

Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback

Motivation und Selbstwertgefühl bei der Transition von der Grundschule auf die weiterführende Schule

Romy Strobel



University
of Bamberg
Press

15 Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 15

Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback

Motivation und Selbstwertgefühl bei der Transition
von der Grundschule auf die weiterführende Schule

Romy Strobel

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

Diese Arbeit hat der Pädagogischen Hochschule Weingarten unter dem Titel „Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback : Wirkungen auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl bei der Transition von der Grundschule auf die weiterführende Schule am Beispiel des Projekts WEICHENSTELLUNG“ als Dissertation vorgelegen.

Gutachter: Prof. Dr. Bernd Reinhoffer

Gutachterin: Prof. Dr. Karin Schweizer

Tag der mündlichen Prüfung: 09.10.2023

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagfoto: © Colourbox #20244622

© University of Bamberg Press, Bamberg 2024
<https://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 2626-9791 (Print)

eISSN: 2750-8633 (Online)

ISBN: 978-3-86309-980-0 (Print)

eISBN: 978-3-86309-981-7 (Online)

URN: urn:nbn:de:vbv:473-irb-931757

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-93175>

Inhalt

Danksagung.....	11
Einleitung	13
I Theoretische Grundlagen.....	17
1 Bildungsgerechtigkeit am Übergang Grundschule-weiterführende Schule	18
1.1 Bildungsgerechtigkeit am Übergang Grundschule- weiterführende Schule – begriffliche und einführende Erläuterungen	18
1.2 Forschungen und Erklärungsmodelle zur Bildungsgerechtigkeit am Übergang zur weiterführenden Schule	22
Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf Bildungsgerechtigkeit	28
2 Entwicklung von Kindern am Übergang Grundschule – weiterführende Schule	30
2.1 Transitionsforschung und ihre theoretischen Bezüge.....	31
2.1.1 Begriffe Transition und Übergang.....	31
2.1.2 Verschiedene Perspektiven auf Transitionen und deren Erforschung.....	33
.....	43
2.2 Die Entwicklung der (intrinsischen) Motivation bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule.....	43

2.2.1 Motivationspsychologie und ihre Ansätze für den schulischen Bereich	43
2.2.2 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation als pädagogisch-psychologische Grundlagentheorie der vorliegenden Studie	45
2.2.3 Die Entwicklung der (intrinsischen) Motivation bei der Transition Grundschule-weiterführende Schule	59
2.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule	61
2.3.1 Das Selbstwertgefühl	61
2.3.2 Das Selbstwertgefühl aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie	66
2.3.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei der Transition Grundschule-weiterführende Schule	68
Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre theoretische Einordnung in die Transitionsforschung und deren bedeutende Konstrukte	71
3 Förderung des Selbstwertgefühls und der (intrinsischen) Motivation mithilfe von Bildungs- und Lerngeschichten bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule im Projekt WEICHENSTELLUNG	76
3.1 Der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten	77
3.1.1 Grundlegende Prinzipien des Ansatzes	77
3.1.2 Bezug zum Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung	91
3.1.3 Bildungs- und Lerngeschichten als Feedbackmethode ..	96

3.2 Bildungs- und Lerngeschichten bei der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule	104
3.2.1 Die Cognitive Evaluation Theory (Erster Teil) im Zusammenhang mit den Bildungs- und Lerngeschichten....	106
3.2.2 Das Selbstwertgefühl und Bildungs- und Lerngeschichten	113
3.3 Adaption der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG	116
3.3.1 Das Projekt WEICHENSTELLUNG	116
3.3.2 Konkrete Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG	117
4 Zusammenfassung des theoretischen Teils.....	124
II Empirische Studie zur Sicht von Akteuren und Akteurinnen des Projekts WEICHENSTELLUNG auf die Wirkungen der Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten	131
5 Ziel der Untersuchung, Fragestellungen und Hypothesen	132
6 Qualitative und quantitative Zugänge zur Untersuchung – einführende Erläuterungen.....	141
6.1 Untersuchungsdesign (Untersuchungsplan)	143
6.1.1 Mixed-Methods-Forschung.....	145
6.1.2 Triangulation	148
6.1.3 Weitere Anmerkungen zum Untersuchungsdesign.....	149
6.2 Qualitative Forschung als Schwerpunkt der Studie	151

6.2.1 Phänomenologische Bezüge	151
6.2.2 Bezüge zum symbolischen Interaktionismus.....	153
6.2.3 Das interpretative Paradigma.....	154
6.2.4 Bezüge zum sozialen Konstruktivismus	154
6.2.5 Merkmale der qualitativen Forschung	155
7 Datenerhebung.....	159
7.1 Qualitative Teilstudie	159
7.1.1 Stichprobenbeschreibung	159
7.1.2 Erhebungsinstrument Problemzentriertes Interview mit Kindern (Mentees) und deren Mentoren	160
7.1.3 Durchführung.....	168
7.1.4 Gütekriterien	169
7.2 Quantitative Teilstudie	172
7.2.1 Stichprobenbeschreibung	172
7.2.2 Erhebungsinstrumente.....	176
7.2.3 Durchführung.....	180
7.2.4 Gütekriterien	180
Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf die Datenerhebung	183
8 Datenaufbereitung	186

8.1 Qualitative Teilstudie	186
8.2 Quantitative Teilstudie	187
9 Qualitative Auswertung: Inhaltsanalyse (Mayring, 2022)	191
9.1 Allgemeine Überlegungen	191
9.2 Entwicklung des Kategoriensystems	194
9.3 Typenbildung	215
10 Ergebnisse	219
10.1 Fallbeschreibungen	219
10.2 Typologie und fallvergleichende Ergebnisse	289
10.2.1 Quantitative fallvergleichende Ergebnisse	292
10.2.2 Typologie – fallvergleichende Ergebnisse	300
Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf die Ergebnisse	317
11 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen der Studie	320
Ausblick	333
Literaturverzeichnis	337
Abbildungs-/Tabellenverzeichnis	383
Abkürzungsverzeichnis	395
Anhang	397
I. Inhalte der Fortbildung zu den Bildungs- und Lerngeschichten	397

II. Leitfaden zu T2.....	398
III. Leitfaden zu T4	400
IV. Transkriptionsregeln (Reinhoffer, 2000, S. 230).....	404

Danksagung

Ich danke vor allem meinem Erstbetreuer Bernd Reinhoffer für die kontinuierliche und sehr wertschätzende Betreuung und Unterstützung meiner Arbeit. Das begleitende Forschungskolloquium unter seiner Leitung war eine große Stütze. Auch meiner Zweitprüferin Karin Schweizer danke ich sehr für ihre wertvollen Anregungen. Klaus Konrad war jederzeit bereit mich bei Herausforderungen zu unterstützen. Auch ihm ein herzliches Dankeschön.

Ohne das Projekt WEICHENSTELLUNG und dessen Vertreter/-innen hätte die Erhebung nicht stattfinden können. Vielen Dank, dass ich an diesem wertvollen Projekt teilhaben durfte. Weiterhin danke ich allen Schulen und Befragten für die Bereitschaft an der Erhebung mitzuwirken.

Und natürlich danke ich meiner Familie, dass sie mich in dieser herausfordernden Zeit so gut begleitet und unterstützt haben. Vor allem meinem Mann, Florian Strobel, meinen Eltern und meiner Schwester möchte ich ein großes Dankeschön aussprechen.

Bamberg, April 2023

Einleitung

„Wie kannst du nur so etwas abgeben. Dass jemand so viele Fehler macht, das habe ich ja in meiner ganzen Berufslaufbahn noch nicht erlebt! So kommst du aber nicht aufs Gymnasium.“ Solche Rückmeldungen bzw. Feedbacks von Lehrkräften hört man zur Genüge in der schulischen Praxis. Wie bedeutsam gutes und lernförderliches Feedback ist, hat nicht zuletzt die Hattie-Studie (2015) erneut verdeutlicht. Doch die Forschungen zu Feedback sind unübersichtlich, da nicht jede Studie das gleiche unter dem Begriff Feedback versteht. Die Art des Feedbacks und wie dieses von den Rezipienten wahrgenommen wird, ist entscheidend für dessen Wirkung auf diese (Krause, 2007; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

Die vorliegende Studie untersucht den ressourcenorientierten Ansatz der Feedbackmethode „Bildungs- und Lerngeschichten“ (im Gegensatz zu einem defizitorientierten Ansatz bzw. Verständnis, der im obigen Zitat deutlich wird) im entwicklungs-sensiblen Bereich des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Graf (2009, S. 5) stellt in ihrer Expertise für das Deutsche Jugendinstitut die These auf, dass die Bildungs- und Lerngeschichten Bestandteil einer veränderten Rückmeldekultur sein können. Dieser These soll durch diese hier präsentierte Erhebung für den Übergang nachgegangen werden. In der Phase der Transition sind Kinder besonders auf einen wertschätzenden und ermutigenden Umgang angewiesen, den der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten darstellt, da verschiedene Studien auf eine Gefahr der Instabilitäten im Verlauf des Übergangs für das Selbstwertgefühl und die intrinsische Motivation verweisen (zum Beispiel Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010; Wigfield, Eccles, Iver, Reuman & Midgley, 1991).

Die Bildungs- und Lerngeschichten wurden in das Förderprojekt WEICHENSTELLUNG eingeführt, das Kinder aus benachteiligten Familien während der Übergangsphase unterstützt. Das Projekt und damit auch diese hier präsentierte Erhebung widmet sich damit dem bedeutenden Thema der mangelnden Bildungsgerechtigkeit beim Übergang. An der Pädagogischen Hochschule Weingarten wird das Schülerförderprojekt

WEICHENSTELLUNG für Viertklässler seit dem Schuljahr 2014/15 durchgeführt (ZEIT-Stiftung, 2023). Es wurde 2013 in Hamburg von der ZEIT-Stiftung gegründet (Matthiesen, 2019, S. 27) und wird neben Weingarten zum Beispiel in Hamburg und Köln umgesetzt. Zielgruppe des Projekts sind Kinder mit Potential für eine gymnasiale Ausbildung aus Familien, die aus vielfältigen Gründen ihre Kinder bei dem Übergang zur weiterführenden Schule nicht ausreichend unterstützen können. Im Projekt werden zur kompensatorischen Förderung Mentoren-Mentee-Tandems gebildet, die aus Lehramtsstudierenden der beteiligten Hochschulen und den Kindern bestehen. Die Kinder werden für drei Jahre von der vierten bis zur sechsten Klasse unterstützt.

Die Frage, der sich diese hier dargestellte Studie stellt, ist die, inwiefern die Bildungs- und Lerngeschichten das Selbstwertgefühl und die (intrinsische) Motivation¹ während des Übergangs stützen bzw. fördern können. Diese Frage wird beispielhaft bei den Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG untersucht, um somit Aussagen für diese spezifische Zielgruppe treffen zu können.

Dazu wird eine entwicklungspsychologische Perspektive in Bezug zum Übergang eingenommen. Dabei stehen die Bewältigung und das individuelle Erleben des Übergangs im Vordergrund. Die Bewältigung soll durch die ressourcenorientierende Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten unterstützt werden. Grundannahmen neben der Entwicklungsperspektive ist folglich die prinzipielle Gestaltungsmöglichkeit des Übergangs während dieser Entwicklungsphase, wie es zum Beispiel auch im Modell von Hopson und Adams (1976) postuliert wird. Beginnend mit den theoretischen Annahmen, die der Fragestellung der Studie zugrunde liegen, werden zunächst (begriffliche) Grundlagen (Kap. 1.1)

1 Unter der Bezeichnung „(intrinsische) Motivation“ werden in einem Förderkontext alle Formen der selbstbestimmten Motivation subsumiert (auch die beiden extrinsischen Formen des identifizierten und integrierten Motivationsstils), ansonsten sind damit alle Motivationsstile gemeint.

und wesentliche Studien sowie Modelle zum Thema Bildungsgerechtigkeit bei dem Übergang zur weiterführenden Schule (Kap. 1.2) dargestellt, um nachvollziehen zu können, warum es Förderprojekte wie WEICHENSTELLUNG bedarf. Exkurse zur Corona-Pandemie, die diese hier dargelegte Studie am Ende begleitete, werden manchen Kapiteln am Ende angefügt, um die jeweilige Bedeutung der Pandemie auf den entsprechenden Kapitelinhalt darzulegen (Kap. 1, Kap. 2, Kap. 7, Kap. 10).

Die Transitionsforschung wird zu Beginn des zweiten Kapitels beschrieben (Kap. 2.1), um anschließend spezifisch auf die beiden psychologischen Konstrukte der (intrinsischen) Motivation (Kap. 2.2) und des Selbstwertgefühls (Kap. 2.3) und deren Entwicklung bei der Transition einzugehen.

Die Bildungs- und Lerngeschichten sind das Thema des dritten Kapitels. Der Ansatz und seine Bezüge werden in Kapitel 3.1 vorgestellt. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen den Bildungs- und Lerngeschichten und der Transition aufgezeigt (Kap. 3.2). Abgerundet wird das Kapitel mit der Erläuterung der Adaption der Bildungs- und Lerngeschichten in das Projekt WEICHENSTELLUNG (Kap. 3.3). Kapitel vier fasst den theoretischen Teil dieser hier dargelegten Studie zusammen. Ab Kapitel fünf beginnt die Darstellung der durchgeführten Erhebung, es werden zunächst alle Fragestellungen und Hypothesen dargelegt.

Anschließend wird das Untersuchungsdesign vorgestellt (Kap. 6.1), um danach die qualitative Forschungsmethodik, die den Schwerpunkt dieser Mixed-Methods-Studie darstellt, näher zu erläutern (Kap. 6.2). Die Datenerhebung wird jeweils für die qualitative Teilstudie (Kap. 7.1) sowie für die quantitative Teilstudie (Kap. 7.2) beschrieben. Ebenso verfahren wurde mit der Darstellung der Datenaufbereitung (Kap. 8.1 und Kap. 8.2).

Im neunten Kapitel wird die Auswertungsmethode der qualitativen Teilstudie, die Inhaltsanalyse, erläutert. Zunächst werden Grundlagen der Methode dargestellt (Kap. 9.1), anschließend wird erläutert, wie in dieser hier dargelegten Studie das Kategoriensystem entwickelt wurde (Kap.

9.2). Im letzten Teilkapitel wird die durchgeführte Typenbildung erläutert (Kap. 9.3).

Bei der Ergebnisdarstellung werden zunächst alle Fälle einzeln beschrieben (Kap. 10.1). Anschließend werden diese zusammenfassend dargestellt, die gebildeten Typen näher erläutert und die quantitativen fallvergleichenden Ergebnisse beschrieben (Kap. 10.2). Die dargestellten Ergebnisse werden anschließend diskutiert und zusammenfassend interpretiert. Zum Abschluss des Kapitels werden die Limitationen dieser hier vorgestellten Studie aufgezeigt (Kap. 11).

I Theoretische Grundlagen

1 Bildungsgerechtigkeit am Übergang Grundschule-weiterführende Schule²

In diesem Kapitel werden die grundlegenden Begriffe zum Thema Bildungsgerechtigkeit eingeführt und das spezifische Verständnis in dieser hier präsentierten Studie erläutert. Es werden wesentliche Effekte im schulischen Kontext dargestellt, die zu Bildungsungerechtigkeiten führen. Nur so lässt sich nachvollziehen, warum dieses Thema nach wie vor hoch bedeutsam für die Übergangsthematik ist und inwiefern es Förderprojekte wie WEICHENSTELLUNG bedarf.

1.1 Bildungsgerechtigkeit am Übergang Grundschule-weiterführende Schule – begriffliche und einführende Erläuterungen

Der Übergang zur weiterführenden Schule stellt in besonderem Maße eine Schnittstelle dar, die mit dem Begriff der *Bildungsgerechtigkeit*³ bzw. *Bildungsgleichheit* und *Chancengleichheit* einhergeht. Hierzu herrscht Einigkeit in der Übergangsforschung (zum Beispiel Ditton, 2007; Baumert & Schümer, 2001). Doch was ist damit gemeint?

Faller (2019, S. 9) verweist darauf, dass Begriffe wie Bildungsgerechtigkeit als „Plastikwörter“ oder als „fuzzy concepts“ (Thieme, 2013) bezeichnet werden können, das heißt als Begriffe, die sprachlich nicht präzise verwendet werden und daher oft mit verschiedenen Bedeutungen versehen sind. Interessant dabei ist, dass in der Regel ein ganz bestimmter Zusammenhang im Vordergrund steht, wenn der Begriff in der bildungswissenschaftlichen Diskussion verwendet wird:

² In der gesamten hier dargestellten Arbeit wird der Begriff „weiterführende Schule“ anstatt „Sekundarschule“ oder „Sekundarformen“ oder Ähnlichem verwendet, da dieser Begriff in allen Bundesländern in Deutschland dasselbe bedeutet.

³ Hier wird nicht näher auf die philosophischen und theologischen bzw. historischen Debatten um den Begriff der *Gerechtigkeit* eingegangen. Näheres zum Beispiel bei Dietrich, Heinrich und Thieme (2013) oder Eckert und Gniewosz (2017).

„In dieser [der bildungswissenschaftlichen, Anmerkung der Autorin] Diskussion sei die Gerechtigkeit im Bildungswesen ausschließlich als Herkunftsunabhängigkeit von Bildungskarrieren und -leistungen verstanden, ohne dass wirklich danach gefragt wird, warum und inwiefern Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen ungerecht ist, und ob es auch andere Dimensionen von Ungerechtigkeit im Bildungswesen gibt“ (Stojanov, 2011, S. 18).

In dieser hier vorgestellten Studie wird Bildungsgerechtigkeit auch im Sinne der Herkunftsabhängigkeit verstanden, aber zusätzlich soll in diesem Kapitel der Begriff und die Thematik in einen breiteren Zusammenhang gestellt werden, indem zum Beispiel auch Krankheiten in den Herkunftsfamilien als eine Benachteiligung durch daraus folgende mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten als Bildungsungerechtigkeit klassifiziert werden. Diese Definition von Bildungsgerechtigkeit wird ebenso in dem Förderprojekt WEICHENSTELLUNG am Standort Weingarten und Umgebung vertreten, aus dem die Stichprobe dieser hier dargelegten Studie gezogen wurde. Auf das Projekt wird daher in Kapitel drei ausführlicher eingegangen.

Es werden in diesem Kapitel zudem vor allem „die strukturbildenden und strukturerhaltenden Mechanismen“ (Brake & Büchner, 2012, S. 18) erläutert, die auch heute noch zu Bildungsungerechtigkeiten am Übergang nach der Grundschule führen. Durch das Vorhandensein solcher Bildungsungerechtigkeiten ist es notwendig Förderprojekte wie WEICHENSTELLUNG am Übergang in die weiterführende Schule zu initiieren, um so diesen Ungerechtigkeiten zumindest partiell entgegenwirken zu können.

Ist „wahre“ Bildungsgerechtigkeit nicht erst dann erreicht, wenn es gelingt, die individuellen Voraussetzungen aller Kinder so auszugleichen, dass alle annähernd gleiche Bedingungen für die Bildungsteilhabe vorfinden? Dies postulieren die Autoren Brake und Büchner (2012, S. 19) und verweisen damit auf den Begriff der Bildungsgleichheit und damit auch auf den Begriff der Chancengleichheit, deren Verständnis nach Brake

und Büchner auch diese hier präsentierte Arbeit folgt. Der Begriff Bildungsgleichheit beschreibt den Umstand, dass sich Familien bzw. Personen im Hinblick auf bildungsrelevante Aspekte nicht unterscheiden (beispielsweise nach ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, nach ihrem Geschlecht, etc.) und somit auch gleiche Chancen für die Bildungsteilhabe besitzen (Begriff Chancengleichheit).

Auch die Ständige Kultusministerkonferenz hat schon früh auf die Bedeutung der Bildungsgerechtigkeit bei Übergängen hingewiesen. Sie betont wie wichtig Übergangsentscheidungen sind, die frei von Bezügen zu den familiären Verhältnissen eines Kindes sind.

„Für die verschiedenen Arten von Übergängen gelten einheitlich folgende Grundsätze: 1. Jedem Kind muss - ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern - der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht [...]“ (Ständige Kultusministerkonferenz, 2015, S. 5, Auszug i. d. F. vom 23.03.1966).

In allen Bundesländern (Ausnahmen stellen Berlin und Brandenburg mit einer sechsjährigen Grundschule dar) wechselt die Schülerschaft nach vier Schuljahren auf die weiterführende Schule. Der Übergang auf das Gymnasium wird in dieser hier präsentierten Studie mit besonderen Bezügen versehen, da die untersuchten Kinder der hier dargestellten Arbeit aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG in der Mehrzahl nach der Grundschule auf das Gymnasium wechselten (lediglich ein Kind besucht eine Gemeinschaftsschule). Beim Übergang auf das Gymnasium gibt es im Vergleich zu den anderen Schularten noch deutlichere Einschnitte und Auswirkungen auf die Kinder.

Die Selektion nach der Grundschule ist mit einer angestrebten Homogenisierung der Schülerschaft bezogen auf die Leistung verbunden. Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel und Wößmann (2007) weisen darauf hin, dass sich die Unterschiede in der Schülerschaft zwischen den Schularten nach dem Übergang aufgrund von unterschiedlichen Lernmilieus an den differenten Schulformen verstärken. Die Schü-

lerschaft des Gymnasiums unterscheidet sich von der der anderen Schularten zum Beispiel wesentlich im mittleren sozioökonomischen Status, im Prozentanteil der Eltern, die einen Abiturabschluss besitzen oder im mittleren Fähigkeitsniveau. Die unterschiedlichen Lernmilieus beeinträchtigen die Kinder in allen wesentlichen Kompetenzen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 98-99).

Bekannt geworden in der bildungswissenschaftlichen Diskussion sind auch die sogenannten „Überlappungskurven“, die auf den Umstand verweisen, dass Kinder trotz derselben gemessenen Kompetenzwerte in Klasse vier unterschiedliche Schularten besuchen (s. Abb. 1). Nicht nur bei der Lesekompetenz, sondern auch im mathematischen Bereich sind ähnliche Kurven zu sehen (Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel & Valtin, 2004, S. 195). Zwar ist es für Kinder möglich später von einer Schulform in die andere zu wechseln, doch gestaltet sich dieser Schulformübergang als recht schwierig und wird selten genutzt, zumindest in der positiven Richtung. Wie es zu diesen Überlappungskurven kommen kann, wird in Kapitel 1.2 näher erläutert.

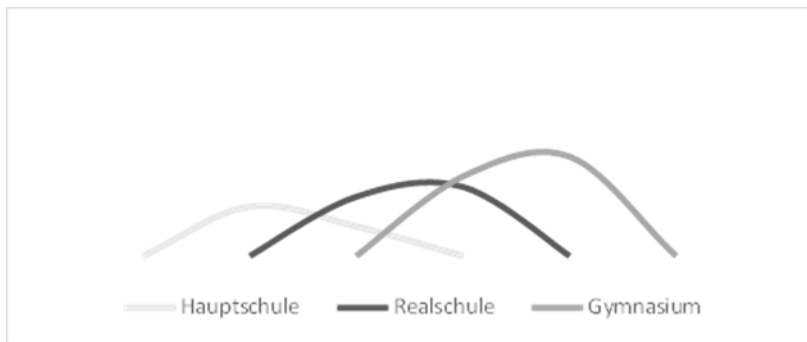


Abbildung 1: Modellhafte Darstellung der „Überlappungskurven“ (nach Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel und Wölkemann, 2007, S. 47, in Anlehnung an Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel und Valtin, 2004, S. 194)

Auch das Glauben an das meritokratische Verteilungsmodell ist nach wie vor als Begründungszusammenhang für eine Gliederung des Schulsystems und damit für eine Beibehaltung der Bildungsungerechtigkeiten

verantwortlich. Gerade in westlichen Gesellschaften und damit in deren Schulsystemen ist der Glaube an diesen Ansatz nach wie vor hoch (Solga, 2013). Mit diesem Ansatz wird Ungleichheit in Form von Leistungsgerechtigkeit legitimiert (Miethe, 2021, S. 83; Solga, 2013). Nach dem meritokratischen Ansatz handelt es sich dann um Bildungsgerechtigkeit, wenn jedes Kind ausschließlich nach seinen Leistungen und Fähigkeiten beurteilt und somit auch einer Schulform zugewiesen wird. Dass jedoch Leistungen und Fähigkeiten in hohem Maße von familiären Einflüssen geprägt sind, berücksichtigt dieser Ansatz nicht (Brake & Büchner, 2021, S. 43-44; Stojanov, 2013). Heid (2019, S. 84) geht sogar so weit zu sagen, dass das Leistungsprinzip die soziale Ungleichheit legitimiere (wie auch Miethe und Solga argumentieren) und somit soziale Ungerechtigkeit rechtfertige. Denn, so die Begründung, die Definitionsmacht, was unter Leistung konkret zu verstehen ist, liege bei denen, die sowieso von dem meritokratischen System profitieren. Diesem Verständnis folgt auch die hier dargestellte Arbeit. Auf weitere Erklärungsansätze für Bildungsungerechtigkeiten wie die Anlage-Umwelt-Debatte⁴, die institutionelle Diskriminierung⁵ oder Beiträge der Sozialisationsforschung wird aus Platzgründen hier nicht näher eingegangen (siehe zum Beispiel Brake & Büchner, 2012).

1.2 Forschungen und Erklärungsmodelle zur Bildungsgerechtigkeit am Übergang zur weiterführenden Schule

Nach Maaz, Baumert und Trautwein (2009, S. 16) ist die Entwicklung der Forschungen im deutschsprachigen Raum zum Thema Bildungsgerechtigkeit nach einer chronologischen Perspektive in drei Phasen einzuteilen.

⁴ Die Diskussion dreht sich hierbei um die Frage, welche Faktoren in der Entwicklung des Menschen eine größere Rolle spielen: die genetischen Anlagen oder die Umwelt.

⁵ Nach einer Studie von Gomolla und Radtke (2002) sind in den Regelungen der Schulpraxis Diskriminierungen enthalten, die zu mehr Bildungsungleichheiten, -ungerechtigkeiten und Chancengerechtigkeiten führen.

a) Einer explorativen Phase in den 1960er- und 1970er-Jahren, deren Vertreter/-innen nach ersten Erklärungen für die geringe Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien der unteren sozialen Schichten suchten, folgte eine formalisierte Phase (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009). Zusammenhänge der explorativen Phase wurden vor allem in der Soziologie beschrieben (zum Beispiel Dahrendorf, 1965). Die erste Phase wird von Maaz, Baumert und Trautwein (2009) als *naiv* tituliert, da hier nach direkten Zusammenhängen gesucht wurde. Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Faktoren wurden kaum berücksichtigt. Dies änderte sich erst in einer zweiten formalisierten Phase in den 1990er-Jahren.

b) In dieser zweiten Phase der Entwicklung zur Forschung zum Thema Bildungsgerechtigkeit ist vor allem der Soziologe Boudon (1974) mit seinem Modell rationaler Bildungswahl zu nennen⁶, der mit seiner Unterscheidung von *primären und sekundären Herkunftseffekten* einen wesentlichen Beitrag zur fachlichen Diskussion lieferte. Nun drehte sich alles um die Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit.

Die Herkunftseffekte wurden in zahlreichen Studien untersucht (zum Beispiel Baumert & Schümer, 2001). Grundlage der Effekte ist die Wert-Erwartungs-Theorie, nach der Bildungsentscheidungen aufgrund von Kosten-Nutzen-Rechnungen getroffen werden (Maaz & Nagy, 2009, S. 155). Diese Annahmen werden dem Rational-Choice-Ansatz zugeordnet (Maaz, Zunker & Neumann, 2018).

Die primären Effekte sind diejenigen Effekte einer sozialen Schichtzugehörigkeit, die sich direkt auf die Leistungen der Kinder auswirken. Hierbei sind die Ressourcen einer Familie das zentrale Kriterium. Das *ökonomische, soziale und kulturelle Kapital* sind dabei wichtige Faktoren. Diese verschiedenen Kapitalformen gehen auf Bourdieu (1983) und sein Modell soziokultureller Reproduktion zurück. Danach ist zum einen die soziale

⁶ Es wird hier nicht näher auf die anderen Arbeiten in dieser Phase eingegangen, die sich auf die Wert-Erwartungs-Theorie beziehen wie Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) oder Esser (1999).

Position einer Person bedeutend, abgeleitet durch deren vorhandene Ressourcen. Und zum anderen basieren diese Kapitalformen auf den jeweiligen Lebensstilen (Brake & Büchner, S. 57). Aufbauend auf dem wirtschaftlich geprägten Kapitalbegriff bei Marx fügte Bourdieu das soziale und kulturelle Kapital hinzu. Unter dem sozialen Kapital versteht Bourdieu jene Vorteile, die sich aus dem sozialen Bereich ergeben, was man in der heutigen Zeit als „Netzwerken“ bezeichnen würde. Jemand erhält bessere Bedingungen, dadurch, dass er zu einer bestimmten sozialen Gruppe zählt. Das kulturelle Kapital teilt Bourdieu (1983) in drei Erscheinungsformen auf.

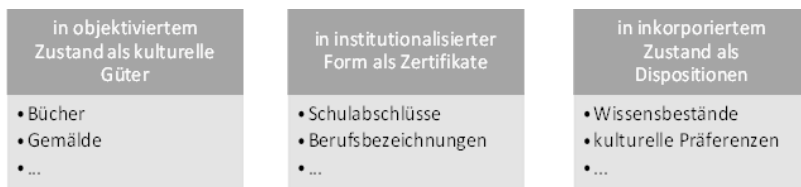


Abbildung 2: Die drei Erscheinungsformen des kulturellen Kapitals nach Bourdieu, eigene Darstellung

Aus diesen Kapitalformen erwächst ein *symbolisches* Kapital, was mit Anerkennung in der Gesellschaft verbunden ist (Brake & Büchner, 2012, S. 58-59). Gleichzeitig ist das Modell nach Bourdieu eine Kritik an Boudon und der Theorie der rationalen Bildungswahl. Gerade die verschiedenen Kapitalformen zeigen auf, so Bourdieu, dass es auch oder vielmehr um den „unmerklichen Erwerb eines Gespürs für das richtige Anlegen kultureller Investitionen“ geht (Bourdieu, 1982, S. 151). Gerade das kulturelle Kapital ist oft nicht deutlich erkennbar und damit schwer fassbar (Brake & Büchner, S. 106-107).

Sekundäre Effekte sind etwas weiter gefasst und betreffen die Bildungsaspirationen und die daraus letztlich entstehenden Bildungsentscheidungen von Familien und Lehrkräften. Diese haben in Deutschland einen größeren schulischen Einfluss als die primären Effekte (Uhlrig, Solga & Schupp, 2009). Beim Übergang zur weiterführenden Schule im Besonderen sind die Effekte jedoch in etwa gleich stark (Anger & Plünnecke, 2021, S. 20). In Abbildung 3 sind beide Effekte zusammengefasst.

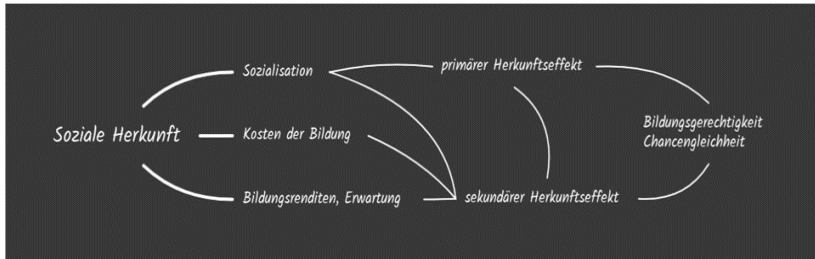


Abbildung 3: Entstehung von ungleichen Bildungschancen, nach Maaz, Baumert und Trautwein, 2009, S. 14 nach Becker, 2007

Mit diesem Modell lassen sich die Überlappungskurven aus Kapitel 1.1 erklären. Vor allem die sekundären Herkunftseffekte spielen bei der Üprimbergangsentscheidung eine Rolle. Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte lassen sich von Faktoren wie eigene Erwartungen, Kosten-Nutzen-Abwägungen, familiäre Unterstützungsmöglichkeiten etc. in ihren Entscheidungen beeinflussen. So werden Kinder zum Teil Schulformen zugewiesen, die nicht ihren gemessenen Kompetenzwerten entsprechen.

Maaz und Nagy (2009, S. 158-159) wenden gegen das Modell von Boudon ein, dass es an manchen Stellen zu kurz greife und die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte nicht berücksichtige. Die Autoren entwickelten ein differenziertes Modell, das beide Effekte auf die unterschiedlichen Dimensionen (Notengebung, Übergangsempfehlung und tatsächliche Übergangsverhalten) im Übergangsgeschehen darstellt. Insgesamt wirken in dieser Studie die sekundären Effekte stärker als die primären (59 zu 41 Prozent).

Neugebauer (2010, S. 208-209) konnte in ihrer Studie zeigen, dass die sekundären Effekte, ähnlich zur Studie von Maaz und Nagy, am Gymnasium etwa 60 Prozent der Bildungsungleichheit ausmachen, die Effekte sind am stärksten bei den Kindern ausgeprägt, die einem mittleren Leistungsniveau zugeordnet wurden. Außerdem wurde in der Studie von Neugebauer der Faktor der Entscheidungshoheit untersucht, das heißt, ob die Grundschulempfehlung verbindlich ist oder der Elternwille als höher eingestuft wird. In Baden-Württemberg, wo die hier vorliegende Studie durchgeführt wurde, ist die Lehrkraftempfehlung nicht bindend (Bellenberg, 2018, S. 47). Es ergab sich in der Studie von Neugebauer die leichte Tendenz, dass die sekundären Effekte bei einer durch die Eltern getroffenen Entscheidung stärker sind. Mehrheitlich folgen Eltern bei ihren Entscheidungen für eine Schulart den Empfehlungen der Lehrkräfte, vor allem wenn eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wird (Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, 2010). Eltern mit einem bildungsfernen Hintergrund neigen dazu, den Urteilen der Lehrkräfte zuzustimmen, wobei Eltern aus einem bildungsnahen Hintergrund eher den Entscheidungen widersprechen, gerade wenn es sich nicht um eine Gymnasialempfehlung handelt (Brake & Büchner, 2012).

Brake und Büchner (2012, S. 38) nennen ergänzend zwei Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit: die Berechtigungsseite (die solche Aspekte wie Bildungsteilhabe, Zugänge, etc. umfasst) und die Kompetenzseite (die sich direkt auf die erworbenen Kompetenzen und Leistungen bezieht).

c) Als dritte und letzte Phase der Forschungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit wird die Vertiefungsphase seit Ende der 1990er-Jahre genannt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 17). Dies ist wohl die bekannteste Phase, da hier den großen Schulleistungsstudien durch die mediale Präsenz viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Die Thematik der Bildungsgerechtigkeit am Übergang zur weiterführenden Schule ist verstärkt mit der ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) aus dem Jahr 2000 in den Blick geraten

(zum Beispiel Baumert & Schümer, 2001). Eine zentrale Erkenntnis lautete damals, dass die soziale Herkunft eines Kindes, besonders in Deutschland, mit dem Besuch einer höheren Schulform in Verbindung steht (zum Beispiel Ditton, 2007). Auch weitere internationale Untersuchungen wie IGLU (Internationale Grundschulleseuntersuchung, Bos, 2007) oder TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, Bos, Bonsen, Baumert, Prenzel, Selter & Walther, 2008) kamen zu diesem Ergebnis (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 12).

Mittlerweile hat es sieben PISA-Studien gegeben, die am kürzesten zurückliegende (Stand 2022) erfolgte 2018. Bis 2018 hatten sich die Kompetenzwerte der teilnehmenden Schülerschaft bezogen auf den Faktor Bildungsgerechtigkeit stetig gebessert (und übertrafen signifikant das durchschnittliche Leistungsniveau aller teilnehmenden OECD-Staaten, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 156), aus den Daten von 2018 ließ sich jedoch ein Rückschritt feststellen (Anger & Plünnecke, 2021, S. 13-15).

Bei TIMSS gab es von 2001 bis 2016 keine nennenswerten Veränderungen in der Entwicklung dieser Thematik. Lediglich für die mathematischen Kompetenzen ließ sich ein signifikanter Rückgang der sozialen Disparitäten von 2007 bis 2015 feststellen, was jedoch in der letzten TIMSS-Studie 2019 nicht mehr festzustellen war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 156).

Auch im aktuellen IQB-Bildungstrend 2021 wird der primäre Herkunftseffekt nach wie vor festgestellt. Der Effekt hat sich von 2016 bis 2021 signifikant verstärkt (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022, S. 14).

Aus den IGLU-Daten ist zusammenfassend zu konstatieren, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus einem Elternhaus mit einem niedrigen sozioökonomischen Status von Lehrkräften seltener die Empfehlung für ein Gymnasium erhalten (Bos, 2007, S. 51) und so negative Erfahrungen bei der Bildungsbeteiligung erleben. Auch die

letzte IGLU-Studie aus dem Jahr 2016 stellte nach wie vor einen Zusammenhang fest zwischen einem niedrigen sozioökonomischen Status und niedrigeren Chancen auf eine Gymnasialempfehlung (Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valtin, 2017).

Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf Bildungsgerechtigkeit

Während der Corona-Pandemie, insbesondere in der Zeit des ersten „Lockdowns“ (März bis Juni 2020), als es zu längeren Schulschließungen kam, haben sich Bildungsungerechtigkeiten verstärkt (Anger & Plünnecke, 2021; Maaz & Daniel, 2021). Studien griffen methodisch unter anderem auf Studien zu Lehrerstreiks oder auch zu langen Sommerpausen zurück, um diese auf die Pandemie-Situation zu übertragen bzw. mit dieser zu vergleichen. Einer der naheliegenden Gründe für die steigende Ungleichheit ist der, dass Eltern aus bildungsnahen Haushalten ihre Kinder in einer „schulfreien“ Zeit bzw. im Homeschooling besser unterstützen können (Anger & Plünnecke, 2021, S. 49). In einer Studie aus Belgien (Maldonado & De Witte, 2020) wurde festgestellt, dass die Ungleichheit in den erreichten Kompetenzen im Vergleich zu vor den Schulschließungen zugenommen hat. Schulen in Deutschland, die viele benachteiligte Schüler/-innen haben, hatten im Vergleich höhere Verluste in den Kompetenzwerten (Anger & Plünnecke, 2021, S. 52). Weitere internationale Studien belegen diese Zusammenhänge (Hammerstein, König, Dreisörner & Frey, 2021; Zierer, 2021).

Auf der regionalen Ebene fand in Baden-Württemberg, wo die hier vorgestellte Studie durchgeführt wurde, die IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung)-Schulpanelstudie von 2016 bis 2021 statt. Die Studie basiert auf den IGLU-Lesekompetenzwerten. In der Kompetenzentwicklung wurde eine Zunahme des Zusammenhangs zum sozialen Hintergrund eines Kindes deutlich, was auf den primären Herkunftseffekt schließen lässt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 155).

Auch die hier präsentierte Studie war zum Ende der Datenerhebung im Frühjahr 2020 von den veränderten Gegebenheiten durch die Pandemie betroffen (siehe Kapitel 7 Exkurs).

In diesem Kapitel wurde beschrieben, was unter Bildungsgerechtigkeit und verwandten Begriffen zu verstehen ist. In dieser Studie wird ein weites Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zugrundegelegt, das neben der sozialen Schichtzugehörigkeit weitere Faktoren wie Krankheiten innerhalb einer Familie oder besondere Belastungen in den Blick nimmt. Dieses Verständnis ist ebenfalls in dem Förderprojekt WEICHENSTELLUNG zu finden, das in dieser hier dargestellten Studie als Stichprobe fungiert. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte im schulischen Kontext sind gut erforscht und haben eine große Bedeutung beim Übergang zur weiterführenden Schule. Zu den primären Effekten zählen alle Einflüsse der sozialen Herkunft eines Kindes auf dessen schulische Leistungen. Dabei sind die unterschiedlichen Kapitalformen einer Familie nach Bourdieu (ökonomisch, sozial, kulturell) erwähnenswert. Die sekundären Effekte bezeichnen indirekte Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich vor allem in den Entscheidungen zum Übergang zeigen. Diese werden in manchen Studien als größer eingestuft als die primären Effekte. Ihre große Bedeutung zeigt sich auch in den Überlappungskurven. In den näher zurückliegenden internationalen wie nationalen Schulleistungsstudien zeigte sich noch vor der Corona-Pandemie eine Zunahme des Zusammenhangs von Leistung und sozialer Herkunft. Während der Corona-Pandemie verstärkte sich diese Tendenz. Somit ist es umso bedeutender sich diesem Thema zu widmen und Kinder dieser Zielgruppe zu untersuchen, um so diese Schülerschaft am Übergang besser fördern zu können.

2 Entwicklung von Kindern am Übergang Grundschule – weiterführende Schule

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Thema der Bildungsgerechtigkeit am Übergang näher erläutert wurde, stellt der Schwerpunkt in diesem Kapitel die Entwicklung der Kinder im Übergangsgeschehen dar und hierbei liegt der Fokus auf den beiden psychologischen Konstrukten der (intrinsischen) Motivation und des Selbstwertgefühls. Diese beiden Konstrukte werden aufgrund ihrer hohen Bedeutung beim Übergang in dieser hier dargestellten Studie untersucht. Die Forschung zu Übergängen bzw. Transitionen wird als erstes in diesem Kapitel dargestellt, um notwendige Begriffe und Perspektiven zu klären. Die (intrinsische) Motivation wird anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2017) erläutert und in die allgemeine Motivationspsychologie eingeordnet. Welche Rolle die (intrinsische) Motivation beim Übergang zur weiterführenden Schule einnimmt, wird ebenfalls aufgezeigt. Das zweite wesentliche psychologische Konstrukt dieser hier präsentierten Arbeit, das Selbstwertgefühl, wird ebenfalls in die Selbstbestimmungstheorie der Motivation eingeordnet. Dabei wird diese Theorie allerdings um das Konstrukt der mehrdimensionalen Selbstwertkontingenzen (Crocker & Wolfe, 2001) ergänzt. Eingebettet wird diese Thematik in die allgemeine Forschung zum Selbstwertgefühl und zur Entwicklung im schulischen Kontext und beim Übergang zur weiterführenden Schule. Abschließend wird eine Einordnung der Corona-Pandemie auf den Kontext von Transitionen und auf beide Konstrukte vorgenommen.

Auf Kinder kommen beim Wechsel auf das Gymnasium und auf die anderen Schulformen einige Veränderungen bzw. Diskontinuitäten zu. Damit sind Erwartungen von verschiedenen Seiten verbunden und für die Kinder können diese Veränderungen Herausforderungen darstellen, die es zu bewältigen gilt. Was sich in der Regel verändert: Rahmenbedingungen (neues Schulgelände, Schulweg, etc.), Anforderungen der Schule (Lehr-Lern-Formate, Unterrichtsstil, etc.), Beziehungen (Lehrkräfte, Freunde, etc.) und vieles mehr (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 17).

Nach Kutscha (1991, S. 115) sind drei Merkmale des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule als erste Charakterisierung zentral. Erstens ist dieser Übergang universell (für die meisten öffentlichen Schulen und für Deutschland) und nicht umkehrbar. Zweitens benennt Kutscha die Allokationsfunktion von Schule und deren Folgen für die Schülerschaft. Und drittens spricht Kutscha den systemischen Charakter der Übergangssituation an. Nicht nur die Individuen sind betroffen, sondern auch Institutionen und Familien und außerdem gilt es, die wechselseitigen Prozesse, die sich zwischen diesen Institutionen abspielen, in den Blick zu nehmen. Kutscha (1991) sieht den Übergang als Statuswechsel, bei dem es vor allem um die Veränderung von Rollen geht. Damit greift Kutscha die anthropologischen Theorien von van Gennep (1986) und die soziologischen von Strauss (1974) auf. In dieser hier präsentierten Studie werden diese beiden Perspektiven nicht weiterverfolgt, da eine entwicklungspsychologische Sicht eingenommen wird. Auch der systemische Charakter des Übergangs wird in dieser hier dargestellten Studie nicht thematisiert, da das Individuum und dessen Entwicklung und Förderung im Blickpunkt steht.

2.1 Transitionsforschung und ihre theoretischen Bezüge

2.1.1 *Begriffe Transition und Übergang*

Übergänge werden als normativ oder auch als „konform“ (Schumacher, 2004) bezeichnet, wenn sie vorhersehbar und verpflichtend sind, wie zum Beispiel Übergänge im Schulsystem. Wenn man die Schule als Institution zusätzlich einbeziehen möchte, so ist auch der Begriff „normativ-institutioneller“ Übergang zu finden (Denner & Schumacher, 2014, S. 41). Der Übergang zur weiterführenden Schule ist weiterhin ein lebenslaufbezogener Übergang. Neben den normativ-institutionellen Übergängen gibt es individuelle, soziale und spezifische Übergänge (Denner & Schumacher, 2014). Nach Hopson und Adams (1976, S. 6) können die Übergänge zur weiterführenden Schule als „vorhersehbar-nicht freiwillig“ bezeichnet werden. Schulübergänge werden auch als vertikale Übergänge bezeichnet (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 24).

Munser-Kiefer und Martschinke (2018) haben die verschiedenen sprachlichen Verwendungsformen des Begriffs Übergang im Alltag und deren Facetten aufgelistet und ihre jeweiligen Synonyme hinzugefügt. So sprechen Menschen im Alltag von Übergängen, wenn sie eine Verbindung von zwei Orten mit einem Hindernis dazwischen meinen (wie Brücke) oder den Vorgang der Hindernisbewältigung (wie Überquerung), aber auch allmähliche Änderungen (wie Wandel). Auch hierbei werden Begriffe wie „kontinuierlich“, „diskontinuierlich“, „bewältigend“, „begleitet“ (durch zum Beispiel Förderprojekte wie WEICHENSTELLUNG) oder „entwickelnd“ aufgegriffen (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 14), die in der Forschung und Theorie zu Übergängen breit diskutiert werden und auch für diese hier vorgelegte Studie eine Rolle spielen (siehe Kapitel 2.1.2).

Der Begriff *Transition* (lateinisch *transire*=hinübergehen) wird nach Walther (2015, S. 36) dann verwendet, wenn eine verstärkt entwicklungs- oder sozialpsychologische Perspektive (wie bei Welzer oder Griebel & Niesel) eingenommen wird.⁷ Deshalb wird in dieser hier vorgestellten Studie ebenfalls der Begriff *Transition* und *Transitionsforschung* verwendet, da die entwicklungspsychologische Perspektive im Vordergrund steht. Eine Ausnahme stellen Autoren dar, die von Übergängen sprechen und auf die sich in dieser hier präsentierten Studie bezogen wird. In diesen Fällen werden die Originalbegriffe beibehalten.

Eine allgemeine, umfassende Definition von Transitionen hat Welzer vorgelegt, sein Verständnis ist in fast jedem Buch bzw. Artikel zum Thema zu finden. Welzer beschreibt die *Transitionsforschung* und *Transitionen* aus einer sozialpsychologischen Sicht als

⁷ Einen Überblick über verschiedene Konzepte und disziplinäre Verortungen in der Geschichte der Übergangsforschung bieten zum Beispiel Walther (2015), Griebel und Niesel (2017) oder Trautmann und Brommer (2016).

„[...] Prozesse[n] – den Wechseln von Individuen aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen in andere. Ihr Forschungsgegenstand liegt damit an einer Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen“ (Welzer, 1993, S. 8).

Trautmann und Brommer (2016, S. 36-37) verweisen in ihrer Arbeitsdefinition von dem Begriff Transition auf das Spannungsfeld Kontinuität und Diskontinuität. Dabei betonen sie das individuelle Erleben und Empfinden dieses Spannungsfeldes und somit dessen singuläre Bedeutung. Des Weiteren greifen sie das Gegensatzpaar „selbstständig“ und „in Abhängigkeit“ in Bezug zum Erleben der Transition auf.

2.1.2 Verschiedene Perspektiven auf Transitionen und deren Erforschung

Die Ständige Kultusministerkonferenz hat bereits in ihrem Beschluss aus dem Jahr 1960 auf die hohe Bedeutung der Transition zur weiterführenden Schule hingewiesen. So ist dort zu lesen:

„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.“ (Ständige Kultusministerkonferenz, 2015, S. 5).

Kutscha bezeichnete im Jahr 1991 die Übergangsforschung als ein neues Forschungsgebiet. Kutscha unterscheidet zwischen einer strukturbezogenen Übergangsforschung und einer subjektbezogenen (Kutscha, 1991, S. 117). Nach dieser Unterscheidung lässt sich diese hier präsentierte Studie innerhalb der subjektbezogenen Transitionsforschung einordnen, da der Fokus auf dem Erleben und der Entwicklung der untersuchten Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG liegt.

Felden und Schmidt-Lauff (2015, S. 12) sprechen davon, dass es in der vergangenen Forschung zur Thematik eine Hinwendung zum Subjekt

gegeben habe. Sie fordern Transitionen aus der Sicht der Lernenden zu betrachten (Felden & Schmidt-Lauff, 2015, S. 12), ohne dabei die Verbindung mit den kontextuellen Gegebenheiten aus den Augen zu verlieren. Dies wird in dieser hier dargelegten Studie gesichert, indem die Feedbackmethode, die die Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG erhalten haben, auf deren Bedürfnisse bei der Transition als passend erscheint, so dass hier Kontexteinflüsse und individuelle Faktoren gut miteinander verbunden werden.

Die Frage nach dem Umgang mit den in Transitionen enthaltenen Kontinuitäten und Diskontinuitäten ist in der Forschung und Theorie strittig. Zum einen gibt es Vertreter/-innen der Position, die eine gleitende Transition für das Ideal halten und zum anderen diejenigen Forschenden, die die Diskontinuitäten als etwas ansehen, das für die Entwicklung der Kinder förderlich ist bzw. sein kann (Dunlop & Fabian, 2006; Walther, 2015). Man kann diese Veränderungen auch nach Hacker (1988) als biographische Brüche auf verschiedenen Ebenen (Beziehungen, Lernformen, etc) bezeichnen (zitiert nach Griebel & Niesel, 2017, S. 199). Beelmann hatte in seiner Studie 2006 Typen bei der Transition generiert, die er als „Gewinner“ bzw. „Verlierer“ und „Angepasste“ titulierte. Dabei gibt es bei den Gewinnern Kinder mit Anpassungsschwierigkeiten und Kinder ohne solche (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 19-20). Diese hier vorgelegte Arbeit nimmt eine Perspektive ein, bei der der Fokus auf dem aktuellen Schulsystem und seinen Gegebenheiten liegt. Bei dieser Transition erleben viele Kinder Diskontinuitäten. Diese Kinder gilt es besonders zu unterstützen, damit sie wie in der zweiten Perspektive vertreten, daran wachsen und sich weiter entwickeln können. Dazu soll die Feedbackmethode „Bildungs- und Lerngeschichten beitragen (siehe Kapitel 3).

Carle (2004, S. 32) weist darauf hin, dass in der Empirie zu Transitionen oft ein rein operatives Verständnis vorherrsche. Dabei sei der reine Ortswechsel entscheidend, nicht aber die Entwicklung des Kindes an sich. In dieser hier dargelegten Studie wird explizit kein rein operatives Verständnis der Transition angenommen. Besonders die Entwicklung der Kinder, insbesondere ihre psychische, wird analysiert. Carle (2004, S. 38) stellt

unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive die Frage, in welcher Form Kinder auf einer bestimmten Entwicklungsstufe bzw. in einer bestimmten Entwicklungsphase aktiv und reflexiv mit der Transition umgehen können. „Bildungsübergänge bieten daher die intensive Möglichkeit zur selbstbestimmten Weiterentwicklung des kindlichen Selbst – vorausgesetzt, sie sind pädagogisch gestaltet“ (Carle, 2004, S. 39). Die selbstbestimmte Weiterentwicklung ist besonders bedeutsam für diese hier präsentierte Studie, da dies das Bestimmungsmerkmal der (intrinsischen) Motivation ist, die in Kapitel 2.2 erläutert wird. Die pädagogische Gestaltung wird durch die Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten angestrebt.

Carle bezieht sich auf die Theorie des Entwicklungspsychologen Kegan (1994). Als ein wichtiger Aspekt der erfolgreichen Bewältigung der Transition sieht Carle (2004, S. 46) das Maß der Qualität der direkten Auseinandersetzung bzw. Gestaltung der Transition. Als ein wichtiges Kriterium dabei werden Reflexionsprozesse genannt. Diese bilden gleichzeitig auch die Basis für zukünftiges Übergangshandeln. Reflexionsprozesse sind auch für die Bildungs- und Lerngeschichten zentral.

Denner und Schumacher (2014, S. 39, 41) haben ein Modell der „mehrfach verschränkten Übergänge“ entwickelt. Dieses macht deutlich, dass Kinder eventuell bei der Transition zur weiterführenden Schule mit mehreren Transitionen konfrontiert sind (wie zum Beispiel Entwicklungsübergänge im Denken), was im Hinblick auf die während der Transition zur weiterführenden Schule in dieser hier präsentierten Studie auftretende Corona-Pandemie von Bedeutung ist (siehe Exkurs in diesem Kapitel).

Die Transitionsforschung ist im Allgemeinen sehr breit, ausdifferenziert und komplex. Es handelt sich um ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Im Folgenden werden drei bedeutende Modelle innerhalb der Transitionsforschung vorgestellt und in Beziehung zur psychologisch-pädagogischen Perspektive dieser hier dargestellten Arbeit (siehe weiter vorne) gesetzt.

a) Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2017) und dessen Erweiterung

Das Modell ist zwar hauptsächlich für den frühpädagogischen Bereich konzipiert worden, kann dennoch auch als Grundlage für Transitionen im schulischen Kontext herangezogen werden. Griebel und Niesel (2017, S. 33) ordnen ihre Perspektive der entwicklungspsychologischen bzw. der pädagogisch-psychologisch orientierten Transitionsforschung zu im Gegensatz zu einer eher soziologisch-anthropologischen Perspektive, so wie die hier vorgestellte Studie. Allerdings rahmen sie ihre Überlegungen in einen systemischen Kontext ein, was diese hier präsentierte Studie nicht tut, da der Fokus auf dem Individuum und dessen Förderung liegt.

Griebel und Niesel (2002) sehen die Transition als eine Entwicklungsaufgabe auf je drei Ebenen: der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen (Griebel, 2004, S. 34; siehe in Bezug zu dieser hier dargestellten Studie Kapitel 3). Die Autoren sprechen von Diskontinuitäten, die Kinder bei Übergängen erfahren. Dabei wird von der Passung zwischen den Anforderungen und den Voraussetzungen des Kindes gesprochen. Sobald ein Ungleichgewicht zwischen beiden Faktoren besteht, kommt es zu einer Reorganisation und zur Herstellung eines neuen Gleichgewichts (Filipp, 1995). Dabei beziehen sie sich auf die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (siehe Punkt b in diesem Kapitel). Als Reorganisation wird von Griebel (2004, S. 35) auch die Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens beschrieben, beides zentrale Konstrukte dieser hier vorgelegten Studie.

Griebel und Niesel (2017) stellten mit ihrem entwicklungspsychologischen IFP-Transitionsmodell (Staatsinstitut für Frühpädagogik) ein Modell auf, das das Kind und seine Eltern einbezieht. Es ist ein Modell, das auf verschiedene Transitionen angewendet werden kann und im frühpädagogischen Bereich etabliert ist (Griebel & Niesel, 2017, S. 216). Entwicklungsaufgaben des Kindes stehen im Zentrum des Ansatzes. Für diese hier präsentierte Studie ist nur die Perspektive des Kindes relevant, die der Eltern nur bedingt (in Form von zusätzlichen Interviews zum Einfluss der Corona-Pandemie auf die Kinder). Pädagogische Angebote können

auf allen drei Ebenen, der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen, gestaltet werden (2015, S. 117).

Basierend auf Griebel und Niesel haben die Autoren Munser-Kiefer und Martschinke (2018) ein Modell der Bewältigungskompetenz entworfen. Darin greifen sie die Entwicklungsaufgaben auf, die Griebel und Niesel auf den drei verschiedenen Ebenen entworfen haben. Um diese Aufgaben meistern zu können, bedarf es nach ihrem Modell zum einen sozialer Ressourcen und zum anderen individueller Ressourcen. Bei den sozialen Ressourcen sind Lehrkräfte bzw. pädagogische Fachkräfte genannt. Die Motivation ist als eine Komponente der individuellen Ressourcen im Modell verzeichnet, die wiederum auf das Bewältigungswissen der Person wirkt. In dieser hier präsentierten Studie wird jedoch davon ausgegangen, dass beide Konstrukte sich wechselseitig beeinflussen, daher wird es in Abbildung 4 dementsprechend dargestellt. Unter dem Bewältigungswissen ist unter dem Faktor Personenwissen das Konstrukt Selbstwertgefühl zu verorten. Der Begriff der „Anpassungsphase“, den die Autoren in ihrem Modell verwenden, wird von der Autorin dieser hier vorgelegten Studie kritisch gesehen, da es nicht darum geht, dass das Kind sich dem Kontext anpasst. Sondern es geht darum, wie das Umfeld gestaltet werden kann, dass dieses passend für die Bedürfnisse der Kinder ist.

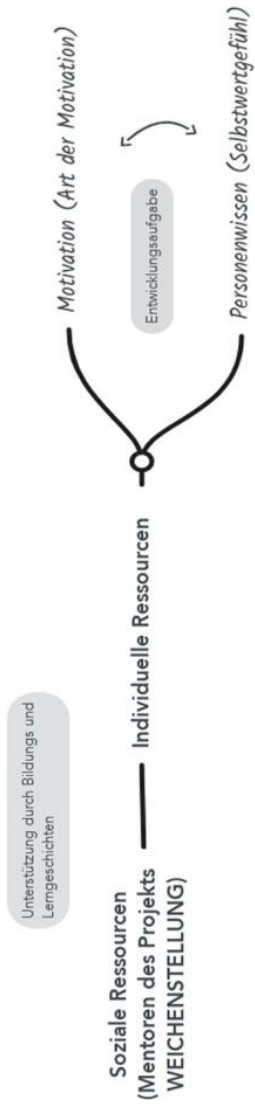


Abbildung 4: aus Munser-Kiefer und Martschinke, 2018, S. 19, angelehnt an Munser-Kiefer, 2014, angepasst an die hier dargelegte Arbeit

b) Modell nach Phillip und Aymanns (2018)

Nach der Theorie von Phillip und Aymanns (2018) ist die Transition ein bedeutender Impuls, an dem Kinder wachsen können. Auch Griebel und Niesel (2017) und die hier vorliegende Arbeit vertreten diese Position. Griebel und Niesel verweisen auf die außerschulische Bedeutung von der Bewältigung von Diskontinuitäten. Wie die Diskontinuität erlebt wird, ist individuell (Griebel & Niesel, 2017, S. 178-179). Trautmann und Brommer (2016, S. 36-37) setzen dies in Abhängigkeit zur schulischen Begleitung und Unterstützung während der Transition.

Nach der Theorie der „kritischen Lebensereignisse“ nach Phillip und Aymanns (2018) wird eine *Krise* als ein „Wendepunkt in einem Entwicklungsgeschehen mit unsicherem Ausgang“ (Phillip & Aymanns, 2018, S. 28) bezeichnet. Eine *psychische Krise* kann nach Ulich (1987, S. 51) folgendermaßen definiert werden:

„ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und in seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich“.

Dies kann für die Transition auf die weiterführende Schule gelten, muss es aber nicht. In der Bewältigungsforschung, der diese Theorie angehört, hat sich neben der Stresstheorie auch mit diesem Modell von Phillip und Aymanns eine Theorie aufgetan, die nach dem richtigen Passungsverhältnis zwischen Person und Umwelt fragt. Dabei wird der individuelle Aspekt betont: Wie erlebt das Individuum das Ereignis und welche Voraussetzungen sind bei ihm vorhanden? Die Relationalität der Thematik wird dabei betont (Phillip & Aymanns, 2018, S. 31).

Unter dem Begriff der kritischen Lebensereignisse als Typus der Lebenserfahrung (Phillip & Aymanns, S. 42) subsumieren die Autoren auch Transitionen. Diese werden als „normal“ angesehen, bezogen auf die Erwartbarkeit in einer bestimmten Altersspanne. Der Begriff „normativ“, der auf die Transition nach der Grundschule angewandt wird, verweist

auf den präskriptiven Umstand, dass diese Veränderungen bzw. diese Transition in irgendeiner Form bewältigt werden muss (Fillip & Aymanns, S. 47-48).

Als Merkmale eines kritischen Lebensereignisses nennen die Autoren (Fillip & Aymanns, S. 58-65) folgende Punkte: eine Schädigung der Person-Umwelt-Passung, eine Verlustthematik, ein affektiver Gehalt, eine mangelnde Kontrollierbarkeit, eine mangelnde Vorhersehbarkeit (die Kinder wissen, dass diese Transition auf sie zukommt, sie wissen jedoch nichts Genaues), Erschütterungen des Weltbildes, Erschütterungen des Selbstbildes und des Selbstwertbezugs. Die Autoren nehmen Bezug zu den Selbstwertkontingenzen (Abhängigkeiten des Selbstwertgefühls), da hier Verluste drohen und diese nur schwer kompensiert werden können. Besonders das soziale Bedürfnis nach Anerkennung sei dabei bedeutsam (Fillip & Aymanns, S. 62). Die Transition zur weiterführenden Schule ist in zahlreichen Studien als kritisches Lebensereignis eingeordnet worden (zum Beispiel Beelmann, 2006; Sirsch, 2000). Diese hier dargelegte Arbeit folgt dieser Einordnung und möchte explorativ untersuchen, inwiefern das Selbstwertgefühl mit den Selbstwertkontingenzen und die (intrinsische) Motivation gefördert bzw. stabilisiert werden können durch eine Methode von ressourcenorientiertem Feedback.

c) Das Transitionsmodell nach Hopson und Adams (1976)

Hopson und Adams (1976) haben den Begriff Transition (englisch *transition*) verwendet, auf den Welzer später (1990, 1993) aufbaute. Als bedeutend stellten die Autoren den Prozesscharakter einer Transition heraus und dass dieser Prozess subjektiv bewältigt werden muss (Wiethoff, 2014, S. 83). Welzer (1993, S. 41) griff auf das Modell von Hopson und Adams zurück und betonte, dass das Modell interaktionistisch angelegt ist, und das Subjekt besonders in den Phasen fünf bis sieben als ein handelndes verstanden wird. So ist dieser Ansatz für eine Begleitung des Transitionsprozesses gut geeignet (Wiethoff, 2014, S. 85). Es bedarf Methoden, die flexibel auf die jeweilige Situation bzw. Phase, in der sich das Individuum befindet, angewendet werden können. Diese hier vorgestellte Studie sieht in den Bildungs- und Lerngeschichten eine solche mögliche Methode.

Hopson und Adams (1976, S. 3) sprechen davon (bereits im Jahr 1976), dass wir in unserer Gesellschaft mit immer mehr Umbrüchen umgehen müssen, dies hat sich bis in unsere aktuelle Zeit (2022) verstärkt, zum Beispiel in Bezug zur Umweltsituation. Die Corona-Pandemie ist ein zentraler Umbruch in den vergangenen Jahren (siehe Exkurs in diesem Kapitel).

Man kann den Blick auf Transitionen in Bezug zur Dimension der Abstraktion setzen, so unterscheiden Hopson und Adams (1976, S. 4) „micro-, midi- und macro-transitions“, was mit dem Gedanken der drei Ebenen bei Griebel und Niesel verbunden werden kann. Diese hier dargelegte Studie befasst sich demnach mit einer micro-transition.

Die amerikanischen Autoren entwarfen ein Modell, das Theorie und Empirie vereinen soll. Es handelt sich um ein Rahmengerüst, was nicht dem Status eines empirisch abgesicherten Modells entspricht. Es folgt einem phänomenologischen Ansatz. Der Entwicklungs- und Bewältigungsgedanke ist auch in diesem Modell zu finden: „Every transition contains within it ‚opportunity value‘ for the individual to grow and develop“ (Hopson & Adams, S. 5). Für Hopson und Adams ist eine Transition eine „discontinuity in a person’s life space“ (Hopson & Adams, S. 5). Dabei spielt eine Rolle, ob das Individuum eine Diskontinuität wahrnimmt oder nicht (Hopson & Adams., S. 5). Damit lässt sich dieser Ansatz gut mit den beiden Modellen a und b vereinen und kann als Grundlage dieser hier präsentierten Arbeit dienen.

Idealtypisch ist das Transitionsmodell in sieben Phasen eingeteilt (Hopson & Adams, S. 9-12). Die erste Phase (*Immobilisation*) ist von einem Gefühl der Überwältigung geprägt. Eine Person ist nicht in der Lage zu handeln, sie ist „nicht beweglich“. Faktoren, die diese Phase beeinflussen, sind das Vertrautsein mit dieser Art von Transition bzw. Transitionen im Allgemeinen und die Erwartungen des Individuums, die damit verbunden sind. Die zweite Phase (*Minimisation*) ist durch die „Minimierung“ der Situation, einer Trivialisierung, gekennzeichnet. Dies ist ein psychischer Prozess, der es der Person erleichtert, mit der eventuell überwälti-

genden und neuen Situation klarzukommen. Die dritte Phase des Modells (*Depression*) ist mit dem Begriff „Depression“ bezeichnet. Dies soll jedoch nicht auf einen klinischen Zustand hindeuten, sondern eine Phase darstellen, bei der sich die Person der Realität und deren Veränderungen bewusst wird. Die vierte Phase (*Acceptance of reality* bzw. *Letting go*) ist eine der entscheidendsten für eine erfolgreiche Transition. Hier gilt es die Vergangenheit hinter sich zu lassen und sich auf die neue Situation einzulassen, sie auch innerlich zu akzeptieren. Ab der fünften Phase (*Testing*) ist das Individuum aktiver und testet sich in der neuen Situation aus. In der vorletzten Phase (*Search for meaning*) wird die Person nachdenklicher und versucht, die Situation zu verstehen. War die „Test-Phase“ durch ein aktives Ausprobieren gekennzeichnet, wird jetzt nach Bedeutungen der neuen Handlungsweisen gesucht. In der letzten Phase (*Internalisation*) werden die neuen Strukturen und Konzepte in das Verhalten übernommen. Der gesamte Transitionsprozess wird in Abhängigkeit zum Selbstwertgefühl einer Person dargestellt. Das Modell wurde anhand von Inhaltsanalysen von Selbstberichten von 100 Personen, die Workshops zum Thema Transitionen besuchten, entwickelt (Hopson & Adams, 1976, S. 9). Die Autoren weisen darauf hin, dass diese Phasen im individuellen Verlauf gesehen werden müssen. Es tritt selten ein linearer Verlauf auf, sondern es kann zu Sprüngen in beide Richtungen oder zu Schleifen kommen, etc. Dennoch liege in jeder Transition das Potential das Selbstwertgefühl zu stärken, aber auch die Gefahr es zu schwächen, wenn das Individuum zum Beispiel in Phase vier stehen bleibt und die Wirklichkeit nicht annehmen kann (Hopson & Adams, S. 13).

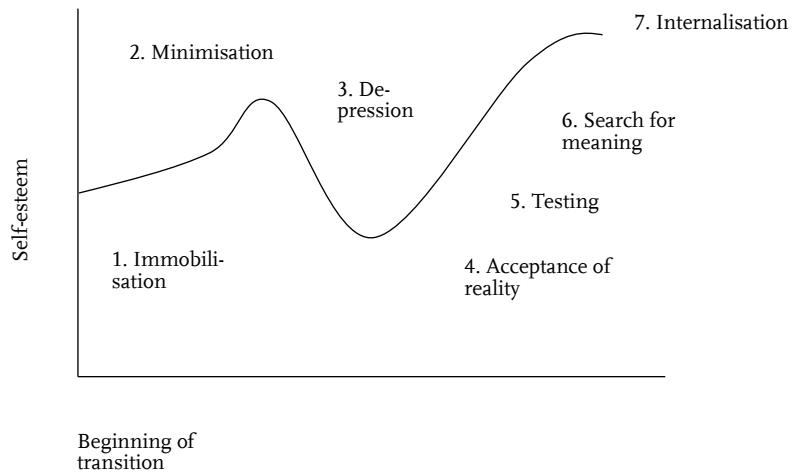


Abbildung 5: Transitionsmodell nach Hopson und Adams, 1976, S. 13

2.2 Die Entwicklung der (intrinsischen) Motivation bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule

2.2.1 Motivationspsychologie und ihre Ansätze für den schulischen Bereich

„Motivationspsychologie befasst sich damit, Richtung, Dauer und Intensität von Verhalten zu erklären. Dabei ist der motivationspsychologische Zugriff dadurch charakterisiert, dass angestrebte Zielzustände und das, was sie attraktiv macht, die erklärenden Größen sind. Insbesondere Verhaltensunterschiede zwischen verschiedenen Personen sowie Kontinuität und Wechsel im zeitlichen Längsschnitt sind typische Anlässe, um aus motivationspsychologischer Perspektive nach Verhaltensklärungen zu suchen“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 13-14, siehe auch Vollmeyer, 2005)

„Genauer bezeichnen wir mit Motivation die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 17).

Motivation bezeichnet der Wortbedeutung nach was Menschen zu einer Handlung bewegt (lateinisch *movere*). Motivationstheorien zielen darauf ab, was Menschen antreibt und was ihnen bei ihren Handlungen die Richtung zeigt (Raufelder, 2018, S. 13).

Grundsätzlich werden zu den Motivationstheorien, die für den schulischen Bereich relevant sind, drei Theorierichtungen gezählt, die auch als kognitive Theorien bezeichnet werden (Deci & Ryan, 2017, S. 13). Neben den Erwartungs-Wert-Theorien sind dies die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und die Achievement Goal Theory (Lern- und Leistungsmotivation als Zielorientierung) (Raufelder, 2018).

Die Erwartungs-Wert-Theorien beruhen auf der Erforschung der subjektiven Erwartungen durch ein bestimmtes Verhalten eine bestimmte Konsequenz zu erhalten und den Wert dieser Konsequenz zu berücksichtigen (Raufelder, 2018, S. 29). Diese Theorien wurden bereits im Zusammenhang mit den Bildungsentscheidungen kurz angesprochen (siehe Kapitel 1).

Bei den Theorien zur Zielorientierung werden vor allem Gründe für Entscheidungen, Leistungen und Ausdauerverhalten eruiert (Raufelder, 2018, S. 53). Dabei wird zwischen Lern- und Leistungszielen unterschieden. Einige Forscher/-innen verbinden dabei Lernziele mit intrinsischer Motivation und Leistungsziele mit extrinsischer Motivation (Pintrich & Schunk, 1996). Wobei es genau zu prüfen gilt, was in dem jeweiligen Ansatz unter den Begriffen *intrinsisch* und *extrinsisch* verstanden wird (Raufelder, 2018, S. 54-55). Die Selbstbestimmungstheorie, die Grundlage dieser hier vorgelegten Studie ist, wird unter 2.2.2 ausführlich dargestellt.

In der Geschichte⁸ der experimentellen Psychologie wurde Motivation als eine Einheit betrachtet, die nicht differenziert wurde. Es zählte die Menge an Motivation an sich (zum Beispiel Hull, 1943).

2.2.2 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation als pädagogisch-psychologische Grundlagentheorie der vorliegenden Studie

Die Metatheorie findet sowohl in der Forschung als auch in der Praxis Verwendung. Hauptanliegen der Theorie ist es, die sozialen Bedingungen zu beschreiben, unter denen menschliche Entwicklung behindert oder gefördert wird (Deci & Ryan, 2017, S. 3). Sie ist sehr umfassend und daher in vielen Kontexten anwendbar. Sie wird innerhalb der Psychologie in den Feldern der sozialen Psychologie, der Persönlichkeits- und der Entwicklungspsychologie verwendet (Deci & Ryan, 2017, S. 22).

Tabelle 1: Zentrale Merkmale der Selbstbestimmungstheorie der Motivation

<i>Begriffe</i>	<i>Beschreibung</i>
organismisch	Tendenz jedes menschlichen Wesens zu wachsen und sich zu entwickeln
organismische Integration	Grundannahme: Menschen sind von sich aus neugierige, aktive und soziale Wesen
dialektisch	neben individuellen Integrationsprozessen sind Wechselwirkungen mit der sozialen Umwelt relevant
klinisch	betrifft auch Verhaltensänderungen
Metatheorie	Theorie leitet aus allgemeinen Grundannahmen sechs Mini-Theorien ab
dynamisch	Grundlegende Bedürfnisse haben Einfluss auf das Verhalten des Menschen; Bezüge zu aktuellen Entwicklungen in der Gesellschaft

Informationen und Verhaltensmuster werden bei Menschen nach der Selbstbestimmungstheorie in einer proaktiven Entwicklung angepasst, dabei findet ein Suchen nach Integration in sozialen Gruppen statt. Bei

⁸ Für eine ausführliche Darstellung der Entwicklung der Motivationsforschung sei zum Beispiel auf Ryan, Bradshaw und Deci (2019) oder Raufelder (2018) verwiesen.

Säuglingen ist diese proaktive Neigung offensichtlich, die Tatsache, dass sie von sich aus die „intrinsische“ Neigung haben, Dinge zu entdecken, zu manipulieren und zu verstehen. Außerdem ist ersichtlich, dass sich Säuglinge durch aktive Prozesse der Internalisation und Integration an die sozialen Normen und Regularien anpassen möchten, zwei bedeutende Entwicklungsprozesse (Deci & Ryan, 2017, S. 4). Viele empirische Studien, vor allem experimentelle, fanden bislang im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie statt. Der empirische Fokus ist stark ausgeprägt (Deci & Ryan, 2017, S. 5-6).

Das Selbst wird in der Selbstbestimmungstheorie in der Tradition von Heider (1958) und de Charms (1968) phänomenologisch gesehen. Der Fokus der Theorie liegt auf autonomen Handlungen des Menschen. Außerdem wird das Bewusstsein für Entwicklung und Reflexion betont und damit auch das Bewusstsein für Bedürfnisse, Werte und Ziele und die Erfahrung zu erkennen, was der Unterschied zwischen einem Zustand der Autonomie bzw. der Selbstbestimmung und dem der Kontrolle ist (Deci & Ryan, 2017, S. 8-9). Neben organismischen Theorien wie der Selbstbestimmungstheorie existieren mechanische Theorien (Ryan, Bradshaw & Deci, 2019). Die Selbstbestimmungstheorie ist nicht abgeschlossen, sondern passt sich immer wieder durch neue Studien und deren Erkenntnisse aktuellen Gegebenheiten an (Ryan & Deci, 2017, S. 649).

In der Selbstbestimmungstheorie wird im Gegensatz zu anderen Motivationstheorien Motivation nicht als ein Konzept verstanden, sondern als *Konstrukt*, was bedeutet, dass die Motivation differenziert zu betrachten ist in Form von unterschiedlichen Typen von Motivation mit je unterschiedlichen Quellen. Ein zentrales Differenzierungsmerkmal dabei ist das Kontinuum „autonom-kontrolliert“. Eng damit zusammen hängt das Konstrukt der intrinsischen Motivation (Deci, 1975). Verhaltensweisen, die aus Interesse ausgeübt werden, und die nicht durch äußere Belohnungen oder sonstige äußere Reize gesteuert werden, sondern mit denen „lediglich“ das Gefühl der Freude einhergeht, werden als intrinsische Motivation bezeichnet. Es ist eine spontane Aktivität. Intrinsische Handlungen sind gleichzeitig autonome Handlungen (Deci & Ryan, 2017, S. 14).

Demgegenüber stehen extrinsische Handlungsweisen, die man als instrumentell bezeichnen kann; sie werden ausgeübt, damit Personen eine von der Handlung trennbare Konsequenz erfahren wie zum Beispiel eine materielle Belohnung (Ryan & Deci, 2000).

DeCharms (1968) setzt die intrinsische Motivation mit einem Verständnis von kausaler Autonomie gleich. Das bedeutet, die Person ist der Ursprung des Handelns und dies wird auch so von dieser Person empfunden (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 178). Seit über 65 Jahren ist das Konstrukt der intrinsischen Motivation in der empirischen Psychologie ein Thema. Es ist ein zentraler Prozess im Verhalten des Menschen, der die kognitive Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung antreibt. Die Selbstbestimmungstheorie befasste sich bereits in den Anfängen mit diesem Konstrukt und wie dieses durch die Umwelt beeinflusst werden kann. Wenn Menschen nicht in ihren körperlichen Bedürfnissen eingeschränkt sind, haben sie die natürliche Tendenz Neues zu entdecken, Herausforderungen zu suchen und neue Umgebungen zu erkunden, um so Interesse zu entwickeln und Kompetenz zu erleben (Deci & Moller, 2005; Deci & Ryan, 2017, S. 99).

a) Bedürfnisse als Thema der Psychologie und der Selbstbestimmungstheorie

Viele psychologischen Theorien bzw. Studien haben sich mit menschlichen Bedürfnissen beschäftigt. Manche mit physiologischen Aspekten (zum Beispiel Hull, 1943), andere, wie auch die Selbstbestimmungstheorie, mit dem Fokus auf den psychologischen Prozessen (Baumeister & Leary, 1995). Die drei psychologischen Grundbedürfnisse in der Selbstbestimmungstheorie lauten das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach Autonomieerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Der Begriff „need“ wird im Englischen (die Selbstbestimmungstheorie stammt aus dem englischen Sprachraum) in einem spezifischen und funktionalen Verständnis verwendet. Bedürfnisse werden in der Selbstbestimmungstheorie definiert als „nutrients that are essential for growth,

integrity, and well-being“. Diese Bedürfnisse werden als objektiv definiert, genauso wie physische Bedürfnisse wie Hunger oder Durst. In zahlreichen Studien konnten funktionale Effekte bei einer Minderung oder Steigerung der Bedürfnisse gezeigt werden, unabhängig von individuellen Zielen oder Werten (Deci & Ryan, 2017, S. 10). Die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse werden in der Selbstbestimmungstheorie zu anderen psychologischen Bedürfnis-Konzepten abgegrenzt, so zum Beispiel dasjenige von Murray (1938). Der größte Unterschied ist dabei, dass Murray alle Kräfte, die eine Person motivieren, als Bedürfnisse ansieht, auch für das eigene Wohlergehen potentiell negative Kräfte. Murrays persönlichkeitspsychologischer Ansatz brachte als erster den Begriff des Motivs und des Bedürfnisses (need) in die Fachdiskussion ein. Murray unterteilt Bedürfnisse in zwei Dimensionen: die primären, die man auch als biologische bzw. organische Bedürfnisse bezeichnen kann (wie Hunger, Durst, etc.) und die sekundären, die bei Murray als Leistung, Zugehörigkeit und Unabhängigkeit bezeichnet werden (Raufelder, 2018, S.15).

Der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie ist dem in der Biologie in der Hinsicht ähnlich (zum Beispiel Hull, 1943), dass Bedürfnisse als Notwendigkeiten dargestellt werden (Deci & Ryan, 2017, S. 83-84). Der Unterschied zu dem Bedürfnis-Verständnis in der Biologie ist jedoch, dass in der Biologie (also bei physischen Bedürfnissen) ein Defizitansatz herrscht, und bei der Selbstbestimmungstheorie Bedürfnisse gestillt werden sollen, damit Menschen wachsen und sich entwickeln können. Es gibt keine Hierarchie der drei grundlegenden Bedürfnisse wie es im Gegensatz dazu zum Beispiel bei Maslow (1954) der Fall ist mit einer starken Hierarchisierung der Bedürfnisse.

Die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sind laut Definition der Selbstbestimmungstheorie zentral für menschliches Wachstum, Wohlergehen und für menschliche Integrität. Eine optimale Entwicklung, die auf der Befriedigung der drei Bedürfnisse beruht, wird manifestiert in drei wesentlichen motivationalen Prozessen: 1. Prozess der intrinsischen Motivation 2. Prozesse der Internalisation und Integration 3. Erfahrungen der Vitalität und des Wohlergehens (Deci & Ryan, 2017, S. 98).

Bedürfnisse wurden vor allem im 20. Jahrhundert als wirksame Grundlage der Psychologie neben den physischen bzw. biologischen Bedürfnissen angesehen (Murray, 1938; McDougall, 1933). In der kognitiv-handlungstheoretischen Strömung wurde nicht mehr auf diesen Begriff zurückgegriffen. Hier standen Ziele im Vordergrund (Heckhausen, 1989; Krapp, 2005, S. 628).

Im Folgenden werden die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie näher erläutert.

1. Das Bedürfnis nach Autonomieerleben bzw. nach Selbstbestimmung

Der Begriff *Autonomie* ist verbunden mit Konzepten der Volition, der Kongruenz und der Integrität (de Charms, 1968). Autonomie darf in diesem Verständnis nicht missverstanden werden als Unabhängigkeit, was oft als Übersetzung in der Alltagssprache für diesen Begriff verwendet wird. Sondern es geht bei dem Begriff in der Selbstbestimmungstheorie darum, dass das eigene Verhalten durch einen selbst legitimiert ist, dass es mit den persönlichen Interessen und Werten in authentischer Weise übereinstimmt (Deci & Ryan, 2017, S. 10).

Dieses Bedürfnis ist das umstrittenste der drei Bedürfnisse und zugleich das zentrale Bedürfnis in der Selbstbestimmungstheorie. Von der Wortbedeutung gesehen bezieht es sich auf Prozesse der Selbstbestimmung. Das Bedürfnis steht in engem Zusammenhang zu Prozessen der Integration und zu dem Gefühl der Ganzheit. So wird sich ein Mensch nur als vollständig kompetent erleben können, wenn auch das Bedürfnis nach Autonomieerleben befriedigt ist. Dasselbe gilt auch für das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Das gegenteilige Bedürfnis zur Autonomie wäre Heteronomie (Deci & Ryan, 2017, S. 97).

Murray hat ebenfalls ein Bedürfnis nach Autonomie deklariert, bei Murray bezeichnet der Begriff jedoch ein Verständnis der Reaktivität und Rebellion gegenüber dem Gefühl kontrolliert zu werden (Koestner & Losier, 1996) und steht nicht in Bezug zu Volition und Wahlmöglichkeiten wie in der Selbstbestimmungstheorie. In der Selbstbestimmungstheorie wird

das Bedürfnis zusätzlich als „self-endorsement“ bezeichnet (übersetzbar mit Selbstbefürwortung, Selbstverpflichtung). Kritiker aus verschiedenen psychologischen Strömungen haben das Konzept der Autonomie als Begriff der Unabhängigkeit oder des freien Willens kritisiert (Hood, 2012; Markus & Kitayama, 1991). Doch Menschen, die sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als autonom fühlen, sind abhängig in für sie bedeutenden Beziehungen und stehen in Wechselwirkung mit Gruppen (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005; Deci & Ryan, 2017, S. 98).

2. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben

Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist das meist erforschte Bedürfnis der drei grundlegenden Bedürfnisse (zum Beispiel Bandura, 1989) und wird als ein wesentliches Element in motivierten Handlungen angesehen. Das Gefühl der Effektivität und Beherrschung ist dabei zentral (Deci & Ryan, 2017, S. 11).

Das Thema *Kompetenz* in seiner Bedeutung für menschliche Entwicklung ist gut erforscht. Deci und Ryan entwickelten ihr Verständnis davon in Rückgriff auf White (1959). White bezeichnete das Konzept als „effectance motivation“. Menschen beeinflussen ihre Umwelt, wodurch sie das Gefühl der Effektivität erlangen können. Man kann es umschreiben als eine Zufriedenheit, die entsteht, wenn Personen Effekte erzeugen. White begründete eine psychologische Strömung, die sich von den Behavioristen und Psychoanalytikern abgrenzte, indem der Fokus auf Wachstum in menschlichen Handlungen gelegt wurde, auf Exploration und auf Tätigkeiten, die aufgrund der Freude an ihnen ausgeführt werden. Nicht äußere Belohnungen wie sie zum Beispiel bei Banduras Theorie mitgedacht sind, sind wichtig, sondern die Befriedigung dieses Bedürfnisses. Auch White zog Parallelen zum biologischen Verständnis von Bedürfnissen (Deci & Ryan, 2017, S. 95).

3. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit

Soziale Zugehörigkeit (Bowlby, 1979) bedeutet, dass sich Personen mit anderen für sie relevanten Personen verbunden fühlen. Personen haben das

Gefühl, dass andere Menschen sich um sie kümmern und sich um sie sorgen. Menschen geben dem Individuum das Gefühl für diese Gruppe oder für diese Einzelperson von Bedeutung zu sein (Deci & Ryan, 2017, S. 11). Es geht bei diesem Bedürfnis darum, dass Menschen sich als das angenommen fühlen, was sie sind und dass sie in ihrem wahren Selbst bedingungslos akzeptiert und wertgeschätzt werden (Deci & Ryan, 2017, S. 97). Das Bedürfnis geht auf Harlow (1958) zurück (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 178).

b) Organismic Integration Theory

Die Organismic Integration Theory ist die zweite Mini-Theorie innerhalb der Selbstbestimmungstheorie. Die erste Mini-Theorie behandelt das Thema Feedback und wird deshalb in Zusammenhang zur Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten in Kapitel 3 dargestellt. Die anderen vier Mini-Theorien spielen für diese hier vorgelegte Untersuchung keine Rolle, da sie andere Konstrukte innerhalb der Motivationsforschung thematisieren wie zum Beispiel Ziele (Mini-Theorie 5) oder Beziehungen (Mini-Theorie 6).

