

Strobel, Romy

Förderung der Kompetenzen von Grundschullehramtsstudierenden zur heterogenitätssensiblen Begleitung der Transition in die weiterführende Schule : Konzeption und Evaluation eines Seminars

In:

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den inklusiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 133-155. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112524

Datum der Veröffentlichung: 13.01.2026

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.




Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Förderung der Kompetenzen von Grundschullehramtsstudierenden zur heterogenitätssensiblen Begleitung der Transition in die weiterführende Schule: Konzeption und Evaluation eines Seminars

Fostering of competencies for prospective primary school teachers for heterogeneity-sensitive support of the transition to secondary school: Conception and evaluation of a seminar

Romy Strobel  0000-0001-6670-7787

Zusammenfassung

Es bedarf einer heterogenitätssensiblen Begleitung während der Transition von der Grundschule in die weiterführende Schule, da Transitionen unterschiedlich wahrgenommen werden und damit auch unterschiedliche Strategien zur Bewältigung gewählt werden. Dies ist abhängig von personalen und familiären Voraussetzungen. Lehrkräfte können als soziale Ressource diese Strategien mit einer darauf abgestimmten Begleitung fördern. Ein Seminar, das diese Kompetenzen zur Begleitung bei Grundschullehramtsstudierenden anbahnen möchte, wird in diesem Beitrag vorgestellt. Die Evaluationsergebnisse der Veranstaltung verweisen auf positive Einschätzungen, u. a. in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität, und werden kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: Übergang in die weiterführende Schule; Grundschullehramtsstudierende; heterogenitätssensible Begleitung; Lernvoraussetzungen; Bildungsgerechtigkeit

Abstract

There is a need for heterogeneity-sensitive support during the transition from primary school to secondary school, as transitions are perceived differently and thus different strategies are chosen to cope with them. This depends on personal and family conditions. As a social resource, teachers can foster these strategies with tailored support. A seminar that aims to pave the way for these competencies to accompany primary school teacher students is presented in this article. The evaluation results of the seminar

point to positive assessments, also with regard to dealing with heterogeneity, but are also critically discussed.

Key words: Transition to secondary school; prospective primary school teachers; heterogeneity-sensitive support; learning requirements; educational equity

1. Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt im deutschen Schulsystem eine entwicklungssensible Phase dar, denn auf die Kinder warten neue Anforderungen, die es zu bewältigen gilt. Aufgrund der in den meisten Bundesländern stattfindenden Selektion nach der vierten Klasse werden Kinder in (vermeintlich) homogene Klassen in verschiedene Schulformen aufgeteilt. Die Zuweisung ist jedoch von Herkunftseffekten geprägt, die dazu führen, dass Kinder teils Schulformen besuchen, die nicht ihren gemessenen Kompetenzwerten entsprechen. Die interinstitutionelle Heterogenität in den Leistungen wird zudem durch unterschiedliche Lernmilieus an den weiterführenden Schulformen verstärkt (Blossfeld et al., 2007). Studien verweisen weiterhin auf personale Lernvoraussetzungen wie die intrinsische Motivation oder das Selbstwertgefühl, die während des Übergangs abzusinken bzw. instabil zu werden drohen (z. B. Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010). Diese Befunde verdeutlichen den Bedarf einer heterogenitätssensiblen Begleitung des Übergangs durch Lehrkräfte, indem u. a. die personalen Lernvoraussetzungen der Kinder diagnostiziert und gefördert werden und die Eltern/Familien als Ressource mit Reflexion der Herkunftseffekte einbezogen werden.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Seminar hat das Ziel, den Studierenden mögliche Herausforderungen in Bezug auf den Übergang und die Thematik Heterogenität deutlich zu machen, so dass diese potenziellen Hürden bei Kindern während des Übergangs analysieren können und in der Lage sind, darauf abgestimmte Maßnahmen reflexiv in einer heterogenitätssensiblen Begleitung anzuwenden. Im folgenden [Kapitel 2](#) werden dazu die theoretisch-empirischen Grundannahmen dargestellt, um anschließend das Lehrkonzept des Seminars vorzustellen. Abschließend werden erste Evaluationsergebnisse zur allgemeinen Zufriedenheit der

Studierenden mit dem Seminar und zur Heterogenitätsperspektive des Seminars berichtet und diskutiert.

2. Transitionen und deren heterogenitätssensible Begleitung

2.1 Transitionen

2.1.1 Begriffliche Annäherung

Der Begriff *Transition* (lat. *transire* = hinübergehen) bezieht sich auf Übergänge, die vor allem aus einer entwicklungs- oder sozialpsychologischen Perspektive betrachtet werden (Walther, 2015). Zum einen kann in der Transitionsforschung das Individuum im Hinblick auf dessen Entwicklung während des Übergangs einschließlich der Bewältigung(sstrategien) analysiert werden und zum anderen das Schulsystem mit seinen Anforderungen an das Individuum und sein soziales Umfeld. Beides wird im vorgestellten Seminar thematisiert. Normative Übergänge im Schulsystem sind für alle Schüler:innen bindend und vorhersehbar. Denner und Schumacher (2014, S. 41) fassen diese Übergänge als „normativ-institutionell“.

2.1.2 Forschungsperspektiven

Verschiedene Modelle in der Übergangsforschung (Transitionsforschung) beziehen sich auf die Entwicklung des Individuums während der Transition. Damit in Zusammenhang steht die Perspektive der Bewältigungsforschung. Im Modell der Bewältigungskompetenz (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018), das auf dem Transitionsmodell von Niesel und Griebel (2015) beruht, sind individuelle Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt, zentral. Diese Entwicklungsaufgaben sind auf einer individuellen, einer interaktionalen und einer kontextuellen Ebene verortet (Griebel & Niesel, 2017). Es bedarf nach dem Modell der Bewältigungskompetenz sozialer und individueller Ressourcen, um die verschiedenen Entwicklungsaufgaben bei der Transition bewältigen zu können. Lehrkräfte stellen eine solche soziale Ressource dar (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018).

