

# SCHULANFANG NEU

## *Orientierung im Schulhaus*

Gerhard Sieberer<sup>1</sup>

---

### *Zusammenfassung*

Übergänge im Bildungssystem stellen (mitunter) Einschnitte in den Biografien von Schülerinnen und Schülern dar, die sich sowohl positiv als auch negativ auf den weiteren Verlauf der persönlichen Entwicklung auswirken können. Ausgehend von der Stresstheorie nach Lazarus und dem Transitionsmodell nach Griebel/Niesel wird anhand eines Projekts, das an einer niederösterreichischen allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) durchgeführt wurde, der Versuch beschrieben, diesen Stressoren entgegenzuwirken und den Schulübertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 für die Schülerinnen und Schüler so wenig belastend wie möglich zu gestalten.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Transition  
Schulanfang  
Stresstheorie  
Schnitzeljagd

---

## 1 Einleitung

Bildungsübergänge stellen Einschnitte im Lebenslauf von Kindern dar und werden damit zu Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Zahlreiche Studien in der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Forschung sehen Bildungsübergänge als kritische Entwicklungsabschnitte. Nach Ulrike Schaupp ist „[d]er Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe [...] ein viel beachtetes Ereignis, das als "Bildungsgelenkstelle" bezeichnet wird, da es für die Mehrzahl der Schüler die schulischen Weichen in deren Bildungsbiographie stellt.“ (Schaupp, 2012, S. 182) Transitionen sind in den modernen Bildungsbiographien mannigfach zu bewältigen, sie „...gehen stets mit einer positiven Weiterentwicklung, aber auch mit Entwicklungsrisiken einher – gerade die schulischen Übergänge mit weitreichenden Entscheidungen und Konsequenzen, die sowohl die Schülerpersönlichkeit wie auch deren Entwicklung betreffen.“ (Schaupp, 2012, S. 333)

Auch wenn Übergänge als einschneidende Veränderungen in vielen anderen Lebensbereichen für die Biografie des Einzelnen eine bedeutende Rolle spielen können, zählen Bildungsübergänge zu denjenigen, von denen alle Jugendlichen im Laufe ihrer schulischen Ausbildung betroffen sind. Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung wird versucht, dieser Tatsache Rechnung zu tragen.

„Die empirische Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren mit Übergängen besonders intensiv beschäftigt und dazu einen dichten Kranz an Daten vorgelegt. Diese Übergänge werden häufig als problematisch, als belastend, als potentiell krisenhaft angesehen. Sie bieten aber auch Anregungs- und Entwicklungschancen und kommen nicht nur als Stufenbewältigung im Bildungssystem vor, sondern auch als einschneidende Veränderungen in anderen Lebensbereichen. Ein Übergang beginnt mit einer Ablösung, es folgt eine "Schwellenphase" – gleichsam ein "Dazwischen" –, um dann in eine "Angliederungsphase" einzutreten, bei der es um die Integration in den neuen Zustand geht.“ (Tillmann, 2013, S. 15-17)

---

<sup>1</sup> BG/BRG Wieselburg, Erlaufpromenade 1, 3250 Wieselburg.  
Korrespondierender Autor. E-Mail: [gerhard.sieberer@aon.at](mailto:gerhard.sieberer@aon.at)

Ebenso hat sich gezeigt, dass „...Kinder und Jugendliche im Alltag mit einer großen Bandbreite an Stressoren konfrontiert sind. Dabei kommt Stressoren aus dem Schul- und Leistungskontext eine große Bedeutung zu.“ (Beyer und Lohaus, 2007a, S. 14) Übergänge scheinen also für die Kinder und Jugendlichen auch mit zusätzlichem Stress verbunden zu sein. Darauf, diesen zu bewältigen bzw. mit diesem leichter umgehen zu können, sollte im schulischen Umfeld der Jugendlichen ein wesentliches Augenmerk gelegt werden.

„Zur Frage der individuellen Bewältigung von schulischen Statuspassagen und deren längerfristiger Bedeutung liegen aber bislang nur wenige Studien vor. Besonders biografieanalytische Studien können dabei Aufschluss darüber geben, welche subjektive Bedeutung und welche individuellen Bewältigungsformen es bei schulischen Übergängen geben kann.“ (Kramer und Helsper, 2013, S. 607)

Im vorliegenden Projekt wird der Bildungsübergang von der Primar- zur Sekundarstufe beleuchtet und der Wechsel von der Volksschule in eine allgemeinbildende höhere Schule in den Blickpunkt gestellt. Ob dieser Wechsel von den Schülerinnen und Schülern als Stress empfunden wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab und macht sich individuell verschieden bemerkbar.

„Auf individueller Ebene geht der Wechsel in das Sekundarschulsystem für die Schüler mit grundlegenden Veränderungen einher. Neben den schulischen Rahmenbedingungen (z. B. Klassen- vs. Fachlehrerprinzip, größeres Fächerangebot und größeres Schulgebäude im Sekundarbereich, zudem ggf. längerer Schulweg) wandeln sich auch der Leistungsbereich (ggf. höherer Leistungsdruck) sowie die sozialen Beziehungen (Abschied von Mitschülern und Grundschullehrkräften, Kennenlernen neuer Mitschüler und Lehrpersonen).“ (Pohlmann-Rother, 2013, S. 129)

Ausgehend von relevanten Theorien der Stresstheorie von Lohaus (2007) und Lazarus (1995) sowie dem Ansatz der „kritischen Lebensereignisse“ von Filipp (1995) soll die Transition als „ko-konstruktiver Prozess“ nach einer Theorie von Griebel und Niesel (Griebel und Niesel, 2013, S. 34 ff.), die im Rahmen der Übergangsforschung im Bildungsbereich eine anerkannte Theorie darstellt und eine grundlegende Erklärung über die vorliegende Situation an der Nahtstelle gibt, kurz vorgestellt werden.

Als langjähriger Schüler- und Bildungsberater ist es mir immer ein Anliegen gewesen, an der Gestaltung eines optimalen Schuleinstiegs mitzuwirken, um den bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern beobachteten Unsicherheiten, Ängsten und Stress, die aus der neuen Schulsituation resultieren können, entgegenzuwirken. Das Schulanfangsprojekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ soll den Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule erleichtern. Ob dies für Schülerinnen und Schülern der Schule zielführend ist, zeigt eine Evaluierung des Projekts.

