

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

Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen



Universität Kassel, WS 2013/2014

Betreuende Dozentin: Prof. Dr. Friederike Heinzl

Student: Julian Storck

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 5 |
| 2. Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept | 8 |
| 2.1. Definition Wohlbefinden | 8 |
| 2.1.1. <i>Chaos der Begrifflichkeiten</i> | 8 |
| 2.1.2. <i>Definitionsbemühungen</i> | 9 |
| 2.1.3. <i>Problematik & Kritik</i> | 11 |
| 2.1.4. <i>Abschluss</i> | 11 |
| 2.2. Definition Selbstkonzept | 13 |
| 2.2.1. <i>Das Wissen über das eigene Selbst</i> | 13 |
| 2.2.2. <i>Bedeutungszuschreibungen</i> | 14 |
| 2.2.3. <i>Aufbau des Selbstkonzepts</i> | 16 |
| 2.2.4. <i>Abschluss</i> | 18 |
| 2.2.5. <i>Zusatz: Kindliches Selbstkonzept</i> | 19 |
| 3. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Schülerperspektiven | 21 |
| 3.1. Das deutsche Bildungssystem | 21 |
| 3.2. Wissenschaftliche Perspektive | 24 |
| 3.2.1. <i>Untersuchungsbeginn</i> | 24 |
| 3.2.2. <i>Zentrales Element: Verteilung</i> | 24 |
| 3.2.3. <i>Forschungsperspektiven</i> | 25 |
| 3.2.4. <i>Kritik</i> | 27 |
| 3.3. Die Sicht der Kinder | 30 |
| 3.3.1. <i>Forschungsbeginn</i> | 30 |
| 3.3.2. <i>Nachfolgende Forschungsprojekte</i> | 31 |
| 3.3.3. <i>Kleinere Studien & teilweise Berücksichtigung</i> | 34 |
| 4. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 unter besonderer Berücksichtigung des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts | 36 |
| 4.1. Wohlbefinden | 36 |
| 4.1.1. <i>Forschungsinteresse</i> | 36 |
| 4.1.2. <i>Wohlbefinden allgemein</i> | 36 |
| 4.1.3. <i>Wohlbefinden und der Schulübergang</i> | 37 |
| 4.2. Selbstkonzept | 40 |
| 4.2.1. <i>Unterschiedliche Forschungszugänge</i> | 40 |
| 4.2.2. <i>Der „richtige“ Zeitpunkt</i> | 41 |
| 4.2.3. <i>Der „big-fish-little-pond effect“</i> | 42 |
| 4.2.4. <i>Übergang auf das Gymnasium und der „big-fish-little-pond“ effect</i> | 42 |
| 4.2.5. <i>Zusatz: Fähigkeitsselbstkonzept</i> | 43 |
| 5. Empirischer Teil | 46 |
| 5.1. Einleitender Kommentar | 46 |

| | |
|--|-----|
| 5.2. Fragestellungen & Hypothesen | 47 |
| 5.3. Erhebungsmethode (Interviewleitfäden) | 50 |
| 5.3.1. <i>Qualitativ oder quantitativ?</i> | 50 |
| 5.3.2. <i>Die Interviewleitfäden</i> | 50 |
| 5.3.3. <i>Der 1. Leitfaden – Interview vor dem Schulwechsel</i> | 51 |
| 5.3.4. <i>Der 2. Leitfaden – Interview nach dem Schulwechsel</i> | 53 |
| 5.4. Sampling | 54 |
| 5.5. Auswertungsmethode | 56 |
| 5.5.1. <i>Kategorisierung vs. Sequenzanalyse</i> | 56 |
| 5.5.2. <i>Verfahren in Anlehnung an Mayring und Schmidt</i> | 56 |
| 5.6. Fallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung) | 59 |
| 5.6.1. <i>Fallinterpretation – Emil</i> | 59 |
| 5.6.2. <i>Fallinterpretation – Moritz</i> | 66 |
| 5.6.3. <i>Fallinterpretation – Sandy</i> | 72 |
| 5.6.4. <i>Fallinterpretation – Tim</i> | 79 |
| 5.6.5. <i>Fallinterpretation - Joana</i> | 86 |
| 5.6.6. <i>Fallinterpretation - Maya</i> | 94 |
| 5.6.7. <i>Fallinterpretation - Vanessa</i> | 101 |
| 5.6.8. <i>Fallinterpretation - Fatih</i> | 108 |
| 5.7. Vergleich der Einzelfallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung) | 115 |
| 5.7.1. <i>Wohlbefinden vor dem Schulübergang</i> | 115 |
| 5.7.2. <i>Selbstkonzept vor dem Schulübergang</i> | 116 |
| 5.7.3. <i>Wohlbefinden nach dem Schulübergang</i> | 118 |
| 5.7.4. <i>Selbstkonzept nach dem Schulübergang</i> | 120 |
| 5.7.5. <i>Bewältigungstypen</i> | 121 |
| 6. Diskussion der Ergebnisse | 126 |
| 6.1. Der Übergang als Belastung des Wohlbefindens? (H1) | 126 |
| 6.2. Der Schulübergang als Infragestellung des Selbstkonzepts? (H2) | 127 |
| 6.3. Abschließende Diskussion der Ergebnisse | 128 |
| 6.4. Gütekriterien | 129 |
| 6.5. Kritik | 129 |
| 7. Schluss | 133 |
| 8. Quellenverzeichnis | 134 |
| 9. Anhang | 138 |
| 9.1. Transkriptionen vor dem Übergang | 138 |
| 9.1.1. <i>Erstes Transkript: Emil</i> | 138 |
| 9.1.2. <i>Erstes Transkript Fatih</i> | 145 |
| 9.1.3. <i>Erstes Transkript Joana</i> | 154 |
| 9.1.4. <i>Erstes Transkript Maya</i> | 160 |
| 9.1.5. <i>Erstes Transkript Moritz</i> | 165 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 9.1.6. | <i>Erstes Transkript Sandy</i> | 170 |
| 9.1.7. | <i>Erstes Transkript Tim</i> | 176 |
| 9.1.8. | <i>Erstes Transkript Vanessa</i> | 181 |
| 9.2. | Transkriptionen nach dem Übergang | 187 |
| 9.2.1. | <i>Zweites Transkript Emil</i> | 187 |
| 9.2.2. | <i>Zweites Transkript Fatih</i> | 199 |
| 9.2.3. | <i>Zweites Transkript Joana</i> | 209 |
| 9.2.4. | <i>Zweites Transkript Maya</i> | 220 |
| 9.2.5. | <i>Zweites Transkript Moritz</i> | 228 |
| 9.2.6. | <i>Zweites Transkript Sandy</i> | 237 |
| 9.2.7. | <i>Zweites Transkript Tim</i> | 244 |
| 9.2.8. | <i>Zweites Transkript Vanessa</i> | 251 |
| 9.3. | Paraphrasierung & Kategorisierungen vor dem Schulübergang | 260 |
| 9.3.1. | <i>Erste Paraphrasierung Emil</i> | 260 |
| 9.3.2. | <i>Erste Paraphrasierung Fatih</i> | 263 |
| 9.3.3. | <i>Erste Paraphrasierung Joana</i> | 267 |
| 9.3.4. | <i>Erste Paraphrasierung Maya</i> | 271 |
| 9.3.5. | <i>Erste Paraphrasierung Moritz</i> | 274 |
| 9.3.6. | <i>Erste Paraphrasierung Sandy</i> | 277 |
| 9.3.7. | <i>Erste Paraphrasierung Tim</i> | 280 |
| 9.3.8. | <i>Erste Paraphrasierung Vanessa</i> | 283 |
| 9.4. | Paraphrasierung & Kategorisierungen nach dem Schulübergang | 286 |
| 9.4.1. | <i>Zweite Paraphrasierung Emil</i> | 286 |
| 9.4.2. | <i>Zweite Paraphrasierung Fatih</i> | 292 |
| 9.4.3. | <i>Zweite Paraphrasierung Joana</i> | 296 |
| 9.4.4. | <i>Zweite Paraphrasierung Maya</i> | 301 |
| 9.4.5. | <i>Zweite Paraphrasierung Moritz</i> | 305 |
| 9.4.6. | <i>Zweite Paraphrasierung Sandy</i> | 309 |
| 9.4.7. | <i>Zweite Paraphrasierung Tim</i> | 313 |
| 9.4.8. | <i>Zweite Paraphrasierung Vanessa</i> | 317 |
| 9.5. | Die Interviewleitfäden | 321 |
| 9.5.1. | <i>Der erste Interviewleitfaden</i> | 321 |
| 9.5.2. | <i>Der zweite Interviewleitfaden</i> | 325 |
| 9.6 | Der erste Elternbrief | 331 |
| 9.7 | Der zweite Elternbrief | 332 |
| 9.8 | Interviewerlaubnis | 333 |
| 10. | Eidesstattliche Erklärung | 334 |

Quelle des Titelbildes:

Vorderstraße.de

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 und Kramer et al. stellten erst

¹ Meidinger, H.-P. (2010): *Der Übertritt auf eine weiterführende Schule*. S. 20

² Ditton, H., Krüsken, J. (2006): *Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1*. S. 348

³ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 15

⁴ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 15

⁵ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 13 f.

⁶ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 23

⁷ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 15

⁸ Griebel, W. (2004): *Übergangsforschung aus psychologischer Sicht*. S. 38

⁹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 33

¹⁰ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 13

¹¹ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 13

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.¹⁷ Ziel war es dabei, die weit fassbaren Begrifflichkeiten

¹² Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 38 ff.

¹³ Kopf, H., Hachmeyer, S. (2010): *Geleitwort von World Vision Deutschland e.V.*. S. 12

¹⁴ Siehe *Definition Selbstkonzept & Definition Wohlbefinden*

¹⁵ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 23

¹⁶ Siehe *Erhebungsmethode*

¹⁷ Siehe *Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept*

verständlich aufzuarbeiten und sie mit Blick auf die vorliegende Fragestellung zu präzisieren.

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 behandelt¹⁸ und das zweite Studien zum Wohlbefinden und Selbstkonzept, mit Blick auf den Schulübergang, beinhaltet.¹⁹ 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.

¹⁸ Siehe *Forschungsstand [...] Berücksichtigung der Schülerperspektiven*

¹⁹ Siehe *Forschungsstand [...] Berücksichtigung des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts*

2. Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept

Vorwort

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.²⁰ 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.

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 oben 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.²¹ 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.²² 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.²³ Damit wird Wohlbefinden (teils indirekt) zum Synonym für „Lebensqualität,

²⁰ Mayntz, R. et al. (1972): *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. S. 15 ff.

²¹ Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. S. 26

²² Bertram, H., Spieß, C.K. (2011): *Frage die Eltern!* S. 62 f.

²³ Mayring, P. (1991): *Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens*. S. 51

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“²⁴ definiert, während Lebensqualität als „Begriff, der all die Dinge umfasst, die Zufriedenheit und Glück der in einem Staat lebenden Menschen ausmachen“²⁵ geführt wird. Somit wird Glück also als ein Aspekt von Lebensqualität betrachtet. Zufriedenheit wiederum ist laut Duden ein Synonym für Wohlbefinden,²⁶ dieses seinerseits dann wieder ein Synonym für „Glück bzw. Gesundheit“.²⁷

Spätestens hier aber hinkt der Vergleich, denn Gesundheit ist erfreulicherweise meist mehr als ein „Gefühl von zumeist kurzer Dauer“ (siehe oben). Ein weiteres Definitionsproblem taucht auf, wenn Glück nur einen Aspekt von Lebensqualität darstellt, sowohl Glück als auch Lebensqualität allerdings synonym für Wohlbefinden verwandt wird (siehe oben). 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.²⁸ 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“.²⁹ 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“.³⁰ An dritter Stelle findet sich der „kognitive“ Aspekt, wobei von einem reflektierenden Individuum ausgegangen wird,

²⁴ Schneider, C.: *Großes Lexikon A-Z* S. 337

²⁵ Schneider, C.: *Großes Lexikon A-Z* S. 514

²⁶ Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zufriedenheit>

²⁷ Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohlbefinden>

²⁸ Andresen, S., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *Wie geht es unseren Kindern?* S. 44

²⁹ Mayring, P. (1991): *Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens*. S. 52

³⁰ Mayring, P. (1991): *Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens*. S. 52

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.³¹

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“.³² 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 Gefühle/Stimmungen“ und „aktuelle Beschwerdefreiheit“.³³ Damit nimmt Becker eine Beschreibung mithilfe möglichst neutraler Begrifflichkeiten vor.

Eine andere Herangehensweise stammt von Armatya Sen. Diese ist dem „gerechtigkeitstheoretischen Ansatz“ zuzuordnen.³⁴ 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.³⁵ Partizipation wird dabei als wichtigstes Element des Wohlbefindens herausgestellt.

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.³⁶ 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.

³¹ Mayring, P. (1991): *Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens*. S. 52 f.

³² Becker, P. (1991): *Theoretische Grundlagen*. S. 14

³³ Becker, P. (1991): *Theoretische Grundlagen*. S. 14

³⁴ Andresen, S., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *Wie geht es unseren Kindern?*. S. 50

³⁵ Andresen, S., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *Wie geht es unseren Kindern?*. S. 50

³⁶ Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. S. 10

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]“.³⁷ Sie legt somit den Gedanken nahe, Wohlbefinden müsse stets individuell festgestellt werden.³⁸ (siehe: *Vorwort*)

2.1.3. Problematik & 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 verdeutlicht dass Fragen bezüglich bestimmter Emotionen oder Kognitionen bereits die Meinung des Untersuchenden determinieren, dieses Item beeinflusse das Wohlbefinden.³⁹ 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“.⁴⁰ 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.⁴¹ 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

³⁷ Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. S. 12

³⁸ Siehe *Definition der Begriffe Wohlbefinden und Selbstkonzept – Vorwort*

³⁹ Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. S. 21

⁴⁰ Andresen, S., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *Wie geht es unseren Kindern?*. S. 49

⁴¹ Andresen, S., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *Wie geht es unseren Kindern?*. S. 49

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 (siehe oben). Auch ist beiden gemein, dass individuelle Emotionen dieses Konstrukt bestimmen, was durch Hascher zusätzlich gestützt wird, wenn diese von „Emotionen [...] aufgrund subjektiver Bewertungen“ spricht (siehe oben).

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 (siehe oben).

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.⁴² 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“.⁴³ 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“.⁴⁴ 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“.⁴⁵

Eggert, Reichenbach und Bode formulieren die bezüglich Filipp konträre These, „das Selbstkonzept [...] [sei] grundsätzlich veränderbar“ und es werde „unabsichtlich konstruiert“.⁴⁶ Auch wenn die Autoren im nächsten Schritt versichern eine „gewisse grundlegende Konstanz“ könne vorgefunden werden, zeigt dies einen

⁴² Filipp, S.-H. (1984): *Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens*. S. 130

⁴³ Filipp, S.-H. (1984): *Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens*. S. 129

⁴⁴ Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 16

⁴⁵ Gergen, K. J. (1984): *Selbsterkenntnis*. S. 79 f.

⁴⁶ Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 15

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.⁴⁷ 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.⁴⁸ 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.⁴⁹ 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.⁵⁰ 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“.⁵¹ 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.⁵² 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,

⁴⁷ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 20

⁴⁸ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 20

⁴⁹ Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 14

⁵⁰ Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 17 f.

⁵¹ Jopt, Uwe-Jörg (1978): *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. S. 27

⁵² Jopt, Uwe-Jörg (1978): *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. S. 25

Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl“.⁵³ Um 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.⁵⁴ 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.⁵⁵ 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.⁵⁶ 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.⁵⁷ Das Konzept eines externen Beobachters, wenn auch noch im Sinne eines „Real-Anderen“, findet sich außerdem bereits bei Shavelson et al., der 1976 die Konzepte von William James (siehe unten) intensiv weiterentwickelte und für die Konstruktion des Selbstkonzepts von „entscheidend[en] [...] Urteile[n] signifikant Anderer“ sprach.⁵⁸

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.⁵⁹ 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

⁵³ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 36

⁵⁴ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 36

⁵⁵ Gergen, K. J. (1984): *Selbsterkenntnis*. S. 79

⁵⁶ Gergen, K. J. (1984): *Selbsterkenntnis*. S. 79

⁵⁷ Gergen, K. J. (1984): *Selbsterkenntnis*. S. 79

⁵⁸ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 10

⁵⁹ Filipp, S.-H. (1984): *Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens*. S. 148

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 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.⁶⁰ So sprechen tatsächlich auch Eggert, Reichenbach und Bode von „mehreren [verknüpften] Teilbereichen“⁶¹ und auch Epstein formuliert die These von „Verknüpfungen zwischen Ereignissen“ die ein „integriertes Konstruktsystem“ ergäben.⁶² 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.⁶³ Beispielhaft dafür sind Eggert, Reichenbach und Bode, nach deren Definition „das Selbstkonzept sich hierarchisch [...] aufbaut“.⁶⁴ Auch Epstein vertritt die These, indem er von einer „hierarchischen Anordnung“ mit „Postulaten unterschiedlicher Ordnung“ spricht.⁶⁵ 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

⁶⁰ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 21

⁶¹ Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 15

⁶² Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 15

⁶³ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 37

⁶⁴ Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 27 f.

⁶⁵ Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 16

bei der Konstruktion des Selbstkonzepts unterscheidet.⁶⁶ 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 zum „soziale[n] Spiegel“⁶⁶ bereitet sei (siehe *Bedeutungszuschreibungen*). 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“.⁶⁷ 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.⁶⁸

„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.⁶⁹ Besonders ist dabei nicht nur, dass Deusinger von „Selbstkonzepten“ spricht, sondern auch, dass von „unterschiedliche[n] Selbstkonzepte[n]“⁶⁹ 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.⁷⁰ 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.⁷¹

⁶⁶ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 39

⁶⁷ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 10

⁶⁸ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 10

⁶⁹ Deusinger, I. (1986): *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen* S. 6

⁷⁰ Deusinger, I. (1986): *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen* S. 6

⁷¹ Deusinger, I. (1986): *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen* S. 6

Eggert, Reichenbach und Bode definieren eine klare Viererhierarchie, wobei zwischen „einfachen“ und „höhere[n] Theoremen“ unterschieden wird.⁷² 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.⁷³ Wie auch beim zuvor beschriebenen Ansatz, geht der Autor von einer „unterste[n] Ordnung“ mit einer „relativ [...] unmittelbaren Erfahrung“ aus.⁷⁴ Besonders nennenswert sind Epsteins Darstellungen der Relevanz höherer „Postulate“. Während eine Widerlegung von geringstufigen „Postulaten“ kaum Konsequenzen für das Individuum habe, sei die Irritation einer höheren Ebene mit „deutlicheren Konsequenzen“ verbunden, da alle darunter stehenden mitbetroffen seien. Dies geschehe allerdings sehr selten, da hohe Postulate nicht direkt an der Realität getestet werden könnten, sondern durch eine Vielzahl kleinerer entständen 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.⁷⁵

2.2.4. Abschluss

Bezüglich der hier aufgeführten Punkte, findet sich ein relativ ergiebige 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“.⁷⁶ Mit Strukturiertheit ist die Zuordnung „alltäglicher Informationen“ zu „den Strukturen“ des Selbstkonzepts gemeint. Multidimensionalität findet sich bei den unterschiedlichen Bereichen des Selbstkonzepts (siehe James: „material, social and spiritual self“⁷⁷). Die Hierarchie wurde im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt und die aufsteigende Stabilität ist mit Rückbesinnung auf Epsteins These „höherer Postulate“ zu verstehen (siehe *Aufbau des Selbstkonzepts*). Die

⁷² Eggert, D., Reichenbach, C., Bode, S. (2003): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI)*. S. 28

⁷³ Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 16

⁷⁴ Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 16

⁷⁵ Epstein, S. (1984): *Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie*. S. 16

⁷⁶ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 10 ff.

⁷⁷ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 10

Ausdifferenzierung in zunehmendem Alter findet sich bei Harter, der im Sinne Piagets die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern darstellt (siehe *Aufbau des Selbstkonzepts*). 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]“. ⁷⁸ Die „Drittvariablen“ sind im vorliegenden Kontext als Prognosefähigkeit für Zusammenhänge von Leistungen und Selbstkonzeptfacetten zu verstehen. ⁷⁹

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 Sachverhalt 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“. ⁸⁰ 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. ⁸¹ Der „soziale Vergleich“ könne dabei außerdem „interindividuelle“ oder „intraindividuelle“ Züge annehmen, also mit anderen Personen oder mit der eigenen, zu einem früheren Zeitpunkt, stattfinden. ⁸²

Im Laufe der Schulzeit seien auch Noten immer entscheidender, wobei ebenfalls herausgestellt wird, dass „selbstbezogene Kognitionen [...] durch subjektive Interpretationen des Unterrichtsgeschehens“ entstünden. ⁸³ Damit wird auf die stark individuelle Wahrnehmung verwiesen. Durch die „Einführung von Noten“, nehme allerdings „der soziale Vergleich“ zu. ⁸⁴ Auch der Bildungshintergrund der Eltern sei für das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept entscheidend, ⁸⁵ da in bisherigen Studien bei „Kinder[n] aus Familien mit maximal Hauptschulabschluss im schulischen Fähigkeitsselfkonzept [...] signifikant niedrigere Skalenwerte“ gemessen worden seien und diese Schülerinnen

⁷⁸ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 11

⁷⁹ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 13

⁸⁰ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 27

⁸¹ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 27

⁸² Siehe Forschungsstand - „big-fish-little-pond effect“

⁸³ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 30

⁸⁴ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 35

⁸⁵ Siehe Forschungsstand – Fähigkeitselfkonzept

und Schüler „auch mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder eine Hauptschule besuchen“ würden.⁸⁶

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.⁸⁷ Außerdem werden „[reziproke] Wechselwirkungen“ analysiert, in Form von Korrelationen des „Leistungsverhalten[s]“ und der „Selbstbezogene[n] Kognition“.⁸⁸ Veränderungen im Einen könnten stets auch zur Beeinflussung des Anderen beitragen, so die Annahme.

⁸⁶ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 33

⁸⁷ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 40

⁸⁸ Hellmich, F. & Günther, F. (2011): *Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 41

3. Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 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 et al. 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.⁸⁹ 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 (siehe: *Wissenschaftliche Perspektive - Kritik*).

Bemüht man erneut Kramer et. al, kann „die Grundschule als erste Pflichtschule“ angesehen werden, welche „die Jahrgangsstufen 1-4 [umfasst]“.⁹⁰ 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“⁹¹ Jede Untersuchung zum Thema muss also das jeweils betrachtete Bundesland mit seinem spezifischen Bildungssystem im Fokus haben.

⁸⁹ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 17

⁹⁰ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 18

⁹¹ Bmbf (2013)

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 die Beispiele der „Sekundarstufe, Mittelschule, Regionale[n] Schule, Oberschule, Stadtteilschule“ oder die „Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen“ nennt.⁹² 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.⁹³ Kramer et al. äußern diesbezüglich, dass man im Vergleich der Bundesländer „fünf Formen der Übergangsauslese differenzieren“ könne.⁹⁴ 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, [...]“.⁹⁵ 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“⁹⁶, „Abgebende und weiterführende Schulen“ sollten bei diesem Prozess kooperieren⁹⁷ und „Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule [...] [seien] die [...] unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen“.⁹⁸ 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

⁹² Richert, P. (2012): *Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung*. S. 7

⁹³ Portmann, R. (1989): *Übergang ist Ländersache*. S. 42

⁹⁴ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 19 f.

⁹⁵ Portmann, R. (1989): *Übergang ist Ländersache*. S. 44

⁹⁶ Richert, P. (2012): *Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung*. S. 9

⁹⁷ Richert, P. (2012): *Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung*. S. 9

⁹⁸ Richert, P. (2012): *Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung*. S. 9

Durchschnittsnoten erreicht sein [müssen], damit eine Übergangsempfehlung [...] ausgesprochen werden kann“. ⁹⁹ Dennoch gelten die oben aufgeführten Vereinbarungen als Richtlinie zur Gestaltung des Übergangs deutschlandweit.

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.

⁹⁹ Portmann, R. (1989): *Übergang ist Ländersache*. S. 43

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.¹⁰⁰ Durch die Zunahme der Kinderzahlen an höheren Schulen wären „Entsprechende Übergangsprobleme“ von einer größeren Bevölkerungsgruppe registriert worden, was wiederum das gesteigerte Forschungsinteresse erkläre.¹⁰¹

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.¹⁰² 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.¹⁰³ 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 „repräsentative[n] Studien [...] auf Bundesebene“ vorlägen.¹⁰⁴ Außerdem werde die Thematik „nur selten in den internationalen Kontext“ gestellt, da im deutschsprachigen Raum der Übergang früher stattfinde als andernorts.¹⁰⁵

3.2.2. Zentrales Element: Verteilung

¹⁰⁰ Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 2*. S. 40

¹⁰¹ Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 2*. S. 40

¹⁰² Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 17

¹⁰³ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 12

¹⁰⁴ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 28

¹⁰⁵ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 28

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.¹⁰⁶ 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.¹⁰⁷ Diese Einschätzung werde mit „kognitiven, motivationalen und sozialen“ Unterschieden begründet.¹⁰⁸ Kurz darauf widerspricht Buff jedoch selbst diesem Modell, indem er „Die Annahme“ einer Stabilität von „schulische[r] Leistungsfähigkeit“ negiert.¹⁰⁹ So sei beispielsweise die „zukünftige Leistungsentwicklung (bei gleicher Intelligenz) sehr entscheidend“ geprägt durch die „Anforderungen“ welche an Schülerinnen und Schüler gestellt würden.¹¹⁰ Buff hebt damit die Instabilität von Leistungsmerkmalen hervor, die seiner Meinung nach klar gegen eine dauerhafte Aufteilung sprechen (siehe: *Kritik*).

3.2.3. Forschungsperspektiven

Mit dem Interesse daran die Auswirkungen dieser „Selektion“ (siehe *Zentrales Element: Verteilung*) auf die Kinder herauszuarbeiten, entstanden nun in Folge dieser „expandierende[n] Bildungsbeteiligung“ (siehe *Untersuchungsbeginn*) unterschiedliche Forschungsperspektiven. Kramer et al. schreiben dazu, dass „Je nach Forschungsinteresse [...] unterschiedliche Aspekte des Übergangs in das Zentrum der Analysen gestellt“ worden seien.¹¹¹ Sie unterscheiden dabei zwischen „gesellschaftstheoretische[n] Perspektive[n]“ und „subjektorientierte[n] Ansätze[n]“. Während Erstere den „strukturell schulischen Selektionsmechanismus“ zum Forschungsgegenstand machten, seien Letztere an „bildungsbiografische[n] Ereignis[sen]“ interessiert.¹¹² 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

¹⁰⁶ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 25

¹⁰⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 174 f.

¹⁰⁸ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 176

¹⁰⁹ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 178

¹¹⁰ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 177

¹¹¹ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 23

¹¹² Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 23 f.

unterschieden werden.¹¹³ 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 & IGLU) entstanden sei.¹¹⁴ 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“.¹¹⁵ 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.¹¹⁶ 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 (siehe oben).

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“ der Fall sei.¹¹⁷ „Leistungsanforderungen“ seien dabei ebenso unter den neuen Herausforderungen wie „soziale Anforderungen“. Dies erinnert stark an die „Transitionstheorie“, welche sich

¹¹³ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 24

¹¹⁴ Richert, P. (2012): *Eltermentscheidung versus Lehrereentscheidung*. S. 10

¹¹⁵ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 35

¹¹⁶ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 41

¹¹⁷ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 20

allerdings nach Prinz von der Theorie des „kritischen Lebensereignisses“ unterscheidet. Letztere stelle das Ereignis an sich, Erstere die Person in den Vordergrund.¹¹⁸

Prinz arbeitet zusätzlich heraus, dass „Der Übergang von der Grundschule [...] als doppelter Übergang verstanden werden“ müsse.¹¹⁹ Dies wird von ihr damit begründet, dass sowohl Veränderungen im „schulischen“, als auch im „außerschulischen Bereich“ stattfinden. 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“ (siehe *Zentrales Element: Verteilung*) 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“.¹²⁰ 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.¹²¹ 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“.¹²² 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 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

¹¹⁸ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 40

¹¹⁹ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 13f.

¹²⁰ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 180 f.

¹²¹ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 21

¹²² Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 21

Reichsschulkonferenz von 1919 konzipiert wurde“ beschrieben wird.¹²³ 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 et al. 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.¹²⁴ 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.¹²⁵ 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.¹²⁶ Außerdem seien im „heutigen Schulsystem [...] die gleichen Bildungschancen“ nicht gegeben. Ein Umstand, der von Buff kritisiert wird.¹²⁷

Prinz ergänzt diesbezüglich, dass die „vorgenommene Verteilung [...] sehr früh und häufig sozialschichtspezifisch Bildungskarrieren“ versperre. Nicht die „Leistungsstärke“, sondern soziale „Faktoren“ seien bestimmend.¹²⁸ Diese Kritik findet sich auch bei anderen Autoren wieder.

Hervorgehoben wird von Kramer et al., dass nur bei „wenige[n] Studien [...] explizit die Sichtweise der Kinder im Übergangsprozess“ im Mittelpunkt des Interesses stehe.¹²⁹ Oft beachte man, wenn überhaupt, die „Schulabschlusswünsche der Kinder“. Bezüglich der oben aufgeführten Forschungsrichtungen erfüllt wahrscheinlich lediglich die ereignisorientierte bzw. auf Biographieforschung fokussierte Perspektive jenen Anspruch.

¹²³ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 18

¹²⁴ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 33

¹²⁵ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 180

¹²⁶ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 181

¹²⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 194

¹²⁸ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 20

¹²⁹ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 38

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.¹³⁰ Andere Schwerpunkte, wie beispielsweise der Selektionsaspekt¹³¹ oder die Chancen und Risiken¹³², hätten zuvor im Mittelpunkt des Interesses gestanden. Als eine der ersten, so Koch und Büchner weiter, habe Barbara Weißbach die Schülerperspektive berücksichtigt.¹³³

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.¹³⁴ Sie kommt zu diesem Schluss, da „bei älteren Schülern im Vergleich zu jüngeren eine sehr viel größere Distanz zur Schule“¹³⁵ zu beobachten sei, bei der „Lehrer-Schüler-Beziehung eine ausgeprägte Negativentwicklung“¹³⁶ 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“.¹³⁷ 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).¹³⁸ 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.¹³⁹ Das Forschungsinteresse lag dabei auf einer

¹³⁰ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 30

¹³¹ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 29

¹³² Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 28

¹³³ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 31

¹³⁴ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 21

¹³⁵ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 21

¹³⁶ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 22

¹³⁷ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 22

¹³⁸ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>? S. 17*

¹³⁹ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>? S. 18*

Erfassung des Erlebens vom Übergang durch die Schülerinnen und Schüler.¹⁴⁰ 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“.¹⁴¹ Ergebnisse der Befragung waren vor dem Übergang positive Äußerungen zur „abgebenden Grundschule“ und heterogene Emotionen bezüglich der weiterführenden Schule.¹⁴² Mit Blick auf die weiterführende Schule konnte festgehalten werden, dass ein zu großer „Umfang“ des „Fachlehrerprinzip[s] [...] als Problem empfunden“ werde.¹⁴³ 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.¹⁴⁴ 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.¹⁴⁵ Dazu führte er eine Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten und einer vom Übergang nicht betroffenen Vergleichsgruppe durch.¹⁴⁶ Dabei kommt er zu dem Schluss, dass sich „in der selegierenden Schulform“, bezogen auf „Konkurrenzdruck“ und „Zeugnisnoten“, „eine deutlich ungünstige Entwicklung“ abzeichne.¹⁴⁷ 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.¹⁴⁸ 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.¹⁴⁹

3.3.2. Nachfolgende Forschungsprojekte

¹⁴⁰ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 18
¹⁴¹ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 20 ff.
¹⁴² Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 20 f.
¹⁴³ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 24
¹⁴⁴ Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?* S. 26 f.
¹⁴⁵ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 220
¹⁴⁶ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 222
¹⁴⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 269
¹⁴⁸ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 269
¹⁴⁹ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 270

Eine Studie von Ulrike Sirsch, mit Wiener Schülerinnen und Schülern, konzentriert sich ebenfalls auf „die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Schulübertritts“.¹⁵⁰ Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 wurde von ihr bezüglich einer „Herausforderung und Bedrohung“ analysiert.¹⁵¹ Neben einer „allgemeine[n] Erwartungshaltung“ bezüglich des Schulwechsels, geht es Sirsch dabei auch um eine „leistungsbezogene Erwartung zukünftiger Schulnoten“.¹⁵² Zu diesem Zweck befragte sie „856 [...] Mädchen und Knaben“ aus Wiener Grundschulen.¹⁵³

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.¹⁵⁴ Hervorgehoben wird jedoch, dass „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und „Kinder mit niedriger sozialer Herausforderung“ eine schlechtere Bewertung abgaben als andere.¹⁵⁵ Des Weiteren werden Überlegungen zum Einfluss des Selbstkonzepts in der abschließenden Diskussion angeregt.¹⁵⁶

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.¹⁵⁷ 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.¹⁵⁸ Zusätzlich zur Kinderperspektive wurden die Meinungen von Eltern und Lehrern berücksichtigt (siehe Nähe zum „Hagener Projekt“).

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.¹⁵⁹ Der „soziale Status“ sei für „die zu treffende Entscheidung“ ebenso relevant wie „der eigene Bildungshintergrund der Eltern“.¹⁶⁰ Außerdem sei der Hauptschulabschluss nur für wenige Betroffene eine vorstellbare

¹⁵⁰ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 63

¹⁵¹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 63

¹⁵² Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 65

¹⁵³ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 94

¹⁵⁴ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 166

¹⁵⁵ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 166 f.

¹⁵⁶ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 170

¹⁵⁷ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 13

¹⁵⁸ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 40

¹⁵⁹ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 144

¹⁶⁰ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 144

Perspektive.¹⁶¹ 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.¹⁶² Auch Büchner und Koch resümieren zum Schluss ihrer Studie, dass ein „Sekundarstufenschock“ nicht auszumachen sei, was mit vielen anderen Studien übereinstimmt (siehe oben), der Studie von Barbara Weißbach jedoch widerspricht.¹⁶³

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.¹⁶⁴ 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.¹⁶⁵

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.¹⁶⁶ Außerdem hätten „Die Kinder der Interviewstudie [...] den Übergang [...] als durchaus belastend und angstaustösend“ beschrieben.¹⁶⁷

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.¹⁶⁸ Der vermehrte Blick auf individuelle Prozesse sei „im [...] Verlauf der Studie“ entwickelt worden.¹⁶⁹

Aufgrund einer möglichen „Adoleszenzkrisenbewältigung“, wurde die Längsschnittstudie „vom Ende der 4. Klasse bis zur 9. Klassenstufe“ durchgeführt. Bei der Probandenauswahl wurde eine möglichst umfassende Perspektive angestrebt, weshalb

¹⁶¹ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 145

¹⁶² Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 146

¹⁶³ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 146

¹⁶⁴ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 97

¹⁶⁵ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 104 ff.

¹⁶⁶ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 216 f.

¹⁶⁷ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 218

¹⁶⁸ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 11 f.

¹⁶⁹ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 12

fünf verschiedene Schulen herangezogen wurden, die sich in ihrem Einzugsgebiet ebenso unterscheiden wie in ihren Abschlussoptionen („städtische Hauptschule“ bis zum „exklusive[n] Gymnasium“).¹⁷⁰ 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.¹⁷¹ Ergebnis ihrer Studie sei unter anderem, dass der von Weißbach beschriebene „Sekundarstufenschock“ (siehe oben) per se nicht zutrefe, allerdings dennoch Kinder mit „schockhafter Desillusionierung“ vorzufinden seien.¹⁷² Anders als Sirsch und Koch, könne der Annahme einer generell positiveren Bewertung höherer Schulformen nicht entsprochen werden.¹⁷³ Des Weiterem sei unterem Anderem der Einbezug von Kindern beim Übergang relevant für ein positives Erleben desselben¹⁷⁴ und der „Big-fish-little-pond-Effekt“ könne bestätigt werden (siehe Forschungsstand-wissenschaftliche Perspektive).¹⁷⁵

3.3.3. Kleinere Studien & 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.¹⁷⁶ 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.¹⁷⁷ Abschließend beurteilt der Autor den Übergang als „unkalkulierbare Zäsur“ und ist der Meinung, dass „Die Selektion [...] den Gedanken der Förderung in den Hintergrund“ dränge.¹⁷⁸

¹⁷⁰ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 56

¹⁷¹ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 73

¹⁷² Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 206

¹⁷³ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 206

¹⁷⁴ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 207

¹⁷⁵ Kramer, R.-T., et al. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 208

¹⁷⁶ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 135

¹⁷⁷ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 144

¹⁷⁸ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 144

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 geht und die „Den Angehörigen der jüngsten Generation [...] eine öffentliche >>Stimme<<“ geben wolle, so Dr. Harmut Kopf und Silke Hachmeyer.¹⁷⁹ Neben allgemeinen Fragen des Wohlbefindens, wird jedoch auch der Aspekt des Schulübergangs berücksichtigt und der Einbezug der Kinder spricht für eine Nennung dieser Studie.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Kopf, H., Hachmeyer, S. (2010): *Geleitwort von World Vision Deutschland e.V.* 11 ff.

¹⁸⁰ Siehe *Forschungsstand – Wohlbefinden*

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.¹⁸¹ Somit wäre ein reges Forschungsinteresse verständlich. Neben der Problematik den Begriff „Wohlbefinden“ zu definieren (siehe *Definition Wohlbefinden*), 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.¹⁸² 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.¹⁸³ 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“ (qualitativer Teil/Einzelinterviews) versucht das Wohlbefinden von Kindern in Deutschland festzustellen.¹⁸⁴

¹⁸¹ Griebel, W. (2004): *Übergangsforschung aus psychologischer Sicht*. S. 38

¹⁸² Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 34

¹⁸³ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 217

¹⁸⁴ Andresen, S. et al.(2010): *Vorwort der Autorinnen und Autoren*. S. 14

Bei allgemeineren Aussagen über Schule wird hervorgehoben, dass sich „31% der Kinder“ „Unterdurchschnittlich zufrieden mit der Schule äußern“.¹⁸⁵ 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.¹⁸⁶ 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 et al.“ 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.¹⁸⁷ 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 (siehe auch *Forschungsstand-Perspektive der Kinder*).¹⁸⁸ 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 befragten Grundschul Kinder Sorgen [habe], an der weiterführenden Schule nicht

¹⁸⁵ Schneekloth, U., Pupeter, M. (2010): *Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit*. 215

¹⁸⁶ Schneekloth, U., Pupeter, M. (2010): *Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit*. 184

¹⁸⁷ Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. S. 78 f.

¹⁸⁸ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 107

zurechtzukommen und sich unwohl [fühle] bei dem Gedanken an die Sekundarschule“.¹⁸⁹ Legt man die Definition von Mayring zugrunde,¹⁹⁰ 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.¹⁹¹ Ebenfalls von Vorteil sei die „Thematisierung“, da es den Schülerinnen und Schülern gut tue „die eigenen Gefühle [...] verbalisieren zu können“.¹⁹² 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 (siehe oben). Die Kinder waren dabei anfangs in der fünften Klasse.¹⁹³ 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 [beurteile] [...] 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“.¹⁹⁴ 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.¹⁹⁵ Dabei „wurden 19 Schülerinnen und Schüler [befragt] [...] vorwiegend Kinder einer städtischen Realschule im Raum Stuttgart“ (siehe auch *Forschungsstand-Perspektive der Kinder*).¹⁹⁶ 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

¹⁸⁹ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 170

¹⁹⁰ siehe *Definition – Wohlbefinden*

¹⁹¹ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 208

¹⁹² Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule*. S. 211

¹⁹³ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 21

¹⁹⁴ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 22

¹⁹⁵ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 134

¹⁹⁶ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 135

Übergang“.¹⁹⁷ Im Anschluss an diese kurze Äußerung, sei „eine große Zahl von Ergänzungen“ vorgenommen worden. Allgemein sei „Die Grundtendenz [...]: Ich fühle mich wohl oder wohler“.¹⁹⁸ 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 Frau Weißbach nahelegen (siehe oben).

Die „subjektive Bedeutung des Schulübertritts“ steht auch im Mittelpunkt einer Untersuchung von Ulrike Sirsch, bei der die „kognitiv-transaktionale Streßtheorie“ zugrunde liegt.¹⁹⁹ Sie geht dabei davon aus, dass „Die subjektive Bedeutung eines Ereignisses [...] in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der von diesem Ereignis Betroffenen“ stehe.²⁰⁰ 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 (siehe auch *Forschungsstand-Perspektive der Kinder*).²⁰¹

Als Ergebnisse hält Sirsch fest, dass „sich mehr als die Hälfte der Kinder am Ende der Volksschulzeit nicht darüber [freuten] die Volksschule zu verlassen“.²⁰² Bei „Etwa 20% der Kinder“ sei sowohl „Freude“ als auch „Bedauern“ festzustellen gewesen.²⁰³ Dennoch gaben auch „Etwa 90% der Schüler“ an, „sich auf die neue Schule zu freuen und sich durch neue schulische Anforderungen herausgefordert zu fühlen“.²⁰⁴ Somit fiel die Bewertung der zukünftigen Situation, trotz Bedauerns über den Abschied, laut Sirsch positiv aus.

¹⁹⁷ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 136

¹⁹⁸ Däschler-Seiler, S. (2004): *Der Übergang in die Realschule*. S. 136

¹⁹⁹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 63

²⁰⁰ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 13

²⁰¹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 70

²⁰² Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 118

²⁰³ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 120

²⁰⁴ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 125

4.2. Selbstkonzept

4.2.1. Unterschiedliche Forschungszugänge

Kramer et al. führen aus, dass die bisherige Forschung den Übergangsprozess unter anderem bezüglich einer möglichen „Selbstkonzepttransformation“ betrachte.²⁰⁵ 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.²⁰⁶ Des Weiteren geht er davon aus, dass nicht nur 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“.²⁰⁷ 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.²⁰⁸ 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.²⁰⁹ 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.²¹⁰ Hier wird ein Problem deutlich: Ein hohes Selbstkonzept ist laut Sirsch Garant

²⁰⁵ Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. S. 24

²⁰⁶ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 206

²⁰⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 205

²⁰⁸ Siehe *Forschungsstand – Perspektive der Kinder*

²⁰⁹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 33

²¹⁰ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 59

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.²¹¹ Dieses Ergebnis geht also davon aus, dass in Deutschland bereits ein guter Stand erreicht ist, vergleicht man die hiezulande lebenden Kinder mit denen anderer Nationen.

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.²¹² 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.²¹³ 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.²¹⁴ 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.²¹⁵ 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.²¹⁶ Die

²¹¹ Richert, P. (2012): *Elternentscheidung versus Lehrerentscheidung*. S. 74

²¹² Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 60

²¹³ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 210

²¹⁴ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 263

²¹⁵ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 214

²¹⁶ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 270

mögliche Belastung Einzelner wird jedoch von seiner Seite nochmals betont, sie sei „nicht auszuschließen“.²¹⁷ Dies betreffe nach Sirsch vor allem Kinder mit einer „hoch ausgeprägte[n] Leistungsangst, soziale[r] Angst und [einem niedrigen] Selbstkonzept“.²¹⁸ Hier wird die Frage nach einer Verbesserung der Lage solcher Individuen laut.

4.2.3. Der „big-fish-little-pond effect“²¹⁹

Olaf Köller erläutert diesen Effekt, dessen Schreibweise je nach Werk variiert (siehe unten), in seiner Arbeit „Konsequenzen von Leistungsgruppierungen“ und auch wenn 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.²²⁰ 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.²²¹ Man gehe beim BFLPE unter anderem von sogenannten „Kontrasteffekten“ aus, die eigene Person werde also stets im Kontrast zu den sie umgebenden Personen gesehen.²²² Innerhalb einer Klasse komme es stets zu „sozialen Vergleichsprozessen“ anhand derer Schülerinnen und Schüler die eigene Person einzuschätzen versuchten.²²³ Laut Köller könne man einen BFLPE bezogen auf die „Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schülerinnen und Schülern nachweisen.²²⁴ 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

²¹⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 271

²¹⁸ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 172

²¹⁹ Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 72

²²⁰ Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 72 f.

²²¹ Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 73

²²² Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 77

²²³ Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 80

²²⁴ Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 172

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.²²⁵

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.²²⁶ Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass den Kindern „berufliche Optionen“ klar sein könnten, somit also Negative Auswirkungen auch durch beispielsweise eine Realschulzuweisung und nicht lediglich durch den BFLPE zustande kommen könnten.²²⁷

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.²²⁸

Aus diesen Ergebnissen ziehen die Autoren den Schluss, dass „bereits im Verlauf des ersten Jahres“ die beobachtbare anfängliche Negativbeeinflussung des Selbstkonzepts ausgeglichen werde.²²⁹ Dennoch sei nicht ausgeschlossen, dass es in „Einzelfällen [...] zu schwerwiegenden Selbstkonzepteinbrüchen kommen“ könne.²³⁰ 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.²³¹

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 [seien] [...] eine bedeutsame Determinante von

²²⁵ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 195

²²⁶ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 197

²²⁷ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 197

²²⁸ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 202 f.

²²⁹ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 204

²³⁰ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 206

²³¹ Moschner, B. & Anschütz, A. (2011): *Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt*. S. 206

Schulleistungen“ für Kinder, um ein Forschungsdesiderat handele.²³² 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.²³³ Ein Modell von Shavelson et al. wird zur Veranschaulichung eines hierarchischen Selbstkonzepts herangezogen,²³⁴ wobei die hierarchische Struktur des „globalen Selbstkonzepts“ auch für das Fähigkeitsselbstkonzept angenommen wird.²³⁵ Eine Kritik daran sei jedoch, dass „neuere Befunde [belegten] [...], dass Vorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen unabhängig voneinander“ bestünden.²³⁶

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.²³⁷ 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.²³⁸

Als Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts werden „Erfahrungen“ und „Fähigkeitsmitteilungen“ von nahestehenden Personen aufgeführt.²³⁹ 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 (siehe *big-fish-little-pond effect*).²⁴⁰

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.²⁴¹

Abschließend wird festgehalten, dass zuerst die „Selbsteinschätzung“ durch eine „Fähigkeitsfremdeinschätzung der Eltern“ im Verlauf der Anfangsschulzeit zunehme, um

²³² Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 47

²³³ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 48

²³⁴ siehe *Definition – Selbstkonzept*

²³⁵ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 49 f.

²³⁶ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 50

²³⁷ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 52

²³⁸ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 55

²³⁹ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 57

²⁴⁰ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 57

²⁴¹ Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. S. 58 f.

dann zugunsten der Lehrereinschätzung abzunehmen. Generell seien die schulischen Leistungen immer mehr ausschlaggebend für die Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts.²⁴²

²⁴² Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011): *Fähigkeitsselbstkonzept*. 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 (siehe *Forschungsstand*). 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“ zukommt²⁴³ und nach Griebel ein „allgemeines Wohlbefinden“ als Kompetenz „für die Bewältigung des Übergangs“ angesehen werden kann (siehe auch *Forschungsstand-Wohlbefinden*).²⁴⁴ 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 5 Schulen einer nordhessischen Großstadt durchgeführt. Somit fand der schulische Übergang nach der vierten Klasse statt.²⁴⁵ Bei den Schulen handelt 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 zu zwei Zeitpunkten befragt und die Ergebnisse in einen „Vorher-Nachher-Vergleich“ gestellt (siehe *Erhebungsmethode*). 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 (siehe *Auswertungsmethode*). Die jeweils individuelle Entwicklung, sowie ein Vergleich der unterschiedlichen Bewältigungsformen des Schulübergangs wurden in Fallinterpretationen und Fallvergleichen dargestellt (siehe *Ergebnisse der Untersuchung*).

²⁴³ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 38

²⁴⁴ Griebel, W. (2004): *Übergangsforschung aus psychologischer Sicht*. S. 38

²⁴⁵ Landesschulamt Hessen

5.2. Fragestellungen & 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.²⁴⁶ Aus dieser Annahme heraus entstand die Frage nach dem subjektiven Wohlbefinden während des Übergangsprozesses, unter Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Bisherige qualitative Untersuchungen behandeln entweder das Wohlbefinden von Kindern allgemein,²⁴⁷ die Übergangsauswirkungen auf das individuelle Selbstkonzept²⁴⁸ oder sie legen einen Fokus auf mögliche Probleme während dieses Prozesses.²⁴⁹ 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.²⁵⁰ 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?**

²⁴⁶ siehe *Forschungsstand – die Sicht der Kinder*

²⁴⁷ siehe *Forschungsstand-Hascher*

²⁴⁸ siehe *Forschungsstand-Buff*

²⁴⁹ siehe *Forschungsstand-Sirsch bzw. Prinz*

²⁵⁰ siehe *Forschungsstand – Der „Big-fish-little-pond effect“*

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.

Um einen möglichen Unterschied konstatieren zu können, braucht es selbstverständlich mindestens zwei Messzeitpunkte, die zueinander in Bezug gestellt werden können.²⁵¹ 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,²⁵² 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,²⁵³ 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.²⁵⁴ 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

²⁵¹ siehe *Empirischer Teil – einleitender Kommentar*

²⁵² siehe *Forschungsstand – wissenschaftliche Perspektive*

²⁵³ siehe *Forschungsstand-Die Sicht der Kinder*

²⁵⁴ siehe *Forschungsstand-Die Sicht der Kinder*

Herausforderungen des Schulübergangs²⁵⁵, geht der Autor davon aus, dass dieser mit einer zumindest zeitweise bestehenden Belastung einhergeht.

Unter anderem aufgrund des möglichen „big-fish-little-pond effects“,²⁵⁶ 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.

²⁵⁵ siehe *Forschungsstand – wissenschaftliche Perspektive*

²⁵⁶ siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept*

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.²⁵⁷ Das Selbstkonzept ist laut Hellmich und Günther eine „multidimensionale Gedächtnisstruktur mit subjektiven Annahmen“.²⁵⁸

Die vorliegende Arbeit wiederum hat sich zum Ziel gesetzt die Perspektive der Betroffenen zu erfassen und analysieren zu können (siehe *empirischer Teil – einleitender Kommentar*). 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.²⁵⁹ Quantitative Untersuchungen, die auf eine „Messung“ mithilfe von „Standardisierung“, „Validität“ und „Reliabilität“ im klassischen Sinne zurückgreifen,²⁶⁰ 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.²⁶¹ 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.²⁶² Man müsse damit rechnen, dass Schülerinnen und Schüler „ihre subjektive Welt sprachlich

²⁵⁷ Siehe *Definition – Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

²⁵⁸ Siehe *Definition – Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

²⁵⁹ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 25

²⁶⁰ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 23

²⁶¹ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 138

²⁶² Fuhs, B (2012): *Kinder im qualitativen Interview*. S. 87

[unterschiedlich gut] ausdrücken“ könnten.²⁶³ Zusätzlich seien „Fähigkeiten und Grenzen bei der Erinnerung“ zu beachten.²⁶⁴ Auch Friederike Heinzl weist darauf hin, dass „spezifische Anreize geschaffen werden [müssten], um Kinder in Einzelinterviews zu längeren Erzählungen“ anregen zu können.²⁶⁵ 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 (siehe *Fragestellungen & Hypothesen*), 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 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.²⁶⁶ 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 Schulwechsel

²⁶³ Fuhs, B (2012): *Kinder im qualitativen Interview*. S. 88

²⁶⁴ Fuhs, B (2012): *Kinder im qualitativen Interview*. S. 89

²⁶⁵ Heinzl, F. (2012): *Qualitative Methoden der Kindheitsforschung*. S. 28

²⁶⁶ Siehe *Forschungsstand – Die Sicht der Kinder*

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 quantitativen Studien erstellt, die jedoch um qualitative Elemente ergänzt wurden. Entnommen wurden diese Fragestellungen der Studie „Kinder in Deutschland 2010“ von Hurrelmann und Andresen,²⁶⁷ der „16. Shell Jugendstudie – Jugend 2010“, welche ebenfalls von Hurrelmann verfasst wurde,²⁶⁸ sowie einer Studie zur „schulbezogene[n] Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem und Satow.²⁶⁹

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.²⁷⁰ 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.²⁷¹ 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.²⁷² 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]“.²⁷³ Während bei Hurrelmann und Andresen allerdings lediglich ein Smiley eingekreist werden sollte,²⁷⁴ wurde die Frage in der vorliegenden Arbeit um die Bitte einer Erläuterung der Antwort ergänzt, im Sinne einer qualitativen Erweiterung.²⁷⁵ Dieses Vorgehen steht stellvertretend für die weiteren Frageitems, welche mehrheitlich bereits existierenden Studien entnommen wurden.

²⁶⁷ Hurrelmann, K., Andresen, S. (2010): *Kinder in Deutschland 2010*.

²⁶⁸ Hurrelmann, K. (2010): *16. Shell Jugendstudie*.

²⁶⁹ Jerusalem, M., Satow, L. (1999): *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*.

²⁷⁰ Jerusalem, M., Satow, L. (1999): *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. S. 15

²⁷¹ siehe *Definition-Selbstkonzept*

²⁷² Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 140

²⁷³ Hurrelmann, K., Andresen, S. (2010): *Kinder in Deutschland 2010*. S. 395

²⁷⁴ Hurrelmann, K., Andresen, S. (2010): *Kinder in Deutschland 2010*. S. 395

²⁷⁵ Siehe *Anhang-1.Interviewleitfaden*

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.

5.3.4. Der 2. Leitfaden – Interview nach dem Schulwechsel

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.²⁷⁶ 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.²⁷⁷ 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.²⁷⁸

²⁷⁶ Fuhs, B (2012): *Kinder im qualitativen Interview*. S. 89

²⁷⁷ Büchner, P. & Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 158 f.

²⁷⁸ siehe *Anhang – 2. Interviewleitfaden*

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.²⁷⁹ Aufgrund der qualitativen Ausrichtung dieser Untersuchung und begrenzter humaner sowie zeitlicher Möglichkeiten, wurde eine Stichprobengröße von acht 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 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

²⁷⁹ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 175

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. Dadurch wurde dem Anspruch, „kontrastierende Fälle“ abbilden zu können, unter den gegebenen Umständen, entsprochen.²⁸⁰ Selbstverständlich wurden alle realen Namen anonymisiert.

²⁸⁰ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 182

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.²⁸¹ 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“.²⁸²

Die Sequenzanalyse hingegen hat nach Flick eine Orientierung „an der Gestalt des Textes“ und finde beispielsweise bei narrativen Interviews Verwendung.²⁸³ Dabei werde, anders als bei der Kategorisierung, „Sequenz für Sequenz analysiert“, das Material also Schritt für Schritt untersucht.²⁸⁴

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 (siehe unten), 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,²⁸⁵ greifen sie doch Aussagen der Probandinnen und Probanden auf und gehen auch aus diesen hervor (siehe unten).

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.²⁸⁶ Sie unterteilt den Auswertungsprozess in fünf Schritte, wobei sie von

²⁸¹ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 67

²⁸² Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 310

²⁸³ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 174

²⁸⁴ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 312

²⁸⁵ siehe *Definition – Wohlbefinden – Problematik und Kritik*

²⁸⁶ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. S. 473

einer Kategorienentwicklung am Material, über die Erstellung eines „Auswertungsleitfadens“ hin zur „Kodierung des Materials“, einer „quantifizierenden Materialübersicht“ und einer „vertiefenden Fallinterpretation“ geht.²⁸⁷ Zu Beginn müsse eine intensive Materialdurchsicht diejenigen „Themen und Aspekte“ bestimmen, die besonders häufig vorkommen.²⁸⁸ So werde das Material in vorläufige Kapitel durchgeordnet, 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.²⁸⁹ 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.²⁹⁰ 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.²⁹¹ 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.²⁹² Am Ende dieses Prozesses steht ein Kategoriensystem, das durch eine Vielzahl an Paraphrasen und Generalisierungen belegt ist.²⁹³

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 sollte und zur „Veranschaulichung von Zusammenhängen“ dienen könne.²⁹⁴ Da ähnliche Einzelaussagen und Zustimmungen der Kinder jedoch unterschiedliche Relevanz haben können, eine quantifizierende Tabelle jedoch Übereinstimmungen suggerieren könnte, wurde auf diesen Schritt verzichtet.

²⁸⁷ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. S. 475 ff.

²⁸⁸ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. S. 475

²⁸⁹ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. S. 476

²⁹⁰ Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. S. 67

²⁹¹ Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. S. 68 f.

²⁹² Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. S. 69

²⁹³ Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. S. 85

²⁹⁴ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. 481

Den Abschluss macht bei Schmidt die „Vertiefende Fallinterpretation“, wobei unter „einer ausgewählten Fragestellung“ das „Interviewtranskript mehrfach intensiv gelesen und interpretiert“ wird.²⁹⁵ 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.

²⁹⁵ Schmidt, C. (2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. S. 482

5.6. Fallinterpretationen (Ergebnisse der Untersuchung)

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.

Informationen zu den zeitlichen & 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.²⁹⁶ Seine Aussage, „die Schule is=super“ spricht bereits für sich.²⁹⁷

Diese Einschätzung kann dem habituellen Wohlbefinden zugerechnet werden, wie es von Becker definiert wurde,²⁹⁸ 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

²⁹⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase* 1,2,3,5

²⁹⁷ Siehe *Anhang – Transkript1 – Emil* S. 1

²⁹⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

ein allgemeines Wohlbefinden zuträglich ist, zieht man die Definition von Mayring zurate. Danach kommen soziale Kontakte, Lebensqualität und Glückserleben einem langfristigen Wohlbefinden zugute.²⁹⁹

Eher dem aktuellen Wohlbefinden³⁰⁰ Emils ist seine positive Bewertung der Klassenraumgestaltung zuzuschreiben,³⁰¹ 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.³⁰²

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.³⁰³ Nach Mayring kann hier von einem Widerspruch zur „Freiheit von subjektiver Belastung“ und einem Missverhältnis innerhalb der sozialen Kontakte gesprochen werden.³⁰⁴ 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]“.³⁰⁵

Für die zukünftige Entwicklung wünscht sich Emil die Möglichkeit das Abitur zu machen und im späteren Leben eine freie Berufswahl zu haben.³⁰⁶ 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,³⁰⁷ 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.³⁰⁸ Emil traf die Wahl der weiterführenden Schule nach einer Absprache mit seiner Mutter und berücksichtigte unter anderem Entscheidungen von Freunden.³⁰⁹ Somit kann man von einer weitreichenden

²⁹⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁰⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁰¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 6*

³⁰² Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁰³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 7,8*

³⁰⁴ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁰⁵ Siehe *Anhang – Transkript1 – Emil S. 4*

³⁰⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 10,11*

³⁰⁷ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

³⁰⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁰⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 12,13*

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.³¹⁰ Hier wird also ein „sozialer Spiegel“ aufgeführt, der aus Sicht eines Real-Anderen die Deskription von Emil unterstützt.³¹¹ Es sind beide Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts zu erkennen, wie sie von Schöne und Stiensmeier-Pelster beschrieben werden, nämlich „Erfahrungen“ der eigenen Person sowie „Fähigkeitsmitteilungen“.³¹² Auch die Freude am Lernen und der Glauben daran durch Anstrengung schulische Anforderungen jeder Art schaffen zu können, unterstreicht Emils optimistische Einschätzung eigener Fähigkeiten.³¹³ Besonders auffällig sind bei Emil intraindividuelle Einschätzungen,³¹⁴ 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“.³¹⁵ 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 liegendes Potential beschreibt.³¹⁶ Hier wird das hohe Postulat alles erreichen zu können also nicht durch kleinere Ereignisse wie aktuelle Verschlechterungen widerlegt³¹⁷ und Leistungsfähigkeit durch bereits Erlebtes definiert.

³¹⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase* 14,16

³¹¹ Siehe *Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

³¹² Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

³¹³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase* 15,17,18

³¹⁴ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

³¹⁵ Siehe *Anhang – Transkript1 – Emil S. 4*

³¹⁶ Siehe *Anhang – Transkript1 – Emil S. 5*

³¹⁷ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

Emil äußert jedoch auch selbstkritische Formulierungen. So sei er teils abgelenkt, da er während des Unterrichts mit Klassenkameraden spreche³¹⁸ 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.³¹⁹ Diese Reflexion eigenen Verhaltens kann im Sinne der „Erfahrungen eines Menschen in Bezug auf die eigene Person“ gesehen werden und zeigt Emils selbstkritische Analysefähigkeit.³²⁰ In diesem Fall prognostiziert er zwar eigenes Negativverhalten, tendenziell nennt er jedoch positive Selbstzuschreibungen (siehe oben).

Als Zielsetzung für die eigene Zukunft und als Grund für das schulische Lernen nennt Emil einen guten Job samt schöner Wohnung.³²¹ 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.³²²

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.³²³ Im Sinne der oben beschriebenen langfristigen Faktoren des Wohlbefindens, nennt Emil seine Zufriedenheit mit der Klassengemeinschaft, die neuen LehrerInnen sowie deren Verhalten im Unterricht, die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsfindungen und insbesondere die lange Mittagspause.³²⁴ Die große Pause nutzt er zur Hausaufgabenbearbeitung, was für seine Freizeit von Vorteil ist. Somit gibt Emil an keine Freizeiteinbußen zu haben.³²⁵ Da man davon ausgehen kann, dass Lehrerverhalten

³¹⁸ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 19,20

³¹⁹ Siehe Anhang – Transkript1 – Emil S. 2

³²⁰ Siehe Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen

³²¹ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Emil – Paraphrase 25

³²² Siehe Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts

³²³ Siehe Anhang – Transkript2 – Emil S. 1

³²⁴ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase 1,2,3,7-15

³²⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase 3,4,5

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.³²⁶ 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.³²⁷ Die Klassenfahrt ist schwer einzuordnen. Als vorübergehendes Erlebnis kann sie einem aktuellen Wohlbefinden zugerechnet werden, dass 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.³²⁸ 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.³²⁹ Im Verlauf des Interviews sagt Emil, er habe ein wenig Angst vor größeren Schülern, da es „auch noch viel [...] größere“ gäbe.³³⁰ Die AGs seien zudem kein ausreichender Ersatz für eine Nachmittagsbetreuung, was durch seine Formulierung „richtig Aufpassen und=so is=hier (.) nicht da“ deutlich wird.³³¹

Auch wenn diese Faktoren einer „Belastungsfreiheit“ im Sinne Mayrings im Wege stehen,³³² 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.³³³ Da seine bisherigen Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung nicht beeinträchtigt wurden (siehe oben), kann man weiterhin von einer positiven Einwirkung auf das Wohlbefinden ausgehen.

³²⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 16,17,18,21-25

³²⁷ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³²⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³²⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 26-30,32,33

³³⁰ Siehe *Anhang – Transkript2 – Emil* S. 3

³³¹ Siehe *Anhang – Transkript2 – Emil* S. 4

³³² Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³³³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 34,35

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.³³⁴

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.³³⁵ Hier zeigt sich eine deutliche Einschätzung persönlicher Fähig- und Fertigkeiten, wie es von Hellmich und Günther als wesentliches Element des Selbstkonzepts benannt wird.³³⁶ 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 (siehe oben) noch immer greift.

Selbstkritisch äußert sich Emil bezüglich seines zeitweisen Unterrichtsverhaltens. So gesteht er ein manchmal „aufgedreht“ zu sein, weshalb er dann „Quatsch“ mache.³³⁷ Auch beim zweiten Interview ist also wieder eine Analysefähigkeit der eigenen Person bemerkbar (siehe oben). Unangenehm ist für Emil außerdem vor der Klasse zu arbeiten.³³⁸ Dies traut er sich zwar zu (siehe oben), gerne tue er dies jedoch nicht.

Als unterstützende Faktoren im Verlauf der Transition, nennt Emil seine Freunde und die neuen Lehrerinnen und Lehrer.³³⁹ Dies deckt sich mit der Einschätzung von Ulrike Sirsch, die ein „gutes soziales Netzwerk“ als Hilfestellung zur Übergangsbewältigung ansieht.³⁴⁰ Hier sind jedoch auch Negativnennungen Emils anzuführen, da er seine Grundschullehrerin ebenfalls mochte und die neue Klassengemeinschaft anfangs fremd

³³⁴ Siehe *Anhang – Transkript2 – Emil S. 2*

³³⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung – Emil – Paraphrase 36-46*

³³⁶ Siehe *Definition Selbstkonzept - Bedeutungszuschreibungen*

³³⁷ Siehe *Anhang – Transkript2 – Emil S. 10*

³³⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase 47*

³³⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase 49,50,51*

³⁴⁰ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

für ihn war.³⁴¹ Außerdem stellen seine leichte Furcht vor älteren Schülern und der zwangsweise Übergang, ohne dass Emil die Grundschule verlassen wollte, Belastungen dar.³⁴² 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 (siehe oben).

