

Reihe Studium und Forschung | **24**

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2014 des ZLB

Julian Storck

**Auswirkungen des Übergangs von der
Grundschule in die Sekundarstufe I auf
das Wohlbefinden und Selbstkonzept
von Schülerinnen und Schülern**

Julian Storck

**Auswirkungen des Übergangs von der
Grundschule in die Sekundarstufe I auf
das Wohlbefinden und Selbstkonzept
von Schülerinnen und Schülern**

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2014 des ZLB

Kassel 2015

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 24

Zu dieser Publikation gehört ein **Anhang** mit weiteren Materialien zur Durchführung und Auswertung der Studie (u. a. Transkriptionen, Paraphrasierung, Kategorisierungen und Interviewleitfäden), der online veröffentlicht wurde bei KOBRA (Kasseler OnlineBibliothek, Repository und Archiv), dem digitalen Archiv für die wissenschaftlichen Dokumente der Universität Kassel:

<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86219-581-7

© 2015, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept	9
2.1 Definition Wohlbefinden	10
2.1.1 Chaos der Begrifflichkeiten	10
2.1.2 Definitionsbemühungen	11
2.1.3 Problematik und Kritik	12
2.1.4 Abschluss.....	13
2.2 Definition Selbstkonzept.....	14
2.2.1 Das Wissen über das eigene Selbst	14
2.2.2 Bedeutungszuschreibungen.....	15
2.2.3 Aufbau des Selbstkonzepts.....	17
2.2.4 Abschluss.....	19
2.2.5 Zusatz: Kindliches Selbstkonzept	20
3. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 unter besonderer Berücksichtigung der Schülerperspektiven	21
3.1 Das deutsche Bildungssystem	21
3.2 Wissenschaftliche Perspektive.....	23
3.2.1 Untersuchungsbeginn	23
3.2.2 Zentrales Element: Verteilung.....	24
3.2.3 Forschungsperspektiven	24
3.2.4 Kritik	26
3.3 Die Sicht der Kinder	28
3.3.1 Forschungsbeginn	28
3.3.2 Nachfolgende Forschungsprojekte	30
3.3.3 Kleinere Studien und teilweise Berücksichtigung.....	32
4. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 unter besonderer Berücksichtigung des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts	33
4.1 Wohlbefinden	33
4.1.1 Forschungsinteresse.....	33
4.1.2 Wohlbefinden allgemein.....	33
4.1.3 Wohlbefinden und der Schulübergang	34
4.2 Selbstkonzept	36
4.2.1 Unterschiedliche Forschungszugänge	36
4.2.2 Der „richtige“ Zeitpunkt.....	38
4.2.3 Der „big-fish-little-pond effect“	38
4.2.4 Übergang auf das Gymnasium und der „big-fish-little-pond“ effect	39
4.2.5 Zusatz: Fähigkeitsselbstkonzept	40

5.	Empirischer Teil	42
5.1	Einleitender Kommentar.....	42
5.2	Fragestellungen und Hypothesen	43
5.3	Erhebungsmethode (Interviewleitfäden).....	45
5.3.1	Qualitativ oder quantitativ?.....	45
5.3.2	Die Interviewleitfäden.....	45
5.3.3	Der 1. Leitfaden – Interview vor dem Schulübergang	46
5.3.4	Der 2. Leitfaden – Interview nach dem Schulübergang	48
5.4	Sampling	48
5.5	Auswertungsmethode	50
5.5.1	Kategorisierung vs. Sequenzanalyse.....	50
5.5.2	Verfahren in Anlehnung an Mayring und Schmidt.....	51
5.6	Fallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung).....	52
5.6.1	Fallinterpretation – Emil	52
5.6.2	Fallinterpretation – Moritz.....	58
5.6.3	Fallinterpretation – Sandy	63
5.6.4	Fallinterpretation – Tim	68
5.6.5	Fallinterpretation – Joana.....	73
5.6.6	Fallinterpretation – Maya.....	79
5.6.7	Fallinterpretation – Vanessa	85
5.6.8	Fallinterpretation – Fatih	91
5.7	Vergleich der Einzelfallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung)	96
5.7.1	Wohlbefinden vor dem Schulübergang	96
5.7.2	Selbstkonzept vor dem Schulübergang.....	98
5.7.3	Wohlbefinden nach dem Schulübergang	99
5.7.4	Selbstkonzept nach dem Schulübergang.....	101
5.7.5	Bewältigungstypen.....	102
6.	Diskussion der Ergebnisse	106
6.1	Der Übergang als Belastung des Wohlbefindens? (H1).....	106
6.2	Der Schulübergang als Infragestellung des Selbstkonzepts? (H2)	108
6.3	Abschließende Diskussion der Ergebnisse	109
6.4	Gütekriterien	109
6.5	Kritik	110
7.	Schluss	113
8.	Quellenverzeichnis	114

Vorwort

Die Wahlmöglichkeiten differenter Bildungs- und Lebenskonzepte eröffnen mit relevanten Entscheidungen verbundene Übergänge im Lebenslauf eines Menschen und sind zentrale Gelenkstellen in jeder Bildungsbiographie. Daher lassen sich Übergänge, da sie mit neuen Anregungen, Chancen und Risiken verbunden sind, auch als „kritische Lebensereignisse“ betrachten, die sich vor allem auf drei Ebenen und Relevanzbereiche auswirken: Veränderungen im Handlungsfeld des Individuums, in der Dynamik der Beziehungen und im Bereich von Anforderungen der Lebensumwelt, denen ganz unterschiedlich auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zu begegnen ist.

Einen für alle Schulkinder bedeutsamen Übergang bildet ihr Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe, dessen Problematik in dieser Arbeit untersucht wird. Er gilt als entscheidend für die Bildungsbiografie junger Menschen, die in den meisten deutschen Bundesländern bereits nach der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen aufgeteilt werden. Dieser Übergang in die weiterführenden Schulen beeinflusst sehr früh den Lebensweg vieler Kinder. Er bringt erhebliche Konsequenzen für ihre Bildungschancen und spätere Stellung in der Gesellschaft mit sich und ist daher für nicht wenige Kinder und Eltern mit erheblichem Stress verbunden, vor allem, wenn der Wechsel in ein Gymnasium von der Familie gewünscht wird, die Übergangsempfehlung der verantwortlichen Lehrpersonen jedoch in eine andere Richtung weist. Sicher ist, für Schülerinnen und Schüler in „unteren“ Bildungsgängen bleiben spätere Korrekturen durch einen Schulformwechsel die Ausnahme.

Julian Storck eröffnet in seiner Arbeit einen Blick auf die Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen, mit denen Kinder dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe begegnen und wie sie ihn im Rückblick erlebt haben. Er führte Interviews mit acht Kindern am Ende der vierten und zu Beginn der fünften Klasse, die in Hessen zur Schule gehen, mit der erkenntnisleitenden Absicht, die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen und ihrem Erleben Ausdruck zu verleihen.

In seinen sehr lesenswert aufbereiteten Fallanalysen, die verschiedene Formen der Bewältigung dieses Übergangs nachzeichnen, gelingt es ihm einerseits Faktoren, die aus Sicht der Kinder zu einem gelingenden Übergang beitragen, darzulegen und andererseits aber auch deutlich zu machen, dass und wie jedes Kind diesen Übergang auf eigene Weise erlebt und meistert.

Forschungen, die den Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Perspektive der Kinder rekonstruieren und zudem das Wohlbefinden der Kinder akzentuieren, sind bislang selten. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bereichern diesen bisher nicht ausreichend untersuchten Themenbereich.

Ich freue mich über die Auszeichnung der Arbeit von Herrn Storck mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2014 des ZLB und über die Publikationsmöglichkeit der Studie in der vom ZLB herausgegebenen Schriftenreihe Studium und Forschung.

Kassel, im Juni 2015

Prof. Dr. Friederike Heinzel

1. Einleitung

„Gelingende Übergänge können aussichtsreiche neue Perspektiven eröffnen, die Furcht vor dem Scheitern kann aber auch lähmen, ein Versagen an der neuen Schule ist oft mit großen Selbstzweifeln und psychischen Belastungen verbunden.“¹

Mit dieser Feststellung formuliert Heinz-Peter Meidinger das grundsätzliche Phänomen des Überganges, der Chancen und Risiken gleichermaßen in sich vereint. Viele andere Autoren sprechen ebenfalls von „Bedrohung“ und „Chance“,² „Herausforderung“ und „Bedrohung“,³ „herbeigesehnter Chance“ und „angstvoll erlebter Bedrohung“,⁴ von einer „Chance der biographischen Neuorientierung“ aber auch „negativen Einstellungen“⁵ oder der Schulübergang wird als „sensible Phase“⁶ behandelt. Es wird deutlich, dass die individuellen Schulwechsel jeweils als „Prozesse mit offenem Ausgang“ zu sehen sind.⁷

Gerade diese Offenheit des Ausgangs schulischer Übergänge führt zur Frage nach den Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Kinder, je nachdem ob der Transitionsprozess als positiv empfunden wird oder mit überwiegend negativen Konnotationen besetzt ist. Dabei erscheint vor allem relevant, welche Faktoren zu einem Gelingen beitragen können, was also hilfreich sein könnte, um Chancen und Herausforderungen wahrzunehmen, anstatt der Bedrohung zu unterliegen. Nach Griebel sind hier unter anderem ein ausgeprägtes „Selbstvertrauen“ und „allgemeines Wohlbefinden“ zu nennen.⁸ Ulrike Sirsch geht weiterhin davon aus, dass ein „hohes Selbstkonzept vor dem Übergang“ als „protektiver Faktor“ verstanden werden kann, dem jeweils betroffenen Kind also ebenfalls zugutekommt.⁹ Somit erscheinen das individuelle Wohlbefinden und Selbstkonzept als relevante Aspekte für den schulischen Übergangsprozess.

Arbeiten, die das Wohlbefinden von Kindern zum Forschungsinteresse erklärt haben, vor allem mit Bezug auf den Schulübergang, seien jedoch rar, so Ulrike Sirsch.¹⁰ Auch Büchner und Koch weisen darauf hin, dass nur wenige Studien unter dem besonderen Blickwinkel des Schulübergangs durchgeführt wurden¹¹

¹ Meidinger 2010, S. 20.

² Ditton & Krüsken 2006, S. 348.

³ Sirsch 2000, S. 15.

⁴ Büchner & Koch 2001, S. 15.

⁵ Prinz 2010, S. 13 f.

⁶ Kramer u.a. 2009, S. 23.

⁷ Büchner & Koch 2001, S. 15.

⁸ Griebel 2004, S. 38.

⁹ Sirsch 2000, S. 33.

¹⁰ Ebd., S. 13.

¹¹ Büchner & Koch 2001, S. 13.

und Kramer u.a. stellten erst 2009 fest, dass nur wenige „quantitative Untersuchungen“ existierten und qualitative Studien oft ausblieben.¹²

Die vorliegende Arbeit will exakt an dieser Stelle ansetzen, mit dem Ziel, die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen. Den Anstoß für diese Arbeit gab die „2. World Vision Kinderstudie“ von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann und Prof. Dr. Sabine Andresen. Dieser Arbeit liegt ebenfalls der Anspruch zugrunde „den Kindern eine Stimme zu geben und ihnen ausreichend Gehör zu verschaffen“.¹³ Im Verlauf dieser Studie wurde das Wohlbefinden von Kindern durch Interviews mit Kindern ermittelt.

Der Autor der vorliegenden Arbeit betrachtet die Berücksichtigung der Kinderperspektive als fundamental richtigen Grundsatz, um das Wohlbefinden und Selbstkonzept im Verlauf des Schulübergangs zu ermitteln, da beides individuell konstruiert wird.¹⁴ Unter der Prämisse, dass notwendigerweise nur das Individuum selbst Aussagen zu dieser Phase formulieren kann, schließt der Autor eine quantitative Untersuchung aus, da diese reproduzierbare Daten zum Ziel hat,¹⁵ was der Annahme von jeweils individuell erlebten Übergängen widerspricht.

In der vorliegenden Arbeit geht es zentral um die Fragen, wie sich das schulbezogene Selbstkonzept bzw. das Wohlbefinden von Kindern im Zeitraum des Schulübergangs entwickelt und welche negativen als auch positiven Aspekte dabei festgestellt werden können. Um diesbezüglich möglichst präzise Antworten zu erhalten, den Kindern jedoch gleichzeitig Spielraum bei der Beantwortung der Fragen zu lassen, wurden mit acht Kindern je zwei Interviews mithilfe von Leitfäden durchgeführt.¹⁶ Das erste Interview fand vor, das zweite nach dem Schulübergang statt um einen Vergleich gewährleisten zu können. Die Interviews wurden jeweils vor Ort, an den entsprechenden Schulen durchgeführt.

Die Arbeit ist in acht Kapitel unterteilt, wobei im Grunde vier voneinander zu unterscheidende Themenkomplexe dargestellt werden. Zu Beginn findet sich die Definition der Termini „Wohlbefinden“ und „Selbstkonzept“, was mittels einer Gegenüberstellung verschiedener Positionen der Fachwissenschaft und anschließendem Vergleich derselben geschah. Ziel war es dabei, die weit fassbaren Begrifflichkeiten verständlich aufzuarbeiten und sie mit Blick auf die vorliegende Fragestellung zu präzisieren.

¹² Kramer u.a. 2009, S. 38 ff.

¹³ Kopf & Hachmeyer 2010, S. 12.

¹⁴ Siehe Definition Wohlbefinden, Kap. 2.1, S. 10 ff., Definition Selbstkonzept, Kap. 2.2, S. 14 ff.

¹⁵ Flick 2009, S. 23.

¹⁶ Siehe Erhebungsmethode, Kap. 5.3, S. 45.

Anschließend wird der Forschungsstand, in Bezug auf den schulischen Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1, aufgeführt und erläutert. Dieser Themenbereich wurde in zwei Kapitel unterteilt, wobei das erste die kindliche Perspektive im Übergangsprozess behandelt und das zweite Studien zum Wohlbefinden und Selbstkonzept, mit Blick auf den Schulübergang, beinhaltet. Beide Kapitel stellen zusammen einen Überblick bezüglich des aktuellen Stands der Wissenschaft dar, welcher auch zur Auswertung herangezogen wird.

Der nachfolgende empirische Teil stellt den größten Komplex der Arbeit dar. Ihm können gleichzeitig sämtliche Anhänge zugerechnet werden, da sie zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse unerlässlich sind. Dieser Abschnitt der Studie stellt die Vorbereitung, Vorgehens- und Durchführungsweise der Studie dar. Er beinhaltet sämtliche Interpretationen der vollzogenen Interviews, sowie interpersonelle Vergleiche. Hier soll auch auf den Unterschied zwischen Ausgangsmaterial und Analysematerial verwiesen werden. Ersteres stellen die Transkriptionen dar, Letzteres die Fallinterpretationen und -vergleiche.

Den Abschluss macht eine Diskussion der Ergebnisse, wobei auch Probleme und Fehlverhalten im Verlauf der Durchführung aufgegriffen werden. Es geht dabei um einen Rückschluss auf die zu Beginn der Studie formulierten Annahmen und vonseiten der Forschung formulierte Thesen und Forschungsstände. Auch die Perspektive über die Einzelstudie hinaus soll dargestellt werden. Zuletzt findet sich ein abschließender Kommentar.

2. Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept

Generell ist bei der Verfassung einer Definition der Unterschied zwischen einer „Real-“ und einer „Nominaldefinition“ zu beachten. Während eine „Realdefinition“ falsch sein kann, da es hier den „zu definierenden Begriff [...] bereits gibt“ und dieser durch stets zutreffende Eigenschaften beschrieben werden soll, „legt die *Nominaldefinition* lediglich die Bedeutung fest“, es wird also eine Zuschreibung vonseiten des Autors unternommen.¹⁷ Der klare Vorteil der ersten Variante besteht selbstverständlich in der eindeutigen Gültigkeit einer einmal gefundenen Definition. Die Existenz der anderen zeigt jedoch bereits, dass dies nicht immer einfach ist und manchmal eine „Nominaldefinition“ für das Arbeiten mit „gültige[n], allgemeine[n] Aussagen“ nötig ist. „Realdefinitionen“ hingegen finden eher bei „historisch deskriptiv[en]“ Verfahren Gebrauch.

¹⁷ Mayntz u.a. 1972, S. 15 ff.

Wie der nachfolgende Abschnitt erläutern wird, gibt es auch bei den Begriffen des Selbstkonzepts und Wohlbefindens oft synonyme Verwendungen und das Problem einer klaren Abgrenzung der Begrifflichkeiten. Die Lösung ist daher häufig eine Nominaldefinition mit den zuvor beschriebenen Vor- und Nachteilen.

2.1 Definition Wohlbefinden

2.1.1 Chaos der Begrifflichkeiten

Was bedeutet Wohlbefinden? Die nähere Beschäftigung mit diesem Wort zeigt, dass es für eine ganze Reihe von oft analog verwandten Begriffen steht, die allerdings semantisch keineswegs identisch sind. So gibt es unter anderem eine Gleichsetzung von Wohlbefinden und Glück oder von Wohlbefinden und Zufriedenheit.¹⁸ In einer Studie zum „elterlichen Wohlbefinden“ von Hans Bertram und Katharina Spieß wird beispielsweise versucht eben jenes festzustellen, indem die „Zufriedenheit“ mit der beruflichen oder ökonomischen sowie sozialen Situation erfragt wird.¹⁹ Philipp Mayring verweist auf ein „Chaos der Definitionen“ des „subjektiven Wohlbefindens“. Er führt eine Reihe von begrifflichen Überschneidungen auf, wobei anfangs „Wohlbefinden als Glück“ und später „Glück als Freude“, „Glück als Lebensqualität“ oder „Glück als Zufriedenheit“ bezeichnet wird.²⁰ Damit wird Wohlbefinden (teils indirekt) zum Synonym für „Lebensqualität, Zufriedenheit, Glück“ und „Freude“. Dass Lebensqualität etwas anderes meinen kann als Glück und Glück wiederum eine andere semantische Besetzung hat als Zufriedenheit ist offensichtlich, schlägt man die zugeschriebene Bedeutung nach. So wird Glück im Lexikon als „Gefühl von zumeist nur kurzer Dauer, bei dem die Sehnsüchte, der Willen und das Wollen des Menschen mit der Realität übereinstimmen“²¹ definiert, während Lebensqualität als „Begriff, der all die Dinge umfasst, die Zufriedenheit und Glück der in einem Staat lebenden Menschen ausmachen“²² geführt wird. Somit wird Glück also als ein Aspekt von Lebensqualität betrachtet. Zufriedenheit wiederum ist laut Duden ein Synonym für Wohlbefinden,²³ dieses seinerseits dann wieder ein Synonym für „Glück bzw. Gesundheit“.²⁴

Spätestens hier aber hinkt der Vergleich, denn Gesundheit ist erfreulicherweise meist mehr als ein „Gefühl von zumeist kurzer Dauer“. Ein weiteres Defini-

¹⁸ Hascher 2004, S. 26.

¹⁹ Bertram & Spieß 2011, S. 62 f.

²⁰ Mayring 1991, S. 51.

²¹ Schneider, S. 337.

²² Ebd., S. 514.

²³ Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zufriedenheit>

²⁴ Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohlbefinden>

tionsproblem taucht auf, wenn Glück nur einen Aspekt von Lebensqualität darstellt, sowohl Glück als auch Lebensqualität allerdings synonym für Wohlbefinden verwandt wird. Daraus wird ersichtlich, dass Wohlbefinden teils mit konträren Begriffen definiert bzw. als Synonym für diese angewandt wird. Andresen, Hurrelmann und Fegter führen außerdem auf, dass der Begriff Wohlbefinden auf die englische Bezeichnung „well-being“ zurückgeht und zeitgleich dafür häufig die Formulierung „Lebensqualität“ gewählt werde.²⁵ Somit kommt zu der oben aufgeführten Definitionsproblematik noch die Herausforderung einer angemessenen Übersetzung von möglicherweise vorhandenen englischsprachigen Definitionen hinzu.

2.1.2 Definitionsbemühungen

Um diesem „Chaos“ zu begegnen, stellt Mayring eine Definition auf, mithilfe derer es gelingen soll eine möglichst genaue Begriffsbestimmung vorzunehmen. Dabei werden vier Faktoren benannt, die sich seiner Aussage nach empirisch als günstig erwiesen hätten und die das Wohlbefinden maßgeblich beeinflussen sollen: „Freiheit von subjektiver Belastung, Freude, Zufriedenheit und Glück“. Es wird deutlich, dass der Autor hiermit versucht, zuvor analog verwandte Fachtermini nun zum Definieren des eigentlichen Wortes heranzuziehen. Der erste Faktor berücksichtigt das körperliche Befinden einer Person, der zweite „situationsspezifische positive Gefühle“. An dritter Stelle findet sich der „kognitive“ Aspekt, wobei von einem reflektierenden Individuum ausgegangen wird, das Zufriedenheit durch eine Einschätzung persönlichen Könnens und der Gestaltung des eigenen Lebens erreichen kann. Zuletzt wird der „langfristige Faktor“ beschrieben, bei dem es um soziale Kontakte, langfristiges Glück und individuelles Glückserleben geht. „Lebensqualität“ und „psychische Gesundheit“ gehen nach Mayring „über subjektives Wohlbefinden hinaus“, weshalb er diese Begrifflichkeiten ausschließt.²⁶

Eine weitere Definition von Wohlbefinden wurde durch Peter Becker entwickelt. Sein Modell eines „dreidimensionale(n), sphärischen Strukturmodells der emotionalen Begrifflichkeit“ unterteilt Wohlbefinden in „habituelles“ und „aktuelles Wohlbefinden“.²⁷ Beide Faktoren werden wiederum durch psychische wie physische Aspekte beeinflusst. Somit finden sich bei Becker Überschneidungen mit Mayring bezüglich kurzzeitiger und langfristiger Faktoren, die emotionale wie die körperliche Ebene wird allerdings der Zeitebene untergeordnet. Anders als Mayring wählt Becker jedoch keine synonym verwandten Begriffe. Vielmehr definiert er Wohlbefinden mithilfe der Formulierungen „positive Ge-

²⁵ Andresen u.a. 2010b, S. 44.

²⁶ Mayring 1991, S. 52 f.

²⁷ Becker 1991, S. 14.

fühle/Stimmungen“ und „aktuelle Beschwerdefreiheit“.²⁸ Damit nimmt Becker eine Beschreibung mithilfe möglichst neutraler Begrifflichkeiten vor.

Eine andere Herangehensweise stammt von Armatya Sen. Diese ist dem „gerechtigkeitstheoretischen Ansatz“ zuzuordnen. Zentral ist dabei, bezüglich des Wohlbefindens eines Individuums, die Möglichkeiten zur Teilhabe und die Chance auf eine Verwirklichung persönlicher Träume. Andresen, Hurrelmann und Fegter sprechen bezüglich der Kindheitsforschung davon, dass es vor allem um die Feststellung der „Fähigkeiten, Bedingungen und Freiheiten der Kinder“ ginge, die von diesen zur Realisierung eines „gute[n] Leben[s]“ benötigt würden. Partizipation wird dabei als wichtigstes Element des Wohlbefindens herausgestellt.²⁹

Bevor Mayring und Becker ihre Definitionsbemühungen eines subjektiven Wohlbefindens unternahmen, gab es bereits „seit etlichen Jahren“ Versuche das Wohlbefinden eines Menschen möglichst in allgemeiner Form zu fassen, um Ergebnisse von einer Person auf die andere übertragen zu können.³⁰ Immer wieder stieß die Forschung dabei allerdings auf das Problem individueller und bereichsspezifischer Unterschiede, was zu einer Neuausrichtung der Forschung, weg vom bisherigen Ziel einer allgemeingültigen Zuordnung, hin zu individuellen Modellen führte.

In deren Folge entstand wiederum das Problem, dass allgemein erklärende Formeln, die auf jeden Menschen anwendbar wären, aufgegeben werden mussten. Vielmehr stellen qualitative Untersuchungen von Individuen die Gefahr dar, lediglich Einzelfallstudien darzustellen, die kaum Aussagekraft in Bezug auf generelle Thesen haben. Die Notwendigkeit dieser Tendenz unterstreicht Tina Hascher allerdings, indem sie sagt, „Emotionen [...] [entstünden] aufgrund subjektiver Bewertungen...[was] der Idee eines allgemeinen Wohlbefindens [widersprüche]“.³¹ Sie legt somit den Gedanken nahe, Wohlbefinden müsse stets individuell festgestellt werden.

2.1.3 Problematik und Kritik

Ein grundsätzliches Problem bei der Untersuchung des Wohlbefindens ist die Erstellung geeigneter Untersuchungskriterien. Tina Hascher schreibt darüber in ihrem Werk „Wohlbefinden in der Schule“, „dass die Verwendung...[einer bestimmten]...Methode oftmals determiniert, was unter Wohlbefinden verstanden wird“. Sie führt diesbezüglich noch ein Beispiel auf, mit dem sie verdeut-

²⁸ Becker 1991, S. 14.

²⁹ Andresen u.a. 2010b, S. 50.

³⁰ Hascher 2004, S. 10.

³¹ Ebd., S. 12.

licht, dass Fragen bezüglich bestimmter Emotionen oder Kognitionen bereits die Meinung des Untersuchenden determinieren, dieses Item beeinflusse das Wohlbefinden.³² Nach dieser Logik legt also bereits die Auswahl bestimmter Interviewfragen bzw. Fragebogenitems in gewisser Weise fest, was das Ergebnis einer Untersuchung sein wird.

Auch Andresen, Hurrelmann und Fegter üben Kritik am bisher vorherrschenden Untersuchungsverfahren. So habe sich die bisherige Forschung lange Zeit nur auf „Defizite und Mängel konzentriert“. Positive Aspekte und welche Faktoren zum Gelingen (des Wohlbefindens) notwendig wären, seien vernachlässigt und somit ein unvollständiges Bild gezeichnet worden. Ihrer Meinung nach ist es notwendig danach zu fragen, was „für [die] Kinder bedeutsam“ sei und somit die Lebenswelt der Befragten besser abzubilden als dies bisher der Fall war.³³ Hier wird deutlich, dass Untersuchungskriterien aus der Sicht von Erwachsenen, nach Meinung mancher Wissenschaftler, vielleicht nicht das widerspiegeln, was für Kinder wirklich „Wohlbefinden“ ausmacht. Es scheint also schwierig festzustellen, mit welchen Faktoren eigentlich agiert werden soll bzw. wie Wohlbefinden aus kindlicher Sicht zu definieren ist.

2.1.4 Abschluss

Zusammenfassend kann man sagen, dass Wohlbefinden als mehrdimensional angesehen wird. Sowohl Mayring als auch Becker sehen psychische wie physische Einflussfaktoren, wobei Becker zusätzlich sehr detailliert auf zeitliche Einflussfaktoren des Wohlbefindens eingeht. Auch ist beiden gemein, dass individuelle Emotionen dieses Konstrukt bestimmen, was durch Hascher zusätzlich gestützt wird, wenn diese von „Emotionen [...] aufgrund subjektiver Bewertungen“ spricht.

Wie die Determination des Wohlbefindens individuell stattfindet, kann mit dem aktuellen Forschungsstand noch nicht allgemeingültig erklärt werden. Diesbezüglich steht die Frage nach geeigneten Untersuchungs- und Auswertungskriterien im Raum und welche Faktoren überhaupt einen Einfluss auf das Wohlbefinden nehmen. Ob nun Partizipation, Zufriedenheit, Glück oder Lebensqualität entscheidend sind, muss daher für die vorliegende Arbeit als ungeklärte Frage offen bleiben.

³² Hascher 2004, S. 21.

³³ Andresen u.a. 2010b, S. 49.

2.2 Definition Selbstkonzept

2.2.1 Das Wissen über das eigene Selbst

„Menschen [...] verfügen über ein Wissen, ‚wer sie sind‘“, sagt Sigrun-Heide Filipp.³⁴ Diese Aussage ist eine fundamentale Feststellung bezüglich der menschlichen Existenz, beinhaltet gleichzeitig jedoch eine Reihe von Annahmen und daraus entstandenen Fragen, die nicht nur in der psychologischen Forschung sondern auch in der Pädagogik bis heute ausgiebig debattiert werden. Denn sie formuliert diese These mit Bezug auf den Begriff des Selbstkonzepts und sagt weiterhin, die „Selbstkonzept-Forschung [sei] beispielhaft für eine ‚Psychologie des reflexiven Subjekts‘“ und dass Menschen „Kontinuität“ in ihrem Verhalten durch „kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person“ erreichen würden. Diese Leistung basiere auf der Tatsache, dass „Menschen [...] in der Lage [seien], sich selbst zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit zu machen“.³⁵ Sigrun-Heide Filipp behauptet somit, Menschen seien zu einer Selbstreflexion in der Lage, die zu einem konstanten Verhalten und einem Wissen über die eigene Person führe, was wiederum das Selbstkonzept konstruiere. Bereits an dieser Stelle treten zwei strittige Punkte zutage, da eine andere wissenschaftliche Position die unterbewusste Reflexion des Selbst zur zentralen Quelle des Selbstkonzepts erklärt und aktuellere Forschungsergebnisse auf einen stetigen Wandel des Selbstkonzepts hinweisen, Kontinuität also nicht zwangsläufig gegeben scheint.

Seymour Epstein behauptet beispielsweise, „Selbsttheorien [seien] meist unterbewusst und nicht aktiv entschieden“.³⁶ Diese Aussage führt zur Frage, inwiefern das Selbstkonzept eine bewusste Analyse des eigenen Verhaltens unterstellt bzw. ob nicht diese aktive Fähigkeit des Menschen kaum wesentlich für die Existenz des Selbstkonzepts ist. Kenneth J. Gergen schreibt wiederum, „Selbstkonzepte [würden] stark über den Prozess der ‚Selbstbeobachtung‘ aufgebaut“, wobei er außerdem behauptet, die aktiven Handlungen betrachte der Mensch, die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse blieben ihm jedoch verborgen. Er sei „Beobachter [des] [...] eigenen Verhaltens“.³⁷

Eggert, Reichenbach und Bode formulieren die bezüglich Filipp konträre These, „das Selbstkonzept [...] [sei] grundsätzlich veränderbar“ und es werde „unabsichtlich konstruiert“.³⁸ Auch wenn die Autoren im nächsten Schritt versichern eine „gewisse grundlegende Konstanz“ könne vorgefunden werden,

³⁴ Filipp 1984, S. 130.

³⁵ Ebd., S. 129.

³⁶ Epstein 1984, S. 16.

³⁷ Gergen 1984, S. 79 f.

³⁸ Eggert u.a. 2003, S. 15.

zeigt dies einen Paradigmenwechsel in der Selbstkonzeptforschung. Eine aktiv handelnde Rolle wird ebenso abgesprochen wie die eindeutige Konstanz.

Um eine möglichst klare Definition der Begrifflichkeit vornehmen zu können, erscheint es sinnvoll zu hinterfragen, welches Wissen über die eigene Person dem Selbstkonzept vonseiten der Forschung zugeordnet wird. Welche inhaltlichen Zuschreibungen bestimmten also das Selbstkonzept?

2.2.2 Bedeutungszuschreibungen

Frank Hellmich und Frederike Günther vertreten diesbezüglich die Position, „der Begriff Selbstkonzept“ werde als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information“ verstanden“. Bei dieser Beschreibung fällt sowohl der Begriff des „Wissens“ über die eigene Person, als auch die Anrechnung einer aktiven Bewertung von persönlichen „Merkmale[n], Fähigkeiten und Fertigkeiten“, womit die Autoren das Selbstkonzept ebenfalls durch eine bewusste Eigenaktivität definieren.³⁹ Hellmich und Günther stehen damit im Gegensatz zur These von Epstein, Eggert, Reichenbach und Bode, nach deren Meinung eine aktive Bewertung der Eigenkompetenz nicht zur Definition des Selbstkonzepts gehört. Dennoch stellen alle das „Wissen“ über die eigene Person als relevanten Teilbereich heraus, auch wenn bezüglich aktiver oder passiver Anteile Uneinigkeit besteht. Dies scheint also zentraler Bestandteil zu sein. Von Eggert, Reichenbach und Bode wird außerdem die Zuschreibung der „tausendfachen Erfahrungen eines Menschen“ in Bezug auf die eigene Person zum Selbstkonzept gemacht.⁴⁰ Des Weiteren sei die „Selbsttheorie“ ein Teilaspekt der Begrifflichkeit „Identität“, welche von ihnen als „Theorie der Wirklichkeit“ betitelt wird, womit sie eine klare Abgrenzung vornehmen.⁴¹ Identität und Selbstkonzept seien nicht das Gleiche.

Uwe-Jörg Jopt nimmt eine weitere Präzisierung vor, indem er der „Gleichsetzung von Selbstkonzept und Begabung“ widerspricht. Dafür gäbe es „empirisch bisher keinerlei Unterstützung“.⁴² In diesem Zusammenhang führt er das Problem synonyme Verwendungen auf. So werde der Begriff des Selbstkonzepts von anderen Autoren teils mit „Begabung und Leistungsmotiv[en]“ gleichgesetzt.⁴³ Dieses Phänomen wird von Silvia-Iris Beutel und Renate Hinz noch detaillierter formuliert. Die beiden Autorinnen sprechen von analogen Verwendungen bezüglich der Begriffe „Selbstkonzept, Selbstbild, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl“. Um

³⁹ Hellmich & Günther 2011, S. 20.

⁴⁰ Eggert u.a. 2003, S. 14.

⁴¹ Ebd., S. 17 f.

⁴² Jopt 1978, S. 27.

⁴³ Ebd., S. 25.

eine Definition vorzunehmen, unterscheiden sie zwischen „Selbstbeschreibung“ und „Selbstbewertung“, wobei Ersterem das „Selbstkonzept“ und Letzterem „Selbstwirksamkeit und Selbstwert“ zugeordnet wird, also eine „deklarativ[e]“ von einer „affektiv-evaluativ[en]“ Einschätzung unterschieden wird.⁴⁴ Auch kann man wieder die Polarisierung von Aktivität und Passivität erkennen. Das Eine wird aktiv-wertend unternommen, das Andere findet als möglichst objektive, „von außen gesehene“ Beschreibung statt.

Hier ist der Ansatz von Kenneth J. Gergen zu nennen, wonach das Selbstkonzept als „sozialer Spiegel“ zu sehen ist. Der Autor formuliert die Annahme des „symbolischen Interaktionismus“, wonach „das Selbstkonzept ein Produkt dessen [ist], was nach Meinung des generalisierte[n] Andere[n] in ihm“ gesehen wird. Damit ist gemeint, dass jeder Mensch eine Art Phantasiekonstrukt erschafft, das für ihn/sie die vermeintliche Perspektive fremder Personen einnimmt. Vonseiten dieses Konstrukts beobachtet und bewertet sich das Individuum vermeintlich objektiv aus der „Beobachterperspektive“ heraus. Da dieses Konstrukt im Verlauf des Lebens wandelbar sei, müsse Selbiges auch für das Selbstkonzept gelten, so Gergen.⁴⁵ Das Konzept eines externen Beobachters, wenn auch noch im Sinne eines „Real-Anderen“, findet sich außerdem bereits bei Shavelson u.a., der 1976 die Konzepte von William James intensiv weiterentwickelte und für die Konstruktion des Selbstkonzepts von „entscheidend[en] [...] Urteile[n] signifikant Anderer“ sprach.⁴⁶

Abschließend kann erneut Sigrun-Heide Filipp zitiert werden. Sie sieht das Selbstkonzept als „Totalität aller gespeicherten selbstbezogenen Informationen“, welche als „internes Selbstmodell“ gemeinsam mit einem sogenannten „internen Außenweltmodell“ die „Handlungstheorie der Person“ ausmache.⁴⁷ Sie verweist also erneut auf das Verhalten des Menschen, welches durch das Selbstkonzept geleitet werde. Somit schreibt sie der Begrifflichkeit eine klare Orientierungsfunktion zu.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Autoren mit dem Begriff Selbstkonzept vor allem Wissen, Erfahrungen und Einschätzungen in Bezug auf „die eigene Person“ verbinden. Die Begrifflichkeit umfasst demnach alle Informationen über individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, muss aber von zu stark wertenden Begriffen und Leistungszuschreibungen durch deklarative bzw. deskriptive Definitionen abgegrenzt werden. Das Selbstkonzept wird als handlungsleitend und Teil der menschlichen Identität betrachtet, nur bezüglich der Passivität bzw. Aktivität der Konzeptentwicklung besteht Unklarheit. Um ein möglichst objektives Urteil vornehmen zu können, versetzt sich die Person in

⁴⁴ Beutel & Hinz 2008, S. 36.

⁴⁵ Gergen 1984, S. 79.

⁴⁶ Köller 2004, S. 10.

⁴⁷ Filipp 1984, S. 148.

einen fiktiven „Anderen“, wodurch eine Außenperspektive eingenommen bzw. der Versuch desselben unternommen wird. Es geht dabei immer um ein Verständnis darüber, wer man ist und was man tut, nicht um eine positive oder negative Außendarstellung.

2.2.3 Aufbau des Selbstkonzepts

Frank Hellmich und Frederike Günther fassen das Selbstkonzept als „multidimensionale Gedächtnisstruktur mit subjektiven Annahmen“ zusammen. Der Mensch entwickle ein vielschichtiges System, basierend auf persönlichen Einschätzungen, das sein Wesen bestmöglich beschreibt. Dabei betonen sie ebenfalls, dass in der Wissenschaft bezüglich der Multidimensionalität „weitgehend“ Einigkeit bestehe.⁴⁸ So sprechen tatsächlich auch Eggert, Reichenbach und Bode von „mehreren [verknüpften] Teilbereichen“⁴⁹ und auch Epstein formuliert die These von „Verknüpfungen zwischen Ereignissen“, die ein „integriertes Konstruktsystem“ ergäben.⁵⁰ Man kann also erkennen, dass tatsächlich ein Konsens bezüglich der Vielschichtigkeit des Selbstkonzepts zu bestehen scheint. Wie diese „multidimensionale Gedächtnisstruktur“ allerdings im Detail aussehen könnte, dazu gibt es erneut eine Vielzahl von Vorstellungen und Konzepten.

Beutel und Hinz sehen eine Uneinigkeit bezüglich der Organisation des Selbstkonzepts. So sprächen manche, beispielsweise Ingrid M. Deusinger mit ihrem Konzept der „Frankfurter Selbstkonzeptskalen“, vom „Aufbau netzwerkartiger Verbindungen“ (die sich „überlappen“), während andere Forschungsgruppen klare Hierarchien zu erkennen glauben.⁵¹ Beispielhaft dafür sind Eggert, Reichenbach und Bode, nach deren Definition „das Selbstkonzept sich hierarchisch [...] aufbaut“.⁵² Auch Epstein vertritt die These, indem er von einer „hierarchischen Anordnung“ mit „Postulaten unterschiedlicher Ordnung“ spricht.⁵³ Dabei geht er sogar soweit diese Struktur jeder Theorie zu unterstellen. Eine weitere interessante Ergänzung nimmt die Konzeption von Harter ein, der in Anlehnung an Piagets Entwicklungsphasen eines Kindes fortschreitende Prozesse bei der Konstruktion des Selbstkonzepts unterscheidet.⁵⁴ Er bezieht dies nach Piaget auf eine „präoperationale“ eine „konkret-operationale“ und eine „formal-operationale“ Phase, wobei das Kind von der Ich-Perspektive immer mehr in Richtung einer Außenperspektive übergeht, womit der Weg

⁴⁸ Hellmich & Günther 2011, S. 21.