Die Theorie der „kritischen Lebensereignisse“ (Fillip & Aymanns, 2018) schließt an diesen Überlegungen an. Sie fokussiert sich auf die Individu-

alität der Kinder während des Transitionsprozesses. Die Passung zwischen Individuum und Umwelt ist nach Phillip und Aymanns (2018) der wichtigste Faktor für eine erfolgreiche Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses, wie das schulische Transitionen sein können. Dabei sind zentrale Fragen: Wie erlebt das Individuum den Übergang und welche Voraussetzungen sind gegeben (Phillip & Aymanns, 2018)? Die Transition an die weiterführenden Schulen wurde in vielen Studien als kritisches Lebensereignis gefasst (z. B. Beelmann, 2006).

2.2 Transitionen und Heterogenität

Für die Thematik der Transition an weiterführende Schulen, die zentral im vorgestellten Seminarconcept behandelt wird, sind zwei Heterogenitätsbereiche von besonderer Bedeutung. Die Heterogenität besteht einerseits in der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von Kindern, die sich in schulischen Leistungen widerspiegeln kann. Die Allokationsfunktion von Schule unterstützt den Aspekt einer schulleistungsbezogenen Homogenisierung als potentialgerechte Beschulung. Die damit verbundenen Faktoren der Chancengleichheit und der Abhängigkeit zum sozialen Hintergrund werden hierbei kritisch betrachtet. Andererseits sind ebenso die heterogenen Lernvoraussetzungen in den personalen Determinanten für Transition (z. B. Motivation, Selbstwertgefühl) bedeutsam.

2.2.1 Heterogenität in den Leistungen und sozialen Herkunft der Kinder

In allen Bundesländern in Deutschland (außer Berlin und Brandenburg mit einer sechsjährigen Grundschule) wechseln Kinder nach vier Jahren in der Grundschule an eine weiterführende Schulform. Dabei kommt es jedoch zu Fehlzuweisungen, die durch Herkunftseffekte erklärt werden können. Dass Leistungen nicht unabhängig von der sozialen Herkunft eines Kindes sind, bestätigen zahlreiche Studien seit geraumer Zeit (z. B. Baumert & Schümer, 2001) und wurde von Boudon (1974) mit dem Begriff der *primären Herkunftseffekte* bezeichnet. Dabei spielen die unterschiedlichen Ressourcen einer Familie eine Rolle. Diese wurden von Bourdieu (1983) in drei Kapitalformen unterteilt: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital. Nach wie vor zeigt sich diese Abhängigkeit der schulischen Leistungen. Die internationalen Vergleichsstudien wie IGLU (Hußmann, Wendt, Bos & Bremerich-Vos, 2017) oder

TIMSS (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) weisen darauf hin. Außerdem tritt ein sogenannter *Schereneffekt* auf, der aufgrund der unterschiedlichen Lernmilieus an den weiterführenden Schulformen dazu führt, dass die Leistungen der Kinder weiter auseinandergehen (Blossfeld et al., 2007). Z. B. ist der mittlere sozioökonomische Status der Schüler:innen an Gymnasien höher als an Realschulen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Das mehrgliedrige Schulsystem wird trotz seiner Förderung der Bildungsungleichheiten beibehalten mit u. a. der Begründung eines meritokratischen Verständnisses, das Leistungsgerechtigkeit unabhängig des sozialen Hintergrundes propagiert (Miethe, Wagner-Diehl & Kleber, 2021).

Bei der Wahl der Entscheidungen für eine weiterführende Schulform treffen sowohl Lehrkräfte als auch Eltern und Kinder selbst ein Urteil. Diese Entscheidungsfindung ist ebenfalls von Herkunftseffekten geprägt (*sekundäre Herkunftseffekte*, Boudon, 1974). Aufgrund von Kosten-Nutzen-Abwägungen werden Entscheidungen anhand von Bildungsaspirationen oder Unterstützungsmöglichkeiten getroffen (Maaz & Nagy, 2009). Manche Studien verweisen auf die höhere Bedeutung der sekundären Effekte gegenüber den primären (z. B. Maaz & Nagy, 2009). Einen weiteren Unterschied in den Familien bezogen auf die soziale Herkunft zeigt sich darin, dass Eltern mit einem bildungsferneren Hintergrund eher dazu neigen, der Übergangsempfehlung der Lehrkraft zuzustimmen (Brake & Büchner, 2012).

2.2.2 Heterogenität in den personalen Lernvoraussetzungen

Viele Veränderungen treten auf, wenn Kinder an weiterführende Schulformen wechseln. Das betrifft eventuell andere Lehr-Lernformen (Anforderungen der neuen Schule), neue soziale Beziehungen und Rahmenbedingungen ändern sich wie z. B. der Schulweg etc. (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018). Diesen Veränderungen bzw. Entwicklungsaufgaben (vgl. [Kap. 2.1.2](#)) wird unterschiedlich begegnet, was sich in verschiedenen Entwicklungsverläufen von Kindern während der Transition zeigt.

Ein bedeutendes psychologisches Konstrukt für das Transitions geschehen ist die intrinsische Motivation, die am höchsten selbstbestimmte Form der Motivation (Ryan & Deci, 2017). Diese sinkt tendenziell im Zuge der Transition (Raufelder, 2018). Watermann und andere (2010)

konnten einen Rückgang der intrinsischen Motivation um $d = .69$ feststellen, besonders stark bei der Transition an die gymnasiale Schulform. Dabei korrelierten der individuelle Ausgangswert und die Veränderung negativ. Eine Erklärung könnte die Gestaltung der Lernumgebung sein, die möglicherweise die selbstbestimmte Motivation nicht ausreichend fördert.