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.³⁴³

Ein „big-fish-little-pond effect“ ist bei Emil nicht festzustellen.³⁴⁴ Weder beurteilt er die eigenen Leistungen weit besser als vor dem Übergang, noch schätzt er seine Fähigkeiten schlechter ein (siehe oben). 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 (siehe oben). In diesem Fall könnte Emils Fähigkeitsselbstkonzept, welches zu Teilen auf dem Glauben an mögliche Leistungssteigerungen basiert, ins Wanken geraten.

³⁴¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 53,55

³⁴² Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 52,54

³⁴³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Emil – Paraphrase* 56,57

³⁴⁴ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

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 & 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.³⁴⁵ 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.³⁴⁶

Als kurzfristiger Faktor ist die Orientierung von Moritz an der Schulwahl seines Bruders zu nennen.³⁴⁷ 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 situationsspezifische Freuden einem aktuellen Wohlbefinden

³⁴⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase 1-4

³⁴⁶ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

³⁴⁷ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase 5

zuzuschreiben sind.³⁴⁸ Vor allem ist hier zu beachten, dass sein Bruder die Schule bald verlässt, somit nicht als sozialer Kontakt zur Verfügung steht.³⁴⁹

Neben den positiven Faktoren empfindet Moritz auch Belastungen, wie den schulischen Alltag oder eine gewisse Furcht bei schlechten Noten zu Hause Ärger zu bekommen.³⁵⁰ Die Angst vor dem Ärger zu Hause kann als „Stressor“ im Sinne von Prinz' Definition betrachtet werden.³⁵¹ 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.³⁵² An der Übergangsentscheidung samt der notwendigen Schulwahl wurde Moritz von seinen Eltern beteiligt.³⁵³ Somit ist hier der Wunsch erkennbar die eigene Zukunft mitzugestalten, wie ihn Büchner und Koch ebenfalls als kindliches Anliegen definieren.³⁵⁴ Gleichzeitig kann die Möglichkeit der Partizipation am Übergangsprozess nach Sen als positiv für das Wohlbefinden erachtet werden.³⁵⁵

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.

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

³⁴⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

³⁴⁹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Moritz S. 2*

³⁵⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase 6,7*

³⁵¹ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule S. 64*

³⁵² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase 8*

³⁵³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase 10*

³⁵⁴ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

³⁵⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

ebenfalls als Beleg für sein Fähigkeitspotential.³⁵⁶ So sagt er beispielsweise: „in den Arbeiten, (.) hab=ich noch nie ne Drei geschrieben“.³⁵⁷ Quelle des Fähigkeitsselbstkonzepts sind bei Moritz vor allem „Fähigkeitsmitteilungen“ vonseiten der Lehrkraft in verbaler und schriftlicher Form.³⁵⁸

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“³⁵⁹ 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)³⁶⁰ alle Unterrichtsinhalte bewältigen zu können (siehe oben) 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“.³⁶¹ Berücksichtigt man nun die Angst davor den elterlichen Ansprüchen nicht zu genügen (siehe oben) und eine verständliche Ungewissheit bezüglich der neuen Schule, wird diese Aussage verständlich.

Moritz hofft an der neuen Schule schnell neue Bekanntschaften schließen zu können.³⁶² Nach Sirsch können diese als „protektiver Faktor“ für das Selbstkonzept gesehen werden.³⁶³ Gleichzeitig würde eine „Nicht-Erfüllung“ dieses Wunsches vermutlich schlimme Folgen mit sich bringen, da auch Moritz seine Sorgen bezüglich fehlender sozialer Kontakte äußert.³⁶⁴ Als mögliche Belastungen sieht Moritz außerdem die bereits erwähnten potentiellen Anforderungszunahmen (siehe oben) und möglicherweise schlechtere Lehrer.³⁶⁵ Es zeigt sich schlichtweg eine Ungewissheit bezüglich der neuen Schule.

³⁵⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase* 11-18

³⁵⁷ Siehe *Anhang – Transkript1 – Moritz* S. 3

³⁵⁸ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

³⁵⁹ Siehe *Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

³⁶⁰ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

³⁶¹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Moritz* S. 3

³⁶² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase* 21

³⁶³ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

³⁶⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase* 24

³⁶⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Moritz – Paraphrase* 22,23

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.³⁶⁶ 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.³⁶⁷ Da positive Sozialbeziehungen und eine angemessene Lebensqualität laut Mayring für ein langfristiges Wohlbefinden förderlich sind,³⁶⁸ 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 (siehe oben). 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.³⁶⁹ 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.³⁷⁰

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.³⁷¹ 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.³⁷² Zusätzlich

³⁶⁶ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

³⁶⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase 1-13*

³⁶⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

³⁶⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase 14-18*

³⁷⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

³⁷¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase 19-25*

³⁷² Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

macht der Unterricht (abgesehen vom Englischunterricht) Moritz keinen Spaß mehr,³⁷³ was vor dem Schulübergang noch der Fall war (siehe oben).

Bezüglich seiner Wünsche für die Zukunft, hat sich nichts verändert.³⁷⁴ Hier gilt das Gleiche wie vor dem Schulübergang.

Abschließend 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.³⁷⁵ Besonders hervorzuheben ist hier seine Position bezüglich einer potentiellen Temposteigerung. Hatte er ein schnelleres Unterrichtstempo vor dem Schulübergang noch als mögliche Belastung eingestuft (siehe oben), sieht er dies nach dem Schulwechsel als unbelastend an.³⁷⁶ So kann bei Moritz die von Buff formulierte „Verschlechterung in der Vorbereitungsphase“ erkannt werden.³⁷⁷ 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.³⁷⁸ Wie vor dem Schulübergang bereits festgestellt, scheint Moritz' Fähigkeitsselbstkonzept zu großen Teilen auf der Quelle von „Fähigkeitsmitteilungen“ zu beruhen.³⁷⁹ Zweifel von Lehrkräften, vielleicht gerade in der neuen Umgebung, sieht er aus diesem Grund wahrscheinlich als Bedrohung an, welche sein Fähigkeitspostulat gefährden könnten.³⁸⁰ Dass Aufgaben an der Tafel vor dem Schulübergang noch unbelastend für Moritz waren, jetzt aber als Belastung eingestuft

³⁷³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase* 41

³⁷⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase* 26,27

³⁷⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase* 28-37

³⁷⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase* 33

³⁷⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „richtige“ Zeitpunkt*

³⁷⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase* 38-41

³⁷⁹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

³⁸⁰ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

werden, könnte an der neuen Sozialgemeinschaft liegen. Vielleicht fehlt hier der protektive Faktor einer gut bekannten Gemeinschaft.³⁸¹ 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.³⁸² 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.³⁸³

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.³⁸⁴ Vor dem Schulübergang fürchtete Moritz die möglicherweise steigenden Anforderungen und war sich unsicher bezüglich seines zukünftigen Freundeskreises (siehe oben). 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.

³⁸¹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

³⁸² Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase 42,43,44*

³⁸³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Moritz – Paraphrase 45-49*

³⁸⁴ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „richtige“ Zeitpunkt*

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 & 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.³⁸⁵ Darin kann eine Beeinflussung des habituellen Wohlbefindens nach Becker gesehen werden,³⁸⁶ da die aufgeführten Elemente fächerübergreifend und allgemeinwirksam erscheinen. Eine gute Beziehung zur Klassenlehrerin und eine Belastungsfreiheit bzw. Zufriedenheit steigern das Wohlbefinden.³⁸⁷

Kurzfristige Positiventwicklungen dürften dagegen durch Faktoren wie die Freude über das Angebot des Kiosks, Schulausflüge oder die Zuneigung zum Sportunterricht entstehen.³⁸⁸ Da man immer wieder hungrig wird, kann die Freude über ein gutes Essen

³⁸⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase 1-5

³⁸⁶ Siehe Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen

³⁸⁷ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

³⁸⁸ Siehe Anhang - Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase 6,7,8

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.³⁸⁹ 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.³⁹⁰

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“.³⁹¹ Somit ist der „langfristige Faktor“ des Wohlbefindens, wie Mayring es definiert, in diesem Punkt gestört, da soziale Kontakte keine Berücksichtigung finden.³⁹²

Für die Zukunft wünscht sich Sandy den Realschulabschluss³⁹³, 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.³⁹⁴ Dies wird zusätzlich durch Partizipationsmöglichkeiten vonseiten der Eltern gesteigert, da Sandy die Schulwahl aktiv mitentscheiden konnte³⁹⁵ und dies laut Sen einen entscheidenden Beitrag zum Wohlbefinden leistet.³⁹⁶

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 (siehe dazu unten).

Ausprägung des Selbstkonzepts

³⁸⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

³⁹⁰ Siehe *Anhang - Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase 6*

³⁹¹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Sandy S. 2*

³⁹² Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

³⁹³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase 10*

³⁹⁴ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

³⁹⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase 12*

³⁹⁶ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

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 Fähigkeitsselfkonzept zu beziehen.³⁹⁷ Zur Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit stellt Sandy einen intraindividuellen Vergleich auf³⁹⁸ und nennt ihre Verbesserungen in Mathematik als Grund für ihre Einschätzung eine gute Schülerin zu sein.³⁹⁹ Interessant ist Sandys Verknüpfung von Verständnis und der Fähigkeit Inhalte erklären zu können. Bezüglich ihres Unterrichtsverständnisses sagt sie: „jetzt kann ich=s [...] und könnt (.) vielleicht auch (.) Kindern was erklären“.⁴⁰⁰ 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.⁴⁰¹ Dies kann im Sinne einer „Irritation“ bisheriger Postulate bezüglich des Selbstkonzepts gesehen werden, wie sie von Epstein beschrieben wird.⁴⁰² 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,⁴⁰³ zeugt von einer Selbstreflexion, die Unterrichtsverhalten aus Sicht eines „generalisierten Anderen“ sieht.⁴⁰⁴

Für den bevorstehenden Übergang erhofft sich Sandy verbesserte Lehrer-Beziehungen, da abgesehen von der Klassenlehrerin manche Grundschullehrerinnen schwierig gewesen seien.⁴⁰⁵ 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.⁴⁰⁶ Diese Faktoren können nach Ulrike Sirsch als „protektiv“ verstanden werden, tragen sie doch möglicherweise zu einer leichteren Bewältigung des

³⁹⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 14,17,19,21,22

³⁹⁸ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

³⁹⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 15

⁴⁰⁰ Siehe *Anhang – Transkript1 – Sandy* S. 4

⁴⁰¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 24

⁴⁰² Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

⁴⁰³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 24

⁴⁰⁴ Siehe *Definition Selbstkonzept - Bedeutungszuschreibungen*

⁴⁰⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 29

⁴⁰⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 27,28

Übergangs bei.⁴⁰⁷ Eine gewisse Unsicherheit bezüglich der neuen Schule bleibt jedoch trotzdem bei Sandy.⁴⁰⁸

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.⁴⁰⁹ 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 leicht, mag die anderen Kinder und findet auch an den neuen Lehrkräften viel Gutes.⁴¹⁰ 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).⁴¹¹ 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.⁴¹² 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.⁴¹³

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

⁴⁰⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

⁴⁰⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 30

⁴⁰⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Sandy – Paraphrase* 31,32,33

⁴¹⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase* 1-11

⁴¹¹ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴¹² Siehe *Anhang – Transkript2 – Sandy* S. 2

⁴¹³ Siehe *Forschungsstand Wohlbefinden – Wohlbefinden allgemein*

Schwimmbad angesehen werden.⁴¹⁴ Der von Mayring als „Freude“ bezeichnete Aspekt kurzfristigen Wohlbefindens tritt hier klar zutage,⁴¹⁵ 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“,⁴¹⁶ deutlich wird und die Hausaufgaben an der neuen Schule sind für sie teils belastend.⁴¹⁷ In dieser Kritik wird der Faktor sozialer Kontakte sehr deutlich, welcher nach Mayring für ein langfristiges Wohlbefinden notwendig ist.⁴¹⁸ 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 (siehe oben), 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.⁴¹⁹ 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.⁴²⁰ 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

⁴¹⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase* 12-16

⁴¹⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴¹⁶ Siehe *Anhang – Transkript2 – Sandy* S. 4

⁴¹⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase* 17-23

⁴¹⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴¹⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase* 24-26

⁴²⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

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.⁴²¹ 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.⁴²² 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 (siehe oben), 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.⁴²³ 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“.⁴²⁴ 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.⁴²⁵ Hatte sie vor dem Übergang noch Zweifel geäußert und gesagt „ich weiß ja nicht wie schwierig das da wird“, ⁴²⁶ formulierte Sandy beim zweiten Interview die Aussage „im Moment ist=es gar nicht so schwer wie ich gedacht=hab“.⁴²⁷ Damit erklärt sich vielleicht auch ihre hohe Einschätzung des Fähigkeitsselfkonzepts, vor allem nach dem Schulübergang. Negative Faktoren stellen die bereits erwähnten Punkte Hausaufgabensituation, Lehrerverhältnis und die Umstellung bezüglich manchen Lehrerverhaltens dar (siehe oben).⁴²⁸

⁴²¹ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase 27-40

⁴²² Siehe Forschungsstand Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge

⁴²³ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase 41

⁴²⁴ Siehe Anhang – Transkript2 – Sandy S. 4

⁴²⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase 43,44

⁴²⁶ Siehe Anhang – Transkript1 – Sandy S. 3

⁴²⁷ Siehe Anhang – Transkript2 – Sandy S. 2

⁴²⁸ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Paraphrase 48-50

Die von Köller sogenannte „Drittvariable“, welche eine Prognosefähigkeit für die Zukunft mithilfe des Selbstkonzepts darstellen soll,⁴²⁹ 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 mitbeeinflussen könnten.

Auswirkungen eines „big-fish-little-pond effect“⁴³⁰ sind bei Sandy nicht feststellbar. Die Einschätzung ihres Fähigkeitsselbstkonzepts bleibt über den Transitionsprozess nahezu unverändert (siehe oben). 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.

⁴²⁹ Siehe *Definition Selbstkonzept - Abschluss*

⁴³⁰ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

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 & 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.⁴³¹ 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.⁴³² Tims Aussage, „de:r Unterricht macht Spaß“,⁴³³ zeigt eine fächerübergreifende Zufriedenheit mit schulischem Unterricht, was somit unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach wirkt.

Im Sinne des aktuellen Wohlbefindens nach Becker⁴³⁴ kann Tims Freude über die Pausen gesehen werden. So spricht Tim davon, dass „die Pausen [...] lang“ seien, was von seiner

⁴³¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 1-4*

⁴³² Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴³³ Siehe *Anhang – Transkript1 – Tim S. 2*

⁴³⁴ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

Seite sehr positiv bewertet wird.⁴³⁵ 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.⁴³⁶ 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.⁴³⁷ 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.⁴³⁸ 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.⁴³⁹ 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,⁴⁴⁰ was nach Sen positiv für das Selbstkonzept wirken kann.⁴⁴¹ Die weiterführende Schule wurde von Tim gewählt, da hier bereits Freunde von ihm zur Schule gehen.⁴⁴² Diese sozialen Kontakte können sich ebenfalls positiv auf das zukünftige Wohlbefinden auswirken, zieht man die Definition von Mayring zurate.⁴⁴³

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

⁴³⁵ Siehe Anhang – Transkript1 – Tim S. 2

⁴³⁶ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 6,7

⁴³⁷ Siehe Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen

⁴³⁸ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

⁴³⁹ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 8

⁴⁴⁰ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 9

⁴⁴¹ Siehe Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen

⁴⁴² Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 10

⁴⁴³ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

Bezogen auf die eigene Person formuliert Tim eine positive Bewertung seiner schulischen Fähigkeiten und sieht Lehrerzweifel nicht als Grund für eine schlechtere Einschätzung persönlicher Leistungen.⁴⁴⁴ Dies führt er klar auf Noten zurück, was in der Aussage, „in diesem Halbjahr war ich immer (.) der Beste in Arbeiten“, deutlich wird.⁴⁴⁵ Hier greift die Analyse von Hellmich und Günther, wonach Noten für das kindliche Selbstkonzept eine erhebliche Bedeutung besitzen.⁴⁴⁶ Tim führt sein Können eindeutig auf die Rückmeldungen Anderer in Form von Noten zurück, bezieht sich hier also auf diese Quelle des Fähigkeitsselbstkonzepts.⁴⁴⁷

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.⁴⁴⁸ Deutlich wird dies in der Aussage, „ich:: [bin] kaum zu hören [...] °wenn einen die Klasse anguckt“.⁴⁴⁹ Hier tritt offensichtlich ein „Stressor“ zutage, wie er nach Prinz den „psychosozialen Merkmalen der Umwelt“ zuzurechnen ist.⁴⁵⁰ 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.⁴⁵¹ 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 Vermissen alter Freunde, welches er fürchtet und ein möglicherweise höheres Unterrichtstempo.⁴⁵² 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 Fähigkeitsselbstkonzept

⁴⁴⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase* 11-14

⁴⁴⁵ Siehe *Anhang – Transkript1 – Tim* S. 4

⁴⁴⁶ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

⁴⁴⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁴⁴⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase* 16,17,18

⁴⁴⁹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Tim* S. 5

⁴⁵⁰ Prinz, D. (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule* S. 64

⁴⁵¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase* 19,20

⁴⁵² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase* 21,22,23

negativ beeinflussen könnte.⁴⁵³ Der Verlust von Freunden ist entgegengesetzt zum „protektiven Faktor“ neuer Freunde (siehe oben) zu sehen.

Für seine Zukunft wünscht sich Tim eine freie Berufswahl, weshalb er das Abitur anstrebt.⁴⁵⁴ 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“⁴⁵⁵ 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.⁴⁵⁶ 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.⁴⁵⁷ Auch ein Unterricht, der ausnahmslos als gut empfunden wird, kann diesem nur zuträglich sein.

Faktoren, welche das aktuelle Wohlbefinden betreffen (siehe oben), 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.⁴⁵⁸ 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 (siehe oben).

⁴⁵³ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

⁴⁵⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Tim – Paraphrase 24,25*

⁴⁵⁵ Siehe *Anhang – Transkript2 – Tim S. 1*

⁴⁵⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase 1-9*

⁴⁵⁷ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁵⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase 10,11,12*

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 (siehe oben), 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.⁴⁵⁹ 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.⁴⁶⁰ Die Lehrer der neuen Schule haben für Tim manchmal einen „Kommandoton“ und lassen teilweise nur eine Antwort gelten⁴⁶¹ und die älteren Schüler sind ungewohnt groß und ungewohnt viel älter. Das scheint Tim etwas Angst zu bereiten.⁴⁶²

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“⁴⁶³ 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.⁴⁶⁴ Eine besondere Berücksichtigung kann der Tatsache beigemessen werden, dass er nach dem Schulübergang eine mögliche Temposteigerung des Unterrichts nicht mehr als Bedrohung

⁴⁵⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase* 13-20

⁴⁶⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁶¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase* 19,20

⁴⁶² Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase* 16

⁴⁶³ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

⁴⁶⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase* 23-26,27,28

für die eigenen Fähigkeiten ansieht.⁴⁶⁵ Hier zeigt sich ein Unterschied zur vorherigen Einschätzung (siehe oben), 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 anhält.⁴⁶⁶ 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 (siehe oben).⁴⁶⁷ Unabhängig vom Schulübergang scheint der „Stressor“ des „Im-Mittelpunkt-Stehens“ gleich geblieben zu sein (siehe oben). 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 (siehe Wohlbefinden). Negativ empfindet Tim jedoch die Hausaufgaben und vor den größeren Schülern fürchtet er sich ein wenig.⁴⁶⁸ Die Hausaufgabenbetreuung der Grundschule nahm Tim, nach eigenen Aussagen, den Stress, der nun auf ihn einwirkt. Auch wenn Tim ansonsten den Schulübergang relativ positiv bewertet, ist hier eine Belastung zu erkennen. Buff schreibt dazu, dass trotz einer tendenziellen Verbesserung des Selbstkonzepts nach dem Schulübergang, teilweise Belastungen empfunden werden.⁴⁶⁹ Für seine Zukunft wünscht sich Tim noch immer dasselbe wie vor dem Übergang, lediglich die Aussage „ich will viel wissen“ war zuvor nicht aufgetaucht.⁴⁷⁰ Hier könnte sich vielleicht eine intrinsische Motivation zeigen.

Bezüglich eines „big-fish-little-pond effect“⁴⁷¹ 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

⁴⁶⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase 28

⁴⁶⁶ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – der „richtige“ Zeitpunkt

⁴⁶⁷ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase 30-38

⁴⁶⁸ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Tim – Paraphrase 40,41,42

⁴⁶⁹ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – der „richtige“ Zeitpunkt

⁴⁷⁰ Siehe Anhang – Transkript2 – Tim S. 6

⁴⁷¹ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“

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 & 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,⁴⁷² angerechnet werden kann.⁴⁷³ 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.⁴⁷⁴ 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.⁴⁷⁵

⁴⁷² Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁷³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 1,2*

⁴⁷⁴ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana S. 6 Zeile 172&187*

⁴⁷⁵ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana S. 3 Zeile 83*

Weitere Aussagen Joanas können einem aktuellen Wohlbefinden zugesprochen werden.⁴⁷⁶ So freut sie sich über den großen, ihrer Meinung nach schönen Schulhof und ist nennt des Weiteren den „Fußballkäfig“ als positiven Faktor für ihr Wohlbefinden.⁴⁷⁷ Die Freude über die Gestaltung der schulischen Außenanlagen kann allerdings nicht als langfristiges Wohl gesehen werden, da sie im Unterrichtsraum verblasen muss, wo gezwungenermaßen der größte Teil des Schultages bestritten wird.

Belastend empfindet Joana zum Teil ihren schulischen Alltag, weit mehr jedoch sprachliche Schwierigkeiten.⁴⁷⁸ Mayring beschreibt die Einschätzung persönlichen Könnens und die Gestaltung des eigenen Lebens als Faktoren der persönlichen Zufriedenheit, welche er dem Wohlbefinden als Teilaspekt unterstellt.⁴⁷⁹ 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“.⁴⁸⁰ 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.⁴⁸¹ Die Sprachbarriere ist für sie die Blockade.

Trotz vorhandener Schwierigkeiten, will Joana „viel schaffen“, im Unterricht also gut mitkommen.⁴⁸² Diese intrinsische Motivation kann als förderlich angesehen werden, da Joana den Wunsch hegt das eigene Leben zu gestalten.⁴⁸³ 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.⁴⁸⁴ 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 (siehe unten).

⁴⁷⁶ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁷⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 3,4*

⁴⁷⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 5,6*

⁴⁷⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁸⁰ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana S. 2 Zeile 49/50 & S.4 Z. 106*

⁴⁸¹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana S. 3 Zeile 77*

⁴⁸² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 8*

⁴⁸³ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁴⁸⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 9-11*

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 Kompetenzempfindungen, um den Zweifeln entgegenzuwirken.

Ausprägung des Selbstkonzepts

In Bezug auf das Fähigkeitsselfkonzept 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.⁴⁸⁵ Diese letzte Zuschreibung formuliert Joana mit den Worten „ich möchte (.) wissen“.⁴⁸⁶ 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.⁴⁸⁷ So sagt Joana beispielsweise: „dann erklärt sie mir das und dann [...] versteh ich das“.⁴⁸⁸

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.⁴⁸⁹ Ihr Vertrauen in eigene Fähigkeiten ist so gering, dass sie sich teils nicht meldet und im Nachhinein feststellt, dass diese Aussage richtig gewesen wäre.⁴⁹⁰ Nach Hellmich und Günther ist die Einschätzung persönlicher Fähig- und Fertigkeiten wesentliches Element des Selbstkonzepts.⁴⁹¹ Joana schätzt ihr Selbstkonzept problematischer Weise zu schlecht ein, was bedeutet, dass sich für sie das Postulat der

⁴⁸⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase* 13-17

⁴⁸⁶ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana* S. 6 Zeile 167

⁴⁸⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselfkonzept*

⁴⁸⁸ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana* S. 2 Zeile 47

⁴⁸⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase* 18-23

⁴⁹⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase* 23

⁴⁹¹ Siehe *Definition Selbstkonzept - Bedeutungszuschreibungen*

eher schlechten Leistungen gefestigt zu haben scheint und eine sehr selbstkritische Meinung vorherrscht.⁴⁹² Die große Rolle der Lehrkraft zeigt zudem eine hohe Zuschreibung zu „Fähigkeitsmitteilungen“ von außen, was Joanas Unsicherheit unterstreicht.⁴⁹³

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.⁴⁹⁴ 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.⁴⁹⁵

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.⁴⁹⁶ Ihr fehlt offensichtlich ein „protektiver“ Faktor, welcher den Übergang und ihre persönlichen Einschätzungen positiver gestalten könnte.⁴⁹⁷ Für die Zukunft hofft Joana den Realschulabschluss zu schaffen.⁴⁹⁸

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 Unterrichtsbeteiligung 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

⁴⁹² Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

⁴⁹³ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁴⁹⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 25,26*

⁴⁹⁵ Siehe *Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

⁴⁹⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 27,29,30*

⁴⁹⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

⁴⁹⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Joana – Paraphrase 32*

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.⁴⁹⁹ 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.⁵⁰⁰ Die LehrerInnen der neuen Schule würden nicht schreien, seien geduldig und hätten meist alle Kinder im Blick, so Joana.⁵⁰¹ Das Erlernen eines Instruments kann im positiven Fall zu einer Steigerung der Zufriedenheit führen, wie sie von Mayring als Bestandteil des Wohlbefindens definiert wird.⁵⁰² Als positive Veränderung ist hier festzuhalten, dass der schulische Alltag nicht mehr als teilweise belastend beurteilt wird (siehe oben). Dies könnte jedoch lediglich die Einstiegsphase an der neuen Schule bewirken, was andere Faktoren nahelegen (siehe unten).

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.⁵⁰³ Die Grundschule verlassen zu müssen war für sie kein bedrohlicher Gedanke, was sich ebenfalls kurzfristig positiv auswirken sollte.⁵⁰⁴ Als kurzfristig können diese Faktoren angesehen werden, da die Essensangebote und die schulische Gestaltung vermutlich lediglich in Pausen für eine vorübergehende Freude sorgen.⁵⁰⁵ 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]“.⁵⁰⁶ Sie sieht den Übergang damit nachträglich auch als Chance an, was im Sinne des von Sirsch prognostizierten „Herausforderungsgedankens“ gesehen werden kann.⁵⁰⁷ 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 möchte ihre Grundschullehrerin gerne, alte Freunde werden vermisst, die Hausaufgaben der neuen Schule sind teils belastend und

⁴⁹⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁰⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 1,2,3*

⁵⁰¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 4-8*

⁵⁰² Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁰³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 9-15*

⁵⁰⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 14*

⁵⁰⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁰⁶ Siehe *Anhang – Transkript2 – Joana S. 3 Zeile 63/64*

⁵⁰⁷ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

einige Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden als negativ eingestuft.⁵⁰⁸ Wie bereits beim ersten Interview geschehen, sagt Joana auch dieses Mal wieder, sie habe Probleme mit der deutschen Sprache.⁵⁰⁹ Noch gravierender wird dieses Problem in Anbetracht der Tatsache, dass sie glaubt noch weniger zu verstehen als in der Grundschule.⁵¹⁰ Dies belastet mit Sicherheit auch weiterhin ihre Zufriedenheit und mindert die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten.⁵¹¹ Auch wenn sie nun den schulischen Alltag bisher als weniger belastend empfindet (siehe oben), 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,⁵¹² was an ihrer Schule möglich wäre und für sie somit erreichbar erscheint. Gleichzeitig äußert sie noch immer (siehe oben) den „Wunsch zu wissen“, was ihre erhalten gebliebene intrinsische Motivation verdeutlicht.⁵¹³ 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.⁵¹⁴ Ihr Selbstkonzeptpostulat gewisse Aufgaben schaffen zu können wird also nicht durch schlechte Noten oder Krankheiten infrage gestellt, was positiv ist.⁵¹⁵ Ihre Fähigkeitseinschätzung ist mit der vor dem Schulübergang identisch, diesbezüglich hat also kein Wandel stattgefunden (siehe oben). 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.

⁵⁰⁸ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 16-26

⁵⁰⁹ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 16

⁵¹⁰ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 17

⁵¹¹ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

⁵¹² Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 27

⁵¹³ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 28

⁵¹⁴ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase 29-38

⁵¹⁵ Siehe Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts

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 (siehe oben).⁵¹⁶ Die drei zuerst genannten Punkte entstammen der Erfahrungsquelle selbstbezogenen Wissens.⁵¹⁷ 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 (siehe oben), 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.⁵¹⁸ Diese Hoffnung hat sich somit erfüllt (siehe oben). Des Weiteren hat sie neue Freunde finden können,⁵¹⁹ der protektive Faktor sozialer Beziehungen kann hier also greifen.⁵²⁰ Auch das Erlernen eines Instruments erfreut Joana (siehe oben).

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.⁵²¹ In Teilen zeigt sich hier eine Verschlechterung des Fähigkeitsselbstkonzepts, wie sie von Buff für den Schulübergang als häufig beschrieben wird.⁵²² Die Sorge um soziale Kontakte, welche vor dem Schulübergang noch ausgeprägt bestand (siehe oben), 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“.⁵²³ Dies „passe besser zu ihr“. Darin zeigt sich eine intraindividuelle Einschätzung,⁵²⁴ da Joana aus bisherigen Leistungen schließt erst ein kleineres Ziel erreichen zu können und darauf aufbauend ein schwereres Ziel anzugehen.

⁵¹⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase* 39-42

⁵¹⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁵¹⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase* 44

⁵¹⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase* 47

⁵²⁰ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

⁵²¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Joana – Paraphrase* 49-54

⁵²² Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „richtige“ Zeitpunkt*

⁵²³ Siehe *Anhang – Transkript2 – Joana* S. 5 Zeile 128

⁵²⁴ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

Joanas Selbstkonzept zeigt noch immer Selbstzweifel und Unsicherheiten auf. Sie vertraut noch immer stark der Fähigkeitseinschätzung vonseiten der Lehrkräfte (siehe oben) 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.⁵²⁵

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 (siehe oben). 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.

⁵²⁵ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“

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 & 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.⁵²⁶ 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.⁵²⁷ 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.⁵²⁸ 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

⁵²⁶ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase 1-5

⁵²⁷ Siehe Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen

⁵²⁸ Siehe Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase 6

ausschließlich aus Mathematik besteht, kann nicht von einem langfristigen Faktor ausgegangen werden. Diese kurzfristige Freude fällt unter den Aspekt des habituellen Wohlbefindens.⁵²⁹

In diesem Zusammenhang ist auch eine von ihr benannte Belastung zu sehen. So sagt Maya, der Englischunterricht würde ihr schwer fallen.⁵³⁰ 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.⁵³¹ 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“.⁵³² 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.⁵³³

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.⁵³⁴ Somit ist sie, in Fragen der Partizipation absolut autonom, was nach Sen positiv zu bewerten ist.⁵³⁵

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

⁵²⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵³⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase 7*

⁵³¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase 8*

⁵³² Siehe *Anhang – Transkript1 – Maya S. 3 Zeile 72*

⁵³³ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵³⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase 9,10*

⁵³⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

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.⁵³⁶ Für das Fach Mathematik bezieht sich Maya dabei auf einen intraindividuellen Vergleich,⁵³⁷ indem sie sagt: „ich hab=mich in Mathe verbessert“.⁵³⁸ 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.⁵³⁹ Hier fällt eine Betrachtung des eigenen Unterrichtsverhaltens auf, die im Sinne eines „Real-Anderen“ durchgeführt wurde, der persönliches Verhalten beurteilt.⁵⁴⁰ 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.⁵⁴¹

Bezüglich des schulischen Übergangs ist sich Maya sehr unsicher (siehe oben). Mit Blick auf einen möglichen Schulabschluss sieht sie für sich zuerst den Realschulabschluss.⁵⁴² Ob sie dies aus Selbstzweifeln tut oder lediglich aufgrund von Empfehlungen vonseiten ihrer Eltern ist aus dem Material nicht zu erschließen. Die Beschreibung, zuerst den Realschulabschluss zu machen um dann das Abitur anzuschließen (siehe oben), klingt etwas nach elterlichem Rat. Außerdem ist sie sich im Klaren darüber, dass ihr Berufswunsch das Abitur erfordert (siehe oben), was eine bereits erfolgte Thematisierung vermuten lässt. Sorgen bezüglich des Übergangs bereiten ihr die beschriebene Unsicherheit und die Angst vor schlechteren Lehrkräften.⁵⁴³ Die sehr positiven Zuschreibungen zu ihrer Grundschullehrerin lassen sie offenbar fürchten, an der neuen Schule könne es das nicht geben.

⁵³⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase* 11-16

⁵³⁷ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

⁵³⁸ Siehe *Anhang – Transkript1 – Maya* S. 4 Zeile 105

⁵³⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase* 17-21

⁵⁴⁰ Siehe *Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

⁵⁴¹ Siehe *Anhang – Transkript1 – Maya* S. 3 Zeile 81 ff.

⁵⁴² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase* 22

⁵⁴³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Maya – Paraphrase* 23,24

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.⁵⁴⁴ 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.⁵⁴⁵ 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.⁵⁴⁶ Dies fällt jedoch eindeutig unter den Aspekt momentaner Freuden, da all diese Dinge zeitlichen Begrenzungen unterliegen.⁵⁴⁷ Für den Musikunterricht gilt dasselbe, was zuvor für Mathematik aufgeführt wurde (siehe oben) 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

⁵⁴⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase* 1-14

⁵⁴⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁴⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase* 15,16,17

⁵⁴⁷ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

daran, dass neue Lehrkräfte besser sein können als diese. Die Hausaufgaben rauben ihr viel Freizeit.⁵⁴⁸ 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.⁵⁴⁹ Die Zuneigung zu ihrer Grundschullehrerin wird in einer von Mayas Äußerungen besonders deutlich, in der sie sagt: „die wird keiner toppen“.⁵⁵⁰ 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.⁵⁵¹ 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.⁵⁵² 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.⁵⁵³ 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

⁵⁴⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase* 18-23

⁵⁴⁹ Siehe *Forschungsstand – Wohlbefinden – Wohlbefinden allgemein*

⁵⁵⁰ Siehe *Anhang – Transkript2 – Maya* S. 3 Zeile 83

⁵⁵¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase* 24,25,26

⁵⁵² Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase* 27-35

⁵⁵³ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

bedingt sein könnte. So entsteht also die paradoxe Situation, dass eine soziale Verschlechterung eine Verbesserung selbstkonzeptrelevanter Einschätzungen herbeiführt.

Als potentielle Belastungen sieht Maya neuen Unterrichtsstoff und den höheren Freizeitverlust durch die Hausaufgaben an.⁵⁵⁴ 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.⁵⁵⁵ 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.⁵⁵⁶

Negativ wird mit dem Schulübergang der Verlust der Grundschullehrerin in Verbindung gebracht sowie ein Verlust von Freizeit.⁵⁵⁷ 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.⁵⁵⁸ 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

⁵⁵⁴ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase 36,37

⁵⁵⁵ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase 38-43

⁵⁵⁶ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept

⁵⁵⁷ Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Maya – Paraphrase 44-47

⁵⁵⁸ Siehe Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge

aufstellt.⁵⁵⁹ 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.

⁵⁵⁹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

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 & 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.⁵⁶⁰ 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.⁵⁶¹ Dazu ist zu sagen, dass Vanessa aussagt eine „Matheschwäche“ zu haben und zu diesem Zweck Inklusivklassen zu benötigen.⁵⁶² Positive Faktoren kann sie nur bezüglich eines aktuellen Wohlbefindens benennen.⁵⁶³ So seien Spiele während der Pause eine Freude, wobei sie die Pausen gemeinsam mit Freundinnen verbringt.⁵⁶⁴ Hier kann man also erkennen, dass ihre Freundinnen einen Beitrag zu ihrem Wohlbefinden leisten und dem habituellen Wohlbefinden zugerechnet

⁵⁶⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁶¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase 1,2,3*

⁵⁶² Siehe *Anhang – Transkript1 – Vanessa S. 3 Zeile 64*

⁵⁶³ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁶⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase 4,6*

werden können, auch wenn sie diese nicht direkt aufgezählt hat als es um positive Faktoren der Grundschule ging.⁵⁶⁵ 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.⁵⁶⁶ Die Gewalt kann klar als Widerspruch zur „Freiheit von subjektiver Belastung“ gesehen werden.⁵⁶⁷ 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 (siehe *Selbstkonzept*), was die Ablehnung gegenüber Theorie erklärt. Ihre Worte, „Arbeiten is=halt nicht mein Ding“, können in diesem Zusammenhang gesehen werden.⁵⁶⁸

Von der zukünftigen Schule erwartet Vanessa ein Ende der Prügeleien.⁵⁶⁹ Sie ist der Meinung, dass dies an der kommenden Schule nicht der Fall sein wird und hofft somit auf eine „Freiheit von subjektiver Belastung“.⁵⁷⁰ 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.⁵⁷¹ Hier ist ein Widerspruch zur von Sen geforderten Partizipation klar erkennbar,⁵⁷² 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

⁵⁶⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁶⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase 7,8,9*

⁵⁶⁷ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁶⁸ Siehe *Anhang – Transkript1 – Vanessa S. 2 Zeile 22*

⁵⁶⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase 10*

⁵⁷⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁵⁷¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase 11*

⁵⁷² Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

Bezüglich ihrer persönlichen Fähigkeiten nennt Vanessa eine Reihe von positiven Zuschreibungen. Sie sieht sich als gute Schülerin, empfindet sich als mutig, da sie Dinge wage, welche sich andere Kinder nicht zutrauten. 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.⁵⁷³ Hier zeigt sich klar ein sozialer Vergleich.⁵⁷⁴ 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.⁵⁷⁵ 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.⁵⁷⁶ 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 (siehe oben). Sie geht bei dieser Darstellung persönlicher Fähigkeiten auf Erfahrungen in Bezug auf die eigene Person zurück.⁵⁷⁷ Dabei scheint sich für sie das Postulat schlecht in Mathematik zu sein bereits massiv gefestigt zu haben.⁵⁷⁸

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.⁵⁷⁹ 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.⁵⁸⁰

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.⁵⁸¹ Diese Ungewissheit könnte

⁵⁷³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase* 12-16

⁵⁷⁴ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

⁵⁷⁵ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁵⁷⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase* 17-20

⁵⁷⁷ Siehe *Definition Selbstkonzept – Bedeutungszuschreibungen*

⁵⁷⁸ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

⁵⁷⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase* 21,22

⁵⁸⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase* 23

⁵⁸¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Vanessa – Paraphrase* 24,25

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,⁵⁸² 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.⁵⁸³ 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.⁵⁸⁴ Es zeigt sich eine Zufriedenheit mit den persönlichen Möglichkeiten und schulischen Gegebenheiten, welche dem Wohlbefinden nur zuträglich sein kann.⁵⁸⁵ 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 Wohlbefindens⁵⁸⁶ 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.⁵⁸⁷ Zur Freude über Pausen sei auf vorherige Erläuterungen verwiesen (siehe oben). Dass Vanessa willens war die Schule zu wechseln

⁵⁸² Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

⁵⁸³ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁸⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 1-13*

⁵⁸⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁸⁶ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁸⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 14-19*

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,⁵⁸⁸ was den unbeschwerten Zugang zu diesem Unterrichtsfach massiv erschweren dürfte.⁵⁸⁹ Auch werden die Hausaufgaben als zum Teil stressig empfunden und das Lehrerverhalten ist nach Meinung Vanessas zum Teil recht dominant.⁵⁹⁰ 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.⁵⁹¹ 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“.⁵⁹² 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.⁵⁹³ 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“.⁵⁹⁴ 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

⁵⁸⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 20*

⁵⁸⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁵⁹⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 21-24*

⁵⁹¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 25,26*

⁵⁹² Siehe *Anhang – Transkript2 – Vanessa S. 3 Zeile 88 f.*

⁵⁹³ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

⁵⁹⁴ Siehe *Anhang – Transkript2 – Vanessa S. 4 Zeile 105 f.*

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.⁵⁹⁵ Dabei zieht Vanessa offenbar Erfahrungen als Quelle ihres Fähigkeitsselbstkonzepts heran.⁵⁹⁶ Gleichzeitig gilt weiterhin, dass sie grundsätzliche Fähigkeitszuschreibungen nicht durch einmalige Negativerfahrungen wie schlechte Noten oder längere Krankheiten infrage stellt (siehe oben). 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.⁵⁹⁷ Ein hohes Postulat in Vanessas Fähigkeitsselbstkonzept scheint zu sein, dass sie Mathematik als Fach nicht beherrscht.⁵⁹⁸ 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 (siehe oben). 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.⁵⁹⁹ 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 (siehe oben). Die Differenzierungsangebote der weiterführenden Schule, die Zunahme an Kreativität und neue soziale Kontakte sind für ihr Selbstkonzept vermutlich förderlich.⁶⁰⁰ 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“.⁶⁰¹ Zusätzlich ist ihre Negativeinschätzung der mathematischen Leistungen keineswegs behoben, was

⁵⁹⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 27-34*

⁵⁹⁶ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁵⁹⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 35-38*

⁵⁹⁸ Siehe *Definition Selbstkonzept – Aufbau des Selbstkonzepts*

⁵⁹⁹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept - Der „richtige“ Zeitpunkt*

⁶⁰⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 39-44*

⁶⁰¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 45,46*

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.⁶⁰² 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 (siehe oben). Sie gibt einen potentiellen Beruf als Verkäuferin als Lernmotivation an⁶⁰³ und sagt zudem: „[da] muss man natürlich auch (.) Geld können also das Zählen“.⁶⁰⁴ 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.

⁶⁰² Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

⁶⁰³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Vanessa – Paraphrase 47,48*

⁶⁰⁴ Siehe *Anhang – Transkript2 – Vanessa S. 7 Zeile 239*

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 & 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.⁶⁰⁵ Hier finden sich also die Faktoren soziales Umfeld und Zufriedenheit wieder, welche nach Mayring dem langfristigen Wohlbefinden zugutekommen.⁶⁰⁶

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.⁶⁰⁷ Dies kann klar der zeitlich begrenzten „Freude“ zugeordnet werden, welche ein aktuelles Wohlbefinden stützt.⁶⁰⁸ Dies liegt darin begründet, dass Pausen wie Fächer zeitlichen

⁶⁰⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase 1-5*

⁶⁰⁶ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁶⁰⁷ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase 6*

⁶⁰⁸ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

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.⁶⁰⁹ 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.⁶¹⁰

Von der weiterführenden Schule erhofft sich Fatih Sicherheit durch bereits vorhandene soziale Kontakte.⁶¹¹ So äußert er die Hoffnung, dass seine Freunde helfen, „wenn ein Großer kommt“.⁶¹² Hier wird deutlich, wie wichtig für Fatih die sozialen Kontakte an der neuen Schule für sein Wohlbefinden sind.⁶¹³ 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,⁶¹⁴ was im Sinne der Positivbewertung von Partizipation nach Sen zu seinem Wohlbefinden beitragen sollte.⁶¹⁵

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

⁶⁰⁹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 7,8,9

⁶¹⁰ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁶¹¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 10,11,12

⁶¹² Siehe *Anhang – Transkript1 – Fatih* S. 5 Zeile 137 f.

⁶¹³ Siehe *Definition Wohlbefinden - Definitionsbemühungen*

⁶¹⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 12

⁶¹⁵ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

Grund für Zweifel an den eigenen Leistungen.⁶¹⁶ Hier sind beide Quellen des Fähigkeitsselbstkonzepts zu erkennen.⁶¹⁷ 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.⁶¹⁸ Als Quelle seiner Geschwindigkeitszuschreibung dient ihm dabei die eigene Erfahrung.⁶¹⁹ So sagt er: „wenn ich [schnell] schreibe dann ist meine Schrift nicht mehr so schön“.⁶²⁰ 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.⁶²¹ Sie werden von ihm besonders betont und ihnen wird ein Sicherheitsgedanke zugesprochen, der Fatih bezüglich der neuen Schule zu beruhigen scheint (siehe oben). 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.⁶²²

Sorgen bereiten Fatih die zukünftigen Hausaufgaben. An der Grundschule gibt es im Anschluss an den Unterricht eine Hausaufgabenbetreuung (siehe oben), die ihm gut gefällt und die den Nachmittag frei hält.⁶²³ 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.⁶²⁴

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.⁶²⁵ Er wolle jedoch „schlau sein“ um

⁶¹⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 13-18

⁶¹⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁶¹⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 19-23

⁶¹⁹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Fähigkeitsselbstkonzept*

⁶²⁰ Siehe *Anhang – Transkript1 – Fatih* S. 6/7 Zeile 206 f.

⁶²¹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

⁶²² Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 24-28

⁶²³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 29

⁶²⁴ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 30

⁶²⁵ Siehe *Anhang – Paraphrasierung1 – Fatih – Paraphrase* 31,32,33

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“.⁶²⁶ Man sieht also, dass Fatih sich praktisch Anwendbares vorstellen kann, also Vorstellungen in Bezug auf die eigene Zukunft hat,⁶²⁷ 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.⁶²⁸ 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.⁶²⁹ 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 (siehe oben), 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 Wohlbefindens Fatihis beitragen. So gibt er an teils Hilfe von Klassenkameraden während des Unterrichts zu

⁶²⁶ Siehe *Anhang – Transkript1 – Fatih* S. 8 Zeile 243 f.

⁶²⁷ Siehe *Die Sicht der Kinder – nachfolgende Forschungsprojekte*

⁶²⁸ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase 1-22*

⁶²⁹ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

erhalten,⁶³⁰ was für kurzfristige Freuden spricht.⁶³¹ 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.⁶³²

Die einzige Belastung scheint für Fatih seine persönliche Unsicherheit bezüglich eines Schulabschlusses darzustellen.⁶³³ So sagt er zwar während des Interviews „ich hab=noch genug Zeit“, mit Blick auf den Schulabschluss.⁶³⁴ 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=jetzt auch schlau werde“.⁶³⁵ 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

⁶³⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase 23*

⁶³¹ Siehe *Definition Wohlbefinden – Definitionsbemühungen*

⁶³² Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase 24,25,26*

⁶³³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase 27*

⁶³⁴ Siehe *Anhang – Transkript2 – Fatih S. 4 Zeile 95*

⁶³⁵ Siehe *Anhang – Transkript2 – Fatih S. 7 Zeile 231*

problemlos.⁶³⁶ 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.⁶³⁷ Dies ist vermutlich auch aufgrund der intraindividuellen Einschätzung persönlicher Leistungen von Fatih möglich.⁶³⁸ So vergleicht er seine Schreibleistungen an der weiterführenden Schule mit denen der Grundschule und sagt diesbezüglich: „ich [...] bin schneller geworden als früher“.⁶³⁹ 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.⁶⁴⁰ Dieses Verhalten hat er offenbar über den Schulübergang hinweg beibehalten (siehe oben).

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.⁶⁴¹ Es kann angenommen werden, dass der protektive Faktor eines sozialen Netzwerkes Fatih geholfen hat den Übergang positiv zu empfinden,⁶⁴² 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.⁶⁴³ 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.⁶⁴⁴ 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.

⁶³⁶ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase* 29-40

⁶³⁷ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept - Der „richtige“ Zeitpunkt*

⁶³⁸ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

⁶³⁹ Siehe *Anhang – Transkript2 – Fatih* S. 5 Zeile 162

⁶⁴⁰ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase* 41

⁶⁴¹ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase* 42-45

⁶⁴² Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – unterschiedliche Forschungszugänge*

⁶⁴³ Siehe *Anhang – Paraphrasierung2 – Fatih – Paraphrase* 46

⁶⁴⁴ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – der „big-fish-little-pond effect“*

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. Daher wurde auf die Wiederholung von Verweisen verzichtet, sie finden sich ausnahmslos bei den jeweils dargestellten Einzelanalysen wieder und können daher problemlos eingesehen werden. Wenn also die jeweiligen Fälle angesprochen werden, finden sich die entsprechenden Verweise im dazugehörigen Unterkapitel und in der benannten Kategorie der Paraphrasierung.

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 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 empfahlen 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.⁶⁴⁵ Niemand behauptet von sich alles zu können aber durchschnittlich oder schlecht schätzt sich ebenfalls keiner von

⁶⁴⁵ Siehe *Anhang – Parphrasierung1 – Selbstkonzepte vor dem Schulübergang*

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.⁶⁴⁶ 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.

⁶⁴⁶ Siehe *Definition Selbstkonzept – kindliches Selbstkonzept*

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 Unterrichtschluss 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 Lehrer und Lehrerinnen 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.⁶⁴⁷ 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 zeittechnisch 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

⁶⁴⁷ Siehe *Forschungsstand – Die Sicht der Kinder*

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.⁶⁴⁸ 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.⁶⁴⁹ 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 zweifelten, 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,

⁶⁴⁸ Siehe *Anhang – Parphrasierung2 – Selbstkonzepte nach dem Schulübergang*

⁶⁴⁹ Siehe *Forschungsstand – Selbstkonzept – Der „richtige“ Zeitpunkt*

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“.⁶⁵⁰ 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-Sahr darin, die „Reproduktionsgesetzlichkeit eines Falles“ zu erarbeiten und „das Gemeinsame“

⁶⁵⁰ Siehe *Anhang- Transkript1 – Joana* S. 4 Zeile 85 f.

verschiedener Fälle darzustellen.⁶⁵¹ 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 vorlagen und

⁶⁵¹ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 335 f.

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.⁶⁵² 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

⁶⁵² Siehe Anhang – Paraphrasierung2 – Sandy – Phrase 13

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 „stiller-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.⁶⁵³ Lediglich einige bedeutende Aspekte sollen hier weiterführend darstellt und die Anfangshypothesen untersucht werden.

6.1. Der Übergang 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.⁶⁵⁴ Emil, Joana, Maya, Moritz und Tim äußerten nach dem Übergang ihre Zuneigung zur Grundschullehrerin, die sie gerne mitgenommen hätten.⁶⁵⁵ Moritz, Tim, Emil und Joana haben Angst vor dem großen Schulgebäude oder großen Schülern,⁶⁵⁶ 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.⁶⁵⁷ Man kann also klar davon ausgehen, dass für Schülerinnen und Schülern 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 Fatih zeigt, dass der Schulübergang vor allem positiv bewertet und als erwünschter Zustand betrachtet wurde.⁶⁵⁸ Belastungen, ambivalente Gefühle und Sorgen bezüglich der weiterführenden Schule wurden bereits in anderen Studien wie der Frau Weißbachs⁶⁵⁹ oder Frau Sirschs⁶⁶⁰ aufgeführt. Bei Ulrike Sirsch wird allerdings ebenso darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler den Schulübergang allgemein als eher positiv bewertet.⁶⁶¹ Das

⁶⁵³ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretationen & Fallvergleich*

⁶⁵⁴ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Joana, Moritz, Maya*

⁶⁵⁵ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Emil, Joana, Maya, Moritz, Tim*

⁶⁵⁶ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Moritz, Tim, Emil, Joana*

⁶⁵⁷ Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 263

⁶⁵⁸ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Fatih*

⁶⁵⁹ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 21

⁶⁶⁰ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 120

⁶⁶¹ Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. S. 172

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.⁶⁶² Damit kann der These von Barbara Weißbach, wonach ein „Sekundarstufenschock“ besteht, nicht entsprochen werden.⁶⁶³ Der hier vorgetragene Hypothese (H1)⁶⁶⁴ 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.

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.⁶⁶⁵ Beim ersten Interview sahen das Fatih, Maya, Moritz und Sandy jedoch anders.⁶⁶⁶ 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.⁶⁶⁷ 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,⁶⁶⁸ andere glauben schwere Aufgaben an der weiterführenden Schule vielleicht nicht schaffen zu können⁶⁶⁹ und wieder andere haben

⁶⁶² Siehe *Empirischer Teil – Vergleich der Einzelfallinterpretationen*

⁶⁶³ Weißbach, B. (1986): *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen*. S. 21

⁶⁶⁴ Siehe *Empirischer Teil – Fragestellungen und Hypothesen*

⁶⁶⁵ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Emil, Fatih, Maya, Moritz, Tim, Sandy*

⁶⁶⁶ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Fatih, Maya, Moritz, Sandy*

⁶⁶⁷ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Fatih, Moritz, Maya, Vanessa*

⁶⁶⁸ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Tim*

⁶⁶⁹ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Joana*

fachspezifische Probleme.⁶⁷⁰ 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“. ⁶⁷¹ 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.⁶⁷²

Die anfangs formulierte Hypothese (H2)⁶⁷³, 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.⁶⁷⁴ 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.

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.⁶⁷⁵ 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.⁶⁷⁶ 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

⁶⁷⁰ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Vanessa*

⁶⁷¹ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Moritz*

⁶⁷² Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung*. S. 263

⁶⁷³ Siehe *Empirischer Teil – Fragestellungen und Hypothesen*

⁶⁷⁴ Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretationen*

⁶⁷⁵ Siehe *Empirischer Teil – Fallvergleich*

⁶⁷⁶ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Band 1*. S. 15

formulierte These, der Schulübergang müsse qualitativ und individuell untersucht werden, offensichtlich zu.⁶⁷⁷

6.4. Gütekriterien

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr, ist Validität die Passung „wissenschaftliche[r] [...] Konstruktion“ auf den untersuchten Gegenstand.⁶⁷⁸ 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“⁶⁷⁹ 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.⁶⁸⁰ Die Ähnlichkeit der untersuchten Fälle wird in der vorliegenden Studie durch den Interviewleitfaden gewährleistet.⁶⁸¹ Gleichzeitig ist allerdings die Reproduzierbarkeit der Daten fraglich, da die Lehrkräfte, wie oben angegeben, beim Sampling eine nicht unerhebliche Rolle spielten.⁶⁸² Darin könnte ein Problem bestehen.

Objektivität stellt nach Aussage von Przyborski und Wohlrab-Sahr eine Unabhängigkeit von Personen dar.⁶⁸³ Gleich wer die Inhalte der Studie mit den dargebotenen Methoden untersucht, das Resultat muss dasselbe sein. In der vorliegenden Studie wurde versucht diesem Anspruch mittels eines Interviewleitfadens,⁶⁸⁴ der möglichst präzisen Beschreibung der gegebenen Umstände⁶⁸⁵ und einer kritischen Analyse des eigenen Verhaltens zu begegnen.⁶⁸⁶ Gleichzeitig muss gesagt werden, dass die Umstände so variierten, dass eine präzise Wiederholung unmöglich erscheint. Da der Autor mit manchen Kindern bereits bekannt war,⁶⁸⁷ mit anderen jedoch nicht, kommt damit noch ein Umstand hinzu, der einer personenunabhängigen Untersuchung widerspricht.

6.5. Kritik

⁶⁷⁷ Siehe *Einleitung*

⁶⁷⁸ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 36 f.

⁶⁷⁹ Siehe *Diskussion der Ergebnisse – Kritik*

⁶⁸⁰ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 38

⁶⁸¹ Siehe *Empirischer Teil – Erhebungsmethode (Interviewleitfaden)*

⁶⁸² Siehe *Diskussion der Ergebnisse – Kritik*

⁶⁸³ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 40

⁶⁸⁴ Siehe *Empirischer Teil – Erhebungsmethode (Interviewleitfaden)*

⁶⁸⁵ Siehe *Empirischer Teil - Fallinterpretationen*

⁶⁸⁶ Siehe *Diskussion der Ergebnisse – Kritik*

⁶⁸⁷ Siehe *Empirischer Teil - Sampling*

Die erste grundsätzliche Kritik an der vorliegenden Arbeit kann darin gesehen werden, dass die Fragen des Interviewleitfadens quantitativen Studien entnommen wurden.⁶⁸⁸ Diese Art der Untersuchungen zielt jedoch auf einen „standardisierten“ Vergleich ab, welcher „generalisierbare Ergebnisse“ bewirken soll und sich nicht für „einzelne Untersuchungsteilnehmer interessiert“.⁶⁸⁹ Qualitative Studien zeichnen sich jedoch durch „offene Fragen“, „subjektiven Sinn“ und eine Generalisierung im „theoretischen“, nicht im „statistischen“ Sinne aus.⁶⁹⁰ 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.⁶⁹¹ 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“,⁶⁹² 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.⁶⁹³ 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.

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

⁶⁸⁸ Siehe *Empirischer Teil - Erhebungsmethode (Interviewleitfäden)*

⁶⁸⁹ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 23

⁶⁹⁰ Flick, U. (2009): *Sozialforschung*. S. 25

⁶⁹¹ Siehe *Empirischer Teil - Erhebungsmethode (Interviewleitfäden)*

⁶⁹² Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana* S. 4 Zeile 108 f.

⁶⁹³ Siehe *Anhang – Transkript1 – Joana* S. 4 Zeile 112

„Selbstkonzept“ der „Selbstbeschreibung“ zugesprochen wird.⁶⁹⁴ 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.⁶⁹⁵ 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.⁶⁹⁶

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.⁶⁹⁷ 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,⁶⁹⁸ räumliche Gegebenheiten wie die des Schulflures oder zeitliche Eingrenzungen auf die großen Pausen unvermeidlich waren.⁶⁹⁹ 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, welche 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 gewonnenen Ergebnisse beeinflusst hat.

⁶⁹⁴ Beutel, S.-I., Hinz, R. (2008): *Schulanfang im Wandel*. S. 36

⁶⁹⁵ Jerusalem, M., Satow, L. (1999): *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. S. 15

⁶⁹⁶ Köller, Olaf (2004): *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. S. 11

⁶⁹⁷ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 54 f.

⁶⁹⁸ Siehe *Empirischer Teil – Sampling*

⁶⁹⁹ Siehe *Fallinterpretationen – Informationen zu den zeitlichen & räumlichen Gegebenheiten*

An dieser Stelle muss ebenfalls der Umstand Erwähnung finden, dass keine Berücksichtigung des sozialen Umfeldes und des Elternhauses stattfand.⁷⁰⁰ 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 (siehe oben), 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 schier unendlichen 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, welche 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.

⁷⁰⁰ Siehe *Empirischer Teil - Erhebungsmethode*

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.⁷⁰¹ 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.⁷⁰² 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.

⁷⁰¹ Siehe *Einleitung*

⁷⁰² Siehe *Empirischer Teil – Fallinterpretation Sandy, Joana, Emil*

8. Quellenverzeichnis

Abele, A., Becker, P. (Hrsg.) (1991): *Wohlbefinden; Theorie – Empirie – Diagnostik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Andresen, S. et al.(2010): *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., Hurrelmann, K., Fegter, S. (2010): *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): *Frägt 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 & 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., Reichenbach, C., Bode, S. (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*. Reinbeck 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 Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julias 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., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (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/iri/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

Meidinger, H.-P. (2010): *Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich*. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.): *Übergänge im Schulwesen – Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (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.

Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989): *Gibt es überhaupt <<Übergangsprobleme>>?*. In: Portmann, R., Wiederhold, K.A. & Mitzlaff, H. (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., Wiederhold, K.A. & Mitzlaff, H. (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., Langer, A., Prengel, 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. (2010): *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_1.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.

9. Anhang

9.1. Transkriptionen vor dem Übergang

Die Transkriptionen wurden nach dem Modell des Transkriptionssystems „TiQ“ durchgeführt, wie es von Przyborski und Wohlrab-Sahr beschrieben wurde.⁷⁰³ Dieses dient „zur Erfassung von Gesprächen für eine rekonstruktive Auswertung“. Bei der jeweils zu Beginn zu findenden Übersicht, fehlt die Kategorie des „Timecode“. Dies ergibt sich schlichtweg aus dem Umstand, dass jede Aufzeichnung in ihrer vollständigen Länge transkribiert wurde, eine Zeitangabe über den genauen Beginn also überflüssig ist.

9.1.1. Erstes Transkript: Emil

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Emil

Datum: 01.07.2013

Dauer: 11 min 30 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay (.) die Sachen hier oben, (.) nicht dass du dich wunderst hier in dem Brief für
2 diene Eltern steht (.) dass ich den Namen nicht benutze; das mach=ich auch nicht (.)
3 ich schreib nur deinen Namen auf damit ich nachher wenn ich arbeite weiß, (.) wer
4 das gesagt hat;
- 5 E: mhm
- 6 J: das kommt aber nicht in meine Arbeit am Ende;
- 7 E: mhm
- 8 J: (1) ((einatmen)) wie heißt du denn,
- 9 E: L. (.) mit „x“
- 10 J: (1) okay (.) bist=n Junge und wie alt bist du,
- 11 E: (.) elf

⁷⁰³ Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung*. S. 164 ff.