Tabelle 2: Übersicht über die sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (die kursiv dargestellten Theorien werden in dieser hier präsentierten Studie näher erläutert)

Cognitive Evaluation Theory (wird in Kapitel 3 dargestellt)	<i>Mini-Theorie 1: Teil 1 und Teil 2</i>
Organismic Integration Theory	<i>Mini-Theorie 2</i>
Causality Orientations Theory	Mini-Theorie 3
Basic Psychological Needs Theory	Mini-Theorie 4
Goal Contents Theory	Mini-Theorie 5
Relationships Motivation Theory	Mini-Theorie 6

Hauptthema der Organismic Integration Theory ist die Differenzierung der extrinsischen Motivation. Die extrinsische Motivation kann in vier Unterformen spezifiziert werden, und zwar danach inwieweit sie in das Selbst internalisiert wurde. Mit *Internalisierung* ist der Prozess gemeint, bei dem äußere Faktoren wie Werte, Glaubenssätze oder Verhaltensweisen in das Selbst übernommen und sich zu eigen gemacht werden (Ryan, Connell & Deci, 1985). Der Prozess der Internalisation ist im Gegensatz

zum Prozess der Sozialisation als interner Prozess zu sehen, der zwischen Menschen stattfindet. Eine gelungene Sozialisation ist nur dann gegeben, wenn die Prozesse derselben vollständig internalisiert wurden. Die Tendenz zur Integration (organismische Integration) ist ein natürlicher Prozess des Wachstums. Dabei wird das Wachstum einer Kultur gefördert. Es können durchaus negative Aspekte internalisiert werden wie Vorurteile, Hass, etc, wenn auch nicht mit derselben Integrität (Deci & Ryan, 2017, S. 180-181). Der Prozess der Internalisation ist wie schon beschrieben ein aktiver Prozess des Individuums. Motor dieser Entwicklung sind die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Neben der kindlichen Entwicklung ist dieser Prozess über das ganze Leben hinweg relevant (Deci & Ryan, 2017, S. 183).

Die Organismic Integration Theory differenziert vier extrinsische Regulationstypen, angesiedelt auf dem Kontinuum der Internalisation von kontrolliertem zu selbstbestimmtem Handeln (Deci & Ryan, 1985). Sie können parallel auftreten, auch innerhalb einer einzelnen Aktivität bzw. Handlung.

1. Die externe Regulation

Als erstes ist der externe Regulationsstil zu nennen. Hier sind Handlungen direkt kontrolliert durch äußere Faktoren. Dies ist der am häufigsten untersuchte Regulationsstil der vier extrinsischen Stile. Wenn Verhaltensweisen durch externe Belohnungen oder Bestrafungen bzw. Verstärkungen abhängig sind, werden sie als external motiviert klassifiziert. Vertreter/-innen von operanten Theorien des Behaviorismus haben sich intensiv mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Das Verhalten ist von einer externalen Kontingenz bestimmt. Personen erwarten diese Kontingenz und führen deshalb die Handlung durch. Die Gefahr dabei ist, dass die Handlung nicht lange anhält (Deci & Ryan, 2017, S. 184). Auch der Transfer ist nicht gegeben (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2017, S. 185).

2. Die introjizierte Regulation

Bei der *Introjektion* hat eine Person äußere Faktoren wie Werte übernommen, aber nicht vollständig akzeptiert. Es finden interne Prozesse statt, diese sind aber kontrolliert. Personen handeln zum Beispiel aus Scham oder aus gesellschaftlichen Zwängen heraus. Auch die Selbstwertkontingenzen spielen hier eine Rolle (Deci & Ryan, 2017, S. 14). Dieser Regulationsstil wird als innerlich kontrollierend empfunden (Ryan, 1982). Die externalen Kontingenzen spielen bei diesem Typ kaum eine Rolle. Die Internalisation ist partiell. Eine Person handelt aus selbst auferlegten Zwängen heraus. Allerdings können Zwänge wie ein Anspruch des Perfektionismus zu einer gewissen Form von Stolz auf die eigene Person führen. Dieser Regulationsstil ist etwas länger anhaltend als die externale Form. Der Wert des Selbst ist hier aber abhängig. Je stärker dieser Stil vorhanden ist, desto mehr ist das Selbstwertgefühl von einer Instabilität bedroht (in Abhängigkeit zu den Selbstwertkontingenzen) (Kernis & Paradise, 2002; Deci & Ryan, 2017, S. 185).

Neben den Selbstwertkontingenzen ist die Projektion bei diesem Stil wichtig. Personen nehmen wahr, dass sie beurteilt werden. Dieser Regulationstyp speist sich aus Erfahrungen in der Entwicklung eines Menschen, vor allem inwiefern Beachtung und Wertschätzung erfahren wurden (Roth & Assor, 2012). Die Autoren Deci und Ryan sprechen hier auch von einem falschen Selbstwertgefühl. Der introjizierte Regulationsstil ist verwandt zu dem Begriff „self-infiltration“ von Kuhl (Kuhl & Kazén, 1994). Bei diesem Begriff geht es um Ziele, die andere Personen für einen aussuchen, die die Person aber als die eigenen betrachtet. Es müsste demnach ein sogenannter „self-compatibility check“ (Kazén, Baumann & Kuhl, 2003) stattfinden, um herauszufinden, ob eigene Ziele zum Selbst passen. Ein Wert wird bei der Introjektion zwar internalisiert, er wird aber kein Teil einer ganzheitlichen Selbstrepräsentation (Deci & Ryan, 2017, S. 186).

3. Der identifizierte Regulationsstil

Wenn eine Person die äußeren Bestimmungen bzw. Einflüsse akzeptiert und der Wert des Verhaltens für diese Person bedeutsam wird, ist von einem identifizierten Motivationsstil zu sprechen. Werte und Regulierungen werden hierbei bewusst durch die Person bekräftigt. Eine Person identifiziert sich mit Werten und hält sie für persönlich relevant. Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Stilen ist das Verhalten beim identifizierten Stil durch ein höheres Autonomieerleben gekennzeichnet.

Wiederum gibt es in dem begrifflichen Verständnis der Internalisation Unterschiede zu anderen Psychologen. Zum Beispiel ist es bei Kelman (1958) die Beziehung zu anderen Menschen, die im Mittelpunkt steht und wie diese durch internalisierende Prozesse persönliche Einstellungen ändert. In der Organismic Integration Theory sind es dagegen die persönlichen Bedürfnisse, Ziele und Werte, die herangezogen werden, um von einer *Identifikation* zu sprechen. Was zur vollständigen Internalisation fehlt und damit zur hoch autonomen, selbstbestimmten Motivation, ist der subjektive Abgleich mit anderen Konstrukten der Identität (Deci & Ryan, 2017, S. 187-188).

4. Der integrierte Regulationsstil

Autonomer wird der Regulationsstil, wenn die Identifikationen zu anderen Werten oder Überzeugungen des Selbst in Beziehung gesetzt und integriert werden. Der integrative Regulationsstil ist der autonomste Handlungsstil der extrinsischen Motivation. Für diesen Stil ist Selbstreflexion notwendig. Auch Modifikationen bestehender Werte bzw. Ziele und Einstellungen sind in diesem Stil möglich. Bei diesem Stil erreicht der Mensch vollständige persönliche Authentizität (Ryan & Deci, 2004; Deci & Ryan, 2017, S. 188).

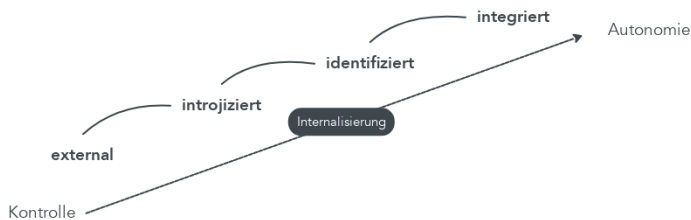


Abbildung 6: Die vier Unterformen der extrinsischen Motivation

Diese Prozesse sind hypothetische Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind. Aber Menschen erleben diese Unterschiede in den Motivationsformen (Deci & Ryan, 2017, S. 15). Durch den Prozess der Internalisation können Menschen beide Konstrukte in ihren Handlungen „besitzen“, sowohl Autonomie als auch Homonomie (im Sinne von Integration innerhalb von Gruppen nach Angyal, 1965). Dies spiegelt wiederum den dialektischen Aspekt der Theorie wider (Deci & Ryan, 2017, S. 190).

Das Kontinuum von kontrollierenden Verhaltensweisen hin zu autonomen Motivationsformen stellt keinen natürlichen Entwicklungsverlauf dar. Sobald Kinder zur Selbstregulation in der Lage sind, kann jedes Verhalten mit jeder Motivationsform in Verbindung gebracht werden, abhängig vom sozialen Kontext und den bereits gesammelten Erfahrungen mit Internalisierungsprozessen (Deci & Ryan, 1991). Generell gesprochen fördern Umgebungen, die die drei psychologischen Grundbedürfnisse fördern, internalisierende Prozesse (Deci & Ryan, 2017, S. 202).

Die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation und die intrinsische Motivation ähneln sich in einigen Punkten, der wesentliche Unterschied ist jedoch, dass der integrierte Regulationsstil der extrinsischen Form angehört und nicht der intrinsischen Form. Beide Stile sind jedoch in sehr hohem Maße selbstbestimmt bzw. autonom (Deci & Ryan, 2017, S. 197). Flexibilität und Volition sind bei beiden Arten der Motivation von

hoher Bedeutung. In Bezug zur Dimension Zeit zeigen sich wiederum Differenzen. Bei der intrinsischen Motivation spielt die Zukunft eine eher geringe Rolle, da die momentane Aktivität bzw. die Handlung im Vollzug von Interesse ist. Bei der integrierten Motivationsform (bzw. bei allen Formen der extrinsischen Motivation) sind die Ziele bzw. Belohnungen in der Zukunft von Bedeutung. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass intrinsische Handlungen meistens spontan ablaufen, während integrierte Handlungsformen von äußeren Bedingungen abhängig sind. Dazu bedarf es einer hohen Reflexion, Handlungen mit den eigenen Werten, Zielen, etc. in Verbindung zu bringen (Deci & Ryan, 2017, S. 198). Internalisierte Formen tragen zu einer Beständigkeit und einem Transfer auf neue Situationen bei (Ryan & Deci, 2008).

Durch Untersuchungen des Umfeldes konnte gezeigt werden, dass die intrinsische Motivation gefördert werden kann, wenn das Kompetenzerleben und Autonomieerleben gefördert wird und dass die intrinsische Motivationsform sinkt, wenn diese Bedürfnisse behindert werden (Deci & Ryan, 1980). Dieselben Faktoren spielen eine Rolle, wenn es um den Prozess der Internalisation und Integration der extrinsischen Motivation geht. Bei diesen Prozessen ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit das zentrale Bedürfnis. Da es bei den Prozessen der Internalisation um die Integration und die Identifizierung mit äußeren Faktoren geht, die oft von sozialen Gruppen stammen, ist es erklärbar, dass hier dieses Bedürfnis besonders zum Tragen kommt (Deci & Ryan, 2017, S. 17).

Die externe Regulation benötigt ein Minimum an Kompetenzerleben. Für introjizierte Regulationen muss der Person zusätzlich wichtig sein, was andere denken. Dafür benötigt eine Person das Bedürfnis nach (abhängiger, bedingter) Zugehörigkeit. Für die letzten beiden extrinsischen Formen benötigt eine Person Bedingungen, die die Autonomie fördern. Wenn alle drei Bedürfnisse gefördert werden, werden Personen sowohl autonomer als auch heteronomer (Angyal, 1965). Der Kontext fördert die Selbstregulation in der direkten Situation, in der die Bedürfnisse durch die Umgebung gestärkt werden. Auf der anderen Seite fördert solch eine Umgebung die Entwicklung einer autonomen Selbstregulation über die Zeit hinweg.

Die Forschung auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie hat sich auf das Bedürfnis nach Autonomie konzentriert, da dieses eine so bedeutende Rolle in den Internalisierungsprozessen spielt. Doch Umgebungen, die für das Bedürfnis nach Autonomie sensibel sind und dieses fördern, sind meistens auch Umgebungen, die die anderen beiden Bedürfnisse befriedigen. Autonomie zu fördern kann nur dann gelingen, wenn Personen sich in andere hineinversetzen und deren Perspektive übernehmen. Diese Haltung ist förderlich für eine Sensibilität gegenüber Bedürfnissen anderer. In der Validierungsstudie des Fragebogens „SRQ-A“, der auch bei dieser hier präsentierten Studie eingesetzt wurde, stellten Ryan und Connell (1989) heraus, dass es einen Zusammenhang bei Grundschüler/-innen und deren Wahrnehmung der Autonomieförderung ihrer Lehrkräfte bzw. des Klassenklimas gibt. Diese Wahrnehmung stand im Zusammenhang zu dem Maß an identifizierten Regulationsstilen (Deci & Ryan, 2017, S. 203-204).

Neben der Motivation existiert der Begriff der *Amotivation* in der Selbstbestimmungstheorie. Das Konzept der Amotivation benennt den Zustand, wenn keine Motivation vorhanden ist, das heißt keine intentionale Handlung zu erkennen ist (deCharms, 1968). Das wesentliche Kriterium, um zwischen Motivation und Amotivation zu unterscheiden ist, wie bereits erwähnt, die Intentionalität einer Handlung. Auch die empirischen kognitiven Motivationstheorien sehen das so. Heider (1958) führt den Unterschied auf eine nicht-persönliche oder eine persönliche Verursachung zurück, Bandura (1977) macht den Unterschied in der erlebten Kontrolle bzw. Hilflosigkeit fest.

Amotivation kann innerhalb der Selbstbestimmungstheorie verschiedene Formen annehmen bzw. Ursachen haben (Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999). Erstens kann die Ursache auf einen mangelnden Glauben daran Ergebnisse erreichen zu können zurückgehen. Es fehlt in der Wahrnehmung der Person an Kompetenz. Diese Form kann sich auf universeller Ebene auswirken (generelles Gefühl der Hilflosigkeit) oder spezifisch. Bei der zweiten Form der Amotivation mangelt es bei einer Person an Interesse oder die Bedeutung bzw. der Wert der Handlung wird nicht gesehen. Es ist der Person egal, ob sie handelt oder nicht. Beim

zweiten Typ ist eine gewisse Form der Kontrolle bzw. Autonomie ersichtlich, was wiederum mit anderen affektiven Merkmalen einhergeht als beim ersten Typ (Deci & Ryan, 2017, S. 191). Wenn die grundlegenden Bedürfnisse nicht gestillt werden können, tritt diese zweite Form häufig auf. In einer dritten Form zeigt die Person Trotz bzw. Widerstand (Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste & Beyers, 2015). Eventuell würden bei einer Handlung Bedürfnisse bedroht werden, und deshalb wird die Handlung von der Person abgewehrt (Deci & Ryan, 2017, S. 16).

Die bedeutendste der Formen ist die Form, bei der Personen sich als nicht kompetent genug wahrnehmen, um die Handlung auszuführen und dadurch amotiviert sind. Rotter (1954) bezeichnet diesen Prozess mit dem Begriff des „externen Orts der Kontrolle“ (locus of control). Dieser erste Typ der Amotivation hat zwei Formen (Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999): eine wahrgenommene Unabhängigkeit bezüglich des Handlungsergebnisses („egal, was ich tue, ich kann das Ergebnis meiner Handlung nicht beeinflussen“) und ein Gefühl der Inkompetenz in Bezug auf das geforderte Verhalten. Auch Bandura (1996) hat diese beiden Formen erwähnt (Deci & Ryan, 2017, S. 190).

Die Konsequenzen der Internalisation lassen sich folgendermaßen beschreiben und zusammenfassen:

„To the degree that people’s behavior is regulated through more autonomous or integrated forms of internalization, they will display greater behavioral persistence at activities, a higher quality of behavior, and more effective performance, especially for more difficult or complex actions.“ (Organismic Integration Theory, Proposition IV)

„To the degree that people’s behavior is regulated through more integrated forms of internalization, they will have more positive experiences and greater psychological health and well-being.“ (Organismic Integration Theory, Proposition V) (Deci & Ryan, 2017, S. 208)

Das allgemeine *Wohlbefinden* (well-being), das in dem fünften Grundsatz der Organismic Integration Theory aufgegriffen wird, wird als wichtiger Indikator für eine gelungene Transition angesehen. Bei van Ophuyesen

(2018, S. 126) wird es als ein mehrdimensionales Konstrukt beschrieben, das sowohl affektive, kognitive als auch somatische Aspekte umfasst (Dierner, 1984).

2.2.3 Die Entwicklung der (intrinsischen) Motivation bei der Transition Grundschule-weiterführende Schule

Die Forschungslage insgesamt zur Motivation und zum Selbstwertgefühl bei der Transition zur weiterführenden Schule ist unübersichtlich, da in Studien für die (intrinsische) Motivation unterschiedliche Indikatoren erfasst werden (zum Beispiel Lernfreude, Schulfreude, etc.) und selbst wenn intrinsische Motivation im Zentrum einer Studie steht, wird darunter nicht immer dasselbe verstanden. Die Designs und Stichproben der Studien variieren zudem stark. Daher ist es schwer Studienergebnisse miteinander zu vergleichen (van Ophuysen, 2018, S. 126). Dennoch werden an dieser Stelle zentrale Studien in diesem Feld dargestellt.

Im Laufe der Entwicklung im Schulleben verringert sich die intrinsische Motivation (Harter, 1981; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005; Deci & Ryan, 2017, S. 196). Eine Erklärung für diesen Verlauf verortet die Ursache in einem kontrollierenden Verhalten von Lehrkräften, zum Beispiel durch Belohnungen, Deadlines, etc. (Deci & Ryan, 2017, S. 197). Diese Erkenntnisse basieren auf einem Verständnis der Selbstbestimmungstheorie. Eine Studie von Deci, Schwartz, Sheinman und Ryan (1981) zeigte, dass Kinder, die Lehrkräfte mit einem kontrollierenden Verhalten (häufige Belohnungen, Bewertungen, etc.) hatten, von der vierten bis zur sechsten Klasse (da die Studie in den USA stattfand gab es keine Transition), innerhalb von zwei Monaten ein weniger autonomes Verhalten in Bezug zu ihren Schulaufgaben zeigten als vorher (Deci & Ryan, 2017, S. 200). In den ersten Jahren der Grundschule sind Kinder noch recht hoch intrinsisch motiviert. Raufelder (2018, S. 67) spricht im Zusammenhang des Absinkens der intrinsischen Motivation vom Beginn der Pubertät, aber auch vom möglichen Tief der Transition.

In Studien aus den USA bei der Transition zur Junior High School wurde ein Absinken der akademischen Motivation festgestellt (Cantin & Boivin,

2004, S. 561). Viele Studien zeigen, dass die akademische Motivation während der Grundschuljahre und der Jahre auf der weiterführenden Schule sinkt (Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser & Schiefele, 2015 für ein Review). Vor allem das Kompetenzerleben verläuft negativ (zum Beispiel Watt, 2004). Die intrinsische Motivation sinkt in verschiedenen Fächern (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Es gibt interindividuelle Unterschiede im Verlauf, das allgemeine Muster ist aber das des Absinkens. Erklärungen für diese Entwicklung sind zum einen, dass Kinder im Laufe der Schulzeit mehr Informationen über ihre Leistungen erhalten und diese auch besser verstehen. Zudem vergleichen sie sich stärker mit ihren Mitschülern. Zum anderen verstärkt sich der Blick auf Ergebnisse und Bewertungen, je älter Kinder werden (Wigfield, Faust, Cambria & Eccles, 2019, S. 446-447).

Die Studie von Watermann, Klingebiel und Kurtz (2010) untersuchte die Entwicklung der intrinsischen Motivation bei der Transition. Der Rückgang der Motivation hatte dabei eine mittlere Effektstärke (Rost, 2013, S. 244) von $d = .69$, die Abnahme war an den gymnasialen Schulformen am stärksten (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010, S. 369). Dabei fanden 62 Prozent der Veränderung innerhalb des ersten Halbjahres in der weiterführenden Schule statt. Die durchschnittliche Veränderung ist negativ und statistisch signifikant. Der individuelle Ausgangswert und die jeweilige Veränderung zeigten negative Korrelationen (Watermann, Klingebiel und Kurtz, 2010, S. 371). Den eher monotonen Abnahmeprozess führen die Autoren darauf zurück, dass die schulische Umwelt die intrinsische Motivation unterminierte. Vor allem das Bedürfnis nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit sehen sie nicht ausreichend berücksichtigt. Beim Kompetenzerleben wird vor allem der Zusammenhang mit der starken Abnahme am Gymnasium herausgestellt (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010, S. 378).

In der Studie von Knoppick, Becker, Neumann, Maaz und Baumert (2015, S. 22-23) zeigte sich, dass das allgemeine Wohlbefinden am Gymnasium nach der Transition abnahm. Das Wohlbefinden wurde in dieser Studie

allerdings als ein mehrdimensionales Konstrukt definiert, dass zum Beispiel auch das Selbstwertgefühl einschloss. Die Abnahme konnte in der Studie auf die Schulformunterschiede zurückgeführt werden.

2.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule

2.3.1 *Das Selbstwertgefühl*

Ende des 20. Jahrhunderts stieg das Interesse an der Erforschung des Selbstwertgefühls im pädagogischen Bereich (zum Beispiel Humphrey, 2004). Dweck (2002) sprach von einer „self-esteem movement“ (Miller & Moran, 2006, S. 7). Einer der Gründe war, dass viele soziale Probleme wie Drogenmissbrauch, schlechte schulische Leistungen, Essstörungen, etc. mit einem niedrigen Selbstwertgefühl in Verbindung gebracht wurden (Crocker & Wolfe, 2001, S. 593). Darauf aufbauend wurden Selbsthilfeprogramme entwickelt, die das gesellschaftliche Zusammenleben verbessern sollten. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde dies zum Teil revidiert, indem die Effekte der Programme als nicht so hoch beurteilt wurden wie gedacht (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Das (niedrige) Selbstwertgefühl wurde als Symptom dieser sozialen Probleme gesehen und nicht als deren Ursache (Baumeister, 1998). Nach Crocker und Park (2012, S. 309-310) ist die Frage nach einem hohen oder niedrigen Selbstwertgefühl nicht die entscheidende Frage, sondern, was Menschen glauben, wer sie sein oder was sie tun müssen, damit sie einen Wert als Person besitzen und folglich danach streben ein hohes Selbstwertgefühl zu haben.

Das *Selbstwertgefühl* (self-esteem)⁹ wird als Wert definiert, den ein Mensch sich selbst und seinen Fähigkeiten zuschreibt. Es bildet sich aus den je-

⁹ Hier bewusst abgegrenzt von anderen verwandten Begriffen wie Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, etc. Krause, Wiesmann und Hannich (2004, S. 49) bezeichnen die Begriffe als „Phänomene des Selbst“.

weiligen Bewertungen der Selbstkonzepte. Damit einher geht eine gewisse Emotionalität (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 191; Crocker & Park, 2012, S. 309). Schütz (2003, S. 4) spricht von der evaluativen Komponente des Selbst. Krause, Wiesmann und Hannich (2004, S. 49) ordnen das Selbstwertgefühl als eine habituelle Disposition des Menschen ein, im Gegensatz zu aktuellen psychischen Prozessen wie zum Beispiel die Selbsteinschätzung. Man kann das Selbstwertgefühl gleichsetzen mit dem kindlichen „Urvertrauen“ nach Erikson (1950). Die jeweilige Befindlichkeit wird durch das Selbstwertgefühl beeinflusst, die sich im allgemeinen Wohlbefinden zeigt (Haußer, 1995, S. 35). Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl sind glücklicher, zufriedener mit sich selbst und mit dem Leben allgemein (Diener, 1984). Jedoch ist bei einem hohen Selbstwertgefühl Vorsicht geboten. Ein „zu hohes“ Selbstwertgefühl kann mit einer Geringschätzung anderer Personen einhergehen, was zu sozialen Problemen führen kann. Weiterhin kann bei einem hohen Selbstwertgefühl zwischen einem echten und einem defensiven Selbstwertgefühl (Horney, 1950) unterschieden werden. Das defensive Selbstwertgefühl ist in dem Moment der Erhebung hoch, ist aber labil, da Personen in ihrem Selbstwert nicht gefestigt sind und deshalb mit Kritik nicht gut umgehen können. Sie haben die Tendenz sich zu verteidigen (defensives Selbstwertgefühl) (Schneider & Turkat, 1975; Schütz, 2003, S. 116-117).

Weiterhin kann man zwischen einem „Trait-Selbstwertgefühl“ und einem „State-Selbstwertgefühl“ unterscheiden. Diese Differenzierung geht auf James (1890) zurück. Das Trait-Selbstwertgefühl ist das allgemeine, über die Lebensspanne hinweg etwa konstant gleichbleibende Selbstwertgefühl. Im Durchschnitt ist es im Kindesalter recht hoch, in der Pubertät nimmt es ab, steigt wieder an und nimmt mit höherem Alter wieder ab (Robins & Trzesniewski, 2005). Das State-Selbstwertgefühl ist dagegen jenes Gefühl, dass durch äußere Bedingungen beeinflusst wird und eher von temporärer Natur ist. Dieses Selbstwertgefühl ist von den Selbstwertkontingenzen geprägt (Crocker & Park, 2012, S. 310). Allgemein ist ein fragiles und geringeres Selbstwertgefühl mit einem allgemein niedrigeren Wohlbefinden verbunden. Ebenso fühlen sich diese Menschen weniger selbstbestimmt (Morf & Koole, 2014, S. 157-158).

Selbstwertkontingenzen stellen äußere Faktoren (wie Aussehen, Noten, etc.) als auch innere, internale Faktoren (wie Werte, Interessen, etc.) dar, von denen Menschen ihr Selbstwertgefühl abhängig machen bzw. ableiten (Morf & Koole, 2014, S. 160). Es besteht ein moderater negativer Zusammenhang zwischen den Kontingenzen und der Selbstwerthöhe (Wouters, Duriez, Luyckx, Klimstra, Colpin, Soenens & Verschueren, 2013).

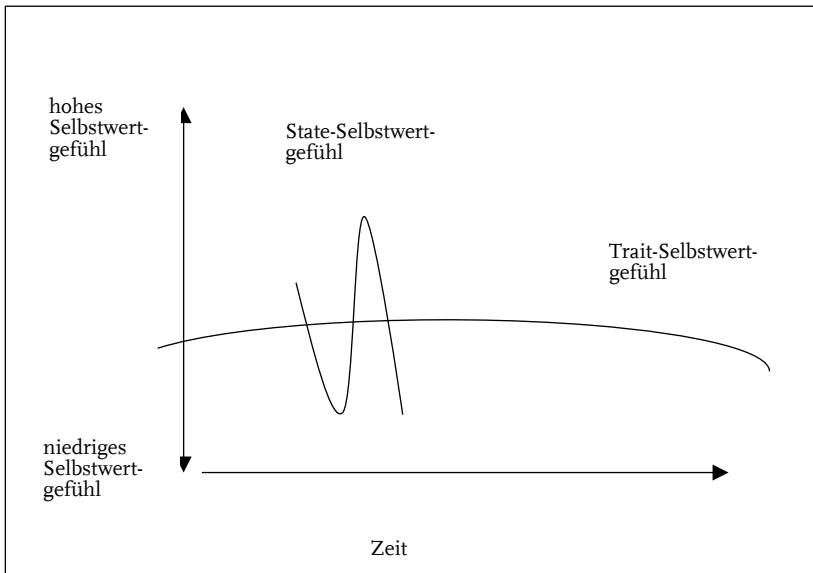


Abbildung 7: Schematische Darstellung des Trait-Selbstwertgefühls und des State-Selbstwertgefühls

Die Studie von Van der Kaap-Deeder, Wouters, Verschueren, Briers, Deeren und Vansteenkiste (2016) hat sich mit den Zusammenhängen von Selbstwertkontingenzen und Motivation beschäftigt, basierend auf der Selbstbestimmungstheorie. Die Ergebnisse zeigen, dass akademische Selbstwertkontingenzen in unterschiedlicher Höhe mit den extrinsischen Motivationsstilen und der intrinsischen Motivation korrelieren. Dabei zeigt sich die höchste Korrelation bei dem introjizierten Regulationsstil mit $r=.40$, und die geringste bei dem externalen Stil. Überraschend ist, dass sich selbst bei der intrinsischen Motivation und bei dem identifizierten Regulationsstil Korrelationen ergaben. Eine mögliche Erklärung ist,

dass es die intrinsische Motivation fördert, wenn Kompetenzen wertgeschätzt werden (Elliot, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000). So könnten Kontingenzen einen ähnlichen Effekt haben (Crocker & Wolfe, 2001, S. 614). Auch Crocker und Park (2012, S. 317) sehen den Zusammenhang zwischen den Kontingenzen und einer höheren Motivation, aber auch einer gesteigerten Vulnerabilität und Fragilität des Selbstwertgefühls. Wenn man differente Kontingenzen annimmt, ergibt sich daraus Verhalten und Vulnerabilitäten auf dieser Grundlage analysieren zu können. Crocker und Park (2012, S. 321-322) stellen die Hypothese auf, dass es keine Person gibt, die keine Selbstwertkontingenzen besitzt. Dies gehöre zur menschlichen Natur.

Das Selbstwertgefühl kann grundsätzlich als eine rein globale Komponente betrachtet werden (Rosenberg, 1965) oder als ein Konstrukt, das sich spezifisch in bestimmten Bereichen zeigt (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995). Das Modell von Crocker und Wolfe basiert auf den Überlegungen von James (1890). Nur die Bereiche, in denen das Selbstwertgefühl kontingent ist, beeinflussen das globale Selbstwertgefühl. Kontingenzen werden bei den Autoren wie folgt beschrieben:

„A contingency of self-worth is a domain or category of outcomes on which a person has staked his or her self-esteem, so that person's view of his or her value or worth depends on perceived successes or failures or adherence to self-standards in that domain“ (Crocker & Wolfe, 2001, S. 594).

Menschen unterscheiden sich in diesen Kontingenzen (Coopersmith, 1967). Menschen können mehrere Kontingenzen zu verschiedenen ausgeprägten Anteilen haben. Crocker und Wolfe nehmen eine gewisse Hierarchie vor, zum Beispiel gibt es eher globalere, umfassendere Kontingenzen wie die Kategorie „Werte“, die in Unterkategorien differenziert werden kann wie Vertrauen, Ehrlichkeit, etc. Die Selbstwertkontingenzen können auf verschiedene Art und Weise aktiviert werden, je nach Kontext und Stärke der Abhängigkeit (Higgins, 1996). Das Modell von Crocker und Wolfe umfasst sowohl das Trait- als auch das State-Selbstwertgefühl. Bedeutend ist vor allem die Interpretation eines Ereignisses durch eine

Person und inwiefern das Ereignis relevant für die Kontingenzen einer Person ist (Crocker & Wolfe, 2001, S. 594). Die Kontingenzen berühren insofern das Trait-Selbstwertgefühl, als das die Kontingenzen von der Umwelt beeinflusst werden, in dem sich ein Individuum regelmäßig wiederfindet. Es ist schwer Kontingenzen zu verändern, es ist aber möglich. Dabei ist es leichter innerhalb von Unterkontingenzen zu wechseln als innerhalb der globalen (Crocker & Wolfe, 2001, S. 595).

Forschungen zu den Selbstwertkontingenzen sind bislang selten. „Kompetenz“ und die „Anerkennung von anderen“ sind Kontingenzen, die bei Menschen im Durchschnitt dominieren (Crocker & Wolfe, 2001, S. 598). In der Studie der beiden Autoren mit College-Studierenden haben Crocker und Wolfe aus der eingesetzten „Contingencies of Self-Worth Scale“ (Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette, 2003) sieben Kontingenzen extrahiert. In Tabelle 3 sind sie jeweils mit dem Hinweis auf eine internale oder externale Verortung dargestellt.

Tabelle 3: Sieben Selbstwertkontingenzen (Crocker & Wolfe, 2001, S. 599)

Family support (familiäre Unterstützung)	Eher external
Competition (Wettbewerb)	Eher external
Appearance (Aussehen, Erscheinung)	Eher external
God's love (Liebe zu Gott)	Eher internal
School competence (schulische Kompetenz)	Eher external
Virtue (Werte)	Eher internal
Approval from others (Anerkennung durch andere)	Eher external

Internale Kontingenzen sind besser kontrollierbar und damit eher zu befriedigen. Daher ist ein positiver Zusammenhang zum Trait-Selbstwertgefühl anzunehmen. Dies zeigte sich in den Daten (Crocker & Wolfe, 2001, S. 599). Bei Berechnungen von Korrelationen mit der Skala von Rosenberg (1965), die auf die Selbstwerthöhe fokussiert ist, zeigen sich verschieden ausgeprägte Korrelationen. Interessant dabei ist, dass es bei allen der sieben Kontingenzbereiche leichte negative Korrelationen gibt, außer bei der familiären Unterstützung, der Liebe zu Gott und der schulischen Kompetenz (keine Korrelationen) und bei den Werten. Bei den Werten ergab sich die höchste positive Korrelation mit $r=.12$. Das Aussehen hatte die größte negative Korrelation mit $r=-.27$. Insgesamt zeigen

sich aber geringe bis keine Korrelationen zwischen der Selbstwerthöhe und Selbstwertkontingenzen. Ein instabiles Selbstwertgefühl, das mit Selbstwertkontingenzen einhergeht, ist zerbrechlich und wird in der Regel durch bestimmte individuelle Strategien verteidigt (Crocker & Wolfe, 2001, S. 609).

2.3.2 Das Selbstwertgefühl aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie beschreibt das Selbst als ein sogenanntes „self-as-process“. In der westlichen Welt und der Wissenschaft gibt es nach den Autoren der Theorie zwei wesentliche Verständnisse des Selbst. Zum einen das Verständnis als self-as-process, was bedeutet, das Selbst als ein integratives Selbst zu verstehen und zum anderen das Verständnis des Selbst als „self-as-object“, bei dem der Fokus auf den Wahrnehmungen der Menschen über sich selbst liegt und bei den Faktoren, die das Selbstkonzept prägen. Die Autoren nennen den zweiten Bereich auch „me-self“. Beide Vorstellungen interagieren in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2017, S. 382).

Viele Studien sehen das Selbstwertgefühl als eine menschliche Befriedigung eines Bedürfnisses an (zum Beispiel Sedikides & Skowronski, 2000). Es gibt zahlreiche Ratgeber und Leitfäden, auch für Schulen, wie Lehrkräfte das Selbstwertgefühl bei Kindern erhöhen können. Es wird oft als eine Anlage, als ein Kapital des Menschen betrachtet. Auch Ryan und Lynch (1989) haben das Selbstwertgefühl als einen Faktor für Wohlergehen und psychische Gesundheit betrachtet. Aber, wie bereits erwähnt, ist es nicht so einfach, dass ein hohes Selbstwertgefühl immer mit positiven Attributen versehen ist (Baumeister, Heatherton & Tice, 1993). So können hohe Werte auch auf narzisstische Störungen oder falschen Stolz hindeuten. In der Selbstbestimmungstheorie wird das Selbstwertgefühl daher nicht als ein genuin positives Konzept verstanden. Gerade in Bezug zu dem me-self sind es oft Standards, die von außen gesetzt werden, die internalisiert werden, und aus denen Menschen ihr Selbstwertgefühl ableiten. Dadurch wird das Selbstwertgefühl jedoch abhängig und bleibt keine innere stabile Ressource (Deci & Ryan, 2017, S. 392-393). In der

SBT wird folglich zwischen einem kontingenten Selbstwertgefühl und einem echten Selbstwertgefühl unterschieden, ähnlich dem echten und defensiven hohen Selbstwertgefühl bei Horney (1950) (Deci & Ryan, 2000). Auch die Selbstbestimmungstheorie spricht von Selbstwertkontingenzen, jedoch werden sie hier als ein eindimensionales Konstrukt gesehen, im Gegensatz zum Modell von Crocker und Wolfe (2001), weswegen in dieser hier dargelegten Studie die Selbstbestimmungstheorie an dieser Stelle um das Modell von Crocker und Wolfe ergänzt wurde, um so differenziertere Ergebnisse erzielen zu können.

Ähnlich benennen Kernis, Brown und Brody (2000) die zwei Formen des Selbstwertgefühls „sicheres“ und „fragiles“ Selbstwertgefühl. Das kontingente Selbstwertgefühl ist instabil, da es durch Abhängigkeit gekennzeichnet ist, wie bereits erwähnt. Es wird versucht extrinsische bzw. externe Ziele zu erreichen (wie Aussehen, Erfolg, etc.), und je nach Erfüllung wird daraus das Selbstwertgefühl gespeist. Durch den Prozess der Introjektion werden diese äußeren Standards als interne Kriterien des eigenen Werts festgemacht. Das echte Selbstwertgefühl ist dagegen stabiler, da es nicht von externen Standards abhängig ist. Es speist sich aus einem intrinsischen Sinn nach dem eigenen Wert. Das Gefühl, das Menschen dabei haben, ist ein grundlegendes Wertigkeitsgefühl. Das echte Selbstwertgefühl wird mit einem höheren Maß an Befriedigung der Grundbedürfnisse in Verbindung gebracht. Auch wenn man ein echtes Selbstwertgefühl besitzt, treten Gefühle auf, wenn man bestimmte Ziele erreicht bzw. wenn man scheitert (Deci & Ryan, 2017, S. 393). Aber das Selbstwertgefühl ist davon nicht betroffen. Damit ist es in der Vorstellung der Selbstbestimmungstheorie möglich völlig frei von Selbstwertkontingenzen zu sein, was einem reinen echten Selbstwertgefühl entsprechen würde. Diese Vorstellung ist aber sicherlich in der Realität nicht zu finden und entspricht einer idealistischen Annahme.

Ursachen für ein kontingentes Selbstwertgefühl werden der Entwicklung zugeschrieben und hier vor allem einer sozialen Umgebung, die Bedürfnisse hemmt (zum Beispiel ein kontrollierendes Verhalten der Eltern, Kasser, Ryan, Zax & Sameroff, 1995). Ein kontingentes Selbstwertgefühl wird mit einem grundlegenden Gefühl der Unsicherheit verbunden und

ist damit eine weniger gesunde Form des Selbstwertgefühls (Ryan & Brown, 2003). Es steht mit einem schlechteren Wohlergehen im Zusammenhang (Seery, Blascovich, Weisbuch & Vick, 2004).

Beide, das kontingente und das echte Selbstwertgefühl, stellen keine Dichotomien dar. Die meisten Personen haben eine gewisse Verletzlichkeit in bestimmten Bereichen des Selbstwertgefühls aufgrund ihrer Erfahrungen und damit in diesem Bereich ein kontingentes Selbstwertgefühl. Oftmals sind es Bereiche, die in der Gesellschaft stark im Fokus stehen wie Erfolg, Aussehen, etc. Trotzdem sind diejenigen Personen, die autonomere Regulationsstile haben, nicht so verfällig für ein instabiles, kontingentes Selbstwertgefühl (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman & Goldman, 2000; Deci & Ryan, 2017, S. 394).

2.3.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei der Transition Grundschule-weiterführende Schule

Grundsätzlich ist ein positives Selbstwertgefühl Grundlage für die Entwicklung des Kindes, das ihm Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten gibt. Ein positives Selbstwertgefühl stärkt ein Kind für die Bewältigung der Aufgaben in der Schule und beeinflusst die Lernmotivation (Krause, 2004, S. 51-52). Wenn die Entwicklung in der Familie positiv verlaufen ist, haben Kinder zu Beginn der Grundschulzeit ein eher globales Selbstbild mit einem eher positiven Selbstwertgefühl. Sie haben großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und eine hohe Lernmotivation und das Bedürfnis nach Informationen über sich selbst. Diese Informationen über sich selbst (als Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte ausgeführt) werden recht unkritisch übernommen (Krause, 1990). Vor allem zwischen dem ersten und zweiten Schuljahr nehmen die Informationen über die Kinder zu (Verdoppelung) (Knöfel, 1990), die in das Selbstbild des Kindes integriert werden (Krause, 2004, S. 60). Krause macht jedoch darauf aufmerksam, dass in ihren Studien 15 Prozent der Kinder vor Schulbeginn ein eher negatives Selbstwertgefühl haben. 30 Prozent derjenigen Kinder, die am Grundschulende große Lernschwierigkeiten hatten, hatten bereits vor Schulbeginn ein eher niedriges Selbstwertgefühl (Krause, 2004, S. 60).

Harter (2012, S. 680) teilt die Altersspanne, in der Kinder die Transition in Deutschland erleben, in die mittlere bis späte Kindheit (8 bis 10 Jahre) und die frühe Adoleszenz (11 bis 13 Jahre) ein. Am Ende der Periode 1 kann eine Internalisation nach der Selbstbestimmungstheorie stattfinden, dabei können sich Kinder kritisch mit ihrem Selbst auseinandersetzen (Harter, 2012, S. 689). Selbstbewertungen werden in diesem Alter realistischer, aber auch negativer durch soziale Vergleiche. Kinder können ihr globales Selbstwertgefühl verbal ausdrücken (Harter, 1999). Bezüge zu Einflüssen, die ihr Selbstwertgefühl verändern, können gezogen werden (Harter, 2012, S. 690-691). In Phase 2 (11 bis 13 Jahre) steigt die Fähigkeit zur Selbstreflexion an. Die Transition kann die Wahrnehmung der schulischen und sozialen Kompetenz verändern (Harter, 1996). Vor allem unrealistische Selbstbewertungen können zum Problem werden. Eine Mehrheit der Kinder dieser Altersspanne gibt an, dass sie ihr Selbstwertgefühl aus dem wahrgenommenen Aussehen bzw. Auftreten ziehen (Harter, 2012, S. 694-696).

Das Selbstwertgefühl ist neben der Motivation ein zentraler Faktor für Transitionen. Dabei erbringen Studien zum Selbstwertgefühl jedoch unterschiedliche Ergebnisse (Cantin & Boivin, 2004, S. 561; van Ophuysen, 2018, S. 128). Die unterschiedlichen Ergebnisse sind wie auch bei der Motivation auf unterschiedliche Designs, Kontexte und Stichproben der Studien zurückzuführen (Cantin & Boivin, 2004, S. 561).

Es existieren Studien, die keine Veränderungen während der Transition beim Selbstwertgefühl feststellten (zum Beispiel Abramowitz, Peterson, & Schulenberg, 1984). Negative Veränderungen des Selbstwertgefühls konnte zum Beispiel die Studie von Wigfield, Eccles, Iver, Reuman und Midgley (1991) oder die Studie von Eccles und Midgley (1989) feststellen. Dies jedoch in den USA, wo die Transition zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet als in Deutschland (nach der sechsten Klasse) und auch nicht mit einer leistungsbezogenen Selektion verbunden ist (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010, S. 356). Deshalb sind diese Studien nicht direkt übertragbar auf deutsche Verhältnisse. Innerhalb der siebten Klasse, also nach der erfolgten Transition, stieg das Selbstwertgefühl in diesen Stu-

dien wieder an. Das Absinken des Selbstwertgefühls erklären sich die Autoren vor allem mit dem sozialen Umfeld, das sich bei der Transition stark verändert (Wigfield, Eccles, Iver, Reuman & Midgley, 1991, S. 559). Schmidt (1958, S. 288-289) erwähnt in seinem Buch, dass eine gescheiterte Transition im Zusammenhang zu einem erschütterten Selbstvertrauen stehen kann.

Auch Cantin und Boivin (2004, S. 567) untersuchten das Selbstwertgefühl von der Grundschule zur Junior High School mit dem Ergebnis eines Absinkens des Selbstwertgefühls. Dieser Prozess dauerte die ersten zwei Jahre nach der Transition an. Die Autoren fragten sich, auf welche Faktoren der Verlauf nach der Transition zurückzuführen sei und verlangten nach Studien, die Zusammenhänge zur schulischen Kompetenz und zur sozialen Akzeptanz erheben, was sie ebenfalls in ihrer Studie erfassten (Cantin & Boivin, 2004, S. 568).

Valtin und Wagner (2004) fanden dagegen heraus, dass Kinder, die auf ein Gymnasium wechselten, in der Gesamtschau eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls zeigten (van Ophuysen, 2018, S. 128). Grundsätzlich sind jedoch Schüler/-innen von Gymnasien bei der Transition stärker in ihrem Selbstwertgefühl bedroht als Schüler/-innen der Haupt- bzw. Realschulen, da das Leistungsniveau innerhalb der Klasse an Gymnasien höher ist und damit auch Vergleiche mit Mitschülern anders ausfallen. Der sogenannte „Big-fish-little-pond“-Effekt (Marsh, 1987) fällt am Gymnasium dementsprechend stärker aus. Dieser Effekt beschreibt die Abnahme des Fähigkeitsselbstkonzepts von Kindern bei der Transition, da Vergleiche mit Mitschülern in einer leistungsstarken Klasse am Gymnasium anders ausfallen als in einer leistungsheterogeneren Grundschulklasse. Auch der Leistungsdruck ist an Gymnasien höher als an anderen Schulformen (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015, S. 7). Das generelle Selbstwertgefühl hat sich in dieser Studie als abhängig von der Schulform gezeigt (Valtin & Wagner, 2004).

Viele Untersuchungen betonen interindividuelle Unterschiede bei der Entwicklung und gehen somit auf die individuelle Entwicklung ein (Elben, Lohaus, Ball & Klein-Hessling, 2003; Jindal-Snape & Miller, 2008).

Jindal-Snape und Miller (2008) führen die individuellen Unterschiede auf die sozialen Rückmeldungen von Mitschülern, Lehrkräften, etc. zurück und deren individueller Deutung (Jindal-Snape & Miller, 2008, S. 227). Dabei ist eine Forderung der Autoren an Lehrkräfte, sensibel und aufmerksam mit ihren Äußerungen umzugehen, um hier keine Gefahren für das Selbstwertgefühl der Kinder zu erzeugen. Außerdem sei es sinnvoll, so die Autoren der Studie, dass Lehrkräfte mehr Wissen für eine Diagnostik eines geringen Selbstwertgefühls bei Kindern erwerben. Die Studie von Miller und Moran (2005) zeigte, dass Lehrkräfte an dieser Stelle noch Potential haben. Lehrkräfte sollten darüber hinaus, so Jindal-Snape und Miller, über die individuellen Selbstwertkontingenzen der Kinder Bescheid wissen (Jindal-Snape & Miller, 2008, S. 229).

Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre theoretische Einordnung in die Transitionsforschung und deren bedeutende Konstrukte

Carle (2004, S. 30) unterscheidet zwischen Bildungsübergängen und Lebensübergängen. Bei Bildungsübergängen ist der wesentliche Differenzaspekt zu den Lebensübergängen derjenige der beteiligten Bildungsinstitutionen, wie bei dieser hier präsentierten Studie die Grundschule und die weiterführende Schule. Die Corona-Pandemie kann zum einen den Lebensübergängen zugeordnet werden. Lebensübergänge sind Geschehen, bei denen sich das Selbst intensiv weiterentwickeln kann (Carle, 2004, S. 39). Zum anderen kamen bei der Corona-Pandemie auch Einflüsse auf Bildungseinrichtungen deutlich zum Tragen. So kann man die Corona-Pandemie beiden Formen zuordnen. Daher wird in dieser Studie bei der Corona-Pandemie von einer Transition gesprochen, da auch hier die entwicklungspsychologische Fragestellung im Vordergrund steht. Wenn man die zwei Merkmale nach Hopson und Adams (1976, S. 6) für eine Transition zugrundelegt, bestätigt dies die Einordnung der Pandemie als Transition. Zum einen muss demnach ein Bewusstsein bei den Subjekten für eine Diskontinuität vorhanden sein und zum zweiten müssen neue Verhaltensmuster erforderlich sein. Beides trifft auf die Pandemiesituation zu. Nach den beiden Autoren ist die Pandemie eine „nicht vorhersehbare-nicht freiwillige“ Transition.

Unter dem Typus der Lebenserfahrung werden bei der Theorie nach Phillip und Aymanns (2018) Phänomene wie zeitgeschichtliche Ereignisse und kollektive Traumata gefasst (Fillip & Aymanns, 2018, S. 51). Diese können bei unterschiedlichen Altersgruppen verschiedene Effekte nach sich ziehen (Fillip & Aymanns, 2018, S. 53). Es hat eine hohe Bedeutung für das Individuum, wann genau dieses Ereignis in der eigenen Lebensspanne auftritt.

Konkrete Studien zu den Effekten der Corona-Pandemie auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl im schulischen Kontext liegen bislang noch nicht vor. Nach dem Schulbarometer von 2020 gaben 52 Prozent der befragten Schüler/-innen an, dass sie sich durch die Corona-Pandemie (eher) belastet fühlen (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, S. 11). In einer Studie zur Autonomieförderung vor und während der Corona-Pandemie konnten keine nennenswerten Veränderungen festgestellt werden (Scherrer & Carmignola, 2021). Zur Motivation unter den Corona-Bedingungen lassen sich in den bisherigen Studien nur Aussagen treffen zur generellen Motivation, aber nicht zu deren Art. So berichten Helm, Huber und Loisinger (2021, S. 266) in ihrem Review von einem Anteil von 37 bis 70 Prozent Schüler/-innen, die angaben (eher) gerne oder sehr gerne im Fernunterricht zu lernen. Bei einigen Studien (zum Beispiel Baier & Kamenowski, 2020) zeigte sich, dass die Motivation bei Gymnasiasten niedriger war als bei Schüler/-innen anderer Schularten.

In diesem Kapitel wurde der Begriff Transition eingeführt, da diese hier dargestellte Studie eine entwicklungspsychologische Perspektive einnimmt. Innerhalb der Transitionsforschung lässt sich diese hier präsentierte Arbeit in verschiedene Theorien und Modelle einordnen. Das Modell der Bewältigungskompetenz (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018) fokussiert den Ansatz, dass mithilfe sozialer Ressourcen (Mentoren des Förderprojektes WEICHENSTELLUNG für diese hier vorgestellte Arbeit) die individuellen Ressourcen der Kinder (in dieser hier präsentierten Studie die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl) unterstützt werden können, um die Transition zu bewältigen. Diese Unterstützung erfolgt im Projekt WEICHENSTELLUNG unter anderem mit der Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten. Die Theorie der kritischen

Lebensereignisse (Fillip & Aymanns, 2018) thematisiert ebenfalls die Bewältigung von Transitionen, betont aber stärker das individuelle Erleben der Kinder und die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen. Diesem Aspekt wird in dieser hier dargelegten Studie nachgegangen, indem ein starker Fokus auf der individuellen Wahrnehmung der Feedbackmethode im Zusammenhang mit den individuellen Voraussetzungen gelegt wird (siehe Kapitel 3). Das übergeordnete Ziel der hier präsentierten Studie, was auch im Zentrum der Theorie der kritischen Lebensereignisse steht, ist die Passung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Dies wird bei dieser hier vorgestellten Studie für die Transition untersucht anhand der Analyse der individuellen Wahrnehmung der Feedbackmethode und der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Das dritte Modell, das aus der Transitionsforschung für diese hier dargestellte Arbeit verwendet wurde, ist das Modell nach Hopson und Adams (1976). Das Modell eignet sich gut, da es das Selbstwertgefühl als bestimmend für den Verlauf einer Transition setzt. Außerdem betonen die Autoren des Modells ebenfalls die mögliche Entwicklung des Individuums während des Prozesses der Transition und deren grundsätzliche pädagogische Gestaltungsmöglichkeit.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation als zentrale Metatheorie dieser hier präsentierten Studie differenziert das Konstrukt Motivation in unterschiedliche Arten der Motivation je nach Grad an Selbstbestimmung. Wesentlich für die Theorie sind die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Autonomieerleben, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Das Ziel dabei ist es eine Umgebung bereitzustellen, die möglichst alle drei Bedürfnisse bestmöglich fördert. So entsteht ein allgemeines Wohlergehen, die intrinsische Motivation wird gefördert und Prozesse der Internalisation innerhalb der extrinsischen Motivation werden ebenfalls unterstützt. In der Organismic Integration Theory, einer der Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorien, werden die Unterformen der extrinsischen Motivation, die Internalisierungsprozessen unterliegen, beschrieben. Die Unterformen sind der externale Regulationsstil, der introjizierte Stil, der mit den Selbstwertkontingenzen in engem Zusammenhang steht, der identifizierte Motivationsstil und letztlich der integrierte Regulationsstil. Der integrierte Stil ist derjenige der mit einem hoch autonomen Verhalten einhergeht. Bislang ist der intrinsische Motivationsstil bei der Transition untersucht

worden. Diese hier präsentierte Studie untersucht dagegen zusätzlich die Unterformen der extrinsischen Motivation bei der Transition für die entsprechende Stichprobe. Für den intrinsischen Stil wurde in Studien ein Absinken nach der Transition festgestellt, besonders stark an Gymnasien und dort vor allem beim Bedürfnis nach Kompetenzerleben (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Watt, 2004).

Selbstwertkontingenzen stehen wie schon erwähnt vor allem mit dem introjierten Regulationsstil in Zusammenhang, wie die Studie von Van der Kaap-Deeder, Wouters, Verschueren, Briers, Deeren und Vansteenkiste (2016) zeigt und damit die theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie stützt. Selbstwertkontingenzen fördern die Entstehung eines fragilen Selbstwertgefühls (Crocker & Park, 2012) und werden auch innerhalb der Theorie zu den kritischen Lebensereignissen diskutiert (Fillip & Aymanns, 2018). Zwischen der Selbstwerthöhe und dem Vorhandensein von Selbstwertkontingenzen bestehen kaum Korrelationen (Crocker & Wolfe, 2001). In dieser hier dargestellten Arbeit wird nicht nur zwischen einem echten und einem kontingenten Selbstwertgefühl unterschieden, wie das die Selbstbestimmungstheorie vornimmt, sondern es wird das Modell von Crocker & Wolfe (2001) zum kontingenten Selbstwertgefühl hinzugezogen, das die Kontingenzen in Unterformen differenziert und somit eine bessere empirische Prüfbarkeit sicherstellt und ein mehrdimensionales Verständnis einnimmt, der diese hier präsentierte Studie folgt. Die Studienlage zur Entwicklung des Selbstwertgefühls bei der Transition ist widersprüchlich. Festzuhalten bleibt, dass das Selbstwertgefühl von einer Instabilität und Fragilität bei der Transition aufgrund der sich ändernden Umgebung bedroht ist (Hopson & Adams, 1976; Wigfield, Eccles, Iver, Reuman & Midgley, 1991; Schmidt, 1958; Cantin & Boivin, 2004). Diese Gefahr ist grundsätzlich am Gymnasium am höchsten (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015). Besonders bedeutsam für diese hier dargelegte Arbeit ist die Betonung des individuellen Verlaufs und dessen Abhängigkeit von sozialen Rückmeldungen und deren Deutungen (Jindal-Snape und Miller, 2008). Bei diesem Verständnis setzt diese hier präsentierte Untersuchung an, indem mit der Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten die Wahrnehmung dieser bei den Kindern während der Transition analysiert wird. Das Ziel dabei ist eine selbstbestimmte Weiterentwicklung der Kinder bei der Transition zu fördern, indem

ein starker Fokus auf Reflexionsprozesse mithilfe der Feedbackmethode gelegt wurde (Carle, 2004).

Die Corona-Pandemie kann als eine weitere Transition aufgefasst werden, die die Kinder in dieser hier präsentierten Studie zu bewältigen hatten. Damit kann man von „mehrfach verschränkten“ Transitionen ausgehen, wie Denner und Schumacher (2014) es bezeichnen, wenn mehrere Transitionen parallel zu bewältigen sind. Es ist insgesamt von einer eher belastenden Situation durch die Corona-Pandemie für die Kinder und damit von negativen Effekten auf beide Konstrukte auszugehen (eindeutige Ergebnisse liegen bislang aber nicht vor).

3 Förderung des Selbstwertgefühls und der (intrinsischen) Motivation mithilfe von Bildungs- und Lerngeschichten bei der Transition Grundschule – weiterführende Schule im Projekt WEICHENSTELLUNG

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die beiden psychologischen Konstrukte, die für die Transition und für diese hier präsentierte Studie wesentlich sind, beschrieben wurden, geht es im folgenden Kapitel um die pädagogische Förderung dieser Konstrukte bei der Transition. Diese pädagogische Begleitung wurde in der hier dargestellten Studie mit den Bildungs- und Lerngeschichten vorgenommen und deren Wirkung bzw. Wahrnehmung in Bezug auf beide Konstrukte durch die untersuchten Kinder analysiert. Um in die Methode der Bildungs- und Lerngeschichten einzuführen, werden zunächst deren grundlegenden Prinzipien dargestellt. Da vor allem die Wahrnehmung (und damit vermittelt die Wirkung) der Bildungs- und Lerngeschichten durch die Kinder im Fokus steht, wird diese in Bezug zum Angebot-Nutzungs-Modell der Pädagogik beschrieben und weitere bedeutende Einflussfaktoren wie die Lernvoraussetzungen angeführt. Anschließend wird die Methode in die Forschung zu Feedback im pädagogischen Kontext eingeordnet, da dies den Schwerpunkt der Bildungs- und Lerngeschichten in dieser hier vorgestellten Arbeit darstellt. Auch dabei liegt der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung von Feedback. Passend dazu wird die Cognitive Evaluation Theory, eine der Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie, im Anschluss dargestellt, die die Wahrnehmung von Feedback in Zusammenhang zur (intrinsischen) Motivation setzt. Auch das Selbstwertgefühl, als zweites bedeutendes Konstrukt bei der Transition zur weiterführenden Schule, wird dargestellt und zwar inwiefern es durch die Bildungs- und Lerngeschichten gefördert werden kann. Das Kapitel abschließend wird die konkrete Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG in dieser hier vorgestellten Studie beschrieben.

3.1 Der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten

3.1.1 Grundlegende Prinzipien des Ansatzes

a) Das Curriculum „Te Whariki“

1991 startete ein neuseeländisches Projektteam um die Erziehungswissenschaftlerin Margaret Carr ein neues nationales Curriculum für den Elementarbereich zu entwickeln. 1995 startete das begleitende Forschungsprojekt des Teams „Assessing Children’s Experiences in Early Childhood“, das das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten entwickelte. Das Verfahren wurde in die Praxis getragen und mit diesen Erfahrungen weiterentwickelt (Carr, 2001, S. 96).

1996 wurde das neuseeländische Curriculum mit dem Namen „Te Whariki“ veröffentlicht (May & Carr, 1998, S. 7; Carr, 2004, S. 39). 2017 wurde das Curriculum aktualisiert. Der Begriff Te Whariki bedeutet in der Landessprache der Ureinwohner Neuseelands, den Maori, „gewebte Matte“ (Carr, 2004, S. 39). Ein Strang dieser Matte stellt symbolisch das Wohlbefinden dar, das in der Selbstbestimmungstheorie ebenfalls einen zentralen Faktor darstellt (siehe Kapitel 2). Auch das Zugehörigkeitsgefühl, eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse, ist ein wesentlicher Strang im neuseeländischen Curriculum und im Symbolbild der gewebten Matte (Carr, 2004, S. 43). Ein weiteres zentrales Prinzip des Curriculums ist das des kompetenten Lernenden (Carr, 2004, S. 40), womit das Bedürfnis nach Kompetenzerleben in Verbindung steht.

In Te Whariki (Ministry of Education, 1996, S. 9) werden die Hauptziele des Curriculums folgendermaßen definiert:

„[...] to grow up as competent and confident learners and communicators, healthy in mind, body, and spirit, secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to society.“

Das Curriculum (und damit die gewebte Matte) soll von den Lernenden selbst „gewebt“ werden (Schneider & Gruber, 2019, S. 18). Auf dem neuen Curriculum von 2017 ist die Matte auf das Titelblatt gedruckt worden und verdeutlicht somit deren Bedeutung. Die grundlegenden Konzepte bzw. Verständnisse des Curriculums Te Whariki werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt (nach May & Carr, 1998, S. 9-10).

Verwobenheit	Entwicklung	Ziele bzw. Stränge
<ul style="list-style-type: none"> • Bild der gewobenen Matte, auf der alle stehen • verschiedene Muster • Gespräche, Reflexion, Bewertung • Spinnennetz als Modell --> Entwicklung zur Komplexität 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht an feste Altersgrenzen gebunden • Individualität • Kontextgebundenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlbefinden • Zugehörigkeitsgefühl • Partizipation • Kommunikation • Exploration

Abbildung 8: Das neuseeländische Curriculum Te Whariki und dessen Schwerpunkte

Die fünf Stränge des Verfahrens werden von manchen Forschenden als Grundbedürfnisse angesehen (zum Beispiel Metzinger, 2011; Schulz & Frisch, 2018, S. 8). Mit Bezug zur Selbstbestimmungstheorie ist zu sehen, dass in allen Strängen die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Bedürfnis nach Autonomieerleben, siehe Kapitel 2) und die Motivationsstile eine Rolle spielen: Zugehörigkeitsgefühl (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit), Wohlbefinden (alle drei Bedürfnisse), Exploration (intrinsische Motivation, alle drei Bedürfnisse), Kommunikation (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit) und Partizipation (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit). Der Begriff Motivation selbst kommt im Curriculum nicht vor. Aber Begriffe, die in der Selbstbestimmungstheorie von zentraler Bedeutung sind, wie Kompetenz, Wohlbefinden, Selbstwertgefühl werden genannt und werden hauptsächlich in dem ersten Strang Wohlbefinden eingeordnet (Ministry of Education, 1996, S. 46).

Vier Prinzipien, die im Curriculum benannt werden, lauten die Ermächtigung (Empowerment) zum Lernen, die ganzheitliche Entwicklung (Holistic development), Familie und Gemeinde (Family and community) und zuletzt Beziehungen (Relationships) (Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007, S. 21). Das Curriculum wurde explizit zweisprachig verfasst (in der aktuellen Auflage von 2017 wurde das Curriculum sogar in zwei verschiedenen Auflagen veröffentlicht), um die Wertschätzung für die Tradition und Kultur der Maori deutlich zu machen.

b) Der neue Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten als Assessmentverfahren

In Deutschland wurden die Bildungs- und Lerngeschichten das erste Mal vom Deutschen Jugendinstitut von 2004 bis 2007 im Auftrag des Familienministeriums adaptiert und unter dem Namen Bildungs- und Lerngeschichten in Deutschland bekannt (Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007; Graf, 2009, S. 2; Schulz & Frisch, 2018, S. 7). Da im Begriff *Bildungs- und Lerngeschichten* das Wort „Bildung“ erscheint, wird damit der ganzheitliche Bildungsanspruch des Verfahrens deutlich (Schulz & Frisch, 2018, S. 7). Im Elementarbereich wurden die Bildungs- und Lerngeschichten durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind begleitend zur Umsetzung evaluiert (Simoni & Wustmann Seiler, 2013).

Das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten (im englischen „learning stories“) entstand in Neuseeland durch die Kritik an bisherigen Bewertungsverfahren und -verständnissen im Elementarbereich (Carr, 2001). Vor allem die Beurteilung, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht, die anhand von Checklisten getroffen wurde, wurde von Carr (2001, S. 1) kritisiert. Sie selbst bezeichnete es als ein „folk model“ der Bewertung, als ein „Volkmodell“ bzw. als ein „übliches“ Modell (Carr, 2001, S. 2). Carr spricht von einem divergenten Verständnis von Bewertung im Gegensatz zu dem bisherigen konvergenten Verständnis. Ein divergentes Verständnis betont die Perspektive des Lernenden, das Verstehen, und bindet neben der Lehrkraft den Lernenden mit ein (Carr, 2001, S. 2). Der Ansatz

ist grundsätzlich ressourcen- und prozessorientiert (Pomeranets, 2012, S. 30).

Tabelle 4: Unterschiede anhand verschiedener Dimensionen des bisherigen Modells der Bewertung und des Konzepts der Bildungs- und Lerngeschichten (nach Carr, 2001, S. 3)

	<i>Bisheriges Modell</i>	<i>Modell Bildungs- und Lerngeschichten</i>
Ziel	Messung von Kompetenzen anhand von Checklisten (am Beispiel des Schuleintritts)	Erweiterung des Lernens
Blick auf...	Schulische Fähigkeiten, kontextfrei und ohne Zusammenhang	Lerndispositionen
Fokus	Defizite, Füllung von Lücken	Anerkennung, Erweiterung von Lerndispositionen
Gültigkeit	Objektive Beobachtungen	Interpretierte Beobachtungen, Diskussionen und Übereinkünfte
Fortschritt	Hierarchien von Fähigkeiten	Ansteigende komplexe Partizipation
Verfahren	Checklisten	Lerngeschichten
Wert für Fachkräfte	Überwachung von externen Stellen	Zur Kommunikation mit vier „Seiten“: Kinder, Eltern, Kollegen und sich selbst

In der neuseeländischen Kita-Praxis werden die Bildungs- und Lerngeschichten oft als einziges Assessmentverfahren eingesetzt, auch wenn im neuen Curriculum von 2017 betont wird, dass die Bildungs- und Lerngeschichten nicht als einziges Assessmentverfahren verwendet werden müssen (Wanoa & Johnston, 2019, S. 91).

c) Lerndispositionen

Lerndispositionen spielen eine zentrale Rolle im Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten. Carr (2001) betont dabei den Aspekt der „responsive and reciprocal relationships between the individual and the environment“ (Carr, 2001, S. 22). Dabei lassen sich Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation ziehen (siehe Kapitel 2), die ebenfalls die

Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt betont. Die Lerndispositionen sollen zum einen in den Bildungs- und Lerngeschichten als Lernergebnisse „vermessen“ und zum anderen durch die Bildungs- und Lerngeschichten verbessert werden (Carr, 2001, S. 101; Carr, 2004, S. 44). Diese hier präsentierte Studie befasst sich lediglich mit dem zweiten Aspekt.

Die Definition von Lerndispositionen nach Carr (2001) setzt sich aus vier Elementen zusammen. Carr bezieht sich auf Katz (1993), wenn sie Lerndispositionen als Konstrukt aus Motivation und situierten Lernstrategien definiert.

LEARNING OUTCOMES

- 1 Skills and knowledge
- 2 Skills and knowledge + intent = learning strategies
- 3 Learning strategies + social partners and practices + tools = situated learning strategies
- 4 Situated learning strategies + motivation = learning dispositions

Abbildung 9: Elemente der Lerndispositionen (nach Carr, 2001, S. 5)

Die drei Hauptelemente der Lerndispositionen, Motivation, Fähigkeiten und Situations- bzw. Umweltbezug werden aus der Perspektive des Lernenden als „ready, willing“ und „able“ umschrieben (Carr, 2001, S. 9). Die zwei Konstrukte, die im Mittelpunkt dieser hier präsentierten Studie stehen, (intrinsic) Motivation und das Selbstwertgefühl, sind unter den ersten beiden zu subsumieren (ready und willing). Carr (2001, S. 21) fasst die beiden Elemente ready und willing mit dem Begriff „eager“ zusammen, was mit „erpicht“, „begierig“ oder „gespannt“ übersetzt werden kann. Diese Begriffe stehen im Zusammenhang mit dem Verständnis der intrinsischen Motivation nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (siehe Kapitel 2).

Nach Katz (1988, S. 30) sind Lerndispositionen Tendenzen von Lernenden auf Situationen in bestimmter Art und Weise zu reagieren bzw. zu antworten. Diese Reaktionen hängen nach dem Verständnis der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von den drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen ab.

In nachfolgender Tabelle sind die fünf Lerndispositionen der Bildungs- und Lerngeschichten (aufgegliedert nach den beiden Elementen ready und willing) mit Bezug zu den beiden Konstrukten (intrinsische) Motivation und Selbstwertgefühl aufgeführt.

Tabelle 5: Die fünf Lerndispositionen der Bildungs- und Lerngeschichten und ihr Bezug zu Konstrukten dieser hier vorgestellten Arbeit (nach Carr, 2001, S. 24-25)

	<i>Being ready, Children are developing...</i>	<i>Bezüge zu Motivation und Selbstwertgefühl</i>	<i>Being willing, Children are developing...</i>	<i>Bezüge zu Motivation und Selbstwertgefühl</i>
Taking an interest	interests; expectations that people, places and things can be interesting; a view of self as interested and interesting	Intrinsische Motivation	a preparedness to recognise, select or construct interests in this place, to make connections between artefacts, activities and social identities across places	Erfüllung der drei Grundbedürfnisse; Internalisierung
Being involved	readiness to be involved, pay attention, for a sustained length of time; a view of self as someone who gets involved	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit; Internalisierung	informed judgements about the safety and trustworthiness of the local environment	Internalisierung
persisting with difficulty or uncertainty	enthusiasm for persisting with difficulty or uncertainty; assumptions about risk and the role of making a mistake in learning; a view of self as someone who persists with difficulty and uncertainty	Bedürfnis nach Kompetenzerleben; echtes Selbstwertgefühl	sensitivity to places and occasions in which it is worthwhile to tackle difficulty or uncertainty and to resist the routine	Internalisierung
communicating with others	the inclination to communicate with others in one or more of '100 languages' (Edwards, Gandini & Forman, 1993), to express ideas and feelings; a view of self as a communicator	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit	responses to a climate in which children have their say and are listened to	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit
taking responsibility/ taking another point of view	a habit of taking responsibility in a range of ways, to take another point of view, to recognise justice and to resist injustice; a view of self and others as citizens with rights and responsibilities	Internalisierung; identifizierter Regulationsstil; Selbstwertkontingenz „Werte“; Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit	recognition or construction of opportunities to take responsibility	Internalisierung; identifizierter Regulationsstil; Selbstwertkontingenz „Werte“; Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Lerndispositionen in einer ressourcenorientierten Art wahrzunehmen und rückzumelden wirkt auf vielfältige Weise auf Kinder. So vergleichen sich Kinder weniger negativ mit anderen Kindern. Diese negativen Vergleiche führen oft zu Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls, die somit weniger stark ausfallen (Carr, 2001, 75-76). Die soziale Bezugsnorm

spielt allgemein eine untergeordnete Rolle in diesem Verfahren, da Vergleiche mit anderen Kindern nicht vorgesehen sind.

Die Lerndispositionen können sich gegenseitig überschneiden sowie parallel auftreten (Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007, S. 54; Carr, 2001, S. 97). Eine andere Perspektive ist die der Sequenzierung, das heißt, dass die Lerndispositionen nacheinander in Erscheinung treten und aufeinander aufbauen (Carr, 2001, S. 97).

Carr (2001, S. 180) zitiert Perkins, Jay und Tishman (1993, S. 18) und fügt selbst die Anmerkung bei (siehe Zitat), dass das Gesagte im Zitat nicht nur für gutes Denken gelte, sondern ebenso für das Lernen und für Bewertungen im Allgemeinen.

„[...] Yes, dispositions inevitably include reference to things that are genuinely hard to pin down: motivations, affect, sensitivities, values and the like. But these factors exert no less of an influence on behavior simply because they are hard to define, and we have argued that they must figure prominently in a full account of good thinking (and learning, and assessment – my addition) [...]“.

In der Theorie der drei Autoren Perkins, Jay und Tishman werden Dispositionen in drei Konzepte unterteilt: neben den Fähigkeiten sind dies Neigungen und Sensitivitäten (Perkins, Jay & Tishman, 1993, S. 4). Hier ist mit Bezug zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation das Element der Neigungen zentral. Wobei Carr und Claxton (2002, S. 11) deutlich machen, dass für sie keine Fähigkeiten zu den Lerndispositionen zählen sollten. Nach Leu (2002, S. 23; Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger 2007, S. 49) sind Lerndispositionen grundlegende Voraussetzungen für Lernprozesse.

In dem sogenannten „Eisberg-Modell“ zeigt Carr (1998, zitiert nach Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007, S. 51) Zusammenhänge auf zwischen den Lerndispositionen (als Spitze des Eisbergs dargestellt) und den Strängen des Curriculums (die unterhalb des Meeresspiegels liegen). Die Lerndispositionen sind sichtbar und deshalb

in den Bildungs- und Lerngeschichten gut zu dokumentieren und im Vorfeld zu beobachten. Die Stränge dagegen sind Voraussetzungen, damit Kinder die jeweilige Lerndisposition entwickeln und zeigen können. So können die Stränge auch als Bedürfnisse gesehen werden, ähnlich den psychologischen Grundbedürfnissen. Somit fügt sich dieses Modell gut in die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie ein.

d) Weitere Grundsätze des Verfahrens

Die Bildungs- und Lerngeschichten werden von Carr (2001, S. 95) zu den „formativen“ Assessmentverfahren gezählt. Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten stellt Beobachtungen im schulischen bzw. elementarpädagogischen Alltag dar, die aufeinander aufbauend eine Serie von individuellen Momentaufnahmen von Kindern präsentieren und sich dabei auf mindestens eine der fünf Lerndispositionen beziehen (Carr, 2001, S. 96).

Die einzelnen Schritte, die bei der Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten zu absolvieren sind, beschreibt Carr (2005, zitiert nach Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007, S. 55) mithilfe eines „progressiven Filters“.

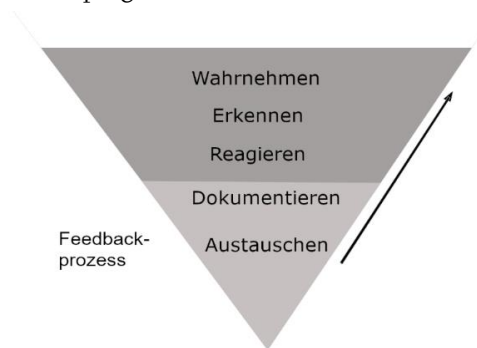


Abbildung 10: Der progressive Filter in Bezug zu Feedbackprozessen

Dem breiten ungefilterten „Wahrnehmen“ zu Beginn folgt ein „Erkennen“. Hier legt die Lehrkraft bzw. pädagogische Fachkraft fest, auf was sie sich in ihrer Beobachtung fokussieren möchte. Anschließend wird der

Prozess weiter verengt, indem nur auf bestimmte Situationen „reagiert“ wird. In der „Dokumentation“ anhand einer Lerngeschichte findet ein weiterer Selektionsprozess statt. Zum Abschluss des Prozesses wird über besondere Merkmale mit dem Kind, den Eltern und den Kollegen diskutiert, bevor wiederum eine neue Situation wahrgenommen wird und der Prozess von vorne startet. Der Prozess, den eine Bildungs- und Lerngeschichte ausmacht, wird von Carr (2001, S. 101) mit vier „D’s“ beschrieben: „Describing, Discussing, Documenting“ und „Deciding“. In dieser hier vorgestellten Arbeit wurde besonderes Augenmerk auf die letzten Teilprozesse des progressiven Filters gelegt, vor allem auf das Dokumentieren und den Austausch mit dem Kind als Bestandteile eines Feedbackprozesses, da die Bildungs- und Lerngeschichten in ihrer weiteren Funktion als Feedbackmethode untersucht werden.

Grundlage für das Feedback ist eine systematische Beobachtung im Vorfeld. Im Anschluss werden die Beobachtungen zum Zweck der kommunikativen Validierung mit Kollegen besprochen, die das Kind zu anderen Zeitpunkten beobachtet haben (oder gegebenenfalls zum gleichen Zeitpunkt, wenn gemeinsam unterrichtet bzw. betreut wird) (Pomeranets, 2012, S. 30).

Beim Dokumentieren ist für Praktiker/-innen vor allem der Zeitaspekt tragend, der gegenüber dem pädagogischen Wert abgewogen wird. Durch das Dokumentieren der Beobachtungen werden diese öffentlich und permanent. Als Rezipienten sind in dieser hier dargestellten Studie nur die Kinder selbst von Bedeutung, da der Fokus auf der Wahrnehmung der Kinder liegt, doch Bildungs- und Lerngeschichten sind zusätzlich für Eltern, Lehrkräfte und relevante Gemeindemitglieder von Bedeutung, die Zugriff darauf haben (Carr, 2001, S. 137).

Wie die Lernumgebung bei den Bildungs- und Lerngeschichten verstanden wird, beschreibt Pratt (1994, S. 102) wie folgt:

„[...] Such environments are distinguished by multiple channels of feedback. Participants seek, receive, pay attention to, and respond to messages of inquiry, encouragement, confirmation, and correction. Such

feedback is assessment in its broadest sense. At its least formal, and in some ways its best, it is unobtrusively woven into the fabric of classroom activity and interaction [...]

Oder wie Carr (2001, S. 157) es bezogen auf das Curriculum beschreibt: Die Bewertung (Assessment) ist nach dem Verständnis der Bildungs- und Lerngeschichten nicht mehr separat zu den Entwicklungen des Curriculums zu sehen, sondern es ist ein Bestandteil davon. Lernen und Lehren bzw. die Förderung des Lernens gehört mit der Bewertung zusammen und bildet ein Ganzes.

Das Entscheiden (Deciding) wird in dem Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten unter anderem als ein Reagieren verstanden, auch als ein spontanes und intuitives Antworten bzw. Reagieren auf das Kind. Dabei wird von Carr der Begriff des *formativen Assessments* („assessment for learning“, Wanoa & Johnston, 2019, S. 91) verwendet, der auch in Deutschland seit der Studie von Hattie (2015) sehr an Bedeutung gewonnen hat. Carr beschreibt den Begriff folgendermaßen:

„[...] Formative assessment keeps track and advises the participants about some of the alternative directions for further development and learning [...].“ (Carr, 2001, S. 158)

Carr betont, dass das, was Pädagogen im Alltag entscheiden, oft „einfach geschieht“, ohne dass dies notiert oder in irgendeiner Form dokumentiert wird. Diese Entscheidungen, verstanden als Feedback, wird in den Bildungs- und Lerngeschichten sichtbar gemacht, indem es in den Bildungs- und Lerngeschichten aufgeschrieben wird (Carr, 2001, S. 164). Das Feedback ist nach dem Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten so gestaltet, wie es auch die aktuelle Forschung zu Feedback als lernförderlich beschreibt. Es ist zum Beispiel nicht generalisierend und nicht ausschließlich auf die Person gerichtetes Lob (zum Beispiel „Du bist ein guter Junge“ oder „Du bist klug“) (Carr, 2001, S. 165). Eisner (2000, S. 350-351), auf den sich Carr bezieht, stellt die Bedeutung eines formativen Assessments gegenüber eines „summativen“ Assessments heraus. Eisner begründet dies mit einem deutlich ganzheitlicheren Bild des Kindes als Ergebnis als dies zum Beispiel bei einem singulären Testverfahren möglich

wäre. Von Schmidt (2018, S. 49-50; Carr & Lee, 2019, S. 15) werden die Bildungs- und Lerngeschichten als formatives Assessment im Bereich der informellen Formen eingeordnet.

Wichtig ist weiterhin, dass die Lehrkraft das Kind um Erlaubnis bittet, die jeweilige Beobachtung durchzuführen und sensibel mit der Situation des Beobachtens umgeht (Schulz & Frisch, 2018, S. 8). Da narrative Ansätze wie die Bildungs- und Lerngeschichten durch Interpretationen der Verfassenden gekennzeichnet sind, ist es eine wichtige Frage, wie die Validität der Bildungs- und Lerngeschichten gesichert werden kann. Carr (2001) führt dazu Prinzipien an (S. 183-184):

1) Transparenz der Daten: Die Daten, die von Beginn an in verschiedener Weise über das Kind gesammelt werden, müssen stets dokumentiert sein (nicht nur die Bildungs- und Lerngeschichten selbst), so dass alle Beteiligten (Eltern, Kollegen, etc.) jederzeit darauf zurückgreifen können.

2) Mehrperspektivität: Innerhalb des Prozesses zum Schreiben einer Bildungs- und Lerngeschichte müssen sich die pädagogischen Fachkräfte immer wieder mit Kollegen, dem Kind und dessen Familien über die dokumentierten Daten austauschen, um so mögliche Wahrnehmungs- bzw. Interpretationsfehler frühzeitig zu korrigieren. Es ist auch möglich, dass jede Fachkraft Bildungs- und Lerngeschichten über dasselbe Kind schreibt und diese dann miteinander verglichen werden.

3) Anwendung der Lerndispositionen auf den lokalen bzw. situationalen Kontext und das jeweilige Kind

4) Klarheit über die Verbindung zwischen dem Lernenden und seiner Umgebung (vor allem über dessen Beziehungen)

Leu betont ebenfalls die Multiperspektivität des Verfahrens, da neben den Kollegen auch die Kinder und die Eltern über die gesammelten Beobachtungen und deren Deutungen durch die Lehrkraft in einen Dialog treten. Die Bedeutung des Konzepts für die Schule wird von Leu hervorgehoben,

jedoch bezogen auf den Schulanfang und die damit einhergehende Transition (Leu, 2002, S. 24-25). De Boer (2012, S. 80) propagiert das Verfahren für den Grundschulbereich.

Nach Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider und Schweiger (2007, S. 75-78) gibt es sechs Kriterien für das Anfertigen von Bildungs- und Lerngeschichten, die von den Mentor/-innen des Projekts WEICHENSTELLUNG bei der Umsetzung berücksichtigt wurden:

1. Für Kinder verständliche Formulierungen
2. Wiedergabe von Beobachtungssituationen
3. Bezug zu den Lerndispositionen
4. Ergänzend Einschätzungen und Interpretationen (auch durch Dialog mit Kollegen, Kind und Eltern)
5. Anerkennung der Lernaktivitäten
6. Berücksichtigung geplanter „nächster Schritte“

Knauf (2019, S. 64; 2018, S. 433) hat in ihrer qualitativen Untersuchung zu den Bildungs- und Lerngeschichten sechs verschiedene Typen von Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis im Elementarbereich festgestellt, die anhand der beiden Merkmale „Analyseintensität“ der Lernprozesse und „Beobachtungsfokus“ (allgemein, konkret oder detailliert) gebildet wurden. Knauf (2019, S. 76) macht weiterhin deutlich, dass es in ihrer Studie Unterschiede in der Auffassung der Funktion der Bildungs- und Lerngeschichten gab. Neben der Feedbackfunktion, die in der hier präsentierten Studie im Zentrum steht, existierten noch eine reine „Archivfunktion“ und Bildungs- und Lerngeschichten in der Funktion als Gesprächsgrundlage. Insgesamt lässt sich eine große Variabilität in der Umsetzung feststellen, die auch in dieser Studie zu erkennen war, was zum Teil dem Vorteil der grundsätzlichen Offenheit, Flexibilität und Individualität des Verfahrens geschuldet ist.

Graf (2008, S. 130) nennt als Prinzipien der Bildungs- und Lerngeschichten Kompetenzorientierung (anstatt Ressourcenorientierung), Entwicklungsförderung, Situationsbezug und Dialogorientierung. In ihrer Studie zu den Bildungs- und Lerngeschichten hat sie die Methode mit Studierenden in einer ersten Klasse eingesetzt. In dieser Studie wurde der Fokus auf die Funktion der Leistungsrückmeldung gelegt und der Mehrwert für die Studierenden erforscht. Als Ergebnisse sind studentische Selbstreflexionen veröffentlicht, die sich jeweils auf die Bereiche Beobachtung, Beschreibung, Analyse, Diskussion, Dokumentation und Vorlesen beziehen. Interessant für diese hier vorgestellte Studie ist, dass beim Vorlesen der Bildungs- und Lerngeschichten ein Reaktionsspektrum bei den Kindern genannt wurde, was auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten durch die Kinder schließen lässt (Graf, 2008, S. 141).