Eine weitere bedeutsame personale Lernvoraussetzung für den Übergang ist das Selbstwertgefühl eines Kindes. Die Forschungslage zum Selbstwertgefühl bei Transitionen ist uneinheitlich. Viele Studien betonen individuelle Verläufe (Jindal-Snape & Miller, 2008). Jindal-Snape und Miller (2008) erklären diese Unterschiede in Bezug zu sozialen Rückmeldungen und deren individueller Deutung, die Kinder in dieser Zeit erhalten. In der schulischen Praxis zeigte sich, dass Rückmeldungen von Lehrkräften weitgehend nicht auf eine Art und Weise gestaltet werden, dass sie das Selbstwertgefühl der Kinder stärken (Miller & Moran, 2006). Auch wäre es wichtig, dass Lehrkräfte ein Wissen über individuelle Selbstwertkontingenzen (individuelle Abhängigkeiten des Selbstwertes) der Kinder haben (Jindal-Snape & Miller, 2008). Hierbei verweisen Jindal-Snape und Miller (2008) auf das Potential für die Lehrkräftebildung.

Theoretisch gerahmt werden diese Studien durch das auf eine Bewältigung von Transitionen (vgl. [Kap. 2.1.2](#)) ausgerichtete Modell von Hopson und Adams (1976). Der Prozess der Transition ist in Abhängigkeit von der Höhe und dem Verlauf des individuellen Selbstwertgefühls dargestellt. Die Autoren betonen dabei die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums und die potentiellen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten während einer Transition.

2.3 Heterogenitätssensible Begleitung der Transition an eine weiterführende Schule

2.3.1 Bedarf an Begleitung während einer Transition

Die KMK (2015) macht auf die Wichtigkeit einer individuellen Begleitung des Übergangs zur weiterführenden Schule aufmerksam:

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. [...] 4. In

dem Verfahren werden die Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie berücksichtigt. Auf jede schematische und mechanische Gestaltung des Verfahrens ist zu verzichten. (KMK, 2015, S. 5)

Wie gut ein Kind eine Transition bewältigen kann, hängt von den Lernvoraussetzungen bzw. den vorhandenen Ressourcen eines Kindes in Zusammenhang mit den gestellten Anforderungen der neuen weiterführenden Schule ab. Die Strategien zur Bewältigung sollten pädagogisch unterstützt werden, wie auch die KMK herausstellt (Griebel & Niesel, 2017). Die Unterstützung sollte dabei keine Defizitorientierung einnehmen, d. h. sich nicht an Fehlern und dem, was Kinder (noch) nicht können, orientieren (Walther, 2015). Es gilt als Lehrkraft, die Kinder bei der aktiven und selbstbestimmten Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei der Transition zu unterstützen, so dass diese u. a. personale Kompetenzen aufbauen können (Graalman, 2018).

2.3.2 Heterogenitätssensible Unterstützungsmaßnahmen

Insgesamt existieren bislang wenige Studien, die längsschnittlich gezielte Interventionen mit Beginn der Intervention am Ende der Grundschulzeit untersuchen (Zeinz, Scheunpflug, Dresel & Berner, 2011). Im Folgenden werden zwei Ansätze vorgestellt, die begleitend evaluiert bzw. beforscht wurden, die aber keine einmalige Intervention darstellen, sondern langfristig bzw. für einen dauerhaften Einsatz gedacht sind.

Das Förderprogramm *WEICHENSTELLUNG* startete 2013 an der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit der ZEIT-Stiftung und wird mittlerweile an unterschiedlichen Hochschulstandorten in Deutschland umgesetzt (Matthiesen, 2019). Das Ziel des Projektes ist es, Kinder (Mentees), die bildungsbenachteiligt sind, für drei Jahre von der vierten bis zur sechsten Klasse im Transitionsprozess durch Mentor:innen (Lehramtsstudierende) zu begleiten. Die Unterstützung findet wöchentlich sowohl im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Förderstunden statt und zielt vor allem auf eine Förderung von überfachlichen Kompetenzen (am Standort Weingarten), z. B. auf die differenten personalen Lernvoraussetzungen der Kinder. Das Projekt wird begleitend evaluiert und zeigt vielversprechende Ergebnisse (Ewald, 2019).

Innerhalb des Förderprojekts wurde ein Feedbackinstrument für die Transition zur weiterführenden Schule erprobt. Graf (2008) plädiert für

das Verfahren als Teil einer veränderten Rückmeldekultur. Der Ansatz der sogenannten *Bildungs- und Lerngeschichten* wurde 1996 im Zuge der Entwicklung eines neuen Curriculums (*Te Whariki*) für den Elementarbereich in Neuseeland entwickelt (Carr & May, 1998). Der Grund für die Entwicklung des neuen Ansatzes bildete 1996 die Kritik an den bisherigen Assessmentverfahren in Neuseeland. Der bislang eher defizitäre Blick auf Kinder und deren Entwicklung sollte durch ein ressourcenorientiertes und dialogisches Instrument ersetzt werden, dem zusätzlich ein inklusives Bildungsverständnis zu Grunde liegt. Im Zentrum des Ansatzes stehen fünf Lerndispositionen, die bei den Kindern beobachtet und zugleich gefördert werden sollen. Diese lauten: *Standhalten bei Herausforderungen*, *Interessiert sein*, *An einer Lerngemeinschaft teilhaben*, *Engagiert sein* und *Sich Mitteilen* (Carr, 2001). In Deutschland wurde das Verfahren in der Elementarpädagogik von 2004 bis 2007 vom Deutschen Jugendinstitut adaptiert und in der Praxis erprobt (Leu et al., 2007). Der Ansatz wurde, stärker angelehnt am neuseeländischen Originalverfahren und mit dem Fokus auf die Feedbackfunktion, bei der Transition innerhalb des Projekts *WEICHENSTELLUNG* weiterentwickelt und erprobt (Strobel, 2024).