- 12 J: (1) okay (.) ich hab jetzt erstmal ne Frage; wie (.) gefällt=s dir bisher in der Schule
13 und (.) um mir das zu zeigen kannst du (.) erstmal so=n Smiley hier benutzen, (.)
14 ode:r (.) du (.) sagst mir einen von den Buchstaben der dazu passt,
15 E: (1) in der Schule?
16 J: in der Schule jetzt hier ja;
17 E: (.) ähm (2) ja eigentlich würd=ich A nehmen,
18 J: (1) also gar nich,
19 E: (.) äh (.) **nein** (.) E
20 J: @(okay)@
21 E: L wei::l (.) die Schule is=super (.) wir (.) machen die Hausaufgaben (gleich) in
22 der Schule (.) hier ist=n (arbeitsraum) (1) ja (.) wir ham nen hübschen
23 Klassenraum
24 J: (.) mhm
25 E: und ich find=s auch: eigentlich toll dass die (.) Drittklässler und die Viertklässler
26 zusammen in einer Klasse sind; dann (.) sind=s nicht immer so wenig u:nd (.) kommt
27 mehr (.) Leben rein;
28 J: (.) mhm (.) und vom Unterricht her, (.) gefällt dir da auch irgendwas gut? (2) oder (.)
29 gefällt dir der Unterricht eher nicht,
30 E: L naja L also L der Unterricht gefällt mir eigentlich da hab=ich
31 nicht so (.) zu zusagen
32 J: (.) okay (2) ähm (.) kennst du das Wort Alltag? weißt du was damit gemeint ist,
33 E: (1) ja und nein
34 J: (.) okay
35 E: L ich glaub der Alltag ist einfach der (.) Tag (.) so an sich
36 J: L ja (.) wie=s so
37 jeden Tag läuft;
38 E: L mhm
39 J: (.) wie empfindest du deinen schulischen Alltag, eher-
40 E: L ()
41 J: (.) eher als stressig, (.) so so=n bisschen belastend oder ist es eher locker;
42 E: (1) also manchmal (.) wenn ich mich nicht so gut fühle (.) freu ich mich wenn die
43 Schule rum is,
44 J: L mhm
45 E: L aber sonst (.)
46 J: (1) also würdest du sagen eher so:: mittel,
47 E: mittel

- 48 J: (1) und (.) ähm (.) also fällt- (.) es dir manchmal z- (.) zu anstrengend in der Schule,
49 oder-
- 50 E: (1) ja also manchmal: l () (man) steht jeden Morgen (.) immer früh auf und so,
51 dann: (.) geht=s mir nicht so gut dann streit=ich mich manchmal mit Freunden: (.) und
52 dann will ich einfach dass die Schule rum ist und ich abgeholt werde;
- 53 J: (.) okay;
- 54 E: (3) aber eben nur wenn ich:: (.) mich schlecht fühle oder so (.) kommt ja nur selten
55 vor;
- 56 J: (.) ja klar; jeder hat seinen schlechten Tag ne, (1) kann ich fragen auf welche Schule
57 du nach den Ferien gehst,
- 58 E: „Oststadt“
- 59 J: (.) „Oststadt-°Schule“ (2) okay und (.) hast du dich für die Schule entschieden, oder
60 deine Lehrer; deine Eltern;
- 61 E: ähm:: (.) ich war sehr gut, (1) (dieses Ja:hr) hab ich mich ein bisschen verschlechtert;
62 (1) u:nd (1) [anderes Kind spricht uns an/fragt nach jemandem] (15)
63 also wo warn wir,
- 64 J: (.) ähm: hast du dich für die Schule entschieden, oder deine E-
- 65 E: L ja also:: ich hab m:: (von
66 den meisten) (.) keine Ahnung irgendwie wurde mir „Oststadt“ gesagt u:nd m- meine
67 Mutter hat eben auch gute Freunde; die ham da: (.) die warn da auch drauf und die
68 ham alle gesagt s=is ne gute Schule (.) is=es ja auch (.) un::d (.) dann bin ich auf die
69 Schule, (.) hab=ich ne Bewerbung geschrieben wurde angenommen mit Joscha; (.)
- 70 J: L
- 71 okay
- 72 E: L der hat geschrieben dass e:r mit mir in eine Sch- (.) Klasse wollte und ich das
73 Selbe auch bei ihm
- 74 J: (.) okay also du hast dich mit deiner Mutter=n bisschen beraten,
- 75 E: genau
- 76 J: ja (1) und, (.) die Frage hast du eigentlich schon beantwortet aber ich frag trotzdem
77 nochmal; welchen Schulabschluss möchtest du denn machen, (.) °Rea-°
78 Hauptschulabschluss, Realschulabschluss; oder Abitur,
- 79 E: (.) Abitur
- 80 J: (2) ja (.) u:nd (.) hast du dir das so überlegt, weil du gemerkt hast hey ich bin gut in
81 der Schule; oder hat deine Mutter gesagt hey (.) Abitur wär das Richtige für dich.
- 82 E: (.) m:: ich möchte einfach studieren u:nd (.) irgend=ne Arbeit nehmen (.) weil wenn
83 man: (.) studiert (.) kann man ja (.) fast alles machen, (1) oder alles
- 84 J: L mhm

- 85 E: L und das
- 86 kann ich (eben) mit den=andern Abschlüssen nicht,
- 87 J: (1) mhm (2) das=s ne gute Überlegung; (1) jetzt hab=ich wieder die Smileys; und
- 88 diesmal geht=s darum, (.) was meinst du wie=s dir in der zukünftigen Schule gefallen
- 89 wird,
- 90 E: (2) m::: (.) ich hab schon vieles gehört, viele Freunde sind da auch drauf=gegangen
- 91 (.) und (2) ich glaube, es wird mir da sehr sehr gut gefallen weil die Schule sich
- 92 glaub=ich auch (.) mit der sehr ähnelt;
- 93 J: (.) okay; also wieder da:s
- 94 E: L E
- 95 J: das E () (.) okay; (.) ähm (.) nimm dir doch einen Moment Zeit (.) und vergleich
- 96 mal deine Schulen; also jetzt die Schule hier kennst du,
- 97 E: L mhm
- 98 J: und die andere (.) hast du gesagt kennst du=n bisschen schon, (.) meinst du es gibt
- 99 Sachen die bei der nächsten Schule besser sind, oder die schlechter sein könnten,
- 100 oder
- 101 E: (6)
- 102 m::: (3) weiß=ich nicht jetzt, (5)
- 103 ich war ja: (.) schon auf andern Schulen, und da war=s ja immer so dass ähm (2)
- 104 Drittklässler und Viertklässler nicht in einer Klasse sind;
- 105 J: L mhm
- 106 E: und hier ist das ja eben so das is=für mich völlig neu (.) deswegen find=ich das ja
- 107 auch gut (.) und bei der andern Schule ist das eben nicht so;
- 108 J: L mhm
- 109 E: und (3) dass:
- 110 J: (1) das (.) das ist so das was du, (.) nicht so gut findest,
- 111 E: (2) da weiß ich nicht wie=s dann wieder is.
- 112 J: (.) okay dann (1) die Frage könn=wir auch ma: (.) außen (.) beiseite lassen
- 113 E: L mhm
- 114 J: (4)
- 115 jetzt kommen nochmal vier Fragen; (1) erstma:l; würdest du sagen dass du: (.) ein
- 116 schlechter Schüler bist; ein nicht so guter Schüler; mittelguter Schüler; (.) gut, oder
- 117 sehr gut,
- 118 E: (1) als ich hier hergekommen bin war ich sehr gut, da hat=ich nur Einsen und Zweien
- 119 und jetzt hab=ich eben=n bisschen Quatsch gemacht und=mich=n bisschen
- 120 verschlechtert; (.) also jetzt bin ich grade m:: gut
- 121 J: also so:: (.) gut bis sehr gut sowas okay; (10)

- 122 okay. (3) jetzt (.) kommen=n paar Fragen die muss du nur mit ja oder nein
123 beantworten;
- 124 E: L °mhm°
- 125 J: (1) ähm (.) ich kann schwierige Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich
126 anstrengende;
- 127 E: ja.
- 128 J: (1) es fällt mir leicht, (.) neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
- 129 E: (1) ja;
- 130 J: (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich dass ich das
131 schaffen kann.
- 132 E: (2) joa, [spricht kurz mit anderem Kind] (6)
- 133 J: selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte kann ich noch gute Leistungen
134 (bringen)
- 135 E: (3) hab=ich noch nicht gemacht abe:r (2) ich glaube ja weil wenn ich: krank bin dann
136 werd=ich mich auch zu Hause hinsetzen und (.) lernen
- 137 J: (.) mhm (.) okay; (.) wenn der Lehrer das Tempo noch mehr anzieht, äh: kann ich die
138 Leistungen nicht mehr bringen (2) wenn weniger erklärt wird zum Beispiel oder
139 wenn=s=n bisschen schneller alles voran gehen würde im Unterricht (.) hättest du
140 dann Angst dass du=s nicht mehr schaffst,
- 141 E: (3) ne also ich (.) n=bisschen weil, ich glaube wenn ich das- wenn es halt schneller
142 gehen würde und ich=s wirklich nicht verstehen würde (.) würd=ich mich mit meiner
143 Mutter zu Hause hinsetzen und einfach die ganze Zeit üben, (.) (
144) (.) (Sachen und so)
- 145 J: L °okay°
- 146 E: also davor hätt=ich jetzt eigentlich nicht Angst weil ich dann: einfach arbeiten würde
147 zu Hause viel
- 148 J: (.) okay (3) ähm:: (.) auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin (.) an meinen
149 Fähigkeiten zweifelt, also nicht glaubt dass ich gut bin, (.) bin (.) ich aber also (.) du
150 als Schüler sicher dass m- (.) dass ich gute Leistungen schaffen kann
- 151 E: (5)
- 152 (na) es ist ja auch so; (.) ich hab mich jetzt ja verschlechtert, aber man wurde mir
153 gesagt ich kann alles
- 154 J: (1) @(okay)@
- 155 E: L ich kann alles abe:r
- 156 J: (2) un::d glaubst du daran auch selbst
- 157 E: ja ich kann alles ich weiß=es ja; (.) °nur wenn ich=n bisschen Quatsch mache dann
158 J: L ja,

- 159 E: funktioniert=s nicht;
- 160 J: ja okay; ((einatmen)) und die letzte Frage davon (.) ich bin sicher dass ich (.) auch die
161 gewünschten Leistungen bringen kann (.) wenn ich mal eine schlechte Note hatte;
- 162 E: (1) das heißt jetzt?
- 163 J: wenn du (.) sagen wir mal du schreibst mal=ne Vier,
- 164 E: L mhm
- 165 J: (.) und denkst dir aber im Kopf na gut das war jetzt mal ne Vier, aber eigentlich
166 könnt=ich auch ne Eins schaffen
- 167 E: (1) ja könnt=ich (.) hätt=ich geübt
- 168 J: (1) okay (.) °gut° (.) ähm (.) jetzt hab ich noch zwei Fragen wo du ganz (.) ganz so
169 antworten kannst wie du möchtest da gibt=s keine Ankreuzantworten oder sowas
- 170 E: mhm
- 171 J: (.) denk doch bitte kurz darüber nach, wie du da- als Schüler im Unterricht
172 mitarbeitest; (.) könntest du mir das kurz beschreiben,
- 173 E: (.) äh ja (.) ähm (1) wenn ich arbeite und mich () auch
174 Drittklässler,
- 175 J: L mhm
- 176 E: (.) u::nd (2) dann:: red=ich mit denen eben manchmal oder so und hör dann nicht so
177 gut zu,
- 178 J: L mhm
- 179 E: L abe:r (1) sonst hör=ich zu und arbeite dann auch.
- 180 J: (1) okay (11)
- 181 kannst du mir erklärn: (.) warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst;
- 182 E: (1) wei::l (2) ich:: gern=n Job haben möchte weil ich gern=ne Wohnung haben
183 möchte;
- 184 J: L mhm
- 185 E: (1) un:d (1) weil Schule auch Spaß macht, (1) und wenn man jetzt (.) nichts lernst
186 bringt=s ja eigentlich nichts
- 187 J: (.) da hast du Recht. (1) abe:r, (.) es gibt ja verschiedene Gründe warum man lernen
188 kann; weil man:
- 189 E: L °ja°
- 190 J: L sonst Ärger bekommt oder weil man selbst lernen möchte, (3)
- 191 okay; (6)
- 192 Jetzt die Frage das mach ich (.) nicht um=s irgendwie weiter zu sagen oder sowas
193 sondern einfach nur (.) weil=s für den (.) Fragebogen interessant ist;
- 194 E: L mhm

- 195 J: (.) ähm (.) magst du deine Lehrerin ode:r (.) hast du=n bisschen Probleme mit den
196 Lehrern hier,
197 E: ne ich mag sie
198 J: L okay
199 E: also Probleme hab=ich damit nicht
200 J: (.) mhm (2) hab ich noch irgendwas vergessen möchtest du mir noch irgendwas
201 sagen ode:r (.) hast du das Gefühl wir haben über alles gesprochen,
202 E: (5)
203 ich: glaube: wir haben alles besprochen
204 J: okay (.) super danke dir

9.1.2. Erstes Transkript Fatih

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Fatih

Datum: 03.07.2013

Dauer: 17 min 54 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay (2) so (1) also (1) ich frag dich hier oben nur deinen Namen damit ich nachher
2 weiß dass (.) das von dir gesagt worden ist ne?
3 F: ja
4 J: In meiner Arbeit schreibe ich deinen (.) richtigen Namen nicht hin;
5 F: (.) ja
6 J: (1) Ich sag das nur weil (.) in dem Zettel für deine Eltern steht dass ich das nicht
7 benutze und das mache ich auch nicht ne,
8 F: ja
9 J: nicht dass du dich wunderst (4)
10 du bist ein Junge u::nd (.) wie alt?
11 F: 11
12 J: 11 (2) alles klar (2) also es geht in dem (.) ganzen Fragebogen immer darum wie du
13 dich im Moment an der Schule fühlst wie du dich selbst (.) als Schüler siehst und was
14 du von der nächsten Schule erwartest; (2) die erste Frage ist (.) wie=s dir bisher in
15 der Schule gefallen hat also: die letzten vier Schuljahre
16 F: (1) gu::t (1) also
17 J: L erstmal (.) tschuldige (.) erstmal als Einstieg gibt=s hier so (.)
18 verschiedene Smileys und du kannst mir einen zeigen wo du sagen würdest der passt
19 am ehesten zu meiner Laune und was die Schule angeht
20 F: L hmm:: ja also:: (.) sehr gut fand
21 ich es manchmal aber ich würde ungefähr das hier oder das hier () also
22 J: L okay
23 F: das hier genau
24 J: mhm

- 25 F: also hab- (.) gut
- 26 J: (1) okay (.) du kannst mir jetzt noch=n bisschen erzählen wie du dazu gekommen bist
- 27 I.
- 28 F: (1) äh::: also::: (.) wie ich jetzt dadrauf gekommen bin, also::
- 29 J: (1) gut also (.) du musst doch irgend=ne Idee haben (.) warum findest du=s denn
- 30 manchmal nicht ()
- 31 F: L also ja manchmal genau (.) manchmal find ich=s vielleicht nicht so gut
- 32 wei:::l (.) ich hab manchmal Streit hier und dann:: kommt hal::t (.) die meist- also die
- 33 Schuld auf mich manchmal (.) und hal::t manchmal ist es auch hier (.) zu streng (.) in
- 34 der Schule (.) aber manchmal ist es auch sehr gut (1) ja (.) und ha:lt (3) und es gibt
- 35 auch
- 36 J: L o::-
- 37 F: (.) eigentlich war=s das
- 38 J: und wenn du an den Unterricht denkst, (.) findest du den: (.) Unterricht in Ordnung,
- 39 F: ja (.) der is (.) gut der Unterricht is ()
- 40 J: und was (.) was kommt dir so in den Kopf wenn du an den Unterricht denkst; (1) was
- 41 ist daran gut was ist daran schlecht,
- 42 F: (2) ist alles gut also: (.) wenn ich Unterricht habe denk=ich an Mathe @(.)@
- 43 J: @(.)@ @okay@ (.) ähm ich frag anders also (zum Beispiel) manche Kinder haben
- 44 was erzählt über die Hausaufgaben; dass sie die Hausaufgaben hier in der Schule
- 45 machen können;
- 46 F: ja das (.) das war (.) das war früher aber jetzt nicht mehr wir ham ja keine
- 47 Hausaufgaben mehr
- 48 J: (.) okay also ihr habt gar keine Hausaufgaben,
- 49 F: L nein
- 50 J: und das findest du vermutlich nicht schlecht,
- 51 F: ne das ist schon gut
- 52 J: @(.)@ (7)
- 53 kannst ihm kurz antworten [anderes Kind fragt nach I.] ()
- 54 F: Ja (.) ich (.) werde (2) befragt ()
- 55 J: wir ham schon gewechselt „Pia“
- 56 F: (1) ähm: (.) also keine Hausaufgaben haben ist gut,
- 57 J: L mhm
- 58 F: aber (3) dass (2) eine Sache ist schlecht für=s nächste Schuljahr (.) wei::l (.) da sind
- 59 wir jetzt ohne Hausaufgaben gewöhnt (.) wer weiß (.) vielleicht vergessen wir so=was
- 60 und so=was

- 61 J: okay (.) ich komm später nochmal darauf zurück weil dann geht=s noch=mal um die
62 nächste Schule
- 63 F: L mhm
- 64 J: (.) jetzt erstmal (.) dein- weißt du was Alltag bedeutet?
- 65 F: (1) äh:: sozusagen (2) was ich so mache in allen Tagen so
- 66 J: ja was du jeden Tag so treibst ne,
- 67 F: ja
- 68 J: u::nd (.) jetzt geht=s also darum (.) wie jeden Tag so die Schule ist also der
69 schulische Alltag
- 70 F: mhm
- 71 J: empfindest du das als stressig::, (.) n=bisschen belastend so:: mittelmäßig oder is=s
72 leicht fällt=s dir ganz einfach;
- 73 F: s=leicht (es is=gut)
- 74 J: (2) okay (1) und kannst du mir das ein bisschen (erklären) warum du das so siehst,
- 75 F: (1) wei::l die Lehrerinnen sind (.) sehr nett u::nd ha:::lt die helfen mir auch u::nd (.)
76 ha:::lt (.) die Schüler hier in der Schule sind auch sehr nett
- 77 J: mhm
- 78 F: (2) also manche sind sehr nett und ha:::lt (1) ich freu mich immer wegen Unterricht (.)
79 dass ich immer Pause habe und Sport und Kunst diese Unterrichtsarten
- 80 J: okay
- 81 F: ja so;
- 82 J: (1) okay (.) also dir fällt (.) vieles leicht würdest du sagen,
- 83 F: mhm (2) eher locker
- 84 J: (2) eher locker genau; (2) okay (.) würdest du mir verraten auf welche Schule du
85 gehst nach den Ferien;
- 86 F: „Gustav Bonifaciu-“ (.) „Gustav Amor? Bonifacius“ also (.) „Bonifacius-Schule“ das
87 weiß ich
- 88 J: „Bonifacius-Schule“ (3) hast du dich für die Schule entschieden oder (.) gab=s andere
89 Leute °die das für dich gemacht haben°
- 90 F: L also::: (.) ich durfte mich für die Schule entscheiden
91 also meine Eltern haben mir eine Wahl gegeben, also ich hab di- ich hatte mich für
92 die „ABC“ entschieden (.) aber da:: konnt=ich nicht mehr hin weil es da schon voll war
93 (.) also das war mein Zweitwunsch „Bonifacius“ und jetzt bin ich da=drauf
- 94 J: (.) mhm (6)
- 95 also du hast (.) u::nd wie kamst du zu der Einschätzung dass du da hin=möchtest, es
96 ga:::b Freunde von dir die da hingegangen sind?

- 97 F: L auf die „Bonifacius“? ja:: se::hr viele (.) Freunde (.)
98 also die meisten:: gehn auf die „Bonifacius“ jetzt (.) u:::nd (1) halt (ich auch) eine gute
99 Schule
100 J: (4) hast du dir schon=mal Gedanken darüber gemacht welchen Schulabschluss du
101 später machen möchtest, (.) Hauptschulabschluss; Realschulabschluss, oder:: Abitur,
102 (4)
103 ode:r hast du dir darüber noch keine Gedanken gemacht;
104 F: (2) eigentlich hab=ich mir glaub=ich nicht (1) ähm::
105 J: ist nicht schlimm, wenn du dir keine Gedanken gemacht hast, (1) kannst=ruhig offen
106 sagen (.) es ist keine (.) Bewertung()
107 F: L ne::: äh: eigentlich hab=ich mir noch nicht (Gedanken
108 gemacht) (1) also noch nicht (.) also (.) aber ich habe noch genug Zeit.
109 J: (.) ja klar du hast ja noch Zeit; ich (.) ich frag nur so (.) damit ich (.) ich weiß=s ja nicht
110 ob (.) ob sich Kinder in deinem Alter so denken (.) och mal schau wie das so wird
111 oder ob sie sich schon Gedanken drüber machen;
112 F: Also ich will schon (was Gutes werden) @(..)@
113 J: @(..)@ okay ja (3) also (.) du lässt es dir offen (.) du möchtest was Gutes werden
114 aber, du lässt dir noch alles offen würd=ich sagen ne,
115 F: L mhm (5)
116 J: so kann man das aufschreiben ja?
117 F: L mhm (4)
118 aber langsam muss ich mir wirklich schon überlegen was ich werde- (.) also was ich
119 machen will
120 J: (2) Das musst du ja in der fünften Klasse noch nicht genau wissen; (2) aber (.) es (ist)
121 natürlich nie verkehrt sich Gedanken zu machen (1) okay (.) ähm:: jetzt geht=s
122 noch=mal darum wie=s an der nächsten Schule so wird (.) Du hast wieder diese
123 Smileys zur Auswahl u:::nd (.) was meinst du wie=s wird; (.) wird=s (.) auch gut also
124 freust du dich darauf ()
125 F: L ich freu mich sehr darauf (.) ich habe nur Angst dass die
126 Lehrerin:: (.) die (is ja so::) (.) @mhm@ die werden strenger das weiß ich auf jeden
127 Fall
128 J: @okay@ also würdest du das hier sagen oder (.) welches von denen würdest du
129 auswählen,
130 F: auf jeden Fall ich freu mich richtig auf die neue Schule
131 J: (1) und du freust dich warum,
132 F: weil da:: ganz viele Freunde von mir sind (.) hm:: (.) und weil ich mich schon ein
133 bisschen auskenne wei::l (1) wo ich im Kindergarten war da hab=ich einen Freund

- 134 und der erzählt- also wir verabreden uns manchmal und der erzählt was in der Schule
135 (so los ist)
- 136 J: L mhm
- 137 F: und so also:: da ist es halt sicherer da sind Freunde (.) Beispiel (.) wenn ein Großer
138 kommt sich in die (2) (sag) (.) ärgern würde (halt) dann hab ich ja meine Freunde da
139 und halt (.) sozusagen (.) halt sicherer da
- 140 J: L okay (.) ja (2) dass die dich schützen auf=m Schulhof meinste
- 141 F: L ja genau
- 142 J: ja
- 143 F: eigentlich brauch ich=s nicht aber trotzdem (.) Freunde muss man ja haben
- 144 J: (2) ja Freunde sind ja nie falsch (2) ähm: kannst du dir=n kurzen Moment Zeit
145 nehmen und dir so überlegen:: was magst du jetzt an der Schule hier, und was
146 erwartest du von der nächsten Schule, (.) und was könnte besser werden; und was
147 könnte schlechter werden;
- 148 F: (2) also::: (1) was ich::: für das nächste Jahr gut sein könnte is::: (2) kurz überlegen
149 (1) ähm::: (6)
- 150 auf jeden Fall bessere (.) Klassenkameraden habe (1) es (.) es sind schon=n paar die
151 gut sind aber (.) manche sind ein bisschen (1) durchgeknallt in meiner Klasse
- 152 J: (1) okay und wenn d-
- 153 F: u:::nd
- 154 J: L wenn du jetzt aber an den Unterricht denkst
- 155 F: (1) ach so ähm:: dass jetzt ähm:: (1) also von meinem Unterricht dass ich jetzt
156 (bessere) Lehrerin da krieg (.) also (.) bessere- also bessere Lehrer- Lehrerin da habe
- 157 J: okay
- 158 F: (3) also::: wei::l (.) es gibt ja da strengere Lehrerinnen und als Klassenlehrerin will ich
159 ne (.) nette haben deswegen
- 160 J: L ah ok also du meinst nicht besser als jetzt sondern dass du
161 ne gute Lehrerin da bekommst
- 162 F: L auch besser
- 163 J: auch besser okay;
- 164 F: mhm (1) äh::: (2) ja (1) aber was (1) was (2) nicht gut sein=könnte könnte sein (7)
165 eigentlich hab=ich nichts was nicht (gerne kommt eigentlich) was schlecht wäre daran
- 166 J: @okay@ aber das=is ja gut wenn du (.) gute Sachen (erhoffst) (3) gut (.) jetzt
167 würd=ich gern wissen würdest du sagen dass du ein überhaupt ich nicht guter
168 Schüler bist, ein nicht so guter Schüler; mittelgut; gut, oder ein sehr guter Schüler;
- 169 F: (1) ein guter (.) aber nicht sehr gut;
- 170 J: okay (1) wie kommst du darauf?

- 171 F: also:: ich komm darauf (.) bei den Arbeiten wenn ich mir die (.) ähm:: Noten angucke
172 da hab=ich in Mathe ne eins:: (.) da hab=ich in Sport eins (.) der Rest ist zwei und ich
173 hab noch=ne (1) zwei Dreien (1) und halt (.) da- (find schon dass ich) ein guter
174 Schüler bin
- 175 J: °okay° (7)
- 176 alles klar (.) jetzt hab=ich=n paar ja-nein-Fragen (1) würdest du sagen; (.) dass du
177 schwierige Aufgaben im Unterricht lösen kannst wenn du dich anstrengst;
- 178 F: (2) ((ausatmen)) oft. aber nicht sehr oft; (1) also da brauch ich schon:: ein bisschen
179 länger da wenn=s halt schwierig is:: (.) muss ich schon überlegen:: lange
180 nachdenken:: (.) au- aber nicht sehr
- 181 J: aber das is=ja anstrengen also
- 182 F: L ja
- 183 J: L wenn du dich anstrengst schaffst du das
184 würd=ich sagen
- 185 F: L m:: ja (2) (aber) wir quatschen ein bisschen @da@
- 186 J: ja m:: das is ja dann (.) dann strengst du dich ja nicht an; @(.).@
- 187 F: L m:: ja
- 188 J: es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
- 189 F: (.) m:?
- 190 J: (.) aus deiner Perspektive jetzt (.) würdest du sagen, es fällt mir leicht neuen Unterricht
191 zu verstehen;
- 192 F: (.) °es is:: schon leicht Unterricht zu verstehen,°
- 193 J: ja (.) okay, (1) wenn du schwierige Aufgaben an der Tafel lösen sollst; glaubst du (.)
194 dass du das schaffen kannst,
- 195 F: (1) nicht jede (.) also nicht jede Aufgabe; aber hier bei Mathe würd=ich alles
196 hinkriegen (1) und sowa- nur bei Deutsch is=s ein bisschen schwierig für mich;
- 197 J: °okay° (1) selbst wenn du mal längere Zeit krank=sein solltest kannst du (.) trotzdem
198 noch gute Noten erzielen, würdest du das sagen?
- 199 F: (1) m:: ja, (.) (weil) ich war ma schon=mal (.) paa::r Wochen krank (.)
- 200 J: L mhm
- 201 F: und da späte::r hab=ich nur gute Noten trotzdem gekriegt;
- 202 J: okay (1) wenn die Lehrerin oder der Lehrer das Tempo noch weiter erhöht, also noch
203 schneller macht; (.) kann ich die geforderten Leistungen nicht mehr schaffn (.)
204 würdest du sagen das (trifft zu)
- 205 F: (1) also:: (2) ich bin:: beim Schreiben:: langsam, (.) abe::r (.) hal::t ich kann schnell
206 schreiben (.) a:: aber so schnell, (.) wenn ich schreibe dann is=meine Schrift nicht

- 207 mehr so schön und dann:: schreib=ich nicht so (.) schön dass:: (.) eigentlich
208 könnt=ich aber nich=so=gut nein.
- 209 J: okay (6)
- 210 un die letzte Frage noch, (3) auch wenn die Lehrerin oder der Lehrer an meinen
211 Fähigkeiten zweifelt, also nicht glaubt dass ich etwas schaffen kann, (.)
- 212 F: L m
- 213 J: L bin
- 214 ich aber trotzdem sicher dass ich die guten Leistungen schaffen kann, (3) würdest du
215 sagen das trifft zu?
- 216 F: (2) ja:: also manchmal denkn die wirklich schon dass ich das nicht schaffe aber
217 späte:r (.) zeig=ich ihnen schon dass ich das kann also;
- 218 J: L @(.)@ okay
- 219 F: L m: @(ja)@
- 220 J: (2) bist du dir sicher (dass du die gewünschten Noten auch schaffen kannst) wenn du
221 mal=ne schlechte Note hattest (1) oder () (.) sagen wir mal du
222 schreibst=ne vier
- 223 F: L ja
- 224 J: Würdest du dann (.) glauben oh Mist ich hab=ne vier geschrieben anscheinend kann
225 ich das ja alles gar=nicht, also::
- 226 F: (.) nein daran würd=ich jetzt: weiter (.) üben
- 227 J: L mhm
- 228 F: ich würde nicht sagen ich kann nicht mehr und ich hör=auf (.) sondern ich würde
229 daran weiter üben;
- 230 J: (.) okay (2) denkst du bitte kurz nach, und überlegst dir, (.) wie du so als Schüler im
231 Unterricht mitarbeitest; würdest du mir das=mal kurz beschreiben,
- 232 F: (2) ähm:: (.) also=zusagen:: (1) Unterricht wie=ich mich sozusagen benehme;
- 233 J: L joa ()
- 234 F: L also:: (1)
- 235 manchmal () und manchmal::l quatsch=ich ein bisschen: vie:l (2) lernen
236 tu=ich auch (.) manchmal (.) konzentriert aber manchmal wirklich richtig; (2) aber ein
237 bisschen:: schon (.) quatschen (.) (is schon)
- 238 J: L mhm
- 239 F: (is schon (.) ein @bisschen@)
- 240 J: (.) alles klar (1) kannst du mir erklärn warum du für die Schule lernst;
- 241 F: (3) also:: das is:: für meine Zukunft (.) dass ich jetzt auch (.) wei::l dass ich jetzt was
242 auch lernen kann und später Beispiel (.) schlau bin un::d was:: (.) Gutes machn=kann

- 243 (.) Beispiel als (.) Pilot muss man ja:: (.) ja (1) auf=nem Gymnasium sogar ne eins
244 kriegen weil die habn so viele Knöpfe und son=Zeug
- 245 J: L mhm
- 246 F: L (.) also muss man (.) muss man
247 schon richtig schlau sein also dafür muss man eben dass man was Gutes wird;
- 248 J: (2) [anderer Schüler spricht Interviewer an] (8)
249 okay (.) °guck mal die Frage,° (2) kannst=dir ruhig mal (.) leise durchlesen [liest still]
250 (22)
251 °das frag=ich nicht mit böser Absicht oder so=was;° das frag=ich (.) alle Kinder (.)
252 weil ich (.) weißt=du=s könnte sein (.) dass zum Beispiel (.) ein Kind (.) Unterricht und
253 Schule alles nicht mag
- 254 F: L mhm
- 255 J: (.) weil (.) °sie Probleme oder er Probleme (mit dem Lehrer hat)
- 256 F: L m:: ja, (.) also (.) bei mir (.)
257 eigentlich hab=ich (.) zu Hause (.) keine Probleme (3) also ich würd=auch vertrauen
258 aber wenn ich was hätte abe::r (2) eigentlich hab=ich nichts (.) also was wirklich äh::
259 wegen zu Hause ()
- 260 J: L nein nein (.) nein ich meine () °ob
261 du deine Lehrerin magst oder nicht° (.) ()
- 262 F: al- ach so:: okay
- 263 J: L °es geht nicht um zu
264 Hause; es geht darum° (1) ob=s- (.) weißt du es könnte ja sein dass dir die ganze
265 Schule nicht gefällt, (.) weil du Probleme mit dem Lehrer hast;
266 F: (2) die Schule gefällt mir abe::r (2) meine Klassenlehrerin ((flüstert Interviewer ins
267 Ohr))
- 268 J: L @(.)@ kannst es hier hin=schreiben
- 269 F: L also (.) ähm (.) ich muss noch=mal (grad überlegen) (2) warte
270 ich muss nochmal ()
- 271 J: ()
- 272 F: (6)
273 also soll ich schreiben?
- 274 J: jo (.) schreib=s hier hin (ich zeig=s dir mal ())
- 275 F: ähm:: (7)
276 (kannst du für mich hinschreiben,)
- 277 J: (.) mhm ja
- 278 F: L ähm (.) dass:: ich ähm (.) schon also alles gut is nur dass (.) °Frau K.
279 [Lehrerin] halt nicht so (.) nett=is° (.) also=sie=s schon nett abe:r (.) also

280 Klassenlehrerin is (.) sie schon nett abe:r (2) wo ich in der dritten Klasse war, (.) da
281 hatten alle Angst vor Frau K.; (.) @(.)@ deswegen: (.) hab=ich immer ein noch
282 bisschen manchmal zu Frau K. manchmal hinzugehen un::d (.) was zu fragen: (.)
283 (wenn ich was wissen will) frag=ich immer den:: (.) Herr D. [Förderkraft] (.) @(.)@
284 J: () ähm (.) gibt=s noch was das du:: mi::r sagen möchtest, oder
285 ham wir über alles gesprochen;
286 F: (2) ja (1) wie alt bist du?
287 J: (1) @(ah ok)@ du meinst jetzt () nein ich meine Schule Unterricht
288 und so gibt=s noch etwas (das) du erzählen möchtest?
289 F: L genau L ähm
290 J: (8)
291 okay (.) gut (.) dank dir

9.1.3. Erstes Transkript Joana

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Joana

Datum: 03.07.2013

Dauer: 14 min 26 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

(Geräusche im Hintergrund – das Gespräch wurde am Fenster zum Schulhof aufgenommen.
Durchweg sind Kinderstimmen auf dem Pausenhof zu hören.)

[Lehrerin] = Eigendefinition, wurde so nicht gesagt!

- 1 J: So (3) un=zwar
2 ich hab=n Fragebogen mit=n: paar Sachn wie du jetzt halt über die Schule denkst (.)
3 u:::nd was du so von der nächsten Schule erwartest das=hatt ich ja euch beim letztm
4 Mal schon erzählt ne,
5 Jo: mhm
6 J: Hier kannst dir schon=mal ansehen (1) oben ich frag nur nach dem Namen (.) nich
7 um den Namen ähm (.) in meine Arbeit zu schreiben oder um ihn irgendwem zu
8 sagen sondern nur (.) damit ich nachher noch weiß dass du das gesagt has ne,
9 Jo: okay:::?
10 J: L und das (.) zeige ich niemandem oder sowas und dein Name (.) wird auch nicht
11 genannt (.) das ist nur für mich damit ich weiß dass (.) dass es von dir kommt und
12 nicht zum Beispiel (.) ich die eine Antwort von I. nehme und die nächste von dir oder
13 so=was weiste?
14 Jo: okay
15 (Pause)
16 J: okay (3) gleich bin ich soweit (3) (so) (3) ähm (1) du bist (.) A.
17 Jo: Ja
18 J: Mädchen und wie alt bist du,
19 Jo: 10
20 J: Wie gefällt=s dir bisher in der Schule, kannst du mir einen Smiley zeigen der das
21 ungefähr (.) sagen kann,

- 22 Jo: m::: (7)
23 m::: so
24 J: Ja okay. und begründest du mir das noch=n bisschen, also erzählst du=s mir=n
25 bisschen,
26 Jo: Also: ich finde den Schulhof toll der ist total gro::ß u:::nd (3) dass wir (.) eine tolle
27 Lehrerin haben (.) u:::nd
28 J: L mhm
29 Jo: L das wi:r (2) nen Fußballkäfig hab=n
30 J: okay und wenn du an den Unterricht denkst was gefällt dir da,
31 Jo: Dass wir (1) ähm (2) hmm (2) also ich möchte auch (.) so viele Sachen schaffen
32 und
33 J: L mhm
34 Jo: (2) @ja::@
35 J: @okay;@ (.) ähm (.) kennst du das Wort Alltag weißt du was das bedeutet,
36 Jo: Was?
37 J: Alltag
38 Jo: Alltag?
39 J: mhm (1) das=is so wie jeder Tag so is (.) was du so jeden Tag machst (2) also (.) ich
40 erklär dir die Frage einfach (1) die Frage ist wie empfindest du deinen schulischen
41 Alltag (.) das ist so=n bisschen schwierig (.) gesagt; ähm wie (.) wie empfindest du
42 jeden Tag so in der Schule, findest du=s eher stressig, ist es (.) so: mittelmäßig, mal
43 schwierig mal locker oder is=s=n lockerer Alltag also (.) is=s einfach in der Schule,
44 Jo: m::: (.) geht so
45 J: mhm (1) Was=is eher einfach und was fällt dir schwer,
46 Jo: m::: einfach is ö:::h (.) das (2) also wenn i:::ch (2) zum Beispiel Frau Kaftan frage::: (2)
47 wie geht das (.) dann erklärt sie mir das und dann (.) dann versteh ich das (1) wie das
48 Dividieren mit äh: (.) schriftliche Division hab ich dann schnell ähm (1) gelernt und das
49 ist alles ganz einfach für mich und das Schwere is (2) ähm (2) hm: (3) also ich kann
50 nicht so gut (.) Deutsch und ähm (1) und manches versteh ähm Beispiel beim
51 Deutsch versteh ich manche Sachen nicht und ähm (.) brauche dann halt auch immer
52 also Schwierigkeiten
53 J: Dann ist es schwierig mit zu kommen meinst du,
54 Jo: Also Beispiel so ein (.) so ein Wort zum Beispiel () zum Beispiel gespannt
55 oder so. Das versteh, ich dann halt nich
56 J: mhm
57 Jo: was es bedeutet oder so
58 J: Okay (5)

- 59 verrätst du mir auf welche Schule du gehst nach den Ferien, äh: ich weiß es
60 eigentlich schon ne,
61 Jo: L Johann Amos Comenius Schule
62 J: Comenius Schule genau (3) hast du dich für die Schule entschieden oder waren das
63 eher deine Eltern oder deine Lehrerin,
64 Jo: (2) also Frau K. [Lehrerin] hat gesagt ich soll auf eine Realschule gehen, (.) und das
65 ist auch (.) gut für mich also für Gymnasium bin ich nicht so gut und ähm (2) m::: (1)
66 m:eine Mutter und ich haben entschieden (.) wei:l die Comenius (.) Schule is ä:hm
67 hinter dem Parkplatz von ä:h Penny und wir st (.) ähm (.) sind ja ähm (1) wohnen ja in
68 der K.Str. 10 und das is (.) brauch ich noch fünf Minuten da:nn bin ich schon da und
69 deswegen (1) nich so ein=n langen Weg
70 J: mhm okay; U:nd das hast du eben schon gesagt (.) es geht jetzt um den
71 Schulabschluss also du würdest (.) den Realschulabschluss als deinen
72 Schulabschluss dir wünschen
73 Jo: L ja.
74 J: (2) was würdest du sagen (.) warum,
75 Jo: Weil es ist ja auch besser für mich weil äh wenn ich zum Beispiel zu einem
76 Gymnasium (.) gehe das=is ehe:r Gymnasium is=ja=n bisschen schwieriger also für
77 mich und ich bin nich (so gut)
78 J: (9)
79 okay (1) ähm (.) ich hätt noch mal die Smileys (.) was meinst du wies=in der nächsten
80 Schule wird, das is=jetzt eher was du erwartest
81 Jo: L ä:::h (.) ähhhm (3) ich glaube auch so gut
82 J: ja,
83 Jo: L aber ich muss ja neue Freunde findn und so aber das klappt;
84 J: mhm (1) und wenn du an den Unterricht denkst, meinst du das wird auch gut,
85 Jo: Joa (1) weil ich habe ja (hier) dann keine Freunde (.) dann werd ich mich besser
86 konzentrieren un so (1) und so viel zu quatschen @und=so@
87 J: L mhm
88 J: @(.)@ (5)
89 okay (.) nimmst du dir bitte einn Moment Zeit und überlegst dir (1) was dir jetzt an der
90 Schule hier gefällt (.) und was dir an der nächsten viellei- oder was du dir wünschst
91 was an der nächsten Schule besser sein (.) sollte oder könnte;
92 Jo: (14)
93 da weiß ich jetzt auch=nich so viel
94 J: okay (.) is=nich schlimm (2) du hast ja auch bei den andern Fragn schon Sachen
95 gesagt (4)

- 96 Was würdest du sagen bist du eher (.) eine überhaupt nicht gute Schülerin, eine nicht
97 so gute Schülerin, mittelgut, gut, oder sehr gut,
98 Jo: (3) hm (3) eine mittel
99 J: °mittel° (1) okay (1) u:nd (.) kannst du mir erzählen wie du (.)äh warum du das so
100 siehst,
101 Jo: also sehr gut bin ich nich weil (.) ä::hm (.) ich versteh ja nich so gut deutsch wei::l
102 ä:hm (1) also ((ausatmen)) (2) und (.) ja (.) und ich finde halt dass i:ch nich=so gut bin
103 ((ausatmen))
104 J: m: (1) okay (2) ä:hm (2) und würdest du das nur am Deutsch festmachen also (.)
105 wegen der Sprache hast du oft Probleme,
106 Jo: °Ja nur wegen der Sprache°
107 J: °okay° (6)
108 Jetzt hab ich zwei Fragen (.) da kannst du mit ja oder nein antworten da musst du mir
109 gar=nich lange was zu erzähln (1) ä:hm (1) s=geht um (.) Unterricht und wie du dich
110 so im Unterricht selber siehst (1) kannst du schwierige Aufgaben im Unterricht lösen
111 wenn du dich anstrengst,
112 Jo: (2) m:: (2) muss man nur ja oder nein sagen?
113 J: °mhm° eins von beidem (.) oder du (.) du kannst auch sagen (.) manchmal so
114 manchmal so.
115 Jo: L nein
116 L nein
117 J: (2) ä:h fällt es dir leicht neun Unterrichtsstoff zu verstehen,
118 Jo: was?
119 J: Fällt es dir leicht neue:: Sachn: (.) wenn ihr (.) n neues Thema behandelt (1) wenn ihr
120 n=neues Thema habt im Unterricht
121 Jo: L ja,
122 J: fällt dir das leicht das zu verstehen, oder hast du da oft Probleme;
123 Jo: () °nein keine Probleme°
124 J: okay (1) wenn du eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen sollst (.) glaubst du
125 dass du das schaffn kannst,
126 Jo: (3) ja ich glaub schon
127 J: (1) bist (.) wenn du mal längere Zeit krank bist (.) glaubst du dass du danach trotzdem
128 noch gute Noten schaffen kannst (2) wenn du mal (.) du bist mal zwei Wochen krank
129 zum Beispiel; glaubst du dass du danach noch gut sein kannst,
130 Jo: ja::

- 131 J: (2) wenn der Lehrer oder die Lehrerin das (.) Tempo noch mehr anzieht also wenn (.)
132 sie noch schneller (.) hm den Unterricht macht (.) ä:hm (1) glaubst du dass du dann
133 die (.) die Leistungen dann nicht mehr schaffen kannst?
- 134 Jo: (.) ich verstehs=nich @(.)@
- 135 J: @okay@ tschuldige s=is=ne sehr schwierige Frage (1) wenns noch schneller voran
136 geht im Unterricht (.) also (.) wenn jetzt zum Beispiel weniger erklärt wird (.) wenn
137 weniger die Sachn besprochen werdn und (.) wenn einfach nur Aufgaben gestellt
138 werdn (.) ohne viel Erklärungen (.) weniger Erklärungen als jetzt (.) glaubst du dass du
139 dann Probleme bekommn kannst?
- 140 Jo: ä:hm
- 141 J: L dass du=s nicht mehr verstehst?
- 142 Jo: (1) °glaub nicht°
- 143 J: °okay°
- 144 (6) Auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin (1) ä:hm daran (.) zweifelt dass du etwas
145 kannst (1) würdest du trotzdem sagen also wenn du merkst okay der Lehrer glaubt
146 nicht dass ich das schaffen kann würdest du aber trotzdem sagen (.) s=is mir egal ob
147 er es glaubt oder nich ich schaff=s trotzdem, oder würdest du sagen (hey) wenn er
148 das nich glaubt (.) vielleicht schaff ichs wirklich nich
- 149 Jo: (2) also wenn ein Lehrer sagt dass ich das nicht schaffen kann dann (.) mein ich=s
150 auch, Wenn ich etwas schaffn kann dann schaff ich=s
- 151 J: (1) okay (3) bist du dir sicher dass du (.) gute Leistungen schaffen kannst also gute
152 Noten schaffn kannst (1) auch wenn du mal=ne schlechte Note hattest,
- 153 Jo: °ja°
- 154 J: °mhm° (2) und (.) kannst du mir kurz beschreiben wie du (.) im Unterricht als
155 Schülerin bist; also wie du so mitarbeitest;
- 156 Jo: ä::hm (3) also (3) @das weiß ich nicht genau@ (1) ähm (.) also (2) also ich arbeite (1)
157 geht so (.) u::nd (.)
- 158 J: L Zum Beispiel meldest du dich eher viel, oder bist du eher (.) still und
159 sitzt eher (.) lieber in der Ecke und sagst nichts in der Schule,
- 160 Jo: L @(.)@ also ich melde
161 mich (.) nur ma:nchma:l abe::r manchmal denke ich das=is falsch und ich sags=nich
162 aber eigentlich is=s richtig;
- 163 J: mhm (1) okay (.) das meint=ich (12)
164 kannst du mir erklärn warum du für die Schule lernst?
- 165 Jo: (1) Warum ich lerne?
- 166 J: warum du lernst.

- 167 Jo: Wei:::l (1) ich möchte (.) wissen (2) zum Beispiel (2) wir hattn das Thema Wale und
168 ich (.) wusste nich dass=s Bartenwale (.) gibt und wenn ich (2) wenn ich nich=in der
169 Schule wär dann könnt ich (.) nich: lesen nich schreiben gar nichts;
- 170 J: °mhm° (7)
171 okay (1) magst du deine Lehrerin oder hast du °Schwierigkeiten°,
- 172 Jo: (1) mhm (3) sie=is eine tolle Lehrerin (4)
- 173 J: also ja meinste,
- 174 Jo: °mhm°
- 175 J: °Ich zeig den Zettel auch niemandem bloß ich frag das allgemein;°...ich (.) die Frage
176 is (.) nich (.) ich möchte gar nichts Böses damit (.) es geht einfach darum (.) manche
177 Kinder zum Beispiel könnten ja (.) die Schule ganz schrecklich finden
- 178 Jo: L °mhm°
- 179 J: einfach nur weil=sie mit der Lehrerin oder dem Lehrer nich zurecht kommen
- 180 Jo: L ja
- 181 J: ham dann jeden Tag Angst zum Beispiel in die Schule zu gehen; weil sie (.) den
182 Lehrer nich mögen
- 183 Jo: ja
- 184 J: L Das glaub ich jetzt nich unbedingt ne, (1) aber es wäre ja möglich; (1) hab ich
185 irgendwa-
- 186 Jo: L ich hatte (.) ich hatte in der dritten Klasse auch=n bisschen Probleme in Mathe (1)
187 da:: hat ich auch (Angst) zu Frau K. zu geh:n abe:r jetzt (.) kann ich fragn was ich will
- 188 J: okay (1) ä::hm (.) gibt es noch was ich vergessn hab zu fragen oder möchtest du mir
189 noch was erzähl'n über (.) deine (.) Gedanken so wenn du an die nächste Schule
190 denkst,
- 191 Jo: (1) also was ich in der Schule denke is (.) dass ich (.) das Schwierige is dass ich halt
192 Freunde (.) Freunde finde (2) weil (.) wenn ich unterwegs in die Schule komme dann
193 ä:hm muss ich ja mit der Straßenbahn fahren weil (so is ja auch Mädchen ähh lauffn
194 die sind jetzt 12 oder 11 Jahre alt) dann wenn ich in die Schule komme dann (
195) dann krieg ich ja keine Freunde (mit denen) die sind (die ganze Zeit mit
196 Fünftklässler ähhh freunde zusammen) als Letzte komm ich (dann)
- 197 J: (1) ja (.) aber (.) da gibt es ja noch ganz viele andere die auch neu anfangn (.) ähm (.)
198 ich glaub du wirst jemanden finden () okay danke dir.

9.1.4. Erstes Transkript Maya

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Maya

Datum: 01.07.2013

Dauer: 10 min 02 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen/Beschreibungen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay, (.) in dem Brief für deine Eltern steht nur damit du: (.) das verstehst (1) ich fr-
- 2 ähm (.) benutz eure Namen nicht in meiner Arbeit; ich frag dich jetzt mal (.) nach
- 3 deinem Namen aber das (.) schreib ich später nicht,
- 4 M: L ja;
- 5 J: (.) ich will nur später wissen war das:=n Mädchen=n Junge wer hat mir das eigentlich
- 6 gesagt so; (.) nur für meine A- (.) Ausarbeitung nicht für um das später zu zeigen
- 7 M: L m:
- 8 J: (.) wie heißt du?
- 9 M: L T.
- 10 J: (3) mhm (.) wie alt bist du?
- 11 M: (.) 11
- 12 J: (1) okay (.) die Fragen die ich dir stelle: (.) gehen alle darum: wie du dich im Moment
- 13 an der Schule fühlst un:d was du von der nächsten Schule so erwartest, oder was du
- 14 denkst; (.) und äh (.) ich brauch das (.) weil ich eine Arbeit darüber schreiben möchte
- 15 was Kinder, eigentlich denken bevor sie an die nächste Schule gehen, (1) Vergleich
- 16 Vierte und Fünfte, (1) wie gefällt es dir bisher in der Schule, ich hab (.) fünf Smileys
- 17 und jedes (1) könnte so: deine Meinung dazu zeigen;
- 18 M: das is- das E ist sehr gut ne?
- 19 J: E is=sehr gut ja;
- 20 M: L E.
- 21 J: okay (1) erklärst du mir wie du da::zu kommst,
- 22 M: (1) m:: (.) (eins weil) hier meine Lieblingslehrerin und hier sind auch meine allerbesten
- 23 Freundinnen;
- 24 J: (1) mhm (6)

- 25 un:d (.) wie findest du den Unterricht,
26 M: (.) sehr gut;
27 J: (7)
28 wie empfindest du so den schulischen Alltag, also (.) wie=s so jeden Tag in der
29 Schule is is=s (.) stressig für dich (.) mittelmäßig oder findest du=s: (.) lockerer;
30 M: (.) () es ist eigentlich nicht so schwer. (.) aber ich find auch s- (.) ich find=s
31 aber auch locker °so°
32 J: mhm (1) okay un:d (.) das würdest du sagen (.) weil=s nicht schwierig is,
33 M: m: ne wei:l (.) es ist ja auch nicht anstrengend oder (in der Klasse oder so)
34 J: (1) okay (.) es fällt dir also leicht hier mitzumachen;
35 M: °ja°
36 J: (2) verrätst du mir auf welche Schule du gehst, nach den Ferien,
37 M: auf die „BIZ“
38 J: (3) „BIZ“?
39 M: (.) ja
40 J: (1) sagst du mir wofür das steht, ich weiß es grad °nicht°
41 M: L „Brigitte-Iris-Zoll-Schule“
42 J: ah ok; (5)
43 da wo ich=herkomm gibt=s auch ne „BIZ“ aber die heißt (.) () (.) steht (.) für was
44 anderes deshalb (.) hab ich gefragt; (1) ähm: hast du dich für die Schule entschieden
45 ode:r (.) deine Lehrer oder deine Eltern,
46 M: L ich.
47 J: (2) und wie kamst du dazu da hinzugehen?
48 M: (.) weil=s auch nä- nah an meinem zu Hause @(is)@;
49 J: @(ah okay)@ (1) kannst schön spät aufstehen und zur Schule rübergehen, (1) hast
50 du dir mal Gedanken darüber gemacht (.) was für=n (.) Abschluss du machen
51 möchtest, (.) Realschulabschluss,
52 M: L ja
53 J: L Hauptschulabschluss °okay°
54 M: L ja
55 J: L ja?
56 J: (2) wie bist du darauf gekommen das zu machen,
57 M: L wei:l () (.) wei:l (.) beim
58 Ha- (.) wei:l ich Tierarzt werden will;
59 J: (.) okay; (2) und warum: (.) also (.) weißt du schon dass man genau das dafür
60 braucht, oder
61 M: L nein man muss auch studieren und Abi- (.) tur machen (und) aber,

- 62 J: L
- 63 mhm
- 64 M: L ich (werd) dann schon was- (.) dass man schon was gemacht hat (find ich)
- 65 J: (1) okay (.) also (.) und [Interviewer wird begrüßt und grüßt zurück] (1) wie kam=s
- 66 dass du dich nicht für das Abitur entschieden hast dann, (.) also dass (.) warum
- 67 würdest du das dann: eher nicht sagen, (1) weil= schwie:rig,- weil du glaubst dass es
- 68 sehr schwierig wird,
- 69 M: (.) m::: ja;
- 70 J: ja, (.) okay () ich frage nur (.) also (.) ich (.) möchte n=bisschen verstehen wie du (.)
- 71 zu der Entscheidung gekommen bist das zu sagen; ne,
- 72 M: (3) ich mach Abi wenn ich f- mit der Realschule fertig bin;
- 73 J: (.) m:, al- (.) (gut) dass du=s dann noch drauf setzt so;
- 74 M: L ja;
- 75 J: (.) ja. (1) ähm: jetzt hab=ich nochmal dieselben Smileys wie eben, (.) jetzt geht=s
- 76 aber darum was glaubst du wie=s an der nächsten Schule wird,
- 77 M: (1) mittel
- 78 J: (.) den hier?
- 79 M: L ja.
- 80 J: (2) und warum würdest du das sagen,
- 81 M: weiß nicht
- 82 J: (1) du bist dir einfach unsicher un:d (.) kannst es noch nicht so richtig einschätzen,
- 83 M: L ja
- 84 J: (7)
- 85 weißt nicht so richtig was auf die zukommt,
- 86 M: L @(.)@
- 87 J: (9)
- 88 aber weißte so geht=s allen andern Kindern auch (.) die so alt sind wie du;
- 89 M: L @(.)@
- 90 J: dann seit ihr (.) in der Klasse 30 Kindern denen=s allen so geht und alle wissen nicht
- 91 so richtig was kommt (1) da findest du schon andere Leute. (1) nimm dir doch mal
- 92 kurz einen Moment Zeit und überleg dir was dir hier gefällt, (.) und was an der
- 93 nächsten Schule vielleicht noch besser werden könnte oder (.) schlechter (werden
- 94 könnte) (.) °weißte°
- 95 M: (2) die Lehrer
- 96 J: (1) die Lehrer könnten schlechter werden meinste, [andere Kinder kommen vorbei]
- 97 (20)

- 98 würdest du sagen (.) du bist eine (.) überhaupt nicht gute Schülerin, (.) eine nicht so
99 gute Schülerin; (.) mittelgut; gut; oder sehr gut;
- 100 M: mittel
- 101 J: (2) und warum würdest du das sagen,
- 102 M: (1) so gut bin ich au:ch nicht das kann man zu: dem davor sagen abe:r
- 103 J: (2) ((einatmen)) okay und woran machst du das::=so fest, also würdest du das auf
104 deine Noten,
- 105 M: L wei::l ich hab=mich in Mathe verbessert
- 106 J: mhm (2) aber das spricht ja eher dafür dass du (.) ne gute Schülerin bist; (2) was wa-
107 warum würdest du denn sagen nur mittel,
- 108 M: (2) m:: (1) weil ich noch=nich so richtig Englisch und so (.) nicht so
- 109 J: (.) okay (10)
- 110 ich=hab=n paar (.) Fragen: wo man ja oder nein antworten kann;
- 111 M: L ja;
- 112 J: (2) ähm: (2) kannst du schwierige Aufgaben im Unterricht lösen (.) wenn du dich
113 anstrengst,
- 114 M: °ja°
- 115 J: (.) fällt=s dir leicht neue Unterrichtsinhalte zu verstehen,
- 116 M: ja (würd=ich sagen)
- 117 J: L °mhm° (1) wenn du schwierige Aufgaben an der Tafel lösen
118 sollst; glaubst du dass du das schaffen kannst,
- 119 M: (.) manchmal, aber manchmal auch nicht;
- 120 J: (.) okay (.) ich schreib=mal mittel auf, (2) selbst wenn du längere Zeit krank sein
121 solltest (.) kannst du trotzdem noch gute Leistungen schaffen, (2) wenn die Lehrerin
122 das Tempo noch mehr anzieht also wenn der Unterricht noch schneller geht (.)
123 glaubst du dass du dann die: (.) geforderten Ansprüche nicht mehr schaffen kannst,
124 also die geforderten Leistungen,
- 125 M: L m:: das weiß=ich nicht so;
- 126 J: (.) okay (7)
- 127 auch wenn: die Lehrerin vielleicht mal (.) an deinen Fähigkeiten also an dem was du
128 kannst zweifeln sollte, (.) glaubst du trotzdem dass du gute Leistungen, gute Noten
129 schaffen kannst, (2) weißt du nicht so genau, (.) also: (.) ich gib dir mal=n Beispiel
130 zum Beispiel (1) wenn=ne Lehrerin (.) du merkst das sie jetz- zum- in irgend=nem Fall
131 mal nicht (.) denkt, dass du die Antwort geben kannst; (.) würdest du dann auch
132 glauben oh wenn die schon glaubt dass ich die Antwort nicht weiß dann kann ich=s
133 wahrscheinlich wirklich nicht, (.) würdest du so denken?
- 134 M: (.) mm

- 135 J: L ne (.) du würdest denken (.) ah (.) is mir egal was die glaubt ich kann=s
136 trotzdem, (.) okay. (3) ähm:, (.) ich bin mir sicher dass ich (.) die Leistungen oder (.)
137 bist du dir sicher dass du die Leistungen auch noch erreichen kannst wenn du mal
138 eine schlechte Note hattest,
139 M: (1) m: (.) m: naja (.) mittel;
140 J: L mittel okay (2) denk doch mal kurz darüber nach wie du im
141 Unterricht so mitarbeitest; (1) kannst du mir das beschreiben,
142 M: (1) wir machen viel Quatsch an @(unserem Tisch)@
143 J: L okay
144 M: (1) m: aber wir kommen trotzdem mit dem Stoff nach;
145 J: (10)
146 Und (.) würdest du sagen dass du dich viel meldest, oder bist du eher jemand der
147 sich zurückhält,
148 M: L L m:: zurückhaltend;
149 J: (.) @(okay)@ (6)
150 warum lernst du für die Schule, kannst du mir das erklären?
151 M: L wei::l ich einn gute (.) Job
152 haben will; (.) und ich will Tierarzt werden und da (.) und ich hoffe das werde ich; (.)
153 und deswegen versuch=ich=mich richtig viel anzustrengen
154 J: (.) mhm (8)
155 ähm: d- (.) das hattest du glaub=ich schon gesagt; (.) magst du deine Lehrerin;
156 M: ja.
157 J: (2) das frag ich (.) damit man weiß weil- manche Kinder könnten die Lehrerin ja zum
158 Beispiel nicht mögen und dann die ganze Schule nicht mögen, weil sie jeden Tag
159 da=hin müssen, (.) dann sind sie vielleicht ganz schlecht in der Schule und es liegt
160 daran dass sie (.) Probleme mit dem Lehrer haben. (1) hab=ich irgendwas
161 vergessen?
162 M: L nein.
163 J: (.) un:d du weißt auch nichts mehr was du mir noch erzählen könntest (1) alles klar.
164 (.) dank dir. (.) das war=s schon;
165

9.1.5. Erstes Transkript Moritz

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Moritz

Datum: 03.07.2013

Dauer: 11 min 41 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: o:kay; (2) ich frag dich deinen Namen, aber nich (.) um den (.) später zu benutzen
2 sondern nur damit ich (.) weiß (.) is=das: jetz=n Junge gewesen Mädchen gewesen
3 (.) weiste?
4 Mo: L ach so L okay
5 ja
6 J: (.) weil sonst hab=ich einfach ganz viele Antworten und weiß nicht mehr von: (.) wer
7 hat was gesagt weiste?
8 Mo: L ach so:
9 Ja
10 J: (1) okay (1) wie heißt du denn?
11 Mo: (.) Jac.
12 J: (.) Jac.
13 Mo: (.) mit y
14 J: (.) oh:: (1) aber z hinten? Ja ne,
15 Mo: L ja
16 J: (1) okay (.) du bist wie alt?
17 Mo: (.) ähm neun Jahre;
18 J: (1) °okay° (2) ((einatmen)) wie gefällt=s dir bisher in der Schule, (.) ich hab=hier fünf
19 Smileys zeig mir doch mal eins=das am=meisten passt
20 Mo: (1) hm: (2) hier in der Schule?
21 J: mhm (.) ja genau (2) okay; (1) und kannst du mir (.) erzählen warum du dich für das
22 Smiley entschieden hast,
23 Mo: äh (.) (ich hab) ziemlich viele Freunde::, (.) un::d ähm:: (.) es macht Spaß in der
24 Schule (1) u::nd ()

- 25 J: L macht dir der Unterricht Spaß?
- 26 Mo: ja der Unterricht macht mir Spaß; (.) und vor allem dass nette Lehrer, hier sind
- 27 J: (7) ((einatmen))
- 28 würdest du sagen (.) Schule is=für dich (.) eher stressig (.) locker oder so::n (.)
- 29 Mittelding
- 30 Mo: (1) m::: Mittelding
- 31 J: (3) u:nd wie kommst du dazu das zu sagen, also (.)
- 32 Mo: also manchmal is=halt schwierig aber (.) für mich is=s (.) die meiste Zeit is=s (.)
- 33 eigentlich nich=so schwer
- 34 J: (.) mhm (8)
- 35 okay: ähm verrätst du mir auf welche Schule du nach den Ferien gehst,
- 36 Mo: „Feen°schloss°“
- 37 J: (1) „Fee:::nschloss-Schule“ heißt die?
- 38 Mo: (.) ja (.) „Feenschloss-Gymnasium“
- 39 J: (1) okay: (.) °das kenn ich noch gar nich°(.) wo=is das denn,
- 40 Mo: (2) kann ich (jetzt nicht) so gut beschreiben
- 41 J: L @(.)@ okay (.) is=hier in „Bezzel“ ne,
- 42 Mo: L ja
- 43 J: (1) okay (2) ähm (.) hast du dich für die Schule entschieden, oder ham=das deine
- 44 Eltern oder deine Lehrerin gesagt;
- 45 Mo: m:ein: (.) erstens mein Bruder is=da (.) und zweitens möcht=ich da=hin
- 46 J: (.) okay (8)
- 47 hast du dir schon=mal Gedanken darüber gemacht (.) ähm was für=n Schulabschluss
- 48 du machen möchtest also: (.)
- 49 Mo: Abitur;
- 50 J: L oder (.) und das=is ein reines Gymnasium,
- 51 Mo: (.) ja=s=is=n reines Gymnasium
- 52 J: L ja gut L dann:: (.) macht das ja Sinn (2) kann ja sein dass du
- 53 dir noch keine Gedanken dazu gemacht hast aber klar dann (.) ja (.) ähm (.) wie
- 54 kommst du denn dazu das zu sagen,
- 55 Mo: (1) mein Bruder hat das gerade gemacht
- 56 J: L mhm
- 57 Mo: L un::d (.) ich=möcht einfach (.) weil dann
- 58 kriegt man ja:: einfach (.) gute Jobs und bei- zum Beispiel bei (.) ähm::
- 59 Realschulabschluss is=s=ja so dass (.) ähm da=is=so dass man ja nicht alle Jobs (.)
- 60 machen kann da und (.) als Abi- (.) Abitur kann man ja eigent- (.) °also (.) denk ich
- 61 mal alle (.) Jobs machen°

- 62 J: L mhm
- 63 Ja (.) okay danke das (.) sowas meint=ich als Antwort genau (2) jetzt hab=ich
64 nochmal die Smileys; diesmal geht=s aber darum (.) was du glaubst wie=s an der
65 nächsten Schule wird;
- 66 Mo: (.) m::: (6)
67 mhm::
- 68 J: (2) okay::; (.) warum hast du dich jetzt für den bisschen weniger fröhlichen Smiley
69 entschieden,
- 70 Mo: äh wei:::l (.) weil ich (.) wei::l (.) weil es vielleicht noch=n bisschen schwieriger wird;
- 71 J: (.) mhm (11)
72 wenn du jetzt mal darüber nachdenkst (1) was dir an dieser Schule hier gefällt, (.)
- 73 Mo: L mhm
- 74 J: und was (1) was du dir erhoffst für die nächste Schule
- 75 Mo: (1) ähm::
- 76 J: L (wenn du jetzt mal)=n Vergleich machst (.) was is=hier gut, was is=hier
77 schlecht, was hoffst du was an der nächsten Schule besser wird und was könnte
78 schlechter werden,
- 79 Mo: (2) zum Beispiel::: (.) die Lehrer (.) vielleicht (.) schlechter werden (.) ähm (.) (
80) (.) ähm (1) ähm (.) m::: (1) zum Beispiel::: (.) (ich hab- ich kenne da
81 noch gar keinen) (2) aber ich hoffe dass (.) sich (das ändert)
- 82 J: (1) ja (12)
83 jetzt wüsst ich gerne (1) würdest du sagen, (dass) du ein:: (.) überhaupt nicht guter
84 Schüler bist, ein nicht so guter Schüler; mittelgut gut oder sehr gut
- 85 Mo: (2) m::: (3) gut
- 86 J: L °mhm° (2) warum würdest du das sagen?
- 87 Mo: (2) ja: (2) wei::l (.) in den Arbeiten, (.) hab=ich noch nie ne Drei geschrieben (.) meine
88 schlechteste Note war=ne 2+ (.) ja und jetzt im Zeugnis hab=ich nur Einsen
- 89 J: L mhm
90 (1) okay (7)
91 ich hab=jetzt=n paar Fragen (.) (wo) du mit ja oder nein antworten kannst also:: (.)
92 (musst) gar nicht weiter erklärn
- 93 Mo: okay
- 94 J: (1) ähm:: würdest du sagen (.) (du) kannst schwierige Aufgaben im Unterricht lösen
95 wenn du dich anstrengst,
- 96 Mo: ja
- 97 J: (3) u::nd (.) fällt es dir leicht, neuen Unterrichts:::stoff zu verstehen; (.) neue Inhalte im
98 Unterricht;

- 99 Mo: (1) joa
- 100 J: (3) wenn du:: schwierige Aufgaben an der Tafel lösen sollst; glaubst du dass du das
101 schaffn kannst,
- 102 Mo: (2) m:: joa:: wenn=ich mich anstrenge schon;
- 103 J: L mhm (2) selbst wenn du mal längere
104 Zeit krank bist; kannst du trotzdem noch gute (.) Noten gute Leistungen schaffen,
- 105 Mo: (1) ja;
- 106 J: (2) okay (1) wenn du- der Lehrer oder die Lehrerin also in deinem Fall deine Lehrerin
107 (.) das Tempo noch mehr anzieht also (.) den Unterricht schneller (.) macht und
108 weniger erklärt (.) glaubst du dass d- d- (.) die Leistungen nicht mehr schaffen
109 kannst?
- 110 Mo: (3) m:: weiß nicht;
- 111 J: (1) bist=dir unsicher?
- 112 Mo: ja
- 113 J: (5)
- 114 okay:: (2) auch wenn (.) deine Lehrerin (.) vielleicht mal- also ich weiß=ja nicht ob sie
115 das tut aber (.) auch wenn du manchmal das Gefühl vielleicht hast deine Lehrerin
116 zweifelt daran ob du das verstehst, (.)
- 117 Mo: L m::
- 118 J: glaubst du trotzdem dass du gute Leistungen schaffen kannst, (2) also:: (1) weist=e
119 (.) die Frage zielt jetzt darauf ab (.) ähm (.) also (.) tschuldige (.) die Frage soll:: quasi
120 feststellen (.) vielleicht haben manche Schüler Angst davor dass die Lehrer glauben
121 okay ich kann=s nicht
- 122 Mo: L mhm
- 123 J: L und dann denken sie (.) oh wenn der das glaubt dann
124 (.) glaub=ich das auch
- 125 Mo: ach so
- 126 J: so könnt=es ja sein ne?
- 127 Mo: ach so ja;
- 128 J: (.) das man merkt (.) oh ne der vertraut mir ja gar nicht dann vertrau ich mir selbst
129 auch nicht,
- 130 Mo: ach so
- 131 J: ne,
- 132 Mo: mhm
- 133 J: aber das würdest du nicht sagen bei dir;
- 134 Mo: L nein

- 135 J: (.) okay (3) ähm:: bist du dir sicher (.) dass du auch g- (.) gute Leistungen schaffen
136 kannst gute Noten, schaffen kannst wenn mal eine schlechte dabei wäre;
- 137 Mo: (3) ja
- 138 J: (3) okay; (2) denk doch=mal kurz darüber nach wie du so im Unterricht mitarbeitest;
139 (2) kannst du mir das beschreiben,
- 140 Mo: (.) eigentlich:: (.) (nimmt „Frau XYZ“ mich immer sofort dran) (1) m:: (1) mancha::l
141 (.) ähm red=ich vielleicht ein bisschen mit meinem Nachbarn abe::r (.) nicht viel, (2)
142 m:: ja (.) u::nd (3) ähm (4)
- 143 m:: (2) () (3) ja: (.) also und (.) aber wenn ich (.) aber dann (.) arbeite ich
144 ich (kaum) konzentriert (.) wenn ich manchmal mit meinem Nachbarn quatsche
- 145 J: @(okay)@ (9)
- 146 kannst du mir erklärn warum du für die Schule lernst,
- 147 Mo: (2) m:: (3) es macht mir meistens Spaß (2) ähm (3) wei::l sonst würd=ich ziemlich
148 Ärger von meinen Eltern kriegen,
- 149 J: L @(okay)@
- 150 Mo: (1) u::nd außerdem möcht=ich auch ein guter Schüler sein.
- 151 J: (1) mhm (11)
- 152 okay(1) ich glaub du hast vorhin schon=mal gesagt dass du deine Lehrerin magst
153 aber (.) ich=frag trotzdem nochmal (.) also (.) magst du deine Lehrerin, fühlst du dich
154 wohl?
- 155 Mo: ja sehr
- 156 J: (5)
- 157 die Frage frag=ich (.) weil es ja sein könnte zum Beispiel dass sein Schüler (.) sich
158 ganz unwohl fühlt in der Schule (.)
- 159 Mo: L mhm
- 160 J: L und immer ganz schlecht ist (.) einfach nur weil
161 er sich (.) mit dem Lehrer nicht gut versteht;
- 162 Mo: L ach so ja;
- 163 J: dass er: keine Lust hat mit ihm zu sprechen und dann (.) meldet er sich nie oder so
164 weist=e (.) das ist ja möglich
- 165 Mo: L mhm ja
- 166 J: (6)
- 167 hab= ich irgendwas vergessen ode::r (.) hast du noch irgendwas was du mir (.)
168 erzählen möchtest (.) was dir so durch den Kopf geht für die nächste Schule;
- 169 Mo: (nö)
- 170 J: (2) okay (.) dank dir
- 171

9.1.6. Erstes Transkript Sandy

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Sandy

Datum: 01.07.2013

Dauer: 10 min 17 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

Das Transkript beginnt mit den Erklärungen zur ersten Frage.

