

Jana Herding

Basiswissen Grundschule | Band 52

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht

Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen



wbv

Basiswissen Grundschule

Band 52

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht

Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen

Jana Herding

Reihe Basiswissen Grundschule

Die Grundschule als einzige Schule für alle Kinder ist nicht nur der Ort der grundlegenden Bildung, sondern auch das Modell einer Schule für die Zukunft. Unter jeweils neuen gesellschaftlichen Bedingungen erprobt sie bereits seit über 100 Jahren den pädagogischen Umgang mit Heterogenität. Grundschulkonzepte stehen paradigmatisch für Innovationen in anderen Schulformen. Die Grundschule ist Anfangsschule: Was in ihr geleistet wird, hat große Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Kinder. Gleichzeitig ist sie auch Kinderschule und muss spezifische, anthropologisch fundierte Konzepte entwickeln. Sie hat in ihrer langen Geschichte bereits eine Vielzahl an Modellen, Methoden und pädagogischen Ansätzen hervorgebracht, die es wissenschaftlich zu erforschen gilt.

Die Grundschulforschung ist noch eine junge Disziplin, die sich erst in den letzten Jahrzehnten aus der schulpädagogischen Forschung herausdifferenziert hat. Hier knüpft die Reihe an: Alle Bücher orientieren sich an einer zukunftsorientierten Grundschulpädagogik, die Kindern Wege in einer sich krisenhaft entwickelnden Welt eröffnet.

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Ab Band 50: Astrid Kaiser und Stine Albers

Jana Herding

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht

Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie – Dr. phil. –
im Bereich Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Titel der Dissertation: „Mit Viert- und Fünftklässler:innen den Übergang auf die weiterführende Schule
reflektieren – Eine qualitativ längsschnittliche Kinderstudie“

Disputationsdatum: 30.10.2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Büker

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Julia Höke

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Print-ISBN: 978-3-7639-7771-0
E-Book-ISBN: 978-3-7639-7772-7
DOI: 10.3278/9783763977727

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Lehramt*:

Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kaiserslautern-Landau** | **Karlsruhe Institute of Technology (KIT)** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universität **Regensburg**

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	11
1 Einleitung	13
1.1 Ziele und Erkenntnisinteressen der Arbeit	16
1.2 Leitbild der Arbeit	17
1.3 Aufbau der Arbeit	18
2 Kinder als kompetente Mitgestalter:innen ihrer Lebens- und Bildungsbiografie – Ein Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung ..	23
2.1 Entwicklungspsychologische Perspektiven	23
2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven	24
2.3 Soziologische Perspektiven	25
2.4 Entwicklungen in der Kindheitsforschung	29
2.5 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie	32
3 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – normativ-institutionelle und rechtliche Rahmungen	35
3.1 Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen	37
3.2 Die Bedeutung der Übergangsempfehlung in Nordrhein-Westfalen	39
3.2.1 Prekarisierung von Bildungsungleichheiten	40
3.2.2 Der Grundschulübergang für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	40
3.3 Trends in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens	41
4 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – theoretische Rahmungen	45
4.1 Übergang aus ökosystemischer Perspektive: Transitionskompetenz des sozialen Systems	46
4.2 Gesamtphase des Übergangs: Ein Spannungsfeld zwischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten	47
4.3 Übergänge als Veränderungs- und Entwicklungsprozess auf verschiedenen Ebenen: Das Transitionsmodell	50
4.4 Übergang als kritisches Lebensereignis: Ein herausfordernder Prozess mit offenem Ausgang	54
4.5 Übergang aus Sicht der psychologischen Stresstheorie: Stressbewältigung	55

5 Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens:	
Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess	57
5.1 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie nach rechtlichen und theoretischen Betrachtungen	70
6 Empirischer Forschungsstand zum Grundschulübergang	73
6.1 Bereiche der Übergangsforschung: Einordnung in die subjektorientierte Forschungsperspektive	73
6.2 Darstellung von Studien zum Erleben des Grundschulübergangs aus Kindersicht: Ein Abriss der letzten 20 Jahre	75
6.3 Konklusionen des empirischen Forschungsstandes und Verortung des eigenen Forschunginteresses	92
6.4 Präzisierung der zentralen Forschungsfragen	96
7 Besonderheiten beim Forschen mit Kindern	99
7.1 Zentrale Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern	99
7.1.1 Sprachliche Fähigkeiten	101
7.1.2 Kognitive Fähigkeiten	102
7.1.3 Interaktive Fähigkeiten	103
7.2 Methodische Gestaltung von Interviews mit Kindern	104
7.3 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie	107
8 Erhebungsdesign	109
8.1 Charakteristika der Studie	109
8.2 Sampling der Kinderstudie	111
8.3 Zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen zur Durchführung	118
8.4 Erhebungsmethoden: Eine Triangulation zweier qualitativer Interviewformen	120
8.4.1 Gedankenlöcher (angelehnt an die Methode des Lauten Denkens)	125
8.4.2 Leitfadengestützte Interviews	129
9 Datenschutzrechtliche und ethische Grundsätze beim Forschen mit Kindern	147
10 Auswertungsdesign	153
10.1 Datenaufbereitung	153
10.2 Festlegung der Auswertungsmethodik	155
10.3 Begriffsbestimmung der „Qualitativen Inhaltsanalyse“	155
10.4 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als Kernverfahren	158
10.4.1 Strategie der Kategorienbildung	159
10.4.2 Art des erstellten Kategoriensystems	159
10.4.3 Unterstützung der Analyse mittels QDA-Software	160

10.5	Detaillierte Beschreibung des Analyseprozesses	161
11	Darstellung der Ergebnisse	175
11.1	Erwartungen von Viertklässler:innen an den Grundschulübergang	177
11.1.1	Auf individueller Ebene	177
11.1.2	Auf interaktionaler Ebene	179
11.1.3	Auf kontextueller Ebene	181
11.1.4	Zwischenfazit nach dem ersten Kapitel der Ergebnisdarstellung ..	184
11.2	„Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann ...“ – Die Erwartungen der Kinder aus <i>Gedankenhöhlen</i> und Interviews im Vergleich	185
11.2.1	Auf individueller Ebene	187
11.2.2	Auf interaktionaler Ebene	188
11.2.3	Auf kontextueller Ebene	189
11.2.4	Zwischenfazit nach dem zweiten Kapitel der Ergebnisdarstellung ..	190
11.3	Was Kinder in der bevorstehenden Übergangssituation stärken würde – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess	191
11.3.1	Auf individueller Ebene	192
11.3.2	Auf interaktionaler Ebene	193
11.3.3	Auf kontextueller Ebene	195
11.3.4	Bewältigungsstrategien in den Gedankenhöhlenmonologen im Vergleich	196
11.3.5	Zwischenfazit nach dem dritten Kapitel der Ergebnisdarstellung ..	197
11.4	Erfahrungen von Fünftklässler:innen im Grundschulübergang im Vergleich der Institutionen Grundschule und weiterführende Schule	198
11.4.1	Auf individueller Ebene	199
11.4.2	Auf interaktionaler Ebene	201
11.4.3	Auf kontextueller Ebene	205
11.4.4	Zwischenfazit nach dem vierten Kapitel der Ergebnisdarstellung ..	213
11.5	„Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann ...“ – Die Erfahrungen der Kinder aus <i>Gedankenhöhlen</i> und Interviews im Vergleich	216
11.5.1	Auf individueller Ebene	218
11.5.2	Auf interaktionaler Ebene	219
11.5.3	Auf kontextueller Ebene	220
11.5.4	Zwischenfazit nach dem fünften Kapitel der Ergebnisdarstellung ..	221
11.6	Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Fünftklässler:innen – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess	223
11.6.1	Auf individueller Ebene	224
11.6.2	Auf interaktionaler Ebene	226
11.6.3	Auf kontextueller Ebene	231
11.6.4	Bewältigungsstrategien in den Gedankenhöhlenmonologen im Vergleich	233

11.6.5	Resümee: Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen an andere Kinder in Übergangssituationen	234
11.6.6	Fazit nach dem sechsten Kapitel der Ergebnisdarstellung	237
12	Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	243
12.1	Das Erleben des Grundschulübergangs aus der Perspektive von Viert- und dann Fünftklässler:innen	243
12.2	Empfehlungen von Fünftklässler:innen für eine gelingende Übergangsbewältigung	250
12.3	Die Methode der <i>Gedankenhöhlen</i> : Ein triangulativer (Mehr-)Wert für die Forschung mit Kindern?	260
13	Diskussion der Arbeit, Limitationen und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	269
13.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	270
13.2	Indikation	271
13.3	Empirische Verankerung	273
13.4	Kohärenz	274
13.5	Limitationen	274
13.6	Reflektierte Subjektivität unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit in der Forschung mit Kindern	276
13.7	Relevanz	278
14	Fazit und Perspektiven für die Diskurse der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung sowie für die Übergangsgestaltung	281
	Literaturverzeichnis	291
	Abbildungsverzeichnis	315
	Tabellenverzeichnis	316
	Autorin	317

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gilt als besonders einschneidendes Ereignis und psychische Schwellensituation in der Bildungsbiografie von Schüler:innen. Einhergehend mit unterschiedlichsten Übergangsregelungen in den einzelnen Bundesländern werden Fragen, welche Gewichtung und Verbindlichkeit Schulleistungstests, Lehrer:innenempfehlung und Elternwunsch dabei zukommen, bildungspolitisch immer wieder kontrovers und heiß diskutiert. Der Übergang geht für alle Beteiligten mit einer Vielzahl von Veränderungen einher. Diese betreffen beispielsweise die sozialen Kontakte (Mitschüler:innen, Lehrer:innen u. a.), die formale Organisation des Schulalltags (Zeitstruktur, Fachlehrer:innenprinzip u. a.) sowie die Orte/Räumlichkeiten mit u. a. verändertem Schulweg.

Aus dem Blickpunkt geraten in diesem Prozess leicht diejenigen, die es am meisten betrifft: die Schüler:innen selbst. Die hier vorliegende längsschnittliche Studie lenkt den Blick auf die Perspektiven der beteiligten Kinder, ihrem Erleben und ihrer Bewältigung des Übergangs: 20 Vier- und dann Fünftklässler:innen werden jeweils vor und nach dem Schulwechsel mittels eines komplexen methodischen Designs in der Triangulation zweier unterschiedlich stark strukturierter Interviewformen befragt. Über sog. „Gedankenähnchen-Monologe“ (ursprünglich aus der Literaturdidaktik) sowie leitfadengestützte Interviews wird den Perspektiven der Kinder auf ihren erlebten Schulwechsel nähergekommen und herausgearbeitet, welche Faktoren aus ihrer Sicht als bedeutsam für einen gelingenden Übergang angesehen werden.

Die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse in transitions- und stresstheoretischer Rahmung zeigen insgesamt, dass die Kinder den schulischen Übergang überwiegend positiv konnotieren. Die Untersuchung kann aber auch einige als ambivalent erlebte Veränderungen (z. B. den Statuswechsel, Verlust von Freund:innen und Lehrkräften, veränderte Leistungsanforderungen) und damit einhergehende Herausforderungen für die Schüler:innen ausmachen. Um mit diesen umgehen zu können, braucht es eine grundlegende Selbstsicherheit oder pädagogisch gewendet: eine Stärkung der Persönlichkeit und damit Förderung der Selbstreflexion von Schüler:innen. Das in dieser Arbeit vorliegende komplexe qualitative Erhebungsdesign mit seiner selbstreflexiven Ausrichtung ermöglicht nicht nur eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Erleben und der Bewältigung des schulischen Übergangs aus der Perspektive von Kindern, sondern stellt sogleich auch eine Möglichkeit des pädagogischen Umgangs mit Schüler:innen in dieser bedeutsamen Transitionsphase dar.

So richtet sich diese Arbeit mit ihrer Intention einer kinderstärkenden und entwicklungsorientierten Annäherung an die Perspektiven von Kindern und ihrem besonderen qualitativ längsschnittlichen Erhebungsdesign nicht nur an Wissenschaftler:innen, sondern auch an (angehende) Lehrer:innen im Schnittfeld Grundschule und weiterführende Schule. Die Untersuchung gibt wertvolle Hinweise für pädagogische Orientierungen, um die Strukturprobleme eines selektiven Schulsystems für die

Kinder etwas abzufedern. So betrachtet ist dieses Buch nicht nur eine gelungene Forschungsarbeit mit einer Perspektive „vom Kinde aus“, sondern auch ein Beitrag, Herausforderungen des Übergangs „zum Wohle der Kinder“ besser zu lösen.

Ludwigsburg, September 2024

Im Namen der Mitherausgeberin
Stine Albers

1 Einleitung

Der schulische Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule wird als bildungsbiografisch bedeutsame und zugleich institutionell vorgegebene Gelenkstelle im deutschen Bildungswesen bezeichnet (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 13). Jährlich stehen rund 785.700 Schüler:innen vor diesem bedeutungsvollen Entwicklungsschritt, im größten Bundesland Nordrhein-Westfalen sind es beispielsweise 151.747 Schüler:innen zum Schuljahr 2019/2020¹ (MSB NRW 2020). Aufgrund des mehrgliedrigen selektiven Schulsystems in Deutschland werden den Schüler:innen mit der Wahl der weiterführenden Schule unterschiedliche Bildungschancen zugewiesen und die gestellten Weichen am Ende der meist vierjährigen Grundschulzeit erhalten besonderen Bedeutungsgehalt für den weiteren Lebens- und Bildungsweg (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 13; Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 131). Deutschland unterscheidet sich im europäischen Ländervergleich aber nicht allein durch das zeitlich früh angesetzte, vielgliedrige und stark selektiv ausgerichtete Schulsystem, sondern insbesondere auch durch den nachgewiesenen Zusammenhang von dem sozioökonomischen Status der Eltern² und dem weiteren Schulerfolg ihrer Kinder. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung bestätigen immer wieder die Prekarisierung von Bildungsungleichheiten am Grundschulübergang und die Verstärkung sozialer Ungleichheiten (vgl. u. a. Maaz et al. 2010, 2020; Carle 2018). Nach Artikel 28 der UN-KRK (1989) wird das Recht des Kindes als grundlegend von den Vereinten Nationen anerkannt. Um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage von Chancengleichheit fortschreitend erreichen zu können, bedürfen die Ursachen dieser strukturell verankerten Problemlagen im Zusammenhang zwischen Bildungshintergründen und dem Einfluss auf Bildungserfolg zwingend einer Beseitigung.

Da sich diese Ursachen nicht von heute auf morgen auflösen lassen, steigt die Notwendigkeit, dass alle am Übergangsprozess beteiligten Akteur:innen die Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit als verantwortungsvolle Aufgabe für die weitere Schullaufbahn der Kinder ernst nehmen und diesen Prozess innerhalb dieser strukturellen Rahmenbedingungen bestmöglich im Sinne der Weiterentwicklung von Kindern – aber vor allem gemeinsam mit ihnen – gestalten.

Vor dem Hintergrund dieses besonderen Bedeutungs- und Wirkungsgehaltes des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule für die Bildungsbiografie von Schüler:innen möchte auch die vorliegende Arbeit diesen gesellschaftlich, kindheits- und (grund-)schulpädagogisch relevanten und weiter klärungsbedürftigen Diskurs bearbeiten.

1 Es wird hier bewusst auf die Übergangsquote vom Bundesland Nordrhein-Westfalen im Schuljahreswechsel 2019/20 Bezug genommen, da diese auch den Durchführungsort und Erhebungszeitraum der später vorgestellten längsschnittlichen Kinderstudie rahmt.

2 Unter Eltern werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit stets die erziehungsberechtigte(n) Person(en) eines Kindes gefasst.

Ausgehend von einer ressourcenorientierten Gestaltung des institutionalisierten Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule müssen die Stärken aller Kinder, die als kompetente Gestalter:innen ihrer Lebens- und Bildungsbiografie angesehen werden, zur Entfaltung gebracht werden können. Im besten Fall bieten Übergänge für jedes Kind ein Vorankommen im Bildungsverlauf und führen zu einer persönlichen Weiterentwicklung. Für alle am Übergangsprozess beteiligten Akteur:innen bedeutet das, alles zu tun, damit die vorhandenen oder zu entwickelnden Potenziale jedes Kindes in der neuen Lernumgebung bestmöglich zum Tragen kommen können (vgl. Carle & Herding 2023).

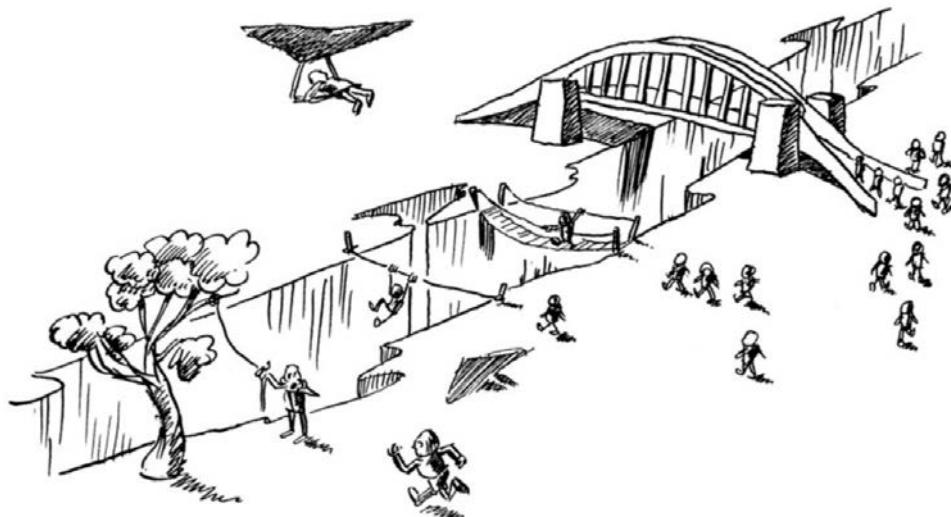


Abbildung 1: Transition to School (ETC Research Group 2011)

Auch wenn einem systemtheoretischen Ansatz folgend (vgl. Bronfenbrenner 1986) bestenfalls alle am Übergang beteiligten Akteur:innen miteinbezogen werden und in einen ko-konstruktiven Prozess miteinander treten (vgl. Griebel & Niesel 2020), soll mit dieser aus der Entwicklungspsychologie stammenden Abbildung (Abbildung 1) die *Individualität* von Übergängen in der Bewältigung einleitend besonders in den Mittelpunkt gestellt werden. Der Fokus richtet sich dabei vorrangig auf das *Individuum*, sodass die Komplexität bzw. das komplexe Verständnis des Übergangsprozesses sowie einhergehender Anforderungen für jeden Einzelnen erkennbar werden. Jedes Individuum erlebt und bewältigt einen Übergang auf seine ganz eigene Art und Weise. Ein Übergang ist alltagssprachlich eine Verbindung zwischen zwei Orten mit einem Hindernis, welches überwunden werden muss (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 14). Aus Perspektive der obigen Abbildung ist das Hindernis für manche eine feste Brücke und für andere ein hängendes Seil oder ein wackeliger Steg. Deutlich wird, dass der Vorgang der Hindernisbewältigung für einige Involvierte ein entspanntes Hinüberspazieren oder sogar ein schwereloses Fliegen sein kann, andere im Gegen-

satz hierzu Anlauf nehmen müssen oder sich mühsam darüber „hangeln“. So befindet sich das Individuum im Übergang in einer Phase zwischen zwei Zuständen, indem eine Ablösung von Altem und ein Beginn von Neuem stattfindet (vgl. ebd.). Der alltagssprachlich verwendete Begriff des Übergangs wird fachsprachlich im Rekurs auf Griebel und Niesel (2020, S. 37) als „Transition“ definiert und stellt Lebensereignisse dar, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen und intensiviertes Lernen anregen. In der Konzeption als kritisches, stressauslösendes Lebensereignis (vgl. Filipp 1995; Lazarus 1995; Filipp & Aymanns 2018) sind Übergänge für Kinder ein emotionales Ereignis und stellen hohe Anforderungen an sie, insbesondere an den Umgang mit Ungewissheiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (vgl. Griebel & Niesel 2004, 2020). Unter Rückgriff auf personale und soziale Ressourcen wird das Gelingen des Übergangs wahrscheinlicher (vgl. u. a. Niemack 2019; Munser-Kiefer & Martschinke 2018).

Aber ganz gleich wie diesem Prozess begegnet wird, wichtig ist, dass jeder Einzelne sich in dieser Hindernisbewältigung bzw. Ablösung und einem Neubeginn als Akteur:in handlungswirksam erlebt und am Ende seinen eigenen Weg in der Bewältigung findet. Folglich können nur so Übergänge Entwicklungsprozesse anstoßen, keine Brüche entstehen lassen und jedes Individuum persönlich in der eigenen Lebensbiografie nicht zurückwerfen.

Der aktuelle Forschungsstand zum Erleben und zur Entwicklung von Kindern im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule zeigt, dass sich dieser als eine überwiegend positiv wahrgenommene, subjektiv spannende und zu bewältigende Phase ihrer Schulzeit darstellt (vgl. im Überblick Porsch 2018) und keineswegs mehr generell als *Sekundarstufenschock* (Weißbach 1985) beschrieben werden kann. Mit Blick auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Kontext des Grundschulübergangs im Fokus stehen, werden zentrale Bewältigungsstrategien aus der Stressbewältigungsforschung resümiert, auf die in der Bewältigung von herausfordernden Situationen zurückgegriffen wird: Suche nach sozialer Unterstützung, emotionsorientierte Bewältigung, problemorientierte Bewältigung und problemvermeidende Bewältigung (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021). So geben diese vermehrt quantitativen Untersuchungen bereits Hinweise für die grundsätzliche Bedeutsamkeit von einem breiten Bewältigungsstrategiewissen, allerdings bleibt aus Sicht der Forscherin der Spielraum für Kinder, ihre eigenen Perspektiven, Bewältigungsmöglichkeiten und Erfahrungen – insbesondere im Sinne von Wirksamkeit – mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen, in der Auseinandersetzung mit Bewältigungsstrategien in der Übergangsforschung eher gering.

Wenngleich diesem durchaus herausfordernden Übergang eine hohe Bedeutung für die weitere Entwicklung der Kinder beigemessen wird und zunehmend mehr Forschungen in diesem Bereich entstehen, zeichnen sich insbesondere *qualitativ längsschnittliche* Studien weiterhin als ein Forschungsdesiderat ab, die den komplexen Erlebens- sowie gleichermaßen Bewältigungsprozess des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule authentisch und reflektiert aus der bedeutsamen Per-

spektive der Schüler:innen selbst darstellen (vgl. Beelmann 2006; Seifert & Wieden-horn 2018; van Ophuysen 2018). Kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien (vgl. UN-KRK 1989) unterstreichen allerdings die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspek-tive und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109).

Daher möchte die vorliegende Studie genau an diesem Desiderat ansetzen.

1.1 Ziele und Erkenntnisinteressen der Arbeit

Eine soziologisch-anthropologisch definierte Gesamtphase des Übergangs zugrunde legend (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005) betrachtet die vorliegende Kinderstudie den normativ-institutionellen Grundschulübergang nicht nur an dem einen konkreten Zeitpunkt des Schulwechsels nach den Sommerferien, sondern in einem längerfristi-gen Übergangsprozess mit einem Vorher und Nachher.

Daher sollen sowohl die Perspektiven von Viertklässler:innen in der Orientie-rungsphase vor dem bevorstehenden Übergang in einer eher noch hypothetischen Auseinandersetzung betrachtet werden – ausgehend von der Annahme, dass die Kin-der diesem bevorstehenden Schulwechsel nicht neutral begegnen, sondern spezifische Erwartungen und Vorstellungen gegenüber der neuen Schule mitbringen. Weiterfüh-rend werden diese dann mit ihren rückblickenden Perspektiven als *erfahrene* Fünft-klässler:innen in einem Ankommensprozess auf der weiterführenden Schule ver-glichen. Ausgehend von der pädagogisch-psychologischen Konzeption des Übergangs als kritisches Lebensereignis (vgl. Filipp 1995; Filipp & Aymanns 2018; Lazarus 1995) und als zentrale Entwicklungsaufgabe im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie (vgl. Lazarus & Folkman 1984) soll die längsschnittliche Begleitung der Kinder zu einer besseren Nachvollziehbarkeit ihrer Perspektiven und einem breiteren und tieferen Verständnis dieses komplexen Erlebens- und Bewältigungsprozesses im Kontext der Kindheits-, Übergangs-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung beitragen. Es sol-len wirksame individuelle, soziale und institutionelle Bedingungen und daraus gezo-gene Handlungsempfehlungen von den Fünftklässler:innen herausgearbeitet werden, um abzuleiten, was aus ihrer Sicht die gelingende Bewältigung dieses Übergangspro-zesses sowohl in der Orientierungs- als auch Ankommensphase einerseits bestärkt, andererseits auch hinderlich gewirkt hat.

Dabei geht es in dieser Arbeit nicht allein um das differenzierte Verstehen kind-licher Bedürfnisse und Handlungslogiken, sondern zudem um die Gewinnung einer daraus folgenden Policy, in diesem Fall: um die Gewinnung von Implikationen für eine kind- und stärkenorientierte Optimierung von Übergängen in Familie und Schule.

Die zentrale übergeordnete Forschungsfrage der Kinderstudie lautet:

Wie erleben und bewältigen Kinder den Übergang von der Grundschule auf die weiterfüh-rende Schule jeweils vor und nach dem Wechsel und welche Bedingungen reflektieren sie sub-aktiv als bedeutsam für einen gelingenden Übergang?

Die weiterführenden Forschungsfragen für beide Erhebungsphasen werden im weiteren Verlauf der Arbeit präzisiert und aus dem theoretischen und empirischen Forschungsstand abgeleitet (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4).

Als Grundlagenforschung ist diese Arbeit der laufenden **Teilstudie Kinder** aus der perspektiven- und methodentriangulierten Übergangsstudie **SUrPriSe - Sichtweisen auf den Übergang reflektieren: von der Primarstufe zur Sekundarstufe** zuzuordnen (zur Einordnung vgl. Kapitel 6.4).³

Anknüpfend u. a. an das Hagener Übergangsprojekt (vgl. Mitzlaff & Widerhold 1989), das Marburger Übergangsprojekt (vgl. Büchner & Koch 2001) sowie das Längsschnittprojekt PRISE (vgl. Roos & Schöler 2013) erfasst und vergleicht auch die perspektiven- und methodentriangulierte Übergangsstudie **SUrPriSe** (angesiedelt im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn) die Sichtweisen von Kindern, Eltern, Grund- und Sekundarstufenlehrkräften sowie Schulleitungen in Teilstudien im Rahmen quantitativer und qualitativer Erhebungen.

1.2 Leitbild der Arbeit

Gelingt es Kindern, sich aktiv mit kritischen Lebensereignissen und ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, liegt darin aus Sicht der Forscherin die Chance, sich als selbstwirksam zu erfahren, Handlungs- und Problemlösekompetenzen aufzubauen und Selbstvertrauen zu gewinnen, um mit künftigen kritischen bzw. herausfordernden Situationen gestärkter umzugehen (vgl. Kordulla 2017, S. 28). Die Sichtweise, dass Übergänge in Lebens- und Bildungswegen vor allem Diskontinuitäten mit sich bringen und dass das Kontinuitätsparadigma, nach dem Übergänge so fließend wie möglich gestaltet werden sollen, keinen Bestand mehr hat, untermauert die Bedeutung einer aktiven Bewältigung im Sinne einer Stärkung der Resilienz gegenüber kritischen und herausfordernden Lebensereignissen (vgl. Prinz 2010). Das Paradigma des *kompetenten Kindes* trägt in besonderer Weise zu einer grundsätzlich optimistischen Betrachtung der Bewältigbarkeit von Entwicklungsaufgaben bei (vgl. Büker 2015, S. 23). Demzufolge müssen Kinder den *Stressoren* nicht passiv ausgeliefert sein, sondern können über die Einschätzung der Anforderungssituationen und über das individuelle Coping auch Akteur:innen im Stressprozess sein (vgl. Wirtz 2021a).

Diesem ressourcenorientierten Ansatz folgend fokussiert die eigene Studie die Bewältigungsprozesse von Kindern insbesondere in entwicklungsorientierter Perspektive und stellt Bedingungen für ein im positiven Sinne herausforderndes, aber zu bewältigendes Lebensereignis aus Kindersicht heraus.

In einer kinderstärkenden Perspektive lässt sich die Forscherin der Studie dazu in einem qualitativ längsschnittlichen Forschungsansatz unter Berücksichtigung ethi-

3 Weiterführende Informationen zum Projekt sind über die Homepage der AG Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Büker zu finden: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/grundschulpaedagogik-und-fruehe-bildung/forschung/forschungsprojekte-prof-dr-petra-bueker>

scher Grundsätze von Anfang an offen auf die Perspektiven der Kinder ein, nimmt diese ernst, schafft ihnen unterschiedliche methodische Ausdrucksformen und kommt mit den Kindern entlang differenzierter Impulse innerhalb verschiedener methodischer Zugänge über ihren individuellen Übergangsprozess reflektiert ins Gespräch.

Auf diese Weise werden das Wissen und die Erfahrungen von Kindern im Erleben und der Bewältigung des Grundschulübergangs sichtbar gemacht und als Perspektiven in den Diskurs getragen, um diese für eine gelingende Bewältigung von Transitionsprozessen verfügbar zu machen und daraus Implikationen für die Übergangsgestaltung zu gewinnen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes verlangt eine interdisziplinäre Herangehensweise, sodass Theorien aus Diskursen der entwicklungspsychologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung Einzug finden. Ebenso werden soziologisch-anthropologische und entwicklungspsychologische Ansätze der Transitionsforschung als auch der stresstheoretischen Bewältigungsfor-schung mit Kindern aufgearbeitet. Auf Grundlage der in **Kapitel 1** dargestellten Ausgangslage, den forschungsleitenden Zielen und dem zugrunde liegenden Leitbild der qualitativ längsschnittlichen Forschung mit Kindern wird die Arbeit wie folgt strukturiert:

Basierend auf dem Paradigma des *kompetenten Kindes* verankert im Konzept des *Kindes als sozialer Akteur*⁴ ist in der Kindheitspädagogik ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen weg vom ausschließlichen Forschen *über* Kinder als Objekte hin zu einem Forschen *mit* Kindern und *durch* Kinder als mitgestaltende Subjekte oder Co-Forscher:innen (vgl. Heinzel 2012a; Büker et al. 2018; Mey & Schwentesius 2019). Damit geht auch ein neues sozial-konstruktivistisches Interesse an der Erforschung von Kindern und Kindheit einher. In **Kapitel 2** werden daher die zentralen Entwicklungen des Kinder- und Kindheitsbegriffs innerhalb der beiden bedeutsamen Disziplinen der Entwicklungspsychologie und der Soziologie sowie deren Einflüsse auf erziehungswissen-schaftliche Settings skizziert, um Konsequenzen für die moderne Kindheitsforschung darzustellen. Daraus folgend wird die kindheitstheoretische Fundierung für die eigene Übergangsstudie gewonnen.

Kapitel 3 und **Kapitel 4** widmen sich der Frage, was den übergeordneten inhaltlichen Kontext der Studie, den normativ-institutionellen Grundschulübergang, sowohl aus rechtlicher als auch (transitions-)theoretischer Sicht zu einer bedeutsamen Schnitt-stelle in der Bildungsbiografie und im Alltag eines jeden Individuums macht und wel-che Anforderungen diese an junge Akteur:innen stellt.

⁴ Bei sich seit mehreren Jahren bzw. Jahrzehnten fest etablierten Bezeichnungen für bestimmte Paradigmen, Forschungsrichtungen, Diskurse, für die ausschließlich auf eine männliche Form rekurriert wird, wird aus Gründen der inhaltlichen Authentizität dieselbe Genderschreibweise im Rahmen dieser Arbeit durchgesetzt.

Kapitel 3 stellt zunächst wesentliche institutionelle Rahmenbedingungen und Entwicklungstrends des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule im Bildungswesen dar, mit besonderem Fokus auf den Aufbau und die gesetzlichen Regelungen des Schulsystems im Bundesland Nordrhein-Westfalen als kontextueller Rahmen der eigens durchgeführten Studie. So wird auch die Bedeutung der Übergangsempfehlung in der Prekarisierung von Bildungsungleichheiten sowie den Bruchstellen der inklusiven Schulentwicklung an diesem Übergang angesprochen.

Kapitel 4 fokussiert daran anknüpfend stärker die individuellen Anforderungen des Grundschulübergangs und betrachtet allgemeine theoretische Kennzeichen von Übergängen aus soziologisch-anthropologischer wie auch entwicklungspsychologischer Perspektive. Diese werden im Speziellen auf den für die vorliegende Studie relevanten Kontext des normativ-institutionell gerahmten Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule übertragen. Ausgehend von einer ökosystemischen Perspektive (vgl. Bronfenbrenner 1986), demzufolge die Bewältigung von Übergängen die Transitionskompetenz des gesamten sozialen Systems fordert, wird die Gesamtphase des Übergangs (van Gennep 2005; Turner 2005) im Spannungsfeld aus Kontinuitäten und Diskontinuitäten eröffnet. Eine für die später dargestellte Studie leitende theoretische Fundierung bildet dann die Betrachtung der mit dem Übergang verbundenen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf den drei Ebenen des Transitionsmodells nach Griebel & Niesel (2004; 2020). Der gesamte Übergangsprozess stellt demnach ein komplexes Anforderungsgefüge aus normativen Entwicklungsaufgaben dar und erfordert Strukturierungsleistungen der Schüler:innen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene. Als herausfordernder „Prozess mit offenem Ausgang“ (Koch 2015, S. 173) wird der Übergang in einer pädagogisch-psychologischen Konzeption als kritisches Lebensereignis (Filipp 1995; Filipp & Aymanns 2018) und als zentrale zu bewältigende Entwicklungsaufgabe im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus & Folkman 1984) konzipiert.

Zur Strukturierung und Erschließung dieses komplexen Bewältigungsprozesses konkretisiert **Kapitel 5** den zentralen theoretischen Bezugsrahmen von *Bewältigungsstrategien im Transitionssprozess* für die später dargestellte Übergangsstudie. In diesem Kapitel wird der transaktionale Stressansatz mit dem Modellierungsmodell von Bewältigungskompetenzen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018) verzahnt und durch eine ressourcenorientierte Perspektive im Diskurs der Resilienzforschung verortet. Mit Blick auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Kontext des Grundschulübergangs in dieser Arbeit im Fokus stehen, werden in diesem Kapitel zentrale Bewältigungsstrategien beschrieben, die in der Auseinandersetzung mit erwarteten Anforderungen häufig herangezogen werden (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021): *Suche nach sozialer Unterstützung, emotionsorientierte Bewältigung, problemorientierte Bewältigung und problemvermeidende Bewältigung*. Diese stellen neben den drei einschlägigen transitionstheoretischen Ebenen – der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene – einen leitenden analytischen Rahmen für den späteren Auswertungsprozess des Datenmaterials dieser Studie dar.

In **Kapitel 6** wird dann der für die eigene Kinderstudie relevante bisherige empirische Forschungsstand im Kontext des Erlebens und der Bewältigung des Übergangs auf die weiterführende Schule aufgearbeitet. Um das komplexe Forschungsfeld des Grundschulübergangs einzuschränken, werden in diesem Kapitel entlang transparent gemachter Kriterien empirische Studien aus der subjektorientierten Forschungsperspektive mit besonderem Fokus auf die Akteursebene Kinder fokussiert. In der Verortung in den wissenschaftlichen Disziplinen der Grundschulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Kindheitssoziologie, der Berücksichtigung vergleichbarer rechtlicher Rahmenbedingungen zum Bundesland Nordrhein-Westfalen sowie einer gewissen Aktualität werden ausgewählte empirische Studien der letzten 20 Jahre zu den Perspektiven von Kindern dargestellt. Kapitel 6.3 und 6.4 konkludieren dann kritisch die bis dahin dargestellte interdisziplinäre Theorie und Empirie im Diskurs von Kindern und Kindheitsforschung sowie Transitions- und Bewältigungsprozessen. Daraus wird das eigene Forschungsinteresse der qualitativ längsschnittlichen Forschung zum subjektiven Erleben und der Bewältigung des Übergangs aus der Perspektive von Viert- und dann Fünftklässler:innen hergeleitet.

Die differenzierte Darstellung dieser eigens durchgeführten empirischen Forschung wird gerahmt durch die Berücksichtigung der forschungsmethodischen sowie ethischen Besonderheiten beim Forschen mit Kindern aus Erwachsenensicht. In der Aufarbeitung zentraler Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern werden in **Kapitel 7** zunächst methodische Gestaltungsimpulse herausgearbeitet, die in die Konzeption eines möglichst kindgerechten Erhebungsdesigns einfließen. Das eigene Erhebungsdesign steht im Mittelpunkt von **Kapitel 8**. So wird die eigene Studie zunächst als qualitativ längsschnittliche, grundlagenwissenschaftliche Originalstudie charakterisiert, das Sampling der Kinderstudie aus 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen vorgestellt und wichtige Informationen zu zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen der längsschnittlichen Durchführung gegeben. Um einen möglichst differenzierten Zugang zu den Perspektiven von Kindern auf ihr Erleben und die Bewältigung des Übergangsprozesses zu erhalten, werden in den beiden Erhebungsphasen zwei qualitative Interviewformen triangulativ eingesetzt, zum einen sog. *Gedankenhöhlen* (ursprünglich in der Literaturdidaktik nach Iris Kruse 2014 entwickelt, angelehnt an die „Methode des Lauten Denkens“ (Döring & Bortz 2016, S. 361) sowie qualitative Leitfaden-Interviews (vgl. ebd.). Mit der Methodenwahl gehen die Ausführungen zu den verwendeten Instrumenten einher, die auch in die ausführliche Konzeption der Leitfäden für beide Erhebungsphasen einfließen. Anknüpfend daran erfolgt eine Einordnung der durchgeführten Kinderstudie in **Kapitel 9** im Kontext datenschutzrechtlicher sowie ethischer Grundsätze in der Forschung mit Kindern.

In **Kapitel 10** wird neben der Datenaufbereitung und Transkription die Konkretisierung der angewendeten Analysetechnik beschrieben. Leitend ist eine deduktiv-induktive inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Räderker (2022), deren systematischer Ablauf als Analyseprozess detailliert in sieben Phasen beschrieben wird. Für die Ergebnisaufbereitung wird die deduktive Auswahl und induktive Herleitung der für die Forschungsfragen relevanten theoretischen, analyti-

schen und thematischen Kategorien aus der Transitions- und Bewältigungsforschung begründet.

Die differenzierte Darstellung der Ergebnisse erfolgt in **Kapitel 11**. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in insgesamt sechs Kapitel, zum einen aufgrund des komplexen Forschungsinteresses in einem längsschnittlichen Erhebungsdesign sowie zum anderen aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen aus Leitfaden-Interviews und *Gedanken Höhlen*: Analysiert werden die (1) Erwartungen von Viertklässler:innen an den Grundschulübergang entlang der Präinterviews. Daran anknüpfend werden (2) in einer inhaltlichen Gegenüberstellung der beiden methodischen Zugänge die Kinderperspektiven aus den Prä-*Gedanken Höhlen* mit denen der Präinterviews verglichen. Nachdem zentrale Erwartungshaltungen zum bevorstehenden Schulwechsel herausgearbeitet wurden, wird in den Präinterviews der Frage nachgegangen, (3) was Kinder in der Bewältigung dieser Anforderungen in der bevorstehenden Übergangssituation stärken würde. Dem längsschnittlichen Erkenntnisinteresse folgend werden die vorherigen Erwartungen (4) den Erfahrungen von Fünftklässler:innen im Grundschulübergang im Vergleich der Institutionen Grundschule und weiterführende Schule entlang der Postinterviews gegenübergestellt. Daran anschließend werden erneut (5) in einem inhaltlichen Vergleich der beiden methodischen Zugänge die Kinderperspektiven aus den Post-*Gedanken Höhlen* mit denen der Postinterviews verglichen. Den längsschnittlichen Erfahrungsprozess abschließend werden die (6) Bedingungen für eine gelingende Übergangsbewältigung aus Sicht der *Übergangserfahrenen* Fünftklässler:innen resümiert. Nach jedem der sechs Unterkapitel wird ein Zwischenfazit mit ersten interpretativen Schlussfolgerungen gezogen.

Die Interpretationen werden in einer zusammenfassenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse in **Kapitel 12** unter Rückbezug auf den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung anknüpfend an die Ergebnisdarstellung in drei wesentlichen Teilen vertieft: (1) das Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule aus der Perspektive von Viert- und dann Fünftklässler:innen, (2) Empfehlungen von Fünftklässler:innen für eine gelingende Übergangsbewältigung sowie (3) Die Methode der *Gedanken Höhlen*: Ein triangulativer (Mehr-)Wert für die Forschung mit Kindern?

Anknüpfend an 12.3 erfolgt in **Kapitel 13** eine kritische Diskussion des methodologischen Ansatzes der gesamten Arbeit und seiner Limitationen in der qualitativ längsschnittlichen Forschung mit Kindern. Die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung von Steinke (2017) werden als grundlegende Struktur herangezogen und insbesondere unter dem Kernkriterium der „Reflektierten Subjektivität“ weiterführende (forschungsethische) Anschlussperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit in der Forschung mit Kindern eröffnet (vgl. Velten & Höke 2021, 2023).

Abschließend erfolgt in **Kapitel 14** ein Fazit und es werden Perspektiven für die gegenwärtigen Diskurse der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung als auch für die Übergangsgestaltung zusammengefasst. Ausblickhaft darauf wird u. a. der Beitrag herausgestellt, inwieweit die bisherige, stärker quantitativ ausgerichtete Bewältigungsforschung um bedeutsame Erkenntnisse und Perspektiven

dieser qualitativen Längsschnittstudie mit Kindern erweitert wird. Außerdem werden durch das hier im Kontext der Transitionsforschung neuartig erprobte Format der *Gedankenhöhlen* weiterführende interdisziplinäre Forschungsperspektiven eröffnet, gleichermaßen aber auch Limitationen der (ethischen) Gegenstandsangemessenheit kritisch diskutiert.

2 Kinder als kompetente Mitgestalter:innen ihrer Lebens- und Bildungsbiografie – Ein Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung

Kindheit gilt im Kontext des Lebenslaufs als basale und determinierende Grundlage für künftige Lebensphasen (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 42). Basierend auf dem Paradigma des *kompetenten Kindes* verankert im Konzept des *Kindes als sozialer Akteur* ist insbesondere seit Anfang der 90er-Jahre in der Kindheitspädagogik ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen weg vom ausschließlichen Forschen *über* Kinder als Objekte hin zu einem Forschen *mit* Kindern und *durch* Kinder als mitgestaltende Subjekte oder Co-Forscher:innen (vgl. Heinzel 2012a; Büker et al. 2018; Mey & Schwenthesius 2019). Damit geht auch ein neues sozial-konstruktivistisches Interesse an der Erforschung von Kindern und Kindheit einher. Daher sprechen Begründungslinien unterschiedlicher Disziplinen zunehmend für eine Annäherung an die Kinderperspektiven. Für pädagogische Diskurse, welche auch den Kontext des Grundschulübergangs der vorliegenden Studie rahmen, waren insbesondere die Einflüsse aus der Entwicklungspsychologie und Soziologie bedeutsam. Die zentralen Entwicklungen des Kinder- und Kindheitsbegriffs innerhalb dieser beiden Disziplinen sowie ihre Einflüsse auf erziehungswissenschaftliche Settings werden daher im Folgenden grob skizziert, um Konsequenzen für die moderne Kindheitsforschung darzustellen und daraus folgend Implikationen für die eigene Übergangsstudie zu gewinnen.⁵

2.1 Entwicklungspsychologische Perspektiven

Die wichtigsten Beiträge zum Wandel des Bildes vom Kind in unserer heutigen westlichen Gesellschaft, welches ihm die angeborenen Potenziale zur Weltaneignung und zur eigenen Handlungsfähigkeit zuschreibt, kommen aus der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie, den Neurowissenschaften sowie der Säuglingsforschung. Aus diesen Perspektiven bringt das Kind dafür ausgesprochen gute Voraussetzungen mit, denn der natürliche Drang zur Weiterentwicklung über die Bewältigung von Problemen und Herausforderungen scheint angeboren zu sein (vgl. Büker 2015, S. 22). Eben dies bestätigen auch Befunde aus der seit den 1990er-Jahren expandierenden mo-

⁵ In den vergangenen Jahrzehnten hat sich eine gewaltige Veränderung von Kindheit vollzogen, nicht zuletzt bedingt durch die rasante Entwicklung medialer und kommunikativer Technologien (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 22). Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung von Kindheit unter dem Paradigma „Kindheit im Wandel“ soll an dieser Stelle in der Arbeit ausgeklammert und nur wesentliche Eckpunkte dargestellt werden. Eine aktuelle differenziertere Darstellung kann u. a. in Butschi & Hedderich 2021, S. 19 ff. sowie in „Geschichte der Kindheit“ in Bühler-Niederberger 2022 nachgelesen werden.

dernen Säuglingsforschung sowie neurobiologischen Kognitionsforschung und Lernpsychologie, die belegt haben, dass Kinder von Geburt an mit (Kern-)Kompetenzen, Neugier und Lernlust ausgestattet sind und sie zu aktiven Lerner:innen ausweisen (vgl. Stern 2002; Sodian 2007; Höhl & Pauen 2020; Leuzinger-Bohleber 2020).

Bekannte Stufen- oder Stadientheorien, u. a. von Erikson (1988), beschreiben die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in aufeinander aufbauenden Phasen, in denen jeweils altersspezifische psychosoziale Krisen und Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen. Nach Erikson (1988) vollzieht sich der für die eigene Handlungsmächtigkeit entscheidende Aufbau einer Ich-Identität in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dies ist auch in der Stadientheorie zur kognitiven Entwicklung nach Piaget (1972) zentral, der davon ausgeht, dass menschliches Wissen und Handlungsfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld aktiv konstruiert wird – und zwar in Form von Assimilation, Akkommodation und mentaler Neu-Organisation von Erfahrungen.

In der Konzeption eines daran anknüpfenden Bildungsbegriffs lassen sich in der frühen Kindheit zwei Perspektiven erkennen (vgl. Vogt 2015, S. 15): einerseits die Selbstbildung, in dem sich das Kind einem subjektzentrierten Bildungsbegriff folgend selbststeuernd mit der Umwelt auseinandersetzt (vgl. Schäfer 2011), andererseits der sozialkonstruktivistische Ansatz, in dem Kindheit als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess verstanden wird, an dem sich Kinder ko-konstruktiv beteiligen bzw. beteiligen sollen, wobei die Interaktion zwischen dem Kind und dem sozialen Umfeld entscheidend ist (vgl. Vogt 2015, S. 15).

Welche wesentlichen Einflüsse diese Perspektiven eines aktiv handelnden, lern- und erfahrungsbegierigen Kindes als Akteur:in und Mitgestalter:in der eigenen Bildungsprozesse auf die Kindheits- und Grundschulpädagogik genommen haben, soll im Folgenden unter der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Kindheitsforschung betrachtet werden.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Werden die Perspektiven, jene der subjektzentrierten Selbstbildung und solche des sozialkonstruktivistischen Ansatzes, nebeneinander gestellt, ergibt sich folgende leitende erziehungswissenschaftliche Orientierung:

„Bildungsprozesse vollziehen sich im Individuum selbst. Kinder können nicht von außen ‹gebildet› und mit Wissen ‹gefüttert› werden. Sie sind aktive Gestalter ihrer eigenen Bildungsprozesse. Dabei sind sie jedoch auf die Unterstützung und die Reaktionen von verlässlichen und aufmerksamen Erwachsenen angewiesen. Die Erwachsenen können die Aneignungstätigkeit des Kindes kompetent begleiten. Über die Gestaltung der Lernumwelt des Kindes sowie über die Gestaltung von Interaktionen mit anderen ist es möglich, die individuellen Bildungsprozesse des Kindes zu unterstützen“ (Wustmann Seiler & Simoni 2012, S. 24).

Bildung wird dem sozialkonstruktivistischen Ansatz folgend als Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozess verstanden (vgl. Büker 2015, S. 31). Diesem Ansatz folgend

wird von einem individuellen Konstruktionsprozess von Wissen und Erkenntnis aus-gegangen, in sog. Selbstbildungsprozessen des Kindes, welcher sich stets in sozialen Kontexten vollzieht. Dafür braucht es eine anregungsreiche Lernumgebung, die den Kindern pädagogische Freiräume in der Auseinandersetzung schafft. Das soziale Umfeld aus Familie, Peers, den pädagogischen Fach- und Lehrkräften, aber auch Medien, werden zu Ko-Konstrukteuren, die die Bedeutung von Wissen und Erkenntnis mit dem Kind gemeinsam konstruieren und aushandeln. Auch das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ des Soziologen Lew Semjonowitsch Wygotski (1978), welches maßgebend wurde für die Elementar- und Grundschulpädagogik, greift diesen Kerngedanken auf, dass sich höhere Entwicklungs niveaus bei Kindern nur durch soziale Interaktion mit ihrem umgebenden Umfeld aufbauen können (vgl. Büker 2015, S. 32). „Dies führte nicht allein in der Pädagogik, sondern gesamtgesellschaftlich zu einer völlig neuen Wahrnehmung des Kindes, weg von der objektorientierten Defizit- hin zu einer *subjektorientierten Ressourcenperspektive*“ (ebd., S. 33).

Dieser Kompetenz-Ansatz, welcher pragmatisch auf Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und problemlösendes Handeln ausgerichtet ist (maßgeblich von der OECD international initiiert), hat in den letzten Jahrzehnten breite Anwendung in der deutschlandweiten Bildungsforschung, -politik und -praxis gefunden (vgl. ebd., S. 35).

Während unter psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ein individuumsbezogener Zugang zu den Rahmenbedingungen kindlicher Handlungsfähigkeiten und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten als aktive Mitgestalter:innen ihrer Bildungsprozesse im Vordergrund steht (vgl. ebd., S. 21), sollen nun in soziologischen Diskursen verstärkt die sozialen Settings in der Erforschung der „kindlichen Könnerschaft“ (ebd., S. 20) im Zusammenhang generationaler Ordnungen in den Blick genommen werden.

2.3 Soziologische Perspektiven

Soziologische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten setzen an gesellschaftlichen Diskursen an. Auch der normativ-soziale Grundschulübergang, den Kinder bewältigen müssen, ist derart gesellschaftlich determiniert (vgl. Kapitel 3). Seit der Einführung der rechtlich verbindlichen Schulpflicht in der Weimarer Verfassung (1919) ist die Institution Schule aus strukturfunktionaler Perspektive eine äußerst dominierende Bildungs- und Sozialisationsinstanz für Kinder (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S. 106). In ihrer gesellschaftlichen Funktion muss sie Normen und Wertvorstellungen sowie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die aber gewissen Idealvorstellungen von aktueller Erziehung und Bildung folgen.⁶ Schulkinder müssen neben der

⁶ An dieser Stelle sei zum einen verwiesen auf die aktuellen Bildungsgrundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration sowie Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf. Zum anderen sind im Lehrplannavigator auf den Seiten des QUA-LiS NRW die aktuellen Lehrpläne für die Grundschule (zum 01.08.2021 neu in Kraft getreten) sowie für die Sekundarstufen I und II zu finden, die ausführlich darlegen, welche Kompetenzen vermittelt werden müssen: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>.

Rolle in der Familie somit auch die Rolle des Schülers/der Schülerin erlernen und familiäre sowie außerschulische Rollenbeziehungen können sich hinsichtlich ihrer grundlegenden Werteorientierungen und Verhaltensmöglichkeiten unterscheiden (vgl. Fölling-Albers & Heinzel 2007, S. 305).

In der klassischen Soziologie galten Kinder lange Zeit als defizitäre, zu sozialisierende Individuen, deren Auskunftsfähigkeit aufgrund ihrer (meta-)kognitiven sowie sprachlichen Entwicklungen stark angezweifelt wurde. In der familiären und institutionalisierten Pädagogik wurde das Kind primär als schutz- und erziehungsbedürftiges Wesen betrachtet, welches auf das Erwachsenenleben vorzubereiten war und an gesellschaftliche Normen, Regeln und Erwartungen herangeführt werden musste (vgl. Andressen & Hurrelmann 2010). Dieses tradierte Bild vom Kind hat sich in westlichen Gesellschaften durch die vergangenen Jahrhunderte stark gewandelt und das in jenen Zeiten als *richtig* geltende Bild vom Kind wurde immer wieder durch herausragende Denker:innen und Forscher:innen in Frage gestellt (vgl. Niesel & Griebel 2015, S. 36). Zwar hat sich das schutzbedürftige Bild vom Kind nicht völlig abgelöst, aber mittlerweile gilt Kindheit als eine eigenständige Lebensphase.

Im aktuellen Diskurs um Kindheit rückt Bildung mehr und mehr ins Zentrum und dadurch wird Kindheit von Beginn an stark unter Zukunfts-, Leistungs- und Zeitnutzungskriterien betrachtet (vgl. Göppel 2007; zit. n. Butschi & Hedderich 2021, S. 25). Gegenüber früher als typisch aufgeführten Merkmalen von Kindheit, wie Spontanität, Leben im Hier und Jetzt, Trödeln, Zeitlosigkeit, zweckfreies Spielen, Kreativität und Unbeschwertheit (vgl. ebd.), tritt das Phänomen der vermeintlich *verplanten Kindheit* verbunden mit Assoziationen wie rigide Strukturen, exakte Orte und Zeiten, Bürokratie, Zwang und Unfreiheit (vgl. ebd.).

Dem Phänomen der *verplanten Kindheit* folgend wird in aktuellen Kindheitsdiskussionen daher zunehmend die These laut, dass es die heutigen Aufwachsensbedingungen verunmöglichen würden, dass Kinder sich in ihrem eigenen Entwicklungstempo und -rhythmus entwickeln und frei über ihre Zeit verfügen können (vgl. ebd.). Stattdessen würden sie im Zuge der zunehmenden Institutionalisierung und Pädagogisierung, wodurch Kinder beispielsweise durch Ganztageeinrichtungen immer mehr Zeit in Bildungsinstitutionen mit speziellen Förderungsangeboten verbringen, unter stetigem (Leistungs-)Druck der Eltern stehen und seien sowohl schulisch als auch außerschulisch schon früh einer Vielzahl pädagogischer und organisierter Angebote ausgesetzt (vgl. ebd., S. 26). Gleichzeitig führen die Pluralisierung von Familienformen und häufigere Scheidungen zu einer Destabilisierung kindlicher Entwicklung und Sozialisation im familiären Lebensumfeld.

Mit dem heutigen Anspruch einer *Pädagogik vom Kinde aus* (vgl. Büker 2015) werden den kindlichen Sichtweisen und ihren Bedürfnissen nach Autonomie und Partizipation in der Gesellschaft mehr Beachtung geschenkt. Kinder werden nunmehr als aktive Gestalter:innen ihrer Lebenswelt verstanden, als kompetente Akteur:innen mit eigenen Rechten und spezifischen Bedürfnissen sowie Interessen als auch eigenen Sichtweisen auf die Welt. Dieser „Akteursansatz“ geht von der Annahme aus, „dass Umwelteinflüsse nicht einfach ungefiltert auf Kinder einwirken [...]“ (Fölling-Albers

2010, S. 11). Im konstruktivistischen Sinne definieren Kinder so wie wir alle ihre Umwelt aktiv neu und verleihen ihr eine neue Bedeutung, ohne sich unreflektiert in die von Erwachsenen vordefinierte und vorbestimmte Umwelt lediglich einzufügen. Demnach leisten Kinder durch ihre kindlichen Eigeninterpretationen und -konstruktionen sowie Umdeutungen einen individuellen Anteil an der „Selbst-Sozialisation“ (ebd., S. 14). Diese mitgebrachte Voraussetzung des kindlichen Eigenanteils an der individuellen Entwicklung bildet eine wesentliche Grundlage der modernen Kindheitsforschung, im angloamerikanischen Raum auch bekannt unter den New-Childhood-Studies. Das zentrale Konzept des *Kindes als sozialer Akteur* ist in der neuen Kindheitsforschung bekannt geworden unter dem Begriff *Agency*. Dieser vielschichtige Begriff meint die „Handlungsfähigkeit“, „Handlungsmächtigkeit“ oder auch „Wirkmächtigkeit“ (Helfferich 2012, S. 10 f.), die dem Kind als soziale:r Akteur:in zugesprochen wird.

Der Agency-Ansatz wird im Diskurs allerdings auch kritisch diskutiert, gar als „Containerbegriff“ bezeichnet (Bollig & Kelle 2014, S. 266). So wird darauf hingewiesen, dass Agency nicht naturalistisch vorausgesetzt werden kann, sondern selbst konstruiert und mit bestimmten Positionierungen verbunden ist (vgl. Baader 2018). Daher bleibt dieser Ansatz verbunden mit offenen Fragen wie: Sind alle Kinder gleichermaßen selbstwirksam und kompetent? Oder bedarf es bestimmter Bedingungen, damit Kinder handlungsfähig sein können? Welche Auswirkungen hat eine pauschale Voraussetzung von Handlungsfähigkeit für alle Kinder? (vgl. u. a. Eßer 2014).

Bedeutsam erscheint daher nach der international bekannten Schweizer Soziologin Bühler-Niederberger (2019, S. 219 ff.) gleichermaßen die Erforschung des Zusammenhangs generationaler Ordnungen sowie kindlicher Handlungspraxen. Als Kernelement zur Beschreibung gesellschaftlicher Strukturen weist das *Konzept generationaler Ordnung* darauf hin, dass Kindheit sich stets in Relation zur Erwachsenheit konstituiert: Kinder befinden sich demnach immer in Abhängigkeitsverhältnissen zu Erwachsenen. Die durch Erwachsene dominierten und daher asymmetrischen Machtverhältnisse generationaler Ordnungen können den Grad der Akteurschaft von Kindern maßgeblich beeinflussen. Je nach Kontext gewähren Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte unterschiedlich große Freiräume, innerhalb derer ein Kind selbstbestimmt und sorgenfrei agieren darf. So konnte das Phänomen des „Einfügen[s] der Kinder in die jeweils herrschende soziale Ordnung“ (Büker 2015, S. 18) bestätigt werden, indem sie vor dem Hintergrund eines von ihnen implizit oder explizit erwünschten Verhaltens agieren. Insbesondere in Orten inszenierter Sozialisation versuchen Kinder durch ihr kompetentes und den jeweiligen Situationen flexibel angepasstes Verhalten die vorherrschenden Regeln abzuleiten, (divergente) Anforderungen zu begreifen und zu beherrschen sowie die geschaffenen Ordnungen aufrechtzuerhalten (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 225 ff.). Dieses Phänomen beschreibt Bühler-Niederberger (2019) als „kompetente Gefügigkeit“ oder auch kooperative „Komplizenschaft“ (S. 238), was nicht selten zur Annahme führt, Kinder seien „soziale Alleskönner“ (S. 256).

Diese beiden grundlegenden Ansätze der kompetenten Akteurschaft und der generationalen Ordnungen führt Bühler-Niederberger (2019, S. 261) in ihrem Modell „Strukturen und Akteure der Kindheit“ zusammen (Abbildung 2):

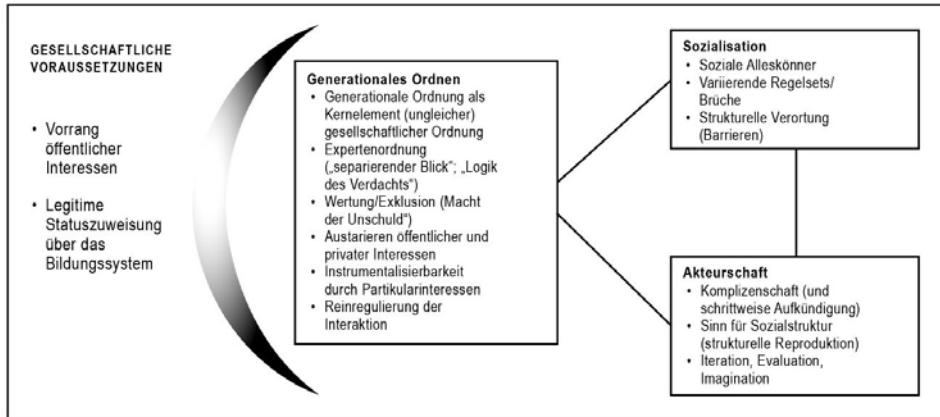


Abbildung 2: Theoretisches Modell: Strukturen und Akteure der Kindheit (aus Bühler-Niederberger 2019, S. 261)

In generationaler Ordnung werden unterschiedliche Arten von Akteurschaft unterschieden (vgl. ebd., S. 250), wobei nach Emirbayer und Mische (1998) die drei Elemente *Imagination*, *Iteration* und *Evaluation* von Agency kontrastiert werden. Diese sind zwar alle im Handeln vorhanden, aber zu jeweils unterschiedlichen Anteilen:

„Dies entspricht der Annahme, dass Handeln immer ein zeitlich eingebetteter Prozess sei: informiert durch Vergangenes und gleichzeitig auch orientiert auf die Zukunft, ausübt aber in der Gegenwart und also in den Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Moments kontextualisiert“ (Bühler-Niederberger 2019, S. 251).

In der *Iteration* ist die Vergangenheit handlungsleitend, sodass in der Reaktivierung früherer Handlungsmuster versucht wird, neue Struktur und Ordnung in der (hier schulischen) neuen Umgebung zu finden (vgl. ebd., S. 251). Bühler-Niederberger (2019) beschreibt diese Agency als oben definierte kooperative *kompetente Gefügigkeit*. Wenngleich diese Form der Agency insbesondere eine Reaktivierung bekannter Regeln ist, kann diese nach Emirbayer & Mische (1998) äußerst kreativ sein, denn auch reflektierte Routinehandlungen müssen den Erfordernissen der Situation immer wieder angepasst werden. In einer *praktisch-evaluierenden* Perspektive tritt der gegenwärtige Aspekt von Agency in den Vordergrund. Indem Kinder alternative Möglichkeiten erproben, werden Alternativen abgewogen, um mit den Anforderungen der Situation (noch) besser umgehen zu können (vgl. Bühler-Niederberger 2019, S. 252). *Imagination* ist der auf die Zukunft gerichtete Aspekt von Agency – oder das projektive Element der Agency (vgl. ebd.). In einem Handeln und Denken, in dem Imagination stark präsent ist, entwickeln die Akteur:innen Handlungsverläufe, in denen strukturelle Elemente

entsprechend der Hoffnungen, Ängste und Wünsche für ihre (schulische) Zukunft neu konfiguriert werden (vgl. ebd.).

Bühler-Niederberger (2019, S. 257) zufolge schränkt insbesondere die emotionale Abhängigkeit der Kinder ihre volle Handlungsmächtigkeit in allen Arten der Akteurschaft ein, da sie bei Nicht-Erfüllen der Idealvorstellungen und Erwartungen befürchten müssen, dass Zuneigung und Anerkennung des Kollektivs verloren gehen können. Aus sozialökologischer Perspektive sitzt das Kind buchstäblich „zwischen zwei Stühlen“, wie es Nickel und Petzold (1997) bereits betonten, denn als Schüler:in gehört es zum Subsystem Schule, als Sohn oder Tochter zum Subsystem Elternhaus und als Gleichaltrige:r zum Subsystem Peers, wobei es allen Systemen in seiner Rolle gleichermaßen gerecht werden will (vgl. Fölling-Albers & Heinzel 2007, S. 307).

Die Machtkonstellationen generationaler Ordnung haben sich allerdings in westlichen Gesellschaften in Ansätzen zugunsten der Kinder verschoben und die Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen haben sich verändert: Im Zeitalter der Individualisierung, Demokratisierung und Liberalisierung familiärer und institutioneller Beziehungsverhältnisse wirkt demnach das Kind mit seiner Agency auch auf das Handeln der Erwachsenen ein: In neuen Familienmodellen, wie der der *Verhandlungsfamilie*, dürfen und sollen Kinder ihre eigenen Bedürfnisse darstellen, eigene Meinungen entwickeln und nach Lösungen suchen. Aus einer aktuell pädagogisch interaktionistisch ko-konstruktivistischen Perspektive von Familie und Schule „werden dem Kind mehr Mitspracherecht, Partizipation und Autonomie zugestanden; zugleich werden Verhandlungs- und Beteiligungskompetenz aber auch *erwartet*“ (Büker 2015, S. 19). Somit bewegt sich das Kind zunehmend als „Akteur zwischen Bindungs- und Autonomiewünschen“ (vgl. Fölling-Albers & Heinzel 2007, S. 308).

Die Bedeutung von Kindheit wird somit nicht nur vom Zeitgeist und von verschiedenen Entwicklungstrends beeinflusst, sondern auch durch jene Perspektiven konstruiert, die auf sie geworfen werden (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 26). Demnach ist der Anspruch, dass Kinder *Akteur:innen* sein dürfen sowie sein sollen, auch eine Forderung an die Kinder selbst.

2.4 Entwicklungen in der Kindheitsforschung

Begleitend zur Entwicklung des kindheitstheoretischen Paradigmas von Kindern als kompetente Akteur:innen, als Expert:innen und Mitgestalter:innen ihrer Lebenswirklichkeiten in Psychologie, Pädagogik und Soziologie ging auch ein Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung einher. Im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung gewinnen partizipative Forschungen mit Kindern und der Einbezug ihrer Perspektiven in Forschungsprojekte national und international zunehmend an Bedeutung (vgl. Hüpping & Velten 2022). So zeigt sich eine Bewegung weg vom ausschließlichen Forschen *über* Kinder als Objekte hin zu einem Forschen *mit* Kindern und *durch* Kinder als mitgestaltende Subjekte oder Co-Forscher:innen (vgl. Heinzel 2012a; Büker et al. 2018; Mey & Schwentesius 2019). Demnach werden Kinder nun nicht mehr als

Datenlieferanten, sondern als Expert:innen ihrer Lebenswelt betrachtet und auch in sozialwissenschaftliches Forschen und partizipative Aktionsforschung einbezogen (vgl. Wöhrer et al. 2016, 2017).

Einen maßgeblichen Anstoß für die Sicht auf Kinder als „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109) setzte die 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention (kurz KRK). Als völkerrechtliches Übereinkommen möchte dieses in internationaler Zusammenarbeit die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern aller Länder gewährleisten. In 54 Artikeln zu „Überleben, Schutz und Entwicklung“ räumt sie Kindern ein ihrem Alter angemessenes Anhörungs- und Mitspracherecht ein, woraus sich auch konkrete Teilhabe- und Beteiligungsrechte an den institutionalisierenden Über-gängen im Schulsystem ableiten.

Daher soll für den späteren Kontext der Studie, dem Übergangsprozess auf eine weiterführende Schule, an dieser Stelle insbesondere auf Artikel 12 und 13 der KRK verwiesen werden:

„Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

- (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
- (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden ...-verfahren, [...] gehört zu werden.

Artikel 13: Meinungs- und Informationsfreiheit

- (1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung. ...“ (UN-KRK 1989, S. 17).

Dementsprechend wird mit dem Ziel der Erfassung von Kinderperspektiven ebenso die Berücksichtigung der Kinderrechte angestrebt (vgl. Mayne, Hobbit & Rennie 2018). Kinder haben das Recht auf Information, Verständnis, Stimme und Einflussnahme (vgl. Lundy 2007). Vor diesem Hintergrund wird die politische Idee, Kindern eine Stimme zu geben, verknüpft mit der Zielvorstellung, dass eine kinderfreundlichere Gesellschaft nur dann entstehen kann, wenn eine an den Bedürfnissen der jüngeren Generation orientierte „Politik für Kinder“⁷ (vgl. Andresen, Hurrelmann & Schneekloth 2013, S. 294) forciert wird.

Daraus etablierte sich seit den 1990er-Jahren eine zunehmende öffentliche Kinderberichterstattung und in den letzten Jahrzehnten entstand eine große Anzahl von Studien zu Lebenslagen und Lebensqualitäten von Kindern. Da diese meistens in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, bilden sie auch den Wandel von Kind-

⁷ Eben dieses Themenfeld rund um die Bedingungen, Angebote und Prozesse sowie sich abzeichnenden Herausforderungen politischer Bildung im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter stehen im Mittelpunkt des aktuellen 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung (BMFSFJ 2020) – auch bereits unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen der Corona-Pandemie und ihrer kindlichen Bewältigung.

heit ab, sodass sich die Datenlage über Kinder insgesamt erheblich verbessert hat und die Perspektive der Kinder zunehmend stärkere Berücksichtigung findet. Zu nennen seien hier u. a.: Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung, World-Vision-Kinderstudien von Andresen & Hurrelmann, das LBS-Kinderbarometer, das DJI-Kinderpanel sowie UNICEF-Berichte zur Lage der Kinder in Deutschland. All diese Studien zeigen eindrücklich, „[...] dass Kinder kompetent und authentisch über ihre eigene Lebenssituation Auskunft geben können“ (Andresen & Hurrelmann 2013, S. 1). Sie gelten als Spezialist:innen ihrer eigenen Lebenswelt. Damit kann die noch in den 1980er-Jahren vorherrschende Annahme, dass Kindern keine aussagekräftigen und zuverlässigen Antworten zugetraut werden können, entkräftet werden (vgl. Büker 2015, S. 40). Dennoch muss einschränkend berücksichtigt werden, dass auch o. g. Studien immer aus Erwachsenensicht entworfen sind und sich entlang einer gesetzten „Experten-norm“ orientieren (vgl. Bühler-Niederberger 2019, S. 206). Somit kann eine Forschung aus der Perspektive von Kindern die Erwachsenensicht niemals völlig ausschließen und es wird daher im besten Fall von einer Annäherung an die Sichtweisen von Kindern gesprochen (vgl. Honig 2009). Entlang der Begründungskontexte für eine zunehmende Forschung mit Kindern wirft dies den Blick auf die Bedeutsamkeit interaktionsethischer Beziehung und der Anerkennungstheoretischen Forderung nach ethischer Symmetrie (vgl. Velten & Höke 2021). Dies führt zur wichtigen Frage der forschungsmethodischen und forschungsethischen Qualitätsstandards der Kinderforschung, wozu bereits an dieser Stelle auf den von der Arbeitsgruppe der European Early Childhood Education and Research Association (EECERA) Ethical Code für Early Childhood Researchers hingewiesen wird (vgl. Bertram et al. 2015; vertiefend in Kapitel 10 dieser Arbeit).

Von Beginn an wurde die Kindheitsforschung mit einer intensiven Methodendiskussion geführt. Diese ist gekennzeichnet von zahlreichen beim Forschen mit Kindern immer wieder auftretenden, vielfältigen methodischen und methodologischen Herausforderungen (vgl. Kapitel 8 zu den Besonderheiten beim Forschen mit Kindern). Daher gilt es in diesem Diskurs stets zu hinterfragen, „ob und inwiefern Kindheitsforschung als Forschung *aus der Perspektive von Kindern* konzipiert werden kann“ (Butschi & Hedderich 2021, S. 34). Denn der Anspruch, die *Perspektive der Kinder* zu erfassen, bedeutet ebenso anzuerkennen, „dass zwischen Erwachsenen und Kindern eine Perspektivdifferenz vorhanden ist, welche bestenfalls aus Handlungen rekonstruierbar ist“ (Heinzel 2012a, S. 22).

Ausgehend davon wurden in der Vergangenheit zahlreiche Methoden erarbeitet, die einen forschenden Zugang zur Kindersichtweise erleichtern bzw. generell ermöglichen sollen. Dabei rücken Kinder zunehmend als selbstständige Akteur:innen in den Mittelpunkt. Wie in jeder anderen Forschung auch muss mit Methoden der Kindheitsforschung kritisch umgegangen werden, denn eine ausgewählte Methode konstituiert den beforschenden Gegenstand gleichzeitig mit – ein Sachverhalt, dessen es sich Oswald (2012) zufolge kritisch bewusst zu machen gilt.

Wie ein bilanzierender Blick auf die Entwicklung der quantitativen sowie qualitativen Zugänge in der Kindheitsforschung zeigt, verändert sich das inhaltliche Interesse

und der perspektivische Feldzugang in der Vergangenheit stetig (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 36). Spätestens seit Aufkommen der neuen Kindheitsforschung ist eine verstärkte Hinwendung zu und Untersuchung von Kinderkultur und Kinderalltag das Ziel, sodass sich auch eine veränderte Einstellung in methodischer Hinsicht verzeichnen lässt – hin zu detaillierten und stärker fallbezogenen qualitativen Forschungsdesigns (vgl. Fölling-Albers 1995; zit. n. Krüger & Grunert 2010, S. 25).

2.5 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie

Von den jeweiligen Kindheitsvorstellungen bzw. von der jeweiligen Theorie zur Erklärung von Kindheit hängt es ab, wie diese erforscht werden kann (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 68).

Heinzel betont, dass der modernen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (s. o. New-Childhood-Studies) zwei grundlegende Konzepte zugrunde liegen, das Konzept vom *Kind als sozialer Akteur* sowie das *Konzept der generationalen Ordnung* (vgl. Heinzel 2012b).

Wie bereits oben dargestellt, vertritt ersteres eine konstruktivistische Sicht auf Kinder und geht von der Annahme aus, dass Kinder im Sinne ihrer *Agency* an ihrer eigenen Entwicklung sowie als aktive Mitglieder ebenfalls an der Ausgestaltung der Gesellschaft mitwirken.

Demnach handelt es sich um ein interaktionistisches, konstruktivistisches Gesellschaftsverständnis (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 37). Zweiteres stellt die soziale Ordnung von Kindern und Erwachsenen sowie die machtbezogene Relation von älteren auf jüngere Generationen in den Vordergrund. Durch das Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen kann der Grad und die Arten der Akteurschaft von Kindern maßgeblich beeinflusst werden.

Mit diesen zwei Konzepten sind gleichermaßen unterschiedliche methodische Zugänge zur Erforschung von Kindheit verbunden. Akteurs- und subjektbezogene Zugänge beziehen sich auf das theoretische Konzept der Akteurskindheit, während struktur- und kontextbezogene Ansätze mit dem Konzept generationaler Ordnung verbunden sind (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 63).

Bühler-Niederberger (2019, S. 260 f.) führt diese beiden Konzepte in ihrem Modell „Strukturen und Akteure der Kindheit“ zusammen (Abbildung 2), um derart das Kindheitsthema konsequent mit der Analyse von Gesellschaften zu verbinden. Beide grundlegenden Konzepte sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung sollen in ihrer Zusammenführung aus kindheitstheoretischer Perspektive als Programmatik die Fundierung dieser Arbeit bilden: Das Verständnis des *Kindes als kompetenter sozialer Akteur* und Konstrukteur, der handelnd und eigenaktiv seine Umwelt und somit seinen eigenen Übergangsprozess mitgestaltet, in dem er sich mit diesem bewusst und intensiv auseinandersetzt und durch sein Handeln auf den Prozess einwirkt. Demnach wird die von Kindern erwartete und tatsächlich erlebte Wirklichkeit in ihrem Übergangsprozess zum konkreten Forschungsgegenstand gemacht, um ihre Handlungsfähigkeit im

Sinne von Empowerment (von Unger 2014) zu unterstützen. Gleichermassen bewegt sich der institutionalisierte Grundschulübergang im Kontext doppelter Fremdbestimmung durch die Empfehlung der Grundschule und die Wünsche und Ansprüche der Eltern sowie Lehrkräfte für die Kinder selbst in Abhängigkeitsverhältnissen generationaler Ordnungen, die ihren Grad und die Arten der Akteurschaft im eigenen Übergangsprozess maßgeblich beeinflussen können.

Die Frage, was den übergeordneten inhaltlichen Kontext der Studie, den Grundschulübergang, sowohl aus rechtlicher als auch theoretischer Sicht zu einer bedeutsamen Schnittstelle in der Bildungsbiographie und im Alltag eines jeden Individuums macht und welche Anforderungen diese an junge Akteur:innen stellt, soll im Vordergrund der beiden folgenden Kapitel stehen. Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten kindheitstheoretischen Fundierung wird der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in seinen rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 3) sowie theoretischen Fundierungen aus soziologisch-anthropologischer wie auch entwicklungspsychologischer Perspektive (vgl. Kapitel 4) betrachtet.

3 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – normativ-institutionelle und rechtliche Rahmungen

Im Lebenslauf sind Übergänge grundsätzlich entscheidende Gelenkstellen in der Biografie, wobei verschiedene Arten von biografischen Übergängen unterschieden werden: individuelle, soziale, spezifische und normativ-institutionelle (vgl. Denner & Schumacher 2014).

Individuelle Übergänge stellen sich jedem Individuum und umfassen Meilensteine in der körperlichen, geistigen, sozialen und personalen Entwicklung, wie das Laufenlernen oder der Erwerb von Bildung im Allgemeinen. Soziale Übergänge sind stets mit einem Status- und Rollenwechsel verbunden, wie am Beispiel des Grundschulübergangs *Schüler:in* einer weiterführenden Schule zu werden. Spezifische Übergänge beziehen sich auf unerwartete Änderungen im Leben, beispielsweise durch einen Umzug oder auch die jüngst pandemisch bedingt neuen Lebensumstände.

Normativ-institutionelle Übergänge sind gesetzlich vorgeschriebene Übergänge zwischen zwei Bildungssystemen, sodass auch der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule übergeordnet als ein solcher definiert wird.

Dieser ist in bildungsorientierten und normierten Gesellschaften von außen in Zeit, Art und Raum festgelegt und betrifft zumeist die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen. Nach dem Übergang in die Kindertageseinrichtung und danach in die Grundschule ist dieser in der Regel der dritte normativ-institutionelle Übergang für Kinder, gefolgt von weiteren möglichen Übergängen in die Ausbildung, die Oberstufe, die Hochschule, ins Studium sowie in den Beruf.

Durch ihren Prozesscharakter haben all diese normativ-institutionellen Übergänge zwar eine gemeinsame Struktur, dennoch bringt jeder Übergang seine eigenen Besonderheiten mit, die mit spezifischen Anforderungen einhergehen (vgl. Griebel 2004, S. 34).

Obwohl der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule bereits seit den Anfängen der Grundschule in der Weimarer Republik (1920) als Problem gilt, rückte dieser erstmalig im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er-Jahre ins Blickfeld der Forschung (vgl. Koch 2008, S. 579; Büchner & Koch 2001, S. 27). Aber was macht dieses biografische Ereignis gegenüber anderen normativen Übergängen so spezifisch bzw. derart problembehaftet?

Der Übergang nach der Grundschule gilt als ein herausfordernder Punkt der Schullaufbahn eines Kindes, da sich hier sowohl individuelle als auch institutionelle Prozesse verdichten (vgl. Koch 2015, S. 167). Vor dem Hintergrund eines meritokratischen Bildungssystems sowie eines segregierten Schulsystems in Deutschland stellt das Ende der Grundschulzeit wichtige biografische Weichen, denn die Wahl der weiterführenden Schule hat einen großen Einfluss auf den weiteren Verlauf und Erfolg

des individuellen Bildungswegs. Die mit diesem Übergang verbundenen institutionalisierten, bildungspolitischen und pädagogischen Abwägungs-, Auswahl-, Entscheidungs- und Realisierungsprozesse sind für alle beteiligten Akteur:innen mit zukünftigen Lebenschancen bzw. -risiken aufgeladen (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 114; vgl. Faust 2014, S. 254f.). Der daraus resultierende Bedeutungsgehalt ist bereits in einem Beschluss der KMK von 1960 herausgestellt worden:

„Der Übergang von einer Schulart in die andere ist für die Entwicklung des jungen Menschen von so weittragender Bedeutung, dass er mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und vollzogen werden muss. Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eine andere Schulart besuchen soll, darf nicht ausschließlich durch das Ergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen bestimmt sein, sie kann auch nicht der abgebenden oder weiterführenden Schule allein überlassen werden. [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Auszug aus der Informationsschrift des Beschlusses von 1960, S. 5).

Im europäischen Ländervergleich findet dieser bedeutsame Grundschulübergang mit dem in den meisten Bundesländern vorgeschriebenen Zeitpunkt nach Klasse 4 vergleichsweise früh statt (Tabelle 1):

Tabelle 1: Zeitpunkt des Grundschulübergangs im internationalen Ländervergleich (vgl. Eurydice 2018, eigene Darstellung)

Übergang nach Klasse 4	Übergang nach Klasse 5	Übergang nach Klasse 6	Übergang nach Klasse 7	Übergang nach Klasse 8	Übergang nach Klasse 9	Übergang nach Klasse 10
Deutschland	Tschechien	Luxemburg	Lettland	Belgien	Irland	Dänemark
Ungarn	Litauen	Niederlande		Bulgarien	Frankreich	Estland
Österreich	Slowakei	Schweiz		Türkei	Kroatien	Spanien
	Lichtenstein			Italien	Zypern	Malta
				Griechenland	Rumänien	Finnland
					Slowenien	Schweden
					Montenegro	England
					Serben	Albanien
					Portugal	Bosnien Herze-gowina
					Polen	Island
						Norwegen
						Mazedonien

Kennzeichnend für den Grundschulübergang ist, dass dieser nicht frei entscheidbar und durch relativ starre Vorgaben und institutionelle Setzungen markiert ist. Anders als beim normativ-institutionellen Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, bei dem lediglich die eine Schulform Grundschule zur Wahl steht, haben Eltern und Kinder in Deutschland beim Übergang in die weiterführende Schule die Wahl zwischen verschiedenen Schulformen.

In Deutschland umfasst das Schulsystem der allgemeinbildenden Schulen den primären und sekundären Bildungsbereich und wird als formale Bildung bezeichnet, welche auf Bildungsabschlüsse abzielt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren,

Frauen und Jugend 2020, S. 180). Zwar folgen die Schulsysteme in Deutschland bundesweit einem gültigen strukturellen Grundgerüst und zunehmend auch gemeinsam festgelegten Bildungsstandards⁸, aber durch die Kulturhoheit der Länder liegt die Zuständigkeit für das Schulwesen bei den einzelnen Bundesländern selbst. Daraus haben sich jeweils unterschiedliche Bildungsstrukturen und Bildungssysteme entwickelt, so dass sich Schulformbezeichnungen, der Aufbau sowie die Regelungen innerhalb des Schulwesens im deutschen Bundesländervergleich unterscheiden (vgl. Carle & Herding 2023; Kropf et al. 2010).

Da die später vorgestellte Kinderstudie kontextuell im Bundesland Nordrhein-Westfalen⁹ verortet ist, wird im Folgenden genauer auf die Strukturen und Trends dieses Bundeslandes eingegangen.

3.1 Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen

Die folgende Abbildung (Abbildung 3) zeigt den im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen gesetzlich vorgeschriebenen Aufbau und die vertikale und horizontale Gliederung des Schulwesens in diesem Bundesland im Jahr 2021 (vgl. SchulG NRW ab § 10).

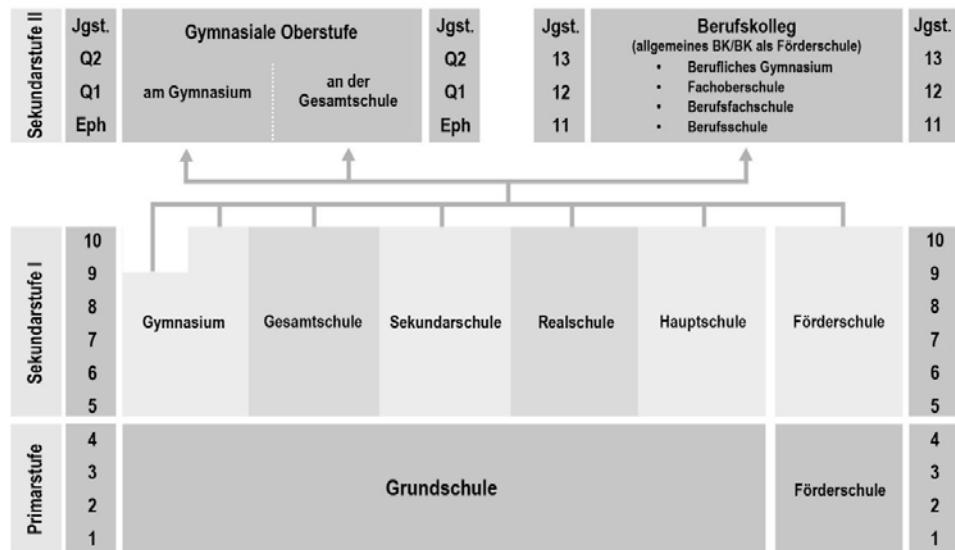


Abbildung 3: Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen (vgl. Bildungsportal des Schulministeriums NRW 2021)

8 Eine Übersicht des Bildungsraums Schule in seiner Grundstruktur ist im Bildungsbericht 2020 dargestellt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. XX).

9 Wird im weiteren Verlauf auch abgekürzt mit NRW.

In Nordrhein-Westfalen ist das Schulwesen nach Schulstufen aufgebaut und gliedert sich in Schulformen. Die verschiedenen Schulstufen sind die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II. Die in der Weimarer Verfassung beschlossene gemeinsame Grundschule (Primarstufe), die grundsätzlich vier Schuljahre umfasst¹⁰, wird von allen Kindern besucht und ist die gemeinsame Grundstufe unseres Bildungswesens zur Vermittlung grundlegender Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Zur Primarstufe gehört ebenso die Förderschule. Die Einführung der gemeinsamen Grundschule sollte zunächst einen Schonraum für das gemeinsame Lernen schaffen, in dem sich die Kinder bis zur Selektionsentscheidung am Ende der Grundschulzeit entwickeln können (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 25). Die Schulformen der nachfolgenden Sekundarstufe I (vgl. Abbildung Schulsystem NRW) umfasst die Klassen 5–10. Diese sind gegliedert in die Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt- und Förderschule sowie das Gymnasium. In allen Schularten sind die Klassenstufen 5 und 6 als Erprobungsstufe konzipiert, um die Entscheidung über die Eignung des Kindes für den weiterführenden Bildungsweg sicherer zu gestalten. Demnach prüft die Erprobungsstufkonferenz nach Abschluss der Erprobungsstufe unter Berücksichtigung des Leistungsstandes und der zu erwartenden Entwicklung der Schüler:innen, ob die gewählte Schulform weiterhin besucht oder gewechselt werden soll (vgl. Kropf et al. 2010, S. 411). Die Bildungsgänge der Sekundarstufe I enden entweder mit einem Hauptschulabschluss oder dem mittleren Schulabschluss (auch Fachoberschulreife genannt). Letzteres gibt den Schüler:innen die Berechtigung, die gymnasiale Oberstufe oder ein Berufskolleg zu besuchen (Sekundarstufe II) und an Gymnasien oder Gesamtschulen das Abitur (auch allgemeine Hochschulreife genannt) zu absolvieren (vgl. SchulG NRW § 18).

Die amtliche Schulstatistik des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW (MSB NRW 2020) bestätigt für das Schuljahr 2019/20¹¹ insgesamt 151.747 Übergänger:innen in die weiterführende Schule. Davon wechselten rund 41 % auf das Gymnasium, 28 % auf die Gesamtschule, 5 % auf die Sekundarschule, 21 % auf die Realschule, 4 % auf die Hauptschule sowie 0,8 % auf die Förderschule. Den bundesweit ansteigenden Trend derer, die auf ein Gymnasium übergehen, bestätigt ebenfalls der Bildungsbericht 2020, in dem bereits die kontinuierliche Steigerung dieses Anteils seit dem 1. Bildungsbericht zu verzeichnen ist und sich demnach die Grundschulübergänge ans Gymnasium bei 42 bis 43 % konsolidiert haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 110).

10 In Deutschland bilden hier lediglich Berlin und Brandenburg mit sechsjähriger Grundschule eine Ausnahme.

11 Es wird hier bewusst auf die Übergangsquoten von 2019/20 Bezug genommen, da diese auch den Erhebungszeitraum der später vorgestellten längsschnittlichen Kinderstudie rahmen.

3.2 Die Bedeutung der Übergangsempfehlung in Nordrhein-Westfalen

Vor Vergabe der Empfehlung werden Eltern von Viertklässler:innen im ersten Halbjahr des 4. Schuljahrs erstmalig im Rahmen einer Informationsveranstaltung an der Grundschule über die möglichen Bildungsgänge der weiterführenden Schulen informiert, anschließend ist die Grundschule dazu verpflichtet, ein persönliches Gespräch zwischen der/dem Klassenlehrer:in und den Eltern anzubieten (vgl. Kropf et al. 2010, S. 412). Laut Informationsschrift der KMK (2015) erstellt die Grundschule mit dem Halbjahreszeugnis der Klasse 4 auf Grundlage festgelegter Kriterien, wie dem Leistungsstand, der individuellen Lernentwicklung sowie Fähigkeiten der Schüler:innen, eine zu begründende Empfehlung für die am geeignetsten weiterführende Schulform. Der Verbindlichkeitsgrad dieser Übergangsempfehlung wird in den einzelnen Bundesländern Deutschlands unterschiedlich gehandhabt, wobei sich grob drei Ländergruppen mit unterschiedlich stark geprägter schul- bzw. elternbezogener Entscheidungsträgerschaft unterscheiden lassen (vgl. Bellenberg 2018, S. 46 f.):

- Ländergruppen mit *hoher Verbindlichkeit* der Übergangsempfehlung (fünf Länder: Bayern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen),
- Ländergruppen mit *niedriger Verbindlichkeit* der Übergangsempfehlung (acht Länder: Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) sowie
- Ländergruppen mit *Verzicht* auf eine *konkrete Übergangsempfehlung* (drei Länder: Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein).

Nordrhein-Westfalen ist somit der zweiten Ländergruppe mit einer unverbindlichen Empfehlung zuzuordnen, durch die das Erziehungsrecht der Eltern nicht eingeschränkt wird. Damit liegt die letztliche Entscheidungsgewalt für eine weiterführende Schule bei den Eltern (bestenfalls das Kind einbezogen) und die Grundschule nimmt eine beratende Rolle für die Eltern ein. Dadurch ergibt sich im besten Fall ein Entscheidungsprozess aus Schüler:innen-, Eltern- und Lehrer:innenseite (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 114). Die Schulformempfehlung dient somit als nicht bindende Hilfestellung (KMK 2015, S. 19), wenngleich die Übergangsempfehlung für das tatsächliche Übergangsgeschehen von großer Bedeutung ist. Eine Mehrheit der Eltern folgt der Übergangsempfehlung, insbesondere wenn es sich um eine Gymnasialempfehlung handelt (vgl. Füssel et al. 2010, S. 96). Wenn die Empfehlung also dem Elternwunsch entspricht, kann auf direktem Wege die Anmeldung auf der gewünschten und zugleich empfohlenen Schulform stattfinden. In Nordrhein-Westfalen kann für die Realschule und das Gymnasium zusätzlich auch eine eingeschränkte Empfehlung ausgesprochen werden. Entspricht diese eingeschränkte Empfehlung dem Elternwunsch, muss vor der Anmeldung ein verpflichtendes Beratungsgespräch stattfinden. Komplizierter wird der Übergangsprozess vor allem dann, wenn die Empfehlung nicht dem Elternwunsch entspricht, denn dann findet in den Ländern, die der zweiten Verbindlichkeits-Gruppe zugehörig sind, eine formelle Eignungsüberprüfung in Form von

Prognoseunterricht oder Tests statt, die bei Misserfolg zur Abweisung der Schüler:innen führen (vgl. Kropf et al. 2010, S. 413). Der tatsächliche Übergang und die verbindliche Schulanmeldung hängen darüber hinaus nicht nur von der Übergangsempfehlung und dem Elternwillen ab, sondern auch von weiteren Kontextbedingungen, wie der Aufnahmekapazität der jeweiligen Schule, des generellen wohnortnahen Schulangebots sowie der Beliebtheit bestimmter Schulformen und konkreter Einzelschulen (vgl. Bellenberg 2018, S. 52 f.). Wie im Bildungsbericht 2020 dargelegt, lassen sich in den vergangenen Jahren deutliche Veränderungen im Bereich der Schulstruktur verzeichnen, sodass im Kontext des demografischen Wandels in unterschiedlichen Regionen eine rückläufige Angebotsstruktur im Bereich der allgemeinbildenden Schulen erkennbar ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 107 ff.).

3.2.1 Prekarisierung von Bildungsungleichheiten

Auf dieser sehr konkreten Ebene der Anmeldung an der Einzelschule können somit die mit der Übergangsempfehlung verbundenen schulischen Kompetenzeinschätzungen und damit einhergehende bestimmte Notenvoraussetzungen eine entscheidende leistungsorientierte Bedeutung haben (vgl. Bellenberg 2018, S. 53 f.). Dies wird insbesondere dann entscheidend, wenn Eltern unter juristischer Perspektive von der Empfehlung „nach oben“ abweichen wollen (vgl. ebd., S. 43) und sich für eine leistungsanspruchsvollere Schule als von der Grundschule empfohlen entscheiden möchten. Demnach korrigiert der Staat hier zum Zeitpunkt des Übergangs die Elternentscheidung im Sinne der negativen Auslese (vgl. Füssel et al. 2010, S. 101). Deutschland unterscheidet sich im europäischen Ländervergleich somit nicht ausschließlich durch das zeitlich früh angesetzte aufgezeigte vielgliedrige und stark selektiv ausgerichtete Schulsystem, sondern insbesondere auch durch die nachgewiesene starke Kopplung von sozioökonomischem Status und Schulerfolg (vgl. Carle 2018, S. 16; Eck 2017, S. 24 ff.). Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung bestätigen immer wieder die Prekarisierung von Bildungsungleichheiten und dass dieser Übergang soziale Ungleichheiten verstärkt, zu ungleichen Bildungschancen und gesellschaftlichen Positionierungen führt. Es sei in diesem Kontext beispielsweise auf die umfassende Längsschnittstudie ÜBERGANG verwiesen, durchgeführt vom Berliner Max-Planck-Institut (Baumert et al. 2010), die den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule im Kontext von Leistungsgerechtigkeit sowie regionalen, sozialen und ethisch-kulturellen Disparitäten differenziert betrachtet.

3.2.2 Der Grundschulübergang für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf¹²

Seit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes haben auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in NRW ab dem Schuljahr 2014/15 das Recht auf einen Platz an einer allgemeinen weiterführenden Schule. Mit dem Halbjah-

12 Da in dem später zugrunde gelegten Sampling der Kinderstudie zwei Mädchen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen haben, wird für diesen Kontext eine kurze rechtliche und statistische Einordnung vorgenommen. Ein differenzierter Einzelfallvergleich des Übergangsprozesses dieser beiden Mädchen kann vertiefend in Carle und Herding (2023) nachgelesen werden.

reszeugnis der Klasse 4 erhalten somit Eltern von Kindern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf die Empfehlung für mindestens eine allgemeine Schule, an der Gemeinsames Lernen eingerichtet ist:

„Ein Anspruch auf eine konkrete allgemeine Schule besteht nicht, auf eine bestimmte Schulform nur dann, wenn das Kind zielgleich – also nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen – unterrichtet wird“ (KMK 2015, S. 19). Alternativ können Eltern ihr Kind auch auf einer entsprechenden Förderschule anmelden. Wenn das Kind letztlich in einer Schule aufgenommen wurde, ist es, so der Wortlaut in der Informationsschrift der KMK, „dort Schülerin oder Schüler mit allen Rechten und Pflichten“ (ebd., S. 20). Ziel der Landesregierung ist es, ein gerechtes Bildungssystem zu schaffen, welches mehr Chancen für alle Kinder und Jugendlichen bietet, diese individuell fördert und zu bestmöglichen Schulabschlüssen führt (vgl. Bildungsportal NRW 2021). Der aktuellste Bericht von Hollenbach-Biele und Klemm (2020) bestätigt von deutschlandweit insgesamt 544.640 Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Anteil von 134.714 Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, S. 40). Von diesen werden 59.074 an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet und die weiteren 75.640 an Förderschulen (vgl. ebd., S. 38 f.). Die Verteilungen auf die verschiedenen Schulformen variieren hier, denn einzelne Schulen der Sekundarstufe beteiligen sich unterschiedlich stark am inklusiven Lernen (vgl. ebd., S. 46). So kann der Grundschulübergang zugespitzt nach Kottmann (2022, S. 170) als „(Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens“ bezeichnet werden und das Interesse einer inklusiven Schulentwicklung müsse darin liegen, „Kinder und deren Partizipation zu stärken, die negativen Auswirkungen des Übergangs zu verringern bzw. ihn gänzlich abzuschaffen“ (vgl. ebd., S. 170).

3.3 Trends in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens

Der 8. Bericht zur „Bildung in Deutschland 2020“, verfasst von einer Autorengruppe und ihren Mitarbeitenden aus verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern (vgl. Maaz et al. 2020), gibt eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen und berichtet über den Stand und die Entwicklungsperspektiven in den verschiedenen Bereichen des deutschen Bildungssystems.

Drei grundlegende Merkmale sind leitend für die Auswahl der Berichtsgegenstände (vgl. ebd., S. 1):

- Orientierung an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe, Chancengleichheit sowie Humanressourcen Ausdruck finden,
- Leitidee von Bildung im Lebenslauf unter Berücksichtigung des Umfangs sowie der Qualität von institutionellen Angeboten sowie deren individueller Nutzung,
- Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung durch regelmäßig erhobene Daten.

Die zentralen Ergebnisse des Berichts resümierend befindet sich Bildung aktuell im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 5 ff.): Mit der historisch höchsten Einwohnerzahl von über 83 Millionen wird es zwangsläufig im Sekundarbereich zu steigender Nachfrage nach Bildungsangeboten kommen. Daraus ergeben sich regional betrachtet unterschiedliche Herausforderungen, auch zukünftig ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot für alle zu gewährleisten, verbunden mit den Bemühungen, eine wohnortnahe Schulversorgung sicherzustellen – insbesondere in Bereichen der weiterführenden Schulen. Die Konsolidierung der landesspezifischen Schulstrukturen, die mehr und mehr Kindern ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, eröffnen flexiblere Bildungswege und entschärfen gleichzeitig die ehemals enge Kopplung zwischen Schulart und Schulabschluss. Trotz der verzeichneten Annäherung im Verlauf des Sekundarbereichs bleiben laut der Autorengruppe die sozialen Unterschiede in Schulbesuch und Kompetenzentwicklung groß, sodass bei Grundschulübergänger:innen auf weiterführende Schularten erhebliche soziale Disparitäten auftreten.

Dabei lässt sich eine Stagnation am oberen Ende des schulischen Qualifikationspektrums erkennen und wachsende Probleme am unteren. So hat sich der über viele Jahre zu beobachtende Trend zum Besuch von höher qualifizierenden Schularten und zum Erwerb von höher qualifizierenden Schulabschlüssen aktuell nicht fortgesetzt – neben stagnierenden deuten sich in einigen Ländern sogar rückläufige Übergangsquoten ans Gymnasium mit einer Konsolidierung bei 42 bis 43 % an (vgl. ebd., S. 110). Weiter gestiegen ist hingegen der Anteil an Jugendlichen, die von der Schule abgehen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Die entsprechende Abgangsquote hat sich nach langjährigem Rückgang seit ihrem Tiefststand im Jahr 2013 von 5,7 auf 6,8 % im Bundesdurchschnitt stetig erhöht (vgl. ebd., S. 9). Insgesamt durchlaufen aber 81 % der Schüler:innen (im Schnitt 4 von 5 Schüler:innen) den Sekundarbereich I geradlinig an der nach der Grundschule ursprünglich gewählten Schulform (vgl. ebd., S. 114). Die Unterschiede eines kontinuierlichen vs. diskontinuierlichen Verlaufs im Sekundarstufenzonenbereich sind zwischen den Schularten hier allerdings beträchtlich. Demnach revidieren Kinder, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium oder eine Realschule übergehen, deutlich seltener als an den übrigen Schularten (siehe ausführlicher im Bildungsbericht ab S. 114). Den Ungleichheiten entgegenwirkend wird die Durchlässigkeit des Bildungssystems allerdings durch Strukturreformen erhöht und wichtige Bildungsentscheidungen sind zwar immer noch früh zu treffen, können aber inzwischen leichter korrigiert werden. Daher wird mit der Schulwahl am Ende der Grundschulzeit seltener als früher der gesamte Bildungsweg vorherbestimmt und die bereits oben eingeführte wichtige biografische Weichenstellung wird der Autorengruppe zufolge zumindest etwas entschärft (vgl. ebd., S. 21).

Zwischenfazit

Wenngleich die Flexibilität und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zunimmt, haben die in diesem Kapitel dargestellten landesspezifischen Regelungen und institutionellen Rahmenbedingungen den besonderen selektiv auslesenden und weiterhin chancenzuweisenden Charakter des Grundschulübergangs gegenüber anderen biografischen Übergängen bereits hervorgehoben. Diese strukturellen Rahmenbedingungen sind bei jeglichen Forschungen in diesem Kontext unumgänglich.

Die den Kindern zugestandenen rechtlichen Beeinflussungsmöglichkeiten fallen vergleichsweise gering aus, da beim normativ-institutionellen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe vieles bereits strukturell vorgegeben ist. Im Idealfall passt die Selbsteinschätzung des Kindes zu der schulischen und elterlichen Fremdeinschätzung und ihre Handlungsfähigkeit wird im Entwicklungsdenken nicht negativ beeinflusst. Im Kontext doppelter Fremdbestimmung durch die Empfehlung der Grundschule und die Wünsche der Eltern sowie Lehrkräfte wird infrage gestellt, inwieweit die Perspektiven der Kinder in diesem Prozess überhaupt von Erwachsenen berücksichtigt werden oder ohnehin als unnötig und unbedeutend interpretiert werden (vgl. Wohlkinger 2014, S. 43). Bei allen Fragen der Verantwortung darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass das Kind im Mittelpunkt steht, und dass Kinder das, was ihnen zwischen Verabschiedung in der Grundschule und Start in der weiterführenden Schule wichtig ist und wo sie Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Herausforderungen brauchen, am besten selbst sagen können. Denn ungeachtet der gesellschaftlich festgelegten Strukturen und Rahmenbedingungen stellt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe insbesondere ein individuelles Erlebnis dar. Darauf dürfen die Kinder als Hauptakteur:innen und „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109) in der Bewältigung dieses Übergangsprozesses aus Sicht der Forscherin nicht unberücksichtigt bleiben und rücken daher im Rahmen dieser Studie in den Mittelpunkt. Um den Blick von den bisher ausgeführten institutionellen Rahmenbedingungen nun stärker auf die in dieser Arbeit im Fokus stehenden individuellen Anforderungen des Grundschulübergangs zu legen (vgl. Koch 2015, S. 171), werden im folgenden Kapitel 4 übergeordnete, allgemeine theoretische Kennzeichen von Übergängen aus soziologisch-anthropologischer wie auch entwicklungspsychologischer Perspektive in den Blick genommen. Diese werden im Speziellen auf den für die vorliegende Studie relevanten Kontext des normativ-institutionell gerahmten Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule übertragen.

4 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – theoretische Rahmungen

Bereits durch die Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen verdeutlicht, ist kindliche Entwicklung in der Lebensbiografie ohne Übergänge nicht denkbar (vgl. Gutzmann 2018, S. 22). Der alltagssprachlich verwendete Begriff des Übergangs wird fachsprachlich im Rekurs auf Griebel & Niesel durch „Transition“ definiert:

„Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel & Griebel 2014; zit. n. Griebel & Niesel 2020, S. 37f.).

Die im Alltag synonym verwendeten Begriffe für Übergänge machen die Komplexität dieses Begriffs deutlich: Der Übergang kann als eine *Verbindung zwischen zwei Orten mit Hindernis* gefasst werden, verbunden mit dem *Vorgang der Hindernisbewältigung*, aber auch als eine *Phase zwischen zwei Zuständen*, einer *allmählichen Änderung* und somit einer *Ablösung* und einem *Neubeginn* (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 14f.).

Im Transitionsbegriff werden somit besondere Kennzeichen zusammengefasst, die sich auf theoretische und empirische Grundlagen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen beziehen: Anthropologie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie. Die aktuelle Ausrichtung der Transitionsforschung versucht, dieses komplexe heterogene wissenschaftliche Forschungsfeld aus einer kombiniert-ganzheitlich-systemtheoretischen Perspektive zu betrachten, sowohl aus soziologisch-anthropologischen als auch entwicklungspsychologischen Blickwinkeln, wie die Klassifikation von Seifert und Wiedenhorn (2018) aufzeigt (Tabelle 2):

Tabelle 2: Klassifikation der wissenschaftlichen Ansätze der Transitionsforschung (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, S. 122)

Wissenschaftliche Ansätze zur Transitionsforschung (TF)				
1. Anthropologie	1. Soziologie	1. Pädagogik	1. Psychologie	1. aktuelle Ausrichtung
Perspektive auf Übergänge =				
Anlagen u. Voraussetzungen als Perspektive	Interaktion als Perspektive	Aufgaben u. Bedeutung als Perspektive	Einfluss Umwelt und Individuum	kombiniert-ganzheitlich-systemtheoretisch

(Fortsetzung Tabelle 2)

Wissenschaftliche Ansätze zur Transitionsforschung (TF)				
Übergänge =				
Statuspassagen, Krisen, soziales u. kulturelles Kapital	verändertes Bezie- hungsgeflecht mit gesellschaftlicher Relevanz	Ko-Konstruktion u. Entwicklungsauf- gaben mit pädago- gischer Relevanz	Entscheidungsträ- ger, Professionelle, Identitätskrise	soziologisch- anthropologisch, entwicklungs- psychologisch
			Bildungsübergänge als Integration von ökopsychologischen Systemen: U. Bronfenbrenner	

4.1 Übergang aus ökosystemischer Perspektive: Transitionskompetenz des sozialen Systems

Die Theorie des Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner zur Ökologie der menschlichen Entwicklung (1986) lenkt zunächst den Blick auf die dynamischen, komplexen Zusammenhänge zwischen der gesellschaftlich, institutionell und kulturell etablierten Situation eines Übergangs und den Möglichkeiten des Kindes, diese zu bewältigen.

„Die Entwicklung des Einzelnen wird nur innerhalb des sozialen Kontextes verstehbar. Kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen wirken als Entwicklungsanreize und Herausforderungen, die die individuelle Entwicklung fördern oder behindern können“ (Griebel & Niesel 2020, S. 37).

Nach Bronfenbrenner (1986) ist die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie als ein *ökologischer Übergang* einzuordnen, der in der Interaktion zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umgebung mit einer Veränderung der Position in der ökologisch verstandenen Umwelt einhergeht. Indem das Kind von der Grundschule auf eine weiterführende Schule wechselt, verändert es seine Position im Gefüge der Mikrosysteme (Familie, Freund:innen, Klassengemeinschaft, Lehrpersonen der Grundschule), denen es angehört, und erschließt sich neue Mikrosysteme (neue Freund:innen, neue Klassengemeinschaft, neue Lehrpersonen) in einem neuen räumlichen Umfeld und mit neuen charakteristischen Aktivitäten.

Ein Blick auf die Systemebenen verdeutlicht die am Übergang beteiligten Ebenen: Das Kind in seinen verschiedenen Mikrosystemen, die wiederum untereinander in Beziehung stehen und somit das Mesosystem bilden, das Makrosystem mit den gesellschaftlichen Normen in Form von Empfehlungen, Gesetzen, Ausführungsregeln und tradierten Denkweisen sowie das Chronosystem, welches die zeitliche Dimension der Entwicklung des gesamten Gefüges darstellt und die Pfadabhängigkeit des Aktuellen verdeutlicht (vgl. Carle & Herding 2023, S. 91). Die Bewältigung von Übergängen fordert demnach die *Transitionskompetenz* als Kompetenz des gesamten sozialen Systems,

hier ausgehend von der Kompetenz des Kindes auch die der Beteiligten aus Familie, Grundschule sowie weiterführender Schule (Abbildung 4). Es wird unterschieden zwischen Kindern, die diesen Übergang allen voran *bewältigen*, sowie den Eltern, die den Übergang in einer Doppelrolle einerseits *bewältigen*, aber gleichermaßen ihre Kinder auch *begleiten*. Dabei vollziehen die Grundschulkinder einen Statuswechsel vom Grundschulkind zur Schülerin/zum Schüler einer weiterführenden Schule. Ebenfalls werden Eltern eines Grundschulkindes zu Eltern eines Schulkindes der weiterführenden Schule. Die Rolle der Lehrkräfte der abgebenden und aufnehmenden Schulen ist es, diesen gesamten Prozess zu *moderieren* und zu *beraten* (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 211; vgl. Herding 2023). Die Chancen für gelingende Übergänge sind größer, wenn alle Beteiligten in einen gemeinsamen Prozess eintreten und in diesem gleichermaßen *mitwirken* und *mitentscheiden* können. Erwartungen, Bedeutungen und Zielsetzungen gilt es zu *kommunizieren* und gemeinsam auszuhandeln (**Ko-Konstruktion**).

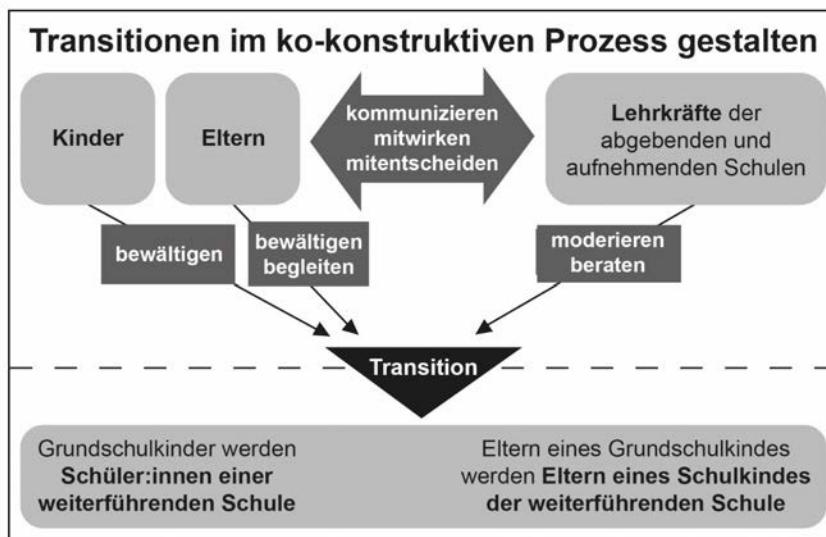


Abbildung 4: Transition als ko-konstruktiver Prozess (orientiert an Griebel & Niesel 2020, S. 116, und ursprünglich entwickelt für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule; in eigener Darstellung adaptiert für den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule)

4.2 Gesamtphase des Übergangs: Ein Spannungsfeld zwischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten

Aus soziologisch-anthropologischer Perspektive lassen sich die mit dem Übergang verbundenen Wechsel sozialer Gruppierungen innerhalb einer Gesellschaft nach dem Ethnologen van Gennep (2005, urspr. 1909) und später aufgegriffen durch den Ethnologen Turner (2005, urspr. 1969) in einer *Gesamtphase des Übergangs* („rites de passage“)

betrachten. Diese ist strukturiert in drei Riten und Phasen: den Trennungsriten („rites de séparation“) als Ablösungsphase, den Schwellen- und Umwandlungsriten („rites de marge“) als Zwischenphase und den Angliederungsriten („rites d’agrégation“) als Integrationsphase (vgl. van Gennep 2005, S. 21).

Übergänge werden in modernen Gesellschaften zunehmend differenzierter und die einzelnen Übergangsphasen zeichnen sich durch eine zunehmende Komplexität aus (vgl. Wiethoff 2011, S. 49). Somit wird dieses klassische Modell der Gesamtphase von Übergängen nach van Gennep (2005) um das Konzept der Statuspassage von Glaser und Strauss (1971) und später von Welzer (1993) um das Konzept der Transition weiterentwickelt und erweitert.

Demnach bezeichnen Transitionen biografische Phasen, die für alle Beteiligten bedeutsame Veränderungen in den Lebenserfahrungen mit sich bringen. Personen wechseln dabei von einem Status in einen anderen. Im Rekurs auf Welzer (1993, S. 37) werden Transitionen als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse beschrieben. Dabei kommt es zu einer Kumulation unterschiedlicher Belastungsfaktoren, wodurch verdichtete Entwicklungsanforderungen entstehen“.

Übergänge können somit nicht an einem spezifischen Zeitpunkt festgemacht werden, sondern müssen prozesshaft in einer mehrgliedrigen Übergangsphase betrachtet werden.

Der Blick auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als konzeptioneller Rahmen dieser Studie erfordert die Ergänzung einer vierten, vorgeschalteten Phase in der Gesamtphase dieses Übergangs: die Orientierungsphase verbunden mit der Selektionsentscheidung (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 16).

Im Folgenden werden die Orientierungsphase, die Trennungsphase, die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase sowie die Angliederungs- bzw. Anpassungsphase in Kürze am Beispiel des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule in Anlehnung an Munser-Kiefer und Martschinke (2018, S. 16) sowie Turner (2005, S. 94 ff.) verdeutlicht:

- *Orientierungsphase:* In dieser Phase findet der Entscheidungsprozess für eine konkret ausgewählte weiterführende Schule statt. Dazu werden potenziell infrage kommende Schulen beispielsweise an Tagen der Offenen Tür besucht. Ist die Anmeldung an einer bestimmten Schule und somit die Selektionsentscheidung abgeschlossen, markiert sie den Wendepunkt für die folgenden Phasen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 16).
- *Trennungsphase:* In dieser Phase findet die Loslösung einer einzelnen Person oder einer Gruppe von einem früheren fixierten Punkt der Sozialstruktur statt (vgl. Turner 2005, S. 94). Diese Phase ist häufig gekennzeichnet durch sog. Trennungsriten, also durch besondere Handlungen, die für die bewältigende Person nicht alltäglich sind und erst durch die Ablösung sichtbar werden. Die Viertklässler:innen lösen sich demnach vom bisherigen Status des Grundschulkindes. Der Ritus könnte beispielsweise ein Abschlussfest sein.

- *Schwellen- bzw. Umwandlungsphase:* Diese Zwischenphase kennzeichnet sich durch eine Parallelität von Altem und Neuem als eine Art Zwischenzustand – hier zwischen der altbekannten Grundschule und der neuen weiterführenden Schule. So befinden sich die Fünftklässler:innen „weder hier noch da“ (ebd., S. 95) und das Alte muss geändert und mit Neuem kombiniert werden. Angliederungsriten, wie beispielsweise eine feierliche Willkommensfeier am ersten Tag an der neuen weiterführenden Schule, können aus Sicht der Forscherin auch den Auftakt dieser Phase bilden (nicht wie ursprünglich der folgenden Phase zugeordnet).
- *Angliederungs- bzw. Anpassungsphase:* In dieser Phase vollziehen sich die Anpassungsleistungen an gestellte Erwartungen und Herausforderungen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 16). Ziel ist die Integration der Fünftklässler:innen in das neue Umfeld, sodass sie sich nach Turner (2005, S. 94f.) am Ende wieder in einem relativ stabilen Zustand befinden und gegenüber anderen klar definierte, sozialstrukturbedingte Rechte und Pflichten haben.

Die Frage, wie die Orientierungs- und Anpassungsphase gestaltet werden sollten, wird im Spannungsfeld von *Kontinuität* vs. *Diskontinuität* sehr unterschiedlich diskutiert (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 177 ff.). Griebel und Niesel (2020) plädieren für eine Balance zwischen beiden Polen: Kontinuität auf der einen und Diskontinuität auf der anderen Seite, in der Kinder sowohl Vertrautes wiederfinden als auch neue Erfahrungen sammeln können.

Wenngleich es Befürworter:innen für die Herstellung von *Kontinuität* in den Lebens- und Lernerfahrungen der Kinder gibt, indem Unterschiedlichkeiten reduziert und nahtlos gleitende Übergänge sichergestellt werden, bezeichnete bereits Dollase (2000) diese Forderung als Kontinuitätsdoktrin, die nicht mehr haltbar sei. Die Bewältigung von *Diskontinuität* gilt als wesentlicher Impuls für die Entwicklung und als Auslöser für Lernprozesse (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 26). Übergänge im Bildungswesen sind demnach zwangsläufig mit bestimmten Änderungen und Brüchen verbunden, die sich nicht vollkommen beseitigen lassen. Übergänge zu vermeiden, wäre pädagogisch betrachtet nicht wünschenswert, da sie Markierungen für ein Vorankommen im Bildungsverlauf bieten (vgl. Carle 2018, S. 14) und gewisse Spielräume für die individuelle Umsetzung und die Entwicklungsprozesse anstoßen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 24).