Verbeek (2020) kritisiert das Verfahren für den Elementarbereich unter anderem mit den Argumenten einer fehlenden Wissenschaftlichkeit und verstärkten Ideologezügen. Bezug nimmt Verbeek dabei auch auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation, die schon vieles erforscht habe, was in dem Verfahren als neuer Ansatz deklariert werde. Das Argument, dass offene Beobachtungen nicht an sich besser sind bzw. dem Lernen des Kindes mehr dienen, stimmt die Autorin dieser Arbeit zu. Auch wenn die Kinder nach Zustimmung gefragt werden, können trotzdem Beobachtungseffekte auf Seiten des Kindes auftreten wie Soziale Erwünschtheit, etc. (Verbeek, 2020, S. 190-191). Die Autorin Verbeek kritisiert zudem, dass es an aussagekräftigen Studien zur Wirksamkeit der Methodik fehle. Besonders ein Forschungsdesign, das mit Kontrollgruppen arbeitet, vermisste sie (Verbeek, 2020, S. 192). „Ein Wirknachweis mittels objektiver Kriterien wurde bislang noch nicht erbracht“ (Verbeek, 2020, S. 194). Dabei ist zu beachten, dass es in einer Einrichtung wie einer Kita oder einer Grundschule, aus ethischen Aspekten schwer umzusetzen ist, Kontrollgruppen zu bilden, da es aus moralischen Gründen nicht vertretbar ist, zum Beispiel einer Hälfte einer Klasse Bildungs- und Lerngeschichten zu schreiben und der anderen nicht, wenn man von positiven Wirkeffekten ausgeht. Besonders in der Funktion eines reinen Assessmentverfahrens stehen die Bildungs- und Lerngeschichten in der Kritik

(Blaiklock, 2008; Verbeek, 2020; Müller & Zipperle, 2011). Insgesamt wird die Validität und Reliabilität der Bildungs- und Lerngeschichten im Hinblick auf die Bewertungsfunktion kritisch hinterfragt (zum Beispiel Blaiklock, 2008, S. 79; Blaiklock, 2010). Dies ist allgemein bei qualitativen Verfahren ein Diskussionspunkt, auch bei qualitativen Forschungsmethoden. Ideen für eine höhere Validität werden von Wanoa und Johnston (2019) und von Carr vorgeschlagen. So könnten die Beobachtungen trianguliert werden, indem Beobachtungen von Kollegen in die Bildungs- und Lerngeschichten miteinbezogen werden. Dies wird jedoch sowieso als eine Komponente im Verfahren angesehen (Wustmann Seiler & Simoni, 2013, S. 14). Auch bei der Analyse der Beobachtungen im Hinblick auf den Lernprozess des Kindes sollte der Dialog im Kollegium stattfinden. So können verschiedene Perspektiven auf das Kind und sein Lernen subjektive Interpretationen korrigieren. Außerdem sollten bei der Planung der nächsten Schritte auch Herausforderungen im Lernprozess thematisiert werden. Dies ist ein sensibler Aspekt in einem ressourcenorientierten Verfahren, kann jedoch auch hier gelingen (Wanoa & Johnston, 2019, S. 97-98). Da in dieser hier dargelegten Arbeit die Feedbackfunktion der Methode und nicht die Assessmentfunktion im Fokus steht, ist es sinnvoll sie einzusetzen.

3.1.2 Bezug zum Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung

Nach dem Modell von Klieme und Rakoczy (2008) sind die Bildungs- und Lerngeschichten bei dem Faktor „unterstützendes Unterrichtsklima“ der Unterrichtsqualität einzuordnen. Durch dieses Angebot soll ein Erleben von Autonomie, sozialer Einbindung und Kompetenz (angelehnt an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation) bei Schüler/-innen bei der Nutzung erreicht werden. Daraus ergibt sich nach diesem Modell bei der Wirkung eine erhöhte Motivation (Bohl, 2016, S. 9-10). Da diese dargelegte Studie als zweites psychologisches Konstrukt das Selbstwertgefühl analysiert, das zum großen Teil ebenfalls auf der Selbstbestimmungstheorie basiert, wurde es in das Modell integriert.

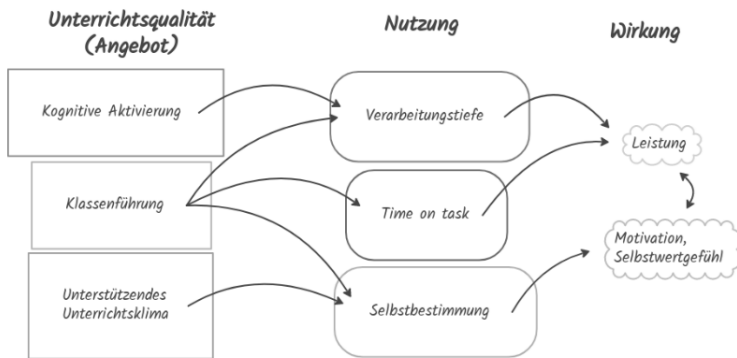


Abbildung 11: Zusammenführung des Angebot-Nutzungs-Modells mit Dimensionen der Unterrichtsqualität (nach Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228)

Die drei Dimensionen „kognitive Aktivierung“, „Klassenführung“ und „unterstützendes Klassenklima“ wurden anhand der TIMSS-Videostudie zu „Basisdimensionen guten Unterrichts“ erklärt (Klieme, Schümer & Knöll, 2001).

Das Modell basiert auf einem Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts, wie es zum Beispiel von Helmke (2003) erarbeitet wurde, wobei der Faktor der Wahrnehmung in dem Modell aus Abbildung 11 nicht enthalten ist. Die Systematik des Modells konnte in weiteren Studien bestätigt werden (zum Beispiel Klieme & Rakoczy, 2008, S. 229).

Unterricht bzw. die Bildungs- und Lerngeschichten als ein Angebot zu verstehen ist mit einer konstruktivistischen Perspektive auf die Thematik verbunden. Helmke (2014, S. 71-72) spricht bezogen auf sein Modell bei dem Faktor Wahrnehmung von Mediationsprozessen und erwähnt hierbei Motivationsprozesse, zu denen die Wahrnehmung führt. Auch die Nutzung des Angebots ist ein mediiender Prozess für die Analyse der Wirkung. Diese Mediationsprozesse werden beeinflusst durch die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und den Klassenkontext. Deshalb

wird in dieser dargelegten Studie ebenfalls der Fokus auf die Lernvoraussetzungen der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG im Bereich der Motivation und des Selbstwertgefühls gelegt.

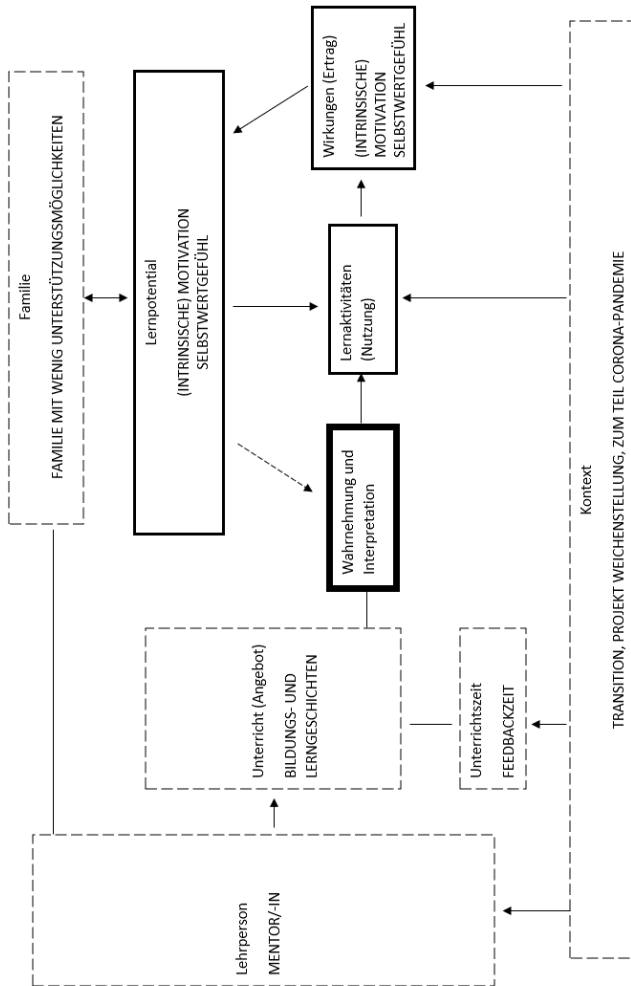


Abbildung 12: Das Angebot-Nutzungs-Modell angepasst an die hier präsentierte Studie (nach Helmke, 2014, S. 71)

In Abbildung 12 ist das Angebot-Nutzungs-Modell in einfacher Form mit Bezug zu dieser hier präsentierten Studie dargestellt. Dabei sind Begriffe, die in dieser hier dargelegten Studie zentral sind, mit Großbuchstaben geschrieben, wenn sie von den Originalbegriffen des Modells abweichen. Das Feld „Wahrnehmung und Interpretation“ ist mit einem starken Rahmen markiert, da dieser Bereich für diese hier dargestellte Studie die größte Relevanz besitzt. Die Felder, die nicht gestrichelt sind, sind ebenfalls von großer Bedeutung für die hier dargestellte Studie. So entsteht ein kleiner Kreislauf aus den Feldern Wahrnehmung, Nutzung, Wirkung und Lernvoraussetzungen, der analysiert wird. Geschlossen wird dieser Kreislauf mit einem gestrichelten Pfeil, der im ursprünglichen Modell nicht enthalten ist, da in dieser hier beschriebenen Studie ein Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG und deren Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten aus den bisherigen empirischen und theoretischen Erkenntnissen heraus postuliert wird. Die gestrichelten Felder spielen ebenfalls eine Rolle und beeinflussen so auch die Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten, sind aber nicht Gegenstand dieser hier präsentierten Forschung.

Black und Wiliam (1998, S. 16) schrieben in ihrem Review über formatives Assessment, dass dieses bzw. dessen Informationen genutzt werden sollte(n). Weiterhin geben sie den Hinweis, dass es neben dem Inhalt des Feedbacks und den Lernmöglichkeiten im Allgemeinen auch auf die Motivation und die Selbstwahrnehmungen der Kinder in der jeweiligen Situation des Feedbacks ankomme. Feedback, was spezifisch auf die Bedürfnisse von Kindern eingehe und einen ressourcenorientierten Blick einnehme, habe andere Effekte als Feedback, das Sozialvergleiche vornimmt und von einer Begrenztheit an Möglichkeiten bei bestimmten Kindern ausgeht (Black & Wiliam, 1998, S. 17). Bezüge bei der Wirkung von Feedback sind außerdem festzumachen zum allgemeinen Pädagogik-Verständnis der Lehrkraft und deren Rollenauffassung (Black & Wiliam, 1998, S. 20). So sind bei Black und Wiliam Bezüge zu den Faktoren des Modells zu sehen.

3.1.3 Bildungs- und Lerngeschichten als Feedbackmethode

a) Definitionen und grundlegende Erkenntnisse zu Feedback

Der Begriff *Feedback* als Bestandteil eines formativen Assessmentverfahrens ist ursprünglich in der Kybernetik verwendet worden. Der Begriff bezieht sich in diesem Bereich auf Rückkopplungsprozesse bzw. auf Rückmeldungen von Informationen (Fengler, 1998). Auch in anderen Wissenschaftsbereichen spielt der Begriff eine Rolle, so in der Biologie, Soziologie, (experimentellen) Psychologie und auch in der Pädagogik. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Wissenschaften das vereinfacht ausgedrückte Verständnis von einem Regelkreis, bei dem A einen Impuls an B und B eine Rückmeldung an A gibt (Buhren, 2020, S. 6)¹⁰.

Üblicherweise wird der Feedbackbegriff mit einem Ist- und einem Soll-Zustand beschrieben, die sich durch das Feedback annähern sollen. Dabei geht es im pädagogisch-psychologischen Bereich hauptsächlich um die Lernleistung. Deutlich herausgestellt wird auch die diagnostische Funktion von Feedback (Kulhavy, 1977; Krause, 2007, S. 46). Die wesentlichen Funktionen von Feedback werden in drei Kategorien umschrieben. Feedback kann kognitive, und metakognitive Fähigkeiten fördern oder die Motivation erhöhen (Krause, 2007, S. 48). Das Selbstwertgefühl wird nicht explizit erwähnt.

Feedback ist eine

„[...] beabsichtigte verbale [und nonverbale; Ergänzung durch Autorin] Mitteilung an eine Person, wie ihr Verhalten oder die Auswirkungen ihres Verhaltens wahrgenommen oder erlebt worden sind.“ (Oberhoff, 1978, S. 6).

¹⁰ Auf die historische Entwicklung der Feedbackforschung wird aus Platzgründen hier nicht näher eingegangen (siehe zum Beispiel Kluger & DeNisi, 1996).

In dieser Definition wird die Subjektivität im Feedbackprozess betont, indem von Wahrnehmung und Erleben des Verhaltens des Rezipienten gesprochen wird und passt somit gut zu dieser hier vorgestellten Studie. Die beiden Wahrnehmungen (von Feedbackgebenden und -empfangenden) werden bei den Bildungs- und Lerngeschichten im anschließenden Dialog vereint und miteinander diskutiert (Müller & Ditton, 2014, S. 12).

In dieser hier vorgestellten Studie wird der Begriff Feedback statt „Rückmeldung“ nach der Einteilung von Müller und Ditton (2014, S. 14) verwendet, die den Begriff Feedback vor allem bei verhaltensnahen (proximalen), zeitnahen Mitteilungen sehen, die eher auf das Individuum bezogen sind.

Feedback wird aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet. In dieser hier dargelegten Studie werden sowohl kognitivistische als auch konstruktivistische Perspektiven aufgezeigt und miteinander verbunden (Krause, 2007, S. 49).

Feedback zählt ganz allgemein zu einer der stärksten Einflüsse auf die Lernleistung mit einer Effektstärke von $d=.73$ (Hattie, 2015, S. 206; $d=.79$ Hattie, 1999), was einem mittleren bis großen Effekt entspricht (Rost, 2013, S. 244). Da die Studie von Hattie eine Meta-Synthese darstellt, weist Hattie darauf hin, dass die einzelnen Studien im Bereich Feedback sehr unterschiedliche Effektstärken aufweisen. Das bedeutet, nicht jedes Feedback ist sehr wirksam. Wobei Hattie von effektivem Feedback spricht, wenn dieses dem Rezipienten Hinweise oder eine „Bestärkung“ gibt, was von der Wortwahl auf eine behavioristische Perspektive weist (Hattie, 2015, S. 207). Auch bei der Diskussion um sofortiges oder verzögertes Feedbackgeben spricht Hattie (2015, S. 217) von einer „Belohnung“ bei spontanem Feedback.

Carr (2001, S. 74-75) verweist auf die negativen Effekte extrinsischer Belohnungen auf die intrinsische Motivation, ohne dabei jedoch explizit auf die Selbstbestimmungstheorie einzugehen. Die Bewertung ist in vielen Fällen in der Aktivität bzw. in der Lernhandlung selbst angelegt, ohne

dass die Lehrkraft Lob erteilt. Deshalb sind die Bildungs- und Lerngeschichten gut geeignet, um den intrinsischen Motivationsstil zu fördern.

Die Bildungs- und Lerngeschichten sind nach Buhrens (2020, S. 13) Einteilung dem Individualfeedback zuzuordnen. Feedback, das sich am individuellen Lernfortschritt orientiert wie die Bildungs- und Lerngeschichten, wird von Narciss (2006, S. 18) zu den motivierenden Feedbackformen gezählt. Des Weiteren zählt Narciss (2006, S. 32) bei informativem Feedback auch eine motivierende Funktion hinzu und betont dabei das empfundene Kompetenzerleben.

Winter (2021, S. 6-7) betont, wie wichtig es ist, Feedback von der untersten Ebene als grundlegende breite Basis seines Pyramidenmodells in die schulische Praxis einzubinden. Die untere Ebene umfasst das Feedback, was auf den Lernprozess bezogen ist, das dialogisch und mit Beobachtungen verbunden ist, also alles Eigenschaften, die auf die Bildungs- und Lerngeschichten zutreffen.

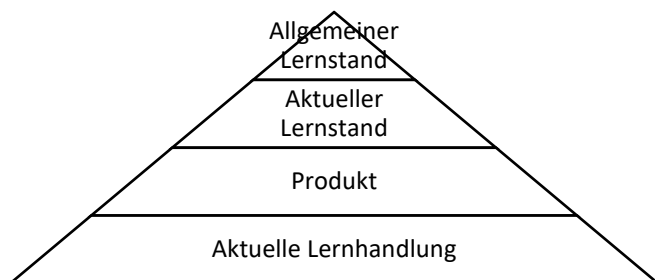


Abbildung 13: Das Pyramidenmodell von Winter (2021, S. 6), das sich auf die verschiedenen Ebenen der Rückmeldung bezieht

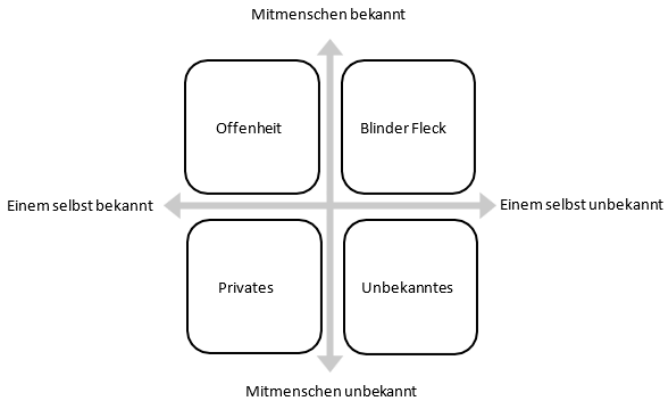


Abbildung 14: Das sogenannte Johari-Fenster nach Luft und Ingham (1970, S. 22)

Das sogenannte „Johari-Fenster“ (Luft & Ingham, 1970) verdeutlicht, dass es vier Bereiche im menschlichen Miteinander bezogen auf Bekanntes und Unbekanntes gibt. So existiert je ein offener Bereich, ein privater Bereich, ein „blinder Fleck“ und das Unbekannte. Durch Feedback und Selbstmitteilungen kann der Bereich der Offenheit vergrößert werden und dementsprechend alle anderen Bereiche verkleinert, insbesondere der private Bereich und der „blinde Fleck“ (Buhren, 2020, S. 7-9). In den Bildungs- und Lerngeschichten geschieht dies durch das Schreiben und das Vorlesen der Bildungs- und Lerngeschichten (Feedback) und durch den daraus entstehenden Dialog (Selbstmitteilungen und erneutes Feedback). Auch in den zuvor durchgeführten Beobachtungen werden Selbstmitteilungen des Kindes deutlich.

b) Bildungs- und Lerngeschichten und Feedback

In Tabelle 6 werden verschiedene Dimensionen für gutes Feedback aus der empirischen Forschung sowie aus der Praxis zusammenfassend dargestellt und jeweils auf die Bildungs- und Lerngeschichten bezogen.

Tabelle 6: Dimensionen der Feedbackgestaltung und der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten (angelehnt an Krause, 2007, S. 50-55)

<i>Dimension</i>	<i>Umsetzung bei Bildungs- und Lerngeschichten</i>
<p>Bezugsnormen:</p> <p>Individuelle Bezugsnorm günstig für Motivation</p> <p>Sachliche Bezugsnorm günstig für Zielsetzungen</p> <p>Soziale Bezugsnorm in informierender Weise lernförderlich, für Motivation sind individuelle Bezugsnorm und sachliche Bezugsnorm förderlicher (Narciss, 2006, S. 34)</p>	<p>Individuelle Bezugsnorm</p> <p>Sachliche Bezugsnorm (vor allem bei „nächsten Schritten“)</p>
<p>Ebene:</p> <p>Aufgabe, Motivation, Selbst (Kluger & DeNisi (1996): Alle Ebenen bei sinnvoller Zielführung lernförderlich</p> <p>Aufgabe, Prozess, Selbstregulation, Selbst (Lob) (Hattie & Timperley, 2007)</p>	<p>Alle drei</p> <p>Alle außer Selbst</p>
<p>Feedbackgabe:</p> <p>Bestätigend oder kritisch</p> <p>Informierend oder kontrollierend</p>	<p>Bestätigend, „kritische“ Punkte ressourcenorientiert gestaltet eine der Fragestellungen dieser hier dargestellten Studie</p>
<p>Feedbackregeln:</p> <p>Beschreiben – bewerten</p> <p>Konkret – allgemein</p> <p>Einladen – zurechtweisen</p> <p>Veränderbares Verhalten – Charakter</p> <p>Erbeten – aufgezwungen</p> <p>Sofort – verzögert/rekonstruierend (Effektstärke von $d=0,16$, Hattie, 2015, S. 218)</p> <p>Klar formuliert – vage formuliert</p> <p>Durch Dritte überprüfbar – beschränkt auf dyadische Situationen</p> <p>Weiteres Lernen ermöglichen</p> <p>Positive Aspekte (zuvor)</p>	<p>Beschreiben</p> <p>Konkret</p> <p>Einladen</p> <p>Veränderbares Verhalten (konkrete Handlungen)</p> <p>Frage nach Erlaubnis zur Beobachtung, zum Teil jedoch im Schulkontext „aufgezwungen“</p> <p>Etwas verzögert, Notizen direkt nach Beobachtung</p> <p>Klar formuliert</p> <p>Überprüfbar, Dialoge</p> <p>Weiteres Lernen ermöglichen</p> <p>Positive Aspekte (zielbezogene nächste Schritte am Ende der Bildungs- und Lerngeschichte)</p>

Medium: Mündlich oder schriftlich Nicht wesentlich für Wirkung (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020, S. 12)	Beides, Schwerpunkt auf Schriftlichkeit
Verständlichkeit: Einfach Gliederung Prägnanz Anregende Zusätze	Einfach Gliederung Eher illustrativ Anregende Zusätze wie Bilder, Zitate, etc.

Nach dem Feedbackmodell von Hattie und Timperley (2007) bezieht sich gutes Feedback auf drei Fragen: Wohin gehst du (Feed Up), wie kommst du voran (Feed Back) und wohin geht es danach (Feed Forward)? Alle drei Fragen greifen ineinander und werden auch bei den Bildungs- und Lerngeschichten berücksichtigt (Feed Forward als „nächste Schritte“, Feed Back als Beschreibung der Beobachtungen und Feed Up als Bezug zu den Lerndispositionen).

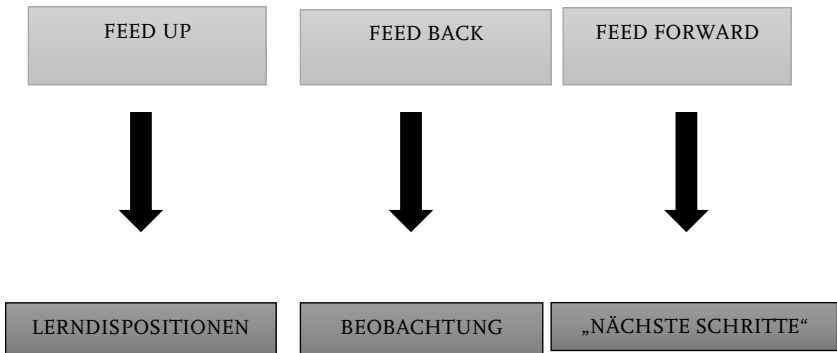


Abbildung 15: Die drei Fragen eines guten Feedbacks nach Hattie und Timperley (2007) bezogen auf die Bildungs- und Lerngeschichten

Feedback hat als Voraussetzung, dass ihm eine Handlung bzw. eine Leistung vorausgeht. Es ist sozusagen die Konsequenz einer Handlung (Hattie & Timperley, 2007, S. 81).

c) Feedback und Wahrnehmung

Im Jahr 2020 wurde von Wisniewski, Zierer und Hattie eine Meta-Analyse von 435 Feedbackstudien veröffentlicht, die an die Analysen von 1999 und 2015 durch Hattie anschließt. Hier wurde eine geringere Effektstärke im Vergleich zu den bisherigen Studien von Hattie für Feedback auf das Lernen mit einem kleinen bis mittleren Effekt (Rost, 2013, S. 244) von $d=0.48$ (zu $d=0.73$, 2015, und $d=0.79$, 1999) festgestellt. Der methodische Anlass für eine neue Studie war derjenige, dass eine Meta-Synthese (2015) darin besteht, Meta-Analysen zu verbinden (synthetisieren). Jeder Meta-Analyse wurde damals das gleiche Gewicht gegeben, unabhängig von der Anzahl der einzelnen Studien und weiterer Faktoren. In den damaligen Berechnungen wurde ein „fixed-effects“-Modell herangezogen, das nun durch ein „random-effects“-Modell ausgetauscht wurde, in dem die Varianz der einzelnen Studien und ihrer Effektstärken besser abgebildet werden kann. Weiterhin erscheinen Studien bei einer Synthese von Metaanalysen in der Regel mehrmals, da sie Bestandteil von verschiedenen Meta-Analysen sein können. Dies führt insgesamt zu Verzerrungen. In einer Meta-Analyse können diese Doppelungen vermieden werden. Deshalb wird dem Ergebnis der Meta-Analyse mehr Präzision unterstellt (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020, S. 2-3). Doch der Unterschied in den Effektstärken kann nicht durch die Verschiedenheit der beiden Modelle erklärt werden, da in einem „random-effects“-Modell die Größe der Studien keine Rolle spielt, so dass große Meta-Analysen an Bedeutung verlieren und kleine an Bedeutung gewinnen (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Die Daten von 2020 bestanden aus vielen kleinen Studien mit hohen Effekten, so dass das „random-effects“-Modell zu einem höheren Effekt führen müsste als das „fixed-effects“-Modell von 2015 (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020, S. 11). Der Unterschied in den Effektgrößen lässt sich nach den Autoren darauf zurückführen, dass die Studien 2020 nach härteren Kriterien ausgesucht wurden. Als Datengrundlage wurden insgesamt weniger Studien verwendet (435 Studien gegen ca. 800 Meta-Analysen mit über 50.000 Studien), dafür wurden sie präziser ausgewählt (zum Beispiel nach einem pädagogischen Kontext).

Doch die große Heterogenität in den einzelnen Effektstärken der Einzelstudien macht deutlich, dass es schwierig ist, von einer „allgemeinen“ Feedbackmethode zu sprechen, da die Ansätze so unterschiedlich sind. Entscheidend ist der Inhalt des Feedbacks. Weiterhin wurde in dieser Studie festgestellt, dass die Effekte auf kognitive und motorische Bereiche höher sind als auf motivationale und Verhaltensbereiche (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020, S. 1). Allerdings ist dieses Ergebnis vorsichtig einzuordnen, da es für motorische Effekte nur wenige Studien gibt und damit der Vergleich schwer aufrechtzuerhalten ist. Für die intrinsische Motivation wird nur eine geringe Effektstärke berichtet. Als Erklärung beziehen sich die Autoren auf die Selbstbestimmungstheorie und stellen die Hypothese auf, dass das entsprechende Feedback als kontrollierend wahrgenommen wurde, negativ oder nicht informativ war. 21 Prozent der Studien, die sich auf motivationale Faktoren bezogen, zeigten negative Effektstärken, wobei 86 Prozent der Studien Feedback verwendeten, das nicht informativ war (vor allem handelte es sich um Bestrafungen und Lob) (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020, S. 12). Dies macht erneut deutlich, wie bedeutsam es ist, um welches Feedback es sich handelt, wenn Wirkungen auf die Motivation und damit auch auf das Selbstwertgefühl untersucht werden sollen. Zusätzlich ist es von erheblicher Bedeutung, wie dieses Feedback von den Rezipienten wahrgenommen wird. Genau hier setzt diese hier präsentierte Arbeit an.

In der Feedbackforschung wird postuliert, dass Faktoren der Rezipienten die Verarbeitung von Feedback beeinflussen (moderieren) (zum Beispiel Butler & Winne, 1995). Krause (2007, S. 47) betont, dass für die Wirkung des Feedbacks die Gestaltung des Feedbacks entscheidend ist und die Rezeption durch den Feedbackempfänger. In Feedbackstudien wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Feedback nicht immer bestmöglich aufgenommen und genutzt wird (Krause, 2002, zit. nach Krause, 2007). Positive Wirkungen sind vor allem dann zu erwarten, wenn das Feedback bewusst wahrgenommen wird (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). Dies hängt von den Lernvoraussetzungen des Feedbackempfängers ab. Gerade die Nutzung des Feedbacks geht mit den motivationalen Lernvoraussetzungen einher (Krause, 2007, S. 58).

Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014, S. 166-167) weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung von Feedback ein zentraler Prozess für die Verarbeitung von Feedback (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979) und für die (vermittelnde) Wirkung ist. Empirische Studien dazu sind aber selten. Es ist ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit und dem Kompetenzerleben festzustellen.

3.2 Bildungs- und Lerngeschichten bei der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Claxton (1990, S. 164) bezieht Lerndispositionen, grundlegende Elemente der Bildungs- und Lerngeschichten, auf den schulischen Kontext und fordert:

„[...] it can be strongly argued that schools' major responsibility must be to help young people become ready, willing and able to cope with change successfully: that is, to be powerful and effective learners.“

Veränderungen (change) hat Claxton damals bereits aufgegriffen und hier hat sich bis heute nichts geändert. In dieser hier dargestellten Studie haben die Kinder aus der Stichprobe mit zwei Veränderungen zu tun: der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule und der Corona-Pandemie (siehe Kapitel 2). Für beide Transitionen haben die Bildungs- und Lerngeschichten das Potential diese lernwirksam zu unterstützen.

Inwiefern die Anforderungen der neuen weiterführenden Schulen mit den Ressourcen eines Kindes zusammenpassen, wirkt sich auf die Bewältigung der Transition aus. Diese Anforderungen müssen den beteiligten Personen klar gemacht werden, um so zielgerichtete und individuelle Unterstützungsmaßnahmen für die Transition zu entwickeln (Griebel & Niesel, 2017, S. 190). Die Bewältigungsstrategien der Transition sollten pädagogisch unterstützt werden (Griebel & Niesel, 2017, S. 205). Walther (2015, S. 48) kritisiert dabei eine Defizitorientierung als eine Einschränkung im Transitionsprozess.

Griebel und Niesel (2017, S. 208-210) haben unter anderem Entwicklungsaufgaben für das Kind bei der Transition entwickelt. In Tabelle 7 sind mit Bezug zu den Möglichkeiten der Bildungs- und Lerngeschichten einige ausgewählt.

Tabelle 7: Entwicklungsaufgaben von Kindern bei der Transition zur weiterführenden Schule, die mit den Bildungs- und Lerngeschichten unterstützt werden können

<i>Individuelle Ebene</i>
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit optimieren
Herausforderung gegenüber Bedrohung hervorheben
Sich am Erfolg statt am Misserfolg orientieren
Angemessene Einstellung gegenüber Anforderung, Unterforderung, Überforderung und Herausforderung entwickeln
Sich auf den Übergang einstellen und eine Identität als Schulkind der weiterführenden Schule entwickeln, Status verinnerlichen
<i>Interaktionale Ebene</i>
Sich auf die neue Rolle einstellen
Erwartungen an die neue Schule abklären
Sich an Entscheidungen über die Zukunft als Kind einer bestimmten Schulform beteiligen und sich mit dieser Zukunftsoption auseinandersetzen
<i>Kontextuelle Ebene</i>
Einstellen auf Veränderungen der Rahmenbedingungen
Einstellen auf Fachunterricht
Bewältigen größerer Anforderungen an Hausaufgaben, größere Bedeutung von Leistungstests und Benotung
Veränderungen in der Didaktik und den Bildungszielen bewältigen

Zeinz, Scheunpflug, Dresel und Berner (2011, S. 234) sprechen davon, dass es bislang wenige Studien bei der Transition zur weiterführenden Schule gibt, die gezielt Interventionen zur Abfederung der Transition mit Beginn am Ende der Grundschulzeit untersuchen, wie es die hier präsentierte Studie vornimmt.

Die Environment-Fit-Theorie greift die Gedanken der Selbstbestimmungstheorie der Motivation auf und formuliert daraus eine Theorie speziell für die Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule (bezogen auf das Schulsystem in den USA). Sie besagt, dass die Lernumgebung (environment) nicht zum Entwicklungsstand der Kinder bzw. zu ihren momentanen Bedürfnissen passt (fit). Zum kontrollierenden Verhalten von Lehrkräften führen die Autoren Eccles und Midgley (1989, S.

165) verschiedene Studien an, die nahelegen, dass Lehrkräfte von weiterführenden Schulen (in den USA) kontrollierendere Lehrstile haben als die Grundschullehrkräfte (zum Beispiel Moos, 1979; Hoy, 1968). Damit in Zusammenhang stehen Studien zur Wahlmöglichkeit von Kindern im Vergleich der beiden Schulformen (zum Beispiel Ward, Mergendoller, Tikunoff, Rounds, Dadey & Mitman, 1982, zit. nach Eccles & Midgley, 1989). Verschiedene Studien fanden zudem heraus, dass mit höheren Klassenstufen Bewertungen durch Lehrkräfte formaler und häufiger durchgeführt werden (zum Beispiel Gullickson, 1985). Grundschullehrkräfte verwenden verschiedene Formen von Bewertungen. Dabei wird der Fokus mehr auf das Verhalten der Kinder gelegt als auf Testverfahren. Dies ändert sich im Laufe der Schulzeit bzw. mit Beginn der weiterführenden Schulen (Eccles & Midgley, 1989, S. 169). Diese Erkenntnisse sprechen dafür, Verfahren bei der Transition einzusetzen, die auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen wie die Bildungs- und Lerngeschichten.

3.2.1 Die Cognitive Evaluation Theory (Erster Teil) im Zusammenhang mit den Bildungs- und Lerngeschichten

Der erste Teil der Cognitive Evaluation Theory beschäftigt sich unter anderem mit den Effekten von Feedback auf die intrinsische Motivation. Das Hauptaugenmerk dabei ist, wie die soziale Umgebung bzw. der soziale Kontext eines Individuums, die intrinsische Motivation beeinflussen kann, sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht. Ein solcher Kontext stellt auch das Klassenzimmer dar (Deci & Ryan, 2017, S. 124). Die Cognitive Evaluation Theory war in den 1970er und 1980er Jahren die erste der sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980; Ryan, 1982), da die Forscher/-innen sich in diesem Feld zu Beginn mit der intrinsischen Motivation und deren Förderung bzw. Hemmung beschäftigten¹¹, was die besondere Bedeutung dieser

¹¹ Zur Beschreibung der ersten Laboruntersuchungen der Cognitive Evaluation Theory siehe Deci und Ryan (2017).

Motivationsform herausstellt. Bis heute ist die Cognitive Evaluation Theory eine anerkannte Theorie, die als empirisch abgesichert gilt.

Kognitive Motivationstheorien wie die Cognitive Evaluation Theory betonen den Zusammenhang zwischen der Person und der Umwelt. Narciss (2006, S. 35) geht davon aus, dass die Effekte von Feedback auf die Motivation in Abhängigkeit zu individuellen motivationalen Lernvoraussetzungen stehen, was wiederum mit dem Angebot-Nutzungs-Modell in Zusammenhang steht.

Deci und Ryan reihen Feedback als ein externes Ereignis in einen Zusammenhang mit Bewertungen, Bestrafungen und Belohnungen ein. Die Cognitive Evaluation Theory stellt eine sozialpsychologische Perspektive dar, da sie den sozialen Kontext in den Fokus rückt. Nach der Cognitive Evaluation Theory sind alle drei grundlegenden Bedürfnisse wichtig, um intrinsische Motivation aufrechtzuerhalten bzw. sie zu fördern (Deci & Ryan, 2017, S. 124). So genügen nach den Autoren schon wenige Möglichkeiten für Kinder ihre intrinsische Motivation zu erfüllen, dies muss nicht die ganze Zeit im Schulalltag geschehen (Deci & Ryan, 2017, S. 357).

Deci und Ryan beziehen sich unter anderem auf positives Feedback. Dabei schließen sie das Lob mit ein. Sie bezeichnen beides als „verbal rewards“, also wörtliche Belohnungen. Deci und Ryan schreiben, dass diese wörtlichen Belohnungen viele Formen annehmen können. Darunter fallen nach Ansicht dieser hier vorgestellten Studie die Bildungs- und Lerngeschichten. Je nachdem, wie diese gestaltet sind, variieren auch deren Effekte, was die Studien zu Feedback im Allgemeinen bestätigt. In den Studien von Deci (1971) wird von kompetenzorientierendem Feedback gesprochen, dabei sind jedoch auch soziale Vergleiche enthalten, worauf in den Bildungs- und Lerngeschichten explizit verzichtet wird. Dennoch konnte bei diesem Feedback die intrinsische Motivation eher gefördert als gehemmt werden. Vor allem das Kompetenzerleben wird nach Meinung der Autoren besonders gefördert (Deci & Ryan, 1980). Bezogen auf die Grundbedürfnisse ist positives Feedback geeignet, das Kompetenzerleben zu fördern, wobei das Bedürfnis nach Autonomie im Vergleich zu

materiellen Belohnungen nicht negativ beeinflusst wird. Die Autoren begründen das stabile Erleben der Autonomie im Gegensatz zu materiellen Belohnungen bei positivem Feedback damit, dass positives Feedback keine Erwartungen auslöst, da es nicht regelmäßig auftritt und nicht so greifbar ist. Das sind beides Punkte, die bei den Bildungs- und Lerngeschichten zu beachten sind. So sollten die Bildungs- und Lerngeschichten nicht zu einem Erlebnis werden, das dazu führt, dass Kinder sie als Belohnung ansehen, sondern sie sollten einen natürlichen Bestandteil in ihrem Lernprozess darstellen. Auch das Erleben eines Kontrollgefühls, wenn Personen wissen, sie werden im Anschluss an eine Tätigkeit ein Feedback erhalten, führte zu niedrigeren Werten bei der intrinsischen Motivation (Smith, 1975, zit. nach Deci & Ryan, 2017). Dies ist bei den Bildungs- und Lerngeschichten der Fall, wenn die Fachkraft die Beobachtungen für die Bildungs- und Lerngeschichten durchführt. Deshalb muss auch an dieser Stelle darauf geachtet werden, dass kein Controllerleben bei den Kindern stattfindet. Teilnehmende Beobachtungen sind hierfür besonders geeignet bzw. das Wissen der Kinder, dass es dabei nicht um eine Kontrolle geht. Die Kommunikation mit dem Kind im Vorfeld spielt hier eine große Rolle. Das Autonomieerleben kann zusätzlich durch die Wortwahl in positiven Feedbacks beeinflusst werden. In einer Studie von Ryan (1982) waren eher kontrollierende Formulierungen wie „die Teilnehmenden haben die Aufgabe gut gelöst, so wie es auch erwartet wurde“ oder „so wie sie es sollten“ eingesetzt worden, um dies zu testen. Bei den Bildungs- und Lerngeschichten wird explizit auf solche Formulierungen verzichtet. In einer neueren Studie stellten die Forscher/-innen im Bereich der Cognitive Evaluation Theory fest, dass positives Feedback als kontrollierend wahrgenommen wird, wenn es besonders dominant bzw. auffallend eingesetzt wird (Hewett & Conway, 2015). Insgesamt fassen Deci und Ryan die Studien zu positivem Feedback so zusammen, dass sie intrinsische Motivation fördern können. Wenn die Rezipienten das Feedback allerdings als bewertend bzw. kontrollierend wahrnehmen, dann kann die intrinsische Motivation nicht gefördert bzw. gehemmt werden (Deci & Ryan, 2017, S. 128-129). Rakoczy, Klieme, Drollinger-Vetter, Lipowsky, Pauli und Reusser (2007, zit. nach Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227) konnten zeigen, dass positive Rückmeldungen die intrinsische Motivation bzw. ein positives emotionales Erleben fördern.

Deci und Ryan betonen, dass es bei der Änderung bzw. Beeinflussung der intrinsischen Motivation immer um die Änderung der Erfahrung bzw. Wahrnehmung des Rezipienten von Feedback geht. Sie bezeichnen diese Wahrnehmung bezogen auf die beiden Bedürfnisse nach Kompetenz- und Autonomieerleben als funktionale Bedeutung des Feedbacks. Dabei unterscheiden sie drei Möglichkeiten der funktionalen subjektiven Bedeutung. Diese hier präsentierte Studie ergänzt im Hinblick auf die Möglichkeiten der Bildungs- und Lerngeschichten die informationelle funktionale Wahrnehmung um das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und das Selbstwertgefühl.

Tabelle 8: Die drei verschiedenen Möglichkeiten der funktionalen Bedeutung von Feedback nach Deci und Ryan (2017, S. 130)

Kontrollierende funktionale Bedeutung von Feedback	Das Feedback wird als Druck oder als Stimuli für einen bestimmten Output gesehen.
Informationelle funktionale Bedeutung von Feedback	Das Feedback erhält bzw. fördert das Autonomie- und Kompetenzerleben und/oder das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und/oder das Selbstwertgefühl.
Amotivierende funktionale Bedeutung von Feedback	Das Feedback hemmt entweder das Kompetenzgefühl zum Handeln oder das Autonomieerleben oder beides.

„The relative salience of these three aspects for the person, which can be influenced by factors in the interpersonal context and in the person, determines the functional significance of the event, and thus its impact on intrinsic motivation.“ (Deci & Ryan, 2017, S. 130)

Als Beispiel nennen die Autoren Feedback, das den Rezipienten Anerkennung für ihre Mühe zukommen lässt. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass solche Formen als informationell wahrgenommen werden und so förderlich auf die intrinsische Motivation wirken (Deci & Ryan, 2017, S. 130). Es ist jedoch nicht genau festgeschrieben, ob beide Bedürfnisse bei einer informationellen Wahrnehmung erlebt werden müssen oder ob die Wahrnehmung auch schon bei einem Erleben (zum Beispiel dem Autonomieerleben) als informationell gilt. In dieser hier präsentier-

ten Studie werden die Bildungs- und Lerngeschichten beim Vorhandensein nur eines Faktors (zum Beispiel des Selbstwertgefühls) aufgrund der hohen Bedeutung jedes einzelnen Elements als informationell eingestuft. Gleichzeitig stünde auch keine andere Kategorie zur Verfügung, da diese Wahrnehmungen nicht als amotiverend und nicht als kontrollierend eingestuft werden können.

Feedback kann auf verschiedene Weise zur gleichen Zeit wahrgenommen werden, das heißt gleichzeitig zu einem gewissen Anteil als kontrollierend, aber auch als informationell. Hier zeigen die Autoren auf, dass es dabei und generell bedeutsam ist, den Rezipienten klar zu machen, wofür sie dieses Feedback erhalten und welchen Zweck bzw. welche Ziele damit verfolgt werden. Wobei sich die Cognitive Evaluation Theory hier vornehmlich auf Belohnungen bezieht, die in den Bildungs- und Lerngeschichten nicht pauschal enthalten sind (Deci & Ryan, 2017, S. 131).

Durch Meta-Analysen (Deci, Koestner & Ryan, 1999) über Effekte von Belohnungen verschiedener Formen wurde festgestellt, dass bei positivem Feedback (wobei die Einteilung von Feedback in Belohnungen nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit nicht schlüssig ist, worauf Deci und Ryan selbst aufmerksam machen) die informationelle funktionale Bedeutung im Vordergrund stand. Positives Feedback soll nicht als Belohnung gesehen werden, sondern die Autoren betonen, dass es sich bei Feedback um eine Antwort auf eine (effektive) Handlung handelt und keinen Anreiz darstellen soll (Deci & Ryan, 2017, S. 153).

Auffallend war hierbei, dass Unterschiede zwischen Studierenden, Vorschulkindern und Schulkindern festgestellt wurden. Bei Lob zeigte sich keine Erhöhung der intrinsischen Motivation bei den Schulkindern, da dies vermutlich als kontrollierend empfunden wurde. Auch Henderlong und Lepper (2002) fanden heraus, dass „Lob“, das informierend gestaltet ist und das Kompetenzerleben steigert, die intrinsische Motivation fördert (Deci & Ryan, 2017, S. 137).

In frühen Feldstudien haben Deci und Kollegen (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981) sich damit beschäftigt, was für Effekte ein autonomieförderlicher Lehrstil im Gegensatz zu einem kontrollierenden Lehrstil auf die intrinsische Motivation hat. Dabei zogen sie als Stichprobe Kinder der vierten bis sechsten Klasse heran. Dabei kann dem autonomiefördernden Lehrstil der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten zugeordnet werden. Auch das Selbstwertgefühl wurde dabei erfasst. Die Selbstauskünfte der Lehrkräfte zu ihren Lehrstilen wurde vor Beginn des Schuljahres erhoben, die jeweiligen Faktoren (intrinsische Motivation, Kompetenzerleben, Selbstwertgefühl) nach den ersten Schulwochen. Dabei zeigte sich bei allen abhängigen Variablen bei einem autonomiefördernden Lehrstil eine Zunahme der Werte. Weitere Studien ergänzten den Befund um das Ergebnis, dass diese Effekte das gesamte Schuljahr über anhalten (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci & Ryan, 2017, S. 355). Autonomieförderliche Elemente im Unterrichten sind ebenso Bestandteile der Bildungs- und Lerngeschichten (zum Beispiel Deci, Ryan & Williams, 1996, S. 366-367).

Tabelle 9: Vergleich von autonomieförderlichen Elementen im Unterricht und bei den Bildungs- und Lerngeschichten

<i>Autonomieförderliche Elemente im Unterricht</i>	<i>Autonomieförderliche Elemente bei den Bildungs- und Lerngeschichten</i>
Einnehmen der kindlichen Perspektive	Gesamter Prozess, dialogische Reflexion
Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten beim Lernen	Dialogische Reflexion, Kind kann die Bildungs- und Lerngeschichten mitgestalten
Einbezug von Interessen der Kinder	Gesamter Prozess, Planung von nächsten Schritten
Stellen von Wahlmöglichkeiten (so weit möglich)	Gesamter Prozess, Planung von nächsten Schritten
Anregen von Verantwortungsübernahme für das Lernen	Bewusstwerdung der eigenen Bildungs- und Lerngeschichte, Einbezug in die Gestaltung und Planung

Diese Befunde zeigen Ähnlichkeiten zur Environment-Fit-Theorie und bestärken weiterhin die Annahme, dass Bildungs- und Lerngeschichten potentiell die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl fördern können.

Für das Kompetenzerleben sind folgende Feedback-Formen förderlich, die auf die Bildungs- und Lerngeschichten in verschiedenem Ausmaß übertragbar sind (Narciss, 2006, S. 34-35):

- Feedback, das den Zusammenhang zwischen der eigenen Anstrengung bzw. Fähigkeiten und dem Erfolg aufzeigt
- Feedback mit dem Fokus auf den individuellen Lernfortschritt
- Feedback, das nicht in erster Linie kontrolliert
- Feedback, das auf den Grad der Zielerreichung eingeht
- Feedback, das auch die kriteriale Bezugsnorm einbezieht

Carr selbst bezieht sich bei dem Thema der Motivation hauptsächlich auf die Theorie der Lehr- und Lernziele nach Dweck (Carr, 2004, S. 45). Sie geht jedoch auf das Kompetenzerleben ein. Lerngeschichten sind unter anderem

„...ein Mittel [...], durch welches die Kompetenz und kompetente Lernende entwickelt werden und [die] die Lernkontinuität illustrieren und fördern“ (Carr, 2004, S. 46).

Schneider und Gruber (2019, S. 17) betonen, dass die Bildungs- und Lerngeschichten von der Lust am Lernen geprägt sind und sie dafür sorgen, dass diese Lust erhalten bleibt.

Wenn Lehrkräfte dazu neigen einen autonomieförderlichen Lehrstil anzuwenden, werden auch eher die anderen beiden grundlegenden Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Kompetenzerleben unterstützt. Zentral dabei ist die Übernahme der kindlichen Perspektive, die auch bei den Bildungs- und Lerngeschichten im Fokus steht (Deci & Ryan, 2017, S. 369). Deci und Ryan zeichnen dabei das Bild eines „Regenschirms“, der die Kinder vor allen äußeren Elementen, durch die Förderung der drei Bedürfnisse, schützt und den die Lehrkräfte über jedes Kind „halten“ sollten (Deci & Ryan, 2017, S. 380). Die Bildungs- und Lerngeschichten wären,

um in diesem Bild zu bleiben, ein Teil des Regenschirms. Zusammen mit anderen Elementen des Unterrichts können sie eine förderliche Umgebung für die drei grundlegenden Bedürfnisse stellen.

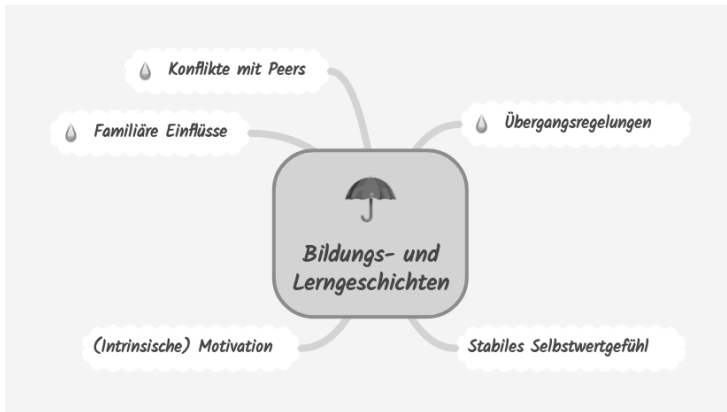


Abbildung 16: Das „Regenschirm-Modell“ angepasst auf die Bildungs- und Lerngeschichten (nach Deci & Ryan, 2017, S. 380)

3.2.2 Das Selbstwertgefühl und Bildungs- und Lerngeschichten

Durch eine erhöhte intrinsische Motivation bzw. die Erfüllung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wird auch das Selbstwertgefühl bzw. das echte Selbstwertgefühl gefördert.

Das Selbstwertgefühl ist in allen fünf Lerndispositionen enthalten (Graf, 2008, S. 30). Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider und Schweiger (2007, S. 75) betonen, dass durch das detaillierte Beschreiben der Beobachtungen in den Bildungs- und Lerngeschichten, die Kompetenzen des Kindes, die es in diesen Handlungssituationen gezeigt hat, wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Dies kann das Selbstwertgefühl des Kindes fördern, indem es Zutrauen in seine eigenen Handlungen erlangt.

Das Selbstwertgefühl, also das Gefühl des eigenen Werts, ist eine Voraussetzung, dass Kinder auf ihre eigenen Kräfte und Fähigkeiten vertrauen

können. Doch müssen diese eigenen Ressourcen erst erlebt und kennengelernt werden. Dieses Erleben stärkt wiederum das Vertrauen in sich und somit das Selbstwertgefühl. Es besteht demzufolge eine wechselseitige Beziehung (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004, S. 52). Genau diese Prozesse geschehen beim Arbeiten mit den Bildungs- und Lerngeschichten.

„Wer sich seines Wertes bewusst ist, fühlt sich von Anforderungen [wie Transitionen, Anm. d. Autorin] weniger bedroht, hält deren Bewältigung grundsätzlich für machbar, ist also risikobereiter und empfindet auch den Umgang mit schwierigen Situationen eher als Herausforderung denn als Belastung.“ (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004, S. 52).

Als Informationsquellen des Selbstwertgefühls lassen sich drei Bereiche ausmachen: die Selbstwahrnehmung, soziale Rückmeldungen und soziale Vergleiche. Sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen wurde festgestellt, dass die Selbstwahrnehmung als wichtigste Quelle genannt wurde (Schoeneman, Tabor & Nash, 1984; Schütz, 2003, S. 58). Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl fühlen sich eher auf positive Rückmeldungen angewiesen (Tice, 1993). Bei einer qualitativen Studie von Schütz mit jungen Erwachsenen (2003) wurde ebenso die Selbstwahrnehmung als wichtigste Quelle mit mehr als doppelt so vielen Nennungen als die anderen beiden Quellen bezeichnet (Schütz, 2003, S. 68).

Feedback ist allgemein effektiver, wenn ein geringes Maß an wahrgenommener Bedrohung für das Selbstwertgefühl existiert. Hattie (2015, S. 208) vermutet die Ursache darin, dass der Rezipient sich so besser auf das Feedback konzentrieren kann.

Miller und Moran (2006, S. 11-12) sagen, dass reines Lob nicht förderlich ist für die Entwicklung des Selbstwertgefühls, wie dies auch die Cognitive Evaluation Theory beschreibt. Effektiver sei es, auf den Bereich des Selbstwertgefühls einzugehen, bei dem das Kind wenig Vertrauen in sich zeigt, zum Beispiel in seine wahrgenommenen Kompetenzen oder in seinen

allgemeinen Wert. Wobei hier Zusammenhänge bestehen zu den Bedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie und zu den Selbstwertkontingenzen. Die Autoren plädieren für individuelles Eingehen auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen des Selbstwertgefühls. Weiterhin ist es wichtig, dass die Mitteilungen an das Kind wahrhaftig sind, so dass kein Lob bzw. keine positiven Mitteilungen geäußert werden, wo dies nicht den Tatsachen entspricht. Falsch eingesetzt kann Lob das Selbstwertgefühl hemmen.

Formatives Assessment allgemein, zu dem Feedback zählt, kann das Selbstwertgefühl fördern (Miller & Moran, 2006, S. 11-12).

„The important element, from a self-esteem perspective, relates to the messages which children receive, and internalize, as a result of the processes [Hervorhebung im Original] of formative assessment during the course of their learning. Formative assessment techniques focus on increments in knowledge or skill through clarifying criteria for the learner and then providing feedback on progress, including advice about how to achieve the next steps. Clearly such processes help children to appreciate how they are gaining in competence, and as such, we might reasonably expect them to have an effect on self-esteem.“ (Miller & Moran, 2006, S. 12-13)

Die individuelle Bezugsnorm, die auch bei den Bildungs- und Lerngeschichten angewendet wird, hilft vor allem Kindern mit geringerem Selbstwertgefühl. Der wesentliche Faktor dabei sehen die Autoren in der Erlangung von Selbstkompetenz. Miller und Lavin (2007) konnten Steigerungen im Selbstwertgefühl nach einer Intervention mit formativem Assessment feststellen. Auch hier war die Selbstkompetenz der zentrale Faktor. Oft werden solche Ansätze als „weich“ degradiert, doch Miller und Moran (2006, S. 13) betonen, dass es sich hierbei um ehrliche Ansätze handelt, die dazu führen, dass Kinder zusätzlich zu der Steigerung ihres Kompetenzerlebens und damit ihres Selbstwertgefühls besser lernen können.

3.3 Adaption der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG

3.3.1 Das Projekt WEICHENSTELLUNG

Im Projekt WEICHENSTELLUNG ist das Kriterium für die Aufnahme von Kindern das der nicht ausreichenden familiären Unterstützung (Gründe dafür sind nicht relevant). Beispielsweise finden sich Familien in der Stichprobe dieser hier vorgestellten Studie, die aufgrund eines chronisch kranken weiteren Familienmitglieds das Kind aus dem Projekt nicht ausreichend unterstützen können oder Familien, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen bzw. das deutsche Schulsystem nicht gut genug kennen, um das Kind bei der Transition zu unterstützen. Hierin unterscheiden sich diese Kinder von Kindern, die nicht im Projekt aufgenommen werden. Hier zeigt sich der Aspekt der Bildungsgleichheit bzw. Chancengleichheit (Brake & Büchner, 2012, S. 39-40).

Die Stichprobe dieser Studie entstammt dem Projekt WEICHENSTELLUNG¹². An der Pädagogischen Hochschule Weingarten wird das Schülerförderprojekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler seit dem Schuljahr 2014/15 durchgeführt (ZEIT-Stiftung, 2023).

Das Projekt wurde 2013 in Hamburg von der ZEIT-Stiftung initiiert (Matthiesen, 2019, S. 27) und wird an verschiedenen Standorten in Deutschland umgesetzt. Zielgruppe des Projekts sind Kinder mit Potential für eine gymnasiale Ausbildung aus Familien, die aus vielfältigen Gründen ihre Kinder bei der Transition zur weiterführenden Schule nicht ausreichend unterstützen können. Diese werden im Projekt kompensatorisch durch Lehramtsstudierende an den beteiligten Hochschulen innerhalb eines Mentoren-Mentee-Gespans für drei Jahre von der vierten bis zur sechsten Klasse unterstützt. Dies geschieht sowohl innerhalb des Unterrichts als auch in zusätzlichen Förderstunden. Die Förderung findet in Kleingruppen mit in der Regel drei Kindern statt. Die Kinder werden nach

¹² Ausführliche Informationen zum Projekt unter <https://weichenstellung.info/>

der Transition nur weiter gefördert, wenn sie ein Gymnasium bzw. eine weiterführende Schule mit einer gymnasialen Oberstufe besuchen.

Es mangelt den Familien im Projekt WEICHENSTELLUNG an Ressourcen, wobei nicht genau festgelegt ist, an welchen. In der Regel werden in Studien zur Thematik der Bildungsgerechtigkeit die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen einer Familie in den Blick genommen. Wenn hier ein Mangel besteht, werden Kindern aus diesen Familien geringere Bildungschancen zugeschrieben (Müller & Haun, 1994). Vor allem das Prozessmerkmal der „elterlichen Unterstützung“ ist in den Familien des Projekts WEICHENSTELLUNG nicht oder kaum gegeben (Ömerogullari & Gläser-Zikuda, 2021, S. 367).

Im Mittelpunkt der Förderung stehen überfachliche Kompetenzen, wie Lernstrategien, Motivation, Konzentration, etc. Zusätzlich wird den Kindern ein Kulturprogramm angeboten, das zum Beispiel Besuche von Museen, Theateraufführungen, etc. beinhaltet, um so die kulturelle Teilhabe und die allgemeine lebensweltliche Entwicklung der Kinder zu fördern (Matthiesen, 2019, S. 31). Das Projekt möchte durch das Mentoring-Konzept einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit bei der Transition leisten.

Vorgeschlagen werden die Kinder in der dritten Jahrgangsstufe von ihren jeweiligen Klassenlehrkräften. Weitere Kriterien neben den bereits beschriebenen Punkten sind eine allgemeine Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder und eine Motiviertheit die Angebote des Projekts anzunehmen und mitzugestalten (Matthiesen, 2019, S. 34). Begleitend zu der Förderung erhalten die Studierenden an den Hochschulen regelmäßige Supervisionen bzw. Begleitveranstaltungen zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz.

3.3.2 Konkrete Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG

Da für die Grundschule noch keine Implementierungsprojekte mit den Bildungs- und Lerngeschichten durchgeführt wurden (außer Graf, 2008,

für den Anfangsunterricht) war es in dieser hier dargestellten Studie nicht möglich sich auf Vorerfahrungen zu stützen. Die hier präsentierte Studie lehnte sich an Erfahrungen aus dem Elementarbereich an. Aus der Evaluierung des Projekts des Marie Meierhofer Instituts für das Kind wurden neben individuellen Bedingungen der Einrichtungen folgende Gelingensbedingungen aufgestellt, die für diese hier vorgestellte Studie relevant sind (Bezug zum Projekt WEICHENSTELLUNG in Klammern):

- Ausreichend „kinderfreie“ Zeit für die Gestaltung der Bildungs- und Lerngeschichten (Vor- und Nachbereitung der Förderstunden wurde in der Stundenkalkulation der Mentoren eingeplant)
- Motivation und Engagement der Pädagogen (Mentoren haben Einstellungsgespräche, bei denen unter anderem auch Wert auf diese Komponenten gelegt wird)
- Professionelles Selbstverständnis und Reflexionsbereitschaft bei den Pädagogen (dies wurde in den regelmäßig stattfindenden Supervisionen durch das Projektteam gefördert und wird ebenfalls in den Einstellungsgesprächen thematisiert)
- Grundhaltung entsprechend den Prinzipien der Bildungs- und Lerngeschichten (dies wurde ebenso in den Einstellungsgesprächen und den Supervisionen thematisiert)
- Material und Wissen (dies wurde durch die Supervisionen und Fortbildungen sichergestellt) (Pomeranets, 2012, S. 31; Wustmann Seiler & Simoni, 2013, S. 17).

Fördernde Faktoren beim Schreiben der Bildungs- und Lerngeschichten, die auch im Projekt WEICHENSTELLUNG umgesetzt wurden, sind eine gewisse Gestaltungsfreiheit im Schreiben, so dass die Mentoren ihren Schreib- und Gestaltungsstil finden konnten. Auch das Format (handschriftlich oder am Computer) konnte frei gewählt werden. Feedback aus dem Projektteam zu den verfassten Bildungs- und Lerngeschichten erwies sich als sehr hilfreich (Wustmann Seiler & Simoni, 2013, S. 45).

nen. Der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten ist in seinen Ursprüngen dynamisch, qualitativ und offen (Wanoa & Johnston, 2019, S. 90).

Der Alltag der Kinder (wie dies bei den Fachkräften im Elementarbereich bzw. an Grundschulen möglich ist) konnte im Projekt WEICHENSTELLUNG nicht beobachtet werden, da die Mentoren die Kinder nicht jeden Tag und meistens an den Schulen trafen. So mussten die Beobachtungen auf die in der Regel wöchentlichen Förderstunden innerhalb und außerhalb des Unterrichts begrenzt werden.

Implementierungen der Bildungs- und Lerngeschichten in Kitas wurden bezogen auf die Umsetzung im Kita-Alltag evaluativ begleitet. Als kritische Punkte wurden dabei herausgestellt: Zum einen der Faktor Zeit als Rahmenbedingung. Im Projekt WEICHENSTELLUNG stand den Mentoren eine gewisse Anzahl an Stunden für die Förderung der Kinder zur Verfügung. Von diesem Zeitumfang mussten die Mentor/-innen selbstständig kalkulieren, wieviel Zeit davon anteilig für das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten investiert werden kann. Zum anderen wird in den Evaluationsergebnissen die Gefahr einer oberflächlichen Beschreibung in den Bildungs- und Lerngeschichten genannt. Dies ist in manchen Lerngeschichten aus dem Projekt ebenfalls erkennbar, doch die Inhalte der Mehrheit der Bildungs- und Lerngeschichten zeigt eine intensive Auseinandersetzung mit den Lernprozessen der Kinder aus dem Projekt (Wustmann Seiler & Simoni, 2013, S. 17).

Durch die Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten in ein laufendes Schülerförderprojekt war die Umsetzung mit Herausforderungen versehen. Zusätzlich erschwerte die aufkommende Corona-Pandemie die Umsetzung während der Zeit des Home-Schoolings. Während des Home-Schoolings mussten die Beobachtungen der Kinder digital innerhalb der Förderstunden durchgeführt werden. Hierbei verlagerte sich der Schwerpunkt der Bildungs- und Lerngeschichten auf Inhalte von Gesprächen, damit stand noch mehr als vorher die Dialogorientierung im Vordergrund.

Durch die recht hohe Fluktuation der Mentoren im Projekt (etwa ein Jahr Verbleib im Projekt) mussten neue Mentoren recht zügig in die Methode der Bildungs- und Lerngeschichten eingearbeitet werden. Der Austausch im Kollegium, der im Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten gedacht ist, konnte im Projekt WEICHENSTELLUNG nur bedingt umgesetzt werden, da die Mentoren eine eigene Kleingruppe aus in der Regel drei Kindern betreuten. Die Mentoren trafen sich jedoch untereinander in den monatlichen Supervisionen und mit allen Kindern des Projekts zu den gemeinsamen kulturellen Exkursionen, bei denen jeweils ein Austausch über die Kinder stattfinden konnte. Zudem konnten sich die Mentoren mit der Lehrkraft über das jeweilige Kind austauschen. So konnten insgesamt die Herausforderungen, die das Projekt und die Umstände boten, gut gelöst werden.

In diesem Kapitel wurde zunächst der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten vorgestellt. Die Bildungs- und Lerngeschichten entstanden in Neuseeland als Kritik am bisherigen Assessmentverfahren im Elementarbereich und haben das dortige Curriculum geprägt (Carr, 2001). Die Bildungs- und Lerngeschichten werden in dieser hier dargestellten Arbeit jedoch als Feedbackmethode eingesetzt, da in dieser Funktion Erkenntnisse vorliegen, die für motivations- und selbstwertförderliche Wirkungen sprechen. Die fünf Lerndispositionen des Ansatzes (Interessiert sein, engagiert sein, sich mitteilen, an einer Lerngemeinschaft mitwirken und standhalten bei Herausforderungen) können jeweils mit den beiden psychologischen Konstrukten dieser hier dargelegten Studie, der (intrinsischen) Motivation und des Selbstwertgefühls, in Beziehung gesetzt werden. Die fünf Stränge bzw. Prinzipien des Ansatzes (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation) werden im sogenannten „Eisberg-Modell“ (Carr, 1998) als Voraussetzungen bzw. Grundbedürfnisse zur Entwicklung der Lerndispositionen angesehen, was die theoretische Nähe zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2017) verdeutlicht.

Die Bildungs- und Lerngeschichten können in das Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung eingeordnet werden (Helmke, 2003). Dabei werden die Bildungs- und Lerngeschichten als Angebot an die Kinder verstanden, dass sie unterschiedlich wahrnehmen und nutzen können und somit zu differnten

Wirkungen in der (intrinsischen) Motivation und dem Selbstwertgefühl führen können. Zusammen mit den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Kinder, die ebenfalls in Forschungen als bedeutend herausgestellt wurden (Krause, 2007; im Zusammenhang zur Motivation Narciss, 2006), bildet sich ein Kreislauf. Hier weisen Studien darauf hin, dass positives Feedback stärker bei Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl wirkt (Miller & Moran, 2006). Forschungen zu Feedback machen deutlich, dass die Art des Feedbacks und dessen Wahrnehmung entscheidend für die Wirkung des Feedbacks ist (Krause, 2007; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020; Igen, Fisher, Taylor, 1979). Die Nutzung und bewusste Wahrnehmung des Feedbacks werden als bedeutend betont (Bangert-Downs, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). Die Nutzung wurde im Zusammenhang zu einer förderlichen Wirkung auf die Motivation beschrieben (Krause, 2007). Als Bedürfnis wird das Kompetenzerleben bei einer förderlichen Wahrnehmung sowohl für die (intrinsische) Motivation als auch für das Selbstwertgefühl herausgestellt (Narciss, 2006; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014; Miller & Moran, 2006).

Die Bildungs- und Lerngeschichten eignen sich besonders gut für Transitionen (sowohl für die spezifische Transition dieser hier dargestellten Studie zur weiterführenden Schule als auch für die Transition der Corona-Pandemie), da die Entwicklung und Beschreibung der Lerndispositionen die Bewältigung von Veränderungen bzw. Transitionen unterstützen kann (Claxton, 1990). In diesem Kapitel wurde dargelegt, warum die Bildungs- und Lerngeschichten als gut geeignet erscheinen, die Transition der Kinder bzw. die Förderung der beiden psychologischen Konstrukte der (intrinsischen) Motivation und des Selbstwertgefühls zu unterstützen. Wesentliche Punkte sind hierbei die Ressourcenorientierung des Verfahrens (Walther, 2015), die mögliche Förderung der Entwicklungsaufgaben bei einer Transition zur weiterführenden Schule (Griebel & Niesel, 2017), die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004), die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder (Environment-Fit-Theorie), damit einhergehend die Betonung autonomieförderlicher Elemente (Eccles & Midgley, 1989) und die Perspektivenübernahme und anerkennende Grundhaltung als grundlegende Bestandteile des Verfahrens (Deci & Ryan, 2017). Wesentlich für die Analyse der Daten in dieser hier präsentierten Studie ist die Wahrnehmung der Kinder. Hierbei hat die Cognitive Evaluation Theory die Bedeutung einer informationellen funktionalen Bedeutung eines

Feedbacks für den Rezipienten im Gegensatz zu einer kontrollierenden Bedeutung herausgestellt (Deci & Ryan, 2017). Nur bei einer informationellen Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten können die Konstrukte gefördert werden.

Die Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten im Projekt WEICHENSTELLUNG konnte trotz erschwelter Bedingungen aufgrund des Projektcharakters und der Corona-Pandemie erfolgreich angepasst durchgeführt werden. Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG eint das Merkmal, dass sie alle Familien angehören, die sie nicht ausreichend bei der Transition unterstützen können. Die Gründe dafür sind vielseitig und nicht festgelegt, daher gibt es keine Vergleichsstudien, die dieselbe Stichprobe wie diese hier dargestellte Arbeit verwendet haben.

4 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Zunächst wurde im theoretischen Teil dieser hier dargestellten Arbeit die Thematik der Bildungsgerechtigkeit bei der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule thematisiert, da dies die Grundlage zum Verständnis des Projekts WEICHENSTELLUNG darstellt, aus dem die Stichprobe dieser hier vorgestellten Studie stammt. Bildungsgerechtigkeit wird in dieser hier präsentierten Studie im Sinne der Herkunftabhängigkeit in einem breiten Verständnis definiert. Das bedeutet, dass darunter auch Vorkommnisse wie Krankheiten in einer Familie oder besondere Belastungen gezählt werden, wie dies im Projekt WEICHENSTELLUNG der Fall ist. Schon die Kultusministerkonferenz hat in den 1960er-Jahren auf die hohe Bedeutung des Themas bei Transitionen im Schulkontext hingewiesen. Durch die PISA (Programme for International Student Assessment)-Studien wurde die Thematik in den Medien präsent (zum Beispiel Baumert & Schümer, 2002). Damals zeigte sich, dass die soziale Herkunft mit dem Besuch einer höheren Schulform in Verbindung steht (zum Beispiel Ditton, 2007). Ursachen für die Entstehung dieser Bildungsgerechtigkeiten sind vielfältig. Sie werden im Folgenden zusammenfassend erläutert.

a) Herkunftseffekte (Baumert & Schümer, 2001): Die Herkunftseffekte lassen sich in primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterteilen. Die primären Effekte beschreiben die Auswirkungen der jeweiligen sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Lernleistung. Die sekundären Effekte betreffen die Bildungsaspirationen der Familien und deren Entscheidungen und diejenigen von Lehrkräften.

b) Lehrkräfte weisen Kinder trotz gemessener Kompetenzwerte nicht entsprechenden Schulformen zu, sie treffen „falsche“ Entscheidungen, was auf die sehr bedeutsamen sekundären Effekte zurückzuführen ist („Überlappungskurven“) (Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel & Wößmann, 2007).

c) An den differenten weiterführenden Schulen zeigen sich verschiedene Lernmilieus, die unterschiedlich auf die Kinder wirken. Dadurch werden

die Unterschiede zwischen den Kindern noch größer (Schereneffekt) (Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel & Wößmann, 2007).

Eine wesentliche Grundlage dafür, dass an einer Gliederung der weiterführenden Schulformen festgehalten wird und damit auch an Bildungsungerechtigkeiten, stellt der Glaube an ein meritokratisches Verteilungsmodell dar. Nach diesem Modell zählt allein die individuelle Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft (Miethe, 2021).

Nach wie vor sind Bildungsungerechtigkeiten im Bildungssystem zu erkennen und nehmen in den vergangenen Jahren wieder zu. Zum Beispiel zeigt der aktuelle IQB-Bildungstrend den primären Herkunftseffekt auf (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022). Während der Schulschließungen in der Corona-Pandemie haben sich die Entwicklungen nochmals verschärft (Anger & Plünnecke, 2021). Deshalb sind Förderprojekte wie WEICHENSTELLUNG und die Untersuchung dieser Zielgruppe so bedeutend.

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit wurde im zweiten Kapitel der theoretischen Darlegung eine entwicklungspsychologische Perspektive mit den Schwerpunkten auf den beiden psychologischen Konstrukten der (intrinsischen) Motivation und des Selbstwertgefühls eingenommen und damit einhergehend der Begriff Transition eingeführt.

Zum einen kann die Entwicklung bei der Transition aus der Perspektive der Bewältigungsforschung analysiert werden, die den Rahmen für diese hier dargestellte Studie darstellt. Hierbei wurde das Modell zur Bewältigungskompetenz (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018) vorgestellt, das auf dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2015) basiert, und die Förderung bzw. Bewältigung der Transition durch die Arbeit mit den Bildungs- und Lerngeschichten durch Mentoren des Projekts WEICHENSTELLUNG in das Modell einordnet. Weiterhin ist im Bereich der Bewältigungsforschung die Theorie der „kritischen Lebensereignisse“ (Phillip &

Aymanns, 2018) von Bedeutung, die stärker auf die Individualität der Kinder beim Transitionsprozess fokussiert ist, die bei dieser hier dargelegten Arbeit ebenso im Fokus steht. Die Passung zwischen Individuum und Umwelt wird bei Fillip und Aymanns (2018) als zentral dargestellt, was als Aspekt in dieser hier vorgestellten Studie immer wieder aufgegriffen wird (zum Beispiel bei der Environment-Fit-Theorie) und wofür die Bildungs- und Lerngeschichten als geeignet erscheinen, um diese Passung herzustellen. Ebenfalls auf eine Bewältigung von Transitionen angelegt ist das Modell von Hopson und Adams (1976). Dabei ist der Prozess der Transition in Abhängigkeit zur Höhe und zum Verlauf des Selbstwertgefühls dargestellt. Die Autoren betonen die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums während einer Transition und deren pädagogische Gestaltungsmöglichkeit. So bietet sich auch dieser Bezug als passend für die hier präsentierte Arbeit an.

Zum anderen wird der zentrale Fokus dieser hier beschriebenen Studie auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2017) gelegt als entwicklungspsychologische Grundagentheorie. Sie beschreibt beide psychologische Konstrukte, die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl), die in dieser hier präsentierten Arbeit während der Transition bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG untersucht wurden. Eng verbunden mit der Selbstbestimmungstheorie ist der Begriff der „intrinsischen“ Motivation. Dies ist eine Motivationsform, die nicht durch äußere Impulse gesteuert wird und die mit Interesse verbunden ist. Die drei psychologischen Grundbedürfnisse, das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und das Bedürfnis nach Selbstbestimmung, sind grundlegender Bestandteil der Theorie und durch deren Befriedigung wird die intrinsische Motivation und das allgemeine Wohlbefinden gefördert bzw. aufrechterhalten.

Die „extrinsische“ Motivation ist eine Motivationsform, die durch äußere Reize beeinflusst wird. In der Organismic Integration Theory, der zweiten der sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie, wird die extrinsische Motivation in vier Unterformen geteilt. Diese werden als vier verschiedene Regulationsstile beschrieben. Diese sind der externale Stil,

der introjizierte Stil, der identifizierte Stil sowie der integrierte Stil. Ausgehend vom externalen Regulationsstil gibt es eine Zunahme an Selbstbestimmung hin zum integrierten Regulationsstil. Diese Steigerung wird durch Prozesse der Internalisierung erreicht. Bei der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule konnte in mehreren Studien gezeigt werden, dass die intrinsische Motivation abnimmt, besonders stark an Gymnasien und hier vor allem das Bedürfnis nach Kompetenzerleben (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Raufelder, 2018; Watermann, Klingebiel und Kurtz, 2010). Die Formen der extrinsischen Motivation wurden bei der Transition in Studien bislang nicht untersucht, sie sind jedoch Gegenstand dieser hier vorgestellten Studie, da somit selbstbestimmte Motivation, die auch bei den beiden Motivationsstilen der Identifikation und Integration zu finden ist, differenzierter dargestellt werden kann und auch weniger selbstbestimmte Formen wie der externe Regulationsstil und der introjizierte Stil (in Verbindung zu den Selbstwertkontingenzen) in ihrem Verlauf während der Transition beschrieben werden können.

Zum Konstrukt Selbstwertgefühl wurden neben der Selbstbestimmungstheorie auf die Forschungen zu den Selbstwertkontingenzen zurückgegriffen, da somit zwischen verschiedenen Kontingenzen differenziert werden konnte. Selbstwertkontingenzen sind Faktoren, die sowohl external als auch internal das Selbstwertgefühl beeinflussen können, indem Personen ihr Selbstwertgefühl von diesen ableiten (Morf & Koole, 2014). Kontingenzen stehen in Zusammenhang zu einem fragilen Selbstwertgefühl (Crocker & Park, 2012) und werden auch innerhalb der Theorie von Phillip und Aymanns (2018) aufgegriffen. In dieser Studie wird das Modell von Crocker und Wolfe (2001) verwendet, da innerhalb der Selbstbestimmungstheorie das kontingente Selbstwertgefühl nicht weiter differenziert wird. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie wird zwischen einem „echten“ und einem „kontingenten“ Selbstwertgefühl unterschieden. Das kontingente Selbstwertgefühl verweist dabei auf die Selbstwertkontingenzen, wobei das echte Selbstwertgefühl frei davon ist. Das echte Selbstwertgefühl steigt je stärker die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse erfüllt sind. Die Entwicklung des Selbstwertgefühls

bei der Transition zur weiterführenden Schule ist stark individuell geprägt, daher lassen sich schwer verallgemeinerbare Aussagen treffen. Insgesamt besteht die Gefahr einer Instabilität des Selbstwertgefühls bei der Transition, was auch das Modell von Hopson und Adams (1976) aufzeigt. Die Gefahr der Fragilität des Selbstwertgefühls ist am Gymnasium besonders hoch (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015). Jindal-Snape und Miller (2008) machen darauf aufmerksam, dass der individuelle Verlauf der Transition im Bereich des Selbstwertgefühls stark von sozialen Rückmeldungen und deren Deutungen abhängig ist. Zwischen der Selbstwerthöhe und den Selbstwertkontingenzen bestehen geringe bis keine Korrelationen (Crocker & Wolfe, 2001).

Die Corona-Pandemie kann ebenfalls als eine Transition aufgefasst werden (Hopson & Adams, 1976; Carle, 2004). Es ist von negativen Effekten auf beide Konstrukte aufgrund der insgesamt belastenden Situation auszugehen, wobei die Bildungs- und Lerngeschichten grundsätzlich als geeignet erscheinen, diese besondere Situation ebenfalls pädagogisch unterstützend zu begleiten.

Im dritten Kapitel dieser hier dargestellten Arbeit wurden die Bildungs- und Lerngeschichten näher erläutert. Sie wurden ausgehend von einer Entwicklung des Curriculums „Te Whariki“ 1996 im Elementarbereich in Neuseeland etabliert (May & Carr, 1998). In Deutschland wurde der Ansatz vom Deutschen Jugendinstitut von 2004 bis 2007 adaptiert und erprobt (Leu, Flämig, Frankenstein, Koch, Pack, Schneider & Schweiger, 2007). Hintergrund der Entstehung bildete die Kritik an bisherigen Assessmentverfahren im Elementarbereich. Der neue Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten nimmt eine ressourcenorientierte und dialogische Perspektive ein mit dem Fokus auf der Entwicklung von fünf Lerndispositionen. Diese lauten: Standhalten bei Herausforderungen, Interessiert sein, an einer Lerngemeinschaft teilhaben, Engagiert sein und Mitteilen (Carr, 2001). Alle Lerndispositionen können in einen Zusammenhang zu den Konstrukten (intrinsische) Motivation und Selbstwertgefühl gestellt werden (Metzinger, 2011; Schulze & Frisch, 2018; Carr, 2001).

Die Bildungs- und Lerngeschichten können als Bestandteil eines formativen Assessments gesehen werden (Carr, 2001; Schmidt, 2018). Die einzelnen Prozessschritte werden als ein Filter dargestellt, der mit einer breiten Wahrnehmung beginnt und über das Erkennen, das Reagieren und das Dokumentieren in Lerngeschichten zum abschließenden Austausch mit den beteiligten Personen führt (Carr, 2005). Das Verfahren allein für die Leistungsbewertung einzusetzen wird von manchen Forschenden kritisiert, vor allem bei Fragen der Validität (Blaiklock, 2008). In dieser Studie steht jedoch die Feedbackfunktion der Methode im Vordergrund. Insgesamt wird Feedback eine mittlere bis hohe Effektstärke attestiert (von $d=0.48$ bis $d=0.79$, Hattie, 1999; Hattie, 2015; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

Der Feedbackprozess ist jedoch stark von der jeweiligen Wahrnehmung des Rezipienten geprägt (Oberhoff, 1978; Krause, 2007; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991), was sich auf das Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung (Helmke, 2003) anwenden lässt. Die Bildungs- und Lerngeschichten können als ein Angebot verstanden werden, das durch mediierende Prozesse der Wahrnehmung und der Nutzung unterschiedlich auf die Motivation und das Selbstwertgefühl wirkt, beeinflusst durch die jeweiligen Lernvoraussetzungen im Bereich Motivation und Selbstwertgefühl. So kann die Selbstbestimmungstheorie mit der Betonung der Wahrnehmung und das Angebot-Nutzungs-Modell zusammengeführt werden.

Bei der Cognitive Evaluation Theory (Deci & Ryan, 2017), einer der sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie, wird die Wahrnehmung von Feedback differenziert. Bei einer kontrollierenden Wahrnehmung von Feedback kann die intrinsische Motivation (und das Selbstwertgefühl) nicht gefördert werden, da das Feedback als nicht selbstbestimmt empfunden wird. Dagegen kann die intrinsische Motivation (und folglich das Selbstwertgefühl) gesteigert bzw. erhalten bleiben, wenn das Feedback als informationell (das heißt im Sinne einer förderlichen Wirkung auf beide Konstrukte) wahrgenommen wird. Bei einer amotivierenden Wahrnehmung werden Bedürfnisse gehemmt und so kann auch hier

keine Förderung der intrinsischen Motivation stattfinden. Da die Selbstwahrnehmung als eine Hauptquelle des Selbstwertgefühls dient, spricht es für die Bildungs- und Lerngeschichten, dass diese einen Ansatzpunkt für eine Veränderung der Selbstwahrnehmung bieten können (Schoeneman, Tabor & Nash, 1984; Schütz, 2003). Insgesamt lassen sich Hinweise erkennen, dass die Bildungs- und Lerngeschichten geeignet sein können, von den Rezipienten in ihrer Funktion als informationell wahrgenommen zu werden und so die intrinsische Motivation und das Selbstwertgefühl zu fördern.

Da die Bildungs- und Lerngeschichten im Mentoring-Projekt WEICHENSTELLUNG eingeführt wurden, dass sich dem Thema Chancengerechtigkeit bei der Transition widmet, lassen sich Erkenntnisse erzielen, inwiefern die Methode von Kindern wahrgenommen wird, die familiär wenig Unterstützung erhalten. Damit setzt die Studie an dem Thema Bildungsgerechtigkeit an und kann eventuell ein Instrument zur Verfügung stellen, dass Kindern aus Familien mit besonderen Herausforderungen hilft, bei der Transition die beiden wichtigen psychischen Konstrukte der Motivation und des Selbstwertgefühls stabil zu halten bzw. sie zu fördern.

II Empirische Studie zur Sicht von Akteuren und Akteurinnen
des Projekts WEICHENSTELLUNG auf die Wirkungen der
Feedbackmethode Bildungs- und Lerngeschichten

5 Ziel der Untersuchung, Fragestellungen und Hypothesen

Das Ziel der Untersuchung ist es, das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten in seiner Funktion als ressourcenorientierte Feedbackmethode auf seine Wahrnehmung bei den Beteiligten des Projektes WEICHENSTELLUNG bezüglich seiner Wirkung auf die (intrinsische) Motivation und auf das Selbstwertgefühl bei der Transition auf die weiterführende Schule zu analysieren. Dazu können aus dem theoretischen Teil dieser hier vorgelegten Arbeit folgende Fragestellungen (F) und Hypothesen (H) abgeleitet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 145-149). Die Erläuterungen zu den Vergleichsgruppen der vorliegenden Studie finden sich in Kapitel 7.

Hauptfragestellung der Untersuchung:

Inwiefern können Bildungs- und Lerngeschichten die Motivation und das Selbstwertgefühl der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG am Übergang Grundschule - weiterführende Schule aus Sicht der am Projekt WEICHENSTELLUNG beteiligten Personen fördern?

Teilfragestellungen und Hypothesen:

1 Wie entwickelt sich die (intrinsische) Motivation während der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG?

1a Quantitative Teilstudie

a) Intrinsische Motivation

H1: Die intrinsische Motivation der WS-Gruppe ist zu T2, T3 und T4 signifikant höher ausgeprägt im Vergleich zu VG1 und VG2.

H2: Die intrinsische Motivation für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T1, T2, T3 und T4) signifikant.

Wenn der Nullhypothesen-Signifikanztest zu H₂ als Ergebnis hat, dass die Nullhypothese zu H₂ verworfen werden kann, so wird anschließend folgende Hypothese geprüft:

H₃: Die intrinsische Motivation für die WS-Gruppe ist über den Zeitverlauf (T1 zu T3) signifikant höher als zu Beginn.

b) Identifizierter Motivationsstil

H₄: Der identifizierte Motivationsstil der WS-Gruppe ist zu T₂, T₃ und T₄ signifikant höher ausgeprägt im Vergleich zu VG₁ und VG₂.

H₅: Der identifizierte Motivationsstil für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T₁, T₂, T₃ und T₄) signifikant.

Wenn der Nullhypothesen-Signifikanztest zu H₅ als Ergebnis hat, dass die Nullhypothese zu H₅ verworfen werden kann, so wird anschließend folgende Hypothese geprüft:

H₆: Der identifizierte Motivationsstil für die WS-Gruppe ist über den Zeitverlauf (T₁ zu T₃) signifikant höher als zu Beginn.

c) Introjizierter Motivationsstil

H₇: Der introjizierte Motivationsstil der WS-Gruppe ist zu T₂, T₃ und T₄ signifikant niedriger ausgeprägt im Vergleich zu VG₁ und VG₂.

H₈: Der introjizierte Motivationsstil für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T₁, T₂, T₃ und T₄) signifikant.

Wenn der Nullhypothesen-Signifikanztest zu H₈ als Ergebnis hat, dass die Nullhypothese zu H₈ verworfen werden kann, so wird anschließend folgende Hypothese geprüft:

H9: Der introjizierte Motivationsstil für die WS-Gruppe ist über den Zeitverlauf (T1 zu T3) signifikant niedriger als zu Beginn.

d) Externaler Motivationsstil

H10: Der externe Motivationsstil der WS-Gruppe ist zu T2, T3 und T4 signifikant niedriger ausgeprägt im Vergleich zu VG₁ und VG₂.

H11: Der externe Motivationsstil für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T1, T2, T3 und T4) signifikant.

Wenn der Nullhypothesen-Signifikanztest zu H₁₁ als Ergebnis hat, dass die Nullhypothese zu H₁₁ verworfen werden kann, so wird anschließend folgende Hypothese geprüft:

H12: Der externe Motivationsstil für die WS-Gruppe ist über den Zeitverlauf (T1 zu T3) signifikant niedriger als zu Beginn.

e) Relative Autonomy Index (Index für selbstbestimmte Motivation)

H13: Der Relative Autonomy Index der WS-Gruppe ist zu T2, T3 und T4 signifikant höher ausgeprägt im Vergleich zu VG₁ und VG₂.