- 1 J: okay danke (2) ähm (.) okay die Ausflüge ham=dir gefallen; fällt dir noch=was ein was
2 dir gut gefallen hat in der Grundschule,
3 S: L ähm::: L dass man (.) am Kiosk- hier gibt=s ja auch=n Kiosk (.)
4 dass man sich da auch wenn:: (.) wenn Kinder kein Frühstück haben dass man sich
5 da was kaufen kann
6 J: (3) und sonst vom Unterricht her, was gefällt d- (.) gefällt dir da irgendwas oder fandst
7 du da irgendwas (.)
8 S: L Sport;
9 J: L (Sport fandest du gut) (2) die Frage das klingt erst=mal=n
10 bisschen komisch aber (.) wie empfindest du deinen schulischen Alltag, (.) weißt du
11 was Alltag bedeutet,
12 S: (.) den ganzen Tag oder,
13 J: L so wie jeder Tag so=is; ja
14 S: (.) ob ich den gut finde hier?
15 J: mhm stressi:g, (.) findest du=s anstrengend
16 S: L ne:
17 J: (.) so mittel ode:r is=s eher gut
18 S: (.) ja also=s is gut
19 J: (.) ja, (3) u::nd kannst du mir erklären wie d- warum du das so findest, (1) also (.) hast
20 du einfach wenig zu tun oder fällt es dir leicht,
21 S: (.) ähm mir fällt=s leicht (s) zu rechnen (.) also Rechnen und (.) zum Beispiel (.) Kunst
22 fällt mir ganz einfach weil=s fällt mir nicht so schwer

- 23 J: (8)
24 Okay (2) () (2) ähm (.) auf welche Schule gehst du denn nach den
25 Sommerferien,
26 S: L auf die: „Gusta:v-A:mor-Bonifacius-Schule“
27 J: (1) oh; kannst du mir das buchstabieren? Gustav,
28 S: (.) A::: (.)
29 J: (1) (wart)=ich schreib (.) „A. Bonifacius-Schule“ okay,
30 S: L okay
31 J: L () den:: zweiten
32 Namen hab=ich grad nicht im Kopf (2) wolltest du auf die Schule gehen ode:r hat das
33 jemand anders für dich entschieden,
34 S: (.) also ich wollte erst auf eine andere Schule,
35 J: mhm
36 S: (.) ähm weil da meine beste Freundin war weil die is von der Schule gegangen (.) und
37 (.) das (.) fand ich halt nicht so toll; (.) (hab=ich) gesagt ich komm auch auf die
38 Schule, und dann (.) wollt ich aber (.) die „Forstheim-Schule“ war dann voll (.) dann
39 wollt ich:: (.) mein Zweitwunsch war „Bonifacius“;
40 J: (1) okay; (1) also konntest d- (.) das du mi- mitentscheiden deine Eltern ham nicht
41 gesagt du gehst dahin sondern du hast gesagt du würdest da gern hingehen,
42 S: L ja L ja (.) und dann wurd=ich
43 da angemeldet
44 J: okay; (8)
45 hast du schon=mal (.) dir Gedanken darüber gemacht welchen Schulabschluss du am
46 Ende machen möchtest,(.) also es gibt ja den (.) Hauptschulabschluss;
47 Realschulabschluss; Abitur,
48 S: (1) ähm (.) Real würd=ich gern machen
49 J: ja, (.) und (.) has- (.) wie kommst du dazu das du das gern machen würdest,
50 S: wei::l ich merk auch dass (.) ich (.) also ich war ja vor (.) ich glaub in der dritten
51 Klasse war ich nich=so gut, (.) und dann hab=ich mich verbessert un::d wenn ich
52 mich noch=mal richtig anstrenge dann könnte=ich glaub=ich (.) Real auch schaffen;
53 J: (.) okay (4)
54 gut
55 S: L das wünsch=ich mir auch;
56 J: (1) okay; (.) ähm (.) ich hab hier (.) wieder so (.) Smileys diesmal geht=s aber darum
57 (.) was glaubst du wie=s in der nächsten Schule wird, also (.) glaubst du die nächste
58 Schule wird gut, freust du dich darauf? oder (.) hast du=n bisschen Sorge,(.) du
59 kannst wieder eins von den Smileys mit (zu deiner (.) Einschätzung-)

- 60 S: L ähm (3) ich sag diesmal mal B
- 61 J: L okay (2) (hast du) (2) kannst du
- 62 mir das noch er- begründen?
- 63 S: ähm wei::l ich weiß ja nicht wie schwie:rig das da wird,
- 64 J: L mhm
- 65 S: L vielleicht wird es (.) sehr
- 66 schwierig (.) und (.) vielleicht ist es auch zu schwierig da muss=ich mal gucken (1) bin
- 67 noch nicht ganz sicher;
- 68 J: (1) aber trotzdem hast du ja (.) n=bisschen grinsenden Smiley genommen;
- 69 S: L mhm
- 70 J: also freust du dich auch; es gibt auch Sachen ()
- 71 S: L ja wei::l (.) ich da schon Freunde hab,
- 72 J: mhm
- 73 S: (.) und ich hab mir die Schule angeguckt weil sie seh::r (.) schön is=und groß
- 74 J: (.) okay (2) gut (.) ähm (.) nimm dir kurz=n Moment Zeit (.) und (.) überleg mal was (.)
- 75 meinst du is=an der Schule jetzt besser, (.) oder was gefällt dir hier gut, (.) und (.) was
- 76 meinst du wird an der nächsten Schule besser sein; (.) an deiner (.) °an der
- 77 „Bonifacius-Schule“;°
- 78 S: (1) m:: (2) also was hier gut=is und was da besser sein könnte;
- 79 J: ja: ode:r (.) was du (.) hier vielleicht nicht so magst; wo du hoffst (.) dass es da besser
- 80 wird;
- 81 S: (1) m::
- 82 J: (10) kannst du das, oder (.)
- 83 S: (1) dass die:: (.) Lehrer (.) auch nett sind weil (.) zum Beispiel mit einer Lehrerin
- 84 versteh=ich mich nicht so gut
- 85 J: L mhm
- 86 S: L dass die Lehrer (.) netter sind (.) oder nett sind
- 87 J: (1) okay; (6)
- 88 kommen noch vier Fragen (1) was würdest du sagen, (.) ähm (.) bist du (.) eher ein::
- 89 überhaupt nicht guter Schüler; ein nicht so guter Schüler; ein mittelguter Schüler; ein
- 90 guter Schüler, oder ein sehr guter Schüler oder °eine sehr gute Schülerin.°
- 91 S: (2) m:: (1) ein:: guter Schüler
- 92 J: okay (2) u::nd kannst du mir=n bisschen was dazu noch sagen,
- 93 S: (1) wei::l ich hab=mich verbessert im Rechnen, (.)
- 94 J: L mhm
- 95 S: da bin ich auch stolz auf mich, (.) u::nd (.) ähm (4)
- 96 m:: (3) ja (Unterschrift war) () und jetzt kann ich=s

- 97 J: (1) okay;
- 98 S: (.) und könnt (.) vielleicht auch (.) Kindern was erklärn (.) vorher konnt ich das nicht;
99 aber (.) jetzt kann ich (.) jemandem (.) das erklären (.) (die Sachen)
- 100 J: (1) gut danke (2) ähm (.) ich hab jetzt (.) n paar Fragen hintereinander (.) da musst du
101 immer nur ganz kurz was zu sagen;
- 102 S: L ja
- 103 J: (1) ähm (.) ich kann schwierige Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich
104 anstrenge; ja oder nein;
- 105 S: L ja
- 106 J: (2) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen
- 107 S: (.) m:: (2) ja::,
- 108 J: (2) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll glaube ich, dass ich das
109 schaffen werde;
- 110 S: (.) ja
- 111 J: (2) selbst wenn ich=mal längere Zeit krank sein sollte kann ich immer noch (.) gute
112 Leistungen erzielen; (.) gute Leistungen bringen;
- 113 S: ja (.) (weil letztes Mal) war=s auch so bei mir da war ich (.) eine Woche krank und da
114 hab=ich alles aufgeholt;
- 115 J: super, (1) wenn der Lehrer die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, (.) also (.)
116 noch schneller macht; (.) werde ich die geforderten Leistungen nicht mehr schaffen
117 können;
- 118 S: [spricht 6 Sekunden mit einem Mitschüler, der sich nach jemandem erkundigt] ähm::
119 (.)
- 120 J: (2) wenn=s noch schneller wird schaff ich=s nicht mehr ist so ungefähr die Frage
- 121 S: (1) naja mittel
- 122 J: okay (.) @(.)@ @(wie mittel)@ würdest d- würdest du eher nein oder eher ja sagen
123 was meinst=du,
- 124 S: (.) ähm (2) also wenn (.) jetzt schneller der Unterricht (.)
- 125 J: ja
- 126 S: dass ich=s nicht mehr schaffen würde;
- 127 J: L wenn=s weniger erklärt werden würde weniger
128 Zeit wäre,
- 129 S: (1) °dann würd ich=s (.) nicht schaffen°
- 130 J: (.) okay (6)
- 131 auch wenn de::r (.) Lehrer oder die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt also (.)
132 vielleicht (.) wenn die Lehrerin oder der Lehrer glaubt ich kann=s nicht, (.) bin ich aber
133 also du als Schüler sicher dass ich gute Leistungen schaffen kann;

- 134 S: (1) mhm
- 135 J: (.) ja? (3) ich bin mir sicher dass ich auch noch (.) meine gewünschten Leistungen
136 schaffen kann (.) wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe;
- 137 S: (1) ja
- 138 J: (3) okay (1) denk bitte kurz darüber nach wie du als Schüler im Unterricht
139 mitarbeitest; (.) kannst du mir (.) in eigenen Worten beschreiben wie du dich siehst,
- 140 S: (.) ähm (.) wie ich als Schüler ()
- 141 J: wenn du: so überlegst wie du (.) im Unterricht dich normalerweise (.) beteiligst;
- 142 S: also ich beteilige mi::ch ähm=mündlich sehr gut, (.) sagen auch die Lehrer (1) und (.)
143 nur was mir noch schwer fällt; (.) nicht reinzurufen
- 144 J: (1) °mhm° (1) okay also wenn du=was sagen möchtest dann (.) rufst du einfach so
145 hinein
- 146 S: L ja
- 147 (3) aber das auch nicht immer; (.) () manchmal
- 148 J: L mhm (6)
- 149 ähm: (.) ich hab=ne bisschen komische Frage wenn du möchtest (.) kann du auch
150 nachfragen wenn du=s nicht verstehst; (.) aber kannst du mir erklärn (.) warum du (.)
151 deiner Meinung nach für die Schule lernst?
- 152 S: (2) m:: ja ähm weil ich später mal (.) ähm (.) zum Beispiel nicht (.) ähm (.) wenig Geld
153 haben möchte ich möchte mich anstrengen und dann möcht=ich einen (.) guten Beruf
154 lernen (.)
- 155 J: L mhm
- 156 S: auf jeden Fall was mit Tieren, und äh::m (.) dann will ich mich auch anstrengen dafür
157 (.) um einen: (.) guten Beruf zu haben;
- 158 J: okay (2) also würdest du sagen dass du für dich lernst;
- 159 S: mhm
- 160 J: (.) ja? (7)
- 161 jetzt hab=ich ne Frage ich versprech dir dass=ich=s ver- nicht weitersage nicht
162 verrate
- 163 S: ja
- 164 J: magst du deinen Lehrer (.) oder deine Lehrerin, oder
- 165 S: L ja
- 166 J: ja (3) ich frag das nicht um: (.) irgendwas (.) ich hab (.) damit (.) nicht vor irgend- zu
167 irgendwem zu gehen und das zu erzählen das ist wirklich nur (.) damit ich das so
168 einschätzen kann wie die Kinder so über ihre Lehrer denken oder über die Schule
169 denken; (1) gibt es noch=etwas (.) das du: (.) mir sagen möchtest oder hab ich
170 irgendwas vergessen, oder (.)

171 S: (1) m:: (2) nein eigentlich=nich

172 J: @(okay)@ (1) gut (.) danke dir

173

174

9.1.7. Erstes Transkript Tim

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Tim

Datum: 01.07.2013

Dauer: 10 min 02 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay (2) das hab=ich den andern eben auch schon gesagt (.) ich schreib (.) deinen
2 Namen hier oben hin aber nur (.) um mich selbst daran zu erinnern=nich um das in
3 meiner Arbeit zu benutzen; ja?
4 T: °mhm°
5 J: okay (.) ((einatmen)) wie heißt du denn,
6 T: (.) Jo.
7 J: (1) mit J, (.) is=richtig oder,
8 T: mit J
9 J: (.) okay un:d (.) dann o (.) „wxyz“,
10 T: (.) „wxy“ (.)
11 J: mhm
12 T: (.) „z“
13 J: (.) okay (1) und=wie alt bist du?
14 T: (1) °Mädchen°? (1) ich bin n-
15 J: L männlich;
16 T: (.) ach so
17 J: L @(.)@ männlich und weiblich hab ich gemacht (.) nich: Junge und Mädchen
18 T: L okay ähm:: (.)
19 J: (.) @(keine Sorge)@ äh: wie alt bist du denn,
20 T: (.) zehn
21 J: mhm (1) okay (.) ähm: (1) ich stell (.) stell=n paar Fragen un:d wenn du irgendwo
22 nicht antworten möchtest oder so dann: (.) kannst du das auch lassen ja, (.) sagst du
23 mir einfach Bescheid, dann lassen wir das; (.) und ansonsten: (.) antwort=einfach so

- 24 wie=s di:r (.) grad so durch den Kopf kommt ich zeig das auch niemandem (.) deine
25 Lehrer sehen das auch nicht, (1) wie gefällt es dir bisher in der Schule,
26 T: (1) (mi:r,)
27 J: (1) dir so;
28 T: (.) m: ja gut;
29 J: L hier in der Schule; (.) ich hab- (.) guck mal du kannst mir eins von den
30 Smileys zeigen wenn du möchtest (.) was: (.) sagt wie=s so an der Schule is (bisher)
31 (2) °okay° (1) u::nd (.) kannst du mir das begründen, also n paar Sa- (.) Argumente
32 nennen dafür,
33 T: (1) ((einatmen)) die Pausen=sind lang de:r Unterricht macht Spa::ß (2) ähm (.) es gibt
34 nette Lehrer (.) und Lehrerinnen, (2) ja.
35 J: (2) ähm: (.) kennst du das Wort Alltag, (2) wie empfindest du deinen schulischen
36 Alltag; also: (.) wie is=s so jeden Tag in der Schule;
37 T: (1) m::anchmal wenn ich (nicht so viel Schlaf hab) ist=es sehr anstrengend (.) aber
38 sonst ist=es eigentlich gut
39 J: okay (.) es gibt hier drei Möglichkeiten (.) wie man das nennen kann, stressig, (.) eher
40 belastend also ehe:r (.) manchmal schwierig manchmal nicht so und (.) eher locker;
41 T: (3) m:: (ja) zwischen::: (1) etwas belastend und (.) eher locker; (.) locker
42 J: also eher hier so:: (.) dazwischen so: (.) mittig
43 T: L ja
44 J: (1) ((einatmen)) okay und (.) das: is=weil du manchmal müde bist, oder wei:l=s
45 manchmal nicht so (.) interessant ist oder ()
46 T: m:: (.) manchma::l denk i::ch also (.) (selten) manchmal interessant
47 J: mhm
48 T: (.) aber meistens ist es von der Müdigkeit;
49 J: (1) okay und ansonsten ist=s aber okay;
50 T: ja
51 J: (12)
52 ähm (.) darf ich fragen auf=welche Schule du gehst,
53 T: ja
54 J: dann: nach den Sommerferien,
55 T: (.) „integrative Schule Oststadt“
56 J: (4)
57 u::nd hast du dich für die Schule entschieden oder haben deine Eltern gesagt dass du
58 (da hingehen sollst)
59 T: L ich hab mich entschieden;
60 J: (1) und wie kamst du dazu?

- 61 T: (1) ähm also ich hab da so- (.) also ich hab=n Freund
62 J: mhm
63 T: ähm (.) ja de:r is=jetzt in der Fünften u::nd der geht halt auf die „Oststadt“ und ich
64 möchte gern=mit dem zusammen gehen;
65 J: °ja alles klar°; (1) u::nd hast du dir schon=mal Gedanken darüber gemacht was für=n
66 Schulabschluss du später haben möchtest, (.) Hauptschulabschluss;
67 Realschulabschluss; oder Abitur,
68 T: (2) m:: (1) ich wär eher für Abitur;
69 J: mhm (1) u:nd (.) wie kommst du dazu,
70 T: ich hab gehört dass beim Abitur dass man dann fast alle Berufe machen kann;
71 J: mhm
72 T: (.) und das würd=ich gerne machen;
73 J: (7)
74 ähm:: (.) ich hab wieder die Smileys hier und (.) die sind aber diesmal (.) um zu
75 zeigen was (.) wie du glaubst wie es an der nächsten Schule wird; (.) also (.) ob du
76 dich darauf freust oder nicht;
77 T: (.) wieder
78 J: (1) wieder E (2) was meinst du wird alles gut?
79 T: (1) °ich hoff=s°
80 J: also (.) wi-
81 T: L wird alles gut;
82 J: L @(ähm)@ entschuldige ich hab (.) blöd gefragt ((einatmen))
83 was meinst du was=es alles an schönen Sachen gibt weshalb du dich für diesen
84 Smiley entschieden hast,
85 T: (1) also:: da gibt=s halt total viele Klassen: (.) große Schule (.) da kann man sich
86 aussuchen: (.) ob man:: (.) in:: der Mensa oder (.) in der (.) Cafeteria isst;
87 J: (1) mhm (2) und für den Unterricht, hast du da noch ne (.) äh Idee was dir gut gefallen
88 könnte,
89 T: (2) ne
90 J: hast dir noch keine Gedanken zu gemacht (.) °is=nicht schlimm° (4)
91 kannst du dir (.) kurz mal nochmal Zeit lassen un:d dir überlegen ob (.) ob du so=n
92 Vergleich machen kannst zwischen der Schule hier und de:r „integrativen Schule
93 Oststadt“ was dir (.) vielleicht (.) besser gefallen könnte oder wovo- (.) was du hier=n
94 bisschen vermissen könntest;
95 T: (4)

- 96 ähm (1) ich werde hie:r (.) viele Freunde vermissen (.) aber da=n paar Freunde und
97 ähm: (.) n paar ausm: (.) aus meiner Vereinsgruppe vom Fußball (da hingehen) is=s
98 nicht ganz so schlimm
- 99 J: mhm (6)
100 was würdest du sagen bist du: (.) ein überhaupt nicht guter Schüler, (.) ein nicht so
101 guter Schüler; (.) mittelgut; gut, oder sehr gut;
- 102 T: (1) m:: (3) ein guter;
- 103 J: mhm (2) wie- warum: hast du dich dafür entschieden, für die Antwort?
- 104 T: (.) naja ich schreibe:: ähm:: in diesem Halbjahr war ich imme:r (.) der Beste in
105 Arbeiten u:nd
- 106 J: L mhm
- 107 T: (.) versteh halt viel
- 108 J: (.) mhm (7)
109 okay; (.) jetzt hab ich=n paar ja-nein-Fragen also da (.) kannst du nur mit ja oder nein
110 antworten (1) das ist so aus d- aus (.) deiner Sicht geschrieben quasi ich les das jetzt
111 vor und stell dir vor, (.) das:: (.) geht dir so durch den Kopf (.) ich kann auch die
112 schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
- 113 T: (.) ja
- 114 J: (1) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen; (5)
115 °okay° (.) also: (.) ehe:r nein oder eher ja,
- 116 T: (.) m:: geht in die Richtung von ja;
- 117 J: (1) okay (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich
118 dass ich das g- gut schaffen kann
- 119 T: (1) manchmal nicht
- 120 J: (1) mhm (.) also: (.) ich schreib mal teils teils (1) selbst wenn ich=mal längere Zeit
121 krank sein sollte, kann ich noch gute Leistungen schaffen;
- 122 T: (6)
123 wenn ich mich anstrenge ja;
- 124 J: (1) okay; (.) jetzt eine Frage: die=is quasi: (.) umgedreht also wenn du ja sagst (.)
125 heißt das quasi dass du=s (.) nicht °schaffen kannst° (.) wenn der Lehrer die Lehrerin
126 das Tempo noch mehr anzieht, (.) also noch schneller macht den Unterricht, (.)
127 werd=ich die geforderten Leistungen nicht mehr schaffen können;
- 128 T: (1) ja
- 129 J: (.) ja? (5)
130 auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin meine- an meinen Fähigkeiten zweifelt, (.) bin
131 ich abe:r trotzdem sicher gute Leistungen schaffen zu können (3) ich bin mir sicher

9.1.8. Erstes Transkript Vanessa

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 1. Interview (4. Klasse)

Fall: Vanessa

Datum: 03.07.2013

Dauer: 14 min 14 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

Das Transkript beginnt mit der ersten inhaltlichen Frage. Bei B. hatte ich das Aufnahmegerät erst zu diesem Zeitpunkt eingeschaltet. Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

[Lehrerin] = Eigendefinition, wurde so nicht gesagt!

- 1 J: o:kay; (1) wie gefällt es dir in der Schule,
2 V: ä:hm
3 J: L ich hab hier so=n paar Smileys du kannst mir einen zeigen u:nd dann=noch erklären
4 wie du dazu kommst
5 V: (.) hm: (6)
6 Was bedeutet das (eigentlich)
7 J: L n=bisschen gut aber (.) nich so ganz gut
8 V: (1) hm: (5)
9 (e nich)
10 J: @(.)@
11 V: (3) hm: (2) (hm das)
12 J: okay; (1) und wie kommst du dazu,
13 V: (2) hm: (2) also manchmal gefällt=s mir in der Schule aber manchmal (halt) auch nich
14 u:nd (1) hm: (2) also im Unterricht gefällt=s mir wenn wir irgendwie was machen, (1)
15 und was basteln oder irgend=so=was (.) hm: (2) u:nd (.) die Pausen sind auch schön
16 (2) u:nd ich spiel ja immer mit „Sarah“ (.) u:nd ähm (.) hm: (2) ich spiel immer mit
17 „Sarah“ hier auf=m Hang wenn wir dürfen (aber) wir dürfen während der Pause nicht
18 da=drauf
19 J: (1) okay (1) äh: wenn du (.) an den Unterricht denkst du sagst du magst Basteln eher
20 (.) is=s dann (.) wenn du was mit den Händen machen darfst (.) findest du das gut,
21 u:nd (.) so::
22 V: L (ne) so Arbeiten is=halt nicht mein Ding

- 23 J: @(.)@
24 V: also es macht halt nicht so Spaß;
25 J: (.) okay du meinst (.) zum Beispiel Rechenaufgaben oder Texte schreiben das ist
26 nicht so dein: Geschmack (1) °okay°
27 V: (1) ()
28 J: (1) Magst du gern oder magst=du nicht,
29 V: ähäh
30 J: @(.)@
31 V: (2) () bin am Überlegen
32 J: okay (2) findest du: die Schule eher stressig, (.) es geht so oder is=es eher locker in
33 der Schule für dich;
34 V: (1) hm:
35 J: (2) kannst es mir auch einfach nur sagen (.) musst gar=nicht °irgendwo drauf zeigen°
36 V: (3) °hm° (3) eigentlich nicht stressig (.) aber: (3) ich mach=nur alles langsam (1) also
37 die Schule is=für mich (.) nicht stressig und auch nicht
38 J: (2) nich lo- is=so mittel ja?
39 V: L ja;
40 J (2) okay und findest du=s (.) weil=s dir manchmal zu schnell geht, (.) also is=s
41 stressig wenn=s schnell (.) voran geht,
42 V: (2) eigentlich nich (2) also eigentlich geht alle- (2) bei mir ganz @langsam@
43 J: (1) okay und wie kommst du: (.) dazu zu sagen es is=weder stressig noch ganz locker
44 also du musst ja irgend=ne Idee im Kopf haben wie du (.) dazu kommst
45 V: (2) hm: (8)
46 Hm
47 J: L oder (.) wenn dir nichts einfällt (.) dann können wir das auch lassen
48 V: (1) ()
49 J: (1) fällt nichts ein?
50 V: mm
51 J: gut okay; oh °nich den Zettel° ich brauch den Zettel ich darf nicht drauf=rum=malen
52 V: @(.)@
53 J: @(.)@ (2) verrätst du mir auf welche Schule du gehst nach den Ferien,
54 V: „integrative Schule Oststadt“
55 J: (genau) (.) wir ham nämlich schon=mal drüber gesprochen
56 V: mhm
57 J: (5)
58 Hast du dich dazu entschlossen oder, (.) ham=deine Eltern oder Frau K. [Lehrerin]
59 gesagt

- 60 V: L also (3) ähm (3) davor (.) also (1) davor der Lehrer den ich hatte (2) ähm (.) der hat
61 auch schon gesagt dass diese Schule sehr gut sei für mich weil ich halt (1) weil meine
62 oft sehr viele Sachen macht und da gibt=s halt () Sachen (1) und ich wollt schon
63 immer=n Instrument lernen und da kann man- also (1) nen Bläserinstrument lernen
64 (2) und (2) ähm (.) in Mathe hab ich halt auch=ne Matheschwäche und ähm (1) da:
65 (2) also es gibt halt auf der „integrativen Schule Oststadt“ () Inklusivklassen
66 oder wie das heißt ähm:
- 67 J: L mhm
- 68 V: (.) und (.) da gehen halt solche Kinder hin und (.) da sin=dann halt (.) Erwachsene die
69 einem helfen
- 70 J: L mhm
- 71 V: °mit den Aufgaben°
- 72 J: Ja (1) also es wurde dir empfohlen und d- (.) also du wolltest dann auch da hin
- 73 V: Ja
- 74 J: (1) okay
- 75 V: (6)
- 76 °dann soll=s halt auch° ganz schön sein da
- 77 J: (.) mhm (1) ja ich hab da auch schon viel Gutes von gehört
- 78 V: ()
- 79 J: @(.)@ hast du dir schon=mal Gedanken darüber gemacht ob du (.)
80 Realschulabschluss Abitur oder Hauptschulabschluss machen möchtest,
- 81 V: mm;
- 82 J: (2) is=auch ne Möglich- och nein (1) nein jetzt hab ich hier=drauf gemalt
- 83 V: °oh nein°
- 84 J: (2) ich hab nicht mehr so viele Zettel (1) @(.)@ (6)
85 ähm (1) guck mal es gibt wieder so Smileys (.) jetzt geht=s aber darum was glaubst
86 du wie die nächste Schule wird (2) super? (.) ja? Freust dich drauf, (1) und was
87 glaubst du wird alles gut (2) kannst auch nochma:: (.) sagen dass-
- 88 V: L oh:: die Pausen: (3) dass
89 ich ä:hm
- 90 J: (1) Instrument lernen hast du eben gesagt (.) auch?
- 91 V: ja das (.) das mit dem Instrument () ä:hm (2) und wir dürfen uns halt immer (.) da
92 gibt=s so eine Woche da dürfen wir uns alle Instrumente (.) mal anhören, und
93 ausprobieren, und das Beste nehmn wir dann halt
- 94 J: ah coo:l
- 95 V: für das Beste (für das man sich dann halt entschieden hat)
- 96 J: () (9)

- 134 J: na gut (1) fällt es dir leicht Unterrichtsstoff zu verstehen (5)
135 wenn=s=n neues Thema gibt fällt dir das leicht, (6)
136 V: hmm (2) hmm (.) das passiert öfter hier im Raum [Licht geht aus]
137 J: @(..)@ (2) was würdest du sagen neues (.) neues Thema (.) fällt dir das leicht?
138 V: (1) also ich davon (.) also von dem Thema noch nicht viel gehört hab (.) dann: ähm
139 (1) dann fällt=s mir halt nicht so (.) also dann fällt=s mir halt=n bisschen schwer (.)
140 und wenn ich davon schon richtig viel gehört hab das ist eigentlich für mich leicht
141 J: okay (2) wenn du=ne schwierige Aufgabe an der Tafel lösen sollst (.) glaubst du das
142 du das schaffen kannst,
143 V: (1) also (.) es kommt drauf an welche Aufgabe es ist::
144 J @(..)@ kommt also drauf an ja,
145 V: ja; (1) also in Mathe geht (2) ()
146 J: okay (.) und asl- (.) sagen wir mal Deutsch zum Beispiel ne schwierige Aufgabe an
147 der Tafel
148 V: (1) das ist halt (eher) (.) leicht
149 J: () @wenn du mal längere Zeit krank sein solltest@; (.) glaubst du dass
150 du trotzdem gut sein kannst,
151 V: (3) joa
152 J: mhm (2) ähm (3) wenn (.) das Tempo noch schneller wird im Unterricht (.) glaubst du
153 dass du=s dann nicht mehr schaffen kannst mitzukommen,
154 V: (2) mm
155 J: (1) mhm (5)
156 auch wenn (.) deine Lehrerin oder dein Lehrer vielleicht mal daran zweifelt (.) dass du
157 etwas schaffen kannst; (.) glaubst du trotzdem dass du=s schaffst,
158 V: (2) also nicht so ganz
159 J: °also nicht° (1) okay (3) ähm (.) auch wenn du mal=ne schlechte Note schreibst (.)
160 glaubst du trotzdem dass du gut sein kannst, oder (2) okay (2) gut (2) kannst du mir
161 kurz beschreiben wie du im Unterricht mitarbeitest;
162 V: (2) also in welchem Fach?
163 J: allgemein so (.) meldest du dich viel oder eher wenig bist du eher ruhig oder,
164 V: (.) also (.) melden tu ich mich halt (2) wenn=s halt um was Leichtes geht,
165 J: L mhm
166 V: (.) und ä:hm (1) und wenn=s jetzt so zum Beispiel um Mathe geht dann meld ich mich
167 halt nicht weil ich halt so viele Sachen nicht hab
168 J: okay
169 V: (1) und jetzt so in Kunst meld=ich mich halt auch oft;
170 J: (1) mhm

- 171 V: (1) weil Kunst ist ja eigentlich nur malen @(.)@
172 J: @(.)@
173 V: deswegen
174 J: okay (5)
175 kannst du mir erklären warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst;
176 V: (2) damit ich wenn ich später mal eine: Prüfung machen will oder (.) irgendwas lernen
177 will (.) dass ich dann halt viele Sachen kann zum Beispiel wenn ich jetzt (1) zum
178 Beispiel im EDEKA (.) ähm (.) Verkäufer sp- also will (.) dann muss ich halt das mit
179 Geld machen und so
180 J: hmh (.) also damit du (.) später Prüfungen schaffen kannst
181 V: genau
182 J: (5) okay () [Gong] nicht aus böser
183 Absicht sondern (.) ähm (.) ich erklär=s dir gleich aber (.) magst du (.) deine Lehrerin
184 oder hast du Schwierigkeiten mit (ihr);
185 V: (1) ähm (1) also manchmal ist sie streng, (.) dann (.) ähm (2) dann (1) also (2) ist
186 schwierig zu erklären ähm (1) manchmal wenn man mit jemandem Stress hatte, (.)
187 also (.) sich geärgert hat
188 J: L mhm
189 V: (.) ähm (.) möchte man (.) ja nicht mehr mit (.) demjenigen (.) irgendwas zu tun haben
190 sondern (.) man möchte seine (.) eigene Erfahrung sozusagen gehn
191 J: L mhm
192 V: seinen eigenen (.) einen eigenen Weg ähm
193 J: L okay
194 V: u::nd (.) also bei Frau K. [Lehrerin] (.) ähm (.) is=es halt so wenn ich mit ihr (.) wenn
195 sie mich irgendwie (1) also wenn ich jetzt irgendwas gemacht hab was ihr nicht gefällt
196 dann (.) mag ich halt nicht mehr so viel mit ihr zu tun habn aber (.) sonst mag ich sie
197 eigentlich
198 J: L mhm
199 V: (2) manchmal kann die auch witzig sein
200 J: okay (1) ich frag das nur (1) nicht dass ich das in eurem Fall glaube aber (.) es kann
201 ja sein dass zum Beispiel Kinder Schwierigkeiten haben mit dem Lehrer und deshalb
202 die ganze Schule nicht mögen (1) °deshalb frag ich° (1) okay das wars dann;
203

9.2. Transkriptionen nach dem Übergang

Zur Erstellung der Transkriptionen, siehe Kapitel 8.1.

9.2.1. Zweites Transkript Emil

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Emil

Datum: 19.09.2013

Dauer: 23 min 30 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay; (.) gut, (.) funktioniert; (1) so: (.) L. Junge; (.) wie alt bist du denn L.?
- 2 E: (.) elf;
- 3 J: (2) gut; (.) ich fang jetzt=an mit den Fragen: (.) ähm: (.) wie=s dir so in der Schule
- 4 gefällt; (.) zu dem Thema
- 5 E: L mhm,
- 6 J: (.) bei unserem letzten Gespräch hattest du: (.) gesagt es gefällt dir gut in der Schule
- 7 und du mochtest die Möglichkeiten Hausaufgaben in der Schule zu machen; (.) den
- 8 Hort in der Schule; euern Klassenraum; (.) dass die dritte und vierte Klasse
- 9 zusammen=is: (.) un:d den Unterricht fandest=de auch in Ordnung; (.) und von der
- 10 „integrativen Schule Oststadt“ hattest du schon viel gehört, (.) un:d hattest deshalb
- 11 auch gute Erwartungen;
- 12 E: (.) ja;
- 13 J: (.) jetzt frag=ich dich wieder (.) wie gefällt es dir jetzt in der Schule, ich hab wieder
- 14 diese: (.) fünf Smileymöglichkeiten zum ankreuzen,
- 15 E: (.) m:: (.) E; (1) also mir fällts- mir gefällts wieder gut in der Schule;
- 16 J: mhm (1) kannst du mir sagen warum,
- 17 E: (1) m::: (.) weil=ich ne super Klasse hab, wir haben auch: (.) gleich ne
- 18 Kennenlernfahrt gemacht;t;
- 19 J: (.) mhm
- 20 E: (.) un:d (1) weil die Lehrer hier auch gut sind, (.) und=s hier in der Schule schön=is;

- 21 J: (1) m:: das letzte hab=ich nicht verstanden tschuldige;
- 22 E: (1) und weil=s hier in der Schule schön is;
- 23 J: (.) okay; (4)
- 24 und wenn du jetzt=so daran denkst beim letzten Mal hast du gesagt du findest (.) dritte
- 25 und vierte Klasse zusammen gut, (1) ähm jetzt- hier is=ja jetzt einzeln;
- 26 E: (.) ja;
- 27 J: (.) fällt dir da was auf dass=s anders is,
- 28 E: (2) als=s:: is=n bisschen anders weil da alle gleich alt sin:d und (1) sind (1)
- 29 n=bisschen weniger Kinder;
- 30 J: mhm;
- 31 E: (1) is aber (.) keine größer (.) Unterschied;
- 32 J: okay; (11)
- 33 okay; (1) beim letzten Mal hattest du gesagt dein schulischer Alltag also wie=s jeden
- 34 Tag so in der Schule=is (.) sei:: etwas belastend; (.) wie empfindest du deinen
- 35 schulischen Alltag jetzt, (.) als stressig (.) etwas belastend oder eher locker;
- 36 E: (1) m:: eher locker; (.) wir ham- wir ham schön spät Schule: und um (.) fünfzehn vor
- 37 drei haben wir Schule aus,
- 38 J: (.) mhm
- 39 E: (.) das heißt da ham- da könn=wir auch dann schon die Hausaufgaben gemacht
- 40 haben,
- 41 J: (.) mhm
- 42 E: weil wir ja eine Stunde Pause haben und einmal fünfzehn Minuten,
- 43 J: (3) also du machst (.) in der Schule die Hausaufgaben schon,
- 44 E: L un:d L ja, (.) kann=man
- 45 machen,
- 46 J: °okay°; (4)
- 47 gut und (.) es fällt di:r- (.) fällt di:r bisher noch (.) leicht jetzt hier an der neuen Schule
- 48 ja, (1) würdest du so sagen;
- 49 E: (.) m; von den Fächern?
- 50 J: ja; (.) vom Unterricht her;
- 51 E: (1) Deutsch:: (2) und (.) Mathe: (2) und Englisch=is mittel,
- 52 J: mhm
- 53 E: (1) und Sport; (1) also das fällt mir auf jeden Fall ganz leicht;
- 54 J: (.) okay;
- 55 E: (3) Musik auch;
- 56 J: (2) okay; (1) ähm:: jetzt gibt=s wieder verschiedene Antwortmöglichkeiten, (.) wie=s
- 57 di:r in der neuen Schule gefällt und (.) was vielleicht auf dich zutrifft; (.) denk bitte an

- 58 den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse und (.) wie gefällt es dir an deiner
59 neuen Schule; (.) würdest du sagen, (.) du hast Angst vor der neuen und großen
60 Schule;
- 61 E: (1) jetzt vor der hier,
- 62 J: mhm;
- 63 E: (1) n=bisschen (1) weil hier auch noch viel viel viel größere sind °und so°
- 64 J: (.) mhm, (3) genau darum geht=s jetzt (.) ähm: würdest du sagen du hast Angst vor
65 den großen Schülern,
- 66 E: (2) nich=so richtig; (1) also
- 67 J: L also: s- so mittelmäßig;
- 68 E: L mhm
- 69 J: L nich=so richtig Angst
70 aber so=n bisschen (1) ja; (1) bisschen Respekt vielleicht; (3) würdest du sagen ich
71 wollte sowieso endlich weg von der Grundschule,
- 72 E: (.) mm;
- 73 J: (3) würdest du sagen ich war eher gespannt auf die neue Schule,
- 74 E: (.) j:a;
- 75 J: (2) bist du mit (.) großen Erwartungen an die neue Schule gegangen,
- 76 E: (2) mm;
- 77 J: (2) un:d hättest du vielleicht am liebsten deine Grundschullehrerin mitgenommen,
- 78 E: (1) ja;
- 79 J: (2) ähm willst du noch was dazu sagen, (.) wie=s jetzt (.) is an der neuen Schule, also
80 (.) zu den Fragen=grade,
- 81 E: (1) m;
- 82 J: (1) oder fällt dir nichts mehr ein, (1) es gibt- kannst auch später noch was sagen falls
83 dir noch was einfällt;
- 84 E: L also die Lehrer sind super,
- 85 J: (1) mhm
- 86 E: (3) un:d (1) die ham=das gut mit den Pausen aufgeteilt;
- 87 J: (1) mhm,
- 88 E: (.) es is=schön dass man so viele AGs machen kann;;
- 89 J: (.) mhm
- 90 E: (.) und=dass es auch tolle AGs gibt; (1) (m;)
- 91 J: (2) gut; (1) °dank dir° (.) okay bei unserem letzten Gespräch hattest du gesagt du
92 möchtest Abitur machen;
- 93 E: mhm,

- 94 J: L und ich frage dich jetzt=nochmal um zu wissen ob: das Ziel immer=noch dasselbe
95 is;
- 96 E: L ja auf jeden Fall; (.) ja;
- 97 J: L okay dann: (.) dann muss ich gar=nicht die Frage @(stelln)@
98 (.) okay warum würdest du denn jetzt immer noch sagen waru- dass du das Abitur
99 machen würdest,
- 100 E: (1) wie ich=s vorher sa- wie ich=s vorher gesagt hab dass ich (.) alle
101 Arbeitsmöglichkeiten haben möchte und
- 102 J: L mhm;
- 103 E: (2) Spaß haben kann bei meiner Arbeit und nicht irgend=ne Arbeit nehmen muss;
- 104 J: (3) mhm (5)
105 okay; (.) nimm dir doch kurz einen Augenblick Zeit und überleg dir was deiner
106 Meinung nach an deiner alten Schule besser war also an der Grundschule und was
107 deiner Meinung nach jetzt hier an der „integrativen-Schule-Oststadt“ besser=is; (1)
108 wenn es da etwas gibt;
- 109 E: (1) m;; (2) also an der Grundschule fand=ich besser dass der Hort (.) genau über der
110 Schule war,
- 111 J: (.) mhm
- 112 E: L und wir dann einfach nach der Schule (.) Treppen hochgehen konnten (1)
113 und dann war da der Hort,
- 114 J: (1) mhm
- 115 E: (.) und wir konnten da bis fünf Uhr bleiben, (.) an der Schule und (noch) (.) spielen mit
116 den Freunden,
- 117 J: (1) okay;
- 118 E: L wenn die länger dageblieben sind, (1) a:ber hier is=eben (.) kein Hort hier
119 kann man noch mit den AG (.) länger bleiben,
- 120 J: (.) mhm
- 121 E: (1) aber richtig Aufpassen und=so is=hier (.) nicht da;
- 122 J: (1) okay;
- 123 E: (1) jetzt nach der Schule;
- 124 J: (.) gen- also du musst dann zu- für=ne Betreuung w::eg von der Schule hier, (.) ja, (.)
125 für=ne Nachmittagsbetreuung;
- 126 E: L m=ja,
- 127 J: (.) ja,
- 128 E: L die hab=ich nicht; (.) ich geh dann ja auch immer dann nach Hause;
- 129 J: (.) mhm (6)
130 und was:: (.) was würdest du sagen was besser is, °genau°;

- 131 E: L und an der Schule: (.) an der Schule find=ich supe:r (1) dass: es (.) die
132 Cafeteria und die Mensa gibt; (2) un:d dass die da (.) ganz: viele verschiedene
133 Gerichte machen (.) das=ham die in der alten Schule auch gemacht aber da gab=s
134 eben nicht noch (.) immer ähm:: (.) die Cafeteria oder so=was;
135 J: mhm
136 E: L da hatten wir eine Mensa und da gab=s diese eine Sache, (2) m=ja;
137 J: (.) okay (1) ähm: (.) für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem und (1) du
138 hast ja- also ihr hattet ja an der alten Schule keine Hausaufgaben ne, (.) wenn=ich
139 das richtig im Kopf habe, (1) ()
140 E: L ja das war da so (.) w:ir hatten keine richtigen
141 Hausaufgaben aber in der sechsten Stunde, (.) das hieß „Indi-Zeit“ das: (.) haben wir
142 die Sachen gemacht die: sozusagen Hausaufgaben sind;
143 J: (.) ah okay;
144 E: (2) da hatten wir immer=n Wochenplan un:d (1) wir hatten dann viele Sachen drauf
145 stehn, und die Sachen mussten wir alle in zwei Wochen abarbeiten, (1) und wenn wir
146 die nicht geschafft haben mussten wir die mit nach Hause nehmen;
147 J: (1) ah: okay ich verstehe also ähm:- (.) ihr habt nicht von den Lehrern gesagt
148 bekommen das ist heute Hausaufgabe aber ihr musstet das auch machen und
149 notfalls auch zu Hause
150 E: L ne wir hatten dann „Indi-Zeit“, (.) (ne) wir hatten dann „Indi-Zeit“
151 J: L mhm
152 E: L das: ist
153 dann Wochenplanarbeit, da: ham wir dann die Wochenpläne genommen (.) un::d (.)
154 da=dran gearbeitet; (.) da konnte man sich aussuchen was man arbeitet;
155 J: (2) mhm; (1) okay; (.) dank dir für die Info;
156 E: L abe:r, (.) die: Hausaufgaben
157 J: (.) kannst du mir sagen was „Indi-Zeit“ bedeutet, (.) weißt=du das grade,
158 E: L indi- (.) individuell
159 (.) indivi- (.) das kann=ich gar nicht aussprechen;
160 J: (1) individuell,
161 E: L induvie- (.) induvielle (.) oder so ähnlich,
162 J: L individuelle Förderung oder was,
163 E: L Lernzeit;
164 J: ach Lernzeit okay; (3) okay, gut, das=is ne:: gute Information dank=dir nochmal; (.)
165 und jetz=ähm hab=ich son paar Fragen: zu den Hausaufgaben jetz
166 E: (.) mhm,

- 167 J: L w:ie- kannst=du wieder mit ja und nein beantworten; (1) manchmal hab=ich
168 nicht genug Zeit um meine Hausaufgaben zu machen;
- 169 E: (2) al::so (.) in der Schule (.) ham=wir ja auch Zeit, da könn=wir uns überlegen was
170 wir machen,
- 171 J: mhm
- 172 E: (1) un:d wenn wir in der Schule nich die Hausaufgaben machen dann müssen wir da
173 eben zu Hause machen aber wenn man dann weiß=dass=s zum Beispiel blöd=is (.)
174 dass heute irgend=n Fest is dann muss man sich eben hinsetzen und die Aufgaben
175 machen aber im Weg stehn tun die eigentlich nich;
- 176 J: (.) mhm (.) also du würdest sagen: die Zeit reicht aus ja,
- 177 E: L ja
- 178 J: (2) okay; (.) und (.) manchmal hab=ich meine Hausaufga- ich mache meine
179 Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig;
- 180 E: (.) das mach=ich;
- 181 J: (2) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg,
- 182 E: (2) m:: (4)
183 m:: nich=so richtig; (1) wir ham=ja (.) die Stunde (1) ähm:
- 184 J: L °mhm°
- 185 E: (.) ähm: (.) Pause, (1) ne richtige Stunde
- 186 J: (.) mhm,
- 187 E: (1) und das ist dann (.) so um (.) zwei Uhr, (2) (aber=s is:) son bisschen blöd dass wir
188 dann erst so um drei Uhr (.) (spät) (.) nach Hau- (.) zu Hause sind,
- 189 J: ja;
- 190 E: (.) und uns dann erst verabreden könn=aber es=is trotzdem (.) schön; (.) hier; (.) a-
- 191 J: (1) (also) (.) du sagst wenn man die Pause einfach nutzt für die Hausaufgaben geht=s
192 mit der Freizeit ja,
- 193 E: m=ja; (2) das kann man auch zu Hause machen das dauert nicht lang;
- 194 J: (.) mhm (.) okay; (.) un:d würdest du sagen für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie
195 ein Problem,
- 196 E: (4)
197 ähm: (.) manchmal aber ganz ganz ganz selten, (.) ham wir dann:: eben:: (.) größere
198 Aufgaben und wenn ich die dann nicht verstehe, (.) und dann zu Hause dran sitze; (1)
199 und meine Mutter (.) es=mir dann nicht richtig erklärn=kann dann brauch ich schon
200 lange dafür;
- 201 J: mhm (1) aber das=is selten (.) °würdest du sagen°
- 202 E: L ja das=is sehr selten;

- 203 J: (1) und mit den Hausaufgaben nehme ich es manchmal nicht so genau (.) würdest du
204 das sagen,
- 205 E: (3) mm;
- 206 J: (1) okay; (1) wenn du jetzt mal an die Grundschule zurück denkst da hattet ihr das ja
207 nicht (.) ähm:: (.) also du hat- ihr hatte die „Indi-Zeit“ ne,
- 208 E: L mhm
- 209 J: L das=is
- 210 eigentlich=n ganz guter Vergleich
- 211 E: L ja;
- 212 J: L würdest du jetzt sagen das=is vom
213 Arbeitsaufwand mehr geworden also: (.) hättest du das genauso gesagt dass du von
214 der Freizeit her (.) ähm: (.) genauso=viel Zeit hast, oder is=es mehr geworden von der
215 Arbeit,
- 216 E: (1) ähm: (1) wir ham genau sechs Stunden aber es=is n=bisschen anderst aufgeteilt
217 weil in:: unserer alten Schule,
- 218 J: mhm
- 219 E: L hatten wir um ein Uhr aus,
- 220 J: (.) mhm
- 221 E: (.) un:d um acht Schulanfang, (.) hier ham wir um acht Uhr fünfundvierzig
222 Schulanfang das=is (.) sehr sehr sehr gut weil ich ja auch weit weg wohne,
- 223 J: (.) mhm
- 224 E: L aber es=is mit der Zeit anderst aufgeteilt, sodass wir (1) zwar ne Stunde
225 Pause haben, (1) und noch fünfzehn Minuten
- 226 J: (.) mhm
- 227 E: L aber es dann auch bis drei Uhr geht;
- 228 J: okay ja;
- 229 E: (2) also es=is eigentlich gleich;
- 230 J: (1) okay (.) also (.) ja genau es geht einfach später los (würdest du auch sagen ne.)
- 231 E: L ja
- 232 und man=is nu:r (.) ne Stunde ode:r (.) zwei Stunden (.) länger in der Schule da
233 weil=s anders aufgeteilt=is;
- 234 J: mhm (4)
- 235 okay; (1) ähm:: jetzt hab=ich (.) so Fragen dazu (.) wie du dich selbst so siehst;
236 vielleicht erinnerst du dich noch an manche Fragen davon;
- 237 E: (2) (glaub=ich nich)
- 238 J: L ähm: wir ham bei letzten Mal auch- @(.).@ okay; (.) äh: wir ham beim letzten Mal
239 darüber gesprochen wie du dich als Schüler einschätzt (.) und ich würd=jetzt auch

- 240 gern wieder wissen was würdest du sagen, bist du ein (.) überhaupt nicht guter
241 Schüler, ein nicht so guter Schüler, mittelgut, gut, oder ein sehr guter Schüler,
242 E: (1) ich würde mich jetzt nicht so: gut einschätzen deswegen sag=ich gut;
243 J: (.) okay; (.) un:d (.) wenn du so überlegst; (.) warum würdest du sowas sagen also:
244 E: (2) ähm::
245 J: L was gibt=s dafür für Gründe,
246 E: (2) weil:: (2) ich meine Aufgaben mache, weil ich fast immer am schnellsten fertig
247 werde un:d schön ordentlich schreibe weil=ich das früher immer ganz ganz ganz
248 ganz viel geübt hab
249 J: (.) mhm,
250 E: (2) m=ja;
251 J: L da könnt=ich mir was von dir abschaun; (2) @(.)@ sieh mal meine Schrift an
252 oh oh oh; (1) °aber na gut° (.) ähm (.) dank dir (.) bei der nächsten Frage die kennst
253 du vielleicht auch noch, (1) es gibt wieder (.) dieses (.) ja und nein und (.) oder mittel
254 kannst du auch sagen aber diese (.) Antworten wo=s nur klare Antworten gibt;
255 E: mhm
256 J: (1) wie würdest du im- die folgenden Fragen im Moment beantworten, (.) ich kann
257 auch schwierige Aufgaben im (.) Unterricht lösen wenn=ich mich anstrenge;
258 E: (1) ja::; wenn ich mich anstrenge dann kann ich das;
259 J: (.) mhm (.) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
260 E: (2) joa:, (.) jetz- wir hatten jetzt ja auch andere Fächer, da war das eigentlich (1) da
261 war=n das schön- schöne Fächer und die hab=ich auch leicht verstanden;
262 J: mhm, (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, (.) glaube ich
263 dass ich das auch schaffen werde;
264 E: (4)
265 also (2) wenn dann ja aber ich mach das nicht so oft weil=ich dann immer allein an
266 der Tafel stehe und das (mag)=ich überhaupt nicht;
267 J: (.) mhm (.) also
268 E: (.) aber wenn=s sein muss wenn ich jetz=zum Beispiel:: ne Arbeit hab wir ham=hier
269 (1) in: jeder Woche, (.) lernen wir Vokabels wir- (.) Vokabeln wir ham drei mal in der
270 Woche Englisch
271 J: (.) mhm
272 E: L also drei Tage, (2) ähm:: und da lern=wir auch: Vokabeln, (.) und haben einen
273 Vokabelkasten die wir auch zu Hause üben können und (.) aber dann auch in
274 Englisch (.) ne Stunde oder mehr Zeit haben, (.) die zu lernen, (2) ähm:: und dann
275 schreiben wir immer son=kleinen Test;
276 J: (.) mhm,

- 277 E: (.) son (.) Minitest; (.) da komm=dann immer ähm: n paar Wörter dran, (.) der Lehrer
278 gibt vor wie viele das sein solln,
279 J: (.) mhm
280 E: (.) und (.) dann gibt=s immer zwei Kinder die müssen das an die Tafel schreiben;
281 J: okay,
282 E: (.) also da würde=s dann wahrscheinlich funktionieren, (.) abe:r sonst mach=ich das
283 (.) eigentlich: nicht so gerne;
284 J: aber es geht dann: dir nicht so um die Aufgabe sondern um die Situation an der Tafel
285 zu stehn dass das schlecht is ja,
286 E: L ja; L ja;
287 J: (.) okay ja; (1) is=dir unangenehm,
288 E: (.) mhm,
289 J: (10)
290 se- ähm:: würdest du sagen, dass selbst wenn du mal längere Zeit krank sein solltest,
291 (.) du immer noch gute Leistungen schaffen kannst,
292 E: (1) ja; (.) ich mein wenn ich krank wär dann würd=ich dann wahrscheinlich auch
293 meine Freunde ich hab ja (.) Jo. (.) der würde mir dann wahrscheinlich immer die
294 Sachen dann (.) geben;
295 J: (.) mhm
296 E: (.) dann könnt=ich die auch zu Hause machen;
297 J: (okay) (1) und wenn der Lehrer oder die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, der
298 Unterricht also noch schneller wird
299 E: L ja
300 J: (.) würdest du die geforderten Leistungen nicht mehr schaffen könn würdest du das
301 sagen?
302 E: (2) doch wahrscheinlich schon; (.) wahrscheinlich würd=ich das schaffen,
303 J: °okay°; (6)
304 wenn der Lehrer oder die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt bin ich mir aber
305 trotzdem sicher dass ich gute Leistungen schaffen kann;
306 E: (2) also bei mir war=s früher immer so dass: ich: (.) richtig richtig gute Sachen konnte
307 ich hatte auch=ne Gymnasiumempfehlung, (1) un:d wenn ich=s aber nicht wollte
308 dann: (.) hat=s überhaupt gar nicht hingehaun aber wenn ich=s will dann (.) geht das;
309 J: mhm
310 E: (1) also wenn ich dann: (1) mich hinsetzen würde und das wirklich wollen würde dann
311 würd=ich das (.) schaffen;
312 J: okay; (.) also du sagst (1) wenn du an::- an da- daran glaubst dass du=s schaffen
313 kannst dann geht das auch ja,

- 314 E: L ja
- 315 J: (1) würdest du sagen du bist dir sicher dass du auch deine gewünschten Leistungen
316 schaffen kannst wenn du mal eine schlechte Note bekommen hast,
- 317 E: (.) kann ich.
- 318 J: (2) okay; bei unserem letzten Gespräch hab=ich dich schon (.) um die Einschätzung
319 deines Unterrichtsverhaltens gebeten also da- (.) dass du mal mit deinen eigenen
320 Worten erzählst wie du im Unterricht so bist;
- 321 E: (.) ja;
- 322 J: ähm: denk jetzt bitte (.) darüber nach wie du als Schüler im Unterricht mitarbeitest
323 un:d kannst du mir das mit deinen eigenen Worten beschreiben;
- 324 E: (1) ähm: (2) manchmal bin=ich aufgedreht, (.) dann mach=ich n=bisschen Quatsch,
325 (.) aber das hört dann auch auf wenn ich dann mal
- 326 J: L mhm
- 327 E: (.) gesagt kriege lass das jetzt mal,
- 328 J: (1) mhm;
- 329 E: L un:d [Interviewer erwidert den Gruß eines vorbeilaufenden Mädchens] (2)
330 und son:st (2) (mach) ich- kann ich gut arbeiten; (.) im Unterricht
- 331 J: L °mhm°; (4)
332 °okay°; (3) (wir ham=schon) beim letzten Mal darüber gesprochen (.) warum du
333 eigentlich für die Schule lernst; also das hab=ich dich gefragt; (.) und du hattest
334 gesagt (.) n=guter Job is: dafür=n Grund oder ne Wohnung und Spaß an der Schule;
- 335 E: L °ja°
- 336 J: (.) kannst du mir erklärn warum du deiner Meinung nach für die: Schule lernst jetzt
337 noch einmal;
- 338 E: (2) weil=ich auch das Abitur machen will::,
- 339 J: mhm
- 340 E: (.) damit ich mir=n guten Job (holen) kann:: und=n Haus kaufen kann:: und=n Auto
341 und=n Führerschein machen kann;
- 342 J: (.) okay, (.) also (1) Job Haus (.) Auto (1) und natürlich (.) Führerschein mit dabei ne,
- 343 E: (.) mhm,
- 344 J: soll ja nich=nur auf=m Hof stehen;
- 345 E: (.) ja;
- 346 J: (2) okay; (1) vielleicht erinnerst du dich noch daran dass ich beim letzten Mal wissen
347 wollte ob du deine Lehrerin magst, (.) und ich hab jetzt (.) äh dieses Mal ne Frage (.)
348 mit so wieder so ja nein Antwortmöglichkeiten wie=s bei euch an der Schule is (1)
349 inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf deine jetzige Lehrerin oder deinen

- 350 jetzigen Lehrer zu, (1) bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando
351 machen;
- 352 E: (1) ähm: (1) das müssen wir eigentlich bei keinem Lehrer; der sagt uns das und dann
353 soll man=s auch (bestimmt) machen aber man muss nicht sofort losrennen oder so,
354 J: mhm,
- 355 E: (1) aber man: soll sich dann schon in Bewegung @(setzen)@ und dann nicht noch
356 (5) Stunden sitzen bleiben;
- 357 J: (.) @(.)@ @(ja okay)@; (.) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts
358 vollkommene Ruhe herrschen,
- 359 E: (1) wenn die Ruhe wolln dann is=s Ruhe ja;
- 360 J: (1) °okay° (1) die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig wenn man etwas
361 Falsches sagt;
- 362 E: (2) mm;
- 363 J: (1) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören,
- 364 E: (1) ne.
- 365 J: (2) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unsrer Meinung wenn etwas
366 entschieden werden soll,
- 367 E: (1) ja,
- 368 J: (1) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschrein;
- 369 E: (1) das ist noch nie passiert in der Klasse,
- 370 J: (.) mhm, (.) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er sich einmal geirrt hat,
- 371 E: (1) das=is noch nicht passiert aber das würde=er bestimmt zugeben;
- 372 J: (1) in unsrer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
- 373 E: (1) ja;
- 374 J: (1) unsere Lehrer kümmern sich um die Leistungen einiger weniger Schüler; (.) also
375 nur um die Leistungen einiger weniger Schüler;
- 376 E: (1) ne:. (.) die kümmern sich um alle;
- 377 J: (.) mhm (.) unsere Lehrer bemühn=sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen,
- 378 E: (1) ja.
- 379 J: (1) in unsrer Schule geht man unbe- (.) unbeachtet in der großen Schülerzahl unter;
- 380 E: (2) ne.;
- 381 J: (1) auch bei Gruppen oder Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür dass wir
382 konzentriert arbeiten können;
- 383 E: (.) ja;
- 384 J: (2) willst du noch was ergänzen dazu,
- 385 E: (1) zu.: welchen Fragen?