Der sogenannte *progressive Filter* des Verfahrens (vgl. Abbildung 1) stellt den groben Ablauf dar. Er beginnt mit einer breiten Wahrnehmung einer Beobachtungssituation im pädagogischen Setting (Carr, 2001). Der zweite Schritt des Erkennens fokussiert Zentrales in der Situation, wie die Lerndispositionen. Der Prozess wird weiter *verengt*, indem nur auf bestimmte Situationen von der pädagogischen Fachkraft eingegangen wird. Situationen, in denen sich Lerndispositionen des Kindes gezeigt haben, werden anschließend in Form einer Lerngeschichte an das Kind notiert und diesem vorgelesen. Der Austausch über die Lerngeschichte bezieht sich auf den Dialog mit dem Kind, aber auch mit dessen Eltern oder mit Kolleg:innen. So kann dieses Verfahren gut auf die individuellen Lerndispositionen bzw. -voraussetzungen eines Kindes eingehen und fördern. Erste längsschnittliche Ergebnisse innerhalb des Projekts *WEICHENSTELLUNG* zeigen das Potential der Methode auf (dazu ausführlich Strobel, 2024). Dabei stand die von den Kindern und Studierenden (die das Verfahren angewandt haben) wahrgenommene Förderungsmöglichkeit des Ansatzes für eine selbstbestimmte Motivation und ein stabiles Selbst-

wertgefühl bei der Transition im Mittelpunkt der Analyse.

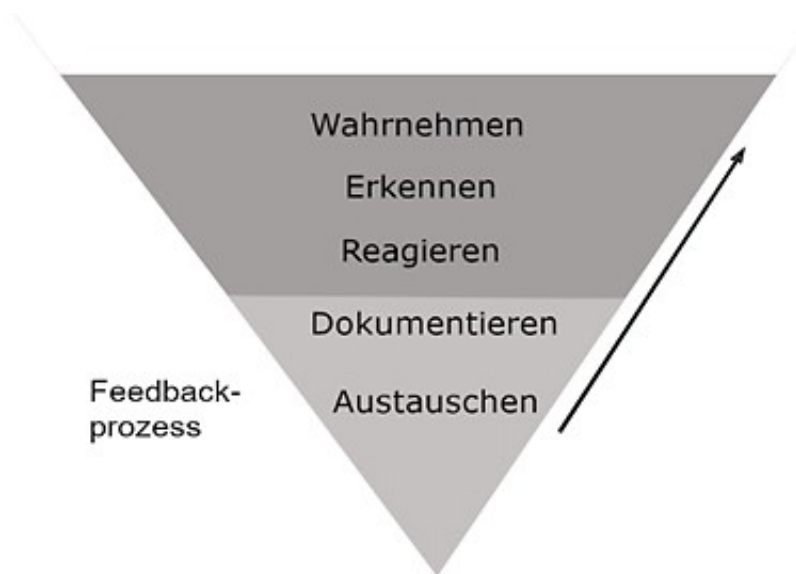


Abbildung 1. Der progressive Filter der Bildungs- und Lerngeschichten (Strobel, 2024).

3. Lehrkonzept

3.1 Ziele des Seminars

Ziele (Oberziele) des Seminars *Den Übergang Grundschule – weiterführende Schule begleiten*, die für das Seminar spezifisch sind, werden im Folgenden aufgeführt:

- Fachkompetenzen: Wissen und dessen Anwendung (Analysefähigkeiten) zu
 - Bildungsungerechtigkeiten und differenten Leistungen bei der Transition zur weiterführenden Schule,
 - zu differenten Entwicklungsverläufen während der Transition, insbesondere für die Konstrukte selbstbestimmte Motivation und Selbstwertgefühl,

- zu unterschiedlichen Maßnahmen zur individuellen, heterogenitätssensiblen Begleitung während der Transition,
 - zu dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten,
 - zu Kooperationsmöglichkeiten mit Kolleg:innen und Eltern zur Unterstützung der Begleitung
- Personalkompetenzen: Haltungen zu Heterogenitätsdimensionen, die wesentlich für die Transition sind, entwickeln bzw. reflektieren

3.2 Aufbau des Seminars

Das Seminar beginnt mit einer Einführung in das deutsche Schulsystem mit besonderem Blick auf den Übergang an die weiterführenden Schulen (vgl. Tabelle 1 für einen Strukturplan). Hierbei wird auf Unterschiede zwischen den Bundesländern eingegangen. Die Studierenden sollen befähigt werden, die Übertrittsregelungen in *ihrem* Bundesland Bayern kritisch einordnen zu können. Dazu wird die Thematik gerahmt mit dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit und der Aufteilung im aktuellen Schulsystem nach (vermeintlich) homogenen Leistungen (vgl. [Kap. 2.2.1](#)).