## 2 Theoretischer Rahmen

Das vorliegende Projekt wurde auf der Basis verschiedener Stresstheorien (Beyer und Lohaus, 2007; Filipp, 1995; Griebel und Niesel, 2013; Lazarus, 1995) bearbeitet, welche in der Folge kurz dargestellt werden.

### 2.1 Stresstheorie von Lazarus

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus besagt, dass die Reaktion auf externe Stressfaktoren maßgeblich von den Gedanken, Beurteilungen und Bewertungen einer Person in der jeweiligen Situation bestimmt werden.

„Damit ist Stress weder gleichbedeutend mit einem Umweltreiz, einem Personenmerkmal oder einer Reaktion, sondern Stress stellt ein relationales Konzept dar, indem ein Gleichgewicht hergestellt werden muss zwischen Anforderungen und der Fähigkeit, mit diesen Anforderungen ohne zu hohe Kosten oder destruktive Folgen fertig zu werden.“ (Lazarus, 1995, S. 213)

Nach Lazarus werden diverse Umweltreize und Anforderungen, die mit externen Stressoren wie z. B. Arbeitsbedingungen, sozialen Konflikten mit Kolleginnen und Kollegen, beruflichen Aufgaben usw. verknüpft sind, wahrgenommen und unterschiedlich interpretiert bzw. bewertet. In einem primären Bewertungsprozess wird der Frage nach der Relevanz des Umweltreizes nachgegangen und dieser Reiz entweder als irrelevant,

positiv oder stress-relevant eingestuft. Bei letzterer Einstufung wird noch unterschieden, ob die Situation herausfordernd, bedrohlich oder schädigend bzw. Verlust bringend ist. In einem sekundären Bewertungsprozess wird untersucht, ob die Situation mit eigenen Ressourcen bewältigt werden kann. Stellt sich hier heraus, dass dies nicht bzw. nur unter großer Unsicherheit der Fall ist, dann treten Stressreaktionen auf. Das Ergebnis dieser Bewertungsprozesse beeinflusst somit nicht nur physiologische Veränderungen (wie z. B. Hormonausschüttung) oder die Handlungstendenzen einer Person, sondern vor allem auch das subjektive Empfinden, also hervorgerufene Emotionen wie z. B. Angst.

Das Stresskonzept von Lazarus ist „der bis heute weitgehend unangefochtene Überbau der empirischen Stressforschung. Es erklärt auf anschauliche Weise die interindividuellen Unterschiede bei der Stresswahrnehmung und Bewältigung.“ (Stemmler, 2007, S. 265-266) Ein und dieselbe Situation, mit der jemand konfrontiert wird, kann für einen Menschen als positiv, irrelevant oder potenziell bedrohlich eingestuft werden. Daraus kann laut Lazarus immer dann, wenn diese Situation als bedrohlich oder extrem herausfordernd wahrgenommen wird, psychischer Stress entstehen. Die Reaktionen auf eine Stresssituation können differieren und von unterschiedlicher Dauer sein, insbesondere muss es sich dabei nicht nur um einen stationären, augenblicklichen Zustand handeln. Vielmehr ist die Reaktion von den jeweiligen Ereignissen abhängig und kann von Ärger zu Angst oder Schuld übergehen. Während Ärger vergeht, kann Angst oder Schuld bestehen bleiben und sich verstärken. Die Ereignisse stellen dann „einen langen, mühsamen, komplizierten und sich häufig wiederholenden Prozess dar, bis ein neues Gleichgewicht in einer Beziehung erreicht worden ist“. (Lazarus, 1995, S. 206)

## 2.2 Ansatz der „kritischen Lebensereignisse“ von Filipp

Sigrun-Heide Filipp definiert in ihrem Ansatz, „dass kritische Lebensereignisse als solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden werden, die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet ist und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp, 1995, S. 23). Die neue Schulsituation verlangt wie bereits erwähnt einiges an Anpassungsleistung, denn das Umfeld verändert sich völlig.

Diese Ereignisse, „die mehr oder minder gravierend in alltägliche Handlungsvollzüge eingreifen, die mehr oder minder dramatisch verlaufen und der Person Umorientierungen in ihrem Handeln und Denken, in ihren Überzeugungen und Verpflichtungen abverlangen“ (Filipp, 1995, S. 3), treten mehr oder weniger plötzlich und unvorhersehbar auf, was zwar im Falle des Schulwechsels nicht zutrifft, aber im Falle des Auftretens von Unsicherheiten, Ängsten und Stress durchaus Gegenstand einer notwendigen Diskussion sein kann.

## 2.3 Stresstheorie von Beyer & Lohaus

Anke Beyer und Arnold Lohaus greifen in ihrer Publikation „Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“ (Beyer und Lohaus 2007) die Thematik von Filipp auf, unterscheiden aber von den „kritischen Lebensereignissen“ jene Ereignisse, die vorhersehbar sind und nicht plötzlich auftreten. Diese „normativen Stressoren“ sind „Ereignisse, die bei den meisten Individuen einer Altersgruppe zu einem definierten Zeitpunkt ihrer Entwicklung auftreten. Sie gehen mit entwicklungsbezogenen, kontextuellen Aufgaben und Erwartungen von Familie, Freunden und Gesellschaft sowie mit veränderten internalen Ansprüchen einher.“ (Beyer und Lohaus, 2007b, S. 12)

Zu diesen Ereignissen zählen bei Kindern und Jugendlichen auch jene, die Probleme hervorrufen können, die mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule zusammenhängen. Genannt werden hier auch Schwierigkeiten beim Übergang in eine weiterführende Schule. Diese Ereignisse treten aber im Gegensatz zu kritischen Lebensereignissen nicht plötzlich und unvorhersehbar ein, sondern sind typischerweise auf bestimmte Entwicklungsabschnitte bezogen. Daher können antizipatorische Maßnahmen zu ihrer Bewältigung geplant werden, um den Umgang mit diesen Situationen zu erleichtern.