Akkerman und Bakker (2011) differenzieren in einer umfassenden Literatur- und Studienanalyse vier Lernmechanismen aus, die im gesamten Übergangsprozess zu Anpassungen und Veränderungen führen (vgl. deutsche Übersetzung: Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 17):

- *Identifikation* (identification): Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden rekonstruiert, indem die Kontinuitäten erkannt und Diskontinuitäten identifiziert werden,
- *Koordination* (coordination): entscheidender Schritt der Grenzüberschreitung (boundary crossing), in dem das Ursprüngliche mit dem Neuen verbunden wird

und somit das Kontinuierliche beibehalten und das Neue routiniert wird, sodass es keine besondere Anstrengung mehr erfordert,

- *Reflexion* (reflection): verschiedene Perspektiven werden eingenommen und es formiert sich das Wissen über die eigene neue Identität nach dem Übergangsprozess,
- *Transformation* (transformation): entscheidender Schritt der Ablösung, in dem das Kontinuierliche und das Diskontinuierliche in einem kreativen Prozess hybrid zusammengefügt werden und etwas Neues entsteht, das sich verfestigt und das Alte endgültig ablöst.

4.3 Übergänge als Veränderungs- und Entwicklungsprozess auf verschiedenen Ebenen: Das Transitionsmodell

Bei der Bewältigung der Kontinuitäts- und Diskontinuitätserfahrungen handelt es sich um komplexe biografische Strukturierungsleistungen, anhand derer sich das Kind durch die (dialektische) Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich auferlegten Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zunehmend gesellschaftlich verorten muss.

Um der Komplexität des Übergangsprozesses gerecht werden zu können, entwickelten Griebel und Niesel (2004) ein *Transitionsmodell*, welches verschiedene psychologisch orientierte Disziplinen auf Übergänge berücksichtigt. Dieser Ansatz bildet seitdem die einflussreichste theoretische Grundlage im Kontext von Übergängen und gilt als aktuell dominierend und einschlägig.

Die mit diesem Modell fokussierten Veränderungen, also *Diskontinuitäten*, die unweigerlich mit Transitionen in Bildungseinrichtungen und somit auch mit dem Grundschulübergang verbunden sind, lassen sich auf drei zentralen Ebenen, *der Individuellen*, *der Interaktionalen* sowie *der Kontextuellen* einordnen (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 208 ff.; van Ophuysen 2018, S. 118 ff.):

- Mit Fokus auf die einzelnen zentralen Akteur:innen im Grundschulübergang, im Rahmen dieser Arbeit die Kinder selbst, erfahren diese auf der *individuellen Ebene* eine Statusveränderung von den ehemals *Großen* bzw. Ältesten an der Grundschule hin zu den *Kleinen* bzw. Jüngsten an der neuen Schule. Daher muss ein Rollenwechsel vom Grundschulkind hin zu einer:m Schüler:in der weiterführenden Schule vollzogen werden. Es gilt, eine Identität als Schulkind der neuen entsprechenden Schulform zu entwickeln und diesen Status zu verinnerlichen, um wieder ein Zugehörigkeitsgefühl zur neuen Schule und Schüler:innenschaft zu entwickeln. Dabei müssen vor allem große emotionale Anforderungen bewältigt werden. Bestenfalls stellen sich die Kinder bereits in der Orientierungsphase auf den Übergang als künftiges Ereignis ein und gestalten diesen Prozess mit. Sie müssen sich dessen bewusst sein, dass in vielerlei Hinsicht in einer neuen Umgebung und Klassengemeinschaft Neues auf sie zukommen wird und zunehmend mehr von ihnen erwartet wird. Dies erfordert intrapersonal steigende Ei-

genverantwortung und Selbstständigkeit im eigenen Handeln und Lernen, um die Entwicklungsaufgaben der weiteren Ebenen bewältigen zu können.

- Auf der *interaktionalen Ebene* müssen sich die Kinder auf Veränderungen in Beziehungen und Verabschiedungen einstellen, sowohl im Familien- und Freundeskreis als auch in der Schüler:innenschaft und zu den Lehrkräften. Demnach können Freundschaftsbeziehungen abbrechen. Auf einer interpersonalen Ebene müssen bestehende Freundschaften gepflegt, aber auch neue Freundschaften sowie Vertrauen zu neuen Lehrpersonen aufgebaut werden. Einhergehend mit der zunehmenden Selbstständigkeit der Kinder verändern sich auch die Eltern-Kind-Beziehungen in der Familie. Autonomiebedürfnisse der Kinder im Verhältnis zu elterlichen Kontrollbedürfnissen müssen neu verhandelt werden und aufkommende Konflikte, z. B. bei der Wahl der neuen Schule, ausgehandelt werden. Auch ein leistungsbezogener sozialer Konkurrenzdruck in der neuen Klassengemeinschaft kann auftreten.
- Auf der *kontextuellen Ebene* erfordert der Übergang insbesondere eine Einstellung auf veränderte Rahmenbedingungen in der Lebensumwelt, die mit dem Schulwechsel verbunden sind, wie z. B. ein größeres Schulgebäude, eine deutlich höhere Anzahl von Schüler:innen, mehr Kinder und Jugendliche höheren Alters oder auch ein anderer und meist weiter entfernter Schulweg. Des Weiteren tritt anstelle des Klassenlehrer:innenprinzips nun das Fachlehrer:innenprinzip. Daher findet auch vermehrt Unterricht in Fachräumen statt und der Wechsel zwischen den Fächern ist strikt durch den Stundenplan geregelt. Die unterschiedlichen Fachlehrer:innen arbeiten unter Umständen alle nach einer anderen Didaktik und meist wird stärker frontal unterrichtet, weniger binnendifferenziert und alternative offene Lernformen wie Wochenplanarbeit oder Freiarbeitsphasen finden seltener statt als noch in der Grundschule. Die Anforderungen und somit auch die Bedeutung von Leistung und Benotung werden auf der weiterführenden Schule zunehmend größer und alles erscheint stärker leistungsorientiert. Als Kind gilt es, diese neuen Regeln und Anforderungen in den Bereichen Organisation, Soziales sowie Lernen und Leisten in der neuen Umgebung kennenzulernen und für sich zu akzeptieren.

Wie die Darstellung der drei Ebenen zeigt, stehen diese in Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig, um das komplexe Geschehen beim Übergang zu beschreiben.

Somit ermöglicht das Transitionsmodell eine mehrdimensionale Betrachtung der Veränderungen auf verschiedenen Ebenen und berücksichtigt alle relevanten Akteur:innen, die diesen Übergangsprozess in gemeinsamen Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen ko-konstruieren (Abbildung 4). Die Eltern nehmen hier eine Doppelrolle ein: Einerseits sollen sie ihr Kind unterstützen und begleiten, andererseits durchleben sie den Übergang selbst aktiv mit und bewältigen Entwicklungsaufgaben auf den oben genannten Ebenen (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 208). Entwicklungsaufgaben können wie folgt definiert werden:

„Entwicklungsaufgaben sind an das Lebensalter gebundene Anforderungen, die sich typischerweise jedem Individuum im Laufe seines Lebens stellen. Sie ergeben sich durch das Zusammenspiel biologischer Veränderungen des Organismus, Erwartungen und Anforderungen, die aus dem sozialen Umfeld an das Individuum gestellt werden, sowie Erwartungen und Wertvorstellungen seitens des Individuums selbst“ (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 24).

Im Rekurs auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) können die in Übergängen verknüpften Anforderungen auf allen transitionstheoretischen Ebenen auch als Entwicklungsaufgaben verstanden werden, die in Bildungsübergängen insbesondere vom Kind, als auch deren Eltern, aktiv bewältigt werden müssen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Auszug der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) für die Kindheit und Jugend¹³ (vgl. Andressen & Hurrelmann 2010, S. 49)

Lebensphase	Entwicklungsaufgaben
späte Kindheit (6–11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen mit Altersgleichen und Freundschaften aufbauen • männliches oder weibliches Rollenverhalten einüben • Entwicklung von kognitiven Konzepten • Denkschemata einleiten • Grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln • mit dem sozialen System Schule umgehen lernen • Gewissen, Moral und Wertprioritäten aufbauen
frühes Jugendalter (12–17 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung der Geschlechtsreife • Veränderungen der körperlichen Erscheinung akzeptieren • psychische und soziale Identität entwickeln • schulische Leistungsfähigkeit stärken • innere Ablösung von den Eltern einleiten • Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen • Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle festigen

Aus diesen Quellen der körperlichen Entwicklung, dem kulturellen Druck sowie individueller Wünsche und Werte heraus entstehen demnach Lernaufgaben des Individuums, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken, dabei nicht isoliert voneinander zu betrachten sind und aufeinander aufzubauen. Da Entwicklungsaufgaben aber nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich mitbedingt sind, müssen sie den jeweils aktuellen Verhältnissen angepasst und immer wieder kritisch hinterfragt werden.

Daher sind die oben dargestellten Entwicklungsaufgaben, die nach Havighurst (1982) dem Jugendalter zugeschrieben werden (Tabelle 3), mittlerweile bereits von 10- bis 12-Jährigen in der späteren Kindheit zu bearbeiten und zu bewältigen, wie es eine Untersuchung von Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008) feststellte. Ebenso sollte auch beispielsweise der Aufbau und die Festigung von Geschlechterrollenidentität in aus-

¹³ Es wurden hier bewusst nur die Lebensphasen und Entwicklungsaufgaben herausgegriffen, die altersbedingt auch in den Rahmen der vorliegenden Studie einzuordnen sind (10- bis 12-Jährige am Grundschulübergang in die weiterführende Schule).

schließlich männlichem vs. weiblichem Rollenverhalten weitergedacht werden, da es heute eine größere Diversität von Lebensentwürfen und sexueller Vielfalt anzuerkennen gilt (vgl. u. a. 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2020).

Des Weiteren müssen die bisherigen Entwicklungsaufgaben um die Anforderungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit vielfältigen Konsumangeboten und Freizeitaktivitäten sowie der Nutzung von digitalen Medien erweitert werden (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 26)¹⁴. Mit zunehmender Autonomie, auch durch die Möglichkeiten des digitalen Raums, vergrößert sich der Radius, den sich das Kind eigenverantwortlich erschließen kann und dahingehend auch der eigene Erfahrungsräum. Damit einhergehend steigt auch die Notwendigkeit zur Entwicklung eines eigenen Werte- und Normsystems, wie es bei Havighurst (1982) noch den Jugendlichen ab 14 Jahren zugeschrieben wurde (vgl. Carle & Herding 2023).

Weitere Zugänge (z. B. Grob & Jaschinski 2003) ordnen Entwicklungsaufgaben der für den Grundschulübergang relevanten Phase des Kindes- und Jugendalters in drei grobe Bereiche ein:

- persönliche (intrapersonale) Entwicklungsaufgaben (z. B. den eigenen Körper akzeptieren, eigene Werte entwickeln),
- zwischenmenschliche (interpersonale) Entwicklungsaufgaben (z. B. Aufbau und Gestaltung neuer Freundschaften, Umgestaltung der Beziehungen zu den Eltern) und
- gesellschaftliche (soziokulturelle) Entwicklungsaufgaben (z. B. Unabhängigkeit von den Eltern erlangen, einen Beruf wählen) (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 27).

Der gesamte Übergangsprozess, als ein gesellschaftlich normativ geforderter und zeitlich festgelegter Entwicklungsschritt (vgl. Kapitel 3), welcher sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, stellt somit ein komplexes Anforderungsgefüge aus normativen Entwicklungsaufgaben dar und erfordert große Anpassungsleistungen der Schüler:innen auf verschiedenen Ebenen (vgl. Petersen 2016, S. 249; Beelmann 2006, S. 171). Routinen, Rhythmen, Strukturen und damit kontinuierliche Sicherheiten in bekannten Erfahrungsräumen brechen ein, sodass Ängste und Unsicherheiten entstehen können, die vom Individuum als überfordernde Belastung erlebt werden. In derartigen Fällen kann der Übergang zu einer Entwicklungskrise führen.

¹⁴ ...und auch um die durch die Corona-Pandemie herbeigeführte Ausnahmesituation, verbunden mit Lockdown, Schul-schließungen und sozialer Isolation. Da die Datenerhebung der vorliegenden Studie aber vor der Pandemie stattgefunden hat, werden die damit verbundenen neuen Entwicklungsaufgaben und Anforderungen im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft (vgl. dazu u. a. 16. Kinder- und Jugendbericht 2020).

4.4 Übergang als kritisches Lebensereignis: Ein herausfordernder Prozess mit offenem Ausgang

Krise meint hier in seiner Wortbedeutung nicht zwangsläufig eine negative Wendung der Umstände, sondern stellt ganz allgemein einen Wendepunkt im Leben dar. Filipp (1995; Filipp & Aymanns 2018) bündelt diese Ereignisse als nicht altersbedingte Krisen der Entwicklung, genauer als **kritische Lebensereignisse**. Diese Ereignisse bedeuten einen Eingriff in das zu diesem Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt.

„Das Ereignis bringt einen Widerspruch, einen Konflikt in der Beziehung zwischen Person und Umwelt mit sich, der einer Lösung bedarf und die Herstellung eines neuen Gleichgewichts erfordert. [...] Kritisch sind Lebensereignisse als Wendepunkte in der Entwicklung, weil sie einerseits Entwicklungschancen für persönliches Wachstum, andererseits Risiken und negative Entwicklungen beinhalten, wenn Versuche, die emotionale Belastung zu regulieren, nicht innerhalb einer angemessenen Zeit zu einer Lösung und zu einem neuen Gleichgewicht führen“ (Griebel & Niesel 2020, S. 27).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird in der Neuorganisation dieses „Person-Umwelt-Passungsgefüges“ besonderes Entwicklungspotential gesehen (vgl. Filipp & Aymanns 2010, S. 100). Wichtig für die Transitionsforschung im Bildungsbereich ist die Unterscheidung zwischen *nichtnormativen* und *normativ* kritischen Lebensereignissen. Letztere betreffen alle Individuen, da sie von der Gesellschaft normativ gesetzt sind. Somit wird der institutionell vorgegebene Übergang in die weiterführende Schule als *normativ kritisches Lebensereignis* definiert. Nichtnormative kritische Lebensereignisse sind hingegen beispielsweise ein Umzug, ein Todesfall in der Familie, die Trennung der Eltern oder eine schwere Erkrankung. Hinzu kommen ebenso *Alltagsstressoren*, die sich aus alltäglichen Spannungen und Problemen, in leistungsbezogenen Situationen (z. B. bei den Hausaufgaben oder Klassenarbeiten), sozialen Situationen (z. B. Streit mit Freund:innen) und familiären Konfliktsituationen (Streit mit Eltern oder Geschwistern) ergeben (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 34).

Somit fällt der Grundschulübergang in eine Lebensphase, in der außer der schulischen viele andere Entwicklungsaufgaben anstehen. Die meisten lassen sich nicht vom Erfahrungsraum Schule trennen und bleiben dort für die Schüler:innen gegenwärtig.

Denner und Schumacher (2014) gehen von dem Konzept der mehrfach verschränkten Übergänge aus (vgl. S. 39). Dieses zeigt auf, „dass mit einem offensichtlichen Übergang weitere (ggf. auf den ersten Blick zunächst nicht erkennbare) parallel ablaufende und sich gegenseitig verschränkende Übergangsprozesse korrespondieren können“ (ebd.). Genau genommen differenziert sich also aus individueller Perspektive der übergeordnet normativ-institutionelle Übergang in eine Vielzahl kleinerer, auch sozialer und spezifischer Übergänge (vgl. Kapitel 3).

All diese verschiedenen schulischen und außerschulischen Entwicklungsaufgaben und Belastungen muss das Kind in seinem individuellen Übergangsprozess auf

die weiterführende Schule als neue Anforderungen annehmen und zu bewältigen wissen. Koch (2015) zufolge ist der Übergang in die Sekundarstufe aus dieser Sichtweise „ein Prozess mit offenem Ausgang“ (S. 173). Einerseits liegen Chancen in eben den Impulsen, die produktive Entwicklungsprozesse einleiten, wenn die neuen Anforderungen als Herausforderungen erlebt werden. Andererseits liegen Risiken in jenen Anforderungen, die zu Überforderung und somit zu Misstrauen gegenüber den eigenen Fähigkeiten führen können (vgl. Griebel & Niesel 2015, S. 91; Koch 2015, S. 173).

4.5 Übergang aus Sicht der psychologischen Stresstheorie: Stressbewältigung

Wann und unter welchen Bedingungen kritische Lebensereignisse und Entwicklungsaufgaben zu belastenden Stressoren werden, fokussiert die transaktionale Stresstheorie der Entwicklungspsychologen Lazarus & Folkman (1984) (Abbildung 5).

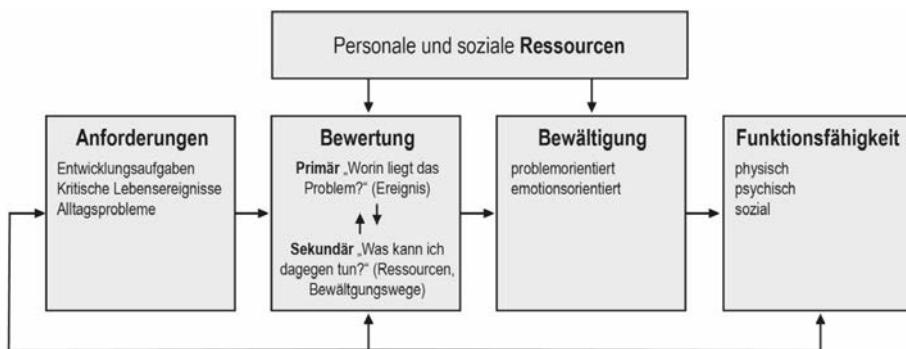


Abbildung 5: Die Stresstheorie nach Lazarus (zit. n. Eschenbeck Knauf 2018, S. 38)

Psychologischer Stress wird nach Lazarus und Folkman (1986) als eine Beziehung mit der Umwelt bezeichnet, „die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, die aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern“ (S. 63). Dies kann somit zu einem Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Ressourcen führen. Die Verbindung von objektiven Veränderungen, deren subjektive Bewertung sowie das dann folgende Bewältigungsverhalten wird als transaktionaler Stressansatz bezeichnet (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 28). Entscheidend für den Umgang mit Anforderungen sind zunächst die kognitive Wahrnehmung und *Bewertung* („appraisal“) der stressbezogenen Person-Umwelt-Beziehung sowie die dann aus diesen Möglichkeiten resultierende *Stressbewältigung* („coping“) (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 37). Bei der Bewertung wird zwischen *primärer* und *sekundärer* Bewertung unterschieden, wobei sich diese gegenseitig beeinflussen:

„Primäre Bewertungen bezeichnen Einschätzungen einer „Person-Umwelt-Konstellation“ im Hinblick auf das eigene Wohlergehen („Worin liegt das Problem?“, z. B. Wahrnehmung von Herausforderung, Bedrohung oder Verlust).

Sekundäre Bewertungen beziehen sich auf die Einschätzung der individuellen und sozialen Bewältigungsressourcen („Was kann ich dagegen tun?“)“ (ebd., S. 37).

Ob sich jemand in einer als stressbezogen bewerteten Situation (z. B. Umgang mit höheren schulischen Anforderungen als eine o. g. Entwicklungsaufgabe auf kontextueller Ebene) gestresst oder im positiven Sinne herausgefordert fühlt, hängt von seinen in der sekundären Bewertung abgewogenen individuellen und sozialen Bewältigungsmöglichkeiten ab. Die daraus resultierende Stressbewältigung umfasst demnach „kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen zur Handhabung externer und interner Anforderungen, die von der Person als die eigenen Ressourcen beanspruchend oder überfordernd angesehen werden“ (Lazarus & Folkman 1984, S. 141). Das Ziel der Stressbewältigung liegt darin, die herausfordernde Situation zu kontrollieren und den ausgelösten emotionalen Zustand zu regulieren (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 37). Denn erst wenn eine Belastungssituation wahrgenommen wird, ohne dass dafür Bewältigungsmöglichkeiten verfügbar sind, kommt es zu einem tatsächlichen Stressempfinden oder einer Stressreaktion (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 6).

Bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen und Entwicklungsaufgaben kommt der Umwelt des Kindes, der Familie, den Freund:innen sowie den abgebenden und aufnehmenden Schulen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Filipp & Aymanns 2010, S. 214).

Mögliche Strategien, mit belastenden Situationen umzugehen, können sich ganz unterschiedlich ausgestalten, wobei Lazarus und Folkman (1984) zwei zentrale *Bewältigungsstrategien*, sog. *Coping-Strategien*, unterscheiden: Das *problemorientierte Coping* richtet sich vor allem auf eine aktive problemlösende Auseinandersetzung mit der stressauslösenden Situation, das *emotionsorientierte Coping* meint einen eher emotionalen Umgang mit Belastungen durch starke Gefühle (beispielsweise durch Distanzierung vom Stress, Ablenkung oder Leugnen).

Die bis hierhin dargestellten theoretischen Ansätze der Transitionsforschung aus soziologisch-anthropologischen sowie entwicklungspsychologischen Blickwinkeln resümierend hängt es im Wesentlichen vom Hintergrund des jeweiligen Modells ab, ob der Übergang für jede einzelne Person im positiven Sinne als Herausforderung und Entwicklungsprozess oder als Überforderung und psychosoziale Krise charakterisiert wird, wobei dies in sich keinen Widerspruch darstellt. Entscheidend für den Erfolg ist jedoch in beiden Richtungen, ob das Individuum die erwarteten Anforderungen annimmt und mit Rückgriff auf seine bisherigen Erfahrungen und seine Ressourcen im individuellen und sozialen Umfeld zu bewältigen versucht. Als zentraler theoretischer und analytischer Bezugsrahmen der später dargestellten eigenen Übergangsstudie geht es im folgenden Kapitel 5 um die theoretische Fundierung des Konstrukts *Bewältigung* und der Ausdifferenzierung von Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess.

5 Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens: Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess

Wird die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Bewältigung näher betrachtet, drückt dies eine Tätigkeit aus: Bewältigen meint etwas „in seine Gewalt bringen“, „sich seiner Sache gewaltig zeigen“ und „mit etwas zurechtkommen“ (Filipp 1997). Greve (1997) sieht das Ziel einer Bewältigung im Erzielen eines möglichst guten Ausgleichs bei der Befriedigung zweier Anforderungen: den Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit einerseits sowie das persönliche Empfinden von Zufriedenheit, Wohlfühlen und einer stabilen Identität andererseits.

Der englischsprachige Begriff für Bewältigung, *Coping*, stammt aus der Stressforschung und wurde von dem amerikanischen Psychologen Lazarus (vgl. Lazarus & Folkman 1984) in der psychologischen Stresstheorie geprägt (vgl. Kapitel 4). Seit jeher wird dieser Begriff in diesem Kontext in Theorie und Forschung vielfach verwendet. Durch *Coping* versuchen Menschen, den Anforderungen, Belastungen oder Herausforderungen in ihrem Leben zu begegnen, insbesondere im Umgang mit kritischen Lebensereignissen und Entwicklungsaufgaben, chronischen Stressoren in Form von Dauerbelastungen oder Alltagsärgernissen.

Ausgehend von der Betrachtung des Grundschulübergangs aus Sicht der psychologischen Stresstheorie (ebd.) scheint es naheliegend, dass Stress negativ bzw. mit negativen Folgen konnotiert wird (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 11). Dennoch können in einer positiven Sichtweise auch Aktivierungsfunktionen freigesetzt und eine Leistungssteigerung erzielt werden, denn ein moderates Ausmaß erlebten Stresses, der vor allem nur kurzfristig anhält, kann auch durchaus förderlich sein (vgl. ebd., S. 11). Eine weitere, weitaus bedeutsamere positive Auswirkung in der Auseinandersetzung mit potenziellen Stressoren ist, dass Individuen gleichermaßen aufgefordert werden, sich mit diesen auseinanderzusetzen. Daraus wird erlernt, mit herausfordernden Situationen umzugehen und aufkommenden Stress zu bewältigen. Auf diese Weise kann sich nach und nach ein Wissen um Bewältigungsstrategien aufbauen, das in vergleichbaren Situationen herangezogen werden kann, um Belastungssituationen – die im positiven Sinne als Herausforderung betrachtet werden – zu bewältigen (vgl. ebd., S. 12). Als Konsequenz – auch für den Rahmen dieser Studie – folgt daraus, dass es nicht zielführend wäre, Kinder und Jugendliche vor jeglichen Situationen zu schützen, die potenziell Stress verursachen könnten: „Im Gegenteil: Es ist wichtig, dass sie Erfahrungen im Umgang mit stressauslösenden Situationen machen, damit sie ein Bewältigungsrepertoire aufbauen können“ (ebd., S. 12). Aus entwicklungsorientierter Perspektive bringt genau das die Kinder weiter und stärkt sie in ihrer eigenen Handlungswirksamkeit.

Demnach müssen Kinder den Stressoren nicht passiv ausgeliefert sein, sondern können über die eigene Einschätzung der Anforderungssituationen und über Coping auch Akteur:innen im Stressprozess sein (vgl. Wirtz 2021a). Reimann und Pohl (2006) sind der Überzeugung, dass ein formaler Rahmen für Bewältigungsmöglichkeiten gefunden werden kann, ausgehend von der Annahme, „dass Belastung als eine Diskrepanz zwischen dem momentanen Zustand eines Menschen und einem gewünschten, vorgestellten Zustand zu sehen ist“ (ebd., S. 220).

Aber wie lassen sich solche derartigen Ist-Soll-Diskrepanzen bearbeiten, auflösen und dauerhaft beseitigen – in dem Sinne also *bewältigen*?

Das Konstrukt *Bewältigung* lässt sich nur dann erschließen, wenn verstanden wird, was bewältigt werden muss (vgl. ebd., S. 217). Zur Strukturierung und Erschließung dieses komplexen Bewältigungsprozesses über die Schwellen- hin zur Anpassungsphase modellieren Munser-Kiefer und Martschinke (2018) zentrale Bewältigungskompetenzen im Grundschulübergang, welche eine analytische und/oder orientierende Funktion erhalten. Dieses Modellierungsmodell (Abbildung 6) kann für die professionelle Unterstützung im Übergang genutzt werden, sodass Kinder die zu erwartenden Herausforderungen als Entwicklungsaufgaben des Grundschulübergangs aktiv und erfolgreich bewältigen können.

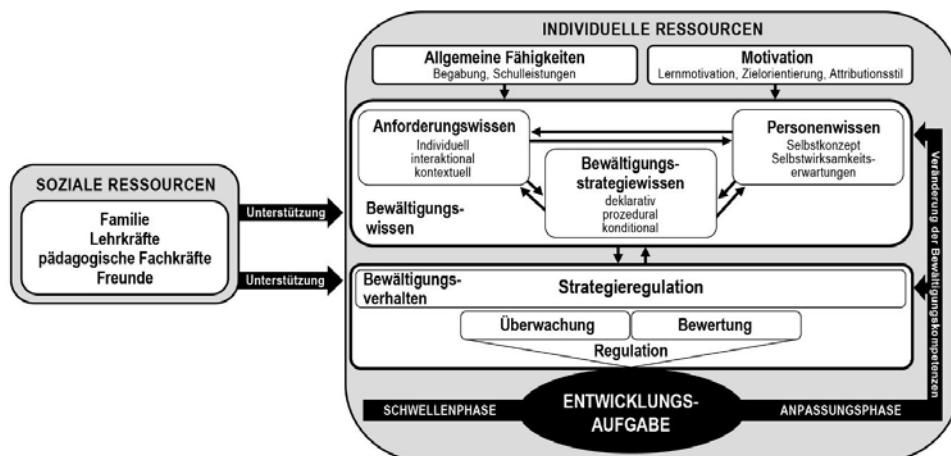


Abbildung 6: Modell der Bewältigungskompetenzen im Übergang (Adaption von Munser-Kiefer 2014; zit. n. Munser-Kiefer Martschinke 2018, S. 19)

Munser-Kiefer und Martschinke stellen die Entwicklungsaufgaben zwischen der Schwellen- und Anpassungsphase zentral, die durch den Rückgriff auf weiter ausdifferenzierte soziale und individuelle Ressourcen von einem Kind bewältigt werden müssen. Zur Eingrenzung des theoretischen Bezugsrahmens der vorliegenden Studie wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels der transaktionale Stressansatz (Lazarus 1984, vgl. Kapitel 4.5) mit dem Modellierungsmodell von Munser-Kiefer und Martschinke verzahnt und durch eine ressourcenorientierte Perspektive im Diskurs der Resilienzforschung verortet.

Im für die vorliegende Studie relevanten Kontext des Grundschulübergangs geht es um die Bewältigung von Veränderungssituationen, die sich durch den normativ-institutionellen Übergang von der vertrauten Grundschule in ein neues schulisches Umfeld einer noch unbekannten weiterführenden Schule ergeben. Im Rekurs auf das einschlägige Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004; 2020) handelt es sich dabei um die als zentral herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben als komplexes Anforderungsgefüge auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (vgl. Kapitel 4.3). Diese bilden eine wesentliche theoretische Grundlage der eigenen Übergangsstudie.

Anknüpfend an den transaktionalen Stressansatz ist in einer *primären Bewertung* für den weiteren Bewältigungsprozess entscheidend, dass sich Kinder diesen als zentral herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben als komplexes Anforderungsgefüge auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewusst sind – im Modellierungsmodell von Munser-Kiefer und Martschinke (2018) auch als sog. *Anforderungswissen* bezeichnet.

Hier können insbesondere Erfahrungsberichte von älteren Geschwistern, Freund:innen oder auch Eltern helfen, aber auch im Unterricht kann der bevorstehende Grundschulübergang zum Gegenstand gemacht werden. Ebenso kann dieses Wissen einem Kind auch durch bereits gesammelte Erfahrungen mit Übergängen im Laufe seiner Lebensgeschichte – auch aus nichtschulischen Bereichen – vorliegen und für den Grundschulübergang nutzbar gemacht werden (vgl. Carle & Herding 2023, S. 52).

Nach der bewussten Wahrnehmung der Anforderungssituation geht es nun – den transaktionalen Stressansatz weiterführend – in einer *sekundären Bewertung* um die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten.

In Anlehnung an das o. g. Modell der Bewältigungskompetenzen im Übergang (Abbildung 6) sind hier übergeordnet die zur Verfügung stehenden *sozialen Ressourcen* (Familie, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Freunde) sowie *individuellen Ressourcen* (allgemeine Fähigkeiten, Motivation, Bewältigungswissen, Bewältigungsverhalten) entscheidend (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 19). Diese stellte bereits Hurrelmann in seinem Belastungs-Bewältigungs-Modell (1994) als wesentlich für gelingende Übergänge heraus (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S. 145).

Die verstärkte Hinwendung zu ressourcenorientierten Ansätzen führt unweigerlich zum Diskurs der Resilienzforschung, denn für eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird zwischen Schutzfaktoren, die diese wahrscheinlicher machen, sowie Risikofaktoren, die einen angemessenen Umgang mit Problemsituatien stören oder gar verhindern, unterschieden (vgl. Büker 2015, S. 24):

Wenngleich in der Forschung die Begriffe häufig synonym verwendet werden, bezeichnen **Schutzfaktoren** „Faktoren, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen beim Vorliegen von Belastungen vermindern, indem sie zur Entwicklung von Ressourcen beitragen bzw. eine solche Entwicklung erleichtern. Während Schutzfaktoren im Sinne eines Puffereffekts konzipiert sind, bezeichnen **Ressourcen** alle Faktoren, die (auch unabhängig von Belastung oder Risikopotential der Situation) positive Effekte auf die Entwicklung zeigen“ (s. Bengel et al. 2009; zit. n. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 35).

Die Identifikation von Risiko- und Schutzfaktoren ist zentrale Aufgabe der *Resilienzforschung*, die inzwischen auf eine 50-jährige Geschichte zurückblicken kann (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 11). Als Pionierstudie gilt die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith (u. a. 1982). Mit Resilienz wird allgemein die Fähigkeit bezeichnet, erfolgreich mit belastenden Situationen umzugehen und wird definiert als die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2004, S. 402). Als Gegenkonstrukt zur Resilienz steht das Konzept der Vulnerabilität, wobei eine Person eine Verwundbarkeit bzw. Verletzlichkeit gegenüber bestehenden Risiken aufzeigt (vgl. Gabriel 2005; Wustmann 2005). Aktuelleren Erkenntnissen der Forschung entsprechend ist im Zusammenhang mit Resilienz heute nicht mehr von „Invulnerabilität“ die Rede, also von Kindern mit ganz besonderen „magischen“ Persönlichkeitseigenschaften, sondern nach Masten (2016), einer renommierten Wissenschaftlerin auf dem Gebiet der Resilienzforschung, von „Ordinary Magic“ (S. 13). Sie betont: „Widerstandskraft geht aus den adaptiven Systemen hervor, wie sie für die Kindesentwicklung gang und gebe [sic] sind“ (ebd., S. 25). Wenngleich die Resilienzforschung beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe noch ein Desiderat bildet (vgl. Niemack 2019, S. 78), so wurde in bisherigen Forschungen belegt, dass resiliente Kinder Problemsituationen und kritische Lebensereignisse weniger als Belastung, sondern vielmehr als Herausforderung wahrnehmen. Meistens verfügen sie über individuelle Ressourcen, die sich neben dem bereits oben dargestellten Anforderungswissen in Anlehnung an das Modell von Munser-Kiefer und Martschinke (2018) (Abbildung 6) weiter ausdifferenzieren lassen. Dazu zählen zunächst *allgemeine Fähigkeiten*, wie kognitive Fähigkeiten durch eine mindestens durchschnittliche Intelligenz, individuelle Begabung und gute schulische Leistungen. Eine weitere individuelle Ressource beschreibt die *Motivation*. Unter Motivation werden Zustände bei Individuen verstanden, die Richtungen des Verhaltens im Allgemeinen sowie spezifische Ausrichtungen auf Ziele im Speziellen betreffen, auch genannt als sog. Verhaltensbereitschaften (vgl. hierzu Schiefele & Köller 2006). Im Wesentlichen werden bei Individuen intrinsische und extrinsische Motivation unterschieden. *Intrinsische Motivation* (auch Lernmotivation) stellt Wünsche bzw. Absichten dar, Handlungen durchzuführen, weil sie selbst als interessant oder herausfordernd empfunden werden. Im Sinne der *extrinsischen Motivation* (auch Leistungsmotivation) werden demgegenüber Handlungen durchgeführt, um positive Folgen herbeizuführen (z. B. Wettbewerbsmotivation, soziale Motivation) und negative Folgen (z. B. Kritik) zu vermeiden (vgl. Schiefele & Köller 2006, S. 303). In Anlehnung an das Selbstbewertungsmodell nach Heinz Heckhausen (1972) werden zwei motivationale Orientierungen unterschieden: die erfolgszuversichtliche und die misserfolgsmeidende (vgl. Valtin & Wagner 2002, S. 125). Für die Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation spielen insbesondere Rückmeldungen aus dem familiären und sozialen Umfeld eine bedeutende Rolle.

Die individuellen Ressourcen weiter ausgeführt verfügen resiliente Kinder ebenfalls insbesondere über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein positives akademisches Selbstkonzept (vgl. u. a. van Ophuysen 2009) – im Modellierungsmodell

von Munser-Kiefer und Martschinke (2018) auch als sog. *Personenwissen* gefasst (Abbildung 6).

Selbstwirksamkeit meint im schulischen Kontext die persönliche Überzeugung oder das Vertrauen, ein gewünschtes Handlungsergebnis (z. B. das Lösen einer schweren Hausaufgabe) durch eigene Fähigkeiten erreichen zu können (vgl. u. a. Thomsen et al. 2018, S. 104). Als wichtige motivationale Voraussetzung ist es daher anzustreben, dass die Kinder möglichst viel Kontrolle über ihren Lernprozess erhalten. Im Sinne internaler Kontrollüberzeugung¹⁵ geht es darum, dass das Kind davon überzeugt ist, dass es selbst die Kontrolle über sein eigenes Handeln haben kann und das Handlungsergebnis als selbst herbeigeführt betrachtet. Eine externe Kontrollüberzeugung liegt hingegen dann vor, wenn das Kind glaubt, dass der Übergang bzw. sein Handeln im Übergang grundsätzlich durch andere Personen oder Institutionen (z. B. durch Eltern, Lehrpersonen oder gesetzliche Vorgaben) bestimmt wird und somit der eigene Einfluss gering ist (vgl. Carle & Herding 2023, S. 99 ff.).

Das *Selbstkonzept* fasst das selbstbezogene Wissen über die eigene Person, somit nicht nur Wissen um Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern auch Fakten, Interessen und Gewohnheiten (vgl. Thomsen et al. 2018, S. 93). Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) ist eines der bekanntesten Strukturmodelle der Selbstkonzeptforschung und versteht das Selbstkonzept als mehrdimensionale und hierarchisch organisierte Wissensstruktur über die eigene Person. Das globale Selbstkonzept gliedert sich demzufolge in ein akademisches und nichtakademisches Selbstkonzept, wobei im schulischen Kontext insbesondere das akademische – auch schulisches Fähigkeitsselbstkonzept genannt – zahlreiche Forschungen angestoßen hat (vgl. ebd., S. 94).

Unter dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept wird genauer das eigene mentale Modell des Kindes seiner auf schulische Aufgaben gerichteten Fähigkeiten verstanden. Findet ein Wechsel in eine andere Schulart statt, muss eine Neupositionierung in der neuen Klassengemeinschaft stattfinden, in der auch die eigene Leistung sowie Noten im Kontext der Leistung der neuen Lerngruppe ganz neu erlebt werden. Der Bezugsgruppeneffekt, auch „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ genannt, beschreibt diese Abhängigkeit der Selbsteinschätzung vom sozialen Bezugsfeld (vgl. van Ophuysen 2018, S. 125). Das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person ist meist positiver ausgeprägt, wenn die Fähigkeiten der Menschen, mit denen jemand sich vergleicht, eher gering ausgeprägt sind. In einer leistungsstärkeren Vergleichsgruppe, wie sie sich häufig beim Wechsel auf ein Gymnasium ergibt, kann sich das Fähigkeitsselbstkonzept negativ verändern, denn dann kann die eigene Leistung im sozialen Vergleich mit der insgesamt leistungsstarken Vergleichsgruppe niedriger eingeschätzt werden als die eigenen Leistungen zuvor in der heterogenen Vergleichsgruppe in der Grundschule (vgl. Wirtz 2021b).

Über diese *individuellen Ressourcen* hinaus bietet das familiäre und soziale Umfeld, bestehend aus Familie, Freund:innen sowie auch pädagogischen Fach- und Lehrkräften, entscheidende Schutzfaktoren für die Entwicklung kindlicher Resilienz – im Modellierungsmodell von Munser-Kiefer und Martschinke (2014, 2018) als *soziale Res-*

15 Das Konzept der Kontrollüberzeugung stammt aus der behavioristischen Psychologie und geht zurück auf Rotter (1966).

sourcen gefasst (Abbildung 6). Dafür sind beispielsweise entgegengebrachte Aufmerksamkeit und Ermutigung, Unterstützung im Sinne einer *Hilfe zur Selbsthilfe*, klare Regeln sowie Freundschaften, positiv-modellhaftes Problemlösungsverhalten sowie prosoziales Verhalten von zentraler Bedeutung (vgl. Wustmann 2004, S. 407).

Insbesondere ein autoritativer Erziehungsstil¹⁶ bewährt sich als protektiv und trägt dazu bei, dass Kinder sich zu emotional angepassten, eigenständigen, leistungsfähigen und sozial kompetenten und kooperationsbereiten Personen entwickeln (vgl. Baumrind 1991; zit. n. Niemack 2019, S. 80). Außerdem fördert der Erziehungsstil ein hohes Maß an Selbstkontrolle sowie Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben (vgl. Berk 2011).

Neben der Stärkung *individueller* und *sozialer Ressourcen* wird darüber hinaus auch zunehmend die Notwendigkeit gesehen, gleichermaßen auf politisch-struktureller Ebene präventiv zu steuern und dafür zu sorgen, dass bestimmte Belastungen erst gar nicht entstehen. Hier sind auch ergänzend dazu die Potenziale bedeutend, die sich durch die Gestaltung der Übergangssituation durch Eltern und Schüler:innen sowie das Schulsystem ergeben (vgl. Carle & Herding 2023, S. 52). Demnach sind im Rekurs auf das Resilienzkonzept auch *institutionelle Bedingungen* auf Ebene der Bildungsinstitutionen wichtig (vgl. Wustmann 2005), u. a. durch klare, transparente und anschlussfähige Regelungen und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, kompetente pädagogische Fachkräfte sowie eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern (vgl. Denner & Schumacher 2014, S. 32). Diese institutionellen Bedingungen werden derart im Modellierungsmodell nach Munser-Kiefer und Martschinke (2018) nicht aufgegriffen (Abbildung 6).

Die dargestellten Ressourcen und Bedingungen resümierend hängt es nach der *primären* und *sekundären Bewertung* von den eingeschätzten Bewältigungsmöglichkeiten eines jeden Individuums ab, ob eine Anforderung auf den transitionstheoretischen Ebenen im Übergangsprozess als Belastung wahrgenommen wird oder ob sich jeder Einzelne im positiven Sinne herausgefordert fühlt (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 35). Die daraus resultierende, den transaktionalen Stressansatz abschließende, *Stressbewältigung* umfasst dann „kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen zur Handhabung externer und interner Anforderungen, die von der Person als die eigenen Ressourcen beanspruchend oder überfordernd angesehen werden“ (Lazarus & Folkman 1984, S. 141). Auf dieser konkreten Ebene des *Bewältigungsverhaltens* sind die vom Individuum herangezogenen Bewältigungsstrategien zentral, wobei Munser-Kiefer und Martschinke (2018) in ihrem Modellierungsmodell zwischen *Bewältigungsstrategiewissen* (neben dem oben dargestellten Anforderungs- und Personenwissen auf Ebene des Bewältigungswissens) sowie dem Bewältigungsverhalten unterscheiden (Abbildung 6). Im Rahmen dieser Studie werden das Wissen um und Nutzen von Bewältigungsstrategien auf kognitiver und verhaltensbezogener Ebene eng verzahnt gedacht und nicht getrennt voneinander in den Blick genommen, da sie im

16 Den Begriff „autoritative Erziehung“ hat die amerikanische Entwicklungspsychologin Diana Baumrind geprägt, die in den 1960er- und 1970er-Jahren Erziehungsstile klassifiziert und deren Auswirkungen untersucht hat. Baumrind konzipierte die autoritative Erziehung als eine Art „gesundes Mittelmaß“ zwischen autoritärer und permissiver Erziehung, demnach Vernunft und elterliche Macht hier zum Nutzen des Kindes ideal ausbalanciert seien (vgl. u. a. Baumrind 1991).

Rückgriff auf individuelle und soziale Ressourcen im Folgenden in einem engen Zusammenhang stehen.

Mögliche Strategien, mit belastenden Ereignissen umzugehen, werden in der Literatur unter verschiedenen Aspekten eingeteilt und können sich ganz unterschiedlich ausgestalten.

Neben den ursprünglich nach Lazarus und Folkman (1984) zwei zentral zu unterscheidenden Coping-Strategien zur Stressbewältigung, der *problemzentrierten* (Handlungsebene) sowie *emotionszentrierten* (emotional-kognitiven Ebene), lassen sich aus der aktuellen Stressforschung unterschiedliche Bezeichnungen, Formen und Dimensionen klassifizieren.

In einer recht aktuellen Übersichtsarbeit stellen Kohlmann et al. (2021, S. 65 f.) folgende vier grundlegenden Konzeptionen und Strategien der Stressbewältigung gegenüber (Tabelle 4):

Tabelle 4: Strategien der Stressbewältigung (vgl. Kohlmann et al. 2021, S. 65 in einer Darstellung nach Kohlmann & Eschenbeck 2018, S. 53)

Konzeption der Stressbewältigung	Stressbewältigungsstrategie
problemzentrierte versus emotionszentrierte Strategien	
problemzentrierte Strategien	Problemlösen, Suche nach instrumenteller Unterstützung
emotionsorientierte Strategien	Entspannung, Suche nach emotionaler Unterstützung, Destruktive Emotionsregulation (z. B. Ärger, Selbstmitleid)
Annäherung und Vermeidung	
Annäherung	Informationssuche, Bedrohungszuwendung, Erinnerung an ähnliche Situationen
Vermeidung	Distanzierung, Abwendung von der Bedrohung, Flucht bzw. Vermeidung, Bagatellisierung (kognitive Vermeidung)
Engagement versus Disengagement	
Engagement	Problemlösen, Emotionsregulation, Ausdruck negativer Gefühle
Disengagement	Wunschdenken, Leugnen, sozialer Rückzug, Substanzmittelkonsum
Primäre und sekundäre Kontrolle	
primäre Kontrolle (Strategien der Assimilation)	Problemlösen, Emotionsregulation
sekundäre Kontrolle (Strategien der Akkommodation)	Akzeptanz, Neubewertung

All diese Bewältigungsstrategien unterschiedlicher Konzeptionen variieren nicht vollständig unabhängig voneinander. Unterscheiden lassen sich zum einen *direkte Bewältigungsstrategien* gegenüber *indirekten* (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 38 f.), nach Lazarus und Folkman (1987) auch ursprünglich differenziert zwischen *funktionalem* vs. *dysfunktionalem* Coping.

Die *direkten bzw. funktionalen Strategien* zielen stärker auf die aktive Veränderung der Belastungssituation ab und fokussieren Herausforderungen statt Belastungen, wie die obigen Konzeptionen der problemzentrierten Strategien, der Annäherung, des Engagements und der primären Kontrolle (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 38). Demgegenüber setzen die *indirekten bzw. dysfunktionalen Bewältigungsstrategien* nicht unmittelbar an der Situation an, sondern zielen stärker auf die Regulation der Belastungsreaktion sowie die Anpassung an die Situation, wie die obigen Konzeptionen der emotionszentrierten Strategien, der Vermeidung, des Disengagements und der sekundären Kontrolle (vgl. ebd., S. 39).

Kohlmann et al. (2021) bündeln in ihrer Übersichtsarbeit ausführlich verschiedene Verfahren zur Diagnostik von Stressoren, Stressreaktionen, Stressbewältigung und Ressourcen für Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene. Den Schwerpunkt dieser Verfahren bilden Selbst- und Fremdberichte über Fragebögen und Interviews. Die folgende Tabelle (Tabelle 5) bündelt beispielhafte, zentrale ausgewählte Verfahren zur Diagnostik von Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter:

Tabelle 5: Ausgewählte Verfahren zur Diagnostik von Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Kohlmann et al. 2021, S. 78)

Verfahren	Altersbereich	Aufbau (Subskalen, Itemanzahl, Antwortformat)
Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSK) 3–8 R; Lohaus et. al., 2018), Teil 2 Stressbewältigung	3.–8. Klasse 7–16 Jahre	1. Suche nach sozialer Unterstützung 2. problemorientierte Bewältigung 3. vermeidende Bewältigung 4. palliative Emotionsregulierung 5. ärgerbezogene Emotionsregulierung Die Skalen bestehen aus je 6 Items (fünfstufig) und sind für zwei Situationen zu beantworten.
Stressverarbeitungsfragebogen nach Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ; Hampel & Petersmann, 2016)	3.–9. Klasse 8–16 Jahre	1. Bagatellisierung 2. Ablenkung/Erholung 3. Situationskontrolle 4. positive Selbstinstruktionen 5. soziales Unterstützungsbedürfnis 6. passive Vermeidung 7. gedankliche Weiterbeschäftigung 8. Resignation 9. Aggression Die Skalen bestehen aus je 4 Items (fünfstufig) und sind für zwei Situationen zu beantworten.
Coping-Fragebogen für Jugendliche (Coping Across Situations Questionnaire, CASQ; Seiffge-Krenke, 1989)	12–19 Jahre	1. aktive Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen 2. interne Bewältigungsstrategien 3. problemmeidendes Verhalten Die Skalen bestehen aus je 7 bzw. 6 Items und sind für acht Situationen zu beantworten.

In der Bewältigungsforschung stellen sich insbesondere unterschiedliche Formen der *Emotionsregulation* als funktional für die Bewältigung von Belastungen heraus, denn auch der Grundschulübergang kann als ein äußerst emotionales Ereignis charakterisiert werden. Menschen streben nach einem möglichst häufigen und intensiven positiven emotionalen Erleben. Emotionen sind innere, psychische Prozesse, wobei fünf Komponenten einer Emotion unterschieden werden können (vgl. Frenzel, Götz & Pekrun 2020, S. 213). Die *affektive Komponente* (als Kern der Emotion) beschreibt das generelle Erleben zwischen angenehm positiv bis hin zu unangenehm negativ. Die *physiologische Komponente* umfasst das körperliche Empfinden einer Emotion und die *kognitive Komponente* stellt die damit einhergehenden positiven bzw. negativen Gedanken dar. Die *expressive Komponente* bringt die Emotion verbal oder nonverbal zum Ausdruck und die *motivationale Komponente* beschreibt dann das mit der Emotion ausgelöste einhergehende Verhalten.

Als sog. *Basisemotionen*, die „universell auftreten“, werden „Freude, Überraschung, Trauer, Ärger, Angst und Ekel“ (ebd., S. 214) bezeichnet, wobei Emotionen nie losgelöst vom situativen und sozio-kulturellen Kontext betrachtet werden können. Insbesondere im schulischen Kontext, der auch die vorliegende Studie rahmt, spielen ebenso die sog. *Leistungsemotionen* eine zentrale Rolle. Als Leistungsemotionen („achievement emotions“) werden solche Emotionen verstanden, die in Bezug auf leistungsbezogene Aktivitäten und die daraus resultierenden Leistungsergebnisse dieser Aktivitäten erlebt werden (vgl. ebd., S. 217). Anders als bei *generellen* Emotionen kommen als Bewertungsrahmen die eigenen Anstrengungen hinzu, sodass im Sinne der eigenen Tüchtigkeit ein Urteil gefällt wird – entweder jemand bewertet sich als erfolgreich oder interpretiert die eigene Leistung als Misserfolg. Hierbei spielt insbesondere der absolute Vergleichsmaßstab von Schulnoten für die Schüler:innen eine zentrale Rolle (vgl. Baar 2018, S. 122).

Entscheidend für eine erfolgreiche Bewältigung ist nun, wie mit all diesen Emotionen umgegangen werden kann, sprich, wie Emotionen reguliert werden können. In der Affektforschung ist die *Emotionsregulation* definiert als „die gezielte Auflösung, Veränderung und Beendigung von Emotionen zu verstehen (meist mit dem Ziel einer Steigerung von positiven Emotionen oder einer Reduktion von negativen Emotionen)“ (Pekrun 2011, S. 196). Die Regulation von Emotionen bedeutet aber nicht nur, wie Menschen reagieren, wenn sie eine Emotion verspüren, sondern auch, dass sie in der Lage sind, sich diesen emotionsinduzierenden Faktoren bewusst zu werden und sich ihnen je nach Situation zur Optimierung des eigenen Empfindens zu entziehen oder auch bewusst in diese zu begeben oder diese zu verändern (vgl. Frenzel, Götz & Pekrun 2020, S. 215).

Für den Kontext des Grundschulübergangs als Rahmen dieser Studie kann davon ausgegangen werden, dass 10- bis 12-jährige Kinder in der Regel bereits in der Lage sind, eine breite Facette an Emotionen zu empfinden, diese situationsadäquat zuzuordnen und zu regulieren (vgl. ebd.).

Dabei lässt sich die Vielzahl von Emotionsregulationsstrategien in folgende vier Typen klassifizieren (vgl. Pekrun 2011): (1) *emotionsorientiert* zur Veränderung von

Emotionen und Symptomen, z. B. Entspannung; (2) *vermeidungsorientiert* zur handlungsbezogenen oder mentalen Flucht, z. B. Aufschieben; (3) *appraisal-orientiert* zur Veränderung von Einschätzungen, z. B. kognitive Neubewertung; (4) *kompetenzorientiert* zur Förderung des Kompetenzerwerbs, z. B. kognitive Lernstrategien.

Den Diskurs um das Wissen um Bewältigungsstrategien resümierend werden mit Blick auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Kontext des Grundschulübergangs in dieser Arbeit im Fokus stehen, in der Bewältigungsfor schung und für den Umgang mit herausfordernden Situationen seit vielen Jahren ins besondere fünf Bewältigungsstrategien, die Emotionsregulationsstrategien miteinschließen, häufig unterschieden (vgl. Lohaus et al., 2006; Lohaus, Domsch & Fridrici 2007; Kohlmann et al. 2021):

- Suche nach sozialer Unterstützung
- konstruktiv-palliative Emotionsregulation
- destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation
- problemorientierte Bewältigung
- vermeidend Bewältigung

Nach Eschenbeck und Knauf (2018, S. 39) wird das Problemlösen als direkte Strategie eingeordnet, kognitive und verhaltensmäßige Vermeidung und emotionsbezogene Regulationen eher als indirekte Strategien. Die Suche nach sozialer Unterstützung lässt sich weniger eindeutig einordnen, da sie sowohl informationell problembezogene Bewältigungsvorgänge einschließen kann (z. B. sich von jemandem beim Lösen des Problems helfen lassen), als auch emotionsorientierte Vorgänge (z. B. sich von jemandem trösten lassen).

Im Folgenden wird auf die oben genannten zentralen Bewältigungsstrategien und ihre Bedeutung für das Bewältigungsverhalten im Kindes- und Jugendalter kurz näher eingegangen werden (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 56 ff.), da diese einen leitenden analytischen Rahmen für den späteren Auswertungsprozess des Datenmaterials dieser Arbeit bieten.

Suche nach sozialer Unterstützung

Die soziale Unterstützung durch die Familie, die Freund:innen und die Schule gilt als eine der wichtigsten Ressourcen in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen (vgl. ebd., S. 56). Für Kinder und Jugendliche ist es bedeutsam zu wissen, nicht alleingelassen zu sein, sodass sie Ansprechpartner:innen in ihrer sozialen Umgebung haben, die ihnen zuhören, Unterstützungsbereitschaft zeigen und zum Beispiel durch Beratung informationelle Unterstützung bieten. Gleichzeitig ist es auch hilfreich, Verständnis und Zuspruch zu erhalten und somit emotionale Unterstützung zu bekommen.

Häufig haben vor allem Eltern für ihre Kinder eine Modellfunktion für das Bewältigungsverhalten sowie deren Einstellung für einen angemessenen (und auch unangemessenen) Umgang mit Anforderungen. Kinder und Jugendliche schauen sich bei Erwachsenen entsprechende Herangehensweisen an herausfordernde Situationen ab.

Insbesondere bei der Schulwahl im Übergang zur weiterführenden Schule, der auch den Kontext dieser Arbeit rahmt, ist die Einflussnahme durch die soziale Umgebung – wie die der Eltern und Lehrkräfte – auf die Kinder häufig groß (vgl. ebd., S. 56). Gleichzeitig fällt in diese Phase auch die zentrale Entwicklungsaufgabe des Übergangs vom Kindes- zum Jugendalter (vgl. Kapitel 4.3), in dem die Akzeptanz von Hilfe Erwachsener häufig den Bestrebungen nach Autonomie (insbesondere gegenüber Erwachsenen) entgegenläuft. Einerseits wollen Kinder und Jugendliche selbstbestimmt den eigenen Zielen und Bedürfnissen nachkommen, andererseits wird auch noch der Rat und die Unterstützung Erwachsener eingeholt. Daher übernehmen in diesem Altersabschnitt auch häufig Freund:innen und eher Gleichaltrige die Funktion der sozialen Unterstützung.

Emotionsorientierte Bewältigung¹⁷

Emotionsregulierende Strategien dienen dazu, Emotionen, die sich als Reaktionen auf Belastungen einstellen können, regulieren zu können. Gemeint sind damit alle Strategien, die eine indirekte Beeinflussung der emotionalen Stressreaktion erlauben, wobei im Vergleich zur problemorientierten Bewältigung keine direkte Situationsveränderung stattfindet. Hierbei wird zwischen konstruktiv nach innen gerichteten und destruktiv nach außen gerichteten Aktivitäten unterschieden. Zu den nach innen gerichteten, konstruktiv-palliativ emotionsregulierenden Strategien zählen beispielsweise die Einplanung von Ruhepausen oder Entspannungsverfahren. Vor allem Kinder verfügen (noch) über ein relativ breites Spektrum an Möglichkeiten, um einen entspannten Zustand zu erreichen, zum Beispiel auch durch Spiel und Spaß. Diese sind Erwachsene häufig oftmals gar nicht bewusst. Aber auch das Herauslassen von Ärger oder Enttäuschung gehört zu den emotionsregulierenden Strategien. Ein Wutanfall wäre beispielsweise eine nach außen gerichtete destruktiv-emotionsregulierende Strategie. Der Einsatz solcher Strategien stößt häufig an seine Grenzen und muss auf sozial akzeptablen Bahnen geschehen (z. B. durch Austoben im Spiel oder dem Boxen mit einem Boxsack) (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 59).

Problemorientierte Bewältigung

Problemorientierte Bewältigungsstrategien setzen unmittelbar an der Problemlösung und somit der Veränderung der stressauslösenden Situation an. Durch ein grundsätzlich positives Denken und eine selbstwirksame Überzeugung, eine herausfordernde Situation meistern zu können, werden die Voraussetzungen für eine konstruktive Problemlösung geschaffen. Dazu zählt beispielsweise auch, über die Situation nachzudenken, nach Kompromissen zu suchen oder das eigene Verhalten sowie die eigene Situationsbewertung zu verändern. Problemorientierte Strategien werden vor allem dann als wirkungsvoll erachtet, wenn die Belastungssituationen der eigenen Kontrolle unterliegen und somit persönlich als veränderbar bewertet werden. Der Unterschied zu den

17 Unter der emotionsorientierten Bewältigung werden die Strategien der konstruktiv-palliativen Emotionsregulation sowie der destruktiv-ärgerbezogenen Emotionsregulation an dieser Stelle zusammengefasst. Im Rahmen der eigenen Studie werden aber keine derart destruktiven Umgangsweisen bei den hier befragten Kindern ausgemacht, sodass auf die Eröffnung einer solchen Kategorie im späteren Auswertungsprozess verzichtet wird.

emotionsregulierenden Strategien liegt darin, dass hier aktive Versuche zur Situationsveränderung unternommen werden (direktes Bewältigungsverhalten), während bei der emotionsorientierten Bewältigung zwar der Umgang mit der Erwartung oder Erfahrung erleichtert wird, jedoch die Situation selbst nicht verändert wird (indirektes Bewältigungsverhalten). Beispielsweise sind Klassenarbeiten in der Schule nicht vermeidbar und weniger eigenkontrollierbar, sodass es hier auch sinnvoller sein kann, emotionsregulierende Strategien einzusetzen (vgl. ebd., S. 60). Emotionsorientierte und problemorientierte Strategien der Stressbewältigung sind daher nicht völlig unabhängig voneinander oder einander ausschließend zu denken, sondern können auch sinnvolle einander ergänzende Maßnahmen sein. Der Entwicklungsverlauf zum Einsatz von problem- und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien zeigt, dass emotionsregulierende Strategien mit zunehmendem Alter häufiger genutzt werden und Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung in der Regel zunehmend in der Lage sind, Bewältigungsstrategien situationsangemessen einzusetzen (vgl. ebd.).

Problemvermeidende Bewältigung

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einem Problem bewusst aus dem Weg zu gehen oder sich von einem Problem abzulenken, um sich derart Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen. Eigene Gedanken werden zumindest kurzfristig in andere Richtungen gelenkt oder das Problem gänzlich ignoriert, um erst gar nicht eine Stressreaktion entstehen zu lassen. Unterschieden werden bei den problemvermeidendenden Bewältigungsstrategien demnach Ablenkungs- und Vermeidungsstrategien. Allerdings findet auch hier keine aktive Situationsveränderung statt, wobei das Empfinden einer Entwicklungsaufgabe als herausfordernde Situation auf diese Weise gänzlich umgangen werden kann. Die Bewältigungsforschung bestätigt, dass von dieser Bewältigungsstrategie weniger häufig Gebrauch gemacht wird, da Kinder in vielen Situationen einer vergleichsweise großen Kontrolle ausgesetzt sind und Ablenkungs- und Vermeidungsstrategien oft von Erwachsenen missbilligt werden (z. B. Tagträume im Unterricht oder Leistungsbereitschaft einstellen) (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 62).

Auch wenn ein Kind – den komplexen Bewältigungsprozess weitergedacht – über ein breites Bewältigungsstrategiewissen verfügen kann, ist eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Anpassungsphase des Übergangs vom *bedarfsgesetzten Bewältigungsverhalten* abhängig – eine weitere individuelle Ressource im Modellierungsmodell nach Munser-Kiefer und Martschinke (2018) (Abbildung 6). Die sozialen Ressourcen können in dieser gesamten Phase auf verschiedenen Ebenen unterstützen, indem sie Bewältigungswissen bereitstellen bzw. stärken oder auch bei einer problemangemessenen Strategieregulation zur Seite stehen (vgl. ebd., S. 18).

Eine Übersicht eindeutig effektiver bzw. ineffektiver Strategien aufstellen zu können, fällt schwer, da deren Wirksamkeit bzw. Funktionalität von unterschiedlichen Faktoren abhängt, insbesondere dem Ausmaß der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit einer Situation als auch einer zeitlichen Perspektive (vgl. Beyer & Lohaus 2007, S. 18; Kohlmann et al. 2021, S. 66). Demnach erweisen sich problemorientierte Bewältigungsstrategien insbesondere bei hoher Kontrollierbarkeit der Situation als effektiv,

emotionsorientiertes Coping und problemvermeidende Bewältigung sind dagegen in Situationen wirksam, die als nicht kontrollierbar erlebt werden (vgl. Lazarus 1993). Unter Berücksichtigung einer zeitlichen Perspektive können die sich vielfach als ineffektiv erwiesenen Vermeidungsstrategien auch zumindest kurzfristig hilfreich sein, wenn sie bei starker Belastung der Emotionsregulation dienen und auf diese Weise eine Ausgangslage für eine problemorientierte Bewältigung schaffen (vgl. ebd.). Die eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit berücksichtigend haben sich in einer Übersichtsarbeit nach Kaluza (2003) u. a. folgende Strategien als effektiv erwiesen: aktives Problemlösen, kognitive Umstrukturierung und Bemühen um sowie Inanspruchnahme von sozialer Unterstützung. Eine das Befinden beeinträchtigende Wirkung haben Strategien der Selbstabwertung oder ein über längere Zeit betriebenes Vermeiden des Stressors. Auch in einer Übersichtsarbeit von Compas et al. (2001, 2017), die insbesondere Kinder und Jugendliche fokussiert, werden direkte Bewältigungsstrategien eher mit erfolgreicher Anpassung verbunden als indirekte, sodass positive Zusammenhänge zwischen problemorientiertem Coping und sozial unterstützenden Zuwendungsstrategien für eine bessere psychologische Anpassung erkennbar werden. Letztlich können aber „keine effektiven Standardstrategien postuliert werden“ (Beyer & Lohaus 2007, S. 19). Vielmehr verfügen wirksame Stressbewältiger:innen nach Lohaus und Klein-Heßling (2006) über ein breites Spektrum an Bewältigungsressourcen und sind gleichermaßen in der Lage, diese flexibel und situationsgerecht einzusetzen. Im Idealfall herrscht eine Passung zwischen Strategie und der situationsspezifischen Entwicklungsaufgabe: „dazu ist es nötig, die Situation zu überwachen und zu bewerten sowie bei Bedarf regulierend mit passenden Bewältigungsstrategien einzugreifen“ (Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 18). Den Bewältigungsprozess resümierend definieren Griebel und Niesel (2003, S. 143) eine erfolgreiche Übergangsbewältigung des Kindes hinsichtlich seiner Ich-Identität dann als gelungen, „wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell präsentiert [...], wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote optimal für sich nutzt.“ (Tabelle 6).

Tabelle 6: Positive vs. negative Bewältigung des Übergangs (angelehnt an Griebel 2004, S. 39; eigene Darstellung)

Positiv bewältigter Übergang	Negativ bewältigter Übergang
<ul style="list-style-type: none"> • Wohlfühlen und entspannt sein • Anpassung an neue Schule • Schulerfolg und Schulbereitschaft • emotional, physisch, psychisch und intellektuell gute Präsentation in der Schule • gute Vorbereitung • guter Start • Stärkung der Kompetenzen, des Selbstwertgefühls • Erweiterung des sozialen Netzwerks 	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme bei der Bewältigung und Anpassung • Einschränkung von Verhalten • Verschlechterung von Beziehungen und Verringerung von sozialen Kontakten • Verringerung des Selbstwertgefühls • Verschlechterung der physischen und psychischen Gesundheit <p>(vgl. Griebel 2004, S. 39)</p>

Denner und Schuhmacher (2014) haben in Anbetracht der bis hierhin dargelegten unterschiedlichen Blickwinkel eine Definition des Übergangsbegriffs hervorgebracht, die unabhängig der zugrunde liegenden Disziplin oder Theorie als „eingängige allgemeine Begriffsbestimmung“ gelten kann:

„Der Begriff Übergänge (syn.) Transitionen bezeichnet die biografiespezifisch unterschiedlich häufig auftretenden und verschiedenartig geprägten Veränderungsprozesse im menschlichen Lebensverlauf. In Abhängigkeit von der Passung bzw. Nichtpassung der sozialen und individuellen Erwartungen, Potenziale und Ressourcen bestimmt die Bewältigungsqualität das künftig folgende Übergangserleben und Bewältigungsverhalten maßgeblich mit. Grundsätzlich können diese Prozesse erfolgreiche oder aber auch miss-erfolgsorientierte Entwicklungen nach sich ziehen“ (ebd., S. 16).

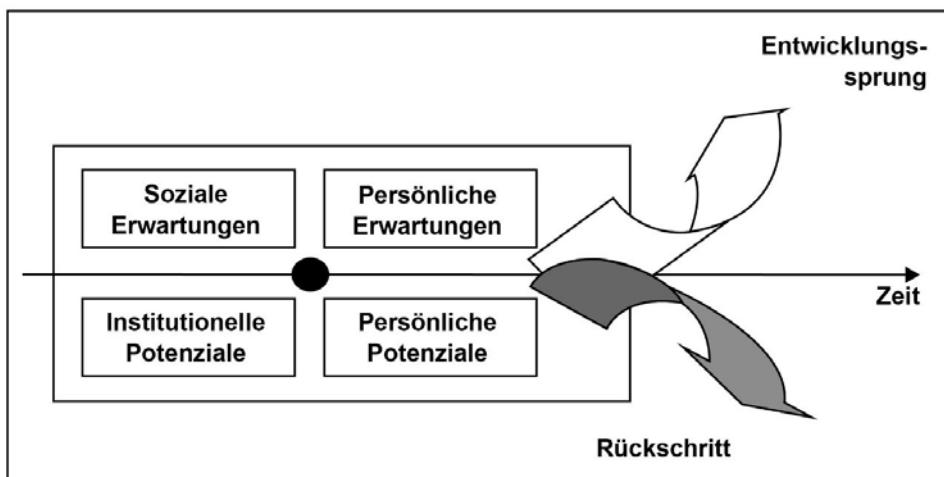


Abbildung 7: Strukturmerkmale von Übergängen (Denner & Schuhmacher 2014, S. 15)

5.1 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie nach rechtlichen und theoretischen Betrachtungen

Die Abbildung zu Strukturmerkmalen von Übergängen (Abbildung 7) verbildlicht die Definition nach Denner und Schuhmacher (2014) und soll in ihrer Konsequenz im Folgenden auf die eigene Studie übertragen werden¹⁸. Der *Rahmen*, der die vier *Rechtecke* zu persönlichen, sozialen und institutionellen Erwartungen und Potenzialen umgibt, verdeutlicht, dass Übergangsprozesse einem zeitlich determinierten Anfang und Ende unterliegen und in spezifische Kontexte eingebunden sind (vgl. ebd., S. 16). Die wesentlichen institutionellen sowie theoretischen Rahmenbedingungen des normativ-

¹⁸ Es soll bereits an dieser Stelle transparent gemacht werden, dass in der folgenden Konsequenz der Anpassungsbegriff bewusst vermieden und nicht aus den bisherigen Theorien und Definitionen übernommen wird. Die Herleitung dieser kritischen Distanzierung erfolgt nach der Darstellung des empirischen Forschungsstandes in Kapitel 6.3.

institutionellen Grundschulübergangs in seiner soziologisch-anthropologisch definierten zeitlichen Gesamtphase von der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel bis hin zur Ankommensphase auf der weiterführenden Schule werden in Kapitel 3 und 4 dieser Arbeit dargestellt – mit besonderem Fokus auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen als Durchführungsrahmen der eigenen Studie. Die *Zeitachse* (Abbildung 7) verbildlicht, dass das menschliche Leben von unbestimmt vielen Übergängen geprägt sein kann, sodass neben den schulischen Entwicklungsaufgaben auch eine Vielzahl anderer Anforderungen von den Kindern bewältigt werden müssen, die sich ebenfalls aus individuell bedingten sozialen und/oder spezifischen Übergangssituationen ergeben und sich nicht immer vom Erfahrungsraum Schule trennen lassen. Der auf der Zeitachse gelagerte *schwarze dicke Punkt* in der Mitte des Rechtecks symbolisiert die zentrale Bedeutung von Übergängen und deren Bewältigung im Laufe der Lebensgestaltung, denn in einem entwicklungsorientierten Denken sollten Übergänge als zentrale Meilensteine im besten Fall eine stärkende Weiterentwicklung der Kinder ermöglichen. Durch die Unterteilung des Übergangsfeldes in zwei Hälften soll die *Schnittstellenfunktion* des Übergangs visualisiert werden: Der Übergang steht zwischen einer zurückliegenden und einer zu Teilen unvorhersehbaren künftigen Lebenswelt. Im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten müssen demnach Entwicklungsaufgaben auf den drei transitionstheoretischen Ebenen bewältigt werden, die sich im Rahmen dieser Studie durch den normativ-institutionellen Übergang von der vertrauten Grundschule in ein neues schulisches Umfeld einer noch unbekannten weiterführenden Schule ergeben (vgl. Kapitel 4.3). Die großen *entgegengesetzten Pfeile* (Abbildung 7) offenbaren, dass Übergänge im Zusammenhang mit den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und den jeweiligen individuellen, sozialen und institutionellen Erwartungen und Voraussetzungen einen *Rückschritt* oder einen *Entwicklungsprung* hervorbringen können.

Ausgehend von der pädagogisch-psychologischen Konzeption des Übergangs als kritisches Lebensereignis und als zentrale Entwicklungsaufgabe im Rahmen der Stresstheorie fokussiert die eigene Studie den Bewältigungsprozess von Kindern insbesondere in entwicklungsorientierter Perspektive und stellt Bedingungen für ein im positiven Sinne herausforderndes, aber zu bewältigendes Lebensereignis aus Kindersicht heraus.

Gelingt es Kindern, sich aktiv mit kritischen Lebensereignissen und ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, liegt darin die Chance, sich als selbstwirksam zu erfahren, Handlungs- und Problemlösekompetenzen aufzubauen und Selbstvertrauen zu gewinnen, um mit künftigen kritischen bzw. herausfordernden Situationen gestärkt umzugehen (vgl. Kordulla 2017, S. 28).

Die Sichtweise, dass Übergänge in Lebens- und Bildungswegen vor allem Diskontinuitäten mit sich bringen und dass das Kontinuitätsparadigma, nach dem Übergänge so fließend wie möglich gestaltet werden sollen, keinen Bestand mehr hat, untermauert die Bedeutung einer aktiven Bewältigung im Sinne einer Stärkung der Resilienz gegenüber kritischen und herausfordernden Lebensereignissen (vgl. Prinz 2010). Das Paradigma des kompetenten Kindes (vgl. Kapitel 2) hat in besonderer Weise

zu einer grundsätzlich optimistischen Betrachtung der Bewältbarkeit von Entwicklungsaufgaben beigetragen (vgl. Büker 2015, S. 23). Demzufolge müssen Kinder den *Stressoren* nicht passiv ausgeliefert sein, sondern können über die Einschätzung der Anforderungssituationen und über das individuelle Coping auch Akteur:innen im Stressprozess sein (vgl. Wirtz 2021a). Entscheidend für den Erfolg in beiden Richtungen ist demnach, ob das Individuum die erwarteten Anforderungen annimmt und mit Rückgriff auf seine bisherigen Erfahrungen, seine Ressourcen und damit Bewältigungsmöglichkeiten im individuellen, sozialen und institutionellen Umfeld diese aktiv zu bewältigen versucht.

Mit Blick auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Kontext des Grundschulübergangs in dieser Arbeit im Fokus stehen, werden in diesem Kapitel zentrale Bewältigungsstrategien beschrieben, die in der Auseinandersetzung mit erwarteten Anforderungen häufig herangezogen werden: *Suche nach sozialer Unterstützung, emotionsorientierte Bewältigung, problemorientierte Bewältigung und problemvermeidende Bewältigung*. Diese stellen neben den drei einschlägigen transitionstheoretischen Ebenen – *der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene* – einen leitenden analytischen Rahmen für den späteren Auswertungsprozess des Datenmaterials dieser Studie dar (vgl. Kapitel 10). Die differenziert ausgeführten stärker problemorientierten und/oder emotionsorientierten Bewältigungsstrategien setzen Wissen der Kinder über die Bedingungen des Übergangs sowie der neuen weiterführenden Schule voraus, ebenso wie über die zu erwartenden Anforderungen, die sich einem Kind in der Orientierungs- sowie Ankommensphase stellen werden. Von Bedeutung ist dabei eine realistische Selbsteinschätzung über die persönlichen Möglichkeiten, diese Anforderungen bewältigen zu können. Kognitive Prozesse wie Antizipation, Planung und Regulierung des Verhaltens spielen ebenso eine Rolle, wie auch unterschiedliche positive sowie negative Grundhaltungen zum Übergang.

Im Folgenden soll der für die eigene Kinderstudie relevante bisherige empirische Forschungsstand (Kapitel 6) im Kontext des Erlebens und der Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule vor dem Hintergrund der bis hierhin dargestellten theoretischen Rahmungen aufgearbeitet werden.

6 Empirischer Forschungsstand zum Grundschulübergang

6.1 Bereiche der Übergangsforschung: Einordnung in die subjektorientierte Forschungsperspektive

Wird ausgehend von der Komplexität der bereits dargestellten normativ-rechtlichen Regelungen dieses Grundschulübergangs (vgl. Kapitel 3) sowie der anthropologisch-soziologischen und entwicklungspsychologischen Kennzeichen (vgl. Kapitel 4) die empirische Übergangsforschung betrachtet, lassen sich drei wesentliche Forschungsperspektiven mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen unterscheiden (vgl. Koch 2008, 2015):

- Die *strukturbezogene Ebene* fokussiert gesellschaftsorientierte Themen und rechtliche Rahmenbedingungen des Übergangs in Untersuchungen zur elterlichen Bildungsbeteiligung und -aspiration, Auswirkungen von Übergangsempfehlung, Eignungsfeststellung und Leistungsbeurteilungen, Effekten von Bildungsungleichheiten durch Selektionswirkung von inklusiven, kulturellen, staatlichen und migrationsbedingten Normierungen und Steuerungsmechanismen (vgl. u. a. Maaz et al. 2010; Ditton & Maaz 2011; Dumont 2016; Gehrman 2019).
- Die *subjektorientierte Ebene* fokussiert Untersuchungen zum individuellen Erleben des Übergangs aus Sicht der jeweils beteiligten Akteur:innen, u. a. aus den Perspektiven der Kinder, deren Eltern, aus den Perspektiven von Lehrkräften der abgebenden bzw. aufnehmenden Schulen und sonstiger (außer-)schulisch relevanter Akteur:innen. Betrachtet werden Prozesse der individuellen Übergangsbewältigung unter biografischen Gesichtspunkten im Passungsverhältnis zwischen Schule und Kind (vgl. u. a. van Ophuysen 2013; Koch 2015; Gutzmann & Lassek 2018; Porsch 2018).
- Die *schulpädagogische Ebene* fokussiert Untersuchungen zur Wirkung und Qualität von Formen der schulübergreifenden Zusammenarbeit, Kommunikation und Kooperation mit Eltern sowie die Kooperation zwischen Lehrkräften der abgebenden und annehmenden Schulen. Ziel ist das Herausarbeiten von praxisnahen Vorschlägen zur pädagogischen Gestaltung und Verbesserung der schulpädagogischen und fachdidaktischen Übergangspraxis, um strukturbezogene Probleme, die sich aus dem Übergang für Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte auf den anderen Ebenen ergeben, zu verbessern (vgl. u. a. Kunze 2016; Graalmann 2018; Jungermann, Pfänder & Berkemeyer 2018; van Ophuysen, Schürer & Bloh 2021).

Aus den oben genannten Schwerpunktsetzungen ergibt sich somit ein komplexes empirisches Forschungsfeld im Kontext des Grundschulübergangs. Dieser wurde in der Vergangenheit aus den Perspektiven verschiedenster übergangsbeteiligter Akteur:innen und im Hinblick auf unterschiedlichste Fragestellungen, Facetten und Problemlagen – sowohl national als auch international – sowie in vergleichsweise großen Studien betrachtet (vgl. u. a. im Überblick Porsch 2018; Liegmann, Mammes & Racherbäumer 2014). Um den für die vorliegende Studie relevanten Forschungsstand aufzuarbeiten, werden bestimmte Auswahlkriterien zugrunde gelegt, die dieses komplexe empirische Forschungsfeld eingrenzen sollen.

Wie in Kapitel 2 bereits dargestellt, unterstreichen kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien (Unicef UN-KRK 1989) die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektiven und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109). Demnach werden im Rahmen der vorliegenden Studie die subjektiven Sichtweisen der Kinder in ihrem erlebten Grundschulübergang fokussiert und ihre Perspektiven als Hauptakteur:innen dieses Bewältigungsprozesses in den Mittelpunkt gestellt. Eingeordnet in die oben dargestellten Forschungsperspektiven wird somit vordergründig eine *subjektorientierte Forschungsperspektive* mit Fokus auf die Hauptakteur:innen Kinder verfolgt. Daher wird das bisherige empirische Forschungsfeld zunächst anhand der Akteursebene selektiert, sprich es werden ausschließlich Untersuchungen einbezogen, die auch und in erster Linie die Kinderperspektiven und ihr Erleben sowie die Bewältigung des Grundschulübergangs fokussieren. Oben genannte inhaltliche Studien, die andere übergangsbeteiligte Akteur:innen berücksichtigen (wie beispielsweise Eltern und Lehrkräfte), werden bewusst außen vorgelassen.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, bezieht sich die heutige interdisziplinäre Transitionsforschung auf Erkenntnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 13). Um die inhaltliche Komplexität dieses Übergangs weiter einzugrenzen, werden entlang der subjektorientierten Forschungsperspektive insbesondere Studien herangezogen, die sich in den Disziplinen der Grundschulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Kindheitssoziologie verorten lassen. Da sich jeder Übergang als ein individueller Entwicklungsprozess mit verschiedenen Phasen gestaltet (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005), den es für eine differenzierte Betrachtung langfristig zu begleiten gilt, werden sowohl die Perspektiven von Viertklässler:innen vor als auch von Fünftklässler:innen nach ihrem erlebten Übergang in quantitativen sowie qualitativen (Längsschnitt-)Studien berücksichtigt.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, müssen im Sinne einer Vergleichbarkeit gleichermaßen die rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die sich sowohl national als auch international unterscheiden und diesen Übergangskontext normativ beeinflussen.

Somit wird ein differenzierter Blick auf den internationalen Forschungsstand, in dem weiterführende regionale und rechtliche Unterschiede Berücksichtigung finden

müssten, an dieser Stelle bewusst ausgeklammert.¹⁹ Ebenso werden auch Studien in der folgenden Darstellung nicht vertieft, die den Übergang im Rahmen alternativer, reformpädagogischer Schulmodelle betrachten.²⁰ Des Weiteren werden Studien ausgeklammert, die inhaltlich besonderen Fokus auf die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule legen, aber in Bundesländern mit einer höheren Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 3.2).²¹

Zuletzt wird das Kriterium der Aktualität angebracht, sodass ausschließlich Studien in ihrer Ausführlichkeit dargestellt werden, die ab 2000 veröffentlicht wurden.

Nach der Eingrenzung durch o. g. Kriterien werden im Folgenden ausgewählte Studien und deren zentrale Ergebnisse in zeitlicher Chronologie ab Anfang der 2000er-Jahre im Überblick dargestellt, die das subjektive Erleben und die Bewältigung des Grundschulübergangs aus Kinderperspektiven fokussieren. Es sei betont, dass die Übersicht des empirischen Forschungsstandes lediglich einen bewusst ausgewählten Ist-Stand abbildet, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erfüllt. Die Studien nehmen einen exemplarischen Charakter ein und eignen sich in besonderer Weise für die Konzeption und Einordnung der eigenen empirischen Untersuchung mit Kindern.

6.2 Darstellung von Studien zum Erleben des Grundschulübergangs aus Kindersicht: Ein Abriss der letzten 20 Jahre

Mit dem Marburger Übergangsprojekt knüpfen der emeritierte Erziehungswissenschaftler Peter Büchner und Schulpädagogin Katja Koch (2001) an die Erfahrungen des Hagener Übergangsprojektes (Mitzlaff & Wiederhold 1989) an, in dem die Perspektiven der drei am Übergang beteiligten Akteur:innen von Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen gleichermaßen berücksichtigt werden. Das Projekt versteht sich dabei nicht im engeren Sinne als schulpädagogisches Projekt, da es keine unmittelbaren schulpädagogischen Vorschläge zur besseren Gestaltung des Übergangs vorlegen kann und will. Vielmehr steht die Darstellung und Analyse von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und Bildungsvorstellungen aus Kinder- und El-

¹⁹ Es sei hier beispielhaft verwiesen auf zwei Längsschnittstudien aus Großbritannien von Tobell (2014) und Jindal-Snape und Hannah (2014), die die „primary-secondary transition“ aus den Perspektiven verschiedener übergangsbeteiligter Akteur:innen, auch der Kinder, erfassen (vertiefend nachzulesen in Liegmann, Mammes & Racherbäumer 2014). Eine internationale Studie von Mays et al. (2018) untersucht den Grundschulübergang unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotional Soziale Entwicklung (vertiefend nachzulesen in Porsch 2018).

²⁰ Hier sei beispielsweise verwiesen auf die Studie von Eck (2017), die die kindliche Perspektive beim Übergang zur Sekundarstufe in Montessori-Schulen in leitfadengestützten Interviews sowie ethnographisch in teilnehmenden Beobachtungen rekonstruiert. Ebenso nimmt die Studie von Leuthold-Wergin (2022) den Übergang von der reformpädagogischen Grundschule in die weiterführende Regelschule aus Kindersicht in einer dokumentarischen qualitativen Längsschnittstudie in den Blick. Welche individuellen Chancen, aber auch Herausforderungen derartige alternative Übergangspraxen bieten, kann in diesen Studien in rekonstruktiven Fallkontrastierungen vertiefend nachgelesen werden.

²¹ Dazu sei beispielhaft verwiesen auf Wohlkinger (2014), der eine vergleichende Untersuchung von Grundschüler:innen aus Bayern und Sachsen zu ihrer Rolle bei der Wahl der weiterführenden Schule durchführte. Auch Gries (2018) befragte Viertklässler:innen aus Thüringen, wie sie die Entscheidungsfindung zur zukünftigen Schule erleben und wahrnehmen.

ternsicht im Mittelpunkt (vgl. Büchner & Koch 2001, S. 13). Diese werden am Ende der Grundschulzeit (vierte Klasse) sowie zu Beginn der Sekundarschulzeit (sechste Klasse) erhoben. Es interessiert vor allem die Entwicklung von Lern- und Bildungserfahrungen im Übergangsprozess, also die Frage, wie sich diese in den ersten beiden Jahren nach dem Übergang entwickeln und ggf. verändern. Ebenso soll der Frage nachgegangen werden, welche bildungsbiografischen Leit- und Orientierungsnormen die Entscheidung für eine bestimmte Bildungskarriere sowie deren weiteren Verlauf bestimmen und welche (unterschiedlichen) soziokulturellen Rahmenbedingungen wie Familie und Freizeit die Schullaufbahn in spezifischer Weise beeinflussen. In einem zweiten Projektteil stehen die Sichtweisen der Lehrer:innen und deren Beurteilung des Übergangs im Forschungsinteresse von Büchner und Koch (2001). Da sich diese Arbeit mit den Kinderperspektiven auf den Übergang beschäftigt, werden an dieser Stelle lediglich die Aspekte der Studie von Büchner und Koch (2001) erläutert, die sich auf die Kinderbefragung beziehen. Die erste Kinderfragebogenerhebung findet in 38 Grundschulklassen von 15 unterschiedlichen Grundschulen der Stadt Marburg sowie des Landkreises Marburg in den Jahren 1996 und 1997 statt (vgl. ebd., S. 39). Die zweite Erhebung in der sechsten Klasse wird an zwei weiterführenden Schulen, einem städtischen Gymnasium und einer ländlich kooperierenden Gesamtschule, in den Jahren 1999 und 2000 durchgeführt (vgl. ebd., S. 39 f.). Für die Auswertung werden insgesamt 462 Fragebögen der ersten Befragung und 333 Fragebögen der zweiten Befragung herangezogen (vgl. ebd., S. 40, 42). Das Geschlechterverhältnis ist dabei mit 54% Mädchen und 46% Jungen im Alter von zehn und elf Jahren (Grundschulstichprobe) bzw. 53% Mädchen und 47% Jungen mit einem Durchschnittsalter von zwölf Jahren (Sekundarschulstichprobe) relativ ausgeglichen (vgl. ebd., S. 42 f.).

Büchner und Koch (2001) können mithilfe ihrer quantitativen Längsschnittstudie feststellen, dass die Schüler:innen am Ende der vierten Klasse überwiegend über positive Lernerfahrungen verfügen und sich auf die neue Schule freuen (vgl. ebd., S. 47 f.). Es stellte sich heraus, dass die Schulwahlentscheidung durch vielfältige Überlegungen beeinflusst wird. Den Schüler:innen ist es wichtig, in einer neuen Lernumgebung mehr schüler:innenorientiertes Verhalten vorzufinden und kein zu stark lehrer:innenzentriertes sowie fachorientiertes System durchlaufen zu müssen. Dennoch stellen Büchner und Koch (2001) fest, dass die Schüler:innen in der weiterführenden Schule laut eigenen Angaben mehr lernen müssten und über größere Schwierigkeiten beim Lernen sowie schlechtere Noten berichten, weshalb von höheren Leistungsanforderungen an die Sechstklässler:innen ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 48). Des Weiteren stellen die Schüler:innen auf der weiterführenden Schule eine Zunahme des Unterrichtstemos sowie des zeitlichen Aufwands für die Erledigung von Hausaufgaben heraus (vgl. ebd., S. 49). Im Gegensatz dazu sehen sie kaum Veränderungen ihres individuellen Leistungsstands (vgl. ebd., S. 55). In Bezug auf das Lehrer:innenbild stellen Büchner und Koch (2001) heraus, dass die Grundschüler:innen ihre Lehrkräfte am Ende der vierten Klasse eher als empathisch und nur selten als distanziert beschreiben. Auch in der Sekundarstufe beschreiben die Sechstklässler:innen ihre Lehrkräfte als eher empathisch, jedoch nicht mehr so deutlich wie die Grundschüler:innen. Gleichzeitig neh-

men die Schüler:innen der weiterführenden Schule ihre Lehrkräfte stärker distanziert wahr (vgl. ebd., S. 60 f.). Ähnliche Ergebnisse finden sie auch in Bezug auf den Unterrichtsstil. Viertklässler:innen beschreiben den Unterricht in der Grundschule eher als schüler:innenorientiert und wenig lehrer:innenzentriert, wohingegen die Sekundarstufenschüler:innen den Unterricht im Vergleich zu den Viertklässler:innen als weniger schüler:innenorientiert und stärker lehrer:innenzentriert beschreiben (vgl. ebd., S. 63). Des Weiteren wird durch die Studie herausgefunden, dass die Kinder mit dem Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe bewusst die Veränderung der räumlichen Lernumgebung wahrnehmen. Diese Beurteilung der Veränderung erfolgt zu Ungunsten der weiterführenden Schulen (vgl. ebd., S. 70). Hinsichtlich der Übergangsvorfreude und den Übergangsängsten ist laut Büchner und Koch (2001) festzustellen, dass sich die Sechstklässler:innen rückblickend mehr an die Vorfreude, welche sie beim Übergang verspürt haben, als an ihre Übergangsängste erinnern. Aufgrund der vergleichsweise wenigen Berichte von negativen Lernerfahrungen und den wenigen Schüler:innen, die über Lernschwierigkeiten, Überforderungen und Schulangst auf der neuen Schule berichten, wird der Übergang von den Schüler:innen nicht als Bedrohung erlebt (vgl. ebd., S. 147).

Dass Kinder den Übergang aber „durchaus als belastend und angstauslösend“ (Prinz 2010, S. 218) erleben, steht im Mittelpunkt einer später durchgeführten quantitativen Studie mit Viertklässler:innen an Münsteraner Grundschulen von Erziehungswissenschaftlerin Doreen Prinz (2010). So zeigt sich, dass die Kinder neben der auftretenden Vorfreude und Neugier gleichermaßen Bedenken in Form von Unsicherheit und Angst angeben, wobei sich sogar die Hälfte aller befragten Kinder gelegentlich bis öfter vor dem bevorstehenden Übergang ängstigt. Die Angst bezieht sich differenzierter darauf, sich nicht in die neue Klasse integrieren zu können als auch den Leistungsanforderungen nicht genügen zu können (vgl. ebd., S. 171).

Mit Blick auf die Studie von Büchner und Koch (2001) kann ebenfalls die Bedeutung von sozialen Kontakten zu Mitschüler:innen und Lehrkräften bei gelingenden Übergängen herausgestellt werden, was sich darin zeigt, dass die Sechstklässler:innen ihre Grundschullehrkraft gerne mit in die neue Schule genommen hätten sowie darin, dass die Viertklässler:innen gerne gemeinsam mit ihren Freund:innen in die neue Klasse bzw. Schule wechseln möchten (vgl. ebd., S. 102 f.). Der Kontinuität der sozialen Beziehungen der Schüler:innen beim Schulwechsel kommt daher eine große Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 148). Insgesamt zeigt die Studie von Büchner und Koch (2001), dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ein individuelles Erlebnis darstellt und sich jedes Kind in einer eigenen spezifischen Übergangssituation befindet (vgl. ebd., S. 147), bei der es auch auf die Schulkultur der aufnehmenden Schule ankommt. Von dieser ist nicht zuletzt abhängig, wie die Kinder den Prozess des Übergangs erleben.

Zu den Effekten eines Schulübergangs nach der vierten Klasse und dem Einfluss des Schulwechsels auf die psychische Anpassung untersuchen Diplom-Psychologin *Cornelia Ev Elben*, Entwicklungspsychologe *Arnold Lohaus*, Entwicklungspsychologin *Juliane Ball* und Diplom-Psychologe *Johannes Klein-Heßling* 370 Kinder und deren El-

tern am Ende der Grundschulzeit und zu Beginn der weiterführenden Schule. Auch hier soll der Fokus auf die Untersuchung der Kinderperspektiven zu ihrer physischen und psychischen Symptomatik gelegt werden. An der quantitativen Studie nehmen 370 Viertklässler:innen (204 Mädchen und 166 Jungen) aus 15 Grundschulen in Hessen teil (vgl. Elben et al. 2003, S. 333). Von den 370 Schüler:innen der Ursprungsstichprobe können 353 (95,4%) längsschnittlich verglichen werden. Nach dem Schulwechsel besuchten die Kinder insgesamt 25 unterschiedliche Schulen der Schultypen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium (vgl. ebd., S. 333).

Als abhängige Variablen, deren Veränderung über den Schulwechsel betrachtet werden, kommen die Skalen des Youth Self Report (YSR)²² zum Einsatz, die die Erhebung von somatischen und psychischen Symptomen ermöglichen.²³ In der vorliegenden Arbeit findet eine Konzentration auf den Summenscore für internalisierende Symptome (u. a. bezogen auf Rückzugsverhalten, somatische Beschwerden, Ängste und Depressionssymptome), externalisierende Symptome (u. a. bezogen auf dissoziatives und aggressives Verhalten) und den Gesamtauffälligkeits-Score statt.

Zur Vorhersage interindividueller Unterschiede werden weiterführend Variablen des Stresserlebens und der effektiven Belastungsbewältigung herangezogen, basierend auf der Annahme, dass diese grundlegend für die erfolgreiche Anpassung an die mit dem Schulwechsel verbundenen Anforderungen sind (vgl. ebd., S. 333). Da der Fokus der Studie auf den Anforderungssymptomen liegt, die als Folge eines Belastungserlebens auftreten können, wird im Rahmen der Studie von Elben et al. (2003) davon ausgegangen, dass gerade das Ausmaß des Stresserlebens und die Angemessenheit des Bewältigungsverhaltens zur Erklärung von Unterschieden beitragen können. Darüber hinaus werden auch ebenfalls das Geschlecht sowie der besuchte Schultyp (Gymnasium vs. andere Schultypen) einbezogen. Zur Erhebung des Ausmaßes des Stresserlebens wird die Skala des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stresssymptomatik im Kindesalter (SSK) von Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996) eingesetzt. Diese Skala enthält acht Items, die auf potenziell stresserzeugende Situationen bezogen sind (zum Beispiel einen Test mit einer schlechten Note zurückzubekommen). Die Situationen und das damit verbundene Ausmaß des Stresserlebens sollen von den Kindern mit einer vierstufigen Antwortskala eingeschätzt werden. Zur Erhebung des Bewältigungsverhaltens werden sechs Alltagssituationen konstruiert (zum Beispiel „Übermorgen schreibst Du einen schwierigen Test. Du möchtest unbedingt eine gute Note bekommen, aber Du weißt noch nicht genug für eine gute Note“ (Elben et al. 2003, S. 334). Dazu werden 15 Bewältigungsitems formuliert, die fünf Bewältigungsmodi repräsentieren, welche die bekannten Coping-Strategien nach Lazarus weiter ausdifferenzieren: problemlösungsorientierte, sozial-unterstützungsorientierte, konstruktiv-emotionsregulierende, destruktiv-emotionsregulierende und problemausweichende Bewältigungsstrategien (vgl. ebd.). Wesentliche Unterscheidungsmerkmale in den Situationen beziehen sich auf ihre Kontrollierbar-

22 Im Sinne der Angemessenheit für Viertklässler:innen werden insgesamt 41 inadäquate Items herausgenommen, die sich beispielsweise auf sexistische oder schizoide Aspekte bezogen (vgl. Elben et al. 2003, S. 333).

23 Für den Vergleich zur elterlichen Fremdeinschätzung wird die Child Behaviour Check List (CBCL) eingesetzt.

keit und die Verfügbarkeit sozialer Unterstützung, sodass jeweils unterschiedliche Bewältigungsstrategien adaptiv sind, z. B. problemlösungsorientierte Strategien in kontrollierbar erscheinenden Situationen, emotionsregulierende Strategien in unkontrollierbar erscheinenden Situationen oder vermeidende Strategien in unkontrollierbaren Situationen, in denen soziale Unterstützung nicht verfügbar ist (vgl. ebd.). Zur Bewertung der situationellen Angemessenheit bzw. Unangemessenheit des von den Schüler:innen gewählten Bewältigungsverhaltens wird ergänzend eine Skala eingesetzt (vgl. Klein-Heßling & Lohaus 2002). Als Kriterium für die Festlegung einer Situationsangemessenheit wird definiert, dass mindestens 80 % einer Gruppe erwachsener Beurteiler:innen ($n = 54$) in ihrer Einschätzung der situationellen Angemessenheit bzw. Unangemessenheit zur Übereinstimmung kommen müssen.

Die mithilfe einer mehrschrittigen multivariaten Varianzanalyse ausgewerteten Ergebnisse dieser umfassenden quantitativen Studie zeigen insgesamt eine signifikante Abnahme der internalisierenden und externalisierenden Symptomatik nach dem Schulwechsel bei den Kindern (als auch den Eltern) (Interkorrelationen und Stabilitäten liegen in einem substanzialen Bereich, vgl. ebd., S. 335). Insgesamt lässt sich der Abfall der Symptomatik auch als Erholungseffekt interpretieren, der durch die sechs- bzw. siebenwöchigen Ferien im Sommer mit dem Schulwechsel einhergeht, denn die Anforderungen vor dem Übergang sind, verbunden mit der Schulempfehlung und dem Schuljahresabschlusszeugnis, höher (vgl. Elben et al. 2003, S. 339). Der Abfall der Symptomatik lässt sich jedoch nicht für alle Schüler:innen bestätigen. Ein Teil dieser individuellen Unterschiede ist anhand ergänzender hierarchischer Regressionsanalysen durch das Geschlecht und einen größeren Abfall bei Mädchen, das Ausmaß des Stresserlebens sowie das Bewältigungsverhalten zu erklären (vgl. ebd., S. 340). Es werden weiterhin auf Gesamtebene deutliche Bezüge zwischen dem Ausmaß des Stresserlebens und den Symptomangaben im Youth Self Report deutlich. So mit korreliert das Ausmaß des Stresserlebens signifikant mit der Nutzung angemessener wie unangemessener Bewältigungsstrategien – ein Hinweis darauf, dass ein erhöhtes Stresserleben mit dem Einsatz eines breiteren Bewältigungsspektrums verknüpft ist, das aus Sicht der Beurteiler:innen sowohl angemessene als auch weniger angemessene Strategien umfasst (vgl. ebd., S. 336).

Diplom-Psychologe Wolfgang Beelmann (2006) kommt vergleichbar mit den Ergebnissen zu Büchner und Koch (2001) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß der Belastungen für Kinder in den Übergängen im Bildungsverlauf eher gering ist. Beelmann (2006) untersucht längsschnittlich mit zwei Messzeitpunkten in quantitativem Design den Prozessverlauf normativer Übergänge im Kindesalter. Einen wesentlichen Schwerpunkt seiner Studie bildet die Analyse kindlicher Anpassungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den drei zentralen Entwicklungsereignissen des Kinderteneintritts, des Grundschuleintritts sowie des Eintritts in die weiterführende Schule. Diese Ereignisse werden theoretisch als kritische Lebensereignisse nach Filipp (1995) im Kontext des ökologisch-systemtheoretischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (1986) konzipiert. Die erste Erhebung findet etwa drei Monate vor dem jeweiligen Übergangsereignis statt, die zweite etwa drei Monate nach dem Eintritt

in die entsprechende pädagogische Institution. Insgesamt werden $n = 180$ Kinder (Feldstichprobe) aus verschiedenen Regionen in Nordrhein-Westfalen untersucht (3 % Stichprobenausfall bei der zweiten Erhebung). Neben den Kindern werden auch deren Eltern sowie die jeweiligen Pädagog:innen des Kindes befragt (bei jedem untersuchten Übergangsereignis je ein $n = 60$, ebenfalls mit Stichprobenausfall von 3 %). In der weiteren Darstellung dieser Studie wird das Übergangsereignis des Eintritts in die weiterführende Schule fokussiert. Beim Übergang zur weiterführenden Schule besteht die entsprechende Teilstichprobe aus $n = 29$ Mädchen (48 %) und $n = 31$ Jungen (52 %), das Durchschnittsalter liegt bei 10,56 Jahren (vgl. Beelmann 2006, S. 80). Beim Wechsel zur weiterführenden Schule sind die Schulformen Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie das Gymnasium zu gleichen Teilen vertreten (jeweils $n = 15,25\%$) (vgl. ebd., S. 86). Für die Befragung der Kinder, Eltern und Pädagog:innen werden jeweils unterschiedliche Fragebogen- und Testverfahren eingesetzt (vgl. ebd., S. 197 f.), die in umfangreichen Voruntersuchungen entwickelt und erprobt werden (vgl. ebd., S. 172). Für die im Rahmen dieser Arbeit fokussierte Forschung mit Kindern sind folgende vier methodische Instrumentarien von Relevanz, die Beelmann (2006) in den Befragungen mit Kindern anwendet:

- der Family Relation Test (FRT) von Bene und Anthony (1957, 1985), in der deutschen Fassung nach Flämig und Wörner (1977) (vgl. Beelmann 2006, S. 102), zur Erfassung des kindlichen Erlebens der sozial-emotionalen Beziehungen zu den einzelnen Familienmitgliedern
- der Kaufman-Assessment Battery für Children (K-ABC) von Kaufman und Kaufman (1979), in der deutschsprachigen Fassung von Melchers und Preuß (1991), zur Erfassung der intellektuellen Fähigkeiten mit den Untertests: Handbewegungen, Gestaltschließen, Zahlennachsprechen, Dreiecke und Wortreihe (vgl. Beelmann 2006, S. 96)
- zur Erfassung des kindlichen Bewältigungsverhaltens zum einen der Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK) von Lohaus et al. (1996) (hier nur der Teil zur Stressbewältigung mit den Subskalen: Suche nach sozialer Unterstützung, problemlösendes Handeln und emotionsregulierende Aktivitäten) (vgl. Beelmann 2006, S. 99) sowie das Bildtafel-Testverfahren zur Erfassung kindlicher Bewältigungsstrategien (BKB) von Beelmann (1997) mit den Bewältigungskategorien: Suche nach sozialer Unterstützung, problemzentrierte Bewältigung sowie emotionszentrierte Bewältigung (vgl. Beelmann 2006, S. 101, 241)²⁴.

Dem Untersuchungskonzept entsprechend lassen sich die Vielzahl der Einzelergebnisse den folgenden übergeordneten Merkmalsbereichen zuordnen: Lebenssituation

24 Das BKB-Instrument wird in einer Vorstudie mit $n = 100$ Kindern im Alter von 4 bis 11 Jahren getestet und in dieser lassen sich die extrahierten Bewältigungsreaktionen den folgenden sechs Kategorien zuordnen: Problemorientiertes Handeln, Suche nach sozialer Unterstützung, Kognitive Verarbeitung, Emotionale Regulation, Distanzierung und Aktivitätshemmung. Durch die Auswertung der Testprotokolle wird dieses Kategoriensystem allerdings als zu differenziert empfunden, sodass aus diesem Grund unter Berücksichtigung anderer Ansätze zur Klassifikation von Bewältigungsverhalten eine Reduzierung auf die drei oben genannten, aus der Bewältigungsforchung etablierten, Kategorien vorgenommen wird (vgl. Beelmann 2006, S. 101).

der Kinder im Kontext der jeweils drei Übergangssereignisse, Anforderungscharakter und Belastungen des Übergangssereignisses sowie kindliche Anpassungsprozesse und die ihnen zugrunde liegenden Determinanten (vgl. ebd., S. 198). Wie die Ergebnisse zeigen, lassen sich im Kontext der untersuchten Übergänge Gemeinsamkeiten, aber auch Besonderheiten in der Lebenssituation der Kinder finden. Auf alle drei Übergänge werden die Kinder in vielfältiger Art und Weise vorbereitet, wobei ein wichtiger Teilaspekt im Vorfeld des Übergangs in die weiterführende Schule die Auswahl der passenden Einrichtung darstellt. Weiterführend stehen die Anforderungen, die in der neuen Schule an die Kinder gestellt werden, sowie die zunehmende außerfamiliäre Orientierung der Eltern (u. a. verstärktes berufliches Engagement von Müttern und Vätern) im Mittelpunkt des Veränderungsgeschehens. Die vermehrten Belastungen der Schüler:innen äußern sich in einem längeren Schulweg, einer größeren Klassenstärke und gestiegenen Leistungsanforderungen. Letzteres betrifft vor allem die Kinder, die zum Gymnasium gewechselt sind: „Diese Gruppe erfährt einen stärkeren Leistungsdruck in der neuen Schule, der z. T. mit psychischen Belastungen einhergeht“ (ebd., S. 199). Kinder, die zur Hauptschule gewechselt sind, erleben demgegenüber eine spürbare Entlastung im schulischen Bereich nach dem Übergang. Die vermehrte „Inanspruchnahme“ der Kinder durch die neue weiterführende Schule zeigt sich außerdem in einer deutlichen Reduzierung der Teilnahme an Freizeitgruppen (z. B. Sport- oder Musikvereine) (vgl. ebd., S. 200). In allen untersuchten Lebensbereichen von Familie, pädagogischer Betreuung und Gleichaltrigenbeziehungen bewegen sich die Veränderungen, die sich infolge des Eintritts in die jeweilige Institution ergeben, in ihrer Intensität auf einem mittleren Niveau. Das mit diesen Veränderungen einhergehende Ausmaß der Belastung bleibt gering (vgl. ebd., S. 188 f.), der Übergang in die Sekundarstufe ist allerdings tendenziell mit mehr Belastungen verbunden als der Eintritt in den Kindergarten oder der Wechsel von diesem in die Grundschule. Mit Blick auf das Bewältigungsverhalten erweist sich dieses im Kontext des Übergangs zur weiterführenden Schule als sehr stabil, sodass „bei keiner der drei untersuchten Bewältigungsstrategien „Suche nach sozialer Unterstützung“, „problemzentrierte Bewältigung“ sowie „emotionszentrierte Bewältigung“ sich eine signifikante Veränderung vom ersten zum zweiten Meßzeitpunkt [sic]“ zeigt (ebd., S. 161). Der theoretischen Annahme des kritischen Lebensereignisses folgend hätten hier nach Beelmann (2006) deutlichere Kennzeichen einer destabilisierten Person-Umwelt-Passung erwartet werden können (vgl. ebd., S. 200). Somit erweist das Übergangssereignis zur weiterführenden Schule eher den Charakter einer zu bewältigenden Herausforderung als den einer problematischen oder krisenhaften (vgl. Kapitel 4).

Erziehungswissenschaftlerin *Stefanie van Ophuysen* (2006, 2012) untersucht in der längsschnittlichen Dortmunder Übergangsstudie mit Kolleg:innen die Erwartungen und ihre tatsächliche Entwicklung im Übergang. So werden zunächst 900 Schüler:innen wenige Wochen vor Ende der vierten Klasse zu ihren Erwartungen an die weiterführende Schule mittels eines standardisierten Fragebogens befragt (vgl. van Ophuysen 2012, S. 101). Aus den Daten wird jeweils ein Kennwert für die Vorfreude sowie für die Besorgnis des Schulstufenwechsels berechnet, sodass das Instrument

einer Erwartung-x-Wert-Überlegung folgt (vgl. van Ophuysen 2006). Hohe Besorgniswerte resultieren, wenn viele der abgefragten übergangsrelevanten Situationen als besorgniserregend eingeschätzt werden und gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass diese auch tatsächlich eintreten werden. Hohe Vorfreudewerte entstehen, wenn viele als wahrscheinlich angenommene Übergangssituationen positiv bewertet werden (vgl. van Ophuysen 2018, S. 120).

Die Ergebnisse zeigen, dass bei 90 % der Befragten Vorfreude überwiegt, wobei ein Überwiegen negativer Erwartungen bei immerhin rund 10 % der Schüler:innen festgestellt werden kann. Nach van Ophuysen (2012) wäre es allerdings eine Verkürzung, davon auszugehen, dass *entweder* positive *oder* negative Erwartungen den Übergang dominieren. So arbeitet sie heraus, dass es neben diesen beiden Typen auch Schüler:innen gibt, die insgesamt nur sehr schwach konnotierte Erwartungen mit dem Übergang assoziieren, also *weder* positive *noch* negative Erwartungen benennen (bezeichnet als „*indifferente* Schüler:innen“) sowie solche, die sowohl stark positive als auch stark negative Erwartungen äußern (bezeichnet als „*ambivalente* Schüler:innen“) (vgl. van Ophuysen 2012, S. 102). Van Ophuysen (2012) zufolge können sich gerade bei Schüler:innen mit derart gemischten Gefühlen Probleme ergeben. So können *indifferente* Schüler:innen das schulische Leben nicht (mehr) an sich heranlassen, andererseits könnte gerade diese Indifferenz auch eine Art Schutzfunktion darstellen, durch die negative Erfahrungen in ihrer Stärke abgemildert werden sollen. Ambivalente Schüler:innen können als besonders emotional involviert gelten und somit ein hohes schulisches Interesse aufweisen. Hier können sich allerdings dann negative Konsequenzen ergeben, wenn aversive Erfahrungen gemacht werden (vgl. ebd., S. 102).

Wennleich die Dominanz positiver Erwartungen in den Ergebnissen ein erfreulicher Befund ist, wird in einer zweiten Befragung der Schüler:innen aus dem Dortmunder Übergangsprojekt wenige Wochen nach ihrem Wechsel zur weiterführenden Schule untersucht, inwieweit sich die Erwartungen als nachhaltig bzw. realistisch erweisen. So zeigten die Ergebnisse, dass in weiten Teilen die positiven Erwartungen in Erfüllung gehen und dass positive Überraschungen häufiger auftreten als negative (vgl. ebd.). Beispielsweise stimmen 96 % der Schüler:innen der Aussage zu, dass sie mit ihren neuen Lehrer:innen gut zureckkommen. 86 % dieser Kinder haben eine entsprechend positive Erwartung bereits am Ende der vierten Klasse geäußert, 10 % werden positiv überrascht und nur 3 % sehen ihre Erwartung als nicht erfüllt (vgl. ebd., S. 102). Insgesamt wird der Start an der weiterführenden Schule somit vergleichbar zu den bisherigen Ergebnissen anderer Studien ausgesprochen positiv wahrgenommen.²⁵

25 Es sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber ergänzt, dass die Dortmunder Übergangsstudie bis zum Übergang in Klasse 7 fortgesetzt wurde, um somit über langfristig begleitete Entwicklungsverläufe die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs der Kinder beurteilen zu können (vgl. ausführlicher van Ophuysen 2012, S. 103 ff.). Hierbei wurde im Besonderen der Fokus auf die Entwicklung der Konstrukte Lernleistung und Schulfreude gelegt. So wurden die ca. 900 teilnehmenden Schüler:innen vom Ende des vierten Schuljahrs bis zum Beginn der siebten Klasse begleitet und jeweils wenige Wochen vor und nach den Sommerferien befragt. Somit lagen am Ende Daten von bis zu sechs Messzeitpunkten pro Kind vor. Zusätzlich zu den standardisierten Fragebögen wurde jeweils vor den Sommerferien ein standardisierter Leistungstest durchgeführt, sodass neben den Fragebogendaten auch Testdaten zu drei Erhebungszeitpunkten vorlagen. Auf die Frage nach dem gelungenen Übergang wurde unter der Perspektive „Schulfreude“ ein anderes Fazit gezogen als unter der Perspektive „Leistung“ (vgl. van Ophuysen 2012, S. 105).

Im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung wird im Rahmen des Längsschnittprojektes PRISE (Übergang vom Primar- zum SekundARBereich), vertreten durch die Psycholog:innen *Jeanette Roos* und *Hermann Schöler* (2013), untersucht, wie Schüler:innen aus Heidelberg auf die mit dem Übergang in die Sekundarstufe I einhergehenden Veränderungen reagieren. Das Projekt knüpft an eine zum damaligen Zeitpunkt abgeschlossene quantitative Längsschnittstudie mit Kindern der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 an, die vom 1. bis zum 4. Grundschuljahr in Heidelberg im Projekt EVES begleitet werden (vgl. Roos & Schöler 2009). Die bereits vorhandenen Daten und Analysen zur schulischen Leistungsentwicklung aus der Grundschulzeit bieten eine ideale Ausgangsbasis für weitere längsschnittliche Betrachtungen der mit dem Übergang in die weiterführende Schule einhergehenden Entwicklungen. So können die beiden Einschulungskohorten im Rahmen des PRISE-Projekts zwei weitere Jahre begleitet und in der 5. bzw. 6. Klasse erneut befragt werden. Die Untersuchungsgruppe wird aber ebenso ergänzt um weitere Schüler:innen, die überwiegend aus den umliegenden Gemeinden und somit erst nach Beendigung der ortsansässigen Grundschule auf eine Heidelberger weiterführende Schule gewechselt haben. Zu diesen Kindern liegen keine längsschnittlichen Informationen ab dem 1. Schuljahr vor.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der PRISE-Studie liegen auf der Leistungsentwicklung, der Entwicklung von Motivation und dem Fähigkeitsselbstkonzept sowie den subjektiven Einschätzungen des Übergangs durch Schüler:innen und Eltern. Die Gesamt- und Teilergebnisse dieser Schwerpunkte sind im Herausgeberband von Roos und Schöler (2013) dargestellt. Für den Rahmen dieser Arbeit soll im Folgenden der Fokus auf die Darstellung des Schwerpunkts zur subjektiven Einschätzung des Übergangs aus Sicht der Schüler:innen gelegt werden (vgl. Treutlein & Schöler 2013). Die Schüler:innen-Perspektiven werden mittels eines Fragebogens erhoben (vgl. Zöller et al. 2013, S. 33), mit Subskalen des FEESS 3–4 (Rauer & Schuck, 2003) sowie des Angstfragebogens für Schüler:innen (AFS; Wieczkowski et al. 1981). Insgesamt liegen 627 Fragebögen von Schüler:innen vor, davon 383 Gymnasialübergänger:innen, 188 Realschulübergänger:innen und 56 Hauptschulübergänger:innen (vgl. Treutlein & Schöler 2013, S. 173).

Die Ergebnisse (ab S. 173 ff.) zeigen, dass über 80 % der Schüler:innen mit ihrer neuen Schule zufrieden bzw. sehr zufrieden sind – insgesamt deutlich höher als es noch in der 4. Klasse ist. Besonders positiv heben die Schüler:innen die Unterrichtsfächer hervor, wobei es sich dabei nicht unbedingt um die neu hinzugekommenen Fächer handelt, sondern auch um neue Unterrichtsinhalte in bereits bekannten Fächern der Grundschule. Im Vergleich der Fünft- und Sechstklässler:innen deutet sich an, dass mit zunehmender Gewöhnung an das neue Umfeld die Fächer an Attraktivität verlieren und Mitschüler:innen und Klassenlehrkräfte an Beliebtheit gewinnen (vgl. ebd., S. 174).

Als weitere Verbesserungen auf der neuen Schule nennen sowohl die Fünft- als auch Sechstklässler:innen Merkmale des Schulgeländes bzw. des Schulgebäudes. Positiv genannt werden hier die Anzahl der Schulgebäude, die Fachräume, die Toiletten, der Schulhof (falls vorhanden mit Bäumen/Park) und der Sportplatz (vgl. ebd., S. 176).

Ebenso positiv fallen den Kindern Annehmlichkeiten wie eine Cafeteria, eine Bäckerei oder die Mensa (soweit vorhanden) auf. Verschlechterungen gegenüber der Grundschule ergeben sich überwiegend durch zu häufige Raumwechsel (jedes Fach in einem anderen Raum), das erschwerete Zurechtfinden auf dem Gelände, das wenig „heimelige“ Klassenzimmer und die Toiletten. Einstimmig negativ bewertet werden von Fünft- sowie Sechstklässler:innen gleichermaßen die Leistungsanforderungen in der neuen Schule (vgl. ebd.). Besonders häufig wird über die vielen Klassenarbeiten und Hausaufgaben geklagt sowie darüber, dass viel gelernt werden muss und im Unterricht zu schnell zu viel Stoff bearbeitet wird. Insbesondere Gymnasialübergänger:innen machen häufig die Erfahrung, dem Unterricht nicht mehr so gut folgen zu können (vgl. ebd., S. 178). Der Aussage, sie müssten sich auf der neuen Schule viel mehr anstrengen als in der Grundschule, um eine gute Note zu bekommen, stimmen unabhängig von der Schulform 79 % der Fünftklässler:innen und 82 % der Sechstklässler:innen zu. So nehmen auch die Beschwerden über hohe Leistungsanforderungen von der 5. Klasse (21% der Schüler:innen) zur 6. Klasse (30% der Schüler:innen) zu (vgl. ebd., S. 176). Nach Angaben der Schüler:innen wird mehr Hilfe bei den Hausaufgaben benötigt (vgl. ebd., S. 178) und die Lernfreude fällt geringer aus (vgl. ebd., S. 182). Positive Äußerungen mit Blick auf die Leistungsanforderungen beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit guten Noten und das Erleben des nun weniger langweiligen Unterrichts. Insgesamt zeigt sich bei der Bewertung der Leistungsanforderungen eine Abhängigkeit von der besuchten Schulart, sodass im Gymnasium und der Realschule negative Bewertungen dieses Merkmals überwiegen, während diese bei Hauptschüler:innen eher positiv ausfällt (vgl. ebd., S. 176).