Anschließend wird der Fokus auf das individuelle Erleben bzw. die Entwicklung während einer Transition aus einer psychologischen Perspektive bzw. mit Blick auf personale Lernvoraussetzungen gelegt (vgl. [Kap. 2.2.2](#)). Dabei erhalten die Studierenden anhand von authentischen Fallbeispielen Einblicke in unterschiedliche Wahrnehmungen der Transition und analysieren die jeweiligen Lernvoraussetzungen und deren eventuelle Auswirkungen auf die Bewältigung der Transition. Nach einer grundlegenden Seminarsitzung zu den Themen *individuelle Förderung* und *Heterogenität* mit Bezug zu Transitionen werden konkrete Beispiele zur Förderung von Kindern betrachtet und kritisch diskutiert. Dazu stehen den Studierenden u. a. Portfolios von Kindern aus dem Projekt *WEICHENSTELLUNG* (vgl. [Kap. 2.3.2](#)) zur Verfügung, und die Studierende erhalten die Aufgabe, selbst Ratgeberwerke bzw. Fördermaterialien aus Bibliotheken mitzubringen. Anhand des *Modells der Übergangssensibilität* (Graalmann, 2018), das sich auf individuelle, fachlich-didaktische und instituti-onelle Maßnahmen bezieht, werden die Beispiele strukturiert.

Über drei Seminarsitzungen beschäftigen sich die Studierenden anschließend mit dem Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. [Kap. 2.3.2](#)). Diese werden in zwei Sitzungen ausführlich durch die Do-

zentin vorgestellt. Die Studierenden erhalten die Aufgabe, eine solche Lerngeschichte selbst anzufertigen. Dazu wählen sie ein Kind aus ihrem Umfeld aus, dass sie im besten Fall bereits kennen. In der dritten und abschließenden Sitzung zum Thema der Bildungs- und Lerngeschichten bringen die Studierenden ihre selbst geschriebene Geschichte mit. Diese stellen sie vor und – anhand eines Kriterienbogens von Kornelia Schneider (2015, *frühLernwerk*) zur Qualität von Lerngeschichten und den in den Sitzungen davor besprochenen Aspekten – wird die Geschichte besprochen. So ist das Ziel des Seminars, dass die Studierenden lernen, einen ressourcenorientierten Blick bei Beobachtungen bzw. bei Rückmeldungen einzunehmen und dass sie erfahren, wie Kinder auf die Geschichte reagieren und ihre Erfahrungen einordnen können. Die Studierenden sollen ihre verwendeten Wörter in der Geschichte kritisch auf ihre Wirkung hin überprüfen und so ihre Geschichte überarbeiten. Ihren Lernprozess hierbei beschreiben und analysieren sie in der Prüfungsleistung (Portfolio).

Eine Sitzung im Anschluss thematisiert die Kooperation unter Lehrkräften bei der Transition. Als Abschluss des Seminars wird in drei Sitzungen die Perspektive der Eltern auf die Transition und deren Einbindung im Sinne einer förderlichen Begleitung besprochen. Dabei werden Rückbezüge zum Beginn des Seminars gezogen, vor allem mit Blick auf die Herkunftseffekte. Das Analysieren von Elterngesprächen und das Einüben von Gesprächstechniken durch kleinere Rollenspiele werden zusätzlich integriert. Dabei lernen die Studierenden, Eltern als Ressource zu verstehen und durch förderliche Kommunikation eine gute Begleitung bei der Transition sicherzustellen.

Tabelle 1. Strukturplan des Seminars (Auswahl).

Zeit	Ziele/Funktion	Inhalte	Methoden
1. & 2. Sitzung	Wissen um Aspekte von Bildungsgerechtigkeit und deutsche Übergangsregelungen	Bildungsgerechtigkeit Übergangsregelungen Gliederung des Schulsystems	One-Pager (Regelungen) Exzerption mit Fragen zu Text Meritokratie (Miethe et al, 2021) Diskussion um Schulsystem
3. & 4. Sitzung	Einordnung der Thematik Übergang Aufzeigen von Forschungsperspektiven Wissen um Herausforderungen bei der Transition (Entwicklungsverläufe) erste Impulse der förderlichen Begleitung	Begriffsklärung Übergang Forschungsperspektiven Anforderungen der neuen Schulform Entwicklungsaufgaben Verläufe von psychologischen Konstrukten Selbstwertkontingenzen	Brainstorming (Übergänge) Vortrag Sammeln von Ideen in Kleingruppen zur Unterstützung der Entwicklungsaufgaben Textarbeit Diskussion von Fallbeispielen
5. Sitzung	Einführung in die Thematik der individuellen Förderung in Bezug zu Heterogenität	Individuelle Förderung am Übergang Konzepte pädagogisches Verständnis geforderte Kompetenzen von Lehrkräften	Vortrag Diskussion (Homogenisierung/Heterogenisierung, Kategorisierungen) Beispiele der Förderung (zu vielfältig besonderen)

			Kindern, aus Fischer, 2018) Aufgabe zur Reflexion von Kompetenzen (aus Fischer, 2018)
7 & 8. Sitzung	Einführung in das Verfahren Bildungs- und Lerngeschichten vertieftes Einüben Reflexion des Verfahrens und dessen pädagogischen Verständnisses (dialogischen Haltung)	Grundlagen des Verfahrens Lerndispositionen Beobachtung Portfolio	Einführungsvideo Vortrag Sammeln von Merkmalen der Dispositionen in Kleingruppen Übung anhand eines Beispiels kritische Reflexion von Beispielen Übung „Beobachtung selbst erfahren“ Reflexion zu Feedback

Begleitend zum Seminar erstellen die Studierenden ein Prozessportfolio (angelehnt an Bohl, 2005). Dabei erhalten sie drei verpflichtende Fragen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Verpflichtende Fragen aus dem Prüfungsportfolio des Seminars.