## 2.4 Das Transitionsmodell von Griebel & Niesel

Nach Griebel/Niesel stellt die Transitionsforschung ein komplexes Forschungsfeld dar, wobei sich Fragen nach den spezifischen Anforderungen bei Bildungsübergängen sowie Fragen nach der Komplexität dieser Prozesse und der Rolle der sozialen Umgebung genauso stellen wie die Frage der „sozialökonomischen und sozial kulturellen Umbrüche“: „Die Fähigkeit, Transitionen zu bewältigen, wird zu einer Basiskompetenz in einer sich

schnell wandelnden Gesellschaft, in der der Einzelne sich orientieren und sein Leben gestalten muss.“ (Griebel und Niesel, 2013, S. 31)

Das von Griebel & Niesel 2004 entwickelte Transitionsmodell fokussiert auf „[...] die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und beim Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang, der vom Kind und den Eltern bewältigt wird.“ (Griebel und Niesel, 2013, S. 35)

Die Transitionsforschung bietet somit eine Grundlage, die es ermöglicht, Übergänge zu verstehen, den Stellenwert dieser Übergangsprozesse zu erkennen und pädagogische Handlungsweisen wie Konzepte zu überdenken und zu überarbeiten.

Die Transition wird dabei als „ko-konstruktiver Prozess“ verstanden. „Ko-konstruktiv“ bedeutet, dass nicht eine einzelne Personengruppe für das positive Gelingen eines Übergangs verantwortlich zeichnet, sondern alle am Prozess beteiligten Personen. Ko-Konstruktion setzt somit voraus, dass über Kommunikation und Partizipation der handelnden Personen Übereinstimmung in der Bedeutung für alle Beteiligten besteht. Darüber hinaus stellen Transitionen auch soziale Prozesse dar, die sich gestalten lassen und für alle am System beteiligten Personen wichtig sind.

„Die Kompetenz, einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auf alle beteiligten sozialen Systeme gemeinsam. Nur durch Kommunikation und Beteiligung des Kindes und aller Personen, die an seiner Bildung und Erziehung beteiligt sind, kann ein Kind dahin gelangen, dass es sich in einer neuen Umgebung wohl fühlt und die Bildungsangebote bestmöglich nutzt. Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist nur von allen Beteiligten gemeinsam zu leisten: den Kindern, deren Eltern sowie der Begleitung durch Personen der abgebenden und der aufnehmenden Bildungseinrichtung.“ (Griebel und Niesel, 2013, S. 207)

Auch Hiebl/Seitz greifen in einer ihrer Publikationen, die sich mit Übergängen beschäftigt, auf den Begriff der „Ko-Konstruktion“ zurück: „Nach systemischer Sichtweise ist jeder Übergang eine Ko-Konstruktion aller Beteiligten. Neben den Eltern und den pädagogischen Fachkräften müssen deshalb vor allem die Kinder und deren Entwicklungsaufgaben auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene in den Blick genommen werden.“ (Hiebl und Seitz, 2012, S. 29)

Damit also die Transition positiv bewältigt werden kann, stehen sowohl Kinder, Eltern, aber auch Lehrerinnen und Lehrer weiterführender Schulen vor Entwicklungsaufgaben, die sie im Sinne einer funktionierenden Schulpartnerschaft zu bewältigen bereit sein müssen. So sollten sie auch eine „Information über Ablauf und Gestaltung der Schule geben, Hilfen für die Bewältigung des Übergangs und damit eine möglichst professionelle Übergangsbegleitung anbieten“. (Griebel und Niesel, 2013, S. 210).

Diesen „ko-konstruktiven Prozess“ in der Praxis sinnvoll zu begleiten und umzusetzen sollte ein Anliegen der gesamten Schulpartnerschaft sein. Folgende Definition unterstreicht die Wichtigkeit dieses Prozesses: „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.“ (Griebel und Niesel, 2013, S. 37-38)

## 2.5 Resümee

Studien, wie die von Lazarus (1995) und Lohaus (2007), die auf dem Gebiet der Stressforschung publiziert worden sind, stellen die Erforschung von Stresssituationen im Rahmen der Transition von Bildungsübergängen als zentrales Thema dar, denn „es ist also davon auszugehen, dass der Schulübergang durchschnittlich nicht mit Symptomzunahmen verknüpft ist, dass es jedoch Schüler geben kann, für die der Schulübergang dennoch ein stressreiches Ereignis ist“. (Lohaus und Seiffge-Krenke, 2007)

Allen Theorien zur Stressforschung gemeinsam ist ein Verständnis von Stress dahingehend, dass dessen Entstehen und Auftreten eng mit nicht bewältigten Problemsituationen korrelieren. „Ein Entstehen von Stress kann allgemein dann vermutet werden, wenn die erlebten Anforderungen das verfügbare Bewältigungspotential übersteigen. Dies kann mit dem Auftreten von physischen und psychischen Symptomatiken auf verschiedenen Ebenen bzw. Anpassungsproblemen verknüpft sein.“ (Beyer und Lohaus, 2007c, S. 11)

Aus den vielfach belastenden Situationen, welche die Transition in eine neue Schule mit sich bringen können, entsteht für Bildungseinrichtungen eine neue Aufgabe, nämlich diese Problemsituationen bei Bildungsübergängen zu minimieren. Jede Art von Unterstützung kann dabei hilfreich sein, weswegen an einer niederösterreichischen AHS das Projekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ gestartet wurde. Eine für

manche Schüler/innen schwierige Situation, nämlich die Orientierung in einem oft als „sehr groß“ empfundenen Gebäude, soll dadurch entschärft werden. Gleichzeitig fördert das Arbeiten der Schüler/innen in Teams das Knüpfen der ersten sozialen Kontakte und leistet somit einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls und der Teambildung – ein positiver Nebeneffekt, der nicht verschwiegen werden soll.