Mit Blick auf weitere Verbesserungen bzw. Verschlechterungen der neuen Schule werden auch schulorganisatorische Merkmale eher negativ als positiv bewertet (vgl. ebd., S. 177). Besonders häufig werden die zu wenigen und zu kurzen Pausen genannt, in denen zwischen den Räumen gewechselt werden muss, sowie die langen Unterrichtszeiten und die vielen Doppelstunden. Andererseits heben manche Kinder genau diese Punkte als besonders positiv hervor. Bei den Fünftklässler:innen findet außerdem der Schulweg negative Kritik. Lange Anfahrten und frühes Aufstehen gehören für einige Schüler:innen nach dem Übergang zum Schulalltag. Bei den Sechstklässler:innen wird deutlich, dass sie sich mit diesen Veränderungen vermutlich arrangiert haben – sie nennen den Schulweg und die damit verbundenen Folgen seltener als Verschlechterung (vgl. ebd.).

Als die zentralsten Wünsche, die sich mit dem Übergang auf die neue Schule ergeben, lassen sich laut Treutlein und Schöler (2013) die folgenden bei den Kindern bündeln: gute Noten (ca. 97%), viele nette Lehrer:innen (ca. 98%), schnell neue (ca. 96%) Freund:innen, mehr Freund:innen (ca. 80%), viele interessante neue Fächer (ca. 90%) und viele interessante Dinge lernen (ca. 90%). Diese Wünsche realisieren sich überwiegend (+/- 80 %), aber nicht alle gleichermaßen positiv. Die größte Enttäuschung erleben die Schüler:innen hinsichtlich guter Noten (vgl. ebd., S. 180).

Die meisten Schüler:innen kennen bereits ein paar Kinder auf der neuen Schule, bevor sie dorthin wechseln, wobei knapp 22 % zu einer Schule wechseln, in der sie

niemanden kennen (vgl. ebd., S. 184). Von den Kindern, die jemanden auf der neuen Schule kennen, wechselt ein Großteil mit einem/einer Freund:in auf die neue Schule. Knapp 89 % aller Kinder geben laut Treutlein und Schöler (2013) an, dass sie sich schnell mit den neuen Mitschüler:innen angefreundet haben und 79 % fühlen sich in ihrer Klasse sofort wohl. Dies deckt sich auch mit dem positiven Gefühl des Angenomenseins (vgl. ebd., S. 182) sowie einer hohen sozialen Integration in der Klasse (vgl. ebd.).

Resümierend weisen die Ergebnisse der PRISE-Studie im Hinblick auf die subjektive Bewertung des Übergangs aus Kindersicht darauf hin, dass durch den Übergang zwar veränderte Anforderungen und Umstellungen von den Schüler:innen verlangt werden, diese aber laut Treutlein und Schöler (2013) keineswegs als *Sekundarstufenschock* und als unbewältigbar wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 207).

Erziehungswissenschaftler Julian Storck (2015) legt in seiner qualitativ längsschnittlichen Studie den Fokus auf die Entwicklungen des schulbezogenen Wohlbefindens und Selbstkonzeptes während des Schulübergangs aus Kinderperspektiven. Die Frage, wie sich diese beiden Faktoren während des Schulwechsels im Zusammenhang entwickeln und welche positiven und negativen Aspekte verzeichnet werden können, ist leitend (vgl. ebd., S. 8). Mit acht möglichst heterogen ausgewählten Kindern aus einer nordhessischen Großstadt werden je zwei leitfadengestützte Interviews vor und nach dem Schulwechsel durchgeführt (vgl. ebd.). Die ausgewählten Schüler:innen streben unterschiedliche Abschlussziele und Schulformen an (vgl. ebd., S. 49). Die unterschiedlichen Übergangserfahrungen der Kinder sollen die kindliche Bewältigung des Übergangs nachvollziehbar machen und individuelle Besonderheiten abbilden. Bei der Betrachtung der Auswirkungen von Wahrnehmungen und Emotionen auf die Einschätzung der eigenen Person geht Storck (2015) von einer zeitweisen Belastung während des Übergangs aus und stellt zwei Hypothesen auf. Erstens: „Das Wohlbefinden wird durch den schulischen Übergang belastet“ (ebd., S. 44) und zweitens: „Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern wird durch den schulischen Übergang teilweise infrage gestellt“ (ebd.). Als wesentliche Ergebnisse stellt Storck (2015) in Bezug auf das Selbstkonzept und die Gedanken vor dem Übergang auf die weiterführende Schule heraus, dass vorhandene Freundschaften eine zentrale Rolle für die Schüler:innen einnehmen und einen Schutzfaktor für sie im Übergang darstellen (vgl. ebd., S. 99). Aufgrund dessen hoffen die Kinder auf viele neue Bekanntschaften und ein verbessertes Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis auf der neuen Schule (vgl. ebd.). Darüber hinaus äußern die Viertklässler:innen, Angst vor zu hohen Anforderungen sowie vor strengen Lehrer:innen zu haben, was zu Unsicherheiten führt (vgl. ebd.). Nach dem Übergang in die Sekundarstufe sehen die Fünftklässler:innen die sozialen Beziehungen ebenfalls als bedeutsamsten Faktor. Ebenso bewerten sie den Unterricht auf der neuen Schule als positiv und das Verhältnis zu neuen Lehrkräften als optimistisch (vgl. ebd.). Dennoch können auch Belastungen bei den Interviewkindern nach dem Schulwechsel festgestellt werden, welche sich sowohl in der Ursache als auch den Ausprägungen stark voneinander unterscheiden (vgl. ebd., S. 107). Die meisten der befragten Fünftklässler:innen beschreiben das Verhalten der neuen Lehrkräfte

als gewöhnungsbedürftig. Darüber hinaus bemerken sie, dass die Hausaufgaben sie teilweise vor inhaltliche und zeitliche Probleme stellen. Außerdem äußern einige Kinder, dass sie Angst vor dem ungewohnten Gebäude und den größeren Schüler:innen haben (vgl. ebd., S. 100). Demnach wird im Vergleich einzelner Fallinterpretationen deutlich, dass der schulische Übergang sowohl mit Blick auf das Selbstkonzept als auch bezüglich des Wohlbefindens individuell erlebt wird und dieselben Umstände zu einem unterschiedlichen Bewältigungsverhalten führen können. Daraus ergeben sich nach Storck (2015) drei fließend ineinander übergehende Typen der Übergangsbewältigung: von einer positiven, über eine ausgeglichene bis hin zu einer negativen Einschätzung des Übergangs (vgl. ebd., S. 103). Storck (2015) zieht als Resümee, dass der Schulübergang positive sowie negative Entwicklungen veranlasst: „Für viele Kinder ist das Wohlbefinden im Anschluss an den Schulübergang relativ gleichbleibend und Belastungen sind vermutlich von eher kurzer Dauer“ (ebd., S. 109), sodass die Schüler:innen es weiterhin schaffen, mit den Veränderungen umzugehen.

Auch die explorative Studie von Erziehungswissenschaftler *Robert Baar* (2018) untersucht in einer schriftlichen Befragung zweier Grundschulklassen mit n = 35 Schüler:innen aus Bremen die Erwartungen, Befürchtungen und Hoffnungen, die sich aus der Sicht von Viertklässler:innen beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich ergeben. Dazu werden die Kinder kurz vor Ende des vierten Schuljahres gebeten, die offen gehaltenen Satzanfänge: „Ich hoffe, dass ...“, „An meiner neuen Schule ...“ und „Meine alte Schule ...“ (ebd., S. 39 f.) mit ihren individuellen Sichtweisen schriftlich zu ergänzen. Als Kernergebnis der qualitativen Studie geht hervor, dass die größte Hoffnung, die die Viertklässler:innen vor dem Übergang mit der weiterführenden Schule verbinden, in dem Aufbau neuer Freundschaften liegt (vgl. ebd., S. 39). Sie erhoffen sich jedoch nicht nur den Aufbau neuer Freundschaften, sondern gleichermaßen, dass sie alte Freundschaften aufrechterhalten können und die Freund:innen aus der Grundschule nicht verlieren (vgl. ebd.). Außerdem wünschen sich die Viertklässler:innen ein gutes Miteinander auf der neuen Schule, welches mit dem Wunsch nach Anerkennung, Respekt und Achtung verbunden ist (vgl. ebd., S. 40). Schule wird demnach nicht in erster Linie als Lernort definiert, sondern als sozialer Lebensort, an dem Freund:innen getroffen und etwas gemeinsam erlebt wird (vgl. ebd., S. 39 ff.). Die Ergebnisse hinsichtlich der besonderen Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen im Übergang stimmen mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein, welche ebenfalls die Freundschaftsbeziehungen im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule hervorheben (z. B. Büchner & Koch 2001, S. 140 ff.; Krüger et al. 2007, S. 509 ff.; Fritzsche, Krüger & Pfaff 2009, S. 262 ff.; Oswald 2009; Storck 2015). Gerade im Kontext der zunehmenden Autonomisierung und Loslösung vom Elternhaus nimmt die Bedeutung von Freundschaft beim Übergang in die weiterführende Schule zu.

Darüber hinaus legt die Studie von Baar (2018) offen, dass die Kinder auch Verlustängste in Bezug auf die alte Schule sowie die Klasse, die Freund:innen und die Lehrkräfte der alten Schulen äußern (vgl. ebd., S. 41). Dabei sind negative Bewertungen der alten Schule eher selten (vgl. ebd.). Trotz der von den Viertklässler:innen themati-

sierten Ängste in Bezug auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stehen diese dem Wechsel nicht nur kritisch gegenüber, sondern sehen ihn gleichermaßen auch als Chance, belastende Erfahrungen (beispielsweise von berichtetem Mobbing) zurückzulassen und bessere Beziehungen aufzubauen (vgl. ebd., S. 40). All dies resümierend stellt Baar (2018) dem *Sekundarstufenschock* (Weißbach 1985) weitere empirische Ergebnisse von Büchner und Koch (2001), Beelmann (2006), Kramer et al. (2009) und Storck (2015) gegenüber und fasst zusammen, dass der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule für die meisten Schüler:innen nicht mit einem derartigen Schock verbunden ist (vgl. Baar 2018, S. 43). Für die meisten Schüler:innen liegt im Übergang laut Baar (2018) keine Bedrohung, sondern eine Herausforderung, die ohne Probleme bewältigt werden kann.

Dennoch darf aus Sicht der Forscherin die kleine Gruppe von Schüler:innen, für die der Übergang den Ergebnissen von Baar zufolge eine ernstzunehmende Belastung darstellt (vgl. ebd., S. 43), nicht in dieser Mehrheit untergehen und bedarf besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit.

Die ehemalige Pädagogin und Schulreformerin *Anne-Marie von der Groeben* (2018) stellt in einer Studie die Sichtweisen von 19 Bielefelder Fünftklässler:innen in den Fokus und untersucht, wie diese den bereits erlebten Übergang ein Jahr später betrachten, wie sie ihre damalige und ihre aktuelle Schule beurteilen, was sie daran gut beziehungsweise nicht so gut finden und was sich die Schüler:innen in Bezug auf ihre aktuelle Schule wünschen. Eingebettet in einen übergeordneten Projektkontext mit dem erklärten Ziel, mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder zu erlangen, werden darüber hinaus auch die Sichtweisen der Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder in Bezug auf die mit dem Übergang verbundenen Probleme erfasst (vgl. ebd., S. 47). Im Folgenden werden für den Kontext dieser Arbeit die Schüler:innenperspektiven fokussiert. Für die Erfassung der individuellen Sichtweisen der 19 Fünftklässler:innen (je fünf Real- sowie Gymnasialkinder sowie neun Gesamtschüler:innen) auf ihren erlebten Grundschulübergang werden diese mithilfe eines kurzen Fragebogens sowie in Kleingruppen durchgeführten Leitfadeninterviews befragt.

Aus den Ergebnissen ist festzuhalten, dass die Fünftklässler:innen ihre vorige und jetzige Schule individuell unterschiedlich beurteilen, wobei in vielen Bereichen keine schulformspezifischen Unterschiede erkennbar sind, da die Aussagen der Kinder in einigen Punkten weitestgehend übereinstimmen (vgl. ebd., S. 51). In Bezug auf die Wünsche der Kinder wird deutlich, dass sich der häufigste Wunsch auf nette Lehrer:innen bezieht. Die sozialen Kontakte der Kinder sind für sie am bedeutsamsten (vgl. ebd., S. 52). Darüber hinaus ist es für sie jedoch auch wichtig, was und wie sie in der Schule lernen. So beschreiben sie ein schönes Gebäude, viele Spielgeräte, moderne Ausstattung, spaßiges Lernen sowie „coole“ Fächer als Aspekte ihrer Traumschule (vgl. ebd., S. 51f.). Hinsichtlich der Schulzufriedenheit ergeben sich jedoch schulartspezifische Unterschiede. Die befragten Gesamtschüler:innen nennen das Gelände, die Mittagsangebote, die verschiedenen Klassen, die Cafeteria, den Fußballplatz sowie einige Lehrer:innen als positive Aspekte der neuen Schule. Negative Aspekte der neuen Schule sind dagegen zu viele Stunden, strenge Lehrer:innen und freche Kinder

(vgl. ebd., S. 53). Bei den Realschüler:innen und Gymnasiast:innen ist dies nicht der Fall. Vielen Kindern der beiden befragten Gruppen gefällt alles an der neuen Schule und sie haben kaum etwas zu bemängeln. Lediglich die weiten Wege, das Gedränge am Kiosk und viele Hausaufgaben nennen sie als negative Aspekte der neuen Schule (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellt von der Groeben (2018) heraus, dass die Frage zur Bewertung der Übergänge nicht isoliert, sondern kontextbezogen betrachtet werden muss (vgl. ebd., S. 53). Es zeigt sich, dass die Gymnasialschüler:innen nicht gerne länger auf der Grundschule geblieben wären, obwohl sie diese sehr gerne besucht haben. Auch bei den Realschüler:innen zeigt sich diese Tendenz, allerdings nicht so deutlich wie bei den Gymnasialschüler:innen. Dagegen wäre der Großteil der Gesamtschüler:innen gerne länger in der Grundschule geblieben, was möglicherweise daran liegen könnte, dass die Gesamtschule nicht ihre erste Wahl gewesen sei (vgl. ebd., S. 53 f.).

In Bezug auf die Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Grundschule arbeitet Beelmann (2006) vier Gruppen von Kindern heraus: die Geringbelasteten, die Risikokinder, die Übergangsgestressten und die Übergangsgewinner. Diese übertragen die Grundschulpädagoginnen *Meike Munser-Kiefer* und *Sabine Martschinke* (2018, S. 19 f.) auf den Kontext der Übergangsbewältigung von der Grundschule in die weiterführende Schule. Demnach kann die Bewältigung der gestellten Herausforderungen gelingen (Angepasste/Neutrale), Entwicklungsprozesse voranbringen (Übergangsgewinner:innen), aber auch misslingen (Übergangsverlierer:innen). Munser-Kiefer und Martschinke (2018) stellen vier Typen auf, die sie repräsentativ entlang des Übergangsprozesses von vier Fallbeispielen über die Orientierungsphase, den Wendepunkt und die Anpassungsphase orientiert an der Gesamtphase des Übergangs (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005) darstellen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 20 ff.):

- *Typ 1: „Der Übergangsgewinner“* (ohne Anpassungsschwierigkeiten in der weiterführenden Schule): Markus steht hier repräsentativ für ein Kind, dessen Schullaufbahn zunächst mit ungünstigem Sozial- und Lernverhalten startet. Trotz der intensiven Unterstützung durch die Eltern bleiben Markus' Noten im mittleren und unteren Bereich. Die erhaltene Hauptschulempfehlung enttäuscht daher zunächst die Eltern und auch Markus, aber der Wechsel in die Hauptschule ermöglicht ihm erst Erfolgserlebnisse. Der geringere Leistungsdruck und der damit für Markus günstigere Vergleich mit anderen Schüler:innen (*Big-Fish-Little-Pond-Effect* (vgl. Kapitel 5)) erhöhen sein Selbstkonzept als auch seine Leistungen. Infolgedessen verbessert sich auch die soziale Eingebundenheit in die neue Klasse und der bewältigte Übergang macht Markus hier beispielhaft zum Übergangsgewinner (vgl. ebd., S. 20).
- *Typ 2: „Die Übergangsgewinnerin“* (mit Anpassungsschwierigkeiten in der weiterführenden Schule): Auch Selina – aus einem bildungsfernen Elternhaus stammend – steht bei Munser-Kiefer und Martschinke (2018) repräsentativ für eine Übergangsgewinnerin. Trotz ihres engagierten Lern- und Sozialverhaltens reichen ihre Noten beim Übergangszeugnis nicht für eine Realschulempfehlung, aber durch die intensive Unterstützung ihres sozialen Umfelds schafft sie die Aufnahmeprüfung für die Realschule und kann bei ihrer Freundin bleiben. Zwar

hat sie zunächst auf der neuen Schule mit gestiegenen Leistungsanforderungen zu kämpfen, aber erneut kann sie durch die intensive Unterstützung ihrer Lehrkräfte und Mitschüler:innen leistungsbezogene Probleme immer besser überwinden und eigene Entwicklungsprozesse voranbringen (vgl. ebd., S. 20).

- *Typ 3: „Der Angepasste“* (mit gleichbleibend niedrigen Anpassungsschwierigkeiten): Marian und sein Umfeld verfolgen erfolgreich das Ziel einer gymnasialen Schullaufbahn. Erst nach seinem Wechsel entstehen Anpassungsprobleme durch den längeren Schulweg und Schulalltag durch den Ganztagsschulbetrieb. So wird in der Schule zwar die Unterstützung beim Lernen sichergestellt, aber soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule lassen die zunehmende Belastung und Erschöpfung durch den Schulalltag nicht mehr zu. Nach kurzer Zeit findet Marian für sich eine Kompensationslösung, indem er die sozialen Kontakte durch das Smartphone aufrechterhält und Verabredungen vermehrt auf das Wochenende legt (vgl. ebd., S. 22).
- *Typ 4: „Der Übergangsverlierer“* (mit gleichbleibend hohen, sich im Übergang verstetigenden Anpassungsschwierigkeiten): Steffen hat zwar in der Grundschule trotz schwierigen familiären Hintergrunds keine Leistungsprobleme, aber Herausforderungen im sozialen Bereich und neigt zu Aggressivität und unberechenbarem Verhalten. Aufgrund seiner guten Leistungen und der Überzeugung seitens der Lehrkraft, dass das geringere Potenzial an Verhaltenschwierigkeiten auf dem Gymnasium auf Steffen eine Modellwirkung haben könnte, erhält er eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium. Steffens soziale Probleme werden aber unter den steigenden Anforderungen auf dem Gymnasium noch größer, führen zu einem Leistungsabfall und verwehren ihm den Zugang zu sozialen Ressourcen. Dies führt letztlich zu einer Abschulung in die Realschule (vgl. ebd., S. 22).

Die vier Fallbeispiele repräsentieren, wie unterschiedlich Übergänge vor dem Hintergrund individueller, sozialer und sozioökonomischer Voraussetzungen verlaufen können. Typ 1 und Typ 2 illustrieren somit Übergangsgewinner:innen, die die Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die weiterführende Schule mit und ohne Anpassungsschwierigkeiten bewältigen, Typ 3 und Typ 4 stehen demgegenüber für vorübergehende oder bleibende sowie niedrige oder höhere Anpassungsprobleme. Die bereits von Beelmann (2006) abgeleiteten und von Munser-Kiefer und Martschinke (2018) aufgegriffenen Typen von Gewinner:innen und Verlierer:innen deuten einen aus Sicht der Forscherin bereits kritisch anzumerkenden einseitigen Blick auf *angemessene Anpassung* im Übergang an.

Pädagogin Juliane Niemack (2019) untersucht in einer Querschnittsstudie 596 Viertklässler:innen aus Bayern ($n = 235$) und Hessen ($n = 361$)²⁶ vor dem Übergang in

²⁶ Bayern und Hessen werden in dieser Studie bewusst gewählt, da sich die Übergangsregelungen in diesen Bundesländern unterscheiden. In Bayern gibt es ein bindendes Übertrittszeugnis für alle Schüler:innen, in Hessen obliegt die Wahl der weiterführenden Schule den Eltern. Da zumindest eines der Bundesländer mit Nordrhein-Westfalen vergleichbar ist, wird diese Studie aufgrund der Thematik und Aktualität in den in diesem Kapitel abgebildeten Forschungsstand aufgenommen.

die Sekundarstufe im Rahmen einer quantitativen Fragebogenstudie (vgl. Niemack 2019, S. 89). Theoretisch angelehnt ist die sog. STRESS-Studie²⁷ an die kognitiv-transaktionale Theorie von Lazarus und Folkman (1984), aus der heraus der Grundschulübergang als normativ kritisches Lebensereignis ein gravierender Stressor für das Kind darstellt und unterschiedlich bewältigt und bewertet wird. Für die quantitative Studie inhaltlich leitend ist die Frage nach Schutzfaktoren, welche dazu beitragen, dass Kinder dem Übergang mit Gefühlen der Vorfreude begegnen und diesen problemorientiert bewältigen können (vgl. Niemack 2019, S. 73). Als Vorannahme wird expliziert, dass soziale und personale Ressourcen mit Vorfreude im Leistungsbereich und problemorientiertem Coping positiv zusammenhängen (vgl. ebd., S. 89). Als personale Ressourcen werden das akademische Selbstkonzept ebenso wie die Selbstwirksamkeit untersucht. Als soziale Ressourcen werden allgemein förderndes Elternverhalten und hoher Familienzusammenhalt beleuchtet (vgl. ebd.). Die Viertklässler:innen werden im Klassenverband anhand von Fragebögen mit geschlossenen Indikatoren zu den Themenfeldern *Vorfreude im Leistungsbereich, Akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Allgemein förderndes Elternverhalten, Familienzusammenhalt und Problemorientiertes Coping* befragt und sollen skalenorientiert Einschätzungen zum Übertritt sowie Stressemfinden vornehmen (vgl. ebd., S. 82).

Die Ergebnisse der Untersuchung können die Vorannahmen verifizieren (vgl. ebd., S. 89). Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen lassen sich Mediationseffekte der Schutzfaktoren nachweisen. Kinder, die mehr Vorfreude im Leistungsbereich im Zusammenhang mit der neuen Schule empfinden, haben gleichzeitig ein hohes akademisches Selbstkonzept (vgl. ebd., S. 84). Weiterhin korreliert ein allgemein förderndes Elternverhalten mit einem stärker ausgeprägten Familienzusammenhalt (vgl. ebd.). Auch erste Hinweise bezüglich der Bedeutung personaler und sozialer Schutzfaktoren in Zusammenhang mit dem Bewältigungsverhalten lassen sich verzeichnen (vgl. ebd.). Sie verweisen darauf, dass sowohl personale als auch soziale Schutzfaktoren eine entscheidende Rolle bei der positiven Bewertung und Bewältigung des Übergangs spielen. Eine tragende Bedeutung haben das akademische Selbstkonzept der Schüler:innen und ein förderliches Familienumfeld. Hier kann festgehalten werden, dass das problemorientierte Coping stärker mit personalen und sozialen Schutzfaktoren zusammenhängt als mit der Vorfreude im Leistungsbereich (vgl. ebd.). Es wird nachgewiesen, dass die personalen Ressourcen wesentlich stärker von empfundener Vorfreude im Leistungsbereich beeinflusst werden als die sozialen Ressourcen (vgl. ebd.). Das Gegenteil erweist sich für das problemorientierte Coping. Weiterhin kann gezeigt werden, dass personale und soziale Faktoren auf den Zusammenhang von problemorientierter Bewältigung des Grundschulübergangs und dessen Bewertung einwirken (vgl. ebd., S. 85). Somit wird deutlich, dass Kinder, die den Leistungsanforderungen in der neuen Schule mit Gefühlen der Vorfreude begegnen und ihre eigenen schulischen Fähigkeiten positiv einschätzen, den Übergang eher problemorientiert bewältigen, wenn sie in einem förderlichen Familienumfeld bzw. in einer Familie mit hohem Familienzusammenhalt aufwachsen. Es zeigt sich, dass das akademische Selbstkonzept

²⁷ Es wurde bereits eine vorherige STRESS-Pilotstudie mit einer Elternbefragung durchgeführt (vgl. Reinders et al. 2015).

die größte protektive Wirkung für Grundschulkinder im Stressprozess vor dem Übergang in die Sekundarstufe hat (vgl. ebd., S. 88).

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die größte vermittelnde Rolle zwischen der Vorfreude im Leistungsbereich und dem problemorientierten Coping das akademische Selbstkonzept spielt, gefolgt von den sozialen Ressourcen (Familienzusammenhalt, allgemeines förderndes Elternverhalten) und der Selbstwirksamkeit.

Zwischenfazit

Aus den in diesem Kapitel einleitend dargestellten drei zentralen Forschungsperspektiven, der strukturbezogenen, der subjektorientierten sowie der schulpädagogischen Ebene, ergibt sich ein komplexes empirisches Forschungsfeld im Kontext des Grundschulübergangs. Dieser wird in der Vergangenheit aus den Perspektiven verschiedenster übergangsbeteiligter Akteur:innen und im Hinblick auf unterschiedlichste Fragestellungen, Facetten und Problemlagen – sowohl national als auch international – auch in vergleichsweise großen Studien betrachtet. Eine Besonderheit des Grundschulübergangs stellt die Kontextabhängigkeit dar, sodass im Sinne einer Vergleichbarkeit stets die rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen, die sich sowohl national als auch international unterscheiden und diesen Übergangskontext stark normativ beeinflussen (vgl. Kapitel 3).

Um dieses komplexe Forschungsfeld einzugrenzen, werden in diesem Kapitel entlang transparenter Kriterien empirische Studien aus der subjektorientierten Forschungsperspektive mit besonderem Fokus auf die Akteursebene Kinder ausgewählt und ausführlich dargestellt. In der Verortung in den wissenschaftlichen Disziplinen der Grundschulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Kindheitssoziologie, der Berücksichtigung vergleichbarer rechtlicher Rahmenbedingungen zum Bundesland Nordrhein-Westfalen sowie einer gewissen Aktualität zeigt dieser ausgewählte empirische Forschungsstand seit 2000, dass sich mittlerweile vermehrt Studien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im wissenschaftlichen Diskurs der Übergangsforschung sowie dem Erleben und der Bewältigung aus Kinderperspektiven verorten lassen (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Elben et al. 2003; Beelmann 2006; van Ophuysen 2012; Storck 2015; Baar 2018; von der Groeben 2018; Niemack 2019).

So heben lange Zeit vor der Jahrtausendwende empirische Befunde zum Eintritt in die weiterführende Schule recht einseitig die Risiken hervor, die mit dem Übergang verbunden sind, und stellen Probleme und Schwierigkeiten der betroffenen Kinder in den Mittelpunkt (vgl. Weißbach 1985; Mitzlaff & Wiederhold 1989). Als wegweisend stellte sich hier insbesondere der durch Weißbach (1985) geprägte Begriff des *Sekundarstufenschocks* heraus. Wie die Darstellung der publizierten Studien seit 2000 und auch der Blick auf die Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess (vgl. Kapitel 5) aufgezeigt hat, fällt das Erleben des Übergangs aus Kindersichtweisen deutlich positiver aus, wird für die meisten Kinder als eine spannende, überwiegend positiv wahrgenommene und zu bewältigende Phase ihrer Schulzeit erlebt und wird durch die Litera-

tur und bisherigen Forschungen vor der Jahrtausendwende bis dahin zu einseitig abgebildet.

6.3 Konklusionen des empirischen Forschungsstandes und Verortung des eigenen Forschungsinteresses

In einer Bündelung der zunächst wesentlichen Erkenntnisse der in diesem Kapitel dargestellten Studien lässt sich für die Gesamtphase des Übergangs Folgendes festhalten:

Insgesamt blicken Viertklässler:innen überwiegend mit Vorfreude auf die neue Schule (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; van Ophuysen 2006, 2012; Storck 2015), wobei sich positive Erwartungshaltungen insbesondere auf den Aufbau und das Beibehalten von Freundschaften beziehen (vgl. u. a. Storck 2015; Baar 2018), die neuen Lehrkräfte als auch die neuen Fächer und gute Noten (vgl. u. a. von der Groeben 2018; Roos & Schöler 2013). Dennoch existieren vereinzelt auch Ängste und negative Erwartungen, u. a. mit Blick auf die Integration in eine neue Klasse und hinsichtlich strengerer Lehrkräfte, sowie der Sorge, den zu erwartenden höheren Leistungsanforderungen nicht gerecht werden zu können oder auch Verlustängste von vertrauten Personen (vgl. u. a. Prinz 2010; van Ophuysen 2006, 2012; Storck 2015; Baar 2018). Ebenso ambivalente Erwartungshaltungen von stark positiven bis hin zu stark negativen emotionalen Erwartungen werden deutlich (vgl. u. a. van Ophuysen 2006, 2012; Roos & Schöler 2013).

Rückblickend betrachtet bestätigt sich aus Perspektiven von Kindern ebenfalls ein zunächst stärkerer Fokus auf die mit dem Übergang verbundenen Vorfreuden als den Ängsten, sodass die Anfangszeit überwiegend positiv wahrgenommen wird, in längsschnittlichen Betrachtungen weitestgehend die positiven Erwartungen eingetreten sind und Nicht-Erwartetes wenn auch häufig im positiven Sinne bewertet wird (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; van Ophuysen 2006, 2012; Roos & Schöler 2013).

Wenngleich das Ausmaß der Belastungen und des Stresserlebens insgesamt gering ausfällt (vgl. u. a. Elben et al. 2003; Beelmann 2006), so erfahren die Schüler:innen nun beispielsweise veränderte Beziehungsgestaltungen zu erstmal gewöhnungsbedürftigen Lehrkräften (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Storck 2015), sind mit höheren Leistungsanforderungen konfrontiert (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Beelmann 2006; Roos & Schöler 2013; Storck 2015), und es werden vor allem Veränderungen der erstmal ungewohnten räumlichen (Lern-)Umgebung wahrgenommen (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Roos & Schöler 2013; Storck 2015; von der Groeben 2018). Insbesondere auf dieser kontextuellen Ebene bestätigen sich in den Studien ambivalente Erfahrungen zwischen wahrgenommenen Verbesserungen und Verschlechterungen durch die neuen Möglichkeiten auf einer größeren Schule, dem Raumwechsel, der Pausengestaltung oder auch dem Doppelstunden-Prinzip (vgl. u. a. Roos & Schöler 2013; von der Groeben 2018).

Wenn schulardenspezifische Unterschiede in den Blick genommen werden (vgl. u. a. Beelmann 2006; Roos & Schöler 2013; von der Groeben 2018), werden diese vor allem in Bezug auf Leistungsanforderungen wahrgenommen und einem höheren

Leistungsdruck bei Gymnasialübergänger:innen gegenüber anderen Schulübergänger:innen, insbesondere im Vergleich mit Hauptschüler:innen. Aber auch in der Betrachtung von Schulzufriedenheit arbeitet von der Groeben (2018) schulformspezifische Gegensätze zwischen Gymnasialschüler:innen, Realschüler:innen und Gesamtschüler:innen heraus.

Insbesondere die Bedeutsamkeit von Kontinuität ist für den gesamten Übergangsprozess in vielen der oben dargestellten Studien hervorgehoben worden, vor allem auch in der besonderen Bedeutung von Freundschaften (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Storck 2015; Baar 2018). Wie Baar (2018, S. 39) es ausdrückt, wird Schule nicht in erster Linie als Lernort, sondern auch als sozialer Lebensort definiert und somit der Übergang auch als soziale Chance gesehen. Rückblickend betrachtet kann überwiegend hohe soziale Kontinuität gegenüber der Grundschule beibehalten werden (vgl. Büchner & Koch 2001; Roos & Schöler 2013; Storck 2015) und das soziale Umfeld stellt sich neben den individuellen Ressourcen als bedeutsamer Schutzfaktor heraus (vgl. u. a. Elben et al. 2003; Beelmann 2006; Storck 2015; Niemack 2019).

Ein weiterführender Blick in die Bewältigungsforschung zeigt (vgl. auch Kapitel 5), dass die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe unter Einfluss so vieler Parameter höchst unterschiedlich ausfallen können. So werden auch unterschiedliche Übergangstypen bzw. Bewältigungsverläufe herausgearbeitet (vgl. u. a. Beelmann 2006; Storck 2015; Munser-Kiefer & Martschinke 2018).

Mit Blick auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Kontext des Grundschulübergangs in dieser Arbeit im Fokus stehen, werden bereits in Kapitel 5 zentrale Bewältigungsstrategien aus der Stressbewältigungsforschung resümiert, auf die in der Bewältigung von herausfordernden Situationen zurückgegriffen wird: Suche nach sozialer Unterstützung, emotionsorientierte Bewältigung, problemorientierte Bewältigung und problemvermeidende Bewältigung (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021). Bislang zeigt die Bewältigungsforschung eine stärker quantitative Ausrichtung, entlang standardisierter Diagnoseverfahren, die Kinder über Selbst- und Fremdberichte in überwiegend Fragebögen mit vermeintlich belastenden Stresssituationen konfrontieren. Deren Bewältigungsmöglichkeiten und Bewältigungsverhalten werden damit entlang der oben dargestellten zentralen Strategien skalenorientiert erfasst und eine Beurteilung der situationellen Angemessenheit oder Unangemessenheit des Verhaltens aus Sicht der Forscher:innen legitimiert (vgl. u. a. Compas et al. 2001; Elben et al. 2003; Beelmann 2006; Kohlmann et al. 2021). Zwar geben diese Untersuchungen bereits wertvolle Hinweise für die grundsätzliche Bedeutsamkeit von einem breiten Bewältigungsstrategiewissen unter Rückgriff auf individuelle und soziale Ressourcen sowie der Effektivität problemorientierter Strategien in kontrollierbaren Situationen. Allerdings bleibt der Spielraum für Kinder, ihre eigenen Perspektiven, Bewältigungsmöglichkeiten und Erfahrungen – insbesondere im Sinne von Wirksamkeit – mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen, in der Auseinandersetzung mit Bewältigungsstrategien in der Übergangsforschung eher gering.

Daher zeichnen sich insbesondere *qualitativ längsschnittliche* Studien weiterhin als ein Forschungsdesiderat ab, die den komplexen Erlebens- sowie gleichermaßen Bewältigungsprozess des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule authentisch und reflektiert aus der bedeutsamen Perspektive der Schüler:innen selbst darstellen (vgl. Beelmann 2006; Seifert & Wiedenhorn 2018; van Ophuysen 2018). Kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien (UN-KRK 1989) unterstreichen allerdings die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektive und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker u. a. 2018, S. 109).

Daher möchte die vorliegende Studie genau an diesem Desiderat ansetzen, um in einer kinderstärkenden Perspektive *qualitativ* herauszuarbeiten, wie Kinder in einer bewussten Auseinandersetzung mit dem gesamten Übergangsprozess von der Grundschule in die weiterführende Schule ihre eigenen Bewältigungsmöglichkeiten einschätzen, wie sie ihr eigenes Bewältigungsverhalten reflektieren und somit einen gelingenden Übergang aktiv und handlungswirksam mitgestalten können.

Wird der Blick auf die Hauptakteur:innen und Expert:innen des Übergangsprozesses – die Kinder selbst – gerichtet, kann den tradierten Ansätzen der bereits dargestellten Transitionsforschung sowie den dargelegten empirischen Forschungsergebnissen durchaus als gemeinsame Kritik entgegengehalten werden, dass das Kind oft nur eingeschränkt als aktive:r Akteur:in im Übergangsprozess gesehen wird. Dieses hat hingegen vielmehr – im Kontext doppelter Fremdbestimmung innerhalb des Systems – allenfalls mitzulaufen, soll auf die mehr oder weniger gut gestalteten Angebote reagieren, hat diese zu akzeptieren und nicht zu hinterfragen.

Somit erwecken insbesondere Begriffe aus der bereits dargestellten Theorie wie *Anpassung, Passung vs. Nichtpassung, Angliederungs- bzw. Anpassungsphase, bedarfsgangepasstes Verhalten, (An-)Passungsleistungen* sowie Ergebnisse aus bisheriger Empirie wie *Anpasser, Übergangsgewinner und Übergangsverlierer mit Anpassungsschwierigkeiten*, „die Vorstellung, ein gelingender Übergang impliziere, dass sich das Kind den Bedingungen und Anforderungen der schulischen Umwelt „beuge“ (van Ophuysen 2018, S. 118). Ebenso scheint es, dass das Kind in Abhängigkeitsverhältnissen generationaler Ordnungen immer vor dem Hintergrund eines von ihm implizit oder explizit erwünschten Verhaltens agiert und sich bedarfsgerecht anpasst, um nicht als ein *Verlierer mit Anpassungsschwierigkeiten* eingeordnet zu werden.“

So definieren Griebel und Niesel (2003, S. 143) aus Sicht der Forscherin recht einseitig eine Anpassung des Kindes an das System Schule als „erfolgreichen Übergang“, wobei umgekehrt die Schulstrukturen ständig hinsichtlich der Bedürfnisse der Kinder reifiziert werden müssten, um von einem erfolgreichen Übergang zu sprechen.

Nach van Ophuysen (2018) muss daher in qualitativen Studien zurecht darauf aufmerksam gemacht werden, „dass das Kind in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt Strukturen und Prozesse der Schule (in gewissen Grenzen) mitformen und gestalten kann“ (ebd., S. 118).

Diesem Anspruch folgend ist es daher ein zentrales Anliegen dieser qualitativ längsschnittlichen Kinderstudie sich von dem Anpassungsbegriff in der weiteren theo-

retischen Ausrichtung sowie methodischen Konzeption der eigens durchgeführten Forschung kritisch zu distanzieren.

Anknüpfend an die bereits zum Ende von Kapitel 5 dargestellten Konsequenzen folgt die eigene Studie daher folgender, bereits in der Einleitung eröffneten, leitenden Überzeugung:

Gelingt es Kindern, sich aktiv mit kritischen Lebensereignissen und ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, liegt darin auch aus Sicht der Forscherin die Chance, sich als selbstwirksam zu erfahren, Handlungs- und Problemlösekompetenzen aufzubauen und Selbstvertrauen zu gewinnen, um mit künftigen kritischen bzw. herausfordernden Situationen gestärkter umzugehen (vgl. Kordulla 2017, S. 28). Die Sichtweise, dass Übergänge in Lebens- und Bildungswegen vor allem Diskontinuitäten mit sich bringen und dass das Kontinuitätsparadigma, nach dem Übergänge so fließend wie möglich gestaltet werden sollen, keinen Bestand mehr hat, untermauert die Bedeutung einer aktiven Bewältigung im Sinne einer Stärkung von Resilienz gegenüber kritischen und herausfordernden Lebensereignissen (vgl. Prinz 2010). Das Paradigma des *kompetenten Kindes* (vgl. Kapitel 2) trägt in besonderer Weise zu einer grundsätzlich optimistischen Betrachtung der Bewältbarkeit von Entwicklungsaufgaben bei (vgl. Büker 2015, S. 23). Demzufolge müssen Kinder den *Stressoren* nicht passiv ausgeliefert sein, sondern können über die Einschätzung der Anforderungssituation und über das individuelle Coping auch Akteur:innen im Stressprozess sein (vgl. Wirtz 2021a).

Diesem ressourcenorientierten Ansatz folgend fokussiert die eigene Studie die Bewältigungsprozesse von Kindern insbesondere in entwicklungsorientierter Perspektive und stellt Bedingungen für ein im positiven Sinne herausforderndes, aber zu bewältigendes Lebensereignis aus Kindersicht heraus.

Auf diese Weise sollen das Wissen und die Erfahrungen von Kindern im Erleben und der Bewältigung des Grundschulübergangs sichtbar gemacht und als Perspektiven in den Diskurs getragen werden, um diese für eine gelingende Bewältigung von Transitionsprozessen verfügbar zu machen und daraus Implikationen für die Übergangsgestaltung zu gewinnen.

Eine soziologisch-anthropologisch definierte Gesamtphase des Übergangs zu grunde legend (van Gennep 2005; Turner 2005) betrachtet die vorliegende Kinderstudie dabei den normativ-institutionellen Übergang nicht nur an dem einen konkreten Zeitpunkt des Schulwechsels nach den Sommerferien, sondern in einem längerfristigen Übergangsprozess mit einem Vorher und Nachher.

Daher sollen sowohl die Perspektiven von Viertklässler:innen in der Orientierungsphase vor dem bevorstehenden Übergang in einer eher noch hypothetischen Auseinandersetzung betrachtet werden – ausgehend von der Annahme, dass die Kinder diesem bevorstehenden Schulwechsel nicht neutral begegnen, sondern spezifische Erwartungen und Vorstellungen gegenüber der neuen Schule mitbringen. Weiterführend werden diese dann mit ihren rückblickenden Perspektiven als *erfahrene Fünftklässler:innen* in einem Ankommensprozess (bewusst nicht Anpassungsprozess) auf der weiterführenden Schule verglichen.

6.4 Präzisierung der zentralen Forschungsfragen

Abgeleitet daraus stellen sich offene Fragen, *wie* Viert- und dann Fünftklässler:innen den Übergangsprozess erleben und bewältigen: Welche Erwartungen verbinden Kinder in der Orientierungsphase mit ihrem Übergang und was würden sie bzw. was tun sie zielgerichtet, um diese Erwartungen erreichen oder verhindern zu können? Welche neuen situativen Erfahrungen machen Kinder auf der weiterführenden Schule – auch im Vergleich zu ihren vorherigen Erwartungen? Wie zeigt sich ihre Mitgestaltung im Kontext doppelter Fremdbestimmung und im Erfahrungsraum Schule in der gesamten Übergangsphase?

Bei der Auseinandersetzung mit eben solchen Fragen soll der oben dargestellten leitenden Überzeugung folgend nicht vorher aus Erwachsenensicht umfassend festgelegt werden, was aus Kindersicht im individuellen Übergangsprozess und für einen gelingenden Übergang bedeutsam ist und strategisch sinnvoll sein soll, sondern das fokussiert werden, was von den Kindern selbst in der Orientierungsphase vor sowie der Ankommensphase nach dem Übergang zum Thema gemacht und somit im individuellen Übergangsprozess subjektiv als relevant hervorgehoben wird. Daran anschließend gilt es dann gleichermaßen herauszuarbeiten, wie sich die Kinder unter Rückgriff auf individuelle und soziale Ressourcen und dem Einfluss institutioneller Bedingungen mit den Erwartungen und tatsächlich eingetretenen Erfahrungen auseinandersetzen und diese zu bewältigen versuchen.

Demnach möchte sich die Forscherin der Studie in einer kinderstärkenden Perspektive in einem qualitativ längsschnittlichen Forschungsansatz unter Berücksichtigung ethischer Grundsätze von Anfang an auf die Perspektiven der Kinder einlassen, diese ernst nehmen, ihnen unterschiedliche methodische Ausdrucksformen schaffen und mit den Kindern entlang differenzierter Impulse innerhalb verschiedener methodischer Zugänge über ihren individuellen Übergangsprozess ins Gespräch kommen (vgl. ausführlich Kapitel 8).

Das Forschungsinteresse dieser längsschnittlichen Forschung mit Kindern expliziert, liegt zunächst im Rekurs auf das einschlägige Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004; 2020) auf der Identifikation von Erwartungen, die von den Kindern selbst zum Thema gemacht und somit mit dem Grundschulübergang auf *individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene* als subjektiv bedeutsames Anforderungswissen hervorgebracht werden. In einem zweiten Schritt gilt es, die konkrete Auseinandersetzung mit eben diesen Erwartungen im individuellen Bewältigungsprozess der einzelnen befragten Kinder im Rekurs auf die zentralen Bewältigungsstrategien in der *Suche nach sozialer Unterstützung, einer emotionsorientierten, problemorientierten und problemvermeidend Bewältigung* (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021) als herangezogene individuelle und soziale Ressourcen differenzierter zu analysieren. Inwieweit sich mit Fokus auf einen Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozess in der Orientierungs- und Ankommensphase subjektive Erwartungen als tatsächlich zu bewältigende Erfahrungen auf den drei transitionstheoretischen Ebenen herausstellen und welche

auch über die eigenen Erwartungen hinaus hinzukommen, gilt es als Anforderungswissen längsschnittlich zu vergleichen.

Ausgehend von der pädagogisch-psychologischen Konzeption des Übergangs als kritisches Lebensereignis (vgl. Filipp 1995, 2018; Lazarus 1995) und als zentrale Entwicklungsaufgabe im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie (vgl. Lazarus & Folkemann 1984) soll die längsschnittliche Begleitung der Kinder zu einer besseren Nachvollziehbarkeit kindlicher Perspektiven und einem breiteren und tieferen Verständnis dieses komplexen Erlebens- und Bewältigungsprozesses für Kinder im Kontext der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung beitragen. Es sollen wirksame individuelle, soziale und institutionelle Bedingungen und daraus resultierende Empfehlungen von den Fünftklässler:innen herausgearbeitet werden, um abzuleiten, was aus ihrer Sicht in der eigenen Mitgestaltung die gelingende Bewältigung dieses Übergangsprozesses sowohl in der Orientierungs- als auch Ankommensphase einerseits bestärkt, andererseits aber auch hinderlich gewirkt hat.

Dabei geht es in dieser Arbeit über die subjektorientierte Forschungsperspektive hinaus nicht allein um das differenzierte Verstehen kindlicher Bedürfnisse und Handlungslogiken, sondern zudem um die Gewinnung einer daraus folgenden Policy, in diesem Fall: um die Gewinnung von Implikationen für eine kind- und stärkenorientierte Optimierung von Übergängen in Familie und Schule.

Die zentrale übergeordnete Forschungsfrage der Kinderstudie lautet:

Wie erleben und bewältigen Kinder den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule jeweils vor und nach dem Wechsel und welche Bedingungen reflektieren sie subjektiv als bedeutsam für einen gelingenden Übergang?

Für die *Orientierungsphase* vor dem Übergang stellen sich im Hinblick auf das übergeordnete Forschungsinteresse folgende vertiefende Forschungsfragen:

- Welche Erwartungen äußern Viertklässler:innen perspektivisch an den bevorstehenden Schulwechsel und die neue weiterführende Schule?
- Welche Bedingungen äußern Viertklässler:innen in der Bewältigung des Übergangs als hilfreich und stärkend, damit die bevorstehende Zeit bis zum Schulwechsel und das Ankommen auf der neuen Schule gelingen kann?

Für die *Ankommensphase* nach dem Übergang stellen sich im Hinblick auf das übergeordnete Forschungsinteresse sowie anknüpfend an die Orientierungsphase folgende vertiefende Forschungsfragen:

- Inwieweit stellen sich die subjektiven Erwartungen als tatsächliche Erfahrungen des Grundschulübergangs dar und mit welchen weiteren Erfahrungen setzen sich die Fünftklässler:innen auseinander?
- Welche Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen reflektieren Kinder rückblickend in der ihnen zugeschriebenen Rolle als Übergangsexpert:innen in der Bewältigung des Schulwechsels als hilfreich bzw. Verbesserungswürdig und welche Handlungsempfehlungen leiten sie daraus an andere Kinder in Übergangssituationen ab?

Einordnung der Forschung in die Übergangsstudie SUrPRISe

Entlang der in diesem Kapitel aufgezeigten verschiedenen Forschungsperspektiven in der Transitionsforschung lassen sich in den letzten Jahren vermehrt Studien mit unterschiedlichen strukturbbezogenen, subjektorientierten sowie schulpädagogischen Schwerpunktsetzungen zum Übergang in die weiterführende Schule finden (Überblick in Porsch 2018). Ein Forschungsdesiderat bleibt allerdings weiterhin die systematisch vergleichende Erfassung dieses Übergangs aus Sicht aller beteiligten relevanten Akteur:innen. Dies ist jedoch – den oben aufgeführten Diskurslinien folgend – für eine Verbesserung der Übergangsgestaltung und der damit verbundenen ko-konstruktiven Begleitung wie auch der institutionenübergreifenden Kooperation von hoher Bedeutung.

Anknüpfend u. a. an das Hagener Übergangsprojekt (vgl. Mitzlaff & Wiederhold 1989), das Marburger Übergangsprojekt (vgl. Büchner & Koch 2001) sowie das Längsschnittprojekt PRISE (vgl. Roos & Schöler 2013) erfasst und vergleicht auch die perspektiven- und methodentriangulierte Übergangsstudie **SUrPRISe** (angesiedelt im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn) die Sichtweisen von Kindern, Eltern, Grund- und Sekundarstufenlehrkräften sowie Schulleitungen in Teilstudien im Rahmen quantitativer und qualitativer Erhebungen²⁸. Das Akronym SUrPriSe steht für *Sichtweisen auf den Übergang reflektieren: von der Primarstufe zur Sekundarstufe*. Es sollen zum einen Erkenntnisse im Bereich von Grundlagenforschung gewonnen werden, zum anderen wird im Sinne von Handlungsforschung ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Übergangs angestrebt. Die in dieser Arbeit vorgestellte Grundlagenforschung zur Perspektive von Kindern ist der laufenden **Teilstudie Kinder** zuzuordnen.

Bevor nun im zweiten Teil der Arbeit die differenzierte Darstellung der eigens durchgeführten empirischen Grundlagenforschung mit Viert- und Fünftklässler:innen im Vordergrund stehen wird, soll zunächst auf die forschungsmethodischen Besonderheiten (vgl. Kapitel 7) eingegangen werden sowie nach der ausführlichen Darstellung des eigenen Erhebungsdesigns (vgl. Kapitel 8) ebenso auf die datenschutzrechtlichen und ethischen Grundsätze (vgl. Kapitel 9) beim Forschen mit Kindern. Denn es reicht nicht aus, Kinder ausschließlich selbst zu Wort kommen zu lassen,

„es bedarf einer sorgfältigen und reflektierten Herangehensweise, nicht zuletzt auch deshalb, weil eine forschende Person stets durch eine gewisse Fachdisziplin einen perspektivisch verfassten Blick auf das Setting hat und es dadurch auch mitgestaltet und beeinflusst“ (Butschi & Hedderich 2021, S. 37).

²⁸ Weiterführende Informationen zum Projekt sind über die Homepage der AG Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Büker zu finden: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/grundschulpaedagogik-und-fruehe-bildung/forschung/forschungsprojekte-prof-dr-petra-bueker>

7 Besonderheiten beim Forschen mit Kindern

Den bereits in Kapitel 2 ausgeführten Entwicklungen des Kinder- und Kindheitsbegriffs und der sich danach entwickelnden neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung folgend werden Kinder selbst als Gesprächs- und Interviewpartner:innen sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Forschung zunehmend einbezogen (vgl. Fuhs 2012, S. 86). Das bedeutet, sie werden als soziale Akteur:innen wahrgenommen, die als Forschungssubjekte selbst interviewt, befragt und beobachtet werden (vgl. Trautmann 2010, S. 46) oder als Co-Forscher:innen in eigener und gemeinsamer Sache initiativ tätig werden (vgl. u. a. Wöhrer et al. 2016, 2017; Büker & Hüpping 2022). Obwohl Kindern und Jugendlichen seither im Rahmen von Untersuchungen bezogen auf ihre Lebenswelten das Label der „Expert:innen in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109) zugesprochen wird, geraten Studien, „die Kinder als Akteure mit ihren spezifischen Sichtweisen und Meinungen in den Fokus ihrer Untersuchung stellen, nicht selten in die Kritik“ (Kordulla 2017, S. 102).

7.1 Zentrale Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern

Butschi und Hedderich (2021) bündeln in Anlehnung an Rüsing (2006) eine Reihe aus der Literatur zusammengetragener Herausforderungen, die mit dem Forschen mit Kindern in Verbindung stehen (S. 108 f.). Diese in Anlehnung an die drei zentralen Fähigkeitsebenen nach Vogl (2015) zusammengefasst, werden Forschungen mit Kindern insbesondere Einschränkungen auf verbaler und kommunikativer Ebene (u. a. Ausdrucksformen, Wortwahl), auf interaktiver Ebene (u. a. Interaktionsformen, Künstlichkeit der Befragungssituation) sowie auf kognitiver Ebene (u. a. Erinnerungs- und Konzentrationsvermögen) vorgehalten, die zwangsläufig beeinflusst sind durch die Forscher:in-Kind-Beziehung und einer generationalen Differenz, die die Glaubwürdigkeit ihrer Aussagen vor dem Hintergrund sozial erwünschtem Antwortverhaltens anzweifeln lässt.

Als ein Prinzip wissenschaftstheoretischer qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen ist die theoriebildende Rekonstruktion lebensweltlicher Phänomene untrennbar an die *Subjektivität der Forschenden* geknüpft (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 70), was in der Kindheitsforschung durch Erwachsene besonderen Bedeutungsgehalt erfährt.

„Ein wichtiger Teil der Methodendiskussion müßte [sic] demnach auch die Frage nach den Erwartungen und Einstellungen der Forschenden gegenüber den Kindern sein. Die Kindheitsforschung bewegt sich in dem Dilemma, daß [sic] jede Form der kindgerechten Methode stets ein bestimmtes Kindheitsbild voraussetzt und damit in der Gefahr steht, eben dieses Bild zu reproduzieren, während eigentlich von den Grundsätzen der qualitativen Forschung die unvoreingenommene Erforschung von Kindheit im Vordergrund stehen sollte“ (Fuhs 2012, S. 90).

Wird Kindheitsforschung von Erwachsenen durchgeführt, muss demnach unweigerlich berücksichtigt werden, dass Erwachsene sich dem Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erinnerung an Kindheit und ihrem jeweiligen Verständnis nähern – im Rahmen dieser Studie zwangsläufig auf Grundlage des selbst erlebten Grundschulübergangs.

Dieses erkenntnistheoretische Problem verschärft sich im Zuge der Modernisierungstendenzen bereits seit 20 Jahren zunehmend, denn „die Gegenwart der Kinder ist nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder“ (Honig, Lange & Leu 1999a, S. 19). Es wird somit zu Recht kritisiert, dass Erwachsene die Kinder nicht umfassend verstehen können, weil sie eben keine Kinder mehr sind und sie sich nicht wirklich in ihre Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmuster hineindenken können (vgl. Hülst 2000). Dies führt unweigerlich zur wohl zentralsten Herausforderung in der Forschung mit Kindern, das bereits oben angedeutete *Generationenverhältnis*.

Diese Grundproblematik ist in der Kindheits- und Jugendforschung vielfach aufgegriffen worden, als Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen (Honig, Lange & Leu 1999b), als Generationenproblematik (Fuhs 1999) bzw. als Erwachsenenzentriertheit (Heinzel 2012a, S. 27; Fuhs 2012, S. 84). Aus einer solchen Erwachsenenzentriertheit heraus werden nach Fuhs (2012) Kinder durch Forschung „zu einer Problemgruppe gemacht“ (S. 84), die Heranwachsende vor allem „in der Differenz“ (ebd.) zu Erwachsenen definiert, beispielsweise durch eine defizitäre Sicht auf das kindliche Verhalten und darüber hinaus auch generell mit einem besonderen Fokus auf Unterschiede.

Bedingt durch die generationale Ordnung werden Kinderstimmen meist erst über eine stellvertretende Repräsentation durch Erwachsene gehört (vgl. Deckert-Peace-man, Dietrich & Stenger 2010, S. 65). Dies fängt bereits bei der Frage an, welche Kinder überhaupt in Interviews einbezogen werden.

In Gefahr der Pädagogisierung meinen Erwachsene in Interviews mit Kindern neben ihrer Rolle als Informationsermittler:innen auch eine weitere, nämlich die von Erziehenden zu haben und Einfluss auf die Kinder nehmen zu müssen (vgl. Trautmann 2010, S. 18). Durch eine vermeintliche „Allwissenheit über das, was in einem Kind vor sich geht“ (Delfos 2004, S. 69), neigen Erwachsene leicht dazu, voreilig in Aussagen von Kindern etwas hineinzinterpretieren und zu ergänzen (vgl. Vogl 2021, S. 151). Der zentrale Unterschied zwischen einem Erwachsenen- und einem Kinderinterview liegt darin, dass neben dem Informationsaustausch ein didaktisches Weltbild (vgl. Klingberg 1987) verfolgt wird, demnach Erwachsene subjektive Theorien mitbringen, wie mit Kindern lehrend und lernend umzugehen sei und auch als Forschende ein Selbstverständnis mitbringen, eine Art Fürsprecher:in der Kinder zu sein.

„Auch Kindern ist das Generationenverhältnis durchaus bewusst. Sie haben gelernt, sich gegenüber Erwachsenen zu verhalten und sich entsprechend in Autoritätsbeziehungen einzufügen. Der dadurch unterschwellig erzeugte Konformitätsdruck gegenüber Erwachsenen kann erwünschtes Antwortverhalten begünstigen“ (Kordulla 2017, S. 106).

Hierbei sind Alterseffekte dahingehend zu erwarten, dass jüngere Kinder eher weniger sozial erwünscht antworten, ältere Kinder hingegen aber stärker daran interessiert sind, ein bestimmtes Bild von sich zu vermitteln (vgl. Vogl 2012).

All dies kann im Forschungsprozess zu einem „Verlust der Offenheit“ (Fuhs 2012, S. 83) und damit zu einer einseitigen, hegemonialen Konstruktion des Forschungsgegenstandes führen. Somit spiegeln die aufgezeigten Vorbehalte eine defizitorientierte Perspektive wider, in der die Fähigkeiten von Kindern an denen von Erwachsenen gemessen werden. Diese Vorbehalte führen zu einer eingeschränkten Sicht auf das zentrale Agency-Konzept in der Kindheitsforschung, wonach Kinder als handlungsfähige, soziale Akteur:innen zu fassen sind. Moran-Ellis (2014) äußert Kritik an einer zu einseitigen Anwendung des Entwicklungsdenkens, da daraus eine einseitige Sichtweise auf Kinder resultiere. Diese Sichtweise vermöge es nicht, die Handlungsfähigkeit von Kindern unter Berücksichtigung aller relevanter Faktoren zu thematisieren und spreche den Kindern daher deren Handlungsfähigkeit in der Tendenz ab (vgl. ebd.). Sie weist darauf hin, sich davon zu distanzieren, die kindlichen Ressourcen mit denen der Erwachsenen gleichzusetzen, da Kinder über vielfältige, teilweise andere Ausdrucksweisen und Ressourcen verfügen, an denen es sich zu orientieren gilt. Im Sinne des Akteurparadigmas (vgl. Kapitel 2) sollte aus einer kind- und ressourcenorientierten Perspektive stärker der Blick darauf gerichtet werden, „über welche Stärken und Kompetenzen Kinder verfügen, die sie zu auskunftsähigen Akteuren und Experten in eigener Sache machen“ (Kordulla 2017, S. 103).

Nach Vogl (2021) sind für das Durchführen von Interviews mit Kindern vor allem verbale, kognitive und interaktive Fähigkeiten entscheidend und „determinieren die Erkenntnismöglichkeiten, die Anwendbarkeit und Ausgestaltungsmöglichkeiten von Befragungen“ (ebd., S. 143). Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die kindliche Entwicklung und deren Stärken in den drei zentralen Fähigkeitsbereichen gegeben werden, um daraus Impulse für die methodische Gestaltung von Interviews mit Kindern herauszuarbeiten.

7.1.1 Sprachliche Fähigkeiten

Um Befragungen durchführen zu können, sind sprachliche Fähigkeiten – unterschieden in linguistische und pragmatische Kompetenz, also das Wissen um Wortschatz und Satzstruktur sowie die kontextangepasste Verständigungsfähigkeit, die wichtigste Voraussetzung (vgl. Grimm & Weinert 2002; zit. n. Vogl 2021, S. 144). Werden verschiedene Erkenntnisse zusammengebracht, zeigt sich, dass sprachliche Fähigkeiten kontext- und altersabhängig sind und individuell stark variieren (vgl. Fuhs 2000; Vogl 2017). Dennoch steht fest, dass die sprachlichen Fähigkeiten mit fünf Jahren derart ausgeprägt sind, dass (qualitative) Interviews geführt werden können. Ab neun Jahren gilt erst die Erzählfähigkeit im linguistischen Sinne als ausreichend ausgeprägt, sodass Erzählungen einem bestimmten Aufbau folgen (vgl. Schütze 1976; zit. n. Vogl 2021, S. 144). Dann sind Kinder in der Lage, handlungslogisch strukturierte Darstellungen von Ereignissen zu verbalisieren und geben auch nachvollziehbare Begründungen durch die zunehmende Berücksichtigung des Vorwissens der Zuhörer:innen (vgl.

Vogl 2017). Diese kommunikative Kompetenz erweiternd begründen Kinder bis zum Alter von 12 Jahren zunehmend argumentativer mit Beispielen zur Illustration (vgl. ebd.). Begleitend dazu wird in Erzählungen eine wachsende thematische Kohärenz erkennbar sowie auch ein fließender Themenwechsel möglich (vgl. ebd.). Im Alter von 10 bis 12 Jahren sind dann auch Erzählungen mit relevanten Informationen und „Schlusspunkt“ möglich (vgl. ebd.).

Wie eingangs beschrieben, befinden sich Kinder im Grundschulübergang im Alter von 10 bis 12 Jahren, sodass für die vorliegende Studie grundsätzlich von ausreichend entwickelten sprachlichen Fähigkeiten und einer strukturierten Erzählfähigkeit ausgegangen werden kann.

7.1.2 Kognitive Fähigkeiten

Gedächtnisleistungen, Erinnerungsstrategien und das Abstraktionsniveau nehmen während der frühen Kindheit stetig zu. So bestätigten bereits länger zurückliegende Forschungsergebnisse von Schneider und Büttner (1995, S. 667; zit. n. Fuhs 2012, S. 89), dass die Gedächtnisstärke ihren größten Zuwachs im Grundschulalter erhält, danach nur noch leicht ansteigt und sich im Alter von 14 bis 18 Jahren kaum noch verbessert. Die Gedächtnisleistungen sind daher ab ca. 10 Jahren vergleichbar mit denen von Erwachsenen (vgl. Vogl 2021, S. 145). Auch die Entwicklung des Langzeitgedächtnisses ist im Alter von 10 Jahren ausreichend entwickelt (vgl. Vogl 2017).

Somit werden autobiografische Erzählungen möglich und in diesem Alter auch längere freie Erzählungen immer realistischer. Zeit- und Häufigkeitsangaben sind zwar unter sieben Jahren noch wenig reliabel, nach dem Schuleintritt wird das Zeitverständnis aber zunehmend realistischer. Bei unter 10-Jährigen sollten absolute Begriffe (z. B. immer, nie oder alle) sowie relative Begriffe (z. B. oft oder manchmal) noch vorsichtig interpretiert werden (vgl. Vogl 2015).

Ab etwa sieben Jahren kann bereits logisches und schlussfolgerndes Denken erwartet werden, hypothetisches und abstraktes Denken zeigt den größten Entwicklungsprung im Alter zwischen neun und elf Jahren (vgl. Vogl 2017). Durch Fortschritte im abstrakten und logischen Denken werden damit einhergehend auch Begründungen ab etwa neun Jahren immer besser, relevanter und zielgerichtet (vgl. Vogl 2021, S. 145 f.).

Auch wenn Gedächtnisleistungen mit Erwachsenen vergleichbar sind, haben Kinder andere Zeitvorstellungen und Erinnerungen als Erwachsene, sodass sich ihr Denken in Erzählungen nicht in objektiv messbarer Zeit, sondern in Einheiten subjektiv erfüllter oder als erfüllt erwarteter Zeit vollzieht (vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010, S. 68).

„Kinder ordnen die durchlebte Zeit in der Regel nicht nach einem chronologisch aufgebauten Zeitstraster, sondern aufgrund von Erlebnis-Episoden, die sie weniger nach Reihenfolge oder tatsächlicher Ausdehnung, sondern mehr nach subjektiver Bedeutsamkeit gewichten“ (Storch & Steinherr 2001; zit. nach Deckert-Peaceman et al. 2010, S. 69).

Es kann dabei nicht ausgeschlossen werden, dass kindliche Erzählungen fiktive Elemente oder subjektive Wahrheiten enthalten (vgl. Kordulla 2017, S. 105), wobei diese meist zu erkennen sind. Die *Glaubwürdigkeit* von Aussagen ist letztlich aber in jeder empirischen Forschung infrage zu stellen und sollte nicht als einschränkender Vorbehalt auf die Forschung mit Kindern reduziert werden:

„Die Glaubwürdigkeit kindlicher Aussagen in qualitativen Interviews ist aber nicht nur eine Frage der kindlichen Psychologie. Ein ebenso großes Problem sind die Vorurteile und Kindheitsbilder derjenigen Erwachsenen, die Kinder nicht als kompetente Interviewpartner ernstnehmen“ (Fuhs 2012, S. 90).

Letztlich sind die Gedächtnisfähigkeiten und Erinnerungsdauer von zeitlich zurückliegenden Ereignissen nicht nur vom Alter oder Entwicklungsstand des Kindes abhängig, sondern ebenso von der subjektiven Bedeutsamkeit des Geschehnisses und der (emotionalen) Intensität des Erlebens (vgl. Schneider & Lindenberger 2012, S. 418 f.).

Der in dieser Studie vorliegende Kontext des Grundschulübergangs wird im Rekurs auf die bereits ausgeführte Theorie sowie Empirie als bedeutsam und emotional intensiv eingestuft, sodass in Abhängigkeit von der individuellen Entwicklung sowie den dargestellten kognitiven Fähigkeiten von einem guten Langzeitgedächtnis, einer hohen Erinnerungsspanne und einem hohen Abstraktionsniveau bei den 10- bis 12-jährigen Kindern im Grundschulübergang ausgegangen wird.

7.1.3 Interaktive Fähigkeiten

Für das Gelingen von Kommunikationssituationen sowie Interaktionen kann die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als weitere zentrale Entwicklungsleistung gesehen werden (vgl. Vogl 2012). Als Dezentriertheit des Denkens entsteht diese Fähigkeit zwar schon im Vorschulalter, für komplexe, neuartige Situationen ist sie aber erst mit sieben Jahren verfügbar (vgl. Garbarino & Stott 1992; zit. n. Vogl 2021, S. 146). Demnach werden zunehmend Reflexionen über sich selbst, Andere und Beziehungen zu anderen in der eigenen Weiterentwicklung möglich (vgl. Vogl 2017). Begleitend zu den sprachlichen und kognitiven Entwicklungen bringen die Kinder daher ab dem Alter von 8 Jahren somit auch zunehmend eigene Meinungsäußerungen in Interviewsituationen ein (vgl. ebd.). „Generalisierte Andere“ (Vogl 2021, S. 146) können Kinder ab ca. 10 Jahren in ihre Erzählungen miteinbeziehen. Wie für die Gedächtnisfähigkeiten und Erinnerungsdauer ist auch insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivwechsel stark abhängig von der Sinnhaftigkeit und Alltagsnähe des Kontextes und sollte sich bestenfalls auf das Erfahrungswissen der Kinder beziehen (vgl. ebd.).

Da der normativ-institutionell gerahmte Grundschulübergang für alle Kinder in ihrem Bildungsweg erlebt wird, kann bei den 10- bis 12-Jährigen von individuellem Erfahrungswissen ausgegangen werden.

Wie ein stärkenorientierter Blick auf die Fähigkeiten von Kindern zeigt, werden damit die genannten Vorbehalsargumente gegen Kinderbefragungen bereits ein Stück weit entkräftet. Ihre Fähigkeiten werden häufig unterschätzt, weil sie „andersartig“ (Vogl 2021, S. 147) sind. Wenn gleich sich Befragungen von Kindern stets zwischen

der Norm bewegen, Kinder einerseits zu Wort kommen zu lassen sowie andererseits die kindlichen Aussagen und Kindheitsvorstellungen in einem entwicklungspsychologischen Kontext mit Vorbehalt zu sehen (vgl. Fuhs 2012, S. 90), so bestätigen die meisten Studien mit Kindern – unabhängig von der Erhebungsmethode –, dass diese durchaus über Narrationskompetenzen verfügen. Kinder können demnach als kompetente Kommunikationspartner:innen betrachtet werden, wobei stets geschlechts-, kultur- und milieuspezifische Unterschiede berücksichtigt werden müssen (vgl. Kordulla 2017, S. 103). Neben den o. g. Fähigkeiten ist auch die generelle *Erzählfreudigkeit* von Kindern bedeutsam, die weniger altersbedingt ist, sondern vom Charakter, Temperament als auch sozialen und ökonomischen Hintergründen abhängt (vgl. Vogl 2012; Vogl 2021, S. 147). Die Entfaltung der Erzählfähigkeit sowie -freudigkeit der Kinder ist jedoch immer auch von der Kompetenz der Forschenden abhängig, sich auf die eignsinnigen Ausdrucksformen der Kinder einzulassen und sie zu motivieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2013; Vogl 2021).

7.2 Methodische Gestaltung von Interviews mit Kindern

In der neuen Kindheitsforschung zeigt sich ein Streben danach, dem oben aufgezeigten kritischen Diskurs um Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten sowie der Generationendifferenz durch kindgerechte Formen der Datenerhebung zu begegnen. Dieses stetig wachsende Interesse an Methodenfragen in der Kindheitsforschung ist mit dem bereits in Kapitel 2 ausgeführten Wandel des Bildes von Kindheit eng verknüpft. Es braucht Methoden, um die *Kinder ernstzunehmen* und ihnen *Kompetenz zuzustehen* (vgl. Honig, Lange & Leu 1999; zit. n. Butschi & Hedderich 2021, S. 102).

Wie das folgende Zitat von Heinzel (2012a, S. 22 f.) zeigt, eignen sich qualitative Zugänge dafür im Besonderen:

„Untersuchungsgegenstand der qualitativen Kindheitsforschung ist das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag. Sie zielt darauf ab, die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren. Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteursperspektiven, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden“.

Neben teilnehmenden Beobachtungen, Videoaufzeichnungen, Einzel- oder Gruppeninterviews finden auch zunehmend partizipative Ansätze Eingang in die Forschung mit Kindern (u. a. Photovoice, Mosaic-Approach, Handpuppen) (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 111 ff.).

Vergleichbar zur sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung im Allgemeinen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 356) bilden *qualitative Interviewverfahren* den zentralen und am häufigsten genutzten Zugang zu den Erfahrungsräumen und -qualitäten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Grunert 2022, S. 328). So lassen sich verschiedene Formen qualitativer Interviews – von offen bis zu stärker strukturierten Varianten – im Methodenrepertoire der Kindheits- und Jugendforschung finden (vgl. ebd.). Inwieweit

für eine stärker strukturierte Herangehensweise durch Leitfäden und thematische Fokussierungen (vgl. ebd., S. 329) oder eine möglichst offene unstrukturierte Herangehensweise (vgl. Vogl 2021, S. 143) plädiert werden sollte, wird im Diskurs uneinig beantwortet.

Für die methodische Gestaltung der Befragung von Kindern lassen sich u. a. nach Heinzel (1997) und Fuhs (2000, 2012) systematisierte Interviewvarianten in der Kindheitsforschung finden. Dabei orientiert sich Heinzel an der formalen Struktur des Interviewverfahrens und dem Grad der Standardisierung, Fuhs hingegen mehr an der Art des Erinnerns. Dabei geht er von der Annahme aus, dass alle qualitativen Interviews – auch jene mit Kindern – auf Erinnerungen basieren. In diesem Rahmen wird die Erinnerungsleistung von drei Faktoren bestimmt: der erinnerten Zeitspanne, der räumlichen sowie der zeitlichen Distanz zum Erinnerten (vgl. Fuhs 2012, S. 93). Ausgehend davon unterscheidet Fuhs fünf verschiedene Interviewformen, die strukturiert sind nach eher leichten oder unmittelbar erlebten Erfahrungskontexten bis hin zu zunehmend komplexeren Anforderungen an die Erinnerungsleistungen der Befragten (vgl. ebd., S. 94–99):

- *Situationsnahe Interviewformen: Das unmittelbare Erinnern:* Kinder werden zu direkten singulären Geschehnissen, Situationen und Handlungen befragt, die unmittelbar vergangen oder gerade noch im Vollzug sind. Das Interview findet in der konkreten räumlichen und zeitlichen Lebenswelt statt, in der auch der Gegenstand des Interviews als konkret sichtbare Lebenswelt des Kindes angesiedelt ist.
- *Sequenz-Interview: Das Erinnern von Tagesabläufen:* Kinder sollen sich an zusammenhängende Handlungsketten erinnern, wobei die erinnerten Orte dabei sehr unterschiedlich sein können. Eine hilfreiche Methode stellen Tagesprotokolle dar, welche von Kindern schon größere Erinnerungsleistungen erfordern, da komplexe Handlungen und Situationen in ihrem genauen zeitlichen Verlauf erinnert werden müssen.
- *Lebensweltliche Interviews:* Erinnerungen an den gegenwärtigen Alltag: Anders als beim situationsnahen Interview steht hier nicht eine singuläre Situation oder Situationssequenz im Vordergrund, sondern situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens und somit die von Kindern erinnerte Gegenwart ihres alltäglichen Lebens. So kann sich nicht auf eine direkt beobachtbare Situation bezogen werden, aber die aktuelle Lebenswelt der Kinder wird thematisiert. Die erinnerte zeitliche Distanz ist auch hier gering, wenngleich sich die Kinder über den derzeitigen Tag hinaus erinnern müssen.
- *Biografische Interviews:* Kinder müssen sich an längere Zeiträume zurückerinnern, da die gesamte eigene Lebensgeschichte des Kindes fokussiert wird. Diese Interviewform zählt als anspruchsvollste Form des Kinderinterviews, da sie das höchste Maß an Erinnerungsvermögen und Erzählkompetenz erfordert.
- *Symbolische Interviewformen:* Ausgangspunkt dieser Interviews bilden zunächst von Kindern geschaffene Produkte in Form einer nonverbalen Gestaltung der eigenen Weltsicht. Die nichtsprachlichen Ausdrucksformen von Kindern gelten

als Beziehung des Erinnerten zu symbolischen Repräsentationen (z. B. durch Zeichnungen oder Rollenspiele mit Puppen), wobei im symbolischen Interview die Problematik gesehen wird, dass der Bezug der Produkte des Kindes zur alltäglichen Lebenswelt nicht immer eindeutig nachvollziehbar ist.

Um die Erzählpotenziale von Kindern und ihre Erinnerungsfähigkeiten in der Interviewsituation noch besser zu aktivieren, die Motivation zu erhöhen und dem vermeintlichen Kommunikationsproblem zu begegnen, können nach Fuhs und Schneider (2012) Interviews auch mit nonverbalen Methoden kombiniert oder auch durch den ergänzenden Einsatz von Mediatoren oder Spielhandlungen symbolisch begleitet werden.

Dabei reicht das Spektrum der bereits erprobten Methoden zur Begleitung von Interviews über „Fotos, Zeichnungen, Tageslauf- oder Mediennutzungsprotokolle, bis hin zu vorgefundenen Selbstzeugnissen, wie Tagebücher, Briefe oder Gedichte, mittlerweile auch in ihren digitalen Varianten“ (Grunert 2022, S. 327). Nach Vogl (2021, S. 151) kann dabei prinzipiell zwischen *kommunikationsanregenden* sowie *kommunikationsunterstützenden Medien* unterschieden werden. Zur Kommunikationsunterstützung werden Handpuppen oder andere Figuren als Vermittler genutzt, wobei dies insbesondere jüngere Kinder als vertraute Hilfe wahrnehmen (vgl. Vogl 2009). Kommunikationsanregende Funktionen können vor allem visuelle Stimuli wie Bilder, Fotos oder Erzählgegenstände haben, die räumlich und zeitlich eng an ein Thema gebunden sein sollten. Auch Impulse zu Geschichtenergänzungen können als Erzählhilfe dienen, da Kinder auf ein Thema fokussiert ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen können (vgl. Vogl 2021, S. 153). Zeichnungen können im Rahmen von Interviews ergänzend erstellt oder mitgebracht werden. Da Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten meist gern zeichnen und malen, gilt der Einsatz solcher Techniken als besonders inklusive und partizipative Form der Datengewinnung (vgl. Mukherji & Albon 2010; zit. n. Vogl 2021, S. 153).

Insgesamt wird in solchen medial-kreativen Ansätzen großes motivierendes Potenzial gesehen, auch um die generationale Differenz zwischen Forschenden und Beforschten zu überbrücken (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 107). Offenere qualitative Methoden bieten die Möglichkeit, diese mit derart spielerischen Elementen zu ergänzen (vgl. Rüsing 2006; zit. n. Butschi & Hedderich 2021, S. 117).

Aus den bereits entwicklungspsychologisch begründeten Voraussetzungen müssen weitere methodische Besonderheiten bei der Gestaltung von Kinderinterviews berücksichtigt werden (vgl. Kordulla 2017, S. 109; Vogl 2021, S. 149 ff.): In der Gesprächsführung ist seitens der Forscher:innen der Aufbau einer Vertrauensbasis und das Schaffen von Zieltransparenz entscheidend, um eine Kommunikation auf Augenhöhe mit den Kindern zu erreichen. Dafür sollte in der Gesprächsführung das Interesse an der kindlichen Perspektive und der Expert:innenstatus der Kinder verbal und nonverbal unterstrichen werden (u. a. aktives Zuhören, direkter Augenkontakt). Ebenfalls sollten eine verständliche kindgerechte Sprache und prägnante Fragen verwendet werden, die die Kinder ernst nehmen und nicht verniedlichend wirken im Sinne eines

„Babytalks“ (Vogl 2021, S. 151). Außerdem sollte geklärt sein, dass Schweigen und Nichtwissen vollkommen akzeptabel sind (vgl. ebd., S. 150). Weiterführend kann eine vertraute Atmosphäre im besten Fall in vertrauten Räumlichkeiten hergestellt werden, wobei die zugeschriebene Funktionalität der Räume reflektiert werden sollte: „Bei der Auswahl des Raumes sollte seine Funktion nicht außer Acht gelassen werden: Kinder verhalten sich in einem ‚Traumzimmer‘ anders als im ‚Turnzimmer‘“ (Vogl 2012; Vogl 2021, S. 149). Sollte sich dieser Raum im schulischen Kontext befinden, wie auch im Rahmen dieser Studie, gilt es zu berücksichtigen, dass sich über jedes Gespräch in der Schule ein „erzieherischer Rahmen“ spannt und sich Kinder dort in bestimmten Statusrollen bewegen (vgl. Trautmann 2010, S. 65). Ebenso muss ein angemessener Zeitrahmen berücksichtigt werden, der durch die Kinder stark individuell beeinflusst wird u. a. durch Erzählbereitschaft, Motivation sowie Interesse für das Thema (vgl. Vogl 2021). Insbesondere durch eine anregende, spielerische und methodisch variationsreiche Befragungssituation, die die Kinder selbst mitgestalten, sollen diese Aspekte in der vorliegenden Studie angeregt werden.

7.3 Konsequenzen für die eigene Kinderstudie

Die in diesem Kapitel dargestellten Besonderheiten und Voraussetzungen in der Forschung mit Kindern resümierend liegt der vorliegenden Studie – in Abgrenzung zum Bild von Kindern als kleine Erwachsene – ein Grundverständnis von Kindern als Akteur:innen ihrer Lebenswelt, die ihre Welt auf ihre eigene Weise erfahren und verstehen, zugrunde. Als erwachsene Forscherin kann diese Perspektive nur bedingt eingenommen werden (vgl. Vogl 2021, S. 148), aber eben diese Verschiedenartigkeit anzunehmen und zu akzeptieren ist ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Arbeit.

Damit Forschung kindgerecht gelingt, müssen zum einen erfahrungsnahe Themen ausgewählt werden sowie zum anderen das Forschungssetting auf die Begegnung und die Zusammenarbeit mit Kindern abgestimmt und bekannte Ausdrucksformen ausgewählt werden (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 118; Vogl 2021, S. 145). Wie die bisherige Darstellung von Theorie und Empirie zum Übergang darlegt, stellt der inhaltliche Gegenstand des normativ-institutionellen Grundschulübergangs ein derart individuell erfahrungsnahe sowie emotionales Thema für die Kinder dar, sodass von guten kognitiven und interaktiven Fähigkeitsvoraussetzungen ausgegangen wird. Aus entwicklungspsychologischer Konsequenz wird weiterhin davon ausgegangen, dass die an dieser Studie beteiligten Viert- und Fünftklässler:innen im Alter von 10 bis 11 Jahren sich sprachlich – entsprechend ihrer individuellen Entwicklung – grundsätzlich ausdrücken können. Der Individualität und Prozesshaftigkeit des Forschungsthemas gerecht werdend wird sich bewusst für ein qualitativ längsschnittliches Vorgehen entschieden, in dem den Kindern in der Triangulation zweier qualitativ unterschiedlich stark strukturierter Interviewformen sowie durch kommunikationsanregende Medien unterschiedliche interaktive Ausdrucksformen und Freiräume ermöglicht werden. Diese kindgerechten Zugänge sollen mit Blick auf die oben ausgeführten

Fähigkeitsbereiche u. a. strukturierte Erzählfähigkeit mit einem hypothetischen Blick voraus, abstraktes Denken sowie argumentatives Darstellen von Erinnerungs- und Erfahrungsprozessen im Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis entgegen aller Vorbehalte gewissermaßen herausfordern und zu einer hohen Erzählfreudigkeit auf Augenhöhe mit der Forscherin beitragen.

Inwieweit die in diesem Kapitel herausgearbeiteten methodischen Gestaltungsimpulse für das Forschen mit Kindern dabei maßgeblich in die derartige Konzeption des qualitativ längsschnittlichen Erhebungsdesigns grundgelegt werden, wird im folgenden Kapitel 8 differenziert dargestellt. Auf die besondere Berücksichtigung datenschutzrechtlicher sowie forschungsethischer Grundsätze in der Forschung mit Kindern wird in Kapitel 9 eingegangen. Wichtig einzuordnen ist, dass es sich bei der vorliegenden Kinderstudie um eine von einer Erwachsenen initiierte, forschende Annäherung an die Perspektiven von Viert- und Fünfklässler:innen handelt. Subjektive Kindheits- und Übergangserfahrungen der Forscherin können in der Durchführung, Auswertung und Interpretation dieser Forschung mit Kindern nicht ausgeklammert werden, sodass die Studie hinsichtlich der Sichtweise der Forscherin, der generationalen Differenz sowie im Kontext des zugrunde gelegten theoretischen Begriffsrahmens und des forschungsmethodischen Vorgehens (kritisch) zu reflektieren ist (vgl. Kapitel 12.3 und 13).

Im Sinne des Gütekriteriums „intersubjektiver Nachvollziehbarkeit“ qualitativer Sozialforschung (vgl. Steinke 2017) wird im Folgenden die Dokumentation sowie Indikation des initiierten Forschungsprozesses mit seinen methodischen Entscheidungen transparent aufgezeigt – maßgeblich geprägt durch Rückmeldungen aus arbeitsbereichsinternen, institutsweiten sowie universitätsübergreifenden Forschungskolloquien (u. a. AG PriQua) (vgl. ausführlicher Kapitel 13).

8 Erhebungsdesign

Diese Studie fokussiert die Ebene des individuellen Erlebens und Bewältigens und hier speziell die Sichtweisen der Kinder selbst als Hauptakteur:innen ihres individuellen Übergangsprozesses. Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, unterstreichen kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien (vgl. Unicef UN-KRK 1989; Mayne, Hobbit & Rennie 2018) die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektive und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker u. a. 2018, S. 109). Als Grundlagenforschung (basic research) möchte sich die Studie dem thematischen Feld der Bewältigung von erlebten Übergangsprozessen möglichst explorativ widmen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 29).

Das Untersuchungsdesign, auch Forschungs- oder Erhebungsdesign genannt, charakterisiert im Allgemeinen die methodische Herangehensweise einer Studie (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 182 ff.). Ein ausführlicher Einblick in das Erhebungsdesign der vorliegenden Kinderstudie soll im Folgenden gegeben werden.

8.1 Charakteristika der Studie

Grundsätzlich folgt die Studie einem *qualitativen wissenschaftstheoretischen Ansatz*, da sich diese Forschungszugänge vor allem dann anbieten, wenn die (subjektiven) „Deutungen [...] bestimmte[r] Phänomene“ im Fokus stehen oder „nach den Prozessen, die den Umgang damit zeigen“ (Flick 2009, S. 40) gefragt wird.

Diese Studie möchte Prozesse der sozialen Wirklichkeit im Grundschulübergang aus Sicht von Kindern möglichst authentisch erforschen. In einer qualitativ wissenschaftstheoretischen Herangehensweise, in der Forschung primär als kooperative Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten in einem direkten Dialog verstanden wird (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 68), wird der größtmögliche Erkenntnisgewinn im Hinblick auf das leitende Forschungsinteresse gesehen. Dass sich insbesondere qualitative Zugänge in der Forschung mit Kindern als besonders geeignet herausstellen, haben bereits die Ausführungen in Kapitel 7 dargelegt. Wie jede andere Forschung ist auch qualitative Forschung eine „Abfolge von Entscheidungen“ (Flick 1995, S. 148), die beim wissenschaftlichen Arbeiten bewusst zu treffen sind. Im Sinne des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses müssen diese Entscheidungen offengelegt und das Vorgehen als dem Forschungsgegenstand angemessen begründet werden (vgl. Helfferich 2011, S. 167).

In Abgrenzung zur quantitativen Forschung, in der der kritische Rationalismus den zentralen Bezugspunkt darstellt, steht das qualitative Paradigma in der Tradition der Geisteswissenschaften und deren Erkenntnisse zielen primär auf eine verstehend-

interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext ab (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 63).

Da es sich beim Kontext des Übergangs nicht um einen bestimmten Zeitpunkt, sondern immer um einen längerfristigen Prozess handelt (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005), liegt es ebenso im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, nicht nur einen bestimmten Ausschnitt oder Zeitpunkt in einem engen zeitlichen Rahmen in den Blick zu nehmen, sondern einen längerfristigen Gesamtprozess und somit einen Entwicklungsprozess der Kinder im Übergang nachvollziehbar machen zu können. Daher sollen in zwei Erhebungszeiträumen möglichst authentische Sichtweisen von Viertklässler:innen sowohl in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel als auch von denselben Kindern als Fünftklässler:innen in der Ankommensphase nach dem Wechsel eingefangen werden (Abbildung 8).

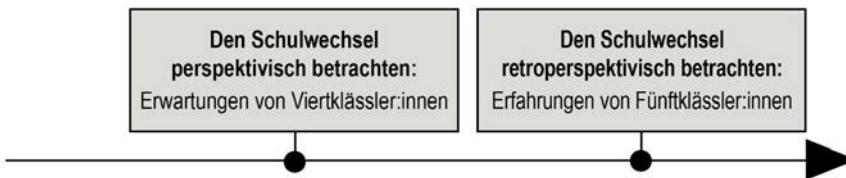


Abbildung 8: Den Grundschulübergang in einem längerfristigen Gesamtprozess betrachten (eigene Darstellung)

Demnach wird zunächst von den Kindern ein eher hypothetischer Blick vorausgeworfen, auf etwas, was ihnen selber noch nicht vollumfänglich bekannt ist und daher Vermutungen darüber aufgestellt werden können, was sie dort erwartet. Danach wird ein weitaus erfahrener Blick zurückgeworfen, auf etwas, was nun bereits selbst miterlebt und alltäglich geworden ist. Dadurch soll nachvollziehbar werden, was zunächst selbst von den Kindern zum Thema und somit als subjektiv bedeutsam hervorgebracht wird sowie folglich weiterführend, wie sich die konkrete Auseinandersetzung mit eben dessen im individuellen Bewältigungsprozess retrospektiv ausgestaltet. Derart soll ein möglichst differenziertes Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte – in diesem Kontext der individuellen Übergangsprozesse – erfasst werden.

Insbesondere in qualitativen *Längsschnittstudien*, deren stärkerer Einbezug in den Sozialwissenschaften zunehmend gefordert wird, liegt ein großes Potenzial darin, eben diese individuellen Entwicklungs- und Wandlungsprozesse zu rekonstruieren und kollektive Sichtweisen und Erfahrungszusammenhänge sowie organisationale Praktiken und Strukturzusammenhänge in Beziehung zu setzen (vgl. Asbrand, Pfaff & Bohnsack 2013, S. 4). Im Verständnis der Forscherin selbst als qualitative rekonstruktive Längsschnittforscherin wird demzufolge für die Kinderstudie ein *längsschnittliches Erhebungsdesign mit zwei Erhebungsphasen* gewählt (vgl. Abel 1998, S. 34). Diese rahmen die im empirischen Forschungsprozess zu berücksichtigende „zeitliche Dimension der Erhebung“ (ebd.).

Weiterführend ist die Kinderstudie als *grundlagenwissenschaftliche Studie (basic research study)* einzurichten mit dem Ziel eines wissenschaftlichen Erkenntnisfort-

schriffts (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 185), hier sowohl auf inhaltlicher als auch methodischer Ebene in der Forschung mit Kindern aus Erwachsenensicht.

Mit dem Fokus auf Theoriebildung im Entdeckungszusammenhang statt Theorieprüfung im Begründungszusammenhang (vgl. ebd., S. 66) verfolgt die Kinderstudie eine nach dem Prinzip der theoretischen Offenheit explorativ geprägte Annäherung an den Forschungsgegenstand des Erlebens und der Bewältigung des Grundschulübergangs. Eine gänzlich theoriefreie Herangehensweise im Sinne absoluter Offenheit wäre dabei unmöglich, angestrebt wird jedoch eine *relative bzw. reflektierte Offenheit* seitens der Forscherin. Derart wird das notwendige übergangstheoretische Vorwissen und Vorverständnis der Forscherin im Kontext der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung (als „sensibilisierende Konzepte“ (ebd., S. 66)) im gesamten Forschungsprozess offengelegt und stets kritisch hinterfragt, sodass eine Offenheit für Fälle, Daten und Situationen gegeben ist, die den eigenen Vorannahmen ggf. widersprechen. Auf diese Weise sollen über die bisherigen theoretischen Vorstellungen hinaus neue Erkenntnisse über den inhaltlichen Untersuchungsgegenstand der individuell erlebten und zu bewältigenden Übergangsprozesse in der Orientierungs- und Ankommensphase von Kindern im Grundschulübergang auf die weiterführende Schule rekonstruiert werden. Qualitative Forschung zielt auf das Besondere, sodass sich aus methodischer Sicht die Frage stellt, ob und wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist (vgl. Helfferich 2011, S. 173). Parallel zur theoretischen Offenheit wird demnach im qualitativen Paradigma ebenso eine *methodische Offenheit* verlangt, die sich flexibel an den entfaltenden Erkenntnisprozess anpassen kann (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 67). Dem *Prinzip der Prozessualität* folgend wird daher hier mit Viert- und Fünftklässler:innen eine *empirische Originalstudie* durchgeführt (vgl. ebd., S. 188), denn die Kinderstudie widmet sich der Lösung eines eigens aufgestellten inhaltlichen Forschungsproblems auf Basis systematischer eigener Datenerhebung und Datenanalyse (vgl. Kapitel 10). Demnach werden die selbst erhobenen Daten mit Viert- und Fünftklässler:innen erstmalig einer *Primäranalyse* unterzogen (vgl. ebd., S. 191). Durch das empirische Vorgehen können seitens der Forscherin die Details des Forschungsdesigns im Hinblick auf die Auswahl der Stichprobe, der Erhebungsmethoden, der Durchführung sowie der Auswertung selbst festgelegt und somit prozesshaft genau auf das selbstgewählte Forschungsproblem zugeschnitten werden.

Ein differenzierter Blick auf die Details der empirischen Originalstudie wird im weiteren Verlauf geworfen, beginnend mit dem Sampling der Kinderstudie.

8.2 Sampling der Kinderstudie

Die meisten sozialwissenschaftlichen Forschungen untersuchen weder sämtliche potenzielle Personen (Vollerhebung) noch einen singulären Einzelfall, sondern arbeiten mit Stichproben, sog. „Samples“ (vgl. ebd., S. 292). In der qualitativen Forschung wird im Zusammenhang der Bildung von Stichproben von *Fallauswahl* gesprochen (vgl. ebd.). Da in dieser Kinderstudie die differenzierte interpretative Rekonstruktion

der einzelnen Fälle im Kontext ihrer Lebenswelt, genauer ihres individuellen Übergangsprozesses von der Grundschule in die weiterführende Schule angestrebt wird, greift die vorliegende Teilerhebung grundsätzlich auf eine absichtsvolle Sampling-Strategie zurück, nämlich die der gezielten Auswahl bestimmter Arten von Fällen (vgl. u. a. Flick 2010, S. 155 ff.). Für das längsschnittliche Forschungsinteresse im weiten Sinne bilden für diese Studie zum einen alle Schüler:innen, die eine 4. Klasse besuchen und somit der Grundschulübergang auf eine weiterführende Schule für sie bevorsteht, die potenzielle Grundgesamtheit der ersten Erhebungsphase. Alle Schüler:innen, die eine 5. Klasse besuchen und somit auf ihren Schulwechsel auf die weiterführende Schule zurückblicken können, bilden die mögliche Grundgesamtheit der zweiten Erhebungsphase. Im engeren Sinne liegt das Forschungsinteresse dieser Arbeit darin, individuelle Übergangsprozesse in ihrer Gesamtheit zu betrachten, sodass in der zweiten Erhebungsphase nur noch die Kinder infrage kommen, die auch bereits an der ersten Erhebung teilgenommen haben.

Es handelt sich demnach um eine *Gruppenstudie* (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 215), in der eine bestimmte Stichprobe ausgewählter Viert- und dann Fünfklässler:innen aus einer Grundgesamtheit untersucht werden. Die dieser Kinderstudie zugrunde gelegte Stichprobe ist der Variante „heterogene gezielte Stichproben“ (ebd., S. 304f.) zuzuordnen:

„Die Fälle aus dem interessierenden Feld werden breit gestreut über **unterschiedliche Rekrutierungswägen** angesprochen und es wird ein **relativ großes Sample** zusammengestellt. Auf diese Weise erhält man eine Auswahl von Fällen, die sich zwar alle hinsichtlich des Zielmerkmals ähneln [im Übergangsprozess von der Grundschule in die weiterführende Schule], deren sonstige **interne Heterogenität** man jedoch im Vorfeld nicht genau kennt und auch nicht bewusst steuert, im Nachhinein dann jedoch im Zuge der Datenanalyse näher untersuchen kann“ (ebd.).

Der Zugang zu den Kindern dieser Studie wird nach Helfferich (2011) über sog. „Türwächter (Gatekeeper)“ (S. 175) ermöglicht, denn insbesondere bei der Befragung von Kindern ist die Kooperation mit verschiedenen Gatekeepern oftmals unerlässlich (vgl. Vogl 2021, S. 149). Aus beruflichen Kontexten bekannte Schlüsselpersonen in Institutionen der Grundschulpraxis, in diesem Fall vier aktive Grundschullehrerinnen an nordrhein-westfälischen Grundschulen aus den Kreisen Unna, Paderborn, Höxter und Soest, die zum Zeitpunkt der geplanten ersten Erhebung eine vierte Schulkklasse leiten bzw. in einer unterrichten, werden angesprochen, um darüber einen Zugang zu den Viertklässler:innen ihrer Klassen zu erhalten. Aus forschungsethischer Sicht wird sowohl für die Kinder als auch für die Eltern ein ausführliches Informationsschreiben sowie eine Einverständniserklärung mitgegeben (vgl. Kapitel 9), die über die Lehrkräfte an alle Kinder ihrer Klasse ausgeteilt und wieder eingesammelt werden. Die Auswahl der befragten Kinder erfolgt demnach absichtlich willkürlich und nur im Einverständnis mit den bereitwilligen Kindern sowie deren Eltern.

Der Erhebungsraum ist auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen beschränkt, sodass im Sinne der Vergleichbarkeit aber von grundsätzlich gleichen institutionellen Rahmenbedingungen innerhalb dieses Bundeslandes und innerhalb der Stichprobe

ausgegangen werden kann (vgl. Kapitel 3.2). Im Sinne der Repräsentativität kann innerhalb dieses Bundeslandes eine relativ weite geografische Streuung durch die o.g. Kreise erreicht werden. Bei den vier Grundschulen handelt es sich um zwei Gemeinschaftsgrundschulen, eine katholische Grundschule und einen Grundschulverbund. Alle vier Grundschulen bieten die Klassen 1 bis 4 an, sind Schulen des gemeinsamen Lernens und haben einen offenen Ganztag.

In der ersten Erhebungsphase können insgesamt 36 Viertklässler:innen aus insgesamt fünf vierten Klassen (an der Grundschule im Kreis Unna waren zwei vierte Klassen beteiligt) von den vier verschiedenen Grundschulen aus NRW für eine Befragung gewonnen werden (18 Mädchen und 18 Jungen, davon sechs mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und eines im Bereich Emotionale Soziale Entwicklung).

Alle Kinder sowie Eltern der ersten Erhebungsphase werden bei der ersten Einverständniserklärung gefragt, ob nach dem Schulwechsel des Kindes im Sommer 2019 erneut mit der Familie Kontakt aufgenommen werden darf für eine zweite retrospektive Befragung im Herbst 2019. Hier haben insgesamt 27 der 36 Eltern zugestimmt und entweder eine Mailadresse oder Telefonnummer hinterlassen. Ab Oktober 2019 beginnt die Forscherin mit der erneuten Kontaktaufnahme dieser Eltern, schriftlich per Mail bzw. telefonisch. Gleichzeitig werden mit den noch bestehenden Kontakten zu den Lehrkräften an den jeweiligen Grundschulen die organisatorischen Rahmenbedingungen für die zweiten Befragungen geschaffen. Termine für November und Dezember 2019 werden vereinbart, an denen die Befragungen mit den Kindern in einem vertrauten Klassenraum der ehemaligen Grundschule an einem Nachmittag stattfinden können (siehe Ausnahmen zur zeitlichen und örtlichen Durchführung in Kap. 8.3).

Es können nicht alle 27 potenziellen Kinder tatsächlich für eine zweite Befragung gewonnen werden: zum einen aufgrund fehlgeschlagener Erreichbarkeit durch nicht mehr aktuelle Nummern oder Mailadressen, ebenso durch mittlerweile nicht mehr bestehendes Interesse an einer zweiten Befragung sowie zum anderen aufgrund von Terminproblemen. Auch der Alternativvorschlag eines flexibleren Interviewtermins per Telefon stellt in diesen Fällen ebenfalls für Kinder und Eltern keine Option dar.

Somit wird in der zweiten Erhebungsphase mit insgesamt 20 Fünftklässler:innen der Ursprungsstichprobe der damals insgesamt fünf vierten Klassen von vier verschiedenen Grundschulen eine zweite Befragung durchgeführt.

Da es sich wie bereits oben ausgeführt um ein längsschnittliches Forschungsdesign handelt und somit im Hinblick auf das leitende Forschungsinteresse auch ein Vergleich im Entwicklungsprozess der erhobenen Kinderstimmen möglich sein muss, werden in dieser Arbeit nun die *20 Viert- und dann Fünftklässler:innen* als Sampling der Studie zugrunde gelegt, mit denen sowohl vor als auch nach dem Übergang eine Befragung durchgeführt wurde.

Gemäß des „Saturierungsprinzips“ (Helfferich 2011, S. 175 f.) wird in dieser Studie nicht vorab der Umfang der Stichprobe festgelegt, da insbesondere in einer längsschnittlichen Herangehensweise die Abhängigkeit von der Kooperationsbereitschaft

der beteiligten Akteur:innen im Feld zu ungewiss erscheint. Wie die spätere Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zeigen wird, kann mit den durchgeführten Erhebungen der Erkenntnisgewinn aber als vorerst abgesättigt gelten (vgl. Bertaux 1981).

Die folgende Tabelle (Tabelle 7) soll nun für den Rahmen dieser Arbeit das Sampling der Studie in einer Gesamtübersicht darstellen. Es handelt sich dabei insgesamt um 11 Mädchen und 9 Jungen im Alter von 10–11 Jahren. Zwei der Mädchen weisen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen auf (in der Tabelle *Martha* aus H. und *Lia* aus L.).²⁹

Im Verlauf der Datenaufbereitung werden alle 20 befragten Kinder anonymisiert, sodass der eigene Name sowie Namen von Lehrkräften und Freund:innen und weiterer identifizierbarer Merkmale (wie Orte und Schulnamen) nicht mehr rekonstruierbar sind. Als Modus der Anonymisierung werden von der Forscherin selbstständig Pseudonyme für die Kinder ausgewählt, zur besseren Einordnung und Vergleichbarkeit der Standorte ergänzt um *aus [Ort abgekürzt mit einem Anfangsbuchstaben]*, zum Beispiel *Rapha aus H.*³⁰

Zur Verteilung auf die jeweiligen Schulformen lässt sich festhalten, dass 17 der 20 Kinder auf ein Gymnasium gewechselt sind, zwei auf die Realschule und eine auf die Hauptschule. Bei 19 der 20 Kinder liegen die weiterführenden Schulen im Wohnort, lediglich *Tino* aus H. wechselt auf ein Sport-Gymnasium in der nächstgelegenen Großstadt. Bis auf *Martha* aus H., die eigentlich auf eine Hauptschule will, sind alle auf ihre Wunsch-Schule gekommen. In ihrem Wohnort befindet sich allerdings nur ein Gymnasium mit inklusivem Profil.

Es sei bereits an dieser Stelle kritisch angemerkt, dass die Überrepräsentation von Gymnasialübergänger:innen in der Verteilung im Sinne der o. g. willkürlich heterogen ausgewählten Stichprobe seitens der Forscherin nicht beabsichtigt war und u. a. im Rekurs auf das Gütekriterium der „Limitation“ nach Steinke (2017) zum Abschluss der Arbeit vertiefend reflektiert wird.

29 Eine vergleichende Einzelfallbetrachtung des Übergangsprozesses dieser beiden Mädchen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen unter inklusionsorientierter Perspektive findet sich in Carle & Herding 2023 (Kap. 3.6, S. 140 ff.). Im Rahmen dieser Arbeit werden *Martha* aus H. und *Lia* aus L. als gleichwertiger Teil des Samplings in die vergleichenden Analysen auf Gesamtebene einbezogen, eine weiterführende inklusionsorientierte Perspektive wird aufgrund der mangelnden Repräsentativität von n = 2 nicht weiter vertieft.

30 Eine ausführliche Einordnung der durchgeführten Kinderstudie im Kontext datenschutzrechtlicher sowie ethischer Gesichtspunkte erfolgt in Kapitel 9.

Tabelle 7: Übersichtstabelle des Samplings (eigene Darstellung)

Standort in Nordrhein-Westfalen	Kinder	Schulform- Empfehlung auf dem Zeugnis	eigene Wunsch-Schule (vor dem Übergang)	besuchte Schule (nach dem Übergang)	bekannte Hintergrundinformationen	Metadaten: Ort und Zeit der Durchführung
Kreis Unna	Rapha aus H.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Die milieuspezifischen Hintergründe zu den einzelnen Kindern werden nicht offiziell erhoben. Lediglich bei ausgewählten Kindern sind wenige weiterführende Informationen durch die Klassenlehrerinnen bekannt.	Ort der Durchführung in der ersten Erhebungsphase: Klassenfahrt
	Martha aus H.	aufgrund des Unterstützungsbedarfs keine Empfehlung, wenn Hauptschule	Hauptschule	Gymnasium (da es nur hier eine inklusive Lerngruppe gibt)	Zeitpunkt der Erhebung: Dezember 2018 & Januar 2019	Zeitpunkt der Erhebung: Dezember 2018 & Januar 2019
	Ruven aus H.	Gesamtschule; Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Ort der Durchführung in der zweiten Erhebungsphase:	Ort der Durchführung in der zweiten Erhebungsphase: Räumlichkeiten in der Grundschule
	Tino aus H.	Gymnasium	Gymnasium mit besonderem Sportprofil	Gymnasium mit besonderem Sportprofil	Eltern der Kinder sind aus Bosnien	Zeitpunkt der Erhebung: November und Dezember 2019
	Tristan aus H.	Realschule	Gymnasium	Gymnasium		Mit Leonie wird in der zweiten Erhebungsphase ein Telefoninterview durchgeführt.
	Maja aus H.	Realschule; (eingeschränkt) Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium		
	Malte aus H.	Realschule	hat keine Wunsch-Schule	Realschule	ADHS im 3. Schuljahr diagnostiziert	
	Hannah aus H.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium		

(Fortsetzung Tabelle 7)

Standort in Nordrhein-Westfalen	Kinder	Schulform- Empfehlung auf dem Zeugnis	eigene Wunschs- Schule (vor dem Übergang)	besuchte Schule (nach dem Übergang)	bekannter Hintergrundinforma- tionen	Metadaten: Ort und Zeit der Durchführung
			nachgefragt im Rahmen der rückblickenden Interviews der zweiten Erhebungsphase	Die milieuspezifischen Hintergründe zu den einzelnen Kindern werden nicht offiziell erhaben. Lediglich bei ausgewählten Kindern sind wenige weiterführende Informationen durch die Klassenlehrerinnen bekannt.		
Kreis Unna	Ron aus H.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	elterlicher Migrationshintergrund: Italien	
	Leonie aus H.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium		
Kreis Paderborn	Emilia aus S. (eingeschränkt) Gymnasium; Sekundarschule	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Ort der Durchführung in der ersten und zweiten Erhebungsphase: Raum- lichkeiten der Grund- schule	
	Lisa aus S.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Zeitpunkt der Erhebung: Februar 2019 und Dezember 2019	
	Merle aus S.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Mit Maditha wird in der zweiten Erhebungsphase ein Telefoninterview durchgeführt.	
	Maditha aus S.	Realschule	Realschule	Realschule	Besonderheit: jeweils Umzug vor Schulwechsel	
Kreis Höxter	Pia aus B.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Ort der Durchführung in der ersten und zweiten Erhebungsphase: Raum- lichkeiten der Grund- schule	
	Linus aus B.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Zeitpunkt der Erhebung: März 2019 und De- zember 2019	
	Moritz aus B. (eingeschränkt) Gymnasium; Sekundarschule	Gymnasium	Gymnasium			

(Fortsetzung Tabelle 7)

Standort in Nordrhein-Westfalen	Kinder	Schulform-Empfehlung auf dem Zeugnis	eigene Wunschs-Schule (vor dem Übergang)	besuchte Schule (nach dem Übergang)	bekannte Hintergrundinforma-tionen	Metadaten: Ort und Zeit der Durchführung
			nachgefragt im Rahmen der rückblickenden Interviews der zweiten Erhebungsphase	nachgefragt im Rahmen der perspektivischen Interviews der ersten Erhebungsphase	Die milieuspezifischen Hintergründe zu den einzelnen Kindern werden nicht offiziell erhoben. Lediglich bei ausgewählten Kindern sind wenige weiterführende Informationen durch die Klassenlehrerinnen bekannt.	
Kreis Höxter	Lena aus B.	Sekundarschule; Realschule	Gymnasium	Gymnasium	Mit Tobias wird in der zweiten Erhebungsphase ein Telefoninterview durchgeführt.	
	Tobias aus B.	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium		
Kreis Soest	Lia aus L.	aufgrund des Unterstützungsbedarfs Hauptschule oder Förderschule	Hauptschule oder Realschule	Hauptschule	diagnostizierter Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen; sozial schwacher Familienhintergrund	Ort der Durchführung in der ersten Erhebungsphase: Räumlichkeiten der Grundschule Ort der Durchführung in der zweiten Erhebungsphase: Bei dem Mädchen zu-Hause Zeitpunkt der Erhebung: Februar 2019 und November 2019

8.3 Zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen zur Durchführung

Ausgehend von dem *Konzept der alltäglichen Lebenswelt*, welches als Zentrum des menschlichen Erlebens und Handelns gesehen wird, geht diese Kinderstudie entlang des qualitativen Paradigmas grundsätzlich davon aus, dass Kinder sich und ihre Umwelt reflektieren, im Austausch miteinander Sinnzuschreibungen vornehmen und sich selbst sowie ihr Umfeld durch ihre Handlungen zielgerichtet gestalten und verändern können (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 64). Dabei ist die jeweilige Lebenswelt der beteiligten Individuen von eigenen Besonderheiten geprägt, sodass eine ganzheitliche Untersuchung lebensweltlicher Phänomene auf zeit- und orts- sowie personengebundene Erkenntnisse begrenzt ist. In Bezug auf ihre alltägliche Lebenswelt im individuellen Übergangsprozess wird den Viert- und Fünftklässler:innen ein Expert:innenstatus zugeschrieben und dieses Expert:innenwissen gilt es durch die Forscherin in direkter Kommunikation mit den Beforschten zu erschließen.

Daher wird die Kinderstudie als *Feldstudie* durchgeführt, um im natürlichen schulischen Umfeld der Schüler:innen die Befragungssituation bestmöglich den ihnen vertrauten Alltagsbedingungen anzupassen (vgl. ebd., S. 206).

Da die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen zur Durchführung der Datenerhebungen wesentlichen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Erhebungsmethoden nehmen, sollen diese zunächst kurz eingeordnet werden, sodass darauf dann in der anschließenden Darstellung der Erhebungsmethoden Bezug genommen werden kann. In der letzten Spalte der Übersichtstabelle (Tab. 7) sind pro Standort Ort und Zeitpunkt der Durchführung als Metadaten differenziert ausgeführt.

Die zeitliche Komponente im Forschungskontext von schulischen Übergängen ist im Wesentlichen durch die zeitlichen Strukturen und institutionellen Vorgaben des aktuellen Schulsystems geprägt, wonach ein Klassen- bzw. Schulformwechsel in der Regel immer im Sommer stattfindet.

Demnach liegt die erste *prospektiv vorausschauende Studie* (vgl. ebd., S. 213) somit in der Orientierungsphase, in der der Übergang am Ende der Klasse 4 perspektivisch bevorsteht, hier genauer im Zeitraum Dezember 2018 bis März 2019. In dieser Zeit befinden sich die Kinder im Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule. Nachdem der Schulwechsel im Sommer 2019 stattfindet, liegt die zweite *retrospektiv rückschauende Studie* (vgl. ebd., S. 213) dann in der Anommensphase nach dem bereits erlebten Übergang auf die weiterführende Schule, genauer im Zeitraum November bis Dezember 2019.

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungsphase werden die Befragungen in der Regel in den Räumlichkeiten der jeweiligen Grundschulen der unterschiedlichen Standorte durchgeführt. Dies wird gemeinsam mit den bekannten Praxisakteurinnen an den jeweiligen Grundschulen organisiert.

Aus bisherigen Erfahrungen der Forschung mit Kindern wird angenommen, dass sich über Gespräche in der Schule direkt ein „erzieherischer Rahmen“ (Trautmann

2010, S.65) spannt. Daher wird eine kritische Reflexion des pädagogischen Settings ebenfalls am Ende der Arbeit entlang der Gütekriterien (vgl. Steinke 2017) stattfinden.

Folgende Ausnahmen müssen im Hinblick auf die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen im Kontext der Durchführung transparent gemacht werden:

- Die zeitliche und örtliche Durchführung der ersten Befragungen mit den Kindern aus dem Kreis Unna (in der Übersichtstabelle des Samplings sind damit die erstgenannten Kinder *aus H.* gemeint) ist vom Setting einer Klassenfahrt im Sauerland gerahmt. Diese wird, initiiert vom Diözesanverband Paderborn, an dieser Grundschule erstmalig mit den vierten Klassen im Dezember 2018 bzw. Januar 2019 durchgeführt. Bezeichnet als *Klasse(n)tage* ist diese Klassenfahrt eine Aktion, in der die Schüler:innen einer vierten Klasse noch einmal in ihrem Klassenverbund gemeinsam außerschulisch Zeit verbringen können und sich spielerisch und ungezwungen mit ihrem Übergang auf die weiterführende Schule beschäftigen.³¹ Für diese Kinderstudie wird das eher informelle Setting dieser Klassenfahrt mit eindeutigem thematischem Bezug zum Grundschulübergang für die Durchführung der Datenerhebung genutzt.
- Mit *Lia* aus L. aus dem Kreis Soest wird die zweite Befragung im familiären Umfeld bei ihr zu Hause durchgeführt, da die Kontaktperson zur damaligen Grundschule mittlerweile an einer anderen Schule arbeitet und sich die Grundschule nicht mehr kooperationsbereit zeigt.
- Mit *Leonie* aus H., *Maditha* aus S. und *Tobias* aus B. wird die zweite Befragung aus organisatorischen Gründen als Telefoninterview realisiert.

Bevor die ausführliche Darstellung der Erhebungsmethoden für die Forschung mit den Kindern folgt, wird das längsschnittliche Erkenntnisinteresse und die leitenden Forschungsfragen entlang der zeitlichen Rahmenbedingungen in der Orientierungs- und Ankommensphase an dieser Stelle zur Transparenz noch einmal gebündelt dargestellt (Abbildung 9):

³¹ Dieses Konzept der ‚Klasse(n)tage‘ wird in dem Schuljahr 2018/19 erstmalig an dieser Grundschule erprobt. Daher kam der Diözesanverband auf Petra Büker, Professorin der Universität Paderborn im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung, zu, um dieses Projekt einmalig wissenschaftlich zu begleiten. Es soll langfristig überprüft werden, inwieweit dieses Projekt eine vorbereitende Maßnahme für einen gelingenden Übergang darstellt. Die Beantwortung dieser Frage ist aber nicht Teil dieser Kinderbefragungsstudie, sondern wird in einer anderen Teilstudie der übergeordneten Übergangsstudie SURPriSe erörtert werden. Für die vorliegende Arbeit wurde auf diese Anfrage hin lediglich der damit entstandene Kontakt zu dieser Grundschule im Kreis Unna als „Gatekeeper“ (Helfferich 2011, S.175) und somit als Zugang zum Praxisfeld genutzt.



Abbildung 9: Längsschnittliches Erkenntnisinteresse und leitende Forschungsfragen der Kinderstudie (eigene Darstellung)

8.4 Erhebungsmethoden: Eine Triangulation zweier qualitativer Interviewformen

Im Rekurs auf die in den Kapiteln zuvor dargestellten kindheits-, transitions- und stressbewältigungstheoretischen Begründungslinien ist es das Ziel dieser Kinderstudie, die subjektive Perspektive der Kinder selbst auf ihren Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule zu erfassen, denn sie werden als Hauptakteur:innen und Expert:innen ihres individuellen Übergangsprozesses gesehen. Die bereits ausgeführten Grundsätze bedingen, auch im Sinne der Qualität qualitativer Forschung (vgl. u. a. Steinke 2017; Flick 2022), eine transparente Darstellung des methodischen Vorgehens – verbunden mit der Frage der Passung der Forschungsmethoden zum leitenden Erkenntnisinteresse sowie der durch die Auswahl spezifischer Methoden vorweggenommenen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. Maschke & Stecher 2022, S. 4).

Mit dem Ziel der besseren Nachvollziehbarkeit subjektiver Erlebens- und Bewältigungsprozesse im Übergang auf die weiterführende Schule handelt es sich hierbei um einen durchaus komplexen und längerfristigen Forschungsgegenstand. Dieser lässt sich nur äußerst aufwändig ethnographisch dauerhaft begleitend beobachten, ebenso soll über die bisher stärker quantitativ standardisiert ausgerichtete Bewältigungsfor schung entlang operationalisierter Konstrukte ein offenerer Zugang zu den verfügbaren Bewältigungsstrategien von Kindern gewählt werden.