Frage	Inhalte aus dem Seminar
1 Inwiefern bestehen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule Bildungsungerechtigkeiten? Nehmen Sie dabei Bezug zum Schulsystem und dessen Selektionsfunktion.	Bildungsgerechtigkeit, Leistung, Schulsystem (vgl. Kap. 2.2.1)
2 Beschreiben Sie die Entwicklung verschiedener psychologischer Konstrukte wie Selbstbewusstsein oder Motivation während des Übergangs. Inwiefern lässt sich daran anknüpfend eine passende Förderung gestalten?	Entwicklungsaufgaben, differente bedeutsame psychologische Konstrukte für den Übergang (selbstbestimmte Motivation, Selbstwertgefühl, ...), Förderung, Heterogenität
3 Welche Rolle spielt die Elternarbeit während des Übergangs zur weiterführenden Schule? Inwiefern kann sie bei einer heterogenitätssensiblen Begleitung unterstützend gestaltet werden?	Elternarbeit, Elterngespräche, soziale Herkunft, Bildungsgerechtigkeit

Zusätzlich ist es verpflichtend, den Lernprozess der Erstellung und Durchführung der Bildungs- und Lerngeschichte im Portfolio zu reflektieren. Zu jeder abgegebenen Portfoliofrage erhalten die Studierenden ein individuelles Feedback durch die Dozentin im Sinne des formativen Assessments. Anschließend haben die Studierenden die Möglichkeit, bis zur endgültigen Abgabe ihre Beantwortung der Fragen zu überarbeiten. Als Schlusskapitel des Portfolios geben die Studierenden eine Gesamteinschätzung des Seminars (vgl. [Kap. 4](#) und ihres Lernprozesses während des Seminars ab.

4. Einschätzung der Lehrveranstaltung durch Studierende

4.1 Fragestellungen und Instrumente der Erhebung

Die Fragestellungen der Evaluation lauteten:

- 1) Wie schätzen die Studierenden die Lehrveranstaltung insgesamt ein?
- 2) Wo sehen Studierende den Bezug des Seminars zum Aspekt der Heterogenität?

Die erste Frage der Evaluation wurde anhand der offenen Gesamteinschätzung des Prüfungsportfolios erhoben (vgl. [Kap. 3.2](#)). Die Stichprobe für Frage 1 belief sich auf $n = 31$ Studierende und bezieht sich auf vier gehaltene Seminare (ab Sommersemester 2022 bis Sommersemester 2023). Im Sommersemester 2022 wurde das Seminar zweifach angeboten. Das Seminar wurde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt, jeweils durch dieselbe Dozentin. Das Wintersemester 2023/24 ($n = 9$) konnte noch nicht in die Auswertung von Frage 1 einbezogen werden.

Für die zweite Frage wurde ein Online-Fragebogen in die Lernplattform *moodle* des Kurses des Wintersemesters 2023/24 integriert. Hierfür wurde die offene Frage gestellt: „Inwiefern geht das Seminar auf das Thema Heterogenität der Kinder ein?“ Von den insgesamt neun Studierenden, die den Kurs im Wintersemester 2023/24 besucht haben, haben sechs Studierende den Fragebogen vollständig ausgefüllt ($n = 6$).

4.2 Auswertung der Daten und Ergebnisse

Ausgewertet wurde Frage 1 strukturierend inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) und Frage 2 fallweise.

Tabelle 3. Darstellung der Kategorien zur Gesamteinschätzung des Seminars.

Positive Aspekte	Negative Aspekte
Anzahl: 195	Anzahl: 13
Wissens-/Kompetenzerweiterung (60) Nutzen für Beruf (30) Allgemein (15) Verfahren Bildungs- und Lerngeschichten (10) Umfassender Ansatz des Seminars (8) Förderung einer heterogenitätssensiblen Begleitung (7) Sonstiges (4)	Thematik (5) Sonstiges (6)

Die Wissens-/Kompetenzerweiterung des Seminars wurde am häufigsten von den Studierenden als positiv herausgestellt (vgl. Tabelle 3). So ist z. B. das Bewusstsein geschärft worden, *„wie wichtig es ist, den Kindern und den Familien während des gesamten Übergangsprozesses Zeit zu geben.“*

Auch der Nutzen für den Beruf wurde oft in den Aussagen der Studierenden erwähnt. Z. B. fasst eine studierende Person zusammen:

Durch das erlernte theoretische Hintergrundwissen und die Methoden konnte ich wichtige „Instrumente“ für meine berufliche Zukunft erwerben, die zu einer kompetenten Begleitung der Lernenden am Übergang befähigen. Dadurch fühle ich mich ein Stück weit sicherer für meine berufliche Zukunft ausgestattet.

Die Bildungs- und Lerngeschichten als ein Verfahren für eine heterogenitätssensible Begleitung wurden zehnmal in den Texten der Studierenden im positiven Sinne kodiert:

Das Erproben mit meinem Lerncoachee hat mir und ihm viel Freude bereitet und meiner Meinung nach seinen Selbstwert gestärkt. Durch diese „learning stories“ stand – in Beobachtung und Austausch – das Kind mit seinen Fähigkeiten und seinen Ressourcen im Mittelpunkt – das hatte ich mir gewünscht und habe es so erfahren können. Diese werde ich mit Sicherheit in Zukunft nutzen.

Siebenmal wurden die Förderung des Bewusstseins für Heterogenität und eine heterogenitätssensible Begleitung am Übergang erwähnt (bei

sechs Studierenden). Dabei gingen die Studierenden auf die unterschiedliche Wahrnehmung des Übergangs und unterschiedliche Reaktionsweisen von Kindern ein. So schildert eine Person:

Außerdem hat mir unser Seminar die Augen geöffnet, dass jedes Kind den Übertritt anders erlebt, alle individuell und unterschiedlich auf die anstehende Veränderung reagieren und sich die hohe Heterogenität im Klassenzimmer nun einmal auch darin zeigt.

Die Studierenden betonen weiterhin, dass sie es wichtig finden, einen Einblick in individuelle Entwicklungen und Wahrnehmungen von Kindern erhalten zu haben, vor allem durch die besprochenen Fallbeispiele.