### 3 Forschungsfeld, Fragestellung und Ziele

Die niederösterreichische AHS, an der das Projekt durchgeführt wurde, liegt im ländlichen Raum und verfügt über ein dementsprechend großes geografisches Einzugsgebiet. Dies bewirkt, dass Schüler/innen aus vielen verschiedenen Volksschulen die ersten Klassen der Schule besuchen. In den letzten Jahren werden in dieser 5. Schulstufe jeweils sechs Parallelklassen geführt.

Von der 5. bis zur 12. Schulstufe weist die Schule durchschnittlich 32 Klassen mit ca. 750 Schülern/Schülerinnen auf, was zur Folge hat, dass ca. 80 Lehrer/innen an dieser AHS Unterricht erteilen.

Das Kollegium der Schule hatte sich bereits im Vorfeld der Projektarbeit das Ziel gesetzt, die oben angeführten Problemsituationen in den ersten Klassen zu entschärfen und dadurch auch das Entstehen von möglichen Stresssituationen zu minimieren. Das in Abschnitt 5 beschriebene Projekt sollte mit einem Forschungsvorhaben begleitet und evaluiert werden.

Folgende Fragen wurden mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns beantwortet.

- Können den Schülerinnen und Schülern, die aus verschiedensten, teilweise sehr kleinen, Volksschulen an eine für sie neue, große Schule kommen, durch das Projekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ verschiedenste Ängste, Unsicherheiten etc. genommen werden und kann ihnen damit der Schuleinstieg leichter gemacht werden?
- Finden die Schüler/innen sich nach Durchführung dieses Projektes besser im Schulhaus zurecht?
- Haben das Arbeiten in der Gruppe und das Projekt an sich Spaß gemacht?

Die Dokumentation und Auswertung der Daten sollten Aufschluss über den Erfolg oder Misserfolg des Projekts geben und als Grundlage für weitere Entwicklungen im Rahmen von Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) dienen.

### 4 Methodik/Forschungsdesign

Die Wahl der Forschungsmethode hing einerseits von der Zielgruppe, dem Sample des Forschungsvorhabens, ab, andererseits orientierte sie sich stark an der Forschungsfrage.

Als qualitative Forschungsmethode wurde das Feldexperiment mit anschließenden Gruppeninterviews gewählt. Interviews werden in der Sozialforschung als besonders geeignet angesehen, um individuelle Befindlichkeiten darzustellen, da Informationen, die man persönlich von Menschen einholen kann, wichtige Aufschlüsse geben. Da die Fragestellung auf die Gefühle der Teilnehmer/innen fokussiert, wurde diese Methode zur Ergebnisevaluierung gewählt, auch wenn man mit Hilfe von Fragebögen allen beteiligten Schülerinnen und Schülern eine Feedbackmöglichkeit einräumen hätte können. Gründe, die diese Überlegung unterstützt haben, lassen sich in der Tatsache finden, dass Interviews

„eine höhere Antwortrate als Fragebögen [haben], weil die Befragten stärker involviert und dadurch besser motiviert sind. Interviews ermöglichen es, den Befragten mehr Information über die Forschung zu vermitteln, als ein Informationsbrief zu einem Fragebogen. In Interviews können schwierigere sowie offene Fragen besser und ausführlicher behandelt werden als in Fragebögen.“ (Mewald, 2005, S. 139)

## 4.1 Stichprobe

Das Projekt wurde mit allen Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen zu Beginn eines Schuljahres durchgeführt. Die nachstehende Tabelle zeigt die Anzahl der Schüler/innen in der jeweiligen Klasse sowie die Anzahl der Gruppen inklusive der Gruppengrößen:

Klasse	Schülerzahl(w/m)	Gruppen	Gruppengrößen
1A	27(22/6)	4	7/7/7/6
1B	22(12/10)	3	8/7/7
1C	27(10/17)	3	9/9/9
1D	27(16/11)	4	7/7/7/6
1E	23(10/12)	3	8/8/7
1F	10(8/2)	2	5/5

**Tabelle 1:** Anzahl der Schüler/innen je Klasse bzw. Gruppe.

Hinweis zur Tabelle: Die Gesamtschülerzahl (136) in den einzelnen Klassen ist zusätzlich auch nach Geschlecht getrennt in Klammer angegeben. Man sieht, dass die Anzahl der Schülerinnen in vier der sechs Klassen höher ist als die Anzahl der Schüler. Insgesamt überwiegt mit 78:58 die Anzahl der Mädchen in den betreffenden ersten Klassen. Die Wahl der Gruppengrößen wurde dadurch beeinflusst, dass für die Durchführung des Projektes eine Maximalzahl von 10 Gruppen nicht überschritten werden durfte; begründet wird dies in Abschnitt 6 dieser Arbeit.

## 4.2 Das qualitative Interview / Gruppeninterview

Das Gruppeninterview wurde als fokussiertes, ermittelndes Leitfadenterview generiert, wobei die Abfolge der Fragen im Voraus festgelegt wurde, damit allen befragten Gruppen dieselben Fragen in derselben Reihenfolge gestellt werden konnten. Dadurch wurde den Befragten ein roter Faden vorgegeben, sie konnten aber offen und ohne Antwortvorgaben auf die Fragestellungen reagieren. Das Interview wurde so gestaltet, dass auf einige Fragen als Icebreaker die auf den Kern der Untersuchung zielenden Leitfadentfragen gestellt wurden. Als Interviewer war es mir besonders wichtig, die Schüler/innen nicht mit Fragen zu belasten, die sie mit großer Wahrscheinlichkeit nicht beantworten könnten, weil ihnen der Erfahrungs- oder Bildungshorizont dazu fehlt. Gleichzeitig war eine Interaktion zwischen mir als Interviewer und den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern möglich, was auch ein Grund für mich war, das Interview einem Fragebogen als Forschungsmethode vorzuziehen.