Im Rekurs auf Kapitel 7 zu den Besonderheiten des Forschens mit Kindern eignen sich in der Befragung von Kindern in besonderer Weise *Formen von Interviews*.

Nach Friedrichs (1990) wird ein wissenschaftliches Interview beschrieben als ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Befragten durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Reaktionen veranlasst werden sollen.

Unter Berücksichtigung der ausführlich dargestellten Besonderheiten und Voraussetzungen in der Forschung mit Kindern (vgl. Kapitel 7) möchte sich auch die vorliegende Kinderstudie entgegen der Normalitätsunterstellungen von Erwachsenen, die Kinder oftmals als noch nicht strukturiert erzählkompetent klassifizieren, auf die kindlichen Ausdrucksformen einlassen und die Befragung in einem ko-konstruktiven Interaktionsprozess aus Forscherin-Kind gestalten. Damit dabei insbesondere im Hinblick auf die konkrete Prozessperspektive von Übergängen dezidierte Perspektiven der Kinder sowohl vor als auch nach dem Wechsel erfasst werden können, folgt die Studie wie bereits oben dargestellt grundsätzlich einem längsschnittlichen Forschungsansatz. Um ebenso möglichst authentische und unterschiedliche Perspektiven der Kinder auf ihre Erlebens- und Bewältigungsprozesse zu eröffnen, macht eine Triangulation verschiedener qualitativer Methoden Sinn (vgl. Flick 2011, S. 49).

Unter Triangulation im Allgemeinen wird im Kontext sozialwissenschaftlicher und speziell qualitativer Forschung nach Flick (2011, S. 12) Folgendes verstanden:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“.

Die Verbindung verschiedener Methoden ist grundsätzlich der Triangulations-Ansatz, der in der qualitativen Forschung die häufigste Anwendung erfährt (vgl. ebd., S. 46).

Bei einer Triangulation ist zu unterscheiden, ob sie der Erkenntniserweiterung oder der ein- oder wechselseitigen Überprüfung von Ergebnissen dienen soll. Weiterhin setzt die Triangulation verschiedener Methoden an unterschiedlichen Perspektiven oder auf verschiedenen Ebenen an: „What is important to choose at least one method which is specifically suited to exploring the structural aspects of the problem and at least one which can capture the essential elements of its meaning to those involved“ (Fielding & Fielding 1986, S. 34).

Die in dieser Kinderstudie angewandte Triangulation bleibt auf Ebene der Datenerhebung bei der Einzelmethode und möchte demnach immer am Einzelfall in einer Einzelbefragung ansetzen. Ziel soll sein, die Erkenntnismöglichkeiten von zwei Zugängen jeweils systematisch zu nutzen und wechselseitig zu ergänzen bzw. zu erweitern (vgl. Flick 2011, S. 42).

Dafür werden die Kinder dieser Studie in den zwei Erhebungszeiträumen mittels eines komplexen qualitativ längsschnittlichen methodischen Designs befragt, indem auf zwei unterschiedliche qualitative Interviewformen nach ihrem *Grad der Strukturierung* zurückgegriffen wird (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 361), die jeweils vor als auch nach dem Übergang durchgeführt werden:

1. Als Erstes werden in Anlehnung an die offene, unstrukturierte Interviewform „Methode des Lauten Denkens“ (ebd., S. 361) sog. *Gedankenhöhlen* (ursprünglich in der Literaturdidaktik nach Kruse (2014) entwickelt) von den Kindern sowohl perspektivisch vor als auch retrospektiv nach dem Übergang aufgezeichnet.
2. Zum Zweiten werden perspektivisch sowie retrospektiv qualitative *Leitfaden-Interviews* geführt (vgl. ebd., S. 361), in denen begleitend perspektivische *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* für die weiterführende Schule als Dokumente ausgefüllt und in der retrospektiven Befragung vergleichend betrachtet werden. Darüber hinaus werden in den rückblickenden Postinterviews kommunikationsanregende Themenkärtchen einbezogen.

Durch die damit einhergehende Eröffnung von unterschiedlich großen (*Frei-)Räumen* in einem medial-kreativen Ansatz sollen im Rahmen dieser intern kombinierten Zugänge innerhalb derselben übergeordneten qualitativen Methode *Interview* Perspektiven eröffnet werden, die darüber im besten Fall komplementäre Ergebnisse erzielen, „d. h. einander ergänzende Ergebnisse, die ein breiteres, umfassenderes oder ggf. vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern“ (Flick 2011, S. 49).

Gleichzeitig dient die durch die *Gedankenhöhlen* stärker explorative Herangehensweise an das Themenfeld in der ersten Erhebungsphase als wichtige Grundlage und Anregung, um im längsschnittlichen Interesse die weiterführenden Inhalte des zweiten, rückblickenden Interviews ganz im Sinne der für die Kinder bedeutsamen Themen vorzubereiten.

Neben dem bereits ausgeführten, verstärkt inhaltlichen Erkenntnisinteresse ist es ebenso ein Anliegen der Forscherin, mit der Studie in methodischer Hinsicht einen Beitrag zur Weiterentwicklung im Diskurs der Kindheitsforschung zu leisten – entgegen der bereits zusammengetragenen Herausforderungen und Vorbehalte, die mit dem Forschen mit Kindern in Verbindung gebracht werden (vgl. Kapitel 7; vgl. u. a. im Überblick Butschi & Hedderich 2021, S. 108). Hierzu soll insbesondere die Erprobung des im Kontext der Übergangsforschung aus Kinderperspektive neuartigen offenen und kreativen Ansatzes, die o. g. *Gedankenhöhlen* (vgl. Kruse 2014) angelehnt an die sozialwissenschaftliche Methode des Lauten Denkens, am Ende der Arbeit kritisch bezüglich seiner Gegenstandsangemessenheit beurteilt werden, um der Beantwortung der Frage, wie *Forschung kindgerecht gestaltet sein kann* (vgl. Butschi & Hedderich 2021, S. 38), in grundschulpädagogischer Forschung ein Stück näher zu kommen.

An dieser Stelle ist es bereits wichtig einzuordnen, dass die Erhebungsmethoden mit Blick auf das oben dargestellte Sampling zweiteilig zu betrachten sind. Die *Gedankenhöhlen* werden aufgrund der angesprochenen Neuartigkeit in diesem Kontext ausschließlich mit einem Teil der oben dargestellten Stichprobe erprobt, nämlich mit den

in der Übersichtstabelle zuerst gelisteten 10 Kindern *aus H.* (wird im Kapitel *Gedankenhöhlen* noch weiter begründet). Diese besagten Kinder *aus H.* werden demnach zunächst jeweils vor als auch nach dem Übergang zum Lauten Denken in einer *Gedankenöhle* eingeladen und mittelbar im Anschluss werden weiterführende leitfadengestützte Interviews geführt.

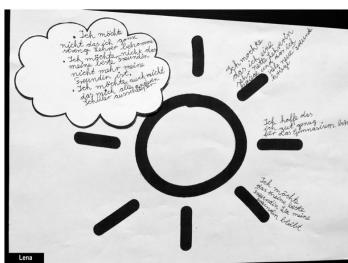
Mit der zweiten Hälfte des Samplings (alle Kinder aus S., B. und L.) werden ausschließlich leitfadengestützte Interviews jeweils vor und nach dem Übergang geführt, von diesen Kindern liegen keine *Gedankenhöhlen* vor. Zusammengefasst werden also in dieser Kinderstudie mit allen 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen leitfadengestützte Interviews geführt, aber nur mit 10 ausgewählten Viert- und dann Fünftklässler:innen (aus H.) *Gedankenhöhlen* aufgezeichnet. Dadurch, dass eines der Kinder aus H., *Leonie*, in der zweiten Erhebungsphase aus organisatorischen Gründen nur telefonisch befragt werden kann, liegt von ihr nur eine perspektivische *Gedankenöhle* vor dem Übergang vor. Daraus ergibt sich in der Übersicht folgendes qualitatives Datenmaterial (Tabelle 8) aus *Gedankenhöhlen* (angelehnt an die sozialwissenschaftliche Methode des Lauten Denkens) sowie leitfadengestützten Interviews (in denen begleitend *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* erstellt werden), die in der weiteren empirischen Arbeit zugrunde gelegt und in einem längsschnittlichen Vergleich betrachtet werden können (Tabelle 8).

Resümierend werden somit zunächst die Inhalte der mit allen Kindern durchgeführten Leitfaden-Interviews den zentralen Ausgangspunkt der später folgenden Auswertung und Ergebnisdarstellung bilden. Erst danach werden die Inhalte der von ausgewählten Kindern aufgenommenen *Gedankenhöhlen* hinzugezogen, um zu vergleichen, inwiefern sich in diesem weitaus offeneren Format komplementäre Erwartungen, Erfahrungen und Bewältigungsstrategien in der Orientierungs- und Anommensphase erkennen lassen, die im triangulativen Sinne einander ergänzende Ergebnisse darstellen und ein breiteres, umfassenderes oder ggf. vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern (vgl. Flick 2011, S. 49).

Inwieweit sich im Rahmen dieser Studie zum Übergang und zur besseren Nachvollziehbarkeit subjektiver Erwartungen, Erfahrungen und individueller Bewältigungsprozesse eine methodische Triangulation der beiden Interviewformen als (komplementär) erkenntnisreich und insbesondere das neuartige Format der *Gedankenhöhlen* sich dahingehend als gegenstandsangemessen für einen kindgerechten und zugleich motivierenden Zugang erweist, wird die dezidierte Auswertung, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse im späteren Verlauf der Arbeit zeigen und in einer abschließenden Bewertung der Studie kritisch betrachtet (vgl. Kapitel 11, 12.3 und 13).

Unter inhaltlicher Berücksichtigung der bereits in Kapitel 6.4. hergeleiteten übergeordneten Forschungsfrage sowie den darin inbegriffenen weiterführenden Forschungsfragen für die Orientierungs- und Anommensphase im Übergang, werden im Folgenden die einzelnen Erhebungsmethoden der *Gedankenhöhlen* sowie der leitfadengestützten Interviews als zugrunde gelegte Formen wissenschaftlicher Interviews für beide Erhebungsphasen dieser Kinderstudie theoretisch und konzeptionell vorgestellt.

Tabelle 8: Übersicht des qualitativen Datenmaterials (eigene Darstellung)

Gedankenhöhlen (angelehnt an die Methode des Lauten Denkens)	Leitfaden-Interviews mit begleitendem Ausfüllen von Wunsch-Sonnen und Sorgen-Wolken sowie dem rückblickenden Einbezug von Themenkärtchen
	  
<ul style="list-style-type: none"> durchgeführt nur mit den 10 Kindern aus H. der oben dargestellten Stichprobe Ausnahme: von Leonie liegt nur eine perspektivische <i>Gedankenhöhle</i> vor, da die zweite Befragung telefonisch durchgeführt wurde. 	<ul style="list-style-type: none"> durchgeführt mit allen 20 Kindern der oben dargestellten Stichprobe
<p>Insgesamt können als Datensatz 10 perspektivische sowie neun retrospektive Gedankenhöhlen zugrunde gelegt und in einem längsschnittlichen Vergleich betrachtet werden.</p>	<p>Insgesamt können als Datensatz 20 perspektivische sowie 20 retrospektive Leitfaden-Interviews sowie begleitend erstellte <i>Wunsch-Sonnen</i> und <i>Sorgen-Wolken</i> zugrunde gelegt und in einem längsschnittlichen Vergleich betrachtet werden.</p>

Um mögliche inhaltliche als auch methodische Probleme der Befragungspersonen in der Auseinandersetzung mit den Interviewfragen bereits frühzeitig zu identifizieren, werden für beide Erhebungsmethoden in beiden Erhebungsphasen jeweils *Pretests* durchgeführt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 411). Die daraus resultierenden Veränderungen fließen in die entsprechende Verbesserung des finalen Instruments ein und werden im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2017) in der weiteren Beschreibung offengelegt.

8.4.1 Gedankenhöhlen (angelehnt an die Methode des Lauten Denkens)

Ausgehend von einer grundsätzlich reflexiven und offenen Forschungsperspektive soll nicht vorher aus Forscherinnensicht gänzlich festgelegt werden, was aus Kindersicht im individuellen Übergangsprozess und für einen gelingenden Übergang bedeutsam ist und sein soll. Dementgegen soll vor allem auch das fokussiert werden, *was* zunächst von den Kindern selbst vor und nach dem Übergang zum Thema gemacht und somit im individuellen Übergangsprozess subjektiv als relevant hervorgehoben wird. Daran anschließend gilt es dann gleichermaßen herauszuarbeiten, *wie* sie sich zielgerichtet mit den positiven und negativen Erwartungen und tatsächlich eingetretenen positiven und negativen Erfahrungen auseinander setzen und diese zu bewältigen versuchen.

Forschungsergebnisse bestätigen, dass Kinder ihre eigenen sozialen Ordnungen und Bedeutungszusammenhänge insbesondere dann herstellen, wenn sie auf sich alleine gestellt agieren können, ihnen Raum gewährt wird und sich keine erwachsene Person einmischt (vgl. Danby & Baker 1998; zit. n. Butschi & Hedderich 2021, S. 103).

Insbesondere Formen unstrukturierter Interviews, die Befragte nicht durch ein Fragenkorsett in Form eines Wechselspiels aus Fragen und Antworten in ihren Äußerungen einzuhügeln versuchen, geben ihnen solche Möglichkeiten, sich zu den für sie wichtigen Inhalten des Gesprächsgegenstands völlig frei zu äußern. Das unstrukturierte Interview basiert auf keinem vorher entwickelten Interviewinstrument und somit keinem Interview-Leitfaden, sondern die Befragungspersonen äußern sich nach einem Intervieweinsteig – häufig als offener Erzählimpuls gestaltet – völlig frei (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 358).

Die Methode des Lauten Denkens ist eine solche Form von unstrukturierten Interviews, in der die Befragten zur Verbalisierung handlungsbegleitender Denkprozesse aufgefordert werden (vgl. ebd., S. 369). Es werden somit mündliche verbale Daten generiert, die ohne den Forschungsprozess nicht existieren würden. Anders als bei anderen qualitativen Interviewvarianten findet hier keine direkte Interaktion zwischen der Befragten und dem Interviewenden statt (vgl. ebd., S. 370 f.). In der Literatur lassen sich ganz unterschiedliche Einordnungen des Lauten Denkens finden, sodass eine methodologische Einordnung erschwert wird. Laut Konrad (2010) ist sie theoretisch den introspektiven Erhebungsmethoden zuzuordnen, bei denen Individuen oft in psychologischen therapeutischen Kontexten dazu aufgefordert werden, ihre „Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen“ (S. 476) zu verbalisieren. Konrad (2010) selbst unterscheidet drei Formen: die Introspektion (direkte Versprachlichung der Gedanken in einer Situation), die unmittelbare Retrospektion (sich direkt an die Introspektion anschließend) und die verzögerte Retrospektion (anschließend an die Bearbeitung von

Problemen, sogar erst einige Tage später) (vgl. ebd.). Demnach handelt es sich bei den durch das Laute Denken erhobenen Daten um eine Momentaufnahme von Gedanken während einer Handlung. Diese Methode kommt häufig in der Psychologie, der Kognitionsforschung sowie auch der Produkt- und Usability-Forschung zum Einsatz.

In Abgrenzung zur ursprünglichen Methode, die normalerweise in einem Forschungslabor oder Therapiekontext stattfindet und von einer konkreten Aktivität begleitet wird, dessen selbst absolviertes Handlungsablauf kommentiert werden soll, steht im Kontext dieser Studie keine konkrete Handlung im Vordergrund, sondern ein lebensnaher, weitaus abstrakterer Bewältigungsprozess.

Demnach muss ein methodisches Setting ermöglicht werden, in dem die Gedanken zu eigenen Erwartungen und Erfahrungen während des individuell erlebten Übergangsprozesses (nicht begrenzt auf eine problemlösende Tätigkeit) zum Ausdruck gebracht werden können.

Diesem Erkenntnisinteresse folgend knüpft der Grundgedanke des Lauten Denkens für den Erhebungskontext dieser Studie daher stärker an das in der Literaturdidaktik nach Iris Kruse (2014, 2020a, 2020b) entwickelte Verfahren, der sog. *Gedankenhöhlen*, an.

„Die Gedankenöhle ist ein an umfassende Lehr-Lern-Szenarien anzubindendes Verfahren (vgl. Kruse 2014), an dem ein einzelnes Kind beteiligt ist. Im Anschluss an eine literarische Rezeption [...] bekommt der Lernende Gelegenheit, die Gedankenöhle als Ort des zurückgezogenen Nachdenkens über das Gehörte und Gesehene aufzusuchen“ (Kruse 2020a, S. 12).

Methodisch handelt es sich bei den *Gedankenhöhlen* demnach um ein entwickeltes Unterrichtsverfahren (vgl. Kruse 2014, S. 18), bei dem die Kinder im Anschluss an Rezeptionsphasen von Literatur in ein Diktiergerät sprechen und dabei ihre Rezeptionseindrücke und weiterführenden Gedanken monologisch fixieren.

Für die Durchführung ist es bedeutsam, dass eine solche *Höhle* auch tatsächlich gemütlich gestaltet wird (ggf. auch gemeinsam mit den Kindern), bestmöglich in einem abgeschiedenen und gemütlichen Raum, und sich die Kinder darin auch gerne zurückziehen wollen. Durch die laut ausgesprochenen Gedanken wird der innere Monolog hörbar gemacht und mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Der Monologizität dieser Sprechsituation kommt hierbei besondere Bedeutung zu, denn sie befreit die Kinder von einem möglichen Anpassungsdruck in der Lerngruppe und ermöglicht ihnen gedankliches Verweilen im Gespräch mit sich selbst.

Die Kernidee der Methode wird hier auf die subjektive Auseinandersetzung mit dem Übergang übertragen. Zwar findet in dieser Studie keine literarische Rezeption statt, aber der Kontext des Grundschulübergangs wird als ein derart intensives, individuelles emotionales Erlebnis interpretiert, über das es sich an einem zurückgezogenen Ort nachzudenken lohnt.

Daher wird der ursprünglich für literarische Kontexte entwickelte Erzählimpuls „Was geht dir durch den Kopf? Es ist alles wichtig, was du denkst. Sprich es aus!“ (Kruse 2020a, S. 12) für den vorliegenden pädagogisch-psychologischen Übergangskontext mit Blick auf die beiden Erhebungsphasen abgewandelt zu:

- „*Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann ...*“ als offener Gesprächsimpuls, um über den noch bevorstehenden Übergang in der Orientierungsphase nachzudenken, sowie zu
- „*Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann ...*“ als offener Gesprächsimpuls, um auf den mittlerweile zurückliegenden Übergang in der Ankommensphase zurückzublicken.



Abbildung 10: Gedankenöhle vor dem Übergang (Setting Klassenfahrt) (eigenes Foto)



Abbildung 11: Gedankenöhle nach dem Übergang (Räumlichkeiten der Grundschule) (eigenes Foto)

In Abgrenzung zu Kruse (2020a) wird in diesem Kontext auf eine konkrete Zeitbegrenzung in der Höhle und für die Aufnahme verzichtet, um jedem Kind die Chance zu geben, alle Gedanken zum aktuellen Erleben des Grundschulübergangs in individueller Länge auszuführen.

Für die Umsetzung wird mit einigen Kindern in Vorbereitung wortwörtlich eine *Höhle* aus Decken und Kissen in einem ungestörten Raum aufgebaut (Abbildung 10), in der es sich die Kinder dann nach einer kurzen Instruktion durch die Forscherin einzeln, ohne Anwesenheit der Forscherin, mit dem o. g. Gesprächsimpuls als einlaminierte Gedankenblase sowie einem Aufnahmegerät gemütlich machen und dazu eingeladen werden, diesen offenen Satzanfang als Erzählimpuls ganz frei auszuführen bzw. fortzusetzen.

Wie bereits oben beschrieben, werden die Kinder aus H., mit denen die *Gedankenhöhlen* aufgezeichnet werden, in der ersten Erhebungsphase im Rahmen einer Klassenfahrt befragt. Demnach wird dieses im Kontext des Grundschulübergangs durchaus neuartige Format der *Gedankenhöhlen* mit diesen Viertklässler:innen erstmalig in einem Setting außerhalb der Räumlichkeiten der Grundschule erprobt.

Die retrospektiven *Gedankenhöhlen* (dann konnte das Format für die Kinder als bekannt vorausgesetzt werden) werden dann in denselben Räumlichkeiten der Grundschule umgesetzt, in denen auch die rückblickenden Interviews durchgeführt werden. Anders als auf der Klassenfahrt wird hier aus organisatorischen Gründen ein *Wurfzelt* für den Strand zweckentfremdet (Abbildung 11) und von der Forscherin im Vorfeld der Erhebung selber aufgebaut. Dieses Zelt soll zumindest ansatzweise den Eindruck und die Gemütlichkeit einer *Höhle* vermitteln. Auch in diesem Zelt machen es sich die Fünftklässler:innen jeweils einzeln (ohne die Forscherin) nach einer kurzen Instruktion mit dem o. g. rückblickenden Gesprächsimpuls als einlaminierte Gedankenblase und einem Aufnahmegerät gemütlich, erneut mit der Einladung, diesen offenen Satzanfang als Erzählimpuls ganz frei auszuführen bzw. fortzusetzen.

Die Durchführung des Pretests zeigt, dass diese methodische Herangehensweise mit Kindern grundsätzlich umsetzbar ist. Es ist der Forscherin bewusst, dass sie durch diese methodische Offenheit, aber auch durch die anspruchsvolle Thematik des Übergangsprozesses, über welchen hier sowohl in die Zukunft blickend als auch zurückblickend erzählerisch ganz frei reflektiert werden soll, äußerst hohe sprachliche sowie kognitiv abstrakte Anforderungen an Kinder stellen kann. Gleichermassen sollen die Kinder aber in gewisser Hinsicht auch genau in dieser Offenheit dazu herausgefordert werden, indem sie sich auf die Situation einlassen. Mit Bezug auf das oben beschriebene weiterführende forschungsmethodische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wird daher diese Erhebungsmethode in einer methodischen Diskussion im Hinblick auf ihre Gegenstandsangemessenheit und Limitationen, auch unter ethischen Perspektiven, in Kapitel 12.3. besonders vertieft. Eine kritische Bewertung der gesamten Arbeit entlang Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. u. a. Steinke 2017) erfolgt in Kapitel 13.

Dem möglichen Entgegenwirken der bereits dargestellten Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern (vgl. Kapitel 7) wird gegenüber anderen Formen der Datenerhebung in dieser Methode der *Gedankenhöhlen* insbesondere das Potenzial einer besonders spielerisch anregenden Befragungssituation für Kinder gesehen, in denen das monologische Sprechen mit sich selbst Erzählfreudigkeit anregt und in einem anderen *Raum* authentische Einblicke in ihre inneren Prozesse und ak-

tuellen Gedanken gewährt – und das ohne die direkte Beeinflussung durch eine erwachsene Forscherin.

Unmittelbar nachdem die Kinder ihre *Gedankenhöhlen*-Monologe geführt haben, wird im Kontext dieser Kinderstudie diese unstrukturierte Interviewform mit einer weiterführenden, strukturierteren Interviewform, dem Leitfaden-Interview, kombiniert. Für die spätere Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ist es daher wichtig, an dieser Stelle hervorzuheben, dass die jeweiligen *Gedankenhöhlen* im Vorfeld der Durchführung der direkt anschließenden Interviews von der Forscherin nicht angehört werden können.

Die (weiterführenden) leitfadengestützten Interviews mit der Forscherin sind danach durch bestimmte Thementeile und Fragestellungen gegenüber den *Gedankenhöhlen*-Erzählimpulsen deutlich vorstrukturierter. Durch die Triangulation dieser beiden Erhebungsformen kann ermöglicht werden, das *was* und *wie* im Erleben und in der Bewältigung des Übergangsprozesses auf unterschiedlich stark vorstrukturierte und vorgegebene Weise nachvollziehbar machen zu können.

Ein Versuch, die beiden in dieser Studie zugrunde gelegten Interviewformen den fünf Varianten nach Fuhs (2012) – situationsnahes Interview, Sequenz-Interview, lebensweltliches Interview, biografisches Interview oder symbolisches Interview (vgl. Kapitel 7) – zuzuordnen, wären die *Gedankenhöhlen* eher angelehnt an das lebensweltliche Interview, welches stärker situationsübergreifendes Erinnern erwartet. Die leitfadengestützten Interviews entsprechen eher einem situationsnahen Interview, da sie durch die strukturierten Leitfragen zu direkten singulären Aspekten oder Geschehnissen befragen, wobei gleichzeitig Erinnerungsstützen gegeben werden.

Inwieweit diese Varianten möglichen Einfluss auf die sich konkret entfaltenden Themen sowie die Auseinandersetzung damit nehmen, wird ebenfalls die spätere Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zeigen.

Im längsschnittlichen Interesse dieser Arbeit dient die durch die *Gedankenhöhlen* stärker explorative Herangehensweise ans Themenfeld in der ersten Erhebungsphase aber in jedem Fall als wichtige thematische Grundlage und Anregung, um die weiterführenden Inhalte des später folgenden zweiten, rückblickenden Interviews ganz im Sinne der für die Kinder bedeutsamen Themen vorzubereiten.

Nach der Darstellung der Erhebungsmethode der *Gedankenhöhlen*, die wie oben erläutert nur mit einem Teil des Samplings umgesetzt wird, folgt nun eine differenzierte methodische Darstellung der Leitfaden-Interviews für die erste und zweite Erhebungsphase, die als *Haupt-Erhebungsmethode* mit allen Viert- und Fünftklässler:innen des Samplings durchgeführt wird.

8.4.2 Leitfadengestützte Interviews

Das Leitfaden-Interview hat sich als eine Methode für die Forschung mit Kindern etabliert (vgl. Trautmann 2010, S. 74), denn es impliziert dem zu Interviewenden grundätzlich Erkenntnisinteresse an der Sache, hier am individuellen Übergangsprozess. Somit kann das Kind „als partieller Experte unbeeinflusst Auskünfte erteilen, seiner Meinung Kontur verleihen und bei Nachfragen Vertiefungen anbieten“ (ebd., S.74).

Ein halbstrukturiertes Leitfaden-Interview basiert auf einer geordneten Liste offener Fragen (dem sog. Interview-Leitfaden) (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 372). Diese bietet einen roten Faden und zugleich ein Grundgerüst, welches für eine Vergleichbarkeit der Interviews sorgt. Im Vergleich zum halbstandardisierten Interview-Leitfaden, in dem im Fragenkatalog keinerlei Antwortmöglichkeiten existieren, wird in dem in dieser Studie durchgeführten Leitfaden-Interview mit den Viert- und Fünftklässler:innen stets mit unterstützenden beispielhaften Nachfragen gearbeitet. Die Erstellung der Interview-Leitfäden folgt dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2022, S. 876). Denn bei aller grundsätzlichen Offenheit ist auch für das hier vorliegende Forschungsinteresse und die leitenden Fragestellungen notwendig, den Interviewablauf in einem gewissen Maß zu steuern (vgl. ebd., S. 876). Um die konkreten Fragen für das perspektive als auch retrospektive Leitfaden-Interview zu entwickeln, wird auf die bekannten vier Schritte nach Cornelia Helfferich (2011, 2022) zurückgegriffen, leicht zu merken mit der Formel SPSS:

1. Sammeln von Fragen („S“): offenes Zusammenragen möglichst vieler Teilaufgaben des Forschungsinteresses als mögliche Fragen
2. Prüfen der Fragen („P“): kritische Überprüfung der Fragensammlung unter Rückbezug auf das Forschungsinteresse und Reduzierung der Fragen
3. Sortieren („S“): zeitliche und inhaltliche Sortierung und Bündelung der verbleibenden Fragen
4. Subsumieren („S“): Ein- und Unterordnung der relevanten Fragen in Leitfragen und Nachfragen.

Gleichzeitig hat dieses Vorgehen einen wichtigen Nebeneffekt, denn es dient der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten produzierten Erzählungen (vgl. Helfferich 2011, S. 182). In einem ersten Schritt werden demnach zunächst alle Fragen gesammelt, die im Zusammenhang mit dem bereits ausführlich dargestellten Forschungsgegenstand von Interesse sind. Hierbei werden alle Bedenken bezogen auf die Eignung der konkreten Formulierung sowie die inhaltliche Relevanz zunächst zurückgestellt (vgl. ebd.). In einem zweiten Schritt wird diese Liste weiter bearbeitet und somit reduziert. Dabei sind insbesondere vor dem Hintergrund einer Forschung mit Kindern folgende Prüffragen leitend (vgl. ebd., S. 182 ff.; Trautmann 2010, S. 92):

- Ist jede Frage erforderlich oder enthält das Interview Wiederholungen?
- Handelt es sich ausschließlich um Faktenfragen zur Reproduktion und Abfrage von Wissensbeständen?
- Sind es Fragen, die lediglich Ausdruck eigener impliziter Erwartungen sind und daher nur der Bestätigung von Vorwissen dienen?
- Sind die Fragen eindeutig formuliert, sodass keine Beantwortung in unterschiedliche Richtungen erfolgen kann?
- Sind die Fragen zu allgemein formuliert?
- Ist das Abstraktionsniveau der Frage angemessen und kindgerecht formuliert und knüpft sie an die subjektive Welt der befragten Kinder an?
- Erleichtern Gedächtnisstützen oder andere Hilfsmittel die Durchführung?

In einem dritten und vierten Schritt gilt es, die verbleibenden Fragen zu strukturieren und in Leit- bzw. Hauptfragen und Nachfragen zu subsumieren. Da im längsschnittlichen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ein Anknüpfen bzw. Vergleich zwischen den Ergebnissen der ersten sowie der zweiten Befragung möglich sein soll, ist der Leitfaden der zweiten Erhebung stark an den Inhalten, Erfahrungen und Erkenntnissen der ersten Phase orientiert und es werden Thementeile erneut wieder aufgegriffen.

Zunächst bieten die bereits dargestellten unumgänglichen rechtlichen sowie theoretischen Rahmenbedingungen von Übergängen, die dem eigenen Forschungsinteresse zugrunde liegen, eine zeitliche und inhaltliche Struktur für die Leitfäden. Gleichermassen soll, wie schon in der Herangehensweise bei den *Gedanken Höhlen*, auch in den Leitfaden-Interviews von einer grundsätzlich reflexiven und offenen Forschungsperspektive ausgegangen und nicht gänzlich aus Forscherinnensicht festgelegt werden, *was* aus Kindersicht im individuellen Übergangsprozess und für einen gelingenden Übergang bedeutsam ist und strategisch sinnvoll sein soll. Dementgegen wird fokussiert, was zunächst von den Kindern selbst vor und nach dem Übergang zum Thema gemacht und somit im individuellen Übergangsprozess subjektiv als relevant hervorgehoben wird. Daran anschließend gilt es dann gleichermaßen herauszuarbeiten, *wie* sie sich zielgerichtet mit den positiven und negativen Erwartungen und tatsächlich eingetretenen positiven und negativen Erfahrungen auseinandersetzen und diese zu bewältigen versuchen.

Leitfaden-Interview der ersten Erhebungsphase

Für das Schaffen von Zieltransparenz und einer Vertrauensbasis wird zunächst allgemein durch die Forscherin detailliert über das Vorgehen, die Ziele der Befragung sowie über den sensiblen Umgang mit den von den Kindern gewonnenen Daten informiert (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 9 zu datenschutzrechtlichen und ethischen Grundsätzen beim Forschen mit Kindern), denn die Forschung findet nicht ohne informierte (schriftliche) Einwilligung durch die Kinder sowie deren Erziehungsberechtigten statt. Ebenso stellen sich Forscherin und Kind gegenseitig kurz persönlich vor. Wichtig ist es der Forscherin zu Beginn zu betonen, dass sie genau an dem interessiert ist, was die Kinder zu sagen haben und dass es im weiteren Verlauf keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Erst nach diesem aufklärenden Einstieg und dem Einverständnis des Kindes wird der weitere Interviewverlauf mit zwei digitalen Audiogeräten aufgezeichnet.

In der Ausgangslage der ersten Erhebungsphase von Dezember 2018 bis März 2019 steht der Übergang den Kindern perspektivisch noch als durchaus unbekanntes Ziel bevor und sie befinden sich in einer Orientierungsphase, gleichzeitig auch einer Abschiedsphase in der Grundschule. Über Erinnerungen an die bekannte und vertraute Grundschulzeit soll als *Warm-up* eine thematische Überleitung zum bevorstehenden Wechsel auf die neue Schule geschaffen werden. Demnach interessiert zunächst, *was die Kinder aus der Grundschulzeit in besonderer Erinnerung behalten haben, was sie in dieser sich auf die weiterführende Schule vorbereitenden Phase aktuell bewegt und welche Gedanken* und somit implizite Erwartungshaltungen *sie an die neue Schule und*

den bevorstehenden Schulwechsel haben (sprachliche Formulierung angepasst an Erzähl-impuls der *Gedankenöhle*) (Tabelle 9, Teil 1). Für das Schaffen einer Vertrauensbasis und besonderen Nähe zum Forschungsfeld setzt die Forscherin ursprünglich die Idee um, ein Foto der eigenen Einschulung als einleitenden Impuls mitzubringen, um deutlich zu machen, dass selber der gleiche Schritt bereits erlebt wurde. In der Durchführung des Pretests zeigt sich allerdings, dass sich dieser Einstieg zu ausschweifend und als nicht zielführend erwies und somit in der weiteren Durchführung darauf verzichtet wird.

Darüber hinaus liegt – strukturell bedingt vorgegeben – in dieser ersten Erhebungsphase die zentrale und durchaus wegweisende Selektionsentscheidung, sprich es muss eine weiterführende Schule ausgewählt werden (vgl. Kapitel 3). Dabei interessiert, ob die Viertklässler:innen bereits wissen, auf welche Schule sie gehen, ob sie eine persönliche Wunsch-Schule haben, wie sie diesen Entscheidungsprozess erleben und selber in Familie und Schule mitgestalten können und inwieweit sie sich ggf. stärker einbringen können (Tabelle 9, Teil 2). Hier hat der Pretest lediglich zu einer Umstrukturierung der Leit- und Nachfragen ergeben, es werden keine inhaltlichen Änderungen vorgenommen (Tabelle 9 in Graustufen kenntlich gemacht). Wichtig ist für diesen Themenblock aber zu berücksichtigen, dass sich die erste Erhebungsphase insgesamt über vier Monate erstreckt hat und sich damit die Kinder in unterschiedlichen Phasen dieses Selektionsprozesses befinden. So finden die Befragungen mit den Kindern aus S., B. und L. im Februar bzw. März statt, sodass zu diesem Zeitpunkt das Halbjahreszeugnis mit den individuellen Schulempfehlungen bereits konkret vorliegt und eine Anmeldung bzw. Bewerbung bei den entsprechenden Schulen bereits im Prozess ist. Bei den ersten Befragungen der Kinder aus H. im Dezember bzw. Januar ist dies noch hypothetischer zu betrachten und sie blicken der offiziellen Empfehlung noch entgegen. Daher werden im Leitfaden bestimmte Nachfragen ergänzt bzw. umformuliert und auch als neue Leitfragen ergänzt (Tabelle 9, Teil 2, in Graustufen kenntlich gemacht). Dieser Blick auf den Entscheidungsprozess bzw. die Wahl der weiterführenden Schule hat Einfluss darauf, wie konkret die Vorstellungen der Viertklässler:innen bereits von ihrer neuen Schule sein können.

Denn für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung geht es nun weiterführend im folgenden Fragenblock ganz konkret um die Erwartungen, die die Viertklässler:innen mit ihrer neuen Schule verknüpfen. Demnach stehen die *Wünsche, Sorgen und Bedingungen* im Mittelpunkt, die die Viertklässler:innen für das Ziel, die neue Schule, sowie den Prozess, die bevorstehende Zeit bis zum Schulwechsel, äußern (Tabelle 9, Teil 3). Da ein Leitfaden keineswegs nur verbale Elemente enthalten muss, sondern auch der Einsatz von „Stimuli“ als aktivierende Aufforderungen in einem Leitfaden eingebunden werden können (vgl. Helfferich 2022, S. 881f.), wird für ein kommunikationsanregendes (vgl. Vogl 2021) abwechslungsreiches Format für diesen Fragenblock ebenso mit bildlichen Anregungen gearbeitet. In den perspektivischen Interviews werden von der Forscherin dazu Blanko-Vorlagen von *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* mitgebracht (Abbildung 12), die somit anschaulich positive sowie negative Erwartungen repräsentieren. Die Kinder sollen begründen, wie es in der neuen Schule sein soll und was ihnen –

im Sinne von stärkenden Bedingungen – *in der bevorstehenden Zeit helfen würde, damit der Wechsel ganz leicht fällt*. Diese Ausführungen schreiben sie auf die Sonne. *Manchmal kommt es allerdings auch anders, als man denkt, sodass die Kinder begründen sollen, wie die neue Schule genau nicht sein soll*. Diese Ausführungen schreiben sie selbstständig in die Wolke. Daran anknüpfend sollen sie erneut im Sinne von stärkenden Bedingungen vorausschauend reflektieren, *falls es ganz anders wird, als sie es sich heute vorstellen, was sie persönlich ganz stark machen würde, damit der Wechsel trotzdem leicht fällt und das Ankommen auf der neuen Schule gelingen kann* (hier hat der Pretest gezeigt, dass das Wort *Gegenteil* vermieden werden sollte, denn dies ist irreführend).

Hier ist noch mit Blick auf das komplexe Sampling zu differenzieren, dass bei den Kindern aus H., die in der ersten Erhebung im Rahmen der Klassenfahrt befragt werden, die Nachfrage eingebaut wird, inwieweit diese Maßnahme ggf. hilft und stärkt und was davon bisher in besonderer Erinnerung geblieben ist. Diese Nachfragen werden bei den weiteren Kindern aus S., B. und L. nicht gestellt (Tabelle 9, Teil 3, in Graustufen kenntlich gemacht).

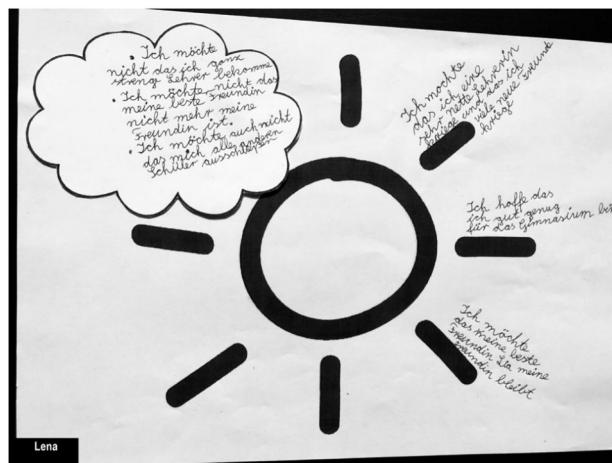


Abbildung 12: Beispielhafte Darstellung der perspektivischen Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke von Lena aus B. in der Orientierungsphase (eigenes Foto)

Der Abschluss des Präinterviews und die letzte Frage eröffnet den Kindern abschließend die Chance, *noch weitere Aspekte anzusprechen oder danach zu fragen*, für die bis dahin im Interview noch kein Raum gegeben wurde.

Zusammengefasst ergibt sich aus den einzeln dargestellten Thementeiln und den intersubjektiv nachvollziehbar aufgeführten Veränderungen durch den durchgeführten Pretest für die Interviews der ersten Erhebungsphase folgend dargestellter Gesamtleitfaden (Tabelle 9):

Tabelle 9: Leitfaden für Interviews in der ersten Erhebungsphase*

thematischer Aufbau	Hauptfragen	Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
allgemeiner Einstieg: Schaffen von Zieltransparenz und gegenseitiges Kennenlernen	kurze Einführung in das Thema und die Interviewsituation; persönliche Vorstellung von mir sowie des Kindes; Interesse an der Meinung des Kindes betonen; es gibt kein richtig oder falsch		
inhaltlicher Einstieg: über Erinnerungen an die Grundschulzeit Überleitung zum bevorstehenden Wechsel auf neue weiterführende Schule schaffen Was bewegt die Kinder aktuell bei diesem Thema?	<p>Die ursprüngliche erste Frage entlang eines Fotoimpulses mit einem Einschulungsbild der Forscherin wurde nach dem Pretest gestrichen, da sich dieser Einstieg als zu ausschweifend und nicht zielführend erwies.</p> <p>Frage 1: Jetzt ist die Zeit in der Grundschoole bald vorbei. Was ist dir denn ganz besonders aus deiner Grundschulzeit in Erinnerung geblieben?</p> <p>Frage 2: Und jetzt hast du bald wieder einen neuen Anfang bzw. einen ersten Schultag auf einer neuen Schule. Kannst du mir (nochmal) deine Gedanken beschreiben, wie du dich heute fühlst, wenn du an deine neue Schule denkst, auf die du im nächsten Sommer wechselst?</p>	<p>Erzähl doch mal ...</p> <p>Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Kannst du mir das noch etwas genauer beschreiben.</p> <p>In der <i>Gedankenöhle</i> hast du zum Beispiel davon erzählt, dass ...</p>	
Orientierungsphase: Selektionsentscheidung: Wahl der weiterführenden Schule Welche Chancen der Mitbestimmung haben die Kinder bei der Wahl ihrer neuen Schule?	<p>Frage 3: Weißt du schon auf welche Schule du im nächsten Sommer kommst?</p> <p>Erzähl doch mal, wie ihr gerade deine mögliche neue Schule aussucht. (Diese Frage wurde nach dem Pretest hierhingezogen.)</p>	<p>Zu Frage 3: Hast du eine Wunsch-Schule? Wenn ja, warum genau die?</p> <p>Welche Empfehlung stand auf deinem Halbjahreszeugnis? (Diese Nachfrage wurde wenn nur bei Kindern aus S., B., und L. gestellt.)</p>	<p>Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen?</p>

(Fortsetzung Tabelle 9)

thematischer Aufbau	Hauptfragen	Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Inwieweit werden Kinder in die Entscheidungen im Übergangsprozess miteinbezogen?		Kennst du einen Unterschied zwischen den verschiedenen Schulen, die es gibt?	
		Kannst/konntest du deine neue Schule selber aussuchen oder machst du das gemeinsam mit deinen Eltern und/oder Lehrer:innen?	
		(Diese Frage wurde nach dem Pretest hierhin vorgezogen.)	
	Frage 4: Ist der Wechsel auf deine neue Schule Thema Zuhause mit deinen Eltern/im Unterricht mit deiner Klasse und deiner bzw. deinem Lehrer:in/in Gesprächen mit deinen Freund:innen? Und worüber habt ihr dann dabei genau gesprochen?	Zu Frage 4: Interessieren sich deine Eltern/Lehrer:innen/Geschwister dafür, wie es für dich weitergeht? Hast du ältere Geschwister?	
		Hast du das Gefühl, jemand möchte dir sagen, dass eine bestimmte Schule für dich die beste ist? Wenn ja, wer und wie machen sie das?	
		(Diese Frage wurde nach dem Pretest hierhin verschoben.)	
	Frage 5: Hast du Ideen, wie du deine Meinung (noch) stärker in die Entscheidung, wie es für dich nach der Grundschule weitergeht, mit einbringen kannst?	Zu Frage 5: Würdest du dir (überhaupt) wünschen, stärker mitreden zu können, wie es für dich weitergeht nach der Grundschule?	
			Teil 3
	Frage 6: (gewünschter Zustand) Wenn du jetzt (nochmal) an deine neue Schule im nächsten Sommer denkst, wie soll es in der neuen Schule sein?	Zu Frage 6: Was ist dir besonders wichtig, wenn du an deine neue Schule denkst? z. B. für deine neue Klasse/Lehrer:in/Mitschüler:innen/Freund:innen/Familie	Soll ich das für dich aufschreiben oder möchtest du das alleine machen?
		Bitte schreib das doch mal auf die Strahlen dieser Sonne. Dann machen wir daraus deine Wunschsonne für deine neue Schule.	Denkdoch mal an ... Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?

(Fortsetzung Tabelle 9)

thematischer Aufbau	Hauptfragen	Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Gestaltung einer Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke für die weiterführende Schule Das Ziel: die neue Schule Die Zeit bis zum Übergang auf die neue Schule: der Wechsel als Prozess Welche Bedürfnisse haben Kinder im Übergangsprozess? Was macht Kinder stark für den Übergang?	Frage 7: (Übergangsprozess) Und wenn du jetzt mal an die Zeit bis zu deinem Wechsel im nächsten Sommer denkst, was würde dir in den nächsten Monaten helfen, damit dir dieser Wechsel ganz leichtfällt? Bitte schreib das doch mal mitten in die Sonne. Frage 8: (ungewünschter Zustand) Manchmal kommt es ja auch ganz anders als man denkt: wie soll die neue Schule denn genau nicht sein? Bitte schreib das doch mal in diese Wolke. Das würde dann nämlich die Sonne deiner Wunschschole verdecken. Frage 9: (Übergangsprozess) Und wenn die neue Schule ganz anders ist, als du sie dir heute vorstellst, was würde dich dann ganz persönlich stark machen, damit dir dieser Wechsel trotzdem leichtfällt? Bitte schreib das doch auch mal mitten in die Sonne.	Zu Frage 7: Was würdest du dir konkret von deinen Eltern/deiner Lehrer:in/deinen Freund:innen/deinen Mitschüler:innen/deiner Klasse wünschen? Inwieweit hat dir denn vielleicht diese Klassenfahrt geholfen? Was ist dir bisher von der Klassenfahrt in besonderer Erinnerung geblieben? (Diese Nachfragen wurden wenn nur bei Kindern aus H. gestellt.) Zu Frage 8: Was würde dir Bauchschnmerzen machen? Wovor hast du Angst? Was macht dir Sorgen? z. B. deine neue Klasse/Lehrer:in/Mitschüler:innen/Freund:innen/Familie... denkst selbst wünschen? Inwieweit hat dich diese Klassenfahrt stärker gemacht? (Diese Nachfrage wurde wenn nur bei Kindern aus H. gestellt.)	Kannst du mir das noch etwas genauer beschreiben? Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen? In der <i>Gedankenöhle</i> hast du zum Beispiel davon erzählt, dass ...

(Fortsetzung Tabelle 9)

thematischer Aufbau	Hauptfragen	Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Welche Relevanz schreiben Kinder diesem Übergang zu? Mit Kindern über den Übergang / das System reflektieren</p> <p>Frage 10: Kannst du dir vorstellen, warum man nach der Grundschule hier in Deutschland überhaupt auf eine neue Schule wechseln muss? Könnte man das deiner Meinung nach auch anders machen/lösen? (Diese Frage wurde nach dem Pretest hierhin verschoben.)</p> <p>Frage 11: Es gibt Länder, zum Beispiel Schweden, da gehen alle Kinder bis zur 10. Klasse in dieselbe Schule. Kannst du dir vorstellen, welche Vor- oder Nachteile das haben könnten? (Diese Frage ist nach dem Pretest neu ergänzt worden)</p> <p>Abschluss</p>	<p>Teil 4</p> <p>Zu Frage 10: Wie findest du das, dass du überhaupt auf eine neue Schule gehen musst?</p> <p>Zu Frage 11: Kannst du mir mal beschreiben, wie du das hier in Deutschland finden würdest? (Diese Frage wurde nach dem Pretest hierhin verschoben.)</p> <p>Gibt es jetzt noch irgendetwas, was du mir super gerne noch erzählen möchtest?</p>	<p>Erklär/Beschreib das doch mal mit deinen eigenen Worten. Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen? In der Gedankenöhle hast du zum Beispiel davon erzählt, dass ...</p>	

* Die grauen Hinterlegungen legen die Veränderungen bzw. Präzisierungen durch den Pretest im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit offen.

Exkurs: Reflexion über die Relevanz von Schulstrukturen und der Forderung nach einem länger gemeinsamen Lernen (inhaltliche Einordnung des Thementeils 4 im ersten Leitfaden sowie des Thementeils 3 im zweiten Leitfaden)

Alle Kinder dieses Samplings besuchen eine Schule, in der der Wechsel nach der vierten Klasse auf eine neue weiterführende Schule im gegliederten deutschen Schulsystem der vermeintlich selbstverständliche Bildungsweg ist. Die aus bildungspolitischer Perspektive kontrovers diskutierte Diskussion um den im internationalen Vergleich sehr frühen Zeitpunkt der Selektion im deutschen Schulsystem wird bereits in Kapitel 3 angerissen. Anlässlich des hundertjährigen Jubiläums der Grundschule im Jahr 2019 wird diese Diskussion mitten in der Planung der ersten Erhebung wieder besonders prominent. Der Grundschulverband tritt erneut für ein länger gemeinsames Lernen aller Kinder ein, denn das überkommene gegliederte Schulsystem stünde im Widerspruch zu einem inklusiven Schulwesen und die frühe Auslese nach Klasse 4 würde die gesellschaftliche Spaltung festigen und Bildungsungleichheiten verschärfen (vgl. Grundschulverband e.V. 2019). Im Prozess der Ausgestaltung des Interview-Leitfadens der ersten Erhebungsphase stellt sich daher für die Forscherin über das leitende Forschungsinteresse hinaus die Frage, ob sich auch Kinder für eine solche, durch Erwachsene geforderte, weitreichende schulstrukturelle Reform hin zum länger gemeinsamen Lernen in allen Schulen aussprechen würden, die nicht ihrem eigentlichen Erfahrungshorizont entsprechen.³² Daher werden die hier befragten Viert- und dann Fünftklässler:innen in beiden Erhebungsphasen in einem Themenblock (Tabelle 9, Teil 4 im ersten Leitfaden sowie Tabelle 10, Teil 3 im zweiten Leitfaden) dahingehend zur Reflexion angeregt, welche Relevanz sie dem Grundschulübergang (zunächst perspektivisch als auch dann rückblickend mit den bereits gesammelten Erfahrungen) zuschreiben und welche Sichtweisen sie in der konkreten Ausdifferenzierung von Vor- und Nachteilen (diese Frage wurde nach dem Pretest ergänzt) auf alternative Schulstrukturen haben (hier am Beispiel des schwedischen Schulsystems, in dem die Kinder 10 Schuljahre lang die gleiche Schule besuchen). Ergänzend sollen sich die Fünftklässler:innen in der zweiten Befragung in einer Art informellen Abstimmung begründet dazu positionieren, ob von heute an auch in jeder Schule Deutschlands von Klasse 1–10 gemeinsam gelernt werden sollte. Da diese beiden Thementeile zu den Sichtweisen von Kindern auf die Relevanz von Schulstrukturen in den Interviews beider Erhebungsphasen über das eigentliche Forschungsinteresse hinausgehen und von der Forscherin selbst eingebbracht und somit nicht subjektiv von den Kindern als bedeut-

32 Es gibt bereits langjährige Modellschulen, in denen ein derart länger gemeinsames Lernen umgesetzt wird. Es handelt sich dabei um vom Ministerium genehmigte, sog. Schulversuche oder Versuchsschulen, die dazu dienen sollen, das Schulwesen weiterzuentwickeln, indem vom grundsätzlichen Aufbau und der Gliederung des eigentlichen Schulwesens abgewichen werden darf (vgl. z. B. Schulministerium NRW 2020/21 § 25). Zum Schuljahr 2013/2014 startete in Nordrhein-Westfalen PRIMUS (vgl. Bildungsportal NRW 2022), ein Schulversuch zum länger gemeinsamen Lernen, in dem die Primar- und Sekundarstufe zusammengegeschlossen werden – realisiert in Form durchgängiger inklusiver Ganztagschulen von Klasse 1 bis 10, mit individualisierendem Unterricht in jahrgangsgemischten Lerngruppen. An diesem Schulversuch beteiligen sich die fünf Schulen in Minden, Münster, Schalksmühle, Viersen und Titz und erproben unter wissenschaftlicher Begleitung, in welcher Weise die Arbeit der Grundschulen in die weiterführenden Schulen einbezogen werden kann und ob Schüler:innen im länger gemeinsamen Lernen von Klasse 1 bis 10 ohne Schulwechsel zu besseren Abschlüssen geführt werden können (vgl. vertiefend Carle et al. 2018; Huf et al. 2021). Auch die Laborschule in Bielefeld muss als besonderes Modellvorhaben im gemeinsamen Lernen von Klasse 1 bis 10 genannt werden, zählt aber nicht offiziell zum Schulversuch PRIMUS.

sam herausgearbeitet und infrage gestellt werden, werden sie im weiteren Verlauf der Arbeit nicht in die differenzierte Analyse um das subjektive Erleben und die Bewältigungsprozesse einbezogen. Ausblickhaft kann festgehalten werden, dass die Reflexionen der Kinder zeigen, dass bereits Viert- und Fünftklässler:innen durchaus eine konkrete Vorstellung über die Relevanz unseres Schulsystems für ihren künftigen Bildungsweg haben und dezidiert dazu in der Lage sind, über Vor- und Nachteile schulstruktureller Veränderungen zu reflektieren und eine Dekonstruktion der Normalität von Übergängen anzustoßen (vgl. Ogrodowski 2021, S. 133 f.; Walther & Staufer 2007). Eine differenzierte Betrachtung der längsschnittlichen Perspektiven der Kinder unter bildungspolitischer Perspektive ist vertiefend in Carle & Herding 2023 (Kap. 1.3, S. 61 ff.) zu finden, sowie mit Blick auf die Perspektiven der Viertklässler:innen in Ogrodowski (2021).

Leitfaden-Interview der zweiten Erhebungsphase

In der Ausgangslage der zweiten Erhebungsphase von November bis Dezember 2019 befinden sich die nun mit dem Grundschulübergang erfahrenen Kinder in der Ankommensphase auf der weiterführenden Schule und sollen retrospektiv über ihren bereits erlebten Übergang von der Institution Grundschule in die weiterführende Schule berichten und reflektieren.

In einem erneuten, allgemeinen Einstieg informiert die Forscherin zunächst wieder für das Schaffen von Zieltransparenz über das Vorgehen, die Ziele der Befragung sowie über den sensiblen Umgang mit den von ihnen gewonnenen Daten (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 9 zu datenschutzrechtlichen und ethischen Grundsätzen beim Forschen mit Kindern), denn die Forschung findet nicht ohne informierte Einwilligung durch die Kinder sowie deren Erziehungsberechtigten statt. Gleichzeitig wird im besonderen Maße wertgeschätzt, das Kind persönlich nach so langer Zeit wiedersehen zu können und dass es sich erneut bereit erklärt, an einer Befragung teilzunehmen. Auch hier ist es der Forscherin nochmals wichtig zu betonen, dass sie genau an dem interessiert ist, was die Kinder – mittlerweile als *Expert:innen des Grundschulübergangs* – für Erfahrungen und Tipps mitbringen und dass es im weiteren Verlauf keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Ebenso im zweiten rückblickenden Interview wird erst nach diesem aufklärenden Einstieg und dem Einverständnis des Kindes der weitere Interviewverlauf mit zwei digitalen Audiogeräten aufgezeichnet.

Zunächst ist mit Blick auf das komplexe Sampling zu differenzieren, dass bei den Kindern aus S., B. und L., mit denen keine *Gedankenöhle* aufgezeichnet wird, als erste Einstiegsfrage und *Warm-up* der Erzählimpuls der *Gedankenöhle* gestellt wird und die einlaminierte Gedankenblase als kommunikationsanregender Stimulus vorliegt.

Für einen dann zunächst vertrauten inhaltlichen Einstieg werden die von den Kindern erstellten *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* erneut von der Forscherin mitgebracht (Abbildung 13). Mit Blick auf die aktuelle Situation an der neuen Schule wird vergleichend mit den Fünftklässler:innen betrachtet, *inwieweit sich die Erwartungen in Form von Wünschen und Sorgen erfüllt oder nicht erfüllt haben* (Tabelle 10, Teil 1). Daraüber hinaus wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, mittlerweile *neu entstandene Er-*

wartungen in Form von Wünschen oder neuen Sorgen an der neuen Schule in einer neuen Wunsch-Sonne oder Sorgen-Wolke repräsentativ festzuhalten.

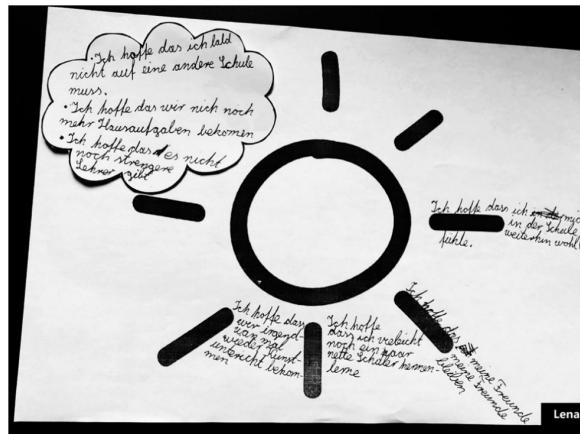


Abbildung 13: Beispielhafte Darstellung der Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke von Lena aus B. in der Ankommsphase auf der weiterführenden Schule (eigenes Foto)

Diesen ersten Teil vertiefend stehen nun die Erfahrungen im Mittelpunkt der rückblickenden Interviews und wie sich diese gegenüber den vor dem Übergang als bedeutsam herausgearbeiteten Erwartungen tatsächlich im Längsschnitt betrachtet ausgestalten (Tabelle 10, Teil 2).

Dazu werden in der zweiten Befragung kommunikationsanregende Themenkärtchen von der Forscherin mitgebracht (Abbildung 14), die als zentrale Erwartungen (u. a. Rekurs auf die Transitionstheorie nach Griebel & Niesel 2020) der ersten Erhebungsphase bereits in einem ersten Analyseprozess herausgearbeitet werden³³:

- deine alten und neuen Freunde
 - deine neuen Lehrerinnen und Lehrer
 - deine neue Klasse
 - der neue Unterricht
 - die neuen Fächer
 - dein neuer Schulalltag
 - Tests, Klassenarbeiten und Noten
 - der neue Schulweg
 - das neue Schulgebäude
 - der erste Tag auf der neuen Schule (dieses wird durch den Pretest aufgenommen).

In der konkreten Interviewsituation werden die Kinder dazu eingeladen, sich nacheinander ein Kärtchen auszusuchen und dazu ganz frei mehr zu berichten. Danach

33 Die transitionstheoretische Herleitung dieser Themenkärtchen wird in der differenzierten Darstellung des Auswertungsdesigns (Kapitel 10) verdeutlicht.

wird die Chance gegeben, noch ein eigenes Kärtchen hinzuzufügen, sofern es einen Punkt gibt, über den noch nicht gesprochen wurde.³⁴

Direkt an diesen thematisch vorstrukturierteren Themenkärtchen-Teil anschließend werden die Fünftklässler:innen in der Vervollständigung von unterstützenden, aber weitaus offeneren Satzanfängen (ebenfalls auf Kärtchen durch die Forscherin vorbereitet) (Abbildung 14) *resümierend dazu aufgefordert, nochmal deutlich freier aktuelle subjektiv bedeutsame Erfahrungen auf den Punkt zu bringen, indem sie die Institutionen Grundschule und weiterführende Schule miteinander vergleichen*. Als Fünftklässler:innen können sie auf schulische Erfahrungen in beiden Institutionen zurückgreifen und ein Vergleich von Diskontinuitäten und Kontinuitäten sowie Verbesserungen und Verschlechterungen beider erlebter Schulumgebungen ist realistisch und nicht nur hypothetisch möglich (wie es noch bei den Wunsch-Sonnen und Sorgen-Wolken in der ersten Erhebungsphase durchaus der Fall ist):

- Das hat sich verändert ...
- Das ist gleich geblieben ...
- Das ist besser als in der Grundschule ...
- Das ist schlechter als in der Grundschule ...
- Das vermisste ich am meisten ...
- Das gefällt mir an meiner neuen Schule am besten ...



Abbildung 14: Kommunikationsanregende Themenkärtchen in den rückblickenden Interviews (eigenes Foto)

34 Wie bereits oben dargestellt, haben in der zweiten Erhebungsphase drei Interviews aus organisatorischen Gründen telefonisch stattfinden müssen. Das telefonische Leitfaden-Interview ist eine medienvermittelte Variante dieser Interviewform, wobei der Interviewkontakt telefonisch stattfindet (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 374). Hier konnte das oben beschriebene Vorgehen leider weniger selbstbestimmt durch die Kinder durchgeführt werden, sodass die damals selbst gefüllten „Wunsch-Sonnen“ und „Sorgen-Wolken“ durch die Forscherin beschrieben werden mussten, um überhaupt darüber erneut in den Austausch kommen zu können. Gleichzeitig musste bei den Themenkärtchen die Reihenfolge der Thematisierung durch die Forscherin vorgegeben werden und konnte nicht selber durch die Kinder bestimmt werden. Im Nachhinein reflektiert hätte sich auch angeboten, die kommunikationsanregenden Dokumente in einer Kopie vorab per Mail oder Post an die Befragten zu schicken, um die beschriebenen Einschränkungen zu umgehen.

Da die Fünftklässler:innen nun auf einen hinter sich liegenden erlebten Übergangsprozess zurückblicken können, werden sie in der ihnen zugeschriebenen Rolle als Übergangsexpert:innen (hier zeigte der Pretest, dass nochmal eine präzisere Ausdrucksweise der Forscherin erforderlich ist) im letzten Abschnitt der zweiten Interviews rückblickend dahingehend zur Reflexion angeregt, den gesamten Erfahrungsprozess nochmal resümierend zu betrachten und Bedingungen zu reflektieren, *wer oder was ihnen für einen gelingenden Übergang jeweils vor und nach dem eigentlichen Wechsel geholfen hat, was jeweils hinderlich erschien, welche konkreten Tipps sie an sich selber sowie an Eltern und Lehrkräfte für die Zeit vor und nach dem Wechsel weitergeben würden.* Aus dieser rückblickenden Reflexion von Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen sollen sie ableiten, *welche Handlungsempfehlungen sie anderen Kindern in derselben Übergangssituation mitgeben würden, damit der Übergang rückblickend reflektiert gelingen kann* (Tabelle 10, Teil 4, Pretest-Veränderungen in Graustufen kenntlich gemacht).³⁵

Der Abschluss des Postinterviews und die letzte Frage eröffnet den Kindern abschließend die Chance, *noch weitere Aspekte anzusprechen oder danach zu fragen*, für die bis dahin im Interview noch kein Raum gegeben wurde.

Zusammengefasst ergibt sich aus den einzeln dargestellten Thementeilchen und den intersubjektiv nachvollziehbar aufgeführten Veränderungen durch den durchgeführten Pretest für die Interviews der zweiten Erhebungsphase der folgend dargestellte Gesamtleitfaden (Tabelle 10):

35 Es sei darauf hingewiesen, dass auf eine Einordnung des Teil 3 des zweiten Interviewleitfadens an dieser Stelle verzichtet wird, da, wie bereits erläutert (s. Kapitel zum Leitfaden-Interview der ersten Erhebungsphase), die Reflexion mit den Kindern über die Relevanz unserer Schulstrukturen in der weiteren Darstellung der Ergebnisse dieser Arbeit ausgeklammert werden (siehe dazu ausführlicher in Carle & Herding 2023 Kapitel 1.3, S. 61 ff.).

Tabelle 10: Leitfaden für Interviews in der zweiten Erhebungsphase^a

Aufbau	Hauptfragen	konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
allgemeiner Einstieg: Schaffen von Zeittransparenz	kurze Einführung in das Thema und die Interviewsituation; besondere Wertschätzung des Wiedersehens & der erneuten Bereitschaft zur Teilnahme an einer zweiten Befragung Interesse an der Meinung des Kindes „als Übergangsexpert:in“ betonen; es gibt kein richtig oder falsch		
inhaltlicher Einstieg über vertraute kommunikationsanregenden Stimuli: die eigenen Wünsch-Sorgen und Sorgen-Wölken Wünsche, Sorgen, Erwartungen erfüllt?	<p>Teil 1</p> <p>Für die Kinder, mit denen keine Gedankenöhle durchgeführt wird (Kinder aus S., B. und L.), wurde folgende Frage in Anlehnung an den Erzählimpuls der Gedankenöhle ergänzt:</p> <p>Wenn du heute an den Wechsel von deiner Grundschule auf deine neue weiterführende Schule zurückdenkst, welche Gedanken gehen dir ganz spontan durch den Kopf? (Die Formulierungen dieser Fragen wurden nach dem Pretest noch präzisiert.)</p> <p>Zu Frage 1:</p> <p>Schau mal, als wir uns das letzte Mal gesehen haben, haben wir gemeinsam diese Sonne und diese Wolke zu deiner neuen Schule ausgefüllt. Welche deiner Wünsche aus deiner Wunsch-Sonne sind wahr geworden? Gibt es Sorgen aus deiner Sorgen-Wolke, die wahr geworden sind?</p> <p>Frage 2: Hast du heute vielleicht noch neue Wünsche für deine Schule? Oder hast du mittlerweile andere Sorgen? Lass uns doch dazu vielleicht eine neue Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke erstellen.</p>	<p>Gedankenblase wird als kommunikationsanregender Impuls auf den Tisch gelegt (Die Formulierungen dieser Fragen wurden nach dem Pretest noch präzisiert.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzähl doch mal... • Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? • Kannst du mir das noch etwas genauer beschreiben. 	

(Fortsetzung Tabelle 10)

Aufbau	Hauptfragen	konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
	Teil 2	<p>Frage 3: Ich würde gerne mal ganz viel (mehr) von deiner neuen Schule erfahren und habe mal verschiedene Punkte mitgebracht; über die wir sprechen können. Du darfst dir jetzt mal nach und nach ein Kärtchen aussuchen und mir alles erzählen, was dir dazu einfällt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • deine alten und neuen Freunde • deine neuen Lärerinnen und Lehrer • deine neue Klasse • der neue Unterricht • die neuen Fächer • dein neuer Schultag • Tests, Klassenarbeiten und Noten • der neue Schulweg • das neue Schulgebäude • der erste Tag auf der neuen Schule (Dieses Themenkärtchen wurde nach dem Priest ergänzt.) <p><i>Fehlt dir noch ein Punkt über den du mir gerne mehr erzählen würdest?</i></p> <p>Wenn du mal die Grundschule mit deiner neuen Schule vergleichst...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das hat sich verändert... • Das ist gleich geblieben... • Das ist besser als in der Grundschule... • Das ist schlechter als in der Grundschule... • Das vermisste ich am meisten... • Das gefällt mir an meiner neuen Schule am besten... 	<p>Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen?</p> <p>Zu Frage 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hast du noch Freunde aus der Grundschule auf deiner neuen Schule? • Hast du neue Freunde gefunden? • Wie sind die neuen Lehrerinnen? Hast du viele verschiedene Lehrerinnen? • Macht dir der Unterricht Spaß? Gehst du gern zur Schule? • Wie haben die ersten Tests/Klassenarbeiten geklappt? • Haben sich deine Noten verändert? • Ist es dir auf der neuen Schule vielleicht zu leicht oder zu schwer? Kommst du gut mit? • Kennst du dich in der neuen Schule schon gut aus? Findest du dich gut zu-recht? • Falls sich etwas verändert hat, wie bist du damit umgegangen? • Falls sich etwas verschlechtert hat, wie bist du damit umgegangen?
Kindersichten auf Schulstrukturen und längeres gemeinsames Lernen: Kontinuität vs. Diskontinuität	Teil 3	Über dieses Thema haben wir auch schon bei unserem letzten Treffen gesprochen, aber mich würde sehr interessieren, wie du heute darüber denkst:	

(Fortsetzung Tabelle 10)

Aufbau	Hauptfragen	konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Welche Relevanz schreiben Kinder diesem Übergang zu?	<p>Frage 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kannst du dir vorstellen, warum du jetzt nach der Grundschule auf eine neue Schule wechseln musstest? Findest du es gut, dass man diesen Wechsel nach der Grundschule hat, oder würdest du da gerne etwas dran ändern? Wenn ja, was und wie? Beim letzten Mal hatten wir darüber gesprochen, dass es in einigen anderen Ländern, aber auch hier in Deutschland, besondere Schulen gibt, an denen man insgesamt 10 Jahre zusammenbleibt und da müssen die Kinder nach der Grundschule gar nicht auf eine neue Schule wechseln, sondern bleiben weiter dort und lernen länger gemeinsam. <p>Frage 5: Kannst du heute nochmal erklären, welche Vor- oder Nachteile das deiner Meinung nach hat?</p> <p>Frage 6: Wenn es jetzt eine Abstimmung geben würde, ob man an jeder Schule in Deutschland 10 Jahre zusammenbleibt und lernt, würdest du dafür oder dagegen stimmen? Und warum?</p>	<p>Abstimmungs-Karten:</p> <p>Grün: ja Rot: nein...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? • Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen?
Tipps und Handlungsempfehlungen aus Kindersicht als zugeschriebene „Expertinnen“ des Grundschulübergangs	<p>Frage 7: Wenn du jetzt mal an die Zeit in der Grundschule, also noch vor deinem Wechsel auf die neue Schule, zurückdenkst, wer oder was hat dir da geholfen, damit dir dann der Wechsel auf deine neue Schule leichter gefallen ist?</p> <p>Und was hat dir dann auf deiner neuen Schule und in den ersten Tagen und Wochen dort für das Ankommen geholfen?</p> <p>Und gibt es auch etwas, was dir in dieser Zeit (also noch während der Grundschule und vor dem Wechsel) als auch auf der neuen Schule und für das Ankommen, irgendwie gefehlt hat? Wenn ja, was?</p> <p>(Die Formulierungen dieser Fragen wurde nach dem Pretest noch präzisiert, um differenzierter zu unterscheiden, was sowohl vor als auch nach dem Übergang hilfreich bzw. hinderlich war.)</p>	<p>Teil 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? • Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen?

(Fortsetzung Tabelle 10)

Aufbau	Hauptfragen	konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
bist ja jetzt die Expertin/der Experte, weil du diesen Wechsel jetzt selbst erlebt hast. Und daher würde ich gerne von dir wissen, was du in dieser ganzen Zeit, sowohl vor als auch nach dem Übergang, als hilfreich empfunden hast und was man immer so machen müsste und was dir aber auch gefehlt hat und was man also für andere Kinder verbessern müsste.“	Frage 8: Wenn du die Chance hättest, deinen Eltern / Lehrer:innen (rückblickend) irgendetwas zu sagen, welche Tipps würdest du ihnen gerne geben? Bitte schreib das doch mal hier auf die Zettel! <ul style="list-style-type: none"> • Wenn du selbst die Chance hattest, irgendetwas zu verbessern/anders zu machen, was würdest du gerne verbessern? 	Zu Frage 8: Klassenfahrt, Aktionen, Tag der offenen Tür/Besuch der künftigen Schule, bestimmte Personen Partizipation/Mitbestimmung bei der Wahl der Schule? <ul style="list-style-type: none"> • Kannst du mir noch etwas genauer beschreiben, was genau dir geholfen hat? Wie müsstest du deine Meinung nach am besten sei • Tipps an meine Eltern / Lehrer:innen Das müsst ihr unbedingt immer so machen... <i>Das sollte ich verbessern...</i> rückblickende Tipps für die Eltern/ Lehrer:innen für die Grundschulzeit noch vor dem Wechsel, für den ersten Schultag auf der neuen Schule und für die ersten Wochen auf der neuen Schule nach dem Wechsel (Diese Nachfragen wurden nach dem Pretest ergänzt.)	
Abschluss	Gibt es jetzt noch Irgendetwas, was du mir super gerne nochzählst möchten?	Bedanken und Verabschieden.	* Die grauen Hinterlegungen legen die Veränderungen bzw. Präzisierungen durch den Pretest im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit offen.

9 Datenschutzrechtliche und ethische Grundsätze beim Forschen mit Kindern

Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations-, Lern-, Lehr- und Entwicklungsprozesse kennzeichnen vulnerable Prozesse, an deren Untersuchung sich besondere Herausforderungen stellen (vgl. DGfE, GEBF & GFD 2020, S. 2). So kann auch der Kontext des *Grundschulübergangs* dieser Studie als ein solcher Prozess eingeordnet werden. Kinder bekommen seit dem Aufkommen der New Childhood Studies eine Stimme,

„werden von der (Forschungs-)Gesellschaft als kompetent bezeichnet, mit ihren Stärken wahrgenommen und in ihnen herausgefordert. Diese Sichtweise darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder auch vulnerabel, durch Erwachsene beeinflussbar und folglich schutzbedürftig sind“ (Kordulla 2017, S. 110).

Demnach bilden Minderjährige, wie auch die befragten Viert- und Fünftklässler:innen dieser Kinderstudie, eine schützenswerte Gruppe, die gesetzlich bedingt noch nicht alleine entscheiden darf, ob und inwieweit sie sich an Forschungsprozessen beteiligen möchte. Darauf hinaus erfolgt die Datenerhebung dieser Studie größtenteils im schulischen und somit einem staatlich organisierten Kontext, sodass sich die Akteur:innen in sozialen Rollen begegnen können (vgl. DGfE, GEBF & GFD 2020). All diese genannten Aspekte stellen besondere Spezifika dieser Forschung dar, die einer differenzierten Reflexion der datenschutzrechtlichen Bestimmungen als auch der forschungsethischen Grundsätze erfordern. Eben diesen soll im Sinne der wissenschaftlichen Qualität empirischer Sozialforschung im Folgenden nachgegangen werden.

In unserer Gesellschaft besitzt das Streben nach wissenschaftlichen Erkenntnissen einen sehr hohen Stellenwert (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 122), sodass die Wissenschaftsfreiheit, konkretisiert als Freiheit von Forschung und Lehre, ein Grundrecht gemäß Artikel 5 (Absatz 3) des Grundgesetzes³⁶ bildet. Nichtsdestotrotz müssen wissenschaftliche Erkenntnisse auch mit anderen gesellschaftlichen Werten, Normen und Gesetzen abgewogen werden. Daher ist in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung der *Forschungs- und Wissenschaftsethik* stetig gewachsen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 122) und die wachsende Sensibilität für ethische Fragen hat über die Jahre zur Formulierung zahlreicher Ethikkodizes und zur Etablierung von Ethikkommissionen³⁷ in

³⁶ Bundesministerium der Justiz sowie Bundesamt für Justiz (1949): Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 28.6.2022. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

³⁷ Die Genehmigung einer Untersuchung durch eine Ethikkommission ist insbesondere in medizinischen Forschungsbereichen der Normalfall, um etwaige Schädigungen oder Beeinträchtigungen durch Medikamententests zu vermeiden (vgl. Arbeitskreis medizinischer Ethikkommissionen). An der Einrichtung der Universität Paderborn, an der die Wissenschaftler:innen dieser Studie tätig ist, besteht keine Pflicht zur Antragstellung bei der Ethik-Kommission der Universität (ein vom Senat eingesetztes Gremium), sofern dies nicht beispielsweise durch Drittittelgeber:innen gefordert ist (ausführlicher im Leitfaden für Antragstellende der Universität Paderborn: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/ethik-kommission/Leitfaden-Ethikkommission-UPB-vs08_2023-02-06.pdf). Demnach sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die von

vielen Bereichen geführt. Diese bewegen sich jedoch immer in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den entsprechenden Prinzipien im Forschungsalltag im Feld und im Prozess der Forschung selbst, sodass sich ethische Prinzipien entlang dieser Kodizes nicht ohne Weiteres in eindeutige Lösungen und Klärungen umsetzen lassen (vgl. Flick 2021, S. 57).

Forschungsethische Richtlinien sind ausschließlich bei Studien relevant, die Untersuchungspersonen direkt involvieren (vgl. ebd., S.132), wie auch diese qualitativ längsschnittliche Kinderstudie als empirische Primärstudie eine solche darstellt. Die *Forschungsethik*³⁸ umfasst alle ethischen Richtlinien, an denen sich Forschende bei ihrer Forschungstätigkeit in empirischen Studien, insbesondere bei der Datenerhebung und -analyse, orientieren müssen (vgl. Döring & Bortz 2016, S.123). In der Forschung mit Kindern tragen Forscher:innen dabei eine besonders große Verantwortung sowohl gegenüber den Kindern als auch ihren Familien: „Forschung über Kinder und Kindheit erfordert, wie jedes Forschungsvorhaben, gründliche ethische Reflexionen ebenso wie sie eine Haltung der Forschenden nötig macht, die durch Respekt, Zugewandtheit und echtes Interesse geprägt ist“ (Andresen 2012, S.138). Um die Würde von Menschen und ihr Recht auf Privatsphäre und Datenschutz zu sichern, sind verschiedene Gesetze und Richtlinien erstellt worden, insbesondere das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG)³⁹ in Deutschland, welches zusammen mit den Datenschutzgesetzen der Länder und anderen bereichsspezifischen Regelungen den Umgang mit personenbezogenen Daten regelt. Die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen bündeln die je spezifischen Besonderheiten ihres Faches in sog. Ethikkodizes (vgl. Döring & Bortz 2016, S.128). Für die Fachdisziplin dieser Arbeit sei hier u. a. auf die 2019 aktualisierten Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) verwiesen. Anlass zur Überarbeitung der Denkschrift von 1998 ebenso wie der Verfahrensordnung zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten sind die erkennbaren vielfältigen Veränderungen im wissenschaftlichen Arbeiten, „bedingt durch den digitalen Wandel und durch Entwicklungen sowohl im Publikationswesen als auch in den Strukturen der wissenschaftlichen Einrichtungen und Kooperationsformen“ (DFG 2019, S. 3). Ebenso wegweisend für diese Kinderstudie ist der 1999 verabschiedete Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)⁴⁰, welcher im November 2005 durch Empfehlungen für den Umgang mit und die Anonymisierung von qualitativen Daten ergänzt

der Einzelforscherin selbst initiierte Kinderstudie nicht von der Ethik-Kommission offiziell geprüft wurde, aber die Datenschutzrichtlinien, Gesetze und ethischen Normen, die im Rahmen dieses Kapitels transparent gemacht werden, in besonderer Weise beachtet wurden.

³⁸ Auf eine ausführliche Analyse aus der Sicht der Wissenschaftsethik entlang der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis soll an dieser Stelle verzichtet werden, da eine differenzierte kritische Bewertung der eigenen Kinderstudie entlang grundlegender wissenschaftlicher Standards (vgl. Döring & Bortz 2016) und Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2017) am Ende der Arbeit stattfinden wird.

³⁹ Bundesministerium der Justiz sowie Bundesamt für Justiz (2017): Bundesdatenschutzgesetz (BDSG). Zuletzt geändert durch Art. 10 G v. 23.6.2021. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BDSC.pdf

⁴⁰ Der Ethik-Kodex ist mit seiner Bekanntmachung in Heft 41 (Jahrgang 21, 2010) des DGfE-Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ in Kraft getreten. Zuletzt wurde § 4 Abs. 5 des Ethik-Kodex in 2016 geändert.

Die Änderung trat mit Bekanntmachung in Heft 53 (Jahrgang 27, 2016) des DGfE-Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ in Kraft. Online verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex>

wurde und 2006 in Kraft getreten ist.⁴¹ Dahingehend lassen sich die zentral diskutierten ethischen Gesichtspunkte in drei wesentliche Themenfelder einordnen: 1) *informierte Einwilligung (informed consent)*, 2) *Anonymisierung* und 3) *Publikation und Rückmeldung*.

In diesem Kontext diskutieren Murphy & Dingwall (2001) eine „ethische Theorie“, die sich auf die folgenden vier Themen bezieht:

- „Nichtschädigung – Forscher sollten eine Beschädigung der Teilnehmer vermeiden.
- Nutzen – Forschung an menschlichen Subjekten sollte einen positiven und identifizierbaren Nutzen haben, anstatt nur um ihrer selbst willen durchgeführt zu werden.
- Autonomie bzw. Selbstbestimmung – die Werte und Entscheidungen der an Forschung Teilnehmenden sollten respektiert werden.
- Gerechtigkeit – alle Menschen sollten gleich behandelt werden“ (ebd., S. 339).

Eben diese oben genannten drei wesentlichen Themenfelder und vier Themen sind auch für die vorliegende Kinderstudie aus ethischer Perspektive leitgebend.

Allerdings findet die Zielgruppe *Kinder* als Proband:innen von Untersuchungen darin bisher keine explizite Berücksichtigung. Auf internationaler Ebene ist die Forschung mit Kindern und die Betrachtung ethischer Gesichtspunkte für das Forschen mit Kindern weitaus verbreiteter als im deutschsprachigen Raum. So gibt es dort Gremien und Kommissionen, die sich speziell der Sorge und Wahrung des Schutzes von Kindern und ihren Familien verpflichten, wobei hier insbesondere die Arbeitsgruppe der European Early Childhood Education and Research Association (EECERA) zu nennen ist. In Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen der britischen, schottischen sowie amerikanischen Nationen entwickelten sie den EECERA Ethical Code für Early Childhood Researchers (vgl. Bertram et al. 2015). Dieser beruht auf acht zentralen Prinzipien, wonach Forscher:innen im Bereich frühkindlicher Entwicklung eine Ethik des Respekts haben sollten für:

1. das Kind, die Familie, die Gemeinschaft und Gesellschaft (*the child, family, community and society*);
2. demokratische Werte (*democratic values*);
3. Gerechtigkeit und Gleichheit (*justice and equity*);
4. Wissen aus verschiedenen Perspektiven (*knowing from multiple perspectives*);
5. Integrität, Transparenz und einen respektvollen Umgang miteinander (*integrity, transparency and respectful interactions*);
6. Qualität und Genauigkeit (*quality and rigour*);
7. akademische Wissenschaft (*academic scholarship*);
8. einen sozialen Beitrag (*social contribution*) (vgl. ebd.).

Übergeordnetes Ziel empirischer Sozialforschung ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse über soziale Sachverhalte zu erlangen, sodass der Forschungsprozess mit seinen verschiedenen Phasen den Mittelpunkt empirischer Forschung darstellt.

⁴¹ Download der Empfehlung online verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005.11_Anonymisierung_von_Daten.pdf

Northway (2002, S. 3) verdeutlicht die allumfassende Relevanz ethischer Fragen für die Forschung: „Jedoch haben alle Aspekte des Forschungsprozesses, von der Entscheidung für ein Thema über die Festlegung eines Samples und die Durchführung der Forschung hin zur Verbreitung der Erkenntnisse, ethische Implikationen“.

Dahingehend möchte auch die vorliegende Kinderstudie den verantwortungsvollen Umgang mit den menschlichen Untersuchungsteilnehmenden sowie ihren Schutz vor unnötigen oder unverhältnismäßigen Beeinträchtigungen, hier im Besonderen von Viert- und Fünftklässler:innen, durch den gesamten Forschungsprozess entlang der oben genannten Themenfelder, Themen und Prinzipien beherzigen.

Personenbezogene Daten dürfen gemäß der *informierten Einwilligung (informed consent)* nur mit Einwilligung der Beforschten erhoben werden (DGfE 2006) und die Forschungsteilnehmer:innen müssen angemessen über den Zweck der Erhebung informiert werden (vgl. Flick 2021, S. 64).

Daher werden in dieser Studie sowohl die Kinder als auch deren Eltern vor der Untersuchung detailliert über das Vorgehen, die Ziele der Befragung sowie über den vertraulichen Umgang mit den von ihnen gewonnenen Daten sowohl mündlich als auch in schriftlicher Form informiert. Dabei werden ebenso die Anonymisierung und die datenschutzrechtliche Umgangsweise mit Blick auf die Datenspeicherung thematisiert und zugesichert (vgl. Helfferich 2011, S. 190; Döring, Bortz & Pöschl 2016, S. 124). Dies geschieht bei den befragten Kindern dieser Studie in besonders differenzierter Weise, da sie die Reichweite von Untersuchungsergebnissen ggf. nicht derart adäquat einschätzen können wie die Erwachsenen und ihre Zustimmung sonst leicht Gefahr läuft, nur pro forma vorzuliegen, de facto aber weit entfernt ist von einem informed consent (vgl. Miethe 2013, S. 929).

Grundsätzlich erfolgt die Teilnahme an Befragungen auf freiwilliger Basis, denn „die Einbeziehung von Probandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus“ (DGfE 2010 § 4, Abs. 2). Dementsprechend werden sowohl von den Kindern als auch deren Eltern schriftlich unterschriebene Einwilligungen eingeholt, die entlang der Vorgaben von Cornelia Helfferich (2011, S. 191) erstellt werden und gemäß dem Bundesdatenschutzgesetz den Zweck der Forschung, die Benennung der Verantwortlichen, die Verwendung, Speicherung und Verarbeitung der Daten sowie den Verweis auf das Widerrufsrecht und die Löschungsfrist der Daten abbilden (vgl. BDSG des Bundesministeriums der Justiz sowie Bundesamt für Justiz 2017 § 51).

Im konkreten Schritt der Datenanalyse sowie bei der Darstellung der Ergebnisse werden aus Sicht der Forscherin bestimmte Einschätzungen vorgenommen, etwa werden hier den Kindern bestimmte Erwartungshaltungen sowie Bewältigungsstrategien zugeordnet, anderen Kindern hingegen andere.

„Jenseits solcher Diskrepanzen in der Einordnung des eigenen ‚Falls‘ heißt, den Teilnehmern in der Analyse der Daten gerecht zu werden, dass Interpretationen tatsächlich in den Daten (Aussagen z. B.) begründet sein müssen, dass sie keine Wertungen auf der persönlichen Ebene enthalten und dass die den Untersuchungsteilnehmer nicht zum Gegenstand einer psychologischen (etwa Persönlichkeits-)Diagnostik machen“ (Flick 2021, S. 65).

Um eben dem von vornherein entgegenzuwirken, wird ausführlich Transparenz gegeben über das zugrunde gelegte Auswertungsdesign sowie den Codierleitfaden (vgl. Kapitel 10).

Eine weitere sich daraus ableitende zentrale Forderung ist die nach *Anonymität* der Untersuchten, resultiert aus dem Bemühen, dass den Untersuchten keine Nachteile oder Schädigungen aus der Untersuchung entstehen sollen (vgl. Miethe 2013, S. 930). Demnach heißt es zur Umsetzung dieser Forderung beispielsweise im Ethik-Kodex der DGfE (2010, §4 Abs. 3): „Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen“. Demnach werden alle Forschungsdaten im Verlauf der Datenaufbereitung anonymisiert, indem Namen von Lehrkräften und Freund:innen und sonstige identifizierbare Merkmale (wie Orte und Schulnamen) auf nicht zurückverfolgbare Anfangsbuchstaben gekürzt werden. Als Modus der Anonymisierung der jeweiligen befragten Kinder wird sich für Pseudonyme entschieden, die die Forscherin sich selbst ausdenkt (z. B. *Rapha* aus H.). Dies kann zwar gegenüber Kürzeln den Nachteil haben, dass echte Namen stets mit biografischen Erfahrungen verknüpft sind und somit von Leser:innen unterschiedlich gedeutet werden können, aber auf diese Weise soll der individuelle Einzelfallcharakter der befragten Kinder hervorgehoben werden (vgl. Cornel 2021, S. 131). Für die Verschlüsselung der Klarnamen in dieser Arbeit wird eine Übersichtstabelle erstellt. Gemäß dem Trennungsgebot wird diese getrennt sowie passwortgeschützt von den übrigen Rohdateien, Transkripten sowie Einverständniserklärungen aufbewahrt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 584). Insgesamt werden keine bis wenige personenbezogenen Daten erhoben und auch das Verhältnis von männlichen und weiblichen Probanden ist relativ ausgeglichen, sodass auch dies eine Rückführung verhindert.

Im forschungsethischen Diskurs wird die Forderung nach Anonymisierung allerdings auch kontrovers diskutiert. Eine Schwierigkeit der Anonymisierung ergibt sich vor allem daraus, dass damit für den Inhalt wichtige Informationen zurückgehalten werden müssen (vgl. Miethe 2013, S. 931) und eine konsequente Eliminierung oder Veränderung aller Kontextinformationen könnte die Aussagekraft des Datensatzes reduzieren (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 584). Gleichzeitig werden Anonymisierungen auch als Kränkung/ eigene Wertminderung verstanden. Dies gilt insbesondere bei Kindern, die häufig stolz darauf sind, dass sich Forschende für ihr Leben und ihre Meinungen interessieren und diese gerne vertreten (vgl. Miethe 2013, S. 932). Auf der anderen Seite werden mit der De-Anonymisierung der einzelnen Personen auch immer andere Personen und Institutionen mit de-anonymisiert, die aber keine direkte Einwilligung gegeben haben.

Es bleibt schwer einzuschätzen, wo die Grenzen zwischen zu viel Anonymisierung (und damit dem Verlust wichtiger Informationen) und zu wenig Anonymisierung (und daher ungewollte Identifizierbarkeit der Interviewpartner:innen) liegen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 584).

Spätestens beim Schritt der *Publikation* werden viele ethische Probleme, vor allem die Frage der Anonymisierung, allerdings bedeutsam (vgl. Miethe 2013, S. 932). Ethikkodizes geben hier zwar Orientierung und wie die Vielzahl der Publikationen in den

letzten Jahren gezeigt hat, haben diese in jedem Fall bewirkt, dass forschungsethische Fragen stärker im Bewusstsein der scientific community verankert sind. Allerdings stellen solche Regelungen insbesondere für qualitative Forschungsprozesse mit ihren Unwägbarkeiten und Besonderheiten nur bedingt eine Lösung dar.

„Vielmehr geht es in der Forschungspraxis wohl eher darum, das wahrzunehmen, was Guillemin und Gillam (2004, S. 262) als ‚ethically important moments‘ bezeichnet haben, nämlich die Situationen, in denen die Forschenden zumeist spontan Stellung beziehen und verantwortliche Entscheidungen treffen müssen. Für ein derartiges flexibles und selbstreflexives Handeln ist es erforderlich, dass die Forschenden in sich selbst ethische Grundwerte verinnerlicht haben, die es ihnen ermöglichen, in schwierigen Situationen situativ ethisch verantwortlich gegenüber den Untersuchten und sich selbst zu handeln“ (Miethe 2013, S. 934).

Nachweislich werden erwachsene Forschende im Sinne *guter* Forschung in der Forschung mit Kindern nach Spriggs & Gillam (2017) unweigerlich von zwei Schlüsselmotiven geleitet – einerseits unter dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit transferfähige Ergebnisse für das inhaltliche Forschungsziel zu gewinnen, andererseits die Perspektiven der Kinder selbst in den Mittelpunkt zu stellen und ihnen dafür genügend (Frei-)Räume und Ausdrucksmöglichkeiten zu gewähren. Am Ende dieser Arbeit wird in Kapitel 12.3 (mit besonderem Fokus auf die Methode der *Gedankenhöhlen*) sowie in Kapitel 13 (einer methodischen Gesamtreflexion in Anlehnung an die *sieben Kernkriterien qualitativer Forschung* nach Steinke 2017) u. a. die wissenschaftliche Qualität sowie ethisch verantwortungsvolle Interaktion aus Forscherin-Kind eingeordnet und auf mögliche forschungsethische Limitationen des eigenen Vorgehens eingegangen. Insbesondere unter dem Kernkriterium der „Reflektierten Subjektivität“ sollen weiterführende (forschungsethische) Anschlussperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit in der Forschung mit Kindern eröffnet werden (vgl. Velten & Höke 2021, 2023).

10 Auswertungsdesign

10.1 Datenaufbereitung

Die ausführliche Darstellung des umfangreichen Erhebungsdesigns in Kapitel 9 zeigt, dass über mehrere Wochen und Monate eine Fülle unterschiedlichen Datenmaterials entstanden ist (aus Audiodateien der *Gedankenhöhlen* und Interviews sowie der dokumentarischen *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken*). Dessen Zusammensetzung und Menge ist im Vorfeld nicht exakt planbar.

In Summe werden ca. 67 Minuten *Gedankenhöhlen*-Monologe (ca. 30 Minuten in der ersten Erhebungsphase und ca. 37 Minuten in der zweiten Erhebungsphase), ca. 478 perspektivische Interviewminuten sowie ca. 852 retrospektive Interviewminuten aufgezeichnet.

Diese Fülle des Datenmaterials gilt es nun für die spätere Auswertung aufzubereiten. Dazu wird das gesammelte qualitative Rohmaterial vollständig digitalisiert, Sicherungskopien angefertigt und nach Erhebungsorten in Ordern sortiert.

Die Dokumente der *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* jedes Kindes werden zunächst zusammengelegt, abfotografiert und digital gespeichert, aufgeteilt in *prä* und *post*. Eine Transkription dieser Dokumente wird nicht zusätzlich durchgeführt, da diese im jeweiligen Interviewverlauf ausführlich thematisiert werden.

Die umfassenden Audioaufzeichnungen der *Gedankenhöhlen* sowie Interviews jeweils vor als auch nach dem Übergang gilt es in einem nächsten Schritt zu transkribieren. Die gesamte Transkription erfolgt mithilfe der technischen Unterstützung der Transkriptionssoftware *f4* und der passenden Fußpedalen durch die Einzelforscherin selbst. Wenngleich sich die Transkription bei der Fülle des Materials als äußerst zeitintensiv erweist, wird für die vorliegende Arbeit bewusst eine Volltranskription umgesetzt, denn oft wird erst nach der Auswertung klar, ob eine Passage für die Forschungsfrage ergiebig oder eher vernachlässigbar ist (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 583). Demnach trägt vollständig transkribiertes Material gegenüber einer Teiltranskription zur Nachvollziehbarkeit der komplexen Zusammenhänge und der Interpretationen dieser bei (vgl. Witzel 1996, S. 56). Auf diese Weise soll das Risiko einer voreiligen Interpretation ausgeschlossen werden, sodass sich beispielsweise für das Erkenntnisinteresse relevante Interviewabschnitte, deren Bedeutungen sich erst auf den zweiten Blick erschließen, im Vorfeld der Analyse nicht ausgeschlossen werden (vgl. Cornel 2021, S. 134). Nicht außer Acht zu lassen ist dennoch die Tatsache, dass bereits mit der Transkription anhand ausgewählter Regeln eine Datentransformation vollzogen wird, welche je nach Regelsystem verschiedene Fokussierungen herausstellen oder ggf. vernachlässigen (vgl. ebd.). Daher ist die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Transkriptionssystem stets „im Einklang mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen zu treffen“ (Döring & Bortz 2016, S. 583). In der folgen-

den Tabelle (Tabelle 11) sind die zugrunde gelegten Transkriptionsregeln für die Transkription der ‚Gedanken Höhlen‘ sowie leitfadengestützten Interviews transparent gemacht:

Tabelle 11: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Hoffmann-Riem (1984) und Kuckartz (2014) (eigene Darstellung)

ausgewählte Transkriptionsregeln in Anlehnung an Hoffmann-Riem (1984):		ausgewählte Transkriptionsregeln für die computer-gestützte Auswertung in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 136)
Zeichen /eh(m)/ -	Bedeutung Planungspausen; Nebensatz einleitend	<ul style="list-style-type: none"> Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
((Ereignis))	nicht sprachliche Handlungen, z. B. ((schwei-gen)), ((zeigt auf Bild)), ((lachend))	<ul style="list-style-type: none"> Deutlich, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte [...] markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt.
<u>sicher</u>	auffällige Betonung, auch Lautstärke	<ul style="list-style-type: none"> Absätze der interviewenden Person werden durch ein „!“, die der befragten Person(en) durch den anonymisierten Namen (z. B. HAN-NAH) gekennzeichnet.
s i c h e r	gedehntes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel werden durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprecher:innen deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
()	unverständlich	<ul style="list-style-type: none"> Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut	

Die konsequente Anonymisierung des Datenmaterials wird in einem zweiten Schritt im gesamten transkribierten Material von der Forscherin selbst umgesetzt. Wie bereits in Kapitel 9 ausführlich dargestellt, wird sich im Zuge des qualitativen Vorgehens, das die Charakteristika jedes Einzelfalls verdeutlichen möchte, bewusst für die Verwendung von vollständigen Namen entschieden, sodass sich Pseudonyme für jedes Kind selbst ausgedacht werden (vgl. Cornel 2021, S. 131). Weitere Namen von Lehrkräften und Freund:innen und sonstige identifizierbare Merkmale (wie Orte und Schulnamen), auf die die Kinder Bezug nehmen, werden auf nicht zurückverfolgbare Anfangsbuchstaben gekürzt.

Am Ende der Datenaufbereitung liegt somit zusammenfassend zu jedem der 20 Kinder eine umfangreiche *Fallmappe* vor, übergeordnet sortiert nach den vier Erhebungsorten *aus H.*, *aus S.*, *aus B.* und *aus L*. In den einzelnen Fallmappen jedes Kindes (beispielsweise bezeichnet mit *Hannah_aus H.*) befinden sich die digitalisierten *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* (je prä und post), die Interviewtranskripte (je prä und post) sowie in den Fallmappen der Kinder aus H. ebenfalls die Gedanken Höhlentranskripte (je prä und post in einem Dokument).

10.2 Festlegung der Auswertungsmethodik

Beim Finden einer angemessenen Auswertungsmethodik dieses umfassenden qualitativen Datenmaterials, womit zum einen die Komplexität der gedanklichen Auseinandersetzungen sowie zum anderen der individuellen Bewältigungsstrategien und -prozesse im längsschnittlichen (Fall-)Vergleich abgebildet werden können, liegt grundsätzlich eine Vielfalt verschiedener qualitativer Datenanalyseverfahren vor. Diese Auswahl unterschiedlicher Methoden differenzieren Döring und Bortz (2016, S. 601) in spezialisierte sowie allgemeine Verfahren. Allgemeine Verfahren sind relativ breit einsetzbar für unterschiedliches qualitatives Datenmaterial sowie für unterschiedliche inhaltliche Fragestellungen.

Um der Komplexität des oben aufgezeigten qualitativen Datenmaterials dieser Studie und den differenzierten Zugängen zur Kindperspektive in angemessener und strukturierter Weise als Einzelforscherin gerecht werden zu können, wird in dieser Arbeit die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (schwerpunktmaßig orientiert an Kuckartz & Rädiker 2022) als sinnvoll erachtetes und leistbares Primärverfahren zugrunde gelegt und dessen Entscheidung im weiteren Verlauf dieses Kapitels verdeutlicht.

10.3 Begriffsbestimmung der „Qualitativen Inhaltsanalyse“

Ihren Ursprung hat die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse aus der klassisch, quantitativ orientierten Inhaltsanalyse heraus entwickelt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 33).

Zu einer bisher sich kontrastierenden großen Definitionsvielfalt der qualitativen Inhaltsanalyse stellen Kuckartz und Rädiker (2022) folgende ausführliche Definition auf, die mit bewussten Präzisierungen und Abgrenzungen den Ausgangspunkt für eine Begriffsbestimmung sowie kritische Diskurseinordnung der qualitativen Inhaltsanalyse geben soll:

„Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen“ (ebd., S. 39).

In Abgrenzung zu einer Definition nach Stamann, Janssen und Schreier (2016) seien in dieser Definition folgende Präzisierungen bedeutsam hervorzuheben: konkreter Bezug auf die möglichen Arten der Kategorienbildung; die primär qualitative Analyse ebenso wie die mögliche Integration quantitativ-statistischer Auswertungen; sowie die

nicht nur kategorienorientierte, sondern auch mögliche fallorientierte Analyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 39). In Abgrenzung zu einer Definition nach Schreier (2012) betonen Kuckartz und Rädiker (2022), dass die qualitative Inhaltsanalyse weit- aus mehr leiste als nur die Beschreibung, sodass auch Zusammenhänge entdeckt und Hypothesen bzw. Theorien überprüft werden können. Außerdem fehle ihnen in ihrer Definition der Entdeckungsvorgang, „dass nämlich durch das Codieren am Material, das induktive Codieren, Kategorien erst entdeckt und im Verlauf der Analyse weiter- entwickelt werden können“ (ebd., S. 40).

Auch Mayring und Fenzl (2022, S. 692) greifen in ihrem Diskurs um die Begriffs- bestimmung der qualitativen Inhaltsanalyse die Suggestion auf, dass die Inhaltsanalyse impliziere, „dass es bei dieser Art von Textanalyse nur um „Inhalte“ ginge“. In einem erweiterten Begriffsverständnis betonen sie, dass aber auch latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen zum Ziel der Analyse gemacht werden können, auch im Sinne einer Erweiterung in Richtung formaler Textcharakteristika. Weitführend würde qualitative Inhaltsanalyse suggerieren, dass ausschließlich qualitativ-interpretatives Vorgehen zulässig wäre, aber ebenso wie Kuckartz und Rädiker (2022) betonen Mayring und Fenzl (2022) die Integration quantitativ-statistischer Auswertungen.

Aus diesen Gründen wäre aus Sicht von Mayring und Fenzl (2022, S. 692) auch die Bezeichnung „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ ein besserer Begriff.

Das Merkmal der „Kategoriengeleitetheit“ ist gegenüber anderen Textanalyseansätzen das zentrale Unterscheidungskriterium (vgl. ebd.). „Kategorien“ stellen dabei Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar und das „Kategoriensystem (als Zusam- menstellung aller Kategorien)“ bildet das eigentliche Instrumentarium der Analyse (vgl. ebd., S. 692f.).

Insbesondere in der Soziologie wurde stets behauptet, dass die qualitative Inhalts- analyse „kein elaboriertes oder anspruchsvolles Verfahren sei, da ihre Verfahrenswei- sen zu wenig theoretisch begründet seien“ (ebd., S. 698). Demnach werfen Stamann, Janssen und Schreier (2016) die Frage nach der methodologischen Positionierung auf und kritisieren das Fehlen einer Verortung in einer Hintergrundtheorie. Im Rekurs auf Kuckartz und Rädiker (2022, S. 46) wird die qualitative Inhaltsanalyse als Methode eingeordnet, die keine Methodologie als Hintergrundfolie besitzt, da sie in der Bedeu- tung von Offenheit keine explizite Zugangsweise zu dieser Welt und ihrer sozialen Probleme voraussetzen möchte. Dies sei aber keineswegs als Mängel aufzufassen. Ein wichtiger Orientierungspunkt für die Auswertung qualitativer Daten sind generelle Überlegungen zum Verstehen und insbesondere zum Verstehen und Interpretieren von Texten. Dies wird im deutschsprachigen Raum häufig unter dem Begriff der Hermeneutik gefasst (vgl. ebd., S. 24). Vier Kernpunkte der Hermeneutik können für die inhaltsanalytische Auswertung von qualitativen Forschungsdaten eine Orientierung bieten (vgl. ebd., S. 25 f.):

1. *Beachtung der Entstehungsbedingungen* (u. a. wer kommuniziert hier mit wem un- ter welchen Bedingungen?; Interaktion zwischen Forschenden und Feld?; gegen- seitige Erwartungen und Bedeutsamkeit sozialer Erwünschtheit?)

2. *Hermeneutischer Zirkel* (Verstehen eines Textes als Ganzes aus dem Einzelnen sowie das Verstehen des Einzelnen aus dem Ganzen; mit Vorverständnis an den Text herangehen und dieses Weiterentwickeln durch Offenheit im Sinnverstehen)
3. *Hermeneutische Differenz* (zwischen Fremdheit und Vertrautheit: alles, was gedeutet wird, ist zunächst fremd und wird erst durch den Deutungsprozess verständlich vertrauter)
4. *Angemessenheit und Richtigkeit* (es gibt keine richtige oder falsche, sondern nur mehr oder weniger angemessene Interpretationen des Textes).

Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ist aber kein Modell des Verstehens im Sinne der Hermeneutik zwingend vorgegeben, denn darüber hinaus ist die Systematik der regelgeleiteten Vorgehensweise sowie die Orientierung an methodologischen Gütekriterien zentral (vgl. Schreier 2014). Andere bekannte Methodologien (wie die Objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode oder die Grounded Theory (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 601) fokussieren ein sequenzanalytisches Vorgehen, deren zyklische Auseinandersetzung mit dem Material sukzessive zur Theoriegenerierung führen soll.

Demgegenüber verlangt die qualitative Inhaltsanalyse eine exakte Definition der Auswertungsaspekte und -regeln in einem Codierleitfaden, sodass ein systematisches, intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten des Materials im Sinne der Reliabilität möglich wird.

Für die qualitative Inhaltsanalyse charakteristisch ist somit gerade einerseits die Kombination vorab spezifizierter Schritte, die aber andererseits in ganz vielfältigen Realisierungsmöglichkeiten umgesetzt werden können. So gewährleistet das Durchlaufen einer festgelegten Abfolge von Schritten nach Schreier (2014, S. 56) „die Systematik, während die unterschiedlichen Möglichkeiten, diese Schritte konkret zu realisieren, die Gegenstandsangemessenheit des Verfahrens sichern. Genau diese Kombination von Systematik und Gegenstandsangemessenheit macht das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aus“.

In der Praxis der Sozialforschung existiert eine Vielzahl von ausdifferenzierten Methoden und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse. Demnach unterscheidet bereits Mayring (2010) drei Hauptformen bzw. Techniken qualitativer Inhaltsanalyse: die zusammenfassende, die strukturierende und die explikative Inhaltsanalyse. Kuckartz (2012) differenziert drei Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: die inhaltlich-strukturierende, die evaluative und die typenbildende. Weitere Ausdifferenzierungen gibt es auch u. a. nach Steigleder (2008) oder Gläser und Laudel (2009). In einem Aufsatz bündelt Schreier (2014) die verschiedenen Varianten qualitativer Inhaltsanalyse und versucht, Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen dieser herauszustellen. Denn bei aller Verschiedenheit dieser einzelnen Verfahren und ihrer Abhandlungsschritte weisen sie dennoch einen gemeinsamen Kern auf, sodass es sich lediglich um Unterschiede hinsichtlich der Umsetzungsstrategien handelt, u. a. mit Blick auf die Art der gebildeten Kategorien, die Strategie und Fundierung der Kategorienbildung, die Art und Aufbe-

reitung des Kategoriensystems oder auch zusätzlicher Ablaufschritte (vgl. Schreier 2014; Stamann et al. 2016; Cornel 2021). All dies sind aber nicht grundsätzliche Differenzen in der Methodologie, sodass Schreier (2014, S. 58) auf Basis der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse „das Konzept eines Werkzeugkastens“ vorschlägt.

Auch Kuckartz und Rädiker (2022, S. 111 f.) resümieren noch mal als Gemeinsamkeiten ihrer Varianten, dass es sich immer um Methoden handelt, die kategorienbasiert arbeiten. Das heißt, im Zentrum des Auswertungsprozesses stehen die Kategorien, wobei die Art und Weise der Kategorienbildung unterschiedlich sein kann (deduktiv, induktiv oder kombiniert deduktiv-induktiv). Es handelt sich weiterführend um Auswertungsverfahren, die keine bestimmte Art der Datenerhebung vorschreiben. Es sind primär Methoden, die komprimierend und resümierend arbeiten, die also nicht in sequenzanalytischer Vorgehensweise das Datenmaterial vermehren und dieses in exegetischer Absicht interpretieren, sondern insbesondere mit der Interpretation der Zusammenfassung angewendet werden – vor allem im Sinne von Reduktion von Komplexität. Insgesamt handelt es sich also immer um systematische, regelgeleitete Verfahren, denen Gütekriterien zugrunde gelegt werden können (vgl. ebd., S. 112).

In der umfassenden Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse besteht letztlich Einigkeit darüber, dass die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse* das inhaltsanalytische Kernverfahren ist (vgl. Mayring 2015; Schreier 2014; Steigleder 2008), sodass auch in der vorliegenden Studie dieses Auswertungsverfahren als grundlegende Methode leitend ist. Für eine präzise Aufklärung des eigenen Vorgehens wird sich im weiteren Verlauf schwerpunktmäßig an der Kernmethode der *inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022), ihrer oben genannten Definition und im weiteren folgenden Umsetzungsstrategien orientiert.

10.4 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als Kernverfahren

Kern der *inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* ist es, am Material kategorienbasiert ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte entlang der zentralen Kategorien systematisch zu beschreiben (vgl. Schreier 2014). Typischerweise wird das Material in mehreren Codierdurchläufen mit deduktiv und/oder induktiv gebildeten Kategorien codiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 104). „Die Inhaltsanalyse steht und fällt mit ihren Kategorien, da die Kategorien die Substanz der Forschung enthalten, kann eine Inhaltsanalyse nicht besser sein als ihr Kategoriensystem“ (ebd., S. 53).

Das Spektrum dessen, was unter „Kategorie“ verstanden wird, ist sehr weit. Kuckartz und Rädiker (2022, S. 56 f.) unterscheiden beispielsweise in Fakten-Kategorien, thematische Kategorien, evaluativ skalierende Kategorien, analytische Kategorien, theoretische Kategorien, natürliche und formale Kategorien. Die Bedeutung der Unterscheidung solcher Kategoriearten sehen die Autoren vor allem darin, „dass hierdurch die analytische Sensibilität bei einer qualitativen Inhaltsanalyse gefördert wird“ (vgl.

ebd., S. 57) und somit im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit auch ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken über die Angemessenheit von Kategoriearten für das jeweilige Erkenntnisinteresse angeregt wird.

Für den Rahmen dieser Studie werden folgende Arten von Kategorien verwendet, die weiter unten in der differenzierten Beschreibung des siebenphasigen Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse genauer herausgearbeitet und definiert werden:

- Theoretische Kategorien, die sich auf bereits vorhandene (in dieser Studie transitionstheoretische) Theorien beziehen,
- analytische Kategorien, die orientiert an der Bewältigungsforschung das Resultat der intensiven Auseinandersetzung der Forscherin mit den Daten sind,
- thematische Kategorien, die ein bestimmtes Thema bezeichnen und nah ans Material gebunden sind.

10.4.1 Strategie der Kategorienbildung

Bei der in dieser Arbeit zugrunde gelegten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich zunächst um deduktive Kategorienanwendungen, bei denen ein Kategoriensystem vorab theoriegeleitet aus der Transitionsforschung sowie den leitenden Forschungsfragen und somit Erhebungsmethoden entwickelt und an den Text herangetragen wird (vgl. Mayring & Fenzl 2022, S. 696). Die vorab definierten theoretischen und thematischen Kategorien werden durch die Arbeit am Material induktiv analytisch und thematisch ausgebaut, sodass für die vorliegende Studie ein kombiniert deduktiv-induktives Verfahren der Kategorienbildung angewendet wird.

Im Zentrum dieses Prozesses steht der tabellarisch zusammengefasste Codierleitfaden, der jede einzelne Kategorie in drei Schritten festlegt: Kategoriedefinition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele sowie Codierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien.

10.4.2 Art des erstellten Kategoriensystems

Die Gesamtheit aller Kategorien wird üblicherweise als Kategoriensystem in einer Übersicht dargestellt. Dieses kann als lineare Liste, als Hierarchie oder als Netzwerk strukturiert werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 61). Eine lineare Liste ist eine Aufreihung von Kategorien, die sich alle auf einer Ebene befinden. Ein hierarchisches Kategoriensystem besteht hingegen aus verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen, die sich u. a. als Baumstrukturen abbilden lassen. Die Zahl der Ebenen und Verästelungen ist dabei unendlich. Terminologisch spricht man bei hierarchischen Kategoriensystemen von Haupt- bzw. Oberkategorien und von Sub- bzw. Unterkategorien, ebenso kann es auf einer weiteren Ebene auch Subkategorien von Subkategorien geben (vgl. ebd., S. 62). Der dritte Typ, die Netzwerkstruktur, ist dadurch charakterisiert, dass die Elemente (Knoten) des Netzwerks auf vielfältige Art miteinander verbunden sein können, und nicht nur hierarchisch. Dabei werden die Netzwerke meist als Graphen mit Knoten und Kanten dargestellt, sodass unterschiedliche Verbindungswege möglich sind (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Kinderstudie wird ein hierarchisches Kategoriensystem aufgebaut, welches sich in der weiteren Darstellung im Rahmen dieses Kapitels in bestimmte über- und untergeordnete Ebenen aus der deduktiv-induktiven Strategiebildung ausdifferenzieren wird.

Hierarchische Kategoriensysteme besitzen den Vorteil, dass sie hervorragend strukturiert werden können. Dies kommt vor allem der mehrstufigen Arbeitsweise im Rahmen dieser längsschnittlichen Kinderstudie entgegen, die ins Detail gehen und die Analyse längsschnittlicher Prozesse in den Blick nehmen will. Gegenüber netzwerkartigen Kategoriensystemen sind diese weitaus übersichtlicher und ermöglichen es, nach Zusammenhängen auf verschiedenen Ebenen zu suchen (vgl. ebd., S. 62 f.).

Das Kategoriensystem (als Zusammenstellung aller Kategorien) ist nun das Instrumentarium der Analyse: den inhaltsanalytischen Zuordnungsregeln folgend besteht der Grundvorgang in der regelgeleiteten Zuordnung von den deduktiv aufgestellten sowie induktiv entwickelten Kategorien zu konkreten Textstellen, die sich auf die Kategorien beziehen (vgl. Mayring & Fenzl 2022, S. 694).

Mittlerweile zeigen neuere Entwicklungen in der Kategorisierungsforschung, auch gestützt durch neurowissenschaftliche Studien, dass mehrere Kategorisierungsprozesse gleichzeitig laufen („Theorie multipler Systeme“), sodass sich die qualitative Inhaltsanalyse in ihren Regeln auf psychologische und linguistische Konzepte alltäglicher Textverarbeitung berufen kann (vgl. ebd., S. 698).

10.4.3 Unterstützung der Analyse mittels QDA-Software

Qualitative Daten sind meist sehr umfangreich und so umfasst auch das qualitative Datenmaterial dieser Studie hunderte transkribierte Textseiten. Die computergestützte QDA-Software (hier MAXQDA 18 sowie später 22) soll daher die Einzelforscherin dabei unterstützen, eine sinnvolle Organisation und Strukturierung der erhobenen Daten für die Analyse zu finden, aufzubauen und durchzuführen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 196). Mithilfe des Programms lassen sich Codes übersichtlich strukturieren und mit Absätzen nummerieren, Textpassagen farblich markieren, Codiertes flexibel im mehrphasigen Codierprozess neuordnen oder durch die Memo-Funktion direkte Notizen und Definitionen an einzelne Codes heften (vgl. Cornel 2021, S. 150). Auf diese Weise wird das Vorgehen der Einzelforscherin für Außenstehende intersubjektiv nachvollziehbarer und schafft eine Transparenz über die Beschaffenheit des gesamten Datenmaterials (vgl. ebd., S. 151).

Das für die Analyse ausdifferenzierte hierarchische Kategoriensystem wird durch einen Codebaum in MAXQDA abgebildet und die deduktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien werden vor Beginn des Codierungsprozesses angelegt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 209).

Auch die induktiv am Material entwickelte Kategoriengestaltung kann sehr wirksam mit Unterstützung von QDA-Software geschehen. So werden Codes und Konzepte direkt am Text festgehalten, das Transkript wird Zeile für Zeile durchgegangen, Textstellen werden – ähnlich wie bei der Arbeit mit Papier und Stift – mit unterschiedlichen Farben markiert, sodass einer Textstelle ein neuer oder bereits definierter Code zugeordnet werden kann (vgl. ebd., S. 210). Der große Vorteil von QDA-Software dabei ist,

dass die so generierten Codes nicht nur neben dem Text stehen, sondern automatisch in einem gesonderten Codesystem festgehalten werden. „Die Codes bleiben wie durch ein unsichtbares Band mit den jeweiligen Textstellen verbunden, sodass man gewissermaßen mit einem Klick zwischen der analytischen Ebene der Codes und den Daten, auf denen sie basieren, hin- und herspringen kann“ (ebd.).

Denn wie bereits zuvor herausgearbeitet, ist ein wichtiges Charakteristikum qualitativer Methoden der Anspruch darauf, die Forschungsteilnehmenden selbst zu Wort kommen zu lassen, ihnen die Gelegenheit zu geben, Antworten in eigenen Worten zu formulieren und dabei nicht lediglich aus einer Anzahl vorformulierter Antworten auszuwählen (vgl. ebd., S. 211). Eben deshalb kommt auch den einzelnen Worten und der Ausdrucksweise der Befragten eine hohe Bedeutungskraft zu. Um eben diesem Anspruch gerecht werden zu können, unterstützt die QDA-Software durch „das sogenannte In-vivo-Codieren, bei dem Äußerungen der Forschungsteilnehmenden markiert und codiert werden und gleichzeitig in das Kategoriensystem als Codes übernommen werden“ (ebd.).