H14: Der Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T1, T2, T3 und T4) signifikant.

Wenn der Nullhypothesen-Signifikanztest zu H₁₄ als Ergebnis hat, dass die Nullhypothese zu H₁₄ verworfen werden kann, so wird anschließend folgende Hypothese geprüft:

H15: Der Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe ist über den Zeitverlauf (T1 zu T3) signifikant höher als zu Beginn.

Die intrinsische Motivation und dem identifizierten Stil als selbstbestimmte Formen der Motivation wird eine Steigerung attestiert und bei

dem introjizierten und externalen Stil als fremdbestimmte Regulationsstile eine Minimierung. Es handelt sich bei den Alternativhypothesen aus 1a bei H₁, H₃₋₄, H₆₋₇, H₉₋₁₀, H₁₂₋₁₃ und H₁₅ um einseitige Hypothesen (Rost, 2013, S. 76), bei den restlichen Hypothesen um zweiseitige Hypothesen. Sie werden aufgestellt, da aus bisherigen empirischen Studien ein Absinken der intrinsischen Motivation nach der Transition, besonders stark am Gymnasium, festgestellt wurde (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Watt, 2004). Fast alle Kinder bis auf eines wechselten im Projekt WEICHENSTELLUNG auf das Gymnasium. Da die Kinder im Projekt WEICHENSTELLUNG die Förderung während des Transitionsprozesses durch die Bildungs- und Lerngeschichten erhalten, ist von einem positiven Effekt auf eine selbstbestimmte Form der Motivation auszugehen und damit einhergehend von negativen Effekten auf fremdbestimmte Formen der Motivation. Wesentliche Aspekte der Bildungs- und Lerngeschichten, die als förderlich für eine selbstbestimmte Motivation gelten, sind die Ressourcenorientierung (Walther, 2015), die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und die Betonung von autonomieförderlichen Elementen (Eccles & Midgley, 1989). Natürlich wirken auch andere Elemente des Förderprojekts WEICHENSTELLUNG auf die (intrinsische) Motivation wie zum Beispiel die kulturellen Exkursionen, jedoch kann dies nicht kontrolliert werden. Um ein tieferes und genaueres Verständnis der Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten durch die Beteiligten des Projekts zu erhalten, wurde zusätzlich die qualitative Teilstudie als Schwerpunkt dieser hier dargestellten Studie entworfen und durchgeführt. Untersucht werden die Hypothesen zu 1a innerhalb der quantitativen Teilstudie anhand des Fragebogens SRQ-A (Ryan & Connell, 1989), der im Kapitel zur Datenerhebung (Kapitel 7.2.2) näher erläutert wird. T4 wurde als Messzeitpunkt nicht gewählt, da zu diesem Zeitpunkt die Corona-Pandemie war und dadurch mögliche Effekte auf die Erhebung durch die besondere Situation schwer abzuschätzen sind.

1b Qualitative Teilstudie

F1: Wie nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Entwicklung der (intrinsischen) Motivation wahr?

Ergänzend zu 1a wird bei F1 die Wahrnehmung der (intrinsischen) Motivation mittels qualitativer Methoden (problemzentriertes Interview nach Witzel (1985)) untersucht. Auch dieses Erhebungsinstrument wird in Kapitel 7.2.2 näher beschrieben.

2 Wie entwickelt sich das Selbstwertgefühl während der Transition von der Grundschule zur weiterführenden Schule bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG?

2a Quantitative Teilstudie

H₁₆: Das Selbstwertgefühl für die WS-Gruppe verändert sich über den Zeitverlauf (T1, T2, T3 und T4) nicht signifikant.

Bei H₁₆ handelt es sich um eine zweiseitige Hypothese. Aus empirischen Studien ist bekannt, dass das Selbstwertgefühl bei einer Transition von einer Instabilität bzw. Fragilität gekennzeichnet sein kann, besonders am Gymnasium (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015). Besondere Bedeutung haben dabei auch die Selbstwertkontingenzen (Crocker & Park, 2012; Phillip & Aymanns, 2018; Hopson & Adams, 1976; Wigfield, Eccles, Iver, Reuman & Midgley, 1991; Schmidt, 1958; Cantin & Boivin, 2004). Die Bildungs- und Lerngeschichten werden förderliche Wirkungen auf das Selbstwertgefühl zugeschrieben, vor allem die Aspekte der Wahrnehmung der eigenen Ressourcen (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004), die Perspektivenübernahme und die anerkennende Grundhaltung beim Verfassen der Bildungs- und Lerngeschichten (Deci & Ryan, 2017). Untersucht wird der Verlauf und die Höhe des Selbstwertgefühls innerhalb der quantitativen Teilstudie anhand des Tests „Die Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche“ (Schauder, 2011) (näheres in Kapitel 7.2.2).

2b Qualitative Teilstudie

F₂: Wie nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Entwicklung des Selbstwertgefühls wahr?

Zusätzlich zu 2a wird die Erfassung der Wahrnehmung der Entwicklung des Selbstwertgefühls durch qualitative Methoden (problemzentriertes Interview (Witzel, 1985)) vertieft.

3

H17: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und der Höhe des Selbstwertgefühls.

H18: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem identifizierten Motivationsstil und der Höhe des Selbstwertgefühls.

H19: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem introjierten Motivationsstil und der Höhe des Selbstwertgefühls.

H20: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem externalen Motivationsstil und der Höhe des Selbstwertgefühls.

H21: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Relative Autonomy Index und der Höhe des Selbstwertgefühls.

Bei H17 bis H21 handelt es sich um einseitige Hypothesen. Diese Alternativhypothesen sind abzuleiten aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Conell, 1989) und werden auf die beiden quantitativen Erhebungsinstrumente der Stichprobe in dieser hier präsentierten Studie bezogen. Je stärker die drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt werden können, desto mehr steigt der Anteil an selbstbestimmten Motivationsformen und desto eher wird ein echter Selbstwert und höhere Werte beim Selbstwertgefühl erreicht.

4 Wie nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Bildungs- und Lerngeschichten wahr?

F3: Inwiefern nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Bildungs- und Lerngeschichten als kontrollierend wahr?

- F4: Inwiefern nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Bildungs- und Lerngeschichten als informationell wahr?
- F5: Inwiefern nehmen die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG die Bildungs- und Lerngeschichten als amotivierend wahr?

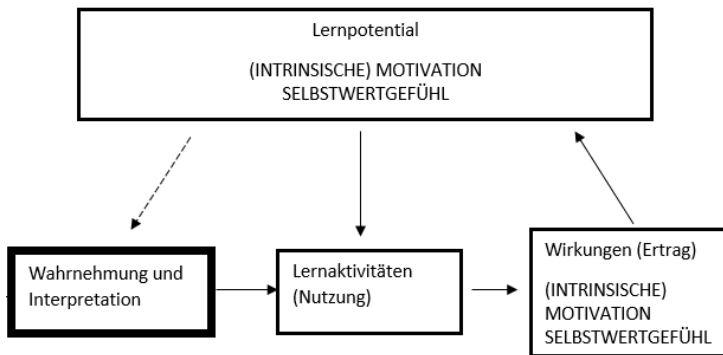


Abbildung 18: Der „kleine“ Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke, 2003), angepasst an diese hier dargestellte Studie

Unter Punkt 4 werden drei Fragestellungen untersucht, die sich auf die Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten durch die Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG beziehen (siehe Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2003)). Nach der Cognitive Evaluation Theory kann Feedback auf drei verschiedene Arten wahrgenommen werden: amotivierend, kontrollierend und/oder informationell (Deci & Ryan, 2017). Dabei ist die informationelle Wahrnehmung diejenige, die förderlich auf beide Konstrukte wirkt. Es wurde in dieser hier dargelegten Arbeit innerhalb der qualitativen Teilstudie anhand von problemzentrierten Interviews (Witzel, 1985) und einer Gruppendiskussion unter den Mentoren des Projekts (Lamnek, 2016) untersucht, zu welchen Anteilen die Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG diese drei Wahrnehmungsarten in Bezug zu den Bildungs- und Lerngeschichten aufweisen.

- F6: Findet eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten durch die Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG statt?

Die Nutzung ist ein wesentliches Element des Angebot-Nutzungs-Modells nach Helmke (2003). Bei F6 wird innerhalb der qualitativen Teilstudie untersucht, ob eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten bei den Kindern stattgefunden hat, da die Nutzung von Feedback als bedeutend beschrieben wurde (Bangert-Downs, Kulik, Kulik & Morgan, 1991) und als förderlich für die Motivation herausgestellt wurde (Krause, 2007).

- 6 Wie wirken die Bildungs- und Lerngeschichten auf die Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG aus Sicht der Beteiligten am Projekt WEICHENSTELLUNG?

- F7: Wie wirken die Bildungs- und Lerngeschichten auf die (intrinsische) Motivation aus Sicht der Beteiligten am Projekt WEICHENSTELLUNG?

- F8: Wie wirken die Bildungs- und Lerngeschichten auf das Selbstwertgefühl aus Sicht der Beteiligten am Projekt WEICHENSTELLUNG?

Die Fragestellung nach der Wirkung schließt an den Punkt 4 der Wahrnehmung an. Dennoch wird der Aspekt der Wirkung in der qualitativen Teilstudie aufgegriffen und mit den Aspekten der Wahrnehmung verbunden.

- 7 Wie lässt sich das Lernpotential der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG beschreiben?

- F9: Wie lässt sich das Lernpotential der Kinder für die (intrinsische) Motivation aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG beschreiben?

- F10: Wie lässt sich das Lernpotential der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG für das Selbstwertgefühl beschreiben?

Beide Fragestellungen betreffen das Lernpotential der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG im Hinblick auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl. Das Ziel bei dieser Teilfragestellung ist es, zu analysieren, wie beide Konstrukte unabhängig der Förderung durch die Bildungs- und Lerngeschichten ausgeprägt sind. Da dies durch die quantitative Teilstudie alleine nicht eindeutig zu klären ist, da sie „nur“ Werte abbildet ohne eine Differenzierung in Förderung durch Bildungs- und Lerngeschichten und Förderung bzw. Hemmung durch andere Umweltfaktoren, bedarf es der qualitativen Teilstudie, um so auf Unterschiede in den Konstrukten eingehen zu können. Das Lernpotential wird in Feedbackprozessen als bedeutend herausgestellt (Krause, 2007), auch spezifisch im Bereich der Motivation (Narciss, 2006). Es gibt Hinweise aus Studien, dass positives Feedback (das aber unterschiedlich gestaltet sein kann) verstärkt bei Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl wirkt (Miller & Moran, 2006).

8

F11: Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen den vier Faktoren des Modells (Wahrnehmung, Nutzung, Wirkung und Lernpotential) bei den Bildungs- und Lerngeschichten?

Die letzte Teilfragestellung dieser hier vorgestellten Studie befasst sich mit den Zusammenhängen des „kleinen“ Kreislaufs innerhalb des Angebot-Nutzungs-Modells. Das Ziel dabei ist es nach Mustern in den Daten zu suchen, die sich auf die verschiedenen Wahrnehmungsformen zurückführen lassen. Dazu werden vor allem die qualitativen Daten genutzt, aber zusätzlich werden die Ergebnisse aus der quantitativen Teilstudie integriert, um so ein ganzheitliches Bild in der Datenanalyse zu erhalten.

6 Qualitative und quantitative Zugänge zur Untersuchung – einführende Erläuterungen

Die vorgelegte Studie verbindet qualitative und quantitative Methoden. In der Vergangenheit und auch in einigen Lehrbüchern zur empirischen Sozialforschung werden beide Zugänge separat dargestellt und als etwas Eigenständiges und Unvereinbares angesehen. In dieser hier dargelegten Studie wird dagegen für eine effektive, erkenntnisgewinnende Verbindung beider Ansätze plädiert, da nur auf diesem Weg die Forschungsfrage ganzheitlich beantwortet werden kann. Das Zentrum stellt dabei immer die Forschungsfrage und die damit verbundenen Ziele der empirischen Studie dar.

Ende des 19. Jahrhunderts hatte der Streit zwischen beiden methodischen Schulen um die „richtige“ Herangehensweise an Daten bzw. Forschung begonnen und wurde zum großen Teil im 20. Jahrhundert fortgesetzt (Hoffmann-Riem, 1980). Die erste empirische Studie, die beide Methodenfamilien miteinander verband, war die sogenannte Marienthal-Studie (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1975). Seit den 1970er-Jahren haben sich mehr und mehr methodenverbindende Studien durchsetzen können. Das lange propagierte Konfliktpaar „normativ“ (für die quantitativen Forschungsansätze) gegen „interpretativ“ (für die qualitativen Forschungsansätze) lässt sich so nicht mehr aufrechterhalten, da verstärkt der Gewinn methodenverbindender Studien gesehen wird (Lamnek, 2010). Dazu bedarf es eines gemeinsamen Ablaufmodells, an dem sich auch diese hier vorgestellte Studie orientiert (Mayring, 2001). Lediglich die Erläuterung der Fragestellung wird erst nach Schritt zwei vorgenommen, da die Fragestellung zu großen Teilen aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurde.

Tabelle 10: Mayrings Vorschlag zu einem gemeinsamen Ablaufmodell von quantitativen und qualitativen Studien

1. Explikation und Spezifizierung der Fragestellung
2. Explikation des Theoriehintergrunds
3. Empirische Basis
4. Methodischer Ansatz
5. Ergebnisse
6. Schlussfolgerungen

Die qualitative Methodologie hat sich mittlerweile in Deutschland in der pädagogischen Forschung etabliert, die Diskurse zwischen den „zwei großen Schulen“ (quantitative und qualitative Forschung vereinfacht formuliert) haben sich wie bereits erwähnt weitgehend gelegt (Reichertz, 2019, S. 34). Manche Forschende sehen jedoch die qualitative Methodologie gerade in der Mixed-Methods-Forschung (Verbindung beider Methodologien) unterrepräsentiert (zum Beispiel Giddings, 2006). Morse und Cheek (2014) fordern daher eine eher qualitativ orientierte Mixed-Methods-Forschung (Schreier & Odag, 2020, S. 15) in der Zukunft, wobei die vorgelegte Studie dazu einen Beitrag leisten kann, da der Schwerpunkt die qualitative Teilstudie einnimmt.

Es gibt verschiedene Funktionen, die erläutern, warum eine Verbindung beider Methodenrichtungen sinnvoll sein kann. Creswell (2014, S. 18, zitiert nach Kuckartz, 2014) beschreibt die Hauptfunktion der Verbindung beider Methodologien als die „Verfeinerung von Evidenz“. Lamnek (2010) betont eine höhere Adäquanz im Vergleich zu monomethodischen Studien und eine ganzheitliche Sichtweise auf die erhobene Fragestellung. Neben der Validierung (vor allem der Triangulation zugeschrieben) hat die Verwendung von Methoden aus beiden Forschungsrichtungen auch die Funktion Komplementarität zu schaffen.

In der Kindheitsforschung wird noch sehr wenig mit Mixed-Methods-Forschung gearbeitet. Krüger (2006, S. 111-112) bezeichnet Phasenmodelle, die auch in dieser hier dargestellten Arbeit verwendet wurden, als unkomplizierteste Form der Triangulation und am besten geeignete Form, da beide Forschungsrichtungen zunächst getrennt voneinander durchgeführt werden.

6.1 Untersuchungsdesign (Untersuchungsplan)

In diesem Teilkapitel wird zunächst der Untersuchungsplan bzw. das Design der vorgelegten Studie vorgestellt, bevor ab Kapitel 7 das Untersuchungsverfahren der hier beschriebenen Studie erläutert wird (Mayring, 2002).

In der vorgelegten Studie gibt es insgesamt vier Messzeitpunkte, damit handelt es sich um eine Längsschnittstudie (zum Beispiel Rost, 2013). Es wurden diese vier Zeitpunkte gewählt, da so eine differenzierte, detaillierte Untersuchung während der Transitionsphase in Klasse vier und fünf durchgeführt werden konnte. Da in der Studie von Watermann, Klingebiel und Kurtz (2010) die intrinsische Motivation bereits im ersten Halbjahr der fünften Klasse sank, bedarf es zu diesem Zeitpunkt eines Messzeitpunkts (T3) und danach, um den weiteren Verlauf zu erfassen (T4). In Abbildung 19 sind die Erhebungsinstrumente und das Förderinstrument Bildungs- und Lerngeschichten den Messzeitpunkten zugeordnet.

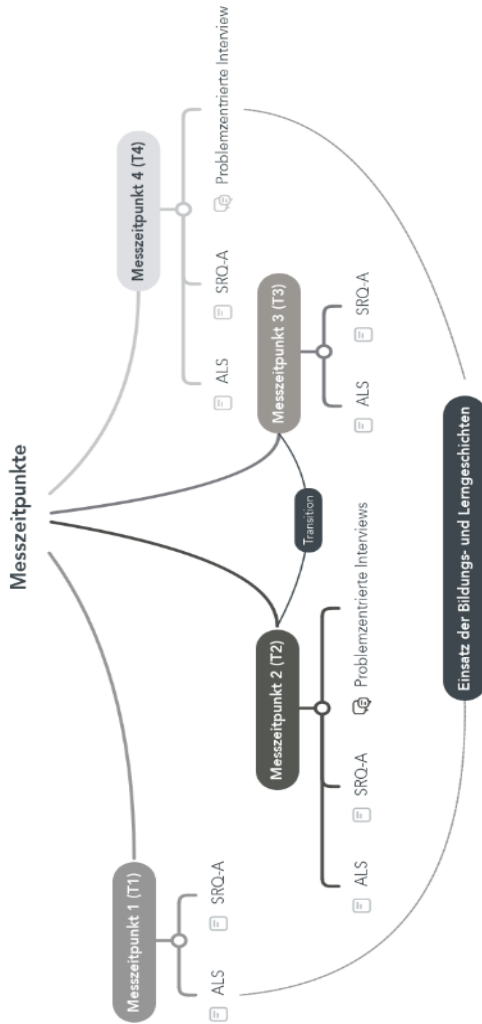


Abbildung 19: Das Design der vorliegenden Studie

Vor der Transition zur weiterführenden Schule wurden zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn und zum Ende des vierten Schuljahres, die genauen

Angaben sind in Kapitel 7 dargestellt) Erhebungen durchgeführt. Zum ersten Messzeitpunkt (T1) haben die Teilnehmer/-innen (Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG und deren Mitschüler/-innen) den Test ALS (Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche; Schauder, 2011) und den Fragebogen SRQ-A (Self-Regulation Questionnaire – Academic; Ryan & Connell, 1989) ausgefüllt. Genaue Informationen zu den Erhebungsverfahren sind in Kapitel 7 zu finden. Beim zweiten Messzeitpunkt kam zu der quantitativen Befragung die qualitative Befragung in Form von problemzentrierten Interviews (Witzel, 1985) mit den Kindern und Mentoren aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG hinzu im Sinne des Vertiefungsdesigns nach Mayring (2001). Dieses Prinzip wurde für die beiden Messzeitpunkte nach der Transition zur weiterführenden Schule übernommen. Allerdings musste bei T4 aufgrund der beginnenden Corona-Pandemie die quantitative Befragung online durchgeführt werden, da es aufgrund von Schulschließungen nicht mehr möglich war, die Befragungen direkt an den Schulen vorzunehmen. Mit dem Beginn der Erhebung wurden die Bildungs- und Lerngeschichten in das Projekt WEICHENSTELLUNG eingeführt und über die vier Messzeitpunkte hinweg eingesetzt. Die erste Messung kann als Ausgangsmessung gesehen werden, da die ersten Bildungs- und Lerngeschichten erst nach der ersten Messung umgesetzt wurden.

6.1.1 Mixed-Methods-Forschung

Der Ansatz der Integration beider Methodologien wird als „Mixed Methods“ - Ansatz bezeichnet. Folgende Definition von Kuckartz (2014, S. 33) kann auf die vorgelegte Studie angewendet werden.

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“

Zur Frage der Methodologien und der dahinterstehenden Paradigmen gibt es einen Dissens in der „scientific community“. Manche Forschende sehen die Mixed-Methods-Forschung als drittes Paradigma neben der qualitativen und quantitativen Forschung (Creswell, 2014), andere nicht. Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, dass Forscher/-innen unterschiedliche implizite Definitionen von einem Paradigma haben (siehe Unterscheidung nach Morgan, 2007). In der dargelegten Studie wird die Position vertreten, dass als Grundsatz die Forschungsfrage vor erkenntnistheoretischen Bezügen steht. Dies ist auch eine zentrale Forderung der Mixed-Methods-Forschung. Lamnek (2010) spricht hier auch von einer „methodologischen Offenheit“. Da der Schwerpunkt der hier präsentierten Studie auf den qualitativen Daten liegt, wird die zugehörige Methodologie näher erläutert, dennoch sind diese Annahmen nicht bedeutender als Implikationen der Forschungsfrage. Damit stellt die Mixed-Methods-Forschung nach Ansicht der vorgelegten Arbeit kein drittes Paradigma dar.

Wichtige Dimensionen einer Mixed-Methods-Studie sind, angepasst für die vorgelegte Studie, in Tabelle 11 erläutert (Creswell, Plano Clarke, Gutmann & Hanson, 2010).

Tabelle 11: Dimensionen der vorliegenden Mixed-Methods-Studie

<i>Implementation</i>	<i>Priorität</i>	<i>Integration</i>	<i>Theoretische Perspektive</i>
Sequenziell, da Längsschnittstudie	Qualitativ	Bei der Datenanalyse	explizit
Bei zwei Messzeitpunkten parallel		Bei der Dateninterpretation	

Das *sequenzielle* Design (bezogen auf die Dimension der Implementation der Bildungs- und Lerngeschichten) lässt sich dem „explanatory design“ zuordnen, wie es bei Mayring (2001) mit der Vertiefungsstudie auf einer allgemeineren Ebene angesprochen wird. Creswell und Autoren legen dabei den Schwerpunkt auf die quantitativen Methoden, was nach Ansicht der hier dargestellten Arbeit aber nicht zwingend der Fall sein muss. In der vorgelegten Studie ist besonders die Tiefe der qualitativen Analyse mit

einer Typenbildung bedeutend und deshalb stellt die qualitative Teilstudie den Schwerpunkt der hier präsentierten Studie dar.

Das *parallele* Design zu den Messzeitpunkten zwei und vier lässt sich nach Einteilung nach Creswell und Autoren als parallele Triangulationsstrategie bezeichnen, was auch mit Zuordnungen zum Beispiel bei Denzin übereinstimmt (methodenexterne Triangulation). Das Design der vorgelegten Studie ist in Abbildung 20 zu sehen.

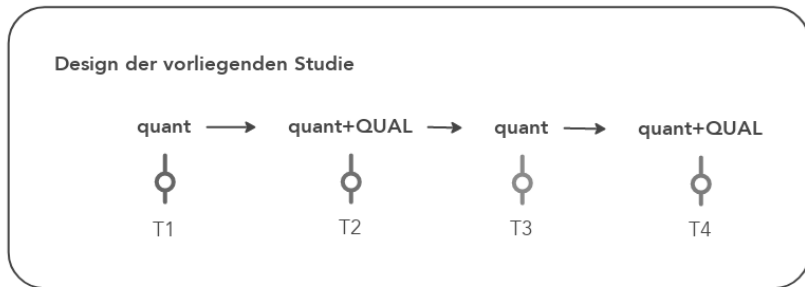


Abbildung 20: Das Design der hier präsentierten Arbeit mit den beiden methodischen Strömungen qualitativ und quantitativ

So wurde zu zwei Messzeitpunkten (T2 und T4) das parallele Design durchgeführt mit dem Schwerpunkt auf der qualitativen Erhebung (daher in Großbuchstaben). Nach der Unterscheidung von Mayring (2001) geschieht die Integration der beiden Datenarten (Meta-Inferenzen bei Kuckartz, 2014, S. 75) auf verschiedenen Ebenen. In der hier vorgestellten Studie geschieht es auf technischer Ebene, indem die Auswertung der qualitativen Daten in dem Computerprogramm MAXQDA vorgenommen wurde. In diesem sind auch quantitative Analyseschritte möglich und sinnvoll anzuwenden. Auf Datenebene werden die beiden methodologischen Ansätze integriert, da zusätzlich zu den quantitativen Analysen mit qualitativen Kategorienbildungen gearbeitet wurde. Auf der Personenebene wurden mithilfe einer Typenbildung beide Ansätze verbunden. Auch bei diesem Zuordnungsverfahren sind quantifizierende Analysen mitinbegriffen.

Da Creswell und Autoren nicht auf Längsschnittstudien eingehen, bei denen mehrere Messzeitpunkte vorliegen, erscheint es sinnvoll die Begriffe sequenziell und parallel zwar getrennt voneinander, aber trotzdem gemeinsam für diese hier beschriebene Studie zu verwenden und so auf die Gegebenheiten einer Verlaufsstudie anzupassen. Kelle (2008) spricht hierbei vom integrierten Paneldesign.

6.1.2 *Triangulation*

Neben der Mixed-Methods-Forschung und in einem engen Zusammenhang zu dieser existiert der Begriff der Triangulation. Es ist schwierig, Triangulation von der Mixed-Methods-Forschung abzugrenzen. Es wird in der Forschung gestritten, welcher Begriff als weiter gefasst werden sollte. Auf diese Grundsatzfragen soll hier aufgrund von Platzgründen aber nicht näher eingegangen werden (Lamnek, 2010; Kuckartz, 2014).

Denzin (1978) versteht Triangulation als Mittel um eine höhere Validität zu erreichen. Grundsätzlich ist Triangulation auf zwei verschiedene Weisen zu verstehen. Zum einen ist es, wie bereits genannt, eine Methode, um die Validität einer Studie zu erhöhen, das heißt, um mit verschiedenen Methoden denselben Forschungsgegenstand zu untersuchen. Zum anderen ist die Triangulation so zu verstehen, dass verschiedene Methoden weitere Aspekte des Gegenstandes aufgreifen können und diese für eine Ergänzung sorgen (Kelle & Erzberger, 2015). Beide Funktionen der Triangulation spielen in der dargelegten Studie eine Rolle. In dieser hier präsentierten Studie wie in der allgemeinen wissenschaftlichen Forschung zu Triangulation steht die Funktion der Ergänzung im Vordergrund, dennoch gelingt es durch den Einsatz mehrerer Methoden die Ergebnisse valider zu gestalten (Flick, 2015). Für Flick (2015) gibt es drei Funktionen von Triangulation, der Aspekt der Generalisierung wird dabei zusätzlich aufgegriffen.

Nach Denzin (1978) kann man Triangulation, je nachdem auf welcher Ebene Dinge miteinander verbunden werden, unterteilen in verschiedene Formen der Triangulation. Beobachtertriangulation bzw. Forschertri-

gulation kann in dieser hier dargelegten Studie stattfinden durch die Auswertungsstrategie des konsensuellen Kodierens bei den problemzentrierten Interviews. Zum Teil werden Theorien ergänzt (beispielsweise beim Konstrukt Selbstwertkontingenzen), es findet somit eine Theorietriangulation statt. Triangulation besteht in der vorliegenden Studie vor allem in Bezug auf die Methoden, die verwendet wurden, sowohl methodenextern als auch methodenintern wurde trianguliert (Denzin, 1978). Die methodenexterne Kombination (Kombinierung quantitativer und qualitativer Daten) dient einer Steigerung der externen Validität. Die methodeninterne Integration (zum Beispiel beim problemzentrierten Interview mit der Gruppendiskussion) führt zu mehr Reliabilität und einer internen Konsistenz (Lamnek, 2010). Dies dient zum einen einer (Kreuz-)Validierung der beiden Datenarten (Flick, 2014; Lamnek, 2010) oder wie bereits erwähnt zu einer gegenseitigen Ergänzung (Kelle, 2008). Die Verbindung von verschiedenen Methoden sollte nicht als ein Mehr an Objektivität verstanden werden, sondern sie dient dazu den Ergebnissen und damit der Studie insgesamt mehr Breite und Tiefe zu verleihen (Fielding & Fielding, 1986). Somit werden in dieser hier vorgestellten Studie alle Triangulationsformen aufgegriffen, dabei steht aber eine generelle Perspektiven-Triangulation über allen einzelnen Formen.

6.1.3 Weitere Anmerkungen zum Untersuchungsdesign

Nach den Kombinationsmodellen nach Mayring (2001) lässt sich die vorliegende Studie sowohl bei dem Vertiefungsmodell als auch bei dem Triangulationsmodell einordnen. Durch das längsschnittliche Design der hier präsentierten Studie gibt es keine abgeschlossene quantitative Studie, der eine qualitative Vertiefungsstudie folgt, aber es gibt insgesamt vier quantitative Messzeitpunkte, die jeweils nach dem zweiten und vierten Messzeitpunkt durch qualitative Methoden ergänzt bzw. vertieft werden. Dadurch ergibt sich ein vertieftes Verständnis der quantitativen Daten.

Die Studie umfasst sowohl prospektive als auch retrospektive Elemente im Datendesign. Als prospektiv ist die grundsätzliche quantitative längsschnittliche Messung zu sehen. Retrospektiv werden bei T2 und T4 die

quantitativen Daten durch die qualitativen Erhebungen ergänzt. Bei Vergleichsgruppe 1 (nähere Erläuterungen dazu in Kapitel 7) der Stichprobe handelt es sich um zwei kleine Panelstudien (T1-T2 und T3-T4), da ab T3 die Vergleichsgruppe 1 nicht mehr exakt dieselbe ist wie bei T1 und T2 (aufgrund der neuen Klassenzusammensetzung in Klasse 5).

Als Typus lässt sich die Studie als eine Mischung einer explorativen Studie und einer Evaluationsstudie bezeichnen (Diekmann, 2007). Da die vorgelegte Studie sich einem neuen Feld widmet, das so noch nicht untersucht wurde, geht die Studie stark explorativ vor. Bei der Evaluationsstudie ist ein längsschnittliches Verfahren die Regel mit einem Pre-Post-Design (Kuckartz, 2014). Diese Studie ist daran angelehnt, stellt aber keine klassische Evaluationsstudie dar. Die Bildungs- und Lerngeschichten wurden grundsätzlich in das Projekt WEICHENSTELLUNG eingeführt, so gibt es keinen wirklichen Endpunkt der Maßnahme. Auch existieren aus ethischen Gründen keine Kontrollgruppen, sondern nur Vergleichsgruppen. Diese werden im Unterschied zu den Kontrollgruppen nicht randomisiert gebildet (Rost, 2013). Eine Messung vor der Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in das Projekt WEICHENSTELLUNG war aus forschungsorganisatorischen Gründen nicht möglich. So haben die Genehmigungen für die Testungen an den Schulen sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Es war nicht möglich mit der Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in das Projekt bis nach der Genehmigung zu warten, da diese Methode Vorlaufzeit benötigt. Verstärkt gearbeitet wurde mit den Bildungs- und Lerngeschichten jedoch erst nach der ersten Messung. So kann T1 wie schon erwähnt als Ausgangslage angesehen werden.

Das Design wird auch als nicht-äquivalentes Vergleichsgruppensdesign bezeichnet (Rost, 2013). Nach Rost (2013) ist die Studie als eine „quasi“-experimentelle Studie mit einer Versuchs- und einer Vergleichsgruppe anzusehen. Gerade bei Längsschnittstudien ist eine Vergleichsgruppe ratsam. Als Feldstudie hat die Studie zwar den Nachteil der schweren Kontrollierbarkeit der zahlreichen Faktoren, die auf die Messung an den Schulen einwirken können, aber sie hat den Vorteil der größeren Lebens-

nähe bzw. der höheren „ökologischen Validität“, wie es Rost (2013) bezeichnet. Feldstudien werden zudem eine höhere Flexibilität zugeschrieben, was sich in der vorgelegten Studie mit der aufkommenden Corona-Pandemie ab T4 zeigte. So war es möglich die Erhebungen an die neuen Gegebenheiten anzupassen.

6.2 Qualitative Forschung als Schwerpunkt der Studie

In diesem Kapitel wird die Einbettung des qualitativen Zugangs zur Mixed-Methods-Studie ausgehend von den zugrundeliegenden Metatheorien bis hin zur qualitativen Methodologie in Kürze beschrieben.

6.2.1 *Phänomenologische Bezüge*

Die Phänomenologie, vor allem in der Begründung von Husserl, ist als wissenschaftstheoretische Basis dieser vorliegenden Studie anzusehen. Etymologisch betrachtet beschreibt die Phänomenologie alles, was klar vor uns liegt. Es geht darum, bezogen auf die Pädagogik, Personen oder Dingen in unserer sozialen Welt ohne Vorurteile zu begegnen. Dies ist ein bedeutender Grundsatz, gerade wenn es um die Erhebung und Analyse von Forschungsdaten geht (Lamnek, 2010, S. 44). Heidegger (1963, S. 34, zit. nach Lamnek, 2010, S. 44) formulierte das Ziel der Phänomenologie als „das, was sich zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt, von ihm selbst her sehen lassen.“

Um die Welt so zu sehen, wie sie tatsächlich ist, hat die Phänomenologie die Methode der Reduktion entwickelt. Für die Sozialwissenschaften sind vor allem die erste (natürliche Einstellung) und die dritte Reduktion (eidetische) von Interesse. Bei der ersten „Verdichtung“, auch Epoche (Enthaltung) genannt, gelangt man von der sogenannten „theoretischen Welt“ zur „Lebenswelt“. Hier sollen bestimmte individuelle Ansichten, geprägt durch Traditionen oder Routinen, durchbrochen werden. Das Verhalten ist noch nicht wissenschaftlich, sondern natürlich (Lamnek 2010, S. 46; Brinkmann 2020, S. 603). Diese Haltung ist frei von jeder Theorie und kann somit nur am Anfang jedes Forschungsprozesses stehen. Die zweite Reduktion (phänomenologische) ist daher für die Sozialwissenschaften

nicht passend, da sie unter anderem zum qualitativen Paradigma gegen-
teilige Prozesse betont, wie die Distanzierung des Subjekts, also auch die
Distanzierung des Forschenden. Bei der dritten Reduktion, der eideti-
schen, gelangt man zur sogenannten „Wesensschau“. Dabei gilt, durch
Reflexionsarbeit so viele Varianten des Gegenstandsbereiches zu kreie-
ren, dass es am Ende möglich ist, das Verbindende herauszuarbeiten.
Dieses Allgemeine wird bei Husserl das Invariante genannt. Parallelen
sind hier zu sehen bei der Methode der Inhaltsanalyse mit ihren Typisie-
rungen, die in der hier präsentierten Studie durchgeführt wurden (Lam-
nek 2010, S. 47-49).

Die Deskription (Beschreibung) von Sachverhalten ist ein weiterer bedeu-
tender Aspekt in der Phänomenologie. So ist auch die qualitative For-
schung nicht ohne eine beschreibende Vorgehensweise denkbar. Sie
sollte vor der Wesensschau, der Analyse, stattfinden (Lamnek 2010, S. 52).
Dies wird in der vorliegenden Studie dadurch umgesetzt, dass zunächst
die Fälle einzeln beschrieben werden, bevor tiefer gehende Analysen statt-
finden. Auch Mayring (2002, S. 21) postuliert, dass die Deskription am
Anfang eines Forschungsprozesses stehen sollte. Und auch nach Dilthey
(1894, zit. nach Lamnek, 2010) folgt das Erklären nach der Beschreibung.
In den Wissenschaften gab es immer schon eine Diskussion um die Be-
griffe „Erklären“ und „Verstehen“, das mit der Beschreibung in Verbin-
dung steht. Da das Verstehen oft als *das* Prinzip in der qualitativen Me-
thodologie genannt wird, stellt sich die Frage, was mit dem Prinzip des
Erklärens gemeint ist. Weber (1973, zit. nach Lamnek, 2010) hat für die
Sozialwissenschaften vom „erklärenden Verstehen“ gesprochen. Rei-
chertz (2019, S. 35) wirbt dafür, das Erklären mit in die qualitative For-
schung einzubeziehen, da das reine Beschreiben auf der Einzelfallebene
nicht dazu führt Muster zu erkennen. Lamnek nennt es „durch verste-
hendes Nachvollziehen erklären“ (Lamnek 2010, S. 21). In der vorliegen-
den Studie wird das Erklären in der qualitativen Teilstudie vor allem
durch die Typenbildungen vorgenommen.

6.2.2 Bezüge zum symbolischen Interaktionismus

Eine weitere philosophische und soziologische Grundlagentheorie für die qualitative Methodologie neben der Phänomenologie stellt der symbolische Interaktionismus dar. Er kann jedoch nicht als eine Wissenschaftstheorie betrachtet werden (Lamnek, 2010). Symbole, die von der Gesellschaft in ihrer Bedeutung anerkannt sind (Lamnek nennt als Beispiel die Fahne als Symbol für eine Nation), prägen die gesellschaftlichen Interaktionen in bedeutsamer Weise (Lamnek, 2010, S. 35). Die Wissenschaft kann diese Symbole oder Symbolsysteme erforschen (Helle, 1977, zit. nach Lamnek, 2010). Nach Käsler (1974, zit. nach Lamnek, 2010) ist die Sprache auch als ein Symbolsystem zu verstehen. Dies wird zum Beispiel in der Analyse von verschriftlichten Aussagen deutlich, wie in der Deutung von Interviewpassagen, was in der hier präsentierten Arbeit getan wurde. Das Gegenteil von symbolischen Interaktionen sind Wechselbeziehungen, die eher reflexartig und ungeplant geschehen und keine Symbole enthalten, obwohl man diese Reaktionen nach Ansicht dieser Arbeit ebenfalls in die Analyse einbeziehen kann, da sich hier eventuell unbewusste, aber für das Handeln bedeutsame Einstellungen, Gefühle, etc. zeigen können.

In der qualitativen Methodologie bedürfe man zweier Verstandesarten, so Lamnek (2010, S. 35), dem Wissenschaftsverständnis und einem naiven Alltagsverständnis. Gerade das Selbst, was zentraler Bestandteil der vorgelegten Studie ist, und Gefühle, Einstellungen und Motive werden diskursiv erkenntlich (Denzin, 2015). Daher sind für die Erforschung solcher Fragestellungen qualitative kommunikative Methoden, wie das Interview, gut geeignet. Erfahrungen, die eine Person gesammelt hat und die diese reflexiv äußert, da sie eine Bedeutung besitzen, werden im Zusammenhang mit dem Handlungsbegriff gesehen. Nach dem symbolischen Interaktionismus sind Erfahrungen Ergebnisse von diskursiven Prozessen (Denzin, 2015). Diese Erfahrungen, die sich zum Beispiel durch Forschungsmethoden wie das Interview sichtbar machen lassen, werden als narrative Konstruktionen bezeichnet. Nach Bruner (1984) ist Erfahrung eine Ge-

staltung (zum Beispiel innerhalb von Texten) und Wirklichkeit eine soziale Konstruktion, was auf den Konstruktivismus hindeutet (Denzin, 2015).

6.2.3 Das interpretative Paradigma

Die genannten Metatheorien sind dem sogenannten interpretativen Paradigma zuzuordnen. Dieser Begriff wurde von Wilson (1973, zit. nach Lamnek, 2010) in Abgrenzung zum normativen Paradigma gebildet, das eher der quantitativen Methodologie zuzuordnen ist. Nach dem interpretativen Paradigma finden ständig Interpretationen in der sozialen Welt statt (Lamnek, 2010, S. 32). Das Gegenüber geht von einer Intention des „Handlungspartners“ aus, von sozialen Rollen, die jeder Mensch in Interaktionen einnimmt. Darauf reagiert der jeweils andere, indem er sein Handeln daran anpasst (Garz, 2012, S. 29, zit. nach Lamnek, 2010). Diese Prozesse müssen in der Analyse der Daten vom Forschenden rekonstruiert werden. Lamnek bezeichnet die qualitative Methodologie als methodologische Ergänzung zum interpretativen Paradigma. Verflechtungen zwischen diesen sind sehr eng (Lamnek, 2010, S. 32). Bei der Erforschung von qualitativen Daten kann sowohl der subjektive Sinn als auch der soziale Sinn in Betracht gezogen werden. Bei der Analyse des sozialen Sinns eines Gegenstandsbereiches kommen in dieser hier präsentierten Studie zu den Erhebungs- und Auswertungsverfahren den subjektiven Sinn betreffend Verfahren wie Gruppendiskussionen und Fallkontrastierungen hinzu (Lamnek, 2010, S. 28).

6.2.4 Bezüge zum sozialen Konstruktivismus

Eng verbunden mit dem interpretativen Paradigma ist die erkenntnistheoretische Theorie des sozialen Konstruktivismus. Danach konstruieren bzw. bilden Menschen sich ihre Wirklichkeit innerhalb von Interaktionen mit der Welt und ihren Mitmenschen und geben damit Handlungen einen Sinn. Bezogen auf die Forschung ergibt sich eine doppelte Konstruktion, da der Forschende die Interpretationen bzw. Konstruktionen der zu Beforschenden, die er analysiert, rekonstruiert. Reichertz (2019, S. 36-37) nennt diese Konstruktionen nach Schütz (2010) Konstruktionen erster

und zweiter Ordnung. Die Hauptaufgabe des Forschenden nach der qualitativen Methodologie ist die Rekonstruktion von subjektiven Deutungen.

Hieraus ergibt sich die Tatsache, dass auch der Forschende nicht „objektiv“ gegenüber den Beforschten sein kann, da er selbst ein Mensch ist, der seine Wirklichkeit konstruiert. Dies hat Auswirkungen auf vielfältige Aspekte des Forschungsprozesses, angefangen bei der Generierung der Fragestellung bis hin zur Analyse der Daten (Flick, 2012). Mit dieser Problematik gilt es bewusst und verantwortungsvoll umzugehen. Manche Autoren sehen sie als bedeutende Ressource für die Forschung (Baur & Blasius, 2019, S. 8). Wichmann (2019, S.11) hält eine stetige Selbstreflexion des Forschenden für das beste Hilfsmittel, was auch in der vorliegenden Studie umgesetzt wurde, indem die Inhalte der Studie und deren Fragestellung immer wieder in einem begleitenden Forschungskolloquium thematisiert und diskutiert wurden. Eng damit zusammen hängt das Prinzip der Explikation innerhalb der qualitativen Methodologie. Der Forschende soll den gesamten Ablauf der Studie mit den zugrundeliegenden Regeln nachvollziehbar darlegen, um so für Transparenz zu sorgen. Allerdings weist Lamnek (2010, S. 23) darauf hin, dass hier wohl nie eine Vollständigkeit erreicht werden kann, da Regelwissen oft auch implizit vorliege.

Bedeutend für diese hier vorgestellte Studie ist die grundlegende Annahme des sozialen Konstruktivismus, dass die äußere Realität bzw. Wirklichkeit nicht direkt zugänglich ist ohne die jeweilige individuelle Wahrnehmung zu betrachten. Wahrnehmung ist ebenso ein Konstruktionsprozess, deshalb kann nicht die Realität als solche erforscht werden, sondern „nur“ die jeweiligen Konstruktionen bzw. Wahrnehmungen davon (Flick, 2015).

6.2.5 Merkmale der qualitativen Forschung

Aus dem interpretativen Paradigma lassen sich die Merkmale bzw. Charakteristika der qualitativen Methodologie ableiten, wie sie in vielen Lehrbüchern zu finden sind (zum Beispiel Flick, 2012; Mayring, 2002). Krüger

(2000) beschreibt fünf Punkte. Diese lauten: Ganzheitlichkeit, Offenheit, Perspektive des Forschers, Verstehen als Erkenntnisprinzip und eigene Gütekriterien.

Das Prinzip der Offenheit, das hier angesprochen wird, bezieht sich auf den zu Beforschenden, auf die Situation, in der man sich befindet und auch auf die Methoden, mit denen man die Daten erheben möchte. Der Begriff Flexibilität ist nach Ansicht dieser Arbeit ebenso anwendbar (Lamnek, 2010, S. 20). Doch es ist dabei wichtig das Forschungsziel zu fokussieren. Zum Ende des Forschungsprozesses sollte der Blick immer enger gefasst werden (Lamnek, 2010, S. 23). Bei Blumer (1969, zit. nach Lamnek, 2010) wird dieses Prinzip der Offenheit in zwei Prozesse gegliedert, in die Exploration und die Inspektion. Die Exploration steht vor allem am Anfang des qualitativen Forschungsprozesses und erlaubt dem Forschenden sich offen einem neuen Feld zuzuwenden und dieses zu erkunden. Die Inspektion umfasst die analysierende Einordnung dieser gefundenen Daten (Lamnek, 2010, S. 35-36).

Auch Mayring (2002, S. 19) nennt fünf Gemeinsamkeiten innerhalb der qualitativen Forschung, bei ihm Postulate genannt. Er nennt Subjektbezogenheit der Forschung, Deskription, Interpretation, Natürlichkeit der Untersuchung und die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen. Jede/r Autor/-in setzt an anderen Stellen Schwerpunkte. Mayring gliedert die fünf Postulate weiter auf und gelangt zu 13 Richtlinien. Im ersten Postulat subsumiert er drei Leitlinien: die Ganzheit, die Historizität (das Gewordensein) des Subjekts und die Problemorientierung. Auch das Postulat der Deskription umfasst drei Unterkategorien. Diese sind Orientierung am Einzelfall, Offenheit und Kontrolle der methodischen Schritte. Im Postulat der Interpretation erläutert Mayring dies näher, indem er das Vorverständnis nennt. Dieses sollte vom Forschenden zu seinem Gegenstandsbereich dargelegt werden. Als zweiten Aspekt ist die Introspektion zu nennen. Dabei werden eigene Gedanken, Gefühle, etc. zum Forschungsgegenstand analysiert. Und drittens betont Mayring die Interaktion zwischen dem Forscher und seinem Forschungsgegenstand als wechselseitigen Prozess. Lamnek betont dies ebenso und stellt vor allem die Kommunikation dabei heraus. Küchler (1983, zitiert nach Lamnek,

2010) sieht dies als wichtigen Bestandteil des Forschungsprozesses, den es bei der Analyse mit zu beachten gilt. Das Postulat der Verallgemeinerbarkeit schließlich ist durch die argumentative Verallgemeinerung gekennzeichnet. Sie besagt, dass es nur durch Argumentieren am Einzelfall möglich ist auf andere Fälle zu schließen. Das Ziel sollte dabei nach Mayring das Finden eines Regelbegriffes anstelle eines Gesetzbegriffes sein, da Regeln natürlicher und kontextgebundener sind als Gesetze. Als letztes ist die eventuelle Quantifizierbarkeit der Daten zu nennen. Für das Postulat der Natürlichkeit nennt der Autor keine weiteren Merkmale, da er konstatiert, dass dieses Postulat recht eng verzahnt ist mit dem der Subjektbezogenheit (Mayring, 2002, S. 24-38, siehe Abb. 21).

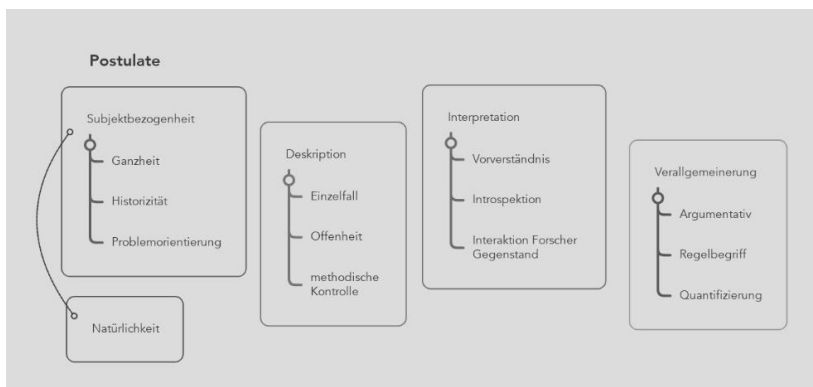


Abbildung 21: Darstellung der Postulate nach Mayring (2002), eigene Darstellung

Reichertz (2019, S. 36) sträubt sich gegen eine solche Vereinheitlichung der qualitativen Methodologie. Es gebe keine Schnittstellen, lediglich Ähnlichkeiten unter den qualitativ ausgerichteten Methoden. Er nennt es „Vielfalt ohne rechte Einheit“ (Reichertz, 2019, S. 37). Auch Baur und Blasius (2019, S. 13) weisen darauf hin, dass es mittlerweile über 50 verschiedene Verfahren innerhalb der qualitativen Methodologie gebe. Reichertz (2019, S. 37, basierend auf Lüders & Reichertz, 1986) schlägt eine andere Ordnung vor. Er unterteilt das Feld in vier Fragerichtungen. Erstens die Frage nach den subjektiven Sinnwelten von Handlungen. Zweitens die Deskription von sozialen Prozessen als Antwort auf Fragen wie „Wie sieht... aus“? Drittens die Frage nach den zugrundeliegenden Strukturen. Und viertens die Frage nach den Deutungen der Subjekte. Da die

Originalbestimmung schon aus den 1980er-Jahren stammt, weist Reichertz darauf hin, dass sich diese Fragen in der Zukunft verändern bzw. erweitern können.

Die Beforschten in ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen, ist ein weiterer Aspekt der qualitativen Methodologie, der bereits bei den allgemeinen Merkmalen angesprochen wurde. Gerade wenn Kinder erforscht werden, wie in der vorgelegten Studie, ist dieser Grundsatz besonders wichtig, wenn auch nicht immer einzuhalten, wie zum Beispiel in Interview- oder Testsituationen. Es wurde in der vorliegenden Studie darauf geachtet, die Erhebungssituationen so natürlich wie möglich zu gestalten (Mayring, 2002, S. 23).

Gerade für Kinder werden qualitative Methoden empfohlen, da Kinder als eigene Subkultur angesehen werden, mit je eigenen Bedürfnissen und Interessen (Richter, 1997). Deshalb genügt es für die vorliegende Studie nicht, nur die Mentoren des Projektes WEICHENSTELLUNG zu befragen, sondern ist es zentraler Bestandteil der Studie die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen.

Der Forschungsprozess verläuft nach der qualitativen Methodologie nicht linear, sondern zirkulär (Kuckartz, 2014, S. 62). Da auch soziale Strukturen nicht stetig sind, bedarf es Methoden, die nicht allzu starr sind, wie bereits angesprochen (Kelle, 2019, S. 161). Phasen der Empirie wie Datenerhebung und -auswertung stehen in stetiger Wechselwirkung zu theoretischer Reflexion (Baur & Blasius, 2019, S. 8).

7 Datenerhebung

7.1 Qualitative Teilstudie

7.1.1 Stichprobenbeschreibung

Es wurde vor der Datenerhebung ein Stichprobenplan erstellt (Kelle & Kluge, 2010; Lamnek, 2016). Das bedeutendste Merkmal für die Fallauswahl war, dass es sich um Kinder handelt, die eine vierte Klasse besuchen (Kohorte). Aus Gründen der Partizipation im und des Zugangs zum Untersuchungsfeld bot sich das Projekt WEICHENSTELLUNG als Sample an. Da es das Ziel der vorliegenden Studie ist einen Jahrgang von Beginn an über zwei Jahre zu beforschen, war es sinnvoll, sich auf einen Jahrgang zu konzentrieren. Aufgrund der beschränkten personellen und zeitlichen Ressourcen durfte die Fallzahl ebenfalls nicht zu groß werden (Mentees $n=14$ (T2) und $n=12$ (T4); Mentoren $n=8$ (T2) und $n=5$ (T4)). Dabei gilt ein Fall als ein durchgeführtes Interview. Da mit jedem Kind soweit möglich je ein Interview vor (T2) und nach der Transition (T4) geführt wurde, sind jedem Kind zwei Fälle zugeordnet. Mehrere Jahrgänge nacheinander zu untersuchen war aufgrund der begrenzten Forschungszeit nicht möglich. Insgesamt nahmen zu diesem Zeitpunkt (T1, 2018) 22 Mentoren und 69 Mentees am Projekt WEICHENSTELLUNG teil. Innerhalb des untersuchten Jahrgangs wurde eine Vollerhebung durchgeführt. Die Kinder wurden einmal vor der Transition (T2) und einmal nach der Transition (T4) befragt. Begleitend dazu wurden Interviews mit ihren Mentoren und Mentorinnen geführt.

Der untersuchte Jahrgang des Projekts WEICHENSTELLUNG setzte sich wie in Tabelle 12 dargestellt in Bezug des Geschlechts und des Alters zusammen.

Tabelle 12: Darstellung der Variablen Geschlecht und Alter für die vorliegende Arbeit für die Versuchsgruppe WS

	Weiblich	Männlich	9 Jahre	10 Jahre	11 Jahre
Anzahl	10	4	8	4	2

Die Stichprobe stellt einen kompletten Jahrgang der Grundgesamtheit aller Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG dar und ist somit eine nicht-zufällige Stichprobe bzw. eine gezielt ausgewählte. Diese Stichprobe gilt für den Jahrgang 2018 (Förderdauer drei Jahre) des Projekts WEICHENSTELLUNG.

7.1.2 Erhebungsinstrument Problemzentriertes Interview mit Kindern (Mentees) und deren Mentoren

a) Grundannahmen des Erhebungsverfahrens

Diese Interviewform zielt „[...] auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, S. 2) und ist damit gut geeignet, um die Wahrnehmungen der Befragten gemäß der Forschungsfrage zu rekonstruieren.

Drei Grundorientierungen lassen sich für das Problemzentrierte Interview ausmachen (Witzel, 2000, S. 3-4).

1 Die Problemzentrierung

Bei dieser Interviewform wird von einem (theoretischen) Vorverständnis des Forschenden ausgegangen, es besteht, wie in der gesamten Anlage der vorliegenden Studie, eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen, wie es auch Witzel (2000, S. 3) für das Problemzentrierte Interview vorsieht.

2 Die Gegenstandsorientierung

Das problemzentrierte Interview ist multimethodisch angelegt. In dieser hier präsentierten Studie wurden neben den Interviews die Gruppendiskussion und die Inhaltsanalyse miteinbezogen.

3 Die Prozessorientierung

Das Problemzentrierte Interview beruft sich auf einen besonders feinfühligem Umgang während des Kommunikationsprozesses, so dass sich die Befragten in ihren Problemwahrnehmungen ernst genommen fühlen und ein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Dadurch erzählen die Interviewten offen von ihren Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand. Auch Redundanzen, Korrekturen des Gesagten oder Widersprüchlichkeiten kommen durchaus vor, dies sind Anlässe um nochmals nachzufragen und so ein vertieftes Verständnis des Gesagten zu erreichen (Witzel, 2000, S. 4).

Die Formulierungen der Fragen während des Interviews wurde an die jeweilige Sprechweise und an das Sprachniveau der Kinder angepasst. Dies wurde ebenso bei Dialektfärbungen eingehalten, um so dem Postulat der qualitativen Forschung nach Kommunikativität zu folgen. Es wurde ein Leitfaden bei der Durchführung eingesetzt, der flexibel gehandhabt wurde. Bei der Konstruktion des Leitfadens wurden die Kriterien nach Helfferich (2005) beachtet (Lamnek, 2010, S. 321-322).¹³ Beim Erstellen der Themenbereiche des Leitfadens wurde nach dem S²PS²-Verfahren nach Kruse (2014) vorgegangen, das folgende Schritte umfasst: Sammeln der Fragen, Sortieren der Fragen, Prüfen der Fragen anhand des theoretischen Vorwissens und dem Prinzip der Offenheit, Streichen von unnötigen Fragen und Subsumieren von Teilfragen zu größeren Erzählaufforderungen (Lamnek, 2016). Bei der Durchführung der Interviews wurde

¹³ Dabei handelt es sich um das Prinzip der Offenheit, die begrenzte Anzahl an Fragen, die Übersichtlichkeit- und Handhabbarkeit, die Berücksichtigung des natürlichen Argumentationsflusses, das Nicht-Ablesen der Fragen und den Einbezug von spontanen Erzählungen.

darauf geachtet, dass es in einer für die Person vertrauten Umgebung stattfand (beispielsweise für die Kinder zuhause bei T4 aufgrund der geschlossenen Schulen während der Corona-Pandemie oder im Klassenzimmer) und die Atmosphäre so entspannt und freundlich wie möglich zu gestalten. Der Leitfaden wurde in einem Pretest (an einer Grundschule, die nicht am Projekt WEICHENSTELLUNG teilnahm), mit mehreren Kindern erprobt, um so einzelne Fragen anpassen zu können. Der Leitfaden zu T4 wurde zusätzlich an einem Kind telefonisch getestet, das zuvor im Projekt WEICHENSTELLUNG teilgenommen hatte. Zusätzlich wurden beide Leitfäden in einem begleitenden Forschungskolloquium diskutiert und daraufhin angepasst. Die zwei verwendeten Leitfäden (T2 und T4) sind im Anhang nachzulesen.

Das Problemzentrierte Interview ist besonders gut geeignet, um auf individuelle Bedürfnisse und Charakteristika der Befragten einzugehen. So kann der Interviewer seine Fragen der Eloquenz und der Reflexionskompetenz bzw. -bereitschaft der Befragten anpassen (Witzel, 2000, S. 4). Die allgemeinen Phasen des Interviews sind:

1 Einleitung: Kennenlernen mit Auflockerung der Atmosphäre durch Smalltalk, Benennen des Themas und des Erzählprinzips des Interviews

2 Allgemeine Sondierung bzw. erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien: Stimuli wie Erzählbeispiele oder Alltagselemente werden verwendet, um zu detaillierten Erzählungen zu gelangen

3 Spezifische Sondierungen bzw. verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien: Hier wurde die Methode der Zurückspiegelung und der Verständnisfrage genutzt. Auf die Konfrontation wurde verzichtet, da dies gerade bei Kindern als nicht sinnvoll erscheint, da schnell eine Abwehrhaltung entstehen kann

4 Direkte Fragen bzw. Ad-hoc-Fragen: Die Fragen bzw. Themenbereiche, die noch nicht selbst vom Befragten angesprochen wurden, werden aufgegriffen (Witzel, 2000, S. 6-8)

Witzel (2000, S. 5) nennt vier Instrumente des Problemzentrierten Interviews: den Kurzfragebogen, den Leitfaden, die Tonträgeraufzeichnung und das Postskriptum. Auf den Kurzfragebogen wurde verzichtet, da es aus Sicht dieser vorliegenden Arbeit sinnvoller für die Kinder ist und vertrauenswürdiger erscheint mit einem persönlichen Gespräch zu beginnen. Des Weiteren liegen für die Kinder und Mentoren Bögen mit persönlichen Angaben und bei den Kindern Notizen zur Begründung der Aufnahme in das Projekt WEICHENSTELLUNG vor. Die Tonträgeraufzeichnung wurde bei allen Interviews durchgeführt. Als Tonträger diente ein USB-Diktiergerät. Für jedes Interview wurde ein Postskriptum nach Lamnek und Krell (2016) angefertigt, dass in die Analyse der Daten einfließt.

Es ergeben sich für Leitfaden-Interviews auch Nachteile, speziell im Vergleich zu strukturierteren Verfahren, die vor allem die geringere Vergleichbarkeit betreffen (Atteslander, 2010). Auch die Einflüsse durch den Interviewer sind höher als zum Beispiel bei einem Fragebogen. Diesen Nachteilen wurde in der vorliegenden Studie zum einen durch die systematische Auswertungstechnik nach Mayring entgegengewirkt und zum anderen durch den kontinuierlichen Einsatz derselben Interviewenden (Schnell, Hill & Esser, 1999).

b) Problemzentrierte Interviews mit Kindern

Für Kinder sind Interviews als Erhebungsmethode gut geeignet (Mey & Schwentesius, 2019, S. 8). Qualitative Verfahren eignen sich insgesamt gut für Kinder aufgrund ihrer prinzipiellen Offenheit und Flexibilität (Lamnek, 2010, S. 650).

Hilfreich für Kinder bei der Interviewdurchführung sind anschauliche Materialien, die die Fragen unterstützen können. Dies wurde bei dem ersten Interviewdurchgang (T2) praktiziert, um die Kinder zu entspannen. So wurden zum Beispiel Glassteine mitgebracht (als Symbol für die Thematisierung von Steinen, die den Kindern bei der Transition im Weg liegen), die die Kinder anfassen durften, was für viele auch ein Mittel war, um sich zu beruhigen. Vogl (2015, S. 47) betont die Bedeutung von erfah-

rungsnahen Themen in Kinderinterviews und bekannter Ausdrucksformen. Darauf wurde im Gespräch stets geachtet. Es wurden kommunikationsanregende visuelle Hilfsmittel eingesetzt, wie Symbolbilder oder Kärtchen mit Ziffern (Vogl, 2015, S. 71). Gerade bei Kindern unter zehn Jahren, wie dies bei dieser hier vorgestellten Studie bei T2 bei der Mehrheit der Kinder der Fall war, wird empfohlen auf visuelle Hilfsmittel zurückzugreifen (Krüger, 2006, S. 93).

Kinder werden mittlerweile als Experten ihrer Lebenswelt angesehen und somit als soziale Akteure, die es genauso wie Erwachsene zu befragen gilt (Trautmann, 2010, S. 46; Vogl, 2015, S. 11). Kinder sind dann die bessere Quelle als zum Beispiel deren Erziehungsberechtigten, wenn es um ihre eigenen Eindrücke, Bedürfnisse, Ängste und Sorgen geht (Zill, 2001, zit. nach Vogl, 2015). Es wird in der scientific community empfohlen, die Betroffenen, auch wenn es sich dabei um Kinder handelt, selbst zu befragen. Gerade unterschiedliche Wahrnehmungen in Bezug auf Eltern, die anstelle der Kinder antworten könnten, machen deutlich, dass es elementar ist, die Kinder selbst zu befragen (Heinen, 2012).

Mit etwa zehn bis zwölf Jahren ist es Kindern möglich eine Dritte-Person-Perspektive einzunehmen, das heißt die Perspektive eines Dritten, der nicht in der Interaktion anwesend ist, kann nachvollzogen werden. Dies hat den Nachteil, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Phänomene wie die soziale Erwünschtheit vermehrt auftreten können (Vogl, 2015, S. 17-18). Selbstreflexivität kann etwa ab neun Jahren bei Kindern festgestellt werden (Vogl, 2012).

Als häufige Quellen von Fehlinformationen in Interviews mit Kindern nennen Young, O'Brien, Gutterman und Cohen (1987, S. 614, zit. nach Vogl, 2015) bei der Struktur des Interviews komplexe und multidimensionale Konzepte in den Fragen, die Anzahl der Fragen, die Struktur der Fragen, heikle Elemente und komplexe Fragen, bei den Befragten selbst ein fehlendes Frageverständnis, Erinnerungslücken, wenn Fragen als belastend empfunden werden, keine tatsächliche Meinung zu vertreten sowie unterschiedliche Einschätzungen der Situation und des Zwecks und auf Seiten des Interviewers Interviewercharakteristika, Präferenzen und

Verzerrungen und eine variable emotionale Intensität. Auf alle diese Aspekte wurde bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews geachtet, zum Beispiel indem nicht von Selbstwertgefühl oder intrinsischer Motivation gesprochen wurde, sondern diese Konstrukte wurden auf wesentliche Bedeutungen verdichtet und kindgerecht formuliert.

Trautmann (2010) verweist auf folgende Tendenzen von Kindern in Interviews: die Tendenz zum Ja-Sagen, die Neigung zu Beginn zu schnell zu antworten, das Phänomen der sozialen Erwünschtheit und die Tendenz zur Meinungs- und Antriebslosigkeit. Diese Aspekte werden bei der Auswertung und Interpretation der Daten berücksichtigt und während der Durchführung wurde darauf geachtet, solchen Phänomenen zu begegnen, indem nachgefragt wurde bzw. es versucht wurde über weitere Fragen Unsicherheiten zu klären. Bei den Auswertungsverfahren in der Kindheitsforschung wird von Krüger (2006) unter anderem auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwiesen.

c) Gruppendiskussion mit Mentoren (für den Aspekt der Online-Durchführung siehe Exkurs)

Zu T4 wurde abschließend mit den Mentoren des Projekts WEICHENSTELLUNG eine Gruppendiskussion durchgeführt. Unter den Zielen einer Gruppendiskussion ist für diese hier präsentierte Studie vor allem die Erfassung von Meinungen und Einstellungen bzw. Informationen der Teilnehmenden zentral (im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten der Bildungs- und Lerngeschichten und die Entwicklungen der Motivation und des Selbstwertgefühls bei den Mentees). Sie wurde eingesetzt um abschließend zusammenfassend und in Bezug auf andere Mentoren zu den Themen der vorliegenden Studie Auskünfte zu erhalten. Die Diskussion konnte nur mit vier Teilnehmenden stattfinden und musste online durchgeführt werden. Beide Faktoren waren bedingt durch die Corona-Pandemie und zum Teil daraus resultierenden individuellen Belastungen. Genannt werden in der Literatur drei bis 20 Teilnehmende als Bandbreite für eine Gruppendiskussion, wobei der Idealfall bei sechs bis zehn Personen liegt (Mangold, 1973, zit. nach Lamnek, 2016). Lamnek (2016) gibt fünf bis zwölf Teilnehmende als Idealgröße an. Nach Pollock (1955, zit.

nach Lamnek, 2016) haben kleine Gruppen den Nachteil, dass keine wirklichen gegensätzlichen Meinungen aufkommen können. Diesem wurde in der vorliegenden Arbeit versucht entgegenzuwirken, indem die Moderatorin bewusst gegenteilige Meinungen aufgegriffen hat und als Impulse in die Diskussion eingebracht hat.

Es konnte zum Teil keine lebhaftere Diskussion unter den Teilnehmenden erzeugt werden, was sicherlich auch dem Online-Format geschuldet war. Dennoch gingen die Teilnehmenden auf die Beiträge der anderen Teilnehmenden ein. So kann das eingesetzte Verfahren zwischen einer Diskussion und einem Gruppeninterview eingestuft werden (Atteslander, 2010). Es wurde für die Gruppendiskussion ein Leitfaden verwendet, der die Thematik grob einteilte, was Krueger (1998) als „topic guide“ bezeichnet. Für diesen gelten dieselben Regeln wie für das Interview, das heißt er muss durch Flexibilität und Offenheit gekennzeichnet sein (Lamnek, 2016). Dieser Leitfaden wurde ebenfalls im Forschungskolloquium besprochen.

Gründe dafür, dass zusätzlich zu den Interviews mit den Mentoren eine Gruppendiskussion eingesetzt wurde, sind unter anderen, dass zum Teil nur in Auseinandersetzung mit anderen Personen wahrgenommene Meinungen und Haltungen, eigene Ansichten bzw. Wahrnehmungen deutlich werden. So hängen Meinungen auch von der jeweiligen sozialen Situation ab, in der sich eine Person befindet. Dies sind auch Argumente der Vertreter/-innen von Gruppendiskussionsverfahren (Lamnek, 2016). Eine möglichst natürliche Kommunikationssituation zu kreieren, war bei beiden Formen (Interview und Gruppendiskussion) das Ziel. Manche Autoren sprechen der Gruppendiskussion eine höhere naturalistische Kommunikation zu, in der vorliegenden Arbeit war diese Chance erschwert durch die unnatürliche und damals noch recht neue Situation der Digitalkonferenz (Lamnek, 2016). Lamnek geht auf Online-Gruppendiskussionen ein, diese sieht er aber vor allem bezogen auf Chats, bei denen die Teilnehmenden die Beiträge selbst eintippen. Das Gruppenverfahren wird als ein Teil dieser vorliegenden Mixed-Methods-Studie gesehen, der vor allem komplementär angelegt ist (Krüger, 1983, zit. nach Lamnek, 2016).

Es handelte sich bei der Gruppe der Mentoren um eine heterogene, natürliche Gruppe, die Teilnehmenden fungierten alle im Projekt WEICHENSTELLUNG als Mentoren. Die Teilnehmenden wurden gezielt ausgewählt.

Bei der Fragetechnik gilt ähnliches wie in einem Einzelinterview. Offene Fragen sollen verwendet werden und bei Bedarf sollte die moderierende Person erzählgenerierend nachfragen und dabei aktiv zuhören (Kühn & Koschel, 2018, S. 22). Während der Diskussion wurde auf die Gruppenprozesse geachtet. Weniger aktive Teilnehmende wurden ermuntert ebenfalls ihre Meinung zu äußern. Daneben wurde darauf geachtet, dass jede Meinung toleriert wird und keine Bewertungen von Meinungen stattfanden (Kühn & Koschel, 2018, S. 28-29).

Auch für Kinder ist das Gruppenverfahren gut geeignet (Lamnek, 2016; Vogl, 2015; Krüger, 2006), es konnte leider aus organisatorischen Gründen in dieser hier dargelegten Studie nicht durchgeführt werden.

d) Methodische Hinweise zur Erforschung der psychologischen Konstrukte der vorliegenden Studie

Schütz (2003, S. 11) hat in ihrer Studie zum habituellen Selbstwertgefühl Reaktionen auf offene Fragen zusammen mit Selbstbeschreibungsfragebögen verwendet. Auch in dieser hier präsentierten Studie werden offene Fragen in den Interviews mit Selbstbeschreibungen kombiniert. Auch die Fremdbeurteilung wird von Schütz als eine Methode eingesetzt, wobei Krause, Wiesmann und Hannich (2004, S. 70) Fremdeinschätzungen von Selbstaspekten grundsätzlich ablehnen. In dieser hier vorliegenden Studie wurde eine Einschätzung des Selbstwertgefühls durch die Mentoren vorgenommen, jedoch nur ergänzend zur Selbstwahrnehmung der Kinder.

Mummendey (1979, zit. nach Krause, Wiesmann & Hannich, 2004) benennt methodische Herausforderungen bei der Erfassung des Selbstwertgefühls. Dies sind unter anderen die Einhaltung der Gütekriterien, die

„Passung“ des Selbstwertgefühls als theoretisches Konzept und der Erhebungsmethodik, die Berücksichtigung der Altersstufen der zu Beforschenden und die Beurteilung der Veränderungsmessung. Bei Kindern im Grundschulalter kann eine Veränderung im wahrgenommenen Selbstwertgefühl auch auf eine Veränderung der kognitiven Fähigkeiten zurückgeführt werden (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004, S. 71). Deshalb sollte die Erfassungsmethode, wie hier das Interview, Aussagen über die kognitive Differenzierung treffen (zum Beispiel Trautmann, 2010). Verbale Daten wie Interviews können Forschungsdaten darstellen, die über subjektive Befindlichkeiten Auskunft geben (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004, S. 73-74). Krause, Wiesmann und Hannich (2004) schlagen bei der Erhebung des Selbstwertgefühls eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden vor und verweisen dabei unter anderem auf Mayring (1993), auf den auch in dieser vorgelegten Studie zurückgegriffen wird. Das Selbstwertgefühl wird bei Grundschulkindern allgemein noch wenig untersucht, dabei wird oft nicht zwischen den einzelnen Konstrukten differenziert wie dem Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl (Krause, Wiesmann & Hannich, 2004, S. 74).

Deci und Ryan (2017, S. 197) verweisen in der Regel auf quantitative Verfahren um das Konstrukt der (intrinsischen) Motivation zu messen, dennoch verweisen sie auch auf multimethodische Ansätze.

7.1.3 Durchführung

Der Zugang zum Feld gestaltete sich recht einfach, da die Autorin dieser vorgelegten Studie in das Projektteam von WEICHENSTELLUNG involviert war. Die Mentoren halfen Interviewtermine mit ihren jeweiligen Mentees zu vereinbaren. Die Interviews wurden an den Schulen entweder in leeren Klassenräumen oder in einem Nebenraum durchgeführt, so dass die Räume den Kindern bzw. Mentoren vertraut waren. Bei den Mentoren wurde zum Teil auch auf die Räume der Pädagogischen Hochschule Weingarten zurückgegriffen, die ihnen ebenfalls vertraut waren (Lamnek, 2010, S. 354). Die Kinder und Mentoren wurden jeweils vor dem Interview gefragt, ob sie mit der Aufzeichnung des Interviews auf ein Ton-

bandgerät einverstanden sind und ihnen wurde zugesichert, dass alle Daten, die auf ihre Identität schließen lassen, anonymisiert werden (Lamnek, 2010, S. 356). Die Interviews fanden in den Zeiträumen vom 07. Juni 2019 bis zum 19. Juli 2019 (T2) und vom 16. Juni 2020 bis zum 30. Juli 2020 statt. Die Gruppendiskussion wurde am 19. November 2020 durchgeführt.

7.1.4 Gütekriterien

Gütekriterien auf einer allgemeinen, beide Methodologien umfassenden Ebene festzulegen, dazu gibt es noch keine einheitliche Tendenz in der scientific community. Nach Lamnek (2016) können Gütekriterien nicht unabhängig sein von der Methodologie und der Wissenschaftstheorie. Döring und Bortz (2016, S. 114-115) verweisen ebenso auf die Gütekriterien jeder Richtung und postulieren zwei Gütekriterien, die spezifisch für Mixed-Methods-Studien gelten.

1. Designqualität (siehe Kapitel 6)
2. Interpretationsqualität (siehe Kapitel 11)

Aus Punkt eins und zwei folgt eine hohe Inferenzqualität einer Studie. Die Inferenzübertragbarkeit beantwortet die Frage, inwiefern die Ergebnisse einer Studie auf andere Kontexte übertragbar sind.

Steinke (2015) schlägt drei Techniken für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit vor, die ein Kernkriterium in der qualitativen Forschung ist. Alle drei Techniken wurden bzw. werden in dieser vorgelegten Studie angewandt. Der Forschungsprozess wird dokumentiert, es fand eine Interpretation der verbalen Daten in Gruppen statt (konsensuelles Kodieren) und mit Mayrings (2022) Inhaltsanalyse wurde ein kodifizierendes Verfahren zur Auswertung der verbalen Daten genutzt.

Die Indikation des Forschungsprozesses wird in der Dokumentation des methodischen Vorgehens verdeutlicht. Die empirische Verankerung ist durch das induktive und auch deduktive (Prüfen des Vorwissens am For-

schungsmaterial) Vorgehen bei der Inhaltsanalyse gegeben. Die kommunikative Validierung fand unter anderem statt, indem die erwachsenen Teilnehmenden mit den vorläufigen Daten bezogen auf die Kinder in der Gruppendiskussion, in den Supervisionen oder in den Interviews konfrontiert wurden. Bei der kommunikativen Validierung ist es nicht immer angebracht, die Ergebnisse an die Beforschten rückzumelden. So wäre es nicht angemessen, die Ergebnisse aus den Interviews an die Kinder weiterzuleiten, da Kinder zum einen die Ergebnisse zum großen Teil nicht einordnen können und sie zum anderen verunsichern könnten. Limitationen sind für diese vorliegende Studie gegeben und werden in Kapitel 11 erläutert.

Ein weiteres Gütekriterium für die qualitative Forschung ist das der Kohärenz. Fragen und Widersprüche werden in den Kapiteln Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 10 und 11) deutlich gemacht. Die Relevanz der vorliegenden Studie wird in verschiedenen Kapiteln erkennbar. Auf die reflektierte Subjektivität der Forscherin wird ebenso an verschiedenen Stellen aufmerksam gemacht. Für die Gruppendiskussion verweist Lamnek (2016) auf eine geringe externe Validität aufgrund der Kontextgebundenheit. Dafür steigt die interne Validität (Volmerg, 1981, zit. nach Lamnek, 2016).

Mayring (2002, S. 144-148) schlägt sechs Gütekriterien für die qualitative Forschung vor. Sie werden in Tabelle 13 dargestellt und in der rechten Spalte der Tabelle auf die vorgelegte Studie bezogen.

Tabelle 13: Gütekriterien der qualitativen Forschung und ihre Anwendung in der vorliegenden Studie

<i>Gütekriterium</i>	<i>Umsetzung in dieser hier präsentierten Studie</i>
Verfahrensdokumentation	Siehe Kapitel 6, 7, 8 und 9
Argumentative Interpretationsabsicherung	Siehe Kapitel 1-3 und 11
Regelgeleitetheit	Inhaltsanalyse
Nähe zum Gegenstand	Interviews in gewohntem Umfeld
Kommunikative Validierung	Interviews, Supervisionen, Gruppendiskussion
Triangulation	Siehe Kapitel 6

Lamnek (2016) verweist zusätzlich auf die ökologische Validierung, die im Zusammenhang mit der Inferenzübertragbarkeit bei Mixed-Methods-Studien gesehen werden kann. Es hat ein „Peer Debriefing“ (Besprechung mit Personen, die nicht direkt an der Erhebung beteiligt waren) stattgefunden, unter anderem im begleitenden Forschungskolloquium und bei der konsensuellen Kodierung (Lamnek, 2016). Auch Reichertz (2013) sieht in der unabhängigen Interpretation von verschiedenen Forschenden eine Möglichkeit die Validität zu erhöhen (auch Kruse, 2014). Damit einher geht der emergentistische Objektivitätsbegriff von Kleinig (1982, zit. nach Lamnek, 2016), nach dem die Objektivität vor allem in der Intersubjektivität gesehen wird.

Für die qualitative Inhaltsanalyse führt Mayring (2022, S. 52-53) spezifische Gütekriterien an. Dabei ist vor allem die Intercoderreliabilität von Bedeutung. Wobei Mayring darauf aufmerksam macht, dass es sich hierbei um das Kriterium der Objektivität handelt, da hier das Material von verschiedenen Forschenden separat kodiert und anschließend in Kodierkonferenzen besprochen wird. Dies hat auch diese hier vorgestellte Studie getan. So hat sich regelmäßig eine Gruppe aus etwa sechs Personen getroffen und die Kodierungen konsensuell geprüft. Bedeutende Textstellen wurden von derselben Forschenden nochmals kodiert, was mit dem Kriterium der Intracoderreliabilität zu bezeichnen ist (Mayring, 2022, S. 119-120). Krippendorff (1980), auf den sich Mayring (2022, S. 121-124) bezieht,

listet verschiedene inhaltsanalytische Gütekriterien auf, die sich vor allem auf die Validität und die Reliabilität beziehen.

Tabelle 14: Inhaltsanalytische Gütekriterien und die Übertragung auf die hier dargelegte Studie

<i>Gütekriterium</i>	<i>Anwendung für die vorliegende Studie</i>
Semantische Gültigkeit (materialorientierte Validität)	Überprüfung bzw. Diskussion des Kodierleitfadens in einem Forschungskolloquium; Vergleich von Textstellen einer Kategorie
Stichprobengültigkeit (materialorientierte Validität)	Siehe Kapitel 7
Korrelative Gültigkeit (ergebnisorientierte Validität)	Vergleiche mit Test-/Fragebogenergebnissen (wobei keine Korrelation im statistischen Sinne)
Vorhersagegültigkeit (ergebnisorientierte Validität)	Nur bedingt möglich
Konstruktgültigkeit (prozessorientierte Validität)	Diskussion in einem Forschungskolloquium
Stabilität (Reliabilität)	Bei Teilen des Materials, siehe Intracoderreliabilität
Reproduzierbarkeit (Reliabilität)	Vor allem Intercoderreliabilität
Exaktheit (Reliabilität)	Schwer zu bestimmen; wichtig dabei Intercoderreliabilität (bezogen auf Auswertungseinheiten, Kategorien, Kategoriendifferenzierung); Diskussion in einem Forschungskolloquium

Bei der Typenbildung wurde auf folgende Gütekriterien geachtet (Tiryakian, 1968, S.178, zit. nach Kuckartz, 2010, S. 565): jeder Fall wurde nur einem Typus zugeordnet, der Merkmalsraum wird beschrieben (Transparenz), die Relevanz der Merkmale (Fragestellung), das Prinzip der Sparsamkeit bei der Typenbildung, die Typologie muss brauchbar sein für die weitere Theoriebildung und der Zusammenhang unter den Typen wird ersichtlich.

7.2 Quantitative Teilstudie

7.2.1 Stichprobenbeschreibung

Die Versuchsgruppe (WS-Gruppe für WEICHENSTELLUNG-Gruppe) aus der Stichprobe setzt sich aus derselben Gruppe zusammen wie bei der

qualitativen Teilstudie (n=14). Da die quantitativen Erhebungen zu vier Zeitpunkten stattfanden, konnte die Teilnehmendenzahl nicht exakt konstant gehalten werden (T2 n=12; T3 n=12; T4 n=11). Für eher explorative oder explanative Studien, wie diese vorliegende Studie, sind kleinere, nicht-zufällige Stichproben ausreichend (Döring & Bortz, 2016).

Als Vergleichsgruppe 1 (nicht randomisierte Bildung, Rost, 2013, S. 131) wurden die Mitschüler/-innen der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG herangezogen. Da die Kinder nach der Transition zur weiterführenden Schule an eine andere Schule wechselten, ändert sich die Zusammensetzung der Klasse nach der Transition und die Vergleichsgruppe 1 ändert sich ebenfalls. Vor der Transition beträgt die Anzahl der Teilnehmenden aus Vergleichsgruppe 1 bei T1 n=159 und bei T2 n=112. Nach der Transition lauten die Zahlen bei T3 n=146 und bei T4 (durch die Corona-Pandemie geprägt) n=52 (siehe Exkurs). Die Verteilung der Geschlechter für Vergleichsgruppe 1 (VG₁) nach Zeitpunkten ist Tabelle 15 zu entnehmen.

Tabelle 15: Anzahl der Geschlechter nach Messzeitpunkten für VG₁

Geschlecht * Zeitpunkt Kreuztabelle

		Zeitpunkt				Gesamt
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Geschlecht	m	82	54	76	30	242
	w	77	58	70	22	227
Gesamt		159	112	146	52	469

Vergleichsgruppe 1 ist ebenso eine gezielte Stichprobenziehung, zum einen sprechen forschungsökonomische Gründe dafür (bessere Zugänglichkeit) und zum anderen können so Effekte, die den Einfluss des Unterrichtsbesuchs (inklusive Lehrkräfte) und des Schulbesuchs zuzuordnen sind, kontrolliert werden. Die Kinder aus der WS-Gruppe eint das Merkmal, das sie nicht ausreichend familiär unterstützt werden können und deshalb eine mentorielle Förderung durch das Projekt WEICHENSTELLUNG erhalten. Dies ist bei ihren Mitschülern nicht der Fall, sonst wären sie auch für das Projekt von ihrer Lehrkraft ausgewählt worden (wenn man mögliche Hindernisse bei der Auswahl durch die Lehrkraft außen vorlässt). Für Klasse 5 (also ab Messzeitpunkt 3) gilt dies nicht mehr, da hier die Klassen neu durchmischt wurden. So kann es sein, dass bei T3 und T4 unter den Mitschülern Kinder dabei sind, die ebenfalls familiär nicht ausreichend unterstützt wurden, aber deren Schule sich nicht am

Projekt beteiligt. Aus ökonomischen Gründen ließ sich diese Gruppe aber nicht separieren.

Es wurde eine zweite Vergleichsgruppe gebildet, indem die Kinder aus VG₁ gezogen wurden, die mit der WS-Gruppe in dieselbe Klasse nach der Transition wechselten. So konnte VG₂ ebenfalls längsschnittlich untersucht werden. In Tabelle 16 sind alle Gruppen zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 16: Die verschiedenen Gruppen der vorliegenden Studie und die Gesamtstichprobe

WS-Gruppe (Versuchsgruppe)	Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG
VG ₁ (Vergleichsgruppe 1)	Mitschüler/-innen aus den Klassen der Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG
VG ₂ (Vergleichsgruppe 2)	Stichprobe aus VG ₁ ; nur diejenigen Kinder, von denen Werte von vor und nach der Transition vorliegen, das heißt Kinder, die an dieselben Schulen und Klassen der WS-Gruppe wechselten
Gesamtstichprobe	Alle untersuchten Kinder (WS-Gruppe, VG ₁ und VG ₂)

Die Anzahl der Fälle für VG₂ lassen sich aus Tabelle 17 entnehmen.

Tabelle 17: Anzahl der Fälle je Messzeitpunkt für VG₂

<i>Messzeitpunkte</i>	<i>Anzahl der Fälle</i>
T1	22
T2	16
T3	25
T4	9

Aus forschungsethischen Gründen konnte keine Kontrollgruppe gebildet werden, da diese aus Kindern (bestenfalls aus derselben Klasse) bestehen müsste, die dieselben Voraussetzungen bezüglich der Förderwürdigkeit besitzen, aber nicht durch das Projekt WEICHENSTELLUNG bzw. durch die Methode der Bildungs- und Lerngeschichten gefördert werden.

7.2.2 Erhebungsinstrumente

Es wurden die zwei psychometrische Skalen ALS und SRQ-A verwendet, um die theoretischen Konstrukte Selbstwertgefühl und (intrinsische) Motivation zu erfassen. In der Kindheitsforschung werden oft standardisierte Befragungen durchgeführt (Heinzel, 2000, S. 22, zit. nach Krüger, 2006, S. 102).

a) Testverfahren „Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl“

Psychologische Testverfahren sind unter anderem für entwicklungspsychologische Fragestellungen gut geeignet (Heinzel, 2000, S. 29, zit. nach Krüger, 2006). Um das Selbstwertgefühl der Stichprobe und deren Referenzkinder über die vier Messzeitpunkte zu messen, wurde die Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl in der dritten Auflage (Schauder, 2011) vor Ort an den Schulen eingesetzt. Dieser Test besteht seit 1982 und wurde danach mehrmals modifiziert. Die Forscherin dieser hier präsentierten Arbeit kam dazu persönlich an die Schulen und erklärte den Ablauf und beaufsichtigte das Ausfüllen der Bögen. Zum vierten Messzeitpunkt gelang dies aufgrund der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen nicht mehr (siehe Exkurs). Die Messung wurde kurzfristig auf einen Online-Fragebogen umgestellt (die Items wurden in das Umfrageprogramm SoSci Survey eingegeben).