- 386 J: also:: dazu: (.) w::ie jetz- wie=s jetz hier mit den Lehrern is=oder wie=es jetz an der
387 Schule bei euch im Unterricht=is;
- 388 E: (1) [flüstert etwas zu einem vorbeikommenden Schüler] (2) ähm (.) also die meisten
389 Lehrer mag=ich richtig
- 390 J: (3) okay; (1) jetz- (.) hab=ich noch eine Frage und (.) die=s (.) auch ganz offen
391 einfach also
- 392 E: L ja,
- 393 J: du kannst ähm: (.) gibt es noch etwas was dir zu dem Schulwechsel (.) einfällt was du
394 mir erzählen möchtest was=ich noch nicht gefragt hab,
- 395 E: m:: (2) ich hab (doch) schon erzählt dass ich ganz gespannt wa:r, beim Schulwechsel
396 J: (.) mhm
- 397 E: L und am Anfang fand=ich die Klasse noch n=bisschen komisch aber jetz
398 hab=ich mich ja auch eingelebt, (.) un::d
- 399 J: L mhm
- 400 E: (.) jetzt find=ich die Klasse gut und fühl mich auch gut in meiner Klasse und hab auch
401 Spaß;
- 402 J: (1) mhm, (5)
403 also (.) so die- (.) der Anfang war n=bisschen (.) bisschen ungewohnt vielleicht,
- 404 E: L ja: da
405 mussten wir uns alle auch erst=mal kennenlernen da hätt=ich (
406) aus meiner alten Klasse bin;
- 407 J: (3) viele neue Gesichter auch dann ja,
- 408 E: L ja;
- 409 J: (1) okay; (.) ach ähm:: (.) ich hab noch eine Frage was mir jetz=grad einfällt, hat eure-
410 (.) die Fahrt die ihr gemacht habt fandest du das gut, also hat das geholfen um die
411 Leute kennenzulernen?
- 412 E: L ja die Klassenfahrt beziehungsweise Kennenlernfahrt hat sehr
413 geholfen da hat man immer von den andern Klassen von der Partnerklasse oft auch
414 noch coole (.) und nette Leute kennengelernt,
- 415 J: mhm,
- 416 E: (.) und wir hatten auch=n Fußballturnier gegen andere Klassen und (.) ja; (.) das war
417 ne: tolle Fahrt;
- 418 J: (1) okay; (2) das war=s schon (.) danke dir;
- 419 E: (.) bitte.
- 420

9.2.2. Zweites Transkript Fatih

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Fatih

Datum: 12.09.2013

Dauer: 15 min 34 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

Dieses Interview fand während einer großen Pause im Klassenraum statt. Da manche Kinder gern während der Pause in den Klassenraum wollten, schlugen sie gegen die Fensterscheibe, vermutlich um uns dies zu verstehen zu geben.

- 1 J: all:es klar, [Durchsage bezüglich einer AG] (4)
2 wissen wir das auch; (.) trag nochmal deinen Namen bitte ein I.; (9)
3 okay; (1) danke. (2) auf das Geklopfe hörn wir einfach nich=okay, [Kinder klopfen
4 vom Schulhof aus an die Fensterscheibe]
5 F: °ja°
6 J: (1) so. (.) I. bist=n Junge
7 F: (.) ja;
8 J: (.) wie alt bist du denn,
9 F: (.) zwölf (.) letzten Sonntag;
10 J: (1) hattest Geburtstag okay;
11 F: L ja:::,
12 J: (.) dann=noch herzlichen Glückwunsch nachträglich
13 F: (.) danke,
14 J: (1) ähm beim letzten Gespräch hat es: dir in der Schule eher gut gefallen ne, un:d du
15 mochtest die Hausaufgabenvariante der
16 F: L ja,
17 J: L (.) „Fritz-Volt-Schule“ dass man
18 keine Hausaufgaben machen muss
19 F: L ja

- 20 J: (1) ähm du hattest (.) hier an der „Bonifacius-Schule“ schon Freunde hast du gesagt
21 un::d recht hohe Erwartungen also hast gesagt dass=es hier wahrscheinlich recht gut
22 werden wird;
- 23 F: ja,
- 24 J: (1) jetzt frag=ich=dich nochmal (1) wie gefällt es dir jetzt in der Schule, (.) ich hab
25 wieder die
- 26 F: L super gut;
- 27 J: L (.) die Smileys, (1) kannst einen ä- ma ankreuzen von denen,
28 F: (1) E;
- 29 J: okay ich kreis den mal ein; (1) so; (.) warum würdest du sagen is=es hier gut,
30 F: (1) weil=ich hier genug Freunde habe, (1) de- weil der Unterricht cool ist,
31 J: (1) mhm,
32 F: (.) weil es:: (2) coole Sachen auf der Schule gibt, also (2) alles; (1) die Lehrerin
33 J: (1) okay; (2) gut danke; (.) ähm: (.) beim letzten Mal hattest du deinen schulischen
34 Alltag also wie=s jeden Tag so in der Schule=is als eher locker bezeichnet ne, (1) du
35 hast gesagt die Lehrer helfen recht viel und (1) es würde leicht falln in der Schule;
36 F: (.) ja
37 J: L jetzt frag=ich dich nochmal wie empfindest du deinen schulischen Alltag jetzt, (.) als
38 stressig als eher belastend also so mi- (.) mittel,
39 F: L normal (.) ganz (.) chillig
40 J: L oder eher locker;
41 F: (.) locker alles;
42 J: (.) alles locker m:: warum würdest du das sagen,
43 F: (1) äh::: (.) weil der Unterricht nich=so schwer ist;
44 J: (1) mhm (1) kommst einfach gut mit würdest du sagen
45 F: ja; (1) und die::: (.) Nachbarn und so die sind echt nett; (1) also wenn ich Fragen
46 habe::
47 J: L Sitznachbarn (.)
48 du meinst die um dich herum ja,
49 F: L ja: genau, (.) d::- wenn ich Frage habe:: n:::- sage-
50 helfen die mir;
51 J: (1) okay; (3) ähm:: (1) jetzt: (.) würd=ich dich mal fragen wolln ((einatmen)) denk bitte
52 an den Übergang von der vierten k- in die fünfte Klasse und (.) wie (.) es dir an der
53 neuen Schule so geh:t; (1) ich hab=n paar Fragen wo du mit ja:: mittel oder (.) nein
54 antworten kannst,
55 F: (.) mhm,
56 J: (.) ähm (.) ich habe vor der neuen und großen Schule; würdest du das sagen,

- 57 F: m:: nein;
- 58 J: (.) ich habe Angst vor den großen Schülern;
- 59 F: (.) mm;
- 60 J: (1) ich wollte sowieso endlich weg von der Grundschule,
- 61 F: ja;
- 62 J: (1) ich war eher gespannt auf die neue Schule;
- 63 F: (2) das heißt, also,
- 64 J: L ä::hm warst du, (1) °ach ja° (1) ö:- a- warst du gespannt darauf
65 wie=s hier sein wird, also:: (.) hast du:-
- 66 F: (.) ja (aufgeregt) ja;
- 67 J: (.) mhm; (2) ich bin mit großen Erwartungen an die neue Schule gegangen;
- 68 F: (2) m,
- 69 J: also hast du gehofft dass=s hier sehr (.) sehr gut wird, oder, (.) ja,
- 70 F: L m=ja; L ja, L (.) und das is=ja
71 auch gut passiert;
- 72 J: (.) mhm, (.) am liebsten hätt=ich die Grundschullehrerin mitgenommen;
- 73 F: (.) mm;
- 74 J: (.) @(.)@ (.) okay;
- 75 F: (.) also da hätt=ich nein gesagt
- 76 J: L hallo, [Lehrerin betritt den Raum, Interviewer erklärt
77 kurz den Sachverhalt, Lehrerin geht wieder] (11)
78 ähm: (.) fällt dir noch=was dazu ein wenn du jetzt=an den Übergang denkst von der
79 Vier in die Fünf,
- 80 F: (1) mm, grade nichts (eigentlich);
- 81 J: @(okay)@ viellei- das kommt vielleicht noch später; (1) ((einatmen)) bei unserem
82 letzten Interview hattest du gesagt dass du noch nicht weißt welchen Abschluss du
83 machen möchtest; (1) jetzt frag=ich dich nochmal welchen Schulabschluss möchtest
84 du denn später erreichen, (.) wei- hast du nochmal darüber nachgedacht? (1) also
85 Hauptschulabschluss Realschulabschluss (.) das Abitur, ode:r, (.) weißt du=s noch
86 nich;
- 87 F: (3) äh:: jetzt hab=ich grade noch nich- (.) keine Ahnung; (.) aber ()
- 88 J: L also: d::u kannst auch
89 sagen dass du=s nicht weißt, is=nicht schlimm;
- 90 F: L ich- (weiß=ich=nich:) (egal),
- 91 J: mhm (2) also:: hast du:: (.) has- es: steht eigentlich noch offen so bei dir im Kopf ode:r
92 hast du noch=nicht so drüber nachgedacht oder,
- 93 F: (.) ich hab noch=nicht so richtig nachgedacht darüber;

- 94 J: L mhm (1) ja,
95 F: (1) aber ich hab=noch genug Zeit;
96 J: (.) na klar ja bist=ja erst in der fünften Klasse; (2) aber es kann ja sein dass du sch-
97 dir schon ganz sicher bist; ne, (.) abe:r jede Antwort davon ist genau gleich richtig oder
98 falsch, (1) da gibt=s (.) nichts (.) wa- was- wie=s sein muss; (2) okay; (2) nimm dir
99 doch mal bitte einen kurzen Moment Zeit und überleg dir was deiner Meinung nach
100 an der alten Schule also der Grundschule besser war, un=was an der neuen Schule
101 schöner is;
102 F: (2) auf der alten Schule wa:r (1) (nichts) besser;
103 J: (1) okay, (.) und was is=jetzt hier alles schöner,
104 F: (1) eigentlich alles,
105 J: (1) dann:: kannst du du mir noch=n paar Beispiele nennen,
106 F: L äh:::, (1) also: (.) dass
107 der Unterricht ja hier (.) rich- sehr viel besser is, (2) un::d (1) dass hier auch:
108 J: wie zeigt sich das denn dass der Unterricht besser is, (1) kannst du das vergleichen
109 also sagen was di:r beim letzten Mal schlechter gefallen hat was jetzt hier besser
110 gemacht wird,
111 F: L ((schnalzen)) öh:::, (2) äh:: (4)
112 äh; (2) also was letztes- ach so ähm
113 J: (1) weißt du wenn du sagst es=s besser muss ja irgendwas sein was dich beim
114 letzten Mal gestört hat was jetzt hier besser is; oder,
115 F: (.) ja::: (.) letztes Mal halt ähm dieses Mal is=es halt besser dass: ähm: (1) ähm
116 also=s ist halt besser (1) kurz überlegen
117 J: (.) mhm klar;
118 F: L was alles so besser ist; (2) im Unterricht ne,
119 J: L mhm ja;
120 F: (2) dass (2) die:: Lehrerin auch alles also: gut erklärn können also besser als daf- auf
121 der Anderen,
122 J: mhm,
123 F: (1) un:d hal:t (2) ja:, (1) dass=sie auch netter sind,
124 J: @(.)@ (.) jaja klar, (2) okay; (.) ähm: für manche (.) Kinder sind Hausaufgaben ein
125 Problem wie siehst du das, (.) man-
126 F: L für mich is=kein Problem also alles is=bis jetzt alles in
127 Ordnung;
128 J: (.) okay, ich fra- ich frag dich mal son paa:r Sachen dazu wo du mit ja oder nein
129 antworten kannst;
130 F: mhm

- 131 J: (.) manchmal hab=ich nicht genug Zeit um meine Hausaufgaben zu machen,
132 F: (1) nein, (.) ich hab genug Zeit immer;
133 J: okay;; ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig;
134 F: (.) ja
135 J: (1) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg,
136 F: (2) n::ich: viel,
137 J: (.) okay; (1) für mi-
138 F: L eigent- (.) m,
139 J: L äh::m für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein
140 Problem;
141 F: (1) ja; (.) die sind nie Problem;
142 J: (1) mit den Hausaufgaben nehm=ich es manchmal nicht so genau;
143 F: (3) okay jetzt auf der Schule muss man ja alles auch (.) genau also alles machen ja::
144 so (.) nein nein nein;
145 J: L also doch;
146 F: ja (also doch) ja,
147 J: L okay; (1) ähm:: (1) wenn du (.) jetz=an die Grundschulzeit zurück denkst wo=du=ja
148 keine Hausaufgaben hattest, (1) würdest du sagen es=is mehr Belastung geworden
149 also es=s (.) anstrengender geworden,
150 F: mm;
151 J: (1) nein?
152 F: (.) nicht anstrengender;
153 J: (1) okay; (.) vielleicht erinnerst du dich noch daran dass=wir beim letzten Mal darüber
154 gesprochen haben wie du dich als Schüler einschätzt (.) ich wüsste jetzt gern wie du
155 dich heute bewerten würdest; also (.) was würdest du sagen bist du ein überhaupt
156 nicht guter Schüler, ein nicht so guter Schüler, mittelgut gut oder ein sehr guter
157 Schüler,
158 F: (1) also sehr guter würd=ich nicht sagen also gut;
159 J: mhm un:d (.) warum würdest du das sagen,
160 F: (3) äh: (1) weil (ich=halt) gut arbeite,
161 J: (.) mhm
162 F: (1) un:d halt (.) weil=ich auch schnell bin; (1) **schneller geworden als früher** (.) weil
163 früher hab=ich ga::nz langsam geschrieben alles;
164 J: mhm (.) also du würdest sagen du schreibst schnelle:r un:d (.) ja;
165 F: (2) mach=auch alles fertig,
166 J: (1) mhm, (3) okay; (3) (und) (.) die Sachen da kannst du dich vielleicht noch dran
167 erinnern das sind wieder so (mit) (.) ja und nein (antworten); (1) wie würdest du die

- 168 folgenden Fragen im Moment beantworten, (.) ich kann auch die schwierigen
169 Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
170 F: (.) ja,
171 J: (1) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
172 F: (2) m:: (1) joa:;
173 J: (.) kannst=auch mittel sagen;
174 F: L ja mittel;
175 J: okay; (.) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich dass
176 ich das auch schaffen werde;
177 F: (.) ja,
178 J: (1) selbst wenn ich=mal=längere Zeit krank sein sollte kann ich immer noch gute
179 Noten schaffen;
180 F: m=ja,
181 J: (1) wenn der Lehrer oder die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht der Unterricht
182 also noch schneller wird, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen
183 könn;
184 F: (1) ja:: würde schon schaffen,
185 J: (.) also (.) du würdest sagen
186 F: L j-
187 J: L das (.) (tsch-) trifft nicht zu;
188 F: L ja L (mhm)
189 J: also (.) du würdest du Leistungen schon=noch schaffen
190 F: L also (.) also wenn i- L ja
191 J: L s- selbst wenn=s
192 schneller wird;
193 F: L ja
194 J: (1) °okay° (.) auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin (.) d- an meinen Fähigkeiten
195 zweifelt, (.) also nicht glaubt dass ich etwas schaffen kann, bin ich mir aber trotzdem
196 sicher dass ich gute Leistungen schaffen kann;
197 F: L ja; L ja;
198 J: (1) ich bin mir sicher dass ich auch we- m:eine gewünschten Noten schaffen kann, (.)
199 wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe;
200 F: (1) also wie=jetz also (.) ähm
201 J: L wenn du ma:l zum Beispiel n- hast ne Fünf
202 geschrieben,
203 F: m,
204 J: und denkst aber dann nich, (.) oh Mist jetzt schreib=ich nur noch Fünfen; (.) sondern:

- 205 F: L m::
- 206 nein nein; also (.) m: dann muss=ich auf jeden Fall verbessern, (.) (°könn°)
- 207 J: mhm
- 208 F: L also das schaff- dann denk ich ich muss mir mehr Mühe geben halt;
- 209 J: mhm, (2) genau okay; (1) ähm: beim letzten Mal hab=ich dich schon darum gebeten
- 210 (.) ma in eigenen Worten zu sagen was du- wie du dich so im Unterricht verhältst;
- 211 F: (1) ja,
- 212 J: könntest du das nochmal machen, (.) also::
- 213 F: L ja,
- 214 J: L denk jetzt bitte kurz darüber nach
- 215 wie du als Schüler im Unterricht mitarbeitest un:d (.) kannst du mir das mit deinen
- 216 eigenen Worten beschreiben;
- 217 F: L ja, (.) also:: ähm:: (2) also (.) schon quatsch=ich ein
- 218 bisschen: also in-
- 219 J: L mhm
- 220 F: L (.) quatschen: ((einatmen)) aber ich löse auch fast (1) **doch** (.) ich
- 221 löse jede Aufgabe also bis= jetzt (.) ist nix passiert dass ich ganz: ((einatmen)) ähm::
- 222 also: nix was geschafft habe;
- 223 J: mhm (.) okay;
- 224 F: L u::nd (.) ähm:: ja: ähm das: (1) is halt so äh (halt)
- 225 J: (1) okay;
- 226 F: (1) ach mir fällt mehr grade nichts ein;
- 227 J: (.) mhm (.) alles klar; (1) un::d das weißt du vielleicht auch noch vom letzten Mal, (1)
- 228 da hattest du gesagt ähm:: (.) als ich dich gefragt hab warum du für die Schule lernst;
- 229 also deiner Meinung nach (.) dass du: schlau sein möchtest u:nd Pilot zu werden
- 230 möchtest; (.) kannst du mir heute sagen warum du für die Schule lernst,
- 231 F: (1) dass=ich=jetz auch schlau werde;
- 232 J: (1) okay;
- 233 F: (.) also (.) dass ich jetz=nich dass ich: jetzt in die Schule gehe um: (.) nix zu lernen (.)
- 234 äh: wei:l (.) wenn du erwachsen- wenn man erwachsen wird halt (.) muss man auch
- 235 a- was (1) haben;
- 236 J: (.) mhm
- 237 F: L also (.) Beispiel m:an fragt jemanden was und du weißt nix (1) das wäre ja
- 238 dumm;
- 239 J: (.) also du würdst=sagen als Erwachsener braucht man Wissen un:d
- 240 F: L ja,

- 241 J: L ähm: (.)
242 und gute Noten ja, (4)
243 okay. (.) dann hab=ich noch eine Frage beim letzten mal hatt=ich gefragt ob du deine
244 Lehrerin magst; dieses Mal (.) hab=ich die Frage umgeändert, (.) und (.) so=n paar ja
245 und nein Fragen gemacht; (1) inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf deine
246 jetzige Lehrerin oder deinen jetzigen Lehrer zu? (.) bei den meisten Lehrern müssen
247 wir alles auf Kommando machen; (1) so: schnell schnell;
248 F: (1) also bei den: also jetzt (.) m::üssen wir nicht alles (.) richtig schnell schnell
249 machen;
250 J: okay (.) also nein; (1) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts
251 vollkommene Ruhe herrschen;
252 F: (1) au=nicht r::ichtig ruhig also wir dürfen schon: ((einatmen)) ähm: halt quatschen mit
253 den Lehrer- ah: mit den F:reunde aber man muss auch m- alles schaffen.
254 J: mhm ja: aber man- also es muss nicht absolut still sein;
255 F: m:=ja; muss nicht absolut still sein;
256 J: okay; (.) die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig wenn man etwas Falsches
257 sagt,
258 F: (2) das wäre also-
259 J: L also: zum Beispie:l du sagst was falsch und er- un:d- von dem Lehrer
260 kommt gleich sowas wie och Mann das muss doch jetzt schneller kommen; (.) also
261 (1) sind die Lehrer dann sauer wenn man was Falsches sagt oder,
262 F: L n:ein: nicht sauer; (.)
263 dann (.) dann dann: äh::: mnn:: ja;
264 J: L es kann ruhig mehrfach was Falsches gesagt werden;
265 F: L die: m::- ma- die
266 erklärn=s hat nochmal also wenn ich was falsch sage (.) sagen halt das und die und
267 das;
268 J: mhm (2) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören; (.) also
269 immer nur eine Antwort die richtig is;
270 F: (2) also nur eine Antwort die:- (1) nein; (.) also die wolln schon (1) mehrere Antworten
271 also-
272 J: mhm (2) kann ja sein dass zum Beispiel (1) ähm: dass=s Lehrer gibt die immer nu:r
273 äh wo=s immer nur auf jede Frage nur eine richtige Antwort gibt und es wird bei allen
274 Kindern gesagt nein das=is=falsch das=is=falsch das=is=falsch bis jemand genau
275 diese Antwort sagt;
276 F: nein=nein=nein; ((einatmen)) mo- die Lehrerin sagt schon das ich schon richtig aber
277 ganz genau noch nicht;

- 278 J: L mhm (.) okay gut; (.) das meint=ich; ((einatmen)) die meisten
279 Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenn etwas entschieden werden soll,
280 F: (2) m=ja,
281 J: (.) mhm
282 F: die fragen uns schon (.) also wenn was entscheiden soll soll fragen sie uns schon (.)
283 was;
284 J: (1) mhm (1) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien,
285 F: (.) mm; (1) gar nicht.
286 J: (1) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er sich einmal geirrt hat;
287 F: (2) doch er würd=es zugeben
288 J: (.) mhm (1) in unsrer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
289 F: (1) also: ähm:: (.) wie jetzt also,
290 J: dass sie nich- (.) dass sie nich über deine Antworten lachen oder so sondern dass sie
291 F: L nie.
292 J: (.) ja;
293 F: (.) die lachen nich;
294 J: (1) mhm (1) unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen von einigen wenigen
295 Schülern;
296 F: (2) also
297 J: (.) zum Beispiel hier im Klassenraum (.) viele arbeiten und die Lehrer gucken aber nur
298 bei manchen;
299 F: (1) nein die gucken schon bei jedem: (herum::) so,
300 J: (1) mhm (.) unsere Lehrer bemühn=sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen;
301 F: ja;
302 J: (2) an unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter; (2) also
303 es=gibt so: viele Schüler dass (.) die Lehrer gar nicht alle im Blick haben gar=nich
304 genau wissen: wer ist das eigentlich oder so,
305 F: na: (.) die wissen schon wer=s=sind also jetzt=in Anfang kenn=i::- noch nicht also (.)
306 noch alle
307 J: (.) ja: abe:r (.)
308 F: L m:
309 J: L kla- also sie kenn jetzt anfangs noch nicht alle Namen meinst
310 du ne,
311 F: Lm,
312 J: (2) auch bei Gruppen oder Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür dass wir
313 konzentriert arbeiten können;
314 F: L ja;

- 315 J: (3) okay:, (.) und (.) fällt dir dazu noch etwas ein, also zu den Lehrern hier,
316 F: (1) n:ein (.) eigentlich nix (.) also
317 J: (1) okay un:d ähm: gibt es noch etwas das du: (.) mir zum Schulwechsel erzählen
318 möchtest, (.) hab=ich irgendwas vergessen bisher,
319 F: (4)
320 muss=ma kurz überlegen,
321 J: mhm
322 F: (2) nei:n eigentlich (ha- a-) nix
323 J: (1) okay, (.) gut;
324 F: (1) war=s das schon?
325 J: (.) ja (.) das war=s; (.) dank=dir.
326

9.2.3. Zweites Transkript Joana

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Joana

Datum: 05.09.2013

Dauer: 19 min 56 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

Die ersten dreieinhalb Minuten des Interviews finden im Flur des Gebäudes der fünften Klassen während der Unterrichtszeit statt. Da allerdings beständig andere Personen an den Interviewpartnern vorbeilaufen, wird das Gespräch nach einer Weile auf den Pausenhof verlagert.

- 1 J: un:d, (.) okay läuft; (4)
2 ja super dank dir; [bekommt Brief für die Eltern mit dem Erlaubnisschreiben zurück]
3 braucht ihr das nicht mehr?
4 Jo: (.) äh:: nö @(..)@
5 J: L das (.) könntet ihr behalten; aber- (3) okay;; (1) so: ich weiß wie du heißt, ich
6 weiß: dass du=n Mädchen bist, aber hattest du Geburtstag in den letzten zwei
7 Monaten,
8 Jo: (.) äh:: (am) Juni hatt=ich Geburtstag;
9 J: okay; wie alt bist du denn jetzt,
10 Jo: zehn;
11 J: (.) zehn; (1) alles klar; (1) ähm:: (1) ich f:ang jetzt=einfach mal an und ähm (.) ich hab
12 jetzt dieses Mal es so gemacht dass ich immer noch=n bisschen (.) davor dich erstmal
13 dran=erinner quasi was äh:: was: beim letzten Mal (du erzählt) hast;
14 Jo: (.) mhm
15 J: (3) okay °jetz wird=s wieder leiser° [im Flur liefen kurz zuvor Kinder herum] (.) bei
16 unserem letzten Gespräch hat es dir in der Schule gut gefallen::; und du hattest
17 gesagt (.) dass du euern großen Schulhof magst dass du Frau K. [ehem. Lehrerin] als
18 Lehrerin magst, und den Fußballkäfig magst,
19 Jo: L @(..)@ L mhm

- 20 J: (.) du hast dich auf die „Bonifacius-Schule“ gefreut, und hattest du Hoffnung schnell
21 neue Freunde zu finden dich besser konzentrieren zu können,
22 Jo: L mhm
23 J: L weil du nicht so
24 viel schwatzen würdest, un:d
25 Jo: L @(.)@
26 J: (.) ähm: (.) schnell (.) neue Mitschüler kennen:: lernen:: (.) zu könn::;
27 Jo: L ja;
28 J: (1) wie sieht das jetz=aus, wie gefällt es dir jetzt in der Schule, (.) es gibt wieder die
29 Smileys
30 Jo: L ähm:: (2) ()
31 J: ja? (1) okay; (2) warum hast du dich für den (.) E Smiley entschieden,
32 Jo: (1) wei::l hier gibt=s::: leckeres Essen,
33 J: (.) mhm
34 Jo: (1) u::nd nette:::: Lehrer
35 J: (.) mhm
36 Jo: (1) und, (2) @(un::d)@ das Schwimmbad is=total gr- riesig;
37 J: @(.)@ ja stimmt ihr habt=n eigenes Schwimmbad hier an der Schule;
38 Jo: L mhm,
39 J: (4)
40 beim letzten Mal hattest du gesagt dass dein schulischer Alltag also das wie=s so
41 jeden Tag in der Schule is (.) etwas belastend ist; (.) ähm: als Erklärung dafür hattest
42 du gesagt der Unterrichtsstoff (.) ist leichter wenn=s erklärt wird aber
43 Deutschunterricht ist manchmal=n bisschen schwierig;
44 Jo: L ja wegen die::: Wörter::r die zum
45 Beispiel: (.) ich kann nich=so viele Wörter::r verstehen;
46 J: L mhm (.) ja; (.) wü-
47 Jo: L ich
48 weiß=nich was das bedeutet; °zum Beispiel°
49 J: L würdest du das heute immer noch sagen,
50 Jo: ja;; ((verlegenes Kichern))
51 J: L mhm (8)
52 un:d würdest du jetz=sagen dass dein (.) dass=es in der Schule eher stressi:g (.)
53 etwas belastend also so mittel is, oder eher locker;
54 Jo: (.) eher locker
55 J: eher locker würdest du jetz=sagen, (.) also an der neuen Schule jetz,
56 Jo: L mhm L ja;

- 57 J: (.) und (.) w:as (.) warum würdest du das jetzt=sagen,
58 Jo: (1) wei:l irgendwie:: bin=ich ja hier neu: und (.) da bin ich (mich) mehr gewöhnt @(neu
59 zu sein)@ eigentlich;
60 J: L mhm (3) okay; (.) wenn (.) also (.) du meins:t es=is: ähm (1) kannst
61 du mir das noch=n bisschen erklären,
62 Jo: also ich (.) ähm (.) also in de:r (.) in der „Fritz-Volt-Schule“ [Grundschule] da:: wa:r es
63 bisschen:: (1) äh weil (1) da war=ich ja: vier Jahre lang und hier bin ich erst neu und
64 hier=is viel n=bisschen besser wei:l ich kenn=ja nicht so viele hier, (.) neue Freunde
65 und das find ich=n bisschen besser (als an der) „Fritz-Volt-Schule“;
66 J: (.) mhm (.) also (.) wart=mal (.) ich hab=ne Idee
67
68 [der Lärm nimmt nicht ab, weshalb das Gespräch auf dem Pausenhof weitergeführt wird]
69
70 J: (.) un:d jetzt geht=s wieder los;
71 Jo: L also: ich finde:: hier de:r Schulhof bisschen
72 J: L wa-
73 Jo: (.) riesiger a:ls (.) also in der „Fritz-Volt-Schule“;
74 J: L mhm
75 Jo: (.) un::d (.) ich finde toll dass hier zwei Fußballkäfig gibt, ein Bolzplatz und ein
76 Fußballkäfig,
77 J: (.) mhm
78 Jo: L un::d hier gibt=s noch: (.) ein: großen Kiosk, ((einatmen)) ganz man sich
79 ganz- Brötchen; Donalds; (.) Apfeltaschen @(alles kaufen)@ was man will,
80 J: L okay also
81 von der (.) Schule und=so findest du=s hier schön,
82 Jo: ja;
83 J: L und wenn du (.) so an den Unterricht denkst, findest du das eher leichter als an
84 de:r „Fritz-Volt-Schule“,
85 Jo: L ja:: (.) da hab=ich mehr kapiert und-
86 J: L okay; (5)
87 das meint=ich genau; (.) und (.) du bist jetzt=an der „Bonifacius-Schule“ (.) und bei der
88 nächsten Frage hab=ich son (.) mehrere Möglichkeiten (.) wie du einfach drauf
89 antworten kannst; das- kannst=du dich vielleicht noch dran erinnern dieses ja
90 vielleicht nein;
91 Jo: L ja:,
92 J: (.) ähm::, (.) wenn du jetzt an den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse
93 denkst also an di- jetzt quasi die letzten zwei drei Monate in deinem Leben

- 94 Jo: mhm
- 95 J: (1) wie geht es dir an der neuen Schule, (1) hast du Angst vor der neuen und großen
96 Schule?
- 97 Jo: (1) m=ja: bisschen:, weil ich kenn=nicht so viele; weil hier gibt es Zehntklässler,
98 J: mhm
- 99 Jo: (.) Sechstklässler und Siebtklässler und da:vor hab=ich bisschen @(Angst)@
- 100 J: okay; das: (.) passt gleich zur nächsten Frage (1) hast du Angst vor den großen
101 Schülern?
- 102 Jo: m=ja::,
- 103 J: ein bisschen m, (3) ähm: (2) ich mach=mal son kleinen Windschutz sonst hab=ich
104 nachher son Gehäule auf=m Mikro [auf dem Pausenhof weht ein moderater Wind]
- 105 Jo: mhm
- 106 J: (2) wolltest du vielleicht sowieso endlich weg von der Grundschule?
- 107 Jo: (.) m:: (.) ja: ich will: auch Neue kennenlernen (2) ja @(.)@ eigentlich schon
- 108 J: (.) okay; (2) warst du eher gespannt auf die neue Schule,
- 109 Jo: (.) ja,
- 110 J: (1) bist du mit großen Erwartungen an die neue Schule gegangen,
- 111 Jo: (.) ja
- 112 J: (2) und hättest du am liebsten deine Grundschullehrerin mitgenommen,
- 113 Jo: @(ja)@ @(1)@
- 114 J: L @(1)@ (1) fällt dir noch=was dazu ein zu der Zeit jetzt wo du (.) in die neue
115 Schule gegangen bist,
- 116 Jo: L m::::
- 117 J: (4) hättest du vielleicht auch gern mehr Freunde mitgenommen oder sowas,
- 118 Jo: ja:: Freunde mitgenommen:
- 119 J: (3) okay; ((einatmen)) beim letzten Interview hattest du gesagt dass du den
120 Realschulabschluss machen würdest; (.) ich frag jetzt nochmal um zu wissen ob sich
121 an dem Ziel etwas verändert hat, (1) willst du den: Hauptschul den Realschul oder (.)
122 den Gymnasialabschluss machen, (1) also-
- 123 Jo: L äh:: ich versteh das jetzt irgendwie
124 @(nich)@
- 125 J: L @(okay)@ (.) okay; möchtest du=n (.) ähm: (.) wenn du so darüber nachdenkst
126 welchen Schulabschluss du machen möchtest, (1) würdest du gerne den:- die
127 Hauptschule fertig machen, den Realschulabschluss machen oder Abitur machen,
- 128 Jo: (2) also erstens: da:: hätt=ich erst die Realschule gemacht un:d danach die
129 Gymnasium;
- 130 J: mhm (1) und (.) ähm: (.) wie kommst du denn dazu das so zu machen,

- 131 Jo: (1) weil ich finde das besser; also das passt (irgendwie) zu mir
- 132 J: mhm (5)
- 133 würdest du sagen das passt eher zu dir ((einatmen)) weil du quasi erst=mal ein Ziel
- 134 erreichen möchtest und dann: das nächste drauf machen möchtest,
- 135 Jo: L ja;
- 136 J: (.) okay; (1) so ein: kleineres Ziel was eher (.) was man eher sehn kann sowas
- 137 Jo: L mhm
- 138 J: (.) meinst du, (2) °okay° (2) bitte nimm dir doch=n kurzen Moment Zeit und überleg dir
- 139 (.) was deiner Meinung nach an der Grundschule besser war, und was du jetzt hier
- 140 besser findest;
- 141 Jo: (1) m::: (7)
- 142 also in de::r Rea- @(also)@ in der Grundschule: da find ich die:: Ausflüge toll;
- 143 J: (.) mhm,
- 144 Jo: (.) un=hie::r da find ich:: (.) hier find=ich toll das wir hier (.) Instrumente lernen;
- 145 J: (.) mhm (1) welches Instrument lernst du denn,
- 146 Jo: das wissen wir no=nich:t;
- 147 J: ah: okay;
- 148 Jo: L also wir haben drei Wünsche frei;
- 149 J: mhm (.) was hast du dir gewünscht,
- 150 Jo: (1) Saxophon, (.) also das Saxopho:n
- 151 J: L mhm
- 152 Jo: (.) Klarinette: un:d das (.) äh: diese Querflöte;
- 153 J: (.) Querflöte okay; (1) Saxophon is=aber super cool (.) kann=ich verstehn dass du dir
- 154 das gewünscht hast;
- 155 Jo: L @(.)@
- 156 J: (2) für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem; (.) un:d
- 157 Jo: L @(.)@
- 158 J: (.) an eurer letzten Schule hattet ihr gar keine Hausaufgaben ne, da gab=s sone:
- 159 Hausaufgabenbetreuung
- 160 Jo: L ja, L ((einatmen)) zum Beispiel Hausaufgabe war nur die::
- 161 (.) Arbeiten:: zu: äh:: unterschreiben lassen und den Wochenplan;
- 162 J: L mhm L genau;
- 163 ((einatmen)) und (.) jetzt hab=ich wieder son paar ja nein Fragen (1) weil hier habt ihr
- 164 jetzt Hausaufgaben oder,
- 165 Jo: mhm
- 166 J: (1) würdest du sagen: (.) manchmal habe ich nicht genug Zeit um alle meine
- 167 Hausaufgaben zu machen,

- 168 Jo: nein.
- 169 J: (2) Manchmal hab=ich (.) ähm (.) oh tschuldige, ich mache meine Hausaufgaben
170 regelmäßig und sorgfältig; würdest du das sagen,
- 171 Jo: ja;
- 172 J: (2) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal ganz schon viel Freizeit weg,
- 173 Jo: (.) ja @(..)@
- 174 J: L @(..)@ (1) für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem,
- 175 Jo: (1) ja,
- 176 J: (2) mit den Hausaufgaben nehm=ich es manchmal nicht so genau, also:: mach son
177 bisschen schnell schnell,
- 178 Jo: (1) @(m:=ja)@
- 179 J: L @(..)@ auch ja, (.) okay; (1) wenn du jetzt an die Grundschulzeit zurück denkst, (1)
180 würdest du die: Sachen:- also ihr hattet keine Hausaufgaben, (.) aber (.) die
181 Betreuungsphasen wa- äh die Betreuungszeiten gab=s ja da in der Zeit; (1) würdest
182 du sagen, (1) es=is mehr Belastung geworden also hattet ihr mehr zu tun dann oder,
183 (1) äh oder habt ihr jetzt mehr zu tun als da,
- 184 Jo: (1) hier haben wir mehr zu tun;
- 185 J: (.) mhm (3) und is=es ne (1) findest du das sehr anstrengend ode:r stört dich das sehr
186 oder is=es: auszuhalten,
- 187 Jo: (2) ähm: kan- kannst du das nochmal sagen,
- 188 J: L okay ich () probier=s anders
189 (.) ähm:: (.) findest du das=s: (.) okay so=is mit den Hausaufgaben, oder is=s (.) sehr
190 anstrengend oder sehr viel mehr als früher,
- 191 Jo: L äh::: die Hausaufgaben::: die sin:d für
192 mich: eigentlich: normal; wir haben zum Beispiel nur zwei Hausaufgaben auf; zum
193 Beispiel nur Deutsch und Englisch;
- 194 J: also=s geht ne,
- 195 Jo: ja;
- 196 J: (.) °okay;° (3) jetz frag=ich=dich ähm: (.) vielleicht kannst du dich daran erinnern son
197 paar Fragen dazu wie du dich selber im Unterricht siehst oder als Schülerin;
- 198 Jo: (.) mhm
- 199 J: L würdest du sagen (.) dass du eine überhaupt nicht gute Schülerin bist, eine
200 nicht so gute Schülerin, (.) eine mittelgute Schülerin; eine gute Schülerin oder eine
201 sehr gute Schülerin,
- 202 Jo: (.) m: @(..)@ (1) eine gute so sag=ich mal;
- 203 J: okay; (.) warum würdest du das sagen,

- 204 Jo: (2) also so: schlecht bin=ich jetzt auch ni::cht, i:ch verste:he manche Sachen nicht,
205 u::nd manche verstehe ich wenn ich mich @(besser konzentriere)@
- 206 J: L mhm L okay;
- 207 Jo: (.) u::nd wenn ich nachdenke ((ausatmen))
- 208 J: (.) mhm (.) also du würdest sagen mit Konzentration geht alles (.) ne, (.) okay;
- 209 Jo: L m=ja;
- 210 J: (2) (geht es=so) (2) die n:ächste Frage da kannst du dich vielleicht auch wieder dran
211 erinnern das sind jetzt wieder diese ja und nein Fragen dazu wie du dich selber
212 siehst;
- 213 Jo: L mhm
- 214 J: (1) ich kann auch schwierige Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
- 215 Jo: (1) m=ja;
- 216 J: (1) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen,
- 217 Jo: (.) was bedeutet eigentlich @(Unterrichtsstoff)@,
- 218 J: (.) Unterrichtsstoff is=zum Beispi::l (.) ihr fangt=n neues Thema an wie: (.) im
219 Ethikunterricht jetzt viellei:cht (.) Gewissen: ode:r
- 220 Jo: L m:::
- 221 J: (1) Glauben oder sowas (.) also=n neues- einfach=n neues Thema;
- 222 Jo: L ja; (.) s- fällt mir
223 @(leicht)@
- 224 J: (.) mhm (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll glaube ich dass
225 ich das schaffen kann;
- 226 Jo: (2) m::: ja;
- 227 J: (2) selbst wenn ich längere Zeit krank sein sollte kann ich noch gute Leistungen
228 erzielen; (.) also schaffen;
- 229 Jo: (.) ja
- 230 J: (1) wenn der Lehrerin oder die Lehrerin: das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die
231 geforderten Leistungen also das was ich schaffen muss, kaum noch schaffen können,
- 232 Jo: (1) ((ausatmen))
- 233 J: (1) wenn=s noch schneller wird im Unterricht,
- 234 Jo: (2) (äh wird mir glaub=ich-) das schaff ich @(nicht)@
- 235 J: L mhm (2) auch wenn de- die
236 Lehrerin oder der Lehrer an meinen Fähigkeiten zweifelt also (.) nicht glaubt dass ich
237 etwas schaffen kann, bin ich mir sicher dass ich gute Leistungen hinbekomme;
- 238 Jo: ((einatmen)) also: wenn mein Lehrer sagt ich bin=nich=so gu:t (.) also nicht gut bin
239 dann glaub=ich es auch ihm;
- 240 J: mhm

- 241 Jo: (1) weil er sieht ja was ich mache; @(..)@
- 242 J: L okay; (1) ich bin mir sicher dass ich
- 243 auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, also: (.) gute Noten
- 244 schaffen kann, ((einatmen)) wenn ich=mal eine schlechte Note gehabt habe,
- 245 Jo: (2) ja;
- 246 J: L das- (.) ja? (1) also wenn du mal ne Vier geschrieben hast dass=du danach
- 247 nich=denkst okay jetzt: schreib=ich nur noch Viern sondern (.) die nächste Arbeit kann
- 248 auch besser werden oder,
- 249 Jo: (.) ja
- 250 J: ja; (2) schon bei unserm letzten Gespräch hab=ich dich um::: ne Einschätzung von
- 251 deinem Unterrichtsverhalten gebeten das heißt (.) ich hab dich darum gebeten zu
- 252 sagen wie du so im Unterricht bist; (1) kannst du das nochmal machen?
- 253 Jo: (2) ähm:: also:: die: Frau: K. [GS-Lehrerin] hat gesagt dass ich ordentlich bin, (.)
- 254 sorgfältig (1) un::d
- 255 J: L mhm
- 256 Jo: (3) also ich zeige auch meine Aufgaben was ich gemacht habe,
- 257 J: (.) mhm
- 258 Jo: und (2) ja eigentlich @(das war=s;)@
- 259 J: okay und wenn du jetzt aber darüber nachdenkst, (.) wie würdest du dich selber sehn,
- 260 ich glaube beim letzten Mal hattest du gesagt manchmal schwätzt du so=n bisschen
- 261 und würdest jetzt gerne weniger (.) mit andern plaudern;
- 262 Jo: L ja @(..)@ L ja:,
- 263 J: (.) würdest du sagen das is=so passiert? (1) dadurch dass du in die neue Schule
- 264 gegangen bist,
- 265 Jo: L ja,
- 266 (.) in der neuen Schule hab=ich n::- jetzt nicht mehr so:: geschwätzt; weil die Anderen
- 267 wollen ja auch mal arbeiten u:nd ((einatmen)) und nicht ganze Zeit angequatscht
- 268 @(werden)@;
- 269 J: L @(..)@ (2) also (.) die Hoffnung hat sich quasi erfüllt bei dir, (9)
- 270 wir ham beim letzten Ma: (.) schon darüber gesprochen warum du für die Schule
- 271 lernst; (.) und da hattest du gesagt dass du viel wissen möchtest (1) un:d lesen und
- 272 schreiben können möchtest;
- 273 Jo: (1) mhm
- 274 J: (1) wie würdest du das heute sehen, warum lernst du für die Schule?
- 275 Jo: (2) äh::: das Erste is:: ähm:: (1) dass ich viel wissen möchte, (2) u:nd äh:m dass ich:
- 276 (3) ähm (5)
- 277 Zum Beispiel dass ich: @(..)@

- 278 J: (1) lass dir ruhig Zeit;
- 279 Jo: (3) ich @(weiß nix mehr)@
- 280 J: (.) @(.)@ okay ähm (.) wenn du jetz- (1) also: ich kann dir ja mal=n Beispiel nenn; (1)
- 281 du sitzt zum Beispiel da un::d musst für ne- (1) un:d es geht darum (.) etwas Neues
- 282 lernen zu müssen für den Unterricht oder Hausaufgaben machen zu müssen oder
- 283 für=ne Arbeit lernen zu müssen, (1) denkst du dann darüber nach (.) w::arum
- 284 mach=ich das eigentlich oder machst du einfach so weil=s °gesagt wurde°
- 285 Jo: L dass ich gute Note schreiben
- 286 kann;
- 287 J: (.) mhm (3) okay; (.) u:nd dann hab ich noch die Frage, da weißt du vielleicht auch
- 288 noch dass wir das gemacht haben (.) beim letzten Mal hab=ich gefragt (.) ob du deine
- 289 Lehrerin magst.
- 290 Jo: ja,
- 291 J L jetzt hab=ich son paar Sachen (.) wo du: antworten kannst ja nein:: ne, (2) inwieweit
- 292 treffen die Aussagen auf deine jetzige Lehrerin oder den jetzigen Lehrer zu also w::ie
- 293 st- ob- stimmen die Sachen oder nicht; (1) bei den meisten Lehrern müssen-
- 294 Jo: L jetzt ode::r in de::r
- 295 Grundschule,
- 296 J: jetzt
- 297 Jo: ach so;
- 298 J: also nicht mehr Frau K. sondern deine jetzigen Lehrer;
- 299 Jo: L @(ja::)@
- 300 J: (1) bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen; (1) so: zack
- 301 zack los los macht jetzt;
- 302 Jo: L m::: L ja @(müssen wir)@
- 303 J: (.) mhm, (1) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene
- 304 Ruhe herrschen, also es muss ruhig sein;
- 305 Jo: L ja;
- 306 J: (1) bei den meisten Lehrern wird- die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig wenn
- 307 man etwas Falsches sagt,
- 308 Jo: (1) nein;
- 309 J: (.) nein. (.) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören;
- 310 Jo: (2) ähm::: ja das wolln sie;
- 311 J: (1) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenn etwas
- 312 entschieden werden soll,
- 313 Jo: (1) m:::
- 314 J: (1) werdet ihr gefragt was ihr so darüber denkt,

- 315 Jo: (2) mm; werden wir nicht;
- 316 J: (2) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien, (2) bei uns würde ein
317 Lehrer nie zugeben dass er sich einmal geirrt hat;
- 318 Jo: (2) m:: also Frau M. [aktuelle Lehrerin] hat sich ma:l oft @(geirrt)@
319 J: (.) und hat das zugegeben ja,
320 Jo: (.) ja;
321 J: (.) dann: (.) sag=ich nein; (.) in unserer Schule wird man von den meisten Lehrern
322 ernst genommen;
323 Jo: (.) ja
324 J: (2) unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler;
325 Jo: (.) nein
326 J: (1) unsere Lehrer bemühen sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen;
327 Jo: (.) ja;
328 J: (1) (in) unsrer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter; (1) das
329 heißt (.) es sind zu viele Schüler als dass die Lehrer alle: im Blick haben könnten,
330 Jo: (1) mm;
331 J: (5)
332 auch bei Gruppen oder Partnerarbeiten sorgen die meisten Lehrer dafür dass wir
333 konzentriert arbeiten können;
334 Jo: (1) m:: ja;;
335 J: (1) möchtest du noch irgendwas dazu sagen, (.) also w:ie du deine Lehrer jetzt=so
336 findest,
337 Jo: (1) ich finde sie::: (.) manchmal witzig, weil sie uns (.) Geschichte erzählt wo sie ihre
338 Brille @(gesucht hatte)@ un:d
339 J: L @(.)@ (.) mhm,
340 Jo: sie war ganze Zeit hier, [zeigt auf ihren Hemdausschnitt] also hier ganz weil: manche
341 Leute die coo:l
342 J: L @(.)@
343 Jo: (.) die zum Beispiel eine Brille haben die hängn=sie hier; @(und)@ Frau M. macht=s
344 J: L @(.)@ (.) ja;
345 Jo: L sich immer
346 auf den Kopf; und
347 J: L mhm
348 Jo: L dann hat sie einmal dann hat sie sie überall gesucht dann
349 kommt sie vorm Spiegel vorbei uns @(sah sie)@ dass sie die ganze Zeit hier war;
350 J: L @(2)@ (.) ja;
351 Jo: (.) und das war auch witzig u:nd-

- 352 J: L okay, (.) also
- 353 Jo: L äh::
- 354 J: L würdest du sagen du magst
- 355 deine Lehrer jetzt hier wieder,
- 356 Jo: (1) m::
- 357 J: L oder (.) gibt=s da Unterschiede (.) kommt auf die Lehrer an;
- 358 Jo: (1) also:: die Lehreri:n (.) is=bisschen anders als Frau K.; weil sie:
- 359 J: L mhm (10)
- 360 m:: (.) okay; (1) möchtest du mir noch was da:: zu dem: (.) Wechsel von der einen
- 361 Schule auf die andere erzählen, fällt dir noch=was ein, was jetzt (noch) ni- (.) wie du
- 362 dich gefühlt hast, oder was du jetzt darüber denkst von der Grundschule auf die
- 363 Schule hier,
- 364 Jo: L also: (3) also:: da war ich
- 365 bisschen aufgeregt, an der neuen Schule weil wir waren alle in der Aula,
- 366 J: (.) mhm
- 367 Jo: und da:: hab=ich auf- (.) da bin ich total aufgeregt weil wir auf die Bühnen solln,
- 368 J: (.) mhm,
- 369 Jo: @(un:d)@ und dann sollten wir unsre Namen (.) sagen (.) und danach sind wir
- 370 hierher gegangn
- 371 J: (.) mhm
- 372 Jo: L und dann solln wir aufstehn und ganz laut @(unsere Namen)@ sagen da hab=ich
- 373 mich nich getraut, ((einatmen)) da hab=ich ganze Zeit @(geflüstert)@ un:d
- 374 J: L okay ja
- 375 Jo: (1) naja da war bisschen aufgeregt und danach ham wir drei: Tagen: da hatt=ich
- 376 schon fünf @(Freundinnen und)@ (.) ja,
- 377 J: L mhm
- 378 Jo: (2) °s war schön°
- 379 J: (1) okay; (.) also der Anfang war aufregend und spannend,
- 380 Jo: L mm, (1) also jetzt hab=ich auch
- 381 schon:: Zehntklässler als @(Freunde)@
- 382 J: (.) @(.)@ okay;
- 383 Jo: (2) un:d ja;
- 384 J: (3) okay.; (3) sonst noch was,
- 385 Jo: mm @(.)@ (1) eigentlich @(nicht)@
- 386 J: (.) okay; (2) ich dank dir Joana
- 387

9.2.4. Zweites Transkript Maya

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Maya

Datum: 05.09.2013

Dauer: 13 min 37 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: un::d (.) sieht gut aus; (.) okay;; dein:=Namen weiß=ich schon, dass du=n: Mädchen
2 bist genauso (.) aber ich wüsste gern, (.) wie alt du bist; Hast du::
3 M: L elf;
4 J: (.) Geburtstag gehabt ode:r, (.) nee ne, (.) immer noch elf okay; (1) die:: erste Frage
5 es=geht wieder darum, (.) du hast beim letzten Gespräch gesagt, (.) dass du dein
6 Lehrerin mochtest die Zeit mit deinen Freundinnen an der Schule: und den Unterricht
7 fandest du auch gut, (1) un:d (.) die „Brigitte-Iris-Zoll-Schule“ da wusstest du noch
8 nicht so viel drüber und konntest mir noch nicht genau sagen: (.) was dich da jetzt
9 erwartet; (.) ähm:, (1) w:ie ist es jetzt, also: (.) wie sieht das jetzt aus; ich hab=wieder
10 diese Smileys, genau wie beim letzten Interview auch, (.) und du kannst mir sagen, (.)
11 wie gefällt es dir in der Schule, (.) eins dieser Smileys auswählen; (2) okay, (.)
12 würdest du mir sagen warum du jetzt E genommen hast,
13 M: (.) weil=s ä- witzig is=in den Pausen;
14 J: (.) @(okay)@
15 M: L @(.)@
16 J: L die Pausen gefalln=dir gut, (1) wie sieht=s denn aus mit dem:: mit
17 dem Unterricht; wenn du jetzt=so an deine Klasse denkst, und den Unterricht;
18 M: der Musikunterricht ist auch cool @(.)@
19 J: L Musikunterricht, (3) un:d fühlst du dich wohl, so
20 mit deiner Klasse,
21 M: L ja;
22 J: L (.) is=alles gut, (2) okay; die nächste Frage (1) beim letzten
23 Mal hattest du gesagt so der Alltag in der Schule also wie=s so jeden Tag is=is eher

- 24 locker; (1) ähm:: würdest du das jetzt genauso sagen, also wie empfindest du deinen
25 schulischen Alltag,
- 26 M: L ja;
- 27 J: (.) immer noch locker ja?
- 28 M: L ja,
- 29 J: (.) fällt dir leicht okay; un:d (.) kannst du mir=n bisschen sagen warum=s dir leicht fällt,
- 30 M: (1) weil wir immer n- noch=nich so richtig Unterricht machen;
- 31 J: (.) okay
- 32 M: @(..)@
- 33 J: (8)
- 34 dann:: (.) die „Brigitte-Iris-Zoll-Schule“ (.) besuchst du jetzt, (.) und, (.) ich hab jetzt
35 verschiedene Antwortmöglichkeiten die Frage gab=s beim letzten Mal nich; (1) ähm:
36 denk bitte an den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse; (.) wie geht es dir
37 (an) der neuen Schule, (1) wenn du das jetzt=so: (.) dir immer überlegst (.) seit zwei
38 drei Wochen bist du jetzt hier an der Schule, (1) hast du Angst vor der neuen=nd
39 großen Schule?
- 40 M: nein.
- 41 J: (4)
- 42 hast du Angst vor den größeren Schülern, (2) manche Fragen findest du vielleicht
43 komisch aber=s kann ja sein ne, (.) ähm: (.) wolltest du weg von der Grundschule
44 hast du dich gefreut dass du da weggehst,
- 45 M: **nein.**
- 46 J: (.) auch nein aber findest=es trotzdem gut hier, (.) ich war eher gespannt auf die neue
47 Schule, würdest du das sagen,
- 48 M: (.) m::=mittel;
- 49 J: mittel okay; (3) ich bin mit großen Erwartungen=in die neue Schule gegangen,
- 50 M: ja;
- 51 J: (2) am liebsten hätt=ich die Grundschullehrerin mitgenommen,
- 52 M: ja.
- 53 J: L @(..)@
- 54 M: L eindeutig.
- 55 J: L @(okay)@ (.) un:d willst du noch was dazu sagen,
- 56 M: nein;
- 57 J: (.) ne, fällt dir nichts mehr ein; okay; (2) bei unserem letzten Interview hattest du auch
58 gesagt dass du=den Realschulabschluss machen möchtest;
- 59 M: ja;

- 60 J: (.) hast du (dir) (.) das: nochmal anders überlegt oder bist du immer=noch: (da des)
61 gleichen Meinung;
- 62 M: ja
- 63 J: ja? immer=noch Realschulabschluss okay; (1) und ähm: (.) das (.) frag=ich weil ich=s
64 jedes Kind frage, (.) ha- (.) m: (.) warum würdest du sagen dass du den
65 Realschulabschluss machen möchtest,
- 66 M: (.) m (.) aber ich werd=auch A- Abi machen und studiern;
- 67 J: willst du auch=noch machen ja,
- 68 M: L ja;
- 69 J: (.) also bist du dir vielleicht doch gar=nicht so sicher ob du das machen möchtest
70 oder was,
- 71 M: ja,
- 72 J: L @(okay)@
- 73 M: L @(.)@
- 74 J: (.) is=ja nich schlimm, (.) deshalb frag=ich nochmal nach; (1) ((einatmen)) ähm (.) du
75 hattest beim letzten Mal auch glaub=ich gesagt dass du Tierärztin werden möchtest,
- 76 M: L ja;
- 77 J: (.) steht das immer noch, (6) okay; (.) nimm dir doch bitte einen Augenblick Zeit und
78 überleg dir (.) was an der Grundschule besser war, und was jetzt deiner Meinung nach
79 hier schöner is; (.) wenn du das vergleichst;
- 80 M: (6)
81 meine Lehrerin,
- 82 J: L @(.)@
- 83 M: L die wird keiner toppen;
- 84 J: @(1)@ @(war die so gut ja,)@
- 85 M: L joa;
- 86 J: (5)
87 okay, un:d w- was würdest du sagen gefällt dir an der neuen Schule besser,
- 88 M: L die
89 Klassengemeinschaft;
- 90 J: okay; (7)
91 ähm: (.) für manche Kinder sind Hausaufgaben ja ein Problem; wie würdest du das
92 sagen, ich hab-
- 93 M: L nochmal;
- 94 J: (.) oh (.) tschuldigung (.) tschuldigung;
- 95 M: L ich hab=s nicht verstanden;

- 96 J: L für manche Kinder sind Hausaufgaben
97 ein Problem in der Schule,(.) un:d ich hab jetzt=n paar Antwortmöglichkeiten wieder
98 was würdest du dazu sagen, (.) manchmal hab=ich nicht genug Zeit um alle meine
99 Hausaufgaben zu machen,
100 M: mm. ich=hab ja Hau- äh ich bin ja im Tageshort da=is Hausaufgabenbetreuung;
101 J: okay; (1) wie heißt=s Tagesheim,
102 M: ja;
103 J: (5)
104 () ich schreib einfach mal h a Betreuung (2) dann weiß=ich das noch;
105 ((einatmen)) ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig würdest du
106 das sagen,
107 M: ja
108 J: (1) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg,
109 M: (.) m::=manchmal aber nicht immer;
110 J: (.) okay; (2) für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem, (.) das stimmt
111 nicht so lif- oder würdes-
112 M: L das st- (.) das stimmt nich;
113 J: (.) okay; also: (1) manchmal sind sie ein Problem meinst du;
114 M: nein.
115 J: (1) okay wa- äh tschuldigung die Frage is=irgendwie blöd ne, ähm:
116 M: L @(.)@
117 J: (.) also findest du das Hausaufgaben manchmal ein Problem sind oder nich,
118 M: nein sind sie nicht;
119 J: okay; (.) gut; (.) die Frag muss=ich vielleicht nochmal ändern, (3) da war ich ganz
120 verwirrt grade (.) mit den Hausaufgaben nehm=ich es manchmal nicht so genau,
121 M: (2) n- äh- (.) m=ne;
122 J: okay; (2) äh=wenn du jetzt an die Grundschulzeit zurück denkst hättest du die achte
123 Frage genauso beantwortet also die Hausaufgabenfrage,
124 M: (.) ä=ja
125 J: ja, (1) hat sich nichts verändert;
126 M: L nein;
127 J: (1) okay (.) vielleicht erinnerst du dich noch daran dass wir darüber gesprochen
128 haben wie du dich als Schülerin einschätzt im Unterricht (.) wie würdest du das jetzt
129 tun, (.) wenn ich dich frage, (.) siehst du dich als (.) überhaupt nicht gute Schülerin
130 als: nicht so gute Schülerin mittelgut (.) gut oder als sehr gute Schülerin,
131 M: (1) als sehr gute nein abe::r eine: Gute
132 J: mhm (1) wie: kommst du auf die Idee,

- 133 M: (1) ich hab mich verbessert in Mathe, Deutsch (.) und in den andern Fächern auch
134 J: L mhm (5)
135 oh: ich hab=ne schlimme Schrift (hä,) ((einatmen)) ähm: okay danke dann die:: (.) ach
136 ja genau die Frage kommt dir vielleicht auch noch bekannt vor; (1) wenn du dein
137 eigenes:: Können bewerten würdest; (1) das sind wieder diese ja nein Fragen, (.) wie
138 würdest du auf diese:: Fragen im=Moment antworten, (.) ich kann auch schwierige
139 Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
140 M: (.) ab und zu;
141 J: (.) mhm (1) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
142 M: (1) machma=nein und manchmal ja, @(.)@
143 J: L @(okay)@ auch wieder- ich schreib
144 auch wieder ab und zu; (1) wenn ich eine schwere: Aufgabe an der Tafel lösen soll
145 glaube ich dass ich=es schaffen werde,
146 M: (.) wenn ich mich konzentriere ja wenn nich=nein
147 J: (.) @(.)@ okay also: du- du traust=es dir zu wenn du dich anstrengst; ja;
148 M: L @(.)@ L ja;
149 J: (4)
150 mhm, (.) selbst wenn=ich mal längere Zeit krank sein sollte kann ich noch gute
151 Leistungen erzielen, (3) wenn die Lehrerin oder der Lehrer das Tempo noch mehr
152 anzieht werd=ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können
153 M: (1) das versteh=ich nich;
154 J: (.) also wenn: (.) es noch schneller wird im Unterricht (.) zum Beispiel der Lehrer
155 schneller redet oder weniger erklärt, (.) dann schaff=ich das nich mehr was er von mir
156 fordert,
157 M: mm. (.) das schaff ich dann noch: m-
158 J: L okay; (4)
159 auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin (.) daran zweifelt dass ich etwas kann,
160 glaube ich trotzdem dass ich gute Leistungen schaffen kann; (2) mhm (1)
161 ((einatmen)) ich bin mir sicher dass=ich auch noch (.) die gewünschten Leistungen
162 schaffen kann, (.) wenn ich mal eine schlechte Note hatte;
163 M: (.) ja;
164 J: (2) okay; ((einatmen)) schon bei unserem letzten Gespräch habe ich dich um eine
165 Einschätzung von deinem Unterrichtsverhalten: gebeten; also: (.) wie du dich im
166 Unterricht siehst das=s: wieder ähnlich wie die (.) zweitletzte Frage, (.) auch dieses
167 Mal wüsste ich gern wie du dich=siehst also wenn du so darüber nachdenkst was du
168 so im Unterricht machst; und jetzt (.) einfach (.) kannst mir ganz frei erzähl (.) wie

- 169 siehst du dich im Unterricht, (3) würdest du sagen, (.) du erzählst eher viel oder
170 schwätzt son=bisschen mit deinen Freundinnen oder, hörst du eher zu,
171 M: L in der
172 Grundschule hab=ich mich nich=so viel gemeldet wie hier,
173 J: mhm (.) sowas mein=ich ja; (2) was meinst=du woran das liegt,
174 M: (2) in der alten Schule kannte man ja jeder und dann- da wusste man ja auch alles
175 über den da konnte man ja auch viel lästern;
176 J: (.) ah: okay;
177 M: (.) und hier kennt man sich ja noch nich,
178 J: (.) mhm (.) also f:indest du die Atmosphäre hier grad schöner; es=s (.) angenehmer
179 mit den andern zusammen,
180 M: m:=ja=n bisschen aber (.) nich viel;
181 J: L °mhm° (.) okay; (12)
182 und (.) würdest du sagen das- (.) äh das- (.) d- du jetzt hie::r einfach mehr mitarbeitest
183 und weniger schwätzt als in der Grundschule?
184 M: (.) ja;
185 J: @(.)@ @(okay)@ (6)
186 dann:: kommt die dreizehnte Frage: (2) wir ham=schon damals darüber gesprochen
187 warum du eigentlich für die Schule lernst und (.) du hattest gesagt du möchtest
188 Tierärztin werden:, und (.) n guten Job haben später; (1) würdest du mir jetzt=nochmal
189 sagen warum du für die Schule lernst hat sich was geändert oder sind=s die selben
190 Gründe,
191 M: ja die selben;
192 J: (1) also, (.) guter Job, (1) Tierärztin; (2) und (1) du hattest eben noch gesagt du
193 möchtest vielleicht auch Abi machen wie kommst du denn darauf,
194 M: weil meine große Schwester hat auch jetzt (.) ä=studie:::rt nein (.) keine Ahnung;
195 ((hektisches Einatmen)) die is=grad in Berlin und (.) die macht A::- Abi hat sie fertig
196 und jetzt=will sie ((hektisches Einatmen)) ähm: (.) Medizin sie will nämlich so Knochen
197 die will tote Leichen ä::=untersuchen:;
198 J: L @(ah:: okay)@ (.) gut ich verstehe; (.) ähm: und du hast dann
199 bei deiner Schwester gesehn dass sie das gemacht hat und
200 M: L ja,
201 J: L kannst dir das für
202 dich auch vorstellen
203 M: ja;
204 J: (.) okay, (.) du erinnerst dich vielleicht noch daran dass ich beim letzten Mal gefragt
205 hab=ob du deine Lehrerin magst,

- 206 M: ja,
- 207 J: (1) ich hab- (3) ich hab- ähm: (.) bei diesem Mal son=paar Antwortmöglichkeiten (.)
208 okay,
- 209 M: mhm
- 210 J: L und ich les dir vor ob du: (.) ja oder nein sagen würdest; (.) inwieweit treffen die
211 folgenden Aussagen auf deine jetzige Lehrerin oder deinen jetzigen Lehrer zu, (1) bei
212 den meisten Lehrern (.) müssen wir a- (.) alles auf Kommando machen,
- 213 M: (.) nein hier nicht;
- 214 J: (1) bei den meisten Lehrern müssen wir während des U- Unterrichts vollkommen
215 ruhig sein,
- 216 M: (.) m::=nein eigentlich nich=abe:r
- 217 J: L okay; (.) die meisten Lehrer werden gleich
218 ungeduldig wenn mal etwas Falsches gesagt wird;
- 219 M: (.) °mm°
- 220 J: (1) die meisten Lehrer wollen immer nur bestimmte Antworten hören,
- 221 M: (.) nein
- 222 J: (1) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenns- (.) äh: wenn
223 etwas entschieden werden soll;
- 224 M: ja.
- 225 J: bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien,
- 226 M: nein
- 227 J: @(.)@ (1) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er=sich einmal geirrt hat,
- 228 M: (1) doch;
- 229 J: (.) @(.)@ (2) in unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
- 230 M: ja;
- 231 J: (2) unsere Schul- unsere Lehrer (.) kümmern sich nur um die Leistung: einiger
232 weniger Schüler
- 233 M: (.) nein eigentlich um alle;
- 234 J: (.) okay; unsere Lehrer bemühen=sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen;
- 235 M: ja;
- 236 J: (1) an unserer Schule geht man unbeachtet ((einatmen)) in der großen Schülerzahl
237 unter also (.) man: (.) kommt nich=so richtig heraus,
- 238 M: L s=sin eigentlich nich=viele;
- 239 J: @(o-)@
- 240 M: L es=sin ja: (.) nu::r (2) °ich glaub 500 nein° 279 oder so;
- 241 J: mhm (2) auch bei Gruppen oder Partnerarbeiten sorgen die meisten Lehrer dafür
242 dass wir konzentriert arbeiten können;

- 243 M: L ja,
- 244 J: (2) willst du noch etwas dazu sagen zu dem Thema?
- 245 M: nein
- 246 J: @(okay)@
- 247 M: @(.)@
- 248 J: kann ja sein dass ich=was vergessen hab, (1) und jetzt:, (.) die letzte Frage, f:ällt dir
249 noch irgendwas ein was du m:ir zum Wechsel von der Grundschule in die (.)
250 weiterführende Schule erzählen möchtest?
- 251 M: (2) ich sehe meine Lehrerin weniger;
- 252 J: (.) und die mochtest du sehr gern=hä,
- 253 M: ja
- 254 J: (4) okay; (6) vielen Dank schon=mal für deine Unterstützung
- 255

9.2.5. Zweites Transkript Moritz

Um mit Moritz zu sprechen, musste ich ungleich mehr Hürden nehmen als in allen anderen Schulen. Der Schulleiter erklärte sich zwar bereit mich zu unterstützen, einen direkten Kontakt zum Kind wollte er jedoch nicht zulassen. Somit wurde mein Fragebogen samt Elternbrief durch den Schulleiter an den Klassenlehrer überreicht, dieser wiederum sollte es dem Kind aushändigen, welches wiederum zu Hause mit den Eltern darüber sprechen sollte. Eine Rückmeldung sollte nicht, wie an allen anderen Schulen geschehen, durch ein Mitbringen des unterschriebenen Elternbriefes erfolgen, sondern, um die Schule aus dieser Befragung möglichst heraus zu halten, über ein „Kontaktaufnehmen“ der Eltern mit meiner Person. Da diese Kontaktaufnahme, aus mir unbekanntem Gründen, fünf Wochen in Anspruch nahm, konnte ich erst lange nach den anderen Interviews eine Unterhaltung mit Moritz führen. Selbst diese Zusammenkunft unterschied sich jedoch enorm von allen anderen Interviews, da seine Mutter darum bat mit anwesend sein zu dürfen. Das Kind antwortete also auf meine Fragen im Beisein einer Erziehungsberechtigten, was bezüglich der gegebenen Antworten zu berücksichtigen ist. Außerdem wollten beide im Anschluss an unser Gespräch gemeinsam essen, was ein sehr kurzes Antwortverhalten vonseiten Moritz erklären könnte.