Anstelle von Einzelinterviews wurden Gruppeninterviews durchgeführt. Die Begriffe „Gruppeninterview“ und „Gruppendiskussion“ werden häufig bedeutungsgleich gebraucht, wobei folgende Definitionen zu finden sind:

„The focus group is a special type of group in terms of purpose, size, composition, and procedures (...) In summary, a focus group is a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment.“ (Lamnek, 2005, S. 26)

Die Gruppendiskussion kann als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen aufgefasst werden, wobei beim Gruppeninterview mehrere Personen in einem Raum gleichzeitig befragt werden. „Der Interviewer notiert dabei die gegebenen Antworten. Diese Vorgehensweise kann als Variante der Einzelbefragung angesehen werden, die sich v. a. durch erhöhte Zeitersparnis auszeichnet.“ (Lamnek, 2005, S. 28)

Das Gruppeninterview war für die zu befragende Zielgruppe insofern passend, als es zeitökonomischer als Einzelinterviews durchzuführen war. Ein weiterer für mich wesentlicher Nebeneffekt soll ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Durch das Gruppeninterview können bei den Schülerinnen und Schülern psychische Sperrn, die mit der Lehrerrolle des Interviewers zusammenhängen, gelöst werden und somit eine

Interviewführung ohne Ängste ermöglicht werden. Lamnek gibt als Vorteile des Gruppeninterviews im Vergleich zum Einzelinterview an: „Gruppendiskussionen schaffen eine freundlichere, entspanntere Atmosphäre, haben eine größere Nähe zu alltäglichen Gesprächen und liefern mit geringerem Aufwand mehr Material.“ (Lamnek, 2005, S. 84)

Hinzu kommt, dass sich die Antwortenden gegenseitig stimulieren und ihre Erinnerungen ergänzen bzw. Widersprüche aufgedeckt werden. Gleichzeitig kann die in der Gruppe stattfindende Interaktion vom Interviewer beobachtet werden, was zusätzlich Aufschluss über die Befindlichkeit der Gruppe zulässt, beispielsweise über einen bestehenden Konsens in der Gruppe. (Flick, S. 168-181)

Die Gruppeninterviews wurden auf Tonband aufgenommen und alle Inhalte, die für den Erkenntnisgewinn der vorliegenden Fragestellung von Bedeutung waren, wurden transkribiert. Es erfolgte also eine partielle Transkription, auch um Kernaussagen einer Zitation wie in Abschnitt 6 dieses Artikels zugänglich zu machen.

## 5 Ausgangssituation

Im Rahmen von „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) hat eine niederösterreichische allgemeinbildende höhere Schule (AHS) mit ca. 700 Schülern/Schülerinnen versucht, durch verschiedene Maßnahmen die Schüler/innen besonders dann zu unterstützen und zu beraten, wenn ihrer Meinung nach Handlungsbedarf besteht. Im vorliegenden Projekt betrifft dies den Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe.

„Ein Übergang – etwa bei Wechsel von der 4. zur 5. Klasse – ist in der Regel verknüpft mit dem Wechsel der Räumlichkeiten, des pädagogischen Personals und eines Teils der Peers. Außerdem gilt in der neuen Institution ein anderes pädagogisches Programm mit anderen Anforderungen und Zeitabläufen. Es geht um die kollektive Bewältigung standardisierter Anforderungen. Werden solche Übergänge von den Betroffenen weitgehend gleich verarbeitet, so dass sie bei allen ähnliche Spuren in der Persönlichkeit hinterlassen? Oder werden auch kollektiv organisierte Übergänge so unterschiedlich erlebt, dass auch sie einen Beitrag zur Individuierung der Subjekte leisten? Übergänge im Bildungssystem haben den Charakter, generalisierte Anforderungen an alle zu stellen. Auch die Bewältigung kollektiver Übergänge trägt zur Individuierung bei. Sie sind jeweils gekoppelt mit anderen Erfahrungen und können deshalb eine höchst unterschiedliche Bedeutung erlangen – vom Ziel der Sehnsucht bis hin zur angstsetzenden Neuerung. Und mit dieser unterschiedlichen Erlebnisqualität sind sie dann Teil einer individuellen Biografie.“ (Tillmann, 2013, S. 25-26)

Diese Neuerungen, seien es das Gebäude, die Klassenkameraden/Klassenkameradinnen oder die Lehrer/innen, stellen eine Herausforderung dar, die es zu bewältigen gilt. Besonders der Schulwechsel nach der 4. Klasse Volksschule in eine Neue Mittelschule (NMS) oder AHS ist für Schüler/innen oft fordernd, da damit auch eine Entfernung aus der sicheren, bekannten Umgebung verbunden ist. Die „Neuankömmlinge“, die aus verschiedensten, teilweise sehr kleinen, umliegenden Volksschulen neu an eine Schule kommen, sind oft von deren Größe überwältigt und finden sich nicht gleich zurecht.

Aus diesem Grund wurde im Kollegium beschlossen, zu Schulbeginn das Projekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ mit den Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern an dieser Schule durchzuführen.

## 6 Projektbeschreibung

### 6.1 Durchführung

Das Projekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ wird mit den Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen an den beiden ersten Schultagen des Schuljahres durchgeführt. In der Unterrichtsstunde unmittelbar vor dem Projekt werden die Schülerinnen und Schüler kurz über den geplanten Ablauf vorinformiert. Die Schnitzeljagd selbst findet dann jeweils in der 3. und 4. Unterrichtsstunde statt.

Das Feldexperiment als qualitative Forschungsmethode eignet sich zur Untersuchung der vorliegenden Fragestellung insofern, da es „versucht, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzubringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen.“ (Mayring, 2008, S. 59) Dadurch, dass man den

Untersuchungsbereich in seinen natürlichen Bedingungen belässt, fällt es den Schülerinnen und Schülern auch nicht schwer, sich auf dieses Feldexperiment, das im Folgenden beschrieben wird, einzulassen.

Die Schüler/innen jeder Klasse werden in Gruppen aufgeteilt und erhalten einen Plan im A3-Format, auf dem die zu besuchenden Stationen eingezeichnet sind. Jede einzelne dieser Stationen wird von einer Lehrerin bzw. einem Lehrer betreut, die/der vor Ort wesentliche Informationen zu ihrem/seinem Bereich weitergibt und den Besuch der Station durch einen Stempel auf dem Plan kennzeichnet. Da insgesamt 10 Stationen von den Schülerinnen und Schülern zu besuchen sind, ist für jede Station ein Zeitrahmen von ca. 6 Minuten vorgegeben, da erwartungsgemäß manche Gruppen langsamer unterwegs sein werden als andere und auch für den Wechsel von Station zu Station Zeit eingerechnet werden muss. Ein zeitliches Problem soll auf alle Fälle vermieden werden und das Ziel, dass alle Schüler/innen alle Stationen in dieser Doppelstunde besucht haben, erreicht werden.