⁴⁹ Eggert u.a. 2003, S. 15.

⁵⁰ Epstein 1984, S. 15.

⁵¹ Beutel & Hinz 2008, S. 37.

⁵² Eggert u.a. 2003, S. 27 f.

⁵³ Epstein 1984, S. 16.

⁵⁴ Beutel & Hinz 2008, S. 39.

zum „soziale[n] Spiegel“ bereitet sei. Man sieht also, dass verschiedenste Auffassungen bezüglich der Struktur des menschlichen Selbstkonzepts existieren. Beispielhaft werden nachfolgend die Konzepte von James, von Deusinger, von Eggert, Reichenbach und Bode, sowie von Epstein dargestellt.

William James formulierte 1890 die These der Trennung von „I“ und „me“. Damit ist das englische Wort „I“ für „ich“ gemeint, welches das Subjekt repräsentieren soll, und als Pendant „me“ im Sinne von „mich“ oder „mich wahrnehmend“. Die Subjektebene würde man nach Köller heute als Selbstkonzept bezeichnen. Sie wurde durch James in ein „material, social und spiritual self“ unterteilt. Zusammenfassend können diese Gruppierungen als „Körper-Selbstkonzept“, „soziale[s] Selbst“ und „geistige[s] Selbst“ betitelt werden, womit also das Selbstkonzept in ein Bewusstsein für die materielle Umwelt, die soziale Umwelt und kognitive Prozesse untergliedert würde.⁵⁵

„Das Selbstkonzeptinventar“, von Ingrid M. Deusinger, ist eine Sammlung von „10 eindimensionalen Skalen“, welche „zur Bestimmung des jeweiligen Bildes oder der Selbstkonzepte, die das Individuum in wichtigen Bereichen des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat“ dienen sollen. Besonders ist dabei nicht nur, dass Deusinger von „Selbstkonzepten“ spricht, sondern auch, dass von „unterschiedliche[n] Selbstkonzepte[n]“ ausgegangen wird, auch wenn diese laut Autorin „interkorrelieren“. Die Grundannahme ist also eine „individuelle Selbststruktur“ des Menschen, die von unterschiedlichen „Selbstkonzepten“ mitbestimmt wird. Ebenfalls geht die Autorin von bereichsspezifischen Entwicklungen aus. Der Unterschied zu anderen Autoren ist hier ganz eindeutig, dass keine Hierarchie zwischen den „Selbstkonzepten“ aufgebaut wird, sondern dass sämtliche Formen des Selbstkonzepts nebeneinander stehen und lediglich dem Konstrukt „Selbst“ unterworfen sind.⁵⁶

Eggert, Reichenbach und Bode definieren eine klare Viererhierarchie, wobei zwischen „einfachen“ und „höhere[n] Theoremen“ unterschieden wird.⁵⁷ Die unterste Ebene stellen stets situative Momente dar, die zu konkreten Einschätzungen der eigenen Person bezüglich dieses Sachverhalts führen. Mit zunehmender Höhe des „Theorems“, wird die Selbstzuschreibung allgemeiner und damit beständiger.

Bei Epstein werden diese „Theoreme“ als „Postulate unterschiedlicher Ordnung“ bezeichnet. Wie auch beim zuvor beschriebenen Ansatz, geht der Autor von einer „unterste[n] Ordnung“ mit einer „relativ [...] unmittelbaren Erfahrung“ aus. Besonders nennenswert sind Epsteins Darstellungen der Relevanz höherer „Postulate“. Während eine Widerlegung von geringstufigen „Postulaten“

⁵⁵ Köller 2004, S. 10.

⁵⁶ Deusinger 1986, S. 6.

⁵⁷ Eggert u.a. 2003, S. 28.

kaum Konsequenzen für das Individuum habe, sei die Irritation einer höheren Ebene mit „deutlicheren Konsequenzen“ verbunden, da alle darunter stehenden mit betroffen seien. Dies geschehe allerdings sehr selten, da hohe Postulate nicht direkt an der Realität getestet werden könnten, sondern durch eine Vielzahl kleinerer Entwürde und die hohe Ebene mit zunehmender Stabilität mehr und mehr darüber entscheide, „welche Erfahrungen ein Individuum“ aufsuche. Dies führe dann zunehmend zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“, da möglichst nur noch Situationen aufgesucht würden, bei denen das Individuum in der Vergangenheit erfolgreich war bzw. bei denen es bereits im Voraus Erfolgs- oder Misserfolgsannahmen trifft.⁵⁸

2.2.4 Abschluss

Bezüglich der hier aufgeführten Punkte, findet sich ein relativ ergiebiges Resümee bei Olaf Köller. Mit Bezug auf Shavelson wird das Konstrukt Selbstkonzept in sieben Eigenschaften unterteilt: Strukturiertheit, Multidimensionalität, Hierarchie, (bezüglich der Hierarchie) aufsteigende Stabilität, zunehmende Differenzierung mit zunehmendem Alter, „deskriptive wie affektive Komponente[n]“ sowie Zusammenhänge von Selbstkonzeptfacetten und „Drittvariablen“. Mit Strukturiertheit ist die Zuordnung „alltäglicher Informationen“ zu „den Strukturen“ des Selbstkonzepts gemeint. Multidimensionalität findet sich bei den unterschiedlichen Bereichen des Selbstkonzepts.⁵⁹ Die Hierarchie wurde im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt und die aufsteigende Stabilität ist mit Rückbesinnung auf Epsteins These „höherer Postulate“ zu verstehen. Die Ausdifferenzierung in zunehmendem Alter findet sich bei Harter, der im Sinne Piagets die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern darstellt. Bezüglich „deskriptiven“ und „affektiven“ Einflüssen ist zu sagen, dass laut Köller hier „die klare konzeptuelle Trennung [...] noch aussteht“. Hier komme es noch zu Überschneidungen mit ähnlichen Begrifflichkeiten wie dem des „Selbstwertgefühl[s]“. ⁶⁰ Die „Drittvariablen“ sind im vorliegenden Kontext als Prognosefähigkeit für Zusammenhänge von Leistungen und Selbstkonzeptfacetten zu verstehen.⁶¹

Diese Darstellung Köllers umfasst somit alle oben bereits aufgeführten Punkte und thematisiert gleichzeitig das Problem der noch ausstehenden Definitionen. Demnach wird das Selbstkonzept mehrheitlich als hierarchisch angesehen, wie diese Hierarchie jedoch aussieht ist definitionsabhängig. Auch der Sach-

⁵⁸ Epstein 1984, S. 16.

⁵⁹ Köller 2004, S. 10 ff.

⁶⁰ Ebd., S. 11.

⁶¹ Ebd., S. 13.

verhalt der wertenden bzw. deskriptiven Anteile wird als weiterhin klärungsbedürftig aufgeführt.

2.2.5 Zusatz: Kindliches Selbstkonzept

Frank Hellmich und Frederike Günther gehen im Speziellen auf die Genese des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter ein. Diese sammelten im „Vorschulalter“ bereits „Informationen“ über sich selbst, könnten diese allerdings noch nicht „differenziert [...] bewerten“. Im Laufe der Kindheit werde dann die Wahrnehmung des eigenen Selbst immer differenzierter, vor allem durch „soziale[n] Vergleich“ und „Rückmeldungen“ von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern.⁶² Der „soziale Vergleich“ könne dabei außerdem „interindividuelle“ oder „intraindividuelle“ Züge annehmen, also mit anderen Personen oder mit der eigenen, zu einem früheren Zeitpunkt, stattfinden.⁶³

Im Laufe der Schulzeit seien auch Noten immer entscheidender, wobei ebenfalls herausgestellt wird, dass „selbstbezogene Kognitionen [...] durch subjektive Interpretationen des Unterrichtsgeschehens“ entstünden.⁶⁴ Damit wird auf die stark individuelle Wahrnehmung verwiesen. Durch die „Einführung von Noten“, nehme allerdings „der soziale Vergleich“ zu.⁶⁵ Auch der Bildungshintergrund der Eltern sei für das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept entscheidend,⁶⁶ da in bisherigen Studien bei „Kinder[n] aus Familien mit maximal Hauptschulabschluss im schulischen Fähigkeitsselfkonzept [...] signifikant niedrigere Skalenwerte“ gemessen worden seien und diese Schülerinnen und Schüler „auch mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder eine Hauptschule besuchen“ würden.⁶⁷

Abschließend halten Hellmich und Günther fest, dass „Kinder im [...] Grundschulalter bereits über sehr differenzierte Selbstkonzepte ihrer [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verfügten und diese sich dann „im Laufe der Grundschulzeit“ stabilisieren und der Realität anpassen würden. Die Entwicklung „in Abhängigkeit von Übergangssituationen“ sei noch unklar.⁶⁸ Außerdem werden „[reziproke] Wechselwirkungen“ analysiert, in Form von Korrelationen des „Leistungsverhalten[s]“ und der „Selbstbezogene[n] Kognition“. ⁶⁹ Veränderungen im Eien könnten stets auch zur Beeinflussung des Anderen beitragen, so die Annahme.

⁶² Hellmich & Günther 2011, S. 27.

⁶³ Siehe Forschungsstand Der „big-fish-little-pond effect“, Kap. 4.2.3, S. 38 f.

⁶⁴ Hellmich & Günther 2011, S. 30.

⁶⁵ Ebd., S. 35.

⁶⁶ Siehe Forschungsstand Fähigkeitsselfkonzept, Kap. 4.2.5, S. 40 f.

⁶⁷ Hellmich & Günther 2011, S. 33.

⁶⁸ Ebd., S. 40.

⁶⁹ Ebd., S. 41.

3. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 unter besonderer Berücksichtigung der Schülerperspektiven

Das nachstehende Kapitel beginnt mit einer kurzen Darstellung der Ursachen des Forschungsinteresses an der Thematik sowie mit einem groben Überblick über die Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet.

3.1 Das deutsche Bildungssystem

Dass überhaupt ein Forschungsinteresse am schulischen Übergang existieren kann, liegt in der Struktur des deutschen Bildungssystems bzw. des Bildungswesens im Allgemeinen begründet. Kramer u.a. weisen darauf hin, dass „das Bildungssystem [...] mit seinen institutionellen Regelungen und Verfahren die Struktur des Bildungsangebots“ definiert und dass die „selektive Struktur [...] für das Schulsystem über alle nationalen Unterschiede hinweg kennzeichnend“ sei.⁷⁰ Somit ist es unabdingbar, die Rahmenbedingungen des Systems zu beschreiben, in welchem die Untersuchungen durchgeführt wurden, um im Verlauf der Auswertung die richtigen Schlüsse ziehen zu können. Die Aufteilung der Kinder nach vier gemeinsamen Schuljahren ist nicht selbstverständlich, sondern durch Institutionen festgelegt.

Bemüht man erneut Kramer u.a., kann „die Grundschule als erste Pflichtschule“ angesehen werden, welche „die Jahrgangsstufen 1-4 [umfasst]“.⁷¹ Die Bundesländer Berlin und Brandenburg werden dabei als Sonderfälle aufgeführt. Dort dauert die Grundschulzeit sechs Jahre. In der Bundesrepublik Deutschland gilt für das Bildungswesen die Länderhoheit, sodass die Schulbildung maßgeblich durch die Kultusminister/Kultusministerinnen der Länder, nicht durch den/die jeweilige amtierende(n) Bundesminister/Bundesministerin bestimmt wird. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schreibt dazu: „Die Kompetenz für die allgemeine und damit für die schulische Bildung liegt bei den Ländern“.⁷² Jede Untersuchung zum Thema muss also das jeweils betrachtete Bundesland mit seinem spezifischen Bildungssystem im Fokus haben.

Große Unterschiede gibt es vor allem nach der Grundschule. Hier haben die unterschiedlichen Bundesländer verschiedenste Regelungen getroffen, um die Sekundarstufe zu organisieren. Peggy Richert schreibt dazu, es seien „unterschiedliche Schulformen im Sekundarbereich [...] etabliert worden“, wobei sie

⁷⁰ Kramer u.a. 2009, S. 17.

⁷¹ Ebd., S. 18.

⁷² BMBF 2013.

die Beispiele der „Sekundarstufe, Mittelschule, Regionale[n] Schule, Oberschule, Stadtteilschule“ oder die „Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen“ nennt.⁷³ Neben der Heterogenität bezüglich der zu besuchenden Schulen existiert darüber hinaus noch eine Vielfalt an möglichen Entscheidungsbeteiligungen der Eltern, wenn es um den Übergang in die fünfte bzw. siebte Klasse geht. Rosemarie Portmann schreibt diesbezüglich, dass „obgleich Pflege und Erziehung der Kinder nach Art. 6, Abs. 2 des Grundgesetzes das natürliche Recht der Eltern sind [...] der Staat bei Schulangelegenheiten ein gleichgeordnetes Mitspracherecht“ habe.⁷⁴ Kramer u.a. äußern diesbezüglich, dass man im Vergleich der Bundesländer „fünf Formen der Übergangsauslese differenzieren“ könne.⁷⁵ Diese sind vor allem dahingehend zu unterscheiden, dass der Elternwille teils gänzlich entscheidend ist und teils die Schule das letzte Wort in Sachen Schulzuweisung innehat. Dazwischen existieren laut Aussage der Autoren drei weitere „Formen der Übergangsauslese“, mit unverbindlichen Schulempfehlungen, Pflichtberatungen oder „Eignungstest(s)“. Portmann weist allerdings darauf hin, dass „in allen Bundesländern, in denen die Schule letztlich über die Schulform entscheidet, [...] die Eltern die Möglichkeit [haben], ihr Kind an einer Aufnahmeprüfung oder einem Probeunterricht [...] teilnehmen zu lassen, [...]“⁷⁶ Somit wird letztlich auch in diesen Bundesländern dem Grundgesetz entsprochen.

Mit Blick auf die Betroffenen des Übergangsprozesses, die Kinder, verweist Peggy Richert auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz. Hier wurden Regelungen für alle Bundesländer vereinbart, an denen sich die jeweiligen Kultusminister orientieren sollen. Unter anderem müsse „Jedem Kind [...] der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“, „Abgebende und weiterführende Schulen“ sollten bei diesem Prozess kooperieren und „Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule [...] [seien] die [...] unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen“.⁷⁷ Wie diese Feststellung und alle weiteren Vereinbarungen jedoch umzusetzen sind, dazu gibt die Kultusministerkonferenz den Ländern wiederum Spielraum. Portmann schreibt beispielsweise, dass „In einigen Ländern [...] bestimmte Durchschnittsnoten erreicht sein [müssen], damit eine Übergangsempfehlung [...] ausgesprochen werden kann“.⁷⁸ Dennoch gelten die oben aufgeführten Vereinbarungen als Richtlinie zur Gestaltung des Übergangs deutschlandweit.

⁷³ Richert 2012, S. 7.

⁷⁴ Portmann 1989, S. 42.

⁷⁵ Kramer u.a. 2009, S. 19 f.

⁷⁶ Portmann 1989, S. 44.

⁷⁷ Richert 2012, S. 9.

⁷⁸ Portmann 1989, S. 43.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass in Deutschland die einzelnen Länder den Übergangsprozess gestalten und sehr unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung oder der Sekundarschulgestaltung existieren. Nahezu einheitlich ist der Übergang nach der vierten Klasse. Vierzehn von sechzehn Bundesländern haben ihr Schulsystem dementsprechend aufgebaut. Außerdem ist die Selektion ein überall angewandtes Prinzip, unabhängig von der Gestaltung der Schullandschaft oder der Elternbeteiligung am Entscheidungsprozess. Diese Faktoren fallen außerordentlich heterogen aus.

3.2 Wissenschaftliche Perspektive

3.2.1 Untersuchungsbeginn

Das Interesse der Forschung am Übergangsprozess sei, nach Aussage von Katja Koch, mit der „expandierende[n] Bildungsbeteiligung [...] am Ende der 60er Jahre“ eingeleitet worden. Sie argumentiert dabei mit einer Veränderung des „Schulwahlverhaltens“ der Eltern, welches durch die Öffnung höherer Schulformen bewirkt worden sei. Durch die Zunahme der Kinderzahlen an höheren Schulen wären „Entsprechende Übergangsprobleme“ von einer größeren Bevölkerungsgruppe registriert worden, was wiederum das gesteigerte Forschungsinteresse erkläre.⁷⁹

Mitzlaff und Wiederhold stellen heraus, dass sich „Die Bedeutung der Untersuchung [...] aus der Hypothese ab[leite], daß Versäumnisse oder Fehlentwicklungen bei der Bewältigung des Übergangs die schulische Leistungsfähigkeit und die Lernmotivation des einzelnen Kindes – unter Umständen dauerhaft – negativ beeinflussen [...] und im Extremfall psycho-soziale Fehlentwicklungen auslösen oder fördern“ könnten.⁸⁰ Anders als bei Koch, wird hier nicht auf ein gestiegenes Interesse eingegangen sondern die Autoren schreiben dem Forschungsinhalt aufgrund von potentiellen, individuellen Folgen für die Schülerinnen und Schüler eine notwendige Relevanz zu.

Doren Prinz führt auf, dass sich „Durch den Übergang [...] Brüche [ergäben] [...], deren Bewältigung den Erfolg innerhalb des Bildungssystems“ ausmache.⁸¹ Somit argumentiert sie in einer ähnlichen Weise wie Mitzlaff und Wiederhold. Auch sie schreibt biographischen Erlebnissen der Individuen große Bedeutung beim Forschungsinteresse zu.

Zu beachten ist, dass aufgrund der „unterschiedlichen Übergangsregelungen“ in den einzelnen Bundesländern, laut Büchner und Koch, keine „repräsentati-

⁷⁹ Koch 2001, S. 40.

⁸⁰ Mitzlaff & Wiederhold 1989, S. 17.

⁸¹ Prinz 2010, S. 12.

ve[n] Studien [...] auf Bundesebene“ vorlägen. Außerdem werde die Thematik „nur selten in den internationalen Kontext“ gestellt, da im deutschsprachigen Raum der Übergang früher stattfinde als andernorts.⁸²

3.2.2 Zentrales Element: Verteilung

Als zentrales Element dieses Übergangs ist die Verteilung zu betrachten. Gingen alle Kinder gemeinsam auf eine einzige weiterführende Schule, würden sich zwar die Lehrer ändern, Zukunftschancen, Freundeskreis und soziale Zusammensetzungen blieben jedoch möglicherweise unverändert. Laut Doren Prinz findet am Ende der vierten Klasse allerdings „die Verteilung von Kindern auf unterschiedliche Schulformen in Form von Leistungsprognosen anhand von Grundschulnoten“ statt.⁸³ Somit handelt es sich um eine „Selektion im Sinne von Leistungsgruppierung[en]“, wie es Alex Buff formuliert. Dieser schreibt außerdem, der Sinn von „Leistungsgruppierungen“ werde unter anderem mit einer „Optimale[n] Förderung [...] Unterrichtseffizienz“ und der „Statuszuweisung“ angegeben.⁸⁴ Diese Einschätzung werde mit „kognitiven, motivationalen und sozialen“ Unterschieden begründet.⁸⁵ Kurz darauf widerspricht Buff jedoch selbst diesem Modell, indem er „Die Annahme“ einer Stabilität von „schulische[r] Leistungsfähigkeit“ negiert.⁸⁶ So sei beispielsweise die „zukünftige Leistungsentwicklung (bei gleicher Intelligenz) sehr entscheidend“ geprägt durch die „Anforderungen“, welche an Schülerinnen und Schüler gestellt würden.⁸⁷ Buff hebt damit die Instabilität von Leistungsmerkmalen hervor, die seiner Meinung nach klar gegen eine dauerhafte Aufteilung sprechen.

3.2.3 Forschungsperspektiven

Mit dem Interesse daran die Auswirkungen dieser „Selektion“ auf die Kinder herauszuarbeiten, entstanden nun in Folge dieser „expandierende[n] Bildungsbeteiligung“ unterschiedliche Forschungsperspektiven. Kramer u.a. schreiben dazu, dass „Je nach Forschungsinteresse [...] unterschiedliche Aspekte des Übergangs in das Zentrum der Analysen gestellt“ worden seien.⁸⁸ Sie unterscheiden dabei zwischen „gesellschaftstheoretische[n] Perspektive[n]“ und „subjektorientierte[n] Ansätze[n]“. Während Erstere den „strukturell schulischen Selektionsmechanismus“ zum Forschungsgegenstand machten, seinen

⁸² Büchner & Koch 2001, S. 28.

⁸³ Prinz 2010, S. 25.

⁸⁴ Buff 1991, S. 174 f.

⁸⁵ Ebd., S. 176.

⁸⁶ Ebd., S. 178.

⁸⁷ Buff 1991, S. 177.

⁸⁸ Kramer u.a. 2009, S. 23.

Letztere an „bildungsbiografische[n] Ereignis[sen]“ interessiert.⁸⁹ Innerhalb der Strukturforschung untersuche man den Sachverhalt „Sozialer Ungleichheit“, die persönliche Perspektive hingegen wird von ihnen nochmals unterteilt in „Untersuchungen“ „psychologischer“ Art und „als Ereignis der Schullaufbahn und der Biographie“, wobei diese nicht eindeutig voneinander unterschieden werden.⁹⁰ Dieser Ansatz stellt somit zwei (bzw. drei) Forschungsrichtungen heraus, nämlich eine soziale und eine psychologische bzw. eine ereignisorientierte Sichtweise (Biographieforschung).

Peggy Richert verweist hingegen auf eine Definition von „Maaz und Mitarbeitern“, in der eine zeitliche Unterteilung vorgenommen wird. Dabei nehmen die Autoren an, die Übergangsforschung sei von einer „explorative[n] Phase“ zu Beginn des Prozesses (60er Jahre, siehe *Untersuchungsbeginn*) zur „Formalisierungsphase“ übergegangen, um dann zur „Vertiefungsphase“ zu gelangen, welche aufgrund der internationalen Schulleistungstestergebnisse (Beispiel: PISA und IGLU) entstanden sei.⁹¹ Hier ist nicht der inhaltliche Fokus entscheidend für die Definition, sondern zeitliche Eingrenzungen und Ereignisse.

Bezogen auf die Einschätzung vonseiten der Schüler äußert sich Ulrike Sirsch. Bei ihr findet sich eine Kategorisierung der Forschungsergebnisse bezüglich kindlicher „Einschätzungen des Schulübertritts“. Nach Sirsch werde der Übergang entweder „danach“ oder „vor dem Schulübertritt“ untersucht. „Eine dritte Gruppe“ werde durch „jene Untersuchungen“ gebildet, „die Einschätzungen sowohl vor als auch nach dem Schulübertritt erfaßten“.⁹² Somit wird auch hier eine Dreiteilung vorgenommen, jedoch von gänzlich anderer Art.

Des Weiteren ist beim Übergangsprozess teils von einer „Transition“ die Rede bzw. der Übergang wird daraufhin untersucht. Mit Verweis auf „Fthenakis“ definiert Doren Prinz die „Transitionstheorie“ als „Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene“. Wenn ein „Lebensereignis [...] der Bewältigung und Verarbeitung“ bedürfe, könne von einer „Transition“ gesprochen werden.⁹³ Bei dieser Forschungsrichtung wird also der Fokus klar auf die „subjektive Bedeutung“ des Schulübergangs gerichtet. Somit zielt diese Theorie auf einen ähnlichen Aspekt ab wie die „bildungsbiographische“ Perspektive.

Eine sehr ähnliche Forschungsrichtung ist die des „kritischen Lebensereignisses“. Dabei handele es sich nach Sirsch um „lebensverändernde Ereignisse“, was beim Schulübergang aufgrund des Wechsels in eine „völlig neue Umwelt“

⁸⁹ Kramer u.a. 2009, S. 23 f.

⁹⁰ Ebd., S. 24.

⁹¹ Richert 2012, S. 10.

⁹² Sirsch 2000, S. 35.

⁹³ Prinz 2010, S. 41.

der Fall sei.⁹⁴ „Leistungsanforderungen“ seien dabei ebenso unter den neuen Herausforderungen wie „soziale Anforderungen“. Dies erinnert stark an die „Transitionstheorie“, welche sich allerdings nach Prinz von der Theorie des „kritischen Lebensereignisses“ unterscheidet. Letztere stelle das Ereignis an sich, Erstere die Person in den Vordergrund.⁹⁵

Prinz arbeitet zusätzlich heraus, dass „Der Übergang von der Grundschule [...] als doppelter Übergang verstanden werden“ müsse.⁹⁶ Dies wird von ihr damit begründet, dass sowohl Veränderungen im „schulischen“, als auch im „auerschulischen Bereich“ stattfänden. Veränderungen könnten sowohl auf sozialer als auch auf unterrichtspraktischer Ebene stattfinden und die Freizeitgestaltung dürfte gerade im Falle von Ganztagschulen bzw. Ganztagsbetreuung sehr vom jeweils besuchten Schulmodell abhängen. Somit verändert sich vermutlich nicht nur der Unterricht für die Kinder, sondern auch ihr restlicher Alltag.

3.2.4 Kritik

Die Kritik an der „Selektion“ ist mannigfaltig. So schreibt beispielsweise Alex Buff, „die Hoffnungen hinsichtlich einer allgemeinen Leistungssteigerung“ durch die Aufteilung der Kinder könne nicht funktionieren, aufgrund einer „falschen Homogenitätsannahme“.⁹⁷ Es seien „grosse Überlappungen [...] der Leistungen [...] in den verschiedenen Schulfächern“ festzustellen. Man könne also nicht von der Möglichkeit homogener Klassen ausgehen.

Doren Prinz führt aus, dass „nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und PIRLS/IGLU nicht länger“ von „besseren Lernleistungen“ durch eine „äußere Differenzierung“ ausgegangen werden könne. Dieses System der deutschen Bildungspolitik leiste nicht, was es verspräche. Ähnlich wie Buff kritisiert also auch sie die Idee einer funktionierenden „Homogenisierung“ von Klassen, worin beide von Klemm unterstützt werden. Prinz führt dessen Kritik auf, um das eigentliche Zustandekommen des „viergliedrige[n] Schulsystem[s]“ aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Laut Klemm existiert dieses nämlich nicht aus pädagogischen Gründen, „sondern [es diene] vielmehr der gesellschaftlichen Machtverteilung und der Verteidigung von Privilegien“.⁹⁸ Diese Annahme impliziert, dass der eigentliche Grund einer Selektion rein soziologischen Charakter hat. Die Kinder würden, so Klemm, bereits nach der vierten bzw. sechsten Klasse bestimmten

⁹⁴ Sirsch 2000, S. 20.

⁹⁵ Prinz 2010, S. 40.

⁹⁶ Ebd., S. 13f.

⁹⁷ Buff 1991, S. 180 f.

⁹⁸ Prinz 2010, S. 21.

Gesellschaftsebenen zugewiesen. Diese Behauptung wird nochmals untermauert, indem „der Wechsel in die weiterführende Schule nach Beendigung der vierten Klasse“ als „eine Folge der Schulsystembildung, wie sie auf der Reichsschulkonferenz von 1919 konzipiert wurde“ beschrieben wird.⁹⁹ Dass dieses Konzept somit aus der direkten Nachkriegszeit des ersten Weltkriegs stammt und somit pädagogische Probleme der heutigen Zeit möglicherweise nicht berücksichtigt, schwingt in einer solchen Aussage mit.

Eine bisher unausgesprochene Problematik greifen Kramer u.a. auf, indem sie auf die Schwierigkeit einer „Validität der Empfehlung“ hinweisen. Gemeint ist damit, dass es bisher der Wissenschaft kaum gelungen sei, eine geeignete „Operationalisierung“ zur adäquaten Einschätzung der Lehrerentscheidung vorzunehmen.¹⁰⁰ Abgesehen von möglichen sozialen oder emotionalen Folgen wird hier also deutlich, dass Zweifel bezüglich der Objektivität und somit der Fairness von Übergangentscheidungen bestehen.

Buff führt bezüglich der individuellen Ebene auf, dass „Leistungsvergleiche [...] darauf hin [deuten], dass in flexiblen Strukturen durchaus vergleichbare Leistungen erzielt werden“, dies aber nicht pauschal gesagt werden könne, da „verschiedene Schüler [...] von verschiedenen Massnahmen immer unterschiedlich profitieren“ würden.¹⁰¹ Man müsse also keine Sorgen bezüglich dieser „flexiblen Strukturen“ haben, sie seien jedoch den bisherigen Lösungen auch nicht zwangsläufig überlegen. Die Hoffnung besteht jedoch ganz klar darin, dass man durch eine Vermeidung von Selektionen mehr Gerechtigkeit schaffen könnte. Für eine Veränderung der bisherigen Strukturen spreche auch, dass es neben „interindividuellen Leistungsunterschiede[n]“ auch „intraindividuelle Leistungsunterschiede“ gäbe.¹⁰² Außerdem seien im „heutigen Schulsystem [...] die gleichen Bildungschancen“ nicht gegeben. Ein Umstand, der von Buff kritisiert wird.¹⁰³

Prinz ergänzt diesbezüglich, dass die „vorgenommene Verteilung [...] sehr früh und häufig sozialschichtspezifisch Bildungskarrieren“ versperre. Nicht die „Leistungsstärke“, sondern soziale „Faktoren“ seien bestimmend.¹⁰⁴ Diese Kritik findet sich auch bei anderen Autoren wieder.

Hervorgehoben wird von Kramer u.a., dass nur bei „wenige[n] Studien [...] explizit die Sichtweise der Kinder im Übergangsprozess“ im Mittelpunkt des Interesses stehe.¹⁰⁵ Oft beachte man, wenn überhaupt, die „Schulabschlusswün-

⁹⁹ Prinz 2010, S. 18.

¹⁰⁰ Kramer u.a. 2009, S. 33.

¹⁰¹ Buff 1991, S. 180.

¹⁰² Ebd., S. 181.

¹⁰³ Ebd., S. 194.

¹⁰⁴ Prinz 2010, S. 20.

¹⁰⁵ Kramer u.a. 2009, S. 38.

sche der Kinder“. Bezüglich der oben aufgeführten Forschungsrichtungen erfüllt wahrscheinlich lediglich die ereignisorientierte bzw. auf Biographieforschung fokussierte Perspektive jenen Anspruch. Nachfolgend werden Ergebnisse bisheriger Studien aufgeführt, welche die Kindermeinung zum Gegenstand der Untersuchung gemacht haben, oder sie zumindest berücksichtigten.

3.3 Die Sicht der Kinder

3.3.1 Forschungsbeginn

„Arbeiten zur Übergangsthematik [...] die Übergangserfahrungen aus der Sicht von Kindern [...] erforschen, [sind] immer noch selten“, behaupten Büchner und Koch.¹⁰⁶ Andere Schwerpunkte, wie beispielsweise der Selektionsaspekt¹⁰⁷ oder die Chancen und Risiken¹⁰⁸, hätten zuvor im Mittelpunkt des Interesses gestanden. Als eine der ersten, so Koch und Büchner weiter, habe Barbara Weissbach die Schülerperspektive berücksichtigt.¹⁰⁹

Diese verfasste 1986 einen Artikel, in dem sie den sogenannten „Sekundarstufenschock in Gesamtschulen“ beschrieb, welcher auf einer Längsschnittstudie mit drei Befragungszeitpunkten innerhalb der ersten drei Sekundarstufenjahre beruhte. Sie kommt zu diesem Schluss, da „bei älteren Schülern im Vergleich zu jüngeren eine sehr viel größere Distanz zur Schule“¹¹⁰ zu beobachten sei, bei der „Lehrer-Schüler-Beziehung eine ausgeprägte Negativentwicklung“ nachgewiesen werden könne und „Sowohl ‚gute‘ als auch leistungsschwächere Schüler [...] in Klasse 6 und 7 eine erheblich höhere Schulunlust“ zu Protokoll gäben, „als zu Beginn der Sekundarschulzeit“.¹¹¹ All diese Faktoren leiten Barbara Weissbach zur Schlussfolgerung, dass es sich beim Übergang in die Sekundarstufe um einen „Schock“ handle.

Aufgrund der Annahme, „Die Übergangssituation [sei] [...] bisher überwiegend aus der Sicht der Lehrer, der Schulverwaltung und der Bildungspolitik dargestellt worden“, entwickelten Hartmut Mitzlaff und Karl A. Wiederhold ein Forschungsprojekt zu den „psycho-sozialen Anpassungsleistungen der Kinder und den Problemen der Schüler“ (Hagener Projekt).¹¹² Dabei ging es den Autoren darum zu ergründen, „wie sich der Übergang von der Grundschule zu den vier Schulformen der Sekundarstufe 1 [...] für die [...] betroffenen Gruppen“ darstelle. Das Forschungsinteresse lag dabei auf einer Erfassung des

¹⁰⁶ Büchner & Koch 2001, S. 30.

¹⁰⁷ Ebd., S. 29.

¹⁰⁸ Ebd., S. 28.

¹⁰⁹ Ebd., S. 31.

¹¹⁰ Weissbach 1986, S. 21.

¹¹¹ Ebd., S. 22.

¹¹² Mitzlaff & Wiederhold 1989, S. 17.

Erlebens vom Übergang durch die Schülerinnen und Schüler.¹¹³ Neben den Kindern standen außerdem die Eltern und Lehrer im Fokus.

Um die Perspektive der Kinder zu ergründen, wurden „300 Gründerschülerinnen und -schüler in [...] Kleingruppen-Interviews [...] befragt“, an den weiterführenden Schulen befragte man „620 Hagener Schüler der fünften Klassen“.¹¹⁴ Ergebnisse der Befragung waren vor dem Übergang positive Äußerungen zur „abgebenden Grundschule“ und heterogene Emotionen bezüglich der weiterführenden Schule.¹¹⁵ Mit Blick auf die weiterführende Schule konnte festgehalten werden, dass ein zu großer „Umfang“ des „Fachlehrerprinzip[s] [...] als Problem empfunden“ werde.¹¹⁶ Außerdem seien die „neuen Mitschüler“, die Angst vor dem Alleinsein, „Die große Zahl der neuen Fächer“ samt einer „Häufung von Klassenarbeiten“, die „ungewohnte Größe des neuen Schulsystems“, die teils mangelhafte Gestaltung der „Schulräume“ und vieles mehr Punkte, die von Kindern benannt würden.¹¹⁷ Die Autoren zählen somit eine Vielzahl an Faktoren auf, welche die Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang beschäftigen.

In seiner Dissertationsarbeit zum Thema „Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe 1“, geht Alex Buff auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern beim Übergang ein.¹¹⁸ Dazu führte er eine Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten und einer vom Übergang nicht betroffenen Vergleichsgruppe durch.¹¹⁹ Dabei kommt er zu dem Schluss, dass sich „in der selegierenden Schulform“, bezogen auf „Konkurrenzdruck“ und „Zeugnisnoten“, „eine deutlich ungünstige Entwicklung“ abzeichne. Auch könne man im vierten Schuljahr „Ungünstige Entwicklungen“ beim „Fähigkeits-Selbstkonzept, beim lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzept und beim allgemeinen Selbstwertgefühl“ ausmachen, betrachte man die vom Übergang betroffenen Schülerinnen und Schüler.¹²⁰ Diese negative Entwicklung finde jedoch vor allem im Zeitraum der „Neuorientierungsphase“ statt und resümierend könne man sagen, „dass die Selektion die Entwicklung der [...] Selbstkonzeptaspekte kaum negativ zu beeinflussen“ scheine.¹²¹

¹¹³ Mitzlaff & Wiederhold 1989, S. 18.

¹¹⁴ Ebd., S. 20 ff.

¹¹⁵ Ebd., S. 20 f.

¹¹⁶ Ebd., S. 24.

¹¹⁷ Ebd., S. 26 f.

¹¹⁸ Buff 1991, S. 220.

¹¹⁹ Ebd., S. 222.

¹²⁰ Ebd., S. 269.

¹²¹ Ebd., S. 270.

3.3.2 Nachfolgende Forschungsprojekte

Eine Studie von Ulrike Sirsch, mit Wiener Schülerinnen und Schülern, konzentriert sich ebenfalls auf „die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Schulübertritts“. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 wurde von ihr bezüglich einer „Herausforderung und Bedrohung“ analysiert.¹²² Neben einer „allgemeine[n] Erwartungshaltung“ bezüglich des Schulwechsels, geht es Sirsch dabei auch um eine „leistungsbezogene Erwartung zukünftiger Schulnoten“. ¹²³ Zu diesem Zweck befragte sie „856 [...] Mädchen und Knaben“ aus Wiener Grundschulen.¹²⁴

Ergebnis dieser Untersuchung sei, dass „sich eine positive emotionale Haltung der Kinder zur weiterführenden Schule“ gezeigt habe und der Schulübergang eher im Sinne einer „Herausforderung“ und nicht als „Bedrohung“ gesehen werde.¹²⁵ Hervorgehoben wird jedoch, dass „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und „Kinder mit niedriger sozialer Herausforderung“ eine schlechtere Bewertung abgaben als andere.¹²⁶ Des Weiteren werden Überlegungen zum Einfluss des Selbstkonzepts in der abschließenden Diskussion angeregt.¹²⁷

Auch von Koch und Büchner existiert eine Studie zu „schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und Bildungsvorstellungen“ von Kindern, die in ihrer Konzeption dem „Hagener Projekt“ ähnelt, jedoch in Marburg durchgeführt wurde.¹²⁸ Mit dem Ziel die „bildungsbiographische Bedeutung“ des Übergangs zu untersuchen, wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens zwei Interviewwellen in der vierten und sechsten Klasse durchgeführt, wobei der erste Durchgang zu „462“ verwertbaren Rückmeldungen und der zweite zu „333“ führte, der Umfang der zweiten Befragung also geringer ausfiel.¹²⁹ Zusätzlich zur Kinderperspektive wurden die Meinungen von Eltern und Lehrern berücksichtigt.

Ergebnis dieser Studie war unter anderem die Aussage, dass „Schüler ebenso wie Eltern in schulischen Lernfragen und Fragen des kindlichen Bildungsweges [...] präzise Vorstellungen und Erwartungen“ hätten. Der „soziale Status“ sei für „die zu treffende Entscheidung“ ebenso relevant wie „der eigene Bildungshintergrund der Eltern“.¹³⁰ Außerdem sei der Hauptschulabschluss nur

¹²² Sirsch 2000, S. 63.

¹²³ Ebd., S. 65.

¹²⁴ Ebd., S. 94.

¹²⁵ Ebd., S. 166.

¹²⁶ Sirsch 2000, S. 166 f.

¹²⁷ Ebd., S. 170.

¹²⁸ Büchner & Koch 2001, S. 13.

¹²⁹ Ebd., S. 40.