Ein weiteres Problem war die Aufnahme des Gesprächs. Da ich überraschender Weise kurzfristig (binnen 3 Tagen) doch noch eine Zusage erhielt und dies an einem Wochenende, war es mir nicht möglich das Aufnahmegerät der Universität wieder zu beschaffen. Alternativ wollte ich die „Diktierfunktion“ meines Mobiltelefons nutzen. Diese endete allerdings bereits nach ca. 30 Sekunden, was von mir unbemerkt blieb. Somit liegen mir zum zweiten Gespräch mit Moritz lediglich meine Aufzeichnungen und die hier verfassten Erinnerungen an das Gespräch vor.

Zuerst erkundigte ich mich routinerecht nach dem Alter von Moritz. Dieses hatte sich seit unserem letzten Gespräch nicht verändert. Dann begann ich mit den Fragen zum Wohlbefinden. Gleich nachdem ich begonnen hatte und fragte, wie es ihm denn in der Schule gefalle, schoss aus ihm die Antwort „sehr gut“ heraus. Ich hatte gar nicht die Zeit seine Erinnerungen vom letzten Gespräch aufzuführen. Somit fragte ich ihn anschließend an seine Antwort ob die ehemaligen Erwartungen erfüllt worden seien. Dies bestätigte er, indem er sagte keine Probleme zu haben und bereits neue soziale Kontakte zu besitzen.

Die Frage nach seinem schulischen Alltag beantwortete Moritz sehr knapp. Als ich auführte was er beim letzten Gespräch ausgesagt hatte, antwortete er „genauso“. An den Antworten hatte sich also nichts geändert.

Frage Nummer fünf, die auf ja-nein-Antworten bezüglich des Schulübergangs abzielt, wurde von Moritz ebenfalls sehr schnell und ohne weitere Ergänzungen beantwortet. Kurze Blicke zur Mutter fielen mir dabei auf.

Bezüglich seines Abschlusswunsches änderte sich ebenfalls nichts, was bei einem reinen Gymnasium verständlich ist. Seine Argumentation baute auf einer „Absicherung“ (so nannte er es) auf. Das Abitur als Sicherung gegen schlechte Berufschancen.

Im Vergleich der beiden Schulen wurde der Englischunterricht genannt. Nach einigem Nachdenken sagte Moritz er finde es gut, dass „hier im Englischunterricht so viel Englisch gesprochen wird“. Auf meine Nachfrage hin bestätigte er mir, dass in der Grundschule auf schon Englischunterricht existiert habe, dort allerdings nur auf Deutsch erklärt wurde.

Die Frage nach einem Vergleich der Hausaufgabensituation führte zu sehr heterogenen Ergebnissen, was ebenfalls mit der Anwesenheit der Mutter zu tun haben könnte. So sagte Moritz zwar, dass im Hausaufgaben nicht viel Freizeit wegnehmen würden, gleichzeitig betonte er jedoch in der nächsten Antwort, dass es „schon blöd“ sei, nun „genauso viele Stunden wie in der Grundschule“ zu haben, gleichzeitig jedoch Hausaufgaben am Nachmittag.

Auf meine Frage nach seiner Schülereinschätzung antwortete Moritz vorerst bescheiden er sei „ein guter Schüler“. Dann sagte er jedoch nicht ohne Stolz in der Stimme „weil ich nur einsen im Zeugnis habe“. Diese Aussage wurde durch einen Blick zur Mutter unterstrichen.

Die Kürze der Antworten setzte sich auf bei den weiteren Fragen fort. Moritz reagierte auf meine Fragen meist nur einsilbig mit „ja“ oder „nein“ bzw. mit kurzen Äußerungen wie „das weiß ich nicht“, wenn es um seine schulischen Fähigkeiten ging (Frage 11).

Bei Frage Nummer 12 waren seine Antworten zwar ebenfalls kurz, allerdings spontan und aussagekräftig. So sagte Moritz: „ich fange immer sofort an“, „ich strenge mich an“ und „ich versuche immer alles zu schaffen“.

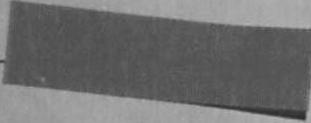
Auffällig war bei der dreizehnten Frage eine klare Abweichung zum letzten Interview, auf die er allerdings auch auf meine Nachfrage hin nicht weiter einging. Bezüglich der Frage, warum er lerne antwortete Moritz unter anderem: „...es macht zwar nicht so viel Spaß aber...“. Diese Äußerung nahm er trotz der Anwesenheit seiner Mutter vor. Beim letzten Gespräch, das zwischen uns beiden allein stattfand, hatte er noch betont der Unterricht selbst mache ihm Spaß. Jetzt erklärte er sein Lernen nur noch mit Formulierungen wie „ich möchte nen guten Schulabschluss haben“.

Frage Nummer 14 wurde erneut sehr einsilbig beantwortet und weitere Erläuterungen wollte Moritz nicht vornehmen. Trotz aller Unterschiede zum ersten Interview zog Moritz eine positive Bilanz und sagte er sei „gespannt“ gewesen und seine „Erwartungen haben sich erfüllt“.

Nachfolgend ist eine anonymisierte Kopie von Moritz Leitfaden angehängt:

Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1

1a. Du bist die/der¹

Vorname des Kindes 

1b. Kind ist²

Männlich

weiblich

2. Zuerst einmal würde ich gerne wissen, wie alt du bist?³

12 Jahre

_____ Alter des Kindes

Fragen zum Wohlbefinden

Vorwort für Frage 3:

Bei unserem letzten Gespräch hat es dir in der Schule gut gefallen. Du mochtest:

- Es deine Freunde zu treffen
- Hattest Spaß am Unterricht
- Mochtest die Lehrer

Dein Bruder war bereits an der Engelsbergschule, weshalb auch du dorthin wolltest. Deine Befürchtung war, dass es an der neuen Schule schwierig werden könnte.

Wie sieht es jetzt aus?

Julian Storck
Universität Kassel
28.08.13

3. Wie gefällt es dir jetzt in der Schule?

Bitte zeige mir den passenden Smiley oder nenne mir den entsprechenden Buchstaben und erzähle mir anschließend, warum du dich für das jeweilige Symbol entschieden hast.

A B C D E

→ sehr gut
→ es gibt keine Probleme
→ schon fast so gut

Vorwort für Frage 4:

Beim letzten Mal war dein schulischer Alltag für dich „etwas belastend“. Du hast gesagt, dass der Unterricht manchmal schwierig ist, man meistens aber alles gut schaffen kann.

4. Wie empfindest du deinen schulischen Alltag (jetzt)? Als⁴

- stressig, sehr belastend
- etwas belastend oder
- eher locker

→ wie zuvor

Kannst du mir deine Antwort bitte erklären?

Vorwort zur 5. Frage:

Du besuchst jetzt die „Engelsbergschule“. Bei der nächsten Frage gibt es verschiedene Antwortmöglichkeiten, du kannst aber auch gerne noch eigene Einfälle erzählen.

5. Denke bitte an den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse. Wie geht es dir an deiner neuen Schule?⁵

- Ich habe Angst vor der neuen und großen Schule. *ja*
- Ich habe Angst vor den großen Schülern *nein*

⁴ Hurrelmann, K., u.a.: Shell Jugendstudie 2010 S. 389
⁵ Büchner, P., Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe S. 159

Julian Storck

Universität Kassel
28.08.13

- Ich wollte (sowieso) endlich weg von der Grundschule *nein*
- Ich war eher gespannt auf die neue Schule *ja*
- Ich bin mit großen Erwartungen in die neue Schule gegangen *nein*
- Am liebsten hätte ich die GrundschullehrerInnen mitgenommen *ja*

Möchtest du noch etwas ergänzen? */*

Vorwort zur 6. Frage:

Bei unserem letzten Interview hast du gesagt, dass du das Abitur machen möchtest. Ich frage dich jetzt noch einmal diese Frage um zu wissen, ob sich an deinem Ziel etwas geändert hat.

6. Welchen Schulabschluss möchtest du später erreichen? ⁶

- den Hauptschulabschluss,
- den Realschulabschluss
- oder das Abitur
- weiß nicht / egal

→ mit Abitur kann man mehr Jobs machen
→ Abitur

Bitte erzähle mir, wie du zu deiner Meinung gekommen bist.

7. Bitte nimm dir einen Moment Zeit und überlege dir,

- was deiner Meinung nach an der alten Schule (Grundschule) besser war

und

- was deiner Meinung nach an der neuen Schule schöner ist.

*→ English, mit viel English
↳ Biber und
Deutsch*

8. Für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem. Wie siehst du das?

Julian Storck

Universität Kassel
28.08.13

- Manchmal habe ich nicht genug Zeit, um alle meine Hausaufgaben zu machen. —
- Ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig. ✓
- Die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg. —
- Für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem. —
- Mit den Hausaufgaben nehme ich es manchmal nicht so genau. —

9. Bitte denke jetzt an deine Grundschulzeit zurück. Hättest du die 8. Frage genauso beantwortet?

→ manchmal weniger, weil
GS länger Schule, aber keine
HA & jetzt
genauso viel
Stunden + HA

Fragen zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept

Vorwort zur 10. Frage:

Vielleicht erinnerst du dich noch daran, dass wir beim letzten Mal darüber gesprochen haben, wie du dich als SchülerIn einschätzt. Ich wüsste gerne, wie du dich heute bewerten würdest.

10. Was würdest du sagen, bist du⁸

- ein überhaupt nicht guter Schüler
- ein nicht so guter
- ein mittelmäßiger
- ein guter
- oder ein sehr guter Schüler?

→ weil er mir der
hat

Bitte erzähle mir wieder, warum du dich für die jeweilige Antwort entschieden hast.

Vorwort zur 11. Frage:

Auch die nächsten Fragen kennst du vielleicht noch. Es geht wieder darum, wie du dein eigenes Können bewerten würdest.

⁸ Hurrelmann, K. Andresen, S.: Kinder in Deutschland 2010. S. 395

Julian Storck

Universität Kassel
28.08.13

11. Wie würdest du die folgenden Fragen im Moment beantworten?⁹

- Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge. ✓
- Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen. ~~~~~
- Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde. ~~~~~
- Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen. ✓
- Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. (-) _____
- Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann. ~~~~~
- Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe. ✓

Vorwort zur 12. Frage:

Schon bei unserem letzten Gespräch habe ich dich um eine Einschätzung deines Unterrichtsverhaltens gebeten. Auch dieses Mal wüsste ich gerne, wie du dich selbst im Unterricht siehst.

12. Denk jetzt bitte kurz darüber nach, wie du als Schüler im Unterricht mitarbeitest. Kannst du mir bitte mit deinen eigenen Worten beschreiben, wie du dich siehst?

→ findet es gut
→ sieht sich an
- versucht alles selbst
- hat ein Ziel

Vorwort zur 13. Frage:

⁹ Jerusalem, M., Satow, L. (1999): schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung S. 15

Universität Kassel
28.08.13

Wir haben schon beim ersten Interview darüber gesprochen, warum du für die Schule lernst. Damals hattest du unter anderem deinen Spaß am Lernen und deinen Anspruch ein guter Schüler zu sein als Gründe genannt. Wie siehst du das heute?

13. Kannst du mir erklären, warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst?

→ Ich möchte den guten
Schulabschluss haben
→ nicht so viel Spaß
→ aber für Zukunft

Abschluss

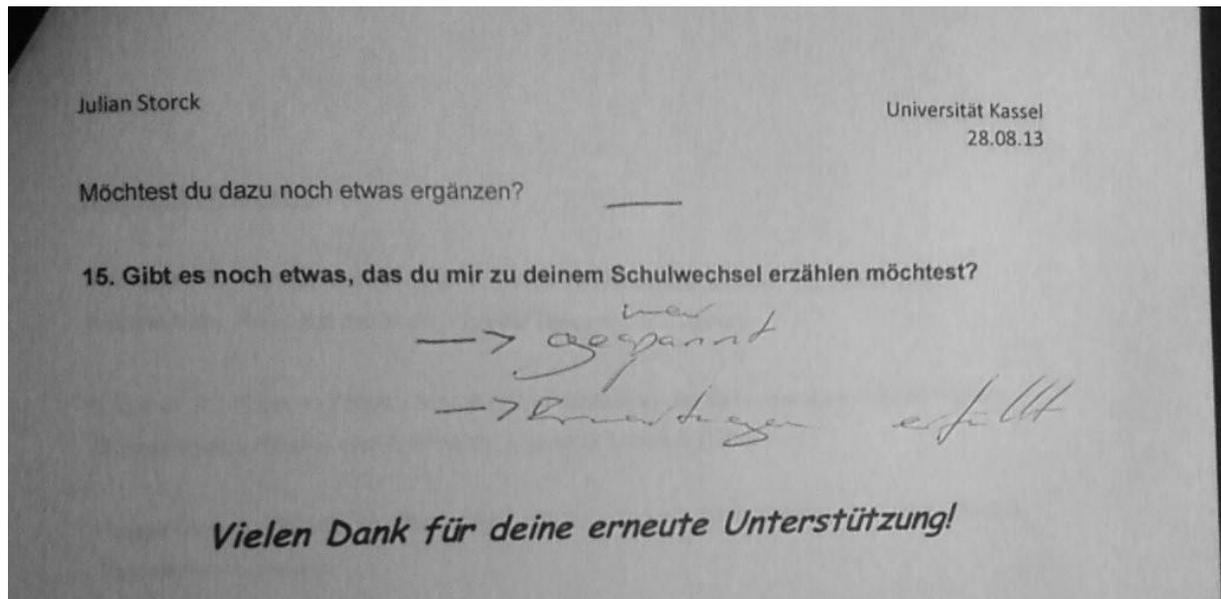
Vorwort zur 14. Frage:

Du erinnerst dich vielleicht daran, dass ich beim letzten Mal wissen wollte, ob du deine Lehrerin magst. Bei der nächsten Frage wüsste ich wieder gerne, wie du mit deinen LehrerInnen auskommst.

14. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf deine jetzigen LehrerInnen zu?¹⁰

- Bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen. —
- Bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene Ruhe herrschen. ✓
- Die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig, wenn man mal etwas Falsches sagt. —
- Die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören. —
- Die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden werden soll. ✓
- Bei uns kommt es häufig vor, dass uns Lehrer anschreien. —
- Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, dass er sich einmal geirrt hat. ✓
- In unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen. ✓
- Unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler. —
- Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Schüler wirklich etwas lernen. ✓
- In unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter. —
- Auch bei Gruppen- oder Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür, dass wir konzentriert arbeiten können. ✓

¹⁰ Buchner, P., Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. S. 158 f.



9.2.6. Zweites Transkript Sandy

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Sandy

Datum: 05.09.2013

Dauer: 11 min 55 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: okay (.) so deinen Namen weiß ich schon,
2 S: L ja:.,
3 J: u:::nd (.) dass du=n Mädchen bist auch; abe:r
4 S: L ja;
5 J: L hattest du Geburtstag in der Zeit oder,
6 (.) bist d-
7 S: L ja: im Januar;
8 J: L ach so ok na das=is j:a schon=ne Weile her aber wie alt bist
9 du nochmal?
10 S: zehn;
11 J: (.) zehn (.) ich hab das nur offen gelassen weil (.) hätt=ja sein könn dass du
12 Geburtstag hattest in den zwei Monaten;
13 S: L ja;
14 J: (.) bei unserem letzten Gespräch hatt=ich dich doch gefragt was dir gut gefällt;
15 [Interviewer erwidert kurz etwas auf eine Ansprache der Lehrerin] (3) ähm: bei
16 unserem letzten Gespräch hatt=ich doch gefragt was dir gut gefällt ne, in der Schule;
17 S: L ja:
18 J: und du hast gesagt die Ausflüge, der Kiosk für=s Frühstück und der Sportunterricht,
19 (.) und f- die „Bonifacius-Schule“ da kanntest du schon andere Kinder, wusstest aber
20 noch nicht genau was so: ob=s schwierig wird oder nicht,
21 S: L ja:.
22 J: (.) ähm: wie gefällt es dir jetzt in der Schule? (.) ich hab wieder die Smileys und du
23 kannst mir wieder einen zeigen (.) und dann aber auch noch zusätzlich erzählen so
24 was: warum du dich dafür entschieden hast;

- 25 S: L ähm: den wei:l
- 26 J: (.) E,
- 27 S: L im Moment ist=es gar nicht so schwer wie ich gedacht=hab,
- 28 J: mhm
- 29 S: (1) un:d (.) äh:: die Kinder (.) sind hier auch ganz nett;
- 30 J: (.) okay, (5)
- 31 °gut° (.) beim letzten Ma (.) hattest du deinen schulischen Alltag also das wie=s so
- 32 jeden Tag in der Schule is als eher locker bezeichnet; ne?
- 33 S: L ja:;
- 34 J: un::d zum Beispiel gesagt dass dir Mathe leicht fällt;
- 35 S: ja,
- 36 J: (.) wie empfindest du deinen schulischen Alltag jetzt, (.) als
- 37 S: L also für mich=is (.) Mathe
- 38 jetzt immer noch (.) ähm (.) leicht,
- 39 J: (.) mhm
- 40 S: u::nd (.) ja;
- 41 J: (1) also: (.) es gibt hier so drei Kategorien stressig, etwas belastend; oder eher locker
- 42 S: (.) locker ja;
- 43 J: (.) immer noch okay; (1) du besuchst jetzt die „Gustav-Am- A:mor-Bonifacius-Schule“
- 44 und bei (.) der nächsten Frage gibt=s verschiedene Antwortmöglichkeiten wo du
- 45 immer ja-nein sagen kannst oder (.) halb-halb,
- 46 S: L okay,
- 47 J: (.) denk bitte an den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse also was jetz=so
- 48 zwischen den Sommerferien passiert ist; (.) wie geht es dir an der neuen Schule, (.)
- 49 hast du: Angst vor der neuen großen Schule?
- 50 S: (.) nein,
- 51 J: (1) ähm: (.) hast du Angst: vor den großen Schülern,
- 52 S: (.) nein.
- 53 J: L @(.)@ (.) könnt ja sein ne, ähm wolltest du sowieso weg von der
- 54 Grundschule,
- 55 S: (1) m:: ja eigentlich schon;
- 56 J: (.) okay; (.) warst du eher gespannt auf die neue Schule,
- 57 S: m: ja,
- 58 J: (1) bist mit großen Erwartungen in die neue Schule gegangen,
- 59 S: (.) ähm:: ja,
- 60 J: (1) und am liebsten hätte ich meine Grundschullehrerin mitgenommen würdest du das
- 61 sagen,

- 62 S: L ja.
- 63 J: (.) ja, (1) hast du sonst=noch was was du dazu ergänzen möchtest,
- 64 S: (.) ähm (.) ne eigentlich @(nicht)@;
- 65 J: @(.)@ (.) okay: vielleicht kommt das auch später noch; (.) bei unserem letzten
- 66 Interview hattest du gesagt dass du den Realschulabschluss machen möchtest (.) ich
- 67 frag- (.) einfach nur (.) [Interviewer und Schülerin werden angesprochen, erklären
- 68 kurz die Situation] (14)
- 69 ähm: (.) bei unserem letzten Interview (.) hattest du gesagt du möchtest den
- 70 Realschulabschluss machen;
- 71 S: L ja:;
- 72 J: (.) würdest du das jetzt noch genauso sehen? oder würdest du das anders sagen,
- 73 S: ähm jetzt seh=ich das ein bisschen anderst ähm:: (.) ich würde mich freuen wenn ich
- 74 Realabschluss schaffen (.) würde
- 75 J: L mhm
- 76 S: (.) könnte, abe::r (.) meine Mutter hat auch zu mir gesagt ich kann auch ähm: (.) wenn
- 77 ich jetzt mich anstrenge: den (.) also Gymnasium schaffen;
- 78 J: (.) mhm
- 79 S: (1) es wär beides für mich okay;
- 80 J: (1) okay ja; (.) aber (.) das Gymnasium (.) interessiert dich auch; (.) wie kommt- also
- 81 hat da- deine Mutter irgendw- was dazu gesagt, oder hast du dir schon=was dazu
- 82 gedacht wie ihr darauf kommt das:: Gymnasium auch interessant sein könnte,
- 83 S: (1) mm:
- 84 J: (.) einfach nur=mal so=n bisschen drüber gesprochen;
- 85 S: L ja;
- 86 J: (.) okay; (1) ((einatmen)) ähm:=nimm dir doch einen kurzen Moment Zeit und überleg
- 87 dir was an der Grundschule besser war, oder was dir vielleicht da besser gefallen hat
- 88 (.) und was deiner Meinung nach an der neuen Schule schöner ist;
- 89 S: (.) ähm:: (.) ich finde: (.) an der neuen Schule (.) find=ich den Kiosk besser,
- 90 J: mhm,
- 91 S: (1) weil=s da mehr Sachen gibt,
- 92 J: mhm,
- 93 S: (.) ähm:: was ich hier nicht so gut finde, (.) ähm: dass das sehr teuer is,
- 94 J: (1) okay und (.) wenn du jetzt so an (.) Unterricht:t (.) deinen Freundeskrei:s Lehrer
- 95 oder so denkst;
- 96 S: (.) m:: ja die Lehrer manche Lehrer find=ich ganz nett,
- 97 J: L mhm

- 98 S: L da war=n die in der
99 Grundschule aber=n bisschen (.) netter;
100 J: mhm (2) okay; (1) für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem; (.) ich hab jetzt
101 son=paar Fragen und du kannst mir immer (.) wie bei der Frage vorhin auch sagen ja
102 mittel ode:r eher nein, (1) manchmal hab=ich nicht genug Zeit um meine
103 Hausaufgaben zu machen;
104 S: (.) ähm:=ja manchmal;
105 J: mhm (.) ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig;
106 S: (.) m=ja,
107 J: (.) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg,
108 S: m=ja;
109 J: (1) für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem,
110 S: (.) m=ja,
111 J: (.) a=das würdest du trotzdem sagen obwoh:l ähm: (.) sie dir manchmal viel Freizeit
112 wegnehmen,
113 S: L ja
114 J: (.) okay also: (.) sie falln dir zwar nicht schwer aber es dauert lange so würdest=du=s
115 sagen; (.) okay; (.) mit den Hausaufgaben nehm=ich es manchmal nicht so genau,
116 S: (1) ähm: doch, eigentlich schon;
117 J: L °doch° L okay; (.) wenn du jetzt an die Grundschulzeit
118 zurückdenkst (.) hättest du- würdest du sagen die acht Fragen die ich (.) ähm (.) die
119 achte Frage, also was ich dich gerade gefragt hab würdest du genauso beantworten,
120 (.) die Hausaufgabenfragen,
121 S: (.) ähm:: (.) also wenn ich jetzt noch in de:r Grund (.) schule wär,
122 J: L genau; als du in der
123 Grundschule warst (.) hattest du da genug Zeit für die Hausaufgaben, oder hat=s dir
124 auch schon viel Freizeit weggenommen,
125 S: L wir hatten gar keine Hausaufgaben auf;
126 J: (.) stimmt, eure Schule hat ja: ne:: Hausaufgaben (.) betreuung;
127 S: L ja genau dafür hatten wir (.) ähm
128 eine Stunde länger Schule;
129 J: ja (.) also (.) würdest du sagen das (.) is=quasi: ähm:: schwerer geworden, oder ne
130 zusätzliche Belastung,
131 S: (.) ähm ja man muss sich da- daran: mehr (.) da: dran gewöhnen weil früher hatten
132 wir das ja nicht;
133 J: L mhm (5)

- 134 okay; vielleicht erinnerst du dich daran dass ich beim letzten mit dir darüber
135 gesprochen hab (.) äh wie du dich als Schülerin einschätzt wie du dich so selber
136 siehst, (.) ich würde gern von dir wissen, (.) ähm was würdest du sagen, bist du eine
137 überhaupt nicht gute Schülerin, (.) eine nicht so gute Schülerin, eine mittelgute
138 Schülerin, (.) eine gute Schülerin, oder eine sehr gute Schülerin;
139 S: (.) eine gute;
140 J: (.) okay; und wie beim letzten Mal auch frag ich wieder wie du darauf kommst;
141 S: (.) ähm: weil Mathe fällt mir halt (.) nicht=schwer und die andern Sachen im Moment
142 auch gar nicht (.) ich komme auch gut mit- hinterher;
143 J: L mhm (.) also kannst dich am
144 Unterricht gut beteiligen meinst du;
145 S: L ja.
146 J: (4)
147 die nächste Frage kannst du vielleicht auch noch dich dran erinnern, (.) ähm (.) es
148 geht wieder darum wie du dich selbst- dein Können bewerten würdest; (1) wie
149 würdest du die folgenden Fragen im Moment beantworten, ich kann auch schwierige
150 Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
151 S: ja,
152 J: (1) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
153 S: (1) ähm:: ja,
154 J: (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaub=ich dass ich das
155 schaffen kann,
156 S: mhm
157 J: (.) selbst wenn=ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer=noch gute
158 Leistungen erzielen;
159 S: ja;
160 J: (.) wenn der Lehrer oder die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht also der
161 Unterricht schneller wird kann ich die geforderten Leistungen nicht mehr schaffen;
162 S: (.) doch,
163 J: (.) doch; (.) ((einatmen)) auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin daran zw- an
164 meinen Fähigkeiten zweifelt also:: zweifelt dass ich etwas schaffen kann, ((einatmen))
165 bin ich mir trotzdem sicher dass ich gute Leistungen schaffen kann;
166 S: (.) ja;
167 J: (.) und ich bin mir sicher (.) dass ich auch g- gute Leistungen schaffen kann wenn=ich
168 mal eine schlechte Note hatte; (2) okay; (.) bei unserem letzten Interview hab=ich
169 dich auch schon gefragt (.) wie du dein Unterrichtsverhalten einschätzen würdest,
170 also w- wie du sagen würdest jetzt wenn du frei erzählst, wie du so im Unterricht bist;

- 171 S: (.) okay,
172 J: denk bitte kurz darüber nach wie du als Schülerin im Unterricht mitarbeitest kannst du
173 mi- das mit eigenen Worten beschreiben;
174 S: (1) ähm:: ja ich: finde:: (.) ich (.) arbeite gut mit, (.) ja weil: mir im Moment sehr vieles
175 leicht fällt;
176 J: mhm=meldest dich dann oft ja,
177 S: ja,
178 J: (2) und würdest du sagen (.) dass du manchmal=n bisschen schwätzt oder is=das
179 eher nicht so,
180 S: ähm::=manchmal,
181 J: (2) okay; (1) (nun) hab=ich noch zwei weitere Fragen (1) bei unserem letzten
182 Interview haben wir schon darüber gesprochen warum du für die Schule lernst und da
183 hattest=du gesagt du (.) möchtest einen guten Beruf, (.) willst später viel verdienen
184 un:d (.) hast aber auch Interesse am Lernen;
185 S: m:=ja,
186 J: (.) würdest du sagen das ist immer noch so, oder gibt=s noch (.) weitere Gründe jetzt
187 die dir einfallen;
188 S: ähm:=nein (.) immer noch so
189 J: (5)
190 okay du weißt noch vielleicht dass ich beim letzten Mal wissen wollte ob du deine
191 Lehrerin magst;
192 S: (.) ja,
193 J: diesmal hab=ich son paar Fragen, (.) ähm: (.) die d:u wieder mit ja-nein-vielleicht
194 beantworten kannst; (.) inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf deine jetzige
195 Lehrerin oder deinen jetzigen Lehrer zu, (.) bei den meisten Lehrern müssen wir alles
196 auf Kommando machen; (.) so: zack zack
197 S: L °ähm° (1) bei manchen; nich=immer aber bei manchen
198 Lehrern,
199 J: (.) mhm (.) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene
200 Ruhe herrschen;
201 S: (1) ähm:: auch bei manchen;
202 J: (.) okay; (1) die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig wenn man etwas Falsches
203 sagt;
204 S: nein
205 J: (.) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören,
206 S: (.) ähm ja,

- 207 J: (.) mhm (.) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenn etwas
208 entschieden werden soll;
- 209 S: (1) ja,
- 210 J: (1) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien,
- 211 S: (.) m:::: nein;
- 212 J: (1) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er sich mal geirrt hat;
- 213 S: doch
- 214 J: (2) in unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
- 215 S: (.) ja,
- 216 J: (1) unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler;
- 217 S: (1) ähm doch um alle;
- 218 J: um alle; (1) unsere Lehrer bemühen sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen;
- 219 S: ja
- 220 J: (1) an unserer Schule geht man (.) unbeachtet in der großen Schülerzahl unter;
- 221 S: (.) m:=nein,
- 222 J: (1) auch bei Gruppen oder Partnerarbeit sorgen die Lehrer meistens dafür dass wir
223 konzentriert arbeiten können;
- 224 S: (.) ja;
- 225 J: (1) okay, (.) willst du mir noch etwas dazu sagen ode::r fällt dir noch was ein?
- 226 S: (.) ähm: (.) nein, (.) eigentlich nicht @(mehr)@
- 227 J: okay; (.) und (.) wenn du jetzt=so über den (.) die Zeit von der Grundschule (.) in die
228 „Bonifacius-Schule“ jetzt überlegst, (.) hab=ich noch irgendwas nicht gefragt was du
229 mir gern=erzählen möchtest?
- 230 S: (1) ähm:=ja ich finde besser=dass hier ein Schwimmbad is; das (.) ich glaub (.) da
231 machen wir ja zweimal Sport einmal Sport so und einmal Schwimmen;
- 232 J: (.) hier direkt an der Schule ja,
- 233 S: L ja; (.) hier vorne is=n Schwimmbad
- 234 J: L ach (.) das, (1) und (.) würdest
235 du sagen es hat gut bei dir geklappt der Übergang, (.) ode:r fühlst du dich wohl,
- 236 S: L ähm:=ja
- 237 J: ja;
- 238 S: weil ich hab schon: sehr viele Lehre:r kennengelernt und alle sind eigentlich ganz
239 nett;
- 240 J: okay; (.) ich dank dir.
- 241 S: bitte schön @(.)@
- 242

9.2.7. Zweites Transkript Tim

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Tim

Datum: 11.09.2013

Dauer: 12 min 27 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: sieht gut aus; (1) alles klar; (.) Jo. du bist=n Junge:, das weiß ich schon vom letzten
2 Mal und vom Angucken,
3 T: L ja (1) ja
4 J: (.) und jetzt ähm (.) wie alt bist du denn?
5 T: zehn;
6 J: (.) zehn immer noch ne,
7 T: (.) m=ja
8 J: hätt=ja sein könn dass du Geburtstag hast
9 T: (.) hab=ich aber noch nicht
10 J: (.) kommt noch okay; (.) gut; (.) ähm ich fang jetzt erst=mal an bei unserm letzten
11 Gespräch (.) ham=wir uns darüber unterhalten wie=s dir in der Schule gefällt ne,
12 T: (.) ja,
13 J: L und du hattest gesagt (.) du magst den Unterricht und deine Lehrer
14 T: (.) ja
15 J: L u::nd die „integrative Schule Oststadt“ da hattest du: schon von andern Freunden
16 und von andern Leuten was gehört drüber (.) und dich auf Wahlmöglichkeiten im
17 Unterricht gefreut, un:d (.) die Mensa und die Cafeteria und die Unterrichtsform hast
18 du gesagt; (1) ich hab wieder die Smileys und jetzt würd=ich dich wieder fragen wie
19 gefällt=s dir jetzt in der Schule, (1) ah: der E-Smiley; (1) un:d kannst du mir noch
20 erzählen (.) warum du dich dafür entschieden- (ent)scheiden würdest;
21 T: (2) die Schule is=einfach perfekt.
22 J: (.) @(.)@ das=is schön;
23 T: L (bis auf eine) Sache: ich muss imme::r al- (2) um halb Sieben
24 aufstehen dass ich den Bus kriege;

- 25 J: (.) okay de- also der Bus fährt sehr früh; (.) aber ähm: (.) würdest du sagen, (.) vom-
26 also der Unterricht ist das was dir gut gefällt, weil (.) was findest du besonders gut
27 T: L eigentlich alles;
28 J: (.) kannst du=n bisschen Beispiele geben damit ich das: verstehen kann,
29 T: (.) ähm:: die Mittagspause is=sehr lang;
30 J: @(okay)@ un:d (.) vom Unterricht her,
31 T: vom Unterricht her, (.) ähm:: macht=s einfach Spaß;
32 J: (1) okay; (5)
33 °so° (.) beim letzten Mal hatt=ich dich schon nach deinem schulischen Alltag gefragt
34 also:: das wie=s=so jeden Tag in der Schule is, (.) und du hattest gesagt es ist
35 manchmal etwas belastend und dann wieder locker; (.) ähm: du hattest gesagt
36 manchmal bist du=n bisschen müde im Unterricht ode::r es ist teilweise nicht so
37 interessant; (1) wie empfindest du deinen schulischen: Alltag jetzt, (.) würdest du
38 sagen es=is eher stressig eher belastend, oder
39 T: L m::::
40 J: (.) (eher) etwas belastend oder eher locker;
41 T: L n=bisschen: st:: n=bisschen (1) ähm (1) also (.) (belastend);
42 J: n=bisschen okay; (.) un::d warum würdest du dich wieder dafür entscheiden?
43 T: (1) ((einatmen)) langer Schultag.
44 J: (1) n=langer Schultag; (.) habt ihr Nachmittagsunterricht ja,
45 T: L ähm:: bis um:: (.) kurz
46 nach halb Drei;
47 J: L mhm
48 T: L aber die Schule fängt auch (.) fünfundvierzig Minuten: später
49 an als: die andern;
50 J: (.) okay (.) also: (.) würdest du wieder sagen wie beim letzten Mal manchmal (.) bist=n
51 bisschen- bist du=n bisschen müde oder so,
52 T: L mhm
53 J: (.) okay; (4)
54 ähm: du bist jetzt an der „integrativen Schule Oststadt“, (.) un:d (.) ich hab jetzt wieder
55 (.) verschieden- ich hab=jetzt verschiedene Möglichkeiten, (.) wie du (.) äh:
56 tschuldigung ich fang nochmal an; (.) die nächste Frage ge- da geht=s jetzt um den
57 Übergang von der vierten in die fünfte Klasse; (.) und ich würd gern wissen: wie geht
58 es dir an deiner neuen Schule:,(und) ich stell dir=n paar Fragen und du kannst immer
59 mit ja nein ode:r (.) so mittel antworten okay?
60 T: L okay;
61 J: (.) ich=hab Angst vor der neuen und großen Schule,

- 62 T: (.) °nein°
- 63 J: (2) ich habe Angst vor den großen Schülern,
- 64 T: (.) n=bisschen,
- 65 J: (.) mhm (3) ich wollte sowieso endlich weg von der Grundschule,
- 66 T: (3) m:: (.) (m::=mittel;)
- 67 J: mittel; (2) ich war eher gespannt auf die neue Schule;
- 68 T: (.) ja.
- 69 J: (1) ich bin mit großen Erwartungen an die neue Schule gegangen,
- 70 T: ja
- 71 J: (1) am liebsten hätt=ich die Grundschullehrerin mitgenommen;
- 72 T: (.) ja;
- 73 J: @(.)@ (1) möchtest du noch was dazu sagen?
- 74 T: (1) m:: °nö°
- 75 J: (.) gibt nichts mehr okay; (1) bei unserem letzten Interview hattest du gesagt dass du
- 76 das Abitur machen möchtest, (.) und ich frag jetzt einfach nochma:l um zu wissen ob
- 77 sich an deinem Ziel was geändert hat; (.) welchen Schulabschluss würdest du gerne
- 78 machen den Hauptschulabschluss; den Realschulabschluss oder das Abitur;
- 79 T: Abi.
- 80 J: (1) oka:y und würdest du mir das begründen,
- 81 T: (1) ((einatmen)) weil=ich später mal=n guten Beruf: haben möchte;
- 82 J: (.) mhm (2) okay; (1) bitte nimm dir einen Moment Zeit und überlege dir (.) was deiner
- 83 Meinung nach an der alten Schule besser war und was deiner Meinung nach an der
- 84 neuen Schule schöner ist;
- 85 T: (5)
- 86 ähm:: an der alten Schule: (.) ähm hatten wir keine Hausaufgaben auf, da ham wir die
- 87 gleich in der Schule gemacht;
- 88 J: L mhm
- 89 T: L war auch nicht so anstrengend; (.) an (.) de:r
- 90 neuen Schule (.) ähm (1) find=ich die (.) also die Mittagspause (.) schön weil die eine
- 91 Stunde lag geht;
- 92 J: (.) mhm (3) okay; (1) ähm für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem wie:
- 93 siehst du das, (1) manchmal hab=ich nicht genug Zeit um meine Hausaufgaben zu
- 94 machen;
- 95 T: hab=ich auch;
- 96 J: (.) is=so ja?
- 97 T: L ja;
- 98 J: (.) ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig;

- 99 T: (.) m::=mittel;
100 J: (mittel); (1) die Hausaufgaben nehmen mich manchmal- äh:: nehmen mir manchmal
101 viel Freizeit weg;
102 T: ja.
103 J: (1) für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem;
104 T: (1) °nein°
105 J: (1) mit den Hausaufgaben nehme ich es manchmal nicht so genau
106 T: (1) °mittel°
107 J: (.) mhm
108 T: L ((hustet))
109 J: (2) wenn du jetzt an die Grundschulzeit zurück=denkst (.) du hast schon gesagt ihr
110 hattet keine Hausaufgaben; (.) ähm: (.) deshalb (.) ist die Frage eigentlich klar aber
111 hättest du die achte Frage genauso beantwortet, also (.) ist das anstrengender
112 geworden,
113 T: (.) mit den Hausaufgaben, (.) ja.
114 J: (.) mhm (8)
115 okay; (.) vielleicht erinnerst du dich noch daran dass wir beim letzten Mal darüber
116 gesprochen haben (.) wie du dich als Schüler einschätzt; (.) un:d ich wüsste jetzt
117 gerne wie du dich jetzt bewerten würdest; (.) würdest du sagen du bist ein überhaupt
118 nicht guter Schüler, ein nicht so guter Schüler, mittelgut, gut; oder ein sehr guter
119 Schüler;
120 T: n=bisschen besser als mittel;
121 J: also=n guter Schüler; (1) oder (.) ja; (.) und (.) wie würdest- warum würdest du das
122 sagen,
123 T: (1) ((ausatmen)) ich (.) also ich verstehe (manche) Sach::en:: (.) verstehe eigentlich
124 fast alles;
125 J: (.) mhm
126 T: L ähm (.) wenn ich was nicht verstehe dann versteh ich=s=sehr bald,
127 J: (.) mhm
128 T: L un::d (2) ich- (.) ja;
129 J: (.) okay; (8)
130 okay, (.) (und) (.) die nächste Frage kennst du vielleicht noch, s=geht wieder darum
131 (.) dein eigenes Können einzuschätzen mit diesen ja und nein Fragen hab=ich dich
132 beim letzten Mal auch schon gefragt; (.) wie würdest du die folgenden Fragen im
133 Moment beantworten, (.) ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen
134 wenn ich mich anstrenge;
135 T: (1) ja;

- 136 J: (2) es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen,
137 T: (4)
138 naja;
139 J: (.) mittel okay
140 T: L ja;
141 J: (1) wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich dass ich das
142 schaffen werde;
143 T: (nein)
144 J: (.) mhm (.) selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch
145 gute Leistungen erzielen;
146 T: (.) ja;
147 J: (1) wenn der Lehrer oder die Lehrerin das Tempo noch weiter anzieht der Unterricht
148 also noch schneller wird, (.) werde ich die geforderten Leistungen kaum noch
149 schaffen können;
150 T: (1) nein;
151 J: (1) auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich
152 mir sicher dass ich gute Leistungen erzielen kann;
153 T: m=ja,
154 J: (1) ich bin mir sicher dass ich auch noch meine gewünschten Leistungen erreichen
155 kann (.) wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe;
156 T: (1) m=mittel
157 J: (1) mhm (1) ähm: schon beim letzten Interview hab=ich dich gefragt (.) wie du dein
158 Unterrichtsverhalten einschätzen würdest; (.) und auch diesmal würd=ich das gern
159 wieder wissen; also:: denk jetzt bitte kurz darüber nach wie du dich als Schüler im
160 Unterricht (.) siehst und mitarbeitest (.) kannst du mir bitte mit deinen eigenen Worten
161 beschreiben wie du dich siehst;
162 T: (3) ähm:: (.) (ich sehe) mich eigentlich: (.) ganz: gut abe::r (1) also m- (.) meine Ideen
163 teilen tu ich (nit gern) gern
164 J: (.) du teilst nicht gerne deine Ideen meinst du,
165 T: L mhm
166 J: L °okay°
167 T: L °bin da son Schüchterer°
168 J: (.) mhm (1) also: du hast manchmal eine Idee aber sagst es dann eher nicht,
169 T: ja;
170 J: (.) mhm (2) und (.) würdest du sagen du (.) meldest dich weniger als du eigentlich
171 könntest,
172 T: (1) ja.

- 173 J: (.) mhm (7)
174 okay; (7)
175 (un:d) die Frage kennst du vielleicht auch noch aus dem letzten Interview; (.) kannst
176 du mir erklärn warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst,
177 T: (5)
178 ähm: (.) ich will viel wissen,
179 J: L mhm
180 T: (1) ja; (.) und ich (.) °will (son etwas Schlauerer sein)°
181 J: (.) mhm
182 T: (2) (auch) nicht zu schlau
183 J: (.) okay; (5)
184 vielleicht kannst=dich dran erinnern, ich hatte beim letzten Mal gefragt (.) ob du deine
185 Lehrerin magst; (.) und (.) ich hab dieses Mal wieder ne ganz ähnliche Frage, (.) wo
186 wir wieder mit so Aussagen ja oder nein das machen würden; (.) inwieweit treffen die
187 folgenden Aussagen auf deine jetzige Lehrerin oder deinen jetzigen Lehrer zu? (.) bei
188 den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen;
189 T: (1) m:: (1) °ja°;
190 J: (1) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene Ruhe
191 herrschen;
192 T: (1) nein;
193 J: (1) die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig wenn man mal etwas Falsches sagt;
194 T: (1) mm;
195 J: (1) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören;
196 T: (3) manchmal;
197 J: mhm (1) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenn etwas
198 entschieden werden soll
199 T: (.) ja;
200 J: (1) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien,
201 T: (.) nein;
202 J: (1) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er sich einmal geirrt hat;
203 T: (2) nein
204 J: (1) (in) unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
205 T: (1) äh:=ja;
206 J: (1) unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler,
207 T: (.) nein;
208 J: (1) unsere Lehrer bemühen sich dass alle Schüler wirklich etwas lernen,
209 T: ja;

- 210 J: (1) an unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter,
211 T: (1) nein;
212 J: (1) un:d (.) auch bei Gruppen und Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür dass
213 wir konzentriert arbeiten können
214 T: (.) ja;
215 J: (1) fällt dir noch was ein was du dazu sagen möchtest?
216 T: °nein°
217 J: (3) so (.) wenn du jetzt=nochmal darüber nachdenkst (.) wie das für dich gewesen ist
218 von der Vier in die Fünf zu kommen; (.) hab=ich dich irgendwas noch=nich gefragt
219 was dir noch wichtig is was du (mir) erzählen möchtest,
220 T: (1) nein;
221 J: (1) °okay;° (1) gut;
222

9.2.8. Zweites Transkript Vanessa

Projekt: Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse bzgl. Wohlbefinden & Selbstkonzept

Interview: 2. Interview (5. Klasse)

Fall: Vanessa

Datum: 11.09.2013

Dauer: 18 min 44 sek

Transkription: Julian Storck

Korrektur:

[Lehrerin] = Eigendefinitionen, wurde so nicht gesagt!

Namen mit Anführungszeichen sind abgeändert.

- 1 J: gut (2) B., ein Mädchen, (.) wie alt bist du denn,
2 V: elf
3 J: (2) alles klar; (.) an einige Fragen erinnerst du dich bestimmt noch vom letzten Mal, (.)
4 die Erste (.) ähm:: (.) ist wieder die wie=s dir in der Schule gefällt; un:d (.) erstmal, (.)
5 beim letzten Mal hattest du gesagt du magst ähm: (.) das Basteln im Unterricht oder
6 wie ihr den Unterricht gestaltet habt an der „Fritz-Volt-Schule“ (1) un:d Mathematik
7 fällt dir aber schwer hast du gesagt; (1) un:d die „integrative Schule Oststadt“ wurde
8 dir von deiner Mutter empfohlen, un:d (.) du hast dich auf die neue Schule gefreut
9 hattest du beim letzten Mal gesagt; und (.) die Wahlfreiheit und die Musikinstrumente
10 als Grund genannt; (.) (ja), (.) jetzt würde ich gern wieder wissen:: wie gefällt es dir
11 jetzt in der Schule, (1) ich=hab wieder die Smileys da, und du kannst mir einen
12 zeigen;
13 V: L m::
14 J: (4)
15 der E-Smileys; (1) warum würdest du den Smiley nehmen?
16 V: (1) m:: (.) also weil=s ä- (.) ähm: (.) natürlich (.) also recht gut in der Schule (.) is und
17 J: L mhm
18 V: (2) m: was mir hier auch gefällt, und ich find=das schön wenn, (.) wenn die (.) Fünfer
19 Sechser und Siebter (.) ähm immer so im Jahrgang is=weil hier is=ja die Fünfte; und
20 vorne vorm Haupteingang is=die ähm
21 J: L
22 mhm
23 V: (2) die Siebte
24 J: (.) also du m- magst diese Gebäudeaufteilung; ja,

- 25 V: L mhm
- 26 J: (1) und wenn du an den Unterricht denkst, gefällt das- also findest du das auch gut
27 wie=s hier läuft,
- 28 V: (.) ja. (.) besser wie in der „Fritz-Volt-Schule“
- 29 J: L und was macht das besser,
- 30 V: (2) ähm (.) also weil=s hier auch schöner=is, und (.) weil man hier auch meh:r
31 kreative Sachen machen kann;
- 32 J: (.) mhm
- 33 V: L u:nd (.) viel mehr spielen kann (.) draußen und drinnen;
- 34 J: okay (4)
- 35 Ich hatte dich beim letzten Mal schon gefragt, (.) wie du deinen schulischen Alltag
36 empfinden würdest; also wie=s so jeden Tag an der Schule ist; (.) du hattest gesagt
37 es ist etwas belastend (.) (so) mittelmäßig (.) wie empfindest du deinen schulischen
38 Alltag jetzt, (.) als: stressig sehr belastend, (.) oder als (.) etwas belastend mittel, oder
39 (.) eher locker;
- 40 V: (.) locker
- 41 J: L mhm (1) warum würdest du das sagen,
- 42 V: (1) also (.) es kam kein Mal- also es war schon=mal dass (.) ähm: (2) dass=s ähm (.)
43 einmal dass ich (.) also nicht gut voran gekommen bin aber sonst läuft=s (.) sehr gut
- 44 J: (.) mhm (.) also du (.) kommst gut voran;
- 45 V: (1) ja
- 46 J: (3) jetzt::t bist du auf der „integrativen Schule Oststadt“ und beim nächsten Mal gibt-
47 bei der nächsten Frage gibt=s verschiedene Antwortmöglichkeiten, (1) damit ich weiß,
48 wie so für dich der Übergang von der vierten in die fünfte Klasse gewesen ist. (.)
49 wenn du jetzt an den Übergang von der Vier in die Fünf denkst, (.) wie gefällt=s dir in
50 der neuen Schule, (1) ich habe: (.) es gibt wieder so: (.) Fragen die quasi aus deiner
51 Sicht sind (.) ich habe Angst vor der neuen und großen Schule; (1) würdest du ja oder
52 nein sagen?
- 53 V: (1) mm;
- 54 J: (1) ich habe Angst vor großen Schülern,
- 55 V: (2) m:: (1) mm;
- 56 J: (5)
- 57 wolltest du vielleicht sowieso weg von der Grundschule,
- 58 V: (3) also:: (.) eigentlich nein abe:r (1) ähm abe:r, (3) also es war schon=mal dass ich
59 (.) ähm (.) dass es mir da nicht=so gefallen hat aber (.) das war nur=so ein oder
60 zweimal aber sonst (.) hat=s mir °auch dort° gefallen;

- 61 J: mhm (.) okay (3) un:d (.) würdest du sagen: ich war eher gespannt auf die neue
62 Schule,
63 V: (1) joa;
64 J: (2) (okay) bist du mit großen Erwartungen in die neue Schule gegangen; (2) hättest
65 du am liebsten deine Grundschullehrerin mitgenommen,
66 V: (1) m::: (4)
67 eigentlich nein eigentlich @(ja)@
68 J: L @(.)@
69 V: L abe:r
70 J: L also: (1) mittel je nachdem,
71 V: L ja;
72 J: (.) je nachdem wie ihre Laune war,
73 V: L ja.
74 J: L @(.)@ @(okay)@ (4)
75 fällt dir noch=was dazu ein, (.) was du noch sagen möchtest was ich=nich gefragt
76 hab, (4)
77 du hattest beim letzten Mal gesagt dass du nicht weißt welchen Schulabschluss du
78 machen möchtest; (.) welchen Schulabschluss: würdest- möchtest du jetzt später
79 erreichen hast du dir schon=mal Gedanken darüber gemacht nochmal, ode:r, ist das (
80)
81 V: L ja ich hab=s meim=Vater- also als=ich mir das zu Hause angeguckt hab,
82 J: L
83 mhm
84 V: L ähm hab=ich (.) hat mein Vater gesagt dass (.) oder meine Mutter dass ich
85 (.) ähm: Realabschluss mach;
86 J: L mhm (1) un:d du würdest das sagen weil deine
87 Eltern dir das empfohlen haben oder (was),
88 V: L ja (2) und weil ich ja auch (.) nich=so
89 gut Mathe kann, (.) dass ich das- den Realabschluss mach;
90 J: (1) mhm (9)
91 und wenn du dir jetzt einen Moment Zeit nimmst und dir überlegst (.) was deiner
92 Meinung nach in der alten Schule besser war, und was (.) in der neuen Schule
93 schöner=is; (.) was würdest du sagen?
94 V: (.) m::: (2) also ich hab ja eben schon gesagt dass ich=s hier an der Schule
95 schön=find mit diesem (.) Jahrgans ähm (.) saal also:
96 J: L mhm

- 97 V: (.) dass man s- sich hier auch raus=setzen kann und draußen arbeiten kann (.) und
98 hier auch son (.) wo man sich halt zusammen hinsetzen kann hier;
- 99 J: L mhm (.) ja
- 100 V: (1) also sozusagen wie im (.) Kreis; (2) und wir dürfen auch so: (.) da arbeiten (oder)
- 101 J: mhm (3) und an deiner alten Schule, was würdest du da sagen, (.) gab=es da was
102 was du besser fandest,
- 103 V: (1) m::, (5)
104 ähm; (7)
105 also: (3) ich: weiß=es jetzt nicht mehr so ganz genau aber, (.) da fand=ich auch
106 irgendwas schön abe:r es fällt mir nicht mehr ein;
- 107 J: L okay, (2) jetz- für manche Kinder
108 sind Hausaufgaben ein Problem; (.) wie siehst du das, (1) würdest du sagen, (.)
109 manchmal habe ich nicht genug Zeit um meine Hausaufgaben zu machen,
- 110 V: (3) m:: (.) also manchmal=is natürlich auch so weil=ich (.) mich verabreden will dass
111 ich: das halt dann ganz schnell versuch,
- 112 J: L mhm
- 113 V: (.) aber manchmal sin=Hausaufgaben auch: (.) stressig;
- 114 J: Lokay also eher ja;
- 115 V: L ja;
- 116 J: (1) ich mach=meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig,
- 117 V: (.) ja;
- 118 J: (.) die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg, (2) für mich sind
119 Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem;
- 120 V: (1) m:: (.) also=s kommt drauf an ob sie leicht oder schwer sind,
- 121 J: L @(okay)@
- 122 V: L m:: (.) also
123 wenn sie: schnell (.) gehen und leicht sind mach=ich sie, (.) und dann krieg=ich das
124 auch (.) is=s auch kein Problem wenn ich sie mach; aber wenn=s so richtig schwer is
125 so (.) () wie Mathe oder so;
- 126 J: L mhm, (2) also: (.) kommt auf das Fach an
127 würdest du sagen,
- 128 V: L ja;
- 129 J: (1) mit den Hausaufgaben nehm=ich es manchmal nicht so genau,
- 130 V: (1) m::, (7)
131 @(weiß=ich=nich)@
- 132 J: (kannst auch gerne selber aufschreiben wenn du möchtest) [Interviewer flüstert]
- 133 V: (3) mm:: (glaub) schon,

- 134 J: L @(okay)@
- 135 V: L also:
- 136 J: L @(okay)@ also mittel; würdest du sagen oder,
- 137 V: L ja,
- 138 J: (2) okay; wenn du jetzt an deine Grundschulzeit zurück denkst, (.) da hattet ihr ja
- 139 keine Hausaufgaben; (1) würdest du sagen das=is (.) viel mehr geworden, also
- 140 schwerer geworden? (.) und von dein- (.) deiner Freizeit die dafür drauf geht,
- 141 V: (1) ja;
- 142 J: (9)
- 143 okay; vielleicht erinnerst du dich noch daran dass wir darüber gesprochen haben wie
- 144 du dich als Schülerin einschätzt (.) ich wüsste jetzt (.) gern wie du das heute sagen
- 145 würdest; was würdest du sagen, (.) bist ein (.) überhaupt nicht gute Schülerin, (.) eine:
- 146 nicht so gute Schülerin; (.) eine mittelgute Schülerin; (.) eine gute Schülerin; oder eine
- 147 sehr gute Schülerin;
- 148 V: (1) m:: (2) ein guter Schüler.
- 149 J: (1) okay, (.) kannst du mir noch erzählen wie du darauf kommst,
- 150 V: (1) m:: (2) also weil=ich halt auch (1) so in allen: Fächern gut bin außer Mathe, (.) und
- 151 da würd=ich halt schätzen dass ich halt ja gut bin, (.) aber in so: andern Fächern (.)
- 152 würd=ich dann halt °nein° sagen; (.) also,
- 153 J: L °mhm° (1) also (.) gut Mathe würdest du sagen
- 154 is=halt dein Problem oder,
- 155 V: L mhm
- 156 J: (3) ah sag=mal hast du denn hier in Mathe ähm (.) so=ne Extra:betreuung
- 157 jetzt=nochma,
- 158 V: (1) also das:: wird vielleicht noch kommen, weil (.) es gibt (.) es gibt auch noch andere
- 159 die- in meiner Klasse jetzt, ((einatmen)) ähm nicht so gut Mathe könn, (.) und die
- 160 setzen uns immer in der Klasse an so=nen Vierertisch,
- 161 J: L mhm
- 162 V: (.) der is hinten so in der Nähe vom Pult,
- 163 L mhm
- 164 V: L und ähm: (2) ähm (2) un:d (1) da
- 165 machen wir- dann versuchen wir die Aufgaben die- (.) also wir versuchen die andern
- 166 Aufgaben die (.) die auch machen,
- 167 J: L mhm,
- 168 V: L versuchen wenn wir die nicht können
- 169 kriegen wir was extra;

- 170 J: okay (2) ähm (.) vielleicht kennst du auch die nächste Frage noch; (.) warte (.) wir
171 könn=ja vielleicht kurz warten bis (.) bis (.) die Kinder vorbeigelaufen sind, dann weißt
172 du auch wo=s gleich hin=geht; [Klasse von B. kommt vorbei] (35)
173 ähm:: okay; (2) wenn du jetzt so denkst du:: du so im Unterricht bist wie würdest du
174 die folgenden Fragen im Moment beantworten, (1) ich kann auch die schwierigen
175 Aufgaben im Unterricht lösen wenn ich mich anstrenge;
176 V: (1) ja;
177 J: (1) es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen;
178 V: (5)
179 m:: (.) also wenn=s schwierig ist dann: nicht aber
180 J: L mhm
181 V: (.) wenn=s eher leicht ist schon;
182 J: (5)
183 wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaub=ich dass ich das
184 auch schaffen werde;
185 V: (1) m:: (.) ja;
186 J: (1) °mhm° (1) selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte kann ich immer noch
187 gute Leistungen erzielen;
188 V: (.) °ja°
189 J: (.) wenn der Lehrer oder die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, der Unterricht
190 also noch schneller wird, (.) werde ich die geforderten Leistungen kaum=noch
191 schaffen können;
192 V: (.) ja;
193 J: (.) is=so ja?
194 V: ja;
195 J: (2) auch wenn der Lehrer oder die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, also nicht
196 glaubt dass ich etwas schaffen kann, bin ich mir sicher dass ich gute Leistungen
197 erzielen kann;
198 V: (2) und wir ham=auch (.) wenn jemand krank ist ham=wir sone Box
199 J: L mhm
200 V: L und da
201 stehn- steht von jedem (.) der Name und der Nachname; und da (.) da is auch ähm (.)
202 und da stecken wir dann immer die Sachen rein (.) wo grad derjenige nicht da war
203 oder krank war
204 J: (.) ah okay;
205 V: L und der kann sich das dann wenn er wieder da is kann er sich rausnehmen
206 und das noch machen;

- 207 J: (.) mhm,
208 V: L wei:l dann hat er das auch;
209 J: (1) damit man nacharbeiten kann,
210 V: ja;
211 J: (2) (so) (1) danke; (1) ähm würdest du sagen ich bin mir sicher dass ich auch noch
212 gewünschte Leistungen schaffen kann wenn ich mal eine schlechte Note hatte,
213 V: (1) ja;
214 J: (2) schon bei unserem letzten Gespräch hatt=ich dich darum gebeten, (.) mal dein
215 Unterrichtsverhalten einzuschätzen also wie du dich selbst (.) im Unterricht so
216 beteiligst wie du mitmachst das in eigenen Worten zu erzählen, (1) ähm (.) kannst du
217 mir bitte jetzt mit deinen eigenen Worten beschreiben wie du dich siehst,
218 V: (1) m:: (3) ähm: (4)
219 m::; (7)
220 also: (3) °recht gut°;
221 J: (.) @(.)@ (.) ähm (.)
222 V: L m:
223 J: L würdest du sagen du meldest dich viel, ode::r redest
224 manchmal mit Freundinnen im Unterricht oder bist du einfach nur still und sitzt da,
225 V: (2) m: (1) also manchmal (.) @(also)@ in der alten Schule hab=ich auch=n bisschen
226 mit den andern gequasselt weil ich halt auch (.) ähm (.) im
227 J: L mhm
228 V: (.) im Unterricht (.) ähm:=manchmal gequatscht hab aber sonst jetzt hier (.) bin ich
229 eigentlich eher ruhig und melde mich oft; (.) (an die Tafel schon) wenn ich das auch
230 kann
231 J: (.) mhm (5)
232 okay; (9)
233 oh wir warten mal wieder ganz kurz ja, [andere Klasse läuft vorbei] (19)
234 @(.)@ wir ham schon beim ersten Interview darüber gesprochen warum du für die
235 Schule lernst; vielleicht erinnerst du dich daran; (.) kannst du mir erklärn warum du
236 deiner Meinung nach für die Schule lernst,
237 V: (1) m:: (1) weil man natürlich ähm n- nach der Schule (.) ähm (.) n Beruf lernt und da
238 muss natürlich (.) wenn man jetzt zum Beispie:l (.) ähm (.) irgendwas als Verkäufer
239 irgendwas macht (.) muss man natürlich auch (.) Geld können also das Zählen;
240 J: (.) mhm (2) beim letzten Mal hattest du gesagt dass du zukü- als dass (.) Prüfungen
241 die in Zukunft kommen auch=n Grund sind warum man lent; würdest du das
242 immer=noch so sagen?
243 V: (1) m::: (1) ja.