Jede der zehn Gruppen beginnt ihre Jagd an einer anderen Station und wird vom/von der jeweiligen Stationsbetreuer/in zur nächsten Station weitergeleitet, wobei die Reihenfolge im Vorfeld abgeklärt ist. Die Abfolge der Stationen ist in nachstehender Abbildung ersichtlich:



**Abbildung 1:** Abfolge der zu besuchenden Stationen.

Im Direktionstrakt gewährt man den Schülerinnen und Schülern einen Blick ins Sekretariat und ins Lehrerzimmer und klärt unter anderem, wofür eine Sozialarbeiterin an der Schule zuständig ist. Bei der Station Küche/Buffer stehen die Besprechung der Essensanmeldung und des damit zusammenhängenden „Markerlsystems“ sowie eine Besichtigung der Küche und des Speisesaals im Vordergrund. Die Station Schularzt/Turnsäle zeigt den Schülern/Schülerinnen die beiden Turnsäle, die Garderoben, den Geräteraum und die Außenanlagen. Interessiert haben sich die Gruppen an den Preisen gezeigt, die die Schule bereits bei diversen Wettkämpfen gewonnen hat sowie an den dort veröffentlichten Leichtathletik-Bestenlisten. Ein erstes Kennenlernen des Schularztes ist ebenfalls möglich. In der darauffolgenden Station wird den Schülerinnen und Schülern der elektronische Supplierplan erklärt und die beiden Schulfarten der Schule können vorgestellt werden. Der Begriff „Nawi“ und seine Bedeutung stehen in der nächsten Station im Fokus, wobei auch ein Physikexperiment durchgeführt und besprochen wird und erklärt wird, wann das erste Mal die Fächer Biologie, Physik und Chemie im Regelunterricht vorkommen. Inhalte des Unterrichts und ein Kennenlernen der zugehörigen Säle stehen in Bildnerische Erziehung genauso am Programm wie im Bereich der Informatik. Dazwischen besuchen die einzelnen Gruppen auch noch die Bibliothek, um ihr prinzipielles Interesse an Büchern, Literatur und dem Ort selbst zu wecken bzw. zu erhalten. Die beiden letzten Stationen betreffen wieder den kreativen Bereich, wobei im Musiksaal neben dem Klavier und dem Schlagzeug verschiedene Instrumente im Kustodiat zu bestaunen und ein Klatschrhythmus zu wiederholen sind. Ein Fadenspiel im Werkraum oder das Erkennen eines Textes in ungewohnter Schrift erfordert ebenfalls Kreativität von den Besuchern/Besucherinnen. Am Ende der Schnitzeljagd versammeln sich die Schüler/innen wieder in ihrer Klasse, wo der Klassenvorstand sie in Empfang nimmt.

## 6.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt, wie bereits oben erwähnt, im Rahmen von Gruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern, die am zweiten bzw. dritten Schultag des Unterrichtsjahres, also am Tag nach der Schnitzeljagd, durchgeführt werden. Als Ort der Interviews wird in einem Fall ein kleines Besprechungszimmer gewählt, im zweiten Fall ist die Bibliothek Ort des Gespräches. Es wird versucht, durch eine lockere Sitzordnung und eine freundliche Umgebung eine Atmosphäre zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Fragen ungezwungen zu beantworten.

Pro Klasse wird eine Gruppe von 5 bis 8 Schülerinnen und Schülern auf freiwilliger Basis herangezogen, um an diesem Gruppeninterview teilzunehmen. Diese Art der Gruppenbildung wird auch in der Literatur vielfach als ideal belegt: „Es wird bei Gruppendiskussionen darauf Wert gelegt, dass die Gruppe auch im Alltag als solche besteht. Die ideale Personenzahl wird mit 5-12 bezeichnet, wobei Gruppen mit jungen Kindern eher kleiner sein sollten.“ (Mewald, 2005, S. 144)

Das Verhältnis zwischen Mädchen und Knaben, die am Gruppeninterview teilgenommen haben, entspricht mit 19:11 größenordnungsmäßig auch dem Verhältnis zwischen Mädchen und Knaben in der Gesamtgruppe. Die Stichprobe kann deshalb als repräsentativ bezeichnet werden, auch wenn man sich bewusst sein muss, dass mitunter Schüler/innen, die Probleme bzw. mit Unsicherheiten zu kämpfen haben, nicht beim Gruppeninterview dabei sind. Auffallend ist auch der Umstand, dass sich in einer Klasse lauter Mädchen und in einer anderen Klasse lauter Knaben zur Teilnahme am Gruppeninterview gemeldet haben. Bei genauerer Betrachtung der betreffenden Klassenzusammensetzungen zeigt sich allerdings der Überhang an Mädchen in der einen bzw. der Überhang der Knaben in der anderen Klasse, wodurch angesprochener Umstand erklärbar wird.

Angemerkt darf hier werden, dass sich im Laufe dieser Interviews auch teilweise andere kurze Gesprächsthemen ergeben haben, so erzählen z. B. einige Schüler/innen über Raufereien an ihrer Volksschule oder über das Gedränge im Bus. Auch wenn Letzteres nicht unbedingt im Fokus des Experiments gelegen ist, erscheint diese Schülermeldung bedeutungsvoll zu sein, weil damit ein anderer Aspekt der Transition und dem damit verbundenen möglichen Entstehen von Stress genannt wird. Die Busproblematik muss sicherlich auch an anderer Stelle, zum Beispiel im Rahmen einer pädagogischen Konferenz, thematisiert werden.

Trotz solcher „Entgleisungen“ ist es jedoch jedes Mal schnell gelungen, zum ursprünglichen Thema zurückzufinden, was durch die Interaktionsmöglichkeit ebenfalls als Stärke des Gruppeninterviews gesehen werden kann.