Als verbesserungswürdig am Seminar wurde am häufigsten mit fünf Nennungen die Auswahl der Themen genannt. Hierbei wurden vor allem Wünsche geäußert, was zusätzlich hätte behandelt werden können. Die Aspekte umfassen die Diagnostik des Lernstandes, konkrete methodisch-didaktische Ansätze des Unterrichts oder der konkrete Vergleich zum ersten Übergang der Grundschule (Elementarbereich – Grundschule). Zudem verwies ein Studierender auf bereits vorhandenes Wissen. Die weiteren Kategorien sind jeweils mit nur einer Kodierung nicht aussagekräftig.

Die Auswertungen zu Frage 2 wurden in drei Bereiche gefasst:

- Dimensionen von Heterogenität (4 Personen, 5 Nennungen)
- Heterogenitätssensible Begleitungsmöglichkeiten (5 Personen, 7 Nennungen)
- Haltungen zu Heterogenität (3 Personen, 3 Nennungen)

Für Studierende zeigt sich der Heterogenitätsbezug des Seminars mehrheitlich in der Begleitung und Förderung von Kindern am Übergang. Sie sehen das Thema *Heterogenität* als einen wesentlichen Baustein des Seminars an, der als Basis bei jedem Aspekt des Übergangs mitbedacht werden muss. Ihnen wurde durch das Seminar deutlich, was Heterogenität im Transitions-Kontext bedeutet und welche Strategien es gibt, damit umzugehen. Dabei wird von den Studierenden die individuelle Förderung betont, die im Seminar thematisiert wurde. Das beispielhafte Vorgehen an einzelnen Fällen und die Selbsterprobung mit einem Kind wird als besonders hilfreich dargestellt, um Heterogenitätsdimensionen wahrzu-

nehmen und zu analysieren bzw. zu reflektieren. Auch die Bedeutung des Seminars für die spätere Berufspraxis wird im Zusammenhang mit dem Thema *Heterogenität* erwähnt. Hierbei kann das Seminar aufzeigen, was Heterogenität im Schulalltag (besonders beim Übergang) bedeuten kann. Heterogenität als etwas anzusehen, *was immer da ist*, wurde zudem als Erkenntnisgewinn beschrieben. Heterogenität wird als Herausforderung bezeichnet, der man jedoch durch einen individuellen Zugang zu den Kindern begegnen kann, und so von den Studierenden als etwas Positives gedeutet.

Die Heterogenität im individuellen Erleben der Kinder und im Umgang mit den Anforderungen des Übergangs werden ebenfalls betont. Die Adaptivität des Unterrichts bzw. der Begleitung der Kinder während des Übergangs bezüglich der differenten personalen Lernvoraussetzungen wird als wesentlich für einen gelingenden Übergang beschrieben. Zudem wird von den Studierenden genannt, dass das Thema *Heterogenität* auf den ersten Blick nicht mit Übergängen verbunden wurde, sich dies aber durch das Seminar geändert hat.

5. Diskussion

Im Beitrag wurde vor dem Hintergrund zentraler theoretischer und empirischer Bezüge, die bedeutende Heterogenitätsdimensionen bei einer Transition beschreiben, ein Lehrkonzept zur Förderung von Kompetenzen bei Grundschullehramtsstudierenden zur Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Begleitung der Transition zur weiterführenden Schule vorgestellt. Das Seminar wurde begleitend in kleinem Umfang evaluiert.

5.1 Chancen des Seminars

Die Ergebnisse der Evaluation verweisen auf eine positive Gesamteinschätzung des Seminars. Vor allem die fachlichen Kompetenzen (Wissenserweiterung/Kompetenzerweiterung) werden von den Studierenden herausgestellt. Ebenso scheint die prognostizierte Nutzbarkeit/Anwendbarkeit für den späteren Beruf ein positives Kriterium darzustellen. Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. [Kap. 2.3.2](#)), als Beispiel eines Instrumentes für eine heterogenitätssensible Begleitung, wird als positiv wahrgenommen (*zehn Kodierungen*).

Die heterogenitätssensible Begleitung beim Übergang an sich konnte sieben Mal kodiert werden. Das bedeutet, bei diesen Kodierungen war das Aufzeigen dieses Aspekts durch das Seminar das gewinnbringendste für die Studierenden am gesamten Seminar. Auch die Ergebnisse der Evaluation aus Frage 2 verdeutlichen, dass der Aspekt der Heterogenität im Seminar von den Studierenden deutlich wahrgenommen wird und in den Kontext der Transition eingeordnet werden kann. Dies zeigt die Chance auf, durch dieses Seminar angehende Lehrkräfte für die Thematik der Heterogenität(sdimensionen) am Übergang zu sensibilisieren und sie zu einer passenden Analyse der personalen Lernvoraussetzungen und Anwendung möglicher Förderinstrumente zu befähigen.

Methodisch zeigt sich, dass vor allem Fallbeispiele, die teils aus realen Interviews stammen, das Potential haben, Heterogenität in Entwicklungsverläufen bei der Transition für Studierende deutlich zu machen.

5.2 Herausforderungen des Seminars

Eine Herausforderung des Seminars ist die thematische Eingrenzung, was sich auch in den Evaluationsergebnissen zu Frage 1 zeigt. Übergänge sind komplexe Geschehen. Um z. B. vertiefter diagnostische Instrumente für den Übergang darzustellen, müssten andere Aspekte wegfallen. Auch besteht die Gefahr einer thematischen „Überfrachtung“, um möglichst viele Aspekte abdecken zu können zulasten einer vertieften Behandlung einzelner Themen. Methodisch ist die geforderte Selbsterprobung eine weitere Herausforderung, da die Zugänglichkeit zum pädagogischen Feld nicht immer gegeben ist und bei der Erprobung nicht direkt unterstützt werden kann.