- 244 J: (7) jetzt hab=ich noch eine Frage (.) äh: vielleicht erinnerst du dich daran dass ich
245 beim letzten Mal gefragt hab ob du deine Lehrerin magst; (.) diesmal würde ich dich
246 gern=n paar Fragen (.) wieder mit ja und nein fragen; (1) ähm inwieweit treffen die
247 folgenden Aussagen auf deine jetzigen Lehrerinnen und Lehrer zu, (.) bei den
248 meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen;
- 249 V: (1) ja;
- 250 J: (1) bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene Ruhe
251 herrschen;
- 252 V: (.) ja;
- 253 J: (.) bei den meisten Lehrern werd=ich- äh (.) die meisten Lehrer werden gleich
254 ungeduldig wenn man etwas Falsches gesagt wird;
- 255 V: mm;
- 256 J: (.) die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören;
- 257 V: (1) °mm.°
- 258 J: (2) die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung wenn etwas
259 entschieden werden soll;
- 260 V: (.) ja;
- 261 J: (1) bei uns kommt es häufig vor dass uns Lehrer anschreien;
- 262 V: (2) mm;
- 263 J: (1) bei uns würde ein Lehrer nie zugeben dass er sich einmal geirrt hat;
- 264 V: (2) doch;
- 265 J: L ja würden sie ja?
- 266 V: L ja;
- 267 J: also: (.) in unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen;
- 268 V: (4)
- 269 ja.
- 270 J: (1) unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen von wenigen Schülern;
- 271 V: (.) mm;
- 272 J: (1) unsere Lehrer bemühen sich (.) dass alle Schüler wirklich etwas lernen; (2) an
273 unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter; (3) also man
274 wird nicht beachtet (.) weil=s so viele sind
- 275 V: (1) doch;
- 276 J: (.) würdest du sagen das=is so?
- 277 V: (.) also ich hab ja schon Freunde aber (.) wenn ich jetzt keine Freunde hätte dann:
278 wär=s schon so;

- 279 J: okay; (2) auch bei Gruppen oder Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür dass
280 wir konzentriert arbeiten können; (2) gibt es noch was=was du dazu sagen
281 möchtest,
- 282 V: (1) °mm°
- 283 J: (4)
- 284 un::d ansonsten wenn du jetzt nochmal darüber nachdenkst wie=s war von der
285 vierten in die fünfte Klasse zu kommen (.) hab=ich irgendwas noch nicht gefragt was
286 noch wichtig is? (2) was dir noch einfällt dazu,
- 287 V: (1) °mm°
- 288 J: L ne,
- 289 V: °eigentlich nich;°
- 290 J: (2) okay, (.) vielen Dank für das Interview;
291
292

9.3. Paraphrasierung & Kategorisierungen vor dem Schulübergang

WK = Wohlbefinden-Kategorie

SK = Selbstkonzept-Kategorie

9.3.1. Erste Paraphrasierung Emil

Emil

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|--|--|--|
| E. | 1 | 1 | Hausaufgaben in der Schule zu machen wird als sehr positiv bewertet | Schulische Hausaufgabenbetreuung ist positiv | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Hausaufgabenbetreuung - Klassenraum - Jahrgangsmischung - Unterricht - Ablehnung des „Nichtstuns“ - Lehrerin |
| E. | 2 | 2 | Jahrgangsmischung (3.&4. Zusammen) wird als belebend empfunden | Jahrgangsmischung ist belebend | |
| E. | 2 | 3 | Der Unterricht gefällt Emil | Gefallen am Unterricht | |
| E. | 6 | 4 | Man hat keinen Nutzen am „Nicht-Lernen“, sagt Emil | Nicht zu lernen bringt keinen Nutzen | |
| E. | 6 | 5 | Mag seine Lehrerin | Mag seine Lehrerin | |
| E. | 1 | 6 | Der Klassenraum wird als „hübsch“ bezeichnet | Hübscher Klassenraum | WK2-Kurzfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Klassenraum |
| E. | 2 | 7 | Der schulische Alltag wird teils als belastend empfunden | Schulischer Alltag ist teils belastend | WK3-Belastungen <ul style="list-style-type: none"> - Schulischer Alltag - Streit mit Freunden - (Ende der Jahrgangsmischung) |
| E. | 2 | 8 | Streit mit Freunden wird als besondere Belastung angesehen | Streit mit Freunden ist besonders belastend | |
| E. | 4 | 9 | Da er die Jahrgangsmischung als positiv empfindet, ist er bezüglich der kommenden Struktur | Mögliche Verschlechterung ist Ende der „Jahrgangsmischung“ | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|--|--|
| | | | unschlüssig | | |
| E. | 3 | 10 | Abitur als Abschlusswunsch | Abiturwunsch | WK4-Wünsche - Abitur - Freie Berufswahl |
| E. | 3 | 11 | Abschlusswunsch geht auf den Wunsch nach freier Berufswahl zurück | Wunsch nach freier Berufswahl | |
| E. | 3 | 12 | Schulwahl fand in Absprache mit der Mutter und Bekannten statt | Schulwahl mit Mutter abgesprochen | WK5-Übergangs- partizipation - Absprache mit der Mutter - Freundes- entscheidung mit- berücksichtigt |
| E. | 3 | 13 | Schulwahl eines Freundes wird ebenfalls bei der Entscheidungsfindung genannt | Freundesentscheidung wird beim Übergang berücksichtigt | |
| | | | | | |
| E. | 4 | 14 | Hat großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten | Vertrauen in persönliche Kompetenz | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Selbstvertrauen - Leistungs- gedanken - Zuspruch von außen - Lernfreude - aufmerksam |
| E. | 5 | 15 | Bei schulischen Problemsituationen würde Emil schlichtweg mehr lernen als zuvor, glaubt aber an die Möglichkeit es zu schaffen | Glauben an die Möglichkeit Schulprobleme durch Leistung zu reduzieren | |
| E. | 5 | 16 | Hat in der Vergangenheit Zuspruch bezüglich seiner Leistungen erhalten, daraus formuliert er sehr positive Selbsteinschätzungen | Zuspruch erhöht die Fähigkeitseinschätzung | |
| E. | 6 | 17 | Auch Freude am Lernen als Lernbegründung | Freude am Lernen | |
| E. | 6 | 18 | Sieht sich im Allgemeinen als | Allgemein aufmerksam | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|--|--|
| | | | aufmerksamen Schüler | | |
| E. | 4 | 19 | Gesteht ein „Quatsch“ gemacht zu haben und bewertet daher seine Schulleistungen lediglich als „gut“ | Quatsch machen als Selbstkritik | SK2-Selbstkritik & Belastung <ul style="list-style-type: none"> - Quatsch machen - Teils abgelenkt - Streit mit Freunden |
| E. | 6 | 20 | Redet im Unterricht teils mit Mitschülern | Manchmal abgelenkt | |
| E. | 2 | 21 | Streit mit Freunden wird als besondere Belastung angesehen | Streit mit Freunden ist besonders belastend | |
| E. | 3 | 22 | Vorfreude auf die neue Schule aufgrund von Freunden, die dort sind | Freunde an der neuen Schule | SK3-Positive Transitionsgedanken <ul style="list-style-type: none"> - Freunde - Ähnlichkeit der Schulen |
| E. | 3 | 23 | Erwartet ähnliche Strukturen und freut sich daher auf die kommende Schule | Ähnlichkeit der Schulen wird positiv gesehen | |
| E. | 4 | 24 | Da er die Jahrgangsmischung als positiv empfindet, ist er bezüglich der kommenden Struktur unschlüssig | Mögliche Verschlechterung ist Ende der „Jahrgangsmischung“ | SK4-Negative Transitionsgedanken <ul style="list-style-type: none"> - Ende der Jahrgangsmischung |
| E. | 6 | 25 | Nennt Job und Wohnung als Begründung für schulisches Lernen | Arbeit und Wohnraum als Lernmotivation | SK5-Zukunftspläne <ul style="list-style-type: none"> - Positiver Lebensstandard |

9.3.2. Erste Paraphrasierung Fatih

Fatih

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|-----|-----|---|--|--|
| F. | 1 | 1 | Fatih gefällt es gut in der Schule | Gefallen an Schule | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Gefallen an Schule - Unterricht - Hausaufgabenbetreuung - Alltag als leicht empfunden - Lehrer & Mitschüler als nett empfunden |
| F. | 2 | 2 | Der Unterricht ist gut | Guter Unterricht | |
| F. | 2 | 3 | Die Hausaufgaben in der Schule zu machen wird als sehr positiv bewertet | Schulische Hausaufgabenbetreuung ist gut | |
| F. | 3 | 4 | Der schulische Alltag wird als leicht empfunden | Schulischer Alltag ist leicht | |
| F. | 3 | 5 | Die Lehrkräfte seien hilfsbereit und die anderen Kinder „sehr nett“ | Nette Lehrer und Kinder | |
| F. | 3 | 6 | Die besten Momente während der Schulzeit seien Pausen, Sport und Kunst | Pausen, Sport und Kunst sind das Beste | WK2-Kurzfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Pausen, manche Fächer |
| F. | 2 | 7 | Als Belastung wird eine ungerechte Schuldzuweisung bei Streitereien empfunden | Ungerechte Schuldzuweisung | WK3-Belastungen <ul style="list-style-type: none"> - Schuldzuweisungen - Strenge der LehrerInnen |
| F. | 2 | 8 | Es sei manchmal zu streng auf der Schule | Manchmal zu streng | |
| F. | 8/9 | 9 | Die Klassenlehrerin wird als teilweise zu streng eingeschätzt | Klassenlehrerin ist teils streng | |
| F. | 5 | 10 | Freunde an der kommenden Schule werden als Sicherheit gegen Vorgehen älterer Schüler betrachtet | Freunde als Sicherheit | WK4-Wünsche <ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit - Soziale Verbesserung |
| F. | 5 | 11 | Wünscht sich „bessere | Hoffnung auf soziale | |

| | | | | | |
|----|-----|----|---|--|--|
| | | | Klassenkameraden“ und eine „bessere Lehrerin“ | Verbesserung | |
| F. | 3 | 12 | Die Schulwahl hat Fatih selbst getroffen | Selbstbestimmte Schulwahl | WK5-Übergangspartizipation - Selbstbestimmte Schulwahl |
| F. | 5/6 | 13 | Sieht sich als guten Schüler, aufgrund von schulischen Leistungen | Gute schulische Leistungen zur Selbsteinschätzung | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Gute Schulleistungen - Verständnis im Unterricht - Matheleistungen - Keine Beeinflussung durch Krankheiten - Zweifel anderer sind irrelevant - Schlechte Noten als Ansporn |
| F. | 6 | 14 | Unterrichtsinhalte zu verstehen sei leicht | Unterrichtsverstehen ist leicht | |
| F. | 6 | 15 | Aufgaben vor der Klasse zu lösen sei in Mathe leicht, Deutsch schwierig | Probleme in Deutsch; <u>Zufriedenheit in Mathe</u> | |
| F. | 6 | 16 | Krankheiten werden nicht als Hindernis für gute Leistungen betrachtet | Krankheiten sind unproblematisch für Leistungen | |
| F. | 7 | 17 | Zweifel der Lehrkräfte werden nicht als Bedrohung empfunden, da Vertrauen in eigene Fähigkeiten besteht | Selbstkonzept wird nicht von Lehrkraftzweifeln beeinflusst | |
| F. | 7 | 18 | Schlechte Noten werden nicht als Belastung sondern als Ansporn mehr zu Arbeiten bewertet | Schlechte Noten sind ein Ansporn | |
| F. | 6 | 19 | Bei schwierigen Aufgaben braucht er etwas länger | Braucht manchmal länger | SK2-Selbstkritik & Belastung - Langsames Arbeiten - Quatsch machen - Probleme in Deutsch - Mögliche |
| F. | 6 | 20 | Gibt zu im Unterricht zu „quatschen“ | Macht teils Quatsch | |
| F. | 6 | 21 | Aufgaben vor der Klasse zu lösen sei in Mathe leicht, Deutsch schwierig | <u>Probleme in Deutsch</u> ; Zufriedenheit in Mathe | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|---|
| F. | 6/7 | 22 | Ein höheres Unterrichtstempo wird als Belastung angesehen, da Fatih beim Schreiben langsam sei | Höheres Tempo könnte beim Schreiben zu Problemen führen | Steigerung des Tempos im Unterricht - Redet teils dazwischen |
| F. | 7 | 23 | Während des Unterrichts redet Fatih teilweise mit Klassenkameraden | Redet manchmal im Unterricht | |
| F. | 4 | 24 | Er freut sich auf die neue Schule, da dort bereits viele Freunde seien | Freude über Freunde an der neuen Schule | SK3-Positive Transitionsgedanken - Freunde an der neuen Schule - Findet nächste Schule gut - Freut sich auf die neue Schule - Weiß schon etwas über die Schule - Freude überwiegt |
| F. | 4 | 25 | Die weiterführende Schule sei auch eine gute Schule | Nächste Schule ist gut | |
| F. | 4 | 26 | Freut sich auf die neue Schule | Freude auf neue Schule | |
| F. | 4 | 27 | Ein Kindergartenfreund berichtete mehrfach von der weiterführenden Schule | Wissen über nächste Schule | |
| F. | 5 | 28 | Freude auf die nächste Schule überwiegt | Mehr Freude als Trauer | |
| F. | 2 | 29 | Für die kommende Schule wird es als potentielle Belastung angesehen, nicht an Hausaufgaben gewöhnt zu sein | Ist nicht an Hausaufgaben gewöhnt | SK4-Negative Transitionsgedanken - Mögliche Belastung durch Hausaufgaben - Vielleicht strengere LehrerInnen |
| F. | 4 | 30 | Befürchtung ist, dass die LehrerInnen strenger werden könnten | Vielleicht strengere Lehrkräfte | |
| F. | 4 | 31 | Hat sich noch keine Gedanken bezüglich des Schulabschlusses gemacht | Schulabschluss steht offen | SK5-Zukunftspläne - Keine genauen Vorstellungen - Will einen guten Beruf haben - Will schlau sein |
| F. | 4 | 32 | Möchte etwas Gutes werden, ist aber der Meinung mit festen | Zukunftspläne haben noch Zeit | |

| | | | | | |
|----|-----|----|---|--|--|
| | | | Plänen noch Zeit zu haben | | |
| F. | 7/8 | 33 | Lernt für seine Zukunft („um schlau zu sein“) und um später einen guten Beruf zu erlangen, wie beispielsweise „Pilot“ | Will schlau sein und einen guten Beruf haben | |

9.3.3. Erste Paraphrasierung Joana

Joana

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|-----|-----|--|--|--|
| J. | 2 | 1 | Nennt die Lehrerin als Grund für ihr Gefallen an der Schule | Mag ihre Lehrerin | WK1-Langfristig positiv - Auskommen mit der Lehrerin |
| J. | 6 | 2 | Bewertet die Fähigkeiten ihrer Lehrerin als sehr positiv | Fähigkeiten der Lehrerin sind positiv | |
| J. | 2 | 3 | Empfindet den Schulhof als groß und schön | Großer und schöner Schulhof | WK2-Kurzfristig positiv - Schulhof - Fußballkäfig |
| J. | 2 | 4 | Freut sich über den Fußballkäfig auf dem Pausenhof | Freude über Fußballkäfig | |
| J. | 2 | 5 | Den schulischen Alltag sieht sie als mittelmäßig belastend an | Schulischer Alltag ist teils belastend | WK3-Belastungen - Schulischer Alltag - Sprachschwierigkeiten - Früher teils Angst vor der Lehrkraft |
| J. | 2/3 | 6 | Sprachliche Schwierigkeiten werden als Grund für Belastungsgefühle im Unterricht aufgeführt | Sprachschwierigkeiten | |
| J. | 6 | 7 | Joana habe eine Zeit lang Angst vor ihrer Lehrerin gehabt, jedoch nicht mehr zum Befragungszeitpunkt | Früher teils Angst vor der Lehrerin | |
| J. | 2 | 8 | Zum Unterricht nennt sie den Anspruch „viel schaffen“ zu wollen | Will viel schaffen | WK4-Wünsche - Viel schaffen |
| J. | 3 | 9 | Die Empfehlung der Lehrerin war ausschlaggebend für die Wahl der Schulform | Lehrerinnenempfehlung ist Transitionsgrundlage | WK5-Übergangspartizipation - Lehrerin hat Schule geraten |

| | | | | | |
|----|---|----|--|---|---|
| J. | 3 | 10 | Bei der Schulwahl haben Mutter und Tochter zusammen entschieden | Mutter und Tochter entschieden zusammen | <ul style="list-style-type: none"> - Gleich-berechtigt - Nähe zum Wohnort wichtig |
| J. | 3 | 11 | Schule wurde aufgrund der Nähe zum Wohnort gewählt | Schule nahe dem Wohnort | |
| J. | 4 | 12 | Sieht sich selbst als mittelmäßige Schülerin aufgrund von sprachlichen Problemen | Mittelmäßige Schülerin wegen Sprachbarriere | <p>SK1-Positive Selbstzuschreibungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Außer Sprachbarriere keine Probleme - Neue Themen bereiten keine Probleme - Traut sich Arbeiten vor der Klasse zu - Krankheiten sind nicht entscheidend - Positiver Umgang mit schlechten Noten - Interesse |
| J. | 4 | 13 | Ein neues Thema zu verstehen wird als problemlos empfunden | Themen zu verstehen ist problemlos | |
| J. | 5 | 14 | Eine Aufgabe an der Tafel zu lösen wird als möglich empfunden | Tafelarbeit ist möglich | |
| J. | 5 | 15 | Denkt nicht, dass eine Krankheit zu Verschlechterungen in den schulischen Leistungen führen könnte | Krankheiten sind für Schulleistungen nicht entscheidend | |
| J. | 5 | 16 | Würde auch nach einer schlechten Note noch an die eigenen Fähigkeiten glauben | Schlechte Noten ändern das Selbstkonzept nicht | |
| J. | 6 | 17 | Wissensinteresse als Grund für schulisches Lernen | Interesse als Lerngrundlage | |
| J. | 3 | 18 | Denkt, dass das Gymnasium zu schwer für sie wäre | Gymnasium ist zu schwer | <p>SK2-Selbstkritik & Belastung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gymnasium zu schwer - Sprachbarriere - Wenig Zutrauen bei schweren |
| J. | 4 | 19 | Sieht sich selbst als mittelmäßige Schülerin aufgrund von sprachlichen Problemen | Mittelmäßige Schülerin wegen <u>Sprachbarriere</u> | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|--|--|
| J. | 4 | 20 | Traut sich nicht zu schwierige Aufgaben im Unterricht lösen zu können | Wenig Zutrauen | <p>Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kritik von Lehrkräften ist selbstkonzept-entscheidend - unsicher - Teils Zweifel an eigenen Antworten |
| J. | 5 | 21 | Glaubt an die Richtigkeit der Lehrereinschätzung bezüglich ihrer Person | Glauben an Lehrereinschätzungen | |
| J. | 5/6 | 22 | Ist sich unsicher bezüglich des eigenen Wissens. | Unsicherheit | |
| J. | 6 | 23 | Traut sich teils nicht sich zu beteiligen und erfährt dann im Nachhinein, dass ihre Annahme richtig war. | Bezweifelt ihre Kompetenz | |
| J. | 3 | 24 | Freut sich auf die neue Schule | Freut sich auf die neue Schule | <p>SK3-Positive Transitionsgedanken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Freude - Konzentrationsverbesserung - Schule als Grundlage der Kompetenzentwicklung |
| J. | 3 | 25 | Niemanden zu kennen wird als Chance empfunden sich im Unterricht konzentrieren zu können | Keine Kontakte sind gut, um im Unterricht konzentriert zu sein | |
| J. | 6 | 26 | Erworbene Kompetenzen werden auf schulisches Lernen zurückgeführt | Schule als Kompetenzgrundlage | |
| J. | 3 | 27 | Als Herausforderung sieht sie das Finden neuer Freunde | Herausforderung Freunde zu finden | <p>SK4-Negative Transitionsgedanken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mühe neue Freunde zu finden - Erst einmal allein - Unsicherheit - Möglicherweise zu hohes Tempo - Fehlen alter Freunde |
| J. | 3 | 28 | Keine Freunde zu haben sieht Joana auch als potentielle Belastung | Keine Freunde als Belastung | |
| J. | 4 | 29 | Kann nicht sagen, was an der nächsten Schule besser werden könnte | Unsicherheit über Veränderungen | |
| J. | 5 | 30 | Befürchtet bei einem schnelleren Unterrichtstempo nicht | Höheres Tempo als Belastung | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|---|---|
| | | | mehr mitkommen zu können | | |
| J. | 6 | 31 | Befürchtet an der neuen Schule keine Freunde zu finden | Pot. Belastung durch Fehlen alter Freunde | |
| J. | 3 | 32 | Wünscht sich den Realschulabschluss | Ziel des Realabschlusses | SK5-Zukunftspläne - Realschulabschluss |

9.3.4. Erste Paraphrasierung Maya

Maya

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|--|
| M. | 1 | 1 | Lehrerin der Grundschule wird als „Lieblingslehrerin“ bezeichnet | Lehrerin ist „Lieblingslehrerin“ | WK1-Langfristig positiv - Lehrerin - Freundinnen - Unterricht - Belastungsfreiheit |
| M. | 1 | 2 | Aktuelle Schule wird aufgrund der Freundinnen sehr positiv bewertet | Freundinnen machen Schule gut | |
| M. | 2 | 3 | Der Unterricht sei ebenfalls sehr gut | Guter Unterricht | |
| M. | 2 | 4 | Der schulische Alltag sei „nicht so schwer“ und nicht belastend | Schulischer Alltag ist nicht belastend | |
| M. | 5 | 5 | Sehr positive Lehrerinnenbewertung | Lehrerin nur positiv | |
| M. | 4 | 6 | Mathematik fällt ihr leichter | Mathematik schafft sie gut | WK2-Kurzfristig positiv - Mathe als Fach |
| M. | 4 | 7 | Englisch wird als Herausforderung betrachtet | Englisch als Herausforderung | WK3-Belastungen - Englisch als Fach |
| M. | 2 | 8 | Hat klare Berufsvorstellungen (Tierärztin) | Berufswunsch Tierärztin | WK4-Wünsche - Tierärztin sein |
| M. | 2 | 9 | Hat sich selbst für die weiterführende Schule entschieden | Schulwahl selbst getroffen | WK5-Übergangspartizipation - Eigenentscheidung - Wohnortnähe |
| M. | 2 | 10 | Grund für die Sekundarschule ist die Nähe zum Wohnort der Eltern | Schule liegt nahe am elterlichen Wohnort | |
| M. | 4 | 11 | Sieht sich als durchschnittliche Schülerin | Sieht sich als durchschnittliche | SK1-Positive Selbstzuschreibungen |

| | | | | | |
|----|-----|----|---|--|---------------------------------------|
| | | | | Schülerin | |
| M | 4 | 12 | Mathematik beherrscht sie in einem guten Maß | Gut in Mathematik | - Sieht sich als durchschnittlich gut |
| M | 4 | 13 | Lösen schwerer Aufgaben traut sich Maya zu | Kann schwere Aufgaben lösen | - Mathe als Stärke |
| M | 4 | 14 | Neue Unterrichtsinhalte kann sie verstehen | Neue Inhalte versteht sie | - Traut sich schwere Aufgaben zu |
| M | 5 | 15 | Ist der Meinung trotz teilweiser Unaufmerksamkeit gut mitzukommen | Kommt gut mit | - Neue Inhalte werden verstanden |
| M | 5 | 16 | Wunsch Tierärztin zu werden ist Lernmotivation | Lernmotivation durch klares Berufsziel | - Kommt gut mit |
| M | 4 | 17 | Englisch wird als Herausforderung betrachtet | Englisch als Herausforderung | - Beruf als Lernmotivation |
| M | 4 | 18 | Ein schneller Unterricht könnte eine Belastung darstellen | Pot. Belastung durch höheres Tempo | SK2-Selbstkritik & Belastung |
| M | 4/5 | 19 | Zweifel der Lehrkräfte und schlechte Noten werden als potentieller Grund für Zweifel an eigenen Fähigkeiten gesehen | Zweifel von Lehrkräften und schlechte Noten führen zu negativer Selbsteinschätzung | - Englisch als Fach |
| M | 5 | 20 | Gibt zu viel „Quatsch“ mit Tischnachbarn zu treiben | Macht Quatsch | - Höheres Tempo |
| M | 5 | 21 | Sieht sich als zurückhaltende Schülerin | zurückhaltend | - Zweifel der Lehrkräfte |
| M. | 3 | 22 | Möchte den Realschulabschluss machen, um ein eher erreichbares Ziel zu verfolgen | Realschulabschluss als erreichbares Ziel | - Quatsch machen |
| M | 3 | 23 | Ist sich sehr unsicher bezüglich einer Einschätzung der nächsten Schule | Unsicherheit bezüglich der neuen Schule | - zurückhaltend |
| | | | | | SK3-Positive Transitionsgedanken |
| | | | | | - Realschule ist als Ziel erreichbar |
| | | | | | SK4-Negative Transitionsgedanken |
| | | | | | - Unsicherheit |
| | | | | | - Schlechtere |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---------------------------------|--|
| M | 3 | 24 | Die Lehrer der Sekundarschule werden als potentielle Belastung empfunden | Pot. Belastung durch Lehrkräfte | Lehrkräfte |
| M. | 2 | 25 | Wünscht sich den Realschulabschluss | Realabschluss als Ziel | SK5-Zukunftspläne <ul style="list-style-type: none"> - Realschulabschluss - Abitur - Tierärztin sein |
| M. | 3 | 26 | Kann sich das Abitur als späteren Abschluss auch vorstellen, fürchtet jedoch, dass es schwer wird | Abitur als ferneres Ziel | |
| M. | 2 | 27 | Hat klare Berufsvorstellungen (Tierärztin) | Berufswunsch Tierärztin | |

9.3.5. Erste Paraphrasierung Moritz

Moritz

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|---|
| Mo. | 2 | 1 | Grundschule wird aufgrund von Freunden und Spaß am Unterricht positiv bewertet | Freunde und guter Unterricht machen Schule gut | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Freunde - Guter Unterricht - Nette Lehrer - Lernfreude - Mag seine Klasse |
| Mo. | 2 | 2 | Lehrer werden als nett angesehen | Lehrer sind nett | |
| Mo. | 5 | 3 | Lernmotivation entsteht aus Freude am Lernen und der Befürchtung Ärger von den Eltern zu bekommen | <u>Lernmotivation durch Lernfreude</u> und Angst vor Ärger | |
| Mo. | 5 | 4 | Fühlt sich wohl in seiner Klasse und mag seine Lehrerin | Mag seine Klasse und Lehrerin | |
| Mo. | 2 | 5 | Möchte Abitur machen, da sein Bruder gerade Abitur gemacht hat | Orientierung am Bruder | WK2-Kurzfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Orientierung am Bruder |
| Mo. | 2 | 6 | Schulischer Alltag wird als teilweise belastend betrachtet, da es teils schwierig, teils aber auch leicht sei | Schulischer Alltag ist teils belastend | WK3-Belastungen <ul style="list-style-type: none"> - Schulischer Alltag - Angst vor Ärger |
| Mo. | 5 | 7 | Lernmotivation entsteht aus Freude am Lernen und der Befürchtung Ärger von den Eltern zu bekommen | Lernmotivation durch Lernfreude und <u>Angst vor Ärger</u> | |
| Mo. | 2 | 8 | Abitur wird als Ziel betrachtet, um freie Berufswahl zu haben | Wunsch nach freier Berufswahl | WK4-Wünsche <ul style="list-style-type: none"> - Freie Berufswahl |

| | | | | | |
|-----|-----|----|--|--|--|
| Mo. | 2 | 9 | Grund für die Schulwahl war der Bruder an der nächsten Schule | Schulwahl durch Bruder begründet | WK5-Übergangspartizipation - Orientierung am großen Bruder - Entscheidungsbeteiligung |
| Mo. | 2 | 10 | Möchte selber diese Schule besuchen | Eigene Entscheidung | |
| Mo. | 3 | 11 | Glaubt daran schwierige Aufgaben lösen zu können | Selbstzutrauen, was Aufgaben angeht | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Vertraut auf schulische Kompetenzen - Fähigkeits-selbstkonzept ist durch gute Noten hoch - Versteht neue Inhalte - Traut sich Tafelaufgaben zu - Krankheiten sind kein Hindernis - Zweifel der Lehrkraft beeinflussen ihn nicht - Wird oft am Unterricht beteiligt - Will guter Schüler sein |
| Mo. | 3 | 12 | Sieht sich selbst aufgrund von guten Schulleistungen als guten Schüler | Positive Selbsteinschätzung wegen Noten | |
| Mo. | 4 | 13 | Neue Unterrichtsinhalte könne er gut verstehen | Selbstzutrauen, was neue Inhalte angeht | |
| Mo. | 4 | 14 | Aufgaben vor der Klassengemeinschaft zu lösen traut er sich zu | Selbstzutrauen, was Tafelaufgaben angeht | |
| Mo. | 4 | 15 | Auch längere Krankheit wird nicht als Hindernis für gute Leistungen betrachtet | Krankheiten sind kein Hindernis | |
| Mo. | 4/5 | 16 | Zweifel der Lehrkräfte beeinflussen die Selbsteinschätzung nicht | Zweifel der Lehrkräfte beeinflussen die Selbsteinschätzung nicht | |
| Mo. | 5 | 17 | Sagt, dass die Lehrerin ihn meist sofort dran nehme | Lehrerin nimmt ihn oft dran | |
| Mo. | 5 | 18 | Anspruch ein guter Schüler zu sein | Wunsch guter Schule zu sein | |
| Mo. | 4 | 19 | Ist sich unsicher, ob er bei schnellerem Unterrichtstempo noch | Schnelleres Tempo als pot. Belastung | |

| | | | | | |
|-----|---|----|--|---|---|
| | | | mitkommen würde | | - Mit Sitznachbarn reden |
| Mo. | 5 | 20 | Gesteht ein manchmal mit seinem Sitznachbarn zu reden | Redet teils mit Sitznachbarn | |
| Mo. | 3 | 21 | Hofft schnell neue Bekanntschaften schließen zu können | Hoffnung auf neue Bekanntschaften | SK3-Positive Transitionsgedanken - Neue Bekanntschaften |
| Mo. | 3 | 22 | Fürchtet, dass die nächste Schule „noch ein bisschen schwieriger wird“ | Pot. Belastung durch Anforderungen der neuen Schule | SK4-Negative Transitionsgedanken - Höhere Anforderungen - Potentiell schlechtere Lehrer - Kennt keinen |
| Mo. | 3 | 23 | Fürchtet, dass die Lehrer schlechter sein könnten | Lehrer könnten schlecht sein | |
| Mo. | 3 | 24 | Kennt noch niemanden an der weiterführenden Schule, was als Belastung empfunden wird | Kennt noch niemanden | |
| Mo. | 2 | 25 | Ziel ist Abitur | Ziel ist Abitur | SK5-Zukunftspläne |
| Mo. | 2 | 26 | Abitur wird als Ziel betrachtet, um freie Berufswahl zu haben | Wunsch nach freier Berufswahl | - Abitur - Freie Berufswahl |

9.3.6. Erste Paraphrasierung Sandy

Sandy

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|--|--|--|
| S. | 1 | 1 | Der schulische Alltag wird als gut angesehen | Schulischer Alltag ist nicht belastend | WK1-Langfristig positiv - Belastungs-freiheit - Leistungen in Mathematik & Kunst - Glauben an Anstrengungs-möglichkeit - Bereitschaft zur Anstrengung - Klassenlehrerin |
| S. | 2 | 2 | Rechnen und Kunst fallen leicht bzw. sind nicht schwer | Rechnen und Kunst fallen ihr leicht | |
| S. | 2 | 3 | Verknüpft schulischen Erfolg mit Anstrengung | Verknüpft schulischen Erfolg mit Anstrengung | |
| S. | 2 | 4 | Realschulabschluss und Anstrengung sind auch Wunsch der Schülerin | Will sich für Realabschluss anstrengen | |
| S. | 5 | 5 | Die Klassenlehrerin wird positiv bewertet | Positive Bewertung der Klassenlehrerin | |
| S. | 1 | 6 | Ausflüge haben Sandy gefallen | Mochte Ausflüge | WK2-Kurzfristig positiv - Ausflüge - Kiosk - Sport |
| S. | 1 | 7 | Kiosk der Schule wird als positiv empfunden | Mochte Kiosk | |
| S. | 1 | 8 | Sport hat als Unterrichtsfach gefallen | Mochte Sport | |
| S. | 2 | 9 | Zweitwunsch bekam sie dann | Bekam nur den Zweitwunsch | WK3-Belastungen - Zweitwunsch bei Schulwahl |
| S. | 2 | 10 | Als Abschlusswunsch wird der Realschulabschluss genannt | Realabschluss als Abschlussziel | WK4-Wünsche - Realschulabschluss |
| S. | 2 | 11 | Wollte zuerst eine andere Schule besuchen, da dort eine Freundin war | Freundin als Grund für Schulwunsch | WK5-Übergangs-partizipation - Freundin als Orientierung |
| S. | 2 | 12 | Durfte bei der Schulwahl | War an der | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|--|--|
| | | | mitentscheiden | Schulwahl beteiligt | - War beteiligt |
| S. | 2 | 13 | Geht von einer Verbesserung ihrer Leistungen im Verlauf der vierten Klasse aus | Sieht eine Verbesserung ihrer Leistungen in der vierten Klasse | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Verbesserung in Mathematik - Gute Schülerin - Positive Sicht durch Verbesserungen - „Erklären-können“ als Maß für Kompetenz - Schwere Aufgaben sind möglich - Neue Inhalte verstehbar - Arbeiten vor der Klasse sind möglich - Krankheit ist kein Hindernis - Lehrerzweifel sind irrelevant - Schlechte Noten beeinflussen Fähigkeits-einschätzung nicht - Mündlich gut |
| S. | 3 | 14 | Sieht sich selbst als gute Schülerin | Sieht sich selbst als gute Schülerin | |
| S. | 3 | 15 | Führt Selbsteinschätzung auf Verbesserungen zurück | Positive Einschätzung durch Verbesserungen | |
| S. | 4 | 16 | Eigenes Können wird mit der Vorstellung des „Erklären-könnens“ begründet | Erklärungskompetenz als Beleg für eigenes Können | |
| S. | 4 | 17 | Traut sich schwierige Aufgaben zu | Traut sich schwierige Aufgaben zu | |
| S. | 4 | 18 | Glaubt daran neue Unterrichtsinhalte verstehen zu können | Neue Inhalte verstehbar | |
| S. | 4 | 19 | Aufgaben vor der Klassengemeinschaft traut sie sich auch zu | Arbeiten vor der Klasse sind möglich | |
| S. | 4 | 20 | Krankheit sei kein Hindernis | Krankheit sei kein Hindernis | |
| S. | 5 | 21 | Selbsteinschätzung sei unabhängig von der Lehrerperspektive | Lehrereinschätzung ist irrelevant | |
| S. | 5 | 22 | Schlechte Noten beeinflussen die Fähigkeitszuschreibungen nicht | Selbsteinschätzung nicht an schlechte Noten geknüpft | |
| S. | 5 | 23 | Mündliche Beteiligung wird als „sehr gut“ bewertet | Mündlich gut | |
| S. | 4 | 24 | Eine Steigerung des | Schnelleres Tempo | SK2-Selbstkritik & |

| | | | | | |
|----|---|----|---|--|---|
| | | | Unterrichtstempos wird als Belastung bewertet | als pot. Belastung | Belastung - Schnellerer Unterricht - Ruhig sein |
| S. | 5 | 25 | Nicht reinzurufen wird als Herausforderung gesehen | Ruhig sein als Herausforderung | |
| S. | 3 | 26 | Hat positive Erwartungen bezüglich der kommenden Schule | Positive Erwartungen an neue Schule | SK3-Positive Transitionsgedanken - Positive Erwartungen - Freunde an der Schule - Größe und erster Eindruck positiv - Hoffnung auf bessere Lehrerbeziehungen |
| S. | 3 | 27 | Freunde an der neuen Schule werden als Grund zur Freude bewertet | Freunde an der neuen Schule | |
| S. | 3 | 28 | Größe und äußerer Eindruck der Sekundarschule werden positiv bewertet | Größe und äußerer Eindruck sind positiv | |
| S. | 3 | 29 | Hofft auf eine Verbesserung im Verhältnis zu ihren Lehrern | Wunsch nach verbesserten Lehrerbeziehungen | |
| S. | 3 | 30 | Ist sich unsicher bezüglich der Anforderungen in der neuen Schule | Unsicherheit bezüglich der Anforderungen | SK4-Negative Transitionsgedanken - Unsicherheit |
| S. | 2 | 31 | Als Abschlusswunsch wird der Realschulabschluss genannt | Realabschluss als Abschlussziel | SK5-Zukunftspläne - Realschulabschluss - Guter Beruf - Wunsch nach Arbeit mit Tieren |
| S. | 5 | 32 | Lernmotivation entsteht aus dem Wunsch nach einem „guten Beruf“ | Guter Beruf als Lernmotivation | |
| S. | 5 | 33 | Möchte mit Tieren arbeiten und diesen Beruf wählen können | Wunsch nach Beruf mit Tieren | |

9.3.7. Erste Paraphrasierung Tim

Tim

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|---|
| T. | 2 | 1 | Der Unterricht macht Spaß | Unterricht macht Spaß | WK1-Langfristig positiv - Unterricht - LehrerInnen - Klassenlehrerin - Relative Belastungs-freiheit |
| T. | 2 | 2 | Die LehrerInnen sind nett | Die LehrerInnen sind nett | |
| T. | 2 | 3 | Im Normalfall wird der schulische Alltag als locker bis etwas belastend empfunden | Im Normalfall ein lockerer oder wenig belastender Alltag | |
| T. | 5 | 4 | Mag seine Lehrerin | Mag seine Lehrerin | |
| T. | 2 | 5 | Die Länge der Pausen ist angenehm | Pausen sind positiv | WK2-Kurzfristig positiv - Pausen |
| T. | 2 | 6 | Bei wenig Schlaf ist der Unterricht anstrengend | Müdigkeit als Belastung | WK3-Belastungen - Müdigkeit - Mittelpunkt der Aufmerksamkeit |
| T. | 5 | 7 | Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen wird als unangenehm wahrgenommen | Belastung durch Mittelpunkt der Aufmerksamkeit | |
| T. | 3 | 8 | Abitur als Abschlussziel um eine freie Berufswahl zu haben | Zur freien Berufswahl der Abiturwunsch | WK4-Wünsche - Freie Berufswahl |
| T. | 2 | 9 | Schulwahl fand aufgrund der eigenen Entscheidung statt | Schulwahl war selbstbestimmt | WK5-Übergangspartizipation - Selbstbestimmung - Freund als Orientierung |
| T. | 3 | 10 | Schulwahl fand aufgrund eines sozialen Kontakts statt (Freund auf der Schule) | Freund als Kriterium für die Schulwahl | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|--|--|
| T. | 4 | 11 | Sieht sich aufgrund von Noten als „guten Schüler“ | Guter Schüler wegen guten Noten | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Guter Schüler - Fähigkeitsvertrauen - Keine Beeinflussung durch Lehrerzweifel - Lernmotivation |
| T. | 4 | 12 | Traut sich auch schwierige Aufgaben zu | Zutrauen schwerer Aufgaben | |
| T. | 4 | 13 | Vertrauen in eigene Fähigkeiten was Schulleistungen an sich angeht | Selbstvertrauen was Schulleistungen angeht | |
| T. | 4/5 | 14 | Zweifel der Lehrkraft beeinflussen den Glauben an eigene Fähigkeiten nicht | Keine Beeinflussung durch Lehrkraftsmeinung | |
| T. | 5 | 15 | Wunsch nach einem guten Beruf als Grund für Lernleistungen | Berufswunsch als Lernmotivation | |
| T. | 4 | 16 | Arbeiten an der Tafel werden als Herausforderung gesehen | Arbeiten vor der Klasse als Belastung | SK2-Selbstkritik & Belastung - Arbeiten vor der Klasse - Unauffälligkeit - Im Mittelpunkt stehen |
| T. | 5 | 17 | Sieht sich als „kaum zu hörenden Schüler | Unauffällig in der Klasse | |
| T. | 5 | 18 | Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen wird als unangenehm wahrgenommen | Belastung durch Mittelpunkt der Aufmerksamkeit | |
| T. | 3 | 19 | Vorfriede auf die neue Schule, aufgrund von Größe und Essensangebot in Mensa und Cafeteria | Größe, Mensa und Cafeteria der neuen Schule sind positiv | SK3-Positive Transitionsgedanken - Größe der Schule - Essensmöglichkeiten - Freunde |
| T. | 4 | 20 | Freut sich an der neuen Schule auf | Freut sich auf Freunde an der | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|--|--|
| | | | Freunde vom Sportverein | neuen Schule | |
| T. | 3 | 21 | Noch keine Vorstellungen vom Unterrichtsgeschehen | Keine Unterrichtsvorstellungen | SK4-Negative Transitionsgedanken <ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheit - Vermissen alter Freunde - Höheres Tempo |
| T. | 4 | 22 | Fürchtet viele Freunde zu vermissen | Wird alte Freunde vermissen | |
| T. | 4 | 23 | Temposteigerung im Unterricht wird als Bedrohung wahrgenommen | Höheres Tempo als Belastung | |
| T. | 3 | 24 | Abitur als Abschlussziel um eine freie Berufswahl zu haben | Zur freien Berufswahl der Abiturwunsch | SK5-Zukunftspläne <ul style="list-style-type: none"> - Frei Beruf wählen können - Abitur |
| T. | 3 | 25 | Möchte wahrscheinlich Abitur machen | Abitur als Ziel | |

9.3.8. Erste Paraphrasierung Vanessa

Vanessa

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|---|
| V | 1 | 1 | Gefallen an Schule, bei praktischen Arbeiten | Gefallen an praktischen Arbeiten | WK1-Langfristig positiv - Praktische Arbeiten - Instrumentenunterricht - Inklusivklassen |
| V | 3 | 2 | Vanessa freut sich auf die Möglichkeit ein Instrument zu lernen | Freude über Instrumentenunterricht | |
| V | 3 | 3 | Freut sich auf die neue Schule, aufgrund der dortigen Inklusivklassen | Freude über Inklusivklassen | |
| V | 1 | 4 | Freude über Spiele während der Pausen | Freude über Pausenspiele | WK2-Kurzfristig positiv - Pausenspiele - Erwartungen an die Schulgestaltung - Pausen |
| V | 3 | 5 | „Es soll dort auch ganz schön sein“ | Positive Erwartungen | |
| V | 3 | 6 | Schön findet sie am Schulleben vor allem die Pausen | Pausen werden positiv hervorgehoben | |
| V | 2 | 7 | „Fachliches Arbeiten“ macht keinen Spaß | Abneigung gegenüber theoretischem Arbeiten | WK3-Belastungen - Theorieunterricht - Prügeleien - Strenge Lehrkraft |
| V | | 8 | Ärgert sich über Prügeleien in den Pausen | Ärger über Prügeleien | |
| V | 6 | 9 | Lehrerin ist manchmal streng, manchmal aber auch nett | Lehrerin ist manchmal streng | |
| V | 4 | 10 | Ärgert sich über Prügeleien in den Pausen; hofft, dass dies auf der nächsten Schule besser wird | Hoffnung auf Veränderung | WK4-Wünsche - Ende der Prügeleien |
| V | 3 | 11 | Ehemaliger Lehrer hat die weiterführende Schule empfohlen | Lehrerempfehlung ist Überganggrundlage | WK5- Übergangspartizipation - Lehrerempfehlung |

| | | | | | 9 |
|---|---------|----|---|--|--|
| V | 4 | 12 | Sieht sich als sehr gute Schülerin außer in Mathematik | Gute Schülerin | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Gute Schülerin - Mut - Nicht gestresst - Deutsch- und Kunstleistungen - Unterrichtseteiligung bei „leichten“ Aufgaben |
| V | 4 | 13 | Traut sich „Sachen“ zu, die andere Kinder nicht wagen | Mut als Grund für positive Selbsteinschätzung | |
| V | 2 | 14 | Schule ist nicht stressig für Vanessa | kein Stress empfunden | |
| V | 4 | 15 | Führt ihre Fähigkeitseinschätzung vor allem auf schulische Leistungen in Kunst und Deutsch zurück | Kunst und Deutsch als Quellen des Fähigkeitsselfkonzepts | |
| V | 5/ 6 | 16 | Meldet sich vor allem bei „leichteren“ Aufgaben, außer in Kunst (dort oft) | „Leichtere“ Aufgaben als Beteiligungsoption | |
| V | 2 | 17 | „Fachliches Arbeiten“ liegt Vanessa nicht | Abneigung gegenüber theoretischem Arbeiten | |
| V | 2 | 18 | Für sie geht alles nur langsam | Arbeitet langsam | |
| V | 3 | 19 | Vanessa hat eine „Matheschwäche“ | Matheschwäche | |
| V | 5 | 20 | Wenn die Lehrerin zweifelt, zweifelt auch sie | Lehrermeinung ist selbstkonzeptrelevant | |
| V | 3 | 21 | Freut sich auf die neue Schule, aufgrund der dortigen Inklusivklassen | Freude über Inklusivklassen | SK3-Positive Transitions-gedanken - Freude über Inklusivklassen - Instrument erlernen |
| V | 3 | 22 | Vanessa freut sich auf die Möglichkeit ein Instrument zu lernen | Freude über Instrumentenunterricht | |
| V | 3 | 23 | Vanessa hat eine „Matheschwäche“ | Matheschwäche | SK4-Negative Transitions-gedanken |

| | | | | | | |
|---|---|----|--|---|-------------------|--|
| | | | | | | - Matheschwäche als potentielles Problem |
| V | 3 | 24 | Hat sich bisher keine Gedanken über den Schulabschluss gemacht | Schulabschluss ist unklar | SK5-Zukunftspläne | - Unklarheit über Schulabschluss |
| V | 6 | 25 | Lernen geschieht aufgrund von beruflicher Orientierung | Berufsanforderungen als Lernmotivation | | - Lernen ist am Berufsleben orientiert |

9.4. Paraphrasierung & Kategorisierungen nach dem Schulübergang

9.4.1. Zweite Paraphrasierung Emil

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|-----|-----|---|---|---|
| E. | 1 | 1 | Zufriedenheit mit der neuen Klassengemeinschaft | Zufrieden mit Klassengemeinschaft | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Klassen-gemeinschaft - Lehrerverhalten - HAs in den Pausen gelöst - Freizeit - Keine Zusatz-belastungen - Schülerbeteiligung |
| E. | 1 | 2 | Lehrer der neuen Schule werden positiv bewertet | Neue Lehrer sind gut | |
| E. | 2 | 3 | Nutzt die große Pause um die Hausaufgaben zu machen | Hausaufgaben in der Pause gemacht | |
| E. | 5/6 | 4 | Zeit für die Hausaufgaben reicht aus | HA-Zeit reicht aus | |
| E. | 6 | 5 | Durch die Hausaufgaben geht ihm nicht viel Freizeit verloren | Genug Freizeit | |
| E. | 7 | 6 | Der Zeitaufwand für Aufgaben abseits des Unterrichts ist für ihn gleich geblieben | Keine zeitlichen Zusatzbelastungen verspürt | |
| E. | 12 | 7 | Zum Zeitpunkt des Interviews fühlte sich Emil bereits wohl in seiner Klasse | Inzwischen positive Klassenbewertung | |
| E. | 10 | 8 | Lehrer haben keinen Kommandoton | Kein Kommandoton von Lehrern | |
| E. | 11 | 9 | Im Unterricht wird auf die Möglichkeit sich konzentrieren zu können Wert gelegt | Lehrer gewährleisten Konzentration | |
| E. | 11 | 10 | Die Lehrkräfte haben alle Schüler im Blick | Lehrer beachten alle Schüler | |
| E. | 11 | 11 | Die Lehrkräfte sind bereit | Lehrer geben Fehler | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|--|
| | | | Fehler zuzugeben | zu | |
| E. | 11 | 12 | Kinder werden nicht angeschrien | Lehrer schreien nicht | |
| E. | 11 | 13 | Im Unterricht werden unterschiedliche Antworten wertgeschätzt | Lehrer schätzen verschiedene Antworten | |
| E. | 11 | 14 | Die Meinung der Schüler findet bei Entscheidungen Berücksichtigung | Lehrer berücksichtigen Schülermeinungen | |
| E. | 11 | 15 | Die Lehrkräfte haben Geduld mit ihren Schülern | Lehrer haben Geduld | |
| E. | 1 | 16 | Die Kennenlernfahrt wird positiv bewertet | Gute Kennenlernfahrt | WK2-Kurzfristig positiv - Kennenlernfahrt - Schulgestaltung - Ähnlichkeit zur Grundschulklasse - Spannung und Erwartungen - Pausenaufteilung - AGs - Essensangebot - Schulzeiten |
| E. | 1 | 17 | Gestaltung der Schule wird als schön bezeichnet | Schöne Schulgestaltung | |
| E. | 2 | 18 | Kein nennenswerter Unterschied zwischen Jahrgangsklassen und jahrgangsübergreifendem Unterricht | Unterschied der Klassen ist marginal | |
| E. | 3 | 19 | War gespannt auf die neue Schule | War gespannt | |
| E. | 3 | 20 | Hatte zuvor große Erwartungen | Hatte große Erwartungen | |
| E. | 2/3 | 21 | Die Pausenaufteilung, vor allem die Mittagspause gefallen ihm gut | Gute Pausenaufteilung | |
| E. | 3 | 22 | AG-Angebote der neuen Schule werden als positiv genannt | AGs sind gut | |
| E. | 4/5 | 23 | Cafeteria und Mensa der neuen Schule werden als positive Faktoren der neuen Schule hervorgehoben | Essensangebot ist ein positiver Faktor | |
| E. | 7 | 24 | Der späte Schulanfang an | Für langen Schulweg | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|--|
| | | | der neuen Schule wird aufgrund des längeren Schulweges als positiv bewertet | ist später Schulanfang positiv | |
| E. | 2 | 25 | Lockerer Schulalltag wegen spätem Schulanfang | Später Schulanfang ist gut | |
| E. | 3 | 26 | Wollte nicht weg von der Grundschule | Mochte Grundschule | WK3-Belastungen - Zuneigung zur Grundschule - Zuneigung zur Grundschullehrerin - Ältere Schüler - Fehlender Hort - HA-Belastung (selten) - Ungewohnter Anfang - Absolute Ruhe |
| E. | 3 | 27 | Hätte seine Grundschullehrerin gerne mitgenommen | Mochte Grundschullehrerin | |
| E. | 3 | 28 | Größere Schüler flößen Respekt ein | Respekt vor älteren Schülern | |
| E. | 4 | 29 | An der Grundschule fand er besser, dass der Hort genau an der Schule angesiedelt war | Hort an der Grundschule war gut | |
| E. | 4 | 30 | Die neue Schule hat keine speziellen Nachmittagsangebote außer freiwillige AGs | Nachmittagsbetreuung fehlt | |
| E. | 6 | 31 | Nur bei wenigen Hausaufgaben braucht er viel Zeit um sie zu schaffen | Selten eine zeitliche Belastung durch HAs | |
| E. | 12 | 32 | Anfangs war es eine Belastung in der neuen Klasse | Anfangs war die neue Klasse ungewohnt | |
| E. | 11 | 33 | Während des Unterrichts muss vollkommene Ruhe herrschen | Lehrer wollen vollkommene Ruhe | |
| E. | 4 | 34 | Wünscht sich an seinem späteren Beruf Spaß haben zu können | Wünscht sich Freude am Beruf | WK4-Wünsche - Freude am Beruf - Abitur machen |
| E. | 3/4 | 35 | Möchte Abitur machen um | Abitur als Ziel für freie | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|--|
| | | | später alle Berufe ausüben zu können | Berufswahl | |
| E. | 2 | 36 | Deutsch, Mathe und Englisch werden als durchschnittlich zu bewältigende Fächer angegeben | Hauptfächer sind zu schaffen | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Bewältigung der Hauptfächer - Leichtigkeit bei Sport & Musik - Sorgsam - Genau - Guter Schüler - Ordentlich - Zutrauen schwerer Aufgaben - Arbeiten vor der Klasse möglich - Tempo ist irrelevant - Leistungssteigerung möglich |
| E. | 2 | 37 | Sport und Musik fallen ihm als Fächer leicht | Sport und Musik sind leicht | |
| E. | 6 | 38 | Emil arbeitet sorgsam und regelmäßig | Sorgsam und regelmäßig | |
| E. | 6 | 39 | Er nimmt seine Hausaufgaben immer genau | Genau bei den HAs | |
| E. | 7 | 40 | Sieht sich als guten Schüler | Guter Schüler | |
| E. | 8 | 41 | Leistungen wie Aufgaben zu machen, schnell fertig sein und ordentlich schreiben sind für Selbsteinschätzung ausschlaggebend | Einschätzung basiert auf Aufgabenerledigung und Ordnung | |
| E. | 8 | 42 | Traut sich zu durch Anstrengungen schwierige Aufgaben schaffen zu können | Schwere Aufgaben sind möglich | |
| E. | 8 | 43 | Mag Aufgaben an der Tafel nicht, glaubt aber sie schaffen zu können | Traut sich Tafelaufgaben zu, jedoch ungern | |
| E. | 9 | 44 | Ein höheres Unterrichtstempo wird nicht als potentielle Belastung angesehen | Temposteigerung ist keine Belastung | |
| E. | 9 | 45 | Glaubt daran Herausforderungen durch | Probleme können durch | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|--|---|
| | | | eine Leistungssteigerung zu schaffen | Leistungssteigerung gelöst werden | |
| E. | 10 | 46 | Schlechte Noten sind kein Hindernis für gute Leistungen in der Zukunft | Einmaliges Misslingen ist keine Belastung | |
| E. | 8 | 47 | Mag Aufgaben an der Tafel nicht, glaubt aber sie schaffen zu können | Traut sich Tafelaufgaben zu, jedoch ungern | SK2-Selbstkritik & Belastung - Arbeitet ungern an der Tafel - Macht Unsinn |
| E. | 10 | 48 | Sieht sich manchmal als aufgedreht und meint aufgrund dessen Unsinn zu machen | Teils aufgedreht und Unsinn machend | |
| E. | 9 | 49 | Bei Krankheiten verlässt er sich auf die Hilfe von Freunden um den Stoff nachholen zu können | Freunde als Unterstützung bei Krankheiten | SK3-Positive Transitions-gedanken - Neue Freunde als Unterstützung - Neue Klassengemeinschaft - Neue Lehrer |
| E. | 1 | 50 | Zufriedenheit mit der neuen Klassengemeinschaft | Zufrieden mit Klassengemeinschaft | |
| E. | 1 | 51 | Lehrer der neuen Schule werden positiv bewertet | Neue Lehrer sind gut | |
| E. | 3 | 52 | Wollte nicht weg von der Grundschule | Mochte Grundschule | SK4-Negative Transitions-gedanken - Verlust der Grundschule - Verlust der Lehrerin - Unsicherheit bezüglich der Älteren - Ungewohnte Klasse |
| E. | 3 | 53 | Hätte seine Grundschullehrerin gerne mitgenommen | Mochte Grundschullehrerin | |
| E. | 3 | 54 | Größere Schüler flößen Respekt ein | Respekt vor älteren Schülern | |
| E. | 12 | 55 | Anfangs war es eine Belastung in der neuen Klasse | Anfangs war die neue Klasse ungewohnt | |
| E. | 10 | 56 | Als Lernmotivation werden materielle Güter wie ein Haus, Auto oder ein guter Job angegeben | Materielles als Lernmotivation | SK5-Zukunftspläne - Freie Berufswahl haben - Materielles besitzen können |
| E. | 3/4 | 57 | Möchte Abitur machen um | Abitur als Ziel für | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|------------------|--|
| | | | später alle Berufe ausüben zu können | freie Berufswahl | |
|--|--|--|---|------------------|--|

9.4.2. Zweite Paraphrasierung Fatih

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|--|---------------------------------------|---|
| F. | 2 | 1 | Ihm gefällt die neue Schule | Neue Schule ist positiv | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Gefallen an neuer Schule - Freunde - Guter Unterricht - Gute Lehrkräfte - Lockerer Alltag - Freiheit von Angst und Sorgen - Keine Steigerung der Belastung - Schülermeinung wird berücksichtigt - Konzentration ist möglich |
| F. | 2 | 2 | Hat neue Freunde finden können | Neue Freunde gefunden | |
| F. | 2 | 3 | Der Unterricht an der neuen Schule gefällt ihm gut | Guter Unterricht | |
| F. | 2 | 4 | Mag die LehrerInnen an der neuen Schule | Gute Lehrkräfte | |
| F. | 2 | 5 | Sieht seinen schulischen Alltag als locker an | Lockerer Schulalltag | |
| F. | 2 | 6 | Der Unterricht ist nicht schwer | Unterricht ist nicht schwer | |
| F. | 3 | 7 | Hat weder vor der neuen Schule noch vor den großen Schülern Angst | Keine Angst an der neuen Schule | |
| F. | 3 | 8 | Hätte seine Grundschullehrerin nicht gerne mitgenommen und ist froh über den Lehrerwechsel | Froh über den Lehrerwechsel | |
| F. | 4 | 9 | Findet alles schöner als an der alten Schule | Alles schöner als zuvor | |
| F. | 4 | 10 | Der Unterricht ist besser, weil die Lehrerinnen besser erklären und netter sind | Besserer Unterricht wegen Erklärungen | |
| F. | 4 | 11 | Die Hausaufgaben sind kein Problem für Fatih | HAs sind kein Problem | |
| F. | 5 | 12 | Hat genug Zeit um seine Hausaufgaben zu machen | Genug Zeit für HAs | |
| F. | 5 | 13 | Hausaufgaben nehmen ihm nicht viel Freizeit weg | HAs nehmen kaum Freizeit | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|---|---|
| F. | 5 | 14 | Die Belastung seit der Grundschulzeit ist für Fatih nicht gestiegen | Belastung ist nicht gestiegen | |
| F. | 8 | 15 | Vonseiten der Lehrer verspürt Fatih keinen Druck alles möglichst schnell zu machen | Kein Druck von Lehrern | |
| F. | 8 | 16 | Es muss nicht immer absolut ruhig sein, solange alles geschafft wird | Lehrer dulden leichte Unruhe | |
| F. | 8 | 17 | Wenn etwas nicht verstanden wurde erklären es die Lehrkräfte erneut | Geduldige Lehrer | |
| F. | 8 | 18 | Im Unterricht sind oft mehrere Antworten möglich | Lehrer dulden verschiedene Antworten | |
| F. | 9 | 19 | Meinungen der Schüler werden berücksichtigt | Schülermeinungen werden berücksichtigt | |
| F. | 9 | 20 | Die Lehrkräfte schreien nicht, geben Fehler zu und lachen über niemanden | Kein Geschrei oder Gelächter vonseiten der Lehrer | |
| F. | 9 | 21 | Alle Kinder werden berücksichtigt | Alle Kinder sind im Lehrerblickfeld | |
| F. | 9 | 22 | Die Möglichkeit sich zu konzentrieren wird gewährleistet | Konzentration wird gewährleistet | |
| F. | 2 | 23 | Die Sitznachbarn helfen bei manchen Aufgaben | Hilfreiche Sitznachbarn | WK2-Kurzfristig positiv - Hilfe im Unterricht - Freude über Verlassen der GS - Spannung und Aufregung - Erfüllte Hoffnungen |
| F. | 3 | 24 | Wollte weg von der Grundschule | Froh über Verlassen der Grundschule | |
| F. | 3 | 25 | War gespannt auf die neue Schule und aufgeregt | Spannung und Aufregung | |
| F. | 3 | 26 | Seine positiven Hoffnungen haben sich erfüllt | Erfüllung von Hoffnungen | |
| F. | 3 | 27 | Hat sich noch keine Gedanken über den | Schulabschluss unklar | WK3-Belastungen - Unklarheit |

| | | | | | |
|----|---|----|---|--|---|
| | | | Schulabschluss gemacht | | bezüglich Abschluss |
| F. | 7 | 28 | Möchte viel wissen | Wunsch nach Wissen | WK4-Wünsche - Wissen |
| F. | 5 | 29 | Macht seine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig | Regelmäßig und sorgfältig | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Sorgfältig - Genau - Guter Schüler - Schneller geworden - Beendet Aufgaben - Schafft schwere Aufgaben - Tafelaufgaben - Keine Einschränkungen durch Krankheiten - Kein Problem mit Zweifeln von außen |
| F. | 5 | 30 | Er nimmt die Hausaufgaben genau | Nimmt HAs genau | |
| F. | 5 | 31 | Sieht sich als guten Schüler | Guter Schüler | |
| F. | 5 | 32 | Ist schneller geworden als in der Grundschulzeit und sieht das als Fortschritt | Schneller als in Grundschulzeiten | |
| F. | 5 | 33 | Macht seine Aufgaben fertig | Erledigt seine Aufgaben | |
| F. | 6 | 34 | Glaubt daran auch schwierige Aufgaben lösen zu können | Schafft schwere Aufgaben | |
| F. | 6 | 35 | Aufgaben an der Tafel sind keine Belastung | Tafelaufgaben sind keine Belastung | |
| F. | 6 | 36 | Krankheiten sind keine Bedrohung für Leistungen | Krankheiten sind keine Belastung | |
| F. | 6 | 37 | Temposteigerung wird nicht als potentielle Belastung betrachtet | Temposteigerung ist unbelastend | |
| F. | 6 | 38 | Zweifel der Lehrkräfte werden nicht als negative Faktoren für die Selbsteinschätzung gewertet | Zweifel der Lehrer sind unbelastend | |
| F. | 7 | 39 | Schlechte Noten werden als Ansporn mehr zu tun verstanden | Schlechte Noten als Ansporn | |
| F. | 7 | 40 | Löst jede Aufgabe im Unterricht | Löst alle Aufgaben | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|--|
| F. | 7 | 41 | Manchmal redet er während des Unterrichts mit Sitznachbarn | Schwätzt manchmal | SK2-Selbstkritik & Belastung - Schwätzen |
| F. | 3 | 42 | Hätte seine Grundschullehrerin nicht gerne mitgenommen und ist froh über den Lehrerwechsel | Froh über den Lehrerwechsel | SK3-Positive Transitions- gedanken - Lehrerwechsel - Neue Freunde - Unterricht |
| F. | 2 | 43 | Hat neue Freunde finden können | Neue Freunde gefunden | |
| F. | 2 | 44 | Der Unterricht an der neuen Schule gefällt ihm gut | Guter Unterricht | |
| F. | 2 | 45 | Mag die LehrerInnen an der neuen Schule | Gute Lehrkräfte | |
| F. | 3/4 | 46 | Noch besteht Unklarheit über den Schulabschluss | Schulabschluss unsicher | SK4-Negative Transitions- gedanken - Unsicherheit bezüglich Abschluss |
| F. | 7 | 47 | Lernmotivation aus Angst im späteren Leben manchen Kontroversen nicht gewachsen zu sein | Lernmotivation um später Kontroversen gewachsen zu sein | SK5-Zukunftspläne - Kontroversen bestehen können - Schulabschluss ist unklar |
| F. | 3 | 48 | Hat sich noch keine Gedanken über den Schulabschluss gemacht | Schulabschluss unklar | |