Im Anschluss an die Gruppeninterviews werden diese vollständig transkribiert und hinsichtlich der Antworten zu den Leitfragen ausgewertet.

## 7 Evaluierung (Datenauswertung)

### 7.1 Gruppeninterviews

Die Kernaussagen der Gruppen zum Projekt „Schnitzeljagd“ lassen sich in wenigen Punkten zusammenfassen.

Einig waren sich die Gruppenmitglieder aller Gruppen darin, dass ihre neue Schule viel größer als ihre Volksschule ist – nicht nur vom Gebäude her gesehen, sondern auch von der Anzahl der Personen, die an dieser Institution arbeiten, lehren und lernen. Überraschenderweise hat sich erwiesen, dass dies von den Kindern nicht negativ gesehen wird, im Gegenteil, Aussagen wie „Ich mag die Schule jetzt irgendwie – es gibt so viele Räume“, „Ich fühl mich da wohler als in der Volksschule, weil es da viel mehr Freiraum gibt, viel mehr Platz“ oder „jetzt für jedes Fach einen anderen Lehrer, das taugt mir“ unterstreichen das sehr eindrucksvoll.

Die Schnitzeljagd an sich ist von den Schülerinnen und Schülern insgesamt sehr positiv gesehen worden und alle haben empfohlen, diese, wenn auch eventuell mit kleinen Änderungen, auch im nächsten Schuljahr wieder durchzuführen. So meint eine Schülerin: „Fühle mich jetzt viel besser wohl und kenn mich viel besser aus.“ und eine andere ist der Meinung: „Voll eine gute Idee, haben ganzes Schulgebäude kennengelernt, auch ein paar Leute getroffen, die wir gekannt haben, ich würd's nächstes Jahr auch noch empfehlen.“

Übereinstimmend positiv wird auch die Frage nach der Orientierung im Schulgebäude beantwortet: Die Diskussionsteilnehmer/innen sehen sich durchwegs in der Lage, andere Schüler/innen durch das Schulgebäude zu führen und ihnen die wichtigsten Räumlichkeiten zu zeigen.

Das Arbeiten in der Gruppe befürworten die Schüler/innen mit der Begründung „Da haben wir das erste Mal etwas zusammen machen können“. Insgesamt werden die beiden Stunden überwiegend mit „voll cool“ und „schön, lustig, interessant“ beschrieben und als Stunden gesehen, in denen es „viele Informationen zu den verschiedenen Räumen“ gegeben hat.

Kritik ist vor allem an der Anzahl der Pläne, die den einzelnen Gruppen zur Verfügung gestellt worden sind, geäußert worden. „Alle haben sich gestritten, wer die Karte, den Plan, nehmen darf [...]“

Die wenigen negativen Aussagen sollen aber nicht verschwiegen werden. Sie betreffen ausschließlich jene Stationen, bei denen von den Lehrerinnen bzw. Lehrern größere Informationsblöcke gestaltet worden sind,

beispielsweise bei den Stationen „Direktionstrakt“ oder „Supplierplan“. So meint ein Diskussionsteilnehmer: „Ich könnt nicht alles, was wir gehört haben, wieder erzählen, weil man sich gar nicht so viel merken kann.“

In Bezug auf erlebten Stress in der Übergangsphase gibt es in den Gruppeninterviews zwar wenige, dafür meines Erachtens aber sehr interessante Aussagen wie: „Ich muss mich noch ein bisschen an alles gewöhnen...“ oder auch: „Ich freu mich schon, wenn nicht mehr so viel Stress ist, wenn wir dann alle Schulsachen haben und wir richtig mit dem Lernen anfangen.“

Gerade diese letzte Aussage zeigt, dass doch einige Schüler/innen den organisatorischen Aufwand zu Beginn des Schuljahres als Stress empfinden und daher die Schule insgesamt gefordert ist, die Organisation des Schuleinstiegs unter die Lupe zu nehmen und noch präziser zu planen.

Die Aussagen der Mädchen und Knaben zeigen keine Unterschiede hinsichtlich einer vermehrten Positivität bzw. Negativität der einen oder anderen Gruppe. Das Projekt scheint beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen zu haben.

Zu beachten ist sicherlich, dass die Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern geführt worden sind, die sich freiwillig gemeldet haben. Gerade Schüler/innen mit Schwierigkeiten mit dem Übergang in eine neue Schule melden sich oft nicht. Es könnte durchaus sein, dass Aussagen zum erlebten Stress mit einer anderen Gruppenzusammensetzung häufiger gemacht worden wären. Trotzdem sind die Aussagen zum Projekt davon unabhängig zu sehen, denn sie beziehen sich nicht direkt auf diesen erlebten Stress.

Die Evaluierung des Projektes „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ ergab ein eindeutiges „Ja“ zum Projekt von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Zu erwähnen ist hierbei noch, dass vor allem jene Stationen in Erinnerung geblieben sind, bei denen die Kinder selbst tätig werden konnten bzw. ein Experiment gesehen haben, wie bei den Stationen „Werkraum“ oder „Nawi-Säle“.

## 7.2 Kollegiales Feedback

Eine erste spontane Rückmeldung erfolgte einerseits durch jene Kolleginnen und Kollegen, die als Stationsbetreuer/innen fungierten, andererseits durch die Kolleginnen und Kollegen, die als Klassenvorstände „indirekt“ in das Projekt involviert waren. Bereits dieser erste Erfahrungsaustausch brachte unterschiedliche Sichtweisen zu Tage.

Die Stationsbetreuer/innen meldeten übereinstimmend zurück, dass sie das Projekt als durchaus gelungen empfanden, anstrengend, weil man doch mehrmals hintereinander dieselben Informationen weitergegeben hat und mehr oder weniger zeitintensiv – manche Stationen waren schneller zu erledigen, für manche benötigte man mehr Zeit. Insgesamt ist jedoch der Zeitrahmen von zwei Unterrichtsstunden ausreichend gewesen. Sie empfanden die Schnitzeljagd als Bereicherung des Schuleinstiegs für die Schüler/innen der ersten Klassen und plädierten für eine Fortführung des Projekts, wobei sie bereits ihre Bereitschaft kundgetan haben, im kommenden Schuljahr wieder mitzumachen.