Die großen Vorteile beim Einsatz von QDA-Software gegenüber manuellen Methoden der Kategorienbildung mit Schere, Papier und Bleistift liegen zusammengefasst darin, dass jederzeit eine Verbindung mit den Originaldaten besteht und es daher nicht mehr nötig ist, in den Hunderten von Transkript-Seiten händisch nach einschlägigen Textstellen zu suchen. Gleichzeitig erhalten Forscher:innen computerunterstützt einen schnellen Überblick, wie häufig bestimmte Kategorien in den Daten vorkommen, können Ähnliches leichter finden und zusammenfassen und mit Blick auf eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse voneinander trennscharfe Kategorien bilden. Im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Transparenz können Kategoriedefinitionen inklusive Zitate als illustrative Beispiele gleich bei den betreffenden Kategorien festgehalten werden (vgl. ebd., S. 213).

Insgesamt ist die Unterstützung, die durch QDA-Software bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse geleistet werden kann, mannigfaltig und in jeder der im Folgenden vorgestellten sieben Phasen des Analyseprozesses nützlich (vgl. ebd., S. 214). Besonders hilfreich hervorzuheben ist für Analyse und Ergebnisdarstellung die Funktion des „Text-Retrieval“, bei der alle mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen mit einem Klick zusammengestellt werden, der Ursprung zum Herkunfts-Transkript und somit zum Einzelfall aber erhalten bleibt.

10.5 Detaillierte Beschreibung des Analyseprozesses

Kuckartz und Rädiker (2022) merken an, dass die Vorstellung, eine Analyse qualitativer Daten beginne erst mit der Phase des Codierens, eindeutig zu kurz greift.

„Begreift man die Forscherinnen und Forscher als aktiv handelnde Subjekte und nicht lediglich als Datenerhebungsagenten, so lässt sich der gesamte qualitative Forschungsprozess als ein Prozess der Datenanalyse begreifen, in dem es keine derart strikte Trennung zwischen Erhebung und Auswertung gibt, wie dies etwa bei der Surveyforschung der Fall ist“ (ebd., S. 208).

Führen Forscher:innen selbst die Interviews durch – wie auch im Rahmen dieser Kinderstudie – so werden automatisch schon während des Interviews bestimmte Aussagen auf dem Hintergrund des eigenen theoretischen und persönlichen Vorwissens und der Forschungsfrage bewertet. Dies gilt es beim weiteren Verlauf der Analyse zu beherzigen.

Die Systematik der Inhaltsanalyse zeigt sich ebenfalls darin, dass vor der Durchführung der Analyse und der Codierprozesse *Analyseeinheiten* definiert werden (vgl. Mayring & Fenzl 2022, S. 694 ff.):

- die *Codiereinheit* legt den minimalsten Textbestandteil fest, der ausgewertet werden darf: In dieser Studie ist es für das gesamte Datenmaterial ein semantisches Wort, sofern es inhaltlich für sich selbst stehend bedeutungsvoll ist und zur Beantwortung der Frage ausreichend ist.
- die *Kontexteinheit* bestimmt die größte codierbare Einheit, sprich den größten in eine Kategorie fallenden Textbestandteil. Diese rahmt somit, welche Informationen für die einzelne Kategorisierung herangezogen werden dürfen: Für das Datenmaterial aus den leitfadengestützten Interviews dieser Studie ist dies eine vollständige Antwort auf eine Interviewfrage, sodass es sich in MAXQDA um Absätze mit mehreren Sprecher:innenwechseln handeln kann. Für das Material der *Gedankenlöcher* definiert die Kontexteinheit einen vollständigen Absatz in MAXQDA, wobei es sich hierbei aufgrund der monologisierenden Einzelsprechersituation um das gesamte Material/ganze Interview eines Kindes in dieser Erhebungsphase handeln kann.
- die *Auswertungseinheit* definiert, welche Texte nacheinander ausgewertet werden: Dem längsschnittlichen Erkenntnisinteresse dieser Studie zugrunde liegend wird zunächst das ganze Material aus *Gedankenlöcher* und leitfadengestützten Interviews der ersten Erhebungsphase ausgewertet (die *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* inbegriffen) und daran anknüpfend das ganze Material der zweiten Erhebungsphase.

Bei der Durchführung der Analyse sind *Mehrachzuordnungen* von Materialbestandteilen, welche unterschiedliche Aspekte aufzeigen und somit unterschiedlichen Kategorien durch *Mehrachkategorisierungen* zuzuordnen sind, zulässig (vgl. ebd., S. 702).

Das folgende Schaubild (Abbildung 15) zeigt, ausgehend von den Forschungsfragen, den Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) in sieben Phasen:

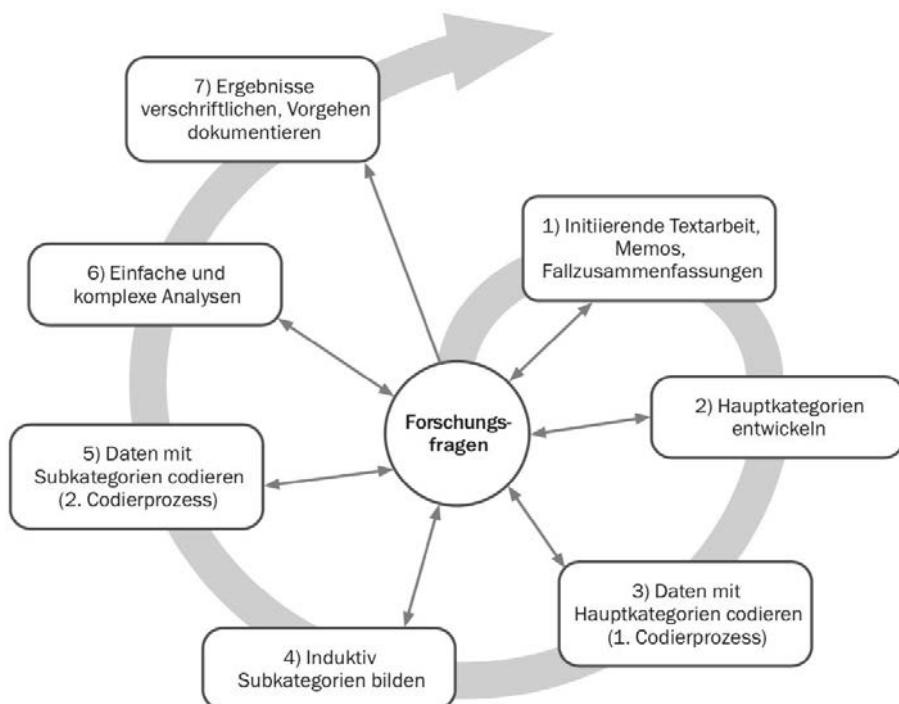


Abbildung 15: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132)

Der Ablauf der sieben Phasen im Rahmen dieser längsschnittlichen Studie soll nun in einer detaillierten Beschreibung des umgesetzten Analyseprozesses unter besonderer Berücksichtigung der einzelnen Erhebungsphasen sowie unterschiedlichen qualitativen Erhebungsmethoden dargestellt werden.

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Bevor mit der eigentlichen qualitativen Inhaltsanalyse begonnen wird, sollte sich noch einmal bewusst der Ziele und des Kontextes der eigenen empirischen Untersuchung bewusst gemacht werden (vgl. ebd., S. 118). Vor diesem Hintergrund wird das gesamte Datenmaterial vollständig und intensiv durchgelesen, um ein erstes Gesamtverständnis auf Basis der Forschungsfragen zu entwickeln. Es werden zentrale Begriffe markiert, wichtige Abschnitte und irritierende Passagen in Memos gekennzeichnet, die formale Struktur (u. a. Längen) betrachtet und versucht, erste inhaltliche Strukturen zu identifizieren. Nach Abschluss dieser initierenden Textarbeit liegt eine grundlegende Vertrautheit mit dem gesamten Datenmaterial vor und es werden wertvolle Erkenntnisse für die weitere Gestaltung des Kategoriensystems und der Codierprozesse entwickelt. Auf eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika eines Einzelfalls wird aufgrund der vorhandenen Datenmenge verzichtet, da im weiteren Verlauf eine Betrachtung auf Gesamtebene und im Gesamtvergleich ange-

strebt wird und sich somit Fallzusammenfassungen im Rahmen dieser Studie als nicht zielführend erweisen. Längsschnittliche Einzelfallanalysen wird es daher nicht geben.

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Um mit Blick auf die leitende übergeordnete Forschungsfrage sowohl das Erleben und die Bewältigung von Viert- und dann Fünftklässler:innen in ihrem Übergangsprozess nachvollziehen als auch rückblickend die Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Fünftklässler:innen herausarbeiten zu können, werden für die Auswertung der perspektivistischen sowie retrospektiven Leitfaden-Interviews (als *Haupt-Erhebungsmethode*) sowie der *Gedankenhöhlen* (die mit ausgewählten Kindern des Samplings durchgeführt wird) zentrale materialunabhängige deduktive Hauptkategorien aus der dargestellten theoretischen sowie empirischen Transitionsforschung als Ausgangspunkt für die Analyse herangezogen (vgl. Griebel & Niesel 2004, 2020).

Die leitende deduktive übergeordnete Auswertungsebene bilden demnach zunächst die **individuelle, interktionale** sowie **kontextuelle Ebene** als die drei zentralen Ebenen der Veränderungen des Transitionsmodells. Anknüpfend an den transaktionalen Stressansatz (Lazarus & Folkman 1984) ist in einer *primären Bewertung* für den weiteren Bewältigungsprozess entscheidend, dass sich Kinder den Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene als sog. *Anforderungswissen* bewusst sind (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018):

- Auf **individueller Ebene**⁴² werden im Analyseprozess alle Äußerungen der Kinder eingeordnet, die sich auf den Einzelnen als Individuum selbst beziehen.
- Auf **interaktionaler Ebene** werden all die Aspekte eingeordnet, die sich auf (außer-)schulische und familiäre soziale Beziehungen beziehen.
- Auf **kontextueller Ebene** werden all die von den Viert- und Fünftklässler:innen angesprochenen Aspekte eingeordnet, die sich auf die (außer-)schulischen Rahmenbedingungen beziehen.

In der *Orientierungsphase* der ersten Erhebung werden all diese Aspekte auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen thematisch als Subkategorie **Erwartungen** gefasst:

- **Erwartungen** implizieren, dass sich hier mit etwas auseinandersetzt wird, was perspektivisch noch bevorsteht und somit hypothetisch (im Sinne von „was wäre, wenn“) betrachtet wird. In der *Ankommensphase* der zweiten Erhebung werden diese hypothetischen Erwartungen dann thematisch als Subkategorie **Erfahrungen** jeweils auf den drei Ebenen gebündelt:
- **Erfahrungen** implizieren, dass nun auf etwas tatsächlich Erlebtes Bezug genommen werden kann, das nun reflektiert eingeordnet und vergleichend zu den vorher hypothetischen Erwartungen ins Verhältnis gesetzt werden kann.

⁴² Eine differenziertere Beschreibung der Entwicklungsaufgaben auf den einzelnen drei transitionstheoretischen Ebenen ist bereits ausführlich in Kapitel 4.3 erfolgt.

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

Die ersten beiden Phasen resümierend, bilden folgende deduktive Kategorien die zentralen *theoretischen* und *thematischen* Hauptkategorien der Auswertung, die sowohl in beiden Erhebungsphasen als auch mit Blick auf beide Interview-Methoden (*Gedankenhöhlen* und Leitfaden-Interviews) im Sinne einer längsschnittlich methodischen Vergleichbarkeit als deduktives Kategorie-Grundgerüst zugrunde gelegt werden:

- **kontextuelle Ebene, interaktionale Ebene und individuelle Ebene** als *theoretische* Hauptkategorien (nach Griebel & Niesel 2004, 2020)
- **Erwartungen** und dann **Erfahrungen** als *thematische* Hauptkategorien (orientiert an den leitenden Forschungsfragen und dem Erhebungsdesign).

Entlang dieser Hauptkategorien werden nun in einem 1. Codierprozess zunächst alle Präinterviews der ersten Erhebungsphase codiert sowie das gesamte Datenmaterial der *Gedankenhöhlen* beider Erhebungsphasen.⁴³

Dem längsschnittlichen Erkenntnisinteresse folgend, werden die Interviews der zweiten Erhebungsphase erst nach dem vollständigen Abschluss des Codierprozesses der ersten Interviews einbezogen (siehe ab Phase 5), da diese in der konzeptionellen Planung und Durchführung und somit auch im Auswertungsprozess durch die erste Erhebungsphase thematisch vorstrukturiert sind (vgl. Kapitel 8).

Der methodischen Offenheit der *Gedankenhöhlen* folgend und dem Entgegenwirken eines zu vorstrukturierten Blicks auf die offenen Gedanken der zweiten Erhebungsphase wird bei den *Gedankenhöhlen* direkt das gesamte Datenmaterial beider Erhebungsphasen berücksichtigt und codiert.

Um dabei als Einzelforscherin (auch im noch weiter folgenden Auswertungsprozess) bei der Fülle an Daten den Überblick zu behalten, werden für jeden dieser Auswertungsprozesse eigenständige MAXQDA-Dateien angelegt und das entsprechende Datenmaterial importiert:

- eine MAXQDA-Datei „Interviews_prä“ mit dem gesamten Datenmaterial aller Interviews in der Orientierungsphase
- eine MAXQDA-Datei „Gedankenhöhlen_prä_post“ mit dem gesamten Datenmaterial aller *Gedankenhöhlen* beider Erhebungsphasen
- eine MAXQDA-Datei „Interviews_post“ mit dem gesamten Datenmaterial aller Interviews in der Anommensphase (erst ab Phase 5 des Analyseprozesses relevant).

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Durch den ersten Codierprozess wird deutlich, dass es zunächst einer weiteren Ausdifferenzierung der *theoretischen* Hauptkategorie **individuelle Ebene** bedarf, denn diese Ebene schließt gleichermaßen die individuell herangezogenen Bewältigungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf individuelle sowie soziale Ressourcen mit ein. Denn nach

43 Es sei an dieser Stelle transparent gemacht, dass damit auch die Auswertungen der auf den *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* festgehaltenen Wünsche und Sorgen der Kinder inbegriffen sind, da diese durch die erklärenden Ausführungen in der Interviewsituation in den Interviewtranskripten schriftlich festgehalten sind. Auf eine darüber hinausgehende reine Dokumentenanalyse wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

der bewussten Wahrnehmung der Anforderungssituation geht es nun – den transaktionalen Stressansatz weiterführend – in einer *sekundären Bewertung* um die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Lazarus & Folkman 1984).

Im Rekurs auf Lohaus et al. (2006) und Kohlmann et al. (2021) lassen sich in der Stressbewältigungsforschung fünf Bewältigungsstrategien im Kindes- und Jugendalter verstärkt wiederfinden (vgl. Kapitel 5). Durch die vorab geleistete initiiierende Textarbeit und den ersten Codierprozess im Rahmen dieser Studie erweisen sich folgende vier Bewältigungsstrategien als zentrale *analytische* Subkategorien auf **individueller Ebene**: **emotionsorientierte Bewältigung**, **problemorientierte Bewältigung**, **Suche nach sozialer Unterstützung** sowie **problemvermeidende Bewältigung**.⁴⁴

Welches Verständnis im Rahmen dieser Studie hinter den einzelnen Strategien zugrunde gelegt wird, soll im Folgenden deutlich gemacht werden:

- In der **emotionsorientierten Bewältigung** streben Individuen danach, sich auf die *Emotionen*, die als Reaktion auf die Erwartung und/oder Erfahrung zum Ausdruck gebracht werden, einzustellen und diese regulieren und beeinflussen zu können, um wieder möglichst ein positives emotionales Erleben herbeizuführen. Die affektive Komponente, als Kern von Emotionen, beschreibt das generelle *Erleben zwischen angenehm positiv bis hin zu unangenehm negativ*. Im Rahmen dieser Studie werden daher unter der Kategorie der emotionsorientierten Bewältigung alle von den Kindern explizit ausgedrückten (Basis-)Emotionen von ausschließlich *positiven Gefühlen* (u. a. (Vor-)Freude, Spaß), über ausschließlich *negative Gefühle* (u. a. Trauer, Angst) bis hin zu emotional *ambivalenten Gefühlen* (u. a. Spannung, Nervosität) unterkategorisiert. Wichtig einzuordnen ist, dass der Ausdruck von Emotionen keine explizite emotionsorientierte Bewältigungsstrategie darstellt, von der Forscherin im Rahmen dieser Arbeit alle Emotionen aber unter dieser Kategorie gefasst werden. Als eine Strategie der emotionsorientierten Bewältigung wird die Unterkategorie **emotionsregulierende Aktivitäten** eröffnet, unter die nach innen gerichtete Entspannungsverfahren eingeordnet werden auf der Suche nach Ruhe und Entspannung, auch durch Spiel- und Erholungsphasen. Demgegenüber würden nach außen gerichtete spannungslösende Aktivitäten stehen, die eher einen destruktiven Charakter haben und der ursprünglich fünften Bewältigungsstrategie, der „destruktiv-ärgerbezogenen Emotionsregulation“, zuzuordnen wären (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 56). Im Rahmen dieser Kinderstudie werden aber keine derart destruktiven Umgangsweisen ausgemacht, sodass auf die Eröffnung einer solchen Kategorie im weiteren Verlauf der Arbeit verzichtet wird.
- In der **problemorientierten Bewältigung** streben Individuen danach, auf *direktem* Wege in die zu erwartende und/oder erfahrene Situation einzugreifen und diese *lösungsorientiert* verändern zu wollen. Dazu werden die weiteren Unterkategorien eröffnet, wie *problemlösendes Handeln*, mit einer grundsätzlich *positiven Grundhaltung*.

⁴⁴ Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Strategien der „problemvermeidendenden Bewältigung“ in den *Gedankenhöhlen* der Kinder nicht zum Ausdruck gebracht werden und somit im Kategoriensystem der *Gedankenhöhlen* nicht als Kategorie eröffnet wird.

tung über die Situation nachzudenken, die *mentale Vorbereitung* auf das Bevorstehende offen zu legen, eigene *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* zu zeigen oder die *kognitive Umbewertung* des eigenen Verhaltens oder der eigenen Situation zur Kompromissfindung anzustreben. Der Unterschied zu den emotionsregulierenden Strategien liegt darin, dass hier aktive Versuche zur Situationsveränderung unternommen werden (direktes Bewältigungsverhalten), während bei der emotionsorientierten Bewältigung zwar der Umgang mit der Erwartung oder Erfahrung erleichtert wird, jedoch die Situation selbst nicht verändert wird (indirektes Bewältigungsverhalten).

- Die **Suche nach sozialer Unterstützung** äußert sich in der expliziten Hinwendung zu anderen Personen bzw. dem geäußerten Wissen und Bewusstsein darüber, dass Personen aus dem sozialen Umfeld als soziale Ressource unterstützend zur Seite stehen können und kein Gefühl des Alleinseins entsteht. Diese Unterstützung kann einerseits *informationell* und/oder *emotional* sein – als die zwei analytisch weiter ausdifferenzierten Unterkategorien dieser Subkategorie. Zum sozial unterstützenden Umfeld zählen beispielsweise Eltern, Geschwister, Freund:innen, die für einen da sein können, einem bei Problemen, Fragen oder beim Lernen unterstützend mit Ratschlägen zur Seite stehen oder die einem emotionales Verständnis zeigen und emotionalen Zuspruch und Mut geben können.
- In der **problemvermeidendenden Bewältigung** streben Individuen danach, sich von einer Erwartung und/oder Erfahrung abzulenken oder dieser präventiv aus dem Weg zu gehen. Dies bündelt sich in den Unterkategorien *Ablenkungsstrategien* und *Vermeidungsstrategien*. Ablenkung eröffnen sich die Kinder insbesondere durch ablenkende Gedanken an mögliche *gemeinsame Zeit mit Freunden und Familie* oder die *Erinnerung an gemeinsame Erlebnisse*. *Vermeidungsstrategien* zeigen sich in dem Streben danach, *selber vorbildlich zu handeln* und dem *sich aus dem Weg zu gehen*. Auch in dieser Herangehensweise findet keine aktive Situationsveränderung statt, aber das Aufkommen einer herausfordernden Situation kann derart gänzlich umgangen werden.

Weiterführend wird durch den ersten Codierprozess deutlich, dass sich die zentralen *thematischen* Subkategorien der **Erwartungen** (in der *Orientierungsphase*) und dann **Erfahrungen** (in der *Ankommensphase*) auf jeder der drei transitionstheoretischen Ebenen in Bezug auf die jeweiligen Ausprägungen in differenziertere Subkategorien und folglich auch Unterkategorien ausdifferenzieren lassen. Zentralen Ausgangspunkt dieser weiteren Ausdifferenzierung bildet ebenfalls die Bewältigungsforschung, hier leitend die **emotionsorientierte Bewältigung**.

Orientiert an allen in der emotionsorientierten Bewältigung zum Ausdruck gebrachten *Emotionen*, die wie oben erläutert im Rahmen dieser Studie entweder *positiv*, *negativ* oder *emotional ambivalent* konnotiert sein können, lassen sich auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen die hypothetischen **Erwartungen** und dann tatsächlich reflektierten **Erfahrungen** in die emotional ausdifferenzierten *analytischen* Subkategorien **positive Erwartung/positive Erfahrung**, **negative Erwartung/negative Erfahrung** und **ambivalente Erwartung/ambivalente Erfahrung** einordnen:

- Als *positive* Erwartungen und dann Erfahrungen werden die thematischen Aspekte zugeordnet, die explizit mit einer ausschließlich positiven Emotion zum Ausdruck gebracht werden (u. a. Vorfreude und Spaß) bzw. aus dem Interviewgespräch heraus eindeutig positiv gedeutet werden können.
- *Negative* Erwartungen und dann Erfahrungen werden thematisch explizit mit ausschließlich negativen Emotionen zum Ausdruck gebracht (u. a. Trauer, Angst, Vermissen, Unglück, Ekel) bzw. können aus dem Interviewgespräch heraus eindeutig negativ gedeutet werden.
- Als *ambivalent* werden dann Erfahrungen thematisch eingeordnet, wenn sie mit Emotionen konnotiert werden, die sowohl positiv als auch negativ ausgeprägt sein können (u. a. Spannung, Nervosität, Aufregung), wenn positive und negative Aspekte direkt in einer Kontexteinheit gegenübergestellt werden oder wenn keine explizite Emotion mit der Erwartung oder Erfahrung zum Ausdruck gebracht wird und der Aspekt somit aus dem Interviewgespräch heraus nicht eindeutig positiv oder negativ zuzuordnen ist.

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Nach der Bildung der weiterführenden analytischen sowie thematischen induktiven Kategorien wird das Datenmaterial der Interviews der ersten Erhebungsphase sowie das gesamte Datenmaterial der *Gedankenhöhlen* beider Erhebungsphasen erneut in einem zweiten Codierprozess codiert, dieses Mal entlang des hier beispielhaft resümierten ausdifferenzierten Kategoriensystems mit folgenden Haupt- und Subkategorien (Tabelle 12):

Tabelle 12: Tabellarischer Auszug des hierarchischen Kategoriensystems mit den zentralen Haupt- und Subkategorien aus MAXQDA (ohne weiter ausdifferenzierte thematische Unterkategorien der Erwartungen/Erfahrungen und Bewältigungsstrategien) (eigene Darstellung)

individuelle Ebene	interktionale Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • positive Erwartungen/Erfahrungen • negative Erwartungen/Erfahrungen • ambivalente Erwartungen/Erfahrungen • Suche nach sozialer Unterstützung • problemorientierte Bewältigung • emotionsorientierte Bewältigung • problemvermeidende Bewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Erwartungen/Erfahrungen • negative Erwartungen/Erfahrungen • ambivalente Erwartungen/Erfahrungen
	kontextuelle Ebene <ul style="list-style-type: none"> • positive Erwartungen/Erfahrungen • negative Erwartungen/Erfahrungen • ambivalente Erwartungen/Erfahrungen

Im Durchlaufen des zweiten Codierprozesses gestaltet sich die hierarchische Ausdifferenzierung der zunächst zentralen *theoretischen* und *thematischen* Hauptkategorien in weiterführende *analytisch* differenziertere Subkategorien und dann auf einer nächsten Ebene in *thematische* Unterkategorien jeweils in den beiden Erhebungsphasen der Orientierungs- und Ankommensphase durch den unterschiedlichen Grad der Strukturiertheit der beiden qualitativen Interview-Methoden aus Leitfaden-Interviews und *Gedankenhöhlen* unterschiedlich vielschichtig aus.

Auf eine detaillierte Gegenüberstellung der Sub- und Unterkategorien in die emotional ausgeprägten Erwartungen/Erfahrungen auf jeder der transitionstheoretischen Ebene mit Blick auf beide Erhebungsphasen sowie in beiden Erhebungsmethoden wird an dieser Stelle verzichtet. Diese qualitativen Ausdifferenzierungen fließen in die im nächsten Kapitel folgende detaillierte Ergebnisdarstellung ein.

Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit soll bereits eingeordnet werden, dass insbesondere die in der Durchführung der Postinterviews in der zweiten Erhebungsphase mitgebrachten *Themenkärtchen* ein wichtiges Grundgerüst der weiter herausgearbeiteten *thematischen* Unterkategorien bildet und die Darstellung der **Erwartungen** und **Erfahrungen** auf der **interaktionalen und kontextuellen Ebene** für beide Erhebungsphasen und beide Erhebungsmethoden leitet:

- **deine alten und neuen Lehrkräfte, deine alten und neuen Freunde und deine neue Klasse** (als zentrale Themenkärtchen/Kategorien auf **interaktionaler Ebene**)
- **dein neuer Schulalltag, das neue Schulgebäude, die neue Schule, der neue Unterricht, die neuen Fächer und Leistungsanforderungen⁴⁵** (als zentrale Themenkärtchen/Kategorien auf **kontextueller Ebene**).

Aufgrund der bereits im Theorieteil beschriebenen Individualität von Übergangsprozessen wird bewusst kein vorbereitetes Kärtchen für die **individuelle Ebene** mitgebracht, um diese Ebene induktiv mit Blick auf den Einzelnen entfalten zu lassen. Hier kann aber bereits an dieser Stelle der individuelle **Statuswechsel** als zentrale Kategorie der Erwartungen/Erfahrungen transparent gemacht werden.

Um dem besonderen *längsschnittlichen Erkenntnisinteresse* der Arbeit gerecht werden zu können, wird erst an dieser Stelle im Auswertungsprozess das Interviewmaterial der zweiten Erhebungsphase in den Analyseprozess einbezogen und ein neuer Codierprozess mit demselben kategorischen Grundgerüst beginnt – nun zunächst mit einem Blick auf die tatsächlichen Erfahrungen im Übergangsprozess.

Durch den thematisch insgesamt umfangreicheren Interviewleitfaden der zweiten Erhebungsphase muss das Kategoriensystem für die Auswertung der „Interviews_post“ auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen noch induktiv um thematische Unterkategorien erweitert werden.

So wird das Grundgerüst der oben genannten Themenkärtchen um die Unterkategorie des Themenkärtchens **der erste Tag auf der neuen Schule** als Erfahrung erweitert, da es wie bereits in Kapitel 8 erläutert erst durch die Durchführung des Pretests im Interviewleitfaden aufgenommen wird.

Wie der weitere Analyseprozess zeigt, wird diese Kategorie auf der individuellen und kontextuellen der transitionstheoretischen Ebenen eröffnet.

Um den offeneren Themenkärtchen-Teil mit den Satzanfängen zum resümierenden Vergleich der Institutionen Grundschule und weiterführende Schule, indem die Fünftklässler:innen ihre Erfahrungen nochmal „auf den Punkt bringen“ (vgl. 8.4.2),

⁴⁵ Für die Kategorie **Leistungsanforderungen** wird im Durchführungsrahmen der Interviews mit den Kindern stattdessen das Themenkärtchen **Tests, Klassenarbeiten und Noten** verwendet, da sich die Kinder darunter vermeintlich eher etwas vorstellen können.

kategorisch angemessen erfassen zu können, werden orientiert am Interviewleitfaden folgende thematische Unterkategorien auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen ergänzt, die sich je nach emotionaler Erfahrungsausprägung differenzieren:

- **Diskontinuitäten** und **Kontinuitäten** sowohl in *positiver, negativer* als auch *ambivalenter* Erfahrungsausprägung auf allen drei Ebenen
- **Verbesserungen** und **das Beste an der neuen Schule** als *positive* Erfahrungsausprägung auf allen drei Ebenen sowie
- **Verschlechterungen** und **Vermissten**⁴⁶ als *negative* Erfahrungsausprägung auf allen drei Ebenen.

Erst mit den Inhalten der rückblickenden Interviews kann nun auch der zweite Teil der übergeordneten Forschungsfrage für den Auswertungsprozess einbezogen werden.

Um die rückblickend reflektierten hilfreichen Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen sowie Handlungsempfehlungen als Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Fünftklässler:innen herauszuarbeiten, muss auch eine kategorisch angemessene Auswertung des letzten Abschnitts der rückblickenden Interviews ermöglicht werden. Orientiert am Interviewleitfaden werden auf den drei transitionstheoretischen Ebenen als positive bzw. negative Erfahrungen folgende thematische Unterkategorien induktiv ergänzt, um die von den Fünftklässler:innen dargestellten hilfreichen oder verbesserungswürdigen Faktoren sowie deren individuellen Handlungsempfehlungen differenzierter einzuordnen:

- Auf **individueller Ebene** mit Blick auf sich selbst: **Hilfreiche Faktoren** als *positive* Erfahrung, **verbesserungswürdige Faktoren** als *negative* Erfahrung und **Handlungsempfehlungen** als *positive* Erfahrung.
- Auf **interaktionaler Ebene** mit Blick auf das soziale Umfeld: **Hilfreiche Akteur:innen** als *positive* Erfahrung und **hinderliche Akteur:innen** als *negative* Erfahrung.
- Auf kontextueller Ebene mit Blick auf innerschulische Prozesse: **Hilfreiche Gestaltungsmaßnahmen** als *positive* Erfahrung und **hinderliche Gestaltungsmaßnahmen** als *negative* Erfahrung.

Darüber hinaus sind die bereits aufgestellten Kategorien der vier oben genannten Bewältigungsstrategien für diesen Interviewabschnitt leitend und werden ebenfalls kategorisch mit den reflektierten Faktoren, Akteur:innen, Gestaltungsmaßnahmen sowie Handlungsempfehlungen verknüpft. Um als qualitative Einzelforscherin im gesamten Auswertungsprozess eine eindeutige Zuordnung der Textbestandteile zu diesen einzelnen Kategorien trennscharf umsetzen zu können, müssen diese eindeutig definiert werden (vgl. Mayring & Fenzl 2022, S. 696). Daher steht im Zentrum dieses gesamten Prozesses das Erstellen eines ausdifferenzierten *Codierleitfadens*. In diesen bündeln sich jeweils die oben ausgeführten präzisen Definitionen aller Kategorien, zudem werden sog. Ankerbeispiele angeführt. Diese Ankerbeispiele enthalten konkrete Textstel-

⁴⁶ Hier kann bereits transparent gemacht werden, dass die Fünftklässler:innen beim Vermissten nichts nennen, was sich der individuellen Ebene zuordnen lässt, sodass diese Kategorie nur auf interaktionaler und kontextueller Ebene eröffnet wird.

len, welche als Beispiele für die jeweiligen Kategorien gelten. Um den Analyseprozess im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit für Außenstehende transparent zu halten und der Komplexität des Datenmaterials aus beiden Erhebungsphasen sowie bei der Erhebungsmethoden angemessen gerecht zu werden, werden für diese Studie *drei Codierleitfäden* erstellt: einer für die Interviews in der Orientierungsphase (Tabelle 13), ein daran angelehnter für die Interviews in der Ankommensphase sowie einer für die *Gedankenhöhlen* beider Erhebungsphasen. Falls Abgrenzungsprobleme zwischen den einzelnen Kategorien bestehen, werden zur Eindeutigkeit der Kategorien normalerweise Codierregeln formuliert (vgl. Mayring 2015, S. 97). Aufgrund der eindeutigen Definitionen der einzelnen Kategorien sowie dem Erstellen von drei differenzierten Codierleitfaden wird in dieser Arbeit auf die Formulierung der Codierregeln verzichtet.

Tabelle 13: Auszug aus dem Codierleitfaden für die Interviews in der Orientierungsphase (eigene Darstellung)

Hauptkategorie	Subkategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiel
individuelle Ebene	positive Erwartungen	Statuswechsel	
Alle Äußerungen, die sich auf den Einzelnen als Individuum selbst beziehen.	Alle Äußerungen, die explizit mit einer ausschließlich positiven Emotion zum Ausdruck gebracht werden (u. a. Vorfreude und Spaß) bzw. aus dem Interviewgespräch heraus eindeutig positiv gedeutet werden können.	Alle Äußerungen, die sich auf den mit dem Schulwechsel verbundenen individuellen Statuswechsel in positiver Erwartungshaltung beziehen.	„Und das ist auch eine Schule, wo nicht sozusagen jeder drauf kommt. So das ist ein Gymnasium und dann kommen da nicht so viele drauf.“ <i>Rapha aus H., künftiger Schüler eines Gymnasiums</i>

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

An den zweiten Codierprozess schließt sich nun die Phase der einfachen und komplexen Analysen an, mit der die Ergebnispräsentation vorbereitet wird. Die folgende Abbildung (Abbildung 16) zeigt verschiedene Formen der Auswertung, wobei es sich hierbei um Möglichkeiten der Analyse handelt und es ist weder notwendig noch vorgeschrieben, in einer Studie alle Auswertungsformen einzusetzen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 147 f.).

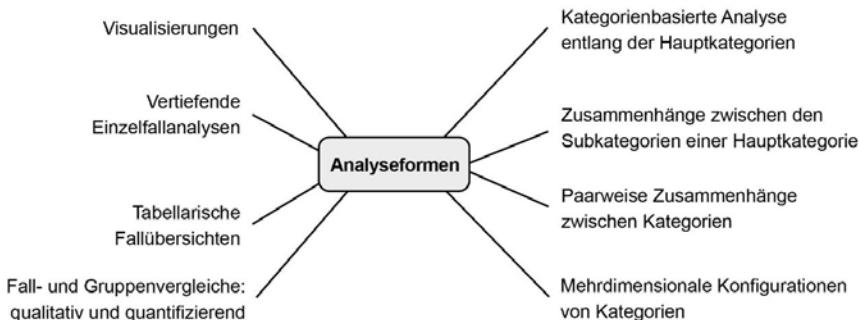


Abbildung 16: verschiedene Formen einfacher und komplexer Analyse nach Abschluss des Codierens (Phase 6) (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 147)

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses, sodass die *kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien* in fast allen Studien den Auftakt der Analyse bildet – so auch für diese Arbeit. Demnach werden auch in der folgenden Ergebnisdarstellung zunächst die zentralen Ergebnisse für jede transitionstheoretische Hauptkategorie zusammenfassend dargestellt. Es werden aber ebenso *Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Kategorie* als auch paarweise Zusammenhänge zwischen Kategorien sowie *Gruppenvergleiche in qualitativer und quantifizierender Weise* herausgearbeitet. Für die Hervorhebung ausgewählter Zitate und Stimmen der Kinder wird auch mit *Visualisierungen* in Form von grauen Kästchen gearbeitet.

Folgende Analysefragen sind dabei orientiert an den inhaltlichen sowie methodischen Forschungsfragen u. a. leitend:

- Welche Erwartungen/Erfahrungen dominieren auf den einzelnen Ebenen? Welche Ebene dominiert insgesamt? Auch im Vergleich der beiden Erhebungsmethoden? (eher quantitative Gruppenvergleiche; kategorienbasierte Analyse)
- Gibt es hier eine längsschnittliche Verschiebung? (längsschnittliche Gruppenvergleiche quantitativ)
- Wie gestalten sich thematische Erwartungen/Erfahrungen konkreter aus? (Was steckt in den Beschreibungen dahinter?) (qualitative Gruppenvergleiche; kategorienbasierte Analyse)
- Welche Erwartungen werden dann tatsächliche Erfahrungen? Besonderer Bedeutungsgehalt? Auch im Vergleich der beiden Erhebungsmethoden? (Zusammenhänge zwischen Kategorien; längsschnittliche Vergleiche; auch thematische Ausdifferenzierung)
Bleiben die Konnotativen positiv, negativ, ambivalent gleich? Verschiebt sich da etwas? Auch im Vergleich der Methoden? (Zusammenhänge; Vergleiche)
- Welche Bewältigungsstrategien dominieren insgesamt und auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen sowie in der Orientierungs- und in der Ankommsphase? Auch im Vergleich der beiden Erhebungsmethoden? (quantitative Gruppenvergleiche; kategorienbasiert)
- Welche Vielfalt an Bewältigungsstrategien wird deutlich? Auch in allen Phasen und mit Blick auf die Erhebungsmethoden? (kategorienbasiert)
- Lässt sich ein Muster in den zugrunde gelegten Strategien erkennen? Zum Beispiel: Gibt es eine bestimmte Strategie, die immer für eine bestimmte Situation gern genutzt wird? (z. B.: bei Streit immer Suche nach sozialer Unterstützung?) (Zusammenhänge zwischen Subkategorien)
- Wo liegen Unterschiede in den Bewältigungsstrategien? (Gruppenvergleiche qualitativ; Zusammenhänge zwischen Subkategorien)

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen, Vorgehen dokumentieren

Die letzte Phase des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stellt nun die detaillierte Ergebnisdarstellung dar, die sich dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit folgend in insgesamt **sechs Teile** gliedern wird. Diese ergeben sich

zum einen aus dem komplexen Forschungsinteresse in einem längsschnittlichen Erhebungsdesign sowie zum anderen aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen aus Leitfaden-Interviews und *Gedankenhöhlen*. Die Beschreibung des Vorgehens und die differenzierte Darstellung der Ergebnisse schließen in Kapitel 11 an.

11 Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Ergebnisdarstellung wird sich in insgesamt **sechs Kapitel** gliedern (Abbildung 17), die sich zum einen aus dem komplexen Forschungsinteresse in einem längsschnittlichen Erhebungsdesign ergeben sowie zum anderen aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen aus Leitfaden-Interviews und *Gedanken Höhlen* (vgl. ausführlich Kapitel 8 zum Erhebungsdesign). Die Inhalte der Leitfaden-Interviews, die als *Haupt-Erhebungsmethode* mit allen 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen des Samplings in beiden Erhebungsphasen durchgeführt worden sind, bilden den Ausgangspunkt der Darstellung. Die Perspektiven der Kinder aus den *Gedanken Höhlen*, die mit 10 ausgewählten Kindern des Samplings (den Kindern aus H.) ergänzend zu den Prä- und Postinterviews in beiden Erhebungsphasen durchgeführt und als neuartiges Format in diesem Kontext der Transitionsforschung erprobt werden, werden den Ergebnissen vergleichend gegenübergestellt.

Kapitel 11.1	Erwartungen von Viertklässler:innen an den Grundschulübergang	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene
Kapitel 11.2	„Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann...“ – die Erwartungen der Kinder aus <i>Gedanken Höhlen</i> und Interviews im Vergleich	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene
Kapitel 11.3	Was Kinder in der bevorstehenden Übergangssituation stärken würde – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene• Bewältigungsstrategien in den Gedanken Höhlenmonologen im Vergleich
Kapitel 11.4	Erfahrungen von Fünftklässler:innen im Vergleich der Institutionen Grundschule und weiterführende Schule	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene
Kapitel 11.5	„Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann...“ – die Erfahrungen der Kinder aus <i>Gedanken Höhlen</i> und Interviews im Vergleich	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene
Kapitel 11.6	Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Fünftklässler:innen – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess	<ul style="list-style-type: none">• Ein Blick auf die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene• Bewältigungsstrategien in den Gedanken Höhlenmonologen im Vergleich• Resümee: Handlungsempfehlungen der Fünftklässler:innen an andere Kinder in Übergangssituationen

Abbildung 17: Die sechs Kapitel der inhaltlichen Ergebnisdarstellung im Überblick (eigene Darstellung)

Leitende Orientierung in der gesamten Ergebnisdarstellung bilden die für die Auswertung zugrunde gelegten Haupt- und Subkategorien der *Transitions- und Bewältigungs-*

forschung sowie die weiterführenden thematischen Unterkategorien, u. a. orientiert an den Interviewleitfäden (vgl. ausführlich Kapitel 10 zum Auswertungsdesign). Um im weiteren Verlauf insbesondere die Perspektiven der Kinder und ihre Aussagen in den Mittelpunkt zu rücken, werden repräsentativ ausgewählte Stimmen der Kinder die gesamte Ergebnisdarstellung rahmen und durch *Visualisierungen* hervorgehoben.

Mit Bezug auf den ersten Teil der übergeordneten Forschungsfrage, wie Kinder den Übergang jeweils vor und nach dem Wechsel erleben und bewältigen, beginnt die Ergebnisdarstellung im ersten Kapitel zunächst auf Grundlage der leitfadengestützten Präinterviews mit der Beschreibung der herausgearbeiteten Erwartungen als Anforderungswissen in der Orientierungsphase entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen, der **individuellen**, dann der **interaktionalen** sowie zuletzt der **kontextuellen Ebene** (11.1). Da insbesondere in der **emotionsorientierten Bewältigung** der Ausdruck vielfältiger Gefühle maßgebend für die *positive, negative bzw. emotional ambivalente* Ausprägung der Erwartungen und später auch Erfahrungen ist, fließen diese ausgedrückten Emotionen implizit in die Darstellung aller drei transitionstheoretischen Ebenen in allen weiteren Ergebniskapiteln ein.

Inwieweit in dem weitaus offeneren methodischen Zugang der *Gedankenhöhlen* einander ergänzende thematische Erwartungen entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen von den Kindern in den Prä-Gedankenhöhlenmonologen reflektiert werden, wird im zweiten Kapitel der Ergebnisdarstellung gegenüber den Ergebnissen der Präinterviews verglichen (11.2).

In einem erneuten Durchlaufen der drei Ebenen werden daran anschließend im dritten Kapitel die prospektiven **Bewältigungsstrategien** präsentiert, die in den leitfadengestützten Präinterviews von den Viertklässler:innen in der Auseinandersetzung mit den jeweils herausgearbeiteten Erwartungen in Erwägung gezogen werden und die Kinder in der bevorstehenden Übergangssituation stärken würden (11.3). Für den Rahmen dieser Studie haben sich als individuelle Bewältigungsmöglichkeiten die folgenden vier Bewältigungsstrategien im qualitativ inhaltsanalytischen Analyseprozess als zentral erwiesen: **emotionsorientierte Bewältigung, problemorientierte Bewältigung, Suche nach sozialer Unterstützung und problemvermeidende Bewältigung** (vgl. 10.5)⁴⁷. Welche vereinzelten Bewältigungsstrategien auch in den offenen Gedankenhöhlenmonologen erkennbar werden, wird vergleichend in einem Unterkapitel beschrieben (11.3.4).

Dem längsschnittlichen Erkenntnisinteresse der Arbeit folgend werden im vierten Kapitel der Ergebnisdarstellung die dargestellten Erwartungen der Präinterviews den tatsächlichen Erfahrungen der 20 Fünftklässer:innen aus den leitfadengestützten Postinterviews als Anforderungswissen in der Ankommensphase vergleichend gegenübergestellt und hinsichtlich der drei transitionstheoretischen Ebenen kategorisiert (11.4).

47 Die ursprünglich aus der Bewältigungsforschung fünfte zentrale Bewältigungsstrategie, die „destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“ (vgl. Lohaus et al. 2007, S. 56) wird im Rahmen dieser Studie bei keinem der Kinder als mögliche Umgangsweise ausgemacht, sodass auf diese ohnehin sozial oftmals grenzwertig angesehene Strategie als inhaltsanalytische Kategorie verzichtet werden kann (vgl. Kapitel 5).

Auch diese Erfahrungen werden im dann folgenden fünften Kapitel der Ergebnisdarstellung mit den erkennbaren Erfahrungen aus den Post-Gedankenöhrenmonologen entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen verglichen, inwieweit in dem weitaus offeneren Zugang einander ergänzende thematische Erfahrungen reflektiert werden (11.5).

Mit dem sechsten und letzten Kapitel der Ergebnisdarstellung rückt auch der zweite Teil der übergeordneten Forschungsfrage in den Fokus, welche Bedingungen rückblickend als subjektiv bedeutsam für einen gelingenden Übergang von den Fünftklässler:innen reflektiert werden (11.6). Dazu wird gemeinsam mit den Kindern nach der Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Erwartungen und Erfahrungen im letzten Interviewteil der leitfadengestützten Postinterviews ein reflektierter Blick zurück auf die gesamten letzten Monate des Übergangsprozesses geworfen. Aus der rückblickenden Reflexion subjektiv bedeutsamer *hilfreicher als auch hinderlicher Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen* (11.6.1-3) in der den Fünftklässler:innen zugeschriebenen Rolle der *Übergangsexpert:innen* sowie dem *Aussprechen von Handlungsempfehlungen für andere Kinder in vergleichbaren Übergangssituationen* (11.6.5) werden demnach die retrospektiv herangezogenen **Bewältigungsstrategien** zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen für einen gelingenden Übergang auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen in einem kategorischen Zusammenhang herausgearbeitet. Welche vereinzelten Bewältigungsstrategien auch in den offenen Gedankenöhrenmonologen erkennbar werden, wird vergleichend beschrieben (11.6.4).

Die resümierenden Handlungsempfehlungen der Fünftklässler:innen für andere Kinder in vergleichbaren Übergangssituationen aus den Postinterviews runden letztlich die Ergebnisdarstellung dieses Kapitels ab (11.6.5).

Nach jedem der sechs Ergebniskapitel wird ein Zwischenfazit mit ersten interpretativen Schlussfolgerungen gezogen. Diese werden in Kapitel 12 vertieft und in den Gesamtdiskurs eingeordnet.

11.1 Erwartungen von Viertklässler:innen an den Grundschulübergang

In den leitfadengestützten Interviews der ersten Erhebungsphase, in denen mit den Viertklässler:innen ein perspektivischer Blick auf den bevorstehenden Schulwechsel geworfen wird, werden sie dazu eingeladen, auf mitgebrachten Blanko-Vorlagen von *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* ihre Erwartungen an die neue weiterführende Schule zu konkretisieren. Diese werden nun entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen als Anforderungswissen der Orientierungsphase gebündelt dargestellt.

11.1.1 Auf individueller Ebene

Werden zunächst die Ausdrücke vielfältiger Gefühle betrachtet, die mit Bezug auf die **emotionsorientierte Bewältigung** maßgebend für die weitere Darstellung der Erwartungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen sind, so überwiegen in der individuellen Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Übergang bei den Viertkläss-

ler:innen eindeutig die *positiven Gefühle*, ausgedrückt durch *Vorfreude* auf die neue Schule und der Überzeugung, dort viel *Spaß* zu haben. Demgegenüber werden aber auch *negative Gefühle* geäußert, insbesondere *Ängste* und *Trauer*, wobei sich die Ängste in *Leistungsangst* und *soziale Ängste* ausdifferenzieren. Vereinzelt wird auch von Unglück und Ekel gesprochen, eingeordnet als sonstige negative Gefühle. Ebenso beschreiben die Viertklässler:innen *ambivalente Gefühle*, wie *Spannung*, *Nervosität* und *Aufregung*.

Mit welcher konkreten Erwartung diese Emotionen im Einzelnen thematisch in einem kategorischen Zusammenhang stehen, was inhaltlich also beispielsweise mit Vorfreude erwartet und als positive Erwartung eingeordnet wird bzw. wovor hingegen Ängste geäußert werden und somit eine negative Erwartung impliziert, wird die weitere qualitative Darstellung der Erwartungen auf den einzelnen Ebenen zeigen.

Werden zunächst die Erwartungen der Viertklässler:innen betrachtet, die sich **auf individueller Ebene** somit ganz konkret auf den Einzelnen selbst beziehen, können folgende zentrale thematische Unterkategorien der Erwartungen auf individueller Ebene festgehalten werden: **Statuswechsel**, **Selbstwirksamkeit** und **Sonstige persönliche Ziele**.

Zunächst wird dem mit dem Schulwechsel verbundenen individuellen **Statuswechsel** einerseits positiv mit Vorfreude entgegengesehen, aber andererseits auch vermehrt emotional ambivalent gegenübergestanden. *Rapha* wirkt fast ein wenig stolz, auf das Gymnasium wechseln zu können, da das ja eine Schule sei, wo nicht „sozusagen jeder drauf kommt“ (Z. 37).

Ron freut sich auf die Chance, auf einer weiterführenden Schule mehr lernen zu können, ist aber gleichzeitig „ein bisschen aufgeregt. Also eigentlich immer, wenn ich die Schule wechsel, bin ich aufgeregt – wenn ich was Neues mache“ (Z. 17). So würde *Emilia* zwar gerne auf der Grundschule bleiben, „aber dann würde es auch langweilig und deshalb will ich auch irgendwie wechseln“ (Z. 34). *Ruven* zeigt der Forscherin in der Interviewsituation als Antwort auf die Frage, ob er sich auf die neue Schule freue, einen mittleren Daumen, weil er vor allem Sorge davor habe, wieder „der Zwerg der Schule“ zu sein (Z. 40). Auch *Lisa* drückt einerseits Vorfreude aus, weil sie dann in der fünften Klasse sei, hat aber „auch irgendwie ein bisschen Angst, dass die anderen Schüler ein bisschen besser sind und ich noch nicht so richtig mitkomme“ (Z. 17) – ein erstes Beispiel für eine negative Erwartung mit Blick auf die Kategorie der eigenen **Selbstwirksamkeit**, die von weiteren Kindern sowohl negativ als auch positiv eingeschätzt wird. Neben *Lisa* äußern auch *Maditha*⁴⁸ und *Ruven* Zweifel am eigenen Selbstvertrauen. Bei *Ruven* komme manchmal „kein Mucks raus“, weil er nicht „kräftig“ ge-

⁴⁸ *Maditha* soll zu Beginn der Ergebnisdarstellung als Einzelfall einmal besonders hervorgehoben werden, denn ihr steht verbunden mit dem Schulwechsel, wie auch schon beim Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule, gleichzeitig ein Umzug in eine weiter entfernte Stadt bevor. So beschreibt sie eine besondere ambivalente Aufgeregtheit und teilweise auch Traurigkeit, durch die zusätzlichen Ungewissheiten, die einerseits mit dem Umzug über das neue Zuhause und andererseits mit der neuen Klasse und dem Verlust sowie Aufbau von Freundschaften verbunden sind. Das zweite Interview sowie die differenzierte, inhaltsanalytische Auswertung zeigt allerdings, dass sie diese „doppelte Transition“ rückblickend im Gesamtvergleich aller Kinder vor keine auffälligen Herausforderungen stellt. Da im Rahmen dieser Studie bewusst keine längsschnittlichen Einzelfallanalysen stattfinden, sondern eine Betrachtung auf Gesamtebene, soll auf die Charakteristika von *Maditha* im weiteren Verlauf nicht mehr gesondert eingegangen werden.

nug sein könne (Z. 98). *Maditha* fühlt sich unsicher und habe Angst, etwas Falsches zu sagen, wenn sie aufzeige und dann von ihren Mitschüler:innen ausgelacht zu werden. Daher wünsche sie sich mehr „Vertrauen“ in sich selber (Z. 377). Demgegenüber wirken *Lena*, *Pia* und *Ron* sehr von ihren eigenen Fähigkeiten überzeugt. *Lena* glaubt, „dass ich schon ein bisschen besser bin als die Hälfte und dass ich das schon schaffe“ (Z. 53). *Pia* zufolge wird es daher so langsam „langweilig“ (Z. 104) und auch *Ron* fordert die Grundschule nicht mehr heraus, „weil wenn wir zum Beispiel einen Test schreiben, dann lerne ich gar nicht dafür, weil ich alles schon weiß“ (Z. 228).

Als letzte Kategorie auf individueller Ebene möchte *Pia* durch den Schulwechsel demnach weiterhin ganz **persönliche Ziele verfolgen** und erachtet das eigene Lernen bei der Wahl der weiterführenden Schule als wichtiger gegenüber dem Erhalt von Freund:innen, „denn nur weil alle anderen auf Sekundar oder Real gehen, würde ich trotzdem aufs Gymi gehen, weil da sind mir die Freunde doch unwichtiger als mein Lernen“ (Z. 115). *Hannah* freut sich ebenfalls aufs Lernen, „obwohl ich Schule eigentlich nicht so gerne mag“ (Z. 338). Auch *Leonie* und *Merle* stecken sich mit Vorfreude neue Ziele für die neue Schule. *Leonie* freut sich auf die Möglichkeiten, „dass ich etwas Neues ausprobieren kann“ (Z. 25) und *Merle* hofft darauf, „dass es viele Vorträge gibt, weil ich möchte das erst gar nicht, aber seitdem ich mich getraut habe, einen zu machen, möchte ich immer wieder einen machen“ (Z. 411).

11.1.2 Auf interaktionaler Ebene

Weiterführend werden die Erwartungen der Viertklässler:innen betrachtet, die sich auf **interaktionaler Ebene** einordnen und somit auf (außer-)schulische und familiäre Beziehungen beziehen. Auf dieser Ebene können folgende zentrale thematische Unterkategorien der Erwartungen festgehalten werden: **Deine alten und neuen Lehrkräfte, deine alten und neuen Freunde, deine neue Klasse, Streitsituationen und soziale Ausgrenzung sowie Sonstige Bekannte.**

Viele Erwartungen auf interaktionaler Ebene beziehen sich insbesondere auf die Kategorie der **alten und neuen Lehrkräfte**, wobei sich diese sowohl positiv, negativ als auch ambivalent gestalten.

So wird zunächst dem *Verlust* von alten Lehrkräften von einigen Kindern mit Traurigkeit entgegengesehen, sodass beispielsweise *Leonie* ihre alte Lehrkraft am liebsten gleich mitnehmen würde, „aber das geht nicht“ (Z. 339). Mit Blick auf die neuen Lehrkräfte beschreibt *Ron* das Gefühl von Aufregung „auf meinen neuen Klassenlehrer oder Klassenlehrerin“ (Z. 31) und auch *Lena* ist „gespannt, ob unsere Lehrerin – wie nett die jetzt ist“ (Z. 36). Mehrheitlich wünschen sich die befragten Viertklässler:innen nette neue Lehrer:innen (*Leonie*, Z. 268), aber es werden sich auch jene gewünscht, die „lustig“ sind (*Maja*, Z. 252), „gut erklären können“ (*Lisa*, Z. 60) sowie „respektvoll“ (*Lisa*, Z. 147) und „hilfsbereit“ auftreten (*Merle*, Z. 283). Im Gegenzug werden aber auch verschiedene negative Eigenschaften mit Blick auf die Lehrkräfte von den Kindern befürchtet, wie dass sie „streng“ (*Lena*, Z. 243), „böse“ (*Ron*, Z. 263), „langweilig“ (*Moritz*, Z. 272) und „anstrengend“ (*Tristan*, Z. 302) sind oder „unfair“ auftreten (*Ruben*, Z. 204).

Letztlich scheint ein Zusammenspiel aus positiven und negativen Eigenschaften eine gute Lehrkraft für die Viertklässler:innen auszumachen, denn „ein bisschen streng müssen die immer sein“ (*Tino*, Z. 153), sollen die Kinder aber nicht wegen jeder Kleinigkeit sofort anschreien und daher *Ron* zufolge auch einen langen „Geduldsfaden“ haben (Z. 199).

Des Weiteren erwarten viele Viertklässler:innen auf interaktionaler Ebene mit Vorfreude insbesondere viele **alte Freund:innen** auf der neuen Schule *behalten* zu können, da diese mit auf die neue Schule bzw. in die gleiche Klasse wechseln, gleichzeitig aber auch (viele) **neue Freund:innen** zu *finden*. Daher fühlt sich *Leonie* „gut, weil ich kann neue Freunde finden. Ich hoffe, ich kann auch viele, die ich früher hatte, noch behalten“ (Z. 24). Auch *Merle* glaubt, „ich werde ja mit vielen Freunden aus meiner Klasse jetzt auch in eine Klasse wahrscheinlich wieder kommen, weil viele auf die Schule gehen, wo ich auch hingehe“ (Z. 35).

Im Gegenzug wird aber auch mit Blick auf die alten Freund:innen gleichermaßen deren *Verlust* mit Traurigkeit und Ängsten befürchtet, von *Maja* sogar als „Unglück“ bezeichnet, sodass sie ohne ihre Freundinnen eigentlich auch gar nicht auf die neue Schule wechseln möchte (Z. 296). Auch sorgen sich mehrere der befragten Kinder möglicherweise nur *wenige* Freund:innen oder *gar keine* zu finden und somit ganz allein auf der neuen Schule zu sein. Denn bei *Moritz* beispielsweise „geht halt keiner von meinen Freunden auf die große Schule – also aufs Gymnasium. Die gehen alle auf die Sekundarschule. Und dann hab ich halt Angst, dass ich keine neuen Freunde finde“ (Z. 27). Oder wie *Tristan* es beschreibt: „Dass, wenn ich zum Beispiel – wenn jetzt mein erster Schultag ist – dass ich keine Freunde hab“ (Z. 271).

Die dargestellte Sorge vor dem Alleinsein und der Möglichkeit, keine Freund:innen zu finden, ist gleichermaßen mit *sozialen Ängsten* und der Sorge vor **sozialer Ausgrenzung** und **Streitsituationen** verbunden – als weitere Kategorie auf interaktionaler Ebene. Demnach möchte *Lena* auf keinen Fall, dass ihre beste Freundin eine „viel bessere beste Freundin kriegt und dass wir uns mal ganz doll streiten. Und dass wir dann keine Freunde mehr sind“ (Z. 245). Auch *Ron* befürchtet, dass er da „verprügelt werde vielleicht, weil das halt direkt neben der Hauptschule ist“ (Z. 268). Auch *Emilia* sorge sich davor, von anderen Kindern geärgert zu werden (Z. 29).

Merle wünscht sich nicht, „dass meine Freundinnen – weil sie andere Freundinnen finden – mich vielleicht ausschließen“ (Z. 419) oder wie *Leonie* es beschreibt, „dann ist es auf einmal da ganz anders und alle ignorieren dich da einfach – ist doch ein neuer, ist doch egal, die haben doch ihre eigenen Freunde“ (Z. 346). *Maja* hofft auch nicht, dass sie eine „Mutprobe bestehen“ muss, „wenn man in einem Team sein will“ (Z. 319).

Moritz fürchtet Mobbing, denn

„es gibt dann höhere Schüler und dann bist du halt ganz alleine und wenn die dich dann ärgern, dann bist du nur ganz alleine und kannst dann alleine gar nix gegen sie machen.... Also wenn es halt mit den Freunden nicht klappt – dass ich dann ganz alleine bin und dann die ganze Zeit von denen geärgert werde“ (Z. 287).

Auch Martha äußert diese Angst, „dass ich wieder gemobbt werde“ (Z. 32).

Weiterführend schildern die Viertklässler:innen ebenfalls positive, negative und emotional ambivalente Erwartungen im Hinblick auf die Kategorie der **neuen Klasse** und die künftigen (Mit-)Schüler:innen. So wünschen sich die Kinder vor allem eine nette neue Klasse mit neuen *Klassenkamerad:innen*, „die dann auch nett zu mir sind“ (*Moritz*, Z. 180). Gleichzeitig hoffen die Kinder, dass keine oben genannten Streitsituationen entstehen, weil die Mitschüler:innen möglicherweise „fies“ (*Ron*, Z. 263) oder „unnett“ (*Tobias*, Z. 202) sind oder einen „ärgern“ (*Ruven*, Z. 194). *Linus* fragt sich ebenso ambivalent, „mit wem ich überhaupt in die Klasse komme?“ (Z. 26) und auch *Ron* ist aufgeregt „auf meinen neuen Klassenlehrer oder Klassenlehrerin, auf die neue Sitzordnung, auf die neuen Mitschüler und auf die neuen Paten“ (Z. 31).

Zuletzt werden auf der interaktionalen Ebene ebenfalls **Sonstige Bekannte** aus dem (außer-)schulischen und familiären Umfeld als Kategorie eröffnet und es wird positiv mit perspektivistischer Sicherheit erwartet, dass sie auch weitere Personen auf der neuen Schule kennen werden. Zu diesen zählen insbesondere ältere Geschwister (*Moritz*, Z. 74), aber auch Cousins und Cousins (*Tobias*, Z. 126), Nachbarskinder oder Bekannte aus der Sportmannschaft (*Linus*, Z. 24).

11.1.3 Auf kontextueller Ebene

Zuletzt werden die Erwartungen der Viertklässler:innen betrachtet, die sich auf **kontextueller Ebene** einordnen lassen und sich somit auf (außer-)schulische Rahmenbedingungen beziehen. Auf dieser Ebene können folgende zentrale, thematische Unterkategorien der Erwartungen festgehalten werden: **Das neue Schulgebäude, der neue Schulalltag, der neue Schulweg, der neue Unterricht, die neuen Fächer, die Leistungsanforderungen**.

So beziehen sich positive wie auch negative Erwartungen vor allem auf die Kategorie des **neuen Schulgebäudes**. *Tristan* erhofft sich beispielsweise insbesondere eine Umgebung, in der er „gut lernen kann“ (Z. 214). Auch *Hannah* umschreibt das neue Schulgebäude mit vielen Gegensätzen: „Ja also sie soll nicht hässlich sein – also nicht unschön sein. Sie soll ordentlich sein. Und sie soll nicht unlustig sein – also nicht unfröhlich. Also sie soll hell sein – nicht dunkel“ (Z. 350). Des Weiteren muss innerhalb des neuen Schulgebäudes insbesondere auch der *neue Klassenraum* eine gute, großzügige, schöne und strukturierte (Lern-)Umgebung bieten. So ist es beispielsweise *Maditha* wichtig, „dass wir auch einen guten Raum haben, dass es nicht so klein ist, weil dann brauchen wir viel Platz. Und dass es auch Fenster gibt, dass man auch auslüften kann“ (Z. 365). Auch *Ruven* ist ein schöner Klassenraum bedeutsam, „dass jetzt nicht da so Spinnennetze oder so sind [...]. Ja und dass jedes Kind seine Ordnung hat – also nicht, dass die Stifte auf dem Boden liegen lassen“ (Z. 215).

Gleichzeitig wird aber auch die Sorge vor einem *zu großen* Schulgebäude ausgedrückt, sodass beispielsweise *Hannah* beschreibt: „Ja, darin hab ich mich wirklich schon mal verirrt und ich glaub, ich werd mich da sehr wahrscheinlich auch weiter nochmal verirren ... Ja, weil sonst könnte ich auch zu spät zum Unterricht kommen“

(Z. 38). Ebenso sorgt sich *Merle* vor einer größeren Schülerschaft und dass dadurch beispielsweise an den Treppen noch mehr Gedrängel entstehen könnte (Z. 404).

In einer weiteren Ausdifferenzierung der Erwartungen an das neue Schulgebäude – verknüpft mit der Kategorie des **neuen Schulalltags** – sind auch insbesondere *Spiel- und Sportmöglichkeiten* für viele Kinder bedeutsam, um ausreichend Spaß und Ausgleich im Schulalltag zu haben. So differenzieren sich die Vorstellungen in der Verknüpfung dieser beiden Kategorien thematisch äußerst vielfältig aus.

Viele der Viertklässler:innen wünschen sich einen *großen* Schulhof, denn „da können wir dann immer spielen und da kann man auch bessere Dinge machen. Und dass wir uns dann auch viel mehr verstecken können und so“ (*Maja*, Z. 265). Auch „Sportstunden“ (*Ruven*, Z. 227) und vor allem lange *Pausen* im Schulalltag sind den Kindern wichtig, um viel Raum und Zeit für Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Fußball, Basketball, Fangen und Verstecken spielen, zu bekommen: „Lange Pausen... . Dann hat man mehr Zeit zum Spielen... . Und eine große Schule. Ich hoffe, die ist groß, damit viel Platz zum Spielen ist“ (*Malte*, Z. 209). Sogar an eine „Pausenhalle“ wird von *Ron* gedacht:

„Eine eigene Sporthalle, einen sehr großen Pausenhof, weil wenn ich nicht gerade Basketball oder Fußball spiele, spiele ich gerne Fangen mit meinen Freunden. Ein – wie heißt nochmal dieses, wenn man vorne reingeht? Wenn man vorne reingeht – ach Pausenhalle – achso eine Pausenhalle – ne große“ (Z. 183).

Denn *Ruvens* Worten zufolge braucht es auch Pausen, um sich **im neuen Schulalltag** wieder „motivieren“ zu können (Z. 222). Demgegenüber wird auch gleichermaßen die Sorge davor geäußert, dass es eben all diese Möglichkeiten nicht geben könnte, da die Schule bzw. der Schulhof *zu klein* ist: „Dass die Schule groß sein soll. Weil ich da viele Spiele spielen kann. Nicht, dass das jetzt nur eine kleine Schule ist. Wo man vielleicht nur Schnick Schnack Schnuck spielen kann“ (*Tristan*, Z. 243).

Darüber hinaus erwarten die Viertklässler:innen auf kontextueller Ebene auch weitere (räumliche) schulische *Angebote* im neuen Schulalltag und im neuen Schulgebäude in positiver Erwartungshaltung, wie die verschiedenen Angebote von AGs (*Emilia*, Z. 69), einer Cafeteria (*Pia*, Z. 75) oder Mensa (*Tobias*, Z. 228). Ebenso werden auch (außer-)schulische Veranstaltungen gewünscht, denn „die Schule hat auch ne Aula, worauf so Konzerte und Vorstellungen [stattfinden] – so Lesungen und sowas alles“ (*Pia*, Z. 73). Dies steht ebenfalls im engen Zusammenhang mit besonderen (Jahres-)Zeiten wie Weihnachten oder Karneval: „Hmm, und dass wir auch viele Auftritte machen. Also wie hier – also wie Karneval zum Beispiel, da machen wir auch ganz viel und sind auch auf den Bühnen“ (*Maditha*, Z. 358). Des Weiteren werden auch „viele Ausflüge“ erhofft (*Malte*, Z. 237).

Als weitere außerschulische Rahmenbedingung auf kontextueller Ebene wird auch von einigen Kindern die Kategorie des **neuen Schulwegs** angesprochen, wobei oftmals die naheliegende Entfernung der neuen Schule ein wichtiges Kriterium für die Wahl der Schule gewesen zu sein scheint: „Ja, auf das Gymnasium, weil das ist am nächsten dran. Und wenn ich jetzt auf die Realschule oder Gesamtschule gehen muss,

dann muss ich immer mit dem Zug nach U. oder M. fahren“ (*Maja*, Z. 62). Auch *Ron* freut sich, „weil das einfach nah liegt und ich auch einfach gerne mit dem Fahrrad zur Schule fahre“ (Z. 50). Auch *Hannah* sind die Vor- und Nachteile ihres neuen Schulwegs bereits sehr bewusst: „Und ich weiß ja meinen Schulweg. Da geht es immer so einen großen Berg hoch – das ist immer blöd. Aber dafür kann ich dann zurück runterrollen“ (Z. 309).

Weitere vermehrt positive Erwartungen der Kinder beziehen sich auf dieser Ebene auf die Kategorie des **neuen Unterrichts**. Daher hofft beispielsweise *Malte*, „dass wir dem Unterricht wieder direkt loslegen“ (Z. 34) und auch *Lisa* wünscht sich, dass sie im neuen Unterricht „auch Spaß beim Lernen haben und nicht, dass es immer so ganz langweilig wird“ (Z. 144). Denn viele der Viertklässler:innen berichten in diesem Zusammenhang davon, an den besuchten Tagen der Offenen Tür spannenden Unterricht miterlebt zu haben: „Also da haben wir mal geguckt, wie Schüler aus der sechsten Klasse ein Herz aufschneiden“ (*Lena*, Z. 108) und auch *Hannah* „war da eben bei so einem Probtag, da war meine Mutter auch da. Da habe ich die Schule erkundet. Und da gab es auch so verschiedene Fächer und ich habe alle gemacht“ (Z. 144). Somit wird deutlich, dass der neue Unterricht in engem Zusammenhang mit der Kategorie der verschiedenen **neuen Fächer** steht, denn darauf blicken sehr viele der Viertklässler:innen auf dieser Ebene ausschließlich mit Vorfreude und freudiger Spannung und es werden keine negativen Erwartungen geäußert. Zum einen freuen sie sich auf den neuen Unterricht in den bereits bekannten Fächern wie Deutsch, Mathe und Englisch (*Ron*, Z. 209), aber auch auf viele verschiedene neue Fächer und die damit verbundenen neuen fachbezogenen Themen, durch die sie wieder viel Neues lernen können. *Tobias* findet es „cool“, dass aus Sachunterricht, was in der Grundschule nur ein Fach ist, „nun 5 Fächer oder so“ werden (Z. 69) und auch *Ron* freut sich auf Erdkunde, „weil man hat ja kein Sachunterricht mehr da auf'm Gymnasium“ (Z. 210). *Ron* und *Pia* freuen sich ebenfalls auf neue Themen im Fach Mathematik, wie „Balkendiagramme“ (*Ron*, Z. 207) oder „wenn es dann so mit Buchstaben auch so ans Rechnen geht, das wird dann glaub ich schon schön spannend“ (*Pia*, Z. 72). *Maja* freut sich vor allem auf Biologie, „weil in Biologie machen wir bestimmt viel über Pflanzen und über Tiere“ (Z. 283). *Tobias* freut sich auf Chemie, weil er „wollte halt immer schon mal gut experimentieren“ (Z. 35). Auch *Hannah* berichtet mit Freude davon, dass sie am Tag der Offenen Tür in einem „Experimente-Raum Salzsäure und Waschmittel zusammengemischt“ hat (Z. 153). *Pia* freut sich außerdem auf „andere Sprachen“ und „nicht nur Englisch“ wie in der Grundschule (Z. 236). Einige Kinder heben auch bestimmte Schwerpunkte der neuen weiterführenden Schule positiv hervor, wie dass diese beispielsweise besonders musikalisch (*Maditha*, Z. 19), künstlerisch (*Rapha*, Z. 77) oder als „Sport-Gymnasium“ (*Tino*, Z. 38) ausgerichtet sein werden.

Im thematischen Zusammenhang mit den Kategorien des neuen Unterrichts und den neuen Fächern stehen auf kontextueller Ebene abschließend die Erwartungen rund um die Kategorie der neuen **Leistungsanforderungen**, denen die Viertklässler:innen hingegen überwiegend mit Ängsten und Sorgen entgegenblicken. Dabei sind sich die Kinder durchaus bewusst, dass das Anspruchsniveau auf der neuen

Schule in den Fächern steigen wird, „weil alles wird kompliziert... . Also alles, was wir lernen, wird noch schwieriger. So Mathe wird schwieriger und so“ (*Ruven*, Z. 40). Dafür drehen sich besorgte und nervöse *Leistungsängste* einerseits um „schlechte Noten“ (*Moritz*, Z. 255), „Strafarbeit“ (*Lia*, Z. 208) und um persönliche Überforderung „ob ich dann halt nicht die Arbeiten schaffe“ (*Moritz*, Z. 26) und „dass ich da nicht so bin, dass ich gar nix verstehe“ (*Maditha*, Z. 466). *Emilia* hofft auch nicht, dass es zu viele Hausaufgaben gibt, die die Zeit für Freizeit einschränken können: „Dass es auch nicht zu viel Hausaufgaben gibt, weil sonst kann ich nicht mehr lesen oder mich mit Freunden verabreden“ (Z. 172). Gleichzeitig wird auch bei einigen Kindern ein *sozialer Leistungsdruck* erkennbar und die Sorge, im Vergleich zu besseren Mitschüler:innen nicht richtig mitzukommen, denn wie *Moritz* es in seinen Worten ausdrückt, dann sind „die anderen schon weiter, schreiben bessere Noten ... und du musst immer von hinten dann nach vorne kommen und das ist dann halt auch schwer mitzukommen“ (Z. 258).

11.1.4 Zwischenfazit nach dem ersten Kapitel der Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Erwartungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen des ersten Ergebnisteils resümierend, wird aus den perspektivischen Leitfaden-Interviews mit den Kindern eine grundsätzlich **positive Erwartungshaltung** auf die neue weiterführende Schule spürbar. Auf allen Ebenen überwiegen in der Tendenz die positiven Gefühle durch ausgedrückte Vorfreude und dem Erhoffen von Spaß. Demnach wird dem mit dem Schulwechsel zu erwartenden **Statuswechsel**, bald Schüler:in einer weiterführenden Schule, mit Stolz entgegengesehen, gleichermaßen wird das Bewusstsein, wieder der „Zwerg der Schule“ (*Ruven*, Z. 40) zu sein, auch emotional ambivalent verarbeitet. Im Gesamtvergleich der drei transitionstheoretischen Ebenen beziehen sich die meisten geäußerten Erwartungen der Viertklässler:innen in den Präinterviews recht übereinstimmend auf Aspekte der interaktionalen Ebene, insbesondere auf das **Beibehalten alter Freundschaften** sowie dem **Finden und Aufbau von neuen Freundschaften**, als auch der positiven Erwartungshaltung, wieder **viele nette Lehrkräfte** zu haben. Somit scheint das soziale Umfeld für die Viertklässler:innen besonderen Bedeutungsgehalt zu haben. Denn wenn negative Erwartungen zum Ausdruck gebracht werden, beziehen sich diese oftmals auf den **Verlust von Freund:innen und Lehrkräften**, dem mit Trauer entgegengesehen wird, sowie auch mit weiteren *sozialen Ängsten* vor dem Alleinsein und Streitsituationen, wenn sie keine oder wenig neue Freund:innen finden. Aber auch die schwierigeren **Leistungsanforderungen**, denen sie sich auf kontextueller Ebene auf der neuen Schule sehr bewusst sind, bereiten den Viertklässler:innen in den Präinterviews zunehmend *leistungsbezogene Ängste*. So sind den Viertklässler:innen als spaßiger Ausgleich insbesondere auch die *Spiel- und Sportmöglichkeiten* im Schulalltag und auf einem **großen Schulhof** sehr wichtig. Daher werden auch viele weitere *Angebote* und *Möglichkeiten* mit Blick auf die neuen schulischen Rahmenbedingungen positiv erwartet, insbesondere im Hinblick auf das neue **große Schulgebäude**, den **neuen Schulalltag mit neuen Fächern** und spannenden Themen in einem **neuen Unterricht**. Um es mit der in der Interviewsituation angeregten Ausdrucksform über die *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* zusammenzufassen, sind im Folgenden

die zentralsten Erwartungen der Präinterviews als Wünsche und Sorgen der Viertklässler:innen visualisiert dargestellt:



Abbildung 18: Darstellung der zentralsten Erwartungen der Präinterviews angelehnt an die Erhebungsme-
thode der Wunsch-Sonnen und Sorgen-Wolken (eigene Darstellung)

11.2 „Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann ...“ – Die Erwartungen der Kinder aus *Gedankenlöcher* und Interviews im Vergleich

Neben den leitfadengestützten Präinterviews werden mit zehn ausgewählten Viert- und später Fünfklässler:innen des Samplings (den Kindern aus H.) sog. *Gedankenlöcher* aufgezeichnet, die sie jeweils mittelbar vor dem Führen der Präinterviews sowie Postinterviews ganz für sich allein in ein Diktiergerät gesprochen haben (vgl. ausführlich Kapitel 8 zum Erhebungsdesign). Das ursprünglich in der Literaturdidaktik entwickelte Unterrichts- und Erhebungsverfahren (vgl. Kruse 2014, S. 18) wird in seiner Kernidee in dieser Studie auf den Kontext des Grundschulübergangs übertragen. In der subjektiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulwechsel werden die ausgewählten Kinder in dieser weitaus offeneren Interviewsituation dazu eingeladen, einen Erzählimpuls in Form eines Satzanfangs auf sich allein gestellt weiterzudenken – ohne Anwesenheit der Forscherin.

Inwieweit in dem weitaus offeneren Zugang der *Gedankenlöcher* einander ergänzende thematische Erwartungen (und später Erfahrungen, vgl. Kapitel 11.5) entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen von den Kindern reflektiert werden, wird in

diesem Kapitel zunächst in einem Vergleich der Erwartungen aus den Prä-Gedanken-höhlenmonologen und Präinterviews herausgearbeitet. Aufgrund der Neuartigkeit dieser methodischen Herangehensweise im Kontext der Transitionsforschung und einer lebendigeren Nachvollziehbarkeit dessen, wie die Kinder ihre Gedanken innerhalb einer *Gedankenöhle* zum Ausdruck gebracht haben, sollen längere Auszüge aus repräsentativ ausgewählten Gedanken-höhlenmonologen die Ergebnisdarstellung rahmen⁴⁹. Darüber hinaus werden aber auch andere Perspektiven aus weiteren *Gedankenhöhlen* ergänzend eingebracht.

Repräsentative Auszüge aus den Gedanken der Viertklässler:innen

„... denke ich auch oft daran, dass es auch **anders** werden wird, weil ich dann auch vielleicht meine **Freunde verliere** und das will ich halt nicht. Aber es ist auch **schön**, wenn man sagt – oh ich **komme jetzt auf die und die Schule**. Das find ich jetzt schön. Und ich finde das auch schön, dass von **meinen Freunden auch viele auf das Gymnasium gehen**. Aber es gibt auch eine **schlechte Seite**. Zum Beispiel wenn ich an meine **Lehrerin** denke – die werd ich dann **nicht mehr so oft sehen**. Oder an **die Freunde, die nicht dahin gehen**. Die werde ich auch nicht mehr so oft sehen. Das ist schon doof. Aber, ich glaube, dass wird auch **ein schönes neues Erlebnis** – mal so auf eine andere Schule zu gehen, wo du dann auch bleibst. Und die letzte Schule wird das dann hoffentlich. Also die letzte Schule, wo ich richtig **lerne**. Und da kommt ja was weiß ich noch für Schulen. Und da **freue** ich mich schon drauf aber. Ich **freue** mich auch drauf, wenn ich dann – ja **viel näher** bin, weil jetzt muss ich immer 10 Minuten dahinfahren. Und wenn ich auf die neue Schule gehe, muss ich da nur 2 Minuten dahin fahren mit dem Fahrrad. Und das find ich richtig schön. Und am liebsten würde ich dann mit all denen, die ich in meiner **Klasse** gekannt habe, dahin gehen. Und am liebsten würde ich alles, was ich in der Schule gelernt habe, da zu **Hilfe** benötigen oder benutzen, weil ich weiß ja nicht, ob mir das da viel hilft oder nicht so viel hilft. Aber ich glaube Frau C. hat uns so **viele gute Sachen beigebracht**, die hilft uns schon – also die Sachen, die wir da gelernt haben. Ja – Sachen, die wir da gelernt haben.“ *Leonie*

„... wünsche ich mir, dass ich **neue Freunde** finde. Also **mehr** neue Freunde finde. Und dass ich auch gute Freunde finde. Puh, ja und damit ich auf eine **schöne Schule** komme, will ich auch, dass ich **gesund bleibe** und auf der weiterführenden Schule auch Einsen schreibe. Und nicht sitzen bleibe. Und ich wünsche mir eine gute, **gute weiterführende Schule für mich**. Und ja dann wünsche ich mir auch, dass ich meinen **Bruder** noch sehe, wenn der Abi macht. Dass ich dann in S. auf die Schule gehe, weil da meine **Brüder** sind. Und joa, das wärs eigentlich.“ *Tino*

„... bin ich **froh**, weil ich dann auch an die weiterführende Schule kann. Und weil ich dann wahrscheinlich **meine Freunde wiedersehen** werde. Aber das ist ja auch **nicht**

⁴⁹ Für eine leichtere inhaltliche Vergleichbarkeit der Kinderperspektiven zu den bereits an den Leitfaden-Interviews orientierten Ergebnissen aller Kinder sind wichtige Wörter oder Teilsätze in diesen *Gedankenhöhlen*-Auszügen **fett** durch die Autorin hervorgehoben.

schlimm, wenn ich andere nicht mehr sehe. Weil ich kann ja trotzdem mit denen noch spielen. Mich verabreden. Und ich bin auch noch **froh**, weil ich dann die vier Grundschuljahre überstanden habe. Und dass ich dann auch noch **Herausforderungen** kriege.“ *Ron*

„...**freue** ich mich sehr dolle und ja ich hoffe ich hab viel **Spaß** darauf. Und ich werde auch ganz **viele neue Freunde** finden. Das **Essen** wird bestimmt lecker schmecken. Und ich hoffe, ich bin gut in allem **Unterricht**. Und weiß auch immer **wo ich hingehen** muss. In die **Pause**, in die **Klasse** und so. Und ich hoffe, es gibt da auch **Spiele**, die man **spielen** kann. Und Pausen – lange. Ja und – das wars.“ *Malte*

11.2.1 Auf individueller Ebene

Werden zunächst die Ausdrücke vielfältiger Gefühle in den Gedankenmonologen betrachtet, die mit Bezug auf die **emotionsorientierte Bewältigung** für die weitere Einordnung der Erwartungen der Kinder auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen maßgebend sind, so überwiegt bei den 10 Viertklässler:innen aus H. in der individuellen monologischen Auseinandersetzung mit dem Übergang eindeutig die *positive Emotion* der *Vorfreude* auf die neue weiterführende Schule. Neben den oben repräsentativ ausgewählten Auszügen beschreiben auch die weiteren Kinder mehrheitlich, dass sie sich auf die neue Schule freuen (*Leonie oben*, Z. 19), froh seien (*Ron*, Z. 6) und viele positiv konnotierte Wünsche mit dem Schulwechsel verbinden (*Tino*, Z. 6). Auch *Spaß* wird beispielsweise von *Malte* oben positiv erwartet (Z. 6). Vereinzelt werden aber auch negative Gefühle durch *Ärger* (*Ruven*, Z. 12) und *Vermissen* (*Martha*, Z. 37) ausgedrückt. Auch eine *ambivalente* Gefühlslage, indem *positive und negative* Konnotationen einander direkt gegenübergestellt werden, wie dass es anders, aber auch schön werde (*Leonie oben*, Z. 9), finden sich vereinzelt in den Gedankenmonologen.

Die überwiegend spürbare *positive Erwartungshaltung* setzt sich, wie bereits in den dargestellten Erwartungen der Präinterviews mit allen 20 Kindern des Samplings, fort (vgl. 11.1). Mit welcher inhaltlichen Erwartungen diese Emotionen im Einzelnen thematisch in einem kategorischen Zusammenhang stehen, was genau also beispielsweise mit Vorfreude erwartet und als positive Erwartung eingeordnet wird bzw. wovor hingegen Ängste geäußert werden und somit eine negative Erwartung impliziert, wird die weitere qualitative Darstellung der Gedanken auf den einzelnen Ebenen zeigen.

Mit Blick auf die **individuelle Ebene** beschäftigen sich einige Viertklässler:innen gedanklich überwiegend positiv mit ihrem individuellen **Statuswechsel**. *Ron* wirkt froh und schon fast erleichtert, dass er die vier Jahre Grundschule überstanden und es aufs Gymnasium geschafft habe, denn er freut sich darauf „dann auch noch Herausforderungen“ zu kriegen (*Ron oben*, Z. 11). Für *Leonie* ist es ein „schönes neues Erlebnis – mal so auf eine andere Schule zu gehen, wo du dann auch bleibst“ (*Leonie oben*, Z. 16). *Hannah* äußert positive Gedanken, die mit einem Gefühl von Stolz durch den Statuswechsel verbunden scheinen: „Ja und ich finds eigentlich gut auf die weiterführende Schule zu kommen, weil man damit dann noch so ein bisschen angeben kann“ (*Hannah*, Z. 17). *Tino* wünscht sich vor allem eine „gute weiterführende Schule für mich“

selber“ (*Tino oben*, Z. 9). Ein Gedanke, den auch *Martha* teilt, wobei sie dem Wechsel auf eine neue Schule auch ambivalent entgegenblickt: „Und wenn die Schule, wo ich hinkomme, eine gute Schule ist, dann freu ich mich. Wenn die schlecht für mich ist, dann freu ich mich halt nicht“ (*Martha*, Z. 15). Der überwiegende spürbare Stolz und die mit dem Schulwechsel verbundenen positiven, aber gleichermaßen ambivalent zu betrachtenden Möglichkeiten werden auch in den ausgewerteten perspektivischen Interviews deutlich. Ebenso lassen sich vergleichend zu den Interviews auch bereits in den Gedankenmonologen auf individueller Ebene Äußerungen zur eigenen **Selbstwirksamkeit** erkennen. *Ron* beispielsweise scheint in einer von sich positiv überzeugten Erwartungshaltung sicher, die neuen Herausforderungen auch meistern zu können: „Und dass ich dann auch noch Herausforderungen kriege. Weil ich hab ja hier in der Grundschule auch Herausforderungen gekriegt, aber das war ja jetzt erst Grundschule“ (*Ron oben*, Z. 11). Demgegenüber bringt *Tristan* zum Ausdruck, dass er sich „in der Schule ein bisschen mehr verbessern“ möchte (*Tristan*, Z. 13). Am Beispiel von *Tino* werden mit Blick auf den Einzelnen auch wieder ganz eigene Ziele und Wünsche mit dem Schulwechsel verbunden, beispielsweise der nach persönlicher Gesundheit und Erfolg auf der neuen Schule (*Tino oben*, Z. 8).

11.2.2 Auf interaktionaler Ebene

In einem weiterführenden Blick auf die **interktionale Ebene** drehen sich viele positive Gedanken der Viertklässler:innen insbesondere um **Freund:innen**, die sich auch in den Interviewgesprächen als sehr bedeutsam herausstellen. Neben den oben repräsentativ ausgewählten Zitaten aus einigen *Gedankenhöhlen* wird auch in den weiteren Gedankenhöhlenmonologen vermehrt der Wunsch danach deutlich, einerseits viele neue Freund:innen zu finden (*Malte oben*, Z. 7), aber auch möglichst viele alte Freund:innen zu behalten (*Leonie oben*, Z. 12) oder wiederzusehen (*Ron oben*, Z. 8). Die kontinuierliche Perspektive darauf, dass Freund:innen mit in die **neue Klasse** kommen, scheint für viele der Kinder gedanklich bedeutsam zu sein: „Und ich finde das auch schön, dass von meinen Freunden auch viele auf das Gymnasium gehen“ (*Leonie oben*, Z. 12). Neben den Freund:innen hoffen die Kinder aber auch in positiver Erwartungshaltung viele Bekannte auf der neuen Schule wiederzusehen, zum Beispiel aus der Fußballmannschaft (*Tristan*, Z. 8). Vor allem Geschwister, die bereits auf der neuen Schule sind, spielen in den Gedanken der Kinder einerseits für die letztliche Wahl der Schule eine bedeutsame Rolle: „Und ja dann wünsche ich mir auch, dass ich meinen Bruder noch sehe, wenn der Abi macht. Dass ich dann in S. auf die Schule gehe, weil da meine Brüder sind“ (*Tino oben*, Z. 10). Andererseits geben Geschwister die mentale Sicherheit, in möglichen Streitsituationen von ihnen beschützt zu werden: „Und ja, das macht mich auch glücklich, wenn ich bei meinen Schwestern bin. Und ja ich möchte auch, dass sie mich beschützen – dass sie mich auch beschützen, wenn mich jemand ärgert oder so“ (*Ruven*, Z. 8). Darüber hinaus kreisen vereinzelte positive Gedanken der Viertklässler:innen auch um die neuen **Lehrkräfte**, die da bestimmt „auch nett sind“ (*Maja*, Z. 20). Ebenso nette **Mitschüler:innen** wurden bereits kennengelernt: „Und da gibt es auch viele nette Schüler. Hab ich auch kennengelernt“ (*Hannah*, Z. 10). All dies

sind zentrale positive Erwartungen auf der interaktionalen Ebene, die nicht nur in den *Gedankenhöhlen*, sondern auch in den perspektivischen Interviews mit allen 20 Kindern vergleichend thematisiert wurden (vgl. Ergebniskapitel 11.1).

Vereinzelt werden aber auch *negative Gefühle* und Erwartungshaltungen auf der Ebene von Beziehungen zum Ausdruck gebracht. *Leonie* beginnt ihren Monolog direkt mit der negativen Erwartungshaltung vor dem Verlust von Freund:innen – eine Veränderung, die sie nicht will: „Also ich denke auch oft daran, dass es auch anders werden wird, weil ich dann auch vielleicht meine Freunde verliere und das will ich halt nicht“ (*Leonie oben*, Z. 9). Neben Freund:innen gibt es aber auch eine weitere „schlechte Seite“ mit Blick auf die alten Lehrkräfte, wie *Leonie* es weiterführend ausdrückt: „Aber es gibt auch eine schlechte Seite. Zum Beispiel wenn ich an meine Lehrerin denke – die werd ich dann nicht mehr so oft sehen“ (*Leonie oben* Z. 13). Aus weiteren Gedanken von *Tristan* wird beispielsweise ein Erwartungsdruck seiner Eltern in negativer Hinsicht spürbar, sodass er hofft, dass sich dieser nicht auf der weiterführenden Schule fortsetzt: „Was ich mir aber wünsche, ist, dass ich noch, wenn ich bei der weiterführenden Schule bin, meine Eltern mich – wie soll ich sagen – hmm, nicht nerven, was sie vorhaben“ (*Tristan*, Z. 10). Ein Aspekt, der so in den weiterführenden Interviews nicht mehr erkennbar wird. Des Weiteren beschreibt beispielsweise *Ruven* seinen Ärger darüber, dass es auf der neuen Schule auch schwierige Schüler:innen geben könne: „Und ja, ich glaube die Leute werden da so voll assozial sein. Und darüber ärgere ich mich“ (*Ruven*, Z. 11). Daher wünscht er sich auch abschließend in seinem Monolog „dass alles gut läuft. Keine Prügeleien und so. Keine schlimmen Sachen“ (*Ruven*, Z. 21). Auch *Maja* teilt diese Sorge vor möglichen Streitsituationen, sodass es „erstmal auch schwierig wird, weil es könnte sein, dass die ersten Male dich jemand ärgert oder so“ (*Maja*, Z. 7). Im weiteren Verlauf ihres Monologs wird daher auch der große Wunsch erkennbar, dass sie unbedingt mit ihrer besten Freundin in eine Klasse kommen möchte, sodass sie „dann alles gemeinsam zusammen unternehmen“ (Z. 16). Ebenso wird auch *Martha* manche Kinder „sehr sehr doll vermissen“ (Z. 37).

Die daraus insgesamt erkennbaren sozialen Ängste im möglichen **Verlust von Freund:innen und Lehrkräften** und möglichen aufkommenden **Konfliktsituationen**, in die sie selber involviert sein könnten, werden auch in den vertiefenden Präinterviews weiterführend verhandelt.

11.2.3 Auf kontextueller Ebene

Ebenso werden in den Gedankenmonologen Erwartungen auf **kontextueller Ebene** mit Blick auf verschiedene (außer-)schulische Rahmenbedingungen geäußert. So kreisen positive Erwartungen vor allem rund um einen **neuen Schulalltag**, indem es viel Zeit und Möglichkeiten zum Spielen mit Freund:innen geben soll (*Ron*, Z. 18). Dazu braucht es auch lange Pausen (*Malte*, Z. 11). Vereinzelt wird ebenfalls an gemeinsame Ausflüge (*Maja*, Z. 27) sowie leckeres Essen (*Malte*, Z. 8) gedacht. Ebenso wird im Einzelnen über weitere organisatorische Regelungen des Schulalltags positiv nachgedacht, wie die zu erwartende kurze Länge des Schultags (*Tristan*, Z. 9), oder vermeintlich nicht zu strenge Konsequenzen bei eigenem Fehlverhalten: „Und, wenn man was

anstellt, wird man bestimmt nicht so dolle bestraft, dass man von der Schule fliegt oder so. Außer wenn man natürlich was ganz schlimmes gemacht hat“ (*Hannah*, Z. 20).

Des Weiteren freut sich *Leonie* in ihren Gedanken als einzige der befragten Kinder darüber, dass ihr **neuer Schulweg** viel näher sein wird, was auch in positiver Hinsicht zu einem zwangsläufig kürzeren Schultag führt: „Ich freue mich auch drauf, wenn ich dann – ja viel näher bin, weil jetzt muss ich immer 10 Minuten dahin fahren. Und wenn ich auf die neue Schule gehe, muss ich da nur 2 Minuten dahin fahren mit dem Fahrrad. Und das find ich richtig schön“ (*Leonie oben*, Z. 19).

Weitere Gedanken machen sich einige Viertklässler:innen rund um das **neue Schulgebäude**. *Rapha* freut sich auf das Gebäude der neuen Schule, „weil sie sehr groß ist“ (Z. 7). *Hannah* erwartet einerseits eine gute Lernumgebung: „Und ich schätze auch das wo man lernt gut ein“ (Z. 9). Andererseits weiß sie durch ihren Besuch der Schule auch von nicht so schönen Sachen in den Räumlichkeiten: „Also ich schätze noch ein, dass es da bestimmt auch nicht so schöne Sachen gibt. Zum Beispiel, ich war auch schon mal dort in den Toiletten. Da waren die ziemlich dreckig. Manchmal wurde auch etwas beschmiert“ (*Hannah*, Z. 12). Darüber hinaus wird bei *Hannah* auch aufgrund der zu erwartenden Größe der neuen Schule die Sorge vor einem Verirren erkennbar: „Ich hoffe nur, dass ich mich nicht in den großen Gängen der Schule verirre, und immer pünktlich zum Unterricht kommen kann“ (*Hannah*, Z. 24). Auch *Malte* hofft, dass er immer weiß, wo er hingehen müsse (*Malte oben*, Z. 9).

Des Weiteren kreisen Gedanken der Viertklässler:innen um die zu erwarteten **Leistungsanforderungen**. *Hannah* ist in positiver Hinsicht überzeugt, „dass die Hausaufgaben nicht so schwer werden“ (*Hannah*, Z. 30). *Ruven* kann sich hingegen „gut vorstellen, dass die Sachen schwieriger werden und so“ (*Ruven*, Z. 14). Daher hoffen die Viertklässler:innen dennoch weiterhin „gute Noten“ zu schreiben (*Ruven*, Z. 20) und dass sie „gut in allem Unterricht“ sind (*Malte*, Z. 8). *Leonie* ist aber durchaus davon überzeugt, dass ihnen ihre Lehrkraft viele gute Sachen beigebracht hat und sie viel Wissen aus der Grundschule nutzen kann:

„Und am liebsten würde ich alles, was ich in der Schule gelernt habe da zu Hilfe benötigen und benutzen, weil ich weiß ja nicht, ob mir das da viel hilft oder nicht so viel hilft. Aber ich glaube Frau C. hat uns so viele gute Sachen beigebracht, die hilft uns schon – also die Sachen, die wir da gelernt haben“ (*Leonie*, Z. 22).

Viele dieser von den Kindern in den Gedankenmonologen angesprochenen (außer-)schulischen Rahmenbedingungen werden auch in den Präinterviews mit allen 20 Kindern weiter thematisiert, wie das erste Ergebniskapitel zeigt (vgl. 11.1).

11.2.4 Zwischenfazit nach dem zweiten Kapitel der Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Erwartungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen resümierend, wird aus den Prä-Gedankenöhlenmonologen, vergleichbar zu den Präinterviews vor dem Schulwechsel, die grundsätzlich **positive Erwartungshaltung** auf die neue weiterführende Schule in besonderer Deutlichkeit bestätigt (vgl. 11.1). Auf allen Ebenen überwiegen in einer eindeutigen Tendenz die positiven Gefühle durch ausge-

drückte Vorfreude und das Erhoffen von Spaß. Im Gesamtvergleich der drei transitionstheoretischen Ebenen beziehen sich, wie auch in den Präinterviews, die meisten geäußerten Erwartungen der Viertklässler:innen recht übereinstimmend auf Aspekte der interaktionalen Ebene, insbesondere auf das **Beibehalten alter Freundschaften** sowie das **Finden und den Aufbau von neuen Freundschaften**, das **Wiedersehen von Bekannten** sowie die positive Erwartungshaltung, wieder **nette Lehrkräfte** zu haben. **Negative Erwartungen** werden in den freien Prä-Gedankenmonologen im Gesamtvergleich auf allen Ebenen insgesamt wenig geäußert. Wenn vereinzelt negative Erwartungen zum Ausdruck gebracht werden, beziehen sich diese, vergleichbar zu den Präinterviews, überwiegend auf den **Verlust von Freund:innen** und **Lehrkräften**, dem mit Trauer entgegengesiegt wird, sowie der Sorge vor **Streitsituationen**. Somit wird der besondere Bedeutungsgehalt des sozialen Umfelds für die Viertklässler:innen in der individuellen Selbstreflexion bestätigt. Gleichesmaßen werden im Vergleich der transitionstheoretischen Ebenen auch vergleichsweise viele positive Erwartungen auf kontextueller Ebene geäußert, insbesondere mit Blick auf den **neuen Schulalltag**, aber auch zum **neuen Schulgebäude**, dem **neuen Schulweg** sowie den **Leistungsanforderungen**. Im Vergleich zu den Präinterviews fällt auf, dass der **neue Unterricht**, verbunden mit vielen spannenden neu zu erwartenden **Fächern**, kaum in den Gedanken der Kinder aufkommt. In den perspektivischen Interviewgesprächen über deren Wünsche und Sorgen wird mit den Kindern aber über diese Themen mehrfach gesprochen. Somit scheinen in den Prä-Gedankenhöhlenmonologen stärker außerunterrichtliche schulische Rahmenbedingungen präsenter. Insgesamt erscheinen die Viertklässler:innen aber auch auf kontextueller Ebene in den freien *Gedankenhöhlen* überwiegend positiver gestimmt als in den Präinterviews. Im Vergleich der beiden methodischen Zugänge muss bedacht werden, dass in den Interviews bewusst durch die *Sorgen-Wolken* zusätzlich zu positiven Assoziationen in Form der *Wunsch-Sonnen* auch der Blick auf negative Erwartungen herausgefordert und damit auch mehr von den Kindern mitgedacht werden musste.

11.3 Was Kinder in der bevorstehenden Übergangssituation stärken würde – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess

Nachdem die Viertklässler:innen ihre Erwartungen in Form von Wünschen und Sorgen im Präinterview ausgeführt haben (vgl. 11.1), das als Anforderungswissen in der Orientierungsphase auf der **individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene** eingeordnet wurde, werden die Kinder im leitfadengestützten Präinterview gebeten zu überlegen, *was ihnen persönlich in der Zeit bis zum Schulwechsel helfen würde, damit der Übergang gelingen kann* sowie darüber hinaus *was sie in der Auseinandersetzung mit den geäußerten negativen Erwartungen stärken würde*.

Aus diesen Fragen nach den Bedingungen lassen sich im folgenden dritten Kapitel der Ergebnisdarstellung die herangezogenen Bewältigungsstrategien zur Auseinan-

dersetzung mit den dargestellten Erwartungen zum bevorstehenden Schulwechsel aus den Präinterviews herausarbeiten.

Für den Rahmen dieser Studie haben sich die folgenden vier Bewältigungsstrategien im qualitativ inhaltsanalytischen Analyseprozess als zentral erwiesen: **Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, problemvermeidende Bewältigung sowie emotionsorientierte Bewältigung** (vgl. ausführlich Kapitel 10 zum Auswertungsdesign).

Welche Strategien nun auf welcher Ebene und in Bezug auf welche Erwartungen von den Viertklässler:innen als hilfreiche und stärkende Bedingungen in Erwägung gezogen werden, soll im Folgenden hinsichtlich der drei transitionstheoretischen Ebenen dargestellt werden.

11.3.1 Auf individueller Ebene

In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen auf **der individuellen Ebene** werden insbesondere Strategien aus der Kategorie der **problemorientierten Bewältigung** in diesem Zusammenhang von den Viertklässler:innen in den Präinterviews herangezogen, aber auch Strategien in der **Suche nach sozialer Unterstützung**.

Zunächst der **problemorientierten Bewältigung** zugeordnet, möchten die Viertklässler:innen in einer grundsätzlich *positiven Grundhaltung* und selbstüberzeugt auf sich und den bevorstehenden (Status-) Wechsel blicken, „also dass ich mich einfach auf die weiterführende Schule freue“ (*Hannah*, Z. 441) und „dass ich an mich glauben muss“ (*Tristan*, Z. 376). Hilfreich erscheint es *Pia* zufolge auch, wenn sie sich in der bevorstehenden Zeit bereits *mental auf das Neue vorbereiten*:

„Schon mal so ein bisschen so überlegen, was so auf dich zukommen könnte. So dass man dann auch so ne gewisse Vorstellung dann auch hat ... auch schon so ein bisschen so – weiterdenkt sozusagen“ (*Pia*, Z. 287).

Um selbstüberzeugt und ohne Sorgen den Schulwechsel meistern zu können und auch das Ankommen auf der neuen Schule zu erleichtern, ist auch die weitere eigene *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* wichtig. So hat beispielsweise *Ron* „keine Sorge davor, dass ich das nicht schaffe. Wenn ich genug lerne, dann schaff ich das“ (Z. 283). Auch *Lena* möchte sich „viel Mühe für das Gymnasium“ geben (Z. 229) und *Tino* sich „mehr auf die Schule konzentrieren“ (Z. 174).

Gestärkter wären die Viertklässler:innen darüber hinaus auch in der **Suche nach sozialer Unterstützung**, einer weiteren Strategie der Bewältigung, die auf dieser Ebene in Erwägung gezogen wird. So würden sich die Kinder durch den *emotionalen Zuspruch* aus ihrem sozialen Umfeld unterstützt fühlen, wenn diese sie zukünftig in ihrem Statuswechsel und ihrer Selbstwirksamkeit bestärken, ihnen Mut für diesen Schritt zusprechen und somit der Schulwechsel leichter fallen würde.

So hat *Lisa* „schon ganz oft gehört, dass ich da wahrscheinlich Spaß haben werde. Und wurde auch – sag ich mal – ermutigt, dass ich dahingehen kann. Und das hat mir schon leicht gefallen – also fällt mir jetzt schon leicht. Also ich glaube, mir fällt es jetzt schon sehr leicht auf die neue Schule zu gehen“ (Z. 165).

Für *Pia* ist insbesondere auch der Austausch unter Freund:innen wichtig, denn „man kann einfach so darüber reden für sich so. Austauschen darüber so, was die anderen so denken. Sich gegenseitig auch so ein bisschen Mut zu wünschen und sowas alles“ (Z. 319).

11.3.2 Auf interaktionaler Ebene

In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen auf der **interaktionalen Ebene** wird ebenfalls vor allem die Strategie der **Suche nach sozialer Unterstützung** in diesem Zusammenhang besonders häufig von den Viertklässler:innen in Erwägung gezogen, aber auch Formen aller drei weiteren Bewältigungsstrategien.

Im möglichen Umgang mit dem Verlust von Freund:innen und Lehrkräften, aber auch mit Streitsituationen würden sich die Viertklässler:innen zunächst vor allem **soziale Unterstützung suchen**. Dies könnte einerseits durch positiven *emotionalen Zuspruch* erfolgen:

„Also, dass sie [die Lehrkraft] mir irgendwie Glück bringt oder so. Dass sie mir, ja dass sie mich froh macht, dass sie mich – dass sie mir irgendwas so richtig Frohes sagt, dass ich mir merken kann und mir so – dass es mir so Mut gibt“ (*Maditha*, Z. 441).

Andererseits könnte die Unterstützung aber auch *informationell* sein, denn *Pia* hat beispielsweise einen Tipp einer Lehrkraft erhalten, wie sie den Kontakt zu alten Freund:innen halten könnte: „Da meinte Frau W. auch noch, dass wir halt – ja auch – uns ja so schreiben können, oder verabreden können“ (Z. 211). Insbesondere in Streitsituationen oder Mobbing würden die Kinder ihre Eltern, Lehrkräfte oder auch weitere Personen aus dem sozialen Umfeld aufsuchen, um einerseits einfach „mit jemandem darüber reden“ zu können (*Linus*, Z. 159), aber auch damit diese einem bei der Lösung der Situation helfen oder diese klären: „dann könnte ich halt auch, wenn ich da – wenn mich da einer ärgert, dann könnte ich dann auch zum Lehrer gehen und sagen, die ärgern mich und dann wird das glaub ich auch geklärt dann“ (*Moritz*, Z. 318).

Darüber hinaus werden auch weitere Formen der Bewältigung von den Kindern auf interaktionaler Ebene bedacht.

In einer **problemorientierten Bewältigung** würden sich die Viertklässler:innen in möglichen auftretenden Streitsituationen gleichzeitig auch selber *lösungsorientiert* zeigen wollen und versuchen, Konflikte eigenständig zu lösen:

„Oder wenn ich mitbekommen würde, dass man unfair behandelt wird – dass – wenn ich es gesehen habe – dass ich Lehrern sage, wie es war. Und dass der, der eigentlich beschuldigt wird, dann nichts sagt, dann – ja – dann sag ich halt, wie es wirklich war und wenn die Lehrer mir nicht glauben, dann glauben sie mir nicht, aber ich versuchs halt“ (*Lisa*, Z. 223).

Auch *Pia* beschreibt lösungsorientiert, „dann streitet man sich lieber und klärt es dann, statt dann am Ende so einen richtigen Krieg draus zu machen“ (Z. 371).

Dem Verlust von Freund:innen könnte sie auch problemorientiert in positiver Weise entgegenblicken, indem sie versuchen würde, derartige Situationen *kognitiv umzuwerten*:

„So weil uns – weiß nicht – viele Wege auch trennen so, weil viele gute Freunde rübergehen und die sind dann da. Und dann haben wir halt darüber gesprochen, dass wir uns in den Pausen da halt wiedersehen. Und dann wars dann doch nochmal – so da hatten wir dann doch alle so ein Lächeln im Gesicht, weil alle erst so ein bisschen betrübt waren – so, dann trennen wir uns und och nöö und öh – und dann meinte ich halt, dass Sekundar und Gymi auch auf die anderen beiden Schulhöfe dürfen und dann waren die Gesichter nicht mehr ganz so betrübt“ (*Pia*, Z. 200).

Demnach stärkt der Gedanke daran, dass selbst wenn Freund:innen verloren werden bzw. nicht auf dieselbe Schule kommen, trotzdem die Möglichkeit besteht, sich auf den angrenzenden Schulhöfen zu sehen und miteinander zu spielen, oder wie *Lena* es beschreibt, auch außerhalb der Schule mit alten Freund:innen verabreden kann:

„Also ich finde es ein bisschen schade, dass meine beste Freundin L. auf die Sekundar kommt, weil ich komme ja aufs Gymnasium – dass wir dann nicht mehr die besten Freunde sind. Aber ich finds auch nicht so schlimm, weil wir uns ja auch verabreden können und auf dem Schulhof können wir ja auch immer zusammen spielen“ (*Lena*, Z. 27).

Um oben beschriebene Streitsituationen zu umgehen oder möglichst erst gar nicht aufkommen zu lassen, bedenken einige Kinder auch **problemvermeidende Strategien** der Bewältigung.

Daher streben sie an, sich für eine (präventive) Problemvermeidung selber *sozial vorbildlich zu verhalten*:

„Und also das heißt ja auch – was du möchtest, das tu auch anderen das irgendwie nicht zu oder so. Also dass du halt nicht geärgert werden willst, aber dann darfst du auch nicht andere ärgern“ (*Moritz*, Z. 181). Oder auch nicht selbst, beispielsweise durch zickiges Verhalten, der Streitauslöser sein: „Ja, dass ich nicht möchte, dass ich immer beschimpfe und dass ich nicht zickig bin“ (*Maja*, Z. 381).

Ebenso bedenken auch einige Kinder, dass es sinnvoll ist, den Personen, mit denen sie sich streiten, *bewusst aus dem Weg zu gehen*: „Dass ich zum Beispiel, wenn ich Streit habe, dass ich dem dann aus dem Weg gehe – dem – mit dem ich Streit habe“ (*Ron*, Z. 334). Oder am Beispiel von *Emilia* sich in einer Verknüpfung auch gleichzeitig andere soziale Unterstützung suchen: „Dann könnte ich vielleicht auch zu mir selbst sagen – dann geh denen aus dem Weg und geh halt zu anderen Kindern. Und frage, ob die mich mitspielen lassen“ (Z. 240).

Um in der bevorstehenden Zeit bestmöglich mit dem Verlust von Freund:innen und Lehrkräften umgehen zu können, erwägen die Viertklässler:innen in einer problemvermeidenden Bewältigung auch *Ablenkungsstrategien*. Demnach möchten sie noch möglichst *viel Zeit mit alten Freund:innen* verbringen, „sich verabreden und spielen zusammen“ (*Tobias*, Z. 182) und sich auch an schöne *gemeinsame Erlebnisse zurückerinnern* können:

„Dass ich noch viele tolle Sachen in meiner Schule erlebe, in der ich jetzt noch bin und dass ich noch gute Erinnerungen habe ... dass ich mich noch ganz oft mit meinen Freunde verabredet, die auf die andere Schule kommen, weil die haben dann ja länger Schule und dann würde ich noch viel Zeit mit denen verbringen“ (*Lena*, Z. 208).

Auch *Maditha* stärkt eine Erinnerung im Umgang mit dem bevorstehenden Verlust von alten Freund:innen und ihrer alten Klasse:

„Also dass ich irgendwie so – also ich hab auch so einen Zettel, wo alle unterschrieben haben von meiner Klasse und dass ich das irgendwie so mache, dass ich das irgendwie so – also irgendwie so mitnehme, dass es mich so erinnert und – und mich dann so fröhlich macht sozusagen“ (*Maditha*, Z. 410).

Des Weiteren werden auf dieser Ebene vereinzelt in einer **emotionsorientierten Bewältigung** auch *emotionsregulierende Aktivitäten* als Strategie bedacht, um insbesondere nach emotional aufwühlenden Streitsituationen eine Form der Emotionsregulation zu finden. So wäre für *Martha* und *Ruven* in solchen Fällen ein sportlicher Ausgleich wichtig, in dem sie „zum Judo“ gehen (*Martha*, Z. 333) oder, um sich „zusammenreißen“ zu können: „Also wenn ich von der Schule nach Hause komme, dass ich dann auch draußen jogge“ (*Ruven*, Z. 305). *Pia* würde letztlich in einer solchen Streitsituation, wenn gerade keine andere Möglichkeit da ist, zum Beispiel bis 10 zählen, „dass ich nicht mehr so aufgewühlt bin“ (Z. 362).

11.3.3 Auf kontextueller Ebene

In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen auf der **kontextuellen Ebene** wird vor allem die Strategie der **Suche nach sozialer Unterstützung** in diesem Zusammenhang besonders häufig von den Viertklässler:innen in Erwägung gezogen, aber auch Formen der **problemorientierten Bewältigung**.

Um sich in der neuen schulischen Umgebung gut zurechtzufinden, würden sich die Viertklässler:innen insbesondere **soziale Unterstützung suchen**, denn „der [Cousin] kann mir dann alles zeigen. Der ist schon etwas älter“ (*Tobias*, Z. 130) und *Maja* würde es helfen, „wenn meine Freunde mich unterstützen würden ... und dass die neuen Kinder mich auch herumführen“ (Z. 339). *Hannah* hofft auch durch ihre Eltern begleitet zu werden, wenn sie auf die weiterführende Schule wechselt: „Ja, ich glaube die [Eltern] wollen mich auch erstmal zur Schule bringen, und auch mitkommen wenn ich auf die Weiterführende wechsele“ (Z. 400). Vor allem auch im Umgang mit den zu erwartenden schwierigeren Leistungsanforderungen erhoffen sich die Kinder *informationelle Unterstützung* durch ihr soziales Umfeld, sodass einerseits Eltern beim Üben helfen können:

„Also helfen würde mir, wenn halt meine Mutter dann auch mit mir übt, dass ich das dann nicht alleine mache, weil alleine üben ist immer sehr schwer, weil du weißt dann nicht wirklich richtig, was du jetzt da üben solltest. Außer jetzt in Deutsch die Wörter aufzuschreiben. Weil wenn ich das dann nicht hinbekomme, dann weiß ich halt auch nicht richtig, ob das richtig ist. Und dann kann ich auch nicht verbessern, weil ichs ja dann nicht weiß“ (*Moritz*, Z. 235).

Andererseits können auch Freund:innen und Geschwister den Kindern bei Schwierigkeiten mit Aufgaben unterstützen: „Meine Freunde können mir manchmal helfen, wenn ich eine Aufgabe nicht kapiere“ (*Malte*, Z. 284) und „Weil meine Schwester hat

so welche Aufgaben, die kann mir halt ein paar in den Heft schreiben und dann kann ich die ausrechnen. Und meine Schwester kann mir dann auch sagen, wie und so“ (*Lia*, Z. 268). Ebenso wäre auch der generelle *emotionale Zuspruch* und das „Mut geben“ (*Emilia*, Z. 216) im Umgang mit den Erwartungen auf kontextueller Ebene aus Perspektiven der Kinder hilfreich: „Also wenn die [Eltern] mich immer ermutigen würden, und ja dass die mir auch immer beistehen“ (*Hannah*, Z. 410).

In einer **problemorientierten Bewältigung** für den Umgang mit den zu erwartenden schwierigeren Leistungsanforderungen in der noch bevorstehenden Zeit als auch in der Ankommenszeit auf der neuen Schule explizieren die Viertklässler:innen, eigene *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* zu zeigen und mehr bzw. besser zu lernen: „Also mir würde helfen, dass ich in den letzten Monaten lerne“ (*Tristan*, Z. 337) und gegen „schlechte Noten – dadran kann man ja machen, dass man dann besser lernt. Dann würde ich halt mehr lernen“ (*Moritz*, Z. 309).

Letztlich kann es aus den Perspektiven der Kinder in einer problemorientierten Herangehensweise auch hilfreich sein, sich auf kontextueller Ebene *mental auf das Neue vorzubereiten*. Demnach ist es *Pia* zufolge möglich „ja auch eigentlich alles auf der Homepage [zu] lesen, wie der Unterricht aufgebaut ist, worauf sie hinausgehen wollen und sowas alles“ (Z. 310).

Merle „würde ganz gerne mal eine Unterrichtsstunde oder so haben, die dann so ist, wie sie auf der weiterführenden Schule ist... . Und da würde ich ganz gerne mal eine Unterrichtsstunde so miterleben, wie die ist. Oder auch mal einmal so Hausaufgaben so aufbekommen wie die. Oder mal so viele Bücher schleppen, wie die auch müssen“ (Z. 343).

11.3.4 Bewältigungsstrategien in den Gedankenhöhlenmonologen im Vergleich

Auch wenn die Kinder im Weiterdenken des offenen Erzählimpulses innerhalb der *Gedankenhöhlen* (vgl. 11.2) nicht explizit dazu aufgefordert werden, über mögliche Umgangsweisen mit bestimmten Erwartungen nachzudenken, soll auch ein Blick auf die aus den Gedankenhöhlenmonologen implizit erkennbaren **Bewältigungsstrategien** und perspektivisch stärkenden Bedingungen geworfen werden. Vergleichend zu den leitfadengestützten Präinterviews bestätigt sich, dass auch in den freien monologischen Äußerungen bei allen Kindern vor allem eine **emotionsorientierte Bewältigung** durch die Beschreibung vielfältiger Gefühle zum Ausdruck gebracht wird. Weitere Formen von Bewältigungsstrategien werden bei ausgewählten Einzelfällen in den Gedankenhöhlenmonologen erkennbar, hier bestätigend zu den Ergebnissen aus den leitfadengestützten Präinterviews insbesondere in der **problemorientierten Bewältigung** sowie der **Suche nach sozialer Unterstützung**.