¹³⁰ Ebd., S. 144.

für wenige Betroffene eine vorstellbare Perspektive.¹³¹ Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach einer Mitgestaltung von „schulischen Lern- und Lebensräume[n]“ an der weiterführenden Schule sei aus deren Sicht ebenfalls relevant. Auch Büchner und Koch resümieren zum Schluss ihrer Studie, dass ein „Sekundarstufenschock“ nicht auszumachen sei, was mit vielen anderen Studien übereinstimmt, der Studie von Barbara Weissbach jedoch widerspricht.¹³²

Doren Prinz beschäftigte sich in ihrer Dissertationsarbeit mit der „Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule“, wobei ihr Fokus auf der Überprüfung eines „Präventionsprogramms“ zur Vermeidung von „Angst vor dem Schulwechsel“ lag.¹³³ Dazu befragte sie „214“ Schülerinnen und Schüler im Raum Münster mittels eines Fragebogens. Die Hälfte der Kinder nahm an einer Präventionsmaßnahme teil, die andere nicht, außerdem führte Prinz mit 16 Kindern zu Beginn der fünften Klasse ergänzende Leitfadeninterviews durch.¹³⁴

In der Auswertung ihrer Studie kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die „Trainingsgruppe“ „signifikant geringere Werte im Bereich Angst, sozialer Angst und Angst vor dem Schulwechsel“ aufweise, weshalb „es Hinweise für einen Zusammenhang zwischen [...] Ängsten im Transitionsprozess [...] und der Vorbereitung des Übergangs seitens der abgebenden Grundschule“ gäbe.¹³⁵ Außerdem hätten „Die Kinder der Interviewstudie [...] den Übergang [...] als durchaus belastend und angstauslösend“ beschrieben.¹³⁶

In ihrer Monographie „Selektion und Schulkarriere“, befassen sich die Autoren Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems unter anderem mit „individuellen Orientierungsrahmen“ während des Schulübergangs, wobei ihre Studie ursprünglich zur Klärung von „Mikroprozesse[n] schulischer Selektion“, im Rahmen der „durch die PISA-Studien“ belegten „Bildungsungleichheit“, habe dienen sollen.¹³⁷ Der vermehrte Blick auf individuelle Prozesse sei „im [...] Verlauf der Studie“ entwickelt worden.¹³⁸

Aufgrund einer möglichen „Adoleszenzkrisebewältigung“, wurde die Längsschnittstudie „vom Ende der 4. Klasse bis zur 9. Klassenstufe“ durchgeführt. Bei der Probandenauswahl wurde eine möglichst umfassende Perspektive angestrebt, weshalb fünf verschiedene Schulen herangezogen wurden, die sich in ihrem Einzugsgebiet ebenso unterscheiden wie in ihren Abschlussoptionen

¹³¹ Büchner & Koch 2001, S. 145.

¹³² Ebd., S. 146.

¹³³ Prinz 2010, S. 97.

¹³⁴ Ebd., S. 104 ff.

¹³⁵ Ebd., S. 216 f.

¹³⁶ Ebd., S. 218.

¹³⁷ Kramer u.a. 2009, S. 11 f.

¹³⁸ Ebd., S. 12.

(„städtische Hauptschule“ bis zum „exklusive[n] Gymnasium“).¹³⁹ Von insgesamt 70 interviewten Schülerinnen und Schülern, wurden dann „14 zentrale Fälle“ (später ist von „vier“ und „weiteren elf Fällen“ die Rede, also wahrscheinlich ein Druckfehler) portraitiert, wobei stets drei Kinder pro Schule ausgewählt worden seien. Das Ziel dieser Präzisierung sei dabei eine Gegenüberstellung von erfolgreichen, unauffälligen und kritischen Schülerbiographien pro Schule gewesen.¹⁴⁰

Ergebnis ihrer Studie sei unter anderem, dass der von Weissbach beschriebene „Sekundarstufenschock“ per se nicht zutrefe, allerdings dennoch Kinder mit „schockhafter Desillusionierung“ vorzufinden seien. Anders als Sirsch und Koch, könne der Annahme einer generell positiveren Bewertung höherer Schulformen nicht entsprochen werden.¹⁴¹ Des Weiterem sei unterem Anderem der Einbezug von Kindern beim Übergang relevant für ein positives Erleben desselben¹⁴² und der „Big-fish-little-pond-Effekt“ könne bestätigt werden.¹⁴³

3.3.3 Kleinere Studien und teilweise Berücksichtigung

Eine eher explorative Studie wurde von Siegfried Däschler-Seiler zum Übergang in die Realschule durchgeführt. Dabei befragte er 19 Realschülerinnen und -schüler im Raum Stuttgart, im Alter von 10 bis 18 Jahren bezüglich der Entscheidung, die Realschule zu besuchen, ob „alles gut gegangen“ sei, was den Unterschied zur Grundschule darstelle, wer die Realschule gerne besuche und ob diese Schulwahl so wiederholt werden würde.¹⁴⁴ Er führte außerdem Gespräche mit Eltern, sowie mit Lehrerinnen und Lehrern.

Bezüglich der kindlichen Perspektive kommt Däschler-Seiler zu dem Schluss, dass „die Betroffenen [...] den Übergang als sehr bedeutsam“ einschätzen würden. Die Haltung der Kinder sei jedoch mehrheitlich von einer „optimistischen und leistungsbereiten“ Art. Abschließend beurteilt der Autor den Übergang als „unkalkulierbare Zäsur“ und ist der Meinung, dass „Die Selektion [...] den Gedanken der Förderung in den Hintergrund“ dränge.¹⁴⁵

Neben all diesen Studien ist auch die „2. World Vision Kinderstudie“ zu nennen, bei der es vor allem um das „Wohlbefinden“ der Kinder in Deutschland gehe und die „Den Angehörigen der jüngsten Generation [...] eine öffentliche

¹³⁹ Kramer u.a. 2009, S. 56.

¹⁴⁰ Ebd., S. 73.

¹⁴¹ Ebd., S. 206.

¹⁴² Ebd., S. 207.

¹⁴³ Ebd., S. 208.

¹⁴⁴ Däschler-Seiler 2004, S. 135.

¹⁴⁵ Ebd., S. 144.

»Stimme« geben wolle, so Dr. Harmut Kopf und Silke Hachmeyer.¹⁴⁶ Neben allgemeinen Fragen des Wohlbefindens, wird jedoch auch der Aspekt des Schulübergangs berücksichtigt und der Einbezug der Kinder spricht für eine Nennung dieser Studie.¹⁴⁷

4. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 unter besonderer Berücksichtigung des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts

4.1 Wohlbefinden

4.1.1 Forschungsinteresse

Nach Griebel kann „allgemeines Wohlbefinden“, neben anderen Faktoren, als Kompetenz „für die Bewältigung des Übergangs“ angesehen werden.¹⁴⁸ Somit wäre ein reges Forschungsinteresse verständlich. Neben der Problematik den Begriff „Wohlbefinden“ zu definieren, gibt es nach Sirsch beim Forschungsstand zum Thema allerdings auch eine Unterrepräsentation. Sie weist darauf hin, dass „die subjektive Bedeutung des Schulübertritt[s] in den meisten Studien kaum berücksichtigt [wurde], obwohl auf die Wichtigkeit subjektiver Einschätzungen öfters hingewiesen“ worden sei.¹⁴⁹ Diese These unterstützt auch Alex Buff, der mit Hinweis auf die „wenigen Studien“ eine zentrale Annahme formuliert. Er gehe davon aus, dass „der Übergang in eine neue schulische Umgebung von nicht wenigen als belastend wahrgenommen“ werde.¹⁵⁰ Die beiden Autoren sind sich also einig darin, dass zur subjektiven Wahrnehmung des Übergangsprozesses bisher nur wenig Literatur existiert und Buff beschreibt weiterhin, dass eine Sichtung der existierenden Forschungsergebnisse darauf hinweise, dass der Schulübergang belastend sein könnte.

4.1.2 Wohlbefinden allgemein

Eine Studie, die sich intensiv mit dem Wohlbefinden von Kindern auseinandergesetzt hat, ist die „World-Vision-Studie“ von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann und Prof. Dr. Sabine Andresen. Auch wenn hier nicht direkt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 im Mittelpunkt steht, wird dieser Umstand doch registriert. Von Hurrelmann und Andresen wurde sowohl mithilfe einer „repräsentativen Befragung“ als auch durch „authentische Porträts“ (qua-

¹⁴⁶ Kopf & Hachmeyer 2010, S. 11 ff.

¹⁴⁷ Siehe Forschungsstand Wohlbefinden, Kap. 4.1, S. 33 ff.

¹⁴⁸ Griebel 2004, S. 38.

¹⁴⁹ Sirsch 2000, S. 34.

¹⁵⁰ Buff 1991, S. 217.

litativer Teil/Einzelinterviews) versucht das Wohlbefinden von Kindern in Deutschland festzustellen.¹⁵¹

Bei allgemeineren Aussagen über Schule wird hervorgehoben, dass sich „31 % der Kinder“ [...] „Unterdurchschnittlich zufrieden mit der Schule äußern“.¹⁵² Bezogen auf den Schulübergang findet sich lediglich eine Einschätzung bezüglich mancher Aussagen der betroffenen Altersgruppe. So schreiben die Autoren, „die mittlere Altersgruppe, die besonders häufig vor dem Übergang auf eine weiterführende Schule und damit unter besonderem Leistungsdruck in der Schule [stehe], [würde] sich am negativsten über die Schule“ äußern.¹⁵³ Sowohl vor als auch nach dem Schulübergang sei das schulische Wohlbefinden bei den anderen Kindern positiver. Dies lässt vermuten, dass der konkrete Übergangszeitraum für die Kinder die größte Belastung mit sich bringen könnte, so die Autoren.

Tina Hascher befasste sich explizit mit dem Thema „Wohlbefinden in der Schule“, allerdings nicht mit spezieller Berücksichtigung der Übergangssituation. In ihrer Arbeit findet sich jedoch eine Untersuchung bezüglich des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang. So führt sie eine Forschungsarbeit von Fendt u.a. auf, deren Arbeit auf dem „Meidungsverhalten, das aus biologischen Lerntheorien bekannt ist“ basiert. Sie gehen somit davon aus, dass die Meidung oder Zuneigung von Schülerinnen und Schülern Aussagekraft über ihre Zufriedenheit hat und sich somit auf ihr Wohlbefinden auswirkt.¹⁵⁴ Als Ergebnis dieser Studie wird aufgeführt, dass sich „Über die Hälfte der Jugendlichen [...] in der Schule eher wohl“ fühle, dieses „Wohlfühlen“ allerdings zwischen Hauptschulen (63 %), Gesamtschulen (62 %), Realschulen (58 %) und Gymnasien (55 %) variere. Etwa ein Drittel fühle sich in der Schule „weder wohl noch unwohl“ und in der gleichen Reihenfolge wie zuvor sei ein „mangelndes Wohlbefinden“ von „7 % [...], 11 % [...], 14 % [...] und [...] 19 %“ formuliert worden.

4.1.3 Wohlbefinden und der Schulübergang

In ihrer Dissertation schreibt Doren Prinz über „Angst und Angststörungen am Ende der Jahrgangsstufe 4“, wobei sie mit „Selbstbeurteilungsfragebögen“ und ergänzenden „Leitfadeninterviews“ arbeitet.¹⁵⁵ Aufgrund ihrer zentralen Fragestellung, liegt der Fokus der Arbeit auf den Sorgen der Kinder. Dabei stellt Prinz jedoch heraus, dass „ca. 20 % der im Rahmen der Untersuchung befrag-

¹⁵¹ Andresen u.a. 2010a, S. 14.

¹⁵² Schneekloth & Pupeter 2010, S. 215.

¹⁵³ Ebd., S. 184.

¹⁵⁴ Hascher 2004, S. 78 f.

¹⁵⁵ Prinz 2010, S. 107.

ten Grundschulkindern Sorgen [habe], an der weiterführenden Schule nicht zurechtzukommen und sich unwohl [fühle] bei dem Gedanken an die Sekundarschule“.¹⁵⁶ Legt man die Definition von Mayring zugrunde,¹⁵⁷ kann diese Sorge der Schülerinnen und Schüler klar als Widerspruch zur „Freude“ bzw. „Zufriedenheit“ gesehen werden. Es wird also nicht direkt vom Wohlbefinden gesprochen, Verbindungen sind jedoch eindeutig auszumachen. Prinz verbalisiert allerdings auch positiv-wirkende Präventionsarbeit. So sei es gut für die Kinder „die eigene Rolle innerhalb der Transition [...] stärker selbstgesteuert“ zu empfinden.¹⁵⁸ Ebenfalls von Vorteil sei die „Thematisierung“, da es den Schülerinnen und Schülern gut tue „die eigenen Gefühle [...] verbalisieren zu können“.¹⁵⁹ Somit gibt Prinz klare Hinweise zu einer Verbesserung der kindlichen Zufriedenheit und somit auch bezüglich eines wichtigen Einflussfaktors auf das individuelle Wohlbefinden.

Mit der Zeit nach dem Übergang und der Zufriedenheit mit Schule hatte sich bereits 1986 Barbara Weissbach befasst. Diese bezieht sich „auf eine [...] Längsschnittstudie“, welche „zwischen 1980 und 1982 mit jeweils identischen Schülern [...] durchgeführt“ wurde. Die Kinder waren dabei anfangs in der fünften Klasse.¹⁶⁰ Als Ergebnis ihrer Analyse beschreibt Weissbach eine „sehr viel größere Distanz zur Schule“, je älter die Schülerinnen und Schüler wurden. Bezüglich der Negativbewertungen stellte sie heraus, dass „Wer die Schule insgesamt ungünstig [beurteilt] [...] auch die Lehrer-Schüler-Beziehung sehr kritisch“ empfinde. Diese Kopplung zweier Zufriedenheitsmerkmale, führt Weissbach zu der Aussage es sei dringend geboten „nach frustrierenden Erfahrungen im ersten Jahr des Gesamtschul-Besuchs [zu] forschen“.¹⁶¹ Die Probleme, welche zu einer zunehmenden Abneigung gegenüber der Schule führten, seien nach Weissbach mit dem schulischen Übergang verknüpft. Hier wird allerdings nicht direkt von Wohlbefinden gesprochen. Lediglich von Zufriedenheit oder Abneigung gegenüber Schule.

Siegfried Däschler-Seiler untersuchte durch „problemzentrierte Interviews mit Hilfe einer offenen, halb strukturierten Befragung“ den Übergang in die Realschule.¹⁶² Dabei „wurden 19 Schülerinnen und Schüler [befragt] [...] vorwiegend Kinder einer städtischen Realschule im Raum Stuttgart“.¹⁶³ Das Ergebnis dieser Studie sei gewesen, dass „alle Mädchen und Jungen mit ‚ja‘“ geantwortet hätten, als sie danach gefragt wurden, „ob alles gut gegangen sei beim

¹⁵⁶ Prinz 2010, S. 170.

¹⁵⁷ Siehe Definition Wohlbefinden, Kap. 2.1, S. 10.

¹⁵⁸ Prinz 2010, S. 208.

¹⁵⁹ Ebd., S. 211.

¹⁶⁰ Weissbach 1986, S. 21.

¹⁶¹ Ebd., S. 22.

¹⁶² Däschler-Seiler 2004, S. 134.

¹⁶³ Ebd., S. 135.

Übergang“. Im Anschluss an diese kurze Äußerung, sei „eine große Zahl von Ergänzungen“ vorgenommen worden. Allgemein sei „Die Grundtendenz [...]: Ich fühle mich wohl oder wohler“. ¹⁶⁴ Auch wenn diese Studie mit einer sehr kleinen Stichprobe keinen repräsentativen Anspruch verfolgen kann, zeichnet sie doch ein gänzlich anderes Bild als die Untersuchungen von Barbara Weisbach nahelegen.

Die „subjektive Bedeutung des Schulübertritts“ steht auch im Mittelpunkt einer Untersuchung von Ulrike Sirsch, bei der die „kognitiv-transaktionale Streßtheorie“ zugrunde liegt. ¹⁶⁵ Sie geht dabei davon aus, dass „Die subjektive Bedeutung eines Ereignisses [...] in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der von diesem Ereignis Betroffenen“ stehe. ¹⁶⁶ Diese Studie wurde mit „Wiener Kinder[n] in vierten Volksschulklassen“ durchgeführt, also vergleichbar zur vierten Klasse in Deutschland, da in Österreich ebenfalls ein Übergang auf unterschiedliche Sekundarstufen nach der vierten Klasse stattfindet. ¹⁶⁷

Als Ergebnisse hält Sirsch fest, dass „sich mehr als die Hälfte der Kinder am Ende der Volksschulzeit nicht darüber [freuten] die Volksschule zu verlassen“. ¹⁶⁸ Bei „Etwa 20 % der Kinder“ sei sowohl „Freude“ als auch „Bedauern“ festzustellen gewesen. ¹⁶⁹ Dennoch gaben auch „Etwa 90 % der Schüler“ an, „sich auf die neue Schule zu freuen und sich durch neue schulische Anforderungen herausgefordert zu fühlen“. ¹⁷⁰ Somit fiel die Bewertung der zukünftigen Situation, trotz Bedauerns über den Abschied, laut Sirsch positiv aus.

4.2 Selbstkonzept

4.2.1 Unterschiedliche Forschungszugänge

Kramer u.a. führen aus, dass die bisherige Forschung den Übergangsprozess unter anderem bezüglich einer möglichen „Selbstkonzepttransformation“ betrachte. ¹⁷¹ Man versuche also festzustellen, ob der Übergang von der vierten in die fünfte Klasse Auswirkungen auf das individuelle Selbstkonzept habe. Vermutet wird dies aufgrund der „Neuorientierungen in bestimmten Bereichen“, welche durch eine „andere schulische Umgebung“ zustande kämen, wie Alex Buff es formuliert. ¹⁷² Des Weiteren geht er davon aus, dass nicht nur

¹⁶⁴ Däschler-Seiler 2004, S. 136.

¹⁶⁵ Sirsch 2000, S. 63.

¹⁶⁶ Ebd., S. 13.

¹⁶⁷ Ebd., S. 70.

¹⁶⁸ Ebd., S. 118.

¹⁶⁹ Ebd., S. 120.

¹⁷⁰ Ebd., S. 125.

¹⁷¹ Kramer u.a. 2009, S. 24.

¹⁷² Buff 1991, S. 206.

der Übergang an sich das Selbstkonzept beeinflussen könne, sondern auch „das Führen getrennter Schultypen in der Sekundarstufe 1 die Entwicklung des Selbstkonzepts (zumindest teilweise) beeinflusst“. Anfangs sei diese vermutlich mit der „bisherigen Schulbiographie“ verknüpft. „Die Bedeutung des absoluten Bezugsrahmens (Schulart)“ nehme jedoch, so Buff, „in den ersten Jahren eher ab“.¹⁷³ Die Homogenisierungsannahme führe dazu, dass die „leistungsstärkeren“ Schüler sich nicht mehr in einen „globalen“ Kontext setzten, sondern lediglich innerhalb ihrer Klasse soziale Vergleiche anstellten. Dadurch könne es nach anfänglichen Unterschieden beim Selbstkonzept zwischen sehr zuversichtlichen Gymnasiasten und negativ gestimmten Hauptschülern wieder zu einer Annäherung kommen.

Ulrike Sirsch geht in ihrem Werk „Probleme beim Schulwechsel“ auf die Frage ein, inwieweit „protektive Faktoren“ in Bezug auf das Selbstkonzept vorliegen.¹⁷⁴ Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass „ein gutes soziales Netzwerk [...] sowie ein hohes Selbstkonzept vor dem Übergang“ auch danach positive Auswirkungen auf dieses haben.¹⁷⁵ Schülerinnen und Schüler, die also bereits zu Grundschulzeiten über eine gewisse Zuversicht bezüglich der eigenen Leistungen und Fähigkeiten verfügen und sozial eingebunden sind, werden nach Sirsch auch nach dem Übergang vermutlich keine Probleme haben. „Höhere Leistungsangst und Mißerfolg“ seien jedoch ein Grund für die „Bewertung der Leistungsanforderungen im Sinne einer verstärkten Bedrohung“, während „subjektive Kompetenz und Erfolg [...] in Verbindung mit geringerer Bedrohung“ stünden.¹⁷⁶ Hier wird ein Problem deutlich: Ein hohes Selbstkonzept ist laut Sirsch Garant für ein hohes Selbstkonzept. Was jedoch mit den Schülerinnen und Schülern zu tun ist, denen dieses fehlt, ist schwer zu sagen.

Einen anderen Blickwinkel nimmt Peggy Richert ein, die in ihrer Forschungsarbeit „Elternentscheidung versus Lehrerdiagnose“ auch internationale Vergleiche berücksichtigt. Dabei stellt sie heraus, dass deutsche Schüler „bundesweit [...] ein hohes akademisches Selbstkonzept“ aufwiesen.¹⁷⁷ Dieses Ergebnis geht also davon aus, dass in Deutschland bereits ein guter Stand erreicht ist, vergleicht man die hierzulande lebenden Kinder mit denen anderer Nationen.

¹⁷³ Buff 1991, S. 205.

¹⁷⁴ Siehe Forschungsstand Nachfolgende Forschungsprojekte, Kap. 3.3.2, S. 30.

¹⁷⁵ Sirsch 2000, S. 33.

¹⁷⁶ Ebd., S. 59.

¹⁷⁷ Richert 2012, S. 74.

4.2.2 Der „richtige“ Zeitpunkt

Ein weiterhin oft genannter Punkt der Forschungsarbeiten zum Themenbereich des Übergangs ist die „Angemessenheit des Zeitpunktes, [...] die sich auf den ‚richtigen‘ Zeitpunkt eines Ereignisses im Lebenslauf eines Menschen“ bezöge wie es Ulrike Sirsch formuliert.¹⁷⁸ Auch Alex Buff schreibt dazu, dass „Hinsichtlich der Auswirkungen schulischer Übertrittserfahrungen auf das Selbstwertgefühl [...] der Zeitpunkt eines solchen Wechsels eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen“ scheine.¹⁷⁹ Um diese Annahme zu fundieren, führt Buff Ergebnisse einer Untersuchung auf, bei der „das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept“ von Schülern mit und ohne Selektion verglichen wurde. Dabei sei zu beobachten, dass sich dieses „bei den Schülern ohne Selektion kaum“ verändere, die davon betroffenen jedoch eine Verschlechterung „in der Vorbereitungsphase der Selektion“ erlebten. Nach dem Übergang sei das „Fähigkeits-Selbstkonzept“ allerdings wieder gestiegen.¹⁸⁰ Unter anderem aus diesen Ergebnissen leitet Buff dann auch die These ab, dass „der Übertritt in eine neue soziale Umgebung keine allgemein negativen Folgen für die Selbstkonzeptentwicklung zu haben scheint und ein grosser Teil der Schüler das Ereignis schadlos“ überstehe. Dennoch seien „einzelne Gruppen von Jugendlichen“ auszumachen, „für die im Gegensatz zur Mehrheit der Schulwechsel belastend und u.U. mit ungünstigen Selbstkonzeptentwicklungen verbunden“ sei.¹⁸¹ Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass negative Veränderungen innerhalb des Selbstkonzepts auszumachen sind, diese jedoch von den meisten Schülerinnen und Schülern nach einer Weile wieder ausgeglichen werden können. Dies seien auch die Schlussfolgerungen „verschiedener anderer Studien“, so Buff.¹⁸² Die mögliche Belastung Einzelner wird jedoch von seiner Seite nochmals betont, sie sei „nicht auszuschließen“. ¹⁸³ Dies betreffe nach Sirsch vor allem Kinder mit einer „hoch ausgeprägte[n] Leistungsangst, soziale[r] Angst und [einem niedrigen] Selbstkonzept“. ¹⁸⁴ Hier wird die Frage nach einer Verbesserung der Lage solcher Individuen laut.

4.2.3 Der „big-fish-little-pond effect“¹⁸⁵

Olaf Köller erläutert diesen Effekt, dessen Schreibweise je nach Werk variiert, in seiner Arbeit „Konsequenzen von Leistungsgruppierungen“ und auch wenn

¹⁷⁸ Sirsch 2000, S. 60.

¹⁷⁹ Buff 1991, S. 210.

¹⁸⁰ Ebd., S. 263.

¹⁸¹ Ebd., S. 214.

¹⁸² Ebd., S. 270.

¹⁸³ Ebd., S. 271.

¹⁸⁴ Sirsch 2000, S. 172.

¹⁸⁵ Köller 2004, S. 72.

es in dessen Arbeit nicht direkt um den Übergang von der Grund- in die Sekundarschule geht, muss dieser Gedanke doch aufgeführt werden, da er als Erklärung für bestimmte Selbstkonzeptentwicklungen hilfreich sein könnte. Die Übersetzung, „großer-Fisch-kleiner-Teich“ (nachfolgend auch BFLPE), lässt den Leser bereits erste Vermutungen über den Inhalt der Theorie anstellen. Der Metapher entsprechend, werde von einem Einfluss der „Leistungsfähigkeit der übrigen Schüler [...] für das eigene Selbstkonzept“ ausgegangen, so Olaf Köller.¹⁸⁶ Die Formulierung lasse darauf schließen, so Köller weiter, dass der Effekt meist positiv sei. Der umgekehrte Fall sei jedoch häufiger, weshalb teils die Formulierung eines „little-fish-big-pond effect“ aufgegriffen werde.¹⁸⁷ Man gehe beim BFLPE unter anderem von sogenannten „Kontrasteffekten“ aus, die eigene Person werde also stets im Kontrast zu den sie umgebenden Personen gesehen.¹⁸⁸ Innerhalb einer Klasse komme es stets zu „sozialen Vergleichsprozessen“ anhand derer Schülerinnen und Schüler die eigene Person einzuschätzen versuchten.¹⁸⁹ Laut Köller könne man einen BFLPE bezogen auf die „Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schülerinnen und Schülern nachweisen.¹⁹⁰ Die Schlussfolgerung bezüglich des Schulübergangs wäre somit, dass das zukünftige Leistungsumfeld maßgeblich mitentscheidend für die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts sein könnte.

4.2.4 Übergang auf das Gymnasium und der „big-fish-little-pond“ effect

Eine Studie, welche sich explizit mit dieser Thematik befasste, ist eine Untersuchung der ersten beiden Schuljahre am Gymnasium nach dem Schulübergang von Moschner und Anschütz. Aus der Annahme heraus, der Übergang von der Grundschule aufs Gymnasium könne bei „überfordernde[n] Lernsituation[en]“ Negative Auswirkungen auf „Lernmotivation und das Fähigkeitsselbstkonzept“ haben, entstand eine Längsschnittstudie in fünften und sechsten Gymnasialklassen mit Bezug auf den „‘Big-Fish-Little-Pond‘-Effekt“ (BFLPE), welche von Moschner und Anschütz dargestellt wird.¹⁹¹ Unter anderem stellen die Autoren heraus, dass es, mit Bezug auf den BFLPE für „emotional labile Schülerinnen und Schüler“ besser sein könne die Realschule zu besuchen, wenn diese nicht klar für das Gymnasium geeignet seien.¹⁹² Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass den Kindern „berufliche Optionen“ klar sein könnten, somit also Negative Auswirkungen auch durch beispielsweise eine

¹⁸⁶ Köller 2004, S. 72 f.

¹⁸⁷ Ebd., S. 73.

¹⁸⁸ Ebd., S. 77.

¹⁸⁹ Ebd., S. 80.

¹⁹⁰ Ebd., S. 172.

¹⁹¹ Moschner & Anschütz 2011, S. 195.

¹⁹² Ebd., S. 197.

Realschulzuweisung und nicht lediglich durch den BFLPE zustande kommen könnten.¹⁹³

An der „Hauptstudie“ beteiligten sich abschließend „424 Schülerinnen und Schüler“, wobei es sich um eine quantitative Fragebogenstudie handelte. Ergebnis der Längsschnittstudie sei, dass bei den Sechstklässlern „in allen betrachteten Bereichen ein höheres Selbstkonzept“ vorzufinden sei als bei den Fünftklässlern. Dieser Unterschied sei jedoch bereits am Ende der fünften Klasse nicht mehr zu beobachten.¹⁹⁴

Aus diesen Ergebnissen ziehen die Autoren den Schluss, dass „bereits im Verlauf des ersten Jahres“ die beobachtbare anfängliche Negativbeeinflussung des Selbstkonzepts ausgeglichen werde.¹⁹⁵ Dennoch sei nicht ausgeschlossen, dass es in „Einzelfällen [...] zu schwerwiegenden Selbstkonzepteinbrüchen kommen“ könne. Allgemein sei jedoch anfangs ein BFLPE zu beobachten, dieser werde jedoch bereits zu Beginn der sechsten Klasse abgeschlossen. Als Forschungslücke wird aufgeführt, dass eine derartige Untersuchung im Längsschnitt bereits in der Grundschule starten könne, um das Selbstkonzept vor dem Übergang ebenfalls berücksichtigen zu können.¹⁹⁶

4.2.5 Zusatz: Fähigkeitsselbstkonzept

Da der schulische Übergang in vielerlei Hinsicht die Faktoren des Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflussen könnte, wird dieses Konstrukt nachfolgend erläutert. Dabei werden schulische Einflüsse auf diesen Bereich des Selbstkonzepts vermutet, welche wiederum zu einer Veränderung im Allgemeinen führen könnten.

Laut Schöne und Stiensmeier-Pelster könne man sagen, dass es sich bei der Annahme, „Vorstellungen [...] über ihre Fähigkeiten [sein] [...] eine bedeutende Determinante von Schulleistungen“ für Kinder, um ein Forschungsdesiderat handle.¹⁹⁷ Somit sei das große Forschungsinteresse verständlich. Der Begriff „Fähigkeitsselbstkonzept“ wird von den Autoren zu Beginn als „rein deskriptives Konzept“ definiert, um Überschneidungen mit dem von ihnen als „Selbstwert“ betitelten Bewertungen der eigenen Fähigkeiten vorzunehmen.¹⁹⁸ Ein Modell von Shavelson u.a. wird zur Veranschaulichung eines hierarchischen Selbstkonzepts herangezogen,¹⁹⁹ wobei die hierarchische Struktur des

¹⁹³ Moschner & Anschütz 2011, S. 197.

¹⁹⁴ Ebd., S. 202 f.

¹⁹⁵ Ebd., S. 204.

¹⁹⁶ Ebd., S. 206.

¹⁹⁷ Schöne & Stiensmeier-Pelster 2011, S. 47.

¹⁹⁸ Ebd., S. 48.

¹⁹⁹ Siehe Definition Selbstkonzept, Kap. 2.2, S. 14 ff.

„globalen Selbstkonzepts“ auch für das Fähigkeitsselbstkonzept angenommen wird.²⁰⁰ Eine Kritik daran sei jedoch, dass „neuere Befunde [belegten] [...], dass Vorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen unabhängig voneinander“ bestünden.²⁰¹

Unterschiede zwischen den Kindern zeigten sich ebenfalls bei den „Vorstellungen über die Stabilität ihrer Fähigkeiten“. Je eher die Schülerinnen und Schüler die persönliche „Begabung“ als „variabel“ ansahen, desto eher sei eine „Lernzielorientierung“ anstelle einer „Leistungszielorientierung“ vorgenommen worden.²⁰² Auch wird ebenso wie von Hellmich und Günther betont, dass die „Vorstellungen bezüglich eigener Fähigkeiten“ anfangs „übertrieben hoch“ seien und im Verlauf der Schulzeit realistischer würden.²⁰³

Als Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts werden „Erfahrungen“ und „Fähigkeitsmitteilungen“ von nahestehenden Personen aufgeführt. Negative Bewertungen könnten beispielsweise die „Fähigkeitseinschätzung nach unten [...] korrigieren“, während die Bearbeitung „schwierige[r] Aufgabe[n] ohne [...] Probleme“ möglicherweise zu einem „Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts“ führe. Zusätzlich wird der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ aufgeführt, welcher im deutschen Sprachraum auch als Bezugsgruppeneffekt bekannt ist und im vorherigen Teil genauer beschrieben wurde.²⁰⁴

Des Weiteren werden indirekte von direkten „Bezugsnormen“ abgegrenzt. Während Letztere explizit einen Vergleich zu anderen Schülern aufstellten, führten Erstere dies durch unterschwellige Bemerkungen, Gesten oder Anweisungen herbei. So könne beispielsweise die Aufgabenzuteilung im binnendifferenzierten Unterricht von manchen Schülern als Bezugsnorm empfunden werden, wenn andere Kinder schwerere Aufgaben bekämen.²⁰⁵

Abschließend wird festgehalten, dass zuerst die „Selbsteinschätzung“ durch eine „Fähigkeitsfremdeinschätzung der Eltern“ im Verlauf der Anfangsschulzeit zunehme, um dann zugunsten der Lehrereinschätzung abzunehmen. Generell seien die schulischen Leistungen immer mehr ausschlaggebend für die Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts.²⁰⁶

²⁰⁰ Schöne & Stiensmeier-Pelster 2011, S. 49 f.

²⁰¹ Ebd., S. 50.

²⁰² Ebd., S. 52.

²⁰³ Ebd., S. 55.

²⁰⁴ Ebd., S. 57.

²⁰⁵ Ebd., S. 58 f.

²⁰⁶ Ebd., S. 60.

5. Empirischer Teil

5.1 Einleitender Kommentar

Aus dem aktuellen Forschungsstand wird ersichtlich, dass der schulische Übergang bisher nur selten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern untersucht wurde. Um diesem Umstand zu begegnen, besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, den Schulübergang mithilfe zweier Kriterien aus kindlicher Sicht darzustellen. Durch die Untersuchung von Wohlbefinden und Selbstkonzept sollen Positiv- bzw. Negativentwicklungen während der Übergangssituation nachvollzogen werden können, da laut Beutel und Hinz dem Selbstkonzept eine zentrale Rolle bei der Bewältigung „kritischer Lebensereignisse“ zukommt²⁰⁷ und nach Griebel ein „allgemeines Wohlbefinden“ als Kompetenz „für die Bewältigung des Übergangs“ angesehen werden kann.²⁰⁸ Die Annahme ist folglich, dass hohe Werte vor und nach dem Schulübergang für eine positive Einschätzung des Schulübergangs stehen, während Negativwerte oder Negativentwicklungen das Gegenteil aufzeigen.

Die Untersuchung wurde im Sommer und Herbst 2013 an fünf Schulen einer nordhessischen Großstadt durchgeführt. Somit fand der schulische Übergang nach der vierten Klasse statt.²⁰⁹ Bei den Schulen handelte es sich um die Grundschule der Kinder, ein reines Gymnasium, eine integrierte Gesamtschule, die alle Schulabschlüsse anbietet und zwei Gesamtschulen, die bis zur zehnten Klasse unterrichten.

Im nachfolgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt werden. Zuerst finden sich Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit, welche im Untersuchungsverlauf wegweisende Wirkung hatten. Darauf folgt eine Darstellung der Untersuchungsmethode, welcher ein entscheidender Einfluss auf den Umfang und die Aussagekraft der Forschungsarbeit zukommt. Um einen Vergleich zu bewerkstelligen, wurden die Schülerinnen und Schüler zu zwei Zeitpunkten befragt und die Ergebnisse in einen „Vorher-Nachher-Vergleich“ gestellt. Anschließend wird das Sampling der befragten Kinder erläutert. Darauf folgt eine Darstellung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Auswertungsmethode, welche sich an Mayring und Schmidt orientiert. Die jeweils individuelle Entwicklung, sowie ein Vergleich der unterschiedlichen Bewältigungsformen des Schulübergangs wurden in Fallinterpretationen und Fallvergleichen dargestellt.

²⁰⁷ Beutel & Hinz 2008, S. 38.

²⁰⁸ Griebel 2004, S. 38.

²⁰⁹ Landesschulamt Hessen 2013.

5.2 Fragestellungen und Hypothesen

Den Anstoß zu dieser Untersuchung gab die Annahme, dass die subjektive Wahrnehmung des schulischen Übergangs von der vierten in die fünfte Klasse ein wissenschaftliches Feld darstellt, welches noch weiterer Empirie bedarf. Diese Hypothese wird durch die Arbeiten von Büchner und Koch gestützt, da von ihrer Seite die Seltenheit diesbezüglicher Forschung hervorgehoben wird. Aus dieser Annahme heraus entstand die Frage nach dem subjektiven Wohlbefinden während des Übergangsprozesses, unter Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Bisherige qualitative Untersuchungen behandelten entweder das Wohlbefinden von Kindern allgemein, die Übergangsauswirkungen auf das individuelle Selbstkonzept oder sie legten einen Fokus auf mögliche Probleme während dieses Prozesses. Die vorliegende Untersuchung greift manche dieser Forschungsgegenstände erneut auf, hat allerdings nicht zum Ziel ein Instrumentarium zu erarbeiten oder ein theoretisches Konstrukt gezielt zu erstellen bzw. zu untersuchen. Es soll also anders als bei Autoren wie Prinz keine „Präventionsmaßnahme“ erarbeitet werden, um mögliche Schwierigkeiten zu vermeiden und es soll auch keine theoretische Annahme wie der BFLPE erforscht werden.²¹⁰ Vielmehr geht es um den Versuch eine Perspektive einzunehmen, die kindliche Entwicklung und die Einschätzung der Übergangssituation nachzuvollziehen. Das Ziel soll sein die unterschiedlichen Übergangserfahrungen als heterogene Fälle darzustellen und somit die kindliche Bewältigung des Übergangs abzubilden, sowie individuelle Besonderheiten aufzuzeigen. Es geht um Wahrnehmungen und Emotionen, samt ihrer Auswirkungen auf die Einschätzung der eigenen Person. Aus diesem Anspruch heraus wurden die Fragen der vorliegenden Arbeit entwickelt, die da lauten:

- Welche individuellen Auswirkungen für Wohlbefinden und Selbstkonzept hat der Schulübergang?
- Welche Ausprägung hat das Wohlbefinden vor dem Schulübergang?
- Welches Selbstkonzept kann vor dem Schulübergang konstatiert werden?
- Welche Ausprägung hat das Wohlbefinden nach dem Schulübergang?
- Welches Selbstkonzept kann nach dem Schulübergang konstatiert werden?

Die erste Frage ist dabei als übergeordnet zu verstehen. Sie liegt der gesamten Untersuchung zugrunde und stellt in gewisser Weise den Kern der Arbeit dar. Mit ihr soll dem zu Beginn formulierten Forschungsbedarf entsprochen werden.

²¹⁰ Siehe Forschungsstand Der „big-fish-little-pond effect“, Kap. 4.2.3, S. 38 f.

Um einen möglichen Unterschied konstatieren zu können, braucht es selbstverständlich mindestens zwei Messzeitpunkte, die zueinander in Bezug gestellt werden können. Somit ergibt sich die Notwendigkeit, die Bewertungen der Grundschulzeit von denen der Sekundarstufenzeit abzugrenzen. Die Fragen zwei und drei zielen auf eine Bestimmung des individuellen Befindens und der persönlichen Einschätzung zum Ende der Grundschule ab. Sie sind notwendig, um überhaupt einen Bezugspunkt im späteren Verlauf zu haben.

Die Fragen vier und fünf gehen anschließend auf den Zeitraum nach dem Schulübergang ein. Um potentielle Veränderungen im Verlauf der Transition feststellen zu können, braucht es diesen zweiten Messzeitpunkt und selbstverständlich die gleichen Untersuchungsgegenstände, da ansonsten keine Vergleichbarkeit möglich wäre. Die potentiellen Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt können anschließend zueinander in Bezug gesetzt werden.