Das Testverfahren ist für Kinder von 8 Jahren bis 15 Jahren und 11 Monaten ausgelegt, es entspricht also der Altersspanne der Stichprobe. Das Selbstwertgefühl ist in der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl in drei Bereiche unterteilt: Schule, Familie und Freizeit. Da in der vorliegenden Studie das schulische Selbstwertgefühl relevant ist, wurde nur dieses untersucht. Der Test kann sowohl einzeln als auch in einer Gruppe durchgeführt werden. In diesem Fall haben alle Kinder (WS-Gruppe, VG₁ und VG₂) derselben Klasse den Test zur gleichen Zeit im selben Raum unter Leitung der Forscherin der vorliegenden Studie ausgefüllt. In der Regel war zusätzlich eine Lehrkraft anwesend. Die Zeitdauer beträgt 15 bis 30 Minuten. Die Antwortskala ist fünfstufig. Die Kinder müssen je ein Ant-

wortkästchen ankreuzen (von „stimmt ganz genau“ bis „stimmt überhaupt nicht“). Es existieren 18 Items, jeweils 9 Items mit positiven Aussagen und 9 mit negativen. Durch Selbstaussagen ist es durch das Testverfahren möglich Aussagen über die Quantität des Selbstwertgefühls zu bilden. Von Schauder (2011) wird die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl sowohl bei treatmentorientierender Diagnostik als auch bei Längsschnittstudien empfohlen.

In der Schule fühle ich mich wertvoll.
Deutliches Nein (-) eher Nein (-) Unentschieden (o) eher Ja (+) deutliches Ja (++)

Abbildung 22: Beispielitem Nr. 18 für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl

In der pädagogischen und psychologischen Forschung wird die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl oft eingesetzt (zum Beispiel Herwartz-Emden & Küffner, 2006) und sie wird in der Grundlagenliteratur zum Selbstwertgefühl explizit im Bereich Diagnostik erwähnt (Schütz, 2003; Krause, Wiesmann & Hannich, 2004).

Es wurde ein Feldpretest des Testverfahrens an einer anderen Schule, die nicht am Projekt WEICHENSTELLUNG teilnimmt, durchgeführt (Reinecke, 2014; Weichbold, 2014). Dabei wurden Zusatzinformationen erhoben wie die tatsächliche Zeitdauer (Weichbold, 2014, S. 303). Dabei zeigte sich, dass der angegebene Zeitrahmen eingehalten werden kann. Die Kennzeichnung des Bereichs, der auszufüllen war (nur Bereich Schule) musste im Nachhinein noch klarer gekennzeichnet werden. Bei der Durchführung des Testverfahrens wurde auf möglichst gleiche Bearbeitungsbedingungen geachtet (im Klassenzimmer, wenig Störungen, etc.). Es wurde sich streng an die Durchführungsregeln und -angaben des Manuals gehalten. Von T1 bis T3 wurde der Test als Paper-Pencil-Test durchgeführt, bei T4 als Online-Erhebung. Für Selbstwertkontingenzen besteht kein Testverfahren bzw. Fragebogen für die entsprechende Altersgruppe.

b) Self-Regulation Questionnaire - Academic

Der Self-Regulation Questionnaire - Academic wurde parallel zur Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl eingesetzt. Beim Self-Regulation-Questionnaire - Academic handelt es sich um kein normiertes Testverfahren wie die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl, sondern es ist ein Index-Fragebogen. Ryan und Connell (1989) haben die ersten Self-Regulation-Questionnaires entworfen, um die verschiedenen Regulationsstile der Motivation in einen Index der relativen Autonomie zu führen. Die Fragen zielen auf die Gründe des schulischen Verhaltens der Kinder ab. Die Antwortskala ist vierstufig (Likert-Skala). Die Kinder können die Antwort auf dem Papier unterstreichen oder einkreisen. Auch hier wird mit Selbstaussagen von Kindern gearbeitet. Der integrierte Regulationsstil ist im Fragebogen nicht enthalten, da die Autoren angeben, dass dieser Stil bei dieser Altersgruppe eher selten zu finden ist und dieser Stil schwer empirisch zu fassen ist (Ryan & Deci, 2017).

I do my classwork because it's fun.
Always (immer) most of the time (meistens) sometimes (manchmal) never (nie)

Abbildung 23: Beispielim Nr. 5 für den Self-Regulation Questionnaire - Academic

Zwischen den Regulationsstilen bestehen Korrelationen (Ryan & Connell, 1989). Dabei zeigt sich ein Muster, wie es der Selbstbestimmungstheorie der Motivation entspricht. Die größten positiven Zusammenhänge bestehen zwischen den selbstbestimmten Stilen und die größten negativen Zusammenhänge zwischen den selbstbestimmten und fremdbestimmten Stilen.

Deci, Hodges, Pierson und Tomassone (1992) folgern, dass der Self-Regulation Questionnaire - Academic gut geeignet ist, um die erlebte Autonomie in der Schule zu erfassen. Thomas und Müller (2011) haben den Self-Regulation Questionnaire - Academic ins Deutsche übersetzt, aber

modifiziert. Der Self-Regulation Questionnaire - Academic wurde in vielen Studien verwendet (Grolnick & Ryan, 1987; Connell & Ilardi, 1987).

Aus den Ergebnissen des Self-Regulation Questionnaires - Academic lässt sich der Relative Autonomie Index generieren, der die Motivation zusammenfassend basierend auf den Regulationsstilen beschreibt. Dieser Index wird in vielen Studien verwendet (Grolnick & Ryan, 1987). Deci und Ryan (2017) erweitern den Begriff, sie sprechen von „relative autonomy versus control index“.

Der Fragebogen wurde für das Ende der Grundschulzeit und die mittlere Schulzeit konzipiert. Da der Fragebogen aus dem amerikanischen Raum stammt und hier die Grundschule bis zur sechsten Klasse geht, passt er nicht exakt zur Stichprobe. Wobei die Autoren trotzdem von 8-jährigen Probanden sprechen. Aus diesem Grund und aus ökonomischen Gründen (Überforderung der Kinder durch beide Erhebungen hintereinander), wurde auf die kürzere Version des Self-Regulation Questionnaires – Academic zurückgegriffen. Für diese Entscheidung war auch der durchgeführte Pretest hilfreich, um zu erkennen, dass gerade in der Grundschule, in der die Klasse noch sehr leistungsheterogen ist, auf die Voraussetzungen aller Kinder eingegangen werden muss. Ansonsten hätten einige Kinder nicht getestet werden können, da sie zu lange gebraucht hätten oder Konzentrations- bzw. Motivationsprobleme entstanden wären.

Die Fragebögen bzw. Tests wurden im Vorfeld im Feld unter ähnlichen Bedingungen geprüft. Da die anderen Kinder aus der Grundgesamtheit des Projekts WEICHENSTELLUNG zu diesem Zeitpunkt älter bzw. in höheren Klassen waren, fanden die Pretests nicht bei diesen statt, sondern bei Kindern derselben Klassenstufe. Der Self-Regulation Questionnaire - Academic in der kürzeren, einfacheren Version ist ursprünglich für Kinder mit Lernschwierigkeiten entwickelt worden (Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992). Von diesem existiert noch keine deutsche Version. Doch die Items lassen sich zur Studie von Kröner, Goussios, Schaitz, Streb und Sosic-Vasic (2017) zuordnen. Der Fragebogen erwies sich in der Durchführung für alle Kinder angemessen. Auch Heinen und König (2014) plädieren dafür, bei standardisierten Befragungen mit Kindern die

Fragen so einfach wie möglich zu formulieren. Der Fragebogen bestand aus 17 Items.

Besondere Herausforderungen bei Längsschnittstudien sind der mögliche Ausfall von Teilnehmenden über den längeren Zeitraum hinweg, die sogenannte statistische Mortalität. Auch das Ausfüllen des immer gleichen Tests bzw. Fragebogens kann zu Verzerrungen führen (Instrumentation). Auch Erinnerungs- oder Gewöhnungseffekte sind möglich (Rost, 2013).

7.2.3 Durchführung

Im Vorfeld wurde eine Einverständniserklärung der Eltern und die Genehmigung durch die Lehrkräfte und durch das Regierungspräsidium Tübingen eingeholt. Die Befragungen wurden bis T3 in den Schulräumen der jeweiligen Klassen mit allen Kindern gemeinsam durchgeführt. Die Autorin der vorliegenden Studie war vor Ort.

Die Panelpflege wurde durch fortlaufendes Kontaktieren und Informieren der Lehrkräfte und Mentoren sichergestellt (Schupp, 2014).

T1 erstreckte sich von September bis Dezember 2018, T2 von Mai bis Juli 2019, T3 von Dezember 2019 bis März 2020 und T4 von Mai bis August 2020.

7.2.4 Gütekriterien

Im Folgenden wird vor allem auf die Gütekriterien der methodischen Strenge näher eingegangen (Döring & Bortz, 2016). Bei einer Befragung im Klassenzimmer ist immer der Sonderfall zu beachten, dass Kinder die Situation der Befragung mit einem Test im Sinne einer Klassenarbeit verstehen und so eher das Problem der sozialen Erwünschtheit auftritt (Punch, 2002, zit. nach Vogl, 2015). Dem wurde entgegengewirkt, indem im Vorfeld explizit darauf hingewiesen wurde. Durch das Paneldesign ergeben sich Effekte, die man bei der Interpretation der Daten berücksichtigen muss. So können sich zum Beispiel Lerneffekte ergeben (Schupp, 2014).

a) Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl

Im Jahr 2009 konnte keine Normalverteilung mehr für die Normstichproben nachgewiesen werden, da es laut Schauder (2011) insgesamt eine Verschiebung des Selbstwertgefühls seit 1989 in den positiven Bereich gab. Die Interpretation der Rohwerte erfolgt in Abhängigkeit des Geschlechts und des Alters im Vergleich mit den Normwerten.

Objektivität

Für das Kriterium der Durchführungsobjektivität liegen klare Anweisungen durch das Testmanual vor, dies gilt für die Durchführung, die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse. Bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl wird die Auswertungsobjektivität durch die Hilfe einer Auswertungsschablone gesteigert. Die Interpretationsobjektivität wird durch die Normierung des Tests gesichert (Rost, 2013).

Reliabilität

Die Retest-Reliabilität (4 Wochen) wird für den in dieser hier dargestellten Studie untersuchten Bereich mit .87 (nach Lienert, 1969, zit. nach Schauder, 2011) angegeben. Cronbachs α für die interne Konsistenz ist mit .82 (1989) und .89 (2009) notiert. Für diese Stichprobe beträgt Cronbachs α .80. In Tabelle 18 ist dieser Kennwert differenziert nach den Messzeitpunkten zu sehen.

Tabelle 18: Cronbachs α für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl nach Messzeitpunkten

	T1	T2	T3	T4	Gesamt
Cronbachs α	.723	.823	.809	.918	.80
Gültige Items	97,3 %	100%	95%	95,2%	97%

Validität

Die Übereinstimmungsvalidität ist gegeben. Auch die inhaltliche Validität wurde empirisch geprüft (Schauder, 2011).

Korrelationen

Für das Jahr 1989 konnten signifikante Geschlechtsunterschiede ausfindig gemacht werden. So ergaben sich für Jungen ein höheres verbalisiertes Selbstwertgefühl, jedoch mit einem geringen Korrelationskoeffizienten (.091), für 2009 konnte dies nicht mehr nachgewiesen werden. Der Zusammenhang zwischen Alter und Selbstwertgefühl ist in der Stichprobe von 1989 mit $-.158$ angegeben, für 2009 ist dies wiederum nicht mehr der Fall. Für beide Geschlechter gibt es signifikante Unterschiede zwischen den 10/11-Jährigen und den 12/13-Jährigen (Absinken des Selbstwertgefühls).

b) Self-Regulation Questionnaire - Academic

Objektivität

Die Durchführungsobjektivität wurde dadurch gesichert, dass bei allen Erhebungen dieselben einführenden Worte verwendet wurden. Alle Teilnehmenden erhielten dieselben Anweisungen. Die Auswertungsobjektivität wurde gesichert, indem nur eine Person die Auswertung übernahm und die Antworten mit den vorgegebenen Punktzahlen versah. Bei der Interpretation der Werte existiert eine Formel von Ryan und Connell (1989), die bei jedem Fragebogen angewendet wurde. Daraus ergibt sich der Relative Autonomy Index.

Reliabilität

Ryan und Connell (1989) geben die Alpha-Koeffizienten für die vier Regulationsstile, die gemessen werden, zwischen $.66$ und $.82$ an. Für diese Studie beträgt Cronbachs α $.92$. Bei der Aufteilung nach Messzeitpunkten ist zu sehen, dass die interne Konsistenz mit der Zeit abnahm.

Tabelle 19: Cronbachs α für den Self-Regulation Questionnaire – Academic nach Messzeitpunkten

	T1	T2	T3	T4	Gesamt
Cronbachs α	.955	.83	.823	.781	.92
Gültige Items	97,3%	100%	93,8%	98,4%	97%

Validität

Die Konstruktvalidität ist gut (Deci & Ryan, 2017). Auch die deutschen Autoren Kröner, Goussios, Schaitz, Streb und Sosic-Vasic (2017) bestätigen die Validität des Instruments. Sie haben den Originalfragebogen als deutsche Version adaptiert und dessen Validität und Reliabilität empirisch getestet. Indexbildungen erhöhen eine valide Messung, da zur Berechnung mehrere Indikatoren genutzt werden, wie in diesem Fall verschiedene Regulationsstile, nicht nur einer (Besozzi & Zehnpfennig, 1976).

Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf die Datenerhebung

Da zu T4 die Corona-Pandemie begonnen hatte und die Zeit der Schulschließungen vorherrschte, konnten die Kinder und Mentoren nicht mehr an den Schulen befragt werden. So wurden die Kinder entweder auf dem Schulgelände im Freien oder zuhause interviewt. Die Mentoren wurden in den Räumen der Pädagogischen Hochschule Weingarten befragt. Um weitere Analysen bezüglich des Einflusses der pandemischen Bedingungen auf die Forschungsfrage durchführen zu können, wurden zusätzlich zu den Kindern und deren Mentoren die Eltern der Mentees (n=7) und die Lehrkräfte (n=6) interviewt. Die Interviews fanden an den Schulen bzw. zuhause bei den Familien statt. Der Zeitraum für diese zusätzlichen Interviews belief sich vom 16. Juni 2020 (Interviews der Eltern teilweise am selben Tag wie die Interviews mit den Kindern) bis zum 02. November 2020.

Die Gruppendiskussion fand online über den Videokonferenzdienst Zoom am 19. November 2020 statt, da die Mentoren sich nicht aufgrund der Pandemie am Studienort aufhielten und es so nicht möglich war, alle Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zu treffen. Seit das Internet neue interaktive Formen bietet, wird diese Form der Gruppendiskussion häufiger in der qualitativen Forschung verwendet (Kühn & Koschel, 2018, S. 284). Der Vorteil liegt in der Ermöglichung von

Überregionalität. Nonverbale Kommunikation ist in einer Online-Kommunikation erschwert. In den meisten Ausführungen zu Online-Gruppendiskussionen wird noch auf Chat-Diskussionen verwiesen (Lamnek, 2010, S. 421). Die Tonqualität der Aufzeichnung ist etwas schlechter im Vergleich zur analogen Version.

Bei T4 wurde nochmals ein Pretest durchgeführt, bevor die quantitative Befragung online durchgeführt wurde, um technische Schwierigkeiten im Vorfeld lösen zu können. Darauf weist auch Weichbold (2014) hin. Schauder (2011) weist bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl ausdrücklich auf die digitale Version als Möglichkeit hin. Es wurde auf eine Online-Befragung zurückgegriffen, da zum einen alle Kontaktformen in größerer Menge mit persönlichem Kontakt aufgrund der Pandemie auszuschließen waren. Zum anderen wären noch postalische Befragungen möglich gewesen, diese wurden aber aufgrund des zeitlichen und finanziellen Mehraufwands und der schlechteren Erreichbarkeit bzw. Zugänglichkeit verworfen. Online-Befragungen sind zeitlich und räumlich unabhängig, die Teilnehmenden können die Fragen beantworten, wann und wo sie dies möchten (Wagner & Hering, 2014). Dies hat aber zum Nachteil, dass nicht alle Teilnehmenden die Fragen zum gleichen Zeitpunkt ausfüllen, wie dies vor Ort an den Schulen gegeben war. Auf dieses methodische Problem weisen auch Blasius und Brandt (2009) hin. Gleichzeitig entfallen jedoch Effekte, die vom Fragenden und damit vom persönlichen Kontakt ausgehen.

Als Voraussetzung für Online-Befragungen muss gegeben sein, dass die Teilnehmenden einen Zugang zum Internet haben. Es wurde versucht, über die Mentoren den Zugang zur Online-Befragung zu erleichtern, dies gelang für die WS-Gruppe (Versuchsgruppe) gut. Leider konnten die Mitschüler/-innen (Vergleichsgruppen) nicht angemessen erreicht werden. Maurer und Jandura (2009) weisen auf eine oftmals geringe Ausschöpfungsquote bei Online-Befragungen hin. Taddicken (2009) weist auf eine soziale Entkontextualisierung hin, die es bei der Interpretation der Daten ebenfalls zu berücksichtigen gilt. Die Weiterleitung der Umfragezu-

gangsdaten geschah über die Lehrkräfte, wobei hier wiederum die Motivation der Lehrkräfte eine Rolle spielte, inwiefern sie gewillt waren, diesen Aufwand auf sich zu nehmen.

8 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung stellt einen wichtigen Bestandteil im Forschungsprozess dar, da nur durch diese sichergestellt werden kann, dass keine Fehler in den Ergebnissen entstehen. In beiden Teilstudien wurden im Zuge der Aufbereitung alle Daten anonymisiert (Döring & Bortz, 2016, S. 581).

8.1 Qualitative Teilstudie

Die Interviews und die Gruppendiskussion wurden als Audiodatei aufgezichnet und transkribiert. Es wurde jeweils ein Postskript nach jedem Interview angefertigt. Neben den gesprochenen Wörtern ist es wichtig sogenannte prosodische Merkmale der Sprache wie Lautstärke der Stimme in der Transkription mit aufzunehmen. Auch das nichtsprachliche Verhalten wie Lachen oder Husten ist zu notieren. Die Regeln wurden aus Reinhoffer (2000, S. 230) entnommen (siehe Anhang).

Die mp3-Audiodateien der Interviews und der Gruppendiskussion wurden in das Analyseprogramm MAXQDA importiert und dort wörtlich transkribiert (Mayring, 2002, S. 89). Das Gesprochene wurde in ein normales Schriftdeutsch übertragen, da der Inhalt bei der Analyse im Vordergrund steht (Mayring, 2002, S. 91). Es wurde zusätzlich mit einem kommentierten Protokoll gearbeitet, um auch Pausen und besondere Auffälligkeiten in Mimik und Gestik festzuhalten. So können hierüber Rückschlüsse auf das Gesagte gezogen werden. Allerdings ist dadurch die Lesbarkeit der Protokolle etwas erschwert (Mayring, 2002, S. 92-94). Die Texte wurden daraufhin exploriert. Dazu wurden besonders auffällige Textstellen in Hinsicht auf die Fragestellung farbig markiert, es wurden Wortwolken gebildet, um besonders häufig genannte Begriffe zu finden sowie Memos geschrieben, wenn zu einer bestimmten Textstelle bzw. zu einem Fall eine Auswertungsidee aufkam bzw. Auffälligkeiten sichtbar wurden (vor allem In-Dokument-Memos). Zusätzlich wurden besonders lange Textstellen bzw. wichtige Textstellen paraphrasiert (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 13-14). Es wurden alle Texte in die Analyse einbezogen.

Die Transkripte wurden anhand der Funktion in MAXQDA zur synchronen Nutzung der Audiodatei überprüft. Die Funktion wurde bei Bedarf zur weiteren Analyse (zum Beispiel für Betonungen) verwendet, um Textstellen im Original nachzuhören (Kuckartz & Rädiker, 2014, S. 391-392). Die Daten wurden in Subgruppen nach dem Kriterium der Gruppenzugehörigkeit (Mentee, Mentoren, etc.) in MAXQDA geordnet.

8.2 Quantitative Teilstudie

Aus den ausgefüllten Fragebögen und Testbögen wurde eine Datenmatrix, zunächst mit dem Programm EXCEL (später übertragen in das Statistikprogramm SPSS), mit einem entsprechenden Codeplan erstellt und die entsprechenden Daten aus den Bögen in das Programm manuell eingetragen. Bei der Online-Befragung zu T4 konnte zum Teil die Gefahr der Fehler durch manuelle Datenerfassung verringert werden, da dort die Daten elektronisch erfasst wurden (Wagner & Hering, 2014). Um Fehler zu identifizieren wurde für alle Variablen eine Häufigkeitsverteilung erstellt. Dabei ergaben sich keine Auffälligkeiten (Lück & Landrock, 2014, S. 405). Bei Items in der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl, die negativ formuliert sind, wurde eine Umpolung vorgenommen (Döring & Bortz, 2016, S. 580). Insgesamt hat sich die vorliegende Studie bei der Datenaufbereitung an den Kriterien nach Schendera (2007) orientiert: Vollständigkeit der Daten, Einheitlichkeit der Daten, Ausschluss von eventuellen doppelten Werten, sachgerechte Behandlung von fehlenden Werten, Behandlung von eventuellen Ausreißerwerten und Plausibilität der Antworten.

Schauder (2011) gibt Hinweise zur Interpretation der Items. In die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl sind Kontrollen eingebunden, so weisen Item zwei und zwölf sowie Item 14 und 17 ähnliche Inhalte auf, jedoch einmal positiv formuliert und einmal negativ. Wenn hier sehr widersprüchliche Antworten gegeben wurden, wurde diese Antwort als ungültig kodiert. Bei der Antwortmöglichkeit „Unentschieden“ (weder noch) gilt es zu beachten, dass hier bei einem sehr kleinen bzw. großen Anteil (anhand der Normstichprobe) die Daten ebenfalls nur bedingt interpretiert werden können, da diese Fälle auf eine Verweigerung einer

Antwort bzw. auf eine Unfähigkeit zu einer Antwort schließen lassen (Schauder, 2011, S. 21). Diese Antworten wurden ebenso als ungültig kodiert. Bei sehr auffälligen Tests bzw. Fragebögen wie zum Beispiel bei der Angabe innerhalb eines Fragebogens bzw. Tests von nur einer Antwortmöglichkeit (zum Beispiel bei jedem Item „ich stimme überhaupt nicht zu“) lässt dies auf eine nicht sachgemäße Bearbeitung schließen und diese Fälle wurden von der Analyse ausgeschlossen.

Bei bis zu zwei fehlenden Werten (Items) je Test bzw. Fragebogen wurde ein imputationsbasiertes Verfahren angewendet (Enders, 2010; Döring & Bortz, 2016, S. 591). Dabei werden die fehlenden Werte durch Schätzwerte ersetzt, in diesem Fall durch den Median (aufgrund des Ordinalskalenniveaus der beiden Skalen) der restlichen Werte. Ab drei fehlenden Werten wurde der Fall ausgeschlossen.

Bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl ergaben sich insgesamt von $n=534$ 100 listenweise Ausschlüsse, das entspricht 18,7 Prozent. Vor allem bei T4 ergab sich ein hoher Wert mit 28,6 Prozent (aufgrund der digitalen Befragung). Für die Versuchsgruppe ergab sich insgesamt ein geringerer Wert von 6,1 Prozent (bessere Erreichbarkeit), für die Vergleichsgruppe 1 dagegen 20,3 Prozent. Für den Self-Regulation Questionnaire - Academic ergaben sich von $n=534$ 33 Ausschlüsse, was einem Anteil von 6,2 Prozent entspricht. Die Quote ist geringer als bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl, da hier von den Test- bzw. Fragebogenautoren nicht so strenge Vorgaben zum Ausschluss von Fällen bzw. zur vorsichtigen Interpretation der Ergebnisse gemacht wurden. Insgesamt ist der Anteil der fehlenden Werte unter der Grenze von 30 Prozent, die zum Beispiel Wirtz (2004, S. 110) angibt für einen Ausschluss der Personen oder Variablen.

Bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl werden die Testrohwerte anhand der Merkmale Geschlecht und Alter zu Prozenträngen zugeordnet. Diese wurden zwecks der Übersichtlichkeit bei der Ergebnisdarstellung in Ziffern transformiert (Schauder, 2011, S. 20).

Tabelle 20: Transformierung der Prozentränge in Ziffern für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl

<i>Prozentrang (PR)</i>	<i>Ziffer</i>	
0.0	1	Extrem unter Durchschnitt
0.1-5.0	2	
5.1-10.0	3	
10.1-25.0	4	Unter Durchschnitt
25.1-40.0	5	Durchschnitt
40.1-59.9	6	
60.0-74.9	7	
75.0-89.9	8	
90.0-94.9	9	Über Durchschnitt
95.0-99.9	10	
100.0	11	

Bei der Self-Regulation Questionnaire - Academic existiert keine Normstichprobe. Aufgrund der vielen Zahlenwerte, die sich bei den Rohdaten des Relative Autonomy Index ergeben, wurden die Rohdaten in Kategorien zusammengefasst (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013, S. 39). Kuckartz, Rädiker, Ebert und Schehl (2013) schlagen vor zunächst die Variationsbreite der Stichprobe zu bestimmen, um diese anschließend durch die gewünschte Anzahl der Kategorien zu teilen. So erhält man die Breite der Kategorien.

Variationsbreite: Minimum der Rohdaten=-38, Maximum der Rohdaten=+19

Da der Wert +19 nur einmal vorkam, wurde der letzte Bereich als +18 (und mehr) erfasst, da Ausreißerwerte die Verteilung verzerren können (Kuckartz, 2013, S. 40). So ergibt sich eine Variationsbreite des Relative Autonomy Index in der gesamten Stichprobe von 56. Bei der Anzahl der Kategorien galt als Orientierung zum einen die Anzahl der Kategorien bei der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl und zum anderen eine Mindestbreite der Kategorien. So wurde die Anzahl der Kategorien auf 8 festgelegt, was eine Kategorienbreite von 7 ergibt.

Tabelle 21: Transformierung der Rohwerte in Ziffern für den Self-Regulation Questionnaire – Academic

<i>Bereich der Rohdaten</i>	<i>Ziffer (Kategorie)</i>
-38.0 bis -31.1	1
-31.0 bis -24.1	2
-24.0 bis -17.1	3
-17.0 bis -10.1	4
-10.0 bis -3.1	5
-3.0 bis +3.9	6
4.0 bis 10.9	7
11.0 bis 18 und mehr	8

9 Qualitative Auswertung: Inhaltsanalyse (Mayring, 2022)

9.1 Allgemeine Überlegungen

„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring, 2015, S. 468). So beschreibt es Mayring knapp. Anstatt einer Definition¹⁴ verweist Mayring (2022) auf wesentliche Merkmale einer sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden, die Kommunikation untersuchen. Betont wird, dass neben den inhaltlichen Aspekten des Textes auch latente Sinngehalte durchaus Element der Analyse sein können. Mayring selbst beschreibt das Verhältnis qualitativ und quantitativ in seinem Ansatz der Inhaltsanalyse folgendermaßen: die Beibehaltung der Systematik ohne eine vorschnelle Quantifizierung (Mayring, 2015, S. 469).



Abbildung 24: Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Mayring, 2015, S. 471)

¹⁴ Im Laufe der Entwicklung der Inhaltsanalyse gab es viele verschiedene Definitionen von Inhaltsanalysen (Ritsert, 1972; Berelson, 1952, beide zit. nach Mayring, 2022), wobei jede davon von den Intentionen des Forschenden bzw. der Projektgruppe geprägt ist (Mayring, 2022, S. 11-12).

Die zu analysierenden Texte werden immer in einen Kommunikationszusammenhang bzw. -kontext gestellt. Dies wird besonders bei dem Verfahren der Explikation deutlich, das in dieser hier präsentierten Studie aber nicht verstärkt angewendet wurde, da es für die Fragestellung nicht notwendig war. Die Systematik des Verfahrens zeigt sich vor allem an der Existenz von Regeln und deren Einhaltung bei der Analyse. Die Analyse wird an den Gegenstand angepasst, es werden aber trotzdem Ablaufmodelle bei der Auswertung angewendet. Die Systematik zeigt sich weiterhin in der Segmentierung von Einheiten. Das Kategoriensystem ist das zentrale Instrument in der Analyse. Dabei ist es bedeutend, wie die Forschenden zu den Kategorien gelangen. Pilotstudien sichern das Verfahren zusätzlich ab. Weiterhin ist die Theoriegeleitetheit des Verfahrens zu nennen. Auch Kelle und Kluge (2010) plädieren für das Einbeziehen des theoretischen Vorwissens in der qualitativen Forschung. Inhaltliche Argumente werden als wichtiger eingestuft als Argumente, die am Verfahren selbst ausgerichtet sind (Mayring, 2022, S. 49-52). Mayring schlägt abschließend einen neuen Begriff vor, der die Analysemethode genauer trifft. Er spricht von einer „kategoriegeleiteten Textanalyse“, was auf diese hier vorgestellte Arbeit zutrifft (Mayring, 2022, S. 13). Die spezifischen Gütekriterien für die Inhaltsanalyse wurden bereits in Kapitel 7 dargestellt. Mayrings Vorgehen wird als Verfahren in der Mitte zwischen einem rein quantitativen (Früh, 2011) und einem rein qualitativen Vorgehen bzw. Verständnis (Kuckartz, 2014) eingeordnet, was dieser hier präsentierten Arbeit mit der Verbindung beider methodischen Richtungen entspricht (Stamann, Janssen & Schreier, 2016). Lamnek (2016) verortet die Analyse nach Mayring eher im quantitativen Paradigma oder vermutet, dass sie nur als Vorbereitung für eine quantitative Analyse dient. Lamnek plädiert auch ausschließlich für ein induktives Vorgehen bei der Textanalyse, was in dieser hier dargestellten Studie nicht geteilt wird. Vor allem die Reduktion des Datenmaterials sieht Lamnek kritisch im Hinblick auf ein qualitatives Vorgehen. Dennoch schließt Lamnek mit der Aussage, dass Mayrings Analyse im Gesamten der qualitativen Richtung zuzuordnen ist, da sie in den Grundlagen nach diesem Ansatz angelegt ist. Die Inhaltsanalyse nach Mayring kann dem qualitativen Paradigma zugeordnet werden, da ausgehend von dessen Grundsätzen die Inhalts-

analyse bei der Interpretation der Texte an das alltägliche Verstehen anknüpfen muss, dabei die Perspektive des Beforschten einnehmen sollte und das Bewusstsein vorhanden sein sollte, dass die Analyse nie abgeschlossen ist, sondern, dass die Texte immer wieder von demselben oder anderen Forschenden interpretiert werden können (Mayring, 2022, S. 36). Nach Ansicht der vorliegenden Studie ist gerade die Verbindung der quantitativen und qualitativen Elemente bei Mayring eine Stärke des Verfahrens. Mayring (2022, S. 21) sieht die quantitative Analyse innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse als Zwischenschritt, um am Ende der Analyse die quantitativen Elemente wieder auf die qualitativen Daten zurückzuführen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird eingesetzt, um psychologische Konstrukte zu untersuchen. Gottschalk und Gleser (1969, zit. nach Mayring, 2022) taten das zum Beispiel für das Konstrukt Angst, aber nur im Zusammenhang mit manifesten Aussagen anhand von Häufigkeitsanalysen (Mayring, 2022, S. 15). In der Pädagogik wurden Inhaltsanalysen verwendet, um Materialien verschiedenster Art zu untersuchen. Gegenstand dieser hier vorliegenden Studie sind ausschließlich dialogische und (fast) monologische Texte aus den erhobenen Interviews und der Gruppendiskussion.

Das Computerprogramm MAXQDA ist in drei Bereichen für die Analyse der Texte besonders hilfreich. Für Vergleiche zwischen Textteilen (Synopsen) eignet sich das Software-Programm gut (Kelle, 2015, S. 491), für die Erstellung einer Typologie und für eine Überprüfung der vorläufigen Theorien bzw. Hypothesen am Material (heuristische Funktion) sowie für die Verbindung mit quantitativen Methoden. Gerade das Retrieval-Verfahren, bei dem zu einer Kategorie alle Textstellen angezeigt werden, die damit kodiert wurden, ist eine hilfreiche Option (Kelle, 2015, S. 492). Als eine Gefahr bei der Arbeit mit Computerprogrammen im qualitativen Bereich wird genannt, dass die Texte zugunsten der Kategorien in den Hintergrund geraten (Agar, 1991; Seidel & Kelle, 1995, beide zit. nach Kelle, 2015). Diesem wurde entgegengewirkt, indem die Texte immer wieder als Ganzes gelesen und in Beziehung zu den Kategorien gesetzt wurden.

9.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Nach Peirce (1976, zit. nach Reichertz, 2019, S. 42) sind idealtypisch drei Verfahren bei der Datenauswertung auf einer allgemeinen Ebene anzuwenden: die Induktion, die Deduktion und die Abduktion. Deduktives Schließen bezieht sich darauf, dass der Forschende aus einer bekannten Regel bzw. Theorie auf den Einzelfall seiner Untersuchung schließt. Reichertz kritisiert an dieser Logik des Vorgehens, dass so keine „echten“ neuen Erkenntnisse entstünden, da die Deduktion rein tautologisch sei, was nach Ansicht der vorliegenden Studie zu kurz greift, denn ob eine bewährte Theorie in einer neuen Situation ebenso gilt, kann durchaus von hoher Relevanz sein. In der Logik eines Forschungsprozesses stellt nach Peirce die Abduktion die Entdeckung von Hypothesen dar (in einem kreativen Prozess), die anschließend durch Deduktion und durch Beobachtungen gewonnene Induktionen geprüft werden (Reichertz, 2000, zit. nach Reichertz, 2019). Lamnek (2010, S. 224) verweist auf die Vorteile eines induktiven Vorgehens. Vor allem in dem höheren Realitätsbezug und in der höheren Bewährungswahrscheinlichkeit sieht er den Nutzen.

Die Begriffe Induktion und Deduktion werden den beiden methodischen „Schulen“ so zugeordnet, dass das deduktive Vorgehen mit der Hypothesentestung im Allgemeinen für eine eher quantitativ orientierte Forschung und das induktive Vorgehen mit der Hypothesengenerierung für eine qualitative Forschung steht (Lamnek, 2010, S. 222). Wobei Lamnek (2010, S. 223-224) darauf hinweist, das hypothesengenerierende Verfahren in der qualitativen Forschung nicht als etwas zu betrachten sei, das am Ende der Forschung eine „sichere“ Theorie entstehen lässt. In einer rein hypothesengenerierenden Studie ist es nur möglich den Grad an Überzeugung bzw. wenn man mit intersubjektiven Prüfverfahren arbeitet den Grad an Bestätigung für diese Hypothese zu erhöhen. Beide Verfahren, induktive und deduktive, wurden in der vorliegenden Studie angewandt.

Warum es nicht genügt, nur auf den deduktiven Forschungsprozess alleine zu setzen, machen Kelle und Kluge (2010, S. 17) deutlich, indem sie

betonen, dass die Gefahr bei der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten, die man zur Prüfung von Hypothesen entwirft, darin besteht, dass Gewohnheitsheuristiken einfließen, deren sich der Forschende nicht bewusst ist. Gerade wenn es um die Erforschung von Subkulturen geht (dazu zählen auch Kinder) sind dem Forschenden oft die Deutungsmuster bzw. Handlungsorientierungen der Akteure fremd. Diese gilt es in induktiven Verfahren zu analysieren. So werden in dieser hier präsentierten Studie sowohl auf der Designebene als auch bei der Inhaltsanalyse induktive und deduktive Verfahren kombiniert. Die Studie orientiert sich an dem allgemeinen Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 61).

Tabelle 22: Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) und die Übertragung auf die vorliegende Studie

<i>Schritte im Ablaufmodell</i>	<i>Umsetzung in dieser Studie</i>
Festlegung des Materials	Das zu analysierende Material besteht aus allen geführten Interviews und der Gruppendiskussion
Analyse der Entstehungssituation	Siehe Kapitel 7 und 8
Formale Charakteristika des Materials	Siehe Kapitel 7 und 8
Richtung der Analyse	Nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell (Mayring, 2022, S. 58) ist die Richtung der Analyse dieser Studie vor allem auf den Kommunikator bezogen und dessen motivationalen und psychologischen Hintergrund, seinen Handlungshintergrund und seinen kognitiven Hintergrund
Theoretische Differenzierung der Fragestellung	Siehe Kapitel 5
Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik oder einer Kombination, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems, Definition der Analyseeinheiten	Analyseeinheiten: Kodiereinheit: ein Wort Kontexteinheit: alle Textstellen eines Falles Analyseeinheit: Textstellen werden innerhalb eines Falles chronologisch ausgewertet, fallweise, T1 vor T2 (Mayring, 2022, S. 60)
Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf	Erläuterungen siehe folgender Text

Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation der Fragestellung	Siehe Kapitel 10 und 11
Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien	Siehe Kapitel 7 und 11

Bei der Inhaltsanalyse wurde eine Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung verwendet und darauf folgend eine Typenanalyse. Der Schwerpunkt bildet die strukturierende Technik nach Mayring (2022, S. 67), wobei die zusammenfassende Technik als Grundlage angewendet wurde. Diese vorliegende Studie stimmt mit Reinhoffer (2000) überein, dass bei einer strukturierenden Inhaltsanalyse induktiv Kategorien gewonnen werden können.

In einem ersten Schritt wurden die deduktiven Kategorien aus dem theoretischen Hintergrund und aus den Fragestellungen der vorliegenden Studie abgeleitet. Angelehnt an das Angebot-Nutzungs-Modell (das an das Feedbackverfahren der Bildungs- und Lerngeschichten adaptiert wurde) ergeben sich folgende Kategorienbereiche mit den Kategorien und ihren Subkategorien. Zusätzlich wurden nach Zusammenfassungen für Sachverhalte, die nicht aus bereits bekannten Zusammenhängen bzw. Theorien bekannt sind, die aber wesentlich zur Beantwortung der Fragestellung sind, diese induktiv in das Kategoriensystem integriert. Die Kategorien wurden für alle Befragten verwendet (Kinder, Mentoren und bei T4 zusätzlich Eltern und Lehrkräfte). Es geht dabei immer um die Perspektive der Kinder. Insgesamt werden sowohl nominale Kategorien als auch ordinale Kategorien verwendet (Mayring, 2022, S. 96) bzw. ähnlich diesem Begriffspaar die Unterscheidung von Reinhoffer (2000) in formale und materiale Kategorien.

Bereich Lernpotential Selbstwertgefühl (1)

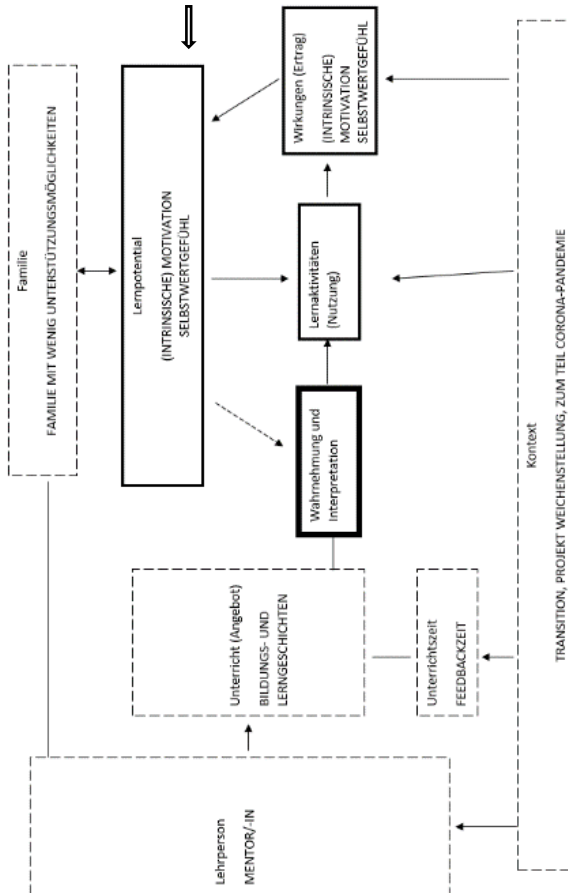


Abbildung 25: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf das Lernpotential Selbstwertgefühl

Tabelle 23: Kategorien des Bereichs Lernpotential Selbstwertgefühl

<i>Kode/Nummer</i>	<i>Kategorienname</i>	<i>Definition</i>	<i>Kategorienbildung/-art</i>
SWESW 1.1	Echtes Selbstwertgefühl (SWG)	Ein echter Selbstwert kennzeichnet sich als stabil, unabhängig und authentisch. Es existiert ein intrinsischer Sinn für Werte.	Deduktiv, nominal, formal
SWKSW 1.2	Kontingentes SWG	Der bedingte bzw. kontingente Selbstwert ist abhängig von den Standards bzw. Erwartungen, die eine Person introjiziert hat und erfüllen möchte.	Deduktiv, nominal, formal
SWKSWFAM 1.2.1	Familiäre Unterstützung	Das SWG ist abhängig von der familiären Wertschätzung. „Wenn meine Familie stolz auf mich ist, steigt meine Selbstwertschätzung“	Deduktiv, nominal, material
SWKSWADA 1.2.2	Anerkennung durch andere	Das SWG ist abhängig von der Anerkennung durch andere Personen. „Wenn andere mich nicht achten, kann ich mich selbst auch nicht achten“	Deduktiv, nominal, material
SWKSWWET 1.2.3	Wettbewerb	Das SWG ist abhängig von einem Wettbewerb mit anderen Personen. „Besser zu sein als andere, gibt mir ein Gefühl der Selbstachtung“	Deduktiv, nominal, material
SWKSWAUS 1.2.4	Aussehen	Das SWG ist abhängig von dem eigenen Aussehen. „Meine	Deduktiv, nominal, material

		Selbstwertschätzung leidet, wenn ich den Eindruck habe, dass ich nicht gut aussehe“	
SWKSWREL 1.2.5	Religiöse Haltung	Das SWG ist abhängig von religiösen Grundsätzen. „Meine Selbstwertschätzung würde darunter leiden, wenn ich nicht von Gott geliebt würde“	Deduktiv, nominal, material
SWKSWERF 1.2.6	Erfolg	Das SWG ist abhängig von dem persönlichen Erfolg. „Wenn ich im Studium erfolgreich bin, gibt mir das ein Gefühl der Selbstachtung“	Deduktiv, nominal, material
SWKSWWO 1.2.7	Wertorientierung	Das SWG ist abhängig von eigenen Wertvorstellungen. „Ich könnte mich nicht respektieren, wenn ich mich nicht entsprechend moralischen Richtlinien verhielte“	Deduktiv, nominal, material
SW 1.3	Höhe des SWG (angelehnt an Mayring, 2022, S. 96)		Deduktiv, nominal, formal
SWhoch 1.3.1	hoch	Hohe Selbstwertschätzung bedeutet, sich als liebenswert, attraktiv, kompetent und integer zu bewerten, man beschäftigt sich mehr mit seinen Stärken, achtet verstärkt auf das, was man kann, Umgang mit Misserfolg	Deduktiv, ordinal, material

		(Umstände sind schuld)	
SWmittel 1.3.2	mittel	Eher neutrale Beschreibungen bezogen auf das SWG	Deduktiv, ordinal, material
SWniedrig 1.3.3	niedrig	Umgang mit Misserfolg (Person ist schuld), beschäftigen sich mit ihren Schwächen, bemühen sich an Schwächen zu arbeiten, haben oft kein klares Bild von sich, vorsichtige Grundhaltung	Deduktiv, ordinal, material
V	Veränderung ¹⁵		Deduktiv, nominal, formal
SWInstabil	Instabil	Ein SWG, das nicht stabil ist.	Deduktiv, ordinal, material
SWStabil	stabil	Ein SWG, das stabil ist.	Deduktiv, ordinal, material
SWVer +	Positive Veränderung	Ein SWG, das sich positiv verändert bzw. ansteigt.	Deduktiv, ordinal, material
SWVer-	Negative Veränderung	Ein SWG, das sich negativ verändert bzw. das sinkt.	Deduktiv, ordinal, material

¹⁵ Die Kategorie Veränderung erhält keine Nummerierung, da sie in (fast) allen Bereichen verwendet wird und somit eine zusätzliche Beschreibung der Hauptkategorien darstellt. Eine zu kleinteilige Nummerierung wurde zum Zweck der Übersichtlichkeit vermieden.

Bereich Lernpotential (intrinsische) Motivation (2)

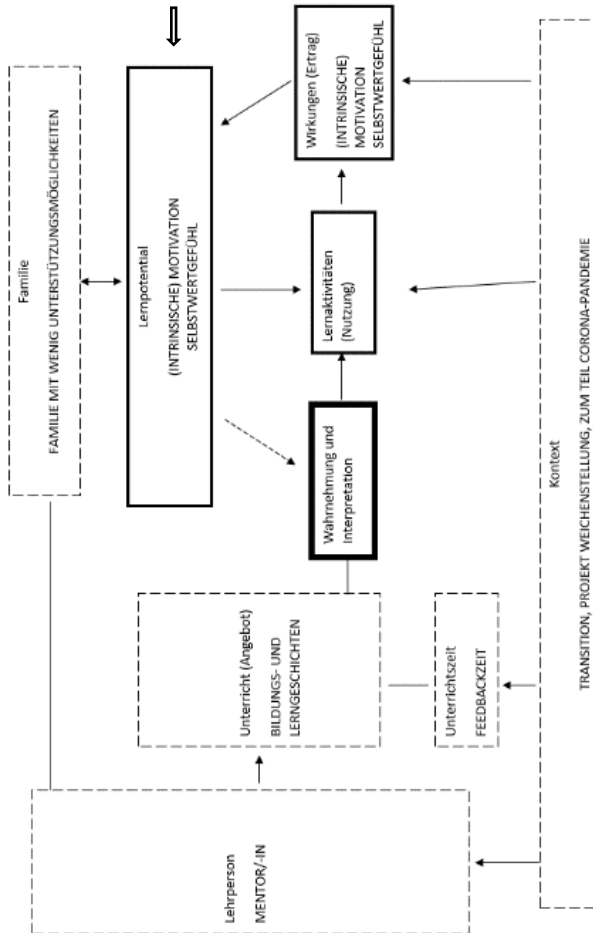


Abbildung 26: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf das Lernpotential (intrinsische) Motivation

Tabelle 24: Kategorien des Bereichs Lernpotential (intrinsische) Motivation

<i>Kode/Nummer</i>	<i>Kategoriename</i>	<i>Definition</i>	<i>Kategorienbildung /-art</i>
MSTIL 2.1	Regulationsstile		Deduktiv, nominal, formal
MSTILINTRI 2.1.1	intrinsisch	„Intrinsisch“ bedeutet, dass ein Schüler die Arbeit bei anstehenden Aufgaben völlig eigenständig aufnimmt, da er von sich aus an dieser Arbeit interessiert ist.	Deduktiv, ordinal, material
MSTILIDENT 2.1.2	identifiziert	„identifiziert“ bedeutet, dass ein Schüler Aufgaben erledigt, weil er sie für wichtig hält und damit bestimmte Ziele verfolgt. Im Unterschied zur intrinsischen Motivation ist der Schüler hier weniger stark selbstbestimmt.	Deduktiv, ordinal, material
MSTILINTRO 2.1.3	introjiziert	„introjiziert“ bedeutet, dass ein Schüler die Aufgaben erledigt, weil er einen „inneren Druck“ verspürt, zum Beispiel weil er sonst ein schlechtes Gewissen hätte.	Deduktiv, ordinal, material
MSTILEXT 2.1.4	external	„extrinsisch“ bedeutet, dass ein Schüler überwiegend durch äußere Faktoren zur Arbeit motiviert ist, z.B. durch Aussicht auf gute Noten, Lob, Belohnungen, Strafen etc..	Deduktiv, ordinal, material
VReg	Veränderung Regulationsstile		Deduktiv, nominal, formal
VRegS	stabil	Der Regulationsstil bleibt stabil.	Deduktiv, ordinal, material

VRegV+	Positive Veränderung	Der Regulationsstil hat sich positiv im Sinne hin zu mehr Selbstbestimmung verändert.	Deduktiv, ordinal, material
VRegV-	Negative Veränderung	Der Regulationsstil hat sich negativ im Sinne hin zu mehr Selbstbestimmung verändert.	Deduktiv, ordinal, material
Ref 2.2	Reflexion		Deduktiv, nominal, formal
Ref+ 2.2.1	Reflexion vorhanden	Es wird von einer reflektierenden Handlung bzw. Situation erzählt.	Deduktiv, nominal, material
Ref- 2.2.2	Reflexion nicht vorhanden	Es wird erzählt, dass eine Reflexion nicht stattgefunden hat.	Deduktiv, nominal, material
Mot 2.3	Motivation vorhanden/nicht vorhanden		Deduktiv, nominal, formal
Mot+ 2.3.1	motiviert	Die Person gibt an motiviert zu sein.	Deduktiv, ordinal, material
Amot 2.3.2	amotiviert	Eine Person hat keinerlei Intention für eine Handlung.	Deduktiv, ordinal, material
Teils 2.3.3	Teils/teils	Eine Person gibt an manchmal motiviert zu sein und manchmal nicht.	Deduktiv, ordinal, material
V	Veränderung Motivation		Deduktiv, nominal, formal
VMstab	stabil	Die Motivation/Amotivation bleibt stabil.	Deduktiv, ordinal, material
VM+	Positive Veränderung	Die Motivation nimmt zu.	Deduktiv, ordinal, material
VM-	Negative Veränderung	Die Motivation nimmt ab.	Deduktiv, ordinal, material
MGRUND 2.4	Grundbedürfnisse		Deduktiv, nominal, formal
MGRUNDKOMP 2.4.1	Bedürfnis nach Kompetenzerleben	Eine Person hat das Bedürfnis effektiv zu wirken bzw. zu funktionieren.	Deduktiv, nominal, formal

MGRUNDAUTO N 2.4.2	Bedürfnis nach Autonomie / Selbstbestimmung	Eine Person hat das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und möchte sich autonom und initiativ erfahren.	Deduktiv, nominal, formal
MGRUNDSOZ 2.4.3	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit	Eine Person hat das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und möchte sich mit anderen verbunden fühlen.	Deduktiv, nominal, formal
A	Ausprägung ¹⁶		Deduktiv, nominal, formal
A+	Bedürfnis vorhanden	Das Bedürfnis wird geäußert bzw. ist latent zu analysieren.	Deduktiv, ordinal, material
A-	Bedürfnis fehlt	Es wird erzählt bzw. ist latent zu analysieren, dass das Bedürfnis nicht ausgeprägt ist.	Deduktiv, ordinal, material
A0	Beides tritt auf	Das Bedürfnis ist manchmal vorhanden und manchmal nicht.	Deduktiv, ordinal, material
V	Veränderung		Deduktiv, nominal, formal
V+	Positive Veränderung	Das Bedürfnis bildet sich stärker aus.	Deduktiv, ordinal, material
V-	Negative Veränderung	Das Bedürfnis nimmt ab.	Deduktiv, ordinal, material
VS	Stabil	Das Bedürfnis bleibt stabil.	Deduktiv, ordinal, material

¹⁶ Die Kategorie Ausprägung erhält wie die Kategorie Veränderung keine Nummerierung, da beide in (fast) allen Bereichen verwendet werden und somit eine zusätzliche Beschreibung der Hauptkategorien darstellen. Eine zu kleinteilige Nummerierung wurde zum Zweck der Übersichtlichkeit vermieden.

AW 2.5	Allgemeines Wohlbefinden	Die Person berichtet, dass sie sich wohl fühlt bzw. dass es ihr gut geht.	Deduktiv, nominal, formal
A	Ausprägung (s. oben)		
V	Veränderung (s. oben)		

Bereich Wahrnehmung (3)

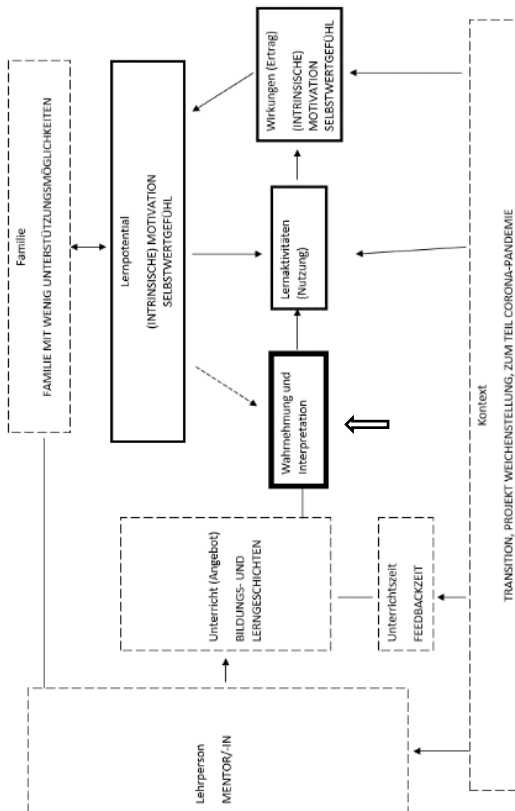


Abbildung 27: Das Angebots-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Wahrnehmung

Tabelle 25: Kategorien des Bereichs Wahrnehmung

<i>Kode/Nummer</i>	<i>Kategoriename</i>	<i>Definition</i>	<i>Kategorienbildung/-art</i>
Winfo 3.1	informationell	Die BuLG erhalten bzw. fördern das Autonomie-, das Kompetenzerleben und/oder das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und/oder das Selbstwertgefühl.	Deduktiv, nominal, material
WinfoSW+ 3.1.1	Förderliche Wirkung auf Selbstwertgefühl	Die BuLG erhalten bzw. fördern das SWG.	Deduktiv, nominal, material
WinfoM+ 3.1.2	Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	Die BuLG erhalten bzw. fördern mindestens eines der drei Grundbedürfnisse.	Deduktiv, nominal, material
WinfoAN 3.2	Anerkennende Wahrnehmung ¹⁷	Die BuLG werden als anerkennend oder wertschätzend wahrgenommen.	Deduktiv, nominal, material
Wkon 3.3	Kontrollierend	Die BuLG werden als Druck oder als Stimuli für einen bestimmten Output gesehen.	Deduktiv, nominal, material
Wamot 3.4	Amotivierend	Die BuLG hemmen entweder das Kompetenzgefühl zum Handeln oder das Autonomieerleben oder beides.	Deduktiv, nominal, material

¹⁷ Deci und Ryan (2017) erwähnen die Anerkennung bei der informationellen Wahrnehmung, in dieser Studie wird diese Form jedoch nicht zur informationellen Wahrnehmung zugeordnet, da es z.B. aus den Bezügen zur Theorie der Selbstwertkontingenzen nicht zu sagen ist, inwiefern eine anerkennende Wahrnehmung das Selbstwertgefühl oder die (intrinsische) Motivation fördert.

V	Veränderung (s. weiter oben)		
---	------------------------------	--	--

Bereich Nutzung (4)

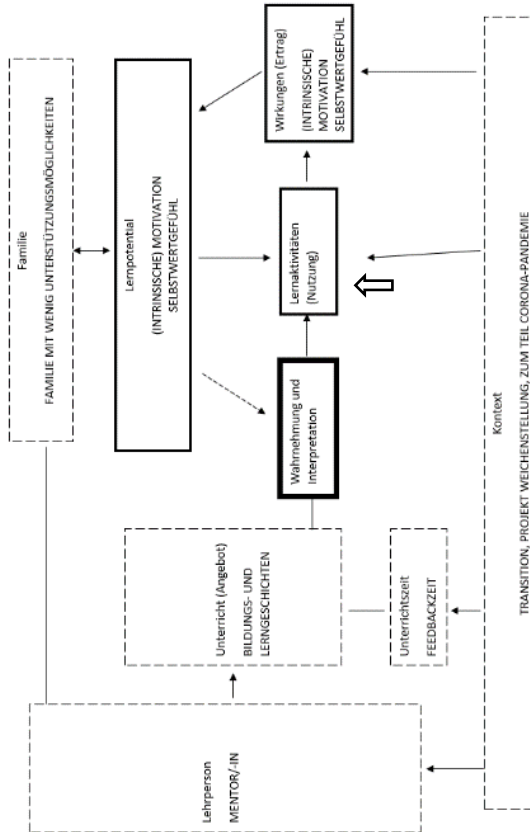


Abbildung 28: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Nutzung

Tabelle 26: Kategorie des Bereichs Nutzung

Kode/Nummer	Kategoriename	Definition	Kategorienbildung/-art
N+	Findet statt	Die BuLG werden in einer bestimmten Form genutzt.	Deduktiv, nominal, material

Bereich Wirkung (5)

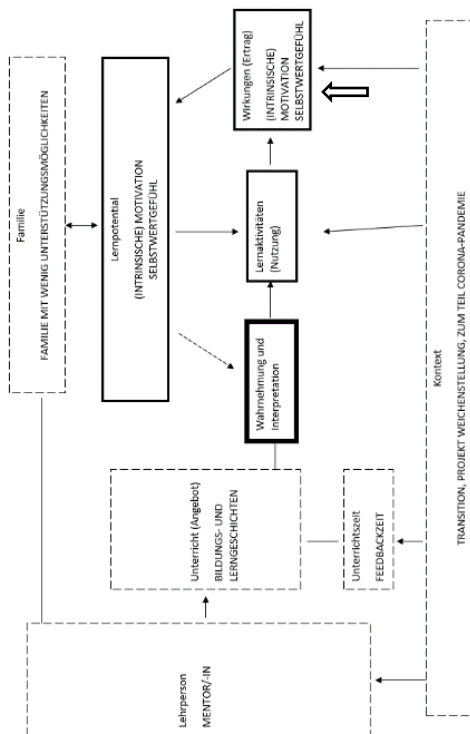


Abbildung 29: Das Angebots-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Wirkung

Tabelle 27: Kategorien des Bereichs Wirkung

<i>Kode/Nummer</i>	<i>Kategoriename</i>	<i>Definition</i>	<i>Kategorienbildung/-art</i>
W	Wirkung		Deduktiv, nominal, formal
WEr+ 5.1	Kann sich erinnern	Die Person berichtet, dass sie sich an die BuLG erinnern kann.	Induktiv, nominal, material
WEr- 5.2	Kann sich nicht erinnern	Die Person berichtet, dass sie sich nicht an die BuLG erinnern kann.	Induktiv, nominal, material
W+ 5.3	Positive Wirkung	Die Person nennt eine positive Wirkung der BuLG, die sich nicht auf die Motivation/das SWG bezieht.	deduktiv, ordinal, material
W0 5.4	Keine Wirkung	Die Person berichtet, dass die BuLG weder eine positive noch eine negative Wirkung haben.	Deduktiv, ordinal, material
W- 5.5	Negative Wirkung	Die Person berichtet, dass die BuLG eine negative Wirkung haben.	Deduktiv, ordinal, material
W? 5.6	Weiß nicht	Die Person berichtet, dass sie sich unsicher ist, ob die BuLG eine Wirkung haben.	Deduktiv, ordinal, material

Weitere Einflussfaktoren (die gestrichelten Bereiche aus dem Modell) (6)

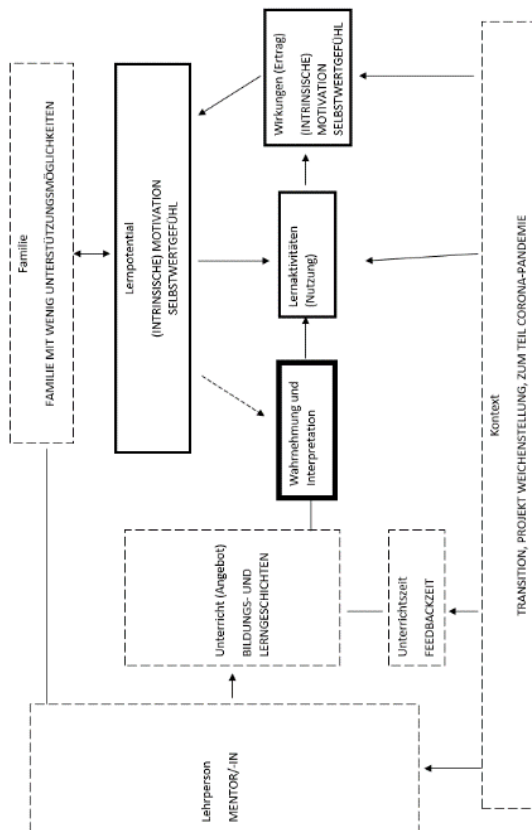


Abbildung 30: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf den weiteren Einflussfaktoren

Tabelle 28: Kategorien der weiteren Einflussfaktoren

<i>Kode/Nummer</i>	<i>Kategoriename</i>	<i>Definition</i>	<i>Kategorienbildung/-art</i>
Ü 6.1	Transition	Die Person berichtet über die anstehende bzw. zurückliegende Transition.	Deduktiv, nominal, formal
COR 6.2	Corona-Pandemie		Induktiv, nominal, formal
COR+ 6.2.1	Positive Wirkung	Die Person berichtet, dass die Umstände durch die Pandemie positive Wirkungen auf sie hat.	Induktiv, ordinal, material
COR- 6.2.2	Negative Wirkung	Die Person berichtet, dass die Umstände durch die Pandemie negative Wirkungen auf sie hat.	Induktiv, ordinal, material
CORO 6.2.3	Weder noch	Die Person berichtet, dass die Umstände durch die Pandemie weder positive noch negative Wirkungen auf sie hat.	Induktiv, ordinal, material
V	Veränderung (s. oben)		
CORHOME 6.2.4	Home-Schooling	Die Person berichtet über die Zeit im Home-Schooling	Induktiv, nominal, material
CORPRÄ 6.2.5	Präsenzunterricht	Die Person berichtet über den Präsenzunterricht nach dem Home-Schooling.	Induktiv, nominal, material
MR 6.3	Mentor*in		Deduktiv, nominal, formal
MRBez 6.3.1	Beziehung zu Mentee	Die Person berichtet über die	Induktiv, nominal, material

		Beziehung Mentor*in-Mentee.	
MRVer 6.3.2	Vergleich zu anderen Mentor*innen	Die Person vergleicht einen Mentor*in mit einem anderen Mentor*in.	Induktiv, nominal, material
MRBesch 6.3.3	Beschreibung durch Mentee	Der Mentee beschreibt seinen Mentor*in	Induktiv, nominal, material
MRH 6.3.4	Haltung	Die Person berichtet (auch latente Sinngehalte) über die Haltung eines Mentors bzw. über sich selbst.	Induktiv, nominal, material
MRRo 6.3.5	Rolle des Mentors	Die Person berichtet über die Rolle des Mentors.	Induktiv, nominal, material
MRW 6.3.6	Wirkung auf Mentor*in	Die Person berichtet über die Wirkung auf den Mentoren.	Induktiv, nominal, material
MRWa 6.3.7	Wahrnehmung Mentor*in	Die Person berichtet über die Wahrnehmung des Mentoren.	Induktiv, nominal, material
MRB 6.3.8	Bewertung durch Mentor*in	Die Person berichtet über die Bewertung des Mentoren.	Induktiv, nominal, material
BULG 6.4	BuLG		Deduktiv, nominal, formal
BULGU 6.4.1	Umsetzung	Die Person berichtet die konkrete Umsetzung der BuLG.	Induktiv, nominal, material
BULGI 6.4.2	Inhalt	Die Person berichtet über Inhalte der BuLG.	Induktiv, nominal, material
E 6.5	Eltern		
WE 6.5.1		Die Person berichtet über die	Induktiv, nominal, material

	Wirkung auf Eltern	Wirkung auf die Eltern.	
WAE 6.5.2	Wahrnehmung Eltern	Die Person berichtet über die Wahrnehmung der Eltern.	Induktiv, nominal, material
BE 6.5.3	Bewertung durch Eltern	Die Person berichtet über die Bewertung der Eltern.	Induktiv, nominal, material

Die Zusammenfassung des Datenmaterials wurde am Anfang der Datenauswertung detaillierter in konsensuellen Prozessen durchgeführt. Nach etwa einem Drittel der Datenmenge wurden die Schritte der Zusammenfassung aufgrund der großen Datenmenge reduziert (nur noch Generalisierung und Reduktion) (Mayring, 2022, S. 69-70).

Tabelle 29: Beispiel für die Zusammenfassung der deduktiven Kategorienbildung

<i>Ausgangsmaterial (Textstelle)</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Generalisierung</i>	<i>Reduktion (als Kategorie)</i>
I: Hm, wie ist es denn/ denn mit/ mit der Schule. Hat/ Hat das was für die Schule gebracht? Diese/ Diese Geschichten? B: Hm. Ja, schon was. Also das Mu/ Der Mut kommt irgendwie halt dann (p) hoch. I: Okay, verstehe.	I: Haben die BuLG etwas für die Schule gebracht? B: Ja, der Mut kam hoch.	BuLG haben den Mut gefördert	Förderliche Wirkung auf Selbstwertgefühl (3.1.1)

Tabelle 30: Beispiel für die Zusammenfassung der induktiven Kategorienbildung

<i>Ausgangsmaterial (Textstelle)</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Generalisierung</i>	<i>Reduktion</i>
I: Und wie/ wie war das dann so, ähm, zuhause mit dem Lernen? Wenn jetzt/ war ja jetzt lange keine Schule. Wie/	I: Wie war das zuhause mit dem Lernen?	Lernen im Home-Schooling war gut, weil man selbstbestimmt lernen konnte	u.a. Corona-Pandemie Positive Wirkung (6.2.1)

<p>Also wie war denn das so bei dir? R: Es war eigentlich gut, also manchmal hatten wir viele Aufgaben, aber // I: Mhm // R: man konnte sie halt machen wann man will und man konnte halt auch aufhören und anfangen wann man will und das war eigentlich gut daran.</p>	<p>R: Eigentlich gut, manchmal viele Aufgaben R: konnte sie machen, wann man will, konnte aufhören und anfangen, wann man will, das war gut</p>		
---	---	--	--

Nach etwa zehn Prozent des gesamten Datenmaterials wurden die bislang erstellten Kategorien anhand der Forschungsfrage konsensuell überprüft und zum Teil revidiert. So wurden insgesamt drei Durchläufe mit revidierten Kategorien gestartet, um eine Passung der Kategorien zur Forschungsfrage zu gewährleisten (Mayring, 2022, S. 86). Nachdem alle Kategorien gebildet waren, wurden diese am Ausgangsmaterial mehrmals konsensuell erprobt und überprüft (Mayring, 2022, S. 69).

Anhand eines Kodierleitfadens wurde das Datenmaterial mit einer konsensuellen Kodierung einer strukturellen Inhaltsanalyse zugeführt, das heißt Textstellen wurden einer oder mehrerer Kategorien (Doppel-, Dreifachkodierungen) zugeordnet. Der Kodierleitfaden bestand aus der Definition der Kategorie, einem Ankerbeispiel (typisches Beispiel aus dem Material) und der Kodierregel (bei Unklarheiten). So hatten alle Kodierenden dieselbe Grundlage für ihre Entscheidungen (Mayring, 2022, S. 96). Auch hierbei wurde nach einer „Einarbeit“ mit den Kategorien und den Kodierregeln ein zweiter Durchgang gestartet (Mayring, 2022, S. 98). Für diese Gruppeninterpretationen wurden Lehramtsstudierende herangezogen, die in diesem Zusammenhang ihre Abschlussarbeiten schrieben. In wechselnden Kleingruppen wurde gemeinsam mit der Autorin der vorliegenden Studie kategorisiert. Zusätzlich wurden einzelne Bereiche in einem Forschungskolloquium thematisiert und diskutiert. „Interpretati-

onen in Gruppen sind eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ (Steinke, 2004, S. 326, zit. nach Reichertz, 2013, S. 12) und damit eine Möglichkeit zur Verbesserung und Sicherung der Qualität der Ergebnisse.

9.3 Typenbildung

Ein Typus ist eine Kombination von Merkmalen (Lazarsfeld & Barton, 1951, zit. nach Kelle & Kluge, 2010). Nach Büschges sind Typen „Zusammenfassung[en] jener Objekte[...], die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere“ (1989, S. 249, zit. nach Kelle & Kluge, 2010, S. 85).

Schütz verwies schon im Zusammenhang mit der soziologischen Phänomenologie, eine der Grundlagentheorien der qualitativen Methodologie, auf die hohe Bedeutung von Typisierungen, auch im Alltag (Kelle & Kluge, 2010, S. 84). In dieser hier präsentierten Studie ist es gemäß der Forschungsfrage das Ziel, zum einen besonders theoretisch interessante Typen zu finden (Kinder, die die Bildungs- und Lerngeschichten als informationell wahrnehmen oder kontrollierend) sowie Ausprägungen zu finden, die besonders häufig im Datenmaterial vorkommen (Mayring, 2022, S. 105). Die Typologie in dieser hier dargelegten Studie soll neben der deskriptiven und strukturierenden Funktion (Kelle, 1999; Lamnek, 1993, beide zit. nach Kelle & Kluge, 2010) auch eine heuristische besitzen, da sie als Grundlage für die Analyse von Sinnzusammenhängen dient (Kelle & Kluge, 2010, S. 91).

Besonders typische Vertreter eines Typus (Prototypen nach Eckes & Six, 1983, zit. nach Mayring, 2022) werden in Kapitel 10 beschrieben. Die Gefahr bei Typisierungen ist, dass Homogenität innerhalb eines Typus unterstellt wird, die nicht gegeben ist (Mayring, 2022, S. 106). In dieser hier präsentierten Arbeit wird jeder Fall innerhalb eines Typus beschrieben, so soll der Heterogenität innerhalb eines Typus Rechnung getragen werden und eine höhere Genauigkeit bzw. Vollständigkeit in der Beschreibung eines Typus erreicht werden.

Innerhalb eines Typus sollten die Elemente so ähnlich wie möglich sein, was als interne Homogenität bezeichnet wird. Zwischen den einzelnen Typen sollte jedoch eine möglichst große Unterschiedlichkeit bestehen, so dass sie gut voneinander abzugrenzen sind (externe Heterogenität) (Kelle & Kluge, 2010, S. 85). Eine komparative Analyse der Typen, wie sie auch in dieser hier vorliegenden Studie vorgenommen wird, wird als zentraler Bestandteil in der Typenbildung angesehen (Kuckartz, 2010; Bohnsack, 2007; Kelle & Kluge, 2010).

Mayring (2022) nennt den Analyseschritt der typisierenden Strukturierung bzw. Typenanalyse und stellt dabei klare Ablaufschritte dar, an denen sich auch diese hier beschriebene Arbeit orientiert. Da Mayring nur recht kurz auf die Typenanalyse eingeht, wurde zusätzlich auf das Modell von Kluge (siehe Abbildung 31) zurückgegriffen; Kelle & Kluge, 2010). Die Vergleichsdimensionen wurden zum Teil aus der Forschungsfrage und der ihr zugrundeliegenden Theorie gebildet und zum anderen aus dem Datenmaterial (Stufe 1). Die einzelnen Fälle (einzelne Interviews der Teilnehmenden des Projekts WEICHENSTELLUNG) wurden anhand der Dimension der Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten sortiert bzw. gruppiert. Bei der zweiten Stufe des Modells geht es um die tatsächliche Gruppierung und um die Sicherstellung und Überprüfung der internen Homogenität (Ebene des Typus) und der externen Heterogenität (Ebene der Typologie). Im dritten Schritt werden schlussendlich die Typen gebildet, indem die gefundenen Zusammenhänge auf wenige Typen reduziert werden. In einem vierten Schritt werden die einzelnen Typen ausführlich beschrieben und in Verbindung zueinander gesetzt. Die Stufen werden bis Stufe drei mehrmals durchlaufen, da der Prozess der Reduzierung der Kategorien auf tragfähige, empirisch sinnvolle Typen einen langwierigen, suchenden und korrigierenden Prozess darstellt (Kelle & Kluge, 2010, S. 91-92).

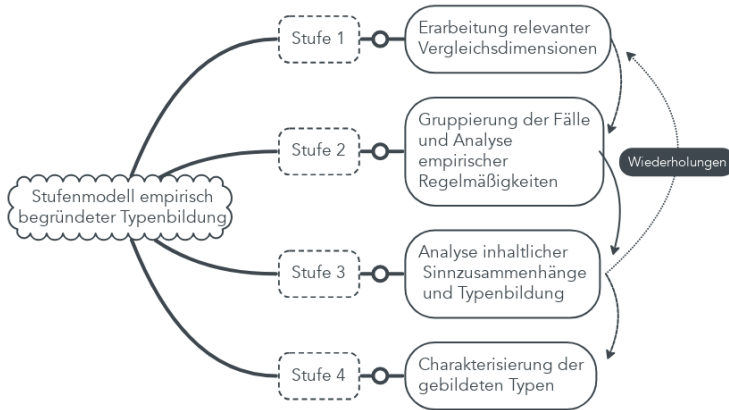


Abbildung 31: Stufenmodell einer Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010)

Bei der Datenauswertung orientiert sich die vorliegende Studie an den Ebenen nach Kluge (1999, S. 30), die drei ausmacht: die Ebene des Typus (das Gemeinsame), die Ebene der Typologie (Unterschiede, Breite des Themengebiets) und das Gemeinsame innerhalb der Typologie (Merkmalsraum und Untersuchungsgruppe).

Typen sind auf der Grundlage bestimmter Kriterien konstruiert. Das heißt, Typisierungen stellen einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit dar, bezogen auf die Forschungsfrage. Die Typen sollten durch Typisierungen nicht zu Stereotypisierungen leiten (Kluge, 1999, S. 24). Auch sind die Übergänge zwischen den Typen fließend, was sie vor allem zu dem Begriff Klasse abgrenzt (Kluge, 1999, S. 31). Die Elemente eines Typus unterscheiden sich zwar (wie in der Definition von Büschges beschrieben mit „ähnlicher als andere“), allerdings nur graduell (von Zersen, 1973, zit. nach Kluge, 1999).

Auch bei Witzel (1985) sind Anleitungen zur Auswertung zu finden. So spricht er als erstes von einer methodologischen Kommentierung. Die kontrollierte Interpretation wurde in dieser hier dargestellten Studie ebenso mit dem Verfahren nach Mayring umgesetzt. Die letzte Stufe, die vergleichende Systematisierung, ist im Verfahren der Typenbildung zu

sehen. Lamnek (2016) unterteilt die Auswertung einer qualitativen Inhaltsanalyse in vier Schritte: Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und eine Kontrollphase. Er sieht für die Gruppendiskussion nur ein hermeneutisches Verfahren als passend an, was diese hier präsentierte Studie aber nicht teilt, da auch bei einer Gruppendiskussion Kategorien gebildet werden können, wenn man die Wahrnehmung und Deutungen der Teilnehmenden als Bestandteil der Auswertungen sieht.

10 Ergebnisse

Nachdem im zurückliegenden Kapitel die Auswertungsmethode der qualitativen Teilstudie beschrieben wurde, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Gesamtstudie vorgestellt. Dazu werden zunächst die vierzehn untersuchten Fälle (Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG) einzeln dargestellt. Dabei werden jeweils die relevanten Kategorien vor und nach der Transition der unterschiedlichen Interviews tabellarisch beschrieben. Zur Illustration jedes Falls werden anschließend Auszüge aus den Interviews in Zitatform für den Bereich der Wahrnehmung, da dieser den zentralen Fokus der Forschungsfrage darstellt, aufgeführt. Abgeschlossen werden die einzelnen Falldarstellungen mit den quantitativen Ergebnissen auf der Einzelfallebene.

Nach den Einzelfalldarstellungen werden die Ergebnisse der hier präsentierten Studie zusammengeführt und die durchgeführten Typisierungen beschrieben. Auch hierbei werden die qualitativen Ergebnisse mit den quantitativen im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes verbunden.

10.1 Fallbeschreibungen

Gemäß den Fragestellungen der Studie wird bei den Falldarstellungen auf die Kategorien eingegangen, die aus den Bereichen Wahrnehmung, Nutzung, Wirkung und Lernpotential stammen. Die weiteren Einflussfaktoren des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke, 2003) wie zum Beispiel die Mentoren selbst wurden im Datenmaterial gefunden, auf sie wird jedoch nicht näher eingegangen (außer auf den Faktor Corona-Pandemie als zeitweiligen Kontextfaktor, siehe Exkurs), da sie nicht Gegenstand der Forschungsfrage sind. Insgesamt konnte das Angebot-Nutzungs-Modell als Adaption auf die Bildungs- und Lerngeschichten in diesem Sinne bestätigt werden.

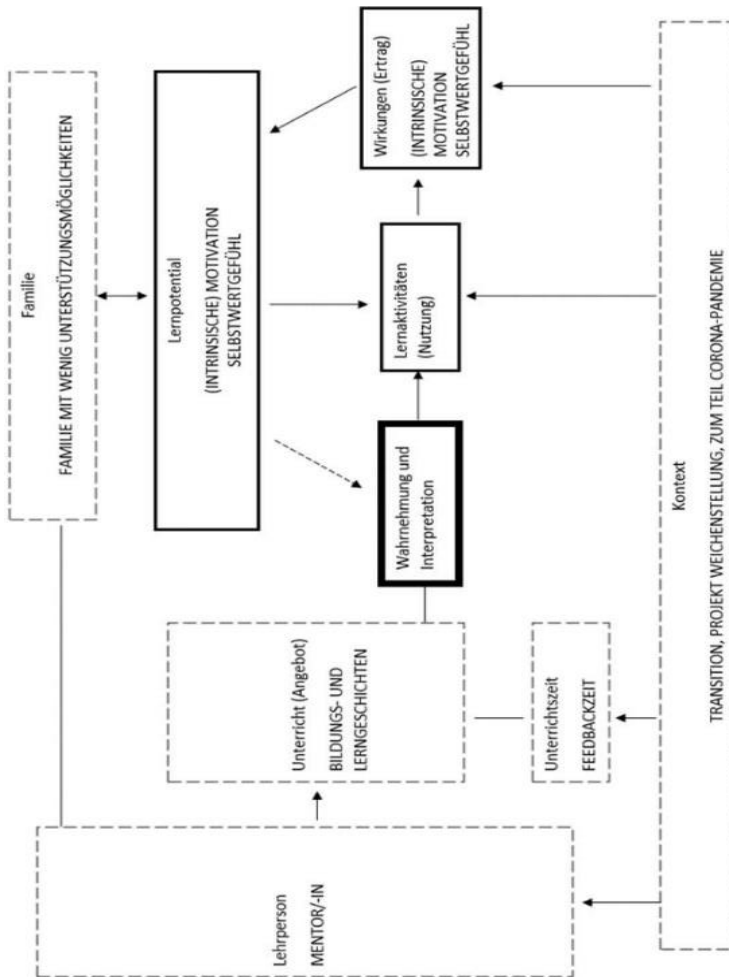


Abbildung 32: Das an diese hier präsentierte Arbeit angepasste Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2003)

Tabelle 31: Faktoren des Angebot-Nutzungs-Modells, die in den Daten kodiert wurden, die aber nicht näher untersucht werden

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der kodierten Segmente insgesamt</i>
Mentoren	438
Bildungs- und Lerngeschichten	261
Feedbackzeit	Nur am Rande thematisiert, daher keine eigenständige Kategorie
Transition	341
Corona-Pandemie (siehe Exkurs)	583
Eltern	7

Bei den Fallbeschreibungen findet Triangulation durch den Vergleich der beiden (bzw. bei T4 ergänzt um die Perspektiven der Lehrkräfte und Eltern als mehrperspektivische Erfassung unter dem Aspekt der Corona-Pandemie) Perspektiven (Kindersicht und Mentorensicht) der Interviews statt. Grundsätzlich können sich bei der Triangulation drei Ergebnisformen zeigen. Die Ergebnisse können übereinstimmen (Konvergenz), sie können sich ergänzen (Komplementarität) oder sie können sich widersprechen (Divergenz) (Kelle & Erzberger, 2015). Die Perspektive und Aussagen des Kindes stellen jedoch bezogen auf die Forschungsfrage die bedeutendste Perspektive in dieser hier dargestellten Arbeit dar. Deshalb wird auch nur diese für die Typenbildung berücksichtigt. Weiterhin findet Triangulation bei den Falldarstellungen durch den Vergleich der qualitativen und quantitativen Ergebnisse auf Einzelfallebene statt.

Mit den Kindern konnten folgende Interviews vor und nach der Transition durchgeführt werden.

Tabelle 32: Übersicht über durchgeführte Interviews mit den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG vor und nach der Transition

	<i>Vor der Transition (insgesamt 14 Interviews)</i>	<i>Nach der Transition (insgesamt 8 Interviews)</i>
Kind A	durchgeführt	nicht durchgeführt
Kind B	durchgeführt	nicht durchgeführt

Kind C	durchgeführt	durchgeführt
Kind D	durchgeführt	durchgeführt
Kind E	durchgeführt	nicht durchgeführt
Kind F	durchgeführt	durchgeführt
Kind G	durchgeführt	durchgeführt
Kind H	durchgeführt	nicht durchgeführt
Kind I	durchgeführt	durchgeführt
Kind J	durchgeführt	nicht durchgeführt
Kind K	durchgeführt	durchgeführt
Kind L	durchgeführt	durchgeführt
Kind M	durchgeführt	durchgeführt
Kind N	durchgeführt	nicht durchgeführt

a) Kind A (geboren am 02.04.08, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 33: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes A in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	90	25
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation ¹⁸	1	-
Kann sich erinnern	1	-
Erfolg	2	3
Familiäre Unterstützung	-	1
Hoch (SWG)	10	5
Niedrig (SWG)	4	-
Mittel (SWG)	2	-
Positive Veränderung (SWG)	1	-
Instabil (SWG)	-	1
Reflexion vorhanden	1	-
Intrinsisch stabil	1	-
Intrinsisch positive Veränderung	1	-
External	2	1
Intrinsisch	4	-
Motivation vorhanden teils/teils	2	-
Motivation stabil	1	-
Motiviert	1	-
Amotiviert	-	2
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	1	3
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	-	1
Kein Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	-	1

¹⁸ Fett markierte Tabellenspalten zeigen die Kategorie der Wahrnehmung an, die umrandeten Tabellenspalten zeigen Konvergenzen der beiden Sichtweisen an.

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	-	1
Allgemeines Wohlbefinden	7	-
Allgemeines Wohlbefinden teils/teils	1	-
Allgemeines Wohlbefinden stabil	1	-
Allgemeines Wohlbefinden positive Veränderung	2	-

Auszug aus dem Interview mit Kind A

I¹⁹: Ich habe dir mal deinen, deinen Ordner mitgebracht, das hat noch die Anne, die Anne geschrieben, damals, ne, kannst dich vielleicht noch dran erinnern (pp) und Herr H. hat ja auch ein paar mit dir geschrieben, ne, in letzter Zeit (p) ähm, wie war denn das für dich, diese Geschichten, ähm, zu bekommen?

A.: Also das fand ich eigentlich gut, weil ich konnte dann wissen, wie, wie, also wie ich besser geworden bin

Bei Kind A konnte kein zweites Interview nach der Transition stattfinden. Insgesamt hat das Kind sehr wenig geredet, daher sind insgesamt wenige Kategorien zu finden. Dennoch ist die Kategorisierung des Segments zur informationellen Wahrnehmung bedeutend. Für dieses Kind fördern die Bildungs- und Lerngeschichten das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und somit auch vermittelt die intrinsische Motivation. Für das Kind wurde die Selbstwertkontingenz Erfolg deutlich und ein hohes Selbstwertgefühl. Der externale Motivationsstil ist in den Daten zu finden und das Kompetenzerleben spielt allgemein bei diesem Kind eine Rolle. Die quantitativen Ergebnisse zeigen eine stabile Entwicklung des Selbstwertgefühls im durchschnittlichen Bereich. Der RAI (Relative Autonomy Index) ist stabil und steigt von T2 zu T3. Der externale Regulationsstil sinkt stetig. Die intrinsische Motivation sinkt zu T2 und bleibt danach stabil. Der identifizierte Stil ist stabil und steigt bei T2 an. Der Median der ge-

¹⁹ I. steht für Interviewer/-in.

samten Stichprobe als Referenz ist jeweils mit einer hellgrauen gepunkteten Linie dargestellt. Der Median bei dem SRQ bezieht sich auf den RAI.