So monologisieren die Viertklässler:innen in den Prä-Gedankenhöhlenmonologen in einer überzeugend positiven Erwartungshaltung mit Blick voraus auf die neue weiterführende Schule auch in einer überwiegend *positiven Grundhaltung* und selbstüberzeugten *Vorfreude* auf die neue Schule (*Malte oben*, Z. 6). Vereinzelt drücken Kinder auch eine erkennbare *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* aus, dass sie viel Englisch lernen möchten (*Martha*, Z. 23) und sich neuen Herausforderungen stellen wollen (*Ron oben*, Z. 12). Eben dieses Zeigen von Anstrengungs- und Lernbereitschaft wird

auch von vielen Kindern in den Präinterviews als bedeutsam angesprochen. *Hannah* avisiert als Viertklässlerin in der Auseinandersetzung mit den auf der neuen Schule zu erwartenden schmutzigen Toiletten (einem Detail, das so in ihrem Präinterview nicht mehr zur Sprache kommt) ein *problemorientiertes Handeln* und zeigt sich *lösungsorientiert*:

„Zum Beispiel, ich war auch schon mal dort in den Toiletten. Da waren die ziemlich dreckig. Manchmal wurde auch etwas beschmiert. Aber ich würde mich dann sogar vielleicht bereit erklären, das wegzumachen“ (*Hannah*, Z. 13). Darauf hinaus versucht *Ron* als Viertklässler den möglichen Verlust von Freund:innen direkt problemorientiert *kognitiv umzuwerten*: „Aber das ist ja auch nicht schlimm, wenn ich andere nicht mehr sehe. Weil ich kann ja trotzdem mit denen noch spielen. Mich verabreden“ (*Ron*, Z. 8). Eine dargelegte soziale Sorge und herangezogene mögliche problemorientierte Strategie der Bewältigung, die so auch in der Frage nach hilfreichen Bedingungen oben herausgearbeitet wird.

Insgesamt wird in vielen Prä-Gedankenöhnenmonologen auch die **Suche nach sozialer Unterstützung** durch die generelle Aussicht auf und Gewissheit über sozialen Rückhalt bei Freund:innen und Geschwistern in den Gedanken der Viertklässler:innen erkennbar. *Ruven* möchte demnach durch seine Schwestern in Streitsituationen künftig auf der neuen Schule beschützt werden (*Ruven*, Z. 9) und *Hannah* hofft, dass ihre neuen Freund:innen ihr dann auch mal bei was helfen können (*Hannah*, Z. 30).

Strategien der **problemvermeidenden Bewältigung** werden in Abgrenzung zu den Präinterviews in den Prä-Gedankenöhnenmonologen nicht herangezogen.

11.3.5 Zwischenfazit nach dem dritten Kapitel der Ergebnisdarstellung

In der Frage nach hilfreichen und stärkenden Bedingungen lässt sich im Hinblick auf die dargestellten Bewältigungsstrategien im dritten Ergebniskapitel aus den Präinterviews insgesamt festhalten, dass die **Suche nach sozialer Unterstützung** in Form von *informationeller* und *emotionaler* Unterstützung sowie die **problemorientierte Bewältigung**, unterkategorisiert durch eine grundsätzlich *positive Grundhaltung*, *problemlösendes Handeln*, eigene *Anstrengungs- und Lernbereitschaft*, *mentale Vorbereitung* und *kognitive Umbewertung*, in den herangezogenen Strategien bei den Viertklässler:innen eindeutig als stärkende Bedingungen im Transitionsprozess überwiegen.

Problemvermeidende Bewältigung durch *Vermeidungs- und Ablenkungsstrategien* sowie *emotionsregulierende Aktivitäten* als Strategie der **emotionsorientierten Bewältigung** werden nur vereinzelt in den Präinterviews eingebracht, und zwar ausschließlich in der möglichen Auseinandersetzung mit Streitsituationen.

Somit zeigen die Kinder in den Präinterviews und der initiierten individuellen Reflexion über hilfreiche Bedingungen für einen perspektivisch gelingenden Übergang bereits ein komplexes Repertoire um vielfältige **Bewältigungsstrategien**, die sie in der Auseinandersetzung mit den herausgearbeiteten Erwartungen als stärkende Ressourcen in Erwägung ziehen würden. So werden auf der thematisch als besonders bedeutsam herausgearbeiteten interaktionalen Ebene auch alle **vier Formen der Bewältigung** eingespielt.

tigungsstrategien in der Gesamtbetrachtung aller 20 Viertklässler:innen für die Übergangsbewältigung in den Präinterviews herangezogen.

Pia bezieht sich, die Vielfalt der Bewältigungsstrategien auf dieser Ebene resümierend, in ihrer folgenden beschriebenen Lösungssuche im Umgang mit einer Streitsituation gleich auf alle vier Herangehensweisen in einer Aussage:

„Also ich würde erstmal, also von den Kindern weggehen. Und die nicht ärgern oder so was. Erstmal weggehen – entweder zum Lehrer gehen und mit dem zu reden. Aber wenn ich keinen Lehrer zu der Zeit sehe, dann zähle ich einfach bis 10, ärgere mich gar nicht mehr drüber. Oder zähle bis 10, dass ich nicht mehr so aufgewühlt bin. Und dann würde ich versuchen, den Streit möglichst bald zu klären“ (Pia, Z. 359).

Zunächst würde sie einer solchen Situation **problemvermeidend** sofort aus dem Weg gehen, sich gleichzeitig aber auch *informationelle soziale Unterstützung* bei Lehrkräften suchen – sollte das aber in dem Moment nicht möglich sein, würde sie versuchen, sich zunächst **emotional zu regulieren** „und bis 10 zählen“, um sich dann letztlich **problemorientiert** zu zeigen und den Streit bald **lösungsorientiert** selber klären zu können.

Über alle drei Ebenen hinweg scheint durchweg die **Suche nach sozialer Unterstützung** und somit Gewissheit über ein stärkendes soziales Umfeld am bedeutsamsten für die Viertklässler:innen zu sein, ebenso wie direkte Lösungsansätze in einer **problemorientierten Bewältigung**. Mit diesem Wissen scheinen die Kinder davon überzeugt, sich dem mit dem Schulwechsel bevorstehenden individuellen Statuswechsel, dem damit einhergehenden möglichen Verlust von Freund:innen und Lehrkräften, möglichen Streitsituationen und auch steigenden Leistungsanforderungen in einer *positiven Grundhaltung* und mit eigener *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* sowie dem *informationellen* und *emotionalen Zuspruch* durch das soziale Umfeld stellen zu können. Eben diese Bedingungen deuten sich zumindest in ausgewählten Einzelfällen auch als Bewältigungsstrategiewissen in den freien Prä-Gedankenmonologen an.

11.4 Erfahrungen von Fünftklässler:innen im Grundschulübergang im Vergleich der Institutionen Grundschule und weiterführende Schule

Im vierten Kapitel der Ergebnisdarstellung stehen nun anknüpfend an die Darstellung der Erwartungen der Präinterviews (vgl. 11.1) die zentralen Erfahrungen der Postinterviews im Mittelpunkt, die die Kinder als Fünftklässler:innen der neuen weiterführenden Schule als Anforderungswissen in der Ankommensphase tatsächlich erleben. Die retrospektiv herangezogenen Bewältigungsstrategien für einen gelingenden Übergangsprozess werden im sechsten Kapitel der Ergebnisdarstellung aufgearbeitet.

In den Postinterviews, in denen mit den 20 Fünftklässler:innen ein differenzierter Rückblick auf den gesamten Übergangsprozess geworfen wird, stehen nun zunächst die Erfahrungen im Mittelpunkt und wie sich diese gegenüber den vor dem Übergang

als bedeutsam herausgearbeiteten Erwartungen tatsächlich in längsschnittlicher Betrachtung ausgestalten (vgl. 11.1). Unterstützt durch kommunikationsanregende Themenkärtchen werden die Kinder in der Interviewsituation u. a. dazu eingeladen, *sich nacheinander ein Kärtchen auszusuchen und dazu ganz frei mehr zu berichten*. Des Weiteren sollen sie in der Vervollständigung von offenen Satzanfängen – ebenfalls auf Kärtchen vorbereitet – im Vergleich ihrer schulischen Erfahrungen in den beiden Institutionen Grundschule und weiterführende Schule die wesentlichen *Diskontinuitäten, Kontinuitäten, Verbesserungen, Verschlechterungen, das, was sie am meisten vermissen bzw. was sie an der neuen Schule am besten finden* auf den Punkt bringen.

Welche zentralen Erfahrungen sich in der Auseinandersetzung mit diesen Themenkärtchen konkretisieren, wird – einer längsschnittlichen Vergleichbarkeit folgend – entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen gebündelt dargestellt.

11.4.1 Auf individueller Ebene

Werden zunächst rückblickend wieder die Ausdrücke vielfältiger Gefühle betrachtet, die mit Bezug auf die **emotionsorientierte Bewältigung** maßgebend für die weitere Darstellung der Erfahrungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen sind, so überwiegen bei den Fünftklässler:innen in der individuellen Auseinandersetzung mit dem erlebten Übergang im längsschnittlichen Vergleich nicht mehr derart eindeutig die *positiven* Gefühle wie noch vor dem Schulwechsel, sondern nun eher *ambivalente Gefühle*. Häufig werden innerhalb einer Kontexteinheit positive und negative Konnotationen einer Erfahrung einander direkt gegenübergestellt und auch die eigene positive Überzeugung bestimmter Erfahrungen sprachlich relativiert mit Ausdrücken wie „irgendwie cool“ (*Pia*, Z. 337) oder „eigentlich ganz ok“ (*Moritz*, Z. 7).

So ist die Ankommenszeit auf der neuen Schule für einige Kinder auch vor allem mit Gefühlen der Aufregung und Nervosität verknüpft, weil alles „ein bisschen komisch“ (*Pia*, Z. 477), „komplett anders“ (*Lisa*, Z. 415) und „alles so neu und fremd irgendwie“ (*Leonie*, Z. 200) erscheint und sie sich erstmal „eingewöhnen“ mussten (*Pia*, Z. 275).

Es werden aber auch viele eindeutig *positive Gefühle* zum Ausdruck gebracht, dadurch dass das bereits erwartete häufige Erleben von Spaß und Freude expliziert wird (*Lisa*, Z. 34) und das „alles gut“ (*Malte*, Z. 409) und sie „glücklich“ (*Tino*, Z. 330) auf der neuen Schule seien.

Deutlich seltener gegenüber den ambivalenten und positiven Gefühlen werden vereinzelt auch eindeutig *negative Gefühle* zum Ausdruck gebracht, insbesondere „Angst vor der Schule“ (*Malte*, Z. 683) und Traurigkeit durch das Verlassen von alten Freund:innen und Lehrkräften (*Martha*, Z. 395).

Diese Gefühle beziehen sich somit stärker an die zurückerrinnerte Zeit vor dem tatsächlichen Schulwechsel und weniger auf das aktuelle Erleben.

Mit was diese Emotionen im Einzelnen expliziter thematisch in einem kategorischen Zusammenhang stehen, was genau beispielsweise mit Spaß erlebt und als positive Erfahrung eingeordnet wird bzw. wovor hingegen ambivalente Gefühle geäußert werden und somit eine ambivalente Erfahrung impliziert, wird, wie auch schon im

ersten Kapitel der Ergebnisdarstellung, die weitere qualitative Darstellung der Erfahrungen aus den Postinterviews auf den einzelnen Ebenen zeigen.

Werden rückblickend die Erfahrungen der Fünftklässler:innen betrachtet, die sich auf **individueller Ebene** ganz konkret auf den Einzelnen selbst beziehen und als Kategorien eröffnet werden, setzen sich die Kinder wie auch im Vorhinein (vgl. 11.1) mit dem individuellen **Statuswechsel** auseinander, verbunden mit der neuen Erfahrung von **Selbstständigkeit**. Orientiert an den Themenkärtchen des Interviewleitfadens der zweiten Erhebungsphase werden auch Erfahrungen **zum ersten Tag auf der neuen Schule** ganz individuell erlebt.

So wird sich im längsschnittlichen Vergleich auch rückblickend mit dem Schulwechsel verbundenen **Statuswechsel** von einzelnen Kindern emotional *ambivalent* auseinandergesetzt, denn auch zum Ende der Grundschulzeit, als sie eigentlich die Größten waren, „hat es sich immer noch klein angefühlt, weil ich wusste, wenn ich in die Realschule komme, bin ich wieder sozusagen die Kleine. Also die 5. Klässlerin“ (*Maditha*, Z. 604). Dieser Statuswechsel scheint sich auch nach einigen Wochen immer noch komisch anzufühlen, „dass die Oberstufenschüler jetzt wieder die Großen sind und wir wieder die Kleinen“ (*Emilia*, Z. 37). *Maditha* beschreibt darüber hinaus, dass der Wechsel und der durch ihren Umzug einhergehende erneute Verlust von Freund:innen schon „hart“ für sie war, „aber das Tolle ist, ich hab hier am ersten Tag auch schon ganz viele Freunde gefunden. Und fühl mich schon wohl schon am ersten Tag gleich“ (Z. 9).

Moritz nimmt die Veränderung im Statuswechsel eindeutig als *Verschlechterung* wahr und muss sich wohl erst mal damit abfinden, denn „auf der großen Schule bleibt man jetzt erst mal länger die Kleinen“ (Z. 370). *Tino* hingegen beschreibt direkt zu Beginn des Interviews, dass er generell gerne von seinem Schulwechsel erzählen will, denn der war – wie auch das weitere Interview zeigt – in positiver Überzeugung „sehr gut. Also ich bin auf eine komplett neue Schule gegangen. Also nicht da, wo meine ehemaligen Klassenkameraden hingegangen sind“ (Z. 10). Mit Spaß ist auch *Maja* nun in die neue Rolle der Klassensprecherin gewechselt (Z. 12).

Ebenso individuell positiv als *Verbesserung* hervorgehoben wird von *Maditha* und *Lisa* die mit dem Wechsel verbundene höhere **Selbstständigkeit** – als weitere Kategorie auf individueller Ebene – und die damit einhergehende Möglichkeit, sich selber besser organisieren zu können, indem sich beispielsweise das Erledigen von Hausaufgaben fächerbedingt aufteilen lässt:

„Und in der neuen Schule ist es so – du kriegst halt die Hausaufgaben auf und morgen hast du aber nicht das Fach, und deswegen kriegst du die erst für übermorgen auf. Deswegen kann ich mich da auch so ein bisschen organisieren. Und in der Schule denke ich dann schon darüber nach – okay heute mache ich Mathe, Deutsch, und morgen mach ich dann nach Biologie und meinewegen Erdkunde. Und ja, dann kann ich mich besser organisieren. Also was heißt besser organisieren – ich kann mich gut organisieren“ (*Lisa*, Z. 420).

Durch diese gewonnene Selbstständigkeit würde es sich *Maditha* zufolge auch „nicht so gestresst“ anfühlen wie noch in der Grundschule (Z. 639).

Die beschriebenen Erfahrungen rund um die Kategorie des **ersten Tages auf der neuen Schule** bestätigen die bereits oben dargestellte einerseits emotional *ambivalente*, aber auch *positive* Gefühlslage in der Ankommensphase. So wird gerade an diesem ersten Tag erst mal alles als „ganz komisch. Alles ist neu. Das war alles nur so neu und fremd irgendwie“ (*Leonie*, Z. 199) beschrieben und daher seien sie „einfach aufgeregt auf den ersten Schultag“ gewesen (*Merle*, Z. 11). So hat sich *Lia* selber an diesem Tag „etwas schüchtern benommen“ (Z. 457) und auch *Merle* hat sich erst mal „eher zurückgehalten“ (Z. 478). Gleichzeitig haben einige Kinder den ersten Tag direkt *positiv* erlebt, denn „wir haben viel gemacht“ (*Linus*, Z. 257) und „ich hab mich sofort eigentlich gut verstanden“ (*Moritz*, Z. 221). Auch *Maditha* hat sofort ihr Lieblingsfach Biologie gemacht und „dann hab ich gleich beim ersten Tag bei Bio gesagt, jetzt hab ich ne neue beste Freundin gefunden“ (Z. 382) und hat sich, wie oben bereits beschrieben, daher direkt vom ersten Tag an wohl gefühlt (Z. 9).

11.4.2 Auf interaktionaler Ebene

Werden weiterführend die rückblickenden Erfahrungen der Fünftklässler:innen betrachtet, die sich auf **interaktionaler Ebene** auf das (außer-)schulische soziale Umfeld beziehen, lassen sich diese orientiert an den Themenkärtchen des Interviewleitfadens der zweiten Erhebungsphase innerhalb der folgenden thematischen Kategorien bündeln: **Deine neuen Lehrkräfte, deine alten und neuen Freunde und deine neue Klasse⁵⁰.**

Insgesamt berichten die befragten Fünftklässler:innen in Bezug auf die Kategorie der **alten und neuen Lehrkräfte** überwiegend über vergleichbar *nette* Lehrer:innen (*Tino*, Z. 261), aber auch hilfsbereite (*Tristan*, Z. 233) und respektvolle Lehrkräfte (*Lisa*, Z. 25). Insbesondere die Klassenlehrerin wird in den Aussagen oftmals besonders hervorgehoben: „Unsere Klassenlehrerin ist mega nett“ (*Pia*, Z. 51). Demnach sind im Vergleich zu den Erwartungen viele der zuvor erhofften Eigenschaften mit Blick auf die neuen Lehrkräfte eingetreten (vgl. 11.1). Weiter wird die neue Erfahrung gemacht, dass es auf der neuen Schule deutlich *mehr* Lehrkräfte gibt und somit die Anzahl an Lehrer:innen gegenüber der Grundschule gestiegen ist: „Und man hat natürlich für jedes Fach einen anderen Lehrer – das ist auch ziemlich neu. Also nur ein Lehrer hat bei uns zwei Fächer“ (*Pia*, Z. 61). Daher werden auch große Unterschiede zwischen den nun neuen einzelnen *Fachlehrkräften* wahrgenommen und diese *ambivalent* beschrieben: denn es gibt „nette und nicht so nette Lehrer“ (*Leonie*, Z. 60), „strenge Lehrer und manche nicht so strenge Lehrer“ (*Moritz*, Z. 86) oder wie *Ron* es darlegt: „Ja es gibt auf jeden Fall nette Lehrerinnen, aber es gibt halt auch strenge Lehrerinnen“ (Z. 137). Weiterführend beschreibt *Ron*, dass es auch einige böse Lehrer:innen gibt, „und mit unserem Deutschlehrer haben wir sogar noch Glück, weil es gibt noch miesere Deutschlehrer und noch miesere Biologielehrer“ (Z. 218). Manche Lehrkräfte werden von einer Vielzahl der Kinder auch als *strenger* im Vergleich zur Grundschule

⁵⁰ Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sei an dieser Stelle transparent gemacht, dass im Vergleich zur Analyse der Präinterviews, in der sich induktiv die Unterkategorie der sozialen Ausgrenzung und Streitsituationen als sinnvoll gezeigt hat, diese in den Postinterviews als Unterunterkategorie der neuen Klasse eröffnet wird, da sie für die Kinder von weniger subjektiver Relevanz war als zuvor erwartet.

beschrieben (*Lena*, Z. 5), sodass die Lehrkräfte vereinzelt auch als *Verschlechterung* angeführt werden (*Lisa*, Z. 502). Letztlich erleben die Kinder durchaus die Mischung an positiven und negativen Eigenschaften, die sie auch zuvor als Viertklässler:innen erwartet haben.

Weiterführend beschreiben einige Kinder als wesentliche *Veränderung*, die derart in den Erwartungen im Präinterview nicht explizit zum Ausdruck gebracht wurde, dass sie auf der weiterführenden Schule für fast jedes Unterrichtsfach eine spezielle *Fachlehrkraft* haben und die sind ja auch alle „anders“ (*Lisa*, Z. 278).

Dieser Aspekt ist mit Blick auf eine vertrauensvolle *Beziehungsgestaltung* für *Pia* beispielsweise erst mal

„ein bisschen komisch, weil man muss zu fast allen Lehrern so ein bestimmtes Vertrauensverhältnis bauen und das ist nicht ganz so leicht. Weil an der Grundschule hatten wir so 5 verschiedene Lehrer und jetzt haben wir 7. Das ist halt schon so – ja da fehlt einem schon so nen bisschen das Vertrauen in manche Lehrer so“ (*Pia*, Z. 477).

Daher ist *Lisa* insbesondere zu Beginn auch noch ängstlich gegenüber ihrem Mathelehrer gewesen, aber das hat sich mittlerweile gebessert: „Ich glaub, ich bin mit ihm – also seit Neuestem komme ich irgendwie besser mit dem klar und traue mich irgendwie mehr Dinge zu fragen, die ich nicht verstehne. Früher – also früher – also vor zwei Monaten habe ich mich das noch nicht getraut“ (Z. 287). Auch *Merle* beschreibt, dass sie zu Beginn noch „ziemlich Respekt vor den Lehrern [hatte]... . Und dann hatte ich meine erste Unterrichtsstunde und ich hab mich kaum getraut aufzuzeigen, weil ich nicht wusste, wie die Lehrer darauf reagieren“ (Z. 5). Eine weitere Veränderung in der Beziehungsgestaltung, die derart vorher nicht erwartet wurde, aber von mehreren Kindern eher *ambivalent* beschrieben wird, ist die Tatsache, dass Lehrkräfte nun *gesiezt* werden müssen: „Und es war auch ne total große Umstellung, die Lehrer zu Siezen, weil hier hat man immer Du gesagt. Ja und ich verspreche mich auch jetzt noch manchmal“ (*Merle*, Z. 9). Etwas, was auch *Hannah* schwierig findet, „weil in der Grundschule wir das halt nicht machen mussten. Wir müssen immer – uns immer richtig ausdrücken. Wir dürfen keine Umgangssprache benutzen“ (Z. 519). Aber bei dem Siezen käme es *Merle* zufolge auch ganz auf die Lehrperson an, denn „manche sagen, sie wollen gesiezt werden. Manche sagen gar nix. Und manche schimpfen, dass man nicht Sie sagt“ (Z. 19). Ein weiterer Aspekt, der in den Erwartungen der Kinder mit Blick auf die Lehrkräfte zuvor keine Rolle gespielt hat, ist die veränderte *Geschlechterverteilung*. So berichtet beispielsweise *Rapha*, dass es auf der weiterführenden Schule „viel mehr Lehrerinnen“ gibt (Z. 287). Von *Leonie* werden die männlichen Lehrkräfte „viel strenger und größer“ (Z. 384) wahrgenommen, wobei sie es im positiven Gegenzug schön findet, wieder eine Frau als Klassenlehrerin zu haben, „weil ich finde – also ich kann mit denen offener reden als mit Männern“ (Z. 373).

Insgesamt erwecken die Äußerungen, in denen die Fünftklässler:innen ihre Beziehung zu den neuen Lehrkräften zum Ausdruck bringen, den Eindruck, dass sich der Großteil der Kinder zwar erst an die neuen Lehrkräfte und ihre Persönlichkeiten gewöhnen mussten, nun mit den neuen Lehrkräften an der neuen Schule aber größ-

tenteils gut zurechtkommen und auch nicht durch die hohe Anzahl an Fachlehrkräften überfordert sind. *Tristan* zufolge können sie im Vergleich zu den alten Lehrkräften besser erklären (Z. 239). Auf die Nachfrage, was die Kinder am meisten gegenüber der Grundschule **vermissen**, werden auf interaktionaler Ebene allerdings von vielen Fünftklässler:innen neben Freund:innen vor allem die alten Lehrkräfte genannt: „Meine alten Lehrer – also meine Klassenlehrerin Frau C. Die mochte ich sehr, die mochte auch mich. Und generell die Lehrer vermisste ich hier auch“ (*Tino*, Z. 636). Daher werden die Lehrkräfte vor allem in der Reflexion über rückblickend hilfreiche Akteur:innen im sechsten Kapitel der Ergebniisdarstellung erneut in den Mittelpunkt rücken (vgl. 11.6.2).

Mit Blick auf die Kategorie der **alten und neuen Freunde** berichten die Fünftklässler:innen recht übereinstimmend mit positiver Freude, dass, wie zuvor erhofft, *viele alte Freund:innen* und somit *bestehende Freundschaften beibehalten* werden können, denn viele ihrer alten Freund:innen seien mit in die neue Schule bzw. Klasse gekommen: „Also meine Freundinnen. Also ich hab fast alle mitgenommen in die neue Klasse“ (*Emilia*, Z. 176).

Diese hohe *soziale Kontinuität* scheint auch insgesamt das Ankommen auf der neuen Schule erleichtert zu haben:

„Ja und zum Punkt neue Freunde ist es auf jeden Fall so – also bei uns in der neuen Klasse ist das so – wir sind Hälften Hälften – Hälften aus der alten Klasse und die Hälften von der neuen. Und da haben wir es schon sehr gut, weil da hatten wir so ein bisschen bessere Chancen, uns einzugewöhnen – weil wir halt so viele waren. Eine aus ,ner anderen Grundschule, die sind nur mit drei Kindern gekommen – ein Mädchen, zwei Jungs. Die hatten es schon ein bisschen schwieriger“ (*Pia*, Z. 32).

So wird der zuvor negativ erwartete *Verlust* oder *Abbruch von Freundschaften* kaum erlebt und nur vereinzelt werden alte Freund:innen *vermisst*: „Also vermissen tue ich meine Freunde“ (*Maditha*, Z. 661). Darüber hinaus beschreibt beispielsweise *Emilia*, dass sie mit einer Freundin aus der Grundschule weiterhin Kontakt hat, obwohl sie nach dem Schulwechsel nicht mehr die gleiche Schule besucht, „weil sie meine Nachbarin ist“ (Z. 190). Aus *Leonies* Erfahrung wird ersichtlich, dass zwar alte Freund:innen geblieben sind, aber der Kontakt zu den *neuen Freund:innen* bei den Fünftklässler:innen generell bedeutender ist: „Meine alten Freunde, mit denen versteh ich mich jetzt immer noch gut, aber nicht so gut wie mit meinen neuen Freunden, weil ich mit meinen neuen Freunden jetzt mehr zu tun hab“ (Z. 217).

So berichten viele der Fünftklässler:innen, dass sie auf der weiterführenden Schule bereits neue Freund:innen kennengelernt und neue Freundschaften aufgebaut haben und somit dieser Wunsch bei vielen Kindern in Erfüllung gegangen ist (*Tobias*, Z. 63). Einige haben durch den Schulwechsel auch Freund:innen wiedergefunden, mit denen sie vor der Grundschule befreundet waren und die sie beispielsweise noch aus dem Kindergarten (*Rapha*, Z. 15) oder von außerschulischen Freizeitaktivitäten wie Ballett (*Merle*, Z. 544) kannten. Obwohl viele der befragten Fünftklässler:innen bereits neue Freundschaften auf der neuen Schule geschlossen haben, gibt es auch vereinzelt

Kinder, die – wie zuvor befürchtet – bisher noch *nicht viele neue Freund:innen* gefunden haben. *Lisa* zufolge braucht sie das aber auch gar nicht:

„Und so richtig neue Freunde gefunden hab ich eigentlich nicht, weil ich hab ja schon meine zwei besten Freundinnen. Und ich mach mit denen was und das mag ich halt. Ich brauch nicht so viele Freunde – ich brauch nur Freunde, die mich wirklich mögen“ (*Lisa*, Z. 230).

Tino nimmt es auf die Nachfrage, was gegenüber der Grundschule gleich geblieben sei, auch als *Kontinuität* wahr, dass er allgemein wieder Freund:innen auf der neuen Schule hat: „Also ich hatte hier auch Freunde und jetzt habe ich auch wieder Freunde. Das ist also gleichgeblieben“ (*Tino*, Z. 587).

Ebenso zur Kategorie der **neuen Klasse** lassen sich in den Aussagen der Fünftklässler:innen zunächst viele *positive* Aspekte finden. Anknüpfend an die bereits dargestellte Kategorie der neuen und alten Freund:innen erleben es die Kinder als positive *Kontinuität*, dass in ihrer neuen Klasse viele bekannte Schüler:innen aus ihrer alten Klasse sind. Diese *soziale Kontinuität* hat *Pia*, wie oben bereits beschrieben, auch das Ankommen in der neuen Schule erleichtert (Z. 32). Viele der Kinder beschreiben ihre Klasse bzw. die Klassenkameraden demnach als „nett“ (*Linus*, Z. 187), aber auch „witzig“ (*Tobias*, Z. 145) oder „verrückt“ (*Leonie*, Z. 232). Demnach sei *Leonie* zufolge die neue Klasse „ein Team“ (Z. 76) und auch *Tino* freut sich darüber: „Also die ganze Klasse ist so mein Freund“ (Z. 18). Daran anknüpfend schildert auch *Moritz* den im Vergleich zur Grundschule nun besseren *Klassenzusammenhalt* der Kinder untereinander und dass sich auch das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen verbessert habe:

„Also meine neue Klasse ist an sich sehr gut. Mit denen versteht man sich auch gut. Und es ist auch so, Jungs und Mädchen verstehen sich jetzt auch besser. In unserer alten Klasse war das eher so – da hatten die Jungs mit den Mädchen etwas mehr Streit und in der neuen Klasse geht das eigentlich auch sehr gut. Und das war dann irgendwie nicht so, dass einer aus der Klasse jetzt ganz ausgeschieden ist und dann da in die Ecke gestellt wird. Also es bleiben alle eigentlich zusammen. Und wir waren ja auch schon auf Klassenfahrt. Und da war es halt auch gut, weil die Jungs sich mit den Mädchen auch sehr gut verstanden haben“ (*Moritz*, Z. 123).

Emilia zufolge ist ihre Klasse auch „viel ruhiger“ als die in der Grundschule „und ich find sie auch ein bisschen besser als die alte“ (Z. 169). Demgegenüber beschreiben andere Kinder ihre neue Klasse aber auch *negativer* und beispielsweise als „ziemlich laut“ (*Malte*, Z. 217) oder „da sind auch so ein paar Krawallmacher dabei, und dann sind die halt laut“ (*Ron*, Z. 12). So führt *Ron* in der weiterführenden Beschreibung seiner Klasse aus:

„Unsere neue Klasse – ist weitaus übergehend eine Randale-Klasse, weil halt eigentlich Leute – wie gesagt – Randale machen. Und die ganze Zeit quatschen, laut sind, reinrufen, und das macht dann halt nicht so viel Spaß, weil man dann die Sachen für den Test nicht mitbekommt, was man dann lernen muss“ (*Ron*, Z. 384).

Diese Beispiele zeigen auf, dass die zuvor herausgearbeiteten Erwartungen an eine gute Lernumgebung in der eigenen Klasse bei den Fünftklässler:innen nicht immer gegeben sind.

Demnach äußern sich vereinzelt auch Kinder *ambivalent*, dass sie einige der neuen Mitschüler:innen in der Klasse nicht mögen: „Also meine neue Klasse. Die ist geht so – weil manche nerven und manche auch nicht. Manche mögen mich auch nicht. Aber ich die auch nicht“ (*Malte*, Z. 215). Daher versucht *Lisa*, diesen Mitschüler:innen aus dem Weg zu gehen: „Manche mag ich jetzt nicht so. Aber die – denen versuche ich halt aus dem Weg zu gehen und nicht so viel mit denen zu machen“ (*Lisa*, Z. 210).

So machen einige Fünftklässler:innen zwar mit der zuvor befürchteten *sozialen Ausgrenzung* und *Streitsituationen* Erfahrung, scheinen aber selber nicht direkt involviert bzw. davon betroffen oder persönlich Streitauslöser:in zu sein.

Denn es werden insbesondere einzelne Klassenkamerad:innen von anderen oder älteren Schüler:innen der Schule geärgert:

„Also ein Junge aus der Klasse wird – aber nicht von uns aus der Klasse, sondern von größeren Schülern – wird der manchmal immer ein bisschen geärgert. Weil der hat halt so lange Haare, da ärgern die den manchmal. Aber untereinander machen wir das nicht... . Und vor allem die Jungs helfen ihm“ (*Pia*, Z. 82).

Ron zufolge klappt es auch nicht immer, „wenn man versucht, den Streit zu umgehen“ (Z. 186). *Lisa* berichtet aber beispielsweise, dass sie in der Unterstützung mit ihrer Klassenlehrerin derartige Streitsituationen auch in einer „Klassenleiter-Stunde“ besprechen (Z. 70).

Zuletzt werden mit Blick auf die neue Klasse auch weitere *Diskontinuitäten* von den Fünftklässler:innen angesprochen, die in der Weise vorher nicht in den Erwartungen thematisiert wurden. So stellen viele Kinder als *Veränderung* gegenüber der Grundschule fest, dass es in der neuen Schule *mehr Klassen* in einem Jahrgang gibt (*Ron*, Z. 402) und dass sich die Bezeichnung ihrer Klasse geändert habe (*Lia*, Z. 365). In Bezug auf die *Zusammensetzung* der jeweiligen Klasse erläutern einige der Kinder, dass „viel mehr Kinder in der neuen Klasse“ sind (*Hannah*, Z. 249). Außerdem seien, bezogen auf ihre Schulform, in der jeweiligen neuen Klasse auch teilweise sportlichere Kinder (*Tino*, Z. 332) oder mehr leistungsstärkere Kinder gegenüber der alten Klasse:

„Die [Klasse] ist eigentlich sehr nett, und da das ja ein Gymnasium ist, ist das auch – ja sind das halt mehr die Guten aus der alten Schule, die da drauf sind. Die sind jetzt vielleicht gerade nicht mehr die besten in der neuen, weil da ist das natürlich auch mehr, was man lernen muss – auf einmal, sag ich mal. Und eigentlich ist die sehr nett und lustig“ (*Lisa*, Z. 206).

11.4.3 Auf kontextueller Ebene

Werden rückblickend die Erfahrungen der Fünftklässler:innen betrachtet, die sich auf **kontextueller Ebene** auf die (außer-)schulischen Rahmenbedingungen beziehen, lassen sich diese orientiert an den Themenkärtchen des Interviewleitfadens der zweiten

Erhebungsphase innerhalb der folgenden thematischen Kategorien bündeln: **Der erste Tag auf der neuen Schule, das neue Schulgebäude, dein neuer Schulalltag, der neue Unterricht, die neuen Fächer, Leistungsanforderungen⁵¹** und **dein neuer Schulweg**.

Wie bereits auf individueller Ebene beschrieben, wird der **erste Tag auf der neuen Schule** emotional ambivalent, aber auch durchaus sehr positiv erlebt, wobei sich viele der Beschreibungen auf kontextuelle Aspekte beziehen. So wird gerade in Retrospektive des ersten Tages alles als „ganz schön groß“ (*Lena*, Z. 187) und „ganz anders“ (*Leonie*, Z. 170) und „so neu und fremd irgendwie“ (*Leonie*, Z. 200) beschrieben. *Maja* hat sich daher auch am ersten Tag aufgeregte Fragen gestellt, „ob die Lehrer da nett sind und ob ich mich in der Schule zurechtfinde“ (Z. 344), konnte es aber auch gleichzeitig nicht erwarten, dass es endlich losgeht (Z. 352). Demnach steht übereinstimmend an diesem Tag in den Erzählungen der Kinder das *feierliche Begrüßen, Kennenlernen der Klasse und Zurechtfinden in der Schule* im Vordergrund. Einige Fünftklässler:innen berichten in diesem Zusammenhang von einem Begrüßungsgottesdienst in der Kirche (*Emilia*, Z. 335), andere von einem Begrüßungsprogramm in der Aula: „Also erst waren wir in der Aula, dann sind wir mit unserer Klassenlehrerin in den Klassenraum. Dann gabs ne Sitzordnung. Haben uns dann besser kennengelernt. Also sowas wie Kennlernspiele gemacht, gespielt (*Linus*, Z. 262). Das Kennenlernen der Klasse und der neuen Mitschüler:innen erfolgt auch bei vielen weiteren Kindern gemeinsam mit der Klassenlehrerin z. B. durch Kennlernspiele (*Hannah*, Z. 448). Gleichzeitig werden am ersten Tag bzw. in den ersten Tagen auch viele *organisatorische* Dinge geregelt, sodass einige Kinder davon berichten, neue Schulmaterialien erhalten zu haben:

„Also wir mussten halt diese ganzen Bücher holen – Erdkunde Bücher, Mathe, Deutsch, Biologie, Atlas – und alles mussten wir holen. Da war halt der erste Schultag ziemlich schwer, weil wir das alles nach Hause schleppen mussten. Weil wir haben halt alles bekommen“ (*Tino*, Z. 516).

Neben dem Organisatorischen steht auch das *Kennenlernen des Schulgebäudes* im Mittelpunkt, was bei mehreren Kindern in Form einer Schulrallye organisiert wurde: „Sonst haben wir an dem Tag die Schule kennengelernt, eine Erkundungstour gemacht – also so wie heißt das? Wenn man die Schule erkundet? Also so ne Ralley durch die Schule gemacht“ (*Ron*, Z. 346) und das hat *Tobias* zufolge „auch sehr viel Spaß gemacht“ (Z. 207). „Richtig Unterricht“ (*Ron*, Z. 352) hat an dem ersten Schultag auf der neuen weiterführenden Schule demnach keines der befragten Kinder erlebt.

Die bereits beschriebene emotionale Ambivalenz des ersten Schultags zieht sich auch in den weiteren Erzählungen der Kinder rund um die nächste Kategorie des **neuen Schulgebäudes** auf dieser Ebene fort. Wie bereits im Vorfeld erwartet, beschreiben alle befragten Fünftklässler:innen übereinstimmend, dass das Gebäude der weiter-

⁵¹ Für die Kategorie „Leistungsanforderungen“ wird im Durchführungsrahmen der Interviews mit den Kindern stattdessen das Themenkärtchen „Tests, Klassenarbeiten und Noten“ verwendet, da sich die Kinder darunter vermeintlich eher etwas vorstellen können.

führenden Schule viel größer gegenüber der Grundschule ist und vor allem über viel mehr Etagen verfügt:

„Unser neuer Schulgebäude ist größer. Viel viel größer. Und hat glaub ich drei Etagen – dieser hat nur zwei. Und der andere hat drei. Und der ist halt ganz groß. Halt die erste Etage ist riesig. Also stellen Sie sich vor, das ist jetzt die erste Etage, die geht halt so lang – das gleiche mit der zweiten Etage – aber die geht ein bisschen schräger rum. Und ja das gleiche mit der dritten Etage“ (*Ruven*, Z. 348).

Auch mit ganz anderen Raumbezeichnungen müssen sich einige Kinder als Veränderung auseinandersetzen:

„Und da steht dann immer drauf N.201 und N bedeutet Neubau und A bedeutet Altbau. Also der neue ist halt neugebaut worden. Und dann N.201 und dann muss man halt in den Neubau schauen und dann Nr. 201. Und 2 bedeutet 2. Etage und die Nr. 1 ist dann der erste Raum sofort. Und so ist das aufgebaut in die vielen Räum“ (*Tino*, Z. 288).

Ebenso werden sich den Erzählungen mancher Kinder zufolge Teile des Schulgebäudes mit angrenzenden Schulen geteilt (*Maditha*, Z. 279). Daher ist das Zurechtfinden bzw. Finden von Räumen – als bereits vor dem Schulwechsel geäußerte Sorge – einigen der Kinder zunächst auch schwer gefallen.

„Also das Schulgebäude ist wesentlich größer. Es gibt zwei Teile von der Schule – also hier eine Hälfte und da eine Hälfte. Und das ist auch schwer sich darin zurechtzufinden, aber wenn man da erstmal so ein paar Monate lang drin ist, dann kennt man sich auch schon sehr gut aus“ (*Maja*, Z. 289).

Lena hat sich mittlerweile an die Größe gewöhnt: „Und am ersten Tag fand ich alles ganz schön groß, aber ich hab mich jetzt auch schon dran gewöhnt“ (Z. 187). Dabei scheinen insbesondere die bereits oben beschriebene Schulrallye zum Kennenlernen des Gebäudes (*Ron*, Z. 426), aber auch das Herumführen und die Erklärungen durch beispielsweise Paten einigen Kindern geholfen zu haben (*Emilia*, Z. 238) – ein Ausblick auf hilfreiche Akteur:innen und schulische Gestaltungsmaßnahmen in 11.6 der Ergebnisdarstellung. Mit dem Zurechtfinden im neuen Schulgebäude geht auch die neue Herausforderung des Raumwechsels einher, welche einige Fünftklässler:innen als neue und nicht zuvor erwartete Besonderheit der neuen Schule nennen und dieser insgesamt ambivalent begegnen. *Leonie* beschreibt den Raumwechsel als „komisch“:

„Und dann haben wir – also das heißtt, wir haben dann 5 Minuten Zeit, um unseren Raum zu wechseln mit allen Sachen. Und dann müssen wir sofort wieder den neuen Raum finden. Und dann auch wieder unsere Sachen nehmen und so. Und das klappt halt nicht immer so gut. Das find ich ein bisschen komisch“ (*Leonie*, Z. 250).

Auch *Malte* weiß noch nicht, wofür die ganzen unterschiedlichen Räume sind und erlebt diese Veränderung als Verschlechterung: „Das ist halt doof, die Räume zu finden. Weil hier hat man halt nen Raum, wo man immer drin ist. Und das ist kompliziert und

das nervt halt, da die ganze Zeit rumzulaufen in der Schule und so. Das ist halt alles doof“ (*Malte*, Z. 532). Demgegenüber wird der Raumwechsel von anderen Kindern in einer kategorischen Verknüpfung zum noch folgenden **neuen Schulalltag** auch als beziehernde Abwechslung im Schultag beschrieben:

„Also besser ist noch, man hat halt in verschiedenen Klassenräumen, dass man dann von diesem einen zum anderen gehen kann – dass man nicht immer nur im gleichen Klassenraum sitzt. Das war jetzt in der Grundschule immer so, dass man jetzt immer im gleichen Klassenraum war“ (*Moritz*, Z. 349).

Des Weiteren werden – wie vor dem Schulwechsel positiv erwartet – die neuen räumlichen *Angebote* mit einer Cafeteria bzw. der Mensa sowie einer größeren Sporthalle von vielen Kindern *positiv* wahrgenommen und auch als eine *Verbesserung* in Bezug auf das neue Schulgebäude auf der weiterführenden Schule gefasst: „Also besser finde ich die Cafeteria“ (*Lena*, Z. 310).

Vereinzelt berichten Kinder auch von der Besonderheit, dass die Toiletten nun eingeschränkter zugänglich sind – eine *Veränderung*, die jedoch aus *Lias* Sicht sinnvoll ist, damit ältere Schüler:innen keinen „Quatsch“ machen können:

„Wir haben das nicht so mit den Toiletten, dass man die aufdrücken kann, sondern müssen erst ins Sekretariat, den Schlüssel abholen, und dann müssen wir das aufschließen, dann rein und dann wieder abschließen... . Aber das ist auch richtig so. Weil dann kommen welche 10. Klässler und machen irgendwas darin – Quatsch oder so. Und sind am Handy. Und müssen den Handy im Sekretariat abgeben“ (*Lia*, Z. 306).

Viele weitere, sowohl *positive*, *negative* als auch *ambivalente* Äußerungen der Kinder beziehen sich mit Bezug auf das Schulgelände vor allem auf den neuen *Schulhof*, welcher bereits im Vorfeld eine bedeutsame Erwartung in dieser Kategorie dargestellt hat. Dabei nehmen die Fünftklässler:innen gegenüber der Grundschule viele *Veränderungen* wahr. So wird der Schulhof von vielen Fünftklässlser:innen als größer beschrieben: „Wir haben auch einen ganz großen Schulhof schon. Mit so einem Wald und dann so richtig viel – und ich glaub der ist auch größer als der bei der Grundschule“ (*Maditha*, Z. 39). *Leonie* hat den Schulhof zunächst als komisch empfunden und ihr erster Gedanke sei direkt gewesen, „ist das der Schulhof?“ (Z. 175). Daher werden fehlende Spielmöglichkeiten wie ein Fußballplatz (*Ron*, Z. 193), eine Rutsche oder ein Klettergerüst von den Kindern bedauert (*Linus*, Z. 286), sodass die langweiligere Gestaltung des Pausenhofs sowie fehlenden Spielgeräte gegenüber der Grundschule vereinzelt auch als *Verschlechterung* genannt werden. Andere Kinder hingegen heben *positiv* hervor, dass ebenso wie der alte auch der neue Schulhof viele verschiedene *Spiel- und Sportmöglichkeiten* bietet: „Wir haben einen Schulhof mit vielen Spielgeräten – also mit Steinen und einer – einem Basketballkorb, Tischtennisplatten, und – Büschen“ (*Maja*, Z. 16).

Bezogen auf die Kategorie des neuen **Schulalltags** zeigt sich, dass sich die beschriebene Veränderung des Schulhofes auch in der Veränderung der *Pausengestaltung* niederschlägt, was so in den Erwartungen der Kinder als Viertklässler:innen vorher

nicht angesprochen wurde. Diese Veränderung wird ambivalent beschrieben. In der Grundschule haben viele der Kinder in den Pausen noch viel gespielt, was jetzt jedoch von einigen durch „quatschen“ (*Leonie*, Z. 188) ersetzt wurde und von *Pia* auch durchaus als „langweilig“ empfunden wird: „Weil in der zweiten Pause – also im Moment noch in der 20 Minuten Pause – müssen wir rausgehen und dann laufen wir über den Schulhof und reden. Und das ist noch ein bisschen langweilig“ (Z. 532). *Ron* berichtet demgegenüber positiv von neuem „Pausensport“, dass von den älteren Mitschüler:innen organisiert wird (Z. 41). Wie bereits vor dem Wechsel als bedeutsam herausgearbeitet, werden auch im neuen Schulalltag die *Angebote* von verschiedenen AGs einerseits positiv wahrgenommen, denn diese machen *Lisa* zufolge auch „viel Spaß“ (Z. 432). *Ron* äußert demgegenüber negativ, dass es an seiner Schule im Vergleich zur Grundschule keine AGs gibt und somit der Schulalltag bei ihm sehr lang und wenig abwechslungsreich erscheint:

„Mein neuer Schulalltag geht jetzt jeden Tag 6 Stunden. Weil hier – am Donnerstag hatte ich halt nur 4 Stunden, wenn die AG ausgefallen ist. Und es gibt halt bei uns an der Schule keine AG. Und dann muss man sich halt 6 Stunden da so hinsetzen, damit man nicht einschläft. Weil das so langweilig ist“ (*Ron*, Z. 499).

Auch andere Kinder äußern negativ, dass sich der Schultag gefühlt „sehr lang zieht“ (*Maja*, Z. 324) und „man hat weniger Freizeit, weil man vielleicht noch Englischvokabeln auswendig lernen muss“ (*Lisa*, Z. 417). Diese Sorge der möglichen Einschränkung von Freizeit wurde bereits als negative Erwartung von den Viertklässler:innen befürchtet.

Weitere Erfahrungen der Fünftklässler:innen im neuen Schulalltag – die so nicht im Detail expliziert wurden – beziehen sich vor allem auf die neuen *Unterrichtszeiten* sowie die neuen *unterrichtsorganisatorischen Regelungen*, was gleichermaßen zur nächsten Kategorie des **neuen Unterrichts** auf kontextueller Ebene überleitet. Bei den Unterrichtszeiten beschreiben viele der befragten Fünftklässler:innen *Kontinuitäten*, zum Beispiel dass die alltägliche Schulzeit insgesamt nicht wesentlich länger ist als in der Grundschule (*Linus*, Z. 212). Auch haben sie, wie schon in der Grundschule „halt normal Unterricht“ (*Leonie*, Z. 414) und auch so etwas wie „Mappenfarben“ (*Tobias*, Z. 429) sind gleichgeblieben. Demgegenüber werden bei den Unterrichtszeiten auch *Veränderungen* wahrgenommen. „Sehr verändert. Also es ist halt so – du hast früher Unterricht – also du hast nicht von 8 Uhr, sondern du hast schon um 7:50 Uhr Unterricht. Und du hast halt länger Schule dann glaub ich auch“ (*Tino*, Z. 547).

Des Weiteren beschreiben die Fünftklässler:innen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation ambivalent, dass sie beispielsweise „viel mehr Sachen mitnehmen“ (*Linus*, Z. 211) müssen. Einige von ihnen hingegen berichten, aufgrund von Doppelstunden weniger Material täglich zu benötigen: „Das ist irgendwie cool, weil man nur Sachen für drei Fächer mitnehmen muss. Aber irgendwie auch doof, weil das ist halt auch so anstrengend, wenn man immer das Gleiche macht“ (*Pia*, Z. 337). Darüber hinaus führen einige der Fünftklässler:innen auch eine eher negative *Veränderung* in der *Begrüßungsform* im Unterricht an, sodass sie nun beispielsweise immer aufstehen und „Gu-

ten Morgen Herr oder Frau“ (*Merle*, Z. 459) sagen müssen – etwas, was auch *Hannah* eher als „langweilig“ empfindet (Z. 434). Des Weiteren gehören auch *Hausaufgaben*, wie schon in der Grundschule, weiterhin zum täglichen Schulalltag im Unterricht als *Kontinuität* dazu: „Also es ist auch noch gleichgeblieben, dass alle Lehrer einem Hausaufgaben aufgegeben haben“ (*Hannah*, Z. 496). Letztlich beschreiben einige der Kinder aber die positive *Veränderung* in der *Hausaufgabenorganisation*, denn die Hausaufgaben müssen nun nicht mehr zwingend zum nächsten Tag gemacht werden, sondern bis zu dem Tag, wenn das Fach wieder ansteht – was bereits durch die auf individueller Ebene beschriebene zunehmende *Selbstständigkeit* als hilfreich und daher auch als *Verbesserung* mit Blick auf die Hausaufgaben empfunden wird (*Lisa*, Z. 420).

Auch die weiteren Erfahrungen rund um die Kategorie des neuen Unterrichts gestalten sich gegenüber den vorherigen Erwartungen deutlich differenzierter und durchaus ambivalent aus, sodass der Unterricht, wie zuvor erhofft, den meisten Kindern Spaß macht (*Linus*, Z. 250) bzw. „eigentlich auch ganz ok“ ist (*Lena*, Z. 193). Denn gerade in den ersten Wochen sind einigen Kindern zufolge erstmal viele Sachen aus der Grundschule in den Fächern wiederholt worden (*Linus*, Z. 251), aber jetzt haben sie laut *Moritz* „einen riesen Schritt“ gemacht:

„Also an sich macht der Unterricht mir Spaß. Man lernt halt auch viel mehr sozusagen wie in der Grundschule jetzt. Und man macht auch einen riesen Schritt jetzt, weil es ist halt – am Anfang haben wir jetzt noch die Sachen gemacht – also aus der Grundschule so Wiederholungssachen. Und dann nachher wurde es halt schon etwas schwerer und joa – aber sonst ist es eigentlich ganz gut – also der Unterricht“ (*Moritz*, Z. 237).

Positiv heben daher auch einige Fünftklässler:innen die intensivere Behandlung von Themen im Unterricht hervor (*Pia*, Z. 395), denn durch die tiefergehende Bearbeitung würde man auch mehr lernen:

„Man lernt schon – also wir hatten jetzt letztens das Thema Berichten – das hatten wir in der 4. Klasse auch. Aber man hat halt mehr gelernt. Zum Beispiel haben wir – also ich wusste ja was Präteritum ist, aber ich wusste nicht so – also dann ist mir das wieder in den Kopf so gegangen, als sie uns das nochmal erklärt hat, wie man das alles einsetzt und wie das geht. Und entweder ist das wieder neu gekommen oder man hat was Neues gelernt“ (*Lisa*, Z. 315).

Andere Kinder hingegen nehmen den neuen Unterricht eher als *Verschlechterung* wahr: „Find ich – irgendwie ein bisschen schlechter als früher. Früher hatten wir nämlich – da war alles viel leichter“ (*Leonie*, Z. 276). Auch weitere Kinder beschreiben den neuen Unterricht als anspruchsvoller und nehmen teilweise entgegen der geäußerten Erwartung einer intensiveren Behandlung häufigere Themenwechsel wahr:

„Es ist – der Unterricht ist sehr anspruchsvoll. Also man soll halt – man kriegt halt auch mehr Hausaufgaben auf und so. Und man hat immer neue Sachen zu lernen. Man kriegt öfter Themawechsel. Zum Beispiel in Deutsch haben wir momentan das Thema Märchen, obwohl wir vor 3 Tagen noch das Thema Standpunkte vertreten hatten ... und man muss sich viel merken“ (*Hannah*, Z. 395).

Ergänzend dazu wird der Unterricht von einigen Schüler:innen, wie durchaus bereits zuvor erwartet, als „ein bisschen schwieriger“ (*Emilia*, Z. 371) und „kompliziert“ (*Ruben*, Z. 295) erlebt. Den damit verbundenen höheren *Stoffumfang* und die größere Menge an *Hausaufgaben*, demnach es *Pia* zufolge „schon einen Unterschied von der Grundschule zur großen Schule“ (Z. 25) gibt, leitet zur nächsten Kategorie der **Leistungsanforderungen** auf kontextueller Ebene über. Diese Kategorie, die in der Interviewsituation als Themenkärtchen „Test, Klassenarbeiten und Noten“ gefasst wird, nehmen die Fünftklässler:innen sowohl *positiv*, *negativ* als auch *ambivalent* wahr. So wird vor allem eine zunehmende *Häufigkeit* an Tests und Klassenarbeiten als negative *Veränderung* dargestellt (*Moritz*, Z. 264). Anknüpfend an den bereits oben beschriebenen anspruchsvolleren Unterricht, werden auch die Klassenarbeiten gegenüber der Grundschule von vielen der Kinder als „schwerer“ beschrieben (*Moritz*, Z. 262). Die Fünftklässler:innen kommen aber dennoch entgegen der zuvor ausgedrückten Sorge von Überforderung überwiegend gut mit den Anforderungen zurecht: „Also es ist auf jeden Fall schwerer als in der Grundschule. Aber es ist nicht zu schwer. Also es geht, es ist schaffbar“ (*Hannah*, Z. 296). Daher haben sich die Noten einiger Kinder im Vergleich zur Grundschule ihrer Meinung nach nicht großartig verschlechtert, was sie folgendermaßen beschreiben: „Also ich hatte noch nichts, was schlechter war als eine 2“ (*Linus*, Z. 158) und „Meine Noten, die haben sich nicht so verändert von der Grundschule“ (*Rapha*, Z. 363). Es gibt auch Kinder, die von einer Verbesserung ihrer Leistungen sprechen (*Lia*, Z. 209), „Die Tests, Klassenarbeiten und Noten sind bei mir jetzt sehr gut“ (*Maja*, Z. 235) und es daher auf der neuen Schule einfacher finden als in der Grundschule: „Also ich glaub es ist für mich sogar hier einfacher als bei der Grundschule“ (*Maditha*, Z. 77). Demgegenüber beschreiben aber andere Kinder ihre Noten eher als „mittelmäßig“ (*Moritz*, Z. 28) und auch *Martha* spricht eher von Problemen: „Ich glaub, ich hab ein paar Probleme... . Ich mach bei manchen Fach nicht mit. Also ich weiß nicht, wie ich das machen soll... . Manchmal sind die Dinge echt schwer und dann kann ich manchmal nicht mitmachen“ (*Martha*, Z. 69). Demnach ist die zuvor ausgedrückte Sorge rund um schlechte Noten bei vereinzelten Kindern teilweise eingetreten. Letztlich stellen einige der Fünftklässler:innen aber fest, dass die Anforderungen und Noten durchaus vom jeweiligen Fach, der Lehrkraft und auch der eigenen Leistung abhängig sein können: „Es kommt drauf an, wie intensiv ich das im Unterricht – wie intensiv wir das im Unterricht gemacht haben. Und wie gut ich das verstanden habe. Das kommt drauf an. Und auf die Fächer kommt es auch an manchmal“ (*Pia*, Z. 420). Auf die Nachfrage hin, was sich gegenüber der Grundschule *verschlechtert* hat, werden überwiegend die gestiegenen Anforderungen und der Lernaufwand von den Fünftklässler:innen resümiert (*Emilia*, Z. 401).

Die bereits angesprochene Kategorie der **neuen Fächer** vertiefend beziehen sich die Fünftklässler:innen anknüpfend an ihre vorherigen Erwartungen insbesondere auf die **Anzahl** der neuen Fächer und darauf, welche Fächer explizit neu dazugekommen sind. Wie bereits zuvor erwartet, gibt es nun Fächer, die in der Grundschule noch in dem Fach Sachunterricht gebündelt waren:

„Wir haben jetzt ziemlich viele neue Fächer, wir haben jetzt auch Politik. Und Erdkunde. Dann haben wir noch Biologie, das ist jetzt auch neu. Also Erdkunde, Biologie und Physik und sowas kommt später. Also das ist jetzt all das, was wir in Sachunterricht früher nicht so ganz genau hatten“ (*Pia*, Z. 21).

Auch weitere neue Fächer wie Informatik bzw. informatische Grundbildung, soziales Lernen, Chemie, Politik, Praktische Philosophie und Physik werden von den Kindern genannt (*Leonie*, Z. 345; *Maja*, Z. 305). Insgesamt ist in Bezug auf die neuen Fächer festzustellen, dass sie vielen Kindern, wie bereits zuvor erhofft, überwiegend Spaß machen, was durch Äußerungen wie „Physik, das ist sehr cool für mich“ (*Lia*, Z. 217), „Bio macht Spaß“ (*Linus*, Z. 141), „Erdkunde find ich super. Ist fast mein Lieblingsfach“ (*Merle*, Z. 436) und „Die neuen Fächer – die sind ganz cool“ (*Tristan*, Z. 287) bekräftigt wird. Dabei wird die Freude an den neuen Fächern insbesondere auch mit netten und guten Lehrkräften in Zusammenhang gebracht: „und in allen Fächern sind gute Lehrer, nette Lehrer“ (*Tino*, Z. 405), aber auch mit dem individuellen Interesse: „ich interessiere mich irgendwie dafür“ (*Tristan*, Z. 289). Lediglich vereinzelten Fünftklässler:innen gefallen einzelne neue Unterrichtsfächer nicht, was sie damit begründen, dass sie einerseits das Fach „ein bisschen langweilig“ (*Lena*, Z. 202) finden oder beispielsweise die Lehrkräfte, die das Fach unterrichten, zu streng sind (*Lia*, Z. 233). Auf die Nachfrage hin, was gegenüber der Grundschule gleich geblieben sei, stellen einige Fünftklässler:innen aber auch fest, dass es auf der weiterführenden Schule sehr viele gleiche Fächer wie in der Grundschule gibt (*Tobias*, Z. 435) und die Menge der Fächer auch ähnlich geblieben ist (*Ron*, Z. 589). So beschreibt *Moritz* die Kategorie der Fächer resümierend, dass Deutsch und Mathe seiner Meinung nach immer noch die wichtigsten Hauptfächer geblieben sind:

„Gleichgeblieben ist, dass man auch in Deutsch und in Mathe – also dass es immer noch Hauptfächer geblieben sind. Englisch ist jetzt ein neues Hauptfach, also das ist nicht gleichgeblieben. Aber ... es ist so, dass man irgendwie halt – also das Deutsch und Mathe irgendwie immer noch die wichtigsten Fächer irgendwie sind. Und dass man da für sich irgendwie immer noch am meisten interessiert, also am meisten können muss, weil man da eigentlich auch viel mehr macht. Und dass man auch vom Stundenplan her von den Hauptfächern viel mehr hat als jetzt irgendwie Nebenfächer“ (*Moritz*, Z. 325).

Als letzte außerschulische Rahmenbedingungen wird zum Abschluss dieser Ebene auf die Kategorie des **neuen Schulwegs** eingegangen. Mit diesem setzen sich die Fünftklässler:innen sehr *ambivalent* und gegenüber den vorherigen Erwartungen thematisch deutlich vielfältiger auseinander. So ist die bereits vor dem Übergang erwartete *Länge* des Schulwegs bei vielen Kindern kürzer geworden (*Linus*, Z. 82), andere hingegen beschreiben, dass ihr Schulweg ähnlich lang (*Lena*, Z. 239) oder länger geworden ist (*Martha*, Z. 483). Ein kürzerer Schulweg wird nicht immer als Verbesserung wahrgenommen, denn beispielsweise *Moritz* hat auf seinem längeren Schulweg zur Grundschule damals mehr erleben können: „Und aus der Grundschule hat man auch noch viel mehr auf dem Weg dort gesehen, weil der halt länger war“ (*Moritz*, Z. 200). Von der Länge des Schulwegs ist es gleichermaßen abhängig, *wie* die Fünftkläss-

ler:innen zu ihrer neuen Schule kommen. Wie bereits in der Grundschule fahren viele mit dem Fahrrad (*Ron*, Z. 360) oder gehen zu Fuß zur Schule (*Tristan*, Z. 326). Im Gegensatz zur Grundschule gelangen andere Kinder nun aber auch mit dem Bus (*Emilia*, Z. 283) oder mit dem Zug zur Schule (*Tino*, Z. 351). Die Veränderung im Nutzen des neuen *Verkehrsmittels* Bus empfindet *Emilia* erstmal als ungewohnt, da dieser deutlich umständlicher und länger zu sein scheint und sie auch früher aufstehen müsse:

„Mein neuer Schulweg – also das ist ein bisschen ungewohnt. Weil früher, als ich hierhin gefahren bin, bin ich halt mit dem Fahrrad gefahren und manchmal auch zu Fuß gegangen. Auch mit meiner Schwester. Und jetzt bin ich halt auf der weiterführenden Schule und jetzt muss ich erstmal mit dem Fahrrad zur Bushaltestelle fahren und dann noch mit dem Bus dahinfahren. Und das halt auch schon um 7 Uhr, weil der Bus schon um 7 Uhr fährt. Und dann muss ich ein bisschen früher aufstehen“ (*Emilia*, Z. 279).

Malte hingegen empfindet den neuen Schulweg mit dem Bus sogar als Verbesserung: „Also mein neuer Schulweg, der ist gut. Ich mag die Busfahrt zur Schule. Auch die Rückfahrt“ (Z. 407). Auch für *Tino* stellt der Schulweg mit dem Zug keine Überforderung dar, denn mit der Unterstützung seiner Mutter und dem Bruder, die ihn zunächst beim Kennenlernen und Ausprobieren der Strecke begleitet haben, klappt jetzt alles super:

„Ja, also einmal hab ich das mit meiner Mutter gemacht – so zum Ausprobieren. Da hatten wir so einen freien Tag. Und da sind wir halt einmal Zug gefahren, haben unsere Fahrkarten abgestempelt – und dann haben wir den Schulweg mal durchgegangen. Dann bin ich halt immer die ersten Tage mit meinem Bruder gegangen und dann hatte ich den irgendwann drin“ (*Tino*, Z. 366).

Des Weiteren berichten die meisten Kinder davon, dass sie ihren neuen Schulweg mit jemandem zusammen bestreiten, meistens mit Freund:innen (*Lisa*, Z. 351) oder Geschwistern (*Lia*, Z. 252). So geht dabei beispielsweise aus *Tobias* Äußerung hervor, dass das gemeinsame Bestreiten des Schulwegs ein weiterer wesentlicher Faktor ist, warum die Kinder ihren neuen Schulweg durchaus mögen: „Ja und das coole ist, ich treffe direkt auf dem Schulweg, da hab ich schon Freunde und dann können wir uns immer schon unterhalten“ (Z. 345). Insgesamt resümieren die meisten der befragten Fünftklässler:innen ihren neuen Schulweg überwiegend positiv als „gut“ (*Malte*, Z. 407), „cool“ (*Lisa*, Z. 350) und zugleich auch „aufregend“ (*Lisa*, Z. 358) und scheinen ihren neuen Schulweg gut zu meistern. Wie bereits durch das Beispiel von *Tino* oben deutlich geworden, äußern weitere der Kinder, dass es ihnen geholfen hat, den neuen Schulweg einmal mit den Eltern gemeinsam zu bestreiten oder in der ersten Woche von den Geschwistern begleitet zu werden (*Lisa*, Z. 393).

11.4.4 Zwischenfazit nach dem vierten Kapitel der Ergebnisdarstellung

Die dargestellten Erfahrungen im vierten Ergebniskapitel resümierend wird deutlich, dass viele der bereits zuvor als zentral aufgestellten Erwartungen aus den Präinterviews eingetreten sind (vgl. 11.1). In der Beschreibung ihrer Erfahrungen wird aber

auch vieles von den Fünftklässler:innen in den Postinterviews erlebt, was so im Detail als Viertklässler:innen noch nicht als Anforderungswissen vorausgesehen wurde und somit im tatsächlichen Erleben mittlerweile eine differenziertere Vorstellung von den einzelnen zentralen Erwartungen existiert.

Demnach kommt dem mit dem Schulwechsel verbundenen **Statuswechsel**, mit dem sich sowohl vor als auch nach dem Übergang gleichermaßen *ambivalent* auseinandergesetzt wird, insbesondere die gewonnene **Selbstständigkeit** als neue positive Erfahrung in den Postinterviews auf individueller Ebene hinzu. Des Weiteren werden insbesondere mit Blick auf die **neuen Lehrkräfte** viele Aspekte angesprochen, die derart nicht zuvor in den Erwartungen auf interaktionaler Ebene in den Präinterviews zum Ausdruck gebracht wurden. Demnach sind die neuen Lehrkräfte aus den Perspektiven der Fünftklässler:innen wie erwartet überwiegend nett und teilweise auch durchaus streng, aber die größere *Anzahl* von und Unterschiede bei den *Fachlehrkräften*, die *Beziehungsgestaltung* zu jedem einzelnen sowie andere *Geschlechterverteilungen* sind erstmal gänzlich neue Erfahrungen für die Fünftklässler:innen, die ambivalent wahrgenommen werden. Mit Blick auf die **alten und neuen Freund:innen** wird das *Beibehalten bestehender* sowie der *Aufbau neuer Freundschaften* wie erhofft positiv erlebt, der erwartete *Verlust und Abbruch von Freundschaften* hingegen nur vereinzelt spürbar. Das trägt auch zum Wohlbefinden in der **neuen Klasse** bei, in der von einigen Fünftklässler:innen ein unerwartet guter *Klassenzusammenhalt* in den Postinterviews beschrieben wird. Demgegenüber machen andere Kinder aber auch schlechtere Erfahrungen und beschweren sich über das Verhalten von Mitschüler:innen, sodass die zuvor erhoffte Erwartung an eine gute Lernumgebung in der eigenen Klasse nicht immer gegeben ist. Auch mit zuvor befürchteten *Streitsituationen* machen die Fünftklässler:innen Erfahrung, aber nicht derart, dass sie selber direkt involviert oder persönlich Streitauslöser:in sind, sondern dass Klassenkamerad:innen von Älteren geärgert werden. Weitere nicht zuvor erwartete Veränderungen, die die Kinder im Hinblick auf die neue Klasse in den Postinterviews beschreiben, sind wie schon bei den Lehrkräften die höhere *Anzahl* an Klassen sowie Schüler:innen innerhalb einer Klasse sowie auch eine veränderte *Bezeichnung* von Klassen. Mit Erfahrungen auf kontextueller Ebene fortgesetzt, wird das **neue Schulgebäude** zwar wie bereits zuvor positiv erwartet als größer beschrieben, nun wissen die Fünftklässler:innen aber, dass damit mehr *Etagen*, andere *Raumbezeichnungen* und auch ein *Raumwechsel* einhergehen. All dies sind erlebte Veränderungen in den Postinterviews, die das *Zurechtfinden* erstmal schwerer machen und demnach die zuvor geäußerte Sorge vor einem möglichen Verirren anfangs eingetreten ist – mittlerweile finden sich die Kinder aber überwiegend gut zurecht. Wie im Vorfeld positiv erwartet, bietet die neue weiterführende Schule für die Fünftklässler:innen nun vielfältige *Angebote*, wie eine Cafeteria und Mensa und neue AGs. Auch der *Schulhof* hat wie erhofft viele (neue) *Spiel- und Sportmöglichkeiten*. Gleichzeitig wird der *Pausenhof* aber von einigen Kindern auch *schlechter* als in der Grundschule wahrgenommen, denn es fehlen Spielgeräte und sie nehmen daher auch eine unverhoffte Veränderung in der *Pausengestaltung* und dem eigenen Spielverhalten wahr. Weitere zuvor nicht erwartete, nun in den Postinterviews ambivalent erlebte Veränderungen

beziehen sich im **neuen Schulalltag** insbesondere auf *Unterrichtszeiten* und *unterrichtsorganisatorische Regelungen*, wie das neue *Doppelstundenprinzip* oder auch eine neue, erstmal ungewöhnliche *Begrüßungsform* der Lehrkräfte. Der **neue Unterricht** macht, wie von den meisten befragten Kindern erwartet, Spaß – vor allem durch eine neue tiefergehende Bearbeitung von Themen in wie erhofft vielen spannenden **neuen Fächern**. Zwar schien den Kindern im Vorfeld bewusst zu sein, dass der Unterricht schwerer und **Leistungsanforderungen** steigen könnten, aber in den Postinterviews erleben die meisten Fünftklässler:innen doch einen unerwartet großen Unterschied von der Grundschule zur weiterführenden Schule, insbesondere durch den höheren *Stoffumfang* und Lernaufwand im Unterricht und bei *Hausaufgaben* und der *Häufigkeit* von Klassenarbeiten. Demnach ist die zuvor ausgedrückte Sorge rund um schlechte Noten teilweise eingetreten, überwiegend kommen die Fünftklasser:innen aber mit den Anforderungen zurecht. Einer weiteren kontextuellen Rahmenbedingung, dem mit dem Schulwechsel einhergehenden **neuen Schulweg**, sind sich die meisten Kinder bereits im Vorfeld bewusst und die erwartete gute Erreichbarkeit bestätigt sich für viele Fünftklässler:innen in den rückblickenden Interviews. Vereinzelt bestreiten Kinder nun einen längeren Schulweg mit neuen Verkehrsmitteln wie Bus und Bahn, insgesamt wird aber das gemeinsame Bestreiten des Schulwegs mit Freund:innen oder Geschwistern und der Möglichkeit, auf längeren Schulwegen mehr zu erleben, positiv erlebt. Zuletzt sind auch alle Erfahrungen rund um **den ersten Tag auf der neuen Schule** gegenüber den vorherigen Erwartungen neu hinzugekommen, da sich mit diesem einzelnen konkreten Tag zuvor in den Präinterviews nicht auseinandergesetzt wird, sondern ein weiter gefasster Blick auf den bevorstehenden Schulwechsel vorausgeworfen wird. Letztlich spiegeln die Erfahrungen des ersten Schultages auf der weiterführenden Schule die *emotionale Ambivalenz* im Erleben des Übergangs in den Postinterviews wider. Es zeigt sich, dass alle Kinder nach einer feierlichen Begrüßung erst einmal die aufregend ungewohnte neue soziale und schulische Umgebung kennenlernen und sich in dieser zurechtfinden lernen müssen.

Das Erleben des Übergangs aus den leitfadengestützten Prä- und Postinterviews resümierend begegnen die Fünftklässler:innen den als zentral herausgearbeiteten Erwartungen auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen nicht mehr in einer derart positiven Überzeugung wie noch als Viertklässler:innen, sondern erleben diese in einer überwiegend *emotionalen Ambivalenz* ganz unterschiedlich. So werden Aspekte einerseits als positive Veränderungen und Verbesserungen gegenüber der Grundschule beschrieben, von anderen Kindern aber vereinzelt gleichermaßen als negative Veränderung und gar Verschlechterung wahrgenommen. Diese individuell ambivalente Wahrnehmung vom oben beschriebenen individuellen Statuswechsel wieder die „Kleinen“ zu sein, das Kennenlernen neuer Lehrkräfte im Vergleich zu den alten, das Beibehalten aber auch Finden neuer Freundschaften in einer neuen Klasse ist in der differenzierten Darstellung der Erfahrungen aus den Postinterviews auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen herausgearbeitet worden – und das alles in einem großen neuen Schulgebäude, in dem die Kinder sich an einen neuen Schulalltag mit neuem Schulweg, anderen Unterrichtszeiten und -regelungen in den damit

verbundenen altbekannten und neuen Fächern und den gestiegenen Leistungsanforderungen gewöhnen müssen.

Wie bereits durch die Darstellung auffällig geworden, überwiegen in der Beschreibung von Erfahrungen im Postinterview für die Kinder zunächst die **Diskontinuitäten** im Erleben und **Kontinuitäten** werden erst durch das gezielte Nachfragen herausgestellt.

So stellen die Fünftklässler:innen beispielsweise in der bewussten Auseinandersetzung mit Kontinuitäten im Postinterview fest, dass sie auch auf der neuen weiterführenden Schule immer noch bzw. wieder nette Freund:innen und Lehrkräfte haben, dass viele Fächer auch gleichgeblieben sind – insbesondere die Hauptfächer – und dass es auch weiterhin dieses gleichbleibende schulorganisatorische Prinzip von Schule mit Unterricht, Fächern und Hausaufgaben gibt.

In der Betrachtung von Häufigkeiten lässt sich festhalten, dass rückblickend die meisten **Diskontinuitäten** als auch **Kontinuitäten** auf der **kontextuellen Ebene** erlebt werden und sich somit auf die (außer-)schulischen Rahmenbedingungen der oben genannten Kategorien beziehen. Daher werden auf dieser Ebene einerseits auch die meisten **Verschlechterungen** resümiert, hier überwiegend im Hinblick auf die gestiegenen **Leistungsanforderungen**. Andererseits heben die Kinder auch viele **Verbesserungen** hervor, die sich insbesondere durch die vielen neuen Möglichkeiten, Angebote und Fächer im täglichen Schulalltag und in einer neuen Umgebung ergeben – häufig auch als **das Beste an der neuen Schule** von den Kindern resümiert. Am meisten **vermissten** hingegen tun die Fünftklässler:innen insbesondere die alte Klassenlehrerin und auch vereinzelt alte Freund:innen, sodass hier die Aussagen auf **interaktionaler Ebene** überwiegen. Auch insgesamt macht die konstant gebliebene große Häufigkeit von geteilten Erfahrungen rund um die Freund:innen, Lehrkräfte und die neue Klasse den weiterhin besonderen Bedeutungsgehalt des sozialen Umfelds deutlich – wenngleich diese Ebene in den Postinterviews nicht mehr wie noch vor dem Übergang derart überwiegt.

11.5 „Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann ...“ – Die Erfahrungen der Kinder aus Gedanken Höhlen und Interviews im Vergleich

Neben den leitfadengestützten Postinterviews werden, wie bereits in der ersten Erhebungsphase (vgl. 11.2) erneut mit denselben zehn ausgewählten Fünftklässler:innen des Samplings (den Kindern aus H.) sog. *Gedanken Höhlen* aufgezeichnet, die sie mittelbar vor dem Führen der Postinterviews ganz für sich allein in ein Diktiergerät gesprochen haben (vgl. ausführlich Kapitel 8 zum Erhebungsdesign). In der rückblickenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulwechsel werden die ausgewählten Kinder in dieser weitaus offeneren Interviewsituation dazu eingeladen, einen Erzählimpuls in

Form eines Satzanfangs auf sich allein gestellt weiterzudenken – ohne Anwesenheit der Forscherin.

Inwieweit in dem weitaus offeneren Zugang der *Gedanken Höhlen* einander ergänzende thematische Erfahrungen entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen von den Kindern reflektiert, wird in diesem Kapitel in einem Vergleich der Erfahrungen aus den Post-Gedanken Höhlenmonologen und Postinterviews herausgearbeitet. Aufgrund der Neuartigkeit dieser methodischen Herangehensweise im Kontext der Transitionsforschung und einer lebendigeren Nachvollziehbarkeit dessen, wie die Kinder ihre Gedanken innerhalb einer *Gedanken Höhle* zum Ausdruck gebracht haben, sollen auch in diesem Kapitel längere Auszüge aus repräsentativ ausgewählten Gedanken Höhlenmonologen die Ergebnisdarstellung rahmen⁵². Darüber hinaus werden aber auch andere Perspektiven aus weiteren *Gedanken Höhlen* ergänzend eingebracht.

In den bereits aus den leitfadengestützten Postinterviews dargestellten Erfahrungen begegnen die Fünftklässler:innen den als zentral herausgearbeiteten Erwartungen auf den einzelnen transitionstheoretischen Ebenen nicht mehr in einer derart positiven Überzeugung, sondern erleben diese in einer überwiegend **emotionalen Ambivalenz**. Inwieweit sich diese Tendenz auch in den offenen *Gedanken Höhlen* bestätigt, sollen nun die rückblickenden monologischen Selbstreflexionen zeigen.

Repräsentative Auszüge aus den Gedanken der Fünftklässler:innen

„.... finde ich die neue Schule **cool**, aber ich **vermisste** auch die alte Schule. An der neuen Schule hat man halt sehr viel **schwierigere Hausaufgaben** auf und die **Lehrer** sind auch deutlich – naja **strenger**. Man könnte es auch – ja streng. Man muss auch immer **aufstehen**, wenn der **Lehrer** in den Klassenraum kommt. Das find ich auch manchmal **nervig**. Es gibt viel **mehr Fächer** als in der alten Schule. Das ist **komisch**, weil wir manchmal die **Räume wechseln** müssen. Aber es macht auch **Spaß mehr Fächer** zu haben, in denen man mehr **lernen kann**. Joa. Es ist auch sehr **spaßig**, weil wir haben ja jetzt einen ganz anderen **Schulhof**. Und in den **Pausen** kann man halt ganz **andere Spiele spielen** als auf dem alten Schulhof. Weil man **mehr Möglichkeiten** hat. Ja gut, bei uns auf dem Schulhof vom C.-Gymnasium ist halt **nicht so viel Spielzeug** wie auf unserem alten Schulhof. Aber es ist halt viel **mehr Platz**.... . Joa fertig.“ *Hannah*

„.... war ich sehr **traurig**, aber auch ein bisschen **glücklich**. Ja, puh, es war sehr schön für mich, weil man ist halt so – du hast eine **ganz neue Schule**, und ich bin halt nicht dahin gegangen, wo meine Freunde waren, sondern auf eine ganz neue Schule. Da hatte ich auch keine **Freunde** und so. Aber die habe ich **gefunden**. Es war sehr schön, als ich auf die neue Schule gegangen bin. Ich fühle mich auch sehr **glücklich** auf dieser Schule. Aber ich war auch gleichzeitig ein bisschen **traurig**, dass ich meine **Freunde verlassen** habe. Und meine **Lehrerin**. Und die Lehrer möchte ich hier alle sehr gerne. Aber auf der neuen Schule ist es halt so – es ist **genauso wie**

⁵² Für eine leichtere inhaltliche Vergleichbarkeit der Kinderperspektiven zu den bereits dargestellten Ergebnissen aller Kinder, orientiert an den Leitfaden-Interviews, sind wichtige Wörter oder Teilsätze in diesen *Gedanken Höhlen*-Auszügen **fett** durch die Autorin hervorgehoben.

hier. Ich habe nette Lehrer, mir gefällt es da sehr gut. Ich hab viele Freunde gefunden. Ja und das finde ich toll an meiner Schule. Joa. Die Lehrer vermisste ich natürlich alle, aber es geht eigentlich jetzt.“ *Tino*

„... war ich halt **nervös**. Und ich wusste nicht, wie **meine Klasse** ist. Also ich kannte meine Klasse noch nicht so, außer ein paar – die kannte ich schon.... . Wir habe uns halt die **Schule angeguckt** und ja. Und dann, als ich schon ein paar Tage auf der Schule war, habe ich halt die ganzen **Räume** noch **nicht** so richtig **gefunden** und so. Musste erstmal halt die **anderen fragen**, was wir jetzt haben und in welchem Raum. Und ja das mit den **Pausen**, das ist auch – geht eigentlich so.... . Man kann da aber auch in die **Mensa** gehen, sich was **kaufen**, was **essen**, **reden** und so. Und man kann halt auch **spielen** und so. Wir haben auch wieder **zwei verschiedene Pausen** wie hier auf der Schule – also große – also eine große Pause, die geht länger als die zweite Pause. Und ja. Dann haben wir auch, als wir in der **Klasse** waren, ein paar **Spiele gespielt** – haben uns **vorgestellt**.... . Und dann haben wir halt noch den **Stundenplan** bekommen und dann sind wir halt in der Schule herumgegangen noch ein bisschen. Und dann haben die **Lehrer** sich auch erst **vorgestellt**. Dann haben wir noch **nicht so einen richtigen Unterricht** gemacht – **weil es war unser erster Tag**. Und ja nach ein paar Wochen habe ich mich auch daran gewöhnt. Meine Lehrerin ist gut. Wir haben **guten Unterricht**. Und meine Klasse ist geht so, weil ein paar Kinder, die nerven ein bisschen, manche aber auch nicht...“ *Malte*

11.5.1 Auf individueller Ebene

Werden rückblickend zunächst die Ausdrücke vielfältiger Gefühle betrachtet, die mit Bezug auf die **emotionsorientierte Bewältigung** für die weitere Darstellung der Erfahrungen maßgebend sind, werden von den Fünftklässler:innen in ihren Gedanken überwiegend ambivalente Gefühle erkennbar.

So werden *positive und negative Gefühle* in vielen Aussagen direkt einander gegenübergestellt und eine grundsätzliche *Gefühlsambivalenz* beschrieben zwischen Traurigkeit und Glücklichsein (*Tino oben*, Z. 20), Traurigkeit und Fröhlichkeit (*Ruven*, Z. 35) sowie Freude und Angst (*Maja*, Z. 50). Auch eindeutig ambivalente Gefühle von Nervosität (*Malte oben*, Z. 19) und Aufregung (*Maja*, Z. 38) begleiten die rückblickenden Gedanken der Fünftklässler:innen, sodass vieles erst mal „komisch“ (*Hannah oben*, Z. 44) und „gewöhnungsbedürftig“ (*Ron*, Z. 27) empfunden wird. Im Gesamtvergleich von eindeutig *positiven* und *negativen Gefühlen* überwiegen rückblickend die negativen Gefühle von Trauer, Vermissen und Wut gegenüber positiven Gefühlen von Freude und Spaß in den Gedankenmonologen.

Demnach ist die bereits oben angedeutete Tendenz zu einer emotionalen Ambivalenz und nicht mehr derart positiven Erwartungshaltung im Vergleich zu den Post-interviews auch unverkennbar in den rückblickenden Gedankenhöhlenmonologen spürbar. Mit was diese positiven, negativen als auch ambivalenten Emotionen im Einzelnen thematisch in einem kategorischen Zusammenhang stehen, wird die weitere qualitative Darstellung der Gedanken auf den einzelnen Ebenen zeigen.

Im Vergleich zu den Befragungen vor dem Übergang wird sich demnach auch in den Post-Gedanken Höhlenmonologen mit dem **auf individueller Ebene** einhergehenden **Statuswechsel** ambivalent und nicht mehr nur voller Stolz und Vorfreude auseinandergesetzt. *Ruven* verknüpft dies direkt mit nervösen Erinnerungen an **den ersten Tag auf der neuen Schule** und berichtet von „Lampenfieber“ und dass er sich so komisch gefühlt habe:

„Da war ich ein bisschen nervös. Halt ja – ja Lampenfieber. Das war halt mein erster Schultag in einer komplett anderen Schule. Und da sind auch viele ältere Leute aus der Q1 oder Q2 und diese Oberstufenschüler. Ja und ich so endlich auf einem College oder so. Ja ich war – ich hab mich halt so – so komisch gefühlt. Halt ich hab mich – also ich fühlte alles halt. Traurigkeit wegen, weil ich die Grundschule verlassen habe – also dann war ich auch noch fröhlich, dass ich weiter bin und in einer komplett anderen Schule bin“ (*Ruven*, Z. 31).

Martha empfindet diesen veränderten Rollenwechsel von den Größten auf der alten Schule zu den Kleinsten bzw. den Neuen auf der neuen Schule auch ein bisschen lustig:

„Also wir sind im Moment die Neuen – wir sind im Moment die Kleinsten. Nee, und nach dem Sommer waren wir die Größten und jetzt sind wir halt wieder die Kleinsten. Deswegen ist das ein bisschen lustig, dass wir die Kleinsten sind und vorher waren wir die Größten. Also schon was anderes“ (*Martha*, Z. 70).

Insgesamt erwecken die rückblickenden Gedanken Höhlenmonologe auf individueller Ebene den Eindruck, dass sie sich „eigentlich schon wohl“ fühlen (*Ruven*, Z. 51) und es schön sei, auf einer ganz neuen Schule zu sein (*Tino oben*, Z. 21). Lediglich im Einzelfall von *Ruven* beeinträchtigt ihn eine individuell negative, persönliche körperliche Einschränkung aufgrund einer Verletzung, denn es mache ihn manchmal traurig und ärgerlich auf der neuen Schule, dass er keinen Sportunterricht mitmachen könne: „Nur ich kann kein Sport machen. Also ich darf nicht beim Sportunterricht mitmachen. Also ich darf gar kein Sport machen. Also das ärgert mich ein bisschen. Halt wenn ich so sehe, wie die Leute Sport machen. Also da werd ich manchmal traurig“ (*Ruven*, Z. 58).

11.5.2 Auf interaktionaler Ebene

Auf **interaktionaler Ebene** kreisen gleichermaßen zu den rückblickenden Interviews auch in den freien Post-Gedankenmonologen die Gedanken gefühlsambivalent insbesondere um die **alten und neuen Freund:innen** sowie **Lehrkräfte** als auch um Erfahrungen in der **neuen Klasse**. Neben den oben repräsentativ ausgewählten Auszügen vermissen viele Fünftklässler:innen einerseits ihre **alten Freund:innen**, haben aber auch **neue Freund:innen** gefunden (*Tino oben*, Z. 24). Des Weiteren sind bei vielen auch alte Freund:innen mit in die gleiche Klasse gekommen (*Ron*, Z. 62).

Weiterführend mit Blick auf die **neue Klasse** beschreibt *Maja* eine anfängliche Aufregung: „Ich war auch aufgeregt, welche Klassenkameraden ich bekomme, und in welche Klasse ich komme“ (*Maja*, Z. 39). Auch *Malte* beschreibt eine anfängliche Nervosität vor der zunächst unbekannten neuen Klasse, kannte dann aber doch einige

(*Malte oben*, Z. 19). Dennoch begleiten *Malte* weiterhin ambivalente Gedanken rund um seine Klasse: „Und meine Klasse ist geht so, weil ein paar Kinder, die nerven ein bisschen, manche aber auch nicht“ (*Malte oben*, Z. 40). Ebenfalls *Ron* beschreibt seine neue Klasse negativ als sehr laut, sodass die Lehrkräfte dann auch immer sehr streng seien und daher beispielsweise wichtige Inhalte für einen bevorstehenden Test nicht gesagt hätten (*Ron*, Z. 51).

Ein abschließender Blick auf die Gedanken der interaktionalen Ebene widmet sich den **alten und neuen Lehrkräften**. Neben den repräsentativ ausgewählten Zitaten von Kindern berichten viele der Kinder in ihren Gedankenmonologen von netten neuen (Klassen-)Lehrkräften (*Tino*, Z. 29), vermissen aber auch gleichermaßen ihre alten Lehrkräfte (*Maja*, Z. 46). Des Weiteren beschreiben einige ihre neuen Lehrkräfte auch als deutlich strenger (*Hannah oben*, Z. 41) – insgesamt eine erkennbare Mischung an Eigenschaften, die auch aus den rückblickenden Interviews deutlich wird.

11.5.3 Auf kontextueller Ebene

Neben diesen vielen Erfahrungen auf interaktionaler Ebene kreisen gleichermaßen vergleichbar viele Gedanken der Fünftklässler:innen um Aspekte **auf kontextueller Ebene**.

Am oben bereits als ambivalent wahrgenommenen **ersten Tag auf der neuen Schule** steht erst mal die Begrüßung und Zuteilung sowie das Kennenlernen der Klasse im Mittelpunkt, weniger der Unterricht (*Malte oben*, Z. 31). Danach müssen sie sich auf der neuen Schule erst mal an einen **neuen Schulalltag** gewöhnen, „wie die Schule ist, was die Regeln sind, wie das Ganze so funktioniert“ (*Ron*, Z. 28). Insbesondere die veränderte Pausengestaltung auf einem neuen Schulhof mit anderen (Spiel-) Möglichkeiten und Regelungen beschäftigt Fünftklässler:innen in ihren Gedankenmonologen:

„Es ist auch sehr spaßig, weil wir haben ja jetzt einen ganz anderen Schulhof. Und in den Pausen kann man halt ganz andere Spiele spielen als auf dem alten Schulhof. Weil man mehr Möglichkeiten hat. Ja gut, bei uns auf dem Schulhof vom C.-Gymnasium ist halt nicht so viel Spielzeug wie auf unserem alten Schulhof. Aber es ist halt viel mehr Platz“ (*Hannah oben*, Z. 45).

Weiterführend wird das **neue Schulgebäude** positiv als „viel größer“ beschrieben (*Rapha*, Z. 21), demgegenüber habe vor allem genau das *Malte* anfangs nervös gemacht, weil „ich halt die ganzen Räume noch nicht so richtig gefunden [habe]“ (*Malte oben*, Z. 24). Dies zeigt Erwartungshaltungen mit Blick auf das neue Schulgebäude, die bereits vor dem Übergang in den Gedankenmonologen und in den Interviews thematisiert wurden. In diesem Zusammenhang kreisen rückblickend auch ambivalente Gedanken einiger Kinder um die **neuen Fächer**: „Es gibt viel mehr Fächer als in der alten Schule. Das ist komisch, weil wir manchmal die Räume wechseln müssen. Aber es macht auch Spaß mehr Fächer zu haben, in denen man mehr lernen kann“ (*Hannah oben*, Z. 43). Daher musste sich auch *Malte* erst mal ein paar Wochen an alles gewöhnen, aber mittlerweile findet er auch den **Unterricht** gut (*Malte oben*, Z. 38).

Weitere Gedanken der Fünftklässler:innen kreisen auch rückblickend um die neuen **Leistungsanforderungen**, die wie bereits vor dem Übergang erwartet als schwerer beschrieben werden: „An der neuen Schule hat man halt sehr viel schwierigere Hausaufgaben auf“ (*Hannah oben*, Z. 39).

Dennoch erscheinen *Ron* das Lernen und gute Noten auch wichtig, denn wenn er durch die störende Klasse „eine schlechte Note kriege, hätte sich das alles gar nicht gelohnt“ (*Ron*, Z. 76). Bisher seien die geschriebenen Tests für ihn aber gut ausgegangen (*Ron*, Z. 29).

Tristan beschreibt eine Leistungsverbesserung gegenüber der Grundschule: „Und auf der neuen Schule bin ich sogar besser geworden als hier. Und wenn – also auf der neuen Schule melde ich mich auch sehr viel“ (*Tristan*, Z. 34).

11.5.4 Zwischenfazit nach dem fünften Kapitel der Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Erfahrungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen resümiert wird aus den rückblickenden Gedankenlöchermonologen vergleichend zu den Postinterviews die **ambivalente Gefühlslage** in der Ankommensphase nach dem erlebten Schulwechsel bestätigt (vgl. 11.4). Es werden in der Gesamtheit aller Gedankenmonologe verschiedene Erfahrungen auf allen drei Ebenen eröffnet, die von den Kindern auch in den darauf folgenden Postinterviews als zentrale Kategorien vertieft werden: **Statuswechsel, alte und neue Freund:innen, alte und neue Lehrkräfte, die neue Klasse, der neue Schulalltag, das neue Schulgebäude, die neuen Fächer, der neue Unterricht, die Leistungsanforderungen** und Gedanken rund um **den ersten Tag auf der neuen Schule**. Im Vergleich zu den Postinterviews wird lediglich **der neue Schulweg** in den rückblickenden Gedankenmonologen nicht angesprochen. Ausdifferenzierte Erfahrungen von beispielsweise zunehmender Selbstständigkeit, veränderter Begrüßungsformen von Lehrkräften oder anderer Etagen- und Raumbezeichnungen im neuen Schulgebäude werden im Vergleich zu den Postinterviews in den rückblickenden Gedankenmonologen nicht vertiefend thematisiert. Demgegenüber werden andere individuelle Erfahrungen von beispielsweise persönlich eingeschränkter Gesundheit und dem eigenen Wohlergehen in den Post-Gedankenlöchermonologen deutlich.

Insgesamt überwiegen aber auch in den individuellen rückblickenden Gedankenmonologen grundsätzlich Erfahrungen, die sich vermehrt der interaktionalen und kontextuellen Ebene zuordnen lassen – auch ohne kommunikationsanregende Themenkärtchen, die die Inhalte der Postinterviews maßgeblich gerahmt und vorstrukturiert haben.

Mit Bezug auf die methodisch übergeordnete Frage, inwieweit in dem weitaus offeneren Zugang der *Gedankenlöcher* einander ergänzende thematische Erwartungen und Erfahrungen entlang der drei transitionstheoretischen Ebenen von den Kindern reflektiert werden, kann folgendes Zwischenfazit gezogen werden: Alle dargestellten monologischen Selbstreflexionen in den *Gedankenlöcher* im Gesamtvergleich des zweiten und fünften Ergebniskapitels resümierend, bestätigen, dass sich die ausgewählten zehn Viert- und Fünftklässler:innen auch in ihren freien Gedankenlöchermo-

nologen äußerst emotional und in einer thematischen Vielschichtigkeit mit ihrem Übergangsprozess auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen auseinandersetzen. So werden auch ohne das gezielte Nachfragen einer vorstrukturierteren Interviewsituation in einem sich frei entfaltenden individuellen Gedankenmonolog von den Kindern zunächst bestimmte Wünsche und Sorgen mit dem bevorstehenden Übergang verknüpft und sich rückblickend mit erfahrenen Diskontinuitäten und Kontinuitäten im Ankommensprozess auf der weiterführenden Schule als Anforderungswissen auseinandergesetzt. In einem freieren Zugang über die Gedankenmonologe überwiegen in der Tendenz die positiven Emotionen und Vorfreuden mit Blick auf den bevorstehenden Grundschulübergang. Rückblickend bestätigt sich innerhalb beider methodischen Zugänge die Dominanz emotionaler Ambivalenz. Im detaillierten Vergleich zu den Kapiteln der Ergebnisdarstellung basierend auf den Erwartungen und Erfahrungen der leitfadengestützten Interviews (vgl. 11.1. und 11.4) werden die oben übergeordnet als zentral herausgearbeiteten thematischen Kategorien in den *Gedanken Höhlen* nicht in einer derartigen Häufigkeit angesprochen und in verschiedenen Perspektiven der Kinder thematisch weiter ausdifferenziert, sondern teilweise nur von Einzelpersonen angesprochen. Somit ergibt sich erst in der Verknüpfung beider Erhebungsmethoden aus *Gedanken Höhlen* und Leitfaden-Interviews ein differenziertes und komplexes Gesamtbild im Erleben des gesamten Übergangsprozesses. Dennoch muss dabei aus methodischer Sicht berücksichtigt werden, dass die *Gedanken Höhlen* gegenüber den Leitfaden-Interviews lediglich mit der Hälfte des Samplings der Kinder aus H. umgesetzt wurden und rein von ihrer zeitlichen Länge wesentlich kürzer als die leitfadengestützten Interviews sind. Darüber hinaus sind die sich gänzlich frei entfaltenden Monologe in der individuellen Ausgestaltung ohne weiterführende vorstrukturierte Interviewleitfragen bzw. vertiefende Nachfragen und mitgebrachten Blanko-Vorlagen und Themenkärtchen seitens der Forscherin beeinflusst worden. Somit ist gleichermaßen positiv hervorzuheben, was für eine Vielzahl an Themen seitens der ausgewählten Kinder angesprochen werden, die gerade in der Kürze der Monologe gegenüber den leitfadengestützten Interviews eine beeindruckende thematische Vielschichtigkeit in eigener Gedankenstruktur abbilden und von einer besonderen thematischen Relevanz für die Kinder ausgegangen werden kann. Die *Gedanken Höhlen* jeweils vor und nach dem Übergang in ihrer Gesamtheit resümierend geben auch diese einen bemerkenswerten Einblick in das (aktuelle) komplexe *Erleben des Übergangs* und vor allem in die ambivalente *Emotionalität* und *Individualität* von verschiedenen Erwartungen und Erfahrungen der Viert- und Fünftklässler:innen. Diese werden dann in den leitfadengestützten Interviews erneut aufgegriffen und differenzierter vertieft.

Bei aller Individualität im emotionalen Erleben des Grundschulübergangs erwecken die Viert- und Fünftklässler:innen mit Bezug auf den ersten Teil der übergeordneten Forschungsfrage, wie Kinder den Übergang jeweils vor und nach dem Wechsel erleben und bewältigen, innerhalb beider methodischen Zugänge überwiegend den Eindruck, den Übergang in einer emotionalen Ambivalenz, aber mit eindeutig positiver Tendenz zu erleben. Das Ankommen auf der weiterführenden Schule gelingt den Kindern nach einer gewissen Zeit der Eingewöhnung recht gut, sie fühlen sich dort

wohl und erleben auch viel Spaß⁵³. Welche Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungmaßnahmen eben dazu aus Sicht der Fünftklässler:innen rückblickend beigetragen haben sowie welche Handlungsempfehlungen sie daher gezielt für andere Kinder in vergleichbaren Übergangssituationen aussprechen würden, steht nun mit Bezug auf den zweiten Teil der übergeordneten Forschungsfrage und der Frage nach rückblickend subjektiv als bedeutsam reflektierten Bedingungen für einen gelingenden Übergang im Mittelpunkt des sechsten und letzten Kapitels der Ergebnisdarstellung.

11.6 Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Fünftklässler:innen – Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess

Im letzten Abschnitt der leitfadengestützten Postinterviews wird gemeinsam mit den Kindern nach der Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Erwartungen und Erfahrungen ein reflektierter Blick zurück auf die gesamten letzten Monate des Übergangsprozesses geworfen. Da die Fünftklässler:innen bereits auf einen hinter sich liegenden erlebten Schulwechsel zurückblicken können, sollen sie sich in der ihnen zugeschriebenen Rolle als *Übergangsexpert:innen* reflektiert mit der Frage auseinander setzen, was sie rückblickend in der gesamten Gestaltung des Übergangs als hilfreich bzw. verbesserungswürdig wahrgenommen haben. Abschließend ziehen sie daraus eine individuelle Handlungsempfehlung, die sie rückblickend an andere Kinder in einer vergleichbaren Übergangssituation weitergeben würden, um den Übergang aus ihrer Sicht erfolgreich bewältigen zu können.

Um dem transitionstheoretischen Aufbau der bisherigen Ergebnisdarstellung kohärent zu bleiben, wird im Folgenden zunächst auf **individueller Ebene** dargestellt, was die Fünftklässler:innen aus ihrer Sicht sowohl in der Orientierungs- als auch Ankommensphase selbst dazu beigetragen haben, den Übergang erfolgreich bewältigt zu haben und was sie ggf. rückblickend strategisch anders machen würden. Des Weiteren beurteilen die Fünftklässler:innen auf **interaktionaler Ebene**, welche Akteur:innen in ihrem sozialen Umfeld (hier insbesondere mit Blick auf Eltern, Geschwister und Lehrkräfte der abgebenden und aufnehmenden Schulen) bewusst vorteilhaft unterstützend oder hinderlich im gesamten Übergangsprozess auf sie eingewirkt haben. Zum

53 An dieser Stelle muss – dieses Resümee einschränkend – der Einzelfall Martha aus H., die unabhängig von ihrem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen als gleichwertiger Teil des gesamten Samplings in die Analyse miteinbezogen wird, herausgegriffen werden. Inwiefern sich ihr Schulwechsel auf das örtlich inklusive Gymnasium – und nicht wie empfohlen auf eine Hauptschule – durchaus zu einer emotional herausfordernden und stresshaften Belastungsprobe entwickelt, die sie auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen emotional als auch leistungsbezogen teilweise überfordert, kann in einer differenzierten Einzelfallbetrachtung unter inklusionsorientierter Perspektive in Carle & Herding 2023 (Kap. 3.6, S. 140 ff.) nachgelesen werden. Auch in 11.2 und 11.5 der Ergebnisdarstellung, wenn die *Gedankenhöhlen* miteinbezogen werden, gibt Martha in ihrem Gedankenmonolog im Vergleich zu anderen Kindern auffällig intime Einblicke in ihre Gefühlswelt und persönliche Lebenslage. Im Rahmen dieser Studie findet bewusst keine längsschnittlichen Einzelfallanalysen statt, sondern eine Betrachtung auf Gesamtebene, sodass auf die Charakteristika von *Martha* im Verlauf der inhaltlichen Ergebnisdarstellung nicht gesondert eingegangen wird. Diese Studie verfolgt neben dem inhaltlichen Erkenntnisinteresse auch ein methodisches, sodass in der methodischen Reflexion der *Gedankenhöhlen* dieser Einzelfall insbesondere vor dem Hintergrund ethischer Perspektiven aufgegriffen wird (vgl. 12.3).

anderen wird auf **kontextueller Ebene** eingeschätzt, welche erlebten Übergangsvorberendenden und nachbereitenden Gestaltungsmaßnahmen in der Grundschule und der weiterführenden Schule förderlich oder hinderlich gewirkt haben. Auf jeder der einzelnen Ebenen werden diese als hilfreich bzw. hinderlich reflektierten Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen direkt mit den herangezogenen **Bewältigungsstrategien** als individuelle und soziale Ressourcen kategorisch verknüpft sowie institutionelle Bedingungen herausgearbeitet. Welche individuellen Handlungsempfehlungen sie schlussendlich daraus für Kinder in vergleichbaren Übergangssituativen weitergeben würden, resümieren die bisherigen Darstellungen. Welche prospektiven und retrospektiven Bewältigungsstrategien auch in den offenen Gedankenhöhlenmonologen vergleichend dazu erkennbar werden, schließt die Ergebnisdarstellung dieses sechsten Kapitels ab.

11.6.1 Auf individueller Ebene

Auf individueller Ebene haben sich die Fünfklässler:innen rückblickend insbesondere in einer **problemorientierten Bewältigung** mit dem eigenen Schulwechsel auseinandergesetzt. In einer *positiven Grundhaltung* ist es demnach in der Zeit vor dem Schulwechsel aus ihrer Sicht besonders hilfreich gewesen, sich bewusst mit *Vorfreude* auf die neue Schulzeit zu freuen, denn mit einer positiven Einstellung scheint das Abschiednehmen und der Start auf der neuen Schule auch nicht so schwer zu fallen: „Also ich fand das nicht so schwer. Wie soll ich sagen – also ich hab nicht so – diese Schule so vermisst so – dass ich so Hilfe brauchte. Ich bin gut damit klarkommen. Also alleine gut... Ja, weil ich hab mich auch so gefreut auf eine neue Schule zu kommen“ (*Rapha*, Z. 615).

Daher ist es aus Sicht vieler der Fünfklässler:innen auch in einer Verknüpfung zur **emotionsorientierten Bewältigung** hilfreich, verstärkt an das Positive auf der neuen Schule zu denken und nicht mit negativen Gedanken und Gefühlen in die Situation hineinzugehen, denn es wird dort genauso viel Spaß machen wie in der Grundschule:

„Und dass man auch auf der größeren Schule – dass es halt auch Spaß macht. Genauso wie auch in der Grundschule. Dass sie jetzt nicht irgendwie denken, oh auf der großen Schule, da wird es viel zu schwer und so und da hab ich gar keine Lust drauf. Und dass die schon was Schlechtes haben, wenn die überhaupt auf diese große Schule kommen“ (*Moritz*, Z. 465).

Rückblickend reflektiert *Emilia*, dass sie selber noch positiver hätte an sich glauben können: „Dass ich das kann, sollte ich vielleicht zu mir sagen“ (Z. 606). Auch *Leonie* ist mittlerweile Folgendes bewusst:

„Also erstmal sich selber auch nicht so viel Stress machen – weil das nützt am Ende sowieso nichts.... Weil man hat sich dann selber nur unter Druck gesetzt und dann war man genauso gut oder vielleicht sogar ein bisschen schlechter“ (*Leonie*, Z. 534).

Um dem bevorstehenden Übergang somit bestmöglich positiv entgegenzublicken, ist es aus Sicht einiger Fünftklässler:innen hilfreich, sich, wenn möglich, bereits in einer **problemorientierten Bewältigung mental auf das Neue vorzubereiten**. So hat es einigen Kindern beispielsweise in der mentalen Vorbereitung geholfen, dass sie durch Erzählungen bereits erfahren haben, dass viele Bekannte mit auf die neue Schule kommen und sie dort nicht alleine sind (*Tobias*, Z. 536) und dass sie sich zwar auf schwerere Sachen, aber auch coole Sachen einstellen können (*Moritz*, Z. 479). Auch *Lena* habe sich vorher gut überlegt, auf welche Schule sie geht (Z. 566).

Insbesondere in diesem Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule heben einige Fünftklässler:innen die individuelle *Mitbestimmung* als wichtigen hilfreichen Faktor hervor, dass sie selber entscheiden konnten, auf welche Schule sie künftig gehen: „Ich konnte mir wünschen, auf welche Schule ich gehen durfte“ (*Hannah*, Z. 632). Auch *Tino* hat letztlich diese Wahl ganz individuell und selbstbewusst für sich getroffen: „Aber dann habe ich mich am Ende für die fremde Schule entschieden, weil ich finde ganz schnell neue Freunde und frag sofort jeden an, ob die mal Zeit haben so zum Spielen oder so“ (*Tino*, Z. 734).

Des Weiteren wird in einer **problemorientierten** Herangehensweise von den Fünftklässler:innen die eigene *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* im gesamten Übergangsprozess als individuell bedeutsam reflektiert. Viele der Kinder sind mit ihrem bisherigen Arbeits- und Lernverhalten zunächst in positiver Hinsicht zufrieden und schreiben beispielsweise gute Noten (*Malte*, Z. 754). Auch *Pia* glaubt, „dass es gut war, dass ich mir halt schon vorgenommen habe nicht mehr so ganz lustlos auf Aufgaben zu sein, sondern ein bisschen mehr Lust zu zeigen“ (Z. 818).

Wenn Faktoren genannt werden, die sie rückblickend individuell hätten besser machen können, beziehen sich diese allerdings überwiegend auf die eigene *Anstrengungs- und Lernbereitschaft*. So ist *Maja* mit ihrem bisherigen Lernverhalten zwar zufrieden, würde sich aber künftig noch mehr Mühe geben wollen: „Also ich würde – das Lernen so lassen. Also ich lerne sehr viel, nur eben – verbessern würde ich das mir eben in der Schule ab und zu etwas mehr Mühe gebe, weil ich wusste ja nicht, dass das so ein richtiger Test war“ (*Maja*, Z. 626). Auch *Ron* hat die Anforderungen am Anfang unterschätzt:

„Schlecht hab ich gemacht, dass ich am Anfang so ein bisschen die Hausaufgaben vernachlässigt habe und dann so dachte – ach das schaffe ich locker. Und die dann halt einen Tag erst vorher gemacht hab und dann war es halt doch doof“ (*Ron*, Z. 826).

Pia hätte in der Anfangszeit noch interessanter für neue Lerninhalte und Fächer wirken können und sich „noch ein bisschen mehr drauf einlassen können“ (Z. 823). Auch andere Kinder möchten ihr Arbeits- und Lernverhalten künftig verbessern, indem sie beispielsweise besser üben (*Maditha*, Z. 998), öfter an die Hausaufgaben denken (*Hannah*, Z. 761), besser vorarbeiten (*Moritz*, Z. 497) oder auch besser zuhören (*Malte*, Z. 760).

In einer **problemorientierten**, aber auch zugleich **problemvermeidenden Bewältigung** sind einige Kinder vor allem zufrieden mit dem eigenen sozialen, pflichtbewus-

ten und *vorbildlichen (Lern-)Verhalten* im neuen Klassenverbund sowie auch gegenüber den Lehrkräften, denn so können mögliche Konfliktsituationen präventiv vermieden werden:

„Ich hab das gut gemacht, dass ich in der Klasse halt ganz viel aufgepasst habe – nicht so wie die anderen, die halt nicht so aufgepasst haben. Und dass ich halt immer höflich den Lehrern entgegen war. Und respektvoll. Was einige auch nicht gemacht haben“ (*Ron*, Z. 818).

Andere reflektieren ihr sozial eingestelltes Verhalten gegenüber Mitschüler:innen besonders positiv: „Also ich hab gut gemacht, dass ich nett zu meinen Mitschülern bin. Und immer sehr hilfsbereit“ (*Tobias*, Z. 637) oder wie *Moritz* es beschreibt: „Dass ich mich auch mit meinen Freunden vertragen habe. Und dass ich nicht irgendwie so ganz runtergedrückt habe – also mit dem irgendwie gesagt habe, der wäre ganz blöd und so“ (Z. 567).

Ebenso in einer problemvermeidendenden *Ablenkungsstrategie* hat es anderen wiederum geholfen, sich bewusst vom bevorstehenden Schulwechsel mit schönen Erlebnissen abzulenken und sich somit keine Gedanken über die Schule zu machen:

„Aber ich fand – aber ich hab mich auch sehr auf den Sommer gefreut. Sozusagen hab ich mir nicht so wirklich drüber Gedanken gemacht. Nur eben als die Sommerferien rum waren, hab ich mir wieder Gedanken drübergemacht. Weil in den Sommerferien war ich erstmal an der Nordsee und dann war ich in Bulgarien. Und das war auch sehr schön, weil dann musste ich mir über Schule auch wirklich keine Gedanken machen“ (*Maja*, Z. 531).

Die als individuell reflektierten hilfreichen Faktoren mit Blick auf sich selbst erwecken insgesamt den Eindruck, dass die Fünftklässler:innen rückblickend einschätzen, selber vieles gut gemacht zu haben und nur wenig am eigenen Verhalten verbessern würden. Die individuelle Ebene in positiver und selbstüberzeugter Grundhaltung resümierend, antwortet auch *Leonie* auf die Frage, ob sie selber Dinge anders machen wollen würde: „Nein... Ich bin nämlich so positiv wie ich bin. Und hätte ich was falsch gemacht, hätte ich jetzt nicht mal einen Nachteil“ (Z. 657).

11.6.2 Auf interaktionaler Ebene

Die rückblickend als hilfreich reflektierten Akteur:innen im sozialen Umfeld zeigen, dass insbesondere die Familie aus *Eltern*⁵⁴ und *Geschwistern* eine sehr bedeutsame Rolle aus Sicht der Fünftklässler:innen im gesamten Übergangsprozess einnehmen. So wird in der **Suche nach sozialer Unterstützung** deren *informationelle* und *emotionale Hilfe* zunächst in der Begleitung vor dem Schulwechsel rückblickend positiv hervorgehoben, vor allem im Entscheidungsprozess für eine weiterführende Schule.

Viele der Kinder berichten dabei von unterstützenden Gesprächen mit Eltern, in denen sie von ihnen hilfreiche Tipps bekommen haben (*Hannah*, Z. 634) oder dass

⁵⁴ Für die besondere Rolle von Eltern, die den Übergang maßgeblich beeinflussen, siehe vertiefend Carle & Herding (2023, Kapitel 4.4, S. 184 ff.) sowie Herding (2023)

gemeinsam mögliche Vor- und Nachteile der zur Auswahl stehenden Schulen von einander abgewogen wurden (*Tino*, Z. 751). Auch der Erfahrungsaustausch mit Geschwistern, die bereits auf einer weiterführenden Schule sind und die sie daher vieles fragen konnten, hat bei der Entscheidung geholfen: „Auf jeden Fall hab ich – bevor ich auf die weiterführende Schule gekommen bin – mit meinem Bruder alles ausdiskutiert“ (*Merle*, Z. 644). Letztlich heben einige der Fünftklässler:innen positiv hervor, wie bedeutsam es in diesem Prozess gewesen ist, dass ihre Eltern ihnen trotz Zuspruch und Unterstützung am Ende die Möglichkeit gegeben haben, die Entscheidung für die neue Schule schließlich ganz für sich selbst zu treffen:

„Meine Eltern haben das nicht für mich entschieden – das durfte ich frei entscheiden... . Also ich konnte frei wählen – konnte mich erkundigen. Hatte Zeit zum Nachdenken – zum Überlegen. Niemand hat mich gedrängt“ (*Hannah*, Z. 632). Oder wie *Tino* es beschreibt: „Also ich hab das mit meiner Mutter besprochen. Und sie hat mir gesagt – du darfst entscheiden, wohin du gehen willst. Ich sag da nix zu, du sagst mir einfach, wohin du gehen willst“ (*Tino*, Z. 743). So wird die Bedeutsamkeit von *Mitbestimmung* in diesem wichtigen Entscheidungsprozess auch durch *Lisas* Aussage bestätigt, denn sie hat sich dabei rückblickend von ihren Eltern nicht ausreichend einbezogen gefühlt und würde sich wünschen, dass sie das künftig verbessern: „Und ich glaube, wir hätten noch ein bisschen mehr darüber nachdenken sollen. Also ich glaube meine Eltern haben das gemacht, aber dann mehr so ohne mich. Und ja vielleicht hätten die mich da mehr so dazuholen müssen“ (*Lisa*, Z. 721).

Nach der Orientierungsphase wird aber auch in den ersten Tagen und der weiteren Ankommensphase auf der neuen Schule die emotionale und informationelle Unterstützung und Begleitung der Eltern und Geschwister von den Fünftklässler:innen als hilfreich reflektiert, zum Beispiel durch die gemeinsame Fahrt bzw. das Kennenlernen des neuen Schulwegs oder dem Zurechtfinden in der neuen Umgebung. So hat es beispielsweise *Malte* am Anfang Sicherheit gegeben, dass seine Eltern und er einen Platz festgelegt haben, „wo wir uns treffen. Weil sonst hätten wir uns nicht wiedergefunden. Ich kannte die Schule noch nicht so gut. Deswegen hätte ich mich bestimmt da verlaufen oder so“ (*Malte*, Z. 724).

Darüber hinaus sind vor allem auch der offene Erfahrungsaustausch und die emotionale Aufmunterung durch das stetige Zusprechen von Mut eine wichtige Bestärkung in der Anfangszeit für einige Kinder gewesen:

„Abends – an den ersten Tagen – hab ich immer mit meiner Mama geredet. Alles was ich erlebt habe, hab ich gesagt. Und die hat mir dann manchmal auch Tipps gegeben – wie du darfst aber nicht aufgeben. Und das sind jetzt die ersten Tage, das ist noch nicht so schlimm. Und das ist normal, dass man das nicht findet. Und dass man Fehler macht, ist auch völlig ok. – So Tipps gab es“ (*Merle*, Z. 644).

Im weiteren Gespräch hebt *Merle* insbesondere die Offenheit ihrer Mutter positiv hervor, da sie vor allem auch schlechte Erfahrungen mit ihr geteilt hat. Dies hat *Merle* bestärkt: „Also gut fand ich, dass sie so offen mit mir darüber geredet hat. Weil sie hat

“auch wirklich mal erzählt, was bei ihr so Schlechtes passiert ist in der Schule manchmal. Weil auch bei denen nicht immer alles ganz toll gewesen ist” (*Merle*, Z. 684).

Des Weiteren wird insbesondere auch die stetige Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen durch Eltern und Geschwister von vielen Fünftklässlser:innen in der Anommensphase als hilfreich reflektiert. So bezieht beispielsweise *Tristan* für die Vorbereitung auf Tests und Klassenarbeiten gleich die ganze Familie ein, die ihn sowohl emotional als auch informationell unterstützt:

„Hmm, also die haben mich so aufgemuntert. Die haben mir – also mein Vater und ich – wir lernen halt immer bei Mathearbeiten, meine Schwester und ich lernen bei Deutscharbeiten und meine Mutter und ich lernen bei Erdkunde.... Und falls wir es nicht wissen – falls ich es nicht weiß, hilft mir meine Familie immer. Und wir bekommen irgendwie dann immer ne Lösung“ (*Tristan*, Z. 685).

Auch *Moritz* betont, wie wichtig eine begleitende emotionale Bestärkung beim gemeinsamen Üben ist, um auch an sich selber zu glauben:

„Also dass meine Eltern mich auch unterstützt haben bei den Arbeiten jetzt zu üben. Und das halt nicht irgendwie war, dass meine Eltern gesagt haben, ja das schaffst du jetzt irgendwie nicht oder so. Also dass sie auch wirklich gesagt haben, dass du es hinbekommst und so. Und das hat mir halt auch sehr geholfen“ (*Moritz*, Z. 507).