9.4.3. Zweite Paraphrasierung Joana

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|---|
| J. | 2 | 1 | Die LehrerInnen der neuen Schule werden als nett bewertet | Nette Lehrer | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Nette Lehrer - Lockerer Alltag - Instrumentenunterricht - Kein Geschrei - Lehrer geben Fehler zu - Alle Kinder im Blick - Konzentration - Geduldige Lehrer |
| J. | 2 | 2 | Der schulische Alltag wird als locker angesehen | Lockerer Schulalltag | |
| J. | 5 | 3 | Freut sich auf das Erlernen eines Instruments an der neuen Schule | Freude über Instrumentenangebot | |
| J. | 10 | 4 | Die Lehrkräfte schreien die Kinder nicht an | Lehrer schreien nicht | |
| J. | 10 | 5 | Fehler werden von der Klassenlehrerin zugegeben | Klassenlehrerin gibt Fehler zu | |
| J. | 10 | 6 | Alle Schüler werden von den Lehrkräften berücksichtigt | Alle Schüler werden beachtet | |
| J. | 10 | 7 | Die Konzentration auf den Unterricht wird gewährleistet | Lehrer gewährleisten Konzentration | |
| J. | 9 | 8 | Die Lehrkräfte sind nicht ungeduldig | Lehrer sind geduldig | |
| J. | 2 | 9 | Die Essensmöglichkeiten der neuen Schule werden als positiv hervorgehoben | Gute Essensangebote | WK2-Kurzfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Essensangebot - Schwimmbad - Neu-sein - Fußballplatz - Kiosk - Freude über Übergang - Spannung & Erwartungen |
| J. | 2 | 10 | Das Schwimmbad der neuen Schule wird als positiver Faktor genannt | Schwimmbad vorhanden | |
| J. | 3 | 11 | Das „neu-sein“ wird als positiv empfunden, da man auch neue Leute kennenlerne | Neu-sein ermöglicht neue Kontakte | |
| J. | 3 | 12 | Die Größe des Schulhofes, mit zwei Fußballplätzen, ist | Großer Schulhof und Fußballplätze sind gut | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|---|--|
| | | | für Joana ebenfalls ein Grund zur Freude | | |
| J. | 3 | 13 | Der Kiosk der neuen Schule ist ein positiver Faktor | Kiosk ist positiv | |
| J. | 4 | 14 | Fand es keine schlechte Vorstellung die Grundschule zu verlassen um Neues kennenzulernen | Willens die Grundschule zu verlassen | |
| J. | 4 | 15 | War gespannt auf die neue Schule und hatte große Erwartungen | Spannung und große Erwartungen | |
| J. | 2 | 16 | Verständnisprobleme bei deutschen Wörtern werden als schulisches Problem betont | Probleme mit deutschen Wörtern | <p>WK3-Belastungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verständnisprobleme - Weniger Verstehen - Angst - Verlust der GS-Lehrerin - Freunde fehlen - Ausflüge der GS - HA Belastungen - Lehrer-Kommandoton - Absolute Ruhe - Nur eine Antwort richtig - Keine Partizipation |
| J. | 3 | 17 | An der alten Schule hat Joana im Unterricht mehr verstanden | Mehr Unterrichtsverstehen an alter Schule | |
| J. | 4 | 18 | Sie hat Angst vor den großen Schülern an der neuen Schule | Angst vor den großen Schülern | |
| J. | 4 | 19 | Hätte am liebsten ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte ihre Grundschullehrerin | |
| J. | 4 | 20 | Vermisst manche Freunde aus der Grundschule | Manche Freunde fehlen | |
| J. | 5 | 21 | Die Ausflüge der Grundschulzeit werden als sehr positiv bewertet | Ausflüge der Grundschule waren schön | |
| J. | 6 | 22 | Hat manchmal nicht genug Zeit für ihre Hausaufgaben | Teils zu wenig Zeit für HAs | |
| J. | 9 | 23 | Sieht den Unterrichtston der Lehrkräfte als Kommandoton an | Kommandoton der Lehrer | |
| J. | 9 | 24 | Im Unterricht muss vollkommene Ruhe | Lehrer wollen absolute Ruhe | |

| | | | | | |
|----|----|----|---|-------------------------------------|--|
| | | | herrschen | | |
| J. | 9 | 25 | LehrerInnen wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören | Lehrer wollen nur eine Antwort | |
| J. | 10 | 26 | Die Meinung der Schülerinnen und Schüler wird bei Entscheidungen nicht berücksichtigt | Keine Partizipation der Kinder | |
| J. | 5 | 27 | Möchte gerne den Realschulabschluss machen | Realschulabschluss als Wunsch | WK4-Wünsche - Realschulabschluss - Wunsch zu Wissen |
| J. | 9 | 28 | Wünscht sich viel zu wissen | Wunsch nach Wissen | |
| J. | 6 | 29 | Ist sorgfältig und ordentlich | Sorgfältig und ordentlich | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Sorgfältig - Ordentlich - Gute Schülerin - Versteht den Unterricht - Tafelaufgaben sind okay - Schlechte Noten behindern nicht |
| J. | 6 | 30 | Das Verstehen der Hausaufgaben ist kein Problem | Verstehen der HAs ist kein Problem | |
| J. | 7 | 31 | Sieht sich als gute Schülerin | Gute Schülerin | |
| J. | 7 | 32 | Würde sagen, dass sie mit Konzentration alle Aufgaben schaffen kann | Traut sich alle Aufgaben zu | |
| J. | 7 | 33 | Traut sich auch schwierige Aufgaben zu | Traut sich schwere Aufgaben zu | |
| J. | 7 | 34 | Traut sich auch neuen Stoff im Unterricht zu | Versteht neuen Stoff | |
| J. | 7 | 35 | Aufgaben an der Tafel sind eine zu bewältigende Herausforderung | Tafelaufgaben sind zu bewältigen | |
| J. | 7 | 36 | Krankheiten sind kein Hindernis für gute Leistungen | Krankheit ist keine Belastung | |
| J. | 8 | 37 | Schlechte Noten sind für Joana kein Hindernis für zukünftige Leistungen | Schlechte Noten sind kein Hindernis | |

| | | | | | |
|----|----|----|--|--|---|
| J. | 8 | 38 | Sieht sich als ordentlich und sorgfältig an | Ordentlich und sorgfältig | |
| J. | 6 | 39 | Die Hausaufgaben nehmen ihr manchmal viel Freizeit weg | HAs nehmen Freizeit weg | SK2-Selbstkritik & Belastung - HAs nehmen viel Zeit - Manchmal ungenau - Tempo-steigerung als Problem - Lehrermeinung hat hohes Gewicht |
| J. | 6 | 40 | Nimmt es mit den Hausaufgaben zum Teil nicht so genau | HAs werden teils ungenau bearbeitet | |
| J. | 7 | 41 | Ein höheres Unterrichtstempo wird als Bedrohung der Leistungsfähigkeit empfunden | Höheres Tempo ist eine potentielle Belastung | |
| J. | 8 | 42 | Vertraut auf das Urteilsvermögen der Lehrkräfte | Vertraut Lehrereinschätzung | |
| J. | 6 | 43 | Die Belastung durch die Hausaufgaben hält sich im Rahmen | Belastung durch HAs ist im Rahmen | |
| J. | 8 | 44 | Schwätzt an der neuen Schule weniger als an der Grundschule | Schwätzt weniger | SK3-Positive Transitions-gedanken - HA-Belastung geht - Schwätzt weniger - Instrument - Neue Kontakte |
| J. | 5 | 45 | Freut sich auf das Erlernen eines Instruments an der neuen Schule | Freude über Instrumentenangebot | |
| J. | 3 | 46 | Das „neu-sein“ wird als positiv empfunden, da man auch neue Leute kennenlerne | Neu-sein ermöglicht neue Kontakte | |
| J. | 11 | 47 | Zum Zeitpunkt werden die neu gewonnen Freunde als positiver Faktor genannt, weshalb inzwischen alles gut sei | Neue Freunde als positive Entwicklung | |
| J. | 10 | 48 | Die Klassenlehrerin ist witzig | Witzige Lehrerin | |

| | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|
| J. | 6 | 49 | An der neuen Schule ist mehr zu tun, als an der Grundschule | Mehr zu tun als in der Grundschule | SK4-Negative Transitionsgedanken <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Belastung - Verlust sozialer Kontakte - Sprachbarriere - Weniger Verstehen im Unterricht |
| J. | 4 | 50 | Hätte am liebsten ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte ihre Grundschullehrerin | |
| J. | 4 | 51 | Vermisst manche Freunde aus der Grundschule | Manche Freunde fehlen | |
| J. | 2 | 52 | Verständnisprobleme bei deutschen Wörtern werden als schulisches Problem betont | Probleme mit deutschen Wörtern | |
| J. | 3 | 53 | An der alten Schule hat Joana im Unterricht mehr verstanden | Mehr Unterrichtsverstehen an alter Schule | |
| J. | 11 | 54 | Joana traute sich zuerst kaum ihren Namen zu sagen | Namensnennung fiel schwer | |
| J. | 9 | 55 | Wünscht sich viel zu wissen | Wunsch nach Wissen | SK5-Zukunftspläne <ul style="list-style-type: none"> - Wunsch zu Wissen - Gute Noten - Realschulabschluss - Vielleicht Abitur |
| J. | 9 | 56 | Lernt auch um gute Noten zu erhalten | Lernen für gute Noten | |
| J. | 5 | 57 | Möchte gerne den Realschulabschluss machen | Realschulabschluss als Wunsch | |
| J. | 5 | 58 | Kann sich auch das Abitur vorstellen, braucht allerdings ein näheres Ziel | Abitur als mögliche Erweiterung | |

9.4.4. Zweite Paraphrasierung Maya

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|--|---|
| M. | 1 | 1 | In der Klasse fühlt sich Maya wohl | Klasse ist positiv | WK1-Langfristig positiv - Klasse - Lockerer Alltag - Keine Angst - Keine HA-Belastung (?) - Lehrerverhalten - Partizipation der Kinder - Konzentration ist möglich |
| M. | 2 | 2 | Der schulische Alltag wird als locker empfunden, weil die Arbeit noch nicht wirklich begonnen hat | Lockerer Schulalltag | |
| M. | 2 | 3 | Hat keine Angst vor der großen Schule oder vor älteren Schülern | Keine Angst vor Schule und Schülern | |
| M. | 3 | 4 | An der neuen Schule gefällt ihr die Klassengemeinschaft besser | Klassengemeinschaft ist besser | |
| M. | 4 | 5 | Hausaufgaben sind kein Stress aufgrund einer Hausaufgabenbetreuung | Hausaufgaben sind keine Belastung | |
| M. | 7 | 6 | Vonseiten der Lehrkräfte herrscht kein Kommandoton | Lehrer kommandieren nicht | |
| M. | 7 | 7 | Es muss während des Unterrichts nicht gänzlich ruhig sein | Lehrer dulden leichte Unruhe | |
| M. | 7 | 8 | Die Lehrkräfte gehen geduldig mit den Schülern um | Lehrer sind geduldig | |
| M. | 7 | 9 | In der Regel sind mehrere Antworten auf Fragen möglich | Lehrer akzeptieren mehrere Antworten | |
| M. | 7 | 10 | Die Meinung der Kinder wird bei Entscheidungen berücksichtigt | Partizipation der Kinder ist erwünscht | |
| M. | 7 | 11 | Die Lehrkräfte schreien die Kinder nicht an | Lehrer schreien nicht | |
| M. | 7 | 12 | Die LehrerInnen geben gemachte Fehler zu | Lehrer geben Fehler zu | |
| M. | 7 | 13 | Alle SchülerInnen werden | Kinder werden ernst | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|---|
| | | | ernst genommen und berücksichtigt | genommen | |
| M. | 7/8 | 14 | Konzentriertes Arbeiten wird im Unterricht ermöglicht | Konzentration wird von den Lehrern ermöglicht | |
| M. | 1 | 15 | Die Pausen sind ein positiver Faktor | Pausen sind positiv | WK2-Kurzfristig positiv - Pausen - Musik - Erwartungen erfüllt |
| M. | 1 | 16 | Der Musikunterricht wird positiv empfunden | Musik ist positiv | |
| M. | 2 | 17 | Hatte große Erwartungen an die neue Schule | Große Erwartungen | |
| M. | 2 | 18 | Mochte die Grundschule und wollte nicht weg | Wollte nicht von der Grundschule weg | WK3-Belastungen - Weggang aus der GS - Mochte GS-Lehrerin - Neue Lehrkräfte - HAs nehmen Freizeit (?) |
| M. | 2 | 19 | War nicht nur positiv gestimmt gegenüber der neuen Schule | Ambivalente Gefühle gegenüber der neuen Schule | |
| M. | 2 | 20 | Hätte am liebsten ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte ihre Grundschullehrerin | |
| M. | 3 | 21 | Traut den neuen Lehrkräften nicht zu so gut zu sein, wie ihre Grundschullehrerin | Neue Lehrkräfte sind schlechter als alte Lehrerin | |
| M. | 4 | 22 | Manchmal nehmen die Hausaufgaben ihr viel Freizeit weg | HAs nehmen teils viel Freizeit | |
| M. | 8 | 23 | Maya ist traurig darüber ihre Lehrerin aus der Grundschule seltener zu sehen | Trauer über Verlust der Grundschullehrerin | |
| M. | 3 | 24 | Möchte den Realschulabschluss machen | Realschulabschluss als Ziel | |
| M. | 3 | 25 | Hat sich als späteres Ziel das Abitur gesetzt | Abitur als späteres Ziel | |
| M. | 3 | 26 | Wünscht sich nach der Schulzeit Tierärztin zu werden | Wunsch Tierärztin zu werden | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|
| M. | 4 | 27 | Macht ihre Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig | Regelmäßig und sorgfältig | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Sorgfältig - Schafft HAs - Genau - Gute Schülerin - Alle Aufgaben möglich - Tempo- steigerung ist problemlos - Außen- einschätzung / schlechte Noten verunsichert nicht |
| M. | 4 | 28 | Die Hausaufgaben zu verstehen ist kein Problem für sie | HAs zu verstehen ist kein Problem | |
| M. | 4 | 29 | Maya nimmt die Hausaufgaben stets genau | Nimmt HAs genau | |
| M. | 4 | 30 | Sieht sich als eine gute Schülerin | Gute Schülerin | |
| M. | 5 | 31 | Traut sich teilweise schwere Aufgaben im Unterricht zu | Schwere Aufgaben sind möglich | |
| M. | 5 | 32 | Traut sich zu Aufgaben an der Tafel zu lösen | Tafelaufgaben sind möglich | |
| M. | 5 | 33 | Eine Steigerung des Unterrichtstempos wird nicht als Bedrohung angesehen | Temposteigerung ist keine Bedrohung | |
| M. | 5 | 34 | Zweifel der Lehrkräfte werden nicht als Bedrohung der Selbsteinschätzung bewertet | Zweifel der Lehrer sind keine Belastung | |
| M. | 5 | 35 | Schlechte Noten werden nicht als Bedrohung der Selbsteinschätzung bewertet | Schlechte Noten ändern die Selbsteinschätzung nicht | |
| M. | 5 | 36 | Das Verstehen neuen Stoffs fällt ihr nicht immer leicht | Neuer Stoff kann schwierig sein | SK2-Selbstkritik & Belastung - Neuer Stoff - Freizeitverlust |
| M. | 4 | 37 | Manchmal nehmen die Hausaufgaben ihr viel Freizeit weg | HAs nehmen teils viel Freizeit | |
| M. | 4 | 38 | Von der Belastung hat sich im Vergleich zur Grundschule nichts verändert | Keine höhere Belastung | SK3-Positive Transitions-gedanken - Belastung ist nicht gestiegen (?) - Verbesserung im Unterricht - Bessere Sozial- |
| M. | 5 | 39 | Hat sich in Mathematik und Deutsch verbessert | In Mathe und Deutsch verbessert | |
| M. | 6 | 40 | Meldet sich häufiger als in der Grundschulzeit | Meldet sich häufiger | |
| M. | 6 | 41 | Unter den SchülerInnen wird | Weniger Gelächter | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|
| | | | weniger gelästert als zu Grundschulzeiten | | gemeinschaft |
| M. | 6 | 42 | Die Atmosphäre innerhalb der Klassengemeinschaft hat sich leicht verbessert | Atmosphäre hat sich verbessert | |
| M. | 6 | 43 | Maya redet weniger mit MitschülerInnen während des Unterrichts und arbeitet mehr mit | Weniger Gerede während des Unterrichts | |
| M. | 2 | 44 | Hätte am liebsten ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte ihre Grundschullehrerin | SK4-Negative Transitionsgedanken |
| M. | 3 | 45 | Traut den neuen Lehrkräften nicht so gut zu sein, wie ihre Grundschullehrerin | Neue Lehrkräfte sind schlechter als alte Lehrerin | - Mochte GS-Lehrerin - „schlechte“ neue Lehrer |
| M. | 4 | 46 | Manchmal nehmen die Hausaufgaben ihr viel Freizeit weg | HAs nehmen teils viel Freizeit | - Freizeitverlust |
| M. | 8 | 47 | Maya ist traurig darüber ihre Lehrerin aus der Grundschule seltener zu sehen | Trauer über Verlust der Grundschullehrerin | |
| M. | 6 | 48 | Das Abitur wird als Ziel angesehen, weil die eigene Schwester es gerade bestanden hat | Abitur als Ziel wegen der Schwester | SK5-Zukunftspläne |
| M. | 3 | 49 | Möchte den Realschulabschluss machen | Realschulabschluss als Ziel | - Abitur - Realschulabschluss - Tierärztin sein |
| M. | 3 | 50 | Hat sich als späteres Ziel das Abitur gesetzt | Abitur als späteres Ziel | |
| M. | 3 | 51 | Wünscht sich nach der Schulzeit Tierärztin zu werden | Wunsch Tierärztin zu werden | |

9.4.5. Zweite Paraphrasierung Moritz

| Fall | Frage 704 | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|--------------|-----|---|--------------------------------------|---|
| Mo. | 3 | 1 | Es gefällt ihm in der Schule sehr gut | Neue Schule ist gut | WK1-Langfristig positiv - Gute Schule - Problemlos - Neue Freunde - Keine Angst vor Schülern - Genug Freizeit (?) - Lehrerverhalten - Partizipation der Kinder |
| Mo. | 3 | 2 | Es gibt keine Probleme an der neuen Schule | Keine Probleme | |
| Mo. | 3 | 3 | Moritz besitzt bereits neue soziale Kontakte | Neue soziale Kontakte | |
| Mo. | 5 | 4 | Hat keine Angst vor den großen Schülern | Keine Angst vor Mitschülern | |
| Mo. | 8 | 5 | Er findet nicht, dass die Hausaufgaben viel Freizeit wegnehmen | HAs nehmen nicht viel Freizeit | |
| Mo. | 14 | 6 | Die Kinder werden ernst genommen | Akzeptanz der Kinder | |
| Mo. | 14 | 7 | Es wird individuell auf die Kinder eingegangen | Alle Kinder im Blick | |
| Mo. | 14 | 8 | Konzentration wird im Unterricht gewährleistet | Lehrer gewährleisten Konzentration | |
| Mo. | 14 | 9 | Falsche Aussagen führen nicht zu Ungeduld der Lehrkräfte | Lehrer sind geduldig | |
| Mo. | 14 | 10 | Meist sind mehrere Antworten möglich | Lehrer akzeptieren mehrere Antworten | |
| Mo. | 14 | 11 | Die Meinungen der Schüler werden von den Lehrkräften berücksichtigt | Partizipation der Kinder | |
| Mo. | 14 | 12 | Die Lehrkräfte schreien die Schülerschaft nicht an | Lehrer schreien nicht | |
| Mo. | 14 | 13 | Es herrscht kein Kommandoton im Unterricht | Lehrer kommandieren nicht | |
| Mo. | 5 | 14 | Moritz war gespannt auf die | Gespannt gewesen | |

⁷⁰⁴ „Frage“ statt „Seite“, weil kein Transkript vorhanden ist

| | | | | | |
|-----|----|----|--|---|-------------------------------|
| | | | neue Schule | | - Vorfreude erfüllt |
| Mo. | 5 | 15 | Er hatte keine großen Erwartungen bezüglich der neuen Schule | Große Erwartungen waren nicht vorhanden | - Englischunterricht |
| Mo. | 7 | 16 | Positiv an der neuen Schule wird der Englischunterricht bewertet | Englischunterricht ist besser | - War gespannt |
| Mo. | 15 | 17 | Moritz war gespannt auf seine neue Schule | Spannung auf neue Schule | |
| Mo. | 15 | 18 | Die Erwartungen seinerseits wurden von der neuen Schule erfüllt | Erwartungen wurden erfüllt | |
| Mo. | 4 | 19 | Der schulische Alltag wird als etwas belastend empfunden | Teils belastender Alltag | WK3-Belastungen |
| Mo. | 5 | 20 | Er hat Angst vor der neuen und großen Schule | Angst vor der neuen Schule | - Alltag |
| Mo. | 5 | 21 | Hat nicht den Wunsch verspürt die Grundschule zu verlassen | Wollte nicht von der Grundschule weg | - Angst vor Schule |
| Mo. | 5 | 22 | Gerne hätte Moritz seine Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte seine Grundschullehrerin | - Verlust der Grundschule |
| Mo. | 8 | 23 | Teilweise sind die Hausaufgaben für Moritz ein Problem | HAs sind teils ein Problem | - HAs teils als Problem |
| Mo. | 14 | 24 | Das Zugeben von Fehlern ist nicht selbstverständlich | Fehler werden nicht unbedingt zugegeben | - Lehrerverhalten bei Fehlern |
| Mo. | 14 | 25 | Vollkommene Ruhe ist im Unterricht erwünscht | Lehrer wollen unbedingte Ruhe | - Unbedingte Ruhe |
| Mo. | 6 | 26 | Er möchte gerne das Abitur erreichen | Abitur als Ziel | WK4-Wünsche |
| Mo. | 6 | 27 | Moritz erhofft sich eine freie Berufswahl durch das Abitur | Hoffnung auf freie Berufswahl | - Abitur |
| | | | | | - Freie Berufswahl |

| | | | | | |
|-----|----|----|---|---|--|
| Mo. | 8 | 28 | Macht die Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig | Regelmäßig und sorgfältig | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Sorgfältig - Genau - Guter Schüler - Alle Aufgaben möglich - Krankheiten sind problemlos - Tempo-steigerung problemlos - Noten ändern Einschätzung nicht - Eifrig - Bemüht |
| Mo. | 8 | 29 | Er nimmt es mit den Hausaufgaben genau | Nimmt HAs genau | |
| Mo. | 10 | 30 | Sieht sich als guten Schüler aufgrund von positiven Notenrückmeldungen | Guter Schüler wegen Noten | |
| Mo. | 11 | 31 | Glaut daran schwierige Aufgaben lösen zu können | Schwierige Aufgaben sind möglich | |
| Mo. | 11 | 32 | Krankheiten sind keine Belastung der Leistungsfähigkeit | Krankheiten sind keine Belastung | |
| Mo. | 11 | 33 | Eine Temposteigerung wird nicht als Belastung empfunden | Höheres Tempo ist keine Belastung | |
| Mo. | 11 | 34 | Eine schlechte Note wird nicht als Bedrohung für die Selbsteinschätzung angesehen | Schlechte Note bringt keine Einschätzungs-änderung mit sich | |
| Mo. | 12 | 35 | Moritz fängt stets sofort mit dem Arbeiten an | Fängt stets sofort an zu arbeiten | |
| Mo. | 12 | 36 | Strengt sich an die Anforderungen im Unterricht zu erfüllen | Bemühung um Aufgabenerfüllung | |
| Mo. | 12 | 37 | Er versucht stets alle Anforderungen zu erfüllen | Wunsch alles zu schaffen | |
| Mo. | 11 | 38 | Neuer Unterrichtsstoff wird als pot. Problem gesehen | Neuer Stoff als pot. Belastung | SK2-Selbstkritik & Belastung - Neuer Stoff - Tafelaufgaben - Zweifel von Lehrern - Unterricht |
| Mo. | 11 | 39 | Aufgaben vor der Klassengemeinschaft werden als pot. Belastung angesehen | Tafelaufgaben vor der Klasse sind belastend | |
| Mo. | 11 | 40 | Zweifel der Lehrkraft könnten zu Selbstzweifeln führen | Zweifel der Lehrer als pot. Selbstzweifel | |

| | | | | | |
|-----|----|----|---|--------------------------------------|--|
| Mo. | 13 | 41 | Der Unterricht bereitet ihm nicht besonders viel Freude | Keine Freude am Unterricht | |
| Mo. | 3 | 42 | Es gefällt ihm in der Schule sehr gut | Neue Schule ist gut | SK3-Positive Transitions-gedanken - Zufrieden mit neuer Schule - Soziales Umfeld |
| Mo. | 3 | 43 | Es gibt keine Probleme an der neuen Schule | Keine Probleme | |
| Mo. | 3 | 44 | Moritz besitzt bereits neue soziale Kontakte | Neue soziale Kontakte | |
| Mo. | 9 | 45 | Belastung durch Hausaufgaben, die zu Grundschulzeiten in der Schule erledigt wurden | Belastung durch HAs hat zugenommen | SK4-Negative Transitions-gedanken - Hausaufgaben (HAs) - Angst vor Schule - Verlust bekannter Strukturen |
| Mo. | 5 | 46 | Er hat Angst vor der neuen und großen Schule | Angst vor der neuen Schule | |
| Mo. | 5 | 47 | Hat nicht den Wunsch verspürt die Grundschule zu verlassen | Wollte nicht von der Grundschule weg | |
| Mo. | 5 | 48 | Gerne hätte Moritz seine Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte seine Grundschullehrerin | |
| Mo. | 8 | 49 | Teilweise sind die Hausaufgaben für Moritz ein Problem | HAs sind teils ein Problem | |
| Mo. | 6 | 50 | Sieht im Abitur eine Absicherung für die Zukunft | Abitur als Zukunftssicherung | SK5-Zukunftspläne - Abitur - Gute Chancen haben |
| Mo. | 13 | 51 | Er lernt um einen guten Schulabschluss zu bekommen und somit für die eigene Zukunft | Lernmotivation sind Zukunftschancen | |
| Mo. | 6 | 52 | Moritz erhofft sich eine freie Berufswahl durch das Abitur | Hoffnung auf freie Berufswahl | |

9.4.6. Zweite Paraphrasierung Sandy

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|---|-------------------------------------|--|
| S. | 2 | 1 | Die neue Schule ist leichter als erwartet | Neue Schule ist leicht | WK1-Langfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Leichter Unterricht - Soziales Umfeld - Lockerer Alltag - Keine Angst - Teils Lehrerverhalten - Partizipation |
| S. | 2 | 2 | Die anderen Kinder an der neuen Schule sind nett | Nette Kinder | |
| S. | 2 | 3 | Der schulische Alltag wird als locker empfunden | Lockerer Schulalltag | |
| S. | 2 | 4 | Hat keine Angst vor der großen Schule oder älteren SchülerInnen | Keine Angst vor Schülern und Schule | |
| S. | 6 | 5 | Die Lehrkräfte sind geduldig | Geduldige Lehrer | |
| S. | 7 | 6 | Der Übergang wird positiv bewertet, weil die Lehrkräfte nett sind | Lehrkräfte sind nett | |
| S. | 7 | 7 | Die Meinung der Kinder wird berücksichtigt | Partizipation der Kinder | |
| S. | 7 | 8 | Die Lehrer schreien nicht während des Unterrichts | Lehrer schreien nicht | |
| S. | 7 | 9 | Lehrkräfte würden ihre Fehler zugeben | Lehrer geben Fehler zu | |
| S. | 7 | 10 | Alle Schüler werden von den Lehrkräften berücksichtigt | Alle Kinder im Blick | |
| S. | 7 | 11 | Die Konzentrationsmöglichkeit während der Arbeit wird gewährleistet | Lehrer gewährleisten Konzentration | |
| S. | 2 | 12 | Mathematik als Fach fällt ihr leicht | Mathematik ist leicht | WK2-Kurzfristig positiv <ul style="list-style-type: none"> - Mathematik - Wunsch des Schulwechsels - Erwartungen erfüllt - Kiosk - Schwimmbad |
| S. | 2 | 13 | Wollte gerne von der Grundschule weggehen | Wollte weg von der Grundschule | |
| S. | 2 | 14 | War gespannt auf die neue Schule und hatte große Erwartungen | Spannung und Erwartungen | |
| S. | 3 | 15 | An der neuen Schule wird der | Kiosk ist positiv | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|
| | | | Kiosk positiv bewertet | | |
| S. | 7 | 16 | Das Schulschwimmbad wird als sehr positiv bewertet | Schwimmbad ist sehr positiv | |
| S. | 3 | 17 | Hätte gerne ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte die Grundschullehrerin | WK3-Belastungen - Verlust sozialer Bindungen - „schlechtere“ Lehrer - Hausaufgaben |
| S. | 4 | 18 | Die LehrerInnen an der Grundschule waren netter als an der weiterführenden Schule | Früher waren die Lehrer besser | |
| S. | 4 | 19 | Manchmal hat sie nicht genug Zeit um alle Hausaufgaben zu machen | manchmal belasten die HAs | |
| S. | 4 | 20 | Die Hausaufgaben nehmen manchmal viel Freizeit weg | Manchmal nehmen die HAs viel Zeit | |
| S. | 6 | 21 | Bei manchen Lehrern muss man alles auf Kommando machen | Manche Lehrer haben Kommandoton | |
| S. | 6 | 22 | Teilweise muss absolute Ruhe herrschen | Teils Wunsch nach totaler Ruhe | |
| S. | 7 | 23 | Meistens wollen die LehrerInnen nur eine Antwort hören | Lehrer wollen nur eine Antwort hören | |
| S. | 3 | 24 | Ihr Ziel ist der Realschulabschluss | Realschulabschluss als Ziel | WK4-Wünsche - Realschulabschluss - Vielleicht Abitur - Materieller Besitz |
| S. | 3 | 25 | Ihre Mutter hat gesagt, dass vielleicht auch das Abitur in Frage kommt | Abitur vielleicht später als Ziel | |
| S. | 6 | 26 | Ein guter Beruf, das Ziel Geld zu verdienen und Interesse am Lernen sind Lernmotivation | Materielle Wünsche und Wissenswunsch als Lernmotivation | |
| S. | 4 | 27 | Sie macht ihre Hausaufgaben ordentlich und sorgfältig | Ordentlich und sorgfältig | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Ordentlich |
| S. | 4 | 28 | Ein Verständnisproblem | Verständnisproblem | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|--|--|
| | | | stellen die Hausaufgaben nicht dar | sind HAs nicht | <ul style="list-style-type: none"> - Sorgfältig - Genau - Verstehen fällt leicht - Gute Schülerin - Beteiligung - Alle Aufgaben sind möglich - Tafelaufgaben sind möglich - Krankheiten / Lehrkraftszweifel / schlechte Noten belasten nicht - Tempo spielt keine Rolle |
| S. | 4 | 29 | Sandy nimmt die Hausaufgaben genau | Genau bei HAs | |
| S. | 5 | 30 | Sieht sich als gute Schülerin | Gute Schülerin | |
| S. | 5 | 31 | Für die Leistungseinschätzung wird die Leichtigkeit des Verstehens als Grund genannt | Verstehen fällt leicht | |
| S. | 5 | 32 | Kann sich gut am Unterricht beteiligen | Beteiligt sich am Unterricht | |
| S. | 5 | 33 | Traut sich schwierige Aufgaben zu | Schwierige Aufgaben sind möglich | |
| S. | 5 | 34 | Traut sich neuen Unterrichtsstoff zu | Versteht neuen Stoff | |
| S. | 5 | 35 | Aufgaben an der Tafel werden nicht als Belastung empfunden | Tafelaufgaben sind keine Belastung | |
| S. | 5 | 36 | Krankheiten werden nicht als Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit empfunden | Krankheiten sind keine Beeinträchtigung | |
| S. | 5 | 37 | Ein höheres Unterrichtstempo wird nicht als potentielle Belastung bewertet | Höheres Tempo ist keine Belastung | |
| S. | 5 | 38 | Eine schlechte Note wird nicht als Grund für Selbstzweifel bezüglich zukünftiger Leistungen betrachtet | Schlechte Note führt nicht zu Selbstzweifeln | |
| S. | 5 | 39 | Zweifel der Lehrkraft beeinflussen das Fähigkeitsselbstkonzept nicht | Zweifel der Lehrer sind belanglos | |
| S. | 6 | 40 | Arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews viel mit, weil ihr vieles leicht fällt | Arbeitet aufgrund von Leichtigkeit viel mit | |
| S. | 6 | 41 | Redet manchmal während | Schwätzt manchmal | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|
| | | | des Unterrichts mit Sitznachbarn | im Unterricht | Belastung - Schwätzt - Hausaufgaben |
| S. | 4 | 42 | Manchmal hat sie nicht genug Zeit um alle Hausaufgaben zu machen | manchmal belasten die HAs | |
| S. | 6 | 43 | Arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews viel mit, weil ihr vieles leicht fällt | Arbeitet aufgrund von Leichtigkeit viel mit | SK3-Positive Transitionsgedanken - Leichtigkeit - Wunsch des Schulwechsels |
| S. | 2 | 44 | Wollte gerne von der Grundschule weggehen | Wollte weg von der Grundschule | |
| S. | 4 | 45 | Aufgrund der Hausaufgabenbetreuung in der Grundschule ist die jetzige Situation eine Umstellung | Umstellung durch andere HA-Verhältnisse | SK4-Negative Transitionsgedanken - Hausaufgaben-umstellung - Verlust sozialer Bindungen - Lehrer-umstellung |
| S. | 3 | 46 | Hätte gerne ihre Grundschullehrerin mitgenommen | Mochte die Grundschullehrerin | |
| S. | 4 | 47 | Die LehrerInnen an der Grundschule waren netter als an der weiterführenden Schule | Früher waren die Lehrer besser | |
| S. | 3 | 48 | Ihr Ziel ist der Realschulabschluss | Realschulabschluss als Ziel | SK5-Zukunftspläne - Realschulabschluss - Vielleicht Abitur - Wissen erwerben um Güter kaufen zu können |
| S. | 3 | 49 | Ihre Mutter hat gesagt, dass vielleicht auch das Abitur in Frage kommt | Abitur vielleicht später als Ziel | |
| S. | 6 | 50 | Ein guter Beruf, das Ziel Geld zu verdienen und Interesse am Lernen sind Lernmotivation | Materielle Wünsche und Wissenswunsch als Lernmotivation | |

9.4.7. Zweite Paraphrasierung Tim

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|-----|-----|--|---|--|
| T. | 1 | 1 | Findet die neue Schule „perfekt“ | Perfekte Schule | WK1-Langfristig positiv - Schule - Freude am Unterricht - Teils Lehrerverhalten - Partizipation |
| T. | 2 | 2 | Der Unterricht macht Tim Spaß | Spaß am Unterricht | |
| T. | 6 | 3 | Im Unterricht muss es nicht gänzlich ruhig sein | Lehrer dulden leichte Unruhe | |
| T. | 6 | 4 | Die Lehrkräfte sind geduldig | Geduldige Lehrer | |
| T. | 6 | 5 | SchülerInnen werden an Entscheidungen beteiligt | Partizipation der Kinder | |
| T. | 6 | 6 | Die Lehrkräfte schreien die Kinder nicht an | Lehrer schreien nicht | |
| T. | 6 | 7 | Lehrkräfte würden Fehler zugeben | Lehrer geben Fehler zu | |
| T. | 6/7 | 8 | Alle Schüler werden berücksichtigt | Alle Kinder im Blick | |
| T. | 7 | 9 | Konzentriertes Arbeiten wird ermöglicht | Lehrer ermöglichen Konzentration | |
| T. | 2 | 10 | Positiv sind die langen Mittagspausen | Lange Mittagspausen | WK2-Kurzfristig positiv - Mittagspause - Freude über Übergang - Spannung |
| T. | 3 | 11 | War zum Teil auch froh von der Grundschule weg zu gehen | Teils froh von der Grundschule zu gehen | |
| T. | 3 | 12 | War auf die neue Schule gespannt und hatte große Erwartungen | Gespannt und erwartungsvoll gewesen | |
| T. | 2 | 13 | Ein Problem ist das frühe Aufstehen | Frühes Aufstehen als Problem | WK3-Belastungen - Aufstehen - Langer Schultag - Angst - Verlust sozialer Kontakte - Freizeitverlust |
| T. | 2 | 14 | Der lange Schultag wird als Belastung empfunden | Langer Schultag belastet | |
| T. | 2 | 15 | Manchmal ist Tim in der Schule müde | Manchmal müde | |
| T. | 3 | 16 | Teilweise etwas Angst vor | Angst vor älteren | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|---|---|
| | | | den älteren Schülern | Schülern | - Teils Lehrerverhalten |
| T. | 3 | 17 | Hätte seine Grundschullehrerin gerne mitgenommen | Mochte seine Grundschullehrerin | |
| T. | 3 | 18 | Hat manchmal zu wenig Zeit für seine Hausaufgaben | Teils wenig Zeit für HAs | |
| T. | 6 | 19 | Muss bei LehrerInnen alles auf Kommando machen | Kommandoton bei Lehrern | |
| T. | 6 | 20 | Manchmal wollen LehrerInnen nur eine Antwort hören | Teils ist nur eine Antwort erwünscht | |
| T. | 3 | 21 | Wünscht sich das Abitur als Abschluss um einen guten Beruf zu bekommen | Abitur als Ziel für guten Beruf | WK4-Wünsche - Guten Beruf haben - Wissen |
| T. | 6 | 22 | Als Lernmotivation sieht er seinen Wunsch viel zu wissen | Wunsch viel zu wissen | |
| | | | | | |
| T. | 4 | 23 | Verständnisprobleme gibt es bei den Hausaufgaben nicht | Keine Verständnisprobleme | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Verstehens- kompetenz - Guter Schüler - Alle Aufgaben sind möglich - Krankheiten / Lehrerzweifel / Temposteigerung sind unbelastend |
| T. | 4 | 24 | Sieht sich als guten Schüler | Guter Schüler | |
| T. | 4 | 25 | Beschreibt schnelles Verständnis als seine Kompetenz | Verständnisfähigkeit als Kompetenz | |
| T. | 5 | 26 | Traut sich schwierige Aufgaben zu | Schwierige Aufgaben sind möglich | |
| T. | 5 | 27 | Krankheiten sind kein Hindernis | Krankheiten belasten nicht | |
| T. | 5 | 28 | Eine Temposteigerung wird nicht als Belastung eingeschätzt | Temposteigerung ist keine Belastung | |
| T. | 5 | 29 | Zweifel der Lehrkraft werden nicht als Bedrohung der Selbsteinschätzung gewertet | Lehrerzweifel ändern Selbsteinschätzung nicht | |
| T. | 4 | 30 | Ist manchmal nicht sehr sorgfältig und ordentlich | Teils unsorgfältig und unordentlich | |
| T. | 4 | 31 | Die Hausaufgaben nehmen | HAs nehmen viel | - Teils unordentlich |

| | | | | | | |
|----|---|----|---|--|---|--|
| | | | viel Freizeit weg | Freizeit | & nicht sorgfältig - Neuer Stoff verunsichert - Tafelaufgaben - Schüchtern und introvertiert - Nicht alles Potential gezeigt - Verlust sozialer Kontakte | |
| T. | 4 | 32 | Macht die Hausaufgaben teilweise nicht ganz so genau | HAs teils ungenau | | |
| T. | 5 | 33 | Bei neuem Unterrichtsstoff ist er sich nicht wirklich sicher | Neuer Stoff verunsichert ihn | | |
| T. | 5 | 34 | Aufgaben an der Tafel werden als Belastung empfunden | Tafelaufgaben sind belastend | | |
| T. | 5 | 35 | Sieht sich selbst als schüchternen Schüler, der nicht gerne seine Gedanken mit anderen Schülern teilt | Schüchterner Schüler, nicht willens Gedanken zu teilen | | |
| T. | 6 | 36 | Könnte mehr Leistung zeigen, wenn er nicht so schüchtern wäre | Könnte mehr leisten | | |
| T. | 6 | 37 | Möchte nicht „zu schlau“ sein | Angst vor zu viel Intelligenz | | |
| T. | 3 | 38 | Hätte seine Grundschullehrerin gerne mitgenommen | Mochte seine Grundschullehrerin | | |
| T. | 3 | 39 | An der neuen Schule findet Tim vor allem die lange Mittagspause gut | Lange Pause positiv | | SK3-Positive Transitionsgedanken - Mittagspause |
| T. | 3 | 40 | An der alten Schule vermisst er die Möglichkeit Hausaufgaben bereits in der Schule gemacht zu haben | Alte Schule hatte bessere HA-Betreuung | | SK4-Negative Transitionsgedanken - Hausaufgaben - Angst - Verlust der Grundschullehrerin |
| T. | 4 | 41 | Die Hausaufgabensituation ist mit der neuen Schule anstrengender geworden | HAs sind eine höhere Belastung | | |
| T. | 3 | 42 | Teilweise etwas Angst vor den älteren Schülern | Angst vor älteren Schülern | | |
| T. | 3 | 43 | Hätte seine Grundschullehrerin gerne mitgenommen | Mochte seine Grundschullehrerin | | |
| T. | 3 | 44 | Wünscht sich das Abitur als | Abitur als Ziel für | SK5-Zukunftspläne | |

| | | | | | |
|----|---|----|--|-----------------------|--------------------------------|
| | | | Abschluss um einen guten Beruf zu bekommen | guten Beruf | - Abitur - Wissensinteresse |
| T. | 6 | 45 | Als Lernmotivation sieht er seinen Wunsch viel zu wissen | Wunsch viel zu wissen | |

9.4.8. Zweite Paraphrasierung Vanessa

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion (Kategorisierung) |
|------|----|-----|--|---|--|
| V. | 1 | 1 | Findet es gut in der neuen Schule | Neue Schule ist gut | WK1-Langfristig positiv - Gute Schule - Kreativität - Lockerer Alltag - Kommt mit - Keine Angst - Teils Lehrerverhalten - Partizipation - Neue Freundinnen |
| V. | 2 | 2 | Findet die neue Schule schöner, weil mehr Kreativität ermöglicht wird | Mehr Kreativität möglich | |
| V. | 2 | 3 | Empfindet den schulischen Alltag als locker | Lockerer Schulalltag | |
| V. | 2 | 4 | Kommt im Unterricht gut voran | Kommt gut mit | |
| V. | 2 | 5 | Hatte keine Angst vor der neuen Schule oder älteren MitschülerInnen | Keine Angst vor Schule oder Schülern | |
| V. | 8 | 6 | Die Lehrkräfte haben Geduld bei falschen Antworten | Geduldige Lehrer | |
| V. | 8 | 7 | Mehrere Antworten sind möglich | Lehrer akzeptieren verschiedene Antworten | |
| V. | 8 | 8 | Die SchülerInnen werden bei Entscheidungen nach ihrer Meinung gefragt | Partizipation der Kinder | |
| V. | 8 | 9 | Die Lehrkräfte schreien die Kinder nicht an | Lehrer schreien nicht | |
| V. | 8 | 10 | Die Lehrkräfte geben gemachte Fehler zu | Lehrer geben Fehler zu | |
| V. | 8 | 11 | Alle SchülerInnen werden von den Lehrkräften berücksichtigt | Alle Kinder im Blick | |
| V. | 8 | 12 | Ohne die neu gewonnenen Freundinnen würde Vanessa an der neuen Schule untergehen | Neue Freundinnen sind Stütze an der großen Schule | |
| V. | 9 | 13 | Die Konzentration während des Unterrichts wird | Lehrer ermöglichen Konzentration | |

| | | | | | |
|----|-----|----|--|---|---|
| | | | ermöglicht | | |
| V. | 2 | 14 | Findet die neue Schule schöner, weil mehr Spielmöglichkeiten ermöglicht werden | Mehr Spielmöglichkeiten vorhanden | WK2-Kurzfristig positiv - Spielmöglichkeiten - Raumgestaltungen - Wunsch des Übergangs - Positive Erwartungen |
| V. | 1/2 | 15 | Die Jahrgangsaufteilung in einzelnen Gebäuden wird positiv bewertet | Jahrgangstrennung in Gebäuden ist positiv | |
| V. | 2 | 16 | Wollte zum Teil von der Grundschule weggehen | Wollte teils weg von der Grundschule | |
| V. | 3 | 17 | War gespannt auf die neue Schule und hatte große Erwartungen | Spannung und positive Erwartungen | |
| V. | 3 | 18 | Die Grundschullehrerin wird aufgrund verschiedener Launen ambivalent bewertet | Grundschullehrerin war teils launenhaft | |
| V. | 4 | 19 | Die räumliche Gestaltung der neuen Schule wird positiv bewertet | Raumgestaltung der Schule ist positiv | |
| V. | 3 | 20 | Hat Schwierigkeiten in Mathematik | Mattheschwierigkeiten | WK3-Belastungen - Mattheschwierigkeiten - Hausaufgaben - Teils Lehrerverhalten |
| V. | 4 | 21 | Empfindet die Hausaufgaben teilweise als stressig | HAs teils stressig | |
| V. | 4 | 22 | Die Hausaufgaben nehmen ihr manchmal viel Freizeit weg | HAs nehmen teils viel Freizeit | |
| V. | 8 | 23 | Im Unterricht muss alles auf Kommando geschehen | Kommandoton im Unterricht | |
| V. | 8 | 24 | Im Unterricht muss vollkommene Ruhe herrschen | Lehrer wollen unbedingte Ruhe | |
| V. | 3 | 25 | Wünscht sich den Realschulabschluss | Realschulabschluss als Wunsch | WK4-Wünsche - Realschulabschluss - Berufsanforderungen erfüllen können |
| V. | 7 | 26 | Lernt um später in ihrem Beruf den Anforderungen gewachsen zu sein | Lernmotivation durch Berufswunsch | |

| | | | | | |
|----|-----|----|---|--|--|
| V. | 4 | 27 | Macht ihre Hausaufgaben sorgsam und ordentlich | Sorgsam und ordentlich | SK1-Positive Selbstzuschreibungen - Sorgsam - Ordentlich - Alle (außer Mathe) Aufgaben möglich - Tafelaufgaben möglich - Krankheiten / schlechte Noten sind unbelastend |
| V. | 5 | 28 | Sieht sich als gute Schülerin | Gute Schülerin | |
| V. | 6 | 29 | Traut sich schwierige Aufgaben zu | Schwierige Aufgaben sind möglich | |
| V. | 6 | 30 | Traut sich Aufgaben an der Tafel zu | Tafelaufgaben sind möglich | |
| V. | 6 | 31 | Krankheiten werden nicht als Leistungsbedrohung angesehen | Krankheiten belasten Selbsteinschätzung nicht | |
| V. | 7 | 32 | Eine schlechte Note wird nicht als Hindernis für zukünftige Leistungen angesehen | Schlechtere Note ist nicht zwangsläufig hinderlich | |
| V. | 7 | 33 | Schätzt ihr Unterrichtsverhalten als „recht gut“ ein | Sieht sich als „recht gut“ im Unterricht | |
| V. | 2 | 34 | Kommt im Unterricht gut voran | Kommt gut mit | SK2-Selbstkritik & Belastung - Mathematik als Problem - Teils ungenau - Neuer Stoff - Höheres Tempo |
| V. | 4 | 35 | Mathematik ist eine Belastung bzw. Herausforderung für Vanessa | Mathematik ist eine Belastung | |
| V. | 4/5 | 36 | Nimmt die Hausaufgaben manchmal nicht so genau | HAs teils nicht so genau | |
| V. | 6 | 37 | Neuer Unterrichtsstoff wird als Belastung angesehen | Neuer Stoff ist belastend | |
| V. | 6 | 38 | Ein höheres Unterrichtstempo wird als potentielle Belastung empfunden | Höheres Tempo ist pot. Belastung | |
| V. | 4 | 39 | Kann nichts Positives über ihre Grundschule sagen | Nichts Positives über Grundschule | SK3-Positive Transitionsgedanken - Nichts Gutes von alter Schule in Erinnerung - Differenzierung - Weniger Schwätzen |
| V. | 5 | 40 | Wird in ihrer Klasse mit anderen Kindern mit Problemen in Mathematik in eine Gruppe gesetzt | Gruppierung mit anderen Kindern mit Matheschwäche | |
| V. | 5 | 41 | Erhält teilweise Differenzierungsaufgaben in | Teils Differenzierungs- | |

| | | | | | |
|----|---|----|---|---|---|
| | | | Mathematik | aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> - Kreativität - Neue Freundinnen |
| V. | 7 | 42 | Im Vergleich zur Grundschule spricht sie weniger mit Mitschülern und meldet sich mehr | Schwätzt weniger und meldet sich mehr | |
| V. | 2 | 43 | Findet die neue Schule schöner, weil mehr Kreativität ermöglicht wird | Mehr Kreativität möglich | |
| V. | 8 | 44 | Ohne die neu gewonnenen Freundinnen würde Vanessa an der neuen Schule untergehen | Neue Freundinnen sind Stütze an der großen Schule | SK4-Negative Transitionsgedanken <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Belastung - Ohne Freundinnen wäre die neue Schule zu groß |
| V. | 5 | 45 | Die zeitliche Belastung hat im Vergleich zur Grundschulzeit zugenommen | Belastung hat zugenommen | |
| V. | 8 | 46 | Ohne die neu gewonnenen Freundinnen würde Vanessa an der neuen Schule untergehen | Neue Freundinnen sind Stütze an der großen Schule | SK5-Zukunftspläne <ul style="list-style-type: none"> - Realschulabschluss - Für Beruf lernen |
| V. | 3 | 47 | Wünscht sich den Realschulabschluss | Realschulabschluss als Wunsch | |
| V. | 7 | 48 | Lernt um später in ihrem Beruf den Anforderungen gewachsen zu sein | Lernmotivation durch Berufswunsch | |

9.5. Die Interviewleitfäden

9.5.1. Der erste Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zum Thema: Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1

1a. Du bist die/der⁷⁰⁵

Vorname des Kindes _____

1b. Kind ist⁷⁰⁶

Männlich

weiblich

2. Zuerst einmal würde ich gerne wissen, wie alt du bist?⁷⁰⁷

_____ Alter des Kindes

Fragen zum Wohlbefinden

3. Wie gefällt es dir bisher in der Schule?⁷⁰⁸

Bitte zeige mir den passenden Smiley oder nenne mir den entsprechenden Buchstaben und erzähle mir anschließend, warum du dich für das jeweilige Symbol entschieden hast.



A



B



C



D



E

4. Wie empfindest du deinen schulischen Alltag? Als⁷⁰⁹

- stressig, sehr belastend

⁷⁰⁵ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 390

⁷⁰⁶ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 390

⁷⁰⁷ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 391

⁷⁰⁸ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 395

⁷⁰⁹ Hurrelmann, K., u.a.: *Shell Jugendstudie 2010*. S. 389

- etwas belastend oder
- eher locker

Kannst du mir bitte deine Antwort erklären?

5. Auf welche Schule wirst du nach den Sommerferien gehen?

6. Ist das die Schule deiner Wahl oder könntest du dir auch eine andere Schule für dich vorstellen?

Bitte erzähle mir welche Schule das wäre und warum du sie gerne besuchen würdest oder warum diese Schule genau die richtige für dich ist.

7. Welchen Schulabschluss möchtest du später erreichen?⁷¹⁰

Den Hauptschulabschluss,
den Realschulabschluss
oder das Abitur
weiß nicht / egal

Bitte erzähle mir, wie du zu deiner Meinung gekommen bist.

8. Was meinst du, wie es dir in deiner neuen Schule gefallen wird?

Bitte zeige mir wieder den passenden Smiley oder nenne mir wieder den entsprechenden Buchstaben und erzähle mir anschließend, warum du dich für das jeweilige Symbol entschieden hast.



A



B



C



D



E

9. Bitte nimm dir einen Moment Zeit und überlege dir,

was deiner Meinung nach an der neuen Schule besser wird
und

⁷¹⁰ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 398

was deiner Meinung nach an der neuen Schule schlechter wird.

Erzähle mir bitte davon.

Fragen zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept

10. Was würdest du sagen, bist du⁷¹¹

- ein überhaupt nicht guter Schüler
- ein nicht so guter
- ein mittelmittler
- ein guter
- oder ein sehr guter Schüler?

Bitte erzähle mir wieder, warum du dich für die jeweilige Antwort entschieden hast.

11. Wie würdest du die folgenden Fragen im Moment beantworten?⁷¹²

- Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.
- Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.
- Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.
- Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.
- Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. (–)

⁷¹¹ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 395

⁷¹² Jerusalem, M., Satow, L. (1999): *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. S. 15

- Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.
- Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.

12. Denk jetzt bitte kurz darüber nach, wie du als Schüler im Unterricht mitarbeitest. Kannst du mir bitte mit deinen eigenen Worten beschreiben, wie du dich siehst?

13. Kannst du mir erklären, warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst?

Abschluss

14. Jetzt habe ich noch eine besondere Frage an dich. Magst du deine(n) Lehrer(in)? Ich verspreche dir, dass ich deine Antwort nicht weitersage.

15. Gibt es noch etwas, das du mir über deine zukünftige Schule oder dich als Schüler erzählen möchtest?

Danke für deine Hilfe!

9.5.2. Der zweite Interviewleitfaden

2. Interviewleitfaden: Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1

1a. Du bist die/der⁷¹³

Vorname des Kindes _____

1b. Kind ist⁷¹⁴

Männlich

weiblich

2. Zuerst einmal würde ich gerne wissen, wie alt du bist?⁷¹⁵

_____ Alter des Kindes

Fragen zum Wohlbefinden

Vorwort für Frage 3:

Bei unserem letzten Gespräch hat es dir in der Schule gut gefallen. Du mochtest:

-

Auf die ... Schule hast du dich gefreut. Du hattest die Hoffnung.... Wie sieht es jetzt aus?

3. Wie gefällt es dir jetzt in der Schule?

⁷¹³ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 390

⁷¹⁴ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 390

⁷¹⁵ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 391

Bitte zeige mir den passenden Smiley oder nenne mir den entsprechenden Buchstaben und erzähle mir anschließend, warum du dich für das jeweilige Symbol entschieden hast.



A



B



C



D



E

Vorwort für Frage 4:

Beim letzten Mal war dein schulischer Alltag für dich „...“. Du hast gesagt, dass...

4. Wie empfindest du deinen schulischen Alltag (jetzt)? Als⁷¹⁶

- stressig, sehr belastend
- etwas belastend oder
- eher locker

Kannst du mir deine Antwort bitte erklären?

Vorwort zur 5. Frage:

Du besuchst jetzt die „...Schule“. Bei der nächsten Frage gibt es verschiedene Antwortmöglichkeiten, du kannst aber auch gerne noch eigene Einfälle erzählen.

5. Denke bitte an den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse. Wie geht es dir an deiner neuen Schule?⁷¹⁷

- Ich habe Angst vor der neuen und großen Schule.
- Ich habe Angst vor den großen Schülern
- Ich wollte (sowieso) endlich weg von der Grundschule
- Ich war eher gespannt auf die neue Schule
- Ich bin mit großen Erwartungen in die neue Schule gegangen

⁷¹⁶ Hurrelmann, K., u.a.: *Shell Jugendstudie 2010*. S. 389

⁷¹⁷ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. S. 159

- Am liebsten hätte ich die GrundschullehrerInnen mitgenommen

Möchtest du noch etwas ergänzen?

Vorwort zur 6. Frage:

Bei unserem letzten Interview hast du gesagt, dass du den ...abschluss machen möchtest. Ich frage dich jetzt noch einmal diese Frage um zu wissen, ob sich an deinem Ziel etwas geändert hat.

6. Welchen Schulabschluss möchtest du später erreichen?⁷¹⁸

- den Hauptschulabschluss,
- den Realschulabschluss
- oder das Abitur
- weiß nicht / egal

Bitte erzähle mir, wie du zu deiner Meinung gekommen bist.

7. Bitte nimm dir einen Moment Zeit und überlege dir,

- was deiner Meinung nach an der alten Schule (Grundschule) besser war
- und
- was deiner Meinung nach an der neuen Schule schöner ist.

8. Für manche Kinder sind Hausaufgaben ein Problem. Wie siehst du das?⁷¹⁹

- Manchmal habe ich nicht genug Zeit, um alle meine Hausaufgaben zu machen.
- Ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und sorgfältig.

⁷¹⁸ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 398

⁷¹⁹ Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. S. 159

- Die Hausaufgaben nehmen mir manchmal viel Freizeit weg.
- Für mich sind Hausaufgaben eigentlich nie ein Problem.
- Mit den Hausaufgaben nehme ich es manchmal nicht so genau.

9. Bitte denke jetzt an deine Grundschulzeit zurück. Hättest du die 8. Frage genauso beantwortet?

Fragen zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept

Vorwort zur 10. Frage:

Vielleicht erinnerst du dich noch daran, dass wir beim letzten Mal darüber gesprochen haben, wie du dich als SchülerIn einschätzt. Ich wüsste gerne, wie du dich heute bewerten würdest.

10. Was würdest du sagen, bist du⁷²⁰

- ein überhaupt nicht guter Schüler
- ein nicht so guter
- ein mittelguter
- ein guter
- oder ein sehr guter Schüler?

Bitte erzähle mir wieder, warum du dich für die jeweilige Antwort entschieden hast.

Vorwort zur 11. Frage:

Auch die nächsten Fragen kennst du vielleicht noch. Es geht wieder darum, wie du dein eigenes Können bewerten würdest.

11. Wie würdest du die folgenden Fragen im Moment beantworten?⁷²¹

⁷²⁰ Hurrelmann, K., Andresen, S.: *Kinder in Deutschland 2010*. S. 395

- Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.
- Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.
- Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.
- Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.
- Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. (–)
- Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.
- Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.

Vorwort zur 12. Frage:

Schon bei unserem letzten Gespräch habe ich dich um eine Einschätzung deines Unterrichtsverhaltens gebeten. Auch dieses Mal wüsste ich gerne, wie du dich selbst im Unterricht siehst.

12. Denk jetzt bitte kurz darüber nach, wie du als Schüler im Unterricht mitarbeitest. Kannst du mir bitte mit deinen eigenen Worten beschreiben, wie du dich siehst?

Vorwort zur 13. Frage:

⁷²¹ Jerusalem, M., Satow, L. (1999): *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. S. 15

Wir haben schon beim ersten Interview darüber gesprochen, warum du für die Schule lernst. Damals hattest du deinen Wunsch ... Wie siehst du das heute?

13. Kannst du mir erklären, warum du deiner Meinung nach für die Schule lernst?

Abschluss

Vorwort zur 14. Frage:

Du erinnerst dich vielleicht daran, dass ich beim letzten Mal wissen wollte, ob du deine Lehrerin magst. Bei der nächsten Frage wüsste ich wieder gerne, wie du mit deinen LehrerInnen auskommst.

14. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf deine jetzigen LehrerInnen zu?⁷²²

- Bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen.
- Bei den meisten Lehrern muss während des Unterrichts vollkommene Ruhe herrschen.
- Die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig, wenn man mal etwas Falsches sagt.
- Die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören.
- Die meisten Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden werden soll.
- Bei uns kommt es häufig vor, dass uns Lehrer anschreien.
- Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, dass er sich einmal geirrt hat.
- In unserer Schule wird man von den meisten Lehrern ernst genommen.
- Unsere Lehrer kümmern sich nur um die Leistungen einiger weniger Schüler.
- Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Schüler wirklich etwas lernen.
- In unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter.
- Auch bei Gruppen- oder Partnerarbeit sorgen die meisten Lehrer dafür, dass wir konzentriert arbeiten können.

Möchtest du dazu noch etwas ergänzen?

15. Gibt es noch etwas, das du mir zu deinem Schulwechsel erzählen möchtest?

Vielen Dank für deine erneute Unterstützung!

⁷²² Büchner, P., Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. S. 158 f.

9.6 Der erste Elternbrief

Elternbrief

Julian Storck

Kassel den 30.06.2013

Bodelschwinghstraße 9
34119 Kassel
Tel.: 0561 – 705 640 21
storck-il@web.de

Betreff: Interview zum Schulwechsel

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Julian Storck, ich studiere zurzeit Grundschullehramt an der Universität Kassel und hatte in diesem Zusammenhang das Glück im vergangenen März ein Praktikum an der Friedrich Wöhler Schule absolvieren zu dürfen. Dabei führten ein Kommilitone und ich in der Parallelklasse Ihres Kindes unser Bilderbuchprojekt „Supermann im Supermarkt“ durch.

Zu Beginn des kommenden Semesters möchte ich gerne mit dem Schreiben meiner Examensarbeit beginnen. Für das von mir gewählte Thema („Übergangssituation Schulwechsel“) benötige ich jedoch die Aussagen von Kindern, bezüglich ihrer Hoffnungen, Wünsche und vielleicht auch Befürchtungen im Hinblick auf die weiterführende Schule. Mir geht es um eine Einschätzung dieses Überganges aus kindlicher Sicht, welche möglicherweise der Anschauung sämtlicher erwachsenen „Experten“ widerspricht.

Da Sie als Erziehungsberechtigte selbstverständlich darüber entscheiden, ob Aussagen Ihres Kindes hierzu verwandt werden dürfen, wende ich mich mit diesem Schreiben an Sie. Ich möchte mit diesem Interview keine persönlichen Daten in Erfahrung bringen (selbst der Name wird nicht genannt), mir geht es vielmehr um eine wertende Stellungnahme zum Thema „Schulübergang“.

Wenn Sie damit einverstanden sind, dass ich diese Informationen erfrage, täten Sie mir durch das Ausfüllen der beiliegenden Erlaubnis einen riesigen Gefallen. Ohne diese Genehmigung darf ich aus rechtlichen Gründen keine Aussage Ihres Kindes verwenden. Für eventuelle Rückfragen stehe ich Ihnen unter den oben genannten Kontaktdaten gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen und bestem Dank im Voraus,

9.7 Der zweite Elternbrief

Elternbrief

Julian Storck

Kassel den 30.08.2013

Bodelschwinghstraße 9
34119 Kassel
Tel.: 0561 – 705 640 21
storck-ji@web.de

Betreff: 2. Interview zum Schulwechsel (Folgeinterview nach dem Übergang)

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Julian Storck, sicherlich erinnern Sie sich noch an mein letztes Schreiben Ende Juni diesen Jahres. In dieser Zeit interviewte ich mehrere Schülerinnen und Schüler an der Friedrich-Wöhler-Schule bezüglich des Schulübergangs von der vierten in die fünfte Klasse. Ich möchte Ihnen in diesem Zusammenhang noch einmal für Ihre kooperative Haltung danken.

Nun hat die fünfte Klasse begonnen und um empirische Daten in Bezug auf die neue Schule im Vergleich zur Grundschule zu gewinnen, würde ich gerne ein zweites Interview durchführen. Dies ist für meine Forschungsarbeit unerlässlich, da es mir um eine Einschätzung des Übergangs aus der Sicht der Kinder geht. Ohne eine erneute Befragung wären die bisherigen Aussagen nahezu unbrauchbar, da ich sie nicht in einen übergreifenden Kontext einarbeiten könnte.

Wie bereits im Juni geschehen, wende ich mich mit der Bitte an Sie diesem Interview zuzustimmen. Wieder werden keine persönlichen Daten in der Ausarbeitung verwandt, lediglich die Meinung ihres Kindes ist relevant. Um Ihnen einen Einblick in meine Forschungsarbeit zu ermöglichen, liegt diesem Schreiben ein Exemplar des zweiten Fragebogens bei. Ich bedaure dies nicht auch im Juni so getan zu haben, damals spielte jedoch die Zeit gegen mich. Wundern Sie sich bitte nicht über die „Namensfrage“. Ich erfrage den Vornamen lediglich um selbst einen Überblick zu haben. Er wird im Nachhinein abgeändert.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen erneut gerne unter den oben angegebenen Kontaktdaten zur Verfügung. Vielen Dank im Voraus für ihre aufgewandte Zeit.

Mit freundlichen Grüßen,

Julian Storck.

9.8 Interviewerlaubnis

Julian Storck

Examensarbeit
Übergangssituation – Schulwechsel

Interviewerlaubnis

Hiermit erkläre ich, dass die Aussagen meines Kindes _____, bezüglich der Einschätzung des Schulüberganges, zu rein wissenschaftlichen Zwecken durch Julian Storck zur Erstellung seiner Examensarbeit genutzt werden dürfen.

Ort, Datum

Unterschrift

10. Eidesstattliche Erklärung⁷²³

Hiermit versichere ich, dass ich die Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Julian Storck

⁷²³ Ruhr-Uni-Bochum – eidesstattliche Erklärung