5.3 Limitationen

Es muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Texte für die Evaluation zu Frage 1 aus den Prüfungsportfolios entnommen wurden, die einer Benotung unterliegen. Allerdings wurde von der Dozentin in jedem Seminar darauf hingewiesen, dass die Einschätzung keinen Einfluss auf die Notengebung hat, sondern es dabei um die Reflexion des eigenen Lernprozesses geht und durchaus Kritik zum Seminar gewünscht ist. Als weitere Limitation der Evaluationsergebnisse ist sicherlich die sehr geringe Anzahl der Stichprobe zu nennen. Leider sind in

Evaluationen von Seminaren meist nur wenige Studierende zu einer Teilnahme zu gewinnen, was zu Verzerrungen führen kann. Daher sind die Daten nur vorsichtig zu interpretieren. Dennoch zeigen sich über die Semester hinweg ähnliche Befunde.

5.4 Ausblick

Das Seminar legt bislang den Fokus auf das Instrument der Bildungs- und Lerngeschichten und auf bestimmte personale Lernvoraussetzungen. Diese könnten um weitere Heterogenitätsdimensionen erweitert werden wie z. B. das schulische Selbstkonzept bzw. durch weitere adaptive Förderverfahren ergänzt werden, so dass Studierende eventuell mehrere Instrumente erproben können. Auch der Aspekt eines inklusiven Schulsystems im Zusammenhang mit Übergängen könnte vertieft in die Seminarstruktur aufgenommen werden.

5.5 Transfermöglichkeiten

Das Seminar bietet sich für die Lehrkräftebildung an, wenn heterogenitätssensible Begleitungen von Übergängen in Seminaren thematisiert werden. Hierbei muss es sich nicht zwingend um den Übergang an die weiterführende Schule handeln, auch der Übergang vom Elementarbereich an die Grundschule oder weitere Übergänge sind denkbar, da z. B. das Transitionsmodell von Hopson und Adams (1976) auf keinen bestimmten Übergang beschränkt ist. Auch die Bildungs- und Lerngeschichten sind als Verfahren im Elementar- und Sekundarbereich geeignet.

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022).** *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/6001820hw>
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001).** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–411). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006).** Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit.* Vertiefende

- Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beelmann, W. (2006).** *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule.* Hamburg: Kovač.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Oelkers, J., Prenzel, M. et al. (2007).** *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohl, T. (2005).** *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Boudon, R. (1974).** *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society.* New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983).** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012):** *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Carr, M. (2001).** *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories.* London: SAGE.
- Carr, M. & May, H. (1998).** Introduction. An update of Te Whariki, the New Zealand national early childhood curriculum. In M. Carr, H. May & V. N. Podmore (Hrsg.), *Learning and teaching stories. New approaches to assessment and evaluation in relation to Te Whariki: symposium* (S. 7–14). Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.
- Denner, L. & Schumacher, E. (2014).** *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis.* Unter Mitarbeit von A. Gold, C. Rosebrock, R. Valtin & R. Vogel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ewald, F. (2019).** Evaluation des Projekts WEICHENSTELLUNG. In M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen (Hrsg.), *Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule* (S. 279–294). Münster: Waxmann.
- Filipp, S. H. & Aymanns, P. (2018).** *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, C. (2018).** Individuelle Förderung im Umgang mit Vielfalt. Herausforderungen für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis* (S. 165–186). Münster: Waxmann.
- Graalmann, K. (2018).** Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten zur Unterstützung des Übergangs an Grundschulen und weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis* (S. 213–230). Münster: Waxmann.

- Graf, U. (2008).** *Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut* (unveröffentlicht).
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017).** *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Hopson, B. & Adams, J. (1976).** Towards an Understanding of Transition. De-fining some Boundaries of Transition Dynamics. In J. D. Adams, J. Hayes & B. Hopson (Hrsg.), *Transition. Understanding & managing personal change* (S. 3–26). London: Robertson.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). (2017).** *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. J. (2008).** A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educ Psychol Rev*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- KMK. Kultusministerkonferenz (2015).** *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007).** *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (8. Auflage). Weimar: Verlag das Netz.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009).** Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12* (S. 153–183). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Matthiesen, T. (2019).** WEICHENSTELLUNG. Ein Modellprojekt für chancengerechte Übergänge und "doppeltes Lernen". In M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen (Hrsg.), *Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule* (S. 27–55). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2022).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Miethe, I., Wagner-Diehl, D. & Kleber, B. (2021).** *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Stuttgart: utb.
- Miller, D. & Moran, T. (2006).** Positive self-worth is not enough: some implications of a two-dimensional model of self-esteem for primary teaching. *Improving Schools*, 9(1), 7–16. <https://doi.org/10.1177/1365480206061988>

- Munser-Kiefer, M. & Martschinke, S. (2018).** Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung. Fortbildung und die Praxis* (S. 13–41). Münster: Waxmann.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015).** *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raufelder, D. (2018).** *Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Stuttgart: utb.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017).** *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, London: Guilford Press.
- Schneider, K. (2015).** *Erkundungs- und Reflexionsfragen zur Qualität einer Lerngeschichte* (unveröffentlicht).
- Strobel, R. (2024).** *Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback. Motivation und Selbstwertgefühl bei der Transition von der Grundschule auf die weiterführende Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Walther, A. (2015).** Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 35–56. <https://doi.org/10.25656/01:13007>
- Watermann, R., Klingebiel, F. & Kurtz, T. (2010).** Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 357–384). Bonn: BMBF.
- Zeinz, H., Scheunpflug, A., Dresel, M. & Berner, V. D. (2011).** Effekte von Interventionsmaßnahmen zur Abfederung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 231–237). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Über die Beitragsautorin

Strobel, Romy, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Übergänge, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Inklusion, Research-based Blended Learning; ORCID: 0000-0001-6670-7787.