Ebenso scheint es für einige Kinder bedeutsam, sich in der Unterstützung beim Lernen nicht von ihren Eltern negativ unter Druck gesetzt gefühlt zu haben:

„Und wenn ich mal etwas nicht so verstehe, dann erklären sie es mir. Und wenn ich zum Beispiel jetzt – also ich hab zwar nur ne 4, aber wenn ich jetzt zum Beispiel ne schlechte Note habe, dann schimpfen die mich auch nicht so richtig an, dass ich besser sein muss“ (*Lena*, Z. 503).

Neben den Eltern und Geschwistern werden insbesondere auch *Freund:innen* als bedeutsame Akteur:innen im gesamten Übergangsprozess von vielen der Fünftklässler:innen positiv hervorgehoben.

In einer zugleich **problemvermeidendem Bewältigung** hat die gemeinsame Zeit mit Freund:innen sowohl in der Zeit vor dem Schulwechsel, in den Sommerferien, aber auch in der Anommenszeit auf der neuen Schule dabei geholfen, sich von der Schule *abzulenken* und sich nicht so viele negative Gedanken zu machen (*Maja*, Z. 531). Das hat *Malte* beispielsweise auch darin bestärkt, nicht so viel Angst zu haben: „Also damals hat mir geholfen – also dass A. schon in meiner Klasse ist. Und dass ich mich mit ihm ein bisschen ablenken konnte. Dass – also dass ich halt nicht so – nicht so viel Angst vor der Schule habe“ (*Malte*, Z. 681).

Generell scheinen den Kindern *soziale Kontinuitäten* bedeutsam zu sein und Sicherheit im Übergangsprozess zu geben: einerseits, wie auch bereits auf individueller Ebene beschrieben, in einer mentalen Vorbereitung durch das Wissen darum, dass Freund:innen und Bekannte in der neuen Klasse sein werden (*Tobias*, Z. 536). Ande-

rerseits sollte diese soziale Kontinuität aus Sicht einiger Kinder auch bewusst bei der Wahl der weiterführenden Schule mitbedacht werden:

„Ja, für andere Kinder hätte ich Tipps, dass man am besten versucht, mit seinen Freunden auf eine Schule zu gehen, damit man halt schon mal in der Klasse, oder wenigstens auf der Schule Leute hat, die man schon kennt und man halt nicht komplett alleine ist auf der Schule“ (*Ron*, Z. 701).

Insbesondere in der Anfangszeit auf der neuen Schule haben sich manche daher unter Freund:innen gegenseitig unterstützt (*Maditha*, Z. 773), zusammen die neue Schulumgebung und den Schulhof erkundet (*Maja*, Z. 575) und sich somit im Zusammenhalt auch weniger einsam gefühlt: „Wegen der neuen Schule, da hab ich mich so einsam gefühlt, aber dann mit meinen alten Freunden hab ich mich besser gefühlt auf der Schule. Und dann haben sie mir gesagt, dass wir das zusammen schaffen“ (*Lia*, Z. 716). Gerade ähnliche Erfahrungen verbinden *Pia* zufolge:

„Also auf jeden Fall Freunde, weil es war halt so – am Anfang war es für alle neu. Dann haben halt alle die gleichen, ähnlichen Erfahrungen gemacht. Und dann konnte man auch – wenn man gut zusammengehalten hat – wars halt auch so, dass man das zusammen durchgestanden hat“ (*Pia*, Z. 702).

So wird in bestimmten Situationen auch gerade der Austausch mit Freund:innen gegenüber dem mit Eltern bewusst bevorzugt, denn manchmal können gleichaltrige Freund:innen einen besser verstehen:

„Die kennen das, weil die das ja auch selbst manchmal haben. Das finde ich, kann man dann besser mit Freunden besprechen als mit der Mama oder dem Papa, weil die sich ja nicht mehr so daran erinnern können, weils ja schon sehr lange weg ist (*Merle*, Z. 662)“

Insgesamt scheinen vor allem gute und ehrliche Freund:innen bzw. Freundschaften sehr beim Ankommen und zum Wohlbefinden auf der neuen Schule beizutragen: „Und umso mehr Freunde man hat, desto besser kommt man in der Schule an“ (*Tobias*, Z. 526) oder wie *Tino* es beschreibt:

„Also ich konnte immer mit meinen Freunden darüber reden, was sie schlecht fand und so. Und deswegen – ich fand es einfach toll, weil die Freunde, die ich habe, die sind halt ehrlich und die lügen nicht so viel. Und es ist halt so, wenn du nette Freunde hast, dann macht die Schule auch viel mehr Spaß. Wir lachen zusammen, wir machen Quatsch zusammen. Ja das finde ich einfach toll“ (*Tino*, Z. 771).

Neben der Familie und den Freund:innen stellen auch die *Lehrkräfte* wichtige unterstützende Akteur:innen im gesamten Übergangsprozess dar. Demnach wird den alten Grundschullehrkräften von vielen Kindern insbesondere die gute inhaltliche Vorbereitung und emotionale Begleitung für den Wechsel auf eine weiterführende Schule nachgesagt:

„Die auf der alten Schule, die haben uns halt gut begleitet und so vier Jahre lang haben die uns begleitet. Oder zwei. Und die haben uns auch geholfen, dass wir was gelernt haben. Und so dass wir den Stoff am Anfang – also dass wir den Stoff in der 5., dass wir das halt auch schaffen und nicht sitzenbleiben“ (*Ron*, Z. 788).

Das hat *Tobias* zufolge auch dabei geholfen, einen schon mal auf „Gymnasium-Niveau“ hochzustufen (Z. 594). Ebenso hat beispielsweise *Ron* insbesondere das perspektivische Schaffen einer vertrauten sozialen Gewissheit in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel beruhigt, dass er den Grundschullehrkräften zufolge künftig immer wieder die alte Schule besuchen könne (Z. 714).

Des Weiteren wird auch der sanfte Einstieg in der Ankommensphase auf der neuen Schule, der erstmal von den neuen Klassenlehrer:innen verstärkt sozial- und weniger leistungsorientiert gestaltet wurde, von vielen der Kinder als hilfreich beschrieben. Somit stand auf interaktionaler Ebene der Beziehungen vor allem das Zusammenfinden in einer Klassengemeinschaft im Vordergrund, es wurde nicht direkt „losgepowert“, sondern erstmal Zeit gegeben, sich, wie *Hannah* es metaphorisch umschreibt, in einem „Schwarm Hornissen“ zusammenzufinden:

„Die Lehrer haben halt noch nicht so richtig losgepowert direkt mit Aufgaben und so. Die haben uns erstmal zusammenfinden lassen – Kennenlernspiele mit uns gemacht und waren auch nett und haben dann halt uns viel Zeit gelassen uns zusammenfinden. Drei Wochen lang haben wir keinen richtigen Unterricht gemacht und dann haben wir richtig losgelegt, bis wir uns alle so eingewöhnt hatten.... Uns wurde halt viel Platz gelassen, uns zusammenzufügen, und nicht direkt – genau, das ist wie so ein Schwarm Hornissen – die müssen auch erst alle so zusammenfinden, bis die dann ein richtiger Club werden können“ (*Hannah*, Z. 669).

Auf diese gleichermaßen als hilfreich zu interpretierenden unterrichtlichen Gestaltungsmaßnahmen seitens der Lehrkräfte, die das Eingewöhnen und Ankommen offensichtlich erleichtert haben, wird erneut auf kontextueller Ebene eingegangen.

Des Weiteren berichten die Fünftklässler:innen mit Blick auf ihre Lehrkräfte positiv, dass die neuen Lehrer:innen alles sehr ausführlich erklären, „dass du es wirklich verstehst“ (*Tino*, Z. 825). Auch *Moritz* scheint von seinen neuen Lehrkräften fachlich sehr überzeugt, sodass er viel lernen würde: „Also ich hab ja schon gesagt, dass wir eine gute Klassenlehrerin haben. Und die Lehrer, die die Fächer machen, die können das auch wirklich. Und bei denen lernt man dann halt auch sehr viel“ (*Moritz*, Z. 532). Auch emotionaler Zuspruch wie „Du schaffst das“, hat *Lia* zufolge sehr unterstützt, um anfängliche Ängste zu überwinden (*Lia*, Z. 812).

Gegenüber diesen positiven Erfahrungen, die sich verstärkt auf die Klassenlehrer:innen beziehen, beschreiben einige Fünftklässler:innen, dass sich insbesondere einzelne Fachlehrkräfte auf der neuen weiterführenden Schule noch verbessern können. So könnten sie einerseits an einem verständlicheren und langsameren Erklären der Inhalte arbeiten (*Lisa*, Z. 748). Andererseits scheint es einigen Kindern zufolge aber vor allem an einer fairen Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe zu fehlen. So betont *Hannah* dazu erneut, dass ihr rückblickend das „Duzen“ von Lehrern gefehlt hat

(Z. 683). Am Beispiel von *Ruven* wird deutlich, dass er sich von einzelnen Fachlehrer:innen nicht ausreichend respektiert fühlt, da sie sich scheinbar für etwas Besseres halten und Kindern aus deren Sicht nicht geglaubt werden solle:

„Aber die einzelnen Fachlehrer, halt die denken sich, als wären die so ganz hoch holt so... Und er sagt halt so, das sind eh nur Kinder, glaubt ihnen nicht, wenn wir was behaupten sollten. Halt zum Beispiel, der Lehrer hat mich zu Unrecht beschuldigt, dann sagt der Lehrer zu nem anderen Lehrer – zum Beispiel zu der Klassenlehrerin – ach das sind nur Kinder. Den muss man nicht glauben und so“ (*Ruven*, Z. 645).

Insgesamt scheint auf interaktionaler Ebene das soziale Umfeld aus Eltern, Geschwistern, Freund:innen und Lehrkräften eine bedeutsame Unterstützung für die Kinder gewesen zu sein, die aus Sicht der befragten Fünftklässler:innen überwiegend vieles gut gemacht haben in der emotionalen und informationellen Begleitung im Übergangsprozess – auch um sich vom Schulwechsel abzulenken und wenig negative Gefühle zuzulassen. Sollten Akteur:innen aus dem sozialen Umfeld künftig etwas verbessern, sind von den Kindern überwiegend in Bezug auf die Fachlehrkräfte Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck gebracht worden.

11.6.3 Auf kontextueller Ebene

In der rückblickenden Reflexion hilfreicher institutioneller Rahmenbedingungen beschreiben die Fünftklässler:innen für die Orientierungsphase vor dem Schulwechsel, hier vor allem für den Entscheidungsprozess der Wahl einer weiterführenden Schule, übergangsvorbereitende Gestaltungsmaßnahmen als bedeutsame *informationelle Unterstützung*. So berichten viele Kinder vom hilfreichen Besuch des Tages der offenen Tür, der einem viele neuen Sachen gezeigt hat (*Ruven*, Z. 590), an dem sie vieles ausprobieren durften und bereits Unterricht erlebt haben (*Tobias*, Z. 551) und somit *Leonie* zufolge besser wussten, worauf sie sich da einlassen (Z. 576). Auch die darüber hinausgehende Teilnahme an Kennenlernnachmittagen oder gemeinsame Aktionen wie Spielfeste werden positiv reflektiert, denn das hat bereits das Kennenlernen der neuen Lehrer:innen und Mitschüler:innen aus der neuen Klasse ermöglicht:

„Also vor der Schule – also vor den Sommerferien auch – war da so ein Kennenlernnachmittag. Da hat man seine Lehrerinnen und Lehrer kennengelernt und auch die Mitschüler – also die aus der Klasse. Das hat geholfen. Und dann gab's auch Aktionen, wie zum Beispiel ein Spielfest oder so. Und auch ein Fußballturnier“ (*Emilia*, Z. 535).

Dennoch kann die Gestaltung des Tages der offenen Tür aus Sicht einiger Fünftklässler:innen auch durchaus noch verbessert werden. So hat beispielsweise *Lisa* rückblickend den Eindruck, sie habe gar nicht den richtigen Unterricht gezeigt bekommen und als sie den Tag der offenen Tür nun als Fünftklässlerin selber mitgestalten konnte, war es so, „wie ich es mir vorgestellt habe“ (Z. 651). *Rapha* würde es rückblickend für einen genaueren Einblick in die neue Schule besser finden, wenn sie an diesem Tag auch schon wüssten, mit wem sie in eine Klasse kommen und dann gemeinsam mit

der künftigen Lehrkraft den Rundgang erleben (Z. 658). Auch *Leonie* beschreibt, dass sie sich an dem Tag nicht ausreichend einbezogen gefühlt hat (Z. 587).

Die bereits auf interaktionaler Ebene beschriebene gute inhaltliche Vorbereitung durch die Grundschullehrkräfte sowie die dann sanfte stärker sozialorientierte Gestaltung des Ankommens der Lehrkräfte auf der weiterführenden Schule können gleichermaßen auch als von den Fünftklässler:innen hilfreich reflektierte *Gestaltungsmaßnahmen* auf der kontextuellen Ebene des Unterrichts eingeordnet werden. Ebenso hätten im neuen Schulalltag auch vergleichbare organisatorisch-didaktische Rahmenbedingungen wie eine ähnliche Sitzordnung (*Tristan*, Z. 621) und wiederkehrende Lernmethoden wie eine Lerntheke beim Ankommen in der neuen Schul- und Lernumgebung geholfen:

„Also auf der Grundschule war's halt richtig toll, dass Frau W. uns gut vorbereitet hat. So auch was Hausaufgaben angeht.... Und die ganze Zeit haben wir auch so eine Art Lerntheke gemacht. Da stand, bis zu einem bestimmten Datum mussten wir die Blätter fertig haben. Das haben wir jetzt halt in Deutsch bei den Märchen jetzt genauso.... Und auf der neuen Schule – also auf jeden Fall gut war, dass wir am Anfang ganz viele Kennlernsachen gemacht haben. Weil schlecht wär's gewesen, wenn wir sofort richtig Unterricht gehabt hätten. Und die Lehrer haben auch die ersten Stunden erstmal gesagt – ja was könnt ihr denn schon so ungefähr, könnt ihr das und das schon. Ja um sich erstmal so kennenzulernen“ (*Pia*, Z. 784).

Des Weiteren kann auch in der Anfangszeit das Schaffen einer vertrauten sozialen Gewissheit zur Grundschule als entlastende kontextuelle Gestaltungsmaßnahme eingeordnet werden, dass sie beispielsweise auch noch als Fünftklässler:innen auf Veranstaltungen dort eingeladen wurden: „Also wir waren immer noch auf Feste eingeladen, die die Grundschule gemacht hat, damit die uns auch nochmal wiedersehen, wenn wir etwas größer sind“ (*Maja*, Z. 525). Diese durch die Grundschullehrkräfte geschaffene soziale Gewissheit wird, wie bereits auf interaktionaler Ebene beschrieben, auch in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel als hilfreiche und beruhigende Gestaltungsmaßnahme von den Grundschullehrkräften hervorgehoben (*Ron*, Z. 714).

Gegenüber diesen positiv erlebten Gestaltungsmaßnahmen äußern vereinzelte Kinder auch Verbesserungsvorschläge, die sich in einer Verknüpfung zu den Akteur:innen der Lehrkräfte vor allem auf deren Unterrichtsgestaltung beziehen. So hätten einen die Grundschullehrkräfte *Moritz* zufolge noch besser vorbereiten können, indem sie beispielsweise in der Grundschule einen stärkeren Fokus auf die Hauptfächer gelegt hätten (Z. 545).

Aus *Pias* Sicht könnte die Klassengemeinschaft auf der weiterführenden Schule am Anfang auch noch gezielter durch außerschulische Maßnahmen gestärkt werden:

„Also auf der großen Schule könnte man schon noch so ein bisschen gezielter die Klassen-gemeinschaft stärken. Aber das war so auch schon gut. Zum Beispiel jetzt mit anderen Sachen. Also dass man am Anfang zusammen Ausflüge macht, irgendwie wohin, wo man was zusammen machen muss. Also dass man am Anfang ein bisschen gestärkt war“ (*Pia*, Z. 726).

Insgesamt sind auf kontextueller Ebene verschiedene Gestaltungsmaßnahmen seitens der Kinder resümiert worden, die aus ihrer Sicht im gesamten Übergangsprozess als hilfreich reflektiert werden. Auch wenn die Unterrichtsgestaltung in vielerlei Hinsicht positiv beschrieben wird, sehen die Fünftklässler:innen hier unter Einbezug der beteiligten Lehrkräfte noch die größten Verbesserungspotenziale.

11.6.4 Bewältigungsstrategien in den Gedankenhöhlenmonologen im Vergleich

Auch wenn die Kinder im Weiterdenken des offenen Erzählimpulses innerhalb der *Gedankenhöhlen* (vgl. 11.5) nicht explizit dazu aufgefordert werden, über rückblickend stärkende Bedingungen nachzudenken, soll auch ein Blick auf die aus den Post-Gedankenhöhlenmonologen implizit erkennbaren **Bewältigungsstrategien** geworfen werden. Vergleichend zu den leitfadengestützten Postinterviews bestätigt sich, dass auch in den freien monologischen Äußerungen bei allen Kindern vor allem eine **emotions-orientierte Bewältigung** durch die Beschreibung vielfältiger Gefühle zum Ausdruck gebracht wird. Weitere Formen von Bewältigungsstrategien werden bei drei ausgewählten Einzelfällen in den Post-Gedankenhöhlenmonologen erkennbar, hier bestätigend zu den Ergebnissen aus den leitfadengestützten Postinterviews insbesondere in der **problemorientierten Bewältigung** sowie der **Suche nach sozialer Unterstützung**.

In der rückblickenden *Gedankenöhle* wird in einer **problemorientierten Bewältigung** vom Einzelfall *Ruven* in einer *positiven Grundhaltung* beschrieben, dass er glaube, dass die neue Schule auch weiterhin gut sein wird (Z. 55). Weitere Unterkategorien der problemorientierten Bewältigung werden in den Post-Gedankenmonologen nicht erkennbar.

In einer **Suche nach sozialer Unterstützung** reflektiert *Tristan* in seinen rückblickenden Gedanken, dass viele Freund:innen sowie die Schwester ihm auf der neuen Schule helfen und er auch viel Unterstützung durch die gesamte Familie erfährt:

„Und also ich habe noch viele Freunde und mein bester Freund ist auch auf meiner neuen Schule. Meine Schwester ist auch auf der neuen Schule und die helfen mir halt viel... . Und wenn – also auf der neuen Schule melde ich mich auch sehr viel und bekomme halt viel Unterstützung von meiner Oma und meinem Opa. Und meiner Familie“ (*Tristan*, Z. 35).

Auch *Malte* teilt den Gedanken, dass er sich für das anfängliche Zurechtfinden in der neuen Umgebung *informationelle* Hilfe gesucht hat: „Und dann, als ich schon ein paar Tage auf der Schule war, habe ich halt die ganzen Räume noch nicht so richtig gefunden und so. Musste erstmal halt die anderen fragen, was wir jetzt haben und in welchem Raum“ (*Malte*, Z. 23). Dies zeigt *informationelle* Unterstützungsmaßnahmen, die auch oben in den Postinterviews mit allen Kindern des Samplings aufgegriffen und rückblickend als hilfreich bestätigt werden. Strategien der **problemvermeidenden Bewältigung** werden auch in der Ankommensphase in den Post-Gedankenmonologen nicht in Erwägung gezogen.

Insgesamt deuten sich demnach in den rückblickenden *Gedankenhöhlen* lediglich ganz vereinzelt herangezogene Bewältigungsstrategien an, die als stärkende Bedingungen für einen gelingenden Übergang interpretiert werden können.

Ein resümierender Blick auf die Handlungsempfehlungen, die die Fünftklässler:innen schlussendlich in den leitfadengestützten Postinterviews rückblickend an andere Kinder in vergleichbaren Übergangssituationen weitergeben würden und somit als subjektiv bedeutsamste Gelingensbedingung aus den zuvor umfassend reflektierten hilfreichen Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen resümieren (vgl. 11.6.1–3), rundet daher die Ergebnisdarstellung des sechsten Teils aus den Perspektiven der Kinder ab.

11.6.5 Resümee: Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen an andere Kinder in Übergangssituationen

Mit der letzten Interviewfrage der Postinterviews werden die Fünftklässler:innen in der ihnen zugeschriebenen Rolle als *Übergangsexpert:innen* abschließend gebeten, eine individuelle Handlungsempfehlung auszusprechen, die sie anderen Kindern in derselben Übergangssituation mitgeben würden, damit der Übergang rückblickend reflektiert gelingen kann. Repräsentativ ausgewählte Handlungsempfehlungen aus den Postinterviews werden in diesem Kapitel visualisiert herausgestellt und gebündelt dargestellt, um die abschließenden Konsequenzen der Kinder für einen gelingenden Übergang bewusst hervorzuheben.

„Also lass dich nicht so schnell nieder – also verzweifel nicht so schnell. Und du wirst es schon schaffen – irgendwann.“ *Tobias* (Z. 654)

„Dass sie keine Angst haben soll... Weil dann sag ich, dass die neue Schule sehr lustig sein kann. Neue Freundinnen könntest du haben.“ *Lia* (Z. 849)

„Dass er oder sie auf jeden Fall keine Angst haben soll. Weil am Ende findet sich immer wer, der das gleiche hat wie du. Also der sich irgendwie noch nicht so ganz traut, aber niemals Angst haben. Weil dann macht man das Ganze nicht so sicher, weil es ist halt schon wichtig, dass man von Anfang an halt so – so ein bisschen mutig in das Ganze reingeht. Weil wenn man immer so ängstlich oder Angst hat, dann ist das nicht so vorteilhaft... . Ja und halt auch – so gut wie möglich – wenn man weiß, mit wem man auf eine Schule kommt, mit denen nochmal in der letzten Zeit ein bisschen mehr was machen, weil dann hast du zu denen auch ne bisschen festere Verbindung. Das kann sich auf der etwas höheren Schule – da hat man dann schon jemanden, dem man vertraut und mit dem man dann immer reden kann.“ *Pia*, (Z. 835)

„Also nicht so an dieser Schule hängen sozusagen – also nicht die ganze Zeit so vermissen. Sonder – also wenn man frei hat, die besuchen oder so.“ *Rapha* (Z. 840)

„Ich dachte, das wird ne riesen Umstellung und ich will mir darüber keine Sorgen machen. Eigentlich sollte man sich darüber auch keine Sorgen machen, weil so ein

großer Unterschied ist es nicht. Und man sollte schon ein bisschen darauf vorbereitet sein.“ *Lisa* (Z. 765)

„Halt dass er sich gut vorbereitet. Und dass er nicht denkt, das wird so wie in der Grundschule sein, weil das nicht so ist. Weil ich dachte das – und ja.“ *Ruven* (Z. 671)

In Anlehnung an die bereits oben als individuell hilfreich reflektierten Faktoren resümieren fast alle Kinder auch in ihren abschließenden Handlungsempfehlungen in einer **problemorientierten Bewältigung** die Bedeutsamkeit einer grundsätzlich *positiven Grundhaltung*. Sie empfehlen anderen Kindern daher, in der gesamten Übergangszeit keine Angst zu haben (vgl. *Pia und Lia oben*) und sich keine Sorgen zu machen (vgl. *Lisa oben* und *Malte weiter unten*). Auch der Glaube an sich selber und immer mutig zu bleiben, wird abschließend empfohlen (vgl. *Tobias oben* und *Tino und Tristan weiter unten*). Vor allem in der Ankommenszeit auf der neuen Schule sollten sie *Rapha* (*oben*) zufolge auch nicht zu sehr an der alten Schule hängen und keine negativen Gefühle wie Vermissen zulassen. Dennoch sei auch eine in der Zeit vor dem Schulwechsel problemorientierte *mentale Vorbereitung* wichtig (vgl. *Lisa und Ruven oben*), denn *Ruven* zufolge sollen andere Kinder nicht denken, das wird wie in der Grundschule, „weil das nicht so ist“ (Z. 671).

„Der würde ich sagen, dass sie sich ruhig Zeit mit der Schulauswahl lassen soll. Dass sie vielleicht dahingehen soll, wo sie auch noch Freunde von früher hatte. Und dass sie sich nicht bedrängen lassen soll.“ *Hannah* (Z. 771)

„Also, dass er entscheiden soll, wohin er will. Also ob er zu seinen Freunden will, oder auch dahin will, wo er neue Freunde finden will. Und dass er halt mutig bleibt – also dass er nicht jetzt so traurig ist, wenn er die falsche Entscheidung trifft. Weil es ist seine Entscheidung und er darf halt entscheiden, wohin er gehen will.“ *Tino* (Z. 865)

„Ich würd mich freuen, wenn der dann zu mir auf die Schule kommt. Aber der kann es halt selbst entscheiden, weil wenn er schlecht ist, dann muss er auch nicht aufs Gymnasium kommen. Und joa. Wenn er jetzt zum Beispiel wenige Freunde hat, dann soll er auch neue Freunde suchen. Und ich unterstütze den dann ein bisschen wenn. Und der soll auch gut für Arbeiten lernen, damit er gute Noten schreibt und da auf der Schule bleiben kann.“ *Lena* (Z. 593)

„Nicht aufgeben. Ich musste es ganz oft machen. Ich musste tausend Mal nach der Schule mit den Lehrern reden, weil die manche Fragen von mir einfach nicht verstanden haben. Und man sollte dann nicht einfach aufgeben, und sagen – gut hat er nicht verstanden, ist halt so – sondern weitermachen und es versuchen. Auch wenn der Lehrer nachher total genervt ist. Man muss es einfach weiterversuchen.“ *Merle* (Z. 719)

Des Weiteren betonen die Fünftklässler:innen auch in ihren abschließenden Handlungsempfehlungen erneut die Bedeutsamkeit von individueller *Mitbestimmung*, vor allem in der wichtigen Entscheidung darüber, auf welche weiterführende Schule gewechselt wird. Demnach sollen auch andere Kinder selber entscheiden, auf welche weiterführende Schule sie gehen möchten (vgl. *Tino, Hannah und Lena oben*). Dabei sollen sie sich *Hannah* zufolge nicht bedrängen lassen und *Tino* betont, wie wichtig es sei, in diesem ganzen Prozess mutig zu bleiben, selbst wenn sie merken, dass es eine Fehlentscheidung gewesen sei. Einzig wichtig sei, dass es die eigene Entscheidung ist. Über die Wahl der weiterführenden Schule hinaus wird auch im weiteren normalen Schulalltag das *selbstbestimmte Auftreten* in der Ankommenszeit auf der weiterführenden Schule in der abschließenden Handlungsempfehlung bestärkt, sodass auch andere Kinder niemals aufgeben sollen (vgl. *Merle oben*) und selbstbewusst sein sollen, um neue Freund:innen zu finden (vgl. *Maja unten*).

„Dass er selber an sich glaubt. Nicht, dass er die ganze Zeit sagt – also dass er Lust hat. Nicht, dass er die ganze Zeit sagt – oh ich will das nicht machen. Dass er seine Hausaufgaben macht. Und viel lernt.“ *Tristan* (Z. 798)

„Dass er sich auch wirklich anstrengt. Dass er auch sehr pünktlich ist. Und dass er sehr viele Freunde findet und nicht so schüchtern ist.“ *Maja* (Z. 639)

„Halt wie gesagt, ich würd ihm raten, das gut zu machen, die Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen, immer aufpassen, den Lehrern respektvoll gegenüber sein, den zuhören und halt mit einem Freund auf die Schule zu gehen.“ *Ron* (Z. 857)

„Die sollte am Anfang probieren nicht so extrem aufzufallen. Weil wenn du auffällst – also einer aus meiner Klasse – ein Neuer – ist sehr extrem aufgefallen und jetzt wird der immer geärgert. Also gemobbt.“ *Linus* (Z. 531)

„Dass er halt auch genug lernen sollte, weils schwerer wird. Und dass – wenn es jetzt bei ihm auch so ist wie bei mir – dass er keinen halt richtig runterdrücken soll und dass er sich dann irgendwie auch – weil dann bei der Klassenfahrt das so ist, und dass man sich bei den Lehrern etwas besser benehmen muss, weil sonst steht man ganz unten in der Schublade bei denen. Und dann kommt man da auch nicht wirklich wieder raus.“ *Moritz* (Z. 578)

Des Weiteren wird in den abschließenden Handlungsempfehlungen für andere Kinder in der gesamten Übergangszeit auch die eigene *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* durch die steigenden Anforderungen von den Fünftklässler:innen betont. Demnach sei es für einen erfolgreichen Schulwechsel wichtig, sich selber anzustrengen, viel zu lernen und seine Hausaufgaben zu machen (vgl. *Tristan, Maja und Moritz oben* und *Lena weiter oben*).

In einer problemorientierten Anstrengungs- und Lernbereitschaft, aber auch zugleich in einer erkennbar **problemvermeidenden Bewältigung** empfehlen *Linus, Moritz* und *Ron (oben)* auch als abschließende Handlungsempfehlung insbesondere in der Anfangszeit auf der weiterführenden Schule ein *vorbildliches Verhalten* zu zeigen

und daher am Anfang nicht so extrem aufzufallen, sich gut zu benehmen, die Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen, immer aufzupassen und sich den Lehrkräften gegenüber respektvoll zu verhalten. Denn wenn sie sich gut benehmen, würden sie Moritz zufolge auch nicht in eine „Schublade“ gesteckt (Z. 577).

In einer ebenfalls problemvermeidenden Bewältigung empfiehlt *Malte (unten)* als *Ablenkungsstrategie* abschließend, sich in der Anfangszeit, wenn möglich, mit jemand Bekanntem aus dem sozialen Umfeld zu beschäftigen, denn so können sie sich von der Schule ablenken und empfinden daher weniger Ängste.

In der Verknüpfung zur Bewältigungsstrategie der **Suche nach sozialer Unterstützung** empfiehlt auch *Pia (weiter oben)* anderen Kindern für die Zeit in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel, dass sie insbesondere mit den Freund:innen, von denen sie wissen, dass sie mit auf die neue Schule kommen, mehr Zeit verbringen. So kann eine „festere Verbindung“ zu denen aufgebaut werden und es gibt auch für die Ankommensphase „schon jemanden, dem man vertraut und mit dem man dann immer reden kann“ (*Pia* Z. 847). Die besondere Bedeutung von Freund:innen – sowohl im Beibehalten als auch im Aufbau neuer Freundschaften – wird in weiteren Handlungsempfehlungen für einen gelingenden Übergang von den Fünftklässler:innen hervorgehoben. *Hannah und Ron (weiter oben)* empfehlen, mit alten Freund:innen auf die neue Schule zu gehen. *Lia, Tino, Lena und Maja (weiter oben)* hingegen heben vor allem die Chance hervor, neue Freund:innen finden zu können, wobei auch dafür eine positive und mutige Grundhaltung wichtig sei.

Letztlich werden erneut die **informationellen** Unterstützungsmaßnahmen mit Eltern, wie die gemeinsame Fahrt des neuen Schulwegs oder die Vereinbarung von genauen Treffpunkten, für die Anfangszeit auf der neuen weiterführenden Schule abschließend empfohlen (vgl. *Emilia und Malte unten*).

„Hm, wenn es diese Tickets wieder gibt, und die vor dem Busfahren Angst haben, dass die das vielleicht auch mit den Eltern machen. Halt zu dem Tag der Offenen Tür gehen. Und mehr weiß ich grad nicht.“ *Emilia* (Z. 616)

„Also dass er sich keine Sorgen machen soll. Dass er mit seinen Eltern einen Platz festlegen kann, wo die sich treffen, wenn man die Schule noch nicht so richtig kennt. Und wenn man schon jemanden kennt, sich mit dem beschäftigen. Und sich ein bisschen von der Schule ablenken, damit man nicht so viel Angst hat und so.“
Malte (Z. 769)

11.6.6 Fazit nach dem sechsten Kapitel der Ergebnisdarstellung

Die hilfreichen Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen sowie daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen aus den Postinterviews resümierend wird eine Vielfalt an retrospektiv herangezogenen Bewältigungsstrategien unter Rückgriff auf individuelle und soziale Ressourcen sowie darüber hinaus institutioneller Bedingungen seitens der Fünftklässler:innen in den Postinterviews beschrieben, die einen gelingenden Übergang in den verschiedenen Phasen des Übergangsprozesses erleichtern.

In einem Vergleich zu den bereits perspektivisch vor dem Übergang herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien und daraus abgeleiteten stärkenden Bedingungen mit Blick auf den bevorstehenden Schulwechsel in den Präinterviews der Orientierungsphase (vgl. 11.3) lässt sich festhalten, dass sowohl vor und nach dem Übergang Strategien der **problemorientierten Bewältigung** als auch der **Suche nach sozialer Unterstützung** als perspektivische sowie rückblickend hilfreiche und stärkende Bedingungen im gesamten Übergangsprozess eindeutig überwiegen.

Demnach resümieren die Kinder insbesondere in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel in einer **problemorientiert positiven und selbstüberzeugten Grundhaltung** und einer **bewussten mentalen Vorbereitung und Auseinandersetzung** mit dem bevorstehenden Übergangsprozess maßgeblich an einem gelingenden Übergang mitgewirkt zu haben. Gleichermaßen hat aus ihrer Sicht auch das stetige motivierte Zeigen eigener **Anstrengungs- und Lernbereitschaft** in der gesamten Übergangsphase, also sowohl in der Zeit vor dem Schulwechsel als auch in der Ankommensphase auf der weiterführenden Schule, zu einem gelingenden Übergang beigetragen. Dabei ist insbesondere auch der Rückhalt und die Gewissheit über ein **stärkendes soziales Umfeld** aus Eltern, Geschwistern, alten und neuen Freund:innen sowie alten und neuen Lehrkräften in der gesamten Übergangsphase für ein Gelingen bedeutsam – sowohl in **informationeller** als auch **emotionaler** Hinsicht. Vor allem die Bedeutsamkeit von Freund:innen ist deutlich geworden – einerseits im Schaffen **sozialer Kontinuität** durch das Beibehalten alter Freund:innen und andererseits auch durch die Möglichkeit des Aufbaus neuer Freundschaften durch die Offenheit für **soziale Diskontinuitäten**.

Gleichermaßen können auch **innerschulische Prozesse** durch übergangsvorbereitende Maßnahmen sowie die Gestaltung eines unterrichtlich sanften, sozialorientierten und vertrauten Einstiegs den Abschied auf der Grundschule sowie ebenfalls das Ankommen auf der weiterführenden Schule als **institutionell kontinuierliche Bedingungen** den Übergang aus den Perspektiven der Kinder erleichtern.

Rückblickend neu hinzugekommen ist der als bedeutsam reflektierte Faktor und eingeforderte Anspruch auf das Recht von individueller **Mitbestimmung**, insbesondere im zurückliegenden Entscheidungsprozess zur Wahl der weiterführenden Schule in der Orientierungsphase. Aber auch weiterhin im Schulalltag auf der weiterführenden Schule **selbstbestimmt aufzutreten** und für seine Fragen und Belange einzustehen, wird als bedeutsam von den meisten Fünftklässler:innen hervorgehoben. In den von den Kindern zum Zeitpunkt der Präinterviews vorausschauend als stärkend reflektierten Bedingungen auf die damals noch bevorstehende Zeit bis zum Schulwechsel wurde dieser Aspekt von individueller Mitbestimmung nicht genannt. Grund dafür kann sein, dass die Präinterviews gezeigt haben, dass die Wahl für die weiterführende Schule bei allen Kindern zum Zeitpunkt des ersten Interviews bereits im gemeinsamen Entscheidungsprozess mit den Eltern getroffen war (vgl. Thementeil 1 der ersten Interviews in Kapitel 8). Somit stand diese Wahl perspektivisch auch nicht mehr bevor, galt für die Kinder gedanklich zu diesem Zeitpunkt eventuell als abgeschlossen und war daher durch die implizierte Zukunftsperspektive in der durch die Forscherin ge-

wählten Fragestellungen möglicherweise nicht mehr als naheliegende wichtige und stärkende Bedingung präsent.

Strategien einer **problemvermeidenden Bewältigung** in einer kategorischen Verknüpfung zur problemorientierten *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* werden rückblickend ebenfalls empfohlen, indem sie gegenüber von Lehrkräften und im Klassenverbund sowohl *sozial* als auch *leistungsorientiert vorbildliches Verhalten* zeigen, um gegenüber Lehrkräften nicht negativ aufzufallen und Konfliktsituationen mit Mitschüler:innen präventiv zu vermeiden. Das eigene sozial vorbildliche Verhalten wurde auch bereits für ein mögliches Umgehen von Streitsituationen mit Mitschüler:innen und Freund:innen in dem perspektivistisch vorausschauenden Blick auf den Schulwechsel als stärkende Bedingung hervorgehoben.

Problemvermeidende *Ablenkungsstrategien* werden, wie bereits schon perspektivistisch für die bevorstehende Zeit bis zum Schulwechsel, vereinzelt als hilfreich empfohlen, um sich insbesondere vom Schulwechsel bzw. generell von der Schule mit Freund:innen abzulenken. *Emotionsregulierende Aktivitäten* als Strategie der **emotionsorientierten Bewältigung** werden rückblickend von niemandem mehr angesprochen. Perspektivistisch vor dem Schulwechsel werden diese aber von Einzelfällen in der möglichen Auseinandersetzung mit Streitsituationen als Form der **Emotionsregulation** herangezogen, beispielsweise durch sportlichen Ausgleich. Da Streitsituationen in den rückblickenden Erfahrungen der Kinder aber nicht persönlich involviert erlebt wurden, sind derartige Strategien zur Auseinandersetzung mit Streitsituationen möglicherweise nicht mehr derart präsent bzw. subjektiv notwendig gewesen.

Die Bedeutung von *Emotionen* beeinflusst – wie schon in der Beschreibung von Erwartungen und Erfahrungen in den anderen Ergebniskapiteln – auch implizit die rückblickende Reflexion von hilfreichen Faktoren, Akteur:innen und Bedingungen, denn in einem *Streben nach vermehrt positivem emotionalen Erleben* im gesamten Übergangsprozess wird das Umgehen bzw. Nichtzulassen von zu starken negativen Gefühlen wie Angst und Vermissen mehrfach von den Kindern empfohlen.

Die gesamte Ergebnisdarstellung aller Kapitel resümierend werden somit in der Verknüpfung der beiden Erhebungsmethoden *Gedankenhöhlen* und Leitfaden-Interviews zunächst *einander ergänzende zentrale* Erwartungshaltungen und tatsächliche Erfahrungen der 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen aus vier verschiedenen nordrhein-westfälischen Städten auf den drei transitionstheoretischen Ebenen erkennbar, die in einer theoretischen Sättigung zu einem differenzierten und komplexen Gesamtbild im *Erleben des gesamten Übergangsprozesses* führen. Somit liefern *beide methodischen Zugänge* für den ersten Teil der übergeordneten Forschungsfrage *grundlegende einander komplementäre Ergebnisse* – rund um die bereits als zentral herausgearbeiteten erwarteten Wünsche und Sorgen sowie Diskontinuitäten und Kontinuitäten des individuellen Statuswechsels, der alten und neuen Freund:innen und Lehrkräfte, der neuen Klasse sowie auf kontextueller Ebene des neuen Schulgebäudes, des neuen Schulalltags mit neuem Unterricht, neuen Fächern, neuen Leistungsanforderungen und einem neuen Schulweg sowie zuletzt den Erfahrungen rund um den ersten Tag auf der neuen Schule.

Eine zusammenfassende Darstellung des Erlebens vom Übergang in die weiterführende Schule aus den Perspektiven von Viert- und Fünftklässler:innen in einer Diskuseinordnung innerhalb der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung wird in Kapitel 12.1 stattfinden.

Die Vielfalt an Bewältigungsstrategien resümierend fällt auf, dass in den *Gedankenköhlen* bei den zehn Kindern vor allem eine **emotionsorientierte Bewältigung** durch den Ausdruck vielfältiger Gefühle in beiden Erhebungsphasen überwiegt, weitere Formen von **Bewältigungsstrategien** werden lediglich bei Einzelfällen erkennbar, hier insbesondere in der **problemorientierten Bewältigung** sowie der **Suche nach sozialer Unterstützung** – wobei sich diese überwiegend in den Gedanken in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel offenlegen.

Insbesondere die herangezogenen Bewältigungsstrategien im Rückgriff auf individuelle und soziale Ressourcen sind für die Beantwortung des zweiten Teils der übergeordneten Forschungsfrage zentral, um rückblickend hilfreiche Bedingungen für einen gelingenden Übergang herausarbeiten zu können. So deuten sich zwar auch in den *Gedankenköhlen* bereits an die Leitfaden-Interviews anknüpfende individuelle Bewältigungsmöglichkeiten an, lediglich die Perspektiven aus den *Gedankenköhlen* würden aber zur differenzierten Beantwortung von bedeutsamen Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Kindersicht nicht ausreichen. Es ist aber bereits betont worden, dass der weiterzudenkende Satzanfang in den *Gedankenköhlen* auch nicht explizit zu konkreten Umgangsweisen bzw. der Herausarbeitung von stärkenden Bedingungen für einen gelingenden Übergang in der Auseinandersetzung auffordert.

Um somit im triangulativen Sinne (vgl. Flick 2011, S. 49) ein breiteres, umfassenderes oder ggf. vollständigeres Bild von Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess zu erhalten, sind die im Anschluss an die *Gedankenköhlen* vertiefend durchgeföhrten Leitfaden-Interviews im Rahmen dieser Studie bedeutsam. Aus den leitfadengestützten Prä- und Postinterviews wird eine Vielfalt an Bewältigungsstrategien in der gelingenden Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Erfahrungen auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen und der vorausschauenden und rückblickenden Reflexion von hilfreichen individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen gemeinsam mit den Kindern herausgestellt.

Der Gesamtvergleich aller 20 Viert- und Fünftklässler:innen in den Leitfaden-Interviews trägt daher erst zu einem breiteren und vollständigeren Bild der einzelnen Bewältigungsstrategien als Ressourcen bei. Welche Empfehlungen sich daraus für eine gelingende Übergangsbewältigung aus Kindersicht ableiten lassen, wird in einer zusammenfassenden Darstellung und Diskussion im Diskurs der Kindheits-, Transitionsforschung und Bewältigungsforschung in Kapitel 12.2 aufgegriffen.

In der Einladung zum gedanklichen Verweilen und dem Weiterdenken der offenen Satzanfänge in einer *Gedankenöhle* entsteht dennoch eine besondere Sprechsituation, die sowohl durch diese methodische Offenheit als auch durch die anspruchsvolle Thematik des mehrphasigen Übergangsprozesses, über welchen hier sowohl in die Zukunft blickend als auch zurückblickend ganz frei reflektiert wird, äußerst hohe sprachliche sowie kognitive Anforderungen an die Kinder stellt.

Wie es die oben dargestellten Beispiele verdeutlichen (vgl. 11.2 und 11.5), folgen die zehn Viert- und Fünftklässler:innen dieser Einladung, lassen sich auf diese besondere Sprechsituation ein und nehmen sich dieser Herausforderung – auch in interaktiver Form – ganz unterschiedlich an. Auf diese Weise entfalten sich in ihrer Emotionalität, Thematik und Länge individuell vielschichtige Monologe. Insgesamt scheinen die Kinder aus H. dementsprechend durch diesen Auftakt gedanklich und emotional auf die anschließenden Interviews eingestimmt zu sein.

Mit Bezug auf das weiterführende *forschungsmethodische Erkenntnisinteresse* dieser Arbeit, inwieweit durch die triangulative Erprobung des im Kontext der Transitionsforschung aus Kinderperspektiven neuartigen offenen und kreativen Zugangs der monologischen *Gedankenhöhlen* auch Impulse zur Weiterentwicklung im Diskurs der Kindheitsforschung geleistet werden können, wird in Kapitel 12.3 nachgegangen. Dazu wird diese Erhebungsmethode in einer methodischen Diskussion im Hinblick auf den triangulativen Mehrwert sowie auf die implizierte Gegenstandsangemessenheit und deren Limitationen, auch unter ethischen Perspektiven, besonders reflektiert. Eine kritische Diskussion der gesamten Arbeit entlang zentraler Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nach Steinke (2017) – unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenheit in der Forschung mit Kindern (vgl. u. a. Velten & Höke 2021, 2023) – schließt in Kapitel 13 an.

12 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel sind die Ergebnisse dieser qualitativ längsschnittlichen Studie mit 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen innerhalb eines triangulativen methodischen Designs konzipiert aus offenen monologischen *Gedanken Höhlen* und leitfadengestützten Interviews, unterstützt durch kommunikationsanregende Blanko-Vorlagen von *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* sowie Themenkärtchen (vgl. ausführlich Kapitel 8 zum Erhebungsdesign), differenziert in sechs Unterkapiteln dargestellt worden.

Im Folgenden werden die wesentlichen inhaltlichen sowie methodischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit in den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen aus der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsorschung eingeordnet. Entlang der übergeordneten Forschungsfrage sowie der vertiefenden Forschungsfragen gliedert sich die zusammenfassende Darstellung und Diskussion in drei Kapitel: (1) Das Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule aus der Perspektive von Viert- und dann Fünftklässler:innen, (2) Empfehlungen von Fünftklässler:innen für eine gelingende Übergangsbewältigung sowie (3) Die Methode der *Gedanken Höhlen*: ein triangulativer (Mehr-)Wert für die Forschung mit Kindern⁵⁵

12.1 Das Erleben des Grundschulübergangs aus der Perspektive von Viert- und dann Fünftklässler:innen

Die Gesamtheit der Ergebnisse dieser Forschung, eingeordnet in den bisherigen empirischen Forschungsstand zum Erleben des Grundschulübergangs (vgl. Kapitel 6), bestätigen, dass sich dieser Übergang auch für die Viert- und Fünftklässler:innen dieser Studie nicht als *Sekundarstufenschock* erweist (Weißbach 1985). Sie wird von den Kindern als eine überwiegend positive, aber auch spannende und letztlich zu bewältigende Phase ihrer Schulzeit erlebt. Schlussendlich braucht es, wie es die Erfahrungen aller befragten Kinder zeigen, im Rahmen der theoretischen Betrachtung des Übergangs in einer längerfristigen Gesamtphase allerdings eine gewisse Zeit des Ankommens und der Eingewöhnung in die neue soziale und schulische Umgebung (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005).

⁵⁵ Zur weiteren inhaltlichen und methodischen Nachvollziehbarkeit sei an dieser Stelle transparent gemacht, dass in 12.1 die Ergebnisse aller methodischen Zugänge in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Die Ergebnisse aus 12.2 resultieren grundlegend aus den leitfadengestützten Interviews. Die Frage nach dem triangulativen (Mehr-)Wert der beiden gewählten methodischen Zugänge aus *Gedanken Höhlen* und Leitfaden-Interviews in einem qualitativ längsschnittlichen Design sowie die für eine Forschung mit Kindern implizierte inhaltliche und ethische Gegenstandsangemessenheit der Erhebungsmethode *Gedanken Höhle* werden in Kapitel 12.3 sowie Kapitel 13 weiter vertieft.

Vergleichbar zu bisherigen empirischen Ergebnissen der Transitionsforschung blicken zunächst auch die Viertklässler:innen dieser Studie überwiegend mit **Vorfreude** auf die neue Schule (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; van Ophuysen 2006, 2012; Storck 2015).

Im Gesamtvergleich der drei transitionstheoretischen Ebenen beziehen sich die meisten geäußerten Erwartungen der befragten Viertklässler:innen (vgl. 11.1, 11.2) recht übereinstimmend auf Aspekte der **interaktionalen Ebene**, insbesondere auf das **Beibehalten alter Freundschaften** sowie dem *Finden und Aufbau von neuen Freundschaften*, als auch der positiven Erwartungshaltung, wieder viele **nette Lehrkräfte** zu haben. Bisherige Studien haben diese positiven Erwartungshaltungen im Aufbau und Beibehalten von Freundschaften sowie den neuen Lehrkräften bereits mehrfach aufgezeigt (vgl. u. a. Storck 2015; Baar 2018; von der Groeben 2018). Somit scheint das soziale Umfeld für die befragten Viertklässler:innen ebenfalls im Rahmen dieser Studie besonderen Bedeutungsgehalt zu haben.

Denn wenn negative Erwartungen zum Ausdruck gebracht werden, beziehen sich diese oftmals auf den **Verlust von Freund:innen und Lehrkräften**, dem mit Trauer entgegengesehen wird. Auch weitere **soziale Ängste** vor dem Alleinsein und Streitsituatationen, wenn keine oder wenig neue Freund:innen gefunden werden, beschäftigen die Kinder. Aber ebenso die schwierigeren **Leistungsanforderungen**, denen sie sich auf **kontextueller Ebene** auf der neuen Schule sehr bewusst sind, bereiten den befragten Viertklässler:innen zunehmend *leistungsbezogene Ängste*. Diese zentralen Sorgen, den zu erwartenden höheren Leistungsanforderungen nicht gerecht werden zu können, aber gleichermaßen Verlustängste von vertrauten Personen werden ebenfalls in der Darstellung des bisherigen empirischen Forschungsstandes offengelegt (vgl. u. a. Prinz 2010; van Ophuysen 2006, 2012; Storck 2015; Baar 2018). So sind den Viertklässler:innen dieser Studie als spaßiger Ausgleich insbesondere auch die *Spiel- und Sportmöglichkeiten im Schulalltag* und auf einem **großen Schulhof** sehr wichtig. Daher werden viele weitere *Angebote* und *Möglichkeiten* mit Blick auf die neuen schulischen Rahmenbedingungen insbesondere positiv erwartet, vor allem im Hinblick auf das neue **große Schulgebäude**, den **neuen Schulalltag mit neuen Fächern** und spannenden Themen in einem **neuen Unterricht**.

Rückblickend betrachtet bestätigt sich aus den Perspektiven der befragten Fünftklässler:innen, dass viele dieser zuvor als zentral aufgestellten Erwartungen eingetreten sind (vgl. 11.4, 11.5). In der ausführlichen Beschreibung ihrer tatsächlichen Erfahrungen nach dem Schulwechsel auf die neue weiterführende Schule wird aber ebenso vieles von den Fünftklässler:innen erlebt, was derart im Detail als Viertklässler:innen noch nicht als Anforderungswissen vorausgesesehen wurde und somit im tatsächlichen Erleben mittlerweile eine differenziertere Vorstellung von den einzelnen zentralen Erwartungen existiert. Dieses *Nicht-Erwartete* wird entgegen bisherigen empirischen Ergebnissen (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; van Ophuysen 2006, 2012; Roos & Schöler 2013) von den Kindern dieser Studie aber nicht immer im positiven Sinne bewertet.

Das gesamte Erleben des Übergangs resümierend begegnen die Fünftklässler:innen dieser Studie den als zentral herausgearbeiteten Erwartungen auf den einzel-

nen transitionstheoretischen Ebenen nicht mehr in einer derart positiven Überzeugung wie noch als Viertklässler:innen, sondern erleben diese in einer überwiegend **emotionalen Ambivalenz** ganz unterschiedlich.

So werden Aspekte einerseits von den Kindern als positive Veränderungen und Verbesserungen gegenüber der Grundschule beschrieben, von anderen hingegen gleichermaßen als negative Veränderung und gar Verschlechterung wahrgenommen. Diese ambivalenten Diskontinuitätserfahrungen werden auch bereits durch andere (längsschnittliche) Studien bestätigt (vgl. u. a. van Ophuysen 2006, 2012; Roos & Schöller 2013; von der Groeben 2018).

Zunächst erweist sich **der erste Tag auf der neuen Schule** als eine zentrale rückblickende Erfahrung für die Fünftklässler:innen dieser Studie, die derart in den Erwartungshaltungen vor dem Übergang für die Kinder nicht zum Ausdruck gebracht wurde. Dieser Tag stellt in einer feierlichen Willkommensfeier einen bedeutsamen „*Angliederungsritus*“ in der Gesamtphase des Übergangs dar (vgl. van Gennep 2005; Turner 2005). Die aus den Beschreibungen dieses Tages insgesamt deutlich gewordene emotionale Ambivalenz bestätigt, dass mit diesem Tag für die Kinder der Auftakt in eine *Schwellen- bzw. Umwandlungsphase* beginnt, sodass nun zunächst eine Parallelität zwischen altbekannter Grundschule und der neuen weiterführenden Schule als Zwischenzustand existiert und ein Ablösungsprozess vollzogen werden muss (vgl. Turner 2005; Munser-Kiefer & Martschinke 2018). So erscheint für die Fünftklässler:innen im Vergleich zur Grundschule alles zunächst ganz komisch, neu und fremd – mit den Worten von *Ron* auch als „gewöhnungsbedürftig“ (Z. 27) bezeichnet – sodass diese neue soziale als auch schulische Umgebung erst einmal von den Kindern kennengelernt werden muss, um sich in dieser wieder zurechtzufinden.

Im weiteren zusammengefassten längsschnittlichen Vergleich der vorherigen Erwartungen gegenüber den erlebten Erfahrungen als zentrale transitionstheoretische Entwicklungsaufgaben beschäftigen sich die Kinder auf **individueller Ebene** mit dem mit dem Schulwechsel einhergehenden **Statuswechsel**, nun Schüler:in einer weiterführenden Schule zu sein. Mit diesem setzen sich die befragten Viert- und dann Fünftklässler:innen sowohl vor als auch nach dem Übergang gleichermaßen *ambivalent* auseinander, denn es muss ein Rollenwechsel von den ehemals Großen wieder zu den Kleinen vollzogen werden. In den Postinterviews wird rückblickend insbesondere die gewonnene **Selbstständigkeit** als neue positive Erfahrung beschrieben. Demnach kann beispielsweise das Erledigen von Hausaufgaben auf der neuen weiterführenden Schule nun selbstständig freier für sich selber eingeteilt werden. Des Weiteren werden insbesondere mit Blick auf die **neuen Lehrkräfte** viele Aspekte angesprochen, die derart nicht zuvor in den Erwartungen auf **interaktionaler Ebene** zum Ausdruck gebracht wurden. Demnach sind die neuen Lehrkräfte zwar wie erwartet überwiegend nett und auch durchaus streng, aber die größere *Anzahl* von *Fachlehrkräften* und die Unterschiede in den einzelnen Eigenschaften der Fachlehrkräfte sind erstmal gänzlich neue ambivalente Erfahrungen für die Fünftklässler:innen, an die sie sich gegenüber der altbekannten Grundschullehrer:innen gewöhnen müssen. Demnach wird insbesondere auch eine vertrauensvolle *Beziehungsgestaltung* zu jeder einzelnen Lehrkraft zu-

nächst herausfordernder wahrgenommen, u. a. auch bedingt durch die ungewohnte Verwendung der Höflichkeitsform, sodass Lehrkräfte nun nicht mehr geduzt, sondern gesiezt werden wollen, aber auch durch andere *Geschlechterverteilungen* mit mittlerweile gleichermaßen vielen männlichen Lehrkräften, die vereinzelt als größer und strenger beschrieben werden.

Mit weiterführendem Blick auf die **alten und neuen Freund:innen** wird die zuvor als zentral herausgearbeitete Erwartungshaltung im *Beibehalten bestehender* sowie im *Aufbau neuer Freundschaften* wie erhofft von den Fünftklässler:innen positiv erlebt. Der negativ erwartete *Verlust und Abbruch von Freundschaften* hingegen wird nur vereinzelt spürbar. Somit kann auch im Rahmen dieser Studie eine hohe **soziale Kontinuität** gegenüber der Grundschule beibehalten werden, was sich mit weiteren bisherigen Forschungsergebnissen deckt (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Roos & Schöler 2013; Storck 2015).

Diese hohe soziale Kontinuität trägt gleichermaßen zum Wohlbefinden in der **neuen Klasse** bei, in der von einigen Fünftklässler:innen ein ihrerseits unerwartet guter *Klassenzusammenhalt* auf der weiterführenden Schule beschrieben wird. Demgegenüber machen andere Kinder aber auch schlechtere Erfahrungen und beschweren sich über das Verhalten von Mitschüler:innen, sodass die zuvor erhoffte Erwartung an eine gute Lernumgebung in der eigenen Klasse nicht immer gegeben ist. Ebenso mit zuvor befürchteten *Streitsituationen* machen die Fünftklässler:innen Erfahrung, aber nicht derart, dass sie selber direkt involviert oder persönlich Streitauslöser:in sind, sondern dass Klassenkamerad:innen von Älteren geärgert werden. Insgesamt sind somit zuvor befürchtete *soziale Ängste* bei den befragten Kindern dieser Studie kaum eingetreten. Weitere nicht zuvor erwartete Veränderungen, die die Kinder im Hinblick auf die neue Klasse beschreiben, sind wie schon bei den Lehrkräften die höhere *Anzahl* an Klassen sowie Schüler:innen innerhalb einer Klasse sowie auch einer veränderten *Bezeichnung von Klassen*.

Mit zentralen Erfahrungen auf **kontextueller Ebene** zusammenfassend fortgesetzt, wird das **neue Schulgebäude** zwar wie bereits zuvor positiv erwartet als größer beschrieben, nun wissen die erfahrenen Fünftklässler:innen aber, dass damit mehr *Etagen*, andere *Raumbezeichnungen* und auch ein *Raumwechsel* einhergehen. All dies sind erlebte Veränderungen, die das *Zurechtfinden* in der neuen Umgebung zunächst schwerer machen und demnach die zuvor geäußerte Sorge vor einem möglichen Verirren anfangs durchaus eingetreten ist. Mittlerweile finden sich die Kinder ihren Aussagen zufolge aber überwiegend gut zurecht. Wie im Vorfeld positiv erwartet, bietet die neue weiterführende Schule für die Fünftklässler:innen nun vielfältige *Angebote*, wie eine Cafeteria und Mensa sowie neue AGs. Auch der *Schulhof* hat wie erhofft viele (neue) *Spiel- und Sportmöglichkeiten*. Gleichzeitig wird der Pausenhof aber von einigen Kindern ebenso schlechter und langweiliger als in der Grundschule wahrgenommen. Denn es fehlen Spielgeräte und sie nehmen daher auch eine unverhoffte Veränderung in der *Pausengestaltung* und dem eigenen Spielverhalten wahr, sodass mittlerweile weniger gespielt, sondern sich mehr unterhalten wird. Weitere zuvor nicht erwartete, nun ambivalent erlebte Veränderungen beziehen sich im **neuen Schulalltag** insbesondere

auf Unterrichtszeiten und unterrichtsorganisatorische Regelungen, wie das neue *Doppelstundenprinzip* und zunächst ungewöhnliche *Begrüßungsformen* der Lehrkräfte. Der **neue Unterricht** macht dennoch wie erwartet Spaß, vor allem durch eine tiefergehende Bearbeitung von Themen in wie erhofft vielen spannenden **neuen Fächern**. Zwar ist den Kindern im Vorfeld bewusst, dass der Unterricht schwerer und **Leistungsanforderungen** steigen werden, aber nun erleben sie doch einen unerwartet großen Unterschied von der Grundschule zur weiterführenden Schule, insbesondere durch den höheren Stoffumfang und Lernaufwand im Unterricht und für Hausaufgaben sowie der Häufigkeit von Tests und Klassenarbeiten. Demnach sind die zuvor befürchteten *Leistungsängste* und die ausgedrückte Sorge rund um schlechte Noten teilweise eingetreten, überwiegend kommen die Fünftklässler:innen aber mit den Anforderungen zurecht. Einer weiteren kontextuellen Rahmenbedingung, dem mit dem Schulwechsel einhergehenden **neuen Schulweg**, sind sich die Kinder bereits im Vorfeld bewusst und die erwartete gute Erreichbarkeit bestätigt sich für viele Fünftklässler:innen. Vereinzelt bestreiten Kinder nun einen längeren Schulweg mit neuen Verkehrsmitteln wie Bus und Bahn. Insgesamt wird aber das gemeinsame Bestreiten des Schulwegs mit Freund:innen oder Geschwistern und der Möglichkeit, auf längeren Schulwegen mehr erleben zu können, positiv von einigen Fünftklässler:innen dieser Studie wahrgenommen.

Im Gesamten überwiegen in der Beschreibung von rückblickenden Erfahrungen für die Kinder die **Diskontinuitäten** im Erleben und Ankommen in der neuen Schulumgebung. Dieser erstmal stärkere Fokus auf Veränderungen innerhalb der zunächst ungewohnten räumlichen (Lern-)Umgebung deckt sich mit bisherigen empirischen Forschungsergebnissen (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Roos & Schöler 2013; Storck 2015; von der Groeben 2018).

Kontinuitäten werden vermehrt erst durch das gezielte Nachfragen von den Kindern in den Postinterviews erkannt. So stellen die Fünftklässler:innen beispielsweise in der bewussten Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten zur Grundschule (initiiert durch das Themenkärtchen „Das ist gleichgeblieben ...“, vgl. Kapitel 8.4.2) fest, dass es auch auf der neuen weiterführenden Schule immer noch bzw. wieder nette Freund:innen und Lehrkräfte gibt. Außerdem sind viele Fächer auch gleichgeblieben, insbesondere die Hauptfächer. Demnach arbeiten sie für sich heraus, dass es auch weiterhin ein *gleichbleibendes schulorganisatorisches Prinzip von Schule* mit Unterricht, Fächern und Hausaufgaben gibt.

Im Postinterview werden die Kinder in der Vervollständigung von weiteren offenen Satzanfängen auf mitgebrachten Themenkärtchen (vgl. Kapitel 8.4.2) dazu eingeladen, im Vergleich ihrer schulischen Erfahrungen in den beiden Institutionen Grundschule und weiterführende Schule neben den oben genannten **Kontinuitäten** die wesentlichen **Diskontinuitäten** („Das hat sich verändert ...“, **Verbesserungen** („Das ist besser als in der Grundschule ...“, **Verschlechterungen** („Das ist schlechter als in der Grundschule ...“, das, was sie am meisten **vermissen** („Das vermisste ich am meisten ...“ bzw. was sie an der neuen Schule **am besten** finden („Das gefällt mir an meiner neuen Schule am besten ...“) selber resümierend *auf den Punkt zu bringen*.

Im Vergleich der transitionstheoretischen Ebenen lässt sich festhalten, dass rückblickend von den Fünftklässler:innen die meisten **Diskontinuitäten** als auch **Kontinuitäten** auf der **kontextuellen Ebene** resümiert werden und sich somit auf die (außer-)schulischen Rahmenbedingungen der oben genannten Kategorien beziehen. Daher werden auf dieser Ebene einerseits auch die meisten **Verschlechterungen** resümiert, hier überwiegend im Hinblick auf die **gestiegenen Leistungsanforderungen**. Andererseits heben die Kinder auch viele **Verbesserungen** hervor, die sich insbesondere durch die vielen neuen Möglichkeiten, Angebote und Fächer im täglichen Schulalltag und in einer neuen Umgebung ergeben. Daher werden diese Aspekte häufig gleichermaßen als **das Beste an der neuen Schule** von den Kindern resümiert. Am meisten **vermissen** die Fünftklässler:innen hingegen insbesondere die **alte Klassenlehrerin** und ebenso vereinzelt **alte Freund:innen**, sodass hier die Aussagen auf **interaktionaler Ebene** überwiegen. Auch insgesamt macht die konstant gebliebene große Häufigkeit von geteilten Erfahrungen rund um die Freund:innen, Lehrkräfte und die neue Klasse den weiterhin besonderen *Bedeutungsgehalt des sozialen Umfelds* deutlich – wenngleich diese Ebene nicht mehr wie noch vor dem Übergang derart überwiegt. Die grundsätzliche Bedeutsamkeit des sozialen Umfelds als zentraler Schutzfaktor und die mit dem Übergang einhergehenden sozialen Chancen decken sich mit den Ergebnissen vieler weiterer Studien (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Elben et al. 2003; Beelman 2006; Storck 2015; Baar 2018; Niemack 2019).

Alles in allem zeigt die vorangegangene differenzierte Darstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse aus beiden Erhebungsphasen sowie beider Erhebungsmethoden, wie thematisch differenziert und vielfältig sich die 20 Viert- und Fünftklässler:innen dieser Studie mit ihrem eigenen Übergangsprozess auseinandersetzen und ihre subjektiven Erwartungs-, Erinnerungs- und Erfahrungsprozesse kognitiv verarbeiten und sprachlich argumentativ in Interaktion mit der Forscherin darlegen können (vgl. Vogl 2017).

Zentrale Entwicklungsaufgaben des Grundschulübergangs in der Orientierungs- als auch Ankommensphase werden in dieser qualitativ längsschnittlichen Studie gemeinsam mit den Kindern als komplexes Anforderungsgefüge im individuellen Erleben des Übergangs herausgearbeitet. Anknüpfend an den transaktionalen Stressansatz (Lazarus & Folkman 1984) als ein zentraler theoretischer Bezugsrahmen dieser Studie (vgl. Kapitel 5) ist in einer *primären Bewertung* für den weiteren Bewältigungsprozess entscheidend, dass sich Kinder diesen als zentral herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben als komplexes Anforderungsgefüge auf transitionstheoretisch individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewusst sind (vgl. Griebel & Niesel 2004, 2020). Im Modellierungsmodell der Bewältigungskompetenzen von Munser-Kiefer & Martschinke (2018, vgl. Kapitel 5) wird dies auch als sog. *Anforderungswissen* bezeichnet, welches im Rahmen dieser Studie gemeinsam mit den Kindern in unterschiedlichen methodischen Zugängen eigenständig hervorgebracht wird.

In den methodisch angewandten offenen monologischen *Gedankenlöchern* und/oder perspektivischen Leitfaden-Interviews mit kommunikationsanregenden *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* (vgl. Kapitel 8.4) blicken die Viertklässler:innen zunächst

mehrere Monate vor dem Wechsel in der Orientierungsphase hypothetisch in die Zukunft und stellen ihre positiven, negativen bzw. ambivalenten Erwartungen an den Übergang heraus. Es bestätigt sich die eigene Annahme, dass die Kinder diesem bevorstehenden Übergang nicht neutral begegnen, sondern spezifische Erwartungen und Vorstellungen gegenüber der neuen Schule mitbringen.

Mehrere Monate nach dem erlebten Schulwechsel erinnern sie sich als *übergangserfahrene* Fünftklässler:innen in *Gedanken Höhlen* und/oder retrospektiven Leitfaden-Interviews mit kommunikationsanregenden Themenkärtchen an die Grundschulzeit sowie die Ankommensphase auf der weiterführenden Schule zurück und beschreiben ihre tatsächlichen positiven, negativen bzw. ambivalenten Erfahrungen in einem Vergleich zu ihren vorherigen Erwartungshaltungen. Daraus werden hilfreiche und hinderliche Bedingungen für einen gelingenden Übergang aus Sicht der Kinder in den Postinterviews reflektiert.

Die wesentlichen inhaltlichen Erkenntnisse dieser Studie resümierend haben sich die individuelle, interktionale und kontextuelle Ebene der Transitionstheorie nach Griebel & Niesel (2004, 2020) bei aller Komplexität der beschriebenen Erwartungen und Erfahrungen aus beiden Erhebungsmethoden als zentraler analytischer Bezugsrahmen dieser Studie als einschlägig erwiesen, um das subjektive Erleben der Viert- und Fünftklässler:innen transitionstheoretisch einzuordnen. Dies gilt es bereits an dieser Stelle insbesondere für das im Kontext der Übergangsforschung neuartige Erhebungsformat der *Gedanken Höhlen* hervorzuheben (vgl. ausführlicher Kapitel 12.3).

Insgesamt ist es eine große Strukturierungsleistung, wie diese 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen in der Auseinandersetzung mit den Kontinuitäts- und Diskontinuitätserfahrungen ihre eigenen erfolgreichen Wege in die weiterführende Schule finden. Zum Zeitpunkt der Befragung einige Monate nach dem Schulwechsel erwecken die befragten Fünftklässler:innen überwiegend den Eindruck, die *Schwellenphase* in einer Parallelität von Neuem und Alten überwunden zu haben. Das Ziel der Ablösung und der erfolgreichen Integration (vgl. Turner 2005) in das neue Umfeld scheint gemeistert und die Mehrheit der Fünftklässler:innen überzeugt, in einem Streben nach vermehrt positivem emotionalen Erleben gut angekommen zu sein.⁵⁶

Wenngleich das Ausmaß der Belastungen sowie der Stresserlebnisse vergleichbar zu bisherigen Forschungsergebnissen im Grundschulübergang (vgl. u. a. Elben et al. 2003; Beelmann 2006) demnach auch bei den Kindern dieser Studie überwiegend gering ausfällt, kennzeichnet die in der Ergebnisdarstellung deutlich gewordene intensiv ausgeprägte Emotionalität zwischen großer (Vor-)Freude und Traurigkeit im gesamten Übergangsprozess, der perspektivische Umgang mit Ungewissheiten und negativen Erwartungen sowie die dann zunächst ambivalent erlebten Diskontinuitäten und Kontinuitäten auf allen transitionstheoretischen Ebenen diesen Übergang durchaus als ein kritisches, stressauslösendes Lebensereignis (vgl. Filipp 1995; Filipp & Ay-

⁵⁶ Dazu sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass eine Überrepräsentation von Gymnasialübergänger:innen im Sampling der Kinderstudie vorliegt, die in der ursprünglich willkürlich heterogen ausgewählten Stichprobe seitens der Forscherin nicht beabsichtigt war (vgl. Kapitel 8). Eine dahingehend mögliche eingeschränkte Repräsentativität der Ergebnisse wird daher im Rekurs auf das Gütekriterium „Limitation“ nach Steinke (2017) in Kapitel 13 vertieft. Auch auf den dieses Resümee einschränkenden Einzelfall *Martha* aus H. des Samplings wird bereits in Kapitel 11.5 hingewiesen.

manns 2018; Lazarus 1995). Nach der bewussten Wahrnehmung der Anforderungssituation geht es daher – den transaktionalen Stressansatz als theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie weiterführend (vgl. Lazarus & Folkman 1984, vgl. Kapitel 5) – in einer *sekundären Bewertung* um die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten.

Daher liegt es weiterführend im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, gemeinsam mit den Kindern herauszuarbeiten, wie mit den generellen Anforderungen des Schulwechsels in gelingender Weise umgegangen werden kann, um sich erfolgreich im neuen schulischen Umfeld integrieren zu können. Die daraus resultierende, den transaktionalen Stressansatz abschließende, *Stressbewältigung* umfasst demnach „kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen zur Handhabung externer und interner Anforderungen, die von der Person als die eigenen Ressourcen beanspruchend oder überfordernd angesehen werden“ (Lazarus und Folkman 1984, S. 141).

So entwickeln die Viert- und Fünftklässler:innen dieser Studie jeweils vor und nach dem Schulwechsel in einer beeindruckenden Komplexität und einem auffallenden kognitiven Abstraktionsniveau (vgl. Vogl 2017, 2021) eigenständig Lösungsansätze und Empfehlungen für einen gelingenden Übergangsprozess, um diesen im positiven Sinne als Herausforderung anzunehmen. Eine Zusammenfassung dieser – eingeordnet in den Diskurs der Transitions- und Bewältigungsorschung sowie dem kindheits-theoretischen Ansatz der kindlichen Agency – steht im Mittelpunkt des folgenden Kapitels und gibt wichtige Implikationen für eine gelingende Übergangsgestaltung, die im abschließenden Fazit der Arbeit in Kapitel 14 vertieft werden.

12.2 Empfehlungen von Fünftklässler:innen für eine gelingende Übergangsbewältigung

Gelingt es Kindern, sich aktiv mit kritischen Lebensereignissen und ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, liegt darin aus Sicht der Forscherin die Chance, sich als selbstwirksam zu erfahren, Handlungs- und Problemlösekompetenzen aufzubauen und Selbstvertrauen zu gewinnen, um mit künftigen kritischen bzw. herausfordernden Situationen gestärkter umzugehen (vgl. Kordulla 2017, S. 28). Ausgehend von dieser leitenden Überzeugung müssen Kinder *Stressoren* nicht passiv ausgeliefert sein, sondern können über die Einschätzung der Anforderungssituation und über das individuelle Coping auch Akteur:innen im Bewältigungsprozess sein (vgl. Wirtz 2021a).

Bislang ist die Bewältigungsorschung (vgl. Kapitel 5, 6) stärker quantitativ ausgerichtet und gibt Kindern überwiegend in standardisierten Diagnoseverfahren skalen-orientierte Stresssituationen und mögliche Verhaltensweisen vor (vgl. Kohlmann et al. 2021). Dass Viert- und Fünftklässler:innen in der aktiven Auseinandersetzung mit subjektiven Erwartungen und Erfahrungen des Übergangs auch selbstständig in der Lage sind, Bewältigungsstrategiewissen qualitativ in einer Gesprächssituation herauszuarbeiten, zeigt die in dieser Forschung zusammengetragene längsschnittlich

herausgearbeitete Vielfalt an stärkenden, hilfreichen und hinderlichen Bedingungen für einen gelingenden Transitionsprozess (vgl. 11.3 und 11.6).

Für die Bewältigung des Grundschulübergangs greifen dazu die Kinder dieser Studie auf die aus der langjährigen Bewältigungsforschung als zentral erwiesenen Bewältigungsstrategien **Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, emotionsorientierte Bewältigung** sowie **problemvermeidende Bewältigung** (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021) zurück⁵⁷. Auch in der Offenheit der monologischen *Gedankenlöcher* deutet sich bereits ein solches Bewältigungsstrategiewissen⁵⁸ an (vgl. 11.6.4, später 12.3). Dieses Wissen wird in den leitfadengestützten Interviews mit der Forscherin ausdifferenziert und das eigene Bewältigungsverhalten im Sinne von Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang reflektiert.

Dazu werden die Kinder in den Präinterviews, anknüpfend an ihr eigenes herausgearbeitetes Anforderungswissen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene, zunächst in der Orientierungsphase nach Bedingungen gefragt, die sie in der konkreten Auseinandersetzung mit den subjektiven Erwartungen und Ungewissheiten bis zum Schulwechsel stärken würden (vgl. 11.3). Rückblickend reflektieren sie im letzten Teil der Postinterviews als *übergangserfahrene Expert:innen* den gesamten eigenen Erfahrungsprozess resümierend subjektiv bedeutsame hilfreiche und hinderliche Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen im erlebten Übergang und im eigenen Bewältigungsverhalten (vgl. 11.6.1–3).

In einem interaktiven Perspektivwechsel werden die Fünftklässler:innen daran anknüpfend als letzte Interviewfrage dazu aufgefordert, eine abschließende Handlungsempfehlung an andere Kinder in vergleichbaren Übergangssituationen auszusprechen (vgl. 11.6.5).

In einer Bündelung dieser stärkenden Bedingungen für die Zeit bis zum Schulwechsel sowie den rückblickend reflektierten hilfreichen bzw. hinderlichen Faktoren, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen sowie daraus resultierenden Handlungsempfehlungen wird im Rekurs auf die theoretischen Betrachtungen von Transitionen (vgl. Kapitel 4.1) deutlich, dass es für eine gelingende Übergangsbewältigung die Transitionsskompetenz des gesamten sozialen Systems braucht, hier insbesondere der Kinder selbst, deren Eltern bzw. der Familien sowie der abgebenden und aufnehmenden Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 116).

Im Mittelpunkt stehen in diesem gesamten Transitionsprozess auch in den Perspektiven der Kinder an erster Stelle sie selbst, denn sie resümieren, insbesondere durch ihre eigene grundsätzlich *positive Grundhaltung* in einem **problemorientierten Bewältigungsverhalten**, maßgeblich zum Gelingen des Übergangs beigetragen zu haben. In der Nähe zur **emotionsorientierten Bewältigung** empfehlen die Kinder daher gleichermaßen das Streben nach vermehrt *positivem emotionalen Erleben* durch die Fo-

57 Es sei erneut darauf hingewiesen, dass die ursprünglich fünfte zentrale Bewältigungsstrategie, die „destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“ (vgl. Lohaus et al. 2007, S. 56) im Rahmen dieser Studie bei keinem der Kinder als mögliche Umgangsweise ausgemacht wird, sodass auf diese ohnehin sozial oftmals grenzwertig angesehene Strategie als inhaltsanalytische Kategorie verzichtet werden kann.

58 die problemvermeidende Bewältigung ausgenommen

kussierung von (Vor-)Freuden im gesamten Übergangsprozess und dem bestmöglichen Umgehen bzw. Nichtzulassen von zu starken negativen Gefühlen wie Angst und Vermissen.

In Anlehnung an das bekannte Selbstbewertungsmodell nach Heinz Heckhausen (1972) lässt sich hier eine grundsätzlich *erfolgszuversichtliche* motivationale Orientierung erkennen (vgl. Valtin & Wagner 2002, S. 125), die von den Kindern zur Bewältigung des Übergangs empfohlen wird. Die Kinder scheinen von ihrer eigenen problemorientierten Verhaltensbereitschaft im gesamten Übergangsprozess äußerst überzeugt und versuchen, sich ihrer eigenen mitgebrachten Stärken als **individuelle Ressourcen** im rückblickenden Erfahrungsprozess bewusst zu werden.

Dazu zählt aus Sicht der Kinder ebenso die in einer **problemorientierten** Herangehensweise *aktive Auseinandersetzung* mit dem bevorstehenden Schulwechsel. Daher empfehlen sie, sich bewusst auf mögliche Veränderungen im sozialen als auch schulischen Umfeld einzustellen und sich *mental* darauf *vorzubereiten*. Eine solche aktive, mentale und absichtliche Vorbereitung und Auseinandersetzung mit dem Schulwechsel erleichtert aus ihrer Sicht rückblickend den Umgang mit den überwiegend erfahrenen *Diskontinuitäten*.

Darüber hinaus wird im eigenen **problemorientierten Bewältigungsverhalten** rückblickend vor allem auch das motivierte Zeigen eigener *Anstrengungs- und Lernbereitschaft* sowohl in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel als auch in der Ankommensphase auf der weiterführenden Schule als entscheidend erachtet. Dabei äußern die Kinder einerseits in einer *intrinsischen* Motiviertheit die Relevanz eigener Lernmotivation, sich immer verbessern zu wollen, inhaltlich gut vorbereitet zu sein sowie einer inneren Überzeugung, sich neuen schulischen Herausforderungen zu stellen. Andererseits beschreiben die Kinder auch aus einer *extrinsisch* motivierten Leistungsmotivation heraus die Bedeutsamkeit, den schulischen Leistungsanforderungen entsprechend gerecht zu werden, gute Noten zu schreiben, die Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen und immer interessiert zu wirken.

In einer *misserfolgsmeidenden* motivationalen Orientierung (vgl. Valtin & Wagner 2002, S. 125) und präventiven Konfliktvermeidung empfehlen daher einige Fünftklässler:innen in einem ebenso erkennbaren **problemvermeidenden Bewältigungsverhalten**, dass es insbesondere in der Anfangszeit auf der weiterführenden Schule für eine erfolgreiche Integration in die neuen sozialen und schulischen Rahmenbedingungen bedeutsam ist, selber ein *sozial*, aber vor allem auch *leistungsorientiert vorbildliches Verhalten* zu zeigen und daher am Anfang nicht so extrem aufzufallen, sich gut zu benehmen, die Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen, immer aufzupassen und sich den Lehrkräften und Mitschüler:innen gegenüber respektvoll zu verhalten.

Vor allem in Orten inszenierter Sozialisation versuchen Kinder durch ihr kompetentes und den jeweiligen Situationen flexibel angepasstes Verhalten die vorherrschenden Regeln abzuleiten (divergente) Anforderungen zu begreifen und zu beherrschen sowie die geschaffenen Ordnungen aufrechtzuerhalten (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 225 ff.). Dieses hier im empfohlenen problemvermeidenden Bewältigungsverhalten

erkennbare Phänomen beschreibt Bühler-Niederberger (2019, S. 238) als „kompetente Gefügigkeit“ oder auch kooperative „Komplizenschaft“.

In schulischem Kontext, der auch die vorliegende Studie rahmt, sind neben den inhaltsanalytisch zugrunde gelegten Basisemotionen (wie Freude, Angst und Trauer) ebenso die sog. *Leistungsemotionen* („achievement emotions“) in einem sozialen Klassenvergleich oftmals handlungsleitend (vgl. Frenzel, Götz & Pekrun 2020, S. 217). Anders als bei *generellen Emotionen* kommen als Bewertungsrahmen die eigenen Anstrengungen hinzu, sodass auch die Kinder dieser Studie im Sinne der eigenen Tüchtigkeit das Urteil fällen, die eigenen (sozialen als auch schulischen) Leistungen grundsätzlich als erfolgreich zu interpretieren (vgl. ebd.).

Gleichzeitig reflektieren die Fünftklässler:innen rückblickend aber auch Faktoren, die sie als individuell verbesserungswürdig im eigenen Verhalten erachteten. Im Rekurs auf die individuellen Ressourcen des eigenen *Personenwissens* im Modellierungsmodell der Bewältigungskompetenzen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018) werden demnach als Empfehlungen der noch stärkere Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit ausgesprochen, verbunden mit der stetigen persönlichen Überzeugung, den Schulwechsel meistern zu können. Vor allem in der Anfangszeit auf der neuen weiterführenden Schule ist aus Sicht der Fünftklässler:inenn ebenso die beschriebene Anstrengungs- und Lernbereitschaft noch verbesserungswürdig. Hier wirken die Kinder erneut einerseits *intrinsisch* motiviert und zeigen aus Eigeninteresse die Lernmotivation, sich weiterhin verbessern zu wollen. Andererseits tragen auch beispielsweise bevorstehende Tests und die Erledigung von Hausaufgaben zu eher *extrinsisch* motivierter verbesserungswürdiger Leistungsmotivation bei und im Sinne von oben beschriebener kooperativ kompetenter Gefügigkeit gegenüber den Lehrkräften immer interessiert zu wirken.

Die perspektivisch stärkenden sowie rückblickend hilfreichen bzw. hinderlichen Bedingungen aus Sicht der Kinder weiterführend zeigt sich, dass es neben den individuellen Ressourcen gleichermaßen **soziale Ressourcen** für eine gelingende Übergangsbewältigung braucht – ein Ergebnis, das auch weitere Studien bereits aufzeigen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018; Niemack 2019). Daher werden im gesamten Übergangsprozess auch der Rückhalt und die Gewissheit über ein stärkendes soziales Umfeld aus Geschwistern, aber vor allem Eltern und Freund:innen als bedeutsame Hilfe in der Bewältigungsstrategie der **Suche nach sozialer Unterstützung** beschrieben, die einem einerseits *informationelle* Unterstützung bieten, aber auch *emotionales* Vertrauen und Zutrauen entgegenbringen.

Insbesondere Eltern nehmen in ihrer Rolle als Begleiter:innen im Transitionsprozess eine entscheidende Funktion für die Kinder ein (vgl. Griebel & Niesel 2020, S. 211; vgl. Herding 2023, i. E.). So unterstützen Eltern beispielsweise im gemeinsamen Kennenlernen des neuen Schulwegs, aber auch beim Zurechtfinden in der neuen schulischen Umgebung. Vor allem der offene Erfahrungsaustausch und das Teilen von sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen in eigens erlebten Übergangssituations bestärkt die Kinder, um durch ein hier erkennbares positiv-modellhaftes Pro-

blemlösungsverhalten der Eltern (vgl. Wustmann 2004, S. 407) mögliche Umgangsweisen für die eigene Bewältigung der Anforderungen zu erfahren.

Darüber hinaus wird insbesondere die stetige Unterstützung von Eltern, aber auch Geschwistern beim Lernen und den Vorbereitungen für Tests und Klassenarbeiten sowie beim Erledigen von Hausaufgaben als wichtige hilfreiche Bedingung hervorgehoben.

Wesentlich erscheint dabei aus Sicht der befragten Kinder in der begleitenden Rolle der Eltern, dass sie keinen (leistungs-)emotionalen Handlungsdruck aufbauen, sondern emotional bestärkendes Zutrauen in die Leistungen der Kinder aussprechen und in der entgegengesetzten Ermutigung eher Unterstützung im Sinne einer *Hilfe zur Selbsthilfe* leisten (vgl. ebd.).

Dieses Rollenverständnis bekommt im Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule in der Orientierungsphase besondere Bedeutung, denn in diesem Prozess wird insbesondere der Aspekt von individueller *Mitbestimmung* rückblickend als zentrale Gelingensbedingung seitens vieler Fünftklässler:innen hervorgehoben. So betonen die Fünftklässler:innen, wie wichtig die *informationelle* Unterstützung als auch das *emotionale* Zutrauen seitens der Eltern bzw. der Familie in diesem Entscheidungsprozess ist. Dazu werden beispielsweise das Teilen von Erfahrungen (auch mit älteren Geschwistern), das Geben von Tipps und das gemeinsame Erstellen von Pro- und Contra-Listen rückblickend als hilfreiche Unterstützungsmaßnahmen für die Schulauswahl reflektiert.

In einer sich hier – im aktuellen Kindheitsdiskurs verorteten (vgl. Kapitel 2) – andeutenden *Verhandlungsfamilie* dürfen und sollen viele der befragten Kinder demnach ihre eigenen Bedürfnisse im Übergangsprozess darstellen und eine eigene Meinung für die letztliche Schulwahl entwickeln. Aus einer aktuell pädagogisch interaktionistisch ko-konstruktivistischen Perspektive von Familie und Schule werden den Kindern somit mehr Mitspracherecht, Partizipation und Autonomie zugestanden, zugleich zeigen die Erfahrungen der Kinder aber auch, dass Verhandlungs- und Beteiligungskompetenz im gemeinsamen Abwegen von Vor- und Nachteilen und einer Beteiligung an der letzten Schulwahl von vielen Eltern gleichermaßen erwartet werden (vgl. Büker 2015, S. 19).

Letztlich sollte aber auch aus Sicht der befragten Fünftklässler:innen die endgültige Entscheidung für eine bestimmte Schule den Kindern selbst überlassen werden. Bezugnehmend auf die Artikel 12 und 13 der UN-KRK (1989, S. 17) machen folglich die Fünftklässler:innen implizit auf ihr Recht von Mitbestimmung und die Berücksichtigung des Kindeswillens aufmerksam, demnach es gilt, Kinder in allen sie berührenden Angelegenheiten einzubeziehen, Möglichkeiten der freien Meinungsäußerungen zu schaffen und deren Meinung auch angemessen zu berücksichtigen. Dass sich nicht alle Kinder dieser Studie immer ausreichend einbezogen gefühlt haben und in dieser Gestaltung des gemeinsamen Entscheidungsprozesses noch Verbesserungspotenzial gesehen wird, zeigen ausgewählte Ergebnisse (vgl. 11.6.2).

Über den Prozess der weiterführenden Schulwahl in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel hinaus wird von einigen Fünftklässler:innen auch das *selbstbe-*

stimmte Aufreten in der Ankommenszeit auf der weiterführenden Schule als bedeutsam hervorgehoben. Insofern empfehlen sie ein selbstbewusstes Auftreten gegenüber Lehrkräften und Mitschüler:innen in der neuen Klasse und beispielsweise das Recht auf Nachfragen bei nicht verstandenen Unterrichtsinhalten auch einzufordern, um somit für seine Fragen und Belange einzustehen und sich nicht unterkriegen zu lassen.

Im Rekurs auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) fallen als zentrale Anforderungen in das Alter der hier befragten Fünftklässler:innen vor allem Bestrebungen nach vermehrter Autonomie und Selbstständigkeit in zunehmenden inneren Lösungsprozessen von den Erwachsenen (vgl. Lohaus, Domsch & Fririci 2007, S. 56). Somit bewegt sich das Kind vermehrt als „Akteur zwischen Bindungs- und Autonomiewünschen“ (vgl. Fölling-Albers & Heinzel 2007, S. 308).

Zwar wird auch für diese Kinder der elterliche Rat und deren Unterstützung weiterhin als bedeutsam angesehen, aber in diesem Altersabschnitt übernehmen auch häufig Freund:innen und Gleichaltrige die Funktion der sozialen Unterstützung. Denn wie es auch die befragten Fünftklässler:innen dieser Studie beschreiben, teilen Freund:innen ähnliche Erwartungen und Erfahrungen und eine gegenseitige Unterstützung sowie emotionale Bestärkung im gesamten Übergangsprozess fällt durch eine nähere subjektive Involviertheit untereinander oftmals leichter.

Daher wird ebenso die Bedeutsamkeit eines Aufrechterhaltens *sozialer Kontinuität* auf der Ebene von Freundschaften seitens der Kinder für eine gelingende Übergangsbewältigung besonders hervorgehoben. Dies gilt es vor allem auch im Entscheidungsprozess bei der Schulwahl zu berücksichtigen, sodass viele der Fünftklässler:innen empfehlen, mit altbekannten Freund:innen auf die neue Schule zu wechseln. Denn neben der gegenseitigen Unterstützung beim Ankommen und Zurechtfinden in der neuen sozialen und schulischen Umgebung werden außerdem in einem **problemvermeidendem Ablenkungsverhalten** das Verbringen gemeinsamer Zeit mit Freund:innen als stärkend empfohlen, sich sowohl vor dem bevorstehenden Schulwechsel als auch in der Ankommensphase zusammen abzulenken und somit im gemeinsamen Zusammenhalten weniger Ängste zuzulassen.

Neben den bis hierhin beschriebenen individuellen sowie sozialen Ressourcen können darüber hinaus auch die den Übergangsprozess moderierenden Fach- und Lehrkräfte der abgebenden und aufnehmenden Schulen seitens der Bildungsinstitutionen einen gelingenden Übergang aus Sicht der Kinder erleichtern. Um auf schulstruktureller Ebene präventiv dafür zu sorgen, dass bestimmte Belastungen erst gar nicht entstehen, sind demnach bezugnehmend auf das Resilienzkonzept auch **institutionelle Bedingungen** auf Ebene der Bildungsinstitutionen wichtig (vgl. Wustmann 2005), u. a. durch klare, transparente und anschlussfähige Regelungen und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, kompetente pädagogische Fach- und Lehrkräfte sowie eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern (vgl. Denner & Schumacher 2014, S. 32).

So geben auch die Kinder dieser Studie Impulse für hilfreiche *übergangsvorbereitende* Gestaltungsmaßnahmen. Dazu zählen aus ihrer Sicht sowohl die gute inhaltliche Vorbereitung seitens der Grundschullehrkräfte als auch wiederkehrende didaktische

Gestaltungsmaßnahmen, wie beispielsweise eine ähnliche Sitzordnung und sich wiederholende Lernmethoden. Dadurch wird bereits eine fachliche und didaktische Anschlussfähigkeit geschaffen, die das Ankommen in der neuen Lernumgebung aus ihrer Sicht erleichtert. Aber auch schulübergreifende Maßnahmen, wie die Besuche von Tagen der offenen Tür und Kennenlernnachmittagen, geben Sicherheit, sich schneller in der sozialen und kontextuellen Umgebung zurechtzufinden, da bereits wichtige Akteur:innen und Räumlichkeiten kennengelernt werden können.

Darüber hinaus wird das perspektivische Schaffen einer vertrauten sozialen Gewissheit in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel rückblickend als bedeutsam aus der Perspektive einiger Fünftklässler:innen hervorgehoben, demnach Grundschullehrkräfte die soziale Sicherheit schaffen, die alte Schule auch künftig immer besuchen zu können.

Weiterführend wird ebenso ein sanfter Einstieg in der Ankommensphase auf der neuen Schule, der erst mal von den neuen Klassenlehrer:innen verstärkt *sozial-* und *weniger leistungsorientiert* gestaltet wird, von vielen der Kinder als hilfreiche Gestaltungsmaßnahme beschrieben, um die neue Klassengemeinschaft zu stärken und damit die Integration in ein neues soziales und schulisches Umfeld zu erleichtern. Für eine noch bessere Stärkung der Klassengemeinschaft werden auch Verbesserungswürdige Impulse, beispielsweise die Durchführung einer gemeinsamen Klassenfahrt, als ergänzende außerschulische Maßnahmen eingebracht.

Aus weiteren rückblickend als Verbesserungswürdig reflektierten Gestaltungsmaßnahmen lässt sich ableiten, dass insbesondere die verschiedenen Fachlehrkräfte der weiterführenden Schulen einer fairen und respektvollen Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe allen Schüler:innen gegenüber mehr bedacht sein können. Des Weiteren kann bei der Gestaltung von Tagen der offenen Tür aus Sicht der Kinder auf eine noch bessere Transparenz und Anschlussfähigkeit geachtet werden, an einem solchen Tag wirklich den alltäglichen Schulalltag zu zeigen. Darüber hinaus haben sich die im Rahmen dieser Studie befragten Kinder teilweise nicht ausreichend eingebunden gefühlt in die Inhalte dieses Tages. Dazu würde es ebenfalls helfen, wenn aus organisatorischer Sicht an einem solchen Tag bereits transparenter feststeht, wer die neue Klassenlehrkraft und neue Klasse tatsächlich sein wird.

In einer Bündelung dieser als hilfreich bzw. Verbesserungswürdig reflektierten Bedingungen aller 20 Viert- und Fünftklässler:innen wird aus einer ressourcenorientierten Perspektive deutlich, dass erst das Zusammenwirken individueller, sozialer als auch institutioneller Potenziale zu einer kinderstärkenden Bewältigung des Übergangs beiträgt (vgl. Denner & Schuhmacher 2014, S. 32).

Für die Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule werden aus den zusammengetragenen Perspektiven der Kinder gewisse Bedürfnisse und Kontextfaktoren als Gelingensbedingungen erkennbar, die sich an die Taxonomie menschlicher Motivation (nach Ryan & Deci 2000) anlehnen und sich den drei psychologischen Grundbedürfnissen nach *Kompetenzerleben*, *sozialer Eingebundenheit* und *Autonomie* zuordnen lassen. Diese bilden die gemeinsame Grundlage für das Auftreten (intrinsisch) motivierten Verhaltens und gelten gewissermaßen als „Nährstoffe“ für eine ge-

sunde Entwicklung (vgl. Deci & Moller 2005). Dem Streben nach Kompetenzerleben lässt sich die Bedeutsamkeit von eigener Selbstwirksamkeitsüberzeugung und individueller Anstrengungs- und Lernbereitschaft im gesamten Transitionsprozess als Gelingensbedingungen seitens der Fünftklässler:innen zuordnen. Das Bedürfnis nach Autonomie wird durch Mitbestimmungsmöglichkeiten, insbesondere in der wichtigen Entscheidung für die Wahl einer weiterführenden Schule und dem Schaffen von Freiräumen für selbstbestimmtes Handeln im neuen Schulalltag als Gelingensbedingung stark gemacht. Zuletzt wird durch den Wunsch nach Zugehörigkeit, sowohl zur alten als auch zur Klassengemeinschaft in der neuen Schule, ebenso wie der erkennbaren besonderen Bedeutsamkeit von Freundschaften und dem möglichen Aufrechterhalten sozialer Kontinuitäten das große Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im gesamten Übergangsprozess zum Ausdruck gebracht.

Für die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse unterstreichen der längsschnittliche Vergleich der perspektivisch stärkenden Bedingungen vor dem eigentlichen Schulwechsel sowie der dann rückblickend reflektierten hilfreichen bzw. hinderlichen Bedingungen nach dem erlebten Schulwechsel, dass sowohl bei den Viert- als auch Fünftklässler:innen oben genannte Strategien der **problemorientierten Bewältigung** (u. a. positive Grundhaltung, mentale Vorbereitung und eigene Anstrengungs- und Lernbereitschaft) als auch die **Suche nach sozialer Unterstützung** (sowohl informationell als auch emotional) im Bewältigungsverhalten gleichbleibend bedeutsam sind. Somit überwiegen derartige Formen der Bewältigung im Rahmen dieser Studie eindeutig als gelingende individuelle und soziale Ressourcen in der Betrachtung des gesamten Übergangsprozesses auf allen transitionstheoretischen Ebenen. Eingeordnet in die bisherige Bewältigungsforschung eine Bestätigung dessen, dass insbesondere *direkte Strategien* der Bewältigung – wie es die problemorientierten Strategien sowie die Suche nach informationeller sozialer Unterstützung darstellen – auch in der Bewältigung des Grundschulübergangs besonders mit Erfolg verbunden werden (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018). Eine Übersichtsarbeit von Compas et al. (2001, 2017), die insbesondere Kinder und Jugendliche fokussiert, stellt diese positiven Zusammenhänge zwischen problemorientiertem Coping und sozial unterstützenden Zuwendungsstrategien für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Anforderungssituationen heraus. *Indirekte* Bewältigungsstrategien, wie es die emotionsorientierte als auch problemvermeidende Bewältigung darstellen, werden weniger mit Erfolg verbunden (vgl. ebd.).

Dass insbesondere die *emotionale* Unterstützung des sozialen Umfelds in der Nähe zur emotionsorientierten Bewältigung, aber auch die problemvermeidende Ablenkungsstrategie im Verbringen gemeinsamer Zeit mit Freund:innen ebenso entscheidend für eine erfolgreiche Bewältigung sind, haben die Ergebnisse dieser Studie bereits offengelegt (vgl. 11.3. und 11.6).

Nachweislich legen auch weitere Ergebnisse der Bewältigungsforschung entgegen den oben als vermeintlich erfolgversprechenderen direkten Strategien gleichermaßen nahe, dass es schwerfällt, effektive Standardstrategien festlegen zu können, da deren Wirksamkeit bzw. Funktionalität von unterschiedlichen Faktoren abhängt, insbesondere dem Ausmaß der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit einer Situation als

auch einer zeitlichen Perspektive (vgl. Beyer & Lohaus 2007, S. 18; Kohlmann et al. 2021, S. 66).

Dass es unter dem Faktor einer zeitlichen Perspektive auch auf die konkrete Situation bzw. Phase im Rahmen des gesamten Übergangsprozesses ankommt, wann welche eher direkte oder indirekte Strategie im eigenen Bewältigungsverhalten von den Kindern als besonders wirksam empfohlen wird, legt die Vielfalt der resümierenden Handlungsempfehlungen dar (vgl. 11.6.5).

Wirksame Stressbewältiger:innen verfügen nach Lohaus & Klein-Heßling (2006) über ein breites Spektrum an Bewältigungsressourcen und sind gleichermaßen in der Lage, diese flexibel und situationsgerecht einzusetzen. Im Idealfall herrscht eine Passung zwischen Strategie und der situationsspezifischen Entwicklungsaufgabe: „dazu ist es nötig, die Situation zu überwachen und zu bewerten sowie bei Bedarf regulierend mit passenden Bewältigungsstrategien einzugreifen“ (Munser-Kiefer & Martschinke 2018, S. 18). Dieses Spektrum deutet sich bei den Fünftklässler:innen im Rahmen dieser Studie in besonderer Weise in der Gegenüberstellung der unterschiedlicher Arten der Akteurschaft zwischen problemorientiertem und problemvermeidendem Bewältigungsverhalten an, die sich auf unterschiedliche Phasen im Übergangsprozess beziehen:

Demzufolge erleben sich einige der befragten Fünftklässler:innen vor allem in autonomieorientiertem Bewältigungsverhalten und der Bestärkung von aktiver Mitbestimmung im eigenen Übergangshandeln als subjektiv wirksam. Dies bezieht sich aus zeitlicher Perspektive insbesondere auf den in der Orientierungsphase liegenden Entscheidungsprozess für eine weiterführende Schule, aber durchaus auch auf die Anfangszeit nach dem erlebten Schulwechsel.

In der Ankommensphase auf der neuen weiterführenden Schule erleben sich andere Fünftklässler:innen vorwiegend im Sinne „kompetenter Gefügigkeit“ oder auch „kooperativer Komplizenschaft“ (vgl. Bühler-Niederberger 2019, S. 238) als subjektiv wirksam und versuchen wiederum durch ihr kompetentes Verhalten die vorherrschenden Regeln in der neuen Klasse und bei den neuen Lehrkräften zu ermitteln, den Sinn für die neue Sozialstruktur in der neuen Umgebung zu begreifen und somit die generationalen Ordnungen aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.). Wenngleich Zweiteres, als *iterative* Form der Agency, insbesondere eine Reaktivierung aus der Vergangenheit bekannter Regeln und Handlungsmuster in der Suche nach neuer schulischer Struktur und Ordnung ist, kann diese nach Emirbayer und Mische (1998) äußerst kreativ sein und soll hier nicht vorurteilend als weniger selbstbestimmt und effektiv wirksam interpretiert werden. Denn auch reflektierte Routinehandlungen müssen den Erfordernissen der Situation immer wieder angepasst werden und lassen die Fünftklässler:innen über das individuelle Coping zu aktiven Akteur:innen im Integrationsprozess werden (vgl. Wirtz 2021a). Deci & Ryan (1993) gehen in ihrer psychologisch begründeten Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen und ein Teil der neuen sozialen Umwelt (hier dem neuen Schulumfeld) zu werden.

„Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt [und effektiv wirksam] zu erfahren. Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen, übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept“ (ebd., S. 227).

Alles in allem würde es aus dem Rahmen dieser Studie und der Befragung von (ausschließlich) 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen mit überwiegend Gymnasialübergänger:innen heraus zu weit greifen, bestimmte Arten der beschriebenen Akteurschaft im Rückgriff auch zentrale Bewältigungsstrategien als effektive, allgemeingültige Standardstrategien in der gelingenden Übergangsbewältigung zu definieren. Insgesamt erweist sich der erlebte Grundschulübergang in seiner zeitlichen Gesamtpause für die hier befragten Kinder vor allem unter Rückgriff auf die oben als dominierend beschriebenen Bewältigungsstrategien der **problemorientierten Bewältigung** (u.a. positive Grundhaltung, mentale Vorbereitung und eigene Anstrengungs- und Lernbereitschaft) als auch der informationellen **Suche nach sozialer Unterstützung** als weitestgehend kontrollierbares und zu bewältigendes Lebensereignis. In bestimmten Phasen des Prozesses werden aber auch weitere Verhaltensweisen als wirksam hervorgehoben, einerseits der Aspekt von autonomieorientierter *Mitbestimmung* insbesondere im Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule sowie auch in der Anfangszeit nach dem Schulwechsel. Andererseits wird auch in einem erkennbar **problemvermeidenden Bewältigungsverhalten** das sozial als auch leistungsorientiert vorbildliche Verhalten im Sinne „*kompetenter Gefügigkeit*“ (Bühler-Niederberger 2019, S. 238) für eine erfolgreiche Integration in die neuen schulischen Strukturen und Ordnungen empfohlen. Schlussendlich macht die aus den Empfehlungen erkennbare Vielfalt der herangezogenen Bewältigungsstrategien deutlich, dass es letztlich für eine gelingende Übergangsbewältigung bedeutsam ist, das eigene Handeln als selbstbestimmt und effektiv wirksam zu erfahren, unabhängig von Art und Grad der jeweiligen Akteurschaft.

Nachdem in Kapitel 12.1 und 12.2 die wesentlichen inhaltlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit fokussiert und in den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen aus der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung eingeordnet wurden, sollen nun im folgenden Kapitel stärker die methodischen Erkenntnisse im Mittelpunkt stehen. In Kapitel 12.3 wird demnach der Frage nach dem triangulativen (Mehr-)Wert der beiden gewählten methodischen Zugänge aus *Gedankenhöhlen* und Leitfaden-Interviews in einem qualitativ längsschnittlichen Design nachgegangen, sowie die für eine Forschung mit Kindern implizierte inhaltliche und ethische Gegenstandsangemessenheit der Erhebungsmethode *Gedankenhöhle* kritisch reflektiert.

12.3 Die Methode der *Gedankenhöhlen*: Ein triangulativer (Mehr-)Wert für die Forschung mit Kindern?

Neben den leitfadengestützten Interviews werden mit zehn ausgewählten Viert- und Fünftklässler:innen des Samplings sog. *Gedankenhöhlen* aufgezeichnet, angelehnt an die sozialwissenschaftliche Methode des Lauten Denkens (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 361). Diese sprechen sie jeweils mittelbar vor dem Führen der Prä- sowie Postinterviews ganz für sich allein in ein Diktiergerät (vgl. ausführlich Kapitel 8). Das ursprünglich in der Literaturdidaktik entwickelte Unterrichts- und Erhebungsverfahren (vgl. Kruse 2014, S. 18) wird in seiner Kernidee in dieser Studie erstmalig auf den Kontext des Grundschulübergangs übertragen und aufgrund der angesprochenen Neuartigkeit im Kontext der Transitionsforschung ausschließlich mit einem Teil der Stichprobe (den Kindern aus H.) erprobt.

Das forschungsmethodische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit aufgreifend wird daher in diesem Kapitel das neuartige Format der *Gedankenhöhlen* insbesondere hinsichtlich seiner Potenziale und Grenzen sowie inhaltlich methodischen Gegenstandsangemessenheit und Limitationen – auch unter ethischer Perspektive – für eine (Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter reflektiert und daraus mögliche Impulse für eine Weiterentwicklung im Diskurs der Kindheitsforschung herausgearbeitet (vgl. Herding 2024).

Einem möglichen Entgegenwirken der in Kapitel 7 dargestellten einschränkenden Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern (vgl. u. a. im Überblick Butschi & Hedderich 2021) werden aus Sicht der Forscherin im Vorfeld der Durchführung gegenüber anderen Formen der Datenerhebung in der Methode der *Gedankenhöhlen* insbesondere das Potenzial einer spielerisch anregenden Befragungssituation für Kinder gesehen, in denen das monologische Sprechen mit sich selbst Erzählfreudigkeit anregt und in einem anderen Raum authentische Einblicke in ihre inneren Prozesse und aktuellen Gedanken gewährt – und das ohne die direkte Beeinflussung durch eine erwachsene Forscherin. Gleichermaßen soll es die Kinder entgegen aller in Kapitel 7 zusammengetragenen Vorbehalte in sprachlichen, kognitiven und interaktiven Fähigkeiten im positiven Sinne herausfordern (vgl. Vogl 2017; 2021), u. a. zu strukturierter Erzählfähigkeit mit einem hypothetischen Blick voraus, zu abstraktem Denken sowie argumentativem Darstellen von Erinnerungs- und Erfahrungsprozessen im Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis.

Die Erfahrungen dieser Studie legen rückblickend betrachtet nahe, dass das Format der *Gedankenhöhlen* im Weiterdenken der offenen Erzählimpulse „Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann ...“ (vgl. Kapitel 11.2) bzw. „Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann ...“ (vgl. Kapitel 11.5) die Kinder zum Erzählen ermutigt und zur subjektiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Übergang motiviert hat. Alle zehn Kinder haben sich sowohl vor als auch nach dem Übergang als Viert- und dann Fünftklässler:innen auf diese Form der Befragungssituation interaktiv eingelassen und im Durchschnitt bis zu 3 Minuten (vor) bzw. 4 Minuten (nach) in der Höhle ge-

danklich verweilt. Demnach zeigen die Kinder auf verbaler Ebene eine vergleichsweise hohe Erzählfreudigkeit in diesem sie individuell emotional betreffenden aktuellen Lebensereignis und scheinen sich dabei innerhalb des Raums der *Höhle* in beiden Erhebungsphasen gleichermaßen wohlgefühlt zu haben, ihre möglichen dazu aufkommenden Gedanken in der Fortführung der offenen Erzählimpulse zum Ausdruck zu bringen. Die unterschiedlichen räumlichen Ausgestaltungen in der Durchführung – einerseits auf einer Klassenfahrt außerhalb der Räumlichkeiten der Grundschule in einer selbst aufgebauten Höhle aus Decken und Kissen in der ersten Erhebung, gegenüber andererseits in den Räumlichkeiten der Grundschule in einem *Wurfzelt* in der zweiten Erhebung – scheinen demnach keinen nennenswerten Einfluss auf die Gedankenentfaltung der Kinder gehabt zu haben. So setzen sich im Vergleich zu den Leitfaden-Interviews auch die zehn Viert- und Fünftklässler:innen in ihren freien Gedankenhöhlenmonologen äußerst emotional und in einer thematischen Vielschichtigkeit mit ihrem Übergangsprozess auf allen drei transitionstheoretischen Ebenen auseinander (vgl. Kapitel 11.2, 11.5 und 12.1). Gleichzeitig gelingt es den Kindern innerhalb ihrer Gedankenmonologe ebenfalls in interaktiver Weise einerseits über sich selbst zu reflektieren, aber ebenso über andere Personen und interktionale Beziehungen aus ihrem sozialen und schulischen Umfeld (vgl. Vogl 2017).

Demnach werden auch ohne das gezielte Nachfragen einer vorstrukturierteren Interviewsituation in einem sich frei entfaltenden individuellen Prä-Gedankenmonolog von den Kindern zunächst bestimmte Wünsche und Sorgen mit dem bevorstehenden Übergang auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene verknüpft und rückblickend erfahrenen Diskontinuitäten und Kontinuitäten im Ankommensprozess auf der weiterführenden Schule als Anforderungswissen im Post-Gedankenmonolog auf den drei Ebenen reflektiert.

Die Methoden vergleichend, werden gegenüber den Präinterviews in den Prä-Gedankenmonologen die positiven Emotionen und Vorfreuden in der Tendenz deutlicher spürbar. Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass in den Präinterviews durch die von der Forscherin mitgebrachten Blanko-Vorlagen von *Wunsch-Sonnen*, aber auch *Sorgen-Wolken* der Blick auf negative Erwartungen bewusst herausgefordert und damit auch mehr von den Kindern mitgedacht wurde (vgl. Kapitel 8.4.2). In einem freieren Zugang scheinen somit positive Emotionen mit Blick auf den bevorstehenden Grundschulübergang in der Tendenz bei diesen Viertklässler:innen zu überwiegen. Rückblickend bestätigt sich innerhalb beider methodischen Zugänge gleichermaßen die Dominanz emotionaler Ambivalenz bei den befragten Fünftklässler:innen.

Im weiteren direkten inhaltlichen Vergleich zwischen Prä-Gedankenhöhlenmonologen und Präinterviews fällt auf, dass die Kategorien des **neuen Unterrichts**, verbunden mit vielen spannenden zu erwartenden **neuen Fächern**, kaum in den Monologen der Kinder aufkommen. In den perspektivischen Interviewgesprächen über deren Wünsche und Sorgen wird mit den Kindern aber über diese Themen mehrfach gesprochen. Somit scheinen in den Prä-Gedankenhöhlenmonologen insgesamt stärker außerunterrichtliche schulische Rahmenbedingungen präsenter.

Weitere von den Fünftklässler:innen in den Postinterviews beschriebene Erfahrungen von beispielsweise zunehmender Selbstständigkeit, veränderter Begrüßungsformen von Lehrkräften oder anderer Etagen- und Raumbezeichnungen im neuen Schulgebäude werden im Vergleich dazu in den rückblickenden Gedankenmonologen nicht vertiefend thematisiert. Demgegenüber werden andere individuelle Erfahrungen von beispielsweise persönlich eingeschränkter Gesundheit und dem eigenen Wohlergehen in den Post-Gedankenhöhlenmonologen deutlich.

Auch die Kategorie des **neuen Schulwegs** wird in den rückblickenden Gedankenmonologen nicht auf kontextueller Ebene angesprochen – ein möglicher Hinweis darauf, dass dieses Thema für die Kinder ohne ein impulsgebendes Themenkärtchen rückblickend keine besondere Relevanz zu haben scheint. Insgesamt überwiegen aber auch in den rückblickenden Gedankenmonologen grundsätzlich Erfahrungen, die sich vermehrt der interaktionalen und kontextuellen Ebene zuordnen lassen – und das vor allem auch ohne die kommunikationsanregenden Themenkärtchen, die die Inhalte der Postinterviews auf diesen Ebenen gerahmt und gewissermaßen vorstrukturiert haben (vgl. Kapitel 8.4.2).

Im resümierenden Vergleich der dargestellten Erwartungen und Erfahrungen, basierend auf den leitfadengestützten Interviews (vgl. Kapitel 11.1. und 11.4), werden demnach die für den Auswertungsprozess als zentral herausgearbeiteten thematischen Kategorien (vgl. Kapitel 10.5) auch in den offenen *Gedankenhöhlen* von den Kindern inhaltsanalytisch leitend. Zwar werden nicht alle Kategorien in einer derartigen Häufigkeit angesprochen und in verschiedenen Perspektiven der Kinder thematisch weiter ausdifferenziert, sondern teilweise nur von einzelnen Personen angesprochen. Dennoch muss aus methodischer Sicht dazu erneut betont werden, dass die *Gedankenhöhlen* gegenüber den Leifladen-Interviews lediglich mit der Hälfte des Samplings, den zehn Kindern aus H., umgesetzt werden und rein von ihrer zeitlichen Länge wesentlich kürzer als die leitfadengestützten Interviews sind.

Darüber hinaus sind die sich thematisch gänzlich frei entfaltenden Monologe in der individuellen Ausgestaltung ohne weiterführende vorstrukturierte Interviewleitfragen bzw. vertiefende Nachfragen und mitgebrachten Blanko-Vorlagen und Themenkärtchen seitens der Forscherin beeinflusst worden. Somit ist gleichermaßen positiv hervorzuheben, was für eine thematisch vergleichbare Vielzahl an Themen seitens der ausgewählten Kinder angesprochen werden, die gerade in der Kürze der sich frei entfaltenden Monologe gegenüber den leitfadengestützten Interviews eine beeindruckende thematische Vielschichtigkeit in eigener Gedankenstruktur abbilden und zusätzlich von einer besonderen thematischen Relevanz für die Kinder ausgegangen werden kann.

In einem konkreten inhaltlichen Vergleich der *Gedankenhöhlen* untereinander wird deutlich, dass sich die Kinder zeitlich in ihren Gedankenmonologen stets zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bewegen. Dies wird möglicherweise impliziert durch die Erzählimpulse, sodass die meisten Kinder versuchen, möglichst viele Themen in ihrem Monolog hintereinander zu eröffnen.

In Einzelfällen dominiert demgegenüber aber auch eine ganz bestimmte Erinnerung oder tagesaktuelle, gegenwärtige Erfahrung am Tag der Erhebung den subjektiven Gedankenprozess. So überwiegen am Beispiel von *Ron* in seinem Post-Gedankenmonolog die schlechten Erfahrungen in der lauten Klasse, sodass er dadurch die Anforderungen für den Test nicht mitbekommen hat. Diese Erfahrung hat er am Tag der Aufnahme seiner *Gedankenöhle* gemacht, was durch seine erklärenden Worte „heute zum Beispiel“ (Z. 71) erkennbar wird. Diese negative Erfahrung scheint bei ihm in Verbindung mit seinen spürbar eigenen hohen Leistungserwartungen in der Situation der Erhebung besonders präsent und bedeutsam, weshalb dieses Thema ausführlich in seinem Gedankenmonolog ausgeführt wird. *Ruven* hingegen schildert in Ausführlichkeit seine ambivalenten Gefühle und Erlebnisse rund um den „ersten Schultag“ (Z. 30), der somit scheinbar in ganz besonderer Erinnerung geblieben ist, wenn er rückblickend an seinen Schulwechsel zurückdenkt. Die besondere Bedeutsamkeit dieses Tages als Auftakt in eine neue Phase wurde bereits in Kapitel 12.1. theoretisch begründet, wird aber an dieser Stelle durch den sich frei entfaltenden Monolog in den *Gedankenhöhlen* nochmal in besonderer Weise unterstrichen. Denn mit diesem Tag setzen sich auch weitere Kinder in den Post-Gedankenmonologen auseinander – und das vor dem Durchführen der Postinterviews, in dem die Thematisierung dieses Tages entlang vorstrukturierter Themenkärtchen seitens der Forscherin eingebracht wird.

Die Inhalte der *Gedankenhöhlen* jeweils vor und nach dem Übergang in ihrer Gesamtheit betrachtend (vgl. Kapitel 11.2 und 11.5) wird somit eine beeindruckende Vielfalt an Themen deutlich. Diese lassen sich im Kontext der Übergangsorschung auf den einschlägigen transitionstheoretischen Ebenen und demnach innerhalb der Erzählungen als „relevante Informationen“ (Vogl 2017) für den vorliegenden Forschungskontext einordnen. Somit trägt der im Kontext der Transitionsforschung neuartige methodische Zugang über die offenen monologischen *Gedankenhöhlen* zu einer grundsätzlich inhaltlich komplementären Nachvollziehbarkeit des Erlebens vom Grundschulübergang aus der Perspektive von Viert- und Fünftklässler:innen bei.