Bezüglich der Erwartungen an diese Untersuchung ist zu sagen, dass vonseiten des Autors vor allem von einer möglichen Verunsicherung und zumindest zeitweisen Belastung ausgegangen wird. Die Forschungsarbeit von Barbara Weissbach legt nahe, dass Probleme auftreten können und auch wenn vonseiten anderer Autoren Dementi aufgeführt wurden, so gibt es doch immer wieder Stimmen, die von einer möglichen Belastung durch den Übergangsprozess ausgehen, wie beispielsweise Mitzlaff und Wiederhold oder Prinz.²¹¹ Diese Überlegungen führten zu nachfolgenden Hypothesen:

- (H1) Das Wohlbefinden wird durch den schulischen Übergang belastet
- (H2) Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern wird durch den schulischen Übergang teilweise in Frage gestellt

Wie zuvor bereits erwähnt, wurde in mehreren Studien eine mögliche Belastung von Schülerinnen und Schülern durch den Übergangsprozess herausgearbeitet. Diesem Gedanken folgend, wurde die erste Hypothese (H1) entwickelt, welche von einer Negativentwicklung des Wohlbefindens ausgeht. Aufgrund der mannigfaltigen Herausforderungen des Schulübergangs, geht der Autor davon aus, dass dieser mit einer zumindest zeitweise bestehenden Belastung einhergeht.

Unter anderem aufgrund des möglichen „big-fish-little-pond effect“, wird Hypothese Nummer 2 (H2) aufgestellt, die davon ausgeht, dass eine Selbstkonzeptveränderung stattfinden kann. Die Schulleistungen der neuen Klassengemeinschaft sind möglicherweise gänzlich anders als vor dem Übergang, was individuell zu Verunsicherung führen könnte. Außerdem spielt vermutlich die Unsicherheit bezüglich der zukünftigen Entwicklung eine Rolle.

²¹¹ Siehe Forschungsstand Die Sicht der Kinder, Kap. 3.3, S. 28 ff.

5.3 Erhebungsmethode (Interviewleitfäden)

5.3.1 Qualitativ oder quantitativ?

Laut Tina Hascher entsteht das Wohlbefinden einer Person aufgrund „subjektiver Bewertungen“. Gleichzeitig betonen Andresen, Hurrelmann und Fegter, dass es wichtig sei, die für Kinder entscheidenden Faktoren zu berücksichtigen, wolle man das Wohlbefinden untersuchen. Das Selbstkonzept ist laut Hellmich und Günther eine „multidimensionale Gedächtnisstruktur mit subjektiven Annahmen“.²¹²

Die vorliegende Arbeit wiederum hat sich zum Ziel gesetzt die Perspektive der Betroffenen zu erfassen und analysieren zu können. Es geht um subjektives Empfinden und einen individuellen Nachvollzug des jeweils erlebten schulischen Übergangs. Einen „untersuchten Gegenstand aus der Perspektive der Beteiligten zu erfassen“ ist das Ziel qualitativer Forschung, was die hier aufgeführten Ansprüche erfüllt.²¹³ Quantitative Untersuchungen, die auf eine „Messung“ mithilfe von „Standardisierung“, „Validität“ und „Reliabilität“ im klassischen Sinne zurückgreifen,²¹⁴ können diesen Ansprüchen nicht gerecht werden, da subjektive Perspektiven nicht allgemein „gültig“ oder „verlässlich“ und gänzlich übertragbar sind. Aus diesen Gründen wurde für die vorliegende Arbeit ein qualitatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren angewandt.

5.3.2 Die Interviewleitfäden

Auch wenn der Interviewleitfaden als Prinzip laut Przyborski und Wohlrab-Sahr „nicht zu den ‚klassischen‘ Erhebungsinstrumenten der qualitativen Sozialforschung“ gehört, erschien diese Methode am geeignetsten, um den Sachverhalt unter den gegebenen Umständen zu erforschen.²¹⁵ Aufgrund des Umstandes, dass die Untersuchung im Rahmen einer „Examensarbeit“ stattfand, durfte der Interviewumfang bereits aus ökonomischen Gründen nicht unbegrenzte Zeiträume umfassen. Wirklich zentral war jedoch die Berücksichtigung der „sprachlichen Kommunikation“ im Rahmen von Interviews mit Kindern, was laut Burkhard Fuhs problematisch sein kann. Man müsse damit rechnen, dass Schülerinnen und Schüler „ihre subjektive Welt sprachlich [unterschiedlich gut] ausdrücken“ könnten. Zusätzlich seien „Fähigkeiten und Grenzen bei der Erinnerung“ zu beachten.²¹⁶ Auch Friederike Heinzl weist darauf hin, dass „spezifische Anreize geschaffen werden [müssten], um Kinder in Einzel-

²¹² Siehe Definition Wohlbefinden und Selbstkonzept, Kap. 2, S. 9 ff.

²¹³ Flick 2009, S. 25.

²¹⁴ Ebd., S. 23.

²¹⁵ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 138.

²¹⁶ Fuhs 2012, S. 87 ff.

interviews zu längeren Erzählungen“ anregen zu können.²¹⁷ Zuletzt kann außerdem aufgeführt werden, „dass bestimmte Bereiche in jedem Fall detailliert behandelt werden“ sollten, ein Umstand der laut Przyborski und Wohlrab-Sahr für ein leitfadengestütztes Interview spricht.

Die Entscheidung für den Interviewleitfaden fiel also vor allem vor dem Hintergrund der kindlichen Möglichkeiten über abstrakte Sachverhalte, wie das schulische Wohlbefinden oder selbstkonzeptrelevante Fragestellungen, zu sprechen. Zusätzlich musste außerdem der enge Zeitrahmen Berücksichtigung finden, da sowohl Vorbereitung, Durchführung als auch Nachbereitung innerhalb weniger Monate zu absolvieren waren. Der Interviewleitfaden erschien dabei als ökonomische Lösung, die noch immer Raum für individuelle Antwortmöglichkeiten lässt.

Wie zuvor bereits erläutert, hat sich diese Untersuchung zum Ziel gesetzt, die kindliche Entwicklung und Einschätzung im Verlauf des Übergangsprozesses nachzuvollziehen. Zu diesem Zweck sollten die Interviewleitfäden (es handelt sich um zwei Leitfäden, da ein Interview vor und eines nach dem Übergang durchgeführt wurde) verschiedene Items beinhalten, die sowohl Fragen bezüglich des Wohlbefindens und Selbstkonzepts als auch hinsichtlich einer Einschätzung von Schule und Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, wobei beide Fragekomplexe selbstverständlich in Bezug zueinander standen.

Kritisch zu bewerten ist der Umstand, dass keine Erfassung des sozialen Umfeldes und der häuslichen Situation der Kinder stattfand. Koch und Büchner verweisen deutlich auf die Relevanz des Elternhauses, mit Blick auf Übergangsentscheidungen.²¹⁸ Dazu kann gesagt werden, dass die Untersuchung gänzlich vom Wohlwollen der Eltern abhängig war, welches nicht verspielt werden sollte. Eine intensive Erfragung der familiären Situation erschien als sehr heikel, da einige Erziehungsberechtigte bereits vor dem ersten Interview zu verstehen gaben, dass lediglich schulbezogene Daten bewilligt würden. Somit wurde dieser Sachverhalt aus der Studie herausgehalten, obwohl er selbstverständlich von Interesse und möglicherweise von äußerster Brisanz gewesen wäre. In der abschließenden Reflexion wird dieser Umstand kritisch berücksichtigt.

5.3.3 Der 1. Leitfaden – Interview vor dem Schulübergang

Da die vorliegende Arbeit in einem sehr begrenzten Zeitraum vorbereitet werden musste, blieb für Vorlaufstudien zur Erprobung selbst entwickelter Items keine Zeit. Daher wurde der Interviewleitfaden mithilfe von Items aus quantita-

²¹⁷ Heinzl 2012, S. 28.

²¹⁸ Siehe Forschungsstand Die Sicht der Kinder, Kap. 3.3, S. 28 ff.

tiven Studien erstellt, die jedoch um qualitative Elemente ergänzt wurden. Entnommen wurden diese Fragestellungen der Studie „Kinder in Deutschland 2010“ von Hurrelmann und Andresen,²¹⁹ der „16. Shell Jugendstudie – Jugend 2010“, welche ebenfalls von Hurrelmann verfasst wurde,²²⁰ sowie einer Studie zur „schulbezogene[n] Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem und Satow.²²¹

Für Items bezüglich des kindlichen Wohlbefindens wurde die erstgenannte Arbeit herangezogen. Diese hatte sich das Ziel gesetzt, das „subjektive Wohlbefinden [...] in den Blick“ zu nehmen, weshalb die verwandten Items für diesen Forschungsgegenstand geeignet erschienen. Aus der „Shell“-Studie wurde lediglich eine Frage zum alltäglichen Erleben der Schule entnommen, da diese Fragestellung so nicht in der „World Vision“-Studie zu finden war, jedoch als geeignet erschien. Von Jerusalem und Satow wurden sieben Frageitems zur „Selbstwirksamkeitserwartung“ übernommen.²²² In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass hier ein Definitionsconflikt vorliegt, bei dem von manchen Autoren behauptet wird, diese Art der Einschätzung habe keinen Einfluss auf das Selbstkonzept. Dieser Umstand wird in der abschließenden Reflexion Berücksichtigung finden.

Da es laut Przyborski und Wohlrab-Sahr ratsam ist, den Beginn des Interviews mit einer „möglichst offene[n]“ Frage zu versehen, begann der Interviewleitfaden 1 mit einer allgemeinen Bewertung der momentanen Schule.²²³ Erst im Anschluss daran folgten, entsprechend des „Ablaufschemas“ der zuletzt genannten Autoren, spezifischere Fragen. Diese erste Frage entstammt der „Kinder in Deutschland 2010“-Studie und erkundigt sich danach, „Wie [es den Kindern] [...] bisher in der Schule [gefällt]“. Während bei Hurrelmann und Andresen allerdings lediglich ein Smiley eingekreist werden sollte,²²⁴ wurde die Frage in der vorliegenden Arbeit um die Bitte einer Erläuterung der Antwort ergänzt, im Sinne einer qualitativen Erweiterung. Dieses Vorgehen steht stellvertretend für die weiteren Frageitems, welche mehrheitlich bereits existierenden Studien entnommen wurden.

Neben den Fragestellungen, die anderen Arbeiten entstammen, beinhaltet der Interviewleitfaden jedoch auch selbst formulierte Items. Diese erschienen notwendig, da die quantitativen Strukturen der Vorläuferstudien nicht ausreichend erschienen, um den Forschungsgegenstand genügend erfassen zu können und den Kindern notwendigen Raum für eigene Anmerkungen zu geben.

²¹⁹ Hurrelmann & Andresen 2010.

²²⁰ Hurrelmann 2010.

²²¹ Jerusalem & Satow 1999.

²²² Ebd., S. 15.

²²³ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 140.

²²⁴ Hurrelmann & Andresen 2010, S. 395.

5.3.4 Der 2. Leitfaden – Interview nach dem Schulübergang

Für die Befragung nach dem Schulwechsel wurde prinzipiell das Vorgehen der ersten Befragung beibehalten. Einige Veränderungen fanden jedoch Einzug in den zweiten Leitfaden, aufgrund von aufgetretenen Schwierigkeiten und um an die zuvor gegebenen Antworten anzuknüpfen. So wurden die Schülerinnen und Schüler bei jeder Frage durch den Interviewer an ihre Antworten des ersten Interviews erinnert, um einen Bezug darauf zu ermöglichen. Dies geschah unter Berücksichtigung der Annahme von Fuhs, der auf „Grenzen bei der Erinnerung“ hinweist.²²⁵ Die Annahme war hier, dass die Kinder sich nach ca. zwei Monaten nicht mehr an ihre letzten Aussagen erinnern könnten, eine Bezugnahme darauf jedoch wichtig für den Nachvollzug des Entwicklungsprozesses sein könnte.

Außerdem wurde eine Frage gänzlich umgeändert. Im ersten Interview hatte der Autor eine offene, bisher in keiner vorherigen Arbeit verwendete Frage gestellt, um in Erfahrung zu bringen, ob die Kinder ihre Lehrerin bzw. ihren Lehrer mochten. Diese Frage wurde im zweiten Leitfaden ersetzt. Dies geschah aufgrund eines Zwischenfalls während der ersten Interviewwelle, bei der eine Lehrerin darum bat zu erfahren, was ein Kind nun über sie gesagt habe. Natürlich konnte darauf keine Antwort erteilt werden. Der zweite Leitfaden wurde daraufhin jedoch entsprechend verändert und beinhaltete nun stattdessen eine Fragensammlung von Büchner und Koch, welche sich mithilfe mehrerer Items um eine Einschätzung der Lehrerbeliebtheit bemüht.²²⁶ Diese Anpassung des Leitfadens sollte bewirken, dass die Bewertung der Lehrkräfte weniger direkt und vor allem aus deren Sicht „theoretisch fundiert“ erfolgte. Man kann hier vielleicht von einer „Beruhigung der Gemüter“ sprechen. Außerdem wurden aus der Studie von Büchner und Koch weitere Fragen entnommen, um den Kanon der Fragen auszubauen und so eine Erweiterung der Themenansprache zu ermöglichen.

5.4 Sampling

Da man nicht „die ganze Population und nicht jede Ausprägung eines Sachverhalts untersuchen“ kann, wie es Przyborski und Wohlrab-Sahr ausdrücken, werden bei quantitativen wie qualitativen Studien Samplings gebildet.²²⁷ Aufgrund der qualitativen Ausrichtung dieser Untersuchung und begrenzter humaner sowie zeitlicher Möglichkeiten, wurde eine Stichprobengröße von acht

²²⁵ Fuhs 2012, S. 89.

²²⁶ Büchner & Koch 2001, S. 158 f.

²²⁷ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 175.

Probandinnen und Probanden veranschlagt, die dennoch möglichst heterogen zusammengesetzt sein sollte.

Bei der Zusammenstellung des Samplings kam es darauf an, dass alle Schülerinnen und Schüler im Sommer 2013 den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse vollzogen und dabei auf möglichst unterschiedliche Schulformen wechselten bzw. verschiedene Abschlussziele verfolgten. Da der zeitliche Rahmen außerordentlich eingeschränkt war, was durch die Art der Arbeit begründet ist (Examensarbeit), kam es darauf an möglichst schnell die notwendigen Einverständniserklärungen zu erhalten und sicher sein zu können, dass sowohl Schule als auch Eltern und Kinder zustimmen würden. Eine Grundschule im Süden einer nordhessischen Großstadt erklärte sich bereit den Autor dieser Arbeit bei seinem Vorhaben zu unterstützen, was unerlässlich war, da es ohne Schulunterstützung schier unmöglich wäre eine größere Anzahl von Kindern kurz vor dem Schulübergang befragen zu können. Auf diesem Wege wurden 13 Schülerinnen und Schüler ausgewählt, deren schulischer Übergang sicher stand und deren zukünftige Schullaufbahn möglichst heterogen war. Trotzdem blieb gleichzeitig ein gewisser Spielraum, da stets mehrere Schülerinnen und Schüler auf eine ähnliche Schulform wechselten. Dieser Spielraum sollte sich als äußerst wichtig für die weitere Arbeit erweisen, denn lediglich neun Kinder legten die Erlaubnis der Eltern vor und eines dieser Kinder verzog im Verlauf der Sommerferien ins Ausland. Somit blieben am Ende acht Schülerinnen und Schüler, deren elterliche Einverständniserklärung sowohl vor als auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe vorlag und deren Interviewdaten herangezogen werden konnten.

Mit Bezug auf die Reflexion des Autors am Ende dieser Arbeit sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass eine Vorauswahl vonseiten mancher Lehrkräfte getroffen wurde. Mit einer Klasse der Schule war der Autor durch eine zurückliegende Tätigkeit bereits bekannt, hier konnten die Kinder frei angesprochen werden. Da an dieser Schule allerdings eine Jahrgangsmischung praktiziert wird, waren es aus dieser Klasse lediglich vier Kinder, die überhaupt in Betracht kamen. Bei den anderen Klassen waren die Lehrkräfte vermittelnde Ansprechpartner und aufgrund des zeitlichen Drucks gaben diese vor allem solche Schülerinnen und Schüler als mögliche Interviewpartner an, von denen sie eine Elternreaktion erwarteten. Hier wurde also eine Vorauswahl vonseiten der Lehrkräfte vorgenommen, auf die der Autor nur einen begrenzten Einfluss hatte. Die Eltern mancher Kinder wurden als „zu unzuverlässig“ eingestuft, weshalb stark davon abgeraten wurde ihnen überhaupt einen Elternbrief mitzugeben.

Dennoch ist es gelungen, eine vielfältige Gruppe von acht Kindern zu befragen, die auf vier unterschiedliche weiterführende Schulen wechselten. Da-

durch wurde dem Anspruch, „kontrastierende Fälle“ abbilden zu können, unter den gegebenen Umständen, entsprochen.²²⁸ Selbstverständlich wurden alle realen Namen anonymisiert.

5.5 Auswertungsmethode

5.5.1 Kategorisierung vs. Sequenzanalyse

Bezüglich einer geeigneten Auswertung der Daten sind vor allem zwei Vorgehensweisen zu unterscheiden. Bei der Kategorisierung von Materialien handelt es sich laut Flick um die „Zuordnung von Antworten zu bestimmten Kategorien“, was vor allem „bei standardisierten Studien“ als Auswertungsmethode gewählt werde.²²⁹ Die Ergebnisse dieses Prozesses würden dann vor allem zur statistischen Auswertung in der quantitativen Forschung genutzt, so der Autor weiter. In einer abschließenden Zusammenfassung interpretiert er kategorisierende Verfahren als „Zuordnung von bestimmten Ereignissen zu einer Kategorie“ und als „Zusammenfassung mehrerer gleicher oder ähnlicher Ereignisse zu einem Begriff“.²³⁰

Die Sequenzanalyse hingegen hat nach Flick eine Orientierung „an der Gestalt des Textes“ und finde beispielsweise bei narrativen Interviews Verwendung.²³¹ Dabei werde, anders als bei der Kategorisierung, „Sequenz für Sequenz analysiert“, das Material also Schritt für Schritt untersucht.²³²

Die vorliegende Arbeit orientiert sich dennoch am Verfahren der Kategorisierung, was anfangs verwunderlich erscheinen mag, wird dieses Vorgehen doch durch Flick mit quantitativen Studien in Verbindung gebracht. Die hier angewandten Kategorien wurden jedoch, nach dem Verfahren von Mayring, aus dem Material heraus erarbeitet und spiegeln somit eine Kombination aus Kinderaussagen und vorformulierten Fragen des Interviewleitfadens wider. Sie sind nicht im Voraus erstellt worden und auch wenn sie sich auf theoretisches Vorwissen stützen, was bereits durch die Definition der Termini in gewisser Weise der Fall ist, greifen sie doch Aussagen der Probandinnen und Probanden auf und gehen auch aus diesen hervor.

²²⁸ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 182.

²²⁹ Flick 2009, S. 67.

²³⁰ Ebd., S. 310.

²³¹ Flick 2009, S. 174.

²³² Ebd., S. 312.

5.5.2 Verfahren in Anlehnung an Mayring und Schmidt

Bei der Auswertung des Materials musste eine Technik gefunden werden, die den besonderen Verfahren der Leitfadeninterviews gerecht wird. Christiane Schmidt hat diesbezüglich einen Artikel verfasst, der sich mit exakt diesem Sachverhalt auseinandersetzt. Sie unterteilt den Auswertungsprozess in fünf Schritte, wobei sie von einer Kategorienentwicklung am Material, über die Erstellung eines „Auswertungsleitfadens“ hin zur „Kodierung des Materials“, einer „quantifizierenden Materialübersicht“ und einer „vertiefenden Fallinterpretation“ geht. Zu Beginn müsse eine intensive Materialdurchsicht diejenigen „Themen und Aspekte“ bestimmen, die besonders häufig vorkommen. So werde das Material in vorläufige Kapitel geordnet, wobei auch theoretische Vorkenntnisse zum Einsatz kommen dürfen.

Als nächsten Schritt beschreibt Schmidt die Erstellung eines sogenannten „Auswertungsleitfadens“, welcher mithilfe der im Material gefundenen Kategorien zur Kodierung der Interviews dienen soll.²³³ Dabei verweist sie auf unterschiedliche Möglichkeiten dergleichen zu bewerkstelligen, wobei sie sich unter anderem auf Phillip Mayring bezieht, der ein Verfahren zur Kategorisierung von Leitfadeninterviews entwickelt hat, das als „Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung“ bezeichnet wird. Da Schmidt diese Technik selbst benennt und im Folgenden nur relativ sporadisch das genauere Vorgehen beschreibt, wurde bei der vorliegenden Arbeit das Verfahren nach Mayring an dieser Stelle integriert. Zuerst steht bei dieser Vorgehensweise die Bestimmung des Materials, was bei der vorliegenden Untersuchung in Form sämtlicher Transkriptionen erfolgt, da jedes Kind, das an beiden Interviews teilgenommen hat, ausgewertet wurde. Im Folgenden wurden sämtliche inhaltstragenden Aussagen der Schülerinnen und Schüler paraphrasiert, also in kurze, präzisierte Formulierungen umgeschrieben. Im darauf folgenden Prozess werden die Abstraktionsniveaus der Aussagen angehoben, inhaltliche Überschneidungen fallen gelassen und somit Generalisierungen geschaffen. Am Ende dieses Prozesses steht ein Kategoriensystem, das durch eine Vielzahl an Paraphrasen und Generalisierungen belegt ist.²³⁴

Zur weiteren Analyse der so erarbeiteten Kategorien gibt Mayring jedoch nur kurze Anstöße, ohne sie weiter auszuführen, weshalb hier wieder der Bezug zu Schmidt hergestellt wurde. Diese schlägt nach der Kodierung des Materials eine „quantifizierende Materialübersicht“ vor, welche gewisse „Häufigkeitsangaben“ ermöglichen solle und zur „Veranschaulichung von Zusammenhängen“ dienen könne. Da ähnliche Einzelaussagen und Zustimmungen der Kinder jedoch unterschiedliche Relevanz haben können, eine quantifizierende Tabelle

²³³ Schmidt 2010, S. 473 ff.

²³⁴ Mayring 2010, S. 67 ff.

jedoch Übereinstimmungen suggerieren könnte, wurde auf diesen Schritt verzichtet.

Den Abschluss macht bei Schmidt die „Vertiefende Fallinterpretation“, wobei unter „einer ausgewählten Fragestellung“ das „Interviewtranskript mehrfach intensiv gelesen und interpretiert“ wird.²³⁵ Dies wiederum führe zu „zusammenfassenden oder ausführlichen Beschreibungen“ der Einzelfälle. Die Interpretation der Aussagen ist bei diesem Auswertungsschritt ausdrücklich erwünscht, es geht also nicht nur um eine Falldarstellung oder -beschreibung sondern bereits um die Analyse der Aussagen.

Die auf diese Weise gewonnenen Fallinterpretationen wurden im Anschluss an den zuvor beschriebenen Auswertungsprozess zueinander in Bezug gesetzt. Hierbei ging es darum, die individuellen Unterschiede aufzuzeigen, einzelne Typen herauszuarbeiten und die zuvor gewonnenen Einzelfallanalysen in einen metaindividuellen Kontext zu setzen. Dieses Verfahren wird von Schmidt und Mayring nicht mehr aufgeführt, es erschien jedoch unerlässlich, um nicht bei einer schlichten Individualinterpretation zu verweilen.

5.6 Fallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung)

Anmerkung: Alle Aussagen und Angaben der Kinder können in den jeweiligen Transkripten und Paraphrasierungen eingesehen werden, die sich im Anhang dieser Arbeit finden lassen. Wenn Autorinnen und Autoren bzw. deren Werke aufgegriffen werden, sich allerdings keine Fußnote findet, so wurde deren Position bereits in den vorherigen Kapiteln dargestellt. Die entsprechenden Verweise finden sich dann themenspezifisch im Definitions- bzw. im Forschungsstandteil der vorliegenden Arbeit.

5.6.1 Fallinterpretation – Emil

Informationen zur Person

Emil ist 11 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die zehnte Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt er das Abitur an. Bei unserem zweiten Treffen ist Emil noch immer 11 Jahre alt.

²³⁵ Schmidt 2010, S. 481.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Flur der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der Unterrichtszeit in einer überdachten Aula vor dem Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde eine freie Zeiteinteilung für das Interview gestattet.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Während unseres Gesprächs führt Emil eine Vielzahl positiver Faktoren auf, die zu seinem Wohlbefinden beitragen. So bewertet er die Möglichkeit, Hausaufgaben in der Schule erledigen zu können als positiv, die Jahrgangsmischung innerhalb der Klasse wird als belebend empfunden, der Unterricht im Allgemeinen gefällt Emil gut und zu seiner Lehrerin hat er ein gutes Verhältnis. Seine Aussage, „die Schule is=super“ spricht bereits für sich.

Diese Einschätzung kann dem habituellen Wohlbefinden zugerechnet werden, wie es von Becker definiert wurde, da es sich hierbei um relativ statische Faktoren handelt, die über eine längere Zeit gleichbleibend wirken. Emils Wertungen betreffen schulorganisatorische Punkte, die täglich und fächerübergreifend zu sehen sind, was für ein allgemeines Wohlbefinden zuträglich ist, zieht man die Definition von Mayring zurate. Danach kommen soziale Kontakte, Lebensqualität und Glückserleben einem langfristigen Wohlbefinden zugute.

Eher dem aktuellen Wohlbefinden Emils ist seine positive Bewertung der Klassenraumgestaltung zuzuschreiben, da die Örtlichkeit innerhalb der Schule natürlich variieren kann. Freude über eine räumliche Gestaltung kann man klar als „situationsspezifisches positives Gefühl“ bewerten, was von Mayring als Voraussetzung für ein aktuelles Wohlbefinden angesehen wird.

Neben positiven Aspekten werden von Emil jedoch auch Belastungen aufgeführt. So ist der schulische Alltag für ihn teilweise anstrengend, vor allem wenn ein Streit zwischen ihm und seinen Freunden stattgefunden hat. Nach Mayring kann hier von einem Widerspruch zur „Freiheit von subjektiver Belastung“ und einem Missverhältnis innerhalb der sozialen Kontakte gesprochen werden. Somit ist die Belastungswahrnehmung nicht verwunderlich. Für die weitere Schullaufbahn befürchtet Emil lediglich, dass ein Ende des jahrgangsgemischten Unterrichts aufgrund der momentan positiven Bewertung schlecht sein könnte. Allerdings kann man diese Nennung eher als Unsicherheit bezüglich

der zukünftigen Entwicklung bezeichnen, da Emil äußert, er wisse nicht, „wie=s dann wieder [sei]“.

Für die zukünftige Entwicklung wünscht sich Emil die Möglichkeit, das Abitur zu machen und im späteren Leben eine freie Berufswahl zu haben. Nach Einschätzung von Koch und Büchner existiert bei Schülerinnen und Schülern der Wunsch, die eigene Zukunft mitgestalten zu können, der mit „präzise[n] Vorstellungen verknüpft“ sei, wonach dieser Wunsch und die momentane Verwirklichungsoption zum Wohlbefinden beitragen sollte.

Sen beschreibt die Partizipation von Kindern an der Gestaltung ihrer Lebenswelt als entscheidend für das Wohlbefinden. Emil traf die Wahl der weiterführenden Schule nach einer Absprache mit seiner Mutter und berücksichtigte unter anderem Entscheidungen von Freunden. Somit kann man von einer weitreichenden Einbeziehung vonseiten der Erziehungsberechtigten sprechen, was sich ebenfalls positiv auf sein Wohlbefinden auswirken könnte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Emil viele positive Faktoren benennt und die einzige Belastungsquelle aus Streitigkeiten mit Freunden erwächst. Die große Zufriedenheit mit der bisherigen Schule könnte jedoch als zweischneidiges Schwert eine Belastung darstellen, da Emil gezwungen ist diesen Ort zu verlassen.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Auch bezüglich der Einschätzung eigener Leistungen und Leistungsfähigkeit formuliert Emil viele positive Bewertungen. Er vertraut den eigenen Fähigkeiten in Bezug auf schulische Anforderungen und gibt an diesbezüglich auch Zuspruch von außen erhalten zu haben. Hier wird also ein „sozialer Spiegel“ aufgeführt, der aus Sicht eines Real-Anderen die Deskription von Emil unterstützt. Es sind beide Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts zu erkennen, wie sie von Schöne und Stiensmeier-Pelster beschrieben werden, nämlich „Erfahrungen“ der eigenen Person sowie „Fähigkeitsmitteilungen“. Auch die Freude am Lernen und der Glauben daran durch Anstrengung schulische Anforderungen jeder Art schaffen zu können, unterstreicht Emils optimistische Einschätzung eigener Fähigkeiten. Besonders auffällig sind bei Emil intraindividuelle Einschätzungen, welche sich auf bereits erlebte Situationen beziehen. Bezüglich seiner aktuellen Schulleistungen stellt er beispielsweise einen Vergleich zur Anfangszeit auf der aktuellen Schule her und sagt: „als ich hier hergekommen bin war ich sehr gut“. Zum Zeitpunkt des Interviews schätzt sich Emil etwas schlechter ein („nur“ guter Schüler), sieht jedoch klar die Möglichkeit, dies durch Veränderungen im Lernverhalten zu verbessern. Dies zeigt sich am deutlichsten in seiner Aussage „ich kann alles“, womit er sein zugrunde lie-

gendes Potential beschreibt. Hier wird das hohe Postulat alles erreichen zu können also nicht durch kleinere Ereignisse wie aktuelle Verschlechterungen widerlegt und Leistungsfähigkeit durch bereits Erlebtes definiert.

Emil äußert jedoch auch selbstkritische Formulierungen. So sei er teils abgelenkt, da er während des Unterrichts mit Klassenkameraden spreche und der Streit mit Freunden belastet nicht nur sein Wohlbefinden, Emil führt ihn in einer selbstreflexiven Analyse auf eigenes Verhalten bzw. Befinden zurück. So erzählt er, dass er sich an manchen Tagen „nicht so gut fühle“ und daraufhin „manchmal mit Freunden“ streite. Diese Reflexion eigenen Verhaltens kann im Sinne der „Erfahrungen eines Menschen in Bezug auf die eigene Person“ gesehen werden und zeigt Emils selbstkritische Analysefähigkeit. In diesem Fall prognostiziert er zwar eigenes Negativverhalten, tendenziell nennt er jedoch positive Selbstzuschreibungen.

Als Zielsetzung für die eigene Zukunft und als Grund für das schulische Lernen nennt Emil einen guten Job samt schöner Wohnung. Analog zum Wohlbefinden kann hier gesagt werden, dass dieser Wunsch solange positiv wirken kann, wie die schulische Karriere zielführend erscheint.

Im Verlauf des Interviews gibt Emil eine Vielzahl an Hinweisen darauf, dass er sein Leistungs- und Sozialverhalten reflektiert und sich eigener Stärken und Schwächen bewusst ist. Eine Gefährdung könnte lediglich dann eintreten, wenn das hohe Postulat alles erreichen zu können, durch zukünftige Anforderungen widerlegt würde.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Über die neue Schule hat Emil viel Gutes zu berichten und gibt an zufrieden zu sein, was sich in seiner Aussage „mir gefällt's wieder gut in der Schule“ widerspiegelt. Im Sinne der oben beschriebenen langfristigen Faktoren des Wohlbefindens, nennt Emil seine Zufriedenheit mit der Klassengemeinschaft, die neuen Lehrerinnen und Lehrer sowie deren Verhalten im Unterricht, die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsfindungen und insbesondere die lange Mittagspause. Die große Pause nutzt er zur Hausaufgabenbearbeitung, was für seine Freizeit von Vorteil ist. Somit gibt Emil an keine Freizeiteinbußen zu haben. Da man davon ausgehen kann, dass Lehrerverhalten relativ beständig ist und auch die Klassengemeinschaft keinen gravierenden Wandel mehr vollziehen wird, wirken diese Faktoren vermutlich langfristig.

Kurzfristige Wohlbefindensfaktoren stellen die räumliche Schulgestaltung, eine Kennenlernfahrt, die organisatorische Nähe zur Grundschule, das Essensangebot, AG-Möglichkeiten und die zeitliche Schulgestaltung dar. So freut sich Emil über verschiedene Speisen an der neuen Schule, man kann allerdings davon ausgehen, dass dies eine vorübergehende Stimmung darstellt. Somit fällt dieser Aspekt unter den Punkt der „Freude“, welcher von Mayring als kurzfristiger Faktor gezählt wird. Die Klassenfahrt ist schwer einzuordnen. Als vorübergehendes Erlebnis kann sie einem aktuellen Wohlbefinden zugerechnet werden, das vergeht, je länger die Fahrt zurückliegt. Gleichzeitig könnte die soziale Gemeinschaft jedoch langfristig gestärkt werden, was dann nach Mayring klar als „langfristiger Faktor“ zu sehen wäre. Die Schulgestaltung wird vermutlich eine Gewöhnungsangelegenheit darstellen. Neuerungen, wie die AG-Angebote, stellen aktuell einen gewissen Reiz dar, verlieren jedoch vermutlich mit der Zeit ihre sehr positive Konnotation.

Negativ fallen die Zuneigung zur Grundschullehrerin, Furcht vor größeren Schülern, eine Verschlechterung in der Nachmittagsbetreuung sowie die notwendige Umgewöhnung bezüglich der Klasse und des Lehrerverhaltens ins Gewicht. Im Verlauf des Interviews sagt Emil, er habe ein wenig Angst vor größeren Schülern, da es „auch noch viel [...] größere“ gäbe. Die AGs seien zudem kein ausreichender Ersatz für eine Nachmittagsbetreuung, was durch seine Formulierung „richtig Aufpassen und=so is=hier (.) nicht da“ deutlich wird.

Auch wenn diese Faktoren einer „Belastungsfreiheit“ im Sinne Mayrings im Wege stehen, zeigt sich deutlich ein Überhang aufseiten der positiven Faktoren.

Für seine zukünftige Entwicklung wünscht sich Emil weiterhin die Möglichkeit, das Abitur machen zu können, um einen Beruf ausüben zu können, der ihm Freude bereitet. Da seine bisherigen Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung nicht beeinträchtigt wurden, kann man weiterhin von einer positiven Einwirkung auf das Wohlbefinden ausgehen.

Man kann sehen, dass Emil auch nach dem Übergang in die weiterführende Schule eine Vielzahl an positiven Faktoren benennen kann. Auch dass seine Sorge aus der vierten Klasse, das Ende der Jahrgangsmischung könnte schlecht sein, nicht zutraf, dürfte sich positiv niedergeschlagen haben. So sagt Emil es sei „kein großer (.) Unterschied“ zwischen den Klassen.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Nennungen bezüglich persönlicher Eigenschaften umfassen vor allem Fähigkeitszuschreibungen. So werden die Anforderungen der Unterrichtsfächer als überwindbare Hürde betrachtet, Genauigkeit und Ordnung als persönliche Zuschreibungen vermerkt, schwere Aufgaben, Temposteigerungen und Aufgaben vor der Klasse als möglich betrachtet, die Steigerung der eigenen Leistung als Option für Schwierigkeiten benannt und ein einmaliges Misslingen nicht zur Grundlage von Veränderungen der Selbsteinschätzung gemacht. Hier zeigt sich eine deutliche Einschätzung persönlicher Fähig- und Fertigkeiten, wie es von Hellmich und Günther als wesentliches Element des Selbstkonzepts benannt wird. Das noch immer vorhandene Zutrauen in eigene Fähigkeiten und der noch immer vorhandene Glauben auch bei einmaligem Scheitern in der Zukunft bestehen zu können zeigt, dass der intraindividuelle Vergleich Emils noch immer greift.

Selbstkritisch äußert sich Emil bezüglich seines zeitweisen Unterrichtsverhaltens. So gesteht er ein manchmal „aufgedreht“ zu sein, weshalb er dann „Quatsch“ mache. Auch beim zweiten Interview ist also wieder eine Analysefähigkeit der eigenen Person bemerkbar. Unangenehm ist für Emil außerdem vor der Klasse zu arbeiten. Dies traut er sich zwar zu, gerne tue er dies jedoch nicht.

Als unterstützende Faktoren im Verlauf der Transition, nennt Emil seine Freunde und die neuen Lehrerinnen und Lehrer. Dies deckt sich mit der Einschätzung von Ulrike Sirsch, die ein „gutes soziales Netzwerk“ als Hilfestellung zur Übergangsbewältigung ansieht. Hier sind jedoch auch Negativnennungen Emils anzuführen, da er seine Grundschullehrerin ebenfalls mochte und die neue Klassengemeinschaft anfangs fremd für ihn war. Außerdem stellen seine leichte Furcht vor älteren Schülern und der zwangsweise Übergang, ohne dass Emil die Grundschule verlassen wollte, Belastungen dar. Nach Sirsch wirken „subjektive Kompetenz und Erfolg“ jedoch einer Negativbewertung entgegen, was bei Emil der Fall zu sein scheint, zieht man seine positive Schulbewertung zurate.

An seinen Zukunftswünschen hat sich während des Überganges nichts geändert. Noch immer sieht Emil materielle Wünsche als Grund für schulisches Lernen an und hofft durch gute Schulleistungen zukünftig erfolgreich sein zu können.

Ein „big-fish-little-pond effect“ ist bei Emil nicht festzustellen. Weder beurteilt er die eigenen Leistungen weit besser als vor dem Übergang, noch schätzt er seine Fähigkeiten schlechter ein. Auch wenn manche Faktoren variieren, bezüglich der Fähigkeitszuschreibungen bleibt Emil über den Schulwechsel hinweg konstant.

Résumé

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Emils Wohlbefinden und Selbstkonzept in den relevanten Punkten über den Schulwechsel hinaus konstant geblieben ist. Weder seine grundlegende Einschätzung bezüglich schulischen Wohlbefindens noch die persönlichen Fähigkeitszuschreibungen sind nach dem Schulübergang anders ausgefallen. Einzelne Faktoren haben sich zwar geändert, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten ist bei Emil jedoch geblieben und der Einbezug in die neue Klassengemeinschaft führt wieder zu einem hohen Wohlbefinden. Fraglich bleibt jedoch was passieren würde, wenn zusätzliche Anstrengungen vonseiten Emils nicht zu einer Leistungssteigerung führten, das höhere Postulat der Fähigkeitszuschreibungen also infrage gestellt werden müsste. In diesem Fall könnte Emils Fähigkeitsselfkonzept, welches zu Teilen auf dem Glauben an mögliche Leistungssteigerungen basiert, ins Wanken geraten.

5.6.2 Fallinterpretation – Moritz

Informationen zur Person

Moritz ist beim ersten Interview 9 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf ein reines Gymnasium, dessen höchste Jahrgangsstufe die 12. Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt Moritz das Abitur an. Bei unserem zweiten Treffen ist Moritz noch immer 9 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Flur der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand nach der Unterrichtszeit auf dem Pausenhof vor dem Gebäude der weiterführenden Schule statt. Die Mutter von Moritz gewährte ein Interview, allerdings waren beide bestrebt anschließend Essen zu gehen, weshalb es kurz sein sollte.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Moritz kann während des ersten Interviews eine Reihe von positiven Faktoren benennen, die seinem Wohlbefinden zuträglich sind. So ist die Schule für ihn durch die Anwesenheit seiner Freunde positiv, der Unterricht gefällt ihm gut, die Lehrer findet Moritz nett, er lernt gerne für die Schule und auch seine Klasse mag er gerne. Diese Punkte können dem langfristigen Wohlbefinden von Moritz zugerechnet werden, da diesem soziale Kontakte, wie beispielsweise diejenigen zu seinen Freunden und den Lehrkräften zugutekommen und ein mehrheitlich als positiv empfundener Unterricht ebenfalls fächerübergreifend förderlich wirken kann.

Als kurzfristiger Faktor ist die Orientierung von Moritz an der Schulwahl seines Bruders zu nennen. Für einen Moment herrscht vielleicht Freude vor, die gleiche Schule wie der Bruder besuchen zu können, langfristig kann dies jedoch vermutlich nicht das Wohlbefinden steigern, da situationspezifische Freuden einem aktuellen Wohlbefinden zuzuschreiben sind. Vor allem ist hier zu beachten, dass sein Bruder die Schule bald verlässt, somit nicht als sozialer Kontakt zur Verfügung steht.

Neben den positiven Faktoren empfindet Moritz auch Belastungen, wie den schulischen Alltag oder eine gewisse Furcht bei schlechten Noten zu Hause Ärger zu bekommen. Die Angst vor dem Ärger zu Hause kann als „Stressor“ im Sinne von Prinz' Definition betrachtet werden.²³⁶ Bei schlechten Noten fürchtet Moritz psychosoziale Konsequenzen vonseiten der Eltern. Vermutlich trägt dieser Faktor auch zur Einschätzung des schulischen Alltags bei, da befürchtete Auseinandersetzungen wahrscheinlich einen höheren Druck aufbauen.

Für seine Zukunft wünscht sich Moritz die Möglichkeit, seinen Beruf frei wählen zu können. An der Übergangsentscheidung samt der notwendigen Schulwahl wurde Moritz von seinen Eltern beteiligt. Somit ist hier der Wunsch erkennbar, die eigene Zukunft mitzugestalten, wie ihn Büchner und Koch ebenfalls als kindliches Anliegen definieren. Gleichzeitig kann die Möglichkeit der Partizipation am Übergangsprozess nach Sen als positiv für das Wohlbefinden erachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Moritz' Wohlbefinden an der Grundschule positiv erscheint und ihn lediglich die Sorge umtreibt, für schlechte Noten Ärger zu Hause zu bekommen. Die aktuelle Aussicht den Abschlusswunsch zu verwirklichen kann positiv wirken, der Verlust der an der Grundschule lieb gewonnenen Personen jedoch erscheint als potentielle Belastung.

²³⁶ Prinz 2010, S. 64.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Moritz zählt eine lange Reihe an Faktoren auf, die sein Zutrauen in eigene Fähigkeiten unterstreichen. So meint Moritz auch schwere Aufgaben lösen zu können, schätzt sich aufgrund von schulischen Noten als guter Schüler ein, glaubt daran neue Inhalte im Unterricht stets verstehen zu können, Aufgaben vor der Klasse, längere Krankheiten sieht er nicht als Problem an und seine regelmäßige Beteiligung am Unterricht empfindet er ebenfalls als Beleg für sein Fähigkeitspotential. So sagt er beispielsweise: „in den Arbeiten, (.) hab=ich noch nie ne Drei geschrieben“. Quelle des Fähigkeitsselbstkonzepts sind bei Moritz vor allem „Fähigkeitsmitteilungen“ vonseiten der Lehrkraft in verbaler und schriftlicher Form.

Moritz äußert neben den positiven Einschätzungen der eigenen Person auch Selbstkritik und führt eine potentielle Belastung auf. So ist er sich unsicher, ob ein schnelleres Unterrichtstempo für ihn möglicherweise zu einer Belastung werden könnte und gibt zu teilweise während des Unterrichts mit Mitschülern zu sprechen. Während letzteres im Sinne eines „sozialen Spiegels“ sozusagen von außen das eigene Unterrichtsverhalten beschreibt, tritt bei der Angst vor einem schnelleren Unterrichtstempo die Sorge vor einem möglichen Scheitern zutage. Man kann davon ausgehen, dass Moritz sein innerhalb des Fähigkeitsselbstkonzepts enthaltenes Postulat (siehe Epstein) alle Unterrichtsinhalte bewältigen zu können, durch ein höheres Tempo gefährdet sieht. Dass dies in Zusammenhang mit dem baldigen Schulübergang gesehen werden kann zeigt sich, wenn man Moritz' Aussage zur Einschätzung der zukünftigen Schule betrachtet. Er schätzt die Schule etwas schlechter ein als seine Grundschule, „weil es vielleicht noch=n bisschen schwieriger wird“. Berücksichtigt man nun die Angst davor den elterlichen Ansprüchen nicht zu genügen und eine verständliche Ungewissheit bezüglich der neuen Schule, wird diese Aussage verständlich.

Moritz hofft an der neuen Schule schnell neue Bekanntschaften schließen zu können. Nach Sirsch können diese als „protektiver Faktor“ für das Selbstkonzept gesehen werden. Gleichzeitig würde eine „Nicht-Erfüllung“ dieses Wunsches vermutlich schlimme Folgen mit sich bringen, da auch Moritz seine Sorgen bezüglich fehlender sozialer Kontakte äußert. Als mögliche Belastungen sieht Moritz außerdem die bereits erwähnten potentiellen Anforderungszunahmen und möglicherweise schlechtere Lehrer. Es zeigt sich schlichtweg eine Ungewissheit bezüglich der neuen Schule.

Im Grunde traut sich Moritz viele Leistungen zu und sein Fähigkeitsselbstkonzept ist positiv ausgeprägt. Die Ungewissheit bezüglich der neuen Schule treibt ihn jedoch um, da er die zukünftigen Leistungsanforderungen noch nicht einschätzen kann.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Im Verlauf des zweiten Interviews gibt Moritz erneut Auskunft über eine Reihe von positiven Faktoren, welche sein habituelles Wohlbefinden unterstützen können. Es gefällt ihm an der neuen Schule, er gibt an keine Probleme zu haben, er konnte neue Freunde finden, Angst vor älteren Schülern hat er nicht, die Hausaufgaben nehmen ihm nicht zu viel Freizeit und mit vielen Aspekten des Verhaltens von Lehrkräften ist er zufrieden. Da positive Sozialbeziehungen und eine angemessene Lebensqualität laut Mayring für ein langfristiges Wohlbefinden förderlich sind, kann man diese Aspekte darunter zählen. Zu erwähnen ist hier insbesondere, dass Moritz neue Freunde finden konnte, was vor dem Schulübergang noch eine Sorge seinerseits darstellte.

Kurzfristig positiv dürfte sich die Freude darüber äußern, dass die Erwartungen an die neue Schule für Moritz erfüllt wurden und dass ihm der Englischunterricht gefällt. Da er aller Wahrscheinlichkeit nach nicht auf Dauer Freude darüber verspüren wird, dass ihm die neue Schule gut gefällt und der Englischunterricht nur eines von vielen Fächern darstellt, kann man diese Nennungen dem aktuellen Wohlbefinden anrechnen.

Als mit dem Schulübergang verbundene Belastungen nennt Moritz eine gewisse Furcht vor der Größe des neuen Schulgebäudes, die Hausaufgabensituation sowie manches Lehrerverhalten. Außerdem hatte er nicht den Wunsch verspürt die Grundschule zu verlassen und mochte seine Grundschullehrerin gerne. Vermutlich aufgrund der Hausaufgabensituation, die als teils belastend empfunden wird, schätzt Moritz seinen schulischen Alltag ebenso ein. Hier kann man auch den Verlust eines sozialen Kontakts vermerken, was dem Wohlbefinden nicht zuträglich sein kann. Außerdem verspürt Moritz eine gewisse Furcht, was der Belastungsfreiheit ebenfalls widerspricht. Zusätzlich macht der Unterricht (abgesehen vom Englischunterricht) Moritz keinen Spaß mehr, was vor dem Schulübergang noch der Fall war.

Bezüglich seiner Wünsche für die Zukunft hat sich nichts verändert. Hier gilt das Gleiche wie vor dem Schulübergang.

Abschießend kann festgehalten werden, dass Moritz auch nach dem Schulübergang eine Vielzahl an positiven Faktoren benennen kann, die seinem Wohlbefinden zuträglich sind. Seine Sorge keine Freunde finden zu können hat sich nicht bestätigt und zukünftige Perspektiven wurden durch den Übergang nicht gefährdet.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Moritz' Selbsteinschätzung umfasst viele positive Faktoren. So beschreibt er sich als sorgfältig, genau, als einen guten Schüler, der sämtliche Aufgaben lösen kann, schätzt längere Krankheiten und eine Temposteigerung als problemlos für die eigenen Leistungen ein und sieht sich selbst als bemüht allen Anforderungen zu entsprechen. Besonders hervorzuheben ist hier seine Position bezüglich einer potentiellen Temposteigerung. Hatte er ein schnelleres Unterrichtstempo vor dem Schulübergang noch als mögliche Belastung eingestuft, sieht er dies nach dem Schulwechsel als unbelastend an. So kann bei Moritz die von Buff formulierte „Verschlechterung in der Vorbereitungsphase“ erkannt werden. Diese geht vermutlich auf eine Ungewissheit bezüglich der kommenden Anforderungen zurück.

Belastungen bzw. potentielle Belastungen stellen für Moritz der neue Unterrichtsstoff, Aufgaben vor der Klassengemeinschaft, Zweifel der Lehrkräfte an seinen Fähigkeiten und seine mangelnde Freude am Unterricht dar. Wie vor dem Schulübergang bereits festgestellt, scheint Moritz' Fähigkeitsselbstkonzept zu großen Teilen auf der Quelle von „Fähigkeitsmitteilungen“ zu beruhen. Zweifel von Lehrkräften, vielleicht gerade in der neuen Umgebung, sieht er aus diesem Grund wahrscheinlich als Bedrohung an, welche sein Fähigkeitspostulat gefährden könnten. Dass Aufgaben an der Tafel vor dem Schulübergang noch unbelastend für Moritz waren, jetzt aber als Belastung eingestuft werden, könnte an der neuen Sozialgemeinschaft liegen. Vielleicht fehlt hier der protektive Faktor einer gut bekannten Gemeinschaft. Auch der Verlust seiner Freude am Unterricht ist gravierend, da somit auch ein Motivationselement verloren geht, welches Moritz vor dem Schulübergang noch besaß.

Unterstützende Faktoren sind nach dem Schulübergang das neu gewonnene soziale Umfeld von Moritz und seine positive Bewertung der Schule an sich. Als Belastung sind seine teils vorhandenen Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben, die gewisse Angst vor dem Schulgebäude sowie der Verlust sozialer Bindungen und bekannter Strukturen zu sehen.

Für seine Zukunft wünscht sich Moritz noch immer das Abitur, mit dem Ziel eine freie Berufswahl haben zu können. Dies sollte solange förderlich sein, wie seine schulischen Leistungen die Aussicht darauf ermöglichen.

Résumé

Bei Moritz ist die Einschätzung Buffs deutlich zu Tage getreten, wonach vor dem Schulübergang Sorgen vorhanden sind, welche sich danach wieder legen. Vor dem Schulübergang fürchtete Moritz die möglicherweise steigenden Anforderungen und war sich unsicher bezüglich seines zukünftigen Freundes-

kreises. Im Nachhinein bewertet er diese Punkte weit positiver und es zeigt sich, dass die Befürchtungen nicht eingetreten sind. Allerdings hat Moritz mit dem Schulübergang auch seine Freude am Lernen und am Unterricht verloren. Darin besteht eine Negativentwicklung, die von intrinsischer zu extrinsischer Motivation führt.

5.6.3 Fallinterpretation – Sandy

Informationen zur Person

Sandy ist beim ersten Interview 10 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die dreizehnte Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt sie den Realschulabschluss an. Bei unserem zweiten Treffen ist Sandy noch immer 10 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Flur der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der großen Pause im Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde diese Zeit für das Interview gestattet.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Bei unserem ersten Interview benennt Sandy eine Reihe von Faktoren, die zu ihrem Wohlbefinden beitragen. So sieht sie den schulischen Alltag als unbelastend an, ist mit ihren Leistungen in mehreren Fächern zufrieden, mag ihre Klassenlehrerin und glaubt an die Möglichkeit, mit Anstrengung etwas zu erreichen, wozu sie auch bereit ist. Darin kann eine Beeinflussung des habituellen Wohlbefindens nach Becker gesehen werden, da die aufgeführten Elemente fächerübergreifend und allgemeinwirksam erscheinen. Eine gute Beziehung zur Klassenlehrerin und eine Belastungsfreiheit bzw. Zufriedenheit steigern das Wohlbefinden.

Kurzfristige Positiventwicklungen dürften dagegen durch Faktoren wie die Freude über das Angebot des Kiosks, Schulausflüge oder die Zuneigung zum

Sportunterricht entstehen. Da man immer wieder hungrig wird, kann die Freude über ein gutes Essen auch immer nur von begrenzter Dauer sein und da der Sportunterricht stets nach einer gewissen Zeit wieder vorbei ist, kann auch hier nicht von langfristigem Wohlbefinden ausgegangen werden. Nach Becker kann hier vom „aktuellen Wohlbefinden“ gesprochen werden, das in den spezifischen Fällen eintritt. Die Klassenfahrten sind etwas Besonderes, da sie langfristig zu einer Sozialgemeinschaft beitragen können, für sich betrachtet jedoch nur von begrenzter Dauer sind. Da Sandy jedoch nicht von einer verbesserten Sozialgemeinschaft berichtet, sondern aussagt Freude an den „Ausflügen“ gehabt zu haben, wird dieser Faktor als kurzfristig bewertet.

Neben der großen Menge an positiven Einflüssen auf ihr Wohlbefinden kann Sandy nur einen Belastungsfaktor benennen. So spricht sie davon, dass ihr Erstwunsch beim Schulübergang nicht verwirklicht werden konnte und sagt: „ich wollte erst auf eine andere Schule [...] weil da meine beste Freundin war“. Somit ist der „langfristige Faktor“ des Wohlbefindens, wie Mayring es definiert, in diesem Punkt gestört, da soziale Kontakte keine Berücksichtigung finden.

Für die Zukunft wünscht sich Sandy den Realschulabschluss, was aufgrund ihrer momentanen Verwirklichungschancen als positiv betrachtet werden kann. Sie hat bereits gewisse „Vorstellungen und Erwartungen“ bezüglich des späteren Lebens und die Option, diese Ziele erreichen zu können, ist mit Sicherheit förderlich für das Wohlbefinden. Dies wird zusätzlich durch Partizipationsmöglichkeiten vonseiten der Eltern gesteigert, da Sandy die Schulwahl aktiv mitentscheiden konnte und dies laut Sen einen entscheidenden Beitrag zum Wohlbefinden leistet.

Es zeigt sich, dass Sandy eine Vielzahl positiver Faktoren benennen kann, die ihrem Wohlbefinden zuträglich sind. Belastungen kann sie kaum benennen und selbst die Zweitwahl bei der weiterführenden Schule ist für sie wenig problematisch, da sie auch auf der zweiten Schule Freunde hat.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Die Liste positiver Zuschreibungen zur eigenen Person ist bei Sandy lang und umfasst unter anderem die Einschätzung eine gute Schülerin zu sein, sowohl schwere Aufgaben lösen als auch vor der Klasse arbeiten zu können und schlechte Bewertungen durch Lehrkräfte oder einmalige Klausurergebnisse nicht auf das Fähigkeitsselbstkonzept zu beziehen. Zur Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit stellt Sandy einen intraindividuellen Vergleich auf und nennt ihre Verbesserungen in Mathematik als Grund für ihre Einschätzung eine gute Schülerin zu sein. Interessant ist Sandys Verknüpfung von Verständnis und der Fähigkeit Inhalte erklären zu können. Bezüglich ihres Unterrichtsverständ-

nisses sagt sie: „jetzt kann ich=s [...] und könnt (.) vielleicht auch (.) Kindern was erklärn“. Vielleicht wird hier die Kompetenz der Lehrkraft Inhalte vermitteln zu können als optimaler Verständnisgrad angesehen, weshalb Sandy dies für sich als hohes Maß an Verständnis adaptiert.

Die einzige Bedrohung der selbstbezogenen Einschätzung stellt für Sandy ein höheres Unterrichtstempo dar. Diesbezüglich sagt sie, im Falle eines schnelleren Unterrichts nicht mehr alles schaffen zu können. Dies kann im Sinne einer „Irritation“ bisheriger Postulate bezüglich des Selbstkonzepts gesehen werden, wie sie von Epstein beschrieben wird. Sandy fürchtet schlichtweg, dass eine Steigerung des Tempos dazu führen könnte, dass sie den Anforderungen nicht mehr gerecht werden kann und somit alle Fähigkeitszuschreibungen unzutreffend würden. Ihre weitere Selbstkritik, im Unterricht ruhig sein zu wollen, zeugt von einer Selbstreflexion, die Unterrichtsverhalten aus Sicht eines „generalisierten Anderen“ sieht.²³⁷

Für den bevorstehenden Übergang erhofft sich Sandy verbesserte Lehrer-Beziehungen, da abgesehen von der Klassenlehrerin manche Grundschullehrerinnen schwierig gewesen seien. Sie freut sich darüber bereits Freunde an der neuen Schule zu haben und bei einem bereits erfolgten Besuch des Schulgeländes einen positiven Eindruck gewonnen zu haben. Diese Faktoren können nach Ulrike Sirsch als „protektiv“ verstanden werden, tragen sie doch möglicherweise zu einer leichteren Bewältigung des Übergangs bei. Eine gewisse Unsicherheit bezüglich der neuen Schule bleibt jedoch trotzdem bei Sandy.

Für die eigene Zukunft wünscht sich Sandy den Realschulabschluss, um einen guten Beruf ergreifen zu können, wobei sie konkret von der Arbeit mit Tieren spricht. Hier gilt analog zum Wohlbefinden, dass die aktuelle Verwirklichungschance positive Einflüsse haben kann.

Ähnlich wie zuvor beim Wohlbefinden, gibt es wenige Faktoren, die Sandys Selbstkonzept negativ beeinflussen. Allerdings bleibt genau zu beobachten, ob die neue Schule ein höheres Unterrichtstempo aufweist, welches dann zu einer Verunsicherung führen könnte und ob die positiven Erwartungen bezüglich der neuen Schule eintreten.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Die Einschätzung der neuen Schule fällt beim zweiten Interview sehr positiv aus. Sandy empfindet den schulischen Alltag als locker und den Unterricht als

²³⁷ Siehe Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen, Kap. 2.2.2, S. 15 ff.

leicht, mag die anderen Kinder und findet auch an den neuen Lehrkräften viel Gutes. Diese Faktoren stellen nach dem Schulübergang eine Förderung des langfristigen Wohlbefindens dar, da ein gutes soziales Netzwerk und eine psychische Belastungsfreiheit, oder eine Annäherung daran, diesem zuträglich ist (nach Mayring). Auch die Aussage, „im Moment ist=es gar nicht so schwer wie ich gedacht=hab“, zeigt, dass Sandys Befürchtungen bezüglich möglicher Belastungen nicht erfüllt wurden und somit das Wohlbefinden gefördert wird. Diese Sorge vor dem Übergang und eine anschließende Verbesserung der Einschätzung decken sich mit den Forschungsergebnissen von Schneekloth und Pupeter, welche im Rahmen der World Vision Studie auf die besondere Belastung während des Übergangsalters hingewiesen haben.

Als Faktoren des aktuellen Wohlbefindens können die Zufriedenheit mit Mathematik als Unterrichtsfach, der auf Sandys Seite in der Grundschule vorherrschende Wunsch, die Schule zu wechseln, erfüllte Erwartungen, der neue Schulkiosk und das schuleigene Schwimmbad angesehen werden. Der von Mayring als „Freude“ bezeichnete Aspekt kurzfristigen Wohlbefindens tritt hier klar zutage, wenn die Tatsache ein Schwimmbad auf dem Schulhof zu haben positive Gefühle auslöst. Man kann allerdings von einer Gewöhnungsphase ausgehen, nach der das Schwimmbad alltäglich und wenig förderlich für das habituelle Wohlbefinden ist.

Neben der großen Anzahl an positiven Nennungen, äußert Sandy jedoch auch kritische Worte bezüglich des Schulwechsels. So hätte sie ihre Grundschullehrerin gerne mitgenommen, findet die neuen Lehrer schlechter als zuvor, was in ihrer Aussage, „da war=n die in der Grundschule aber=n bisschen (.) netter“, deutlich wird und die Hausaufgaben an der neuen Schule sind für sie teils belastend. In dieser Kritik wird der Faktor sozialer Kontakte sehr deutlich, welcher nach Mayring für ein langfristiges Wohlbefinden notwendig ist. Sandy hat ihre Grundschullehrerin zurück lassen müssen und ist nun offenbar mit den neuen Lehrkräften weniger zufrieden. Eine besondere Beachtung verdient dieser Aspekt, da Sandy vor dem Schulübergang auf eine Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, abgesehen von ihrer Klassenlehrerin, gehofft hatte. Je nach weiterem Verlauf, könnte dieser Punkt eine zunehmende Brisanz erhalten.

Für ihre Zukunft wünscht sich Sandy den Realschulabschluss, vielleicht auch das Abitur, auf alle Fälle jedoch ausreichende finanzielle Mittel. Die Option ihrer Schule, erst im Verlauf der Sekundarstufe eins ein Abschlussziel zu formulieren, könnte dabei als positiver Faktor wirken und für Sandy eine gewisse Zufriedenheit im Sinne der „Gestaltung des eigenen Lebens“ ermöglichen. Inwieweit diese Wünsche allerdings gefestigt sind ist schwer zu sagen, da Sandy selbst noch zwischen ihren Abschlusswünschen schwankt.

Im Verlauf des Interviews nennt Sandy eine Reihe von positiven Entwicklungen, die allesamt zu einer optimistischen Einschätzung der neuen Schule beitragen. Insbesondere die Zufriedenheit mit der neuen sozialen Gruppierung und den Unterrichtsansprüchen könnte für ein langfristiges Wohlbefinden von Vorteil sein. Problematisch könnte die leichte Unzufriedenheit bezüglich der Lehrkräfte werden. Zwar nennt Sandy zu Beginn des Gesprächs diese noch als positiven Faktor, im Verlauf des Interviews sind jedoch auch Negativbewertungen unübersehbar.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Sandy beschreibt sich selbst als ordentlich, sorgfältig, genau, als eine gute Schülerin, die sich unabhängig vom Unterrichtstempo, von Zweifeln oder schlechten Noten am Unterricht beteiligt und die mit allen Aufgaben zurecht kommt. Diese sehr positive Einschätzung sowohl vor als auch nach dem Schulübergang kann im Sinne der protektiven Effekte eines hohen Selbstkonzepts gesehen werden, wie sie von Sirsch beschrieben werden. Nach dieser Annahme wirkt ein hohes Selbstkonzept vor dem Schulübergang protektiv, über den Transitionsprozess hinweg. Interessant ist in Sandys Fall, dass sie vor dem Schulübergang ein höheres Unterrichtstempo als potentielle Belastung empfand, im Anschluss daran jedoch nicht mehr. Ansonsten blieb die Selbsteinschätzung im positiven Bereich konstant.

Selbstkritisch fügt Sandy jedoch auch hinzu, manchmal während des Unterrichts mit SitznachbarInnen zu sprechen. Ansonsten sind die Hausaufgaben an der neuen Schule die einzige Belastung für sie. Dazu sagt sie: „man muss sich [...] dran gewöhnen weil früher hatten wir das ja nicht“. Sandy ist an diese Belastung noch nicht gewöhnt und empfindet sie daher noch als ungewohnt.

Positive Äußerungen über den Transitionsprozess beziehen sich vor allem auf die Leichtigkeit des Übergangs und den Wunsch, die Grundschule zu verlassen, der bereits vor dem Übergang vorhanden gewesen sei. Hatte sie vor dem Übergang noch Zweifel geäußert und gesagt „ich weiß ja nicht wie schwierig das da wird“, formulierte Sandy beim zweiten Interview die Aussage „im Moment ist=es gar nicht so schwer wie ich gedacht=hab“. Damit erklärt sich vielleicht auch ihre hohe Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts, vor allem nach dem Schulübergang. Negative Faktoren stellen die bereits erwähnten Punkte Hausaufgabensituation, Lehrerverhältnis und die Umstellung bezüglich manchen Lehrerverhaltens dar.

Die von Köller sogenannte „Drittvariable“, welche eine Prognosefähigkeit für die Zukunft mithilfe des Selbstkonzepts darstellen soll, ist bei Sandy weit weniger leicht erkennbar als auf den ersten Blick zu vermuten wäre. Zwar scheint

ihr Fähigkeitsselbstkonzept relativ konstant zu sein und ihre Einschätzungen sind durchweg hoch, die Orientierung am Realschulabschluss legt jedoch die Vermutung nahe, dass hinter den sehr optimistischen Äußerungen Selbstzweifel verborgen sind, die nicht benannt werden und die zukünftige Entwicklung mit beeinflussen könnten.

Auswirkungen eines „big-fish-little-pond effect“ sind bei Sandy nicht feststellbar. Die Einschätzung ihres Fähigkeitsselbstkonzepts bleibt über den Transitionsprozess nahezu unverändert. Eine gravierende Verschlechterung bzw. Verbesserung ist nicht feststellbar.

Résumé

Sandys Einschätzungen bezüglich des individuellen Wohlbefindens und Selbstkonzepts, sind auch nach dem Schulübergang relativ ähnlich zu denen, welche sie zuvor geäußert hat. Noch immer empfindet sie den schulischen Alltag als unbelastend, fühlt sich wohl in der Klasse, traut sich vieles zu und sieht sich selbst als leistungsfähige Schülerin. Fraglich bleibt, warum sie das Abitur nicht eindeutig als Ziel für ihre persönliche Zukunft sieht und welche Entwicklung ihr Verhältnis zu den Lehrkräften nehmen wird.

5.6.4 Fallinterpretation – Tim

Informationen zur Person

Tim ist beim ersten Interview 10 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die zehnte Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt er das Abitur an. Bei unserem zweiten Treffen ist Tim noch immer 10 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Flur der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der Unterrichtszeit in einer überdachten Aula vor dem Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde eine freie Zeiteinteilung für das Interview gestattet.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Im Verlauf des ersten Interviews spricht Tim über seine Freude am Unterricht, sein gutes Auskommen mit den Lehrerinnen und sieht seinen schulischen Alltag als meist unbelastend. Das Verhältnis zwischen ihm und den Lehrkräften kann im Sinne positiver Sozialbeziehungen gesehen werden und trägt damit ebenso zum habituellen Wohlbefinden nach Becker bei wie ein Alltag, der als mehrheitlich frei von Belastungen empfunden wird. Tims Aussage, „de:r Unterricht macht Spaß“, zeigt eine fächerübergreifende Zufriedenheit mit schulischem Unterricht, was somit unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach wirkt.

Im Sinne des aktuellen Wohlbefindens nach Becker kann Tims Freude über die Pausen gesehen werden. So spricht Tim davon, dass „die Pausen [...] lang“ seien, was von seiner Seite sehr positiv bewertet wird. Da Pausen, bereits aufgrund ihres zugrunde liegenden Sinns, stets von begrenzter Dauer sein müssen, kann hier nicht von einem langfristig positiven Faktor ausgegangen werden.

Negativ ist für Tim zu Grundschulzeiten die Belastung durch Müdigkeit und jede Situation, in welcher er im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Bezüglich des ersten Aspekts kann gesagt werden, dass dies klar im Widerspruch zur „Freiheit von subjektiver Belastung“ steht, welche nach Mayring unter anderem Voraussetzung für das Wohlbefinden eines Menschen ist. Tims Unbehagen in Situationen, die ihn zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit machen, deutet auf eine gewisse Unsicherheit hin. Für das Wohlbefinden ist hier entscheidend, dass Tim diese Situationen als unangenehm empfindet, die „Freude“ in diesen Momenten also verhindert wird und sein aktuelles Wohlbefinden schlecht ausfällt. Bezüglich des Selbstkonzepts wird dieser Aspekt weiter vertieft.

Für seine Zukunft wünscht sich Tim die Möglichkeit einer freien Berufswahl, weshalb er das Abitur als Ziel anvisiert. Aus diesem Grund war es für Tim entscheidend eine Schule zu besuchen, die einen solchen Abschluss anbietet. Bei der Wahl der Schule wurde Tims Wunsch von den Eltern berücksichtigt, was nach Sen positiv für das Selbstkonzept wirken kann. Die weiterführende Schule wurde von Tim gewählt, da hier bereits Freunde von ihm zur Schule gehen. Diese sozialen Kontakte können sich ebenfalls positiv auf das zukünftige Wohlbefinden auswirken, zieht man die Definition von Mayring zurate.

Generell benennt Tim mehr positive Aspekte als negative, es ist für ihn jedoch eine Belastung jeden morgen früh aufzustehen oder im Mittelpunkt des Interesses zu stehen. Gerade der Übergang könnte hier problematisch werden, weil die weiterführende Schule selbstverständlich auch vormittags stattfinden

wird und der Prozess des Übergangs mit vielen Vorstellungen und neuen Kontakten verbunden ist.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Bezogen auf die eigene Person formuliert Tim eine positive Bewertung seiner schulischen Fähigkeiten und sieht Lehrerdoubten nicht als Grund für eine schlechtere Einschätzung persönlicher Leistungen. Dies führt er klar auf Noten zurück, was in der Aussage, „in diesem Halbjahr war ich immer (.) der Beste in Arbeiten“, deutlich wird. Hier greift die Analyse von Hellmich und Günther, wonach Noten für das kindliche Selbstkonzept eine erhebliche Bedeutung besitzen. Tim führt sein Können eindeutig auf die Rückmeldungen Anderer in Form von Noten zurück, bezieht sich hier also auf diese Quelle des Fähigkeits-selbstkonzepts.

Mit Blick auf das eigene Verhalten und die eigene Person, sieht Tim jedoch auch Belastungen. Im Mittelpunkt des Interesses zu stehen und Arbeiten vor der Klasse ausführen zu müssen empfindet er als unangenehm. Er sieht sich selbst als unauffälligen Schüler, der nicht gut mit Arbeiten dieser Art umgehen kann. Deutlich wird dies in der Aussage, „ich:: [bin] kaum zu hören [...] °wenn einen die Klasse anguckt°. Hier tritt offensichtlich ein „Stressor“ zutage, wie er nach Prinz den „psychosozialen Merkmalen der Umwelt“ zuzurechnen ist.²³⁸ Die Situation vor der Klasse zu stehen ist für Tim Auslöser für psychischen Stress, ebenso wie sich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu befinden. Auch wenn dieser Faktor unabhängig von der Übergangssituation zu sein scheint, könnte er die ohnehin herausfordernde Situation für ihn noch schwieriger gestalten.

Von der zukünftigen Schule weiß Tim schon manches und freut sich auf das Essensangebot, die Größe der Schule und auf Freunde, die er dort bereits aus dem Fußballverein kennt. Das vorzufindende soziale Umfeld an der weiterführenden Schule ist nach Sirsch ein „protektiver Faktor“, der dem Selbstkonzept zugutekommt und den Transitionsprozess leichter macht. Sorgen bereiten Tim jedoch die Unsicherheit wie es an der kommenden Schule sein wird, das Vermissten alter Freunde, welches er fürchtet und ein möglicherweise höheres Unterrichtstempo. Bezüglich des höheren Unterrichtstempos ist hier die Furcht zu erkennen, die bisherigen Leistungen nicht mehr aufbringen zu können. Dies stünde im Kontrast zur Aufrechterhaltung höherer Postulate über die persönliche Leistungsfähigkeit, was wiederum das Fähigkeits-selbstkonzept negativ beeinflussen könnte. Der Verlust von Freunden ist entgegengesetzt zum „protektiven Faktor“ neuer Freunde zu sehen.

²³⁸ Prinz 2010, S. 64.

Für seine Zukunft wünscht sich Tim eine freie Berufswahl, weshalb er das Abitur anstrebt. Da seine aktuellen Fähigkeitseinschätzungen und die getroffene Schulwahl dies begünstigen, kann man momentan von einer positiven Wirkung dieses Anspruchs ausgehen.

Die hier aufgeführten Aussagen verweisen darauf, dass Tim zwar seine offenbar guten Leistungen in der Schule anerkennt und sich auch darüber im Klaren ist, dass er die an ihn gestellten Anforderungen bewältigen kann, eine zu große Aufmerksamkeit ihn jedoch verunsichert. Dies könnte durch den Übergang noch gravierendere Ausmaße annehmen, da dieser bisher gewohnte Umgebungen nimmt und neue Unsicherheiten schaffen kann.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Mit der neuen Schule zeigt sich Tim sehr zufrieden. Er sagt „die Schule ist einfach perfekt“ und nennt seinen Spaß am Unterricht, positives Lehrerverhalten im Umgang mit den Kindern und einen Einbezug von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsfindungen als weitere positive Faktoren. Dass die Lehrer Kinder nicht anschreien, sie an Entscheidungen beteiligen oder Fehler im Unterricht zugeben, kann der Lebensqualität angerechnet werden, womit es dem langfristigen Wohlbefinden zugutekommt. Auch ein Unterricht, der ausnahmslos als gut empfunden wird, kann diesem nur zuträglich sein.

Faktoren, welche das aktuelle Wohlbefinden betreffen, sind die lange Mittagspause, eine teilweise vorhandene Freude von der Grundschule fort zu sein und die Spannung samt erfüllter Erwartungen, welche die neue Schule betreffen. Die Freude über eine als positiv empfundene neue Schule ist vermutlich nicht langfristig, da nach einer Weile die neue Umgebung gewöhnlich wird, wie zuvor die Grundschule gewöhnlich war. Analog zur Grundschulzeit freut sich Tim über die Pausen, was stets nur auf einen begrenzten Zeitraum gefasst sein kann.

Neben der positiven Bewertung der neuen Schule gibt es für Tim jedoch auch Belastungen. So ist das frühe Aufstehen analog zur Grundschulzeit für ihn schwierig, der längere Schultag mit den Hausaufgaben ist belastend, er hat etwas Angst vor größeren Schülern, seine Grundschullehrerin mochte Tim sehr gerne und trotz der mehrheitlich positiven Lehrerbewertung gibt es auch Kritik. Die erneute Benennung der Müdigkeit legt den Schluss nahe, dass Tim zu wenig schläft. Er scheint in der Schule dadurch häufig körperlichen Belastungen ausgesetzt zu sein, was seinem Wohlbefinden klar entgegenläuft. Die Lehrer der neuen Schule haben für Tim manchmal einen „Kommandoton“ und lassen teilweise nur eine Antwort gelten und die älteren Schüler sind unge-

wohnt groß und ungewohnt viel älter. Das scheint Tim etwas Angst zu bereiten.

Für seine Zukunft wünscht er sich noch immer einen guten Beruf jedoch auch ein möglichst großes Wissen. Die derzeitige Option, dies realisieren und somit „Vorstellungen und Erwartungen“ umsetzen zu können, kann für Tims Wohlbefinden ebenfalls dienlich sein.

Tims Wohlbefinden hat durch den schulischen Übergang keine relevanten Veränderungen erlebt. Noch immer empfindet er den Unterricht als positiv, kommt mit seinen Lehrkräften gut aus und freut sich über die Pausen innerhalb des schulischen Geschehens. Dennoch bleiben auch seine Belastungen bestehen. Die Müdigkeit und Erschöpfung der Grundschulzeit bestehen nach dem Schulübergang fort.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Die Fähigkeitszuschreibungen Tims fallen nach dem Schulübergang ähnlich aus wie zuvor. So benennt er seine Fähigkeit Unterrichtsstoff stets verstehen zu können, sieht sich als guten Schüler und bewertet weder längere Krankheiten noch Lehrerzweifel als Grund für eine Verschlechterung seiner Selbsteinschätzung. Eine besondere Berücksichtigung kann der Tatsache beigemessen werden, dass er nach dem Schulübergang eine mögliche Temposteigerung des Unterrichts nicht mehr als Bedrohung für die eigenen Fähigkeiten ansieht. Hier zeigt sich ein Unterschied zur vorherigen Einschätzung, der möglicherweise durch eine vor dem Übergang existierende Unsicherheit zu erklären ist. Laut Buff ist tendenziell vor dem Schulübergang eine Verschlechterung des Selbstkonzepts zu beobachten, welche jedoch nicht langfristig anhalte. Dies passt zum hier festgestellten Sachverhalt.

Als Belastung sieht Tim weiterhin seine Scheu vor der Klasse zu sprechen und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Selbstkritisch merkt er außerdem an, bei Hausaufgaben teils unordentlich und wenig sorgfältig zu sein. Zusätzlich mochte er seine Grundschullehrerin gerne, was den Verlust eines sozialen Kontakts und damit eines protektiven Faktors darstellen kann. Unabhängig vom Schulübergang scheint der „Stressor“ des „Im-Mittelpunkt-Stehens“ gleich geblieben zu sein. Tim sieht dies noch immer als Belastung an.

An der neuen Schule angekommen, bewertet er die einstündige Mittagspause als ausgesprochen positiv, was für ihn den schulischen Alltag zu verbessern scheint. Negativ empfindet Tim jedoch die Hausaufgaben und vor den größeren Schülern fürchtet er sich ein wenig. Die Hausaufgabenbetreuung der Grundschule nahm Tim, nach eigenen Aussagen, den Stress, der nun auf ihn einwirkt. Auch wenn Tim ansonsten den Schulübergang relativ positiv bewer-

tet, ist hier eine Belastung zu erkennen. Buff schreibt dazu, dass trotz einer tendenziellen Verbesserung des Selbstkonzepts nach dem Schulübergang, teilweise Belastungen empfunden werden.

Für seine Zukunft wünscht sich Tim noch immer dasselbe wie vor dem Übergang, lediglich die Aussage „ich will viel wissen“ war zuvor nicht aufgetaucht. Hier könnte sich vielleicht eine intrinsische Motivation zeigen.

Bezüglich eines „big-fish-little-pond effect“ kann zu Tim gesagt werden, dass er sein Fähigkeitsselbstkonzept nach dem Schulwechsel kaum anders darstellt als vor dem Übergang. Es fanden weder gravierende Veränderungen zum Besseren noch zum Schlechteren statt. Daher gibt es in seinem Fall für einen solchen Effekt keine Hinweise.

Résumé

Der Schulübergang hat Tim offensichtlich beschäftigt. Vor dem Übergang sind teilweise andere Einschätzungen, beispielsweise bezüglich des Unterrichtstempos, festzustellen als danach. Allerdings gibt es keine gravierenden Veränderungen hinsichtlich des Wohlbefindens oder des Selbstkonzepts. Benannte Belastungen existierten vorher wie nachher und positive Zuschreibungen sind auch nahezu deckungsgleich. Somit scheint für Tim der Übergang selbst keine schwerwiegenden Folgen mit sich gebracht zu haben, wenngleich die Belastung durch eine zentrierte Aufmerksamkeit auf seine Person für Tim zu weiteren Problemen führen könnte.

5.6.5 Fallinterpretation – Joana

Informationen zur Person

Joana ist beim ersten Interview 10 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die 13. Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt Joana den Realschulabschluss an. Bei unserem zweiten Treffen ist Joana noch immer 10 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Förderraum der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der Unterrichtszeit teils im Flur, teils auf dem Pausenhof der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde eine fünfzehnminütige Pause für das Interview gestattet, die jedoch überschritten wurde.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Vor dem Übergang auf die weiterführende Schule findet sich bei Joana lediglich der Verweis auf das gute Auskommen und die Zufriedenheit mit der Lehrkraft als positiver Faktor, der dem langfristigen Wohlbefinden, im Sinne hilfreicher sozialer Kontakte, angerechnet werden kann. Sie mag ihre Lehrerin und ist davon überzeugt, dass diese einen guten Unterricht durchführt, was in den Aussagen, „sie=is eine tolle Lehrerin“ und „jetzt (.) kann ich fragen was ich will“, deutlich wird. Allerdings ist auch durchaus davon auszugehen, dass Joana Freundinnen hat, die in dieser Aufzählung zwar nicht genannt, ihr jedoch trotzdem wichtig sind, da sie später sagt, sie müsse an der neuen Schule „neue Freunde findn“, was beinhaltet, dass sie an der derzeitigen Schule wohl Freunde hat.

Weitere Aussagen Joanas können einem aktuellen Wohlbefinden zugesprochen werden. So freut sie sich über den großen, ihrer Meinung nach schönen Schulhof und nennt des Weiteren den „Fußballkäfig“ als positiven Faktor für ihr Wohlbefinden. Die Freude über die Gestaltung der schulischen Außenanlagen kann allerdings nicht als langfristiges Wohl gesehen werden, da sie im Unterrichtsraum verblassen muss, wo gezwungenermaßen der größte Teil des Schultages bestritten wird.

Belastend empfindet Joana zum Teil ihren schulischen Alltag, weit mehr jedoch sprachliche Schwierigkeiten. Mayring beschreibt die Einschätzung persönlichen Könnens und die Gestaltung des eigenen Lebens als Faktoren der persönlichen Zufriedenheit, welche er dem Wohlbefinden als Teilaspekt unterstellt. Joana sieht das eigene, sprachliche Können jedoch sehr kritisch, was ihrem Wohlbefinden vermutlich zuwider läuft. So sagt sie „ich kann nicht so gut (.) Deutsch“ und auf die Frage, ob ihre Probleme aus den Sprachschwierigkeiten entstehen, antwortet sie: „Ja nur wegen der Sprache“. Dieser Umstand ist besonders traurig, da er dazu beiträgt, dass Joana sich das Gymnasium nicht zutraut und sich selbst als „nicht so gut“ bezeichnet, also offensichtlich unzufrieden ist. Die Sprachbarriere ist für sie die Blockade.

Trotz vorhandener Schwierigkeiten, will Joana „viel schaffen“, im Unterricht also gut mitkommen. Diese intrinsische Motivation kann als förderlich angesehen werden, da Joana den Wunsch hegt das eigene Leben zu gestalten. Eine

immer wiederkehrende sprachliche begründete Enttäuschung wäre hier sehr bedauerlich.

Am Übergangsprozess wurde Joana von ihrer Mutter beteiligt. Beide entschieden sich in Absprache für die weiterführende Schule. Die Klassenlehrerin hatte den beiden zum Realschulabschluss geraten, woraufhin eine geeignete Schule nahe dem Wohnort gesucht wurde. Nach Sen kann diese Partizipation als förderlich für Joanas Wohlbefinden angesehen werden, durfte sie doch mit über ihre persönliche Zukunft entscheiden. Gleichzeitig zeigt sich hier ein Einfluss der Lehrkraft, welcher für Joana große Gewichtung hat. Dies zeigt sich auch beim Selbstkonzept.

Joana kann mehrere positive Faktoren aufzählen, die ihr Wohlbefinden innerhalb der Schule aufrechterhalten. Allerdings scheint die sprachliche Barriere, welche sie immer wieder verspürt, für sie ein ernsthaftes Problem darzustellen, welches ihr Unbehagen bereitet. Die Beteiligung am schulischen Übergang wirkt sich möglicherweise kurzfristig positiv auf ihr Wohlbefinden aus, wichtiger wäre jedoch vermutlich ein Erfolgserlebnis an der neuen Schule bezüglich neuer Freunde und fachlicher Kompetenzzempfindungen, um den Zweifeln entgegenzuwirken.

Ausprägung des Selbstkonzepts

In Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept können bei Joana einige positive Faktoren festgehalten werden. So sieht sie neue Themenbereiche im Unterricht nicht als Verständnisproblem an und sie traut sich Aufgaben an der Tafel und somit vor der Klassengemeinschaft zu. Längere Krankheiten beeinflussen ihrer Meinung nach ihre Leistungen nicht und schlechte Noten lassen ihre selbstbezogene Einschätzung unberührt. Außerdem interessiert sie sich aufgrund einer intrinsischen Motivation für die Unterrichtsinhalte. Diese letzte Zuschreibung formuliert Joana mit den Worten „ich möchte (.) wissen“. Hier ist kein sozialer Vergleich am Werk, sie bezieht sich nicht auf Zuschreibungen oder Erfahrungen anderer und ohnehin geht es hierbei nicht um die Beschreibung von Fähigkeiten oder Fertigkeiten. Sie bringt schlichtweg einen Herzenswunsch zum Ausdruck. Die sonstigen Zuschreibungen bauen auf der Selbstkonzeptquelle bisheriger Erfahrungen auf. So sagt Joana beispielsweise: „dann erklärt sie mir das und dann [...] versteh ich das“.

Als Selbstkritik und (potentielle) Belastung führt Joana den Verzicht auf das Gymnasium auf, die bereits thematisierte Sprachbarriere sowie wenig Zutrauen in die eigene Person bei schwierigen Aufgaben. Sie verspürt außerdem eine Unsicherheit beim Beantworten von Aufgaben und sieht Kritik vonseiten der Lehrkraft als realistische Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit an. Ihr Ver-

trauen in eigene Fähigkeiten ist so gering, dass sie sich teils nicht meldet und im Nachhinein feststellt, dass diese Aussage richtig gewesen wäre. Nach Hellmich und Günther ist die Einschätzung persönlicher Fähig- und Fertigkeiten wesentliches Element des Selbstkonzepts. Joana schätzt ihr Selbstkonzept problematischer Weise zu schlecht ein, was bedeutet, dass sich für sie das Postulat der eher schlechten Leistungen gefestigt zu haben scheint und eine sehr selbstkritische Meinung vorherrscht. Die große Rolle der Lehrkraft zeigt zudem eine hohe Zuschreibung zu „Fähigkeitsmitteilungen“ von außen, was Joanas Unsicherheit unterstreicht.

Mit Blick auf die neue Schule formuliert Joana die These, sich vielleicht besser konzentrieren zu können, wenn sie dort keine Freunde hat. Diese Aussage impliziert, dass sie an der aktuellen Schule Freunde hat, die sie allerdings nicht konkret erwähnt. Zusätzlich könnte ihre Bewertung der Schule als Grundlage ihres bisherigen Wissens positive Zuschreibungen zur neuen Schule bewirken. Diese positive Hoffnung ist jedoch gleichzeitig wieder Kritik am bisherigen, persönlichen Unterrichtsverhalten und zeigt eine Betrachtung der eigenen Person „von außen“, die momentan als problematisch empfundenen Verhalten diagnostiziert.

Mit dem Schulübergang verknüpft Joana die Befürchtung, dass es schwer werden könnte neue Freunde zu finden und sie somit zu Beginn allein sein könnte. Außerdem wird ein möglicherweise höheres Unterrichtstempo als Bedrohung empfunden und eine Unsicherheit bezüglich der neuen Schule ist klar auszumachen. Ihr fehlt offensichtlich ein „protektiver“ Faktor, welcher den Übergang und ihre persönlichen Einschätzungen positiver gestalten könnte. Für die Zukunft hofft Joana den Realschulabschluss zu schaffen.

Es zeigt sich, dass die sprachliche Hürde immer wieder Grundlage für Selbstzweifel darstellt und möglicherweise Joanas Fähigkeitsselbstkonzept in Gänze beeinflusst. Ihr an sich vorhandenes Interesse am schulischen Unterricht wird blockiert durch Unsicherheiten, die eine Unterrichtseteiligung verhindern. Vielleicht würde es Joana helfen Erfolge zu erleben, welche ihr bescheinigen leistungsfähig zu sein und die sprachliche Barriere möglichst nicht auf das eigene Selbstkonzept und persönliche Fähigkeiten zu beziehen.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Im Verlauf des zweiten Interviews nennt Joana eine Reihe von Faktoren, die ihrem langfristigen Wohlbefinden in Form von Zufriedenheit und sozialen Beziehungen zuträglich sein könnten. So findet sie die Lehrkräfte der neuen Schule nett, sieht ihren schulischen Alltag als locker an und freut sich über die

Möglichkeit, ein Instrument erlernen zu können. Die Lehrerinnen und Lehrer der neuen Schule würden nicht schreien, seien geduldig und hätten meist alle Kinder im Blick, so Joana. Das Erlernen eines Instruments kann im positiven Fall zu einer Steigerung der Zufriedenheit führen, wie sie von Mayring als Bestandteil des Wohlbefindens definiert wird. Als positive Veränderung ist hier festzuhalten, dass der schulische Alltag nicht mehr als teilweise belastend beurteilt wird. Dies könnte jedoch lediglich die Einstiegsphase an der neuen Schule bewirken, was andere Faktoren nahelegen.

Des Weiteren nennt Joana manches, was dem aktuellen Wohlbefinden zugeordnet werden kann. Die Essensangebote der neuen Schule werden von ihr gelobt, das schuleigene Schwimmbad wird positiv bewertet, das „neu-sein“ findet Joana gut, ebenso den Fußballplatz und die Erfüllung positiver Erwartungen. Die Grundschule verlassen zu müssen war für sie kein bedrohlicher Gedanke, was sich ebenfalls kurzfristig positiv auswirken sollte. Als kurzfristig können diese Faktoren angesehen werden, da die Essensangebote und die schulische Gestaltung vermutlich lediglich in Pausen für eine vorübergehende Freude sorgen. Es gilt das Gleiche wie vor dem Schulübergang. Der Unterricht findet unabhängig von diesen unterstützenden Elementen statt. Interessant ist Joanas Betrachtung, das „neu-sein“ positiv zu bewerten. Diesbezüglich sagt sie: „hier bin ich erst neu und [...] [kann] neue Freunde [finden]“. Sie sieht den Übergang damit nachträglich auch als Chance an, was im Sinne des von Sirsch prognostizierten „Herausforderungsgedankens“ gesehen werden kann. Kurzfristig ist dies eindeutig, weil sie nach einem gewissen Zeitraum nicht mehr neu sein wird.

Neben diesen positiven Nennungen finden sich jedoch auch Äußerungen, die Belastungen aufzeigen. So gibt Joana, ähnlich wie vor dem Schulübergang, Verständnisprobleme an, glaubt sogar weniger zu verstehen als in der Grundschule und hat teils Angst vor den älteren Schülern. Sie mochte ihre Grundschullehrerin gerne, alte Freunde werden vermisst, die Hausaufgaben der neuen Schule sind teils belastend und einige Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden als negativ eingestuft. Wie bereits beim ersten Interview geschehen, sagt Joana auch dieses Mal wieder, sie habe Probleme mit der deutschen Sprache. Noch gravierender wird dieses Problem in Anbetracht der Tatsache, dass sie glaubt noch weniger zu verstehen als in der Grundschule. Dies belastet mit Sicherheit auch weiterhin ihre Zufriedenheit und mindert die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten. Auch wenn sie nun den schulischen Alltag bisher als weniger belastend empfindet, könnte sich das innerhalb kürzester Zeit verschlechtern, sobald der Sekundarstufenunterricht intensiviert wird. Vonseiten der Lehrkräfte sieht Joana keine Beteiligung der Kinder an Entscheidungsfindungen, was dem Partizipationsgedanken von Sen widerspricht.

Für ihre persönliche Zukunft wünscht sich Joana noch immer den Realschulabschluss, was an ihrer Schule möglich wäre und für sie somit erreichbar erscheint. Gleichzeitig äußert sie noch immer den „Wunsch zu wissen“, was ihre erhalten gebliebene intrinsische Motivation verdeutlicht. Sie lernt auch für die eigene Person, um ihr Wissen zu erweitern.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Bezüglich einer Einschätzung ihrer eigenen Person, benennt Joana mehrere positive Zuschreibungen. Sie sieht sich als sorgfältig und ordentlich, ist der Meinung eine gute Schülerin zu sein, für die das Verstehen von Hausaufgaben und neuem Stoff unproblematisch sind. Aufgaben an der Tafel traut sie sich zu und längere Krankheiten sowie schlechte Noten sind für sie kein Grund zu grundsätzlichen Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten. Ihr Selbstkonzeptpostulat gewisse Aufgaben schaffen zu können wird also nicht durch schlechte Noten oder Krankheiten infrage gestellt, was positiv ist. Ihre Fähigkeitseinschätzung ist mit der vor dem Schulübergang identisch, diesbezüglich hat also kein Wandel stattgefunden. Bei dieser Vermutung muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Unterrichtszeit an der weiterführenden Schule erst wenige Wochen beträgt und somit kaum Erfahrungen gewonnen werden konnten.

Selbstkritisch formuliert Joana noch immer die Meinung, dass eine Steigerung des Unterrichtstempos für sie zur Belastung würde. Weiter ist sie der Auffassung, die Hausaufgaben nähmen ihr viel Freizeit weg, sie sei bei deren Bearbeitung manchmal ungenau und die Meinung der Lehrkräfte über ihr Können hat für sie auch nach dem Schulübergang eine große Bedeutung. Die drei zuerst genannten Punkte entstammen der Erfahrungsquelle selbstbezogenen Wissens. Joana hat bereits Erfahrungen mit Hausaufgaben gemacht und weiß, dass diese teils belastend sind und ein schnelleres Unterrichtstempo für sie nur schwer zu bewältigen sein könnte. Dieser Aspekt hat sich auch nach dem Übergang nicht gewandelt, was eine diesbezügliche Unsicherheit, unabhängig vom Transitionsprozess, vermuten lässt.

Positiv bewertet sie mit dem Schulübergang, dass sie im Unterricht weniger mit Mitschülerinnen und Mitschülern spricht. Diese Hoffnung hat sich somit erfüllt. Des Weiteren hat sie neue Freunde finden können, der protektive Faktor sozialer Beziehungen kann hier also greifen. Auch das Erlernen eines Instruments erfreut Joana.

Kritisch sieht sie die höhere Belastung als zu Grundschulzeiten, den Verlust sozialer Kontakte, die noch immer vorhandene Sprachhürde und größere Verständnisschwierigkeiten als in der Grundschule. In Teilen zeigt sich hier eine Verschlechterung des Fähigkeitsselbstkonzepts, wie sie von Buff für den

Schulübergang als häufig beschrieben wird. Die Sorge um soziale Kontakte, welche vor dem Schulübergang noch ausgeprägt bestand, konnte jedoch durch neue Freundschaften abgemildert werden.

Für ihre Zukunft wünscht sich Joana noch immer den Realschulabschluss und auch der Wunsch vielleicht irgendwann doch das Abitur machen zu können scheint zu bestehen. Dies äußert sie durch die Formulierung: „erstens [...] hätt=ich erst die Realschule gemacht und danach die Gymnasium“. Dies „passe besser zu ihr“. Darin zeigt sich eine intraindividuelle Einschätzung, da Joana aus bisherigen Leistungen schließt erst ein kleineres Ziel erreichen zu können und darauf aufbauend ein schwereres Ziel anzugehen.

Joanas Selbstkonzept zeigt noch immer Selbstzweifel und Unsicherheiten auf. Sie vertraut noch immer stark der Fähigkeitseinschätzung vonseiten der Lehrkräfte und ihre sprachlichen Probleme bleiben bestehen. Kritisch ist die Einschätzung weniger zu verstehen als in der Grundschule. Dies könnte zu gravierenden Problemen führen. Ein „big-fish-little-pond effect“ kann bei ihr nicht diagnostiziert werden, da die Verschlechterungen nicht zur Klassengemeinschaft in Bezug gesetzt werden.

Résumé

Sowohl vor als auch nach dem Schulübergang spielen die Lehrkräfte für Joana eine entscheidende Rolle. Je nachdem wie gut diese den Unterricht gestalten, fühlt sie sich mehr oder weniger wohl und deren Einschätzung ist für ihr Fähigkeitsselbstkonzept mitentscheidend. Ihre sprachlichen Probleme stellen Joana vor ein Hindernis, das nichts mit ihrem grundsätzlichen Potential zu tun hat. Sie versteht schlichtweg manche Worte nicht. Der Schulübergang hat für sie in manchen Punkten positive Entwicklungen mit sich gebracht, wie beispielsweise die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen oder neue soziale Kontakte zu knüpfen. Die Verständnisprobleme könnten allerdings langfristig zu großen Problemen führen.

5.6.6 Fallinterpretation – Maya

Informationen zur Person

Maya ist beim ersten Interview 11 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die 10. Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt Maya den Realschulabschluss an. Bei unserem zweiten Treffen ist Maya noch immer 11 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Flur der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der Unterrichtszeit auf dem Flur vor dem Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde eine fünfzehnminütige Pause für das Interview gestattet, wobei Maya mitgeteilt wurde, dass sie alles Verpasste nachholen müsse.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Während des ersten Interviews zählt Maya mehrere positive Faktoren auf, die für ihr Wohlbefinden förderlich sind. Ihre Klassenlehrerin sieht sie als Lieblingslehrerin, in der Schule trifft sie ihre Freundinnen, den Unterricht empfindet sie als gut und der schulische Alltag ist ihrer Meinung nach nicht belastend. Da laut Mayring positive Sozialkontakte zu einem langfristigen Wohlbefinden beitragen und Maya ihre Freundinnen sowie in besonderem Maße die Klassenlehrerin sehr lobt, trifft dies bei ihr wohl zu. Auch die Freiheit von Belastungen ist positiv zu bewerten.

Bezüglich des kurzfristigen Wohlbefindens ist eine Äußerung zum Unterricht zu nennen. So spricht Maya darüber, dass ihr der Mathematikunterricht leicht fällt. Da sie mit dieser Aussage bereits andeutet, dass andere Fächer als schwerer empfunden werden, gibt es offenbar Schwankungen innerhalb der Fächerbewertung. Da der Unterricht nicht ausschließlich aus Mathematik besteht, kann nicht von einem langfristigen Faktor ausgegangen werden. Diese kurzfristige Freude fällt unter den Aspekt des habituellen Wohlbefindens.

In diesem Zusammenhang ist auch eine von ihr benannte Belastung zu sehen. So sagt Maya, der Englischunterricht würde ihr schwer fallen. Innerhalb dieses Unterrichts greift also der oben beschriebene Wohlbefindensfaktor nicht und Freude bleibt aus. Dies führt zu einer negativen Bewertung und insgesamt zu fachspezifischen Wohlbefindensschwankungen. Positiv zu bewerten ist, dass Maya für die Grundschulzeit ansonsten keine Belastungen benennt.

Für die Zukunft wünscht sich Maya Tierärztin zu werden. Dabei ist ihr selbst bereits bewusst, dass der Realschulabschluss hierfür nicht ausreichen wird. Sie sagt diesbezüglich: „ich mach Abi wenn ich [...] mit der Realschule fertig bin“. Für ihr Wohlbefinden dürfte diesbezüglich von Vorteil sein, dass sie nach den Sommerferien auf eine integrierte Gesamtschule wechselt, die beide

Schulabschlüsse vorbereitet. Die Gestaltung des eigenen Lebens, und somit die Zufriedenheit, ist für Maya also möglich und somit erscheinen ihre Träume erreichbar, was positiv sein sollte.

Die Entscheidung für eine weiterführende Schule durfte sie alleine treffen. Sie entschied sich dabei für eine Schule, die nah an ihrem Wohnort innerhalb der Stadt liegt. Somit ist sie, in Fragen der Partizipation absolut autonom, was nach Sen positiv zu bewerten ist.

Das erste Interview zeigt zum einen Mayas Zufriedenheit mit der Grundschullehrerin und ihrem sozialen Umfeld an der Grundschule und zum anderen die weitreichenden Möglichkeiten ihrerseits, das eigene Leben zu gestalten. Somit gibt es für sie viel Positives. Allerdings sind dies auch Faktoren, die sie zum Teil durch den Übergang verlieren wird, was wiederum zu negativen Entwicklungen und Verunsicherungen führen könnte.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Mit Blick auf ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sagt Maya, sie sehe sich als durchschnittlich gute Schülerin. Mathematik stellt in ihrer Darstellung das stärkste Fach dar, schwere Aufgaben traut sie sich zu und neue Inhalte können verstanden werden. Sie kommt im Unterricht gut mit und der Wunsch Tierärztin zu werden motiviert sie bezüglich eines möglichst hohen Schulabschlusses. Für das Fach Mathematik bezieht sich Maya dabei auf einen intraindividuellen Vergleich, indem sie sagt: „ich hab=mich in Mathe verbessert“. Ansonsten können ihre Aussagen im Sinne des Wissens über eigene Fähig- und Fertigkeiten gesehen werden, wie es von Hellmich und Günther als basales Element des Selbstkonzepts beschrieben wird.

Neben den positiven Zuschreibungen äußert Maya jedoch auch Selbstkritik und führt Belastungsfaktoren auf. So ist Englisch für sie ein schwieriges Fach, ein höheres Unterrichtstempo wird als potentielle Belastung empfunden, ebenso auch Zweifel vonseiten der Lehrkraft. Maya gibt außerdem zu teilweise während des Unterrichts „Quatsch“ mit ihren Sitznachbarinnen zu machen. Hier fällt eine Betrachtung des eigenen Unterrichtsverhaltens auf, die im Sinne eines „Real-Anderen“ durchgeführt wurde, der persönliches Verhalten beurteilt. Die Sorgen bezüglich eines höheren Unterrichtstempos könnten durchaus im Zusammenhang mit dem schulischen Übergang stehen, da Maya zu einem anderen Punkt äußert, sie wisse nicht was bei der nächsten Schule auf sie zukommt.

Bezüglich des schulischen Übergangs ist sich Maya sehr unsicher. Mit Blick auf einen möglichen Schulabschluss sieht sie für sich zuerst den Realschulabschluss. Ob sie dies aus Selbstzweifeln tut oder lediglich aufgrund von Emp-

fehlungen vonseiten ihrer Eltern ist aus dem Material nicht zu erschließen. Die Beschreibung, zuerst den Realschulabschluss zu machen, um dann das Abitur anzuschließen, klingt etwas nach elterlichem Rat. Außerdem ist sie sich im Klaren darüber, dass ihr Berufswunsch das Abitur erfordert, was eine bereits erfolgte Thematisierung vermuten lässt. Sorgen bezüglich des Übergangs bereiten ihr die beschriebene Unsicherheit und die Angst vor schlechteren Lehrkräften. Die sehr positiven Zuschreibungen zu ihrer Grundschullehrerin lassen sie offenbar fürchten, an der neuen Schule könne es das nicht geben.

Maya benennt im Verlauf des Interviews verschiedene Stärken und Schwächen, zeigt dabei die Fähigkeit, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren, lässt aber auch erkennen, dass sie sich stark auf die Fähigkeitsmitteilungen vonseiten der Lehrkraft bezieht. Gerade mit Blick auf ihre offenbar als sehr positiv empfundene Lehrkraft lässt sich sagen, dass der Schulübergang, samt der damit verbundenen Trennung von bekannten Sozialstrukturen, für Maya belastend sein könnte. Ihre Unsicherheit bezüglich der neuen Schule bewirkt möglicherweise auch eine relativ kritische Selbsteinschätzung, was sich in der Sorge um eine mögliche Temposteigerung des Unterrichts äußert.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Nach dem Schulübergang sieht Maya eine Vielzahl an positiven Faktoren bezüglich ihres langfristigen Wohlbefindens. Sie fühlt sich wohl in der neuen Klasse, empfindet den schulischen Alltag als locker und hat keine Angst vor dem Schulgelände oder größeren Schülern. Die Klassengemeinschaft bewertet sie als besser und mit dem Lehrerverhalten ist sie in vielen Punkten zufrieden. Da eine soziale Gemeinschaft, die als positiv empfunden wird, dem langfristigen Wohlbefinden zugutekommt und Maya bezüglich der Klassengemeinschaft sogar Verbesserungen sieht, kann sich dies eigentlich nur positiv für sie auswirken. Auch der als unbelastend wahrgenommene Schulalltag dürfte fächerübergreifend zu einer Steigerung des Wohlbefindens führen.

Zu einer kurzfristigen Verbesserung ihres Wohlbefindens könnten einige weitere Punkte beitragen. So äußert sich Maya ausgesprochen zufrieden mit dem Musikunterricht, freut sich über die Schulpausen und ist glücklich darüber, dass Hoffnungen und Erwartungen von der weiterführenden Schule erfüllt wurden. Dies fällt jedoch eindeutig unter den Aspekt momentaner Freuden, da all diese Dinge zeitlichen Begrenzungen unterliegen. Für den Musikunterricht gilt dasselbe, was zuvor für Mathematik aufgeführt wurde und Pausen haben von Natur aus eine begrenzte Dauer. Die Erfüllung positiver Erwartungen wird,

aller Voraussicht nach, ebenfalls nicht lange das Wohlbefinden steigern, wenn eine Gewöhnungsphase vorüber ist.

Trotz vieler positiver Geschehnisse, zählt Maya auch Belastungen auf. So wollte sie die Grundschule nicht verlassen, mochte ihre Grundschullehrerin sehr gerne und glaubt nicht daran, dass neue Lehrkräfte besser sein können als diese. Die Hausaufgaben rauben ihr viel Freizeit. Die zeitweise Verunsicherung durch den Schulübergang, wie sie vor dem Übergang konstatiert wurde, wird auch hier wieder deutlich. Diese führt im Verlauf des Schulübergangs zu einer Verschlechterung des Wohlbefindens; ein Sachverhalt, der an anderer Stelle mit Forschungsergebnissen nachgewiesen werden konnte. Die Zuneigung zu ihrer Grundschullehrerin wird in einer von Mayas Äußerungen besonders deutlich, in der sie sagt: „die wird keiner toppen“. Der Verlust einer so engen sozialen Beziehung kann dem Wohlbefinden nicht zuträglich sein.

Für ihre Zukunft wünscht sich Maya noch immer Tierärztin zu werden und noch immer gibt sie an zuerst den Realschulabschluss machen zu wollen, um anschließend das Abitur abzuschließen. Hier hat sich also durch den schulischen Übergang nichts verändert.

Man kann sehen, dass der schulische Übergang im Nachhinein von Maya sehr positiv bewertet wird. War sie zuvor noch unsicher bezüglich dessen, was auf sie zukommen könnte, ist sie beim zweiten Interview zufrieden mit ihrer neuen Klasse und den neuen Lehrkräften, auch wenn diese nicht dieselbe Beliebtheitsstufe erreichen können wie ihre Grundschullehrerin. Dies mag sich vielleicht noch im Laufe der kommenden Jahre ergeben.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Im Verlauf des zweiten Interviews äußert Maya eine Reihe von positiven Fähigkeitszuschreibungen. So sieht sie sich selbst als sorgfältig bei der Bearbeitung von Hausaufgaben, das Verständnis derselben falle ihr nicht schwer, sie sei genau und eine gute Schülerin, für die sämtliche Aufgaben möglich seien. Eine Steigerung des Unterrichtstempos wird nicht als Problem angesehen, ebenso wenig eine negative Einschätzung vonseiten der Lehrkraft oder einmalig schlechte Noten. Die zuletzt genannten Faktoren verweisen darauf, dass Maya ihr höheres Postulat, sämtliche Aufgaben schaffen zu können, nicht durch einmalige Ereignisse gefährdet sieht, ihre Selbsteinschätzung diesbezüglich also relativ gefestigt wirkt. Es zeigt sich, dass Zweifel vonseiten der Lehrkraft, anders als vor dem Schulübergang nicht mehr als Belastung empfunden werden, was vielleicht durch eine geringere Nähe zu den neuen Lehrerinnen und Lehrern bedingt sein könnte. So entsteht also die paradoxe Situa-

on, dass eine soziale Verschlechterung eine Verbesserung selbstkonzeptrelevanter Einschätzungen herbeiführt.

Als potentielle Belastungen sieht Maya neuen Unterrichtsstoff und den höheren Freizeitverlust durch die Hausaufgaben an. Fanden sich diese Faktoren vor dem Schulwechsel noch nicht als Belastungsfaktoren, so werden sie nun zu diesen gezählt. Vermutlich ist dies noch als Zeichen einer gewissen Verunsicherung zu werten, da die neue Schule samt ihrer Anforderungen noch ungewohnt ist.

Als positive Entwicklungen im Verlauf des Transitionsprozesses beschreibt Maya eine aktuelle Verbesserung in Mathematik und Deutsch. Sie sieht tendenziell keine höhere Belastung als zu Zeiten der Grundschule, was der zuvor benannten Hausaufgabenbelastung teils widerspricht und sie lobt die neue Sozialgemeinschaft. Die Abkehr von Fähigkeitsmitteilungen als selbstkonzeptrelevante Quelle und die gleichzeitig eintretende Hinwendung zu einer Einschätzung der eigenen Person aus sich selbst heraus kann als positiv betrachtet werden, da Maya somit unabhängiger von der Meinung ihrer Lehrkräfte wird.

Negativ wird mit dem Schulübergang der Verlust der Grundschullehrerin in Verbindung gebracht sowie ein Verlust von Freizeit. Somit fand Maya ein Bruch von „sozialen Netzwerken“ statt, der selbstverständlich zu einer Verunsicherung des Selbstkonzepts führen kann, da er dem Gedanken eines protektiven Faktors entgegengesetzt ist. Weniger Freizeit zur Verfügung zu haben, nimmt Maya die Möglichkeit, ihre Zeit abseits der Schule selbstbestimmt zu gestalten und ist daher belastend.

Auch wenn Maya ihre Grundschullehrerin offensichtlich sehr gerne mochte, hat der Schulübergang für sie bewirkt, dass die Einschätzung der Lehrkraft an Bedeutung für das Selbstkonzept verliert. Somit wurde sie durch den Transitionsprozess in bestimmten Punkten selbstbestimmter, was positiv bewertet werden kann. Die zusätzliche Belastung, welche sie vonseiten der Hausaufgaben verspürt, kann allerdings problematisch werden, wenn der Zeitbedarf hierfür noch deutlich steigt. Ein „big-fish-little-pond effect“ kann nicht ausgemacht werden, da Maya keinen Vergleich zwischen sich und Mitschülerleistungen aufstellt. Zwar sieht sie Verbesserungen ihrer eigenen Leistungen, die diesbezüglich eingestuft werden könnten, weitere Hinweise fehlen jedoch.

Résumé

Für Maya hat der Schulübergang fast ausschließlich positive Elemente mit sich gebracht. Lediglich der Verlust ihrer Grundschullehrerin, welche sie ohne Zweifel sehr gern gehabt hat, ist für Maya auch nach dem Schulübergang noch ein sehr relevantes Thema. Ansonsten haben sich jedoch ihre positiven Hoffnungen in Bezug auf die neue Klasse erfüllt. Sie fühlt sich wohl, der Unterricht gefällt ihr gut, die Sozialgemeinschaft wird von ihr sehr positiv bewertet. Auch ihr Zutrauen in eigene Fähigkeiten hat leicht zugenommen und die Zweifel Anderer beeinflussen sie nach dem Schulübergang weniger. Alles in allem scheint der Schulübergang für sie gelungen zu sein.

5.6.7 Fallinterpretation – Vanessa

Informationen zur Person

Vanessa ist beim ersten Interview 11 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die 10. Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt Vanessa den Realschulabschluss an. Bei unserem zweiten Treffen ist Vanessa noch immer 11 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Förderraum der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der Unterrichtszeit in einer überdachten Aula vor dem Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde eine freie Zeiteinteilung für das Interview gestattet.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Im Verlauf unseres ersten Interviews gibt Vanessa keine Faktoren an, die einem langfristigen Wohlbefinden, im Sinne der Definition Mayrings, zuträglich sein könnten. So spricht sie nur darüber, was an der zukünftigen Schule besser werden könne, beispielsweise ein höherer Praxisanteil, die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen, und vorhandene Inklusivklassen. Dazu ist zu sagen,

dass Vanessa aussagt eine „Matheschwäche“ zu haben und zu diesem Zweck Inklusivklassen zu benötigen.

Positive Faktoren kann sie nur bezüglich eines aktuellen Wohlbefindens benennen. So seien Spiele während der Pause eine Freude, wobei sie die Pausen gemeinsam mit Freundinnen verbringt. Hier kann man also erkennen, dass ihre Freundinnen einen Beitrag zu ihrem Wohlbefinden leisten und dem habituellen Wohlbefinden zugerechnet werden können, auch wenn sie diese nicht direkt aufgezählt hat, als es um positive Faktoren der Grundschule ging. Die zeitliche Begrenzung einer Pause und ihre damit zeitlich begrenzte Freude sollten verständlich sein.

Als Belastungen empfindet Vanessa einen theoriegeleiteten Unterricht, eine Lehrerin, die teilweise sehr streng handelt und Prügeleien während der Schulpausen. Die Gewalt kann klar als Widerspruch zur „Freiheit von subjektiver Belastung“ gesehen werden. Vanessa ist diese Situation, auch wenn sie sich selbst nicht als Opfer der Gewalt angibt, einfach nicht geheuer. Bezüglich des Unterrichts empfindet sie praktische Arbeiten als vorteilhafter für sich selbst, was die Ablehnung gegenüber Theorie erklärt. Ihre Worte, „Arbeiten is=halt nicht mein Ding“, können in diesem Zusammenhang gesehen werden.

Von der zukünftigen Schule erwartet Vanessa ein Ende der Prügeleien. Sie ist der Meinung, dass dies an der kommenden Schule nicht der Fall sein wird und hofft somit auf eine „Freiheit von subjektiver Belastung“. Ihre Beteiligung am Übergangsprozess fiel sehr gering aus. Ein ehemaliger Lehrer hatte offenbar schon einmal die Meinung geäußert, dass die nun ausgewählte integrierte Gesamtschule gut für Vanessa sei und ihre nachfolgende Klassenlehrerin schien dies ebenfalls so zu sehen. Vanessas Mutter und sie stimmten dieser Empfehlung schlichtweg zu. Hier ist ein Widerspruch zur von Sen geforderten Partizipation klar erkennbar, Vanessa scheint jedoch nicht traurig darüber zu sein, was durch die Vielzahl an positiven Erwartungen deutlich wird.

Vanessa scheint an ihrer Grundschule nicht viel Gutes zu finden. Die Pausen verbringt sie mit ihren Freundinnen und ist offenbar auch froh darüber. Dem Schulübergang sieht sie mit Freude entgegen. Es finden sich keine nennenswerten Befürchtungen bezüglich der neuen Schule, vielmehr erwartet sich Vanessa eine Verbesserung durch den Schulübergang.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Bezüglich ihrer persönlichen Fähigkeiten nennt Vanessa eine Reihe von positiven Zuschreibungen. Sie sieht sich als gute Schülerin, empfindet sich als mutig, da sie Dinge wagt, welche sich andere Kinder nicht zutrauen. Den schulischen Alltag empfindet sie nicht als Stress, in Deutsch und Kunst bewertet sie

ihre Leistungen als gut und sagt von sich, sie beteilige sich bei „leichten“ Aufgabenstellungen. Hier zeigt sich klar ein sozialer Vergleich. Vanessa setzt ihre persönlichen Leistungen in Bezug zu denen anderer Schülerinnen und Schüler, um sich ein Bild über eigene Fähigkeiten zu machen. Des Weiteren bezieht sich Vanessa auf Fähigkeitsmitteilungen, wenn sie ihre Leistungen in Deutsch und Kunst aufführt. Den schulischen Alltag als relativ unbelastend zu empfinden kann nur förderlich sein.

Vanessa nennt jedoch auch Belastungen und führt Selbstkritik auf. So stellt ein „Theorieunterricht“ für sie nach eigenen Angaben Probleme dar, sie sieht sich als langsame Schülerin, ihre Matheschwäche bereitet ihr Probleme und Zweifel vonseiten der Lehrkraft werden als potentielle Belastung empfunden. Ihre Äußerungen über theoretischen Unterricht können vermutlich in Verbindung mit den Mathematikproblemen gesehen werden, da sie die Leistungen in Deutsch, welche ja im Grunde ebenfalls theoretisch sein können, als ihre Stärken aufzählt. Sie geht bei dieser Darstellung persönlicher Fähigkeiten auf Erfahrungen in Bezug auf die eigene Person zurück. Dabei scheint sich für sie das Postulat schlecht in Mathematik zu sein bereits massiv gefestigt zu haben.

Mit Blick auf die neue Schule sieht Vanessa vor allem die Inklusivklassen als Chance für sich an. Jedoch wird auch die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen, positiv hervorgehoben. Vermutlich erhofft sie sich durch die Inklusion eine Erleichterung ihrer Probleme mit dem Schulfach Mathematik, was der Einschätzung ihrer schulischen Leistungen sicherlich zuträglich wäre. Diese Schwäche bleibt jedoch auch ihre Befürchtung in Bezug auf potentielle Probleme.

Für die eigene Zukunft sieht Vanessa noch keine klaren Ziele. Bezüglich des Schulabschlusses ist sie sich unsicher und nennt lediglich berufliche Anforderungen als Zielvorstellung, weshalb man für die Schule lernen sollte. Diese Ungewissheit könnte zu einer Verunsicherung führen, vor allem wenn es an der weiterführenden Schule um Zukunftsperspektiven geht.

Vanessa sieht sich im Grunde als gute Schülerin. Sie traut sich eine Menge zu, wobei sie auf einen sozialen Vergleich innerhalb der Klasse zurückgreift. Hier könnte das Modell des „big-fish-little-pond effect“ zu beachten sein, wenn sie die weiterführende Schule erreicht, da für sie offenbar Bezugnahmen zu anderen Schülerinnen und Schülern wichtig sind. Die Probleme mit Mathematik stellen für Vanessa die größte Herausforderung dar und es bleibt abzuwarten, inwiefern die Inklusivklasse an der Gesamtschule diesen Problemen entgegensteuern kann.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Nach dem Schulübergang benennt Vanessa eine Vielzahl an positiven Faktoren bezüglich ihres langfristigen Wohlbefindens. So sei die neue Schule gut und biete ihr die Möglichkeit, mehr Kreativität einzubringen als zuvor. Außerdem empfindet Vanessa den schulischen Alltag nun lockerer, kommt im Unterricht mit und hat weder Angst vor dem Schulgebäude noch vor älteren Schülern. Das Lehrerverhalten empfindet sie in Teilen als positiv und die neu gewonnenen Freundinnen werden betont. Es zeigt sich eine Zufriedenheit mit den persönlichen Möglichkeiten und schulischen Gegebenheiten, welche dem Wohlbefinden nur zuträglich sein kann. Auch die sozialen Kontakte an der neuen Schule sind sicherlich förderlich. Dies sind langfristige Faktoren, da ihre Einschätzung die Schule allgemein betrifft, die Freundinnen als Klassengemeinschaft jeglichen Unterricht begleiten und eine Freiheit von Angst für Vanessa auch ganztäglich hilfreich sein sollte.

Im Sinne einer kurzfristigen Freude und somit in der Tradition eines aktuellen Wohlbefindens stehen Vanessas Äußerungen zu einer höheren Anzahl an Spielmöglichkeiten im Vergleich zur Grundschule, eine als positiv empfundene Raumaufteilung und -gestaltung, die vorausgegangene Bereitschaft zum Schulwechsel und die Erfüllung positiver Erwartungen. Zur Freude über Pausen sei auf vorherige Erläuterungen verwiesen. Dass Vanessa willens war, die Schule zu wechseln und sich viel Positives erhofft hat, das anschließend auch eingetreten ist, dürfte ihr Wohlbefinden über einen kurz- bis mittelfristigen Moment hin steigern. Allerdings ist zu vermuten, dass nach einer Zeit der Eingewöhnung dieser Aspekt in Vergessenheit gerät.

Trotz aller positiven Entwicklungen, führt Vanessa auch Belastungen auf. So sieht sie Mathematik noch immer als Problem, was den unbeschweren Zugang zu diesem Unterrichtsfach massiv erschweren dürfte. Auch werden die Hausaufgaben als zum Teil stressig empfunden und das Lehrerverhalten ist nach Meinung Vanessas zum Teil recht dominant. Diese Faktoren stehen ihrem Wohlbefinden im Weg.

Die Wünsche Vanessas sind präziser geworden als zu Grundschulzeiten. So gibt sie nun an mit ihren Eltern über einen möglichen Schulabschluss gesprochen zu haben und dabei den Realschulzweig als beste Wahl für sich gesehen zu haben. Dabei beruft sie sich auf mögliche Berufsperspektiven, schließt jedoch das Abitur indirekt aufgrund ihrer Mathematikprobleme aus. So sagt sie: „und weil ich ja auch (.) nich=so gut Mathe kann, (.) dass ich [...] den Realabschluss mach“. Somit gibt sie im Umkehrschluss an, dass sie das Gymnasium nicht besucht, weil sie sich diesen Abschluss nicht zutraut. Laut Koch und Büchner haben Kinder bereits gewisse Vorstellungen bezüglich des späteren

Lebens, was bei Vanessa ja offensichtlich der Fall ist. Da diese bei ihr jedoch bereits durch einige Negativzuschreibungen geprägt sind, besteht die Gefahr, dass ihr Wohlbefinden darunter leiden könnte.

Der Schulübergang hat für Vanessa viele positive Veränderungen gebracht. Diesen Wandel beschreibt am besten ihre Antwort auf die Frage des Interviewers, was denn an der Grundschule besser gewesen sei: „da fand=ich auch irgendwas schön abe:r es fällt mir nicht mehr ein“. Einzig ihre Probleme in Mathematik sind für Vanessa noch ein wirklicher Grund zur Sorge. Dabei bleibt abzuwarten, welche Wirkung die Leistungen der Inklusivklassen vollbringen können.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Beim zweiten Interview äußert Vanessa eine Reihe von positiven Zuschreibungen bezüglich ihres Fähigkeitsselbstkonzepts. Darunter fallen die Aussagen, ordentlich und sorgsam bei der Bearbeitung von Hausaufgaben zu sein, sich als gute Schülerin zu sehen, schwere Aufgaben stets lösen zu können (außer in Mathe), an der Tafel und somit vor der Klasse arbeiten zu können und durch Krankheiten oder einmalige schlechte Noten nicht beeinträchtigt zu werden. Dabei zieht Vanessa offenbar Erfahrungen als Quelle ihres Fähigkeitsselbstkonzepts heran. Gleichzeitig gilt weiterhin, dass sie grundsätzliche Fähigkeitzuschreibungen nicht durch einmalige Negativerfahrungen wie schlechte Noten oder längere Krankheiten infrage stellt. Ihre Fähigkeit vor anderen Kindern arbeiten zu können zeigt eine ausgeprägte Selbstsicherheit in diesem Aspekt.

Neben diesen positiven Einschätzungen finden sich auch Äußerungen zu Belastungen und selbstkritischen Positionen. So stellt Mathematik als Fach für Vanessa noch immer eine Herausforderung dar. Sie sieht sich teilweise bei der Bearbeitung von Hausaufgaben als ungenau, neuer Unterrichtsstoff wird als potentielle Belastung empfunden ebenso wie ein höheres Unterrichtstempo. Ein hohes Postulat in Vanessas Fähigkeitsselbstkonzept scheint zu sein, dass sie Mathematik als Fach nicht beherrscht. Ob dies tatsächlich so ist, kann nicht gesagt werden, sie sieht es zumindest so an, was das Fach für Vanessa zur dauerhaften Belastung macht. Das höhere Unterrichtstempo kann in Verknüpfung mit ihrer Selbstzuschreibung langsam zu sein gesehen werden. Gleichzeitig könnte allerdings, mit Blick auf die potentielle Belastung durch neuen Unterrichtsstoff, der Schulübergang an sich als Ursache für diese Sorgen gesehen werden. So heißt es bei Alex Buff dazu, der Schulübergang führe vorübergehend zu einer Verschlechterung der Schülereinschätzung bezüglich ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang könnte man

davon ausgehen, dass sich diese Sorge Vanessas mit der Zeit verbessert oder im negativen Fall verfestigt und zur Gewissheit wird.

Positiv ist für Vanessa bei diesem Transitionsprozess vermutlich, dass sie keine Probleme damit hatte die Grundschule zu verlassen. Die Differenzierungsangebote der weiterführenden Schule, die Zunahme an Kreativität und neue soziale Kontakte sind für ihr Selbstkonzept vermutlich förderlich. Dennoch sieht Vanessa auch eine Zunahme der Belastung im Vergleich zur Grundschulzeit und sagt aus, ohne die neu gewonnenen Freundinnen an der großen Schule „unterzugehen“. Zusätzlich ist ihre Negativeinschätzung der mathematischen Leistungen keineswegs behoben, was ebenfalls eine dauerhafte Belastung darstellen könnte. Einen „big-fish-little-pond effect“ kann man bei Vanessa nicht erkennen, da sie (anders als vor dem Übergang) keine Vergleiche innerhalb der Klassengemeinschaft anstellt. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Unterrichtszeitraum schlichtweg noch nicht lange genug andauert, um derartige Vergleiche anstellen zu können.

Für ihre Zukunftsplanung hat Vanessa nun klare Ziele, auch wenn sie diese zum Teil durch Negativzuschreibungen definiert. Sie gibt einen potentiellen Beruf als Verkäuferin als Lernmotivation an und sagt zudem: „[da] muss man natürlich auch (.) Geld können also das Zählen“. Somit zeigt sich eine Lernmotivation, die vermutlich vonseiten Erwachsener gesetzt wurde, ihr jedoch den Sinn der Mathematik nahe bringt.

Auch nach dem Schulübergang gibt es bei Vanessa positive Fähigkeitszuschreibungen, das sind in ihrem Fall Ordnung und Fleiß. Die Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik bleiben jedoch ebenfalls bestehen und dominieren ihre Negativbeurteilungen.

Résumé

Der Schulübergang hat für Vanessa viele Verbesserungen gebracht, die sie auch bewusst so wahrgenommen und aufgezählt hat. Die Art des Unterrichts scheint ihr nach dem Wechsel besser zu gefallen, ihr soziales Umfeld entspricht ebenfalls den Erwartungen und ihre fähigkeitsbezogenen Selbstzuschreibungen haben keine auffälligen Veränderungen mit sich gebracht. Darin besteht allerdings auch Vanessas Problem, denn ihre Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik bleiben auch nach dem Schulübergang erhalten und ihre Selbsteinschätzung, nämlich eine langsame Schülerin zu sein, könnte zusätzlich zu Problemen in der Zukunft führen.

5.6.8 Fallinterpretation – Fatih

Informationen zur Person

Fatih ist beim ersten Interview 11 Jahre alt und steht zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule, deren höchste Jahrgangsstufe die 13. Klasse darstellt. Als persönliches Abschlussziel gibt Fatih noch nichts an. Bei unserem zweiten Treffen ist Fatih 12 Jahre alt.

Informationen zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Das erste Interview fand während der Unterrichtszeit im Förderraum der Grundschule statt. Die zeitlichen Gegebenheiten erforderten es, dass innerhalb einer Schulstunde mehrere Kinder aus einer Klasse interviewt wurden, weshalb die Interviewzeit auf 10-20 Minuten beschränkt war.

Das zweite Interview fand während der großen Pause im Klassenraum der weiterführenden Schule statt. Vonseiten der Lehrkraft wurde diese Zeit für das Interview gestattet.

Vor dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Im Verlauf des ersten Interviews benennt Fatih eine Reihe von Faktoren, die seinem langfristigen Wohlbefinden zuträglich sein könnten. So hat er allgemein Gefallen an der Schule, findet den Unterricht gut, die Hausaufgabenbetreuung seiner Schule hilft Fatih, der schulische Alltag ist für ihn „eher locker“ und Lehrkräfte wie Mitschüler werden als nett bewertet. Hier finden sich also die Faktoren soziales Umfeld und Zufriedenheit wieder, welche nach Mayring dem langfristigen Wohlbefinden zugutekommen.

Unter Fatih's Äußerungen finden sich jedoch auch solche, die dem kurzfristigen Wohlbefinden zuzurechnen sind. So spricht er beispielsweise darüber, dass ihm die Pausen gut gefallen und Sport und Kunst für ihn die besten Fächer darstellen. Dies kann klar der zeitlich begrenzten „Freude“ zugeordnet werden, welche ein aktuelles Wohlbefinden stützt. Dies liegt darin begründet, dass Pausen wie Fächer zeitlichen Begrenzungen unterliegen und somit bei einer besonderen Zuneigung zu einem bestimmten Fach die Freude in der Zeit der anderen Fächer eingeschränkt ist.

Neben den zahlreichen positiven Faktoren gibt es allerdings für Fatih auch Belastendes an der Schule. So hat er manchmal das Gefühl, die Schuld für Streitigkeiten zugewiesen zu bekommen, obwohl er sich als unschuldig ansieht. Außerdem ist die Strenge der Klassenlehrerin für ihn zu ausgeprägt. Ersteres

widerspricht dem individuellen Glück, indem es Fatih wie regelmäßiges Pech erscheinen muss, die Schuld zugewiesen zu bekommen. Letzteres steht im Kontrast zur Lebensqualität, da der alltägliche Unterricht als „zu streng“ erlebt wird.

Von der weiterführenden Schule erhofft sich Fatih Sicherheit durch bereits vorhandene soziale Kontakte. So äußert er die Hoffnung, dass seine Freunde helfen, „wenn ein Großer kommt“. Hier wird deutlich, wie wichtig für Fatih die sozialen Kontakte an der neuen Schule für sein Wohlbefinden sind. Trotz der zuvor als „nett“ beschriebenen Klassen- und Lehrgemeinschaft, hofft Fatih außerdem auf eine diesbezügliche Verbesserung. Die näheren Details konnten im Interview leider nicht geklärt werden. Die Wahl der weiterführenden Schule konnte Fatih selbst bestimmen, was im Sinne der Positivbewertung von Partizipation nach Sen zu seinem Wohlbefinden beitragen sollte.

Fatih fühlt sich im Großen und Ganzen an der Grundschule wohl, seine Klassenlehrerin sieht er jedoch als zu streng an und zusätzlich scheint es teilweise zu Konflikten zwischen ihm und Mitschülern zu kommen, bei denen er sich zu Unrecht als Beschuldigter sieht. Der Schulübergang stellt für ihn eine positive Veränderung dar, denn Fatih freut sich auf bereits vorhandene Sozialkontakte und erhofft sich eine Verbesserung bezüglich der Lehrkräfte. Er sieht also die Chance, mehr zu gewinnen als zu verlieren.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Mit Blick auf die eigene Person zählt Fatih eine Reihe an positiven Zuschreibungen auf. Beim ersten Interview sieht er sich als guter Schüler aufgrund guter Leistungen, meint im Unterricht viel zu verstehen, gerade in Mathematik liege seine Stärke und längere Krankheiten, schlechte Noten oder Zweifel vonseiten der Lehrkraft seien für ihn kein Grund für Zweifel an den eigenen Leistungen. Hier sind beide Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts zu erkennen. Fatih bezieht sich auf Erfahrungen, die er im Laufe der Schulzeit gesammelt hat und gibt an besonders in Mathe gut zu sein. Die Noten stellen jedoch auch eine indirekte Fähigkeitsmitteilung vonseiten der Lehrkräfte dar.

Im Verlauf des Interviews führt er allerdings auch Selbstkritik und Belastungsfaktoren auf. So sieht er sein Arbeiten, gerade bezogen auf Schreibtätigkeiten, als langsam an und gibt zu teilweise im Unterricht abgelenkt zu sein oder zu stören. Aufgrund der langsamen Geschwindigkeit sieht er seinerseits Probleme im Fach Deutsch und daher Schwierigkeiten bezüglich einer potentiellen Temposteigerung des Unterrichts. Als Quelle seiner Geschwindigkeitszuschreibung dient ihm dabei die eigene Erfahrung. So sagt er: „wenn ich [schnell] schreibe dann ist=meine Schrift nicht mehr so schön“. Die Steigerung

des Unterrichtstempos würde für ihn bedeuten, dass er beim Schreiben Schwierigkeiten bekäme. Somit ist dies eine Sorge seinerseits.

Bezogen auf die weiterführende Schule freut sich Fatih auf die dortigen Kontakte, welche im Sinne eines protektiven Faktors als soziales Netzwerk gesehen werden können. Sie werden von ihm besonders betont und ihnen wird ein Sicherheitsgedanke zugesprochen, der Fatih bezüglich der neuen Schule zu beruhigen scheint. Des Weiteren bezeichnet er die kommende Schule als „gut“, hat sich also offenbar bereits ein Bild darüber gemacht. Die Freude über den Schulwechsel überwiegt nach seiner Aussage klar.

Sorgen bereiten Fatih die zukünftigen Hausaufgaben. An der Grundschule gibt es im Anschluss an den Unterricht eine Hausaufgabenbetreuung, die ihm gut gefällt und die den Nachmittag frei hält. Hier befürchtet Fatih zusätzliche und vor allem ungewohnte Belastungen. Außerdem könnten die Lehrkräfte seiner Meinung nach auch „noch“ strenger werden, was für ihn ebenfalls eine Sorge darstellt.

Für die eigene Zukunft hat Fatih noch keine genauen Pläne. Er gibt zwar an sich einen guten Beruf zu wünschen, bezogen auf einen bestimmten Schulabschluss ist sich Fatih jedoch unsicher und weiß nicht, was er antworten soll. Er wolle jedoch „schlau sein“, um beispielsweise Pilot werden zu können, wozu er äußert: „als (.) Pilot muss man ja:: (.) ja (1) auf=nem Gymnasium sogar ne eins kriegen weil die habn so viele Knöpfe und son=Zeug“. Man sieht also, dass Fatih sich praktisch Anwendbares vorstellen kann, also Vorstellungen in Bezug auf die eigene Zukunft hat, dies aber noch nicht mit einem speziellen Abschlusswunsch zu verbinden scheint.

Fatih zählt eine ganze Menge an positiven Zuschreibungen bezüglich der eigenen Person auf. Dazu gehört unter anderem sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was aus guten Schulleistungen resultiert. Seine Sorge bezieht sich auf die eigene Geschwindigkeit beim Schreiben, potentiell strengere Lehrkräfte und möglicherweise zusätzliche Belastungen durch Hausaufgaben. Mit Blick auf den Schulabschluss ist er sich noch unsicher, was durch die Schulstruktur der Gesamtschule jedoch kein Problem darstellt und daher relativ unbelastend sein sollte.

Nach dem Schulübergang

Ausprägung des Wohlbefindens

Während des zweiten Interviews kann Fatih eine Vielzahl an Faktoren benennen, die seinem langfristigen Wohlbefinden zugutekommen. So gefällt ihm die neue Schule im Allgemeinen, er hat bereits Freunde dort und der Unterricht

wird als positiv empfunden, ebenso die Lehrkräfte. Der schulische Alltag ist für Fatih locker und er sieht sich als frei von Angst vor dem ungewohnten Schulgelände und älteren Schülern, die Belastung habe außerdem nicht zugenommen und das Lehrerverhalten wird in weiten Teilen positiv bewertet. Dass Fatih die weiterführende Schule gefällt und er ohne Angst und Sorgen dorthin gehen kann, spricht für eine ausgeprägte Lebensqualität, welche für ein langfristiges Wohlbefinden förderlich ist. Die Freunde an der neuen Schule stellen ein positives soziales Umfeld dar, welches den gleichen Effekt ausüben dürfte. Die ausgebliebene Steigerung der Belastung, welche Fatih noch zu Grundschulzeiten befürchtet hatte, kann einerseits als kurzfristig positiv, weil aktuell, bewertet werden, stellt aber auch eine gleichbleibende Zufriedenheit mit schulischen Anforderungen dar.

Daneben gibt es eine Reihe von Faktoren, die zum aktuellen Wohlbefinden Fatih's beitragen. So gibt er an teils Hilfe von Klassenkameraden während des Unterrichts zu erhalten, was für kurzfristige Freuden spricht. Außerdem war Fatih ohnehin dazu bereit, die Grundschule zu verlassen und empfand Spannung und Aufregung beim Gedanken an die weiterführende Schule. Seine Hoffnungen gibt er als erfüllt an, was ebenfalls kurzfristig zu einer Steigerung seines Wohlbefindens führen sollte.

Die einzige Belastung scheint für Fatih seine persönliche Unsicherheit bezüglich eines Schulabschlusses darzustellen. So sagt er zwar während des Interviews „ich hab=noch genug Zeit“, mit Blick auf den Schulabschluss. Gerade dieser offensichtliche Drang sich zu erklären legt jedoch die Vermutung nahe, dass hier eine Unsicherheit besteht. Fatih scheint sich selbst beruhigen zu wollen und sagt daher, dass er zu diesem Zeitpunkt noch keine Entscheidung zu treffen habe.

Für die eigene Zukunft hat Fatih somit keinen spezifischen Schulabschluss vor Augen. Er äußert lediglich den Wunsch zu wissen. Dies formuliert er mit den Worten: „dass=ich=jetz auch schlau werde“. Dies zeigt Fatih's Motivation zu lernen, die jedoch noch kein präzises Abschlussziel herausgebildet hat.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Schulübergang für Fatih sämtliche Hoffnungen erfüllt hat. Die Belastungen sind nicht gestiegen, die Lehrkräfte werden als nett empfunden, die Freunde an der neuen Schule wirken als Unterstützung und ohnehin übertrifft die Aufzählung positiver Zuschreibungen bei weitem sämtliche kritischen Äußerungen. Fatih scheint außerordentlich zufrieden mit dem Schulwechsel.

Ausprägung des Selbstkonzepts

Die Selbsteinschätzung von Fatih umfasst eine Reihe positiver Faktoren. So sieht er sich selbst als sorgfältig, was die Bearbeitung von Hausaufgaben angeht, und ebenso als genau. Fatih findet, er sei ein guter Schüler und er meint seine Geschwindigkeit beim Schreiben verbessert zu haben. Positiv führt er außerdem an Aufgaben stets zu beenden und auch schwere Aufgaben zu schaffen. Aufgaben vor der Klassengemeinschaft stellen für ihn derweil ebenfalls kein Problem dar und längere Krankheiten, eine Steigerung des Unterrichtstempos sowie Zweifel vonseiten der Lehrkraft sind nach Meinung Fatih's für ihn problemlos. Hier zeigt sich eine Wandlung im Verlauf des Übergangsprozesses. Sagte Fatih zuvor noch, dass ein schnellerer Unterricht für ihn belastend sein könnte, findet er das nun nicht mehr. Somit hat eine zeitweise Verschlechterung und anschließende Verbesserung in Verbindung mit dem Übergangsprozess stattgefunden, wie sie auch von Buff diagnostiziert wurde. Dies ist vermutlich auch aufgrund der intraindividuellen Einschätzung persönlicher Leistungen von Fatih möglich. So vergleicht er seine Schreibleistungen an der weiterführenden Schule mit denen der Grundschule und sagt diesbezüglich: „ich [...] bin schneller geworden als früher“. Dieser Vergleich mit eigenen Leistungen vergangener Zeiten, der positiv ausfällt, dürfte ebenfalls zur optimistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten beitragen.

Neben dieser sehr großen Anzahl an positiven Selbstzuschreibungen äußert Fatih jedoch auch Selbstkritik. So gibt er zu, teils während des Unterrichts mit Klassenkameraden zu sprechen. Dieses Verhalten hat er offenbar über den Schulübergang hinweg beibehalten.

Mit Blick auf den Schulübergang sieht Fatih sehr vieles positiv. So freut er sich über die Lehrkräfte der neuen Schule ebenso wie über deren Verhalten, hat Freunde, mit denen er sich offenbar sehr wohl fühlt, und auch der Unterricht bereitet ihm nach eigenen Angaben keine Probleme. Es kann angenommen werden, dass der protektive Faktor eines sozialen Netzwerkes Fatih geholfen hat den Übergang positiv zu empfinden, allerdings sieht er auch eine so große Anzahl anderer Faktoren als positiv an, dass man klar sagen kann, Fatih hat sich auf den Schulübergang gefreut und seine Erwartungen wurden erfüllt.

Der einzige Wehrmutstropfen für ihn bleibt die Unentschlossenheit bezüglich des Schulabschlusses. Hier zeigt sich Fatih unsicher bezüglich der eigenen Zukunft und möglicherweise könnte eine Enttäuschung in diesem Bereich eine Verschlechterung der Gesamteinschätzung mit sich bringen.

Ein „big-fish-little-pond effect“ könnte bei Fatih möglicherweise im positiven Sinne der Fall sein. Möglicherweise ist die Klassengemeinschaft langsamer als zuvor, was ihm das Gefühl gibt schneller geworden zu sein. Dafür gibt es jedoch keine ausreichenden Belege. Es bleibt bei einer möglichen Hypothese.

Der Schulübergang hat Fatih's Befürchtungen nicht bestätigt, seine positiven Zuschreibungen hingegen offensichtlich schon. Er ist sehr sicher was seine Leistungsfähigkeit angeht und es zeigen sich sogar noch Verbesserungen seiner Selbsteinschätzung über den Prozess des Schulwechsels hinweg. Die einzige potentielle Sorge bleibt der Schulabschluss.

Résumé

Fatih freute sich bereits zu Zeiten der Grundschule auf den Schulübergang. Bereits dort fühlte er sich wohl, konnte sich allerdings Verbesserungen vorstellen, die er als Wünsche und Hoffnungen mit Blick auf die weiterführende Schule formulierte. Diese scheinen seiner Meinung nach eingetreten zu sein, zumindest beurteilt er den Schulübergang ausgesprochen positiv und auch seine Selbsteinschätzung verbessert sich noch in dessen Verlauf.

5.7 Vergleich der Einzelfallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung)

Fallvergleich – unterschiedliche Übergangsbewältigung

Das nachfolgende Kapitel bezieht sich in Gänze auf die vorhergegangenen Fallinterpretationen und die im Anhang zu findenden Paraphrasierungen bzw. Transkriptionen.

5.7.1 Wohlbefinden vor dem Schulübergang

Mit Blick auf positive Faktoren bezüglich des langfristigen Wohlbefindens, können vor dem Schulübergang Übereinstimmungen und Unterschiede festgestellt werden. So geben Emil, Joana, Maya und Sandy an mit der Klassenlehrerin sehr zufrieden zu sein. Außer bei Vanessa und Fatih, die ihre Grundschullehrerin als sehr streng empfinden, finden sich auch bei den beiden anderen Fällen Aussagen darüber, dass die Lehrkräfte an der Grundschule mehrheitlich positiv erlebt werden. Emil, Fatih, Maya, Moritz und Tim nennen des Weiteren den Unterricht als positives Element ihres Schulalltags. Bei allen zu finden ist die Tatsache, dass soziale Kontakte in Bezug auf das Wohlbefinden aufgeführt werden. Seien es Beziehungen zur Lehrkraft, zu Lehrerinnen und Lehrern allgemein oder zu Freundinnen und Freunden, die Kinder geben allesamt an, dass Beziehungen zu anderen Menschen entscheidend für das Wohlbefinden seien. Individuell werden zusätzlich Faktoren wie die Jahrgangsmischung, ein lockerer Schulalltag, Hilfe vonseiten der Lehrkraft oder die Klassengemeinschaft selbst als positiv bewertet.

Kurzfristige Steigerungen des Wohlbefindens erfahren eine Reihe von Kindern durch spezifische Schulfächer, in denen sie sich besonders wohl fühlen. Diesbezüglich äußern sich Fatih, Vanessa, Maya und Sandy. Diese vier haben bestimmte Lieblingsfächer, welche ihnen mehr Freude bereiten als der restliche Unterricht. Ebenso findet sich eine häufige Überschneidung der positiven Einschätzung der Schulpausen. Fatih, Joana, Sandy, Tim und Vanessa haben im Verlauf des Interviews Formulierungen dieser Art vorgebracht. Ansonsten gehen die Aussagen weit auseinander, von einer Freude über die Raumgestaltung, über ein gutes Essensangebot bis hin zur Freude darüber dieselbe Schule wie der große Bruder gewählt zu haben.

Gab es bei Faktoren des Wohlbefindens in manchen Bereichen noch Übereinstimmungen, sind die Belastungsfaktoren gänzlich individuell. Während Emil Streit mit Freunden fürchtet, sieht sich Fatih teils zu Unrecht angeklagt. Joana empfindet Probleme mit der deutschen Sprache als Problem, während Maya den Englischunterricht als Hürde ansieht und Moritz Angst vor Ärger zu Hause bei schlechten Noten hat. Sandy wiederum hat ihren Erstwunsch bei der Wahl einer weiterführenden Schule nicht erhalten und sieht somit ihre beste Freundin doch nicht auf der Sekundarschule. Tim ist manchmal sehr müde in der Schule und Vanessa empfindet theorielastigen Unterricht vor allem in Mathematik als Problem. Es zeigt sich, dass die einzige Gemeinsamkeit darin besteht, dass es für jedes Kind einen Belastungsfaktor zu geben scheint.

Vergleicht man die Zukunftswünsche der Kinder, kann man erkennen, dass die meisten sich bereits über einen möglichen Abschluss Gedanken gemacht haben und die Eltern ihnen vermutlich einen Rat erteilten. So geben Emil, Moritz und Tim an das Abitur machen zu wollen, Joana und Sandy haben den Realschulabschluss anvisiert und Maya möchte zuerst letzteres schaffen, bevor sie das Gymnasium besucht. Auffällig ist, dass alle Anwärter des Gymnasiums eine „freie Berufswahl“ zum Ziel erklärt haben und auch Maya sich einen speziellen Beruf erwünscht, von dem sie um die Notwendigkeit des Abiturs weiß. Ein Wissen um die Chancen dieses Schulabschlusses könnte also zu diesem Wunsch führen. Ansonsten finden sich aber auch sehr konkrete und individuelle Hoffnungen mit Blick auf die weiterführende Schule. Fatih wünscht sich Schutz vor Älteren, durch vorhandene Freunde. Joana möchte im Unterricht möglichst viel schaffen und Vanessa hofft auf ein Ende von Prügeleien während der Schulpausen.

Die Partizipation bei der Übergangsvorbereitung fiel ebenfalls unterschiedlich aus. So durften Fatih und Maya selbst entscheiden, welche Schule sie nach der Grundschule besuchen wollten, während Emil, Joana, Moritz, Tim und Sandy von ihren Eltern an der Entscheidungsfindung beteiligt wurden. Bei Vanessa und Joana ist eine Besonderheit, dass die Lehrkräfte eine bestimmte

Schule oder Schulform empfohlen und sich Eltern samt Kindern nach dieser Empfehlung richteten. Für Vanessa wurde aufgrund großer Probleme in Mathematik eine Schule empfohlen, für die sich ihre Eltern auch entschieden.

5.7.2 Selbstkonzept vor dem Schulübergang

Eine Auffälligkeit bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler besteht darin, dass sie sich allesamt als „gute Schüler“ sehen. Niemand behauptet von sich alles zu können aber durchschnittlich oder schlecht schätzt sich ebenfalls keiner von ihnen ein. Dies widerspricht auf den ersten Blick der Tatsache, dass die Abschlusswünsche der Kinder variieren. Vielleicht zeigt sich hier die von Hellmich und Günther beschriebene Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts, welche demnach in einer zunehmenden Differenzierung besteht. Möglicherweise sehen die Kinder bereits, dass sie nicht alles können, eine Anpassung an die Realität ist aber vielleicht noch im Gange und die Einschätzung wird vermutlich durch individuelle Ansprüche an die eigene Person mitbestimmt, wobei natürlich auch zu sagen ist, dass sich möglicherweise niemand während eines Interviews als schlecht darstellen möchte.

Die Quelle der Selbsteinschätzung stellt in der Regel eine Fähigkeitsmitteilung in Form von Noten dar. Bei Emil findet sich zusätzlich ein intraindividueller Vergleich, indem er seine aktuellen Leistungen mit zurückliegenden vergleicht. Bezüglich der Relevanz, welche Lehrereinschätzungen beigemessen wird, gibt es zwischen den Kindern allerdings Unterschiede. So sagen Fatih, Sandy und Tim, dass Zweifel der Lehrkraft ihre Selbsteinschätzung nicht direkt nach unten korrigieren würden. Joana, Maya, Moritz und Vanessa sind sich diesbezüglich nicht sicher.

Der zuletzt genannte Punkt stellt einen der mehrfach vorkommenden potentiellen Belastungsfaktoren und selbstkritischen Kommentare dar, welche von den Kindern benannt werden. Daneben geben Emil, Fatih, Maya und Moritz zu teilweise im Unterricht abgelenkt zu sein oder mit anderen Kindern zu reden. Des Weiteren befürchten manche der Probanden durch ein höheres Unterrichtstempo abgehängt zu werden. Diese Sorge äußern Fatih, Joana, Maya, Moritz, Sandy und in gewisser Weise auch Vanessa. Daran kann man erkennen, dass eine Steigerung des Unterrichtstempos für viele Kinder die potentielle Infragestellung der eigenen Fähigkeitszuschreibungen bedeuten könnte. Vermutlich wird diese Sorge durch den Schulübergang, samt seiner unvorhersehbaren Anforderungsveränderungen, noch verstärkt. Neben diesen übergreifenden Belastungen gibt es aber auch sehr individuelle Sorgen. Für Emil bedeutet Streit mit den Freunden eine große Not, da er diesen auf eigenes

Fehlverhalten bezieht. Fatih und Joana geben unterschiedliche Probleme mit dem Fach Deutsch an, Maya sieht Englisch als Herausforderung für die eigenen Fähigkeiten und Tim lehnt es ab, im Mittelpunkt zu stehen. Vanessa wiederum hat eine Leistungsschwäche in Mathematik. Man kann Überschneidungen mit dem Wohlbefinden erkennen, da ein mangelndes Vertrauen in eigene Leistungen selbstverständlich auch Auswirkungen auf das Befinden im jeweiligen Moment haben kann.

Mit Blick auf die weiterführende Schule sehen viele Kinder bereits vorhandene Freunde als protektive Faktoren. Emil, Fatih, Sandy und Tim kennen bereits Kinder an der neuen Schule, was ihnen eine gewisse Sicherheit zu verleihen scheint. Die Anderen hoffen darauf bald neue Bekanntschaften zu machen.

Von einigen Kindern werden die Lehrkräfte der neuen Schule etwas gefürchtet. So sehen Fatih, Maya und Moritz die Möglichkeit, dass diese „schlechter“ oder „strenger“ werden könnten. Sandy wiederum hofft auf eine Verbesserung der „Lehrer-Schüler-Verhältnisse“, weshalb sie dem Übergang diesbezüglich mit Freude entgegenseht.

Ein weiteres Problem stellt für einige der Kinder eine mögliche Steigerung der Anforderungen dar. Fatih, Maya, Moritz, Tim und Vanessa äußern ihre diesbezüglichen Sorgen. Fatih nennt es direkt eine Sorge vor „strengeren“ Lehrkräften, bei den anderen ist häufig lediglich eine gewisse Unsicherheit festzustellen.

Individuelle Gedanken, in Bezug auf den Schulübergang, sind ebenfalls auszumachen. Vanessa freut sich beispielsweise auf die Inklusivklassen der zukünftigen Schule, da sie auf eine verbesserte Unterstützung in Mathematik hofft. Tim fürchtet das Vermissen alter Freunde und Fatih glaubt, an die Hausaufgaben der neuen Schule nicht gewöhnt zu sein, da er in der Grundschule das Angebot der Hausaufgabenbetreuung nach Unterrichtsschluss nutzen konnte.

5.7.3 Wohlbefinden nach dem Schulübergang

Nach dem Übergang in die weiterführende Schule führen alle Kinder soziale Beziehungen als positive Faktoren auf, die im Sinne eines langfristigen Wohlbefindens verstanden werden können. Die Verhältnisse zu Lehrkräften und Mitschülern werden nach dem Schulwechsel von allen Interviewkindern optimistisch bewertet. Emil, Fatih, Sandy und Tim nennen des Weiteren explizit den Unterricht als positiven Faktor, zeigen sich also diesbezüglich im Allgemeinen zufrieden an der weiterführenden Schule. Fatih, Maya und Vanessa führen außerdem auf weder vor dem ungewohnten Schulgelände noch vor größeren Schülern Angst zu haben, was für eine Belastungsfreiheit spricht.

Vanessa betont zudem, dass an der neuen Schule mehr Möglichkeiten zum Einbringen von Kreativität möglich seien.

Auch als kurzfristig zu verstehende Freuden äußern sich, wobei auch hier eine übergreifende Tendenz zu erkennen ist. So gaben alle Kinder ihre Freude über die je individuelle Erfüllung von Wünschen und Erwartungen an, welche sie mit Blick auf die neue Schule hatten. Damit soll nicht gesagt sein, dass es keine Probleme gibt. Es zeigt sich lediglich, dass für jede und jeden zumindest ein Teil der Hoffnungen erfüllt wurde. Emil, Joana und Vanessa äußern sich erfreut über die Gestaltung des ungewohnten Schulgeländes, wobei Joana und Sandy, die auf die gleiche Schule übergegangen sind, ein schuleigenes Schwimmbad besonders hervorheben. Fatih, Joana, Sandy und Vanessa waren im Gegensatz zu den vier anderen Interviewteilnehmern froh oder zumindest nicht traurig darüber, die Grundschule zu verlassen, was für den Moment des Übergangs sicherlich positiv bewertet werden kann. Tim war diesbezüglich unentschlossen. Emil und Sandy freuen sich über das erweiterte Essensangebot, verglichen mit dem der Grundschule, und Moritz gefällt, dass man im Englischunterricht wirklich Englisch spricht.

Auch wenn der Schulübergang für jedes der befragten Kinder positive Faktoren mit sich brachte, können noch immer Kritik und Belastungen vorgefunden werden. Bis auf Fatih, empfinden alle Kinder zumindest teilweise das Verhalten ihrer neuen Lehrerinnen und Lehrer entweder als gewöhnungsbedürftig, teils als streng oder sogar schlechter als das der Grundschullehrkräfte. Hier scheint eine These des „Hagener Projekts“ zu greifen, wonach die neuen Lehrerverhältnisse für viele Kinder problematisch erscheinen. Darüber hinaus äußern Emil, Joana, Maya, Moritz und Tim eine Zuneigung zur Grundschullehrerin, die den Übergang ebenfalls schwieriger macht. Joana, Maya, Moritz, Sandy, Tim und Vanessa sehen die Hausaufgaben zudem teils inhaltlich, teils zeitlich als Problem an, welches zugenommen hat. Angst vor dem ungewohnten Schulgelände oder vor größeren Schülern verspüren Emil, Joana, Moritz und Tim, womit für sie ein physischer Belastungsfaktor vorliegt.

Des Weiteren lassen sich individuelle Unterschiede feststellen. Emil, der dies offenbar in Anspruch genommen hatte, sieht eine Verschlechterung des Betreuungsangebots, da die neue Schule, im Anschluss an den Regelunterricht, lediglich AGs vorhalte. Fatih ist sich noch immer unklar darüber, welchen Schulabschluss er anstrebt, was zu einer Verunsicherung zu führen scheint. Für Joana stellt ihr Verständnisproblem mit der deutschen Sprache eine fundamentale Belastung dar, die sie auch nach dem Schulübergang verspürt. Tim beklagt sich über eine beständige Müdigkeit, die ihm den Unterrichtsalltag erschwere und für Vanessa bleiben ihre Mathematikprobleme ebenfalls allgegenwärtig.

Mit Ausnahme von Fatih haben sich alle Kinder bereits Gedanken darüber gemacht, welchen Schulabschluss sie anstreben. Alle „Abiturwünsche“ wurden dabei beibehalten, Joana und Sandy äußern im Anschluss an den Übergang jedoch die Option vielleicht nach dem Realschulabschluss noch das Abitur machen zu können. Bei dieser Einschätzung bleibt auch Maya. Emil, Moritz und Tim wünschen sich weiterhin berufliche Wahlfreiheit und diesbezüglich gute Chancen. Fatih, Joana und Tim sagen außerdem, dass bei ihnen schlichtweg ein „Wunsch zu wissen“ existiere. Maya hofft indessen noch immer darauf Tierärztin werden zu können.

5.7.4 Selbstkonzept nach dem Schulübergang

Unabhängig von der besuchten Schulform und den sonstigen selbstbezogenen Zuschreibungen, sehen sich erneut alle Kinder als „gute Schülerinnen und Schüler“ an. Es zeigt sich also dasselbe Phänomen, was bereits vor dem Schulübergang zu beobachten war. Daher kann man wohl vermuten, dass die Einschätzung, sehr gut oder durchschnittlich bis schlecht zu sein, einfach nicht angenehm ist und die Kinder somit immer eine Einschätzung im oberen Mittelfeld vornehmen, welche jedoch individuell unterschiedlich definiert und begründet sein dürfte.

Emil, Fatih, Maya, Moritz, Tim und Sandy äußern nach dem Schulübergang, dass eine potentielle Steigerung des Unterrichtstempos für sie kein Problem darstellen würde. Vanessa und Joana sehen dieser Möglichkeit jedoch noch immer mit einer gewissen Sorge entgegen. Vor dem Übergang in die Sekundarstufe befürchteten jedoch auch Fatih, Maya, Moritz und Sandy, dass ein höheres Tempo sie abhängen könnte. Hier wurden also Sorgen beigelegt, ganz im Sinne der von Buff beschriebenen zeitweisen Verschlechterung bestimmter Selbstkonzeptfacetten, die mit dem Schulwechsel teils wieder behoben würden. Möglicherweise fürchteten die betroffenen Schülerinnen und Schüler, wie oben bereits angesprochen, dass die neue Schule ein zu hohes Unterrichtstempo praktizieren könnte.

Mit Ausnahme von Joana und mit Bezug auf Mathematik Vanessa äußern sich alle Probandinnen und Probanden sehr zuversichtlich, alle Unterrichtsaufgaben an der neuen Schule lösen zu können. Die Anforderungen an der neuen Schule scheinen somit nicht dem jeweiligen Fähigkeitsselbstkonzept zu widersprechen. Joana ist diesbezüglich eine Ausnahme, da sie ihre Probleme mit der deutschen Sprache als Hürde zum Verständnis des Unterrichts sieht. Vanessa betrachtet Mathematik allgemein als Problem für sich.

Somit liegt der Fokus auf den vonseiten der Kinder benannten Belastungen und selbstkritischen Kommentaren. War es vor dem Schulübergang noch für

vier der Befragten ein Problem, wenn Lehrkräfte an ihren Fähigkeiten zweifeln, sahen das nach dem Schulübergang nur noch Joana und Moritz so. Maya und Vanessa haben ihre Meinung diesbezüglich geändert. Insbesondere bei Maya kann man davon ausgehen, dass die zuvor außerordentlich betonte Zuneigung zur Grundschullehrerin deren Einschätzung einen besonderen Stellenwert zuordnete. Die Bindung zu neuen Lehrkräften ist schlichtweg geringer, weshalb deren Zweifel möglicherweise weniger Kindern zu denken geben.

Emil und Fatih geben auch nach dem Schulübergang zu teilweise im Unterricht mit anderen Kindern zu sprechen und sehen sich als unaufmerksam an, was auch Sandy beim zweiten Interview so konstatiert. Maya und Moritz äußern diese Selbstkritik nicht mehr und Joana betont, dass sich ein solches Verhalten bei ihr gebessert habe. Hier finden sich also unterschiedliche Entwicklungen, die möglicherweise genau Joanas Wunsch der Grundschulzeit entsprechen. Diese sagte diesbezüglich: „Ich habe ja [...] dann keine Freunde (.) dann werd ich mich besser konzentrieren“. Wahrscheinlich würde diese Selbstkritik nach einer gewissen Zeit, aufgrund ihrer vermutlich zeitlich begrenzten Verbesserung, wieder eintreten.

Das höhere Unterrichtstempo wurde bereits ausführlich besprochen. Weiterhin sind die Hausaufgaben der weiterführenden Schulen für manche Kinder eine ungewohnte Belastung. Diesbezüglich geben Joana, Maya, Moritz, Sandy, Tim und Vanessa Probleme an, die sich entweder auf Bearbeitungsschwierigkeiten oder einen Zeitverlust im Vergleich zur Grundschulzeit bezogen.

Auch das Erarbeiten von Aufgaben an der Tafel ist für eine Vielzahl von Kindern ein Problem, was teilweise vor dem Schulübergang nicht so war, wie beispielweise bei Moritz. Neben ihm geben auch Emil und Tim ab sich in derartigen Situationen unwohl zu fühlen, wobei Tim im Allgemeinen äußert eher zurückhaltend zu sein. Für ihn ist „zu viel“ Aufmerksamkeit stets ein Problem.

Rückblickend sind für die Kinder vor allem soziale Kontakte unterstützende Faktoren im Transitionsprozess. Aussagen bezüglich neuer Freunde, positiven Lehrerbeziehungen oder einer guten Klassengemeinschaft sind bei allen Befragten zu finden. Gleichzeitig stellt aber der Verlust von Bekanntschaften aus Grundschulzeiten für viele Kinder eines der erheblichen Probleme dar. Außer Sandy und Fatih beklagen alle anderen soziale Verluste.

5.7.5 Bewältigungstypen

Der Sinn einer Typisierung besteht nach Przyborski und Wohlrab-Sahar darin, die „Reproduktionsgesetzlichkeit eines Falles“ zu erarbeiten und „das Ge-

meinsame“ verschiedener Fälle darzustellen.²³⁹ Ziel ist es also über den Einzelfall hinaus mögliche Entwicklungsgänge zu erkennen, die in diesem Falle den Schulübergang betreffen. Dies geschieht nicht im Sinne einer quantitativen „statistischen Verteilung“, sondern durch ein „Herausarbeiten“ einer gewissen Position, über mehrere Fälle hinweg.

Im Vergleich der einzelnen Fallinterpretationen wird deutlich, dass der schulische Übergang sowohl mit Blick auf das Selbstkonzept als auch bezüglich des Wohlbefindens individuell erlebt wird und dieselben Umstände zu unterschiedlichsten Bewältigungsverfahren führen. Während manche Kinder eine Vielzahl an Belastungsfaktoren wahrnehmen, sind andere der Auffassung, dass der schulische Übergang für sie vor allem Vorteile gebracht hat. Letztlich sind jedoch auch Kinder zu finden, die Verluste und Gewinne aufführen können. Daraus ergeben sich drei fließend ineinander übergehende Typen der Übergangsbewältigung:

- Positive Einschätzung des Übergangs
- Ausgeglichene Übergangseinschätzung
- Negative Einschätzung des Übergangs

Dabei ist zu betonen, dass die Grenzen zwischen diesen Unterscheidungen fließend sind und mithilfe dieser Einordnung lediglich Tendenzen aufgezeigt werden sollen. Aufgrund der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit sich die Erforschung positiver wie negativer Faktoren bezüglich des kindlichen Wohlbefindens und Selbstkonzepts im Prozess des Schulübergangs zum Ziel gesetzt hat, sollen hier mögliche Entwicklungsverläufe zueinander in Bezug gesetzt werden, um über den Einzelfall hinausgehende Tendenzen beschreiben zu können.

Positive Einschätzung des Übergangs

Am deutlichsten wird eine positive Einschätzung des Schulübergangs bei Fatih. Nach dem Beginn der Sekundarstufenzeit kann er eine Vielzahl positiver Faktoren bezüglich des eigenen Wohlbefindens aufzählen, seine Fähigkeitseinschätzungen fallen ausgesprochen positiv aus und aufseiten möglicher Belastungsfaktoren ist nach dem Schulwechsel kaum etwas zu finden. Seine Befürchtungen vor dem Übergang scheinen allesamt nicht eingetreten zu sein. Betrachtet man Fatih's Belastungen zu Zeiten der Grundschule, so fällt auf, dass er sich teils zu Unrecht kritisiert fand, seine Lehrerin als sehr streng einschätzte und seine Gedanken an die weiterführende Schule viele Wünsche beinhalteten. Im Kontrast zu anderen Kindern fällt hier auf, dass Konflikte vor-

²³⁹ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 335 f.

lagen und ein Schulwechsel somit als Chance zum Neubeginn gesehen wurde, was allem Anschein nach geglückt ist. Vor allem wünschte sich Fatih, die Grundschule zu verlassen, was somit die Erfüllung eines Wunsches mit sich brachte.

Auch bei Sandy kann man sehen, dass sie die weiterführende Schule, im Anschluss an den Übergang, ausgesprochen positiv bewertet. Auch sie war froh darüber, die Schule zu wechseln, auch wenn sie dies nicht so deutlich formuliert wie Fatih. Außer den Hausaufgaben und einer gewissen Zuneigung zur Grundschullehrerin bzw. einer im Verhältnis schlechteren Einschätzung der neuen Lehrkräfte bewertet Sandy die neue Schule ebenfalls ausgesprochen positiv und führt mit Blick auf ihre eigenen Fähigkeiten eine große Zahl positiver Selbstzuschreibungen auf. Zusätzlich hat sich ihre Einschätzung in manchen Punkten über den Schulübergang hinweg verbessert, was sich zum Beispiel darin zeigt, dass sie eine Temposteigerung des Unterrichts nach dem Schulwechsel nicht mehr als potentielle Belastung ansieht.

Als vorteilhaft, wenn auch nicht so positiv wie die beiden zuvor aufgeführten Einschätzungen, kann Vanessas Sicht auf den Schulübergang bezeichnet werden. Bereits während des ersten Interviews führte sie mehrere Punkte auf, die sich an der kommenden Schule verbessern könnten, was nach ihrer Einschätzung auch so geschah. Somit ist der Schulübergang für sie geglückt und auch ihre Unfähigkeit, sich an etwas zu erinnern, das ihr in der Grundschule gefallen hat, zeigt die Freude über den Schulwechsel. Allerdings belastet sie das Fach Mathematik an der weiterführenden Schule mental ebenso wie zuvor, was sowohl ihrem Wohlbefinden als auch einer fächerübergreifend positiven Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts im Wege steht. Jedoch äußert auch Vanessa eine gewisse Freude darüber, die Grundschule zu verlassen.

Die Gemeinsamkeit aller drei Fälle besteht darin, dass der Schulübergang als klar positiv erlebt wird und der Wunsch bestand, die Grundschule zu verlassen bzw. der Schulwechsel nicht bedauert wurde. Gleichzeitig werden die selbstbezogenen Fähigkeitseinschätzungen entweder beibehalten oder sogar optimistischer formuliert und im Vergleich mit der Einschätzung der Grundschule wird die weiterführende Schule klar positiver bewertet.

Ausgeglichene Übergangseinschätzung

Als eher ambivalent kann Mayas Position zum Schulübergang gesehen werden. So verspürte sie nicht den Wunsch, die Grundschule zu verlassen, hatte dort gute Freundinnen, mochte ihre Grundschullehrerin sehr gerne und die Hausaufgaben der neuen Schule sieht sie teils als Belastung an, da sie ihre Freizeit beschneiden. Dennoch hat die weiterführende Schule viele Wünsche

und Hoffnungen ihrerseits erfüllt und Befürchtungen aus der Grundschulzeit blieben aus. Die neue Klassengemeinschaft empfindet Maya als ausgesprochen positiv, sogar als etwas besser als zu Grundschulzeiten und auch mit Blick auf ihre Fähigkeiten scheint sie durchaus zufrieden. Nur der „Verlust“ ihrer Grundschullehrerin wiegt schwer für sie. Neben der Freude über positive Entwicklungen bestehen also auch negative Einflüsse.

Auch bei Emil sind unterschiedliche Bewertungen zu finden. Er verspürte ebenso wenig den Wunsch, die Grundschule zu verlassen, mochte seine Grundschullehrerin, empfand die neue Klassengemeinschaft zu Beginn als gewöhnungsbedürftig und hat etwas Angst vor den großen Schülern. Dennoch hat sein Zutrauen in eigene Fähigkeiten nicht abgenommen und es gibt eine große Anzahl sehr positiver Faktoren bezüglich Emils Wohlbefinden. Seine Befürchtung, die Jahrgangsmischung der Grundschule würde ihm fehlen, trat nicht ein und eine zeitliche Mehrbelastung empfindet er nicht.

Moritz zählt ebenfalls eine Reihe von Aspekten auf, die sowohl ein gewisses Bedauern über den Schulwechsel als auch Freude über die aktuelle Entwicklung ausdrücken. So wollte auch er nicht weg von der Grundschule, empfindet die neuen Hausaufgaben teilweise als Problem, hat etwas Angst vor dem ungewohnten und großen Schulgebäude und auch Moritz mochte seine Grundschullehrerin. Trotzdem äußert auch er Zufriedenheit mit der neuen Schule, hat neue Freunde finden können, gibt an ausreichend Freizeit behalten zu haben und manches, was er zu Grundschulzeiten als potentielle Belastung einstufte, ist nun unbedenklich für Moritz, wie beispielsweise ein höheres Unterrichtstempo. Auffällig ist jedoch sein Verlust der Freude am Lernen.

Im Gegensatz zu den drei zuvor genannten Fällen war Tim zum Teil auch froh darüber, die Grundschule zu verlassen. Gleichzeitig mochte er jedoch seine Lehrerin, hat Sorgen aus der Grundschulzeit beibehalten, wie beispielsweise sein Unbehagen mit Blick auf die Aufmerksamkeit seiner Klassengemeinschaft, ältere Schüler machen ihm teilweise etwas Angst und die Hausaufgabensituation ist für ihn anstrengender geworden. Gleichzeitig hat Tim jedoch seine Furcht vor einem höheren Unterrichtstempo verloren, sieht sich selbst in vielen Punkten als kompetent an und bewertet die neue Schule im Allgemeinen sehr positiv. In seinem Fall zeigt sich allerdings bereits eine größere Anzahl an Belastungsfaktoren.

Gemeinsam haben die hier dargestellten Fälle, dass neben Belastungsfaktoren auch immer positive Entwicklungen abzusehen sind, Wünsche erfüllt wurden und trotz neuer Komplikationen auch ehemalige Sorgen bewältigt werden konnten. Drei der vier Fälle freuten sich nicht darüber, die Grundschule verlassen zu müssen und alle mochten ihre Grundschullehrerin. Hier ist ein klarer

Unterschied zum ersten Typ zu sehen, da der Übergang nicht nur Grund zur Freude gab.

Negative Einschätzung des Übergangs

In vielen Punkten gibt es Überschneidungen zwischen Joana und den anderen Fällen und die hiesige Darstellung soll keinesfalls als klare Abgrenzung verstanden werden. So kann auch sie positive Faktoren benennen, wie beispielsweise das Knüpfen neuer Kontakte, das „stillere-sein“ im Unterricht, was sie im Verlauf des ersten Interviews als Hoffnung geäußert hatte, und den Instrumentenunterricht der neuen Schule. Die Notwendigkeit, die Schule wechseln zu müssen, bewertet sie überdies als unproblematisch. Allerdings ist Joana auch nach dem Schulübergang besorgt, was ein höheres Unterrichtstempo angeht, ihre Verständnisprobleme mit der deutschen Sprache belasten sie weiterhin, die Hausaufgaben nehmen ihr teils viel Freizeit weg, Joana fehlen Freunde aus Grundschulzeiten und auch ihre Grundschullehrerin hätte sie gerne mitgenommen. Außerdem, und gerade darin besteht das wesentliche Problem, gibt Joana an, weniger zu verstehen als zu Grundschulzeiten. Sie sieht also zusätzliche Schwierigkeiten an der weiterführenden Schule.

Was Joana von den anderen Fällen unterscheidet ist die Tatsache, dass sie eine Verschlechterung ihres Unterrichtsverständnisses sieht. Somit sinkt ihr Fähigkeitsselbstkonzept diesbezüglich im Verlauf des Schulübergangs. Eine derartige Entwicklung wird daher als problematisch angesehen, da sie langfristige Verschlechterungen mit sich zu bringen droht.

6. Diskussion der Ergebnisse

Mit Blick auf die anfangs entwickelten Fragestellungen und Hypothesen kann man sagen, dass individuelle wie gemeinsame Entwicklungen zu konstatieren sind. Über die jeweiligen Ausprägungen von Wohlbefinden und Selbstkonzept geben die vorherigen Kapitel einen ausführlichen Überblick, weshalb hier darauf verzichtet werden kann, diese noch einmal aufzuführen. Lediglich einige bedeutende Aspekte sollen hier weiterführend dargestellt und die Anfangshypothesen untersucht werden.

6.1 Der Schulübergang als Belastung des Wohlbefindens? (H1)

Die Einzelfallinterpretationen und der Fallvergleich machen deutlich, dass es sowohl im Vorfeld des Schulübergangs als auch danach Unsicherheiten und Belastungen, mit Blick auf die weiterführende Schule, gibt. So hatten Joana,

Moritz und Maya Sorge davor niemanden zu kennen und dadurch zumindest anfangs allein zu sein. Emil, Joana, Maya, Moritz und Tim äußerten nach dem Übergang ihre Zuneigung zur Grundschullehrerin, die sie gerne mitgenommen hätten. Moritz, Tim, Emil und Joana haben Angst vor dem großen Schulgebäude oder großen Schülern, die sie so von der Grundschule nicht kannten und neben diesen übergreifenden Tendenzen gibt es noch eine Vielzahl individueller Belastungen. Die von Buff durchgeführte Studie zum Vergleich zweier Klassen, wobei eine den Übergang vollzog und die andere nicht, kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass der Übergangszeitraum in besonderem Maße belastend ist.²⁴⁰ Man kann also klar davon ausgehen, dass für Schülerinnen und Schüler der Übergang in die Sekundarschule unterschiedlichste Belastungen mit sich bringen kann, die sich in ihrer Ursache wie ihrer Ausprägung unterscheiden. Gleichzeitig ist eine Verallgemeinerung nicht möglich, da beispielsweise der Fall Fatihis zeigt, dass der Schulübergang vor allem positiv bewertet und als erwünschter Zustand betrachtet wurde. Belastungen, ambivalente Gefühle und Sorgen bezüglich der weiterführenden Schule wurden bereits in anderen Studien wie der Barbara Weissbachs²⁴¹ oder Ulrike Sirschs²⁴² aufgeführt. Bei Ulrike Sirsch wird allerdings ebenso darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler den Schulübergang allgemein als eher positiv bewertet.²⁴³ Das vorhergehende Kapitel, in welchem die untersuchten Fälle der vorliegenden Arbeit miteinander verglichen wurden, macht deutlich, dass auch bei dieser Untersuchung kein allgemeiner Negativtrend zu beobachten ist. Es gibt mehrere Schülerinnen und Schüler, bei denen die Bewertung ambivalent ausfällt, gleichzeitig jedoch auch drei, die sich mehrheitlich über den Schulwechsel freuen, und lediglich ein Kind, das tendenziell kritischere Äußerungen von sich gibt. Damit kann der These von Barbara Weissbach, wonach ein „Sekundarstufenschock“ besteht, nicht entsprochen werden.²⁴⁴ Der hier vorgetragene Hypothese (H1) jedoch in weiten Teilen schon. Denn auch wenn die Belastungen nach dem Schulübergang wieder abnehmen und Sorgen bzw. Befürchtungen als unberechtigt abgetan werden, besteht all dies doch für eine gewisse Zeit. Während des Prozesses des schulischen Übergangs können bei allen hier untersuchten Schülerinnen und Schülern, zumindest vereinzelt, teils aber auch in großer Zahl, Wohlbefindensbelastungen, mit Blick auf den schulischen Übergang, ausgemacht werden.

²⁴⁰ Buff 1991, S. 263.

²⁴¹ Weissbach 1986, S. 21.

²⁴² Sirsch 2000, S. 120.

²⁴³ Ebd., S. 172.

²⁴⁴ Weissbach 1986, S. 21.

6.2 Der Schulübergang als Infragestellung des Selbstkonzepts? (H2)

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass es auch mit Blick auf das Selbstkonzept zu Verunsicherungen und Befürchtungen kommt, welche die Kinder an ihren Fähigkeitszuschreibungen zweifeln lassen und ihnen Sorgen bereiten. So geben Emil, Fatih, Maya, Moritz, Tim und Sandy nach dem Schulübergang an, dass eine Steigerung des Unterrichtstempos für sie unproblematisch sei. Beim ersten Interview sahen das Fatih, Maya, Moritz und Sandy jedoch anders. Hier ist also eine zeitweise Belastung zu erkennen, die sich teils wieder aufhebt. Fatih, Vanessa, Moritz und Maya fürchteten vor dem Schulwechsel teils strengere Lehrkräfte und wussten nicht, welche Anforderungen sie erwarten würden bzw. wie sie damit umgehen könnten. Nach dem Schulübergang bestätigten sich ihre Sorgen nicht und die Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit, wie auch des sozialen Umfelds, stieg wieder.

Ansonsten sind viele individuelle Befürchtungen und Verunsicherungen auszumachen. So fürchten manche, im Mittelpunkt zu stehen, andere glauben, schwere Aufgaben an der weiterführenden Schule vielleicht nicht schaffen zu können und wieder andere haben fachspezifische Probleme. Manche dieser Zweifel und Probleme entstehen mit oder nach dem Schulwechsel, andere existieren bereits davor. Klar auszumachen ist jedoch, dass immer wieder Aussagen fallen wie: „weil es vielleicht noch=n bisschen schwieriger wird“. Daraus geht hervor, dass die Kinder sich zumindest teilweise Gedanken in Bezug auf künftige Anforderungen machen und sich selbst die Frage stellen, ob sie diesen gewachsen sein können. Hier kann erneut auf Alex Buff verwiesen werden, dessen These einer zeitweisen Verunsicherung sich abzuzeichnen scheint.²⁴⁵

Die anfangs formulierte Hypothese (H2), der Schulübergang stelle für die Kinder ihr Selbstkonzept teils in Frage, trifft somit mehrheitlich zu. In den Einzelfallinterpretationen aller Kinder sind gewisse Verunsicherungen im Voraus wie im Nachhinein des Übergangs zu finden. Damit ist nicht gesagt, dass der Schulübergang per se schlecht ist und die Schülerinnen und Schüler unter einer massiven Veränderung des Selbstkonzepts leiden. Es wird lediglich festgestellt, dass dieses Ereignis im Leben der Kinder eine relevante Rolle spielt und sie in gewisser Weise verunsichert. Das unbekannte Neue stellt altbekannte Selbstzuschreibungen infrage.

²⁴⁵ Buff 1991, S. 263.

6.3 Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Die Typenbildung zeigt ebenso wie der Fallvergleich, dass der Schulübergang für die meisten der interviewten Kinder positive wie negative Entwicklungen mit sich bringt. Für viele Kinder ist das Wohlbefinden im Anschluss an den Schulübergang relativ gleichbleibend und Belastungen sind vermutlich von eher kurzer Dauer. Es finden Veränderungen statt, die Schülerinnen und Schüler schaffen es jedoch damit umzugehen. In einzelnen Fällen bringt der Schulübergang die „herbeigesehnte Chance“, wie sie von Büchner und Koch beschrieben wird.²⁴⁶ Für andere ist es jedoch auch die von ihnen ebenso benannte „angstvoll erlebte Bedrohung“. Beides ist in den vorliegenden Fallinterpretationen zu finden und beides hat seine Gründe, die im vorherigen Kapitel ausgiebig diskutiert wurden.

Abschließend kann wohl festgehalten werden, dass der Schulübergang offensichtlich vor allem eins ist: individuelles Erleben. Kein Interview ist wie das andere und keine Entwicklung ist mit der anderen identisch. Daher trifft die zu Beginn der Untersuchung formulierte These, der Schulübergang müsse qualitativ und individuell untersucht werden, offensichtlich zu.

6.4 Gütekriterien

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr ist Validität die Passung „wissenschaftliche[r] [...] Konstruktion“ auf den untersuchten Gegenstand.²⁴⁷ Es gehe bei der qualitativen Forschung vor allem darum, die „impliziten Regeln“ alltäglicher Kommunikation zu erfassen. Die vorliegende Arbeit trifft insofern darauf zu, als dass bei vielen Fragen die Kinder in ihren Worten erzählen konnten. Die klaren „ja-nein-Unterscheidungen“ stehen dem jedoch im Weg und verhindern eine gänzliche Passung zu diesem Anspruch.

Reliabilität in qualitativen Studien hat, nach den zuvor genannten Autoreninnen, zum Ziel eine prinzipielle Reproduzierbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.²⁴⁸ Die Ähnlichkeit der untersuchten Fälle wird in der vorliegenden Studie durch den Interviewleitfaden gewährleistet. Gleichzeitig ist allerdings die Reproduzierbarkeit der Daten fraglich, da die Lehrkräfte, wie oben angegeben, beim Sampling eine nicht unerhebliche Rolle spielten. Darin könnte ein Problem bestehen.

Objektivität stellt nach Aussage von Przyborski und Wohlrab-Sahr eine Unabhängigkeit von Personen dar.²⁴⁹ Gleich wer die Inhalte der Studie mit den dar-

²⁴⁶ Büchner & Koch 2001, S. 15.

²⁴⁷ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 36 f.

²⁴⁸ Ebd., S. 38.

²⁴⁹ Ebd., S. 40.

gebotenen Methoden untersucht, das Resultat muss dasselbe sein. In der vorliegenden Studie wurde versucht, diesem Anspruch mittels eines Interviewleitfadens, der möglichst präzisen Beschreibung der gegebenen Umstände und einer kritischen Analyse des eigenen Verhaltens zu begegnen. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass die Umstände so variierten, dass eine präzise Wiederholung unmöglich erscheint. Da der Autor mit manchen Kindern bereits bekannt war, mit anderen jedoch nicht, kommt damit noch ein Umstand hinzu, der einer personenunabhängigen Untersuchung widerspricht.

6.5 Kritik

Die erste grundsätzliche Kritik an der vorliegenden Arbeit kann darin gesehen werden, dass die Fragen des Interviewleitfadens quantitativen Studien entnommen wurden. Diese Art der Untersuchungen zielt jedoch auf einen „standardisierten“ Vergleich, welcher „generalisierbare Ergebnisse“ bewirken soll und sich nicht für „einzelne Untersuchungsteilnehmer interessiert“. ²⁵⁰ Qualitative Studien zeichnen sich jedoch durch „offene Fragen“, „subjektiven Sinn“ und eine Generalisierung im „theoretischen“, nicht im „statistischen“ Sinne aus. ²⁵¹ Auch wenn den Kindern oft die Möglichkeit gegeben wurde, die Fragen weiterführend zu beantworten, zielen die ursprünglichen Formulierungen klar auf eindeutige Antworten ab.

Des Weiteren wurde dieser Grundsatz leider nicht immer berücksichtigt, was sich vor allem in der Fragensammlung von Jerusalem und Satow zeigte. Hier wurde vonseiten des Interviewers auch noch der Fehler gemacht den Kindern zu sagen, dass einfache „ja-nein-Antworten“ genügen würden. Die Formulierung, „da musst du mir gar=nich lange was zu erzählen“, welche im Interview mit Joana gewählt wurde, soll hier beispielhaft für ein Fehlverhalten stehen, das in nahezu allen Fällen in ähnlicher Weise wiederholt wurde. Hier zeigt sich eindeutig, dass die quantitative Vorformulierung der Fragen beibehalten wurde, was dem Sinn einer qualitativen Untersuchung massiv widerspricht. Zusätzlich werden Fragen der Kinder, ob man nicht auch mehr sagen könne, abgeblockt und auf die zuvor beschriebene Struktur verwiesen. Derartiges Fehlverhalten vonseiten des Interviewleiters ist immer wieder festzustellen und schränkt den Umfang der Ergebnisse massiv ein. Mangelnde Erfahrung, Unüberlegtheit oder Unwissenheit haben vermutlich zu diesen spontanen Äußerungen abseits des Leitfadens geführt, für die erhaltenen Antworten ist es jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach ein herber Verlust an möglichen Erläuterungen, die vieles näher hätten erklären können.

²⁵⁰ Flick 2009, S. 23.

²⁵¹ Ebd., S. 25.

Mit Blick auf die Fragestellungen, welche von Jerusalem und Satow zitiert wurden, ist außerdem ein Definitionskonflikt verbunden, der in der Beschreibung der Leitfadenerstellung bereits Erwähnung fand. In der Fachwissenschaft besteht Uneinigkeit bezüglich der Frage, ob das Selbstkonzept durch rein deskriptive Zuschreibungen oder auch mithilfe von wertenden Stellungnahmen zu beschreiben ist, was im Definitionsteil ebenfalls angesprochen wurde. Beutel und Hinz vertreten hierbei die Position, dass „Selbstwirksamkeit“ der „Selbstbewertung“ zuzuschreiben sei, wohingegen das „Selbstkonzept“ der „Selbstbeschreibung“ zugesprochen wird.²⁵² Da allerdings die Fragestellungen von Jerusalem und Satow zur Erfassung der „Selbstwirksamkeit“ dienen sollen, würden sie somit überhaupt nicht dem vom Interviewer erwünschten Zweck dienen.²⁵³ Auch wenn Köller diesbezüglich betont, dass dergleichen nicht unumstritten sei und dem Selbstkonzept auch eine „bewertende“ Komponente zukomme, steht hier die Gefahr im Raum, dass fälschlicherweise fehlerhaft synonym verwandte Begrifflichkeiten zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurden.²⁵⁴

Eine Problematik, welche in ihrem Ursprung nicht zu beeinflussen war, stellten zeitliche wie räumliche Gegebenheiten dar. Im Sinne der Felddarstellung sind diese Faktoren allerdings unbedingt zu beachten.²⁵⁵ Die Interviews wurden allesamt in Schulen durchgeführt, da nur so überhaupt der Kontakt zu den Kindern aufgebaut werden konnte und es ohnehin sehr aufwendig war, überhaupt alle Zustimmungen der Schulen, Lehrer und Eltern zu erhalten. Die Interviews an außerschulischen Orten stattfinden zu lassen, hätte noch einmal einen erheblichen logistischen wie zeitlichen Aufwand erfordert, der so schlichtweg nicht möglich gewesen wäre, da vor allem die ersten Interviews, mit Blick auf die Sommerferien, sehr enge zeitliche Grenzen aufwiesen. Aufgrund dieses Umstandes war der Interviewer jedoch auch gezwungen, die Bedingungen der Lehrkräfte zu akzeptieren, weshalb eine teilweise Schülerauswahl vonseiten der Lehrkräfte, wie sie im Sampling beschrieben wurde, räumliche Gegebenheiten wie die des Schulflures oder zeitliche Eingrenzungen auf die großen Pausen unvermeidlich waren. All dies beeinflusst aber selbstverständlich das Ergebnis der vorliegenden Studie. Festzuhalten ist, dass Interviews während der Schulpausen mit Sicherheit dazu führen, dass Kinder möglichst schnell fertig werden wollen, dass ein Schulflur nicht unbedingt den angenehmsten Ort für ein ausgiebiges Gespräch darstellt und eine Lehrerauswahl bei der Zusammenstellung des Samplings dazu führt, dass möglicherweise gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler nicht befragt werden, wel-

²⁵² Beutel & Hinz 2008, S. 36.

²⁵³ Jerusalem & Satow 1999, S. 15.

²⁵⁴ Köller 2004, S. 11.

²⁵⁵ Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 54 f.

che Probleme mit der Lehrkraft haben und ihr daher vielleicht als unzuverlässig erscheinen. An dieser Stelle fand also eine erhebliche Voreinschränkung der Studie statt, die mit Sicherheit die gewonnen Ergebnisse beeinflusst hat.

An dieser Stelle muss ebenfalls der Umstand Erwähnung finden, dass keine Berücksichtigung des sozialen Umfeldes und des Elternhauses stattfand. Welchen Schulabschluss die Eltern ablegten, welche Wünsche und Forderungen diese formulierten oder welche Sprache zu Hause gesprochen wird, all dies konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. Gerade mit Blick auf einen Fall wie Joana wäre es allerdings interessant gewesen zu wissen, ob möglicherweise zu Hause gar kein Deutsch gesprochen wird. Auch Fragen der sozialen Durch- bzw. Undurchlässigkeit des Bildungssystems mussten aufgrund dieser Tatsache außen vor bleiben. Es könnten noch viele weitere Kritikpunkte diesbezüglich aufgeführt werden, an diesem Umstand war jedoch leider nichts zu ändern.

Aus der subjektiven Perspektive Autors der vorliegenden Arbeit ist außerdem zu sagen, dass der zeitliche wie personelle Rahmen der Studie für den Umfang der vorliegenden Arbeit gänzlich unzureichend war. Wie man bereits an der schieren Anzahl an Seiten erkennen kann, waren bereits für die hier dargebotenen Ergebnisse über 300 Seiten notwendig, davon weit über 100 Seiten eigentliche Forschungsarbeit, wobei diese lediglich 60 umfassen müsste. Die hier dargebotenen Ergebnisse sind nach Einschätzung des Autors jedoch bei weitem nicht alles, was im Rahmen der zu untersuchenden Gegenstände möglich wäre. Daher erscheint rückblickend betrachtet das Ausmaß der Studie, mit zwei sehr weit fassbaren Fachtermini als zu ausufernd. Es wäre mehr als ausreichend gewesen, hätte die Studie entweder das Wohlbefinden oder das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler untersucht. Auch wenn beide Faktoren sich klar gegenseitig bedingen, was in der Ergebnisdarstellung zu erkennen ist, nimmt eine Erfassung beider Aspekte schlichtweg zu viele Kapazitäten in Anspruch, als dass sie den eigentlichen Rahmenbedingungen dieser Arbeit gerecht werden könnte. Eine Fokussierung hingegen hätte eine Präzisierung zur Folge, die klare Akzente setzen könnte und sämtliche Ressourcen des Autors auf diesen einen Aspekt verwenden würde.

Die hier aufgeführte Kritik zeigt, dass bei der Vorbereitung, Durchführung und Analyse der empirischen Untersuchung Probleme festgestellt werden konnten, welcher der Aussagekraft dieser Studie zuwider laufen. Mangelnde Ausdrucksmöglichkeiten, zeitliche wie räumliche Einschränkungen und ein ausufernder Anspruch bei der Analyse sind als kritische Punkte klar zu benennen. Sie müssen berücksichtigt werden, betrachtet man die dargestellten Ergebnisse.

7. Schluss

Die vorliegende Untersuchung hatte sich zum Ziel gesetzt, individuelle „Auswirkungen des Überganges von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern“ festzustellen und zu analysieren. Dabei wurde eine große Anzahl an Faktoren festgestellt, die beides sowohl positiv wie negativ bedingen können. Zusätzlich konnten individuelle wie personenübergreifende Tendenzen ausgemacht und Forschungsstände teils wiedergefunden, teils nicht bestätigt werden.

Die Bedeutung des Schulübergangs für die Kinder selbst steht außer Frage. In allen Interviews wurde die Relevanz deutlich, ließ sich eine persönliche Auseinandersetzung ausmachen und Sorgen wie Hoffnungen waren stets erkennbar. Die eingangs erwähnte „sensible Phase“ wurde so bestätigt und gleichzeitig dem von Koch, Büchner und Sirsch beschriebenen Mangel an Forschungsarbeiten zur individuellen Sicht auf den Schulübergang entgegengewirkt. Die Ergebnisse dieser Studie stellen den Übergang aus der Sicht von Betroffenen dar und berücksichtigen dabei die beiden Aspekte des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts.

Trotz aller Bemühungen konnten einige Aspekte nicht abschließend geklärt werden. So wurde in manchen Fällen sehr deutlich, dass der Übergangsprozess im Rahmen einer dreimonatigen Studie nicht abschließend zu ergründen ist, da sich manche Entwicklungen noch unabgeschlossen zeigten. Hier wären noch langfristige Untersuchungszeiträume nötig, um abschließende Gewissheit zu erlangen. Somit stehen auch fortan weiterführende Studien aus, die beispielsweise im Rahmen mehrjähriger, regelmäßiger Erhebungszeiträume Daten gewinnen oder Vergleiche zwischen vierten, fünften und sechsten Klassen anstellen.

Abschließend geht ein Dank an alle Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern aber vor allem Schülerinnen und Schüler, ohne deren bereitwillige Unterstützung diese Forschungsarbeit niemals möglich gewesen wäre. Gerade die Kinder waren mit ihrer offenen und engagierten Beteiligung die wichtigsten Beteiligten in diesem Prozess und für ihre Unterstützung dankt ihnen der Autor dieser Arbeit von ganzem Herzen.

8. Quellenverzeichnis

- Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.) (1991): Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Andresen, S. u.a. (2010a): Vorwort der Autorinnen und Autoren. In: Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Andresen, S. u.a. (2010b): Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. In: Hurrelmann, K. & Andresen, S.: Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Becker, P. (1991): Theoretische Grundlagen. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.) (1991): Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bertram, H. & Spieß, C. K. (Hrsg.) (2011): Fragt die Eltern! – Ravensburger Elternsurvey, Elterliches Wohlbefinden in Deutschland. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 1. Auflage.
- Beutel, S.-I. & Hinz, R. (2008): Schulanfang im Wandel – Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin: Verlag Dr. W. Hopf.
- Buff, A. (1991): Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe 1 (unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts). Zürich: ADAG Administration- und Druck AG.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern im Bereich Bildung. Zugriff am 23. Oktober 2013 <http://www.bmbf.de/de/1263.php>
- Büchner, P. & Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1: der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Däschler-Seiler, S. (2004): Der Übergang in die Realschule. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deusinger, I. (1986): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg. Heft 3/2006, S. 348-372.
- Duden: Wohlbefinden. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH. Zugriff am 10. September 2013 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohlbefinden>
- Duden: Zufriedenheit. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH. Zugriff am 10. September 2013 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zufriedenheit>
- Eggert, D. u.a. (2003): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter – Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Borgmann.

- Epstein, S. (1984): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1984): Selbstkonzept-Forschung; Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, U. (2009): Sozialforschung – Methoden und Anwendungen; Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Filipp, S.-H. (1984): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung; Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuhs, B (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gergen, K. J. (1984): Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1984): Selbstkonzept-Forschung; Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Heinzel, F. (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: Hellmich, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter; Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hurrelmann, K. (2010): 16. Shell Jugendstudie – Jugend 2010. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999): schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.
- Jopt, Uwe-Jörg (1978): Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule – zur Attribuierung von Schulleistungen. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 2: der Übergang aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Leske + Budrich.

- Kopf, H. & Hachmeyer, S. (2010): Geleitwort von World Vision Deutschland e.V.. In: Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Köller, Olaf (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kramer, R.-T. u.a. (2009): Selektion und Schulkarriere – kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesschulamt und Lehrkräfteakademie. Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Kassel. Zugriff am 12. Dezember 2013
http://schulamt-kassel.lsa.hessen.de/irj/SSA_Kassel_Internet?rid=HKM_15/SSA_Kassel_Internet/nav/fda/fda119a8-cc61-811f-3efe-f91921321b2c,1bd14bde-31fe-8111-7373-791921321b2c,,,11111111-2222-3333-4444-100000005002%26_ic_seluCon=1bd14bde-31fe-8111-7373-791921321b2c%26shownav=false.htm&uid=fda119a8-cc61-811f-3efe-f91921321b2c&shownav=false
- Mayntz, R. u.a. (1972): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie (3. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, P. (1991): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.): Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meidinger, H.-P. (2010): Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: Lin-Klitzing, S. u.a. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen – Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): Gibt es überhaupt »Übergangsprobleme«? In: Portmann, R. u.a. (Hrsg.): Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt nach dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium? In: Hellmich, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter; Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Portmann, R. (1989): Übergang ist Ländersache. In: Portmann, R. u.a. (Hrsg.): Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Prinz, D. (2010): Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule – Prävention von Angst und Angststörungen am Ende der Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung – ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Richert, P. (2012): Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung – Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Ruhr-Uni-Bochum: Eidesstattliche Erklärung. Zugriff am 11. Dezember 2013
http://www.ruhr-uni-bochum.de/lirsk/pdf/eidesstattliche_erklaerung.pdf
- Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schneekloth, U. & Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: Hurrelmann, K. & Andresen, S. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010 – 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schneider, C.: Großes Lexikon A-Z; zeitnah und übersichtlich. Chur (Schweiz): ISIS Verlag.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determination. In: Hellmich, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter; Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel – Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Vorderstraße.de. Zugriff am 04. Dezember 2013
http://www.vorderstrasse.de/teufelsbruecke-im-bergpark-wilhelmshoehe_77a30343d4e7115347ae50d205587e41_l.jpg
- Weissbach, B. (1986): Sekundarstufenschock in Gesamtschulen – Ursachen, Erscheinungsformen ... und was Schule dagegen tun kann. Westermanns Pädagogische Beiträge WPB, 38 (1/86), S. 21-25.

ISBN 978-3-86219-581-7



9 783862 195817 >