Die Klassenvorstände hingegen waren nicht ganz so begeistert. Nicht das Projekt selbst wurde von ihnen in Frage gestellt, sondern die Passung des Zeitpunkts der Durchführung des Projektes. Da das Projekt an den ersten beiden Schultagen durchgeführt wurde, fiel es zeitlich mit der Ausgabe der Schulbücher, dem Annehmen der Spindschlüssel usw. zusammen. Zu diesem Zeitpunkt ist es für die Klassenvorstände notwendig, die Schüler/innen in der Klasse zu haben. Hier besteht sicherlich noch Handlungsbedarf im Bereich der Koordination.

Eine mögliche Vorgangsweise wäre, die Klassenvorstandsstunden mit den administrativen Aufgaben nicht an den ersten beiden Schultagen zu blocken, sondern sie über die ganze erste Schulwoche zu streuen. Dann könnten alle organisatorischen Dinge im Laufe der ersten Schulwoche erledigt werden und die Schüler/innen bekommen vielleicht doch ein stressfreieres, positives Bild der ersten Schulwoche vermittelt. Eine Umsetzung bedarf natürlich einer Diskussion mit der Schulleitung und mit der Administration.

## 8 Schlussfolgerung

Wie die Gruppeninterviews gezeigt haben, lassen sich einige Aspekte der in Abschnitt 2 angesprochenen Stresstheorien beim Übertritt in eine neue Schule nachweisen. Der Transitionsprozess wird nicht von jeder Schülerin/jedem Schüler gleich bewertet und auch die Reaktionen auf die neuen Herausforderungen, die mit dem Übertritt in die neue Schule verbunden sind, erfolgen – wie Lazarus anspricht – unterschiedlich. Trotz all dieser Unterschiede kann durch gezielt geplante Maßnahmen die Bewältigung dieser Herausforderungen für viele erleichtert werden (Lohaus), was mit diesem Projekt gelungen ist.

Aus den Schülerantworten ist zu erkennen, dass diese das Projekt „Schnitzeljagd – Orientierung im Schulhaus“ durchaus als Bereicherung der ersten beiden Schultage sahen, weshalb sie auch eine Empfehlung aussprachen, dieses Projekt im kommenden Schuljahr wieder durchzuführen. Die Schnitzeljagd durch das Schulhaus hatte den Schülern und Schülerinnen sowie den Lehrkräften Spaß gemacht. Die involvierten Lehrkräfte betrachteten diese als willkommene Abwechslung zu den sonst oft auch als Stress empfundenen notwendigen organisatorischen Arbeiten. Der Schuleinstieg wurde somit allen Beteiligten insofern leichter gemacht, als die Schülerinnen und Schüler versicherten, sich nach diesem Experiment besser im Schulgebäude zu Recht zu finden und viele für sie wichtige Informationen erhalten zu haben, und die Lehrkräfte sich in ihrer Transitionsarbeit unterstützt fühlten.

Der Erfolg des Projekts zu Schulbeginn hatte dafür gesorgt, dass diese Art des Neueinstieges für Schüler/innen, die aus verschiedenen Volksschulen an eine neue Schule kamen, auch im nächsten Jahr als Fixpunkt für den Schulanfang in die Planung aufgenommen wurde. Obwohl kleine Änderungen vorgenommen werden sollen, welche die Anzahl der Stationen, die Auswahl der Stationen oder den zeitlichen Rahmen betreffen, wird das Projekt in seiner Konzeptionierung gleich belassen. Weitere Anpassungen müssen dort angedacht werden, wo sich die Arbeiten der neu hinzukommenden Klassenvorstände mit der Durchführung des Projektes überschneiden. Hier besteht Handlungsbedarf, um alle am Schulalltag beteiligten Personen bestmöglich in den Projektablauf zu integrieren.

Zu guter Letzt soll auch im kommenden Schuljahr die Anregung aufgegriffen werden und jede Schülerin und jeder Schüler ihren/seinen eigenen Plan, um sich zu orientieren, bekommen.

## Literatur

- Beyer, A., Lohaus, A. (2007a). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke und A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.
- Beyer, A., Lohaus, A. (2007b). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke und A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.
- Beyer, A., Lohaus, A. (2007c). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke und A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, Beltz, Urban & Schwarzenberg, U&S-Psychologie.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (= rowohlts enzyklopädie).
- Griebel, W., Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen (= Frühe Kindheit : Ausbildung & Studium).
- Hiebl, P., Seitz, S. (2012). Übertritt im Blick. In I. Amrehn und R. Schmitt (Hrsg.), *Übergänge gestalten! Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ; Organisationshilfen –Praxismaterialien – Vorlagen für die Elternarbeit; [Grundschule/Sekundarstufe I]* (1. Aufl.). (S. 19-36). Donauwörth: Auer.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. (2013). In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch und K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 589-613). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). Gruppendifkussion. Theorie und Praxis (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz (= UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie, 8303).
- Lazarus, R. (1995). Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In S.-Heide Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl. ). (S. 198-232). Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, Beltz, Urban & Schwarzenberg, U&S-Psychologie.
- Lohaus, A. Seiffge-Krenke, I.(2007). Stresssymptomatik. In I. Seiffge-Krenke und A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 177-188). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2008). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz (= Beltz Studium).

Mewald C. (2005). Das Gruppeninterview als Methode der Datensammlung in der qualitativen Bildungsforschung. In F. Radits, M.-L. Braunsteiner, K. Klement (Hrsg.), *Konzepte und Netzwerke für Forschung in der LehrerInnenbildung* (S. 137-149). Baden: Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung (= Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung, 3).

Pohlmann-Rother, S. (2013). In G. Bellenberg und M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (1. Aufl.). (S. 129-137.) Münster: Waxmann.

Schaupp, U. (2012). Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Diss. Wiesbaden: Springer VS.

Stemmler, M. (2007). Resümee und Ausblick. In I. Seiffge-Krenke und A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 265-276.). Göttingen: Hogrefe.

Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg und M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (1. Aufl.). (S. 15-31). Münster: Waxmann.