Es werden entgegen der vergleichsweise geringeren Anzahl von Gedankenmonologen bemerkenswerte Einblicke in das (aktuelle) komplexe *Erleben des Übergangs* und vor allem in die ambivalente *Emotionalität* und *Individualität* von verschiedenen Erwartungen und Erfahrungen der Viert- und Fünftklässler:innen gegeben. Diese werden dann in den leitfadengestützten Interviews mit allen 20 Kindern erneut aufgegriffen und differenzierter vertieft, sodass sich in der methodisch triangulativen Verknüpfung beider Erhebungsmethoden aus *Gedankenhöhlen* und Leitfaden-Interviews ein differenziertes und complexes Gesamtbild im Erleben des gesamten Übergangsprozesses ergibt (vgl. Kapitel 12.1).

Aus methodischer Perspektive fordert demnach die im Rahmen dieser Studie initiierte Auseinandersetzung mit dem eigenen längerfristigen Übergangsprozess die Kinder innerhalb aller gewählten methodischen Zugänge, aber im Besonderen innerhalb der *Gedankenhöhlen*, kognitiv einerseits zu hypothetischem und abstraktem Denken heraus (vgl. Vogl 2017), wenn sie im Sinne von *was, wäre wenn* auf den bevorstehenden Übergang vorausblicken. Andererseits müssen beim Blick zurück auf den

erlebten Übergangsprozess auch Erinnerungsprozesse im Langzeitgedächtnis aktiviert werden (vgl. ebd.).

Insgesamt eine hohe kognitive Reflexionsleistung, die die Kinder im Rahmen dieser Arbeit leisten und dabei inhaltlich nicht den thematischen Bezug zum Übergangserleben verlieren. Dies muss in den räumlich auf sich allein gestellten *Gedanken Höhlen* in besonderer Weise hervorgehoben werden, denn hier haben die Kinder keine leitfadengestützten Nachfragen oder kommunikationsanregenden Mittel wie *Wunsch-Sonnen, Sorgen-Wolken* oder *Themenkärtchen* erhalten, die dieses abstrakte Denken bzw. ihre Erinnerungsprozesse unterstützen und sie inhaltlich fokussierend begleiten.

Lediglich in einem Einzelfall wird innerhalb des Monologs vom eigentlichen Thema nach einer Gedankenpause kurzzeitig abgeschweift, aber hier gelingt es *Hannah* nach der persönlichen Auseinandersetzung mit ihrem „Pickel“ dann wieder zurück zum ursprünglichen Erzählauftrag zurückzukehren und die Gedanken erneut auf den Kontext des individuellen Übergangserlebens zu fokussieren:

„.... Und ich freue mich, dass ich dahinkommen kann. Ja. Das finde ich gut. Und sonst – [...] ich hoffe nur, dass ich mich nicht in den großen Gängen der Schule verirre, und immer pünktlich zum Unterricht kommen kann. [...] Ich hab vorhin Zahnpasta auf meinen Pickel geschmiert – ziemlich scharf – weil die auch ein bisschen brennt, aber ja. Ja /ehm/ [...] Ich glaube, ich kann jetzt – ich weiß gar nicht. Soll ich mich vielleicht für noch etwas entscheiden? Hmm, ich würde mich auch freuen, wenn ich – ja neue Freunde finde und dass ja – und dass die mir dann vielleicht auch mal bei etwas helfen können. Ich glaube, dass die Hausaufgaben nicht so schwer sein werden, wie ja – ja, das finde ich gut. Also, ich wär jetzt fertig“ (*Hannah*, Z. 23).

Wird ausgehend von dieser und den bereits dargestellten Gedanken Höhlenauszügen in Kapitel 11.2 und 11.5 ausblickhaft auf weitere *verbale* Textstrukturen geblickt, so lässt sich innerhalb der Monologe ein sprachlich fließender Themenwechsel zwischen den transitionstheoretischen Ebenen erkennen, von der Größe des neuen Schulgebäudes hin zum Unterricht oder von Freund:innen zu den Hausaufgaben (vgl. *Hannah* oben). Diese werden von den Kindern meist strukturiert verknüpft durch argumentative Begründungen, eingeleitet durch Konjunktionen wie *weil, dass* oder *aber*, als untermauernde Beispiele zur Illustration, worauf sie denn genau mit Vorfreude bzw. Sorgen blicken.

So entsteht in der Einladung zum gedanklichen Verweilen und dem Weiterdenken der offenen Satzanfänge in einer *Gedanken Höhle* eine besondere Form des Sprechens mit sich selbst (vgl. Fiehler 1994). Diese wird von *Martha* selbst dem Ursprung des Begriffs Monologs folgend mit eigenen Worten in der Situation als „Rede“ definiert: „Ich bin fertig mit meiner Rede“ (Z. 53). Auch weitere Kinder schließen ihren Monolog mit Schlussignalen bzw. einem Schlusspunkt als strukturierende Äußerungen ab (vgl. Fiehler 1994; Vogl 2017) und betonen, mit ihrem Gedankenmonolog nun „fertig“ zu sein (vgl. *Hannah* oben, Z. 31) oder wie *Maja* abschließt: „Ich würde sagen, das war's“ (Z. 52).

In transkribierter Form entstehen somit aus den Gedanken Höhlenmonologen gegenüber den dialogischen Interviewtranskripten eine andere Sorte von Text (vgl. Brincker et al. 2018).

In welches Verhältnis sprachliche, kognitive und interaktive Bezüge in der text-immanenten Argumentationsstruktur dieser besonderen Form der Rede – dem Monolog – weiterführend gesetzt werden, kann mithilfe textlinguistischer Analysen vertieft werden (vgl. ebd.).

Diese würden den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, bieten aber insbesondere auch vor dem Hintergrund der bis hierhin bereits angedeuteten Erzählfähigkeiten der Kinder spannende analytische Anschlussperspektiven in der Auseinandersetzung mit den Gedankenhöhlenmonologen, um insbesondere den inhaltlichen und auch methodischen *Eigenwert* dieser Methode stärker herauszuarbeiten. Derartige weiterführende Perspektiven könnten beispielsweise durch formale Inhaltsanalysen (u. a. Kuckartz & Rädiker 2022) oder auch sequenzanalytische Verfahren wie der dokumentarischen Methode (u. a. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007) nachgegangen werden. Den Erfahrungen dieser Studie folgend würden sich dann insbesondere längsschnittliche Einzelfallanalysen anbieten. Wie die obigen Anstöße auf sprachlicher, kognitiver und interaktiver Ebene gezeigt haben, eröffnet sich in den *Gedankenhöhlen* als Textsorte des Monologs ein weiteres komplexes Forschungsfeld, das es in interdisziplinärer Perspektive mit dem Ursprung der Methode in der Literaturdidaktik (Kruse 2014) als auch der linguistischen Sprachwissenschaften zu vertiefen gilt.

Bei aller Fokussierung der herausgearbeiteten inhaltlichen und methodischen Chancen und Möglichkeiten dieser Methode müssen allerdings auch Limitationen und Herausforderungen bedacht werden. Dabei schränkt zunächst die bereits transparent gemachte Erprobung mit ausschließlich 10 Kindern und überwiegend Gymnasial-übergänger:innen deren Repräsentativität ein.

Demnach haben sich zwar die Kinder dieser Studie alle auf die Einladung zum Weiterdenken eingelassen, aber es mag auch Kinder geben, die von dem hohen methodologischen Anspruch dieser offenen mündlichen Erzählaufruforderung in den bereits beschriebenen sprachlichen, interaktiven und kognitiven Fähigkeitsbereichen überfordert sind. Ebenso muss auch respektiert werden, wenn Gedanken zu einem derart emotionalen und individuellen Erlebnis des eigenen Schulwechsels nicht auf diese durchaus intime Weise geteilt werden möchten. Am Einzelfall von *Martha* wird beispielsweise deutlich, dass der geschützte Raum der *Gedankenöhle* gleichzeitig auch zu emotionalen (Über-)Dramatisierungen führen kann, wobei Nentwig-Gesemann (2002) diesen durchaus performativen Aspekt als Begriff der Fokussierungsakte prägt. Sie meint damit körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte, die darüber hinaus stark mimetischen Charakter aufweisen (vgl. ebd. S.47). Gleichermassen zeichnen sich die Fokussierungsakte auch durch „eine gewisse ‘dramatische Übersteigerung’, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung.“ (ebd., S. 54). So schwanken in der *Gedankenöhle* von *Martha* ihre Emotionen zwischen echter Traurigkeit über den Abschied aus der Grundschule sowie unmittelbar später dem Gefühl eines neugeboren Seins auf der neuen Schule und sie fängt zum Ende der rückblickenden *Gedankenöhle* sogar an zu weinen (*Martha*, Z. 99). Den Einzelfall *Mar-*

tha an dieser Stelle nicht weiter vertiefend⁵⁹, führt dies dennoch insbesondere auch zu kritischen Anfragen der Methode vor dem Hintergrund **ethischer Perspektiven**. Denn die *Gedankenhöhlen* erwecken für die Kinder zunächst einen vertrauerweckenden, geschützten Raum, den sie sicherlich ebenso aus kindlichen Spielsituationen kennen. Aber letztlich bleiben die Offenbarungen der Kinder nicht in diesem geschützten Raum der *Höhle*, sondern sie werden von der Forscherin in den wissenschaftlichen Diskurs herausgetragen. Die Kinder haben zwar ihre informierte Einwilligung gegeben, aber es bleibt offen, inwieweit sie sich dieser Tatsache tatsächlich bewusst sind und daher kindliche Naivität möglicherweise ausgenutzt wird (vgl. Kapitel 10).

Im Ursprung der Methode (Kruse 2014) sind die *Gedankenhöhlen* als Einstimmung auf ein anschließendes literarisches Gespräch gedacht, werden dann sogar gemeinsam mit den Kindern im Sinne von „Gesprochenes wiederholbar machen“ (Kruse 2020b, S. 37) angehört und vertieft. Kruse zufolge (2020b, S. 37) materialisiert sich dadurch das Gesprochene, wird für die Kinder „greif- und auch wiederholbar“. Einerseits eine anregende Idee, die sich auch als alternative Durchführung im Rahmen dieser Studie anbieten würde, indem zu Beginn des mittelbar anschließenden Leitfaden-Interviews zunächst mit dem gemeinsamen Anhören der Gedankenmonologe in das Gespräch über das eigene Erleben des Übergangsprozesses eingestiegen werden kann. Andererseits stellt sich auch hier die ethisch kritische Anfrage, inwiefern jedes Kind die intimen Gedanken wiederholbar machen und gemeinsam mit anderen erneut anhören möchte, wenn es doch zuvor in einem geschützt geglaubten Raum für sich alleine eben diese Gedanken aufgesprochen hat. Denn im Unterschied zum methodischen Ursprung, indem die Eindrücke und Empfindungen zu einem literarischen Text in einer Perspektivübernahme eines Charakters der literarischen Textgrundlage laut ausgesprochen werden sollen (vgl. ebd.), ist der hier vorliegende Kontext des Grundschulübergangs ein ganz individuelles und emotional auf sich selbst bezogenes Lebensereignis. Daher können die Kinder in der methodischen Umsetzung dieser Studie aus ethischer Perspektive frei entscheiden, welche Aspekte aus der *Gedankenhöhle* sie auch erneut mit in die Interviewsituation und in das anschließende direkte Gespräch mit der Forscherin nehmen und als intime Gedanken mit ihr teilen möchten.

Als resümierende Antwort auf die diesem Kapitel übergeordnete Frage nach dem triangulativen (Mehr-)wert haben die für den Rahmen dieser Studie methodisch adaptierten *Gedankenhöhlen* neben den leitfadengestützten Interviews letztlich zu einem komplementären Gesamtbild des Erlebens von Übergangsprozessen beigetragen. Insbesondere durch, aber vor allem auch *in* der Offenheit werden Formen strukturierter Erzählfähigkeit in den Besonderheiten der Textstruktur eines *Monologs* bei den Viert- und Fünfklässler:innen angeregt. Gleichermaßen werden durch die gänzlich freie Fortführung eines offenen Erzählimpulses abstraktes (Weiter-)Denken und ein hypothetischer Blick voraus auf den bevorstehenden Schulwechsel angestoßen. Darüber

59 Wie bereits in Kapitel 11.5 transparent gemacht, erwecken die gesamten intensiven Gespräche mit *Martha*, einem Mädchen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, bei ihr den Anschein einer Entwicklungsverzögerung im Bereich der Sprache und Emotionalität (vgl. MSB 2016). Eine differenziertere Einzelfallbetrachtung kann ausführlicher in Carle & Herding (2023, S. 140 ff.) nachgelesen werden.

hinaus wird ein argumentativer Erinnerungs- und Erfahrungsprozess des gesamten subjektiv erlebten Grundschulübergangs im Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis in seiner Darstellung begonnen und ermöglicht den ausgewählten Kindern in jedem Fall einen transitionstheoretisch einschlägigen, emotionsorientierten und individualisierten Zugang zu ihren Erwartungen und Erfahrungen.

Dem Ursprung der *Gedankenhöhlen* als offene unstrukturierte qualitative „Methode des Lauten Denkens“ (Döring & Bortz 2016, S. 361) folgend hat sich dann ein anschließendes weiterführendes Gespräch in der Triangulation mit leitfadengestützten Interviews und dem Hinzuziehen von kommunikationsanregenden Mitteln wie *Wunsch-Sonnen*, *Sorgen-Wolken* und *Themenkärtchen* für den inhaltlichen Kontext dieser Studie mit Kindern als äußerst sinnvoll erwiesen.

Die argumentative Darstellung von Erwartungs-, Erinnerungs- und Erfahrungsprozessen sowie die gelingende Bewältigung des Grundschulübergangs in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit kann im an die *Gedankenhöhlen* anschließenden strukturierten Dialog mit den Kindern noch auf allen transitionstheoretischen Ebenen in den Leitfaden-Interviews vertieft werden und führt letztlich mittels qualitativer strukturierender Inhaltsanalyse zu einem komplementären Gesamtbild im Erleben und der Bewältigung des Grundschulübergangs.

Insbesondere für die differenzierte Auseinandersetzung mit einem derart komplexen abstrakten Konstrukt wie der eigenen *Bewältigung* und herangezogener Bewältigungsstrategien hat es den Erfahrungen dieser Studie folgend kognitiv und interaktiv impulsgebende Fragestellungen seitens der Forscherin gebraucht. Zwar deutet sich auch in der Offenheit der *Gedankenhöhlen* bereits ein Bewältigungsstrategiewissen der Viert- und Fünftklässler:innen an (vgl. Kapitel 11.6.4), aber die Empfehlungen für einen gelingenden Übergang aus Kindersicht werden letztlich umfassend aus den gemeinsamen leitfadengestützten Interviewgesprächen inhaltsanalytisch herausgearbeitet (vgl. Kapitel 12.2.).

Alles in allem legen die hiesigen Erfahrungen mit der Erprobung von *Gedankenhöhlen* offen, dass in diesem Format für Viert- und Fünftklässler:innen im Alter von 10 bis 11 Jahren ein kindgerechter, motivierender und Erzählfreudigkeit anregender Raum geschaffen werden kann, der zu besonderen sprachlichen, kognitiven und interaktiven Fähigkeiten herausfordert. Gleichzeitig wird auch die inhaltliche Gegenstandsangemessenheit bestätigt, dadurch, dass die Kinder (fast) alle beim thematischen Gegenstand des Übergangserlebens bleiben und sich dabei auf den einschlägigen transitionstheoretischen Ebenen bewegen.

In der Einschränkung der oben beschriebenen Limitationen stellen sich im Rahmen künftiger inklusiver und partizipativer Forschungen mit Kindern die Fragen, ab und bis zu welchem Alter, mit welcher breiten Zielgruppe und mit Blick auf welche weiteren inhaltlichen Kontexte die Methode eine kindgerechte inhaltliche und vor allem ethische Gegenstandsangemessenheit behalten kann – oder eben gerade auch einen alternativen (räumlichen) Zugang gegenüber anderen Formen der Datenerhebung schaffen kann. Eben diesen Fragen gilt es in der Erprobung dieser Methode in weiteren interdisziplinären (Anschluss-)Forschungen nachzugehen (vgl. Herding 2024).

13 Diskussion der Arbeit, Limitationen und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Die Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschung wird bereits seit den 1980er-Jahren sehr kontrovers diskutiert, wobei die klassischen Gütekriterien mit ihren Zielgrößen der Standardisierung, Messbarkeit, Genauigkeit und Reproduzierbarkeit den Bezugspunkt dieser Debatte darstellen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 234f.). Diese vielschichtige und vielstimmige Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Forschung soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erneut ausgearbeitet werden, „da die ‚Augenhöhe‘ von qualitativer und quantitativer Forschung keiner Legitimation mehr bedürfen sollte“ (Cornel 2021, S. 253). Hervorzuheben ist aber vor allem die Vielschichtigkeit an existierenden Auflistungen, denn allein Döring und Bortz gehen von über 100 Kriterienkatalogen aus (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 106–114). Resümierend haben sich in der Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschung drei grundsätzliche Positionen herauskristallisiert: von einer Universalität von Gütekriterien (gleiche Kriterien für qualitative und quantitative Forschung), über eine Spezifität von Gütekriterien für die qualitative Forschung bis hin zur Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 235). Um die aus letzterer Position resultierende Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung zu vermeiden, wird diese Forschung in Anlehnung an die *sieben Kernkriterien qualitativer Forschung* nach Steinke (2017) diskutiert, in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 14) konzeptionell eingeordnet in die *vier grundlegenden Standards der Wissenschaftlichkeit* und der dazugehörigen *vier Kriterien der wissenschaftlichen Qualität* empirischer Sozialforschung (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 114):

Tabelle 14: Zugrunde gelegte Kriterien wissenschaftlicher Qualität im qualitativen Paradigma für den Rahmen dieser Studie (eigene Darstellung angelehnt an die Darstellung von Döring & Bortz 2016, S. 114)

Standards der Wissenschaftlichkeit	Kriterien der wissenschaftlichen Qualität	sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung (Steinke 2017)
1. wissenschaftliches Forschungsproblem	inhaltliche Relevanz	Relevanz
2. wissenschaftlicher Forschungsprozess	methodische Strenge	reflektierte Subjektivität Indikation empirische Verankerung Kohärenz Limitation

(Fortsetzung Tabelle 14)

Standards der Wissenschaftlichkeit	Kriterien der wissenschaftlichen Qualität	sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung (Steinke 2017)
3. Wissenschafts- und Forschungsethik	ethische Strenge	–
4. Dokumentation des Forschungsprojekts	Präsentationsqualität	intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie mit Kindern bedarf in Abhängigkeitsverhältnissen generationaler Ordnungen und der Grundproblematik des Generationenverhältnisses in der Forschung mit Kindern (vgl. Kapitel 2.3, 7.1) einer besonderen forschungsmethodischen sowie datenschutzrechtlichen und ethischen Diskussion. Anknüpfend an die bereits in Kapitel 12.3 begonnene methodologische Diskussion mit besonderem Fokus auf die Erhebungsmethode der *Gedankenhöhlen* wird in diesem Kapitel die wissenschaftliche Qualität sowie ethisch verantwortungsvolle Interaktion aus Forscherin-Kind mit Blick auf das qualitativ längsschnittliche, triangulative Vorgehen in seiner Gesamtheit fortgesetzt. Dazu werden insbesondere unter dem Kernkriterium der „Reflektierten Subjektivität“ weiterführende (forschungsethische) Anschlussperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenheit in der Forschung mit Kindern eröffnet (vgl. Velten & Höke 2021; 2023).

13.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Unter dem Kernkriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gilt es der Frage nachzugehen, wie gut Außenstehende den gesamten qualitativen Forschungsprozess der Studie anhand der Dokumentation im Detail nachvollziehen und somit auch bewerten können (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 112). Auch wenn oder gerade weil qualitative Arbeiten keiner methodischen Standardisierung unterliegen (sollen), erhält die Transparenz und Explizitheit für die Bewertung des Vorgehens eine entscheidende Bedeutung (vgl. Steinke 2017, S. 324; Cornel 2021, S. 253).

Dem Kriterium wird im Rahmen dieser Arbeit insofern nachgegangen, als dass das qualitativ längsschnittliche Erhebungsdesign in der Triangulation unterschiedlicher methodischer Zugänge – inklusive transparent gemachter Veränderungen durch den Pretest – differenziert für alle unterschiedlichen Erhebungsmethoden und Erhebungsphasen beschrieben wird (vgl. Kapitel 8). Das Sampling der Kinderstudie als auch zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen der längsschnittlichen Untersuchung werden offengelegt. Für die nach der Erhebung anschließende Auswertung werden die Transkriptionsregeln transparent dargelegt und die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse als festgelegte Auswertungsmethodik begründet (vgl. Kapitel 10). Die auszuwertenden Daten werden exakt durch die Bestimmung der Analyseeinheiten im Hinblick auf die unterschiedlichen Methoden und Erhebungsphasen der längs-

schnittlichen Forschung festgelegt und das eigene Vorgehen im Auswertungsprozess differenziert in sieben Phasen beschrieben. Die deduktiv-induktiv hergeleiteten theoretischen, analytischen und thematischen Kategorien der Transitions- und Bewältigungsforschung werden eindeutig definiert und mit Ankerbeispielen versehen. Um den Analyseprozess für Außenstehende transparent zu halten und der Komplexität des Datenmaterials aus beiden Erhebungsphasen sowie beider Erhebungsmethoden als qualitative Einzelforscherin angemessen gerecht zu werden, werden für diese Studie *drei Codierleitfäden* erstellt: Einer für die Interviews in der Orientierungsphase, ein daran angelehnter für die Interviews in der Ankommensphase sowie einer für die *Gedankenhöhlen* beider Erhebungsphasen.

Eine Einschränkung der Arbeit liegt unverkennbar in der Durchführung der Erhebung und Interpretation der Daten durch ausschließlich eine Einzelforscherin. Einer dahin möglicherweise eingeschränkten Gültigkeit der Ergebnisse entgegenwirrend, empfehlen Kuckartz & Rädiker (2022, S. 151) die Diskussion mit Expert:innen in regelmäßigen Treffen und Austauschformaten außerhalb des Forschungsprojekts. So sind sowohl das Erhebungsdesign als auch Teile der Ergebnisse im fortlaufenden Prozess auf wissenschaftlichen (Nachwuchs-)Tagungen präsentiert und in arbeitsinternen Forschungskolloquien des eigenen Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn sowie institutsweiter Interpretationswerkstätten eingebbracht worden. Darüber hinaus ist das eigene Vorhaben im landesweiten Forschungskolloquium der AG PriQua (Primarschulforschende in der Qualifikationsphase) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft⁶⁰ zur Diskussion gestellt worden. Alle Anregungen und kritischen Rückmeldungen sind in die Darstellung und Auswertung des Materials eingeflossen.

13.2 Indikation

Für die Indikation des Forschungsprozesses gilt es die einzelnen methodischen Entscheidungen im qualitativen Erhebungs- und Auswertungsprozess hinsichtlich ihrer Angemessenheit für das Forschungsproblem bzw. den Forschungsgegenstand zu begründen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 112). Dabei geht das Kernkriterium der Indikation über die reine Gegenstandsangemessenheit hinaus, indem der gesamte Forschungsprozess in den Blick genommen wird.

Die Angemessenheit der methodischen Entscheidungen wird in Kapitel 8 zum Erhebungsdesign dargestellt: Ausgehend vom leitenden Erkenntnisinteresse der Arbeit erfolgt eine differenzierte Begründung für die Wahl des qualitativ längsschnittlichen Paradigmas und der Entscheidung für die Triangulation zweier Interviewformen nach ihrem Grad der Strukturierung. Auf diese Weise werden den befragten Viert- und Fünftklässler:innen dieser Studie unterschiedliche Ausdrucksformen in der authentischen Darstellung ihrer subjektiven Erlebens- und Bewältigungsprozesse in

⁶⁰ <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/kommission-grundschulforschung-und-paedagogik-der-primarstufe/ag-priqua>

der aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Grundschulübergang geschaffen. Das Sampling besteht aus einer zufriedenstellenden und für qualitative Arbeiten üblichen Anzahl von 20 Viert- und Fünftklässler:innen, denn die durchschnittliche Proband:innenanzahl in qualitativer Forschung liegt meist zwischen 20 und 30 Personen (vgl. Döring, Bortz & Pöschl 2016, S. 302). Obwohl in der ersten Erhebungsphase eine größere Stichprobe vorliegt, werden dem längsschnittlichen Erkenntnisinteresse folgend bewusst letztlich die 20 Viert- und Fünftklässler:innen als Sampling zugrunde gelegt, mit denen sowohl vor als auch nach dem Übergang eine Befragung durchgeführt wurde, um den erlebten Schulwechsel in einem längerfristigen Entwicklungsprozess betrachten zu können.

Wie bereits in Kapitel 12.3 dargestellt, haben sich alle gewählten Methoden für die Forschung mit Kindern als inhaltlich durchaus gegenstandsangemessen erwiesen und haben diese auf unterschiedliche sprachliche, kognitive und interaktive Weise zur subjektiven Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen, Erfahrungen und Bewältigungsstrategien im gesamten Transitionsprozess aufgefordert.

Dass insbesondere der räumliche Zugang über die *Gedankenhöhlen* vor dem Hintergrund ethischer Perspektiven hinsichtlich seiner methodischen Gegenstandsangemessenheit auch kritisch betrachtet werden muss, wurde bereits in 12.3 dargelegt und wird unter dem Kriterium der „Reflektierten Subjektivität“ und der besonderen Berücksichtigung von Erwachsenheit in der Forschung mit Kindern erneut aufgegriffen (vgl. 13.6).

Die Fülle der Ergebnisse im gesamten Forschungsprozess betrachtend haben sich auch die gewählten Befragungszeitpunkte in der Orientierungsphase vor dem Schulwechsel als auch einige Wochen nach dem Schulwechsel in der Ankommensphase auf der weiterführenden Schule als offensichtlich angemessen erwiesen, um mit den Kindern über ihre Erwartungshaltungen und Erfahrungen ausführlich ins Gespräch zu kommen. Lediglich ein Proband bringt ein, dass sich eine zweite Befragung auch zu einem noch späteren Zeitpunkt angeboten hätte, denn dann wäre er noch länger auf der Schule und könnte von noch mehr Erfahrungen berichten:

„Ja wir sind ja noch nicht so lange auf dieser Schule, wir haben ja noch nicht so viel gemacht.... Wenn man ein ganzes Jahr da ist oder so, dann hat man schon mehr gemacht.... Und dann kann man das auch noch erzählen“ (Malte, Z. 786).

Diese Anregung aufgreifend hätte sich die längsschnittliche Forschungsperspektive fortsetzend auch eine dritte Erhebungsphase nach etwa einem Jahr auf der neuen Schule angeboten – ein Impuls, der in weiteren qualitativ längsschnittlichen Forschungen in Übergangskontexten aufgegriffen werden kann.

Die aus der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zweifelsfrei deutlich gewordene Individualität von Erlebens- und Bewältigungsprozessen im Übergang eröffnet als weitere Anschlussperspektive die differenzierte Analyse auf der Ebene von Einzelfallbetrachtungen, beispielsweise durch sequenzanalytische Verfahren wie der dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007). Auf diese Weise können die individuellen Perspektiven und Entwicklungsprozesse jedes Einzel-

nen in den unterschiedlichen methodischen Zugängen stärker herausgestellt werden. Auf eine Typenbildung (vgl. u. a. Kelle & Kluge 2010) wird im Rahmen dieser Arbeit bewusst verzichtet, wenngleich insbesondere aus der bisherigen Bewältigungsfor-schung heraus bereits mehrfach bestimmte Übergangstypen herausgearbeitet wurden (vgl. u. a. Beelmann 2006; Storck 2015; Munser-Kiefer & Martschinke 2018). Die Pau-schalisierung von Übergangsgewinner:innen gegenüber Verlierer:innen widerspricht der eigenen leitenden Überzeugung, dass jedes Kind sich auf seine eigene Art und Weise als handlungswirksam in der Bewältigung des Grundschulübergangs erleben muss. Insgesamt haben sich für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, aber auch aus forschungspragmatischer Perspektive (u. a. zeitlicher Ressourcen) (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 112) im geleisteten Aufwand einer Einzelforscherin die grundgelegte katego-rienbasierte qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse für die Vielfalt und Komplexität des gesamten vorliegenden Datenmaterials als gegenstandsangemessen erwiesen.

13.3 Empirische Verankerung

Die Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes verlangt eine interdisziplinäre He-rangehensweise, sodass Theorien aus Diskursen der entwicklungspsychologischen, er-ziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung Einzug finden. Ebenso werden soziologisch-anthropologische und entwicklungspsychologische An-sätze der Transitionsforschung als auch der stresstheoretischen Bewältigungsfor-schung mit Kindern zu Beginn der Arbeit aufgearbeitet.

Die Erwartungen und dann tatsächlich erlebten Erfahrungen sowie die aus dem Material herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess der befrag-ten 20 Viert- und Fünfklässler:innen dieser Studie werden durch die differenzierte Darstellung der Ergebnisse eindeutig nachvollziehbar beschrieben (vgl. Kapitel 11), sind durch genügend Textbelege theoretisch und empirisch gestützt und in die oben genannten Diskurse eingeordnet (vgl. Kapitel 12). Der vorliegenden Arbeit kann zum Nachteil ausgelegt werden, dass die abgeleiteten Schlussfolgerungen nicht den An-sprüchen an aufgestellten Hypothesen und neuen Theorien – im Sinne logischer Ge-setzmäßigkeiten – entsprechen (vgl. Cornel 2021, S. 256). Für den Zweck der Theorie-generierung wäre ein Forscher:innenteam sinnvoll, welches die Theorie am Daten-material verifiziert und eine erneute Phase der kommunikativen Validierung mit den Befragten über die Theorie durchläuft. Demnach wird zwar keine neue Theorie gene-riert, jedoch kann der theoretische und empirische Forschungsstand zur Transitions- und Bewältigungsfor-schung durch eigene Daten auf der Basis einer systematischen Primärana-lyse einerseits durch weitere Forschungsergebnisse bestätigt, aber auch um neue Perspektiven erweitert werden. Bei aller Komplexität der dargestellten Erwartun- gen und Erfahrungen aus beiden Erhebungsmethoden und -phasen haben sich die in-dividuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene der Transitionstheorie nach Griebel & Niesel (2004, 2020) als zentraler analytischer Bezugsrahmen dieser Studie als ein-schlägig erwiesen, um das subjektive Erleben der Viert- und Fünfklässler:innen tran-

sitionstheoretisch einzuordnen. Dies gilt es insbesondere für das im Kontext der Übergangsforschung neuartige qualitative Erhebungsformat der monologisch unstrukturierten *Gedankenlöcher* hervorzuheben (vgl. 12.3). Auch die aus der langjährigen, stärker quantitativ ausgerichteten Bewältigungsforchung als zentral erwiesenen Bewältigungsstrategien *Suche nach sozialer Unterstützung*, *problemorientierte Bewältigung*, *emotionsorientierte Bewältigung* sowie *problemvermeidende Bewältigung* (vgl. Lohaus et al. 2006; Kohlmann et al. 2021) werden vor allem in methodisch qualitativer Auseinandersetzung aus den Perspektiven der Kinder vielfältig ausdifferenziert.

13.4 Kohärenz

Unter dem Kriterium der Kohärenz gilt es der Frage nachzugehen, wie stimmig und widerspruchsfrei die Theorie bzw. die Interpretationen auf Basis der Daten sind (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 113).

Der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie kann dafür insbesondere der ausgedehnte Aufenthalt im Feld entgegengehalten werden (vgl. Kuckartz & Räderer 2022, S. 251), sodass durch das qualitativ längsschnittliche Design mit zwei Erhebungsphasen eine Rückkehr ins Feld stattgefunden hat. Die Kinder werden somit erneut gesehen und mehrfach interviewt, sodass voreilige Diagnosen und Fehlschlüsse bei der Analyse des Materials im Prozess vermieden werden können. Gleichermaßen werden auch durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge in einem qualitativ triangulativen Design vorschnelle Interpretationen verringert und sich ein komplexes kohärentes Gesamtbild der Befragten geschaffen. Des Weiteren haben, wie bereits in Kapitel 13.1 beschrieben, Diskussionen mit Expert:innen in regelmäßigen Treffen und Austauschformaten außerhalb des Forschungsprojekts stattgefunden, die mögliche Widersprüchlichkeiten in den Daten und bei den Interpretationen frühzeitig aufgedeckt haben. Diese werden für die Gewährleistung der Gültigkeit der Ergebnisse mittelbar in den weiteren Analyseprozess einzbezogen.

13.5 Limitationen

Unter dem Kernkriterium der Limitationen wird der Frage nachgegangen, auf welche weiteren Bedingungen und Kontexte sich die Forschungsergebnisse verallgemeinern lassen bzw. inwiefern die Verallgemeinerbarkeit limitiert ist (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 113).

Ausgehend von den bereits in Kapitel 3 dargestellten rechtlichen Rahmenbedingungen, kennzeichnet sich der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule in besonderer Weise durch relativ starre Vorgaben und institutionelle Setzungen, die sich national als auch international durchaus unterscheiden. Diese gilt es bei jeglichen Forschungen in diesem Kontext einschränkend zu berücksichtigen, sind allerdings aus subjektorientierter Forschungsperspektive im Rahmen dieser Studie für

das leitende Erkenntnisinteresse weniger vordergründig. Auf die Überrepräsentation von Gymnasialübergänger:innen im Sampling der Kinderstudie, die derart in der ursprünglich willkürlich heterogen ausgewählten Stichprobe seitens der Forscherin nicht beabsichtigt war (vgl. Kapitel 8.2), wurde bereits in der Arbeit hingewiesen. Dass dadurch ein wesentlicher Teil von Schüler:innen, der auf andere Schulformen gewechselt ist (vgl. MSB NRW 2020), nicht erreicht wird, ist mit Blick auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht von der Hand zu weisen. Eine dahingehend mögliche eingeschränkte Repräsentativität der Ergebnisse hinsichtlich schulformspezifischer Unterschiede kann daher nicht ausgeschlossen werden. So wird der Übergang von den hier befragten Kindern zwar rückblickend in emotionaler Ambivalenz, aber mit eindeutig positiver Tendenz erlebt und der Mehrheit der Fünftklässler:innen ist die Bewältigung der überwiegenden Diskontinuitäts erfahrungen im Rückgriff auf vielfältige Bewältigungsstrategien wirksam gelungen. Dass sich der Schulwechsel aber dem entgegen durchaus zu einer emotional herausfordernden und stresshaften Belastungsprobe entwickeln kann, ist bereits im Hinweis auf den Einzelfall *Martha aus H.* des Samplings, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen hat, als Einschränkung der eigenen Ergebnisse transparent gemacht worden (vgl. dazu vertiefend Carle & Herding 2023, S. 140 ff.). Somit ist sicherlich auch aus bildungs-empirischer Perspektive nicht auszuschließen, dass es unter den 151.747 Schüler:innen in NRW, die zum Schuljahr 2019/2020⁶¹ diesen Schulwechsel vergleichbar zu den hier befragten Kindern erlebt haben, auch weitere derartige stärker belastende Fälle gibt (MSB NRW 2020).

Der Umstand, dass der Grundschulübergang zugespitzt nach Kottmann (2022, S. 170) als „(Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens“ bezeichnet werden kann und bereits andere Studien von u. a. Roos und Schöler (2013) oder von der Groeben (2018) schulartenspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Wahrnehmung von Leistungsanforderungen und Schulzufriedenheit aufgezeigt haben, stärkt die weiterführende Forschungsperspektive, das eigene Sampling, um weitere Schulformen zu erweitern. Im Sinne einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen der vorliegenden Arbeit sollte derselbe inhaltliche Fokus auf Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess beibehalten werden.

Dass die zuvor herausgearbeitete Gegenstandsangemessenheit der unterschiedlichen methodischen Zugänge in einer solchen Erweiterung der Stichprobe neu gestellt werden muss, ist unabdingbar. Gleichzeitig kann, wie bereits in Kapitel 12.3 perspektivisch aufgeworfen, das in diesem Übergangskontext neuartig erprobte Format der *Gedankenhöhlen* eben auch einen alternativen (räumlichen) Zugang gegenüber anderen Formen der Datenerhebung im Sinne inklusiver und partizipativer Forschung für alle Kinder schaffen. Wenngleich die durchgeführte Forschung den Kindern vielfältige Zugänge und Ausdrucksformen eröffnet hat, muss – wie in jeder anderen Forschung auch – mit Methoden der Kindheitsforschung kritisch umgegangen werden,

⁶¹ Es wird hier bewusst auf die Übergangsquote vom Bundesland Nordrhein-Westfalen im Schuljahreswechsel 2019/20 Bezug genommen, da diese auch den Durchführungsort und Erhebungszeitraum der vorgestellten längsschnittlichen Kinderstudie rahmt.

denn eine ausgewählte Methode konstituiert den beforschenden Gegenstand gleichzeitig mit (vgl. Oswald 2012).

Anknüpfend daran muss einschränkend gesagt werden, dass die Kinder ihre Perspektiven innerhalb des gegebenen Forschungssettings dargelegt haben. Ob bei einem veränderten methodischen als auch räumlichen Setting weitere oder andere Aspekte der Kinder sichtbar geworden wären, bleibt offen und muss in weiterführenden Studien untersucht werden (vgl. 13.6).

Des Weiteren muss auch aus kindheitstheoretischer Perspektive das Leitbild des Kindes als kompetente:r soziale:r Akteur:in, dem Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, gleichermaßen limitierend betrachtet werden. Denn dieser Anspruch, dass Kinder der Akteur:innen sein dürfen sowie sein sollen, ist auch eine Forderung an die Kinder selbst. Die im Rahmen dieser Studie befragten überwiegend Gymnasialübergänger:innen entsprechen weitestgehend diesem Bild, dennoch kann diese leitende Programmatik andere Kinder auch überfordern und ist nicht verallgemeinerbar.

13.6 Reflektierte Subjektivität unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenheit in der Forschung mit Kindern

Unter dem Kriterium der „Reflektierten Subjektivität“ gilt es der Frage nachzugehen, wie umfassend und überzeugend die Forschenden ihre eigenen subjektiven Positionen und Rollen im Verhältnis zum Untersuchungsfeld reflektieren (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 113). Für Forschungen mit Kindern im Kontext von Erwachsenheit und Generationszugehörigkeiten erhält dies nach Velten und Höke (2023, S. 15) sowohl vor und nach der Durchführung von Interviews mit Kindern als auch während der Analyse besonderen Bedeutungsgehalt, dem es in professionell reflektierender Weise nachzugehen gilt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden wesentliche Vorverständnisse und theoretische Grundlagen der Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung für die Konzeption, Durchführung und Interpretation der eigenen Studie von Beginn an in der leitenden Überzeugung offengelegt. Des Weiteren ist transparent reflektiert worden, dass es sich bei der vorliegenden Kinderstudie um eine von einer Erwachsenen initiierte, forschende Annäherung an die Perspektiven von Viert- und Fünftklässler:innen handelt. Dabei muss unweigerlich berücksichtigt werden, dass in der Durchführung einer Forschung mit Kindern durch Erwachsene, sich erwachsene Forschende dem Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erinnerung an Kindheit nähern. Subjektive Kindheits- und Übergangserfahrungen der Forscherin können in dieser Forschung mit Kindern nicht ausgeklammert werden. Die Einzelforscherin dieser Studie bleibt unweigerlich eine erwachsene Forschende in der initiierten Befragung selbst und konzipiert den hier befragten Kindern ein bestimmtes Forschungssetting. Nach Spriggs und Gillam (2017, S. 5) werden für eine gute Forschung in der Forschung mit Kindern zwei Schlüsselmotive handlungsleitend. In einer Übertragung

dieser auf den eigenen Forschungskontext ist demnach auch die erwachsene Forscherin dieser Kinderstudie zum einen geleitet von dem *inhaltlichen Forschungsziel*, subjektive Erlebens- und Bewältigungsprozesse von Kindern im Grundschulübergang besser nachvollziehbar zu machen und Implikationen für eine gelingende Übergangsbewältigung zu gewinnen. Dazu gilt es unter dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit transferfähige Ergebnisse zu erzielen. Zum anderen setzt die Studie an den aktuellen Begründungslinien der Kindheitsforschung (vgl. Kapitel 2) mit dem leitenden Ziel an, in einer Forschung *mit* Kindern die *Perspektiven der Kinder selbst* auf ihren Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule zu erfassen, denn sie werden als Hauptakteur:innen und Expert:innen ihres individuellen Übergangsprozesses gesehen. Diese beiden Schlüsselmotive zusammenführend ist es ein Anliegen der Forscherin, ein methodisch qualitativ triangulatives Setting zu schaffen, innerhalb dessen die Kinder eingeladen werden, ihre subjektiven Perspektiven authentisch zum Ausdruck zu bringen und dafür ausreichend (Frei-)Räume zu schaffen (vgl. ausführlich Kapitel 8 zum Erhebungsdesign). Dabei wird insbesondere in der Offenheit der monologischen *Gedankenhöhlen* und der explorativen Herangehensweise an die Perspektiven der Kinder großes Potenzial gesehen. Aber auch innerhalb der leitfadengestützten Interviews werden die Kinder kooperativ in den Gesprächsprozess einbezogen, um den Interviewverlauf bestmöglich im Interesse der Kinder zu gestalten. Dazu werden ihnen u. a. Freiheiten in der Ausgestaltung ihrer eigenen *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* gelassen, um zu fokussieren, was aus ihrer Sicht subjektiv als relevant herausgearbeitet wird. Sowohl die Prä-Gedankenhöhlenmonologe als auch die zusammengetragenen Wünsche und Sorgen der Kinder stellen eine wichtige Grundlage und Anregung für die inhaltliche Konzeption der zweiten, rückblickenden Postinterviews an, um diese ganz im Sinne der für die Kinder bedeutsamen Themen im eigenen Übergangsprozess vorzubereiten. Daraus werden zentrale Themenkärtchen für die rückblickende Erhebung gestaltet, die sie in selbst gewählter Reihenfolge thematisieren, aber gleichermaßen um weitere eigene Themen ergänzen können (vgl. Kapitel 8). Im Sinne kollaborativer Partizipation nach Lansdown (2018) werden die Kinder auf diese Weise einerseits ermutigt, den Prozess der Forschung mitzugestalten, andererseits ebenfalls an Implikationen einer verbesserten Gestaltung von Übergängen mitzuwirken, indem sie schlussendlich Empfehlungen für eine gelingende Übergangsbewältigung herausarbeiten – wenn doch Mitbestimmung auch gleichermaßen von den Kindern selbst in diesem Übergangsprozess eingefordert und als eine wesentliche Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung reflektiert wird (vgl. 11.6., 12.2.).

In einer professionell reflektierten Ausgestaltung der Forscher:innen-Rolle und des eigenen Designs (vgl. Velten & Höke 2021, 2023) muss dennoch gleichermaßen kritisch infrage gestellt werden, inwieweit Art und Grad der Akteurschaft der Kinder durch das beschriebene Setting selbst eingeschränkt bzw. implizit beeinflusst wurde. Anknüpfend an Reflexionsimpulse nach Velten und Höke (2023, S. 15) stellen sich demnach nach der Durchführung der Interviews u. a. folgende Fragen, denen in einer forschungsethischen Re-Analyse der Interviewsequenzen nachgegangen werden kann: Welche von den Kindern eingebrachten Themen, Interessen und Aktivitäten

habe ich aufgegriffen, welche habe ich beiseitegelassen? Wo, wie und warum habe ich die Kinder in ihren Handlungen und Aktivitäten bestärkt (oder nicht bestärkt)? Wie haben die Kinder die Erwachsenen-Kind-Beziehung in der Forschungssituation definiert und gestaltet? (vgl. ebd., S. 15; vom Englischen übersetzt ins Deutsche).

Denn auch in der vermeintlichen Offenheit der *Gedankenhöhlen*, die die Kinder unbeeinflusster, ohne direkte Involviertheit der Forscherin, sprechen lassen und mehr (Frei-)Räume eröffnen soll, agieren die Kinder in einer erkennbaren Inszeniertheit und vergleichen das monologische Setting mit einer Rede (vgl. Kapitel 12.3).

Für das Rollenverhältnis Forscher:innen-Kind gilt es an dieser Stelle ebenso den Befragungsort in einem institutionalisierten Setting kritisch anzuführen, denn die Kinder werden in den Räumlichkeiten der eigenen (ehemaligen) Grundschule befragt. Demnach befinden sich die Kinder möglicherweise in einer konfigrierenden Doppelrolle (vgl. Eßer & Sitter 2018), einerseits in der Rolle der Schüler:innen, andererseits in der Rolle als eingeladene übergangserfahrene *Expert:innen* im Mittelpunkt einer Befragung. Auch die Erfahrung, dass die Forscherin von einigen Fünftklässler:innen im rückblickenden Interview gesiezt wird, unterstreicht dieses Rollenverhältnis im Kontext generationaler Unterschiede, denen sich die hier befragten Kinder durchaus bewusst zu sein scheinen. So stellt beispielsweise *Tobias* die Rückfrage „Was meinen Sie damit?“ (Z. 140) oder *Ruven* leitet eine Beschreibung wie folgt ein „Also stellen Sie sich vor, ...“ (Z. 351).

Alles in allem bleibt es demnach ethisch fraglich, ob das Forschungssetting bei aller methodischen Vielfalt und Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Forscherin-Kind-Interaktion ein pädagogisches Setting für die Kinder bleibt. Honig et al. (1999a) betonen bereits seit Jahrzehnten, dass die in der Erforschung von Kinderperspektiven hergestellte Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ebenso ein Konstrukt ist, das kritisch reflektiert werden muss (vgl. Velten & Höke 2021, S. 424). In methodologischen Ansätzen der Kindheitsforschung sollten die Kinder als Expert:innen ihrer Lebenswelt anerkannt werden. Um dies zu erreichen, muss im Forschungsprozess die zugrunde liegende Machtposition in Abhängigkeitsverhältnissen generationaler Ordnungen relativiert und deren Nicht-Überwindung reflektiert werden (vgl. Fangmeyer & Mierendorff 2017, S. 10).

13.7 Relevanz

Abschließend stellt sich unter dem Kernkriterium der Relevanz die Frage danach, welchen Beitrag die grundlagenwissenschaftliche Studie für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt leistet (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 113). Vor dem Hintergrund des bereits in der Einleitung sowie anschließend rechtlich, (transitions-)theoretisch und empirisch dargelegten Bedeutungs- und Wirkungsgehaltes des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule für die Bildungsbiografie und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen, bearbeitet auch die vorliegende Arbeit diesen gesell-

schaftlich, kindheits- und (grund-)schulpädagogisch relevanten und weiter klärungsbedürftigen Diskurs.

Die qualitativ längsschnittliche Begleitung der Viert- und dann Fünfklässler:innen in ihrem Grundschulübergang hat zu einer besseren Nachvollziehbarkeit ihrer Perspektiven und einem breiteren und tieferen Verständnis dieses komplexen Erlebens- und Bewältigungsprozesses in seiner zeitlichen Gesamtheit beigetragen. Der differenzierte Einblick in ihre Gedanken, Wünsche und Sorgen als subjektive Erwartungshaltungen an den bevorstehenden Schulwechsel in der Orientierungsphase und die dann rückblickend tatsächlich erlebten und reflektierten Erfahrungen in der Ankommensphase auf der neuen weiterführenden Schule haben aus der Perspektive der Kinder selbst deutlich werden lassen, welchen Anforderungen sie sich in diesem Prozess in den unterschiedlichen Phasen gegenübergestellt sehen. Aus ressourcenorientierter Perspektive zeigt diese Arbeit eindrücklich, dass Kinder diesen mit dem Schulwechsel verbundenen Anforderungen, die sie innerhalb verschiedener methodischer Zugänge eigenständig für sich herausarbeiten, nicht passiv ausgeliefert sein müssen. Die Kinder bleiben in der gelingenden Bewältigung ihres Übergangsprozesses dann handlungsfähig, wenn es ihnen ermöglicht wird, sich mit den eigenen, aber auch sozialen und institutionellen Erwartungen, Ressourcen und Potenzialen bewusst auseinanderzusetzen und die eigenen Übergänge dahingehend aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten.

So untermauert diese Studie zum einen die Einschlägigkeit der Transitionstheorie von Griebel und Niesel (2004, 2020) für die theoretische und empirische Einordnung des komplexen Erlebens auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene im Übergang auf die weiterführende Schule. Sie leistet zum anderen aber ebenso einen wertvollen erweiternden Beitrag zur bisher stärker quantitativ ausgerichteten stresstheoretischen Bewältigungsforschung. Dazu eröffnet sie Kindern in unterschiedlichen methodischen Zugängen die Möglichkeit, ihre eigenen Perspektiven, Bewältigungsmöglichkeiten und Erfahrungen – insbesondere im Sinne von Wirksamkeit – in der Auseinandersetzung mit Bewältigungsstrategien im erlebten Transitionsprozess mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen. Dieses wertvolle Wissen und die Erfahrungen von Kindern im Erleben und der Bewältigung des Grundschulübergangs werden im Rahmen dieser Arbeit sichtbar gemacht und Empfehlungen für eine gelingende Übergangsbewältigung aus der Perspektive der Hauptakteur:innen selbst für den Diskurs verfügbar gemacht.

Welche Beiträge und Perspektiven sich daraus für die leitenden Diskurse der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung sowie für die Übergangsgestaltung ergeben, sollen im abschließenden Fazit zusammengefasst werden.

14 Fazit und Perspektiven für die Diskurse der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung sowie für die Übergangsgestaltung

Der Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes gerecht werdend, führt die Arbeit in interdisziplinärer Herangehensweise die aktuellen Diskurse der Kindheits-, Transitions-, Bewältigungs- und (Grund-)Schulforschung zusammen: Die Bündelung der Perspektiven aus der längsschnittlichen Begleitung von 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule trägt zu einer besseren Nachvollziehbarkeit und einem breiteren sowie tieferen Verständnis des komplexen Transitionsprozesses aus den Sichtweisen der Kinder bei.

Gleichwohl dem Grundschulübergang eine hohe Bedeutsamkeit für die weitere Entwicklung der Kinder beigemessen wird und zunehmend mehr Forschungen in diesem Bereich entstehen, zeichnen sich vor allem *qualitativ längsschnittliche* Studien als ein Forschungsdesiderat ab, die den komplexen Erlebens- sowie gleichermaßen Bewältigungsprozess des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule authentisch und reflektiert aus der Perspektive von Kindern selbst darstellen (vgl. u. a. Seifert & Wiedenhorn 2018; van Ophuysen 2018). Aktuelle u. a. kindheitsssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien (vgl. UN-KRK 1989) unterstreichen allerdings die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektive und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109).

Genau an diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an und stellt die Kinder in der kindheitstheoretisch leitenden Überzeugung als kompetente Akteur:innen und Mitgestalter:innen ihrer eigenen Bildungsbiografie in den Mittelpunkt, um im längsschnittlichen Erkenntnisinteresse der übergeordneten Forschungsfrage nachzugehen, *wie Kinder den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule jeweils vor und nach dem Wechsel erleben und bewältigen und welche Bedingungen sie subjektiv als bedeutsam für einen gelingenden Übergang reflektieren*.

Zur Untersuchung dessen werden 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen aus vier verschiedenen Kreisen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen innerhalb eines qualitativ längsschnittlichen, triangulativen methodischen Designs, das aus offenen monologischen *Gedankenlöchern* sowie leitfadengestützten Interviews konzipiert ist, unterstützt durch kommunikationsanregende Blanko-Vorlagen von *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* sowie *Themenkärtchen*, interviewt.

Die inhaltliche Darstellung und Zusammenfassung der qualitativ strukturiert, inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse aus beiden Erhebungsphasen sowie beider

Erhebungsmethoden in ihrer Gesamtheit zeigen, wie thematisch differenziert und vielfältig sich die 20 Viert- und Fünfklässler:innen mit ihrem eigenen Übergangsprozess auseinandersetzen und ihre subjektiven Erwartungen-, Erinnerungs- und Erfahrungsprozesse herausstellen und rückblickend reflektieren.

Die Komplexität im Erleben des gesamten Schulwechsels resümierend, blicken die Viertklässler:innen perspektivisch größtenteils mit *Vorfreude* und in positiver Erwartungshaltung auf die neue Schule. Rückblickend überwiegt in den Erfahrungen der Fünfklässler:innen eine *emotionale Ambivalenz*, sodass Erfahrungen einerseits als Verbesserung, andererseits als Verschlechterung wahrgenommen werden. Weitestgehend gelingt den Kindern das Ankommen auf der weiterführenden Schule nach einer gewissen Zeit der Eingewöhnung recht gut. Sie fühlen sich dort wohl und erleben viel Spaß. Zentrale Erwartungen und Erfahrungen, die im längsschnittlichen Vergleich in beiden Erhebungsmethoden und Erhebungsphasen herausgearbeitet und einander gegenübergestellt werden, lassen sich innerhalb der drei transitionstheoretischen Ebenen kategorisch wie folgt resümieren: Auf *individueller Ebene* beschäftigt die Kinder insbesondere der mit dem Schulwechsel verbundene Statuswechsel von den ehemals Großen zu den Kleinen. Auf *interaktionaler Ebene* dominieren die Themen rund um die alten und neuen Lehrkräfte, die alten und neuen Freund:innen sowie die neue Klasse. Auf *kontextueller Ebene* kreisen Gedanken um das neue große Schulgebäude, den neuen Schulalltag, den neuen Schulweg und den neuen Unterricht, verbunden mit neuen Fächern und gestiegenen Leistungsanforderungen. Retrospektiv wird sich vor allem auch an die Erlebnisse am ersten Tag auf der neuen Schule zurückgerinnert. Bei aller Individualität im emotionalen Erleben überwiegen in den Gesprächen mit den Kindern vor allem *Diskontinuitätserfahrungen* in der zunächst ungewohnten sozialen und räumlichen (Lern-)Umgebung, wobei sich die Themen schwerpunktmäßig auf o. g. interaktionaler und kontextueller Ebene einordnen lassen. Am meisten vermisst werden demnach alte Freund:innen und Lehrkräfte. Als das Beste an der neuen Schule werden größtenteils die neuen kontextuellen Möglichkeiten und Angebote wie eine Cafeteria, neue AGs und Fächer beschrieben. Als größte Verschlechterung werden hingegen die gestiegenen Leistungsanforderungen resümiert.

Insgesamt fällt das Ausmaß der Belastungen sowie der Stresserlebnisse vergleichbar zu bisherigen Forschungsergebnissen im Grundschulübergang (vgl. u. a. Elben et al. 2003; Beelmann 2006) auch bei den Kindern dieser Studie zwar überwiegend gering aus, dennoch kennzeichnet sich der erlebte Schulwechsel durchaus als ein kritisches, stressauslösendes Lebensereignis (vgl. Filipp 1995; Filipp & Aymanns 2018; Lazarus 1995): So wird in der ausführlichen Ergebnisdarstellung eine intensiv ausgeprägte Emotionalität zwischen großer (Vor-)Freude und Traurigkeit im gesamten Übergangsprozess deutlich. Gleichermassen muss vor dem Schulwechsel mit perspektivischen Ungewissheiten und negativen Erwartungen – insbesondere im Zusammenhang mit überfordernden emotionalen Leistungsängsten sowie sozialen Ängsten im möglichen Verlust von Freund:innen und Lehrkräften – umgegangen und rückblickend ambivalent erlebte Diskontinuitäten als auch Kontinuitäten auf allen transitions-theoretischen Ebenen bewältigt werden.

Die dargestellten Perspektiven der Kinder zeigen allerdings eindrücklich, dass sie diesen Anforderungen des Grundschulübergangs nicht passiv ausgeliefert sein müssen: Die Viert- und Fünftklässler:innen bleiben in der gelingenden Bewältigung ihres Übergangsprozesses dann handlungsfähig, wenn es ihnen ermöglicht wird, sich mit den eigenen, aber auch sozialen und institutionellen Erwartungen, Ressourcen und Potenzialen bewusst auseinanderzusetzen und die eigenen Übergänge dahingehend aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten. Dazu fordert die durch diese Grundlagenforschung initiierte reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Übergangsprozess zweifelsfrei heraus.

Der theoretische und empirische Forschungsstand zur Kindheits-, Transitions- und Bewältigungsforschung wird durch eigene Daten auf der Basis einer systematischen Primäranalyse umfassend erweitert. Die Arbeit leistet einen grundlegenden **Beitrag zur theoretischen Übergangsforschung**, denn es werden einerseits wesentliche normativ-institutionelle und rechtliche Rahmungen und aktuelle Trends des Übergangs im Spannungsfeld von Bildungsungleichheiten dargelegt. Andererseits wird auch die aktuelle Ausrichtung der Transitionsforschung als komplexes heterogenes wissenschaftliches Forschungsfeld aus einer kombiniert-ganzheitlich-systemtheoretischen Perspektive betrachtet – sowohl aus soziologisch-anthropologischen als auch entwicklungspsychologischen Blickwinkeln. Diese allgemein theoretischen Kennzeichen von Übergängen werden im Speziellen auf den für die vorliegende Studie relevanten Kontext des normativ-institutionell gerahmten Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule übertragen und erweitern das transitionstheoretische Schnittfeld von Grundschul- und Schulforschung der Sekundarstufen. So bestätigt diese Studie auch für den vorliegenden Kontext des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule die Einschlägigkeit der Transitionstheorie nach Griebel und Niesel (2004, 2020), um die Vielfalt an herausgestellten Gedanken, Wünschen und Sorgen als Erwartungshaltungen an den Übergang von Viertklässler:innen sowie die rückblickend erlebten Diskontinuitäts- und Kontinuitätserfahrungen nach dem Schulwechsel aus der Perspektive von Fünftklässler:innen thematisch differenziert einzurordnen.

Darüber hinaus leistet die Studie einen qualitativen **Beitrag zur stresstheoretischen Bewältigungsforschung** im vorliegenden Kontext des Grundschulübergangs. Dazu werden zunächst das zentrale Konstrukt der ‚Bewältigung‘ (Coping) erarbeitet und unterschiedliche Bezeichnungen, Formen und Dimensionen der aktuellen Stressbewältigungsforschung klassifiziert. Mit besonderem Fokus auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen werden die zentralen Bewältigungsstrategien aus der Bewältigungsforschung resümiert: *Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, emotionsorientierte Bewältigung und problemvermeidende Bewältigung*. Im Schnittfeld der Diskurse werden als zugrunde gelegter theoretischer und analytischer Bezugsrahmen der Studie die *Bewältigungsstrategien im Transitionsprozess* eigenständig verzahnt.

Um anknüpfend daran das komplexe Forschungsfeld der **bisherigen Übergangsforschung** einzugrenzen, werden entlang transparenter Kriterien empirische Studien

aus der subjektorientierten Forschungsperspektive mit besonderem Fokus auf die Akteursebene Kinder ausgewählt und ausführlich dargestellt. In der Verortung in den wissenschaftlichen Disziplinen der Grundschulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Kindheitsoziologie, der Berücksichtigung vergleichbarer rechtlicher Rahmenbedingungen zum Bundesland Nordrhein-Westfalen sowie einer gewissen Aktualität werden zentrale Ergebnisse im Erleben und der Bewältigung des Übergangs aus der Perspektive von Kindern ab den 2000er-Jahren gebündelt (vgl. u. a. Büchner & Koch 2001; Elben et al. 2003; Beelmann 2006; van Ophuysen 2012; Storck 2015; Baar 2018; von der Groeben 2018; Niemack 2019).

Mit Blick auf das komplexe Erleben des Grundschulübergangs knüpfen die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse in der Beschreibung zentraler Erwartungen und Erfahrungen der Viert- und Fünftklässler:innen in vielerlei Hinsicht an bisherige Forschungsergebnisse o. g. Untersuchungen an und untermauern deren Aussagekraft aus Sicht weiterer 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen aus insgesamt vier Kreisen des Bundeslands Nordrhein-Westfalen. Demnach schließen sich auch die Erkenntnisse dieser Studie den Ergebnissen an, dass die Einordnung des Grundschulübergangs als *Sekundarstufenschock* (nach Weißbach 1985) eindeutig überholt und zu einseitig bleibt.

Die bisherige Bewältigungsforschung wird demgegenüber um bedeutsame Erkenntnisse und Perspektiven durch die ausführlichen Ergebnisse dieser qualitativen Längsschnittstudie mit Kindern erweitert. Die Viert- und Fünftklässler:innen dieser Studie zeigen eindrücklich, dass sie in der Lage sind, aktiv Wissen über Bewältigungsstrategien heranzuziehen. Sie sind aber gleichermaßen imstande, sich diesem konkreten Wissen im eigenen Bewältigungsverhalten bewusst zu werden und es selbstbestimmt in einer reflektierten Anwendung als gelingende und wirksame Bedingung im eigenen Übergangsprozess für Außenstehende herauszustellen. Dabei beziehen sie dieses vielfältige Bewältigungsstrategiewissen in ihrem eigens reflektierten Bewältigungsverhalten als individuelle und soziale Ressourcen sowie institutionelle Bedingungen selbstständig auf ganz unterschiedliche (zeitliche) Herausforderungen der verschiedenen transitionstheoretischen Ebenen.

Auch für den vorliegenden Kontext des Grundschulübergangs können somit die sich oben als zentral erwiesenen Bewältigungsstrategien der bislang stärker quantitativ ausgelegten stresstheoretischen Bewältigungsforschung mit Kindern und Jugendlichen als einschlägig betrachtet werden⁶² (vgl. Kohlmann et al. 2021).

Aus **forschungsmethodologischer Perspektive** hat das komplexe qualitativ triangulative Forschungsdesign den Kindern unverkennbar unterschiedliche Zugänge und Ausdrucksformen zu ihrem individuellen Erleben und Bewältigungsprozess eröffnet, sodass sie erkenntnisrelevante Perspektiven innerhalb des gegebenen Forschungssettings als kompetente Gesprächs- bzw. Interviewpartner:innen zum Ausdruck bringen

62 Es sei erneut darauf hingewiesen, dass hier die ursprünglich fünfte zentrale Bewältigungsstrategie, die „destruktiv-ägerbezogene Emotionsregulation“ (vgl. Lohaus et al. 2007, S. 56) ausgenommen ist. Im Rahmen dieser Studie werden bei keinem der Kinder derartige Umgangsweisen ausgemacht, sodass auf diese ohnehin sozial oftmals grenzwertig angesehene Strategie in der Bewältigung des Grundschulübergangs den Ergebnissen dieser Studie folgend nicht zurückgegriffen wird.

können. Hervorzuheben ist, dass im Schnittfeld von Kindheits- und Transitionsforschung im Rahmen dieser Arbeit das Format der *Gedankenhöhlen* (ursprünglich aus der Literaturdidaktik nach Kruse 2014) neuartig erprobt wird. Die inhaltliche und methodische Gegenstandsangemessenheit wird aufgezeigt, sodass sich in der triangulativen Verknüpfung beider Methoden aus *Gedankenhöhlen* und Leitfaden-Interviews ein differenziertes und komplexes Gesamtbild im Erleben des gesamten Übergangsprozesses der befragten Kinder ergibt. Gleichermaßen werden aber auch (ethische) Limitationen der Methode differenziert reflektiert und Anschlussperspektiven für interdisziplinäre Forschungsperspektiven geschaffen, inwieweit durch derartige Formen der Erhebung alternative *Räume* im Kontext inklusiver und partizipativer Forschungen geschaffen werden können (vgl. Herding 2024).

Letztlich bleibt auch diese Studie mit Kindern eine aus Erwachsenensicht initiierte Forschung, die den Kindern ein bestimmtes Forschungssetting schafft und die *Kinderstimmen* interpretiert. Es wird daher bewusst von einer forschenden Annäherung an die Perspektiven von Kindern gesprochen. (Ethische) Limitationen und Gütekriterien unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit in der gesamten durchgeföhrten Forschung mit den Kindern werden umfassend reflektiert, denn generationale Ordnungen lassen sich aus soziologischer Perspektive nicht vollständig auflösen bzw. überwinden. Auch die hier befragten Kinder zeigen in ihren Empfehlungen in *kompetenter Gefügigkeit* einen Sinn für Sozialstrukturen und erkennen die performative Inszeniertheit derartiger Forschungen – trotz dem Schaffen vielfältiger Zugänge und Ausdrucksformen. Auch der *Anpassungsbegriff*, von dem sich die Forscherin bewusst in der Konzeption und Durchführung der Studie trennt, wird von den Kindern selbst durchaus wieder implizit durch die Empfehlung eines sozial und leistungsorientiert vorbildlichen Verhaltens in der Anfangszeit auf der neuen Schule eingebracht. Dennoch erwecken die Kinder dabei in der Überzeugungskraft ihrer Empfehlungen, dass sie sich in diesem Handeln selbstbestimmt und effektiv wirksam erleben. Allerdings ist die im Rahmen dieser Arbeit deutlich gewordene Handlungswirksamkeit der Kinder nicht zu pauschalisieren, wird möglicherweise durch das Forschungssetting eingeschränkt bzw. implizit beeinflusst und ist insbesondere durch das Sampling mit überwiegend Gymnasialübergänger:innen limitiert zu betrachten. Das Leitbild des Kindes als kompetente:r soziale:r Akteur:in, der/dem Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, ist gleichermaßen eine Forderung an die Kinder selbst, die andere überfordern kann. Daher bietet sich für anschließende Forschungsperspektiven die Erweiterung des vorliegenden Samplings um weitere Schulformen unweigerlich an. Auch nach Durchführung dieser umfassenden Studie mit Kindern möchte sich die Forscherin aber ferner kritisch davon distanzieren, die kindlichen Ressourcen mit denen der Erwachsenen gleichzusetzen. Kinder verfügen über vielfältige, teilweise andere Ausdrucksweisen und Ressourcen, an denen es sich zu orientieren gilt. Im Sinne des Akteurparadigmas sollte aus einer kind- und ressourcenorientierten Perspektive auch in weiteren qualitativ (längsschnittlichen) Studien stärker der Blick darauf gerichtet werden, „über welche Stärken und Kompetenzen Kinder verfügen, die sie zu auskunftsähigen Akteuren und Experten in eigener Sache machen“ (Kordulla 2017, S. 103).

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine große qualitative Fülle an Wissen und Erfahrungen von Kindern als erfahrene *Übergangsexpert:innen* im Erleben und der Bewältigung des Grundschulübergangs sichtbar gemacht und als Perspektiven in den Diskurs getragen, um diese für eine gelingende Übergangsbewältigung für weitere Kinder in vergleichbaren Situationen, aber auch für alle am Übergang beteiligten und begleitenden Akteur:innen verfügbar zu machen.

Welche **Implikationen** daraus für eine kind- und stärkenorientierte Übergangsgestaltung gewonnen werden, schließt diese Arbeit ab.

Die durchgeführte Längsschnittstudie fordert die befragten 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen zur aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen, aber auch derer des sozialen Umfelds und schulischen Systems auf. Gemeinsam mit den Fünftklässler:innen werden folglich wirksame individuelle, soziale und institutionelle Bedingungen und daraus resultierende Empfehlungen herausgestellt, um somit aufzuzeigen, was aus ihrer Sicht die gelingende Bewältigung dieses Übergangsprozesses sowohl in der Orientierungs- als auch Ankommensphase einerseits bestärkt, andererseits auch hinderlich wirkt.

Die Vielfalt dieser reflektierten Bedingungen bestätigt, dass sich die Kinder überwiegend in erfolgszuversichtlicher Grundhaltung als selbstwirksam erfahren und durch die herausgearbeiteten Empfehlungen Handlungsansätze und Strategien zur Problemlösung aufzubauen. Daran gilt es für eine kind- und stärkenorientierte Gestaltung und Optimierung von Übergängen anzusetzen, Selbstvertrauen bei den Kindern aufzubauen und dieses Wissen über eigene individuelle Stärken und über die Gewissheit eines unterstützenden sozialen Umfelds verfügbar zu machen, um mit künftigen herausfordernden Situationen gestärkter umzugehen. Es wäre demnach nicht zielführend, Kinder vor jeglichen Herausforderungen und Diskontinuitätsfahrungen zu schützen – im Gegenteil: Es ist wichtig, dass sie derartige Erfahrungen machen und sich damit bewusst auseinandersetzen, um ein Bewältigungsrepertoire aufzubauen (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici 2007, S. 12). Aus entwicklungsorientierter Perspektive bringt genau das die Kinder weiter und stärkt sie in ihrer eigenen Handlungswirksamkeit. Das Ziel einer gelingenden Übergangsgestaltung liegt somit in einer kinderstärkenden Begleitung und Unterstützung der Kinder, nicht in der Milderung der Herausforderungen, denn diese eröffnen wichtige Entwicklungsimpulse.

Die aus den Perspektiven der Kinder deutlich gewordene Bedeutsamkeit einer mentalen Vorbereitung auf den Schulwechsel sowie einer Bewusstseinsentwicklung für unumgängliche Veränderungen impliziert die Notwendigkeit, den Übergang bereits in der Grundschule vorzubereiten und diesen im vierten Schuljahr explizit zum Unterrichtsthema zu machen (vgl. Knoppick et al. 2016). Aus entwicklungspsychologischer Konsequenz und der Stärkung von Resilienz gilt es, allen voran die Kinder in ihren *individuellen Ressourcen* für eine problemorientierte Bewältigung zu fördern. Die längsschnittlich reflektierten hilfreichen und hinderlichen Bedingungen bestätigen dafür insbesondere die Bedeutsamkeit des Aufrechterhaltens einer erfolgszuversichtlichen, positiven Grundhaltung und der Stärkung einer intrinsisch motivierten Orientierung, dem Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit sowie der Strebsamkeit zu mo-

tivierter Anstrengungs- und Lernbereitschaft. In der Schul- und Übergangspraxis sind bereits diverse Programme entwickelt worden, die an der Persönlichkeitsentwicklung und Förderung von personalen, emotionalen und sozialen Kompetenzen ansetzen⁶³. Auch wenn die Lehrpläne in ihren Vorbemerkungen (vgl. MSB NRW 2021, S. 8) als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben vor allem überprüfbares fachliches Wissen und Können fokussieren und allgemeine, fächerübergreifend relevante Bildungs- und Erziehungsziele – wie es u. a. die Förderung von Persönlichkeitsentfaltung darstellt – außerhalb dieser Richtlinien und Rahmenbedingungen getroffen werden müssen, sollte es aus Sicht der Forscherin ein Anliegen jeder (Grund-)Schule sein, dafür ausreichend Freiräume im Schul- und Unterrichtsalltag zu schaffen. Als zentrale Orientierung einer kinderstärkenden Pädagogik gilt es, Bildung grundlegend ganzheitlich zu denken (i. S. Humboldts) und Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung miteinander zu verbinden (vgl. Büker 2015).

Den geäußerten Bedürfnissen und Empfehlungen der Viert- und Fünftklässler:innen weiter folgend, braucht es für eine kind- und stärkenorientierte Übergangsgestaltung über die eigenen individuellen Ressourcen hinaus gleichermaßen *soziale Ressourcen* im Wissen um den Rückhalt eines stärkenden sozialen Umfelds. Hier ist insbesondere die Bedeutung von Eltern in der Rolle als Begleiter:innen des Transitionsprozesses deutlich geworden (vgl. Griebel & Niesel 2020; Herding 2023). Eltern können demnach beispielsweise beim gemeinsamen Kennenlernen des neuen Schulwegs und beim Zurechtfinden in der neuen schulischen Umgebung begleiten sowie wichtige inhaltliche und emotionale Unterstützung beim Lernen und den Vorbereitungen für Tests und Klassenarbeiten sowie Hausaufgaben bieten. Wesentlich erscheint dabei aus Sicht der hier befragten Kinder in der begleitenden Rolle der Eltern, dass sie keinen (leistungs-)emotionalen Handlungsdruck aufbauen, sondern emotional bestärkendes Zutrauen in die Leistungen der Kinder aussprechen, in der entgegengesetzten Ermutigung eher Unterstützung im Sinne einer *Hilfe zur Selbsthilfe* leisten (vgl. Wustmann 2004), ihre Kinder auf den Weg in die Selbstständigkeit fördern und ihnen dazu auch die notwendigen Freiheiten einräumen (vgl. Munser-Kiefer & Martschinke 2018). Insbesondere im Entscheidungsprozess für die Wahl einer weiterführenden Schule in der Orientierungsphase vor dem eigentlichen Schulwechsel bekommt das Mitspracherecht und Bedürfnis nach individueller Mitbestimmung (vgl. UN-KRK 1989) eine besondere Relevanz und wird seitens vieler der hier befragten Fünftklässler:innen als eine zentrale Gelingensbedingung resümiert. Aus einer aktuell pädagogisch interaktionistisch ko-konstruktivistischen Perspektive von Familie und Schule werden den Erfahrungen der Kinder dieser Studie folgend somit mehr Mitspracherecht und Autonomie im Entscheidungsprozess zugestanden, zugleich werden im gemeinsamen Abwegen von Vor- und Nachteilen und einer gewünschten expliziten Beteiligung an der letztlichen Schulwahl von vielen Eltern Verhandlungs- und Beteiligungskompetenz gleichermaßen von ihren Kindern erwartet. Für eine kinderstär-

63 Es sei hier beispielhaft verwiesen auf das Förderprogramm „Die Entdeckerreise in die neue Schule: Persönlichkeitsförderung im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe“ von Kienle et al. (2017) oder auch „Meine Schatzkiste“ von der Stadt Witten, Amt für Jugendhilfe Schule (2016).

kende Pädagogik gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass dieses Bild nicht den Vorstellungen aller Familien entspricht und auch soziale und kulturelle Unterschiede existieren, die möglicherweise ein anderes (Rollen-)Verständnis grundlegen.

Über die Eltern hinaus müssen ebenso Freund:innen und die besondere Bedeutung von Freundschaften den Empfehlungen der Kinder dieser Studie folgend in einer kind- und stärkenorientierten Gestaltung von Übergängen berücksichtigt werden, denn gleichaltrige Freund:innen übernehmen in diesen autonomieorientierten Loslösungsprozessen von den Eltern eine wichtige Funktion in der sozialen Unterstützung. Demnach sollte die Institution Schule sich vom Verständnis her nicht ausschließlich als Lernort definieren, sondern gleichermaßen auch als *sozialer Lebensort* betrachtet werden (vgl. Baar 2018). Grundschullehrkräfte können aus den Erfahrungen dieser Studie heraus dabei helfen, präventiv soziale Verlustängste zu nehmen, indem Strategien zum Aufbau- und Aufrechterhalten von Freundschaften an die Hand gegeben werden und auch die soziale Gewissheit darüber schaffen, die alte Schule als weiterführende:r Schüler:in immer wieder besuchen kommen zu können. Wie es die resümierenden hilfreichen und hinderlichen Bedingungen der Fünftklässler:innen dieser Studie weiterführend nahelegen, gilt es dann auf der neuen weiterführenden Schule insbesondere die Anfangszeit in der neuen Klasse zunächst stärker sozial- und weniger leistungsorientiert zu gestalten. Mit einer gezielten Klassenzusammensetzung kann dazu beigetragen werden, dass die Lernenden neue Freundschaften aufbauen und gleichzeitig soziale Kontakte im Sinne *sozialer Kontinuitäten* bestehen bleiben. Der neue Unterrichtsalltag kann vom ersten Schultag an derart gestaltet werden, dass die Kinder vielfältige Gelegenheiten haben, die neuen Mitschüler:innen ihrer Klasse kennenzulernen und den Klassenzusammenhalt kontinuierlich zu stärken. Ebenso kann auch das informelle Kennenlernen, durch Ausflüge, Klassenfahrten oder die gemeinsame Gestaltung des Klassenzimmers, zur Stärkung des Klassenzusammenhalts beitragen (vgl. ebd., S. 45).⁶⁴

Letztlich zeigen weitere, rückblickend als hilfreich reflektierte *institutionelle Bedingungen* der Fünftklässler:innen, dass auch fachlich und didaktisch anschlussfähige Gestaltungsmöglichkeiten unterstützend wirken, an die folglich auf der weiterführenden Schule angeknüpft werden sollte. Dazu gehören wiederkehrende Lernmethoden, die fachliche Vorbereitung der Schüler:innen in Bezug auf die neuen Fächer und steigenden Leistungsanforderungen als auch die bewusste Vorbereitung auf die unterschiedlichen Lernkulturen in den verschiedenen Schulformen (Wechsel Klassenlehrer- und Fachlehrerprinzip, mehr Hausaufgaben, andere Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehungen, andere Bewertungssysteme etc.) (vgl. auch Amrehm & Schmitt 2012, S. 22; Graalmann 2018, S. 224).

Die Vielfalt der subjektiv als hilfreich reflektierten Bewältigungsmöglichkeiten, Akteur:innen und Gestaltungsmaßnahmen als individuelle, familiäre und institutionelle Ressourcen zeigen in ihrer Gesamtheit, dass erst das Zusammenwirken dieser Bedingungen in einer Transitionskompetenz des gesamten Systems zu einer kinderstärkenden Bewältigung der Anforderungen auf allen transitionstheoretischen Ebenen

64 Es sei hier beispielhaft verwiesen auf das Förderprogramm „Eine starke Klasse“ von Frank & Martschinke (2014).

beiträgt – eng verknüpft im Streben nach Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse von Kompetenzerleben, sozialer Eingebundenheit und Autonomie.

Zum Abschluss stellt sich für alle am Übergangsprozess Beteiligten sicherlich die entscheidende Frage, wann und unter welchen Bedingungen ein Übergang als gelungen bezeichnet werden kann. Aus Sicht der Forscherin muss die Antwort auf diese Frage stets mit einer Gegenfrage gestellt werden: Unter welcher Perspektive? Insgesamt hat diese Längsschnittstudie in der Forschung mit Kindern über vielfältige methodische Zugänge zur besseren Nachvollziehbarkeit des Erlebens und der Bewältigung vom Übergang in die weiterführende Schule beigetragen und die Emotionalität, Individualität und Komplexität dieses Prozesses hervorgehoben. Aus der Perspektive dieser Studie ist letztlich für ein Gelingen des Schulwechsels entscheidend, dass Kinder sich in der Erfüllung ihrer (Grund-)Bedürfnisse stets auf ihre eigene Art und Weise als handlungswirksame Akteur:innen erleben und diesen Prozess (mit-)gestalten und sich persönlich weiterentwickeln können. Dies gilt es in einer kind- und stärkenorientierten Gestaltung von Übergängen in Familie und Schule anzuerkennen und wertzuschätzen, immer neu zu hinterfragen und ko-konstruktiv zu begleiten.

Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen (1998): Von der Forschungsfrage zur Datenerhebung. Grundlagen empirischer Forschung und der Forschungsprozeß. In: Jürgen Abel, Renate Klees-Möller & Klaus P. Treumann (Hrsg.): *Einführung in die empirische Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 24–75.
- Akkerman, Sanne F. & Bakker, Arthur (2011): Boundary crossing and boundary objects. In: *Review of Educational Research*, 81 (2), S. 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>.
- Amrehm, Irma & Schmitt, Rudi (2012): *Übergänge gestalten! Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Organisationshilfen – Praxismaterialien – Vorlagen für die Elternarbeit*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Andresen, Sabine & Hurrelmann, Klaus (2010): *Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Andresen, Sabine (2012): Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. In: *Frühe Bildung*, 1 (3), S. 137–142. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000046>.
- Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus & Schneekloth, Ulrich (2013): Herausforderungen an eine „Politik für Kinder“. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 294–309.
- Asbrand, Barbara; Pfaff, Nicolle & Bohnsack, Ralf (2013): Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Barbara Asbrand, Nicolle Pfaff & Ralf Bohnsack (Hrsg.): *Rekonstruktive Längsschnittstudien in der Bildungsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 3–12. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1.15449>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Baader, Meike Sophia (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz & Wilfried Smidt (Hrsg.): *Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 22–39.
- Baar, Robert (2018): Der Übergang von der Primarstufe in den Sekundarbereich. In: Marion Guttmann & Maresi Lassek (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Band 145. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 37–46.

- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele; Anders, Ivonne; Jonkmann, Kathrin; Neumann, Marko & Watermann, Rainer (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch & Nele McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung Band 34. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 5–22.
- Baumrind, Diana (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In: *The Journal of Early Adolescence*, 11 (1), S. 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>.
- Beelmann, Wolfgang (1997): *Bildtafel-Testverfahren zur Erfassung kindlicher Bewältigungsstrategien (BKB)*. Köln: Psychologisches Institut der Universität.
- Beelmann, Wolfgang (2006): *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bellenberg, Gabriele (2018): Rechtliche Situation der Übergangsempfehlung in den Bundesländern. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen: Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 41–58.
- Bene, Eva & Anthony, Elwin J. (1957): *Manual for the Family Relations Test*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Bene, Eva & Anthony, Elwin J. (1985): *Family Relations Test (FRT). Children's version*. Göttingen: Hogrefe Testzentrale.
- Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Berk, Laura E. (2011): *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). München: Pearson Studium.
- Bertaux, Daniel (1981): From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. In: Daniel Bertaux (Hrsg.): *Biography and Society*. Beverly Hills, London: Sage Publications, S. 29–45.
- Bertram, Tony; Formosinho, Julia; Gray, Collette; Pascal, Chris & Whalley, Margy (2015): *EECERA Ethical code for Early Childhood Researchers. Revised Version 1.2.: May 2015*. Online verfügbar unter: http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECE_RA-Ethical-Code.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Beyer, Anke & Lohaus, Arnold (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Inge Seiffge-Krenke & Arnold Lohaus (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 11–27.
- Bildungsportal NRW (2021): *Schulformen*. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/schulformen>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.

- Bildungsportal NRW (2022): *PRIMUS – Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen*. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/primus-schulversuch-zum-laengeren-gemeinsamen-lernen>, zuletzt geprüft am 26.07.2022.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>.
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), S. 263–279.
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik*. Band 29 (9. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: Rainer K. Silbereisen, Klaus Eyferth & Georg Rudinger (Hrsg.): *Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth Development*. Berlin-Heidelberg: Springer, S. 287–309. 309. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15.
- Büchner, Peter & Koch, Katja (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe*/Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim & München: Juventa Verlag. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.5264>.
- Bühler-Niederberger, Doris (2019): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2022): Geschichte der Kindheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer, S. 467–496. 467–496. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_16
- Büker, Petra & Hüpping, Birgit (2022): Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In: Sonja Ertl, Miriam Grüning, Julia Häbig & Sabine Martschinke (Hrsg.): *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Band 1. Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 172–192.
- Büker, Petra (2015): Kinderstärken – Kinder stärken: Pädagogische, soziologische und psychologische Zugänge zu einer „starken Idee“. In: Petra Büker (Hrsg.): *Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten*. KinderStärken, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–77. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025241-7>
- Büker, Petra, Hüpping, Birgit, Mayne, Fiona & Howitt, Christine (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13 (1), S. 109–114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10>.

- Bundesministerium der Justiz sowie Bundesamt für Justiz (1949): *Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 28.6.2022*. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BfR000010949.html>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Bundesministerium der Justiz sowie Bundesamt für Justiz (2017): *Bundesdatenschutzgesetz (BDSG). Zuletzt geändert durch Art. 10 G v. 23.6.2021*. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BDSG.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Referats Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: PIEREG Druckcenter.
- Butschi, Corinne & Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 101–119. 101–119. <https://doi.org/10.35468/5895-06>.
- Carle, Ursula & Herding, Jana (2023): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Grundschule in die Sekundarstufe*. KinderStärken, Band 10. Stuttgart: Kohlhammer.
- Carle, Ursula (2018): Übergänge im Bildungswesen. In: Marion Gutzmann und Maresi Lassek (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Band 145. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 11–20.
- Carle, Ursula; Huf, Christina; Idel, Till-Sebastian & Pauling, Sven (2018): *PRIMUS – Schlußversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar- und Sekundarstufe. Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014–2017*. Bremen und Münster. An das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3526/1/00107074-1.pdf>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Compas, Bruce E.; Connor-Smith, Jennifer K.; Saltzman, Heidi; Thomsen, Alexandra H. & Wadsworth, Martha E. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. In: *Psychological Bulletin*, 127 (1), S. 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>.
- Compas, Bruce E.; Jaser, Sarah S.; Bettis, Alexandra H.; Watson, Kelly H.; Gruhn, Meredith A.; Dunbar, Jennifer P.; Williams, Ellen & Thigpen, Jennifer C. (2017): Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. In: *Psychological Bulletin*, 143 (9), S. 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>.
- Cornel, Stefanie (2021): *Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998): „What's the problem?“ Restoring social order in the preschool classroom. In: Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (Hrsg.): *Children and Social Competence*. London: Taylor & Francis Ltd., S. 157–186. <https://doi.org/10.4324/9780203975657-16>.

- Deci, Edward L. & Moller, Arlen C. (2005): The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In: Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (Hrsg.): *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications, S. 579–597.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223–238. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11173, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelie & Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal ...“ *Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre)*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2014): *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024971-4>.
- DFG (2019): *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex*. Bonn. Online verfügbar unter: <https://zenodo.org/record/6472827>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- DGfE (2010): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: *Erziehungswissenschaft*, 21 (41), S. 179–184.
- DGfE, Der Vorstand (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen. In: *Erziehungswissenschaft*, 17 (32), S. 33–34. Online verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005.11_Anonymisierung_von_Daten.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- DGfE, GEBF & GFD (2020): *Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Stellungnahmen / Positionen*. Online verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ditton, Hartmut & Maaz, Kai (2011): Sozio-ökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–208. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_17.
- Dollase, Rainer (2000): Reif für die Schule? In: *Kinderzeit*, (2), S. 5–8.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen & Pöschl, Sandra (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Dorsch Lexikon der Psychologie (2021): *Big-Fish-Little-Pond-Effekt*. Online verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/big-fish-little-pond-effekt>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.

- Dumont, Hanna (2016): Schulentscheidungen von Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: ihre Auswirkungen auf soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. In: Susanne Frank & Anne Sliwka (Hrsg.): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 16–23.
- Eck, Patricia (2017): *Der Übergang zur Sekundarstufe in Montessori-Schulen. Eine Rekonstruktion der kindlichen Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011): *Transition to school: Position statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Elben, Cornelia E.; Lohaus, Arnold; Ball, Juliane & Klein-Heßling, Johannes (2003): Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differenzielle Effekte auf die psychische Anpassung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (4), S. 331–341.
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998): What is Agency?. In: *American Journal of Sociology*, 103 (4), S. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Erikson, Erik H. (1988): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eschenbeck, Heike & Knauf, Rhea-Katharina (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Be-wältigung. In: Arnold Lohaus (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 23–50. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2.
- Eßer, Florian (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), S. 233–246.
- Eßer, Florian & Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research*, 19 (3).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018): *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Fangmeyer, Anna & Mierendorff, Johanna (2017): *Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Faust, Gabriele (2014): Übergänge in den Sekundarbereich. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sand-fuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 266–270.
- Fiehler, Reinhard (1994): Formen des Sprechens mit sich selbst. In: Gisela Brünner & Gabriele Graefen (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179–198. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11619-6_8.

- Fielding, Nigel G. & Fielding, Jane L. (1986): *Linking Data*. Beverly Hills: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984775>.
- Filipp, Sigrun-Heide & Aymanns, Peter (2010): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022722-4>.
- Filipp, Sigrun-Heide & Aymanns, Peter (2018): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032919-5>.
- Filipp, Sigrun-Heide (1995): *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Filipp, Sigrun-Heide (1997): Geleitwort. In: Clemens Tesch-Römer, Christel Salewski & Gudrun Schwarz (Hrsg.): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 7–8.
- Fläming, Jakob & Wörner, Ute (1977): Standardisierung einer deutschen Fassung des Family Relations Test (FRT) an Kindern von 6 bis 11 Jahren. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 26 (2), S. 38–46.
- Flick, Uwe (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>.
- Flick, Uwe (2021): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 533–547. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34.
- Fölling-Albers, Maria (1995): Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: Imbke Behnken & Olga Jaumann (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 11–20.
- Fölling-Albers, Maria (2010): Kinder und Kompetenzen. Zum Perspektivwechsel in der Kindheitsforschung. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 130. Frankfurt am Main: Grundschatulverband, S. 10–20.
- Fölling-Albers, Maria & Heinzel, Friederike (2007): Familie und Grundschule. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300–320. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1_17.
- Frank, Angela & Martschinke, Sabine (2014): *Eine starke Reise mit der Klasse: „Starke“ Kinder in der Grundschule – ein Programm zur Persönlichkeitsförderung*. Augsburg: Auer Verlag.

- Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas & Pekrun, Reinhard (2020): Emotionen. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 211–234. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_9.
- Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90173-2>.
- Fritzsche, Sylke; Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicolle (2009): Zum Wandel von Freundschaftsbeziehungen von Kindern im Verlauf der Grundschule und am Übergang in die Sekundarstufe I. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), S. 261–277.
- Fuhs, Burkhard & Schneider, Susanne (2012): Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. In: *Frühe Bildung*, 1 (3), S. 125–130. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000044>.
- Fuhs, Burkhard (1999): Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans R. Leu (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 153–162.
- Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim & München: Beltz Juventa Verlag, S. 87–104.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage). Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 80–103.
- Füssel, Hans-Peter; Gresch, Cornelia; Baumert, Jürgen & Maaz, Kai (2010): Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch & Nele McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung, Band 34. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 87–106.
- Gabriel, Thomas (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 207–217.
- Garbarino, James & Stott, Frances M. (1992): *What children can tell us. Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gehrmann, Sebastian (2019): *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4>.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971): *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>.

- Göppel, Rolf (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graalmann, Katharina (2018): Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten zur Unterstützung des Übergangs an Grundschulen und weiterführenden Schulen. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 213–230.
- Greve, Werner (1997): Sparsame Bewältigung – Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In: Clemens Tesch-Römer, Christel Salewski & Gudrun Schwarz (Hrsg.): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 18–41.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder Verlag, S. 136–151.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2015): KinderStärken für den ersten Übergang: Von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In: Petra Büker (Hrsg.): *KinderStärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten*. KinderStärken, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 90–101. 90–101. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024342-2>.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2018): *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2020): *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Griebel, Wilfried (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Eva Schumacher (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25–45.
- Griese, Claudia (2018): *Die Schullaufbahnentscheidung in der Grundschule aus der Perspektive von Kindern*. Jena. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:27-dbt-20180419-1103105>, zuletzt geprüft am 16.03.2023.
- Grimm, Hannelore & Weinert, Sabine (2002): Sprachentwicklung. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim & Basel, S. 517–536.
- Grob, Alexander & Jaschinski, Uta (2003): *Erwachsen werden*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Grundschulverband e.V. (2019): *Kinder lernen Zukunft – Anforderungen an eine zukunftsähige Grundschule*. Erschienen als Sonderdruck zum Bundesgrundschulkongress des Grundschulverbandes am 13./14.09.2019 in Frankfurt am Main und als Beilage zu *Grundschule aktuell* (147). Felsberg: Strube. Druck & Medien OHG. Online verfügbar unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/Anforderungen-an-eine-zukunftsähige-Grundschule.pdf>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.

- Grunert, Cathleen (2022): Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 321–360. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_12.
- Guillemin, Marily & Gillam, Lynn (2004): Ethics, reflexivity and „ethically important moments“ in research. In: *Qualitative Inquiry*, 10 (2). S. 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>.
- Gutzmann, Marion & Lassek, Maresi (2018): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 145. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Gutzmann, Marion (2018): Übergänge für Kinder ... als Chance, Herausforderung, Brücke. In: Marion Gutzmann & Maresi Lassek (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 145. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 22–24.
- Havighurst, Robert J. (1982): *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heckhausen, Heinz (1972): Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Carl F. Graumann (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*, Band 7. Göttingen: Hofgrefe, S. 955–1019.
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Barbara Frieberthhäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 396–413.
- Heinzel, Friederike (2012a): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage). Weinheim & München: Beltz Juventa Verlag, S. 22–35.
- Heinzel, Friederike (2012b): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 875–892. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55.
- Herding, Jana (2023): „Wird es die richtige Schule für mein Kind sein?“ – Erwartungen, Hoffnungen und Ängsten von Eltern im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule begegnen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 342, S. 18–21.
- Herding, Jana (2024): Die Methode der Gedankenhöhlen – Potenziale und Grenzen für die (Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter. In: Alexandra Flügel, Anniika Gruhn, Irina Landrock, Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup, Jutta Wiesemann u. a. (Hrsg.): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 71–79.
- Hoffmann-Riem, Christa (1984): *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink Verlag. <https://doi.org/10.30965/9783846722480>.

- Höhl, Stefanie & Pauen, Sabina (2020): Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung und ihre Bedeutung für frühes Lernen. In: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünder, Michaela Hopf (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Auflage), Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 123–134. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb7m51.13>.
- Hollenbach-Biele, Nicole & Klemm, Klaus (2020): *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/20200625_Inklusive-Bildung-Zwischen-Licht-und-Schatten_ST-IB.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den „childhood studies“. In: Michael-Sebastian Honig (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 25–51.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans R. (1999a): *Aus der Perspektive von Kindern? – Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag. <https://doi.org/10.1007/s11577-001-0028-z>.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans R. (1999b): Eigenart und Fremdheit: Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans R. Leu (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 9–32.
- Huf, Christina; Idel, Till-Sebastian; Dogmus, Aysun; Pauling, Sven & von Ossietzky, Carl (2021): *Wissenschaftliche Begleitung zum Schulversuch PRIMUS. Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS. An das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-5617.pdf>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Hülst, Dirk (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim & München: Beltz Juventa Verlag, S. 37–55.
- Hüpping, Birgit & Velten, Katrin (2022): Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16 (1), S. 173–189. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00161-y>.
- Hurrelmann, Klaus (1994): *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Jindal-Snape, Divya & Hannah, Elizabeth F. S. (2014): Promoting resilience for primary-secondary transitions: supporting children, parents and professionals. In: Anke Liegmann, Ingelore Mammes & Kathrin Racherbäumer (Hrsg.): *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 265–277.

- Jungermann, Anja; Pfänder, Hanna & Berkemeyer, Nils (2018): *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster: Waxmann.
- Kaluza, Gert (2003): Stress. In: Matthias Jerusalem & Hannelore Weber (Hrsg.): *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 339–361.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6_7.
- Kienle, Stefan; Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine & Elting, Christian (2017): Die Entdeckerreise in die neue Schule. Persönlichkeitsförderung im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Markus Peschl & Ursula Carle (Hrsg.): *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Grundschulverband Frankfurt am Main: Beltz Bad Langensalza, S. 170–186.
- Klein-Heßling, Johannes & Lohaus, Arnold (2002): Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 11 (1), S. 29–37. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.11.1.29>.
- Klingberg, Lothar (1987): *Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule*. Potsdam: Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“.
- Knoppick, Henrike; Becker, Michael; Neumann, Marko; Maaz, Kai & Baumert, Jürgen (2016): Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48 (3), S. 129–143. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>.
- Koch, Katja (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Werner Helsper & Jeannette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 577–592. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_22.
- Koch, Katja (2015): KinderStärken für den dritten Übergang: Von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: Petra Büker (Hrsg.): *KinderStärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten*. KinderStärken, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 167–176.
- Kohlmann, Carl-Walter & Eschenbeck, Heike (2018): Stressbewältigung und Persönlichkeit. In: Reinhart Fuchs & Markus Gerber (Hrsg.): *Stressregulation und Sport*. Heidelberg: Springer, S. 51–66. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_2.
- Kohlmann, Carl-Walter; Eschenbeck, Heike; Jerusalem, Matthias & Lohaus, Arnold (2021): *Diagnostik von Stress und Stressbewältigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag. <https://doi.org/10.1026/02010-000>.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34.

- Kordulla, Agnes (2017): *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kottmann, Brigitte (2022): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine Paudel & Regina Grubich-Müller (Hrsg.): *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 165–172. <https://doi.org/10.35468/5924-17>.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>.
- Kropf, Michaela; Gresch, Cornelia & Maaz, Kai (2010): Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch & Nele McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung, Band 34. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 399–429.
- Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (2010): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Pfaff, Nicolle & Zschach, Maren (2007): Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen für Kinder. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 509–521.
- Kruse, Iris (2014): Intermediale Lektüre(n). In: Gina Weinkauf, Ute Dettmar, Thomas Möbius & Ingrid Tomkowiak (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 179–198. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02426-5/14>.
- Kruse, Iris (2020a): Vom Selbst- zum Gruppengespräch. Gedankenlöcher zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur. In: *Praxis Deutsch* 280 (48), S. 12–17.
- Kruse, Iris (2020b): Gedankenlöcher. Beteiligungschancen an literarischen Gesprächen stiften. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 34 (322), S. 36–37.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kunze, Ingrid (2016): Der Übergang auf die weiterführende Schule aus Sicht der Grundschulen: Aufgaben, Problemfelder und Gestaltungsmöglichkeiten. In Monika Fiegert, Katharina Graalmann & Ingrid Kunze (Hrsg.): *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte, Umsetzung, Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*. Osnabrück: Hausdruckerei, S. 57–72.

- Lansdown, Gerison (2018): *Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF). Online verfügbar unter: <https://www.unicef.org/media/59006/file>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1017/s0141347300015019>.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1986): Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In: Mortimer H. Appley & Richard A. Trumbull (Hrsg.): *Dynamics of stress. Physiological, psychological, and social perspectives* (S. 63–80). New York: Plenum Press, S. 63–80. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1987): Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. In: *European Journal of Personality*, 1 (3), S. 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>.
- Lazarus, Richard S. (1993): Coping theory and research: Past, present, and future. In: *Psychosomatic Medicine*, 55 (3), S. 243–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>.
- Lazarus, Richard S. (1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Sigrun-Heide Filipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 198–232.
- Leuthold-Wergin, Anca (2022): *Der Übergang von der reformpädagogischen Grundschule in die weiterführende Regelschule. Eine dokumentarische Längsschnittstudie aus Kindersicht*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 90. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37995-7>.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2020): Empirische Säuglings- und Bindungsforschung. In: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünder, Michaela Hopf (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Auflage), Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 145–157. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.15>.
- Liegmann, Anke B.; Mammes, Ingelore & Racherbäumer, Kathrin (2014): *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Lohaus, Arnold; Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, Johannes (1996): *Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, Arnold & Klein-Heßling, Johannes (2006): Streßerleben und Stressbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 10 (3), S. 148–160. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.10.3.148>.
- Lohaus, Arnold; Domsch, Holger & Fridrici, Mirko (2007): *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-73943-2>.
- Lohaus, Arnold; Eschenbeck, Heike; Kohlmann, Carl-Walter & Klein-Heßling, Johannes (2006): *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3–8)*. Göttingen: Hogrefe Verlag. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.3.131>.

- Lundy, Lura (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal*, 33 (6), S. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- Maaz, Kai; Artelt, Cordula; Brugger, Pia; Buchholz, Sandra; Kühne, Stefan; Leerhoff, Holger; Rauschenbach, Thomas; Rockmann, Ulrike; Roßbach, Hans-Günther; Schrader, Josef & Seeber, Susan (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia & McElvany, Nele (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. *Bildungsforschung*, Band 34. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2022): Integrative Methodenkombination in der Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 361–390. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_13.
- Masten, Ann S. (2016): *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie*. Paderborn: Junfermann Verlag GmbH.
- Mayne, Fiona; Howitt, Christine & Rennie, Léonie J. (2018): A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. In: *Early Childhood Education Research Journal*, 36 (2), S. 1–13. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.1522480>.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 691–706. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mays, Daniel; Zielemanns, Holger; Franke, Sebastian; Wichmann, Michelle & Metzner, Franka (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die Forschung und Praxis. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 139–164. <https://doi.org/10.36198/9783838550442>.
- Melchers, Peter & Preuß, Ulrich (1991): *Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)* von Alan S. Kaufman & Nadeen L. Kaufman. Deutschsprachige Fassung (2. Auflage). Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.
- Mey, Günter & Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Florian Hartnack (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_1.

- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 927–937.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration sowie Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Verlag Herder. Online verfügbar unter: https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2016): *Förderschwerpunkt Lernen*. Online verfügbar unter: <https://xn-broschren-v9a.nrw/Sonderpaedagogische-Foerderschwerpunkte/home/#!/Lernen>, zuletzt geprüft am 18.09.2024.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2018): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. Online verfügbar unter: https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/20*. Düsseldorf. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2019/20*. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Inklusion_2019.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. Düsseldorf. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022): *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Förderschwerpunkt Lernen*. Online verfügbar unter: <https://xn-broschren-v9a.nrw/Sonderpaedagogische-Foerderschwerpunkte/home/#!/Lernen>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.

- Mitzlaff, Hartmut & Wiederhold, Karl A. (1989): Gibt es überhaupt „Übergangsprobleme“? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Rosemarie Portmann, Karl A. Wiederhold & Hartmut Mitzlaff (Hrsg.): *Übergänge nach der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 12–41.
- Montero, Ignacio & León, Orfelio G. (2007): A guide for naming research studies in Psychology. In: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), S. 847–862.
- Moran-Ellis, Jo (2014): Agency und Soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünder & Michaela Hopf (Hrsg.): *Handbuch frühe Kindheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 171–183. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.18>.
- Mukherji, Penny & Albon, Deborah (2010): *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. London: Sage Publications.
- Munser-Kiefer, Meike & Martschinke, Sabine (2018): Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 13–39.
- Munser-Kiefer, Meike (2014): *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Münster: Waxmann.
- Murphy, Elizabeth & Dingwall, Robert (2001): The Ethics of Ethnography. In: Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Hrsg.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, S. 339–351. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n23>.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3 (1), S. 41–63.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): *Handbuch fröhkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 759–770. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_52.
- Nickel, Horst & Petzold, Matthias (1997): Schule und Familie. In: Joachim Lompscher, Horst Nickel, Gerhild Ries & Gudrun Schulz (Hrsg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 111–128.
- Niemack, Juliane (2019): Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 19 (1), S. 73–94. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.05>.
- Niesel, Renate & Griebel, Wilfried (2014): Transitionen. In: Raimund Pousset (Hrsg.): *Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage, S. 472–475.
- Niesel, Renate & Griebel, Wilfried (2015): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. KinderStärken, Band 3. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024342-2>.

- Northway, Ruth (2002): Commentary. In: *Nurse Researcher*, 10 (2), S. 4–7. <https://doi.org/10.7748/nr2002.079.4.4.c6193>.
- Ogrodowski, Jana (2021): Mit Kindern den Übergang auf die weiterführende Schule reflektieren – Sichtweisen von Viertklässler*innen auf die selektiven Schulstrukturen. In: Nadine Böhme et al. (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 133–138. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_15.
- Oswald, Hans (2009): Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. In: *Soziale Passagen*, 1 (2), S. 177–191. <https://doi.org/10.1007/s12592-009-0027-x>.
- Oswald, Hans (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage). Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 13–21.
- Pekrun, Reinhart (2011): Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In: Thomas Götz (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 186–206. <https://doi.org/10.36198/9783838534817>.
- Petersen, Dorthe (2016): *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang. Rekonstruktive Bildungsforschung*, Band 6. Wiesbaden: Springer Medien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11466-4>.
- Piaget, Jean (1972): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Porsch, Raphaela (2018): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550442>.
- Prinz, Doren (2010): *Bewältigung des Übergangs nach der Grundschule. Prävention von Angst und Angststörungen am Ende der Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rauer, Wulf & Schuck, Karl D. (2003): *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Reimann, Swantje & Pohl, Johannes (2006): Stressbewältigung. In: Babette Renneberg & Philipp Hammelstein (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 217–227. https://doi.org/10.1007/978-3-540-47632-0_13.
- Reinders, Heinz; Ehmann, Tamara; Post, Isabell & Niemack, Juliane (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. *Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung*, Band 33. Würzburg: Universität Würzburg.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020): *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035590-3>.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 33 (1), 1966, S. 300–303.
- Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (Hrsg.) (2009): *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91574-6>

- Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2013): *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93269-9_2.
- Rüsing, Olaf (2006): *Kindgerechtigkeit. Ideen zur kindgerechten Forschung*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), S. 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Schäfer, Gerd E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schieffele, Ulrich & Köller, Olaf (2006): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 303–310.
- Schneider, Wolfgang & Büttner, Gerhard (1995): Entwicklung des Gedächtnisses. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. Auflage). Weinheim, S. 654–704.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2012): Gedächtnis. In: Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 413–431.
- Schreier, Margrit (2012): *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1), S. 1–27. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/264788264_Varianten_qualitativer_Inhaltsanalyse_Ein_Wegweiser_im_Dickicht_der_Begrifflichkeiten, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Schütze, Fritz (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Günther Dux & Thomas Luckmann (Hrsg.): *Beiträge zur Wissenssoziologie Beiträge zur Religionssoziologie*. Opladen: Westdeutsche Verlag, S. 7–41. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14483-0_1.
- Seifert, Anja & Wiedenhorn, Thomas (2018): *Grundschulpädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838548548>.
- Seiffge-Krenke, Inge & Gelhaar, Tim (2008): Does Successful Attainment of Developmental Tasks Lead to Happiness and Success in Later Developmental Tasks? A Test of Havighurst's (1948) theses. In: *Journal of Adolescence*, 31 (1), S. 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Stand 19.02.2015. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2023.

- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J. & Stanton, George C. (1976): Self-concept: Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46 (3), S. 407–441.
- Sodian, Beate (2007): Entwicklung des Denkens. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 26–37.
- Spriggs, Merle & Gillam, Lynn (2017): Ethical complexities in child co-research. In: *Research Ethics*, 15 (1), S. 1–16. <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>.
- Stadt Witten, Amt für Jugendhilfe und Schule (2016): *Meine Schatzkiste. Das Handbuch*. Witten: Offsetdruck Dieckhoff.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), S. 1–16.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum Verlag.
- Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kärdorff & Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319–331. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-1.
- Stern, Elsbeth (2002): Wie abstrakt lernt das Grundschulkind?. In: Hanns Petillon (Hrsg.): *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske + Budrich, S. 27–42. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99278-9_2.
- Storch, Günther & Steinherr, Eva (2001): Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Behnken & Zinnecker (Hrsg.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seeze-Velber: Kallmeyer, S. 420–431.
- Storck, Julian (2015): *Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I auf das Wohlbefinden und das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern*. Kassel: University Press.
- Thomsen, Tamara; Lessing, Nora; Greve, Werner; Dresbach, Stefanie (2018): Selbstkonzept und Selbstwert. In: Arnold Lohaus (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 91–112. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_5.
- Tobell, Jane (2014): Transition from primary to secondary school: a case study from the United Kingdom. In: Anke Liegmann, Ingelore Mammes & Kathrin Racherbäumer (Hrsg.): *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 251–263.
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92118-1>.
- Treutlein, Anke & Schöler, Hermann (2013): Bewertung des Übergangs durch Schülerinnen und Eltern. In: Jeanette Roos & Hermann Schöler (Hrsg.): *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 169–196. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93269-9_7.

- Turner, Victor (2005): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur* (Neuaufgabe des Originals 1969). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Unicef UN-KRK (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. Online verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Valtin, Renate; Wagner, Christine (2002): Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In: Renate Valtin (Hrsg.): *Was ist ein gutes Zeugnis? – Noten und verbale Bewertungen auf dem Prüfstand*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 113–137.
- van Gennep, Arnold (2005): *Übergangsriten (Les rites de passage)* (3. Auflage). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- van Ophuysen, Stefanie (2006): Übergangserwartungen und der Start in der neuen Schule. In: Renate Hinz & Tanja Pütz (Hrsg.): *Professionelles Handeln in der Grundschule: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 97–105.
- van Ophuysen, Stefanie (2009): Moving to secondary school: on the role of affective expectations in a tracking school system. In: *European Educational Research Journal*, 8 (3), S. 434–446. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.434>.
- van Ophuysen, Stefanie (2012): Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In: Nils Berkemeyer, Silvia-Iris Beutel, Hanna Järvinen & Stefanie van Ophuysen (Hrsg.): *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Carl Link, S. 98–121.
- van Ophuysen, Stefanie (2013): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern. In: Evelyne Wannack, Susanne Bosshart, Astrid Eichenberger, Michael Fuchs, Elisabeth Hardegger & Simone Marti (Hrsg.): *4 bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann, S. 43–54. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.5249>.
- van Ophuysen, Stefanie (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 115–137. <https://doi.org/10.36198/978383550442>.
- van Ophuysen, Stefanie; Schürer, Sina & Bloh, Bea (2021): Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), S. 149–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>.
- Velten, Katrin & Höke, Julia (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), S. 421–436. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00119-6>.
- Velten, Katrin & Höke, Julia (2023): Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. In: *Childhood*, 30 (1), S. 1–18. <https://doi.org/10.1177/09075682221149615>.

- Vogl, Susanne (2009): Focus Groups with Children. In: Julia Fiedler & Christian Posch (Hrsg.): *Yes, they can! Children researching their lives*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 86–98.
- Vogl, Susanne (2012): *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4_4.
- Vogl, Susanne (2015): Children's Verbal, Interactive and Cognitive Skills and Implications for Interviews. In: *Quality & Quantity*, 49 (1), S. 319–338. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9988-0>.
- Vogl, Susanne (2017): *Forschen mit Kindern: Methodische und praktische Implikationen einer besonderen Zielgruppe*. Wien: ifb-Kolloquim. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/320614463_Forschen_mit_Kindern_Methodische_und_praktischeImplikationen_einer_besonderen_Zielgruppe, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Vogl, Susanne (2021): Mit Kindern Interviews führen. Ein praxisorientierter Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 142–157. <https://doi.org/10.35468/5895-08>.
- Vogt, Franziska (2015): Bildung in der frühen Kindheit: „Bildung“ und „pädagogische Qualität“ als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation. In: Sandra Hupka-Brunner, Hans-Ulrich Grunder, Manfred M. Bergman & Christian Imdorf (Hrsg.): *Qualität in der Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–27.
- von der Groeben, Annemarie (2018): Das Beste für alle Kinder? Der Übergang im Rückblick gesehen. In: Marion Gutzmann & Maresi Lassek (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 145. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 47–59.
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- Walther, Andreas & Stauber, Barbara (2007): Übergänge im Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Barbara Stauber, Axel Pohl & Andreas Walther (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsfor schung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 19–40.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Weißbach, Barbara (1985): Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung mit der Förderstufe in Hessen. In: *Die Deutsche Schule*, 77 (4), S. 293–303.
- Welzer, Harald (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord.
- Werner, Emilia E. & Smith, Ruth S. (1982): *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

- Wieczkowski, Wilhelm; Nickel, Horst; Janowski, Alexander; Fittkau, Bernd & Rauer, Wulf (1981): *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wiethoff, Christoph (2011): *Übergangscoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingteilnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92622-3_6.
- Wirtz, Markus A. (2021a): Coping. *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Online verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/coping>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Wirtz, Markus A. (2021b): Big-Fish-Little-Pond-Effekt. *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Online verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/big-fish-little-pond-effekt>, zuletzt geprüft am 19.07.2023.
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Rainer Strobl (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop „Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ...“ im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover*. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 49–76.
- Wohlkinger, Florian (2014): *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschülern aus Bayern und Sachsen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06001-5>.
- Wöhrer, Veronika, Arztmann, Doris, Wintersteller, Theresa, Harrasser, Doris & Schneider, Karin (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>.
- Wöhrer, Veronika; Wintersteller, Teresa; Schneider, Karin; Harrasser, Doris; Arztmann, Doris & Science Communications Research e.V. (2016): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e.V.
- Wustmann, Corina (2004): Von den Stärken der Kinder ausgehen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: *Unsere Jugend*, 56 (10), S. 402–412.
- Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 192–206.
- Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi (2012): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Schweiz: Schellenberg Druck AG.
- Wygotski, Lew S. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.17>.
- Zöller, Isabelle; Treutlein, Anke; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2013): Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In: Jeanette Roos & Hermann Schöler (Hrsg.): *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–43. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93269-9_2.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Transition to School	14
Abb. 2	Theoretisches Modell: Strukturen und Akteure der Kindheit	28
Abb. 3	Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen	37
Abb. 4	Transition als ko-konstruktiver Prozess	47
Abb. 5	Die Stresstheorie nach Lazarus	55
Abb. 6	Modell der Bewältigungskompetenzen im Übergang	58
Abb. 7	Strukturmerkmale von Übergängen	70
Abb. 8	Den Grundschulübergang in einem längerfristigen Gesamtprozess betrachten	110
Abb. 9	Längsschnittliches Erkenntnisinteresse und leitende Forschungsfragen der Kinderstudie	120
Abb. 10	Gedankenöhle vor dem Übergang (Setting Klassenfahrt)	127
Abb. 11	Gedankenöhle nach dem Übergang (Räumlichkeiten der Grundschule)	127
Abb. 12	Beispielhafte Darstellung der perspektivischen Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke von Lena aus B. in der Orientierungsphase	133
Abb. 13	Beispielhafte Darstellung der Wunsch-Sonne und Sorgen-Wolke von Lena aus B. in der Ankommensphase auf der weiterführenden Schule	140
Abb. 14	Kommunikationsanregende Themenkärtchen in den rückblickenden Interviews	141
Abb. 15	Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen	163
Abb. 16	verschiedene Formen einfacher und komplexer Analyse nach Abschluss des Codierens (Phase 6)	171
Abb. 17	Die sechs Kapitel der inhaltlichen Ergebnisdarstellung im Überblick	175
Abb. 18	Darstellung der zentralsten Erwartungen der Präinterviews angelehnt an die Erhebungsmethode der Wunsch-Sonnen und Sorgen-Wolken	185

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Zeitpunkt des Grundschulübergangs im internationalen Ländervergleich	36
Tab. 2	Klassifikation der wissenschaftlichen Ansätze der Transitionsforschung	45
Tab. 3	Auszug der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) für die Kindheit und Jugend	52
Tab. 4	Strategien der Stressbewältigung	63
Tab. 5	Ausgewählte Verfahren zur Diagnostik von Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter	64
Tab. 6	Positive vs. negative Bewältigung des Übergangs	69
Tab. 7	Übersichtstabelle des Samplings	115
Tab. 8	Übersicht des qualitativen Datenmaterials	124
Tab. 9	Leitfaden für Interviews in der ersten Erhebungsphase*	134
Tab. 10	Leitfaden für Interviews in der zweiten Erhebungsphase*	143
Tab. 11	Transkriptionsregeln in Anlehnung an Hoffmann-Riem (1984) und Kuckartz (2014)	154
Tab. 12	Tabellarischer Auszug des hierarchischen Kategoriensystems mit den zentralen Haupt- und Subkategorien aus MAXQDA (ohne weiter ausdifferenzierte thematische Unterkategorien der Erwartungen/Erfahrungen und Bewältigungsstrategien)	168
Tab. 13	Auszug aus dem Codierleitfaden für die Interviews in der Orientierungsphase	171
Tab. 14	Zugrunde gelegte Kriterien wissenschaftlicher Qualität im qualitativen Paradigma für den Rahmen dieser Studie	269

Autorin



Jana Herding ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschatlpädagogik und Frühe Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte bilden die Übergänge, einerseits von der Grundschule in die weiterführende Schule unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Kinder, anderseits in der prozessbegleitenden Unterstützung multi-professioneller Zusammenarbeit im Übergang von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Außerdem arbeitet sie in hochschulweiten (OER-)Projekten zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Kontext von Inklusion und Chancengerechtigkeit.

Wie nehmen Kinder den Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe wahr? Welchen Anforderungen müssen sie sich stellen und wie gehen sie mit diesen um? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Autorin Jana Herding. In ihrer Dissertationsschrift analysiert sie Transitionsprozesse und Bewältigungsstrategien. Dabei stehen die Perspektiven der Kinder an erster Stelle: Denn für die Kinder ist es ein großer Schritt, der eine entscheidende Rolle in ihrer Bildungsbiografie spielen kann, und es ist wichtig, sie bei diesem Entwicklungsprozess bestmöglich zu unterstützen.

In einer qualitativen Längsschnittstudie wurden 20 Viert- und Fünftklässler:innen zu ihren Erfahrungen vor und nach dem Schulwechsel befragt. Die Ergebnisse zeigen, welche individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen den Übergang aus ihrer Sicht beeinflussen. So verdeutlichen die befragten Kinder, was die gelingende Bewältigung dieses Übergangsprozesses einerseits bestärkt, andererseits auch hinderlich wirkt. Ziel ist, (pädagogische) Handlungsempfehlungen für gelingende Übergänge von der Grundschule in die weiterführende Schule aus der Perspektive der Kinder herauszuarbeiten.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation