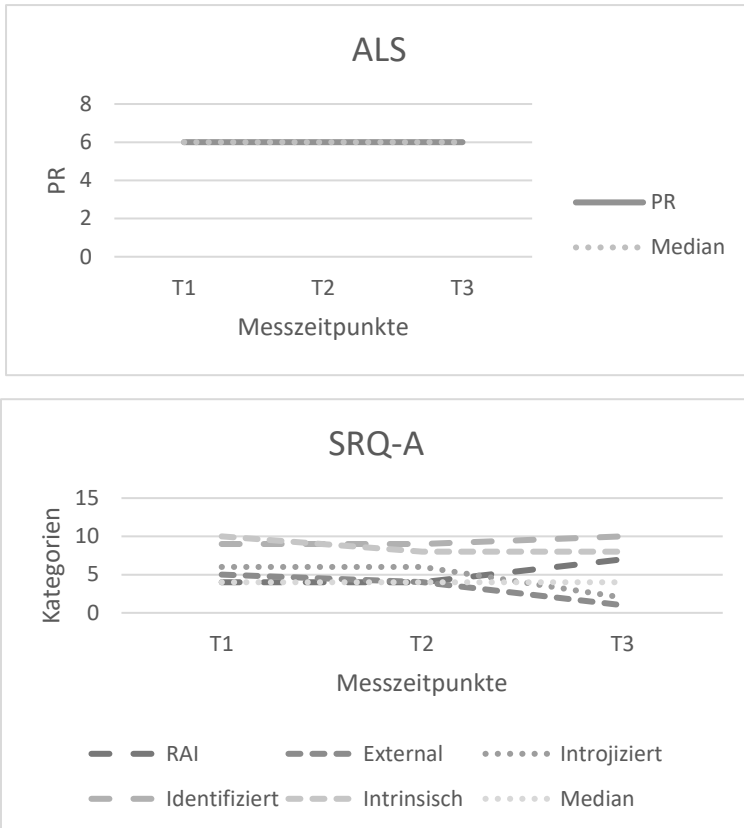
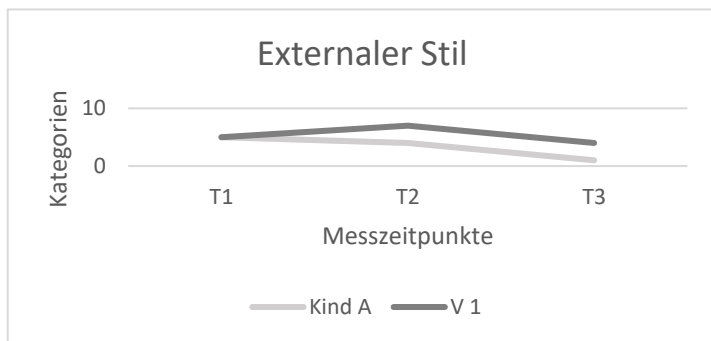
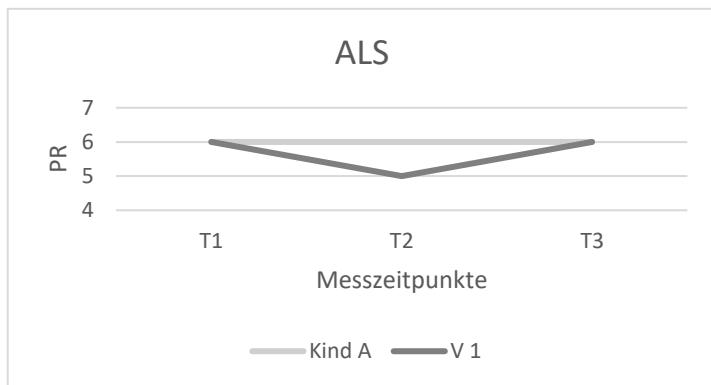


Abbildung 33: Ergebnisse der Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl (ALS) und des SRQ-A für das Kind A im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Als weitere Referenz für das Kind A konnte ein Kind aus derselben Klasse bei der Datenanalyse gefunden werden, dass denselben Anfangswert wie das Kind A aufweist und dass nach der Transition in dieselbe Klasse wechselte. So konnten insgesamt bei diesem Vergleich die Effekte der Klasse, der Lehrkraft, des Geschlechts und des Anfangswertes kontrolliert wer-

den. Vergleichsperson 1 (V1) zeigt einen instabilen Verlauf des Selbstwertgefühls im Vergleich zu Kind A. Die ALS wurde bei Kind A zu T1 zweimal durchgeführt (aufgrund einer weiteren Testung im Zusammenhang mit einer studentischen Abschlussarbeit). Der externe Regulationsstil zeigt sich als niedriger und rückläufiger (bis T2), der RAI steigt bei Kind A nach T2, wobei er bei V1 bis T2 steigt und danach fällt.



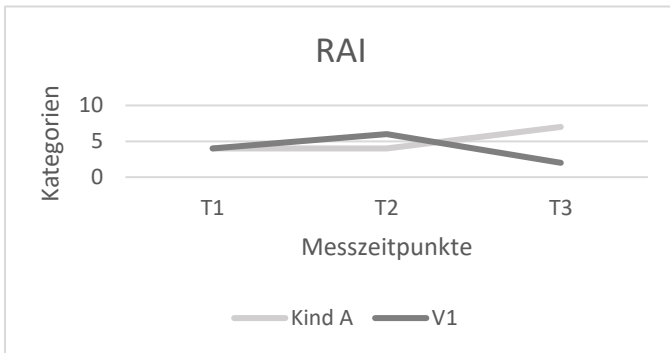


Abbildung 34: Vergleich von Kind A mit V1 anhand des Verlaufs der Werte aus der ALS und des SRQ-A

Nach der Transition fand bei Kind A kein Interview statt.

b) Kind B (geboren am 20.08.07, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 34: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes B in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	81	46
Amotivierende Wahrnehmung	-	1
Kontrollierende Wahrnehmung	-	2
Kann sich nicht erinnern	1	-
Keine Wirkung	-	2
Wertorientierung	1	-
Erfolg	2	-
Wettbewerb	1	-
Hoch (SWG)	5	-
Niedrig (SWG)	4	-
Mittel (SWG)	3	-
Instabil (SWG)	1	-
Positive Veränderung (SWG)	-	1
Intrinsischer Stil	5	-
Introjizierter Stil	1	-
Amotiviert	4	-
Motiviert	1	1
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	1	-
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	1	-
Allgemeines Wohlbefinden	3	-
Kein allgemeines Wohlbefinden	3	-
Veränderung allgemeines Wohlbefinden	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind B

I: Ähm, die C., die hat doch für dich glaub ich mal eine Bildungs- und Lerngeschichte geschrieben, weiß nicht, ob du dich erinnern kannst. Die hat mal dir, ein, dir ein Text geschrieben, wo sie dir einfach gesagt hat, was du in der letzten Zeit gut gemacht hast. Mal gucken, ich glaube ich habe deine Fördermappe nämlich hier, da müsste das auch drinstehen. (Papier raschelt) Sowas beispielsweise (Papier raschelt) und sowas zum Beispiel, genau, hat sie dir doch geschrieben, wie es beim Eis essen war und so. Wie ist denn das für dich, wenn sie dir so ne, so ne Geschichte geschrieben hat? (pp) Was hat das mit dir gemacht? (pp) Hat sie die dir vorgelesen oder hast du sie selber gelesen?

B: Ne, ich habe sie erst jetzt gesehen.

I: Ah, das hast du noch gar nicht gelesen, ok, dann darfst du es nachher mal noch kurz lesen, ähm, habt ihr vorher schonmal so ne Bildungs- und Lerngeschichte gemacht? Wo sie euch//

B: //Glaube nicht.

I: //irgendwas rückgemeldet hat, oder so? Ok, glaubst du nicht (pp)

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: und dann ist das dem Kind, das halt angesprochen wird, irgendwie dann bisschen unangenehm

I: Ok. Mhm. Ok. Also Sie würden sagen, es war ihnen unangenehm, oder, oder, wie würden Sie es beschreiben? Also die Kinder //

M: Ja, mhm, schon// Unangenehm, ja. //

M: [...] Oder sie haben dann auch nicht verstanden, ja, was bringt das jetzt irgendwie, warum (pp)

Bei Kind B kann dieses sich nicht an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern. Der/die Mentor/-in spricht von einer amotivierenden und kontrollierenden Wahrnehmung. Hier haben sowohl das Interview mit dem Kind als auch das Interview mit dem/der Mentor/-in insgesamt wenige Kategorien ergeben, da beide nur schwer zum Reden zu bewegen waren. Bei beiden konnte je ein Segment mit der Kategorie motiviert versehen werden. Nach der Transition konnte kein Interview mit dem Kind durchgeführt werden, da die Kontaktversuche unbeantwortet blieben. Zudem fand eine mehrmonatige Betreuungspause statt, da der/die entsprechende Mentor/-in im Projekt WEICHENSTELLUNG aufhörte und nicht

sofort ein Ersatz gefunden wurde. Somit konnten die Bildungs- und Lerngeschichten zum Erhebungszeitpunkt nicht umgesetzt werden, daher wird Kind B für den Bereich „Nach der Transition“ von der Analyse ausgeschlossen. Die quantitativen Ergebnisse bestätigen, dass keine Förderung des Selbstwertgefühls und der (intrinsischen) Motivation bis T2 stattgefunden hat.

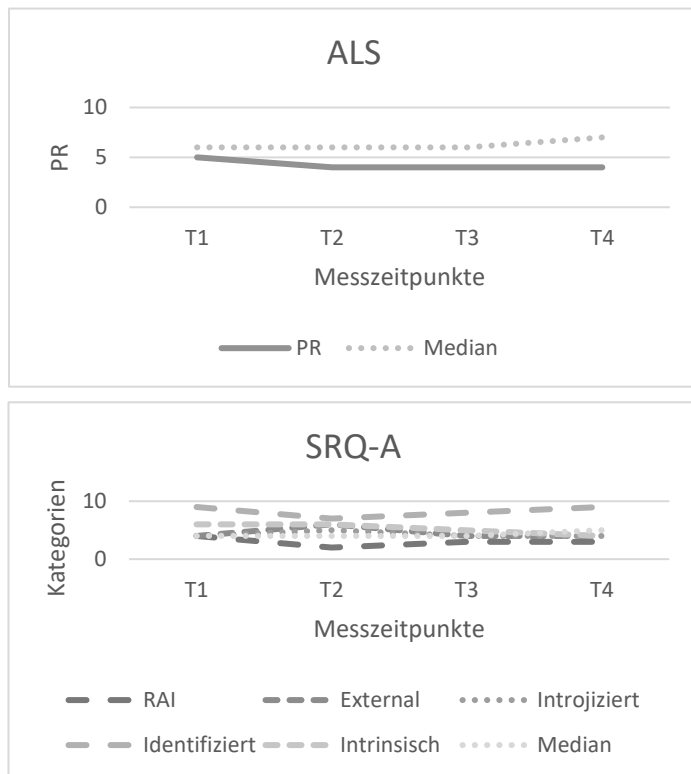


Abbildung 35: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind B im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Nach der Transition fand bei Kind B kein Interview statt.

c) Kind C (geboren am 22.07.09, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 35: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes C in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	76	91
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	2	3
Förderliche Wirkung auf SWG	-	2
Anerkennende Wahrnehmung	-	1
Kontrollierende Wahrnehmung	-	1
Kann sich erinnern	1	-
Nutzung findet statt	1	1
Echtes SWG	2	-
Erfolg	3	-
Anerkennung	-	1
Familiäre Unterstützung	-	2
Hoch (SWG)	6	1
Niedrig (SWG)	4	-
Mittel (SWG)	2	-
SWG stabil	1	-
Positive Veränderung SWG	-	1
Negative Veränderung SWG	-	1
Intrinsischer Stil stabil	1	-
Reflexion vorhanden	1	-
Reflexion nicht vorhanden	-	1
Externaler Stil	4	1
Intrinsischer Stil	5	1
Introjizierter Stil	1	-
Identifizierter Stil	-	1
Motiviert	2	2
Amotiviert	-	3
Motiviert teils/teils	1	-
Motiviert stabil	1	-
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	1	2

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht vorhanden	-	1
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	-	1
Allgemeines Wohlbefinden	6	-
Kein allgemeines Wohlbefinden	1	-
Allgemeines Wohlbefinden teils/teils	2	-
Allgemeines Wohlbefinden stabil	3	-

Auszug aus dem Interview mit Kind C (hier wird direkt von den Bildungs- und Lerngeschichten gesprochen)

C: *Da war was mit Mathe.*

I: *Mmh.*

C: *Und da hat sie gesagt, dass ich halt gut mitmache (p)*

I: *[...] Okay. Und da war / gab es auch nichts zum Nachfragen dann, oder, ähm, hast du alles verstanden, oder?*

C: *Ja, eigentlich schon*

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: *Gerade auch C../C. fand es total schön, die hat sich da voll gefreut und (p) die hat sich da auch/also ich/die hat sich das auch immer gemerkt, die Sachen. Und der J., der war halt eher so (p) Hm, okay, danke [lacht]*

I: *Ja.*

M: *Hat/sie hat einfach auch sich so mehr oder weniger bedankt so ein bisschen, also die hat sich einfach gefreut.*

M: *[...] So ein bisschen ihre Freude ausgedrückt.*

I: *Okay (p) Und denken Sie, dass das Gespräch, ähm, generell oder diese Lerngeschichten ähm (p) vielleicht auch den Kindern ein bisschen mehr Mut gemacht haben, oder*

M: *//Ja//.*

I: *Irgendwie was den Kindern gegeben haben auch?*

M: *Ja, doch.*

I: *Und was würden Sie da am Ehesten sagen? Was es (p) was es den Kindern am meisten gebracht hat?*

M: *Ich glaube am meisten dann (p) ja es hat auf einmal/also zum einen auf die Motivation ausgewirkt, finde ich. Die haben sich dann halt schon auch immer angestrengt, damit die quasi wieder eine positive Rückmeldung sozusagen bekommen und auch, ich denke auch, auf jeden Fall auch Selbstbewusstsein.*

Von beiden wird die förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation genannt. Aus der Perspektive des/der Mentors/Mentorin werden zusätzliche Wahrnehmungsformen geäußert. Außer der amotivierenden Wahrnehmung spielen laut der/des Mentorin/Mentors alle Wahrnehmungsformen eine Rolle. In dem Zitat „Die haben sich dann halt schon auch immer angestrengt, damit die quasi wieder eine positive Rückmeldung sozusagen bekommen“ wird deutlich, dass in diesem Fall aus der Sicht der/des Mentorin/Mentors die Bildungs- und Lerngeschichten kontrollierend wahrgenommen wurden, da die Kinder Motivation zeigen, um die Bildungs- und Lerngeschichten wieder zu bekommen, die Motivation ist nicht intrinsisch geprägt. Es fand eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten bei Kind C statt. Aus beiden Perspektiven werden Momente genannt, in denen das Kind Motivation zeigte. Ein Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist festzustellen.

Nach der Transition

Tabelle 36: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes C in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	117	143
Förderliche Wirkung auf SWG	2	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	1	4
Kann sich erinnern	2	-
Positive Wirkung	-	2
Nutzung	-	1
Erfolg	-	1
Hoch (SWG)	8	4
Niedrig (SWG)	5	2
Mittel (SWG)	1	-
Positive Veränderung SWG	1	-
SWG instabil	-	1
Reflexion vorhanden	1	-
Externaler Stil	2	-
Intrinsischer Stil	5	2
Introjizierter Stil	1	-

Identifizierter Stil	-	1
Intrinsischer Stil negative Veränderung	-	1
Motiviert stabil	1	-
Motiviert negative Veränderung	-	1
Motiviert	4	3
Amotiviert	-	2
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	1	-
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	-	1
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	4	-
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht vorhanden	1	-
Allgemeines Wohlbefinden	6	1
Kein allgemeines Wohlbefinden	4	1

Auszug aus dem Interview mit Kind C

C: *Und, ähm, ja das fand ich auch schon schön, so die guten Sachen über mich, was sie so gut findet an mir und das fand ich auch ganz schön*

C: *[...] ich mag das*

I: *Stärkt dich das auch so ein bisschen, also gibt dir das auch mehr bisschen/*

C: *//ja//*

I: *mehr Kraft oder vielleicht*

C: *//ja//*

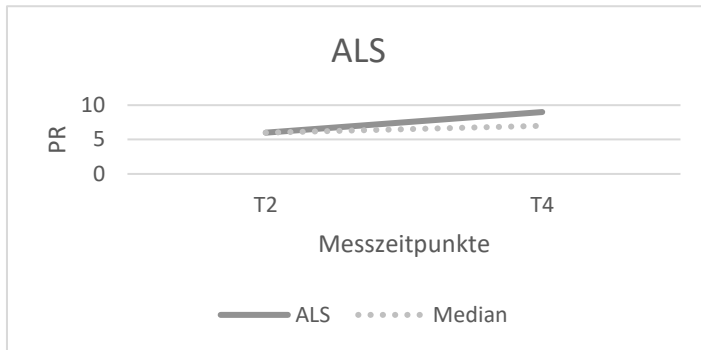
Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: *Also, bei, sowohl bei C als auch bei J., die freuen sich schon am Anfang vom Monat auf die nächste Lerngeschichte und auch die Eltern, also ich hab es denen dann auch noch schriftlich immer zugeschickt zum Teil weil sie es nochmal lesen wollten*

M: *[...] und die Eltern finden es auch eher positiv, also von J. die Eltern haben sich auch positiv dazu geäußert und bedankt*

M: [...] und, ähm, bei C auch, ähm, so, ja, wann kommt die Lerngeschichte und machen wir die bitte am Ende, weil dann habe ich das positive am Schluss, also die freuen sich auf so ne Rückmeldung sehr, weil das vielleicht auch sonst zu kurz kommt

Auch nach der Transition wird aus beiden Perspektiven das Vorhandensein der Motivation benannt. Aus beiden Perspektiven wird zudem die förderliche Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten auf die (intrinsische) Motivation geäußert. Das Kind benennt zusätzlich die förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl. Das Selbstwertgefühl wird in mehr Kategorien einem hohen als einem niedrigen Wert zugeordnet. Auch die intrinsische Motivation konnte in beiden Interviews kodiert werden. Die quantitativen Daten zeigen, dass das Selbstwertgefühl zu T4 steigt. Der RAI fällt etwas, liegt aber über dem Median. Die intrinsische Motivation steigt an.



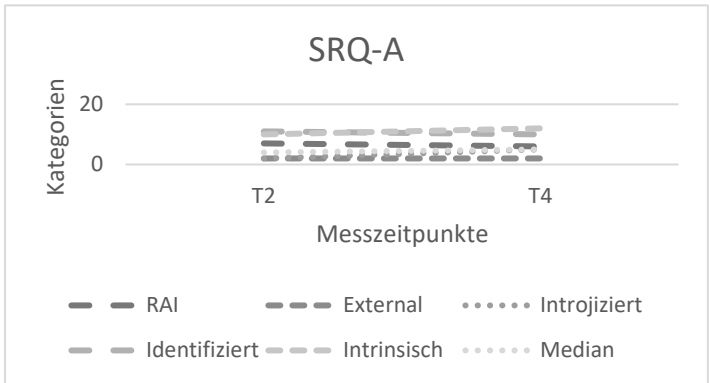


Abbildung 36: : Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind C im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

d) Kind D (geboren am 21.12.08, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 37: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes D in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	149	112
Kann sich nicht erinnern	1	-
Positive Veränderung in Wahrnehmung	-	1
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	-	6
Förderliche Wirkung auf SWG	-	2
Wertorientierung	3	-
Erfolg	20	4
Wettbewerb	2	3
Anerkennung	3	2
Familiäre Unterstützung	1	1
Hoch (SWG)	9	3
Niedrig (SWG)	9	4
Mittel (SWG)	3	1
SWG positive Veränderung	1	-
SWG stabil	1	-
Externaler Stil	4	1
Intrinsischer Stil	5	7
Intrinsisch positive Veränderung	-	1
Introjizierter Stil	1	1
Identifizierter Stil	2	1
Motiviert teils/teils	1	-
Amotiviert	2	-
Motiviert	1	-
Motiviert stabil	-	2
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	11	5
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	2	-

Bedürfnis nach Autonomieerleben nicht vorhanden	2	-
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	3	2
Allgemeines Wohlbefinden	4	2
Kein allgemeines Wohlbefinden	4	1
Allgemeines Wohlbefinden positive Veränderung	1	1
Allgemeines Wohlbefinden stabil	-	1

Auszug aus dem Interview mit Kind D

I: Ja bei der Bildungs- und Lerngeschichte ist es eigentlich so, dass sie quasi dir auch ein bisschen rückmeldet, ähm, was sie so gesehen hat, ähm, wo du in der letzten Zeit zum Beispiel gut entwickelt hast, wo du, wo du was gelernt hast und so, aber da seid ihr nicht dazu gekommen

D: hm (verneinend)

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Ähm, als wir damit angefangen haben hat D (sagt "D" lachend) also, sie wirkte erst ein bisschen kritisch dem ganzen gegenüber, so, also ich weiß nicht, bringt das denn was, ich so, ja komm, wir probieren das jetzt mal. Und dann hat es ihr eigentlich Spaß gemacht.

M: Also, es macht ja auch Spaß, solche Sachen zu machen, die hat auch bei Harry Potter, also hat sie mir erzählt, ja, der/da hat sie sich vorgestellt wie es weitergeht und wenn sie dann nachts aufgehört hat zu lesen, abends, dann hat sie davon geträumt, hat überlegt, wie es weitergehen könnte. Deswegen, ich glaub das könnte auch einfach daran liegen, dass sie so kreativ ist, dass es ihr so Freude gemacht hat. Aber ich glaube an sich ist es gut, dass die Kinder dann nochmal sehen, was hab ich eigentlich erreicht.

M: Was, was sehen andere, das ich erreicht habe. Außer mir selbst, dass sie nochmal so ne Fremdeinschätzung haben.

M: [...] Ähm, und dann hat sie gemeint, ja, sie weiß es gar nicht so richtig erst, und ich so, ja/was/wie würdest du denn das und das sehen, zum Beispiel, grad das Lesen zusammen. Wie würdest du es sehen, ähm, wie du, ähm, vorher gelesen hast. Ähm, von allen Dingen, was du vorher lesen wolltest und was du jetzt liest mittlerweile. Sie hat dann die Harry Potter Bücher, also am Anfang hat sie/war sie im ersten Buch im ersten Kapitel (lachend) eigentlich noch als wir angefangen haben. Ähm, und dann war ich zwei, drei Wochen dann da, und dann haben wir jedes Mal gelesen und sie dann, ja, jetzt haben wir wirklich in der Schule schon lesen dürfen, und dann wollte ich immer zuhause weiterlesen und war sie ruck zuck beim dritten Buch.

M: [...] und das wollt ich ihr dann noch zukommen lassen, damit sie dann wirklich gar keine Angst mehr haben muss, eigentlich, wenn sie da in eine neue Klasse kommt [leicht lachend]

M: Ich glaub, das hat ihr durchaus was gebracht, weil, wie gesagt, sie wollte immer unter Beweis stellen, dass sie das kann, dass sie das gut macht. Und ich glaub, die Bestätigung da hat ihr durchaus dann was gebracht.

Das Kind selbst kann sich nicht an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern, der/die betreuende Mentor/-in nennt jedoch eine förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl und auf die Motivation. Auch eine positive Veränderung in der Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten wurde genannt (siehe auch Zitate). Auffallend bei Kind D ist der hohe Anteil an Selbstwertkontingenzen, die aus beiden Perspektiven genannt werden. Es lassen sich Textstellen finden, die sowohl auf ein hohes Selbstwertgefühl als auch auf ein niedriges Selbstwertgefühl schließen lassen. Es lassen sich der intrinsische, der introjierte und der identifizierte Regulationsstil in den Daten finden. Bei den psychologischen Grundbedürfnissen ist das Bedürfnis nach Kompetenzerleben von zentraler Bedeutung. Weiterhin wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erwähnt. Das Wohlbefinden wird sowohl als positiv als auch als negativ beschrieben, wobei es dabei positive Veränderungen gab.

Nach der Transition

Nach der Transition konnte kein Interview mit der/dem Mentor/-in geführt werden. Ergänzend (vor allem im Hinblick auf die Corona-Pandemie (siehe Exkurs) und den Bereich des Lernpotentials) werden die Kategorien aus den Interviews der Eltern und der Lehrkraft hinzugezogen.

Tabelle 38: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes D in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive seiner Eltern und seiner Lehrkraft nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Eltern (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	168	116	79
Förderliche Wirkung auf SWG	2	-	-

Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	1	-	-
Wertorientierung	1	-	-
Erfolg	10	3	2
Anerkennung	5	-	-
Familiäre Unterstützung	1	-	-
Hoch (SWG)	3	-	1
Niedrig (SWG)	4	2	-
Mittel (SWG)	4	-	-
Positive Veränderung SWG	1	-	1
Externaler Stil	8	-	-
Intrinsischer Stil	2	-	-
Introzierter Stil	1	-	-
Identifizierter Stil	3	-	-
Amotiviert	1	-	-
Motiviert	3	3	-
Motiviert positive Veränderung	-	-	1
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	10	-	1
Bedürfnis nach Autonomieerleben nicht vorhanden	2	-	-
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	-	2	-
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	1	-	-
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht vorhanden	1	-	-
Allgemeines Wohlbefinden	6	-	2
Kein allgemeines Wohlbefinden	7	4	-
Allgemeines Wohlbefinden teils/teils	1	-	-
Allgemeines Wohlbefinden positive Veränderung	1		1

Auszug aus dem Interview mit Kind D (Äußerungen beziehen sich direkt auf die Bildungs- und Lerngeschichten)

D: Das fand ich nett von ihr [lacht] ja, dass sie, ähm, ihre Meinung zu mir halt gesagt hat. Das fand ich persönlich auch voll, ähm, lieb.

I: Hilft dir sowas? Oder ähm (?2s)

D: Ich fand es halt ermutigend. Dass ja, sie/also, wie sie mich einschätzen tut.

Nach der Transition nimmt Kind D die Bildungs- und Lerngeschichten sowohl als förderlich für das Selbstwertgefühl als auch für die (intrinsische) Motivation wahr. Es werden insgesamt nicht mehr so viele verschiedene Selbstwertkontingenzen genannt, die Kontingenz Erfolg spielt nach wie vor eine große Rolle. Das Kind selbst und die Lehrkraft sprechen von einer positiven Veränderung des Selbstwertgefühls (was in den quantitativen Daten bei T4 ebenfalls zu sehen ist). Die allgemeine vorhandene Motivation wird vom Kind und dessen Eltern benannt. Wie auch schon vor der Transition wird von einer positiven Veränderung des Wohlbefindens gesprochen. Die quantitativen Daten zeigen beim Selbstwertgefühl ein Absinken, bis das Selbstwertgefühl ab T3 steigt. Bei T4 fand eine zweimalige Messung statt mit jeweils denselben Werten (womöglich hat sich das Kind bei der Online-Erhebung bei T4 nicht mehr erinnert, dass es den Test schon durchgeführt hatte). Der RAI sank kontinuierlich, der intrinsische Regulationsstil stieg bzw. stabilisierte sich. Insgesamt stiegen alle vier Regulationsstile, was sich auch in den qualitativen Kategorien zeigt, indem sie alle vertreten sind. Es konnte bei Kind D ein Vergleichskind V2 gefunden werden. Dieses zeigt beim identifizierten Regulationsstil einen niedrigeren Verlauf.

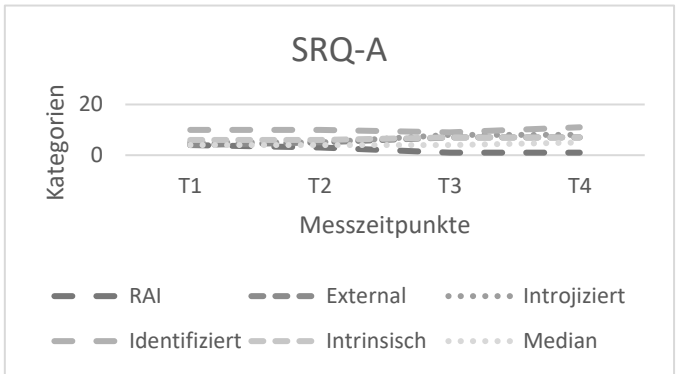
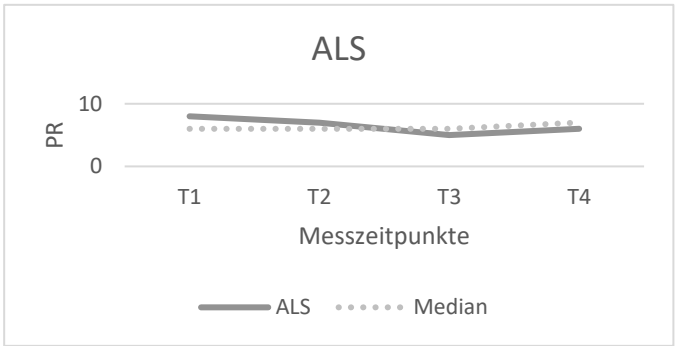


Abbildung 37: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind D im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe



Abbildung 38: Vergleich von Kind D mit V2 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A

e) Kind E (geboren am 23.3.09, Geschlecht männlich)

Vor der Transition

Tabelle 39: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes E in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	142	100
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	6	6
Förderliche Wirkung auf SWG	-	3
Anerkennende Wahrnehmung	-	1
Informationelle Wahrnehmung	1	-
Kann sich erinnern	1	1
Positive Wirkung	2	-
Nutzung	-	2
Echtes SWG	1	-
Erfolg	5	1
Anerkennung	3	-
Hoch (SWG)	9	3
Niedrig (SWG)	5	4
Mittel (SWG)	1	-
Positive Veränderung SWG	4	3
SWG stabil	-	2
Intrinsischer Stil positive Veränderung	1	-
Reflexion vorhanden	2	-
Externaler Stil	2	1
Intrinsischer Stil	10	3
Identifizierter Stil	1	-
Motiviert	3	3
Amotiviert	1	-
Pos. Veränderung motiviert	-	1
Bedürfnis nach Kompetenzerleben vorhanden	1	1
Bedürfnis nach Autonomieerleben vorhanden	-	1

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit vorhanden	4	2
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht vorhanden	-	1
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit teils/teils	1	-
Allgemeines Wohlbefinden	7	-
Kein allgemeines Wohlbefinden	4	1
Allgemeines Wohlbefinden teils/teils	1	-
Positive Veränderung allgemeines Wohlbefinden	2	-
Allgemeines Wohlbefinden stabil	1	1

Auszug aus dem Interview mit Kind E

I: Genau, ähm, was sagst du denn zu den Geschichten? Wie, wie war denn das für dich?

E: Ähm, also, ich fand das cool, dass sie uns das immer vorgelesen hat und/sie hat es auch so vorgelesen, dass man es verstehen kann und sie hat es auch so geschrieben.

E: [...] Und, ja, ich fand da sind gut es Eigenschaften drin, die, ähm, Frau W. für uns geschrieben hat

I: [...] und die hat sie dann immer vorgelesen und dann, auch, habt ihr auch ein bisschen drüber geredet

E: Ja

I: über die Geschichte

E: Mhm (bejahend)

E: [...] Also ich fand das gut, dass ich mal halt so mitbekomme was ich alles kann, was ich nicht kann (p) und was ich halt bessern kann, ja, und dann was ich alles gelernt hab. Das fand ich gut, dass ich das halt ein bisschen mitbekomm

I: Prima, ähm (pp) genau, und würdest du sagen, die Geschichten helfen dir irgendwo oder, ähm, bringen dir irgendwas beim Lernen?

E: Ähm, beim Lernen

I: Oder für dich selber als (p) dass du dich besser fühlst oder ähm (p) mehr Spaß hast beim Lernen

E: Also, ja, die Geschichten bringen mir was, dann verstehe ich was ich halt gut kann und dann kann ich das auch verarbeiten und halt besser machen

I: Mhm, okay, also denkst dann auch ein bisschen mehr über dich nach

E: Ja

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Aber (p) daran haben wir gearbeitet [lacht]. Das ging auch über ne Lerngeschichte glaub ich [lacht] Ahm, dass er (p) ahm, dass er eben auf (p) andere auch achtet und in der Gruppe arbeiten muss, weil es anders nicht geht. Also da würde ich sagen, er ist schon (pp), er ist auf der einen Seite sehr (pp) sozial (p), aber auf der anderen Seite natürlich auch (p) hat er ein bisschen Probleme, dass seine Leistungsfähigkeit und die von andern (pp) in Beziehung zu setzten.

M: [...] und ich habe auch hier in meiner Fördergruppe (pp) einfach die Rückmeldung von den Kindern bekommen, die waren (pp) immer total happy.

M: [...] und die haben sich auch immer voll gefreut, die mit nach Hause zu nehmen und dann den Eltern zu zeigen.

I: Und, was würden Sie sagen, wie war es für (p) für E, also diese (pp) Lerngeschichten zu bekommen?

M: Mmm (pp), er hat sich schon immer gefreut [lacht] Ja.

I: Also Freude auf jeden Fall, ne?

M: Ja, Freude. Also ich würde es (pp) ich würde sagen, dass es, ähm, manchmal, das, was in der Lerngeschichte stand, dass er sich dann dran erinnert hat und gesagt ja (pp) und und so war es jetzt auch wieder und dann denk ich schon, dass das (p) ja, irgendwo im Kopf dann gespeichert ist und dass man dann diese Situation vergleicht und dann so denkt, ah das war cool, das (p) also das mache ich wieder so oder (pp) also würd ich schon sagen.

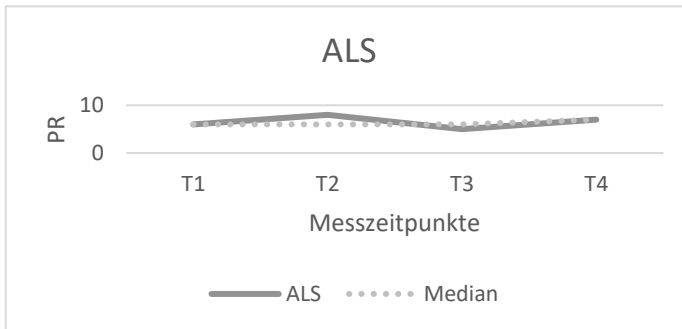
I: Ein bisschen als Bestärkung, ne? Oder so

M: Genau, total. Also weiß nicht, ob das zentral ist, aber auch bei dem andren Kind (pp) war

das noch viel stärker, also da ging das würde wirklich das, was (p) was in der Lerngeschichte geschrieben würde (p) kam dann, ja, und da hab ich jetzt wirklich an mich geglaubt, weil Sie haben mir damals ja auch ahm (p) geschrieben und auch vorgelesen und und dann hab ich mich dran erinnert, also da da kam das viel öfters vor, dass, dass diese Lerngeschichte wirklich so ein zentraler

Teil war auch irgendwie in der Rückmeldung. Ich denk, das ist echt ne schöne Sache mit (pp) man kriegt es ja kurz gesagt, aber man hat es auch schriftlich.

Kind E beschreibt die Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten vornehmlich als auf die Motivation förderlich. Die/der Mentor/-in beschreibt zusätzlich eine anerkennende Wahrnehmung und eine förderliche Wahrnehmung auf das Selbstwertgefühl. Die Erinnerung an die Bildungs- und Lerngeschichten wird aus beiden Perspektiven ersichtlich. Eine positive Veränderung des Selbstwertgefühls wird in beiden Interviews geschildert. Das bestätigen auch die quantitativen Daten bis T2. Danach zeigt sich das Selbstwertgefühl als instabil. Das Verhältnis von externalem Regulationsstil zu intrinsischem Stil wird in beiden Interviews so dargestellt, dass der intrinsische Stil überwiegt, dennoch ist auch der externe Stil vorhanden. Die quantitativen Daten zeigen, dass der RAI und der intrinsische Stil bis T2 sinken und der externe Stil steigt. Dagegen ist der identifizierte Stil hoch und steigt an. Leider konnten die Bildungs- und Lerngeschichten nach der Transition nicht mehr umgesetzt werden, da bei diesem Fall zu diesem Zeitpunkt ein Mentorenwechsel anstand.



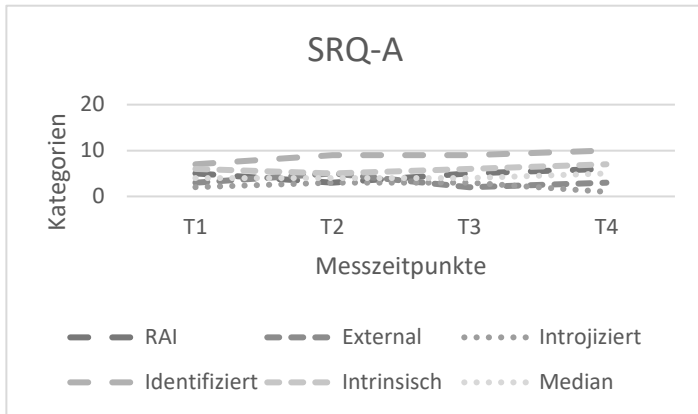


Abbildung 39: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind E im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Nach der Transition fand bei Kind E kein Interview statt.

f) Kind F (geboren am 6.9.2009, Geschlecht männlich)

Vor der Transition

Tabelle 40: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes F in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	73	60
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	2	2
Förderliche Wirkung auf SWG	1	1
Positive Wirkung	1	-
Keine Wirkung	-	1
Erfolg	2	-
Hoch (SWG)	8	2
Niedrig (SWG)	2	-
Mittel (SWG)	3	-
SWG stabil	-	1
Pos. Veränderung SWG	1	-
External	1	-
Intrinsisch	6	1
Motiviert	1	-
Pos. Veränderung motiviert	-	1
Amotiviert	1	-
Motiviert teils/teils	1	-
Allg. Wohlbefinden	3	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-
Allg. Wohlbefinden stabil	2	-

Auszug aus dem Interview mit Kind F

I: Ähm, bist du motiviert durch diese Bildungs- und Lerngeschichten? Also motivierter für die Schule? Hast du da ein Eindruck?

F: Ja.

I: Ok. Wenn ich jetzt fragen würde, wie mit den Zahlen? Wie viel motivierter?

F: Sechs.

I: Sechs von neun. Ja, das ist ja schon ziemlich viel, finde ich, eigentlich. Also es ist schon so, dass es hilft.

I: Mh, hast du dadurch mehr Lust zu lernen?

F: (pp) Hm ja, schon.

I: Wenn du wieder auf ne Zahl zeigen würdest?

F: (px7) Fünf.

I: Ne fünf, ok. Mittel Lust.

I: Fühlst du dich danach stärker?

F: Ja, schon.

I: Ok, wenn du dir wieder die Zahlen hier anguckst?

F: Fünf.

I: Wieder die fünf.

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

I: Dann noch zum zu dem Punkt Lerngeschichten, da haben wir ja (?1s) drüber gesprochen, ähm, wie würden sie denn sagen wie war es jetzt für sie g/generell, ähm, mit den Lerngeschichten zu arbeiten?

M: Ähm, das war ganz gut eigentlich, weil die Kinder haben sich immer drauf gefreut

I: Und was würden sie sagen, wie war es für die grad speziell für die 2 Kinder jetzt? Also für F und, ähm, N. diese Lerngeschichten zu zu bekommen?

M: Ähm, ich glaube die haben sich schon voll gefreut, also war so mein Eindruck und die waren schon auch stolz.

Aus beiden Perspektiven der Interviews wird die förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl genannt. Die quantitativen Daten zeigen einen Anstieg des Selbstwertgefühls bis T2, was die kodierte Kategorie positive Veränderung des Selbstwertgefühls bestätigt (aus der Perspektive des Kindes). Das hohe Selbstwertgefühl

wird betont, bei T2 liegt der Wert über dem Median, mit einem Prozentrang-Wert von 7 liegt der Wert im oberen durchschnittlichen Bereich. Die ALS wurde bei T1 zweifach durchgeführt. Der RAI sinkt, liegt aber über dem Median. Von T2 zu T3 konnte eine Vergleichsperson V3 gefunden werden, hier zeigt sich beim identifizierten Regulationsstil bei Kind F ein niedrigerer Anstieg.

Nach der Transition

Nach der Transition konnte kein Interview mit dem/der Mentor/-in geführt werden. Als Vergleich zur Perspektive des Kindes dient das Interview mit der Lehrkraft des Kindes.

Tabelle 41: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes F in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Lehrkraft nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	94	79
Kann sich nicht erinnern	1	-
Keine Wirkung	2	-
Hoch (SWG)	7	1
Mittel (SWG)	2	1
Pos. Veränderung SWG	1	-
Neg. Veränderung SWG	-	1
Hoch SWG stabil	-	1
Niedrig (SWG)	-	1
External	1	-
Intrinsisch	1	-
Introjiert	1	-
Motiviert teils/teils	-	1
Amotiviert	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	1	-
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	-	1
Allg. Wohlbefinden	8	-
Kein allg. Wohlbefinden	2	-
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung	-	1

Auszug aus dem Interview mit Kind F (der Auszug bezieht sich direkt auf die Bildungs- und Lerngeschichten)

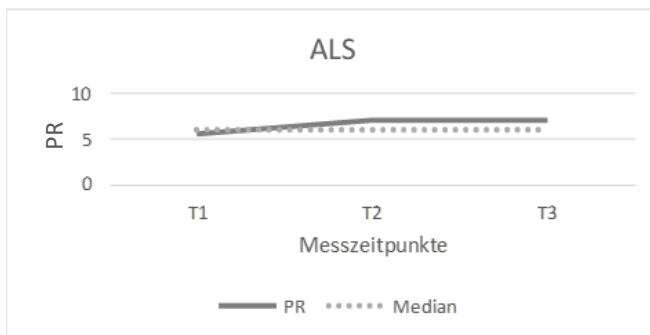
I: Gibt es da auch eine konkret die dir einfällt? Grad, also, musst nicht erzählen was drin steht und so, aber dass du es nochmal dir in

F: Also, ich erinnere mich nicht dran, aber die waren gut

I: Sie haben, ja, es sind ja so Rückmeldungen, die sie dir da so geschrieben haben und so, mmh, hast du das Gefühl, die haben bei dir was bewirkt, was verändert, wenn du so was gelesen hast

F: Mmh, ne, nicht so. Es war halt schön, dass sie es geschrieben hat, aber es hat auch nicht so viel geholfen.

Nach der Transition berichtet das Kind F, das ihm die Bildungs- und Lerngeschichten nicht geholfen haben und damit bei ihm keine Wirkung entfaltet haben. Außerdem kann Kind F sich nicht an sie erinnern. Das Kind berichtet nach wie vor von einem hohen Selbstwertgefühl, die Lehrkraft sieht sowohl Anhaltspunkte für ein hohes und ein niedriges Selbstwertgefühl. Die quantitativen Daten bestätigen eher die Perspektive des Kindes, wobei die Lehrkraft auch von einem stabilen hohen Selbstwertgefühl spricht.



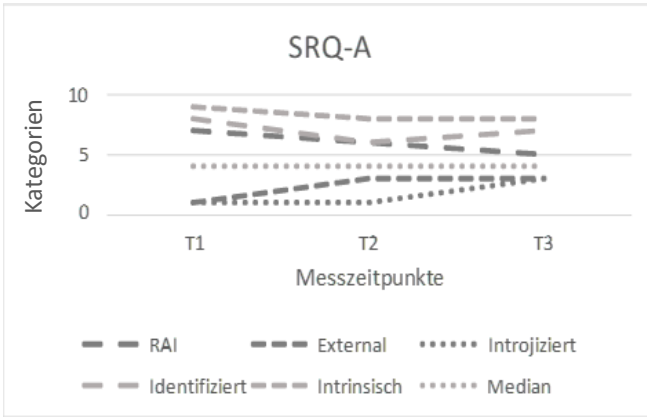


Abbildung 40: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind F im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

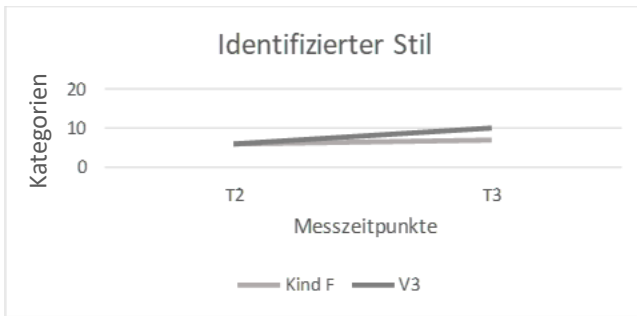


Abbildung 41: Vergleich von Kind F mit V3 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A

g) Kind G (geboren am 03.07.08, Geschlecht männlich)

Vor der Transition

Tabelle 42: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes G in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	78	188
Anerkennende Wahrnehmung	2	-
Förderliche Wirkung auf SWG	1	-
Informierende Wahrnehmung	2	-
Amotivierend	-	1
Kontrollierend	-	1
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	-	3
Keine Wirkung	-	1
Erfolg	9	1
Wettbewerb	1	1
Anerkennung	1	3
Familiäre Unterstützung	1	-
Hoch (SWG)	1	2
Hohes SWG pos. Veränderung	-	1
SWG pos. Veränderung	-	1
Niedrig (SWG)	4	-
Mittel (SWG)	2	-
Reflexion vorhanden	1	-
External	3	2
Intrinsisch	2	1
Identifiziert	1	-
Motiviert neg. Veränderung und pos. Veränderung	1	-
Motiviert neg. Veränderung	-	1
Motiviert	5	-
Amotiviert	-	7
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	2	-
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	-	1

Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	-	3
Allg. Wohlbefinden	3	-
Kein allg. Wohlbefinden	2	-

Auszug aus dem Interview mit Kind G

G: *Nein, ich find es voll cool, dass (p) sie halt geschrieben hat und so. Und sich halt Mühe gegeben hat und so.*

G: *[...] Ja, ich habe mich halt gut gefühlt.*

I: *Schön. (p) Und war es blöd vielleicht, dass es in der Gruppe vorgelesen wurde? Hättest du vielleicht lieber*

G: *Ne, das war okay.*

I: *Das war okay.*

G: *Ja.*

I: *Würdest du dann auch gerne ein bisschen drüber reden? So über den Brief? Oder*

G: *Ja, so viel über den Brief gibt es eigentlich nicht so viel zu reden.*

I: *Okay, war eigentlich alles klar, oder? Was/Was da drin stand und so? War das für dich verständlich? Okay.*

G: *Ja. (p) Ja.*

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: *Ähm, also G war es/G hat ja den ersten bekommen, dem war es extremst peinlich, glaub ich. Also ich glaube G hat sich gefreut aber geschämt. Ähm, aber ich glaube es hat ihm schon gezeigt, ok, die ist da für mich, und die passt auf, was ich mache.*

M: *[...] Und die Kinder dann so, hä, was heißt das?*

M: *[...] hilft den Kindern glaube schon.*

Da das Interview mit dem/der Mentor/-in vor dem Interview mit dem Kind geführt wurde, wurde das Kind auf die Aussagen des Mentors/der

Mentorin angesprochen. Dabei gingen die Wahrnehmungen auseinander. Im Mentoren-Interview wird von verschiedenen Wahrnehmungsformen gesprochen. Das Kind betonte die förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl und eine anerkennende Wahrnehmung. Bei diesem Kind sind verschiedene Selbstwertkontingenzen prägend. Aus beiden Sichtweisen ist die des Wettbewerbs übereinstimmend in der Gewichtung. Von beiden Seiten wird der Anteil des externalen Regulationsstils als höher als der des intrinsischen Stils eingeschätzt.

Nach der Transition

Tabelle 43: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes G in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Eltern²⁰ (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	130	107	130	58
Kann sich nicht erinnern	1	-	-	-
Erfolg	3	-	-	2
Anerkennung	1	1	-	-
Mittel (SWG)	1	1	-	-
Hoch (SWG)	-	1	-	2
Niedrig (SWG)	-	3	-	-
Reflexion vorhanden	3	-	-	-
External	5	-	1	3
Intrinsisch	2	-	-	-
Introjiert	1	1	-	-
Motiviert teils/teils	1	1	-	-
Motiviert pos. Veränderung	1	-	-	-
Amotiviert	3	2	-	1
Motiviert	4	2	1	2

²⁰ Das Interview mit den Eltern wurde in einer gemeinsamen Aufnahme mit dem Kind angefertigt, da es aufgrund der Corona-Pandemie im Garten des Elternhauses stattfand.

Bed. nach Komp.erleben vorhanden	2	-	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	2	2	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	2	-	-	-
Allg. Wohlbefinden	6	-	-	-
Kein allg. Wohlbefinden	-	-	1	1
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-	-	-
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	-	1	1	-
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung	-	-	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind G

I: Und die eine Geschichte, die hat sie mir auch noch geschickt. Ähm. Die hat ja euch immer so mal so Briefe geschrieben. Weißt du vielleicht noch? Auch/Frau W. ja auch. Ach, kannst du auch behalten.

G: Okay. Ja, ich nehme es (? 1s)

I: Ähm. (pp) Genau. Kannst du dazu noch was sagen? Ob du, ähm, das noch weißt, ähm, dass sie dir die Geschichte geschrieben hat? Oder

G: Ne, eigentlich nicht.

I: Das ging dann auch bisschen unter, oder?

G: Ja.

Das Kind G kann sich nach der Transition nicht mehr an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern. Auch der/die Mentor/-in kann von keiner Wahrnehmung berichten. Eventuell wurden die Bildungs- und Lerngeschichten in diesem Fall spärlich eingesetzt. Selbstwertkontingenzen werden immer noch genannt, die Kontingenz Erfolg spielt nach wie vor eine bedeutende Rolle. In dem Mentoren-Interview wird von einem niedrigen Selbstwertgefühl berichtet. Mit einem Wert von 5 bei T3 für die ALS ist das Kind im unteren durchschnittlichen Bereich, dennoch sinkt das

Selbstwertgefühl bei der Transition. Der RAI stieg an, der intrinsische Stil bleibt auf einem hohen Niveau stabil. Bei den Regulationsstilen widersprechen sich die qualitativen und quantitativen Daten. Bei der allgemeinen Motivation ist der Anteil der „motiviert“-Kategorien bei drei Perspektiven aus den Interviews höher als der der „amotiviert“-Kategorien. Die Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit werden als vorhanden genannt.

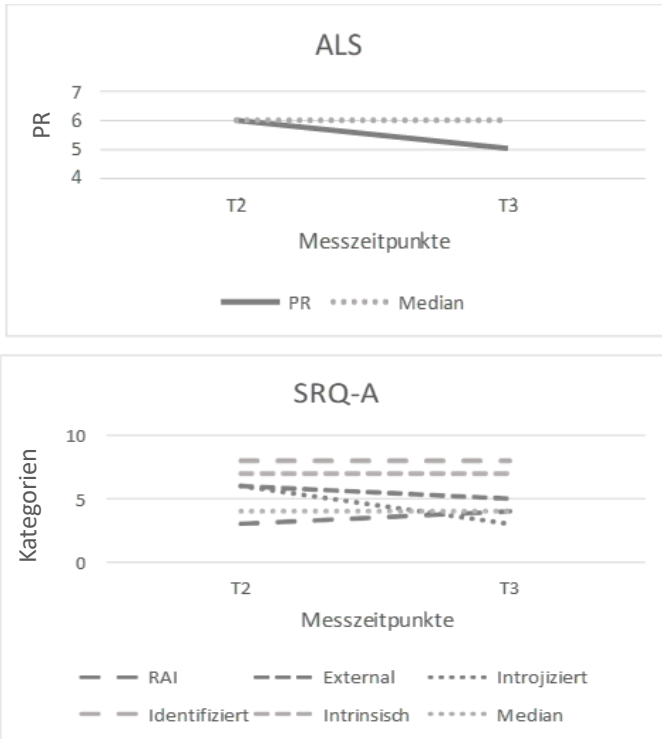


Abbildung 42: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind G im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

h) Kind H (geboren am 06.08.07, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 44: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes H in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	137	42
Anerkennende Wahrnehmung	1	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Wahrnehmung	4	-
Förderliche Wirkung auf SWG	2	-
Kann sich erinnern	2	-
Nutzung	1	-
Erfolg	3	-
Wettbewerb	1	-
Anerkennung	3	-
Familiäre Unterstützung	1	-
Hoch (SWG)	9	1
Niedrig (SWG)	5	-
Mittel (SWG)	3	1
Reflexion vorhanden	1	-
External	1	-
Intrinsisch	7	-
Introjiert	1	-
Identifiziert	1	-
Motiviert teils/teils	1	1
Amotiviert	4	1
Motiviert	3	2
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	3	1
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	2	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	12	2
Allg. Wohlbefinden	1	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind H

I: Genau, ähm, wie geht das so mit Geschichten, wenn Herr B. oder jemand anderes dir so Geschichten schreibt?

H: Ja, ich find auch immer gut, wenn mir einer so ne Geschichte sagt, weil ich dann weiß halt, was ich mich verbessern soll oder so was. Da hoff ich halt ein bisschen besser

I: Hat das irgendwas so mit deinen Gefühlen gemacht? Dass du da irgendwie andere Gefühle hattest als, als er die Geschichte so bisschen gelesen hat? Oder? Oder ihr darüber gesprochen habt auch?

H: Ja, ich tu halt immer wieder eine, äh, gucken was da ist und dann tu ich halt mich immer versuchen mich zu bessern so.

H: [...] Wo ist der Brief oder warte, ich tu den nochmal vorlesen, vielleicht hab ich den nicht mal richtig (?2s) (p)

I: Mh?

H: Hier!

I: Ah, ok, ist das ein Brief hier? Zeig mal, ah, das kann sein, genau. Mach ihn mal auf. (ppp)

H: Ne, ich glaub das da nicht. Doch! Doch, Lerngeschichte.

I: Ja, schön.

H: Ja, G und ihr Schulranzen [lacht]

I: Soll ich vorlesen? [lacht]

I: Ähm, G, ich bin begeistert, wie toll du mit dieser Aufgabe mitgemacht hast und wie selbstständig du gearbeitet hast.

H: Voll toll. Ganz weich.

Bei T1 wurde bei Kind H die ALS zweifach durchgeführt. Leider ergaben sich für den SQR bei diesem Fall keine gültigen Werte. Die Bildungs- und Lerngeschichten werden von dem Kind als anerkennend und förderlich für beide psychologische Konstrukte wahrgenommen. Vor allem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist in diesem Fall auffällig. Die quantitativen Daten zeigen einen Anstieg des Selbstwertgefühls. Der

Wert bei T1 von 3 für die ALS entspricht einem extrem unterdurchschnittlichen Wert. Bei T3 ist der Wert auf einen durchschnittlichen Bereich gestiegen. Nach der Transition konnten die Bildungs- und Lerngeschichten nicht umgesetzt werden, da auch bei diesem Fall kein/e Mentor/-in zur Verfügung stand.



Abbildung 43: Ergebnis der ALS für das Kind H im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Nach der Transition fand bei Kind H kein Interview statt.

i) Kind I (geboren am 10.06.09, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 45: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes I in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	180	188
Anerkennende Wahrnehmung	4	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	1	3
Förderliche Wirkung auf SWG	1	2
Amotivierende Wahrnehmung	-	1
Kann sich erinnern	2	-
Positive Wirkung	-	1
Nutzung	2	2
Wertorientierung	3	-
Erfolg	9	2
Wettbewerb	4	-
Anerkennung	5	5
Familiäre Unterstützung	1	-
Hoch (SWG)	12	4
Niedrig (SWG)	5	2
Mittel (SWG)	3	-
Pos. Veränderung SWG	1	-
External	7	-
Intrinsisch	7	-
Identifiziert	2	1
Amotiviert	4	1
Motiviert	3	3
Pos. Veränderung motiviert	-	1
Neg. Veränderung motiviert	-	1
Motiviert instabil	-	1
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	3	4
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	3	3
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	6	4

Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	2	1
Allg. Wohlbefinden	5	-
Kein allg. Wohlbefinden	1	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-
Allg. Wohlbefinden stabil	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind I

I: Ähm. Jetzt ist es ja so: Du wirst ja nächstes Jahr auf das Gymnasium gehen, gell?

Kind I: Hm. [bejahend]

I: Äh, jetzt erzähl mal: Warst du schon mal dort?

Kind I: Ja.

I: Okay.

Kind I: Ah, jetzt kann ich erzählen, endlich fällt mir das wieder ein: Also wir waren mit Frau W. einen ganzen Tag.

I: Okay.

Kind I: Und dann, äh, sie schreibt halt jedem einen Brief. Einfach so, also. An Ausflügen oder so was. Und mir hat sie halt eben an den/dreieitig hat sie mir den Brief geschrieben.

I: Waren die dir wichtig? Oder sind die dir wichtig?

Kind I: Ja. Also ich habe sie auch zuhause einfolieren lassen.

I: Okay.

Kind I: Ich finde halt (pp) mir ist wichtig, wenn ich etwas bekommen und das halt von Hand geschrieben ist und man sich überhaupt Mühe gibt.

I: Hm, wie ist es denn/denn mit/mit der Schule. Hat/Hat das was für die Schule gebracht? Diese/Diese Geschichten?

Kind I: Hm. Ja, schon was. Also das Mu/Der Mut kommt irgendwie halt dann (p) hoch.

I: Okay, verstehe.

Kind I: Wenn man halt so einen Brief kriegt von seiner eigenen, also fast Lehrerin, kann man ja sagen, dann denkt man sich halt schon (pp) mutig.

I: Ähm. Bist du irgendwie auch motivierter jetzt? Durch diese/

Kind I: Ja, schon. Also ich bin auch jetzt halt (p) wie sagt man das (p) oder halt, wie meint man das, ist besser. Hm. [nachdenkend] (ppp)

I: Ja, also ich mein, motivierter was in der Schule zu tun, zum Beispiel?

Kind I: Ja. So.

I: Ja. Hast du mehr Lust am/am Lernen seither?

Kind I: Ja, ein bisschen.

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Bei I war es komplett anders. I hat sich so gefreut. Die, die ist noch Wochen danach rumgelaufen, wenn ich zum Hospitieren kam und hat es allen erzählt, die Frau W., die hat mir, keine Ahnung, zweieinhalb Seiten einen Brief geschrieben!

M: [...] Und die Kinder dann so, hä, was heißt das?

M: [...] hilft den Kindern glaub schon.

M: [...] Man hat das richtig gemerkt, sie wusste erst nicht, was sie sagen sollte, hat einfach nur gestrahlt von einem Ohr zum anderen [lacht]

M: [...] und ich würde den gern meinem Papa zeigen

Das Kind I spricht von einer anerkennenden und förderlichen Wirkung auf beide Konstrukte. Die förderliche Wirkung auf beide Konstrukte wird auch aus der Perspektive der/des Mentorin/Mentors beschrieben. Eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten wird ebenfalls aus beiden Perspektiven deutlich. Dieses Kind äußert Selbstwertkontingenzen, die der Anerkennung wird von beiden befragten Personen angesprochen. Der identifizierte Stil wird aus beiden Perspektiven genannt, dieser steigt von T2 zu T3 deutlich an. Alle drei Grundbedürfnisse werden genannt, und auch das Nichtvorhandensein des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit wird von beiden Seiten angesprochen. Bei diesem Fall ergaben sich aus den Daten zwei „Paare“ an Kategorien, die sich in einem

Segment überschritten haben und somit für eine besonders enge inhaltliche Nähe stehen.

Tabelle 46: Gemeinsames Auftreten von Kategorien an einem Segment

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Überschneidungen</i>
Kann sich erinnern – anerkennende Wahrnehmung	2
Anerkennende Wahrnehmung – Nutzung	2

Nach der Transition

Tabelle 47: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes I in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Eltern (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	147	107	147	58
Anerkennende Wahrnehmung	2	-	-	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	3	-	-	-
Förderliche Wirkung auf SWG	1	-	-	-
Kann sich erinnern	2	-	-	-
Nutzung	3	-	-	-
Erfolg	3	2	-	-
Wettbewerb	4	4	-	-
Anerkennung	6	1	-	1
Hoch (SWG)	5	3	-	3
Niedrig (SWG)	3	-	1	-
Mittel (SWG)	3	-	-	1
Pos. Veränderung SWG	1	-	-	-
SWG instabil	-	-	-	1
External	2	1	-	-
Intrinsisch	2	2	-	1
Introjiert	1	-	-	-
Motiviert teils/teils	4	1	-	-

Motiviert pos. Veränderung	1	-	-	-
Amotiviert	2	2	-	1
motiviert	4	1	1	2
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	6	1	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	-	2	-	-
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	-	4	-	4
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	-	3	-	2
Bed. nach Komp.erleben nicht vorhanden	-	-	-	1
Allg. Wohlbefinden	4	-	2	-
Kein allg. Wohlbefinden	3		1	1
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-	-	-
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	-	1	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind I

I: Ähm, wie ist es denn nach wie vor, ähm, Frau, also E. schreibt glaub nicht so viele oder? Wie Frau W. oder ist es nach wie vor wichtig für dich?

Kind I: Also wir haben mal mit Frau W. in der 4. Klasse einen Ausflug ins Gymnasium gemacht und warte ich hole ihn kurz, da hat sie so ein Text geschrieben an mich

Kind I: [...] Also ich hab so ne Mappe, die habe ich vom Kindergarten und da nehme ich alle Sachen, die mir so wichtig sind, sag ich mal so oder die (p) ich bekommen habe zum Geschenk oder so und dann mach ich halt immer solche Folien und tu sie da rein und das ist halt auch das kommt da rein

I: Also hat dich das gefreut, das sie dir das so genau aufgeschrieben hat oder?

Kind I: Ja

I: Würdest du das wünschen, das das E. das auch mal wieder öfter macht, solche Sachen aufzuschreiben?

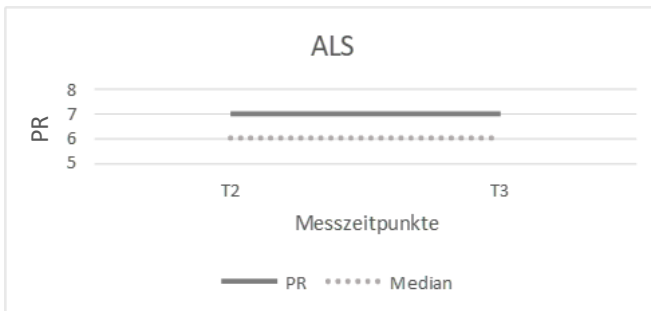
Kind I: Also (p) also man ich hab mich schon gefreut, aber ich freu mich eher auf die Ausflüge, die wir dann machen

Kind I: [...] Und als ich so ein Text, also wenn ich so ein Text bekomme, dann freu ich mich auch

I: [...] Aber das ist natürlich jetzt bisschen kurz ne?

Kind I: Ja, aber ist ja nicht so schlimm. Hauptsache man bekommt irgendwas

Das Kind I beschreibt auch nach der Transition eine anerkennende und umfassende förderliche Wahrnehmung. Nach wie vor sind Selbstwertkontingenzen präsent, vor allem Erfolg und Wettbewerb. Insgesamt wird der Anteil des hohen Selbstwertgefühls als höher beschrieben als der des niedrigen Selbstwertgefühls, was auch die quantitativen Ergebnisse zeigen. Externale und intrinsische Stile sind zu finden. Der intrinsische Stil sinkt, aber von einem hohen Ausgangswert, der externe Stil steigt und fällt wieder. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist nach der Transition deutlicher als vorher. Das allgemeine Wohlbefinden ist sowohl von guten Momenten als auch von schlechten geprägt. Bei dem Vergleichskind V4 fällt der intrinsische Stil etwas stärker. Beim identifizierten Stil sind die Werte zu V4 identisch. Beim RAI sinkt der Wert bei Kind I stärker als bei dem Vergleichskind V4.



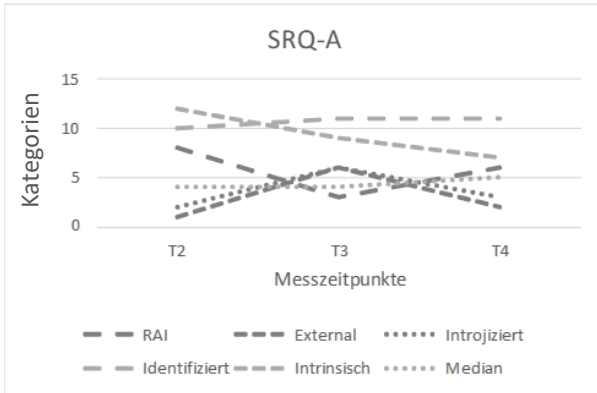
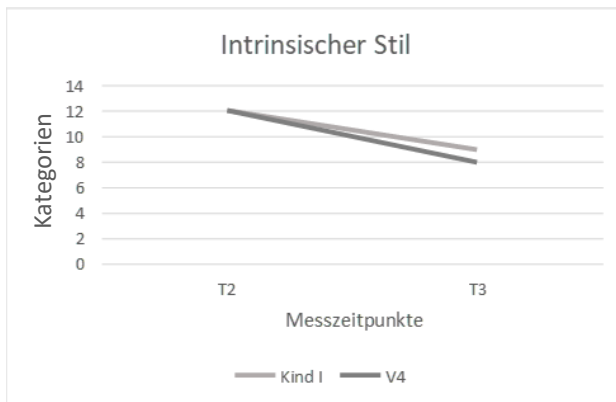
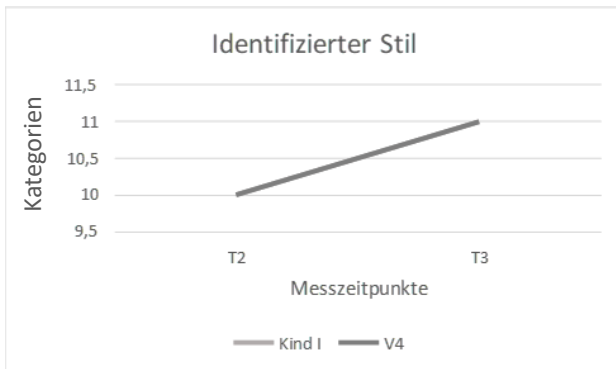


Abbildung 44: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind I im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe



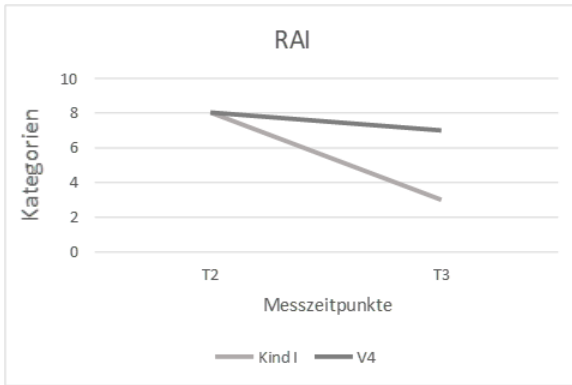


Abbildung 45: Vergleich von Kind I mit V4 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A

j) Kind J (geboren am 31.12.08, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 48: Vergleich von Kind I mit V4 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	93	42
Kann sich nicht erinnern	1	-
Erfolg	6	1
Wettbewerb	3	1
Anerkennung	1	-
Hoch (SWG)	15	1
Niedrig (SWG)	1	-
SWG instabil	-	1
Mittel (SWG)	1	-
Intrinsisch	8	3
Introjiert	1	1
Identifiziert	2	-
Motiviert teils/teils	2	-
Amotiviert	3	-
Motiviert	2	3
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	1	-
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	1	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	8	2
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	3	-
Allg. Wohlbefinden	3	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-
Allg. Wohlbefinden stabil	2	-

Auszug aus dem Interview mit Kind J

I: Eine Bildungs- und Lerngeschichte? Wo er dir was aufgeschrieben hat über was, was du gelernt hast in der letzten Zeit, kannst dich nicht erinnern?

J: [verneint]

Nach der Transition konnten die Bildungs- und Lerngeschichten bei diesem Fall nicht mehr weiter umgesetzt werden, da es auch hier einen Mentorenwechsel gab.

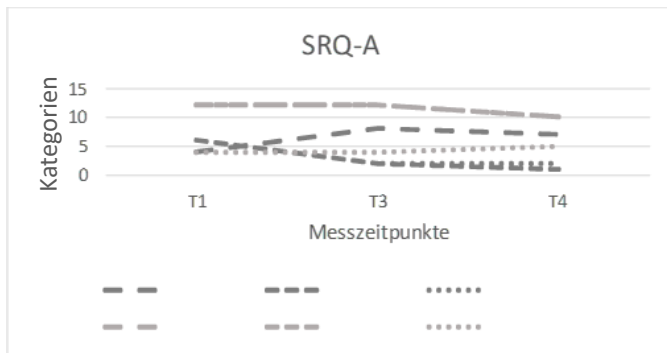


Abbildung 46: Ergebnisse des SRQ-A für das Kind J im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Nach der Transition fand bei Kind J kein Interview statt.

k) Kind K (geboren am 29.07.09, Geschlecht männlich)

Vor der Transition

Tabelle 49: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes K in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	86	91
Kann sich erinnern	1	-
Weiß es nicht (Wirkung)	1	-
Keine Wirkung	1	-
Amotivierende Wahrnehmung	-	1
kontrollierend	-	1
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	-	1
Förderliche Wirkung auf SWG	-	2
Hoch (SWG)	11	-
Mittel (SWG)	1	-
Niedrig (SWG)	-	1
Niedrig pos. Veränderung	-	2
Niedrig stabil	-	1
Intrinsisch	7	1
Introjiert stabil	-	1
Introjiert	-	1
External	-	1
Motiviert stabil	1	-
Motiviert teils/teils	-	1
Amotiviert	1	2
Motiviert	3	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	4	3
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	-	1
Allg. Wohlbefinden	6	-
Allg. Wohlbefinden stabil	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind K

I: *Hat sie mal für euch geschrieben, kann das sein?*

K: *Ja*

I: *Aber was hat es mir dir so gemacht, als du gelesen hast was da drin stand?*

K: *Mh, (pp)*

I: *Achselzucken [lacht], weißt du nicht.*

K: *Ne*

I: *Hast du nicht das Gefühl gehabt, dass es dich motiviert hat oder so? Wenn sie dir so was geschrieben hat?*

K: *Mh, ne.*

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: *Und der K, der war halt eher so (p) hm, okay, danke [lacht]. Ja [lacht]*

I: *Und denken Sie, dass das Gespräch, ähm, generell oder diese Lerngeschichten ähm (p) vielleicht auch den Kindern ein bisschen mehr Mut gemacht haben, oder*

M: *Ja.*

I: *Irgendwie was den Kindern gegeben haben auch?*

M: *Ja, doch.*

I: *Und was würden Sie da am ehesten sagen? Was es (p) was es den Kindern am meisten gebracht hat?*

M: *Ich glaube am meisten dann (p) ja es hat auf einmal/also zum einen auf die Motivation aus-
gewirkt, finde ich. Die haben sich dann halt schon auch immer angestrengt, damit die quasi wieder
eine positive Rückmeldung sozusagen bekommen und auch, ich denke auch, auf jeden Fall auch
Selbstbewusstsein.*

I: *Schon auch, ne?*

M: *Ja. Doch (p) Auf jeden Fall.*

Das Kind K kann sich an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern, es weiß zum einen nicht, ob diese etwas bei ihm bewirkt haben und zum anderen meint es eher nicht. Amotivierte Momente haben beide Seiten (Kind und Mentor/-in) festgestellt. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird aus beiden Perspektiven beschrieben.

Nach der Transition

Tabelle 50: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes K in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin nach der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	132	143
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	2	3
Förderliche Wirkung auf SWG	-	2
Kann sich erinnern	1	-
Keine Wirkung	1	-
Positive Wirkung	-	2
Nutzung	-	3
Erfolg	1	2
Anerkennung	-	2
Hoch (SWG)	7	2
Niedrig (SWG)	1	1
SWG pos. Veränderung	-	4
Mittel (SWG)	1	-
Reflexion	1	-
External	1	-
Intrinsisch	2	1
Intrinsisch neg. Veränderung	-	1
Identifiziert	-	1
Motiviert	1	4
Motiviert neg. Veränderung	-	1
Amotiviert	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	3	1
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	-	1
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	-	3
Allg. Wohlbefinden	6	1

Kein allg. Wohlbefinden	-	1
Allg. Wohlbefinden teils/teils	1	-

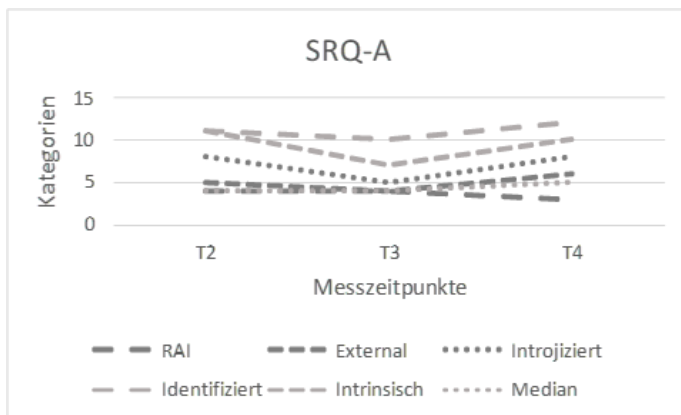
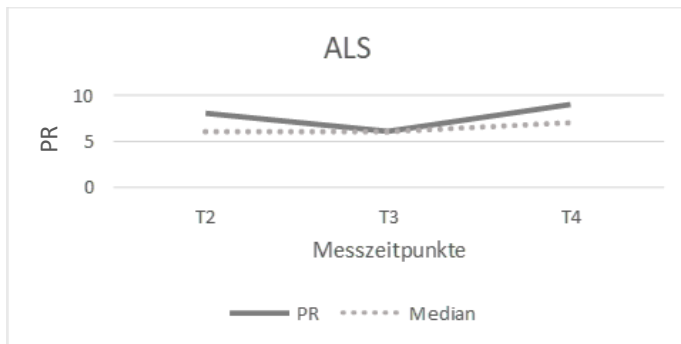


Abbildung 47: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind K im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Bei diesem Kind ergab sich ein „Paar“ an Kategorien, die sich in zwei Segmenten überschneiden haben.

Tabelle 51: Überschneidungen von Kategorien an einem Segment

Kategorien	Anzahl der Überschneidungen
Förderliche Wirkung auf SWG – Nutzung	2

Auszug aus dem Interview mit Kind K

I: Was denkst du denn über die Geschichten?

K: Gut, die sind halt hilfreich und auch sehr nett.

I: Warum sind die hilfreich?

K: Ähm, man kriegt selbst, ähm, Motivation und ja auch sehr nett.

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Also bei sowohl bei B. als auch bei K, die freuen sich schon am Anfang vom Monat auf die nächste Lerngeschichte und auch die Eltern, also ich habe es denen dann auch noch schriftlich immer zugeschickt zum Teil, weil sie es nochmal lesen wollten und die Eltern finden es auch eher positiv, also von K die Eltern haben sich auch positiv dazu geäußert und bedankt

M: [...] Ja ja, also ich glaube, ähm, bei K das das schon so ein so ein Selbstbewusstsein auch bisschen gestärkt hat, der war da ganz stolz, wusste gar nicht was sagen und, ähm, bei B. auch, ähm, so ja, wann kommt die Lerngeschichte und machen wir die bitte am Ende, weil dann habe ich das positive am Schluss, also die freuen sich auf so ne Rückmeldung sehr, weil das vielleicht auch sonst zu kurz kommt

Kind K beschreibt eine förderliche Wahrnehmung auf die (intrinsische) Motivation, das hat sich im Vergleich zu vor der Transition geändert. Zusätzlich beschreibt es aber auch, dass die Bildungs- und Lerngeschichten keine Wirkung haben. Die Selbstwertkontingenz Erfolg wird aus beiden Perspektiven deutlich, vor der Transition wurde sie nicht genannt. Motivierte Momente und der intrinsische Regulationsstil werden vor der Transition häufiger genannt als nach der Transition. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird aus der kindlichen Perspektive weiterhin als zentral dargestellt, im Mentoren-Interview war dagegen das Bedürfnis nach Autonomieerleben vorherrschend. Die quantitativen Ergebnisse zeigen ein Absinken des Selbstwertgefühls nach der Transition zu T3, woraufhin ein Anstieg folgt. Der Ausgangswert von 8 für die ALS bei T2 liegt über dem Durchschnitt, bei T4 mit einem Wert von 9 sogar extrem über dem Durchschnitt. Der RAI verläuft stabil bis T3, ab dann sinkt er.

l) Kind L (geboren am 30.12.08, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 52: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes L in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	150	60
Kontrollierende Wahrnehmung	1	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	6	2
Förderliche Wirkung auf SWG	1	2
Keine Wirkung	-	1
Nutzung	4	-
Erfolg	4	2
Anerkennung	2	-
Familiäre Unterstützung	-	1
Hoch (SWG)	7	3
Niedrig (SWG)	6	3
Mittel (SWG)	2	-
SWG stabil	-	1
Reflexion	2	-
Identifiziert stabil	1	-
External	2	-
Intrinsisch	5	2
Introjiert	2	-
Identifiziert	1	-
Motiviert teils/teils	2	-
Motiviert neg. Veränderung	1	-
Motiviert pos. Veränderung	-	1
Amotiviert	2	-
Motiviert	1	1
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	4	-
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	1	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	7	2
Allg. Wohlbefinden	4	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	2	-

Allg. Wohlbefinden stabil	1	-
---------------------------	---	---

Auszug aus dem Interview mit Kind L

I: *Wie fandest du das?*

L: *Cool. Also da habe ich mich dann immer ein bisschen verbessert.*

I: *Wie findest du das, dass du da manchmal so ne Geschichte kriegst?*

L: *Also, da lernt man halt, selber kann man ja nicht gucken wie man ist, weil man kann sie ja sagen, ich bin ganze Zeit gut und so*

I: *Mhm, habt ihr auch ein bisschen drüber gesprochen noch //ja// was da drin stand?*

L: *Und dann hat man es halt den Eltern gezeigt (p) und dann ja, haben wir es dann halt (p) ich glaub eingeordnet. Ähm, da hat meine Mama unterschrieben immer.*

I: *[...] Mhm, super, schön. (pp) Ja, ähm (pp) und würdest du grad mit den Geschichten nochmal, ähm, weil du das ja auch in Weichenstellung öfter machen mit den Geschichten, würdest du sagen, das bringt dir irgendwas? Also für das Lernen?*

L: *Also die Lerngeschichten. Joa (p) also da/also bei einem da stand das ich in Englisch/da haben wir halt Monate bekommen und ich war dann die erste wo halt gesagt hat mein Geburtstag/also ist im Dezember zum Beispiel und das fand/das hat sie dann aufgeschrieben, da hat sich dann meine Mama gefreut.*

I: *Also das bringt so für dich (pp) was würdest du sagen so was bringt es so für dich? So am ehesten?*

L: *Ich hab mich ja beim nächsten Mal immer ein bisschen besser (p) also (p) besser (pp) ähm*

I: *So entwickelt oder?*

L: *Ja. Aber eigentlich stand auch nichts schlimmes bei allen unseren (p) ja, weil (p) da wussten wir das wir uns/sie hat uns halt immer beobachtet und das hat uns/das sahen wir ein bisschen und dann haben wir extra (p) so gut (p) uns gut benommen.*

I: *Ok, ihr habt euch extra angestrengt.*

L: *Ja, aber sonst stand eigentlich nichts schlimmes was wir halt nicht so gut hatten gemacht haben.*

I: *[...] Bei den Lerngeschichten nochmal kurz. Genau, freust du dich, wenn du da eine hörst?*

L: *Ja.*

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

I: Ähm wie würden sie denn sagen, wie war es jetzt für sie g/generell, ähm, mit den Lerngeschichten zu arbeiten?

M: Ähm, das war ganz gut eigentlich, weil die Kinder haben sich immer drauf gefreut

I: Und was würden sie sagen, wie war es für die grad speziell für die 2 Kinder jetzt? Also für D. und, ähm, L diese Lerngeschichten zu bekommen?

M: Ähm, ich glaube die haben sich schon voll gefreut, also war so mein Eindruck und die waren schon auch stolz, also bei L, die hat es immer noch ihrer Mama gegeben und die hat dann immer noch unterschrieben

Kind L berichtet hauptsächlich von einer förderlichen Wahrnehmung auf die (intrinsische) Motivation. Die Selbstwertkontingenz Erfolg wird aus beiden Perspektiven deutlich. Hohe und niedrige Selbstwertgefühl-Kategorien deuten auf ein instabiles Selbstwertgefühl hin. Die quantitativen Daten zeigen einen negativen Verlauf über die Zeit. Mit einem Wert von 7 für die ALS liegt der Anfangswert im durchschnittlichen Bereich. Der intrinsische Stil wird von beiden Seiten genannt. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird aus beiden Perspektiven als bedeutsam herausgestellt. Mit der/dem Mentor/-in konnte nach der Transition kein Interview geführt werden.

Nach der Transition

Tabelle 53: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes L in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition

Kategorie	Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)	Interview Eltern (Anzahl der kodierten Segmente)	Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)
Insgesamt	165	47	79
Anerkennende Wahrnehmung	3	-	-
Kann sich erinnern	1	-	-
Erfolg	2	-	1
Hoch (SWG)	2	1	1
Niedrig (SWG)	5	2	-

SWG pos. Veränderung	-	-	1
External	4	-	-
Intrinsisch	4	-	-
Introjiert	2	-	-
Amotiviert	6	1	-
Motiviert	2	2	-
Motiviert pos. Veränderung	-	-	1
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	2	-	-
Bed. nach Autonomieerleben nicht vorhanden	3	-	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	2	-	-
Allg. Wohlbefinden	6	-	2
Kein allg. Wohlbefinden	2	2	-
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	-	1	1
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung	-	1	-

Auszug aus dem Interview mit Kind L

I: Weißt du das auch noch?

L: Sie hat uns, ähm, das war glaube sogar letzgens

I: Mmh, ist noch gar nicht so lange her

L: hat sie, ähm, uns einfach so Brief geschrieben, das sie sich halt, das sie uns halt einfach gelobt hat, das wir uns so melden und so, ja das war toll mit meinem Namen einen Brief zu bekommen und das sie sich auch überhaupt die Mühe gemacht hat ein Brief zu schreiben

Nach der Transition steht für Kind L die anerkennende Wahrnehmung im Vordergrund. Die Kontingenz Erfolg ist nach wie vor ersichtlich. Das allgemeine Wohlbefinden wird als eher gut eingestuft. Mit einem Wert von 4 für die ALS liegt Kind L beim Selbstwertgefühl bei T4 im unterdurchschnittlichen Bereich. Der RAI ist auf einem hohen Niveau bis T2 angestiegen und dann leicht gesunken. Für den intrinsischen Stil konnte

ein Vergleichskind gefunden werden. Dabei werden unterschiedliche Abläufe deutlich. Bei V5 sinkt der intrinsische Stil vor der Transition, bei Kind L nach der Transition.

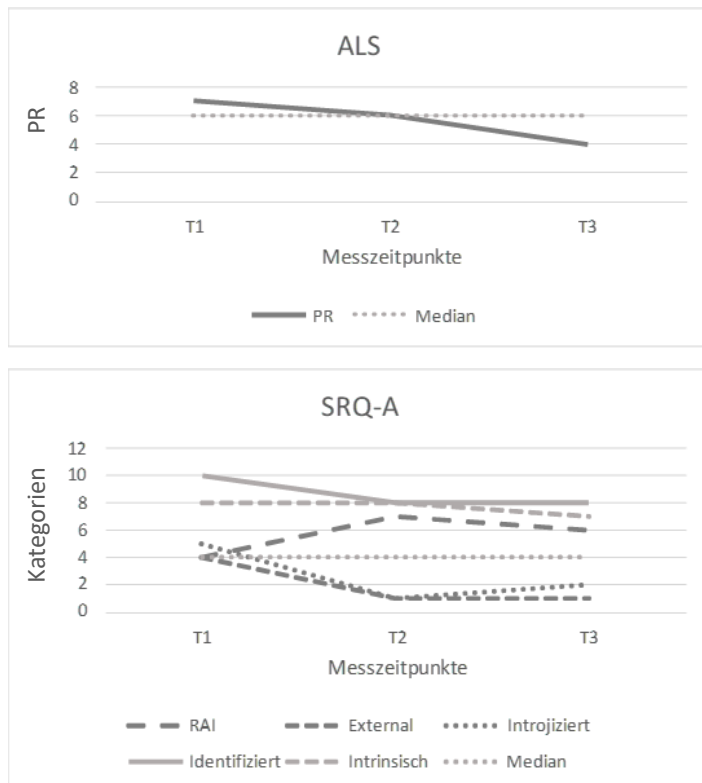


Abbildung 48: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind L im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

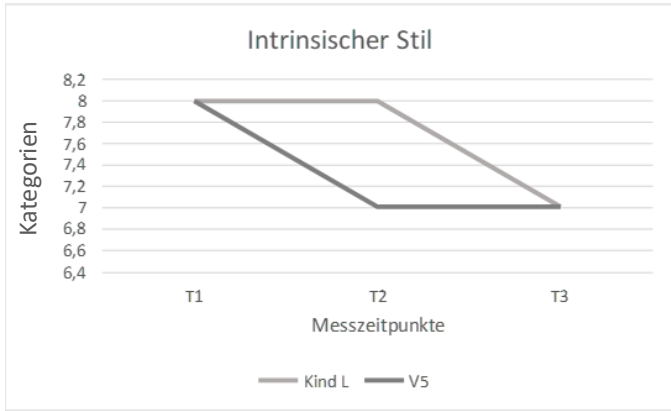


Abbildung 49: Vergleich von Kind L mit V5 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A

m) Kind M (geboren am 04.03.09, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 54: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes M in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	87	188
Amotivierende Wahrnehmung	1	1
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	-	1
Kann sich erinnern	1	-
Keine Wirkung	-	1
Erfolg	4	1
Wettbewerb	-	1
Anerkennung	2	2
Echtes SWG	-	1
Hoch (SWG)	11	-
Niedrig (SWG)	1	-
Mittel (SWG)	1	-
Reflexion	-	1
External	3	-
Intrinsisch	6	-
Introjiert	1	-
Identifiziert	-	1
Motiviert pos. Veränderung	1	-
Motiviert teils/teils stabil	1	-
Motiviert neg. Veränderung	1	-
Amotiviert	7	1
Motiviert	2	3
Motiviert stabil	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	1	2
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	1	-
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	-	1
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	-	1
Allg. Wohlbefinden	6	-

Kein allg. Wohlbefinden	4	-
Allg. Wohlbefinden stabil	2	-

Auszug aus dem Interview mit Kind M

I: Würdest du gern öfters solche Geschichten schreiben lassen oder/oder reicht dir so eine?

M: Ähm, also eine wäre auch okay.

Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Und die Kinder dann so, hä, was heißt das?

M: [...] hilft den Kindern glaub schon.

Kind M nennt eine amotivierende Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten. Deutlich wird die Kontingenz Anerkennung. Weiterhin wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bei diesem Kind aus beiden Perspektiven deutlich.

Nach der Transition

Tabelle 55: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes M in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition

Kategorie	Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)	Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)	Interview Eltern (Anzahl der kodierten Segmente)	Interview Lehrkraft (Anzahl der kodierten Segmente)
Insgesamt	164	107	34	58
Amotivierende Wahrnehmung	2	-	-	-
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	4	-	-	-
Informationelle Wahrnehmung	1	-	-	-
Erfolg	4	-	-	1
Anerkennung	-	-	-	1
Wettbewerb	1	-	-	-
Hoch (SWG)	3	-	-	1

Niedrig (SWG)	1	-	1	1
Mittel (SWG)	-	2	-	1
Reflexion	3	-	-	-
External	5	-	1	-
Intrinsisch	1	-	-	-
Introjiert	1	-	-	-
Identifiziert	1	-	-	-
Motiviert teils/teils	1	-	1	-
Motiviert pos. Veränderung	1	-	-	-
Motiviert neg. und pos. Veränderung	1	-	-	-
Amotiviert	6	1	-	1
Motiviert	5	2	-	-
Motiviert stabil	-	1	-	-
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	4	1	-	-
Bed. nach Komp.erleben nicht vorhanden	-	-	-	1
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	1	-	-	-
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	4	1	1	-
Allg. Wohlbefinden	8	-	2	-
Kein allg. Wohlbefinden	7	-	2	-
Allg. Wohlbefinden teils/teils	2	-	-	-
Allg. Wohlbefinden stabil	1	-	-	-
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	1	1	-	-

Auszug aus dem Interview mit Kind M

I: Ok, also kannst du gern behalten ne

M: Ok, danke

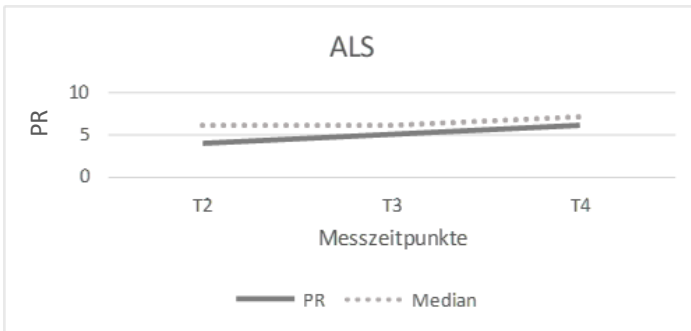
M: [...] weil da wissen wir dann auch, was wir gut gemacht haben und was wir vielleicht noch verbessern können, weil wenn, wir mussten auch mal so ein Plakat vorstellen, da war ich oft zu

schnell und ich find es gut, dass sie es auch noch gesagt hat, weil sonst wüsste ich sonst würde ich zum Beispiel im Klassenzimmer auch mal zu schnell reden und dann wüsste ich es nicht

I: Mmh und wenn sie so dir nochmal sagt was du gut kannst, ähm, macht es was mit dir? Also fühlst du dich dadurch irgendwie gestärkt oder ist es egal?

M: Also ich weiß, dass ich das dann nicht so mehr üben muss und das ich das dann schon gut kann, das find ich halt gut

Nach der Transition ist bei Kind M die Wahrnehmung als förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation dominierend. Es zeigen sich Momente, in denen das Kind motiviert ist und in denen es nicht motiviert ist. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist weiter dominierend. Das allgemeine Wohlbefinden ist geteilt, wobei von einer positiven Veränderung aus zwei Perspektiven gesprochen wird. Das Selbstwertgefühl ist kontinuierlich aus einem unterdurchschnittlichen Bereich auf einen durchschnittlichen Bereich gestiegen. Der RAI ist leicht bis T3 gestiegen, und danach leicht gesunken.



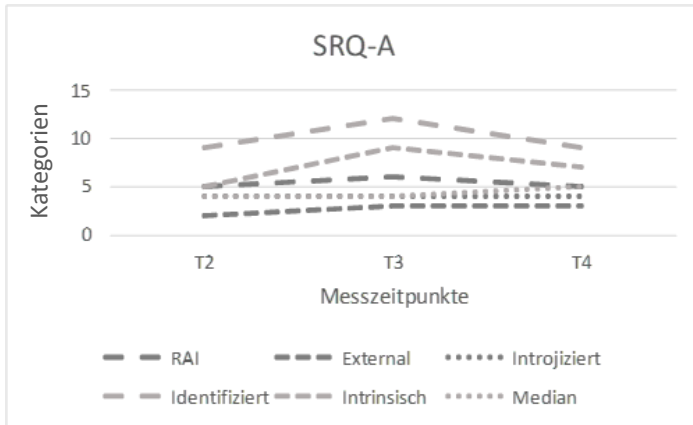


Abbildung 50: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind M im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

n) Kind N (geboren am 03.01.09, Geschlecht weiblich)

Vor der Transition

Tabelle 56: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes N in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition

<i>Kategorie</i>	<i>Interview Kind (Anzahl der kodierten Segmente)</i>	<i>Interview Mentor/-in (Anzahl der kodierten Segmente)</i>
Insgesamt	78	46
Förderliche Wirkung auf SWG	1	-
Amotivierende Wahrnehmung	-	1
Kontrollierende Wahrnehmung	-	2
Kann sich erinnern	2	-
Keine Wirkung	1	2
Erfolg	1	-
Anerkennung	1	-
Hoch (SWG)	11	1
Hoch stabil	-	1
Niedrig (SWG)	3	-
SWG pos. Veränderung	1	-
Intrinsisch	3	2
Motiviert teils/teils	2	-
Motiviert	-	1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	2	-
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	1	1
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	1	-
Allg. Wohlbefinden	7	-
Kein allg. Wohlbefinden	-	1
Allg. Wohlbefinden stabil	2	1
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	1	1

Auszug aus dem Interview mit Kind N

I: Und hat, ähm, hat dir das irgendwas gebracht auch für für die Schule jetzt?

N: Ja jetzt habe ich mehr Mut

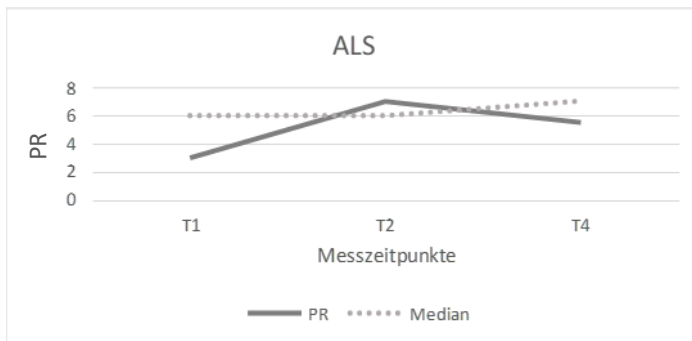
Auszug aus dem Interview (Mentor/-in)

M: Und dann ist das dem Kind, das halt angesprochen wird, irgendwie dann bisschen unangenehm

I: Ok. Also Sie würden sagen, es war ihnen unangenehm, oder, oder, wie würden Sie es beschreiben?

M: Ja, mhm, schon. Oder sie haben dann auch nicht verstanden, ja, was bringt das jetzt irgendwie

Das Kind N beschreibt eine förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl. Der intrinsische Stil wird aus beiden Perspektiven angesprochen. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist im Vordergrund. Das allgemeine Wohlbefinden ist stabil und von einer positiven Veränderung gekennzeichnet. Leider konnten die Bildungs- und Lerngeschichten nach der Transition bei diesem Kind aufgrund eines Mentorenwechsels nicht mehr durchgeführt werden. Die quantitativen Daten zeigen einen Anstieg des Selbstwertgefühls bis T2 von einem niedrigen Anfangswert mit 3 für die ALS. Bei T4 fand eine zweifache Messung der ALS und des SRQ statt. Der RAI steigt leicht an bis T2 und sinkt bis T4 leicht.



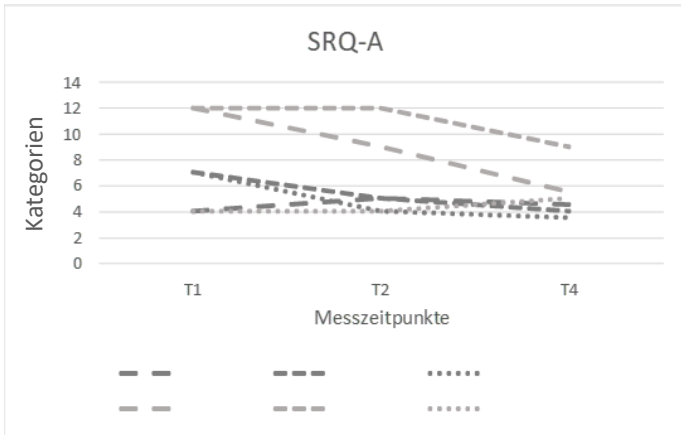


Abbildung 51: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind N im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe

Nach der Transition fand bei Kind N kein Interview statt.

10.2 Typologie und fallvergleichende Ergebnisse

In Tabelle 57 werden alle relevanten Kategorien in ihrer Gesamtanzahl dargestellt. Auffallend ist, dass die informationelle Wahrnehmung von allen Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG am häufigsten genannt wurde mit 95 Kodierungen. Die förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation wurde darunter etwa doppelt so oft kodiert als die förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl. Mit 15 Kodierungen bildet die anerkennende Wahrnehmung, die induktiv gebildet wurde, die zweitstärkste Wahrnehmungsform nach der informationellen Form. Die amotivierende und kontrollierende Wahrnehmungen wurden genannt, jedoch zu einem geringen Anteil. Eine negative Wirkung wurde nicht kodiert. Eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten wurde insgesamt an 22 Segmenten kodiert. Das kontingente Selbstwertgefühl konnte häufig kodiert werden mit 269 Segmenten. Darunter war die Kontingenz Erfolg die stärkste. Insgesamt überwog die Kategorie hohes Selbstwertge-

fühl im Vergleich zur Kategorie niedriges Selbstwertgefühl. An 39 Segmenten zeigte sich eine positive Veränderung des Selbstwertgefühls. Bei den Veränderungen der Motivationsstile war die Kategorie der Reflexion die dominante. Der intrinsische Motivationsstil wurde am häufigsten unter den Regulationsstilen genannt. Es gab mehr Segmente, die mit motiviert kodiert wurden als mit amotiviert. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wurde am häufigsten kodiert. Das allgemeine Wohlbefinden wurde häufig (161 Segmente) kodiert. Eine negative Veränderung des allgemeinen Wohlbefindens wurde sechs Mal kodiert.

Tabelle 57: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten gesamt für relevante Kategorien

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der kodierten Segmente insgesamt</i>
Anerkennende Wahrnehmung	15
Amotivierende Wahrnehmung	7
Kontrollierende Wahrnehmung	5
Informationelle Wahrnehmung	95
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	63
Förderliche Wirkung auf SWG	28
Kann sich nicht erinnern	6
Kann sich erinnern	19
Positive Wirkung	9
Keine Wirkung	10
Nutzung	22
Echtes SWG	6
Kontingentes SWG	269
Wertorientierung	11
Erfolg	149
Wettbewerb	35
Anerkennung	63
Familiäre Unterstützung	11
Hoch SWG	251
Niedrig SWG	139
Mittel SWG	55
SWG instabil	9
SWG stabil	8
SWG pos. Veränderung	39
SWG neg. Veränderung	5
Veränderung Motivationsstile	33 (Reflexion 23, intrinsisch stabil 3, intrinsisch pos. Veränderung 3)
External	79
Intrinsisch	164

Introjiert	23
Identifiziert	24
Motiviert teils/teils	30
Motiviert neg. Veränderung	12
Motiviert pos. Veränderung	14
Motiviert stabil	12
Amotiviert	96
Motiviert	123
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	88
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	45
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	130
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	28
Bed. nach Autonomieerleben nicht vorhanden	9
Allg. Wohlbefinden	161
Kein allg. Wohlbefinden	72
Allg. Wohlbefinden teils/teils	19
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	23
Allg. Wohlbefinden stabil	21
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung	6

In Tabelle 58 werden die beiden Kategorien der „förderlichen Wirkung auf das Selbstwertgefühl“ und der „förderlichen Wirkung auf die (intrinsische) Motivation“ mit ihren jeweiligen Subkategorien dargestellt. Der intrinsische Motivationsstil und das Bedürfnis nach Kompetenzerleben sind die dominanten Subkategorien innerhalb der Motivation. Auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Internalisierungsprozesse spielen eine Rolle. innerhalb der Kategorie des Selbstwertgefühls wurde vor allem der Begriff des Stolzes kodiert und mit 4 Segmenten der des Mutes.

Tabelle 58: Die beiden Kategorien „Förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl“ und „förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation“ mit den jeweiligen Subkategorien

<i>Förderliche Wirkung auf SWG</i>		<i>Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation</i>	
Stolz	12	Intrinsisch	21
Mut	4	Bed. nach Komp.erleben	21
		Bed. nach soz. Eingebundenheit	9
		Internalisierung	6

10.2.1 Quantitative fallvergleichende Ergebnisse

Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse über den gesamten Messzeitraum für die WS-Gruppe und für den Self-Regulation Questionnaire-Academic zusätzlich für beide Vergleichsgruppen dargestellt.

Für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl ergaben sich folgende Werte.

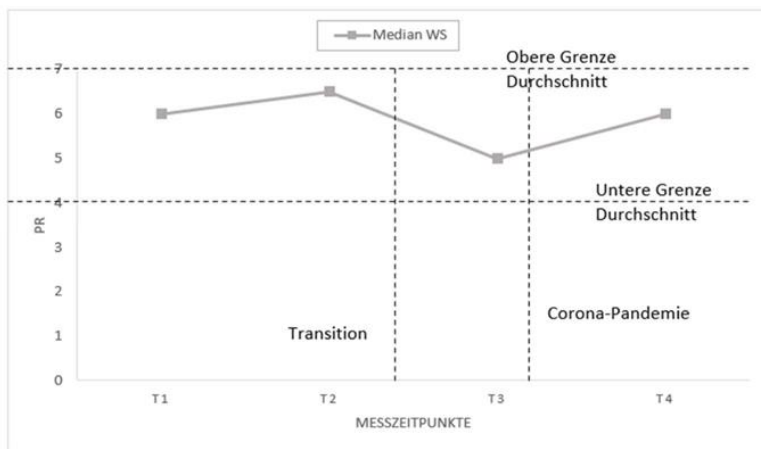


Abbildung 52: Darstellung des Verlaufs des Medians für die WS-Gruppe für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl

Bei der Selbstwerthöhe zeigt sich bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG insgesamt ein instabiler Verlauf. Bis T2 steigen die Werte, zwischen T2 und T3 sinken sie, ab T3 steigen sie wieder. Insgesamt befinden sich die Werte im durchschnittlichen Bereich.

Die Werte der Mediane des Relative Autonomy Indexes der verschiedenen Gruppen lassen sich aus Abbildung 53 entnehmen.

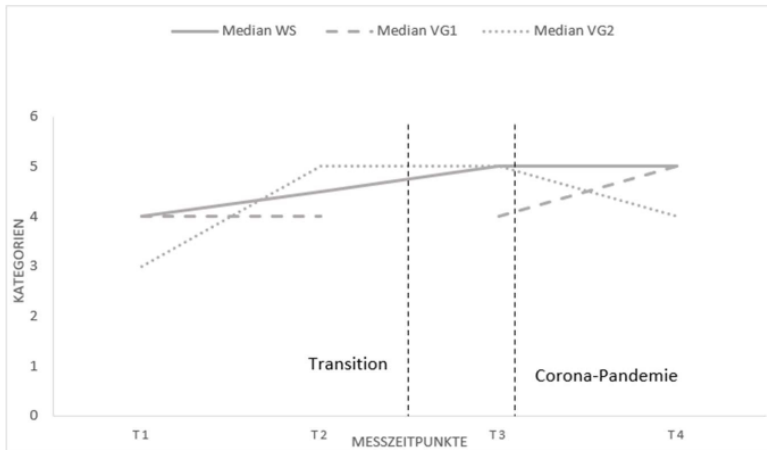


Abbildung 53: Mediane der WS-Gruppe und beider Vergleichsgruppen des Relative Autonomy Index

Der Relative Autonomy Index zeigt in der WS-Gruppe einen kontinuierlichen Anstieg, ab T3 bleibt er stabil. In der VG₁ bleiben die Werte vor der Transition stabil, ab T3 steigen die Werte. In der VG₂ zeigt sich der RAI instabiler. Er steigt von einem niedrigen Ausgangswert bis T2, bleibt stabil und sinkt nach T3.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Formen der extrinsischen Motivation und des intrinsischen Motivationsstils für alle Gruppen im Zeitverlauf dargestellt.

a) Externaler Regulationsstil

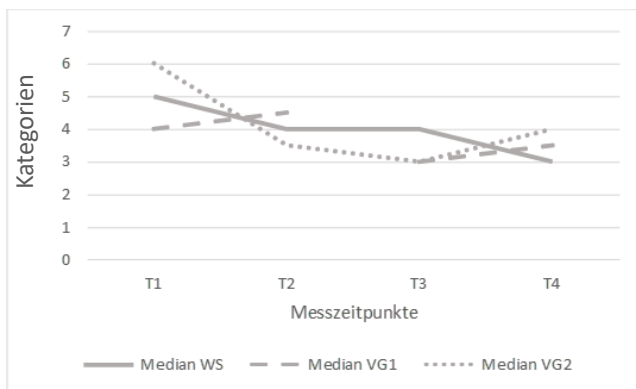


Abbildung 54: Verlauf des Medians des externen Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen

Beim externen Regulationsstil zeigt sich bei der WS-Gruppe ein Absinken von T1 zu T2 und von T3 zu T4. Zwischen T2 und T3 bleibt der Stil stabil. In der VG₁ steigt er jeweils an. In VG₂ fällt er deutlich bis T3 und steigt ab dort wieder an.

b) Introjizierter Regulationsstil

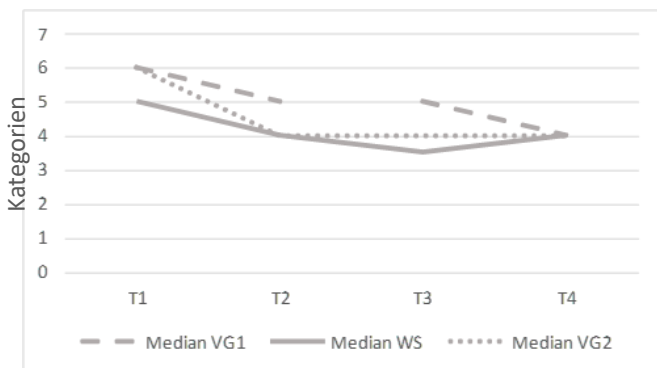


Abbildung 55: Verlauf des Medians des introjizierten Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen

Beim introjizierten Regulationsstil ist ein Absinken der Werte bei der WS-Gruppe bis T3 festzustellen, ab T3 steigt er leicht an. Bei der VG₁ wird ein Absinken der Werte deutlich, jedoch von hohen Ausgangswerten. In der VG₂ fallen die Werte von T1 zu T2 und bleiben danach stabil.

c) Identifizierter Regulationsstil

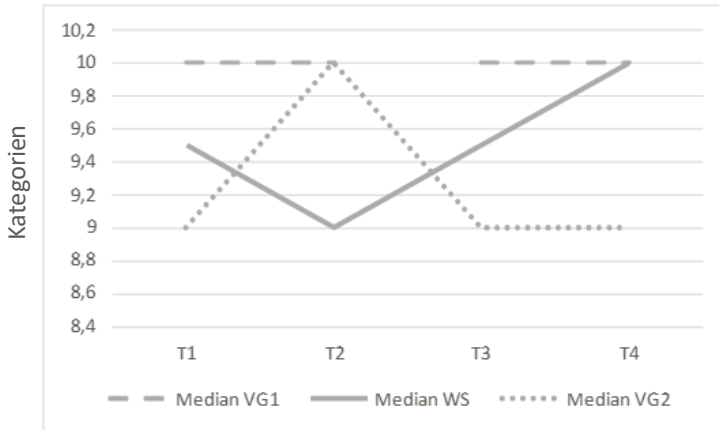


Abbildung 56: Verlauf des Medians des identifizierten Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen

Beim identifizierten Regulationsstil fällt der Median-Wert der WS-Gruppe leicht bis T2, um danach zu steigen. In der VG₁ ist der Verlauf der Werte jeweils vor und nach der Transition stabil auf einem hohen Niveau. In der VG₂ ist ein Anstieg bis T2 ersichtlich, danach fallen die Werte, um ab T3 stabil zu bleiben.

d) Intrinsischer Stil

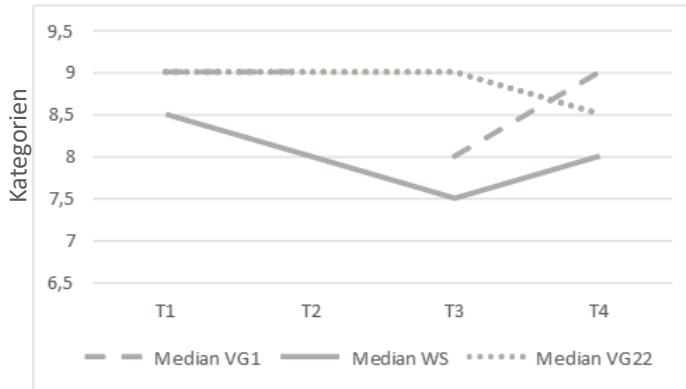


Abbildung 57: Verlauf des Medians des intrinsischen Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen

Bei der intrinsischen Motivation zeigt sich bei der WS-Gruppe ein Absinken bis T3 und danach ein Anstieg der Werte. In der VG1 ist der Verlauf vor der Transition stabil, nach der Transition steigen die Werte. In der VG2 ist der Verlauf stabil bis T3, danach erfolgt ein Absinken der Werte.

Die vorliegenden Daten wurden auf Signifikanz geprüft. Dazu wurde aufgrund des ordinalen Skalenniveaus beider Erhebungsinstrumente auf den U-Test (Mann & Whitney, 1947, zit. nach Döring & Bortz, 2016) für zwei unabhängige Stichproben zurückgegriffen, um die Unterschiede zwischen den Gruppen auf Signifikanz zu testen. Um die Voraussetzungen für den Test zu prüfen, wurden für den Self-Regulation Questionnaire - Academic für jede der Gruppen Histogramme erstellt. Die Verteilungen erwiesen sich als hinreichend ähnlich, um den U-Test durchzuführen.

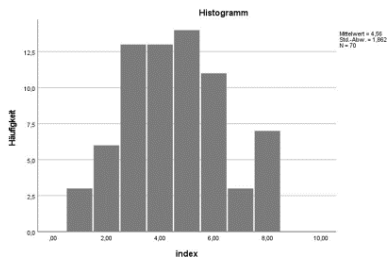
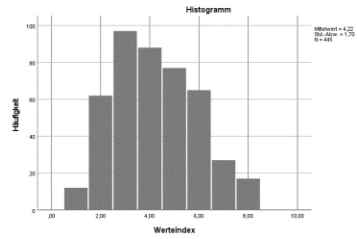
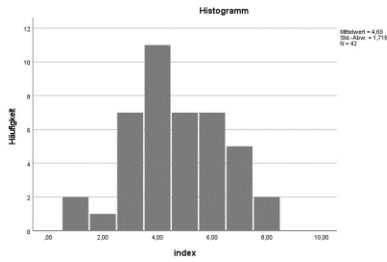


Abbildung 58: Histogramme am Beispiel für den Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe (oben links), VG1 (oben rechts) und VG2 (unten)

Die Ergebnisse des U-Tests werden in den Tabellen 59 bis 63 dargestellt.

Tabelle 59: Ergebnis des U-Tests für den Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe und VG₁ und VG₂

Zeitpunkt	VG ₁	VG ₂
T2	p=,20	p=,376
T3	p=,105	p=,394
T4	p=,284	p=,478

Tabelle 60: Ergebnis des U-Tests für den externalen Stil für die WS-Gruppe und VG₁ und VG₂

Zeitpunkt	VG ₁	VG ₂
T2	p=,253	p=,469
T3	p=,061	p=,413
T4	p=,366	p=,46

Tabelle 61: Ergebnis des U-Tests für den introjierten Regulationsstil für die WS-Gruppe und VG₁ und VG₂

<i>Zeitpunkt</i>	<i>VG₁</i>	<i>VG₂</i>
T2	p=.059	p=.349
T3	p=.033**	p=.371
T4	p=.494	p=.454

Tabelle 62: Ergebnis des U-Tests für den identifizierten Regulationsstil für die WS-Gruppe und VG₁ und VG₂

<i>Zeitpunkt</i>	<i>VG₁</i>	<i>VG₂</i>
T2	p=.179	p=.116
T3	p=.438	p=.448
T4	p=.364	p=.356

Tabelle 63: Ergebnis des U-Tests für den intrinsischen Stil für die WS-Gruppe und VG₁ und VG₂

<i>Zeitpunkt</i>	<i>VG₁</i>	<i>VG₂</i>
T2	p=.187	p=.101
T3	p=.164	p=.088
T4	p=.371	p=.517

Da die Hypothese zur Testung einseitig formuliert wurde (siehe Kapitel 5), wurde die exakte einseitige Signifikanz geprüft. Es ergaben sich keine Signifikanzen, außer für den introjierten Regulationsstil bei VG₁ für T3.

Tabelle 64: Ergebnis des Friedman-Tests für die Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl und für den Self-Regulation Questionnaire – Academic für die WS-Gruppe

	ALS	RAI	external	introjiert	identifiziert	intrinsisch
Asymptotische Signifikanz	.218	.857	.808	.998	.209	.622

Um die Verläufe der WS-Gruppe für die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl auf Signifikanz zu prüfen, wurde der Friedman-Test (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013) verwendet (siehe Tabelle 64). Daraus ergaben sich keine signifikanten Werte.

Tabelle 65: Korrelationen zwischen der Selbstwerthöhe (Normwerte) und den unterschiedlichen Regulationsstilen des Self-Regulation Questionnaire – Academic für die Gesamtstichprobe (oben) und die WS-Gruppe (unten)

			Korrelationen						
			Normwerte	WerteExternal	WerteIntroji	WerteIdent	WerteIntrinsisch	WerteIndex	
Spearman-Rho	Normwerte	Korrelationskoeffizient	1,000	-,092*	-,115*	,282**	,307**	,250**	
		Sig. (1-seitig)	.	,033	,011	<,001	<,001	<,001	
		N	434	401	401	401	401	401	
	WerteExternal	Korrelationskoeffizient	-,092*	1,000	,658**	,177**	,142**	-,832**	
		Sig. (1-seitig)	,033	.	<,001	<,001	<,001	<,001	
		N	401	501	501	501	501	501	
	WerteIntroji	Korrelationskoeffizient	-,115*	,658**	1,000	,296**	,174**	-,721**	
		Sig. (1-seitig)	,011	<,001	.	<,001	<,001	<,001	
		N	401	501	501	501	501	501	
	WerteIdent	Korrelationskoeffizient	,282**	,177**	,296**	1,000	,596**	,113**	
		Sig. (1-seitig)	<,001	<,001	<,001	.	<,001	,006	
		N	401	501	501	501	501	501	
	WerteIntrinsisch	Korrelationskoeffizient	,307**	,142**	,174**	,596**	1,000	,269**	
		Sig. (1-seitig)	<,001	<,001	<,001	<,001	.	<,001	
		N	401	501	501	501	501	501	
	WerteIndex	Korrelationskoeffizient	,250**	-,832**	-,721**	,113**	,269**	1,000	
		Sig. (1-seitig)	<,001	<,001	<,001	,006	<,001	.	
		N	401	501	501	501	501	501	

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

			Korrelationen						
			Normwerte	WerteExternal	WerteIntroji	WerteIdent	WerteIntrinsisch	WerteIndex	
Spearman-Rho	Normwerte	Korrelationskoeffizient	1,000	,043	,098	,294*	,324*	,068	
		Sig. (1-seitig)	.	,396	,277	,035	,022	,341	
		N	46	39	39	39	39	39	
	WerteExternal	Korrelationskoeffizient	,043	1,000	,800**	,108	-,060	-,884**	
		Sig. (1-seitig)	,396	.	<,001	,248	,353	<,001	
		N	39	42	42	42	42	42	
	WerteIntroji	Korrelationskoeffizient	,098	,800**	1,000	,344*	,060	-,766**	
		Sig. (1-seitig)	,277	<,001	.	,013	,352	<,001	
		N	39	42	42	42	42	42	
	WerteIdent	Korrelationskoeffizient	,294*	,108	,344*	1,000	,406**	,070	
		Sig. (1-seitig)	,035	,248	,013	.	,004	,330	
		N	39	42	42	42	42	42	
	WerteIntrinsisch	Korrelationskoeffizient	,324*	-,060	,060	,406**	1,000	,414**	
		Sig. (1-seitig)	,022	,353	,352	,004	.	,003	
		N	39	42	42	42	42	42	
	WerteIndex	Korrelationskoeffizient	,068	-,884**	-,766**	,070	,414**	1,000	
		Sig. (1-seitig)	,341	<,001	<,001	,330	,003	.	
		N	39	42	42	42	42	42	

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

In Tabelle 65 werden Korrelationen zwischen dem Self-Regulation Questionnaire - Academic und der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für die Gesamtstichprobe und für die WS-Gruppe dargestellt. Dabei wurde aufgrund des Ordinalskalenniveaus der beiden Erhebungsinstrumente

die Korrelation nach Spearman (1904) berechnet. Die Korrelationen zeigen innerhalb der Gesamtstichprobe einen kleinen bis mittleren positiven Zusammenhang mit einer selbstbestimmten Motivation (identifizierter Stil und intrinsischer Stil) und der Höhe des Selbstwertgefühls und einen kleinen negativen Zusammenhang zwischen einem eher fremdbestimmten Stil (introjierten Stil und externaler Stil) und der Höhe des Selbstwertgefühls. Alle Werte sind dabei signifikant. Für die WS-Gruppe ergeben sich für die selbstbestimmten Regulationsstile signifikante Korrelationen mit der Höhe des Selbstwertgefühls. Diese sind ähnlich zur Gesamtstichprobe von kleiner bis mittlerer Größe.

10.2.2 Typologie – fallvergleichende Ergebnisse

Die Typologie wurde anhand der Vergleichsdimension der Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten und der vermittelten wahrgenommenen Wirkung auf die Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG erstellt. Dabei wurde zwischen den beiden Teildimensionen Selbstwertgefühl und (intrinsische) Motivation unterschieden. So entstanden vier Typen (siehe Abb. 59).

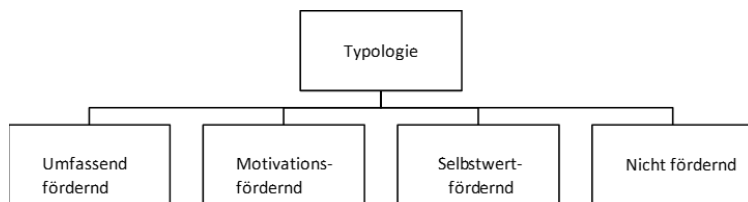


Abbildung 59: Typologie der vorliegenden Studie mit vier Typen

In Tabelle 66 wird der zweidimensionale Merkmalsraum mit je zwei Ausprägungen dargestellt (Kelle & Kluge, 2010, S. 88), was einer üblichen Vier-Felder-Tafel entspricht und als monothetische Typisierung bezeichnet wird (Kuckartz, 2010, S. 558).

Tabelle 66: Vier-Felder-Tafel der Typologie dieser hier präsentierten Arbeit

	Förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation	Keine förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation
Förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl	<i>Umfassend fördernd (Typ 1)</i>	<i>Selbstwertfördernd (Typ 3)</i>
Keine förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl	<i>Motivationsfördernd (Typ 2)</i>	<i>Nicht fördernd (Typ 4)</i>

Typen vor der Transition

Tabelle 67: Typen vor der Transition mit Kategorienausprägungen

	<i>Umfassend fördernd (3 Fälle)</i>	<i>Selbstwert-fördernd (2 Fälle)</i>	<i>Motivations-fördernd (4 Fälle)</i>	<i>Nicht fördernd (5 Fälle)</i>
Anerkennende Wahrnehmung	5/2 ²¹	2/1		
Amotivierende Wahrnehmung				1/1
Kontrollierende Wahrnehmung			1/1	
Informationelle Wahrnehmung	11/3	4/2	17/4	
Kann sich nicht erinnern				3/3
Pos. Wirkung	1/1		2/1	
Kann sich erinnern	4/2	2/1	3/3	1/1
Keine Wirkung		1/1		1/1
Weiß nicht				1/1
Nutzung	3/2		5/2	
Echtes SWG			3/2	
Kontingentes SWG	32/3	14/2	19/4	47/4
Wertorientierung	3/1			4/2
Erfolg	14/3	10/2	14/4	31/4
Wettbewerb	5/2	1/1		6/3
Anerkennung	8/2	2/2	5/2	5/3

²¹ Die erste Zahl bezieht sich jeweils auf die gesamte Anzahl der kodierten Segmente, die zweite Zahl beschreibt die Anzahl der Fälle, bei denen die Kategorie kodiert wurde.

Familiäre Unterstützung	2/2	1/1		1/1
Hoch SWG	29/3	17/2	32/4	51/5
Niedrig SWG	12/3	7/2	19/4	15/4
SWG instabil				1/1
SWG stabil			1/1	1/1
Pos. Veränderung SWG	2/2	1/1	5/2	1/1
Motivationsstile Veränderung	1/1	1/1	11/4	
Reflexion	1/1	1/1	6/4	
Identifiziert stabil			1/1	
Intrinsisch stabil			2/2	
Intrinsisch pos. Veränderung			2/2	
External	9/3	3/1	10/4	6/2
Intrinsisch	20/3	5/2	24/4	29/5
Introjiert	1/1		3/2	3/3
Identifiziert	3/2	1/1	2/2	5/3
Motiviert neg. Veränderung			1/1	
Motiviert stabil			2/2	1/1
Motiviert pos. Veränderung		1/1		
Amotiviert	9/3		3/2	15/5
Motiviert	7/3	5/1	7/4	8/5
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	6/2	3/2	6/3	14/3
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	5/2	1/1	1/1	5/4
Bed. nach Autonomieerleben nicht vorhanden				2/1
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	18/2	2/1	12/3	18/5
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	2/1			4/2
Allg. Wohlbefinden	9/3	10/2	24/4	23/5

Kein allg. Wohlbefinden	1/1	2/1	5/2	7/2
Allg. Wohlbefinden Veränderung				1/1
Allg. Wohlbefinden stabil	3/2	2/1	6/4	4/3
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung				1/1
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung		1/1	4/2	1/1
SWG quantitativ	steigend (2 Fälle)	-	Steigend (2 Fälle) und Wert 6 (3 Fälle)	Wert 8 (2 Fälle) und sinkend (3 Fälle)
RAI	Wert 7-8 und sinkend (2 Fälle)	Wert 3-4 und steigend	Wert 4 (2 Fälle) und sinkend (2 Fälle)	Wert 4-5
External quantitativ	Wert 1 und steigend (2 Fälle)	Wert 6-7 und sinkend	Sinkend (2 Fälle)	Wert 4 (2 Fälle) und steigend (3 Fälle)
Intrinsisch quan.	Sinkend (2 Fälle)	Stabil	Wert 10 (2 Fälle) und sinkend (2 Fälle)	Wert 6 (2 Fälle) und stabil (3 Fälle)
Introjiert quant.	Wert 1-2 (2 Fälle)	Wert 6-7 und sinkend	Wert 2 (2 Fälle) und steigend (2 Fälle)	Wert 4 (2 Fälle)
Identifiziert quant.	-	-	Sinkend (2 Fälle)	Wert 9 (2 Fälle)

Typ Umfassend fördernd

Diesen Typen kennzeichnet, dass vor der Transition neben der informationellen Wahrnehmung die anerkennende Wahrnehmung dominiert.

Die Kinder dieses Typs können sich oft an die Bildungs- und Lerngeschichten deutlich erinnern. Es fand eine Nutzung statt. Selbstwertkontingenzen spielen beim Typ Umfassend fördernd eine Rolle, vor allem die des Erfolgs. Das Selbstwertgefühl verändert sich positiv (bezogen auf qualitative und quantitative Daten). Der externale Stil ist erkennbar, wobei die quantitativen Daten einen sehr niedrigen externalen Wert zeigen, der in der Tendenz steigend ist. Der intrinsische Stil ist eher abfallend. Der introjizierte Stil ist gering ausgeprägt, hier stimmen qualitative und quantitative Daten überein. Der identifizierte Stil ist bei diesem Typ häufig kodiert worden. Der RAI liegt eher über dem Median, ist aber tendenziell sinkend. Es gibt eine gewisse Anzahl an amotivierten Momenten innerhalb dieses Typs. Alle drei psychologischen Grundbedürfnisse sind etwa gleich vorhanden. Zum Teil ist das soziale Bedürfnis nach Eingebundenheit nicht vorhanden. Der Prototyp ist Fall I.

Tabelle 68: Zentrale Merkmale des Typs Umfassend fördernd vor der Transition

Anerkennende Wahrnehmung
Nutzung
Selbstwertkontingenz Erfolg
Selbstwertgefühl positive Veränderung
Alle drei psychologischen Grundbedürfnisse

Um die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen bezogen auf das Angebot-Nutzungs-Modell aufzuzeigen, dient folgende Abbildung.

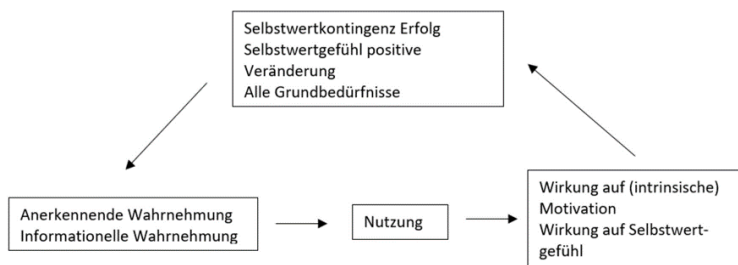


Abbildung 60: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Umfassend fördernd vor der Transition

Typ Selbstwertfördernd

Dieser Typ lässt sich mit folgenden Merkmalen beschreiben: Hier wird auch wie beim ganzheitlichen Typ eine anerkennende Wahrnehmung beschrieben. Die Erinnerung an die Bildungs- und Lerngeschichten wird zum Teil deutlich. Innerhalb der Selbstwertkontingenzen sind die Kontingenzen Erfolg und Anerkennung prägend. Zum Teil ist eine allgemeine positive Veränderung des Selbstwertgefühls zu sehen. Der externe Stil ist im mittleren Bereich und eher sinkend. Der intrinsische Stil wird genannt und zeigt sich in den quantitativen Daten als stabil. Als einziger der vier Typen wird beim Typ Selbstwertfördernd von einer positiven Veränderung der Motivation gesprochen. Der RAI ist eher niedrig und steigt an, was den Befund der Veränderung der Motivation stützt. Die Kategorie amotiviert wurde nicht kodiert. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist am stärksten ausgeprägt. In den qualitativen Daten zeigt sich kein introjizierter Stil, bei den quantitativen Daten zeigt sich dieser Wert im mittleren Bereich, ist aber sinkend. Der Prototyp ist Fall G.

Tabelle 69: Zentrale Merkmale des Typs Selbstwertfördernd vor der Transition

Anerkennende Wahrnehmung
Selbstwertkontingenz Erfolg und Anerkennung
Motivation und RAI positive Veränderung
Bedürfnis nach Kompetenzerleben

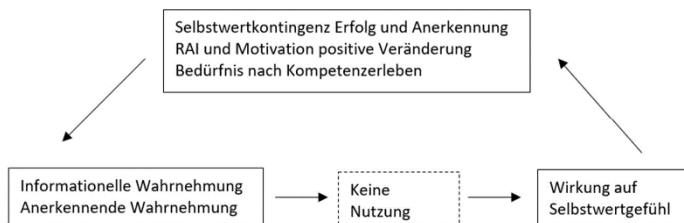


Abbildung 61: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Selbstwertfördernd vor der Transition

Typ Motivationsfördernd

Bei diesem Typ kommt eine kontrollierende Wahrnehmung vor. Die Erinnerung an die Bildungs- und Lerngeschichten spielt auch bei diesem Typ eine Rolle. Die Nutzung ist wichtig. Als einziger Typ wird hier von einem echten Selbstwertgefühl berichtet. Bei den Selbstwertkontingenzen ist die Kontingenz Erfolg am wichtigsten, die nach Anerkennung folgt danach. Andere Kontingenzen werden nicht erwähnt. Das Selbstwertgefühl ist im durchschnittlichen Bereich und eher steigend, es wird zum Teil als stabil beschrieben. Bei der Hälfte der Fälle wird von einer positiven Veränderung des Selbstwertgefühls berichtet. Bei allen Fällen dieses Typs findet eine Veränderung in den Motivationsstilen statt, vor allem durch reflexive Prozesse. Beim identifizierten Stil ist von Stabilität (aus qualitativen Daten) und von einem Absinken (aus quantitativen Daten) zu sprechen. Der intrinsische Stil ist eher stark ausgeprägt, der externe Stil ist eher sinkend. Der introjizierte Stil ist eher steigend, aber auf einem niedrigen Wert. Es gibt eine negative Veränderung der Motivation und eine Stabilität der Motivation. Die Kategorie motiviert überwiegt die der amotiviert. Der RAI ist ähnlich dem Median, aber sinkend. Vor allem das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit spielen eine Rolle. Eine Stabilität des Wohlbefindens ist bei allen Fällen des Typs zu sehen. Es gibt eine positive Veränderung des Wohlbefindens. Prototyp ist Fall C.

Tabelle 70: Zentrale Merkmale des Typs Motivationsfördernd vor der Transition

Nutzung
Echtes Selbstwertgefühl
Selbstwertkontingenz Erfolg
Durchschnittliches Selbstwertgefühl
Reflexive Prozesse
Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit
Stabiles allgemeines Wohlbefinden

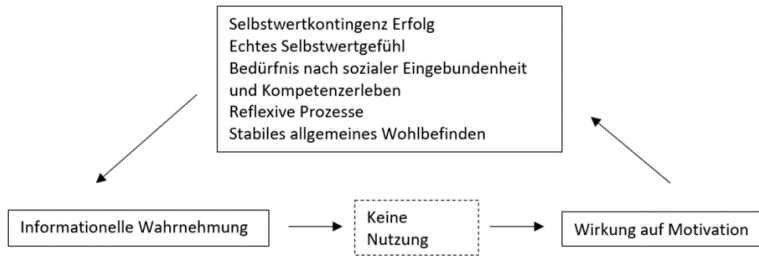


Abbildung 62: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Motivationsfördernd vor der Transition

Typ Nicht fördernd

Bei diesem Typ tritt die Kategorie der amotivierenden Wahrnehmung auf. Bei der Kategorie Wirkung wurden verschiedene Subkategorien ersichtlich. Vor allem das Nicht-Erinnern an die Bildungs- und Lerngeschichten spielt eine große Rolle. Es wird den Bildungs- und Lerngeschichten auch keine Wirkung attestiert und die Kategorie weiß nicht wurde kodiert. Das kontingente Selbstwertgefühl tritt nicht bei allen Fällen auf, wie dies bei den anderen drei Typen der Fall ist. Die Wertorientierung wird bei zwei Fällen genannt. Die Kontingenz Erfolg tritt nicht bei allen fünf Fällen auf. Das niedrige Selbstwertgefühl wird ebenfalls nicht bei allen fünf Fällen kodiert. Mit einem Wert von 8 für die ALS bei zwei Fällen ist das Selbstwertgefühl überdurchschnittlich, aber eher sinkend. Es gibt einen Fall mit einem instabilen Selbstwertgefühl, aber auch einen Fall mit einem stabilen Selbstwertgefühl. Es finden keine Veränderungen in den Motivationsstilen statt. Der externale Stil wird nur von zwei Fällen angegeben, er liegt bei den quantitativen Daten im mittleren Bereich. Der intrinsische Stil ist auch im mittleren Bereich. Der identifizierte Stil ist bei zwei Fällen mit einem Wert von 9 aus dem SRQ-A recht hoch. Er wird von drei Fällen genannt. Bei allen Fällen ist die Kategorie amotiviert zu sehen, aber auch die Kategorie motiviert. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist am prägendsten, es wird aber von zwei Fällen als nicht vorhanden beschrieben. Beim Bedürfnis nach Autonomieerleben ist es ähnlich, bei vier Fällen wird davon berichtet, bei einem Fall, dass das Bedürfnis nicht vorhanden ist. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben spielt bei diesem Typ

eine geringere Rolle. Beim allgemeinen Wohlbefinden gab es bei einem Fall eine Veränderung und bei einem Fall eine negative Veränderung. Der RAI entspricht mit Werten von 4 und 5 dem Median. Der Prototyp ist Fall K.

Tabelle 71: Zentrale Merkmale des Typs Nicht fördernd vor der Transition

Amotivierende Wahrnehmung
Keine Erinnerung an Bildungs- und Lerngeschichten
Selbstwertkontingenz Erfolg weniger bedeutsam
Eher hohes Selbstwertgefühl
Keine Veränderung in den Motivationsstilen
Hoher identifizierter Stil
Bedürfnis nach Kompetenzerleben weniger bedeutsam, auch jeweils Nicht-Vorhandensein von Bedürfnissen

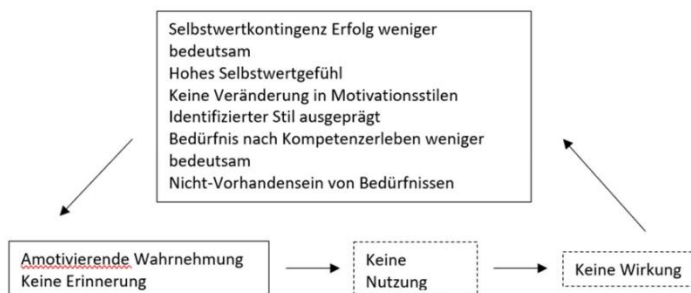


Abbildung 63: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Nicht fördernd vor der Transition

Typen nach der Transition

Aus den acht stattgefundenen Interviews der Kinder nach der Transition sind sieben in die Typenanalyse einbezogen worden. Ein Interview konnte nicht zugeordnet werden, da das Kind keine Aussagen im Hinblick zur Wahrnehmung bzw. Wirkung der Lerngeschichten traf.

Tabelle 72: Typen nach der Transition mit Kategorienausprägungen

	<i>Umfassend fördernd (3 Fälle)</i>	<i>Selbstwert- fördernd (0 Fälle)</i>	<i>Motivationsfördernd (2 Fälle)</i>	<i>Nicht fördernd (2 Fälle)</i>
Anerkennende Wahrnehmung	2/1			
Amotivierende Wahrnehmung			2/1	
Informierende Wahrnehmung	10/3		7/2	
Kann sich nicht erinnern				2/2
Kann sich erinnern	4/2		1/1	
Keine Wirkung			1/1	2/1
Nutzung	3/1			
Kontingentes SWG	30/2		6/2	4/1
Wertorientierung	1/1			
Erfolg	13/2		5/2	3/1
Wettbewerb	4/1		1/1	
Anerkennung	11/2			1/1
Familiäre Unterstützung	1/1			
Hoch SWG	16/3		10/2	7/1
Niedrig SWG	13/3		2/2	
Pos. Veränderung SWG	3/3			1/1
Motivationsstile Veränderung	1/1		4/2	3/1
Reflexion	1/1		4/2	3/1
External	12/3		6/2	6/2
Intrinsisch	9/3		3/2	3/2
Introjiert	3/3		1/1	2/2
Identifiziert	3/1		1/1	
Motiviert stabil	1/1			
Motiviert pos. Veränderung	1/1		2/1	1/1
Amotiviert	3/2		6/1	3/1
Motiviert	12/3		6/2	5/1
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	11/2		4/1	2/1
Bed. nach Autonomieerlebe n vorhanden			1/1	

Bed. nach Autonomieerleben nicht vorhanden	2/1			
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	11/3		7/2	3/2
Bed. nach soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	2/2			2/1
Allg. Wohlbefinden	18/3		14/2	14/2
Kein allg. Wohlbefinden	15/3		7/1	3/2
Allg. Wohlbefinden Veränderung				1/1
Allg. Wohlbefinden stabil			1/1	
Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung				1/1
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	2/2		1/1	1/1
SWG quantitativ	Wert 6-7 (2 Fälle)			
RAI	Wert 6 (2 Fälle)			Wert 4-5
External quantitativ	Wert 2 (2 Fälle)			
Intrinsisch quan.	Wert 7 (2 Fälle)			Wert 7-8 und stabil
Introjiert quant.				Wert 3
Identifiziert quant.	Wert 10-11			Wert 7-8

Typ Umfassend fördernd

Die anerkennende Wahrnehmung wird wie vor der Transition bei diesem Typ genannt. Zwei von den drei Fällen können sich an die Bildungs- und Lerngeschichten deutlich erinnern. Es gibt keinen Fall, der den Bildungs- und Lerngeschichten keine Wirkung attestiert. Die Nutzung findet wie

vor der Transition statt. Die Kontingenz Erfolg ist bei zwei von drei Fällen zu sehen, das ist etwas weniger als vor der Transition. Die Kontingenzen Erfolg und Anerkennung sind beide gleichbedeutend. Bei allen Fällen gab es positive Veränderungen des Selbstwertgefühls. Bei zwei Fällen ist der Wert im durchschnittlichen Bereich. Der identifizierte Stil wird nur bei einem Fall deutlich, er ist aber mit Werten von 10 und 11 recht hoch. In einem Fall wird von einer stabilen Motivation gesprochen. Bei drei Fällen kommt die Kategorie motiviert vor, bei zwei Fällen die Kategorie amotiviert. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist bei allen Fällen vorhanden, das nach Kompetenzerleben bei zwei Fällen. Bei zwei Fällen ist es nicht vorhanden. Der RAI ist bei zwei Fällen etwas über dem Median. Der externale Stil ist bei zwei Fällen niedrig mit einem Wert von 2 bezogen auf den SRQ-A. Der intrinsische Stil ist bei zwei Fällen im mittleren Bereich. Der Prototyp ist Fall I.

Tabelle 73: Zentrale Merkmale des Typs Umfassend fördernd nach der Transition

Anerkennende Wahrnehmung
Nutzung
Selbstwertkontingenz Erfolg und Anerkennung
Selbstwertgefühl positive Veränderung
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und nach Kompetenzerleben

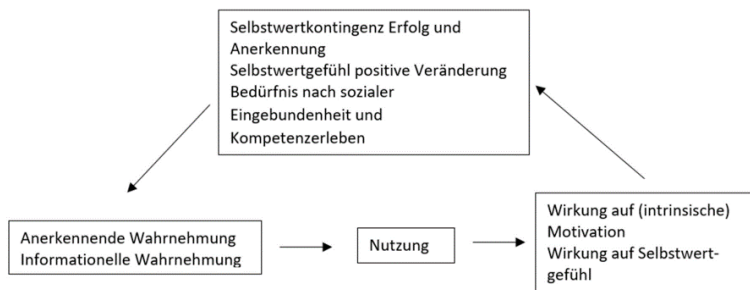


Abbildung 64: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Umfassend fördernd nach der Transition

Typ Selbstwertfördernd konnte nach der Transition keinem der Fälle zugeordnet werden.

Typ Motivationsfördernd

Bei einem Fall wird eine amotivierende Wahrnehmung geäußert. Ein Fall kann sich explizit an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern. Die Kontingenz Erfolg ist wie vor der Transition die dominante Kontingenz. Es gab im Vergleich zu den beiden anderen Typen wie vor der Transition die meisten Nennungen bei der Veränderung des Motivationsstils, vor allem durch reflexive Prozesse. Der externale und der intrinsische Stil werden am häufigsten genannt. Bei der Motivation gab es bei einem Fall eine positive Veränderung. Die Kategorie motiviert wurde häufiger kodiert als die der amotiviert. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist auch bei diesem Typ dominant. Die anderen beiden Bedürfnisse werden von einem Fall genannt. Nur bei einem Fall gibt es die Kategorie kein allgemeines Wohlbefinden. Bei einem Fall gab es wie vor der Transition ein stabiles allgemeines Wohlbefinden. Prototyp ist Fall M.

Tabelle 74: Zentrale Merkmale des Typs Motivationsfördernd nach der Transition

Amotivierende Wahrnehmung
Selbstwertkontingenz Erfolg
Reflexive Prozesse
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit
Stabiles allgemeines Wohlbefinden

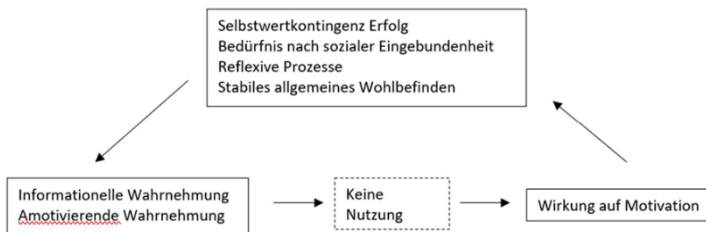


Abbildung 65: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Motivationsfördernd nach der Transition

Typ Nicht fördernd

Bei beiden Fällen konnten die Kinder sich nicht an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern. In einem Fall spricht das Kind von keiner Wirkung. Die Selbstwertkontingenzen Erfolg und Anerkennung werden von einem Fall genannt. In keinem der beiden Fälle wird von einem niedrigen Selbstwertgefühl gesprochen bzw. sind Segmente darauf zurückzuführen. In einem Fall wird von einer positiven Veränderung des Selbstwertgefühls gesprochen. Bei einem Fall finden reflexive Prozesse statt. Der identifizierte Stil wird nicht geäußert, er ist mit einem Wert von 7-8 (SQR-A) im mittleren Bereich, aber niedriger als bei Typ Umfassend fördernd. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist bei beiden Fällen vorhanden, bei einem Fall gleichzeitig nicht vorhanden. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist bei einem Fall kodiert worden. Der RAI liegt direkt an den Werten des Median. Der introjizierte Stil ist mit einem Wert von 3 eher niedrig. Der intrinsische Stil liegt im mittleren Bereich und ist stabil. Der Prototyp ist Fall F.

Tabelle 75: Zentrale Merkmale des Typs Nicht fördernd nach der Transition

Keine Erinnerung an Bildungs- und Lerngeschichten
Selbstwertkontingenz Erfolg und Anerkennung weniger bedeutend
Eher hohes Selbstwertgefühl
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und nach Kompetenzerleben

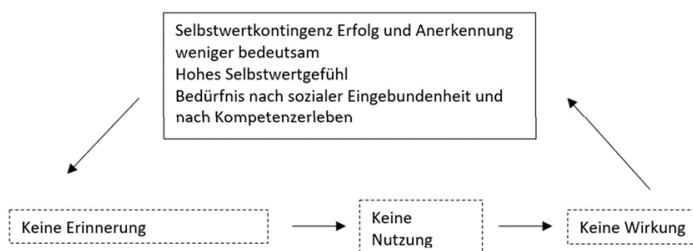


Abbildung 66: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Nicht fördernd nach der Transition

Mit vier Mentoren des Projekts WEICHENSTELLUNG wurde eine *Gruppendiskussion* online durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 76 dargestellt. Die übergeordnete Fragestellung hierfür lautete „Inwiefern nehmen Sie eine förderliche Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten auf Ihre Mentees bezogen auf die beiden psychologischen Konstrukte wahr?“

Tabelle 76: Anzahl der kodierten Segmente für relevante Kategorien für die Gruppendiskussion

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der kodierten Segmente</i>
Insgesamt	56
Anerkennende Wahrnehmung	1
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	3
Bed. nach Komp.erleben	2
Internalisierung	1
Förderliche Wirkung auf SWG (Stolz)	2
Positive Wirkung	3
Nutzung	2

Auszug aus der Gruppendiskussion

M: Und, ähm, wenn man das nochmal so deutlich auch in Form von von einer Lerngeschichte und auch schriftlich ihnen auch noch mitgibt und persönlich sagt

M: [...] ja, also auch die Lerngeschichten zeigen ja immer so schwarz auf weiß die Erfolge und ich glaub das das Lob ganz wichtig für sie ist, also wenn ich mal keine habe, dann fragt sie auch danach, wann kommt die nächste [lacht] ähm, Lerngeschichte, also die, ähm ä/ ihr fällt das schon auf und sie nimmt das auch sehr zu Herzen und auch ihre Mutter, also, ähm, da gibt es ganz positives Feedback

M: [...] ja, also ich finde die Lerngeschichten sehr wertvoll, weil man da einfach den Kindern aufzeigen kann, was sie können, was sie besser können als vor paar Wochen vor paar Monaten

M: [...] und, ähm, diese Dinge würden sie selber vielleicht gar nicht so bemerken oder drüber reflektieren

M: [...] also das ist schon für die Kinder, so habe ich es jetzt halt bei meinen 2 Mentees erlebt, ein kleines Highlight, so wo die auch stolz drauf sind

Die Mentoren bestärken in der Gruppendiskussion die informationelle Wahrnehmung und dabei die förderliche Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl. Auch die individuelle Bezugsnorm wird angesprochen. Internalisierungsprozesse und das Bedürfnis nach Kompetenzerleben wurden als Subkategorien der Motivation herausgehoben.

Aufgrund der induktiv gebildeten Wahrnehmungsform der *anererkennenden Wahrnehmung* (fünf Fälle) wurden diese Fälle gruppiert und nach Mustern untersucht. Die Ergebnisse sind in Tabelle 77 beschrieben.

Tabelle 77: Anzahl der kodierten Segmente und Fälle für relevante Kategorien für die anererkennende Wahrnehmung

Kategorie	Anzahl der kodierten Segmente bzw. der Fälle
Förderliche Wirkung auf (intrinsische) Motivation	8/3
Förderliche Wirkung auf SWG	5/4
Kann sich erinnern	7/4
Nutzung	6/3
Erfolg	26/5
Anerkennung	15/4
Hoch (SWG)	34/5
Niedrig (SWG)	23/5
SWG pos. Veränderung	2/2
Mot.stile Veränderung	2/2
External	17/5
Intrinsisch	22/5
Introjiziert	4/3
Identifiziert	4/3
Motiviert pos. Veränderung	2/2
Amotiviert	16/4
Motiviert	18/5
Bed. nach soz. Eingebundenheit vorhanden	26/4
Bed. nach Komp.erleben vorhanden	10/4
Bed. nach Autonomieerleben vorhanden	5/2
Allg. Wohlbefinden	21/5

Kein allg. Wohlbefinden	9/4
SWG quanti	Wert 6-7 (3 Fälle)

Unter diesen Fällen werden die Bildungs- und Lerngeschichten als förderlich für beide Konstrukte wahrgenommen. Das Selbstwertgefühl überwiegt mit einem Fall im Vergleich zur Motivation und insgesamt vier von fünf Fällen. Eine Nutzung findet bei drei von fünf Fällen statt. Der Erfolg und die Anerkennung spielen beide eine Rolle als Selbstwertkontingenzen. Vier von fünf Fälle können sich explizit an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern. Der introjizierte und identifizierte Stil kommen weniger vor als der externe und der intrinsische Motivationsstil, aber bei drei von fünf Fällen werden beide genannt. Bei allen Fällen findet sich die Kategorie motiviert, bei vier die Kategorie amotiviert. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit überwiegen. Bei allen Fällen finden sich Segmente, die mit einem allgemeinen Wohlbefinden kodiert wurden. Bei drei der fünf Fälle ist das Selbstwertgefühl im durchschnittlichen Bereich.

Auffällig in den qualitativen Daten war weiterhin, dass zwei Kinder (Kind E und Kind I) sich bei den Interviews zu T4 auf die Bildungs- und Lerngeschichten zu T2 bezogen. Diese lagen zu diesem Zeitpunkt etwa ein Jahr zurück. Das bedeutet, bei diesen beiden Kindern haben die Bildungs- und Lerngeschichten eine lange andauernde Wirkung erzielt im Vergleich zu den anderen Kindern. Dieser Begriff der *Nachhaltigkeit* im wörtlichen Sinn der langanhaltenden Wirkung in Bezug zu Feedback wurde induktiv aus den Daten gebildet.

Tabelle 78: Anzahl der kodierten Segmente und Fälle relevanter Kategorien für den Aspekt Nachhaltigkeit

Kategorien	Nachhaltigkeit (insgesamt 4 Fälle ²²)	Keine Nachhaltigkeit (insgesamt 16 Fälle)
Anerkennende Wahrnehmung	6/2	5/2

²² Es werden jeweils die Interviews vor und nach der Transition als ein Fall gewertet (siehe Kapitel 7.1.1).

Veränderung der Wahrnehmung	1/1	-
Amotivierende Wahrnehmung	-	3/2
Kontrollierende Wahrnehmung	-	1/1
Informierende W.	15/4	28/8
Motivation	11/4	18/7
Soz. E.	2/2	4/3
SWG	3/3	7/5
Kann sich nicht erinnern	-	5/5
Kann sich erinnern	6/4	6/5
Keine Wirkung	-	4/3
Nutzung	5/2	5/2
SWG stabil	-	2/2
SWG pos. Veränderung	8/4	5/5
Identifizierte Reg.stil	5/3	11/7
Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	5/3	4/4

Bei der Hälfte der Fälle ist bei der Gruppe Nachhaltigkeit eine anerkennende Wahrnehmung festzustellen und keine amotivierende und kontrollierende Wahrnehmung. Die informationelle Wahrnehmung ist bei allen Fällen vorhanden. Die förderliche Wirkung auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als Subkategorie der Motivation ist bei der Hälfte der Fälle vorhanden. Es gibt kein Fall, der von keiner Wirkung spricht. Die Nutzung ist bei der Hälfte aller Fälle vorhanden. Ein stabiles Selbstwertgefühl wird bei keinem der Fälle genannt, allerdings bei allen Fällen eine positive Veränderung des Selbstwertgefühls. Der identifizierte Regulationsstil ist recht häufig und eine positive Veränderung des allgemeinen Wohlbefindens.

Exkurs: Die Corona-Pandemie und ihre Einflüsse auf die Ergebnisse

Um den Einfluss der Corona-Pandemie auf T4 im qualitativen Design beschreiben zu können, wurde zusätzlich zu den Interviews mit den Kindern und deren Mentoren Interviews mit den Eltern der Kinder und den Lehrkräften geführt. Für die Analyse wurde nach Überschneidungen an einem kodierten Segment der Kategorien Corona und den anderen für die Forschungsfragen relevanten Kategorien gesucht.

Tabelle 79: Überschneidungen am Segment zwischen der Kategorie Corona+, Corona - und einer weiteren Kategorie

<i>Kategorie Corona</i>	<i>Zweite Kategorie</i>	<i>Anzahl der Überschneidungen</i>
Corona+	Erfolg	3
Corona+	Hoch SWG	3
Corona+	SWG instabil	2
Corona+	SWG niedrig	1
Corona+	SWG Veränderung pos.	4
Corona+	External	1
Corona+	intrinsisch	7
Corona+	Introjiert	1
Corona+	Motiviert teils/teils	3
Corona+	Motiviert pos. Veränderung	3
Corona+	Amotiviert	1
Corona+	Motiviert	6
Corona+	Bedürfnis soz. Eingebundenheit vorhanden	3
Corona+	Bedürfnis Autonomie pos. Veränderung	1
Corona+	Bedürfnis Kompetenzerleben Veränderung pos.	1
Corona+	Allg. Wohlbefinden	23
Corona+	Kein allg. Wohlbefinden	2
Corona+	Allg. Wohlbefinden pos. Veränderung	2
Corona+	Keine Förderung Bedürfnis soz. Eingebundenheit	1
Corona+	Förderung Bedürfnis soz. Eingebundenheit	7
Corona+	Förderung Bedürfnis Autonomie	7
Corona+	Keine Förderung Bedürfnis Kompetenzerleben	1
Corona+	Förderung Bedürfnis Kompetenzerleben	9

<i>Kategorie Corona</i>	<i>Zweite Kategorie</i>	<i>Anzahl der Überschneidungen</i>
Corona-	Erfolg	9
Corona-	Wettbewerb	1
Corona-	Anerkennung	2
Corona-	SWG niedrig	12
Corona-	Pos. Veränderung SWG	1
Corona-	Neg. Veränderung SWG	3
Corona-	Intrinsisch neg. Veränderung	1
Corona-	External	2

Corona-	Intrinsisch	2
Corona-	Motiviert teils/teils	1
Corona-	Motiviert neg. Veränderung	8
Corona-	Amotiviert	24
Corona-	Motiviert	4
Corona-	Bedürfnis Kompetenzerleben nicht vorhanden	3
Corona-	Bedürfnis Autonomieerleben nicht vorhanden	4
Corona-	Bedürfnis soz. Eingebundenheit vorhanden	3
Corona-	Bedürfnis soz. Eingebundenheit nicht vorhanden	2
Corona-	Allg. Wohlbefinden	3
Corona-	Kein allg. Wohlbefinden	22
Corona-	Allg. Wohlbefinden neg. Veränderung	4
Corona-	Keine Förderung Bedürfnis soz. Eingebundenheit	41
Corona-	Förderung Bedürfnis soz. Eingebundenheit	4
Corona-	Keine Förderung Bedürfnis Autonomie	8
Corona-	Keine Förderung Bedürfnis Kompetenzerleben	24
Corona-	Förderung Bedürfnis Kompetenzerleben	4

Häufige Überschneidungen sind vor allem bei den Kategorien Corona- und Allgemeines Wohlbefinden (23), Corona- und einem niedrigen Selbstwertgefühl (12), der Kategorie Amotiviert (24), kein allgemeines Wohlbefinden (22), keine Förderung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit (41) und keine Förderung des Kompetenzerlebens (24) zu sehen. Es gibt außer dem allgemeinen Wohlbefinden keine weitere Kategorie, die sich mit einem positiven Einfluss der Corona-Pandemie verbinden lässt. So gibt es Zusammenhänge zwischen einem negativen Einfluss der Corona-Pandemie und keinem allgemeinem Wohlbefinden, einem niedrigen Selbstwertgefühl, der Amotivation, keiner Förderung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben.

11 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen der Studie

Die zentralen Ergebnisse der Studie werden in diesem Kapitel anhand der Forschungsfragen und Hypothesen zusammengefasst und diskutiert.

Die ersten 15 Hypothesen lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Median-Werte zum intrinsischen Motivationsstil sind zu T2, T3 und T4 niedriger bei einem niedrigeren Ausgangswert als beide Vergleichsgruppen. Der Verlauf ist ab T1 bis T3 sinkend, von T3 zu T4 steigend. Es wurden keine signifikanten Werte erreicht, das heißt die Nullhypothese zu H₁ und H₂ muss vorläufig beibehalten werden. Der identifizierte Regulationsstil zeigt für die WS-Gruppe zu T2 einen niedrigeren Wert als beide Vergleichsgruppen bei einem Ausgangswert, der höher ist als VG₂, aber niedriger als VG₁, zu T3 einen höheren Wert als VG₂, aber einen niedrigeren als VG₁ und zu T4 einen höheren Wert als VG₂ sowie denselben Wert wie VG₁. Der Verlauf für die WS-Gruppe ist bis T2 sinkend, ab T3 steigend. Da die Werte nicht signifikant wurden, muss auch hier die Nullhypothese zu H₄ und H₅ beibehalten werden. Die Werte des introjizierten Stils sind zu T2 niedriger als VG₁ und gleich VG₂ bei einem niedrigeren Ausgangswert, zu T3 niedriger als beide Vergleichsgruppen und zu T4 gleich wie beide Vergleichsgruppen. Der Verlauf ist bis T3 sinkend, von T3 zu T4 steigend. Der Wert bei T3 zu VG₁ erwies sich als signifikant, damit kann für T3 ein signifikanter Unterschied zwischen VG₁ und der WS-Gruppe im Sinne der Alternativhypothese festgestellt werden. Insgesamt muss jedoch die Nullhypothese zu H₇ und H₈ beibehalten werden. Für den externalen Regulationsstil zeigt die WS-Gruppe zu T2 einen höheren Wert als VG₂ und einen niedrigeren als VG₁. Auch der Ausgangswert liegt in der Mitte zwischen beiden Vergleichsgruppen (höher als VG₁, niedriger als VG₂). Zu T3 ist der Wert höher als bei beiden Vergleichsgruppen und zu T4 ist er niedriger als die Werte beider Vergleichsgruppen. Der Verlauf für die WS-Gruppe ist bis T2 sinkend, von T2 zu T3 stabil und von T3 zu T4 sinkend. Die Werte wurden nicht signifikant. Auch hier müssen die Nullhypothesen zu H₁₀ und H₁₁ beibehalten werden. Die Median-Werte des RAI als globaler Index für selbstbestimmte Motivation sind bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG zu T2 höher als VG₁, aber niedriger als VG₂, zu T3 höher als VG₁ und gleich VG₂, zu T4 höher als

VG₂ und gleich VG₁. Der Ausgangswert der WS-Gruppe ist identisch zu VG₁ und liegt höher als der Median-Wert von VG₂. Der Verlauf von T1 zu T4 ist jeweils steigend oder stabil. Die Werte erwiesen sich allerdings als nicht signifikant, damit muss die Nullhypothese zu H₁₃ und H₁₄ vorläufig beibehalten werden. Somit müssen vorläufig alle 15 Nullhypothesen beibehalten werden.

Für den Verlauf des Selbstwertgefühls ergab sich keine Stabilität für die WS-Gruppe. Die Signifikanz für den Verlauf der Werte konnte nicht festgestellt werden, daher muss aus beiden Gründen zu H₁₆ die Nullhypothese vorläufig beibehalten werden.

Für H₁₇ bis H₂₁ konnten die Nullhypothesen für die Gesamtstichprobe falsifiziert werden, da sich signifikante Werte im Sinne der Alternativhypothesen zeigten. Daher können die Alternativhypothesen vorläufig angenommen werden. Für die WS-Gruppe liegt dies nur für die Alternativhypothesen H₁₇ und H₁₈ vor, bei H₁₉ bis H₂₁ müssen jeweils die Nullhypothesen beibehalten werden. Somit gibt es Hinweise, dass die Annahme des Zusammenhangs beider Konstrukte wie in dem für diese vorliegende Studie angepassten Modell von Munser-Kiefer und Martschinke (2018) berechtigt ist.

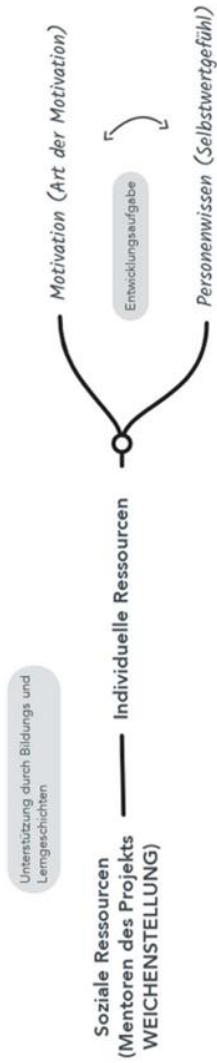


Abbildung 67: Modell der Bewältigungskompetenz, erweitert und angepasst an die Forschungsfrage der dargestellten Arbeit

Neben der allgemeinen Diskussion um die Bedeutung von Signifikanztests (Rost, 2013), muss die Frage gestellt werden, woran es in der vorliegenden Arbeit gelegen haben könnte, dass fast keine der gemessenen Werte statistisch signifikant wurden. Ein wesentlicher Faktor ist die Größe der getesteten Gruppen. Diese war bei der WS-Gruppe und bei VG₂ recht gering, konnte aber aufgrund der Bedingungen des Projekts WEICHENSTELLUNG und der ökonomischen Voraussetzungen der vorliegenden Studie nicht erhöht werden (Rost, 2013). Darüber hinaus wurde die Varianz in den Daten für die WS-Gruppe geprüft. Sie lag in ausreichendem Maße vor, außer beim Relative Autonomy Index zu T1, dort ergab sich eine geringe Streuung (6 Probanden hatten einen Wert von 4, je ein Proband einen Wert von 5 und 7). Dies könnte eine weitere mögliche Erklärung für das Nicht-Zustandekommen eines signifikanten Wertes sein. Für alle Werte wurden für die WS-Gruppe mögliche Boden- oder Deckeneffekte geprüft. Es fanden sich keine.

Von einer großen Mehrheit der Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG wurden die Bildungs- und Lerngeschichten als informationell wahrgenommen (95 Kodierungen), als amotivierend (7 Kodierungen) bzw. kontrollierend (5 Nennungen) wurden die Bildungs- und Lerngeschichten nur an wenigen Stellen beschrieben. Zusätzlich konnte die Kategorie der „aner kennenden Wahrnehmung“ mit 15 Kodierungen als bedeutende separate Wahrnehmungsform beschrieben werden. Eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten konnte insgesamt an 22 Segmenten kodiert werden. Aber nicht alle Beteiligten sprechen von einer Nutzung.

Die Wirkung auf beide psychologischen Konstrukte wurde im Kategoriensystem unter der informationellen Wahrnehmung gefasst. Es werden etwa doppelt so viele Angaben dazu gemacht, dass die Bildungs- und Lerngeschichten auf die (intrinsische) Motivation wirken als auf das Selbstwertgefühl (63 zu 28 Kodierungen). Auf welche Bereiche innerhalb der Motivation die Bildungs- und Lerngeschichten förderlich wirken, zu dieser Frage nannten die Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG vor allem die intrinsische Motivation und das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, was sich mit den Ergebnissen von Deci und Ryan (1980) und Narciss

(2006) deckt, die ausführen, dass bei positiven bzw. informativem Feedback vor allem das Bedürfnis nach Kompetenzerleben eine bedeutende Rolle spielt. Da genau dieses Bedürfnis ebenfalls als zentral für ein Absinken der Motivation nach der Transition ist, vor allem beim Besuch von Gymnasien, ist dieses Ergebnis sehr bedeutsam (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010; Watt, 2004).

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit spielt eine Rolle, wenn auch eine geringere als das Bedürfnis nach Kompetenzerleben. Internalisierungsprozesse werden ebenfalls in diesem Zusammenhang genannt, was die hohe Anzahl der beschriebenen reflexiven Prozesse stützt. Das Selbstwertgefühl wird vor allem mit den Begriffen Stolz (12 Kodierungen) und Mut (4 Kodierungen) umschrieben.

Es wurden insgesamt vier Typen der Wahrnehmung gebildet, jeweils bezogen auf vor und nach der Transition. Im Vergleich der verschiedenen Typen lässt sich subsumieren, dass eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten tendenziell nur bei einer umfassend fördernden Wahrnehmung der Wirkung stattfindet. Das bedeutet, dass für eine allumfassende Wirkung im Sinne der beiden Konstrukte auch eine Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten stattfinden muss. Weiterhin auffällig ist, dass für eine umfassende Wirkung eine positive Veränderung des Selbstwertgefühls mit einhergeht. Somit könnte bei diesen Kindern eine Absenkung des Selbstwertgefühls zum Beispiel nach dem Modell von Hopson und Adams (1976), das in eine depressive Phase münden kann, abgefangen werden.

Für eine umfassende Wahrnehmung der Wirkung tritt neben der informationellen Wahrnehmung eine anerkennende Wahrnehmung auf. Die anerkennende Wahrnehmung scheint eine förderliche Wirkung zu erhöhen, allerdings ist diese stets mit der Gefahr der gleichzeitigen Erhöhung der Selbstwertkontingenz Anerkennung verbunden. Die Selbstwertkontingenz Erfolg ist als Lernvoraussetzung für eine umfassende Wahrnehmung bedeutend. Nach der Transition kommt zur Kontingenz Erfolg die der Anerkennung hinzu. Es ist nicht ersichtlich, ob aus der anerkennenden Wahrnehmung die Kontingenz Anerkennung nach der

Transition geschürt wurde, da die vorliegende Studie keine kausalen Schlüsse zulässt. Allerdings gilt es, diesen eventuellen Zusammenhang in weiteren Studien näher zu untersuchen. Alle drei psychologischen Grundbedürfnisse werden bei diesem Typ vor der Transition genannt. Nach der Transition spielt das Bedürfnis nach Autonomieerleben keine bedeutende Rolle mehr.

Für eine Wahrnehmung der Wirkung auf das Selbstwertgefühl scheint die anerkennende neben der informationellen Wahrnehmung bedeutsam zu sein. Diese Aussage stützen die Ergebnisse zu den fünf Fällen, die alle eine anerkennende Wahrnehmung angaben. Hier ist auch die Wirkung auf das Selbstwertgefühl bei einem Fall mehr als die Wirkung auf die (intrinsische) Motivation vertreten. Im Vergleich zum Typ „Motivationsfördernd“ spielt für die Wirkung auf das Selbstwertgefühl die Selbstwertkontingenz Anerkennung neben der Kontingenz Erfolg eine Rolle, ähnlich dem Typ Umfassend fördernd. Die selbstbestimmte Motivation und die allgemeine Motivation ist beim Typ „Selbstwertförderlich“ in einer positiven Veränderung. Es könnte eine Erklärung sein, dass die selbstbestimmte Motivation bei diesem Typus von der allgemeinen Lernumgebung gefördert wird, so dass kein „Bedarf“ einer Förderung durch die Bildungs- und Lerngeschichten besteht. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben ist bei diesem Typ dominierend, wohingegen beim Typ „Motivationsfördernd“ das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im Vordergrund steht. Nach der Transition kann dieser Typus nicht mehr gebildet werden, was dafür spricht, dass die Motivation durch die Bildungs- und Lerngeschichten besser gefördert werden kann als das Selbstwertgefühl.

Wenn von einer Wirkung auf die (intrinsische) Motivation berichtet wird, werden reflexive Prozesse genannt, die eine bedeutende Rolle spielen. Nur bei diesem Typ sind sie vermehrt zu finden. Das bestätigt die grundlegenden Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, nach der es Reflexionen für Internalisierungsprozesse bedarf (Deci & Ryan, 2017). Das allgemeine Wohlbefinden ist bei diesem Typ von einer Stabilität geprägt. Auch dieser Befund lässt sich gut in die Theorie nach Deci und Ryan einordnen, nach der die Förderung einer selbstbestimmten Motivation auch das allgemeine Wohlbefinden fördert. Die Selbstwertkontingenz Erfolg

spielt eine Rolle, die der Anerkennung jedoch nicht, wie bei den beiden erstgenannten Typen. Das Echte Selbstwertgefühl kann nur diesem Typ vor der Transition zugeordnet werden. Dieser Befund spricht für eine gewisse Stabilität des Selbstwertgefühls nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2017) und ergänzt passend das Ergebnis, dass bei diesem Typ nicht zwei Selbstwertkontingenzen von Bedeutung sind, sondern nur eine. Auch hier könnte eine Erklärung sein, dass es nicht zu einer umfassenden Wahrnehmung der Förderung durch die Bildungs- und Lerngeschichten kommt, dass diese Kinder bereits ein stabiles, „kontingenzniedriges“ Selbstwertgefühl besitzen. Bei den grundlegenden Bedürfnissen sind die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit vor der Transition zentral. Nach der Transition wird das Bedürfnis nach Kompetenzerleben nicht mehr genannt. Nach der Transition werden innerhalb dieses Typs neben der informationellen auch die amotivierende Wahrnehmungsform berichtet.

In den Fällen, bei denen die Kinder von keiner Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten gesprochen haben, ist eine amotivierende Wahrnehmung vor der Transition festzustellen bzw. es herrscht keine Erinnerung vor, das heißt die Bildungs- und Lerngeschichten hatten für die Kinder keine Bedeutung. Auffällig bei diesem Typ ist, dass beide Selbstwertkontingenzen, die bei den anderen drei Typen Einfluss nehmen, bei diesem Typ eine geringere Rolle spielen. Vor der Transition war dieser Umstand nur bezogen auf die Kontingenz Erfolg. Tendenziell zeigen die Daten bei diesem Typ hohe Werte beim Selbstwertgefühl. Beide Befunde sprechen für ein hohes, eher stabiles Selbstwertgefühl. Dieses Ergebnis weist eine Ähnlichkeit zu den Ergebnissen von Miller und Moran (2006) auf, nachdem positives Feedback eher Kindern mit einem niedrigen Selbstwertgefühl hilft.

Die Tatsache, dass keine reflexiven Prozesse für eine potentielle motivationale Förderung stattfinden und damit auch keine Veränderungen in den Motivationsstilen, besonders vor der Transition, ist für diesen Typ weiterhin bedeutsam. Der identifizierte Motivationsstil ist vor der Transition ausgeprägt. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben hat vor der Transition keine so hohe Bedeutung im Vergleich zu den anderen drei Typen,

Bedürfnisse werden teilweise vor der Transition nicht geäußert. Nach der Transition werden die beiden Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben genannt. Insgesamt weisen die Befunde bei diesem Typus auf Kinder hin, die stabile Lernvoraussetzungen haben. Allerdings ist der identifizierte Regulationsstil nach der Transition in den Daten nicht mehr zu finden. Dadurch, dass keine reflexiven Prozesse und auch keine Veränderungen in den Motivationsstilen vor der Transition stattfanden, kann dies darauf hindeuten, dass sich bei diesen Kindern keine positive Entwicklung während der Transition im motivationalen Bereich vollzogen hat.

Insgesamt betrachtet zeigen die Daten, dass die Bildungs- und Lerngeschichten eine förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl bei der Transition zur weiterführenden Schule haben können. Insbesondere auf die (intrinsische) Motivation ist die berichtete förderliche Wirkung deutlich. Aus den qualitativen Daten zeigt sich, dass eine Veränderung der Motivationsstile bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG stattfand. Am häufigsten wurden hierunter reflexive Prozesse genannt, die für eine Internalisierung wesentlich sind. Außerdem wurden Veränderungen hin zu einem intrinsischen Motivationsstil genannt bzw. dessen Stabilisierung.

In der Gruppendiskussion unter den Mentoren wurden ebenfalls beide Konstrukte genannt. Innerhalb der Motivation wurde ebenso das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und internalisierende Prozesse herausgestellt. Der Begriff des Stolzes war auch hier der dominierende Begriff innerhalb des Selbstwertgefühls.

Beim Selbstwertgefühl gab es insgesamt 28 Nennungen, die die Bildungs- und Lerngeschichten als förderlich auf das Selbstwertgefühl beschrieben. Insgesamt wurden in den qualitativen Daten mehr Segmente mit der Kategorie „Selbstwertgefühl positive Veränderung“ kodiert als mit der Kategorie „Selbstwertgefühl negative Veränderung“ (39 zu 5 Kodierungen). Die Bildungs- und Lerngeschichten sind als mehrheitlich informationell wahrgenommen worden, was für eine förderliche Wirkung spricht. Dass

insbesondere das Bedürfnis nach Kompetenzerleben durch die Bildungs- und Lerngeschichten gefördert werden konnte, empfiehlt diese Methode speziell für den Transitionsprozess. Wenn man zusätzlich bedenkt, dass dieses Bedürfnis durch die Corona-Pandemie zum Teil durch die Lernumgebung nicht gefördert werden konnte, ist das Ergebnis noch höher einzustufen.

Insgesamt beschreiben die Beteiligten aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG für die Kinder viele Selbstwertkontingenzen (echtes Selbstwertgefühl 6 Kodierungen zu 260 kontingentes Selbstwertgefühl). Dabei ist die Kontingenz Erfolg (149 Kodierungen) die am häufigsten genannte. Die der Anerkennung ist ebenfalls eine Kontingenz, die oft genannt wurde (63 Kodierungen). Dies spricht für eine grundsätzliche Gefahr eines instabilen Selbstwertgefühls bei den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG (Crocker & Park, 2012). Allerdings könnten die wenigen Nennungen zur Kategorie Echtes Selbstwertgefühl auch mit der empirischen Erfassung zusammenhängen. Dieses ist deutlich schwieriger an Textstellen festzumachen als die Selbstwertkontingenzen. Insgesamt wurden mehr Segmente mit der Kategorie „hohes Selbstwertgefühl“ kodiert als mit der Kategorie „niedriges Selbstwertgefühl“ (251 zu 139 Kodierungen). So kann nicht insgesamt gesagt werden, dass diese Kinder eher ein niedriges Selbstwertgefühl besitzen. Der intrinsische Motivationsstil wurde am häufigsten erfasst, der externale am zweithäufigsten. Das zeigt, dass die Kinder aus dem Projekt sowohl hohe fremdbestimmte als auch hoch selbstbestimmte Motivationsstile nutzen. Aber auch dieses Ergebnis kann mit der empirischen Erfassung zusammenhängen, da diese beiden Stile klarer zu beschreiben sind als die „Zwischenformen“. Die Segmente, die mit der Kategorie „motiviert“ versehen wurden, sind häufiger als diejenigen, die mit der Kategorie „amotiviert“ kodiert wurden. Am häufigsten wurde das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfasst, was allerdings teilweise auf die häufige Nennung des Bedürfnisses im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie bei T4 verweist. Das allgemeine Wohlbefinden wurde häufiger kodiert als kein allgemeines Wohlbefinden.

Um ressourcenorientierte Feedbackmethoden wie die Bildungs- und Lerngeschichten einzusetzen, bedarf es einer gewissen Offenheit der

Schüler/-innen für den dialogischen Prozess. Dies wurde ersichtlich durch den Typ „Nicht fördernd“. Diese Schüler/-innen haben zwar ein eher hohes Selbstwertgefühl (wobei hier auch die Frage des „zu hohen“ Selbstwertgefühls gesondert zu untersuchen wäre, Schütz, 2003) und geringere Selbstwertkontingenzen, es fanden aber keine reflexiven Prozesse statt. Um Reflexionen anzuregen, bedarf es auf beiden Seiten in einem Dialog eine vertrauensvolle Beziehung und Offenheit. Dies scheint bei diesen Kindern noch nicht gegeben zu sein.

Das gemeinsame Auftreten von einer anerkennenden Wahrnehmung und der Selbstwertkontingenz Anerkennung beim Typ „Selbstwertfördernd“ macht auf das grundlegende Dilemma von ressourcenorientiertem Feedback aufmerksam. Wie kann eine Lehrkraft erreichen, dass das Feedback als anerkennend wahrgenommen wird, es aber gleichzeitig nicht die Selbstwertkontingenz nach Anerkennung bei diesem Kind steigert? Eine Lösung wäre, das Feedback oft und auf natürliche Weise im Schulalltag einzusetzen, so dass das Kind dieses Feedback nicht mehr als etwas Besonderes erlebt, sondern als etwas, das immer an seinen Ressourcen ansetzt, egal was geschieht. Dies stellt allerdings einen länger anhaltenden Prozess dar.

Eine anerkennende Wahrnehmung geht mit einer höheren Anzahl der Kategorie Nutzung einher. Das zeigt sich auch darin, dass bei dem Typ Umfassend fördernd die anerkennende Wahrnehmung enthalten ist und nur bei diesem Typ auch die Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten. Vier von fünf Fällen innerhalb der Kategorie der anerkennenden Wahrnehmung können sich explizit an die Bildungs- und Lerngeschichten erinnern, was für die hohe persönliche Bedeutung spricht. Das Selbstwertgefühl ist bei dieser Wahrnehmungsform eher durchschnittlich.

Um eine Wirkung auf beide Bereiche zu erzielen (Selbstwertgefühl und die (intrinsische) Motivation), wäre es, nach den Daten zu schließen, bedeutsam, beide Bedürfnisse, sowohl das nach Kompetenzerleben und das nach sozialer Eingebundenheit durch die Bildungs- und Lerngeschichten zu fördern. Nur so führt die Wahrnehmung auch zu einer Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten.

Der Aspekt der Nachhaltigkeit entwickelte sich induktiv aus den qualitativen Daten. Dass die Bildungs- und Lerngeschichten dieses Potential haben, darauf haben bereits die Autoren indirekt verwiesen („they last much longer“, Carr & Lee, 2019, S. 29). Bei zwei Kindern wurde diese Kategorie beschrieben. Hieraus lassen sich Faktoren für langanhaltende Wirkungen (in dem Fall der vorliegenden Studie etwa ein Jahr von T2 zu T4) auf beide Konstrukte durch ressourcenorientiertes Feedback wie die Bildungs- und Lerngeschichten bei einer Transition zur weiterführenden Schule ableiten. So scheint auch bei diesem Aspekt die anerkennende und informationelle Wahrnehmung eine Rolle zu spielen. Unter diesem Aspekt ist nicht das Bedürfnis nach Kompetenzerleben zentral, sondern das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. So könnten beide Bedürfnisse eine bedeutende Funktion in der förderlichen Wirkung der Bildungs- und Lerngeschichten einnehmen, wie bereits erwähnt. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben könnte in der Funktion eher für kurzfristige Wirkungen wichtig sein (vor allem direkt nach der Transition) und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit für langanhaltende Wirkungen. Auch die Nutzung scheint bedeutend zu sein. Positive Veränderungen gab es beim allgemeinen Wohlbefinden und beim Selbstwertgefühl.

Durch die Corona-Pandemie zu T4 erlebten die Kinder zu dieser Zeit zwei Transitionen parallel. Denner und Schumacher (2014) sprechen in diesen Fällen von verschränkten Transitionen. Aus den Ergebnissen zur Kategorie Corona lassen sich eher negative Effekte zeigen. So wurde unter anderen die Kategorie mit einem niedrigen Selbstwertgefühl negativ kodiert. So könnte das Nicht-Vorhandensein des Typs Selbstwertförderlich nach der Transition auch darauf zurückzuführen sein.

Methodisch erwies sich das Konstrukt der Selbstwertkontingenzen als empirisch messbarer für die qualitative Forschung als das Konstrukt der Selbstwerthöhe. Allerdings fehlt bislang ein entsprechender Test bzw. Fragebogen für Kinder der Altersspanne entsprechend der hier dargelegten Studie für Selbstwertkontingenzen. Dieser müsste entwickelt werden, um dieses Konstrukt auch quantitativ messbar zu machen. Selbstwertkontingenzen in dieser Altersstufe standardisiert erfassen zu können, wäre ein bedeutender methodischer Gewinn.

Jede Entscheidung, die innerhalb des Forschungsprozesses getroffen wurde, führte zu Limitationen, die damit verbunden sind. Eine besondere Herausforderung der vorliegenden Studie war die Implementation der Bildungs- und Lerngeschichten in ein laufendes Schülerförderprojekt. So musste sich die Studie an die Gegebenheiten des Projekts anpassen, was zum Beispiel dazu führte, dass die Bildungs- und Lerngeschichten nach der Transition nicht vollständig umgesetzt werden konnten. Zusätzlich erschwerte die beginnende Corona-Pandemie die Erhebungssituation nach der Transition. Als Anschluss an diese Studie wäre es denkbar, dasselbe Design an einer anderen, zufälligen Stichprobe zu wiederholen. Wenn die nötigen Ressourcen gegeben wären, wäre eine repräsentative Studie mit einer höheren Fallzahl sinnvoll, um an diese verstärkt explorative Studie anzuknüpfen.

Um die Messung des Lernpotentials zu den quantitativen Messungen zu T1 zu ergänzen, hätten zusätzliche Interviews mit den Kindern und Mentoren des Projekts WEICHENSTELLUNG durchgeführt werden können. Ein weiterer Interviewdurchgang zu T1 war allerdings aus for- schungs- ökonomischen Gründen nicht realisierbar. Die Interviews, die stattfanden, wurden retrospektiv geführt.

Die Studie fokussiert sich auf die Bereiche des Angebot-Nutzung-Modells Wahrnehmung, Nutzung, Wirkung und Lernpotentiale und hierbei ausschließlich auf die beiden Konstrukte (intrinsic) Motivation und Selbstwertgefühl. Über weitere Einflüsse wie die Mentoren, das familiäre Umfeld, das Angebot (die Gestaltung der Bildungs- und Lerngeschichten an sich) können keine Aussagen getroffen werden. Andere psychische Konstrukte, die für die Transition bedeutsam sind, wie das Selbstkonzept, waren nicht Gegenstand dieser Studie. Dazu müssten im Anschluss zusätzliche Studien durchgeführt werden, die zum Beispiel die Wirkung bzw. Wahrnehmung der Bildungs- und Lerngeschichten auf das Selbstkonzept von Kindern bei der Transition untersuchen. Die Bildungs- und Lerngeschichten haben das Potential nicht nur bei der Transition zur weiterführenden Schule eingesetzt zu werden, sondern im gesamten (Grund)Schulbereich. Dazu wäre eine Längsschnittstudie ab Klasse 1 mit einer Kontrollgruppe denkbar.

In dieser Studie konnte aus ethischen Gründen keine Kontrollgruppe gebildet werden, sondern lediglich Vergleichsgruppen. Da keine Gruppe gebildet werden kann, die die Förderung durch die Bildungs- und Lerngeschichten bzw. durch das Projekt WEICHENSTELLUNG bei gleichen Voraussetzungen nicht erhält, wäre ethisch nicht vertretbar. Diese Förderung zu einem späteren Zeitpunkt „nachzuholen“ ist bei einem Transitionsprozess nicht möglich.

Ausblick

„Schüler brauchen Wertschätzung und Bestärkung, dass sie erfolgreich lernen können“. Das forderte Thomas Riecke-Baulecke 2019, der Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg (Allgöwer, 2019). Genau hier setzen ressourcenorientierte Feedbackverfahren wie die Bildungs- und Lerngeschichten an. Der Erziehungswissenschaftler Anand Pant fragte 2021 in der ZEIT (Herbold, 2021), warum man nicht ein Expertengremium einrichte für die Erarbeitung von Standards für lernförderliches Feedback. Auch Felix Winter (2021) fragt in seinem Artikel über Feedback „Welches Feedback ist lernförderlich“? Der Bedarf an Klärung, was lernförderliches Feedback ausmacht, ist also groß. Die vorliegende Studie kann für ressourcenorientiertes Feedback zur Klärung dieser Fragen etwas beitragen. Außerdem kann die vorliegende Studie eine weitere Frage formulieren: Welches Feedback ist lernförderlich und nachhaltig? Die Lernförderlichkeit von Feedback wird im Sinne der Bildungs- und Lerngeschichten so verstanden, dass es um die Förderung und Transparenz von Lerndispositionen geht, unter die auch die (intrinsische) Motivation und das Selbstwertgefühl gezählt werden können. Die Bildungs- und Lerngeschichten bieten einen Ansatz, um das Prinzip der Nachhaltigkeit auf Feedback zu übertragen.

Die Bedeutung von Feedback ist unumstritten, doch wie genau das Feedback beschaffen sein soll und wie es in der Praxis umgesetzt werden soll, darüber herrscht noch Unklarheit. Aus der Perspektive dieser hier vorliegenden Studie kann für ressourcenorientiertes Feedback subsumiert werden, dass es nicht von Beginn an für alle Schüler/-innen gleich gut „passt“ gemäß ihrer Lernvoraussetzungen. Wie in der allgemeinen Diskussion um Differenzierung und Individualisierung im Schulsystem, muss auch Feedback individualisiert sein. So kann eine Lehrkraft für ein Kind, das noch kein Vertrauen zu dieser gefasst hat, noch kein dialogorientiertes Verfahren wie die Bildungs- und Lerngeschichten einsetzen, sondern muss im Vorhinein die Beziehung zu diesem Kind stärken. Weiterhin ist es bedeutsam, durch ressourcenorientiertes Feedback keine Selbstwertkontingenzen zu schüren, besonders bei Kindern, die bereits hohe Werte

im Bereich der Anerkennung aufweisen. Um dies als Lehrkraft zu diagnostizieren, bedarf es hoher diagnostischer Kompetenzen. Durch Beobachtungen und feinfühliges Gespräch mit den Kindern kann eine Lehrkraft aber auf Selbstwertkontingenzen achten. Wenn es gelingt diese Lernvoraussetzungen zu beachten, ist es möglich für eine Passung der Bedürfnisse des Individuums und seiner Lernumgebung zu sorgen, wie es zum Beispiel in der Theorie der kritischen Lebensereignisse (Fillip & Aymanns, 2018) gefordert wird. Eine weitere wichtige Erkenntnis ist darin zu sehen, dass nur mit einer Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten eine umfassende Wirkung auf beide Konstrukte stattfinden kann.

Durch die vorliegende Studie können nur Aussagen getroffen werden in Bezug zur (intrinsic) Motivation und dem Selbstwertgefühl als Lernvoraussetzungen. Für weitere Lernvoraussetzungen wie zum Beispiel das Wissen, die Selbstwirksamkeit, etc. müssten weitere Studien angelegt werden. Die Ergebnisse gelten nur für diese Stichprobe und die Kinder des Projekts WEICHENSTELLUNG, das heißt es müsste eine repräsentative Studie mit einer randomisierten Kontrollgruppe durchgeführt werden, um verallgemeinerbare Ergebnisse zu generieren. Dies sollte nicht für die Transition durchgeführt werden, da es hier aus ethischen Gründen nicht möglich ist Kontrollgruppen zu bilden. Außerhalb des Transitionskontextes könnte die Förderung nach der Erhebung für die Kontrollgruppe nachgeholt werden. Der Fokus wäre hierbei den Kontext der Transition zu verlassen und die Bildungs- und Lerngeschichten für die Klassenstufen eins bis drei zu erproben.

Abgesehen von der notwendigen Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder bei ressourcenorientiertem Feedback bieten die Bildungs- und Lerngeschichten bedeutende Möglichkeiten der Förderung der selbstbestimmten Formen der Motivation und des Selbstwertgefühls bei der Transition zur weiterführenden Schule und sollten begleitend durch weitere Studien (da die vorliegende Studie nur Hinweise für Kinder aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG geben kann) in der Transitionsphase an Schulen eingesetzt werden.

Eine schrittweise Implementation der Bildungs- und Lerngeschichten in die Praxis der Schulen wäre wünschenswert. Durch einführende und begleitende Fortbildungen könnten Lehrkräfte, ähnlich zur Implementation im Elementarbereich, mit der Methode vertraut gemacht werden. Durch förderliche Effekte auf selbstbestimmte Motivationsformen und das Selbstwertgefühl bei Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen kann die Methode langfristig gesehen zu einer Entlastung für die Lehrkräfte beitragen. Die Bildungs- und Lerngeschichten fördern zudem die Zusammenarbeit im Kollegium, das für die aktuelle Schulentwicklung ein bedeutsamer Baustein darstellt.

Die hohe Bedeutung, wie man als Lehrkraft mit Kindern umgeht, gerade auch beim Feedbackverhalten, kann nicht oft genug betont werden. Als ein zusammenführendes Schlusswort dieser hier präsentierten Studie soll folgendes Zitat dienen.

„The way you speak to a child becomes their inner voice“

(aus einer Werbeanzeige der irischen Förderorganisation Barnardos)

Literaturverzeichnis

Abramowitz, R. H., Peterson, A. C., Schulenberg, L. E. (1984): Changes in self-image during early adolescence. In: *New Direct. Mental Health Serv.* 22, S. 19–28.

Adams, J. D.; Hayes, J.; Hopson, B. (Hg.) (1976): *Transition. Understanding & managing personal change*. London: Martin Robertson.

Allgöwer, R. (8./2019): "Schüler brauchen Bestärkung ". In: *Stuttgarter Zeitung*, 8./09.06.2019 (132), S. 5.

Ames, R.; Ames, C. (Hg.) (1989): *Research on motivation in education*.

Anger, C.; Plünnecke, A. (2021): *Bildungsgerechtigkeit. Herausforderung für das deutsche Bildungssystem*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH, IW Medien (IW-Analysen - Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Bd. 140).

Angyal, A. (1965): *Neurosis and Treatment. A Holistic Theory*. New York: Wiley.

Aronson J. (Hg.) (2002): *Improving academic achievement*. New York: Academic Press.

Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (ESV basics).

Baier, D.; Kamenowski, M. (2020): *Wie erlebten Jugendliche den Corona-Lockdown? : Ergebnisse einer Befragung im Kanton Zürich*.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215. DOI: 10.1037//0033-295x.84.2.191.

Bandura, A. (1989): Human agency in social cognitive theory. In: *The American psychologist* 44 (9), S. 1175–1184. DOI: 10.1037/0003-066x.44.9.1175.

Bandura, A. (1996): Social cognitive theory of human development. In: T. Husen, T. N. Postlethwaite (Hg.): *International encyclopedia of education*. 2. Auflage. Oxford: Pergamon Press, S. 5513–5518.

Bangert-Drowns, R. L.; Kulik, C.-L. C.; Kulik, J. A.; Morgan, M.T. (1991): The Instructional Effect of Feedback in Test-like Events. In: *Review of Educational Research* 61 (2), S. 213. DOI: 10.2307/1170535.

Baumann, N.; Kaz, M.; Kuhl, J. (2010): Chapter 13 Implicit Motives: A Look from Personality Systems Interaction Theory. In: Oliver C. Schultheiss und Joachim C. Brunstein (Hg.): *Implicit motives*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 375–404.

Baumeister, R. F. (Hg.) (1993): *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*. Boston, MA: Springer US (The Springer Series in Social Clinical Psychology).

Baumeister, R. F. (1998): The self. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey (Hg.): *The handbook of social psychology*: McGraw-Hill, S. 680–740.

Baumeister, R. F.; Campbell, J. D.; Krueger, J. I.; Vohs, K. D. (2003): Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? In: *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society* 4 (1), S. 1–44. DOI: 10.1111/1529-1006.01431

Baumeister, R. F.; Heatherton, T. F.; Tice, D. M. (1993): When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 64 (1), S. 141–156. DOI: 10.1037//0022-3514.64.1.141.

Baumeister, R. F.; Leary, M. R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin* 117 (3), S. 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497.

Baumert, J. (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium; Verlag Leske + Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften. Opladen, [Wiesbaden]: Leske + Budrich; [VS Verlag für Sozialwissenschaften].

Baumert, J. (Hg.) (2009): *Bildungsentscheidungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderheft 12 | 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft - Sonderheft Ser). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=747618>.

Baumert, J.; Neubrand, M. (Hg.) (2002): *PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J.; Schümer, G. (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Jürgen Baumert (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, [Wiesbaden]: Leske + Budrich; [VS Verlag für Sozialwissenschaften], S. 323–411.

Baumert, J.; Schümer, G. (2002): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. In: Jürgen Baumert und Michael Neubrand (Hg.): *PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 159–202.

Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (2006): *Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher), S. 95–189.

Baur, N.; Blasius, J. (Hg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch).

Baur, N.; Blasius, J. (Hg.) (2019): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/in-dex.cfm/bok_id/2639697.

Baur, N.; Blasius, J. (2019): Methoden der empirischen Sozialforschung – Ein Überblick. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–28.

Beck, K.; Kell, A. (Hg.) (1991): *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1991.

Beelmann, W. (2006): *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Zugl.: Köln, Univ., Habil.-Schr., 2001. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Schriften zur Entwicklungspsychologie, Bd. 13).

Bellenberg, G. (2018): Rechtliche Situation der Übergangsempfehlung in den Bundesländern. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5044), S. 41–59.

Berger, P. A.; Kahlert, H. (Hg.) (2013): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Juventa, 2013.

Besozzi, C.; Zehnpfennig, H. (1976): Methodologische Probleme der Index-Bildung. In: Koolwijk, Jürgen von/Wieken-Mayser, Maria (Hg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung* 5. Testen und Messen. München: Oldenbourg, S. 9–55.

Bildungsberichterstattung Autorengruppe (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation (Bildung in Deutschland, 2022). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971749>.

Black, P.; Wiliam, D. (1998): Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), S. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.

Blaiklock, K. E. (2008): A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. In: *ECE Journal* 11, S. 77–87.

Blaiklock, K. E. (2010): Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: is it effective? In: *International Journal of Early Years Education* 18 (3), S. 201–212. DOI: 10.1080/09669760.2010.521296.

Blasius, J.; Brandt, M. (2010): Representativeness in Online Surveys through Stratified Samples. In: *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique* 107 (1), S. 5–21. DOI: 10.1177/0759106310369964.

Blossfeld, H.-P.; Bos, W.; Lenzen, D.; Müller-Böling, D.; Oelkers, J.; Prenzel, M.; Wößmann, L. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink Bücher).

Boer, H. de (2012): Pädagogische Beobachtung. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hg.): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch), S. 65–85.

Boer, H. de; Reh, S. (Hg.) (2012): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).

Bohl, T. (2016): Umgang mit Heterogenität. Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven. In: *F & E Edition* 23, S. 9–22.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hg.) (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection Humanities, Social Science).

Borenstein, M.; Hedges, L. V.; Higgins, J. P. T.; Rothstein, H. R. (2009): *Introduction to meta-analysis.* Chichester: Wiley.

Bos, W. (Hg.) (2004): *IGLU - einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Online verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/iglu\(76227331-7c1c-44ba-ba80-1f73a2dcfba7\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/iglu(76227331-7c1c-44ba-ba80-1f73a2dcfba7).html).

Bos, W. (Hg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann. Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=016236553&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.

Bos, W.; Bonsen, M.; Baumert, J.; Prenzel, M.; Selter, C.; Walther, G. (Hg.) (2008): *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (Hg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* Münster, New York: Waxmann.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (2004): *IGLU — Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich — Erste Konsequenzen für die Grundschule.* In: Ursula Carle und Anne Unckel (Hg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule.* Vs Verlag, S. 30–50.

Bos, W.; Voss, A.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Thiel, O.; Valtin, R. (2004): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Wilfried Bos (Hg.): *IGLU - einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 191–229.

Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).

Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik d. gesellschaftl. Urteils-kraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 1983, S. 183–198.

Bowlby, J. (1979): *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publ (Social science paperbacks, 193).

Brake, A.; Büchner, P. (2012): *Bildung, Erziehung und soziale Lage. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 35).

Breen, R.; Goldthorpe, J. H. (1997): EXPLAINING EDUCATIONAL DIFFERENTIALS. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.

Brinkmann, S. (2020): Unstructured and Semistructured Interviewing. In: Patricia Leavy (Hg.): *The Oxford handbook of qualitative research*. Second edition. New York, NY: Oxford University Press (Oxford handbooks online Psychology), S. 424–456.

Brown, K. W.; Ryan, R. M. (2003): The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (4), S. 822–848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822.

Buhren, C. G. (2019): *Feedback. Auf den Punkt gebracht*. Frankfurt/M., Frankfurt/M.: Debus Pädagogik; Wochenschau Verlag (Auf den Punkt gebracht).

Butler, D. L.; Winne, P. H. (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. In: *Review of Educational Research* 65 (3), S. 245–281. DOI: 10.3102/00346543065003245.

Cantin, S.; Boivin, M. (2004): Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. In: *International Journal of Behavioral Development* 28 (6), S. 561–570. DOI: 10.1080/01650250444000289.

Carle, U. (2004): Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. Transdisziplinäre Überlegungen. In: Liselotte Denner (Hg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 30–52.

Carle, U.; Unckel, A. (Hg.) (2004): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Vs Verlag.

Carr, M. (2004): Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland. *Diskurs* 14 (2004) 3, S. 39-48. In: *Diskurs* 14. DOI: 10.25656/01:6000.

Carr, M. (2012): *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. repr. London: Sage.

Carr, M.; Lee, W. (2019): *Learning Stories in Practice*. 1st. s.l: SAGE Publications Ltd.

Carr, M.; May, H. (1998): Introduction. An update of Te Whariki, the New Zealand national early childhood curriculum. In: Margaret Carr, Helen May und Valerie N. Podmore (Hg.): *Learning and teaching stories. New approaches to assessment and evaluation in relation to Te Whariki : symposium*. Wellington, N.Z.: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington, S. 7– 14.

Carr, M.; May, H.; Podmore, V. N. (Hg.) (1998): *Learning and teaching stories. New approaches to assessment and evaluation in relation to Te Whariki : symposium. European Conference on Quality in Early Childhood Settings*. Wellington, N.Z.: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.

Claxton, G. (1990): *Teaching to Learn*. London: Cassell.

Claxton, G.; Carr, M. (2004): A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. In: *Early Years* 24 (1), S. 87–97. DOI: 10.1080/09575140320001790898.

Connell, J. P.; Ilardi, B. C. (1987): Self-System Concomitants of Discrepancies between Children's and Teachers' Evaluations of Academic Competence. In: *Child development* 58 (5), S. 1297. DOI: 10.2307/1130622.

Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Creswell, J. W. (2014): *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4. ed. Los Angeles, Calif.: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003): Advanced Mixed Methods Research Designs. In: Abbas Tashakkori und Charles Teddlie (Hg.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C.: Sage, S. 209–240.

Crocker, J.; Luhtanen, R. K.; Cooper, M. L.; Bouvrette, A. (2003): Continuities of self-worth in college students: theory and measurement. In:

Journal of Personality and Social Psychology 85 (5), S. 894– 908. DOI: 10.1037/0022-3514.85.5.894.

Crocker, J.; Park, L. E. (2012): Contingencies of self-worth. In: M. R. Leary und J. P. Tangney (Hg.): *Handbook of self and identity*: The Guilford Press, S. 309–326.

Crocker, J.; Wolfe, C. T. (2001): Contingencies of self-worth. In: *Psychological Review* 108 (3), S. 593– 623. DOI: 10.1037/0033-295x.108.3.593.

Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer f.e. aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen (Die Zeit Bücher).

Daiber, B.; Weiland, I. (Hg.) (2008): *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

DeCharms, R. (1968): *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.

Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 18 (1), S. 105–115. DOI: 10.1037/h0030644.

Deci, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*. Boston, MA: Springer US (Perspectives in Social Psychology).

Deci, E. L.; Hodges, R.; Pierson, L.; Tomassone, J. (1992): Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. In: *Journal of learning disabilities* 25 (7), S. 457–471. DOI: 10.1177/002221949202500706.

Deci, E. L.; Koestner, R.; Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: *Psychological Bulletin* 125 (6), 627-68; discussion 692-700. DOI:10.1037/0033-2909.125.6.627.

Deci, E. L.; Moller, A. C. (2005): The Concept of Competence. A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In: Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck und Martin V. Covington (Hg.): *Handbook of competence and motivation*. Paperback ed. New York, London: The Guilford Press, S. 579–597.

Deci, E. L.; Nezlek, J.; Sheinman, L. (1981): Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 40 (1), S. 1–10. DOI: 10.1037/0022-3514.40.1.1.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1980): Self-determination Theory. When Mind Mediates Behavior. In: *The Journal of Mind and Behavior* 1 (1), S. 33–43.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1991): A motivational approach to self. Integration in personality. In: R. A. Dienstbier (Hg.): *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990. Perspectives on motivation: University of Nebraska Press, S. 237–288.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2008): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. In: *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 49 (3), S. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801.

Deci, E. L.; Ryan, R. M.; Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. In: *Learning and Individual Differences* 8 (3), S. 165–183. DOI: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8.

Deci, E. L.; Schwartz, A. J.; Sheinman, L.; Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. In: *Journal of Educational Psychology* 73 (5), S. 642–650. DOI: 10.1037/0022-0663.73.5.642.

Denner, L. (Hg.) (2004): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. Online verfügbar unter <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz110852060rez.htm>.

Denner, L.; Schumacher, E. (2014): *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie - Übergangsdidaktik - Praxis*. Unter Mitarbeit von Andreas Gold, Cornelia Rosebrock, Renate Valtin und Rose Vogel. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Lehren und Lernen). Online verfügbar unter <http://nbn-resol-ving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1293236>.

Denzin, N. K. (1978): *Sociological methods. A sourcebook*. 2. ed. New York usw.: McGraw - Hill.

Denzin, N. K. (2015): Symbolischer Interaktionismus. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 136–150.

Diekmann, A. (2021): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 14. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe August 2007, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Diener, E. (1984): Subjective well-being. In: *Psychological Bulletin* 95 (3), S. 542–575. DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542.

Dienstbier, R. A. (Hg.) (1991): *Nebraska Symposium on Motivation, 1990. Perspectives on motivation*: University of Nebraska Press.

Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hg.) (2013): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'*. Unter Mitarbeit von Martin Heinrich und Nina Thieme. 1st ed. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1205675>.

Ditton, H. (Hg.) (2007): *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ditton, H.; Müller, A. (Hg.) (2014): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster, New York: Waxmann.

Döring, N. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl-Günther. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage 2016. Berlin, Heidelberg: Springer (SpringerLink Bücher). Online verfügbar unter <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41089-5>.

Dunlop, A.-W.; Fabian, H. (Hg.) (2006): *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Reprint. Maidenhead: McGraw-Hill/Open Univ. Press.

Dweck, C. S. (2002): Messages that motivate. How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (In surprising ways). In: J. Aronson (Hg.): *Improving academic achievement*. New York: Academic Press, S. 37–60.

Dziak-Mahler, M.; Krämer, A.; Lehberger, R.; Matthiesen, T. (Hg.) (2019): *Weichen stellen - Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule*. Münster: Waxmann (LehrerInnenbildung gestalten, Band 11).

Eccles, J. S.; Midgley, C. (1989): Stage-Environment Fit. Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. In: Russell Ames und Carole Ames (Hg.): *Research on motivation in education*, S. 139–187.

Eckert, T.; Gniewosz, B. (Hg.) (2017): *Bildungsgerechtigkeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Eid, M.; Gollwitzer, M.; Schmitt, M. (2013): *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. Mit Online- Materialien. Deutsche Erstausgabe, 3., korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136834>.

Eisner, E. (2000): Those who ignore the past. 12 'easy' lessons for the next millenium. In: *Journal of Curriculum Studies* 32 (2), S. 343–357.

Elben, C.E.; Lohaus, A.; Ball, J.; Klein-Hessling, J. (2003): School Transition from Elementary to Secondary School. Differential Effects on Psychological Adjustment. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50 (4), S. 331–341.

Elliott, S. N. (2000): *Educational psychology. Effective teaching, effective learning*. 3rd ed. Boston: McGraw-Hill.

Elliot, A. J.; Dweck, Carol S.; Covington, M. V. (Hg.) (2005): *Handbook of competence and motivation*. Paperback ed. New York, London: The Guilford Press.

Enders, C. K. (Hg.) (2010): *Applied missing data analysis*. Unter Mitarbeit von Todd D. Littlee. New York, NY: Guilford Press (Methodology in the social sciences). Online verfügbar unter <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=533872>.

Erikson, E. H. (1950): *Childhood and society*. New York: Norton

Erikson, R.; Jonsson, J. O. (Hg.) (1996): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colo.: Westview Press (Social inequality series).

Esser, H. (2003): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. 3. Aufl. Frankfurt: Campus-Verl.

Faller, C. (2019): *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Rekonstruktive Bildungsforschung,

v.22). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5632043>.

Felden, H. von; Schmidt-Lauff, S. (2015): Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität. In: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). DOI: 10.25656/01:12996.

Fengler, J. (2002): *Feedback geben. Strategien und Übungen*. 2., unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Weiterbildung).

Fiegert, M.; Graalman, K.; Kunze, I. (Hg.) (2016): *Schulische Übergänge gestalten - Brücken bauen. Konzepte - Umsetzung - Konsequenzen*. Universität Osnabrück. Osnabrück: Universität Osnabrück Institut für Erziehungswissenschaft (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Band 6).

Fielding, N.G.; Fielding, J.L. (1986): *Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. Online verfügbar unter <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/book/linking-data-the-articulation-of-qualitative-and-quantitative-methods-in-social-research/99512444902346>.

Filipp, S.-H. (Hg.) (1995): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PsychologieVerlags- Union.

Filipp, S.-H.; Aymanns, P. (2018): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. 2nd ed. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter <https://eref.thieme.de/ebooks/2424710>.

Flick, U. (2015): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung*.

Ein Handbuch. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 309–319.

Flick, U. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 10. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).

Flick, U.; Kardorff, E. von; Keupp, H.r; Wolff, S.; Rosenstiel, L. von (Hg.) (2012): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hg.) (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628).

Friedrichs, J.; Mayer, K. U.; Schluchter, W. (Hg.) (1997): *Soziologische Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Leu, H. R. (Hg.) (2011): *Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 9).

Früh, W. (2011): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 7., überarb. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB, 2501). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838535951>.

Füssel, H.-P.; Gresch, C.; Baumert, J.; Maaz, K. (2010): Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen. Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regio-*

nale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Bildung Ideen zünden!, 34), S. 87–106.

Giddings, L. S. (2006): Mixed-methods research. In: *Journal of Research in Nursing* 11 (3), S. 195–203. DOI: 10.1177/1744987106064635.

Gilbert, D. T.; Fiske, S. T.; Lindzey, G. (Hg.) (1998): *The handbook of social psychology*: McGraw-Hill.

Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2013): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung Ethnischer Differenz in der Schule*. Unter Mitarbeit von Frank-Olaf Radtke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6305079>.

Gottfried, A. E.; Fleming, J. S.; Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology* 93 (1), S. 3–13. DOI: 10.1037/0022-0663.93.1.3.

Graalmann, K. (2016): "Schulische Übergänge": Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung. In: Monika Fiegert, Katharina Graalmann und Ingrid Kunze (Hg.): *Schulische Übergänge gestalten - Brücken bauen. Konzepte - Umsetzung - Konsequenzen*. Osnabrück: Universität Osnabrück Institut für Erziehungswissenschaft (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Band 6), S. 19–31.

Graf, U. (2008): *Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut.

Graf, U. (2008): Learning Stories im ersten Schuljahr. Eine Erprobung mit Studierenden des Projektes Schuleingangsdiagnostik. In: Barbara Daiber und Inga Weiland (Hg.): *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 129–145.

Greenberg, J., Koole S. L., Pyszczynski T. (Hg.) (2004): *Handbook of Experimental Existential Psychology*: The Guilford Press.

Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Eva Schumacher (Hg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 25–47.

Griebel, W.; Niesel, R. (2002): *Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.

Griebel, W.; Niesel, R. (2017): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium).

Grolnick, W. S.; Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (5), S. 890–898. DOI: 10.1037//0022-3514.52.5.890.

Gruber, J.; Schneider, K. (2019): Gemeinsam ist man weniger allein. Mit Lerngeschichten wachsen. In: *Betrifft KINDER* (01-02).

Gullickson, A. R. (1985): Student Evaluation Techniques and Their Relationship to Grade and Curriculum. In: *The Journal of Educational Research* 79 (2), S. 96–100. DOI: 10.1080/00220671.1985.10885657.

Hammerstein, S.; König, C.; Dreisörner, T.; Frey, A. (2021): Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. In: *Frontiers in psychology* 12, S. 746289. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.746289.

Harks, B.; Rakoczy, K.; Hattie, J.; Besser, M.; Klieme, E. (2014): The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. In: *Educational Psychology* 34 (3), S. 269–290. DOI: 10.1080/01443410.2013.785384.

Harlow, H. F. (1958): The nature of love. In: *The American psychologist* 13 (12), S. 673–685. DOI: 10.1037/h0047884.

Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. In: *Developmental Psychology* 17 (3), S. 300–312. DOI: 10.1037/0012-1649.17.3.300.

Hartnack, F. (Hg.) (2019): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS (Research).

Hattie, J. (1999): *Influences on student learning*. Inaugural professorial address.

Hattie, J. (2015): *Lernen sichtbar machen*. Mit Index und Glossar. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, J.; Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77 (1), S. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Haußer, K. (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin / Heidelberg. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6532656>.

Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2., völlig überarb. u. erg. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Springer (Springer-Lehrbuch).

Heid, H. (2019): Aufstiegsangst?! In: Margrit Stamm (Hg.): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019, S. 121–131.

Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Heinen, J. (2012): *Internetkinder. Eine Untersuchung der Lebensstile Junger Nutzergruppen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Limited. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5451886>.

Heinen, J.; König, S. (2014): Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 775–780.

Helfferrich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).

Helm, C.; Huber, S.; Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE* 24 (2), S. 237–311. DOI: 10.1007/s11618-021-01000-z.

Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*; Franz Emanuel Weinert gewidmet. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. Seelze-Velber: Kallmeyer; Klett Kallmeyer. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7800-1009-4>.

Henderlong, J.; Lepper, M. R. (2002): The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. In: *Psychological Bulletin* 128 (5), S. 774–795. DOI: 10.1037/0033-2909.128.5.774.

Herbold, A. (2021): Schulnoten: Du schaffst das! In: *DIE ZEIT*, 30.06.2021 (27). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2021/27/schulnoten-corona-lernlust-schueler-heimunterricht>, zuletzt geprüft am 21.03.23.

Herwartz-Emden, L.; Küffner, D. (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE* 9 (2), S. 240–254. DOI: 10.1007/s11618-006-0020-5.

Hewett, R.; Conway, N. (2016): The undermining effect revisited: The salience of everyday verbal rewards and self-determined motivation. In: *J. Organiz. Behav.* 37 (3), S. 436–455. DOI: 10.1002/job.2051.

Higgins E. T. (Hg.) (1996): *Social psychology. Handbook of basic principles*: The Guilford Press.

Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (2), S. 339–372.

Hood, B. (2012): *The Self Illusion. How the Social Brain Creates Identity*. Cary: Oxford University Press USA - OSO. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=889723>.

Hopson, B.; Adams, J. (1976): Towards an Understanding of Transition. Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: John D. Adams, John Hayes und Barrie Hopson (Hg.): *Transition. Understanding & managing personal change*. London: Martin Robertson, S. 3–26.

Hoy, W. K. (1968): The Influence of Experience on the Beginning Teacher. In: *The School Review* 76 (3), S. 312–323. DOI: 10.1086/442847.

Huber, S. G.; Günther, P. S.; Schneider, N.; Helm, C.; Schwander, M.; Schneider, J. A.; Pruitt, J. (2020): *Covid-19-aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

Hull, C. L. (1943): *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. New York: Appleton- Century-Crofts (The century psychology series).

Humphrey, N. (2004): The Death of the Feel-Good Factor? In: *School Psychology International* 25 (3), S. 347–360. DOI: 10.1177/0143034304046906.

Husen T., Postlethwaite T. N. (Hg.) (1996): *International encyclopedia of education*. 2. Auflage. Oxford: Pergamon Press.

Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A. (Hg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann (Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830987000>.

Ilgen, D. R.; Fisher, C. D.; Taylor, M. S. (1979): Consequences of individual feedback on behavior in organizations. In: *Journal of Applied Psychology* 64 (4), S. 349–371. DOI: 10.1037/0021-9010.64.4.349.

Jackob, N. (Hg.) (2009): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://www.social-net.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16071-9>.

Jahoda, M.; Lazarsfeld, P. F.; Zeisel, H.; Fleck, C. (2017): *Marienthal. The sociography of an unemployed community*. London, New York: Routledge.

James, W. (1913): *The principles of psychology*: Henry Holt and Company.

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. In: *Educ Psychol Rev* 20 (3), S. 217–236. DOI: 10.1007/s10648-008-9074-7.

Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. (Hg.) (2014): *Sozialpsychologie*. 6. Aufl. 2014. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1490495>.

Jüttemann, G. (Hg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.

Kasser, T.; Ryan, R. M.; Zax, M.; Sameroff, A. J. (1995): The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. In: *Developmental Psychology* 31 (6), S. 907–914. DOI: 10.1037/0012-1649.31.6.907.

Katz, L. G. (1988): What Should Young Children Be Doing? In: *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 12 (2), S. 28–33.

Katz, L. G. (1993): *Dispositions. Definitions and Implications for Early Childhood Practices*: ERIC Publications.

Kegan, R. (1994): *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. 3. Aufl. München: Kindt.

Kelle, U. (2008): *Die Integration Qualitativer und Quantitativer Methoden in der Empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und Methodologische Konzepte*. 2nd ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=749558>.

Kelle, U. (2015): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 485–502.

Kelle, U. (2019): Mixed Methods. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–172.

Kelle, U.; Erzberger, C. (2015): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 299–309.

Kelle, U.; Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Kelman, H.C. (1958): Compliance, identification, and internalization. Three processes of attitude change. In: *Journal of Conflict Resolution* 2 (1), S. 51–60.

Kernis, M. H.; Brown, A. C.; Brody, G. H. (2000): Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. In: *J Personality* 68 (2), S. 225–252. DOI: 10.1111/1467-6494.00096.

Kernis, M. H.; Paradise, A. W.; Whitaker, D. J.; Wheatman, S. R.; Goldman, B. N. (2000): Master of One's Psychological Domain? Not Likely if One's Self-Esteem is Unstable. In: *Pers Soc Psychol Bull* 26 (10), S. 1297–1305. DOI: 10.1177/0146167200262010.

Klieme, E.; Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 2, S. 222-237. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54. DOI: 10.25656/01:4348.

Klieme, E.; Schümer, Gundel; Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. (Nebst CD-ROM. In: Bundesministerium für Bildung u. Forschung (Hg.): *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn, S. 43–57.

Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1998. Opladen: Leske + Budrich.

Kluger, A. N.; DeNisi, A. (1996): The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. In: *Psychological Bulletin* 119 (2), S. 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254.

Knauf, H. (2018): Lerngeschichten als narratives Assessment in der Elementarpädagogik: Eine empirische Untersuchung des Konzepts in deutschen Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE* 21 (3), S. 423–439. DOI: 10.1007/s11618-017-0780-0.

Knauf, H. (2019): *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Knoppick, H.; Becker, M.; Neumann, M.; Maaz, K.; Baumert, J. (2015): *Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern*. DOI: 10.25656/01:15132.

Koestner, R.; Losier, G. F. (1996): Distinguishing Reactive versus Reflective Autonomy. In: *J Personality* 64 (2), S. 465–494. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00518.x.

Koolwijk, J. von; Wieken-Mayser, M. (Hg.) (1976): *Techniken der empirischen Sozialforschung 5. Testen und Messen*. München: Oldenbourg.

Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005) 5, S. 626-641. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51. DOI: 10.25656/01:4772.

Krause, C.; Wiesmann, U.; Hannich, H.-J. (2004): *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga: Pabst Science Publishers.

Krause, U.-M. (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2005. Münster, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 60).

Kreckel, R. (Hg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 1983.

Kröner, J.; Goussios, C.; Schaitz, C.; Streb, J.; Susic-Vasic, Z. (2017): The Construct Validity of the German Academic Self-regulation Questionnaire (SRQ-A) within Primary and Secondary School Children. In: *Frontiers in psychology* 8, S. 1032. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01032.

Krüger, H.-H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE* 3 (3), S. 323–342. DOI: 10.1007/s11618-000-0036-1.

Krüger, H.-H. (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 1, S. 91-115. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1. DOI: 10.25656/01:987.

Krueger, R. A. (1998): *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.

Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kucharz, D.; Irion, T.; Reinhoffer, B. (Hg.) (2011): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Jahrbuch Grundschulforschung, 15). Online verfügbar unter <https://se-arch.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1176553>.

Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 553–569.

Kuckartz, U. (2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).

Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection). Online verfügbar unter <http://link.springer.com/978-3-531-93267-5>.

Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2020): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection).

Kühn, T. (2018): *Einführung in die Moderation Von Gruppendiskussionen*. Unter Mitarbeit von Kay Volker Koschel. Wiesbaden: Vieweg (Essentials Ser). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5437363>.

Kuhl, J.; Kazén, M. (1994): Self-discrimination and memory: state orientation and false self-ascription of assigned activities. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (6), S. 1103–1115. DOI: 10.1037//0022-3514.66.6.1103.

Kulhavy, R. W. (1977): Feedback in Written Instruction. In: *Review of Educational Research* 47 (2), S. 211–232. DOI: 10.3102/00346543047002211.

Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Beck und Adolf Kell (Hg.): *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1991, S. 113–155.

Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Materialien. 5. Auflage. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1128233>.

Lamnek, S.; Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Materialien. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116682>.

Leary M. R; Tangney J. P. (Hg.) (2012): *Handbook of self and identity*: The Guilford Press.

Leavy, P. (Hg.) (2020): *The Oxford handbook of qualitative research*. Second edition. New York, NY: Oxford University Press (Oxford handbooks online Psychology). Online verfügbar unter <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190847388.001.0001/oxfordhb-9780190847388>.

Leu, H. R. (2002): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. *Diskurs* 12 (2002) 2, S. 19-25. In: *Diskurs* 12. DOI: 10.25656/01:10702.

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.

Lohaus, A.; Elben, C.E.; Ball, J.; Klein-Hessling, J. (2003): School transition from elementary to secondary school: changes in psychological adjustment. In: *Educational Psychology* 24 (2), S. 161–173. DOI: 10.1080/0144341032000160128.

Lorenzen, J.-M.; Schmidt, L.-M.; Zifonun, D. (Hg.) (2014): *Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lück, D.; Landrock, U. (2014): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 397–409.

Luft, J.; Ingham, H. (1970): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart.

Maaz, K.; Baumert, J.; Gresch, C.; McElvany, N. (Hg.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF.

Maaz, K.; Baumert, J.; Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Jürgen Baumert (Hg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 | 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft - Sonderheft Ser), S. 11–47.

Maaz, K.; Daniel, A. (2021): *Bildungsgerechtigkeit. Altbekannte Herausforderungen und neue Chancen*. Online verfügbar unter file:///C:/Users/49151/Downloads/DS214_maaz-daniel.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2023.

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: Jürgen Baumert (Hg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderheft 12 | 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (*Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft - Sonderheft Ser*), S. 153–183.

Maaz, K.; Zunker, N.; Neumann, M. (2018): Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. Theorie und Forschungsstand. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5044), S. 59–89.

Markus, H. R.; Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In: *Psychological Review* 98 (2), S. 224–253. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.224.

Marsh, H. W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: *Journal of Educational Psychology* 79 (3), S. 280–295. DOI: 10.1037/0022-0663.79.3.280.

Maslow, A. H. (1954): *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.

Matthiesen, T. (2019): WEICHENSTELLUNG. Ein Modellprojekt für chancengerechte Übergänge und "doppeltes Lernen". In: Myrle Dziak-Mahler, Astrid Krämer, Reiner Lehberger und Tatiana Matthiesen (Hg.): *Weichen stellen - Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule*. Münster: Waxmann (LehrerInnenbildung gestalten, Band 11), S. 27–55.

Maurer, M.; Jandura, O. (2009): Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In: Nikolaus Jakob (Hg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch), S. 61–75.

Mayring, P. (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 2, No 1 (2001): Qualitative and Quantitative Research: Conjunctions and Divergences. DOI: 10.17169/fqs-2.1.967.

Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz (Beltz Studium). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1131059>.

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136370>.

Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Neuausgabe. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387>.

McDougall, W. (1933): *Psychology. The study of behaviour*. Rev., 18. impr. London: Butterworth (The home university library of modern knowledge, 49 : Science). Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC06589505>.

Metzinger, A. (2011): *Entwicklungspsychologie kompakt. 0 bis 11 Jahre für sozialpädagogische Berufe*. 2. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Mey, G.; Mruck, K. (Hg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16726-8>.

Mey, G.; Schwentesius, A. (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Florian Hartnack (Hg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 3–47.

Miethe, I.; Wagner-Diehl, D.; Kleber, B. (2021): *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Stuttgart: utb GmbH (UTB Pädagogik, 5600). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838556000>.

Miller, D.; Lavin, F. (2007): ‘But now I feel I want to give it a try’: formative assessment, self-esteem and a sense of competence. In: *Curric. j.* 18 (1), S. 3–25. DOI: 10.1080/09585170701292109.

Miller, D.; Moran, T. (2006): Positive self-worth is not enough: some implications of a two-dimensional model of self-esteem for primary teaching@. In: *Improving Schools* 9 (1), S. 7–16. DOI: 10.1177/1365480206061988.

Ministry of Education (1996): *Tē Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa = Early childhood curriculum*. Wellington, N.Z.: Learning Media. Online verfügbar unter http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl3567_v1/whariki.pdf.

Moos, R. H. (1979): *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morf, C. C.; Koole, S. L. (2014): Das Selbst. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hg.): *Sozialpsychologie*. 6. Aufl. 2014. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 141–197.

Morgan, D. L. (2007): Paradigms Lost and Pragmatism Regained. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (1), S. 48–76. DOI: 10.1177/2345678906292462.

Morse, J. M.; Cheek, J. (2014): Making room for qualitatively-driven mixed-method research. In: *Qualitative health research* 24 (1), S. 3–5. DOI: 10.1177/1049732313513656.

Müller, G.; Zipperle, M. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Hans Rudolf Leu (Hg.): *Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 9), S. 121–150.

Mueller, W.; Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (1), S. 1–42.

Munser-Kiefer, M.; Martschinke, S. (2018): Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5044), S. 13–41.

Murray, H. A. (1938): *Explorations in personality*: Oxford Univ. Press.

Narciss, S. (2006): *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 56).

Neugebauer, M. (2010): *Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte*. Educational Inequality and Teacher Recommendations at the Transition to Upper Secondary School: A Decomposition of Primary and Secondary Effects of Social Origin. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Niesel, R.; Griebel, W. (2015): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Unter Mitarbeit von Petra Büker.

Stuttgart: Kohlhammer (KinderStärken, 3). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1295693>.

Oberhoff, B. (1978): *Akzeptanz von interpersonellem Feedback*. Münster: Philosophische Fakultät der Universität Münster.

Ömeroğulları, M.; Gläser-Zikuda, M. (2021): Entwicklung affektiv-motivationaler Merkmale am Übergang in die Sekundarstufe – Wie ergeht es bildungsbenachteiligten Kindern? In: *Zf Bildungsforsch* 11 (2), S. 363–383. DOI: 10.1007/s35834-021-00314-6.

Otis, N.; Grouzet, F. M. E.; Pelletier, L. G. (2005): Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. In: *Journal of Educational Psychology* 97 (2), S. 170–183. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.170.

Overton, W. F.; Molenaar, P. C. M.; Lerner, R. M. (Hg.) (2015): *Handbook of child psychology and developmental science*. 7. ed. Hoboken: John Wiley & Sons.

Paradise, A. W.; Kernis, M. H. (2002): Self-esteem and Psychological Well-being: Implications of Fragile Self-esteem. In: *Journal of Social and Clinical Psychology* 21 (4), S. 345–361. DOI: 10.1521/jscp.21.4.345.22598.

Pelletier, L. G.; Dion, S.; Tuson, K.; Green-Demers, I. (1999): Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation1. In: *J Appl Social Psychol* 29 (12), S. 2481–2504. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x.

Perkins, D. N.; Jay, E.; Tishman, S. (1993): Beyond abilities. A dispositional theory of thinking. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 39 (1), S. 1–21.

Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Pomeranets, F. (2012): Bildungs- und Lerngeschichten. In: *4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* (1/2), S. 30–31.

Porsch, R. (Hg.) (2018): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und die Praxis*. Waxmann Verlag, Münster, New York: Waxmann (UTB, 5044). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550442>.

Pratt, D. (1994): *Curriculum Planning. A Handbook for Professionals*. Fort Worth: Harcourt Brace.

Raufelder, D. (2018): *Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich (UTB, 4961). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838549613>.

Reichertz, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-658-02533-5>.

Reichertz, J. (2019): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection), S. 31–48.

Reinecke, J. (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 601– 619.

Reinhoffer, B. (2000): *Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht*. Dissertation.

Rheinberg, F.; Vollmeyer, R. (2019): *Motivation*. 9., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 6). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5589314>.

- Richter, R. (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 22 (4), S. 74–98.
- Robins, R. W.; Trzesniewski, K. H. (2005): Self-Esteem Development Across the Lifespan. In: *Curr Dir Psychol Sci* 14 (3), S. 158–162. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C.; Rosenberg, F. (1995): Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. In: *American Sociological Review* 60 (1), S. 141. DOI: 10.2307/2096350.
- Rost, D. H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8518).
- Roth, G.; Assor, A. (2012): The costs of parental pressure to express emotions: conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. In: *Journal of adolescence* 35 (4), S. 799–808. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.11.005.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Ryan, R. M. (1982): Control and information in the intrapersonal sphere. An extension of Cognitive Evaluation Theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (3), S. 450–461.
- Ryan, R. M. (Hg.) (2019): *The Oxford handbook of human motivation*: Oxford University Press.

Ryan, R. M.; Bradshaw, E. L.; Deci, E. L. (2019): Motivation. In: Robert J. Sternberg und Wade E. Pickren (Hg.): *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*. Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press, S. 391–411.

Ryan, R. M.; Connell, J. P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (5), S. 749–761. DOI: 10.1037//0022-3514.57.5.749.

Ryan, R. M.; Connell, J. P.; Deci, E. L. (1985): A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: Carole Ames und Russell Ames (Hg.): *Research on motivation in education*. Orlando [etc.]: Academic Press (2), S. 13–51.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *The American psychologist* 55 (1), S. 68–78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2004): Autonomy Is No Illusion. Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will. In: J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (Hg.): *Handbook of Experimental Existential Psychology*: The Guilford Press, S. 449–479.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press.

Ryan, R. M.; La Guardia, J. G.; Solky-Butzel, J.; Chirkov, V. I.; Kim, Y. (2005): On the interpersonal regulation of emotions. Emotional reliance across gender, relationships, and culture. In: *Personal Relationships* (12), S. 146–163.

Ryan, R. M.; Lynch, J. H. (1989): Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. In: *Child development* 60 (2), S. 340. DOI: 10.2307/1130981.

Schauder, T. (2011): *ALS. Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Göttingen, Bern: Hogrefe.

Schendera, C. F. G. (2007): *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/isbn/9783486710694>.

Scherrer, E.; Carmignola, M. (2021): Druckerleben, wahrgenommene Vitalität und Autonomieförderung von Schüler*innen der Sekundarstufe I und II vor und während der Corona-Pandemie. In: *Pädagogische Horizonte* 5 (2), S. 161–180.

Schmidt, C. A. (2018): *Formatives Assessment in der Grundschule*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.

Schoeneman, T. J.; Tabor, L. E.; Nash, D. L. (1984): Children's reports of the sources of self-knowledge. In: *J Personality* 52 (2), S. 124–137. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1984.tb00348.x.

Schreier, M.; Odag, Ö. (2010): Mixed-Methods. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 263–278.

Schütz, A. (2003): *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Schultheiss, O. C.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2010): *Implicit motives*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Schulz, I. E.; Frisch, S. (2018): *Bildungs- und Lerngeschichten als Konzept, Kinder zu entdecken*. Online verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Frisch_Schulz_2018-Bildungs-undLerngeschichten.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.23.

Schumacher, E. (Hg.) (2004): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schupp, J. (2014): Paneldaten für die Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 925–939.

Sedikides, C.; Skowronski, J. J. (2000): On the evolutionary functions of the symbolic self: The emergence of self-evaluation motives. In: Abraham Tesser (Hg.): *Psychological perspectives on self and identity*. Washington, D.C.: American Psychological Assoc, S. 91–117.

Seery, M. D.; Blascovich, J.; Weisbuch, M.; Vick, S. B. (2004): The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 87 (1), S. 133–145. DOI: 10.1037/0022-3514.87.1.133.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2023.

Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 13).

Solga, H. (2013): Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Juventa, 2013, S. 19–39.

Stamann, C.; Janssen, M.; Schreier, M. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 17, No 3 (2016). DOI: 10.17169/fqs-17.3.2581.

Stamm, M. (Hg.) (2019): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019.

Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Sachse, K. A.; Weirich, S.; Henschel, S. (Hg.) (2022): *IQB- Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Waxmann Verlag. Online verfügbar unter <https://directory.doab-ooks.org/handle/20.500.12854/94704>.

Steinke, I. (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 14. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 319–332.

Sternberg, R. J.; Pickren, W. E. (Hg.) (2019): *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*. Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press.

Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=799022>.

Strauss, A. L. (1974): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp (suhrkamp-taschenbücher wissenschaft, 109).

Taddicken, M. (2009): Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommuni-

kation und erreichbarer Datengüte. In: Nikolaus Jakob (Hg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch), S. 91–109.

Tashakkori, A.; Teddlie, C. (Hg.) (2003): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage Publications. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington D.C.: Sage.

Tesser, A. (Hg.) (2000): *Psychological perspectives on self and identity*. Washington, D.C.: American Psychological Assoc.

Thieme, N. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'*. Unter Mitarbeit von Martin Heinrich und Nina Thieme. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.

Thomas, A. E. ; Müller, F. H. (2011): *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler/innen SRQ-A*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und. Klagenfurt (5).

Tice, D. M. (1993): The Social Motivations of People with Low Self-Esteem. In: Roy F. Baumeister (Hg.): *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*. Boston, MA: Springer US (The Springer Series in Social Clinical Psychology), S. 37–53.

Trautmann, T. (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher). Online verfügbar unter <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz310238285rez.htm>.

Trautmann, T.; Brommer, J. (Hg.) (2016): *Transitionen exemplarisch. Schulanfang, Klassenstufensprung, Schulartwechsel am Einzelfall*. Logos Verlag Berlin. Berlin: Logos Verlag Berlin (Individuum - Entwicklung - Institution, Band 4).

Uhlig, J.; Solga, H.; Schupp, J. (2009): *Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale. Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang?* Kiel, Hamburg: ZBW - Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften, Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft.

Ulich, D. (1987): *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit.* München, Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.

Valtin, R.; Wagner, C. (2004): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (51), S. 52–68.

van der Kaap-Deeder, J.; Wouters, S.; Verschueren, K.; Briers, V.; Deeren, B.; Vansteenkiste, M. (2016): The Pursuit of Self-Esteem and Its Motivational Implications. In: *Psychologica Belgica* 56 (2), S. 143–168. DOI: 10.5334/pb.277.

van Gennep, A. (1986): *Übergangsriten.* Frankfurt a.M. usw.: Campus Verl.

van Ophuysen, S. (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Erleben und Entwicklung der Kinder. Theorie und Forschungsstand. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis.* Münster, New York: Waxmann (UTB, 5044), S. 115–139.

van Petegem, S.; Soenens, B.; Vansteenkiste, M.; Beyers, W. (2015): Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. In: *Child development* 86 (3), S. 903–918. DOI: 10.1111/cdev.12355.

Verbeek, V. (2020): Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode. In: *PR* 74. Jahrgang / 2020 (2), S. 185–196. DOI: 10.3726/PR022020.0017.

Vogl, S. (2012): *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern.* Zugl.: Eichstätt-Ingolstadt, Kath.

Univ., Diss., 2011. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1176619>.

Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/in-dex.cfm/bok_id/1995728.

Vollmeyer, R. (2005): Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In: Regina Vollmeyer und Joachim C. Brunstein (Hg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 9–23.

Vollmeyer, R.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2005): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wagner, P.; Hering, L. (2014): Online-Befragung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 661–673.

Walther, A. (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 35–56. DOI: 10.25656/01:13007.

Wanoa, L.; Johnston, M. (2019): How the Learning Story Framework can be Enhanced to Provide Better Assessment Information to Support Planning for Children’s Further Learning: A Critique of the Reliability and Formative Validity of Learning Stories in Aotearoa New Zealand. In: *nzaroe* 24, S. 90. DOI: 10.26686/nzaroe.v24i0.6333.

Watermann, R., Klingebiel, F. Kurtz, T (2010): Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany (Hg.): *Der*

Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, Berlin: BMBF, S. 357–384.

Watt, H. M. G. (2004): Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th-through 11th-grade Australian students. In: *Child development* 75 (5), S. 1556–1574. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00757.x.

Weichbold, M. (2014): Pretest. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 299–304.

Welzer, H. (1990): *Zwischen den Stühlen.* Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 1988. Dt. Studien-Verl, Weinheim.

Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.* Tübingen: Ed. diskord.

Werth, L.; Denzler, M.; Mayer, J. (2020): *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen.* 2. Aufl. 2020. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1523637>.

White, R. W. (1959): *Motivation reconsidered: the concept of competence* (66). Online verfügbar unter <https://psycnet.apa.org/record/1961-04411-001>.

Wichmann, A. (2019): *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse.* Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Psychologie für Studium und Beruf). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1580228>.

Wiethoff, C. (2014): Übergangsmodelle im Wandel. In: Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt und Darius Zifonun (Hg.): *Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 77–100.

Wigfield, A.; Eccles, J. S.; Fredricks, J. A.; Simpkins, S.; Roeser, R. W.; Schiefele, U. (2015): Development of Achievement Motivation and Engagement. In: Willis F. Overton, Peter C. M. Molenaar und Richard M. Lerner (Hg.): *Handbook of child psychology and developmental science*. 7. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, S. 1–44.

Wigfield, A.; Eccles, J. S.; Mac Iver, D.; Reuman, D. A.; Midgley, C. (1991): Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. In: *Developmental Psychology* 27 (4), S. 552–565. DOI: 10.1037/0012-1649.27.4.552.

Wigfield, A.; Faust, L. T.; Cambria, J.; Eccles, J. S. (2019). Motivation in education. In R. M. Ryan (Hg.): *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University Press, S. 443–461.

Winter, F. (2021): Welches Feedback ist lernförderlich? In: *PÄDAGOGIK* (5), S. 6–10.

Wirtz, M. (2004): Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. In: *Die Rehabilitation* 43 (2), S. 109–115. DOI: 10.1055/s-2003-814839.

Wisniewski, B.; Zierer, K.; Hattie, J. (2019): The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. In: *Frontiers in psychology* 10, S. 3087. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03087.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227– 255.

Witzel, A. (2000): *The Problem-centered Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. DOI: 10.17169/fqs-1.1.1132.

Wouters, S.; Duriez, B.; Luyckx, K.; Klimstra, T.; Colpin, H.; Soenens, B.; Verschueren, K. (2013): Depressive symptoms in university freshmen: Longitudinal relations with contingent self-esteem and level of self-esteem. In: *Journal of Research in Personality* 47 (4), S. 356–363. DOI: 10.1016/j.jrp.2013.03.001.

Wustmann Seiler, C.; Simoni, H. (Hg.) (2013): *"Bildungs- und Lerngeschichten" in der Schweiz. Umsetzungserfahrungen und Materialien*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Zeinz, H., Scheunpflug, A., Dresel, M.; Berner, V.-D. (2011): Effekte von Interventionsmaßnahmen zur Abfederung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Diemut Kucharz, Thomas Irion und Bernd Reinthoffer (Hg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Jahrbuch Grundschulforschung, 15), S. 231–237.

ZEIT-Stiftung (2023): *WEICHENSTELLUNG zieht Kreise*. Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://viertklaessler.weichenstellung.info/weichenstellungziehtkreise/baden-wuerttemberg>, zuletzt geprüft am 20.03.23.

Zierer, K. (2021): *Herausforderung Homeschooling. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht*. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763963225>.

Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Modellhafte Darstellung der „Überlappungskurven“ (nach Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel und Wößmann, 2007, S. 47, in Anlehnung an Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel und Valtin, 2004, S. 194).....	21
Abbildung 2: Die drei Erscheinungsformen des kulturellen Kapitals nach Bourdieu, eigene Darstellung.....	24
Abbildung 3: Entstehung von ungleichen Bildungschancen, nach Maaz, Baumert und Trautwein, 2009, S. 14 nach Becker, 2007.....	25
Abbildung 4: aus Munser-Kiefer und Martschinke, 2018, S. 19, angelehnt an Munser-Kiefer, 2014, angepasst an die hier dargelegte Arbeit.....	38
Abbildung 5: Transitionsmodell nach Hopson und Adams, 1976, S. 13.....	43
Abbildung 6: Die vier Unterformen der extrinsischen Motivation.....	55
Abbildung 7: Schematische Darstellung des Trait-Selbstwertgefühls und des State-Selbstwertgefühls.....	63
Abbildung 8: Das neuseeländische Curriculum Te Whariki und dessen Schwerpunkte ...	78
Abbildung 9: Elemente der Lerndispositionen (nach Carr, 2001, S. 5).....	81
Abbildung 10: Der progressive Filter in Bezug zu Feedbackprozessen.....	85
Abbildung 11: Zusammenführung des Angebot-Nutzungs-Modells mit Dimensionen der Unterrichtsqualität (nach Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228).....	92
Abbildung 12: Das Angebot-Nutzungs-Modell angepasst an die hier präsentierte Studie (nach Helmke, 2014, S. 71).....	94
Abbildung 13: Das Pyramidenmodell von Winter (2021, S. 6), das sich auf die verschiedenen Ebenen der Rückmeldung bezieht.....	98

Abbildung 14: Das sogenannte Johari-Fenster nach Luft und Ingham (1970, S. 22).....	99
Abbildung 15: Die drei Fragen eines guten Feedbacks nach Hattie und Timperley (2007) bezogen auf die Bildungs- und Lerngeschichten.....	101
Abbildung 16: Das „Regenschirm-Modell“ angepasst auf die Bildungs- und Lerngeschichten (nach Deci & Ryan, 2017, S. 380).....	113
Abbildung 17: Zwei Beispiele einer Bildungs- und Lerngeschichte aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG	119
Abbildung 18: Der „kleine“ Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke, 2003), angepasst an diese hier dargestellte Studie.....	138
Abbildung 19: Das Design der vorliegenden Studie.....	144
Abbildung 20: Das Design der hier präsentierten Arbeit mit den beiden methodischen Strömungen qualitativ und quantitativ	147
Abbildung 21: Darstellung der Postulate nach Mayring (2002), eigene Darstellung.....	157
Abbildung 22: Beispielim Nr. 18 für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl	177
Abbildung 23: Beispielim Nr. 5 für den Self-Regulation Questionnaire - Academic.....	178
Abbildung 24: Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Mayring, 2015, S. 471)	191
Abbildung 25: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf das Lernpotential Selbstwertgefühl	197
Abbildung 26: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf das Lernpotential (intrinsische) Motivation	201
Abbildung 27: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Wahrnehmung.....	205

Abbildung 28: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Nutzung	207
Abbildung 29: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf der Wirkung	208
Abbildung 30: Das Angebot-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 71) angepasst an die dargestellte Studie mit dem Fokus auf den weiteren Einflussfaktoren	210
Abbildung 31: Stufenmodell einer Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010).....	217
Abbildung 32: Das an diese hier präsentierte Arbeit angepasste Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2003)	220
Abbildung 33: Ergebnisse der Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl (ALS) und des SRQ-A für das Kind A im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	225
Abbildung 34: Vergleich von Kind A mit V1 anhand des Verlaufs der Werte aus der ALS und des SRQ-A.....	227
Abbildung 35: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind B im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	230
Abbildung 36: : Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind C im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	236
Abbildung 37: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind D im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	242
Abbildung 38: Vergleich von Kind D mit V2 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A	242
Abbildung 39: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind E im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	247

Abbildung 40: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind F im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	252
Abbildung 41: Vergleich von Kind F mit V3 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A	252
Abbildung 42: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind G im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	257
Abbildung 43: Ergebnis der ALS für das Kind H im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	260
Abbildung 44: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind I im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	267
Abbildung 45: Vergleich von Kind I mit V4 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A	268
Abbildung 46: Ergebnisse des SRQ-A für das Kind J im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe	270
Abbildung 47: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind K im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	274
Abbildung 48: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind L im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	280
Abbildung 49: Vergleich von Kind L mit V5 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A	281
Abbildung 50: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind M im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	286
Abbildung 51: Ergebnisse der ALS und des SRQ-A für das Kind N im Längsschnitt in Bezug zum Median der Gesamtstichprobe.....	289

Abbildung 52: Darstellung des Verlaufs des Medians für die WS-Gruppe für die Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl	292
Abbildung 53: Mediane der WS-Gruppe und beider Vergleichsgruppen des Relative Autonomy Index	293
Abbildung 54: Verlauf des Medians des externalen Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen.....	294
Abbildung 55: Verlauf des Medians des introjizierten Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen.....	294
Abbildung 56: Verlauf des Medians des identifizierten Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen	295
Abbildung 57: Verlauf des Medians des intrinsischen Regulationsstils für die WS-Gruppe und beide Vergleichsgruppen	296
Abbildung 58: Histogramme am Beispiel für den Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe (oben links), VG1 (oben rechts) und VG2 (unten).....	297
Abbildung 59: Typologie der vorliegenden Studie mit vier Typen	300
Abbildung 60: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Umfassend fördernd vor der Transition.....	304
Abbildung 61: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Selbstwertfördernd vor der Transition.....	305
Abbildung 62: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Motivationsfördernd vor der Transition.....	307
Abbildung 63: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Nicht fördernd vor der Transition.....	308

Abbildung 64: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Umfassend fördernd nach der Transition.....	311
Abbildung 65: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Motivationsfördernd nach der Transition.....	312
Abbildung 66: Der kleine Kreislauf des Angebot-Nutzungs-Modells für den Typ Nicht fördernd nach der Transition.....	313
Abbildung 67: Modell der Bewältigungskompetenz, erweitert und angepasst an die Forschungsfrage der dargestellten Arbeit.....	322
Tabelle 1: Zentrale Merkmale der Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	45
Tabelle 2: Übersicht über die sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (die kursiv dargestellten Theorien werden in dieser hier präsentierten Studie näher erläutert).....	51
Tabelle 3: Sieben Selbstwertkontingenzen (Crocker & Wolfe, 2001, S. 599).....	65
Tabelle 4: Unterschiede anhand verschiedener Dimensionen des bisherigen Modells der Bewertung und des Konzepts der Bildungs- und Lerngeschichten (nach Carr, 2001, S. 3) 80	
Tabelle 5: Die fünf Lerndispositionen der Bildungs- und Lerngeschichten und ihr Bezug zu Konstrukten dieser hier vorgestellten Arbeit (nach Carr, 2001, S. 24-25).....	83
Tabelle 6: Dimensionen der Feedbackgestaltung und der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten (angelehnt an Krause, 2007, S. 50-55).....	100
Tabelle 7: Entwicklungsaufgaben von Kindern bei der Transition zur weiterführenden Schule, die mit den Bildungs- und Lerngeschichten unterstützt werden können.....	105

Tabelle 8: Die drei verschiedenen Möglichkeiten der funktionalen Bedeutung von Feedback nach Deci und Ryan (2017, S. 130)	109
Tabelle 9: Vergleich von autonomieförderlichen Elementen im Unterricht und bei den Bildungs- und Lerngeschichten	111
Tabelle 10: Mayrings Vorschlag zu einem gemeinsamen Ablaufmodell von quantitativen und qualitativen Studien	142
Tabelle 11: Dimensionen der vorliegenden Mixed-Methods-Studie	146
Tabelle 12: Darstellung der Variablen Geschlecht und Alter für die vorliegende Arbeit für die Versuchsgruppe WS	160
Tabelle 13: Gütekriterien der qualitativen Forschung und ihre Anwendung in der vorliegenden Studie.....	171
Tabelle 14: Inhaltsanalytische Gütekriterien und die Übertragung auf die hier dargelegte Studie	172
Tabelle 15: Anzahl der Geschlechter nach Messzeitpunkten für VG ₁	174
Tabelle 16: Die verschiedenen Gruppen der vorliegenden Studie und die Gesamtstichprobe	175
Tabelle 17: Anzahl der Fälle je Messzeitpunkt für VG ₂	175
Tabelle 18: Cronbachs α für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl nach Messzeitpunkten	181
Tabelle 19: Cronbachs α für den Self-Regulation Questionnaire – Academic nach Messzeitpunkten	182
Tabelle 20: Transformierung der Prozentränge in Ziffern für die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl.....	189

Tabelle 21: Transformierung der Rohwerte in Ziffern für den Self-Regulation Questionnaire – Academic	190
Tabelle 22: Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) und die Übertragung auf die vorliegende Studie	195
Tabelle 23: Kategorien des Bereichs Lernpotential Selbstwertgefühl	198
Tabelle 24: Kategorien des Bereichs Lernpotential (intrinsische) Motivation	202
Tabelle 25: Kategorien des Bereichs Wahrnehmung.....	206
Tabelle 26: Kategorie des Bereichs Nutzung.....	208
Tabelle 27: Kategorien des Bereichs Wirkung	209
Tabelle 28: Kategorien der weiteren Einflussfaktoren.....	211
Tabelle 29: Beispiel für die Zusammenfassung der deduktiven Kategorienbildung	213
Tabelle 30: Beispiel für die Zusammenfassung der induktiven Kategorienbildung	213
Tabelle 31: Faktoren des Angebot-Nutzungs-Modells, die in den Daten kodiert wurden, die aber nicht näher untersucht werden	221
Tabelle 32: Übersicht über durchgeführte Interviews mit den Kindern aus dem Projekt WEICHENSTELLUNG vor und nach der Transition.....	221
Tabelle 33: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes A in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	223
Tabelle 34: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes B in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	228

Tabelle 35: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes C in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	231
Tabelle 36: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes C in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin nach der Transition	233
Tabelle 37: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes D in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	237
Tabelle 38: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes D in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive seiner Eltern und seiner Lehrkraft nach der Transition	239
Tabelle 39: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes E in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	243
Tabelle 40: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes F in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	248
Tabelle 41: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes F in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Lehrkraft nach der Transition.....	250
Tabelle 42: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes G in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	253
Tabelle 43: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes G in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition	255

Tabelle 44: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes H in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	258
Tabelle 45: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes I in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	261
Tabelle 46: Gemeinsames Auftreten von Kategorien an einem Segment.....	264
Tabelle 47: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes I in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition	264
Tabelle 48: Vergleich von Kind I mit V4 anhand des Verlaufs der Werte aus dem SRQ-A	269
Tabelle 49: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes K in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	271
Tabelle 50: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes K in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin nach der Transition.....	273
Tabelle 51: Überschneidungen von Kategorien an einem Segment.....	274
Tabelle 52: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes L in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition.....	276
Tabelle 53: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes L in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition.....	278

Tabelle 54: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes M in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	282
Tabelle 55: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes M in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin, der Eltern und der Lehrkraft nach der Transition.....	283
Tabelle 56: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten des Kindes N in zentralen Kategorien aus der Perspektive des Kindes und der Perspektive des Mentors/der Mentorin vor der Transition	287
Tabelle 57: Darstellung der Anzahl an kodierten Segmenten gesamt für relevante Kategorien	290
Tabelle 58: Die beiden Kategorien „Förderliche Wirkung auf das Selbstwertgefühl“ und „förderliche Wirkung auf die (intrinsische) Motivation“ mit den jeweiligen Subkategorien	291
Tabelle 59: Ergebnis des U-Tests für den Relative Autonomy Index für die WS-Gruppe und VG1 und VG2	297
Tabelle 60: Ergebnis des U-Tests für den externalen Stil für die WS-Gruppe und VG1 und VG2.....	297
Tabelle 61: Ergebnis des U-Tests für den introjizierten Regulationsstil für die WS-Gruppe und VG ₁ und VG ₂	298
Tabelle 62: Ergebnis des U-Tests für den identifizierten Regulationsstil für die WS-Gruppe und VG ₁ und VG ₂	298
Tabelle 63: Ergebnis des U-Tests für den intrinsischen Stil für die WS-Gruppe und VG ₁ und VG ₂	298
Tabelle 64: Ergebnis des Friedman-Tests für die Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl und für den Self-Regulation Questionnaire – Academic für die WS-Gruppe	298

Tabelle 65: Korrelationen zwischen der Selbstwerthöhe (Normwerte) und den unterschiedlichen Regulationsstilen des Self-Regulation Questionnaire – Academic für die Gesamtstichprobe (oben) und die WS-Gruppe (unten).....	299
Tabelle 66: Vier-Felder-Tafel der Typologie dieser hier präsentierten Arbeit	301
Tabelle 67: Typen vor der Transition mit Kategorienausprägungen	301
Tabelle 68: Zentrale Merkmale des Typs Umfassend fördernd vor der Transition	304
Tabelle 69: Zentrale Merkmale des Typs Selbstwertfördernd vor der Transition	305
Tabelle 70: Zentrale Merkmale des Typs Motivationsfördernd vor der Transition	306
Tabelle 71: Zentrale Merkmale des Typs Nicht fördernd vor der Transition	308
Tabelle 72: Typen nach der Transition mit Kategorienausprägungen.....	309
Tabelle 73: Zentrale Merkmale des Typs Umfassend fördernd nach der Transition.....	311
Tabelle 74: Zentrale Merkmale des Typs Motivationsfördernd nach der Transition	312
Tabelle 75: Zentrale Merkmale des Typs Nicht fördernd nach der Transition	313
Tabelle 76: Anzahl der kodierten Segmente für relevante Kategorien für die Gruppendiskussion.....	314
Tabelle 77: Anzahl der kodierten Segmente und Fälle für relevante Kategorien für die anerkennende Wahrnehmung	315
Tabelle 78: Anzahl der kodierten Segmente und Fälle relevanter Kategorien für den Aspekt Nachhaltigkeit.....	316
Tabelle 79: Überschneidungen am Segment zwischen der Kategorie Corona+, Corona - und einer weiteren Kategorie	318

Abkürzungsverzeichnis

Abb. = Abbildung

Allg. = Allgemein

ALS = Aussage-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche

BuLG = Bildungs- und Lerngeschichten

PR = Prozentrang

RAI = Relative Autonomy Index

SRQ-A = Self-Regulation Questionnaire-Academic

SWG = Selbstwertgefühl

II. Leitfaden zu T2²³

Leitfragen Interview vor Transition

Mentee

1) Aktuelle Situation

- I. Schule momentan, wie geht es dir in der Schule? (Daumen hoch/runter)
- II. Was kannst du gut/schlecht? (Daumen hoch/runter)
- III. Hilfe: Von wem bekommst du Unterstützung?
- IV. Wie zufrieden bist du mit deinen Noten? (Zahlen von 1-9)
- V. Gibt es Steine, die dir im Weg liegen? (Symbolsteine)
- VI. Wie fühlst du dich? (Gesichter) Hat sich das verändert?
- VII. Bei was hast du Spaß am Lernen? Warum lernst du? Wie sehr willst du lernen? (Zahlen) Ist es deinen Eltern wichtig? Fällt es dir leicht, neue Dinge zu lernen? Fallen dir Aufgaben leicht? Hat sich etwas verändert?
- VIII. Beschreibe dich

2) Gymnasium

- I. Besuch am Gymnasium, wie war er? Beschreibe ihn.
- II. Wie wichtig ist es dir das Gymnasium zu besuchen? (Zahlen)
Wie wichtig ist es deinen Eltern?
- III. Gibt es Steine, die dir dabei im Weg liegen?
- IV. Wie fühlst du dich?

²³ Da die Interviews auch durch eine weitere Person im Projektteam für eine andere Forschungsfrage verwendet wurden, befinden sich Fragen im Leitfaden, die für diese vorliegende Erhebung nicht relevant sind.

3) Klasse/Lehrkraft

- I. Wie fühlst du dich? Hat sich etwas verändert?
- II. Wie fühlst du dich, wenn Mitschüler/-innen bessere Noten schreiben? Hat sich etwas verändert?

4) WEICHENSTELLUNG

- I. Wie findest du WEICHENSTELLUNG?
- II. Beschreibe deinen Mentor, wie findest du ihn?
- III. Was ist er für dich?
- IV. Bildungs- und Lerngeschichten: Wie war es für dich? Hat es etwas verändert bei dir?

Mentor/-in

1) Mentee

- I. Wie würden Sie ... (Mentee) beschreiben? Beschreiben Sie sich selbst
- II. Beschreiben Sie die Entwicklung der Motivation ihres Mentees
- III. Beschreiben Sie die Entwicklung des Selbstbewusstseins ihres Mentees

2) Bildungs- und Lerngeschichten

- I. Wie war es für Sie? Wie war es für ... (Mentee)?
- II. Wie war der Dialog mit dem Kind?
- III. Beschreiben Sie den genauen Vorgang

III. Leitfaden zu T4

Nach der Transition

Mentee

Gegenstand mitbringen lassen, der für das Kind für das Lernen wichtig ist (freiwillig)

<i>Frage</i>	<i>Frage zielt auf...</i>
Seit das mit Corona angefangen hat, ist ja ganz schön was los. Erzähl doch mal, was hast du denn da alles erlebt? (Wie geht es dir gerade? Wie fühlst du dich?) → offenes Erzählen	Allgemeines persönliches Befinden/evtl. Hinweise auf Motivation, Selbstbewusstsein,..
Wie lernst du denn gerade? → Zeiten an Schule, Zeiten zuhause → konkret beschreiben lassen → Spaß am Lernen, bei was? Warum lernst du? (Willst du es oder deine Eltern?, Rolle der Peers) → fällt es dir leicht, neue Dinge/Aufgaben zu lernen/erledigen? Was gelingt dir gerade ganz gut/was eher nicht so? → Fächer → andere Dinge wie Überfachliches Wer unterstützt dich zur Zeit?	Lernen (aktuelle Situation mit Corona)
Wenn du mal an die Zeit vor dem Corona-Virus denkst, was war da anders? Wie findest du das? Wie zufrieden bist oder warst du mit deinen Noten? Wie geht es dir damit, dass es gerade keine Noten/Rückmeldungen gibt?	Lernen (vor Corona)
Was sind Steine, die dir im Weg liegen?	Herausforderungen in der bzw. durch die Schule
Beschreib dich doch nochmal. Wie bist du denn so?	Selbstbeschreibung, Persönlichkeit

Wie würdest du dich deinem Freund beschreiben?	
<p>Du bist ja jetzt schon fast ein Jahr auf dem Gymnasium. Wie ist es denn? → so vorgestellt?</p> <p>Wenn du nochmal an deine Grundschulzeit zurückdenkst, gerade an die vierte Klasse. Was war anders?</p> <p>Bist du noch gerne auf dem Gymnasium? Warum? → Was sagen deine Eltern?</p> <p>Was sind/gibt es Steine, die dir am Gymnasium im Weg liegen?</p> <p>Wie fühlst du dich auf dem Gymnasium?</p>	Einstellung zur Schule / zum Gymnasium, Transition, Selbstbewusstsein, Motivation,...
<p>Wie fühlst du dich in deiner Klasse?</p> <p>Wie findest du deine Klassenlehrer/in? → Andere Lehrer</p> <p>Wie geht es dir, wenn deine Klassenkameraden mal besser sind als du?</p> <p>Findest du dich begabt für die Schule?</p>	Einstellung zur Klasse, zum Lehrer, zu den eigenen Leistungen, zum eigenen Lernen (Dimensionen des Selbstkonzepts)
<p>Wie findest du WS?</p> <p>Hilft dir WS? → Wie hilft WS während Corona? → Was hat sich seit Corona verändert?</p>	WEICHENSTELLUNG
<p>Wie ist dein jetziger Mentor? Wie findest du ihn? Was ist er für dich?</p> <p>Gibt es Unterschiede zu den vorherigen Mentoren?</p>	WS-Mentor, Beziehung
<p>Wie findest du die Geschichten, die du immer wieder mal bekommst von deinem Mentor? Gibt es eine, die dir einfällt? → Ordner/Fördermappe (grün), zeig doch mal.. (Inhalte, beste Seite, andere Rückmeldungen)</p>	Bildungs- und Lerngeschichten

Haben die Geschichten was bei dir verändert?	
Wie hat Corona dein Leben verändert? → häusliche Situation	Corona allgemein & WEICHENSTELLUNG in der Coronazeit
Wie hat sich WEICHENSTELLUNG seit Corona verändert?	
Wie hältst du Kontakt mit deinem Mentor? → eventuell an dieser Stelle nach Ausstattung fragen?	
Wünsche, Ausblick (WS und Schule)	

Mentor/-in

Beschreiben Sie doch mal ... aus Ihrer Sicht	Einschätzung des Mentees und dessen Entwicklung
Wie würden Sie... Motivation beschreiben?	
Gab es eine Entwicklung?	
Wie würden Sie.. Selbstbewusstsein beschreiben? Gab es eine Entwicklung?	
Wie würden Sie sich beschreiben?	Selbstbeschreibung
Wie war es, Lerngeschichten für die Mentees zu schreiben? Wie war es für die Mentees?	Bildungs- und Lerngeschichten & Rückmeldeverhalten
Wie geben Sie ansonsten Rückmeldung?	
Wie haben Sie konkret mit den Geschichten gearbeitet?	
Was glauben Sie was haben Sie bei .. bewirkt? WS allgemein?	
Wie sind Sie mit dem plötzlichen Shutdown während Corona umgegangen?	Umgang mit der Corona-Situation
Wie hat sich die Förderung seither verändert?	

Wie haben Sie das Kind seither wahrgenommen?	
Wunschfrage	

Lehrkraft

Es gibt ja Unterschiede wie Kinder und deren Familien die Corona-Zeit erleben. Wie ist es denn in Ihrer Klasse? Wie erleben die WS-Kinder diese Zeit? Gibt es Unterschiede?	Subjektive Eindrücke über die Schülerinnen und Schüler in Corona-Zeit
Wie erleben die Familien diese Zeit? Können sie die Kinder ausreichend unterstützen?	Eindrücke in Bezug auf die Familien
Wie erleben Sie Auswirkungen auf die Motivation der Kinder (WS)? Inwiefern? Wie erleben Sie Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der Kinder (WS)? Inwiefern?	Motivation und Selbstbewusstsein der WS-Kinder
Gibt es etwas, das Ihnen sonst auffällt?	Allgemeines Feedback, weitere Hinweise
Wie gestalten Sie das Lernen in dieser Zeit? Was sind die größten Unterschiede zu der Zeit vorher bezogen auf das Lernen? Wenn Sie einen Wunsch frei hätten in Bezug auf WS (für Sie und Ihre Klasse): Was wäre das?	Lernen während Corona

Eltern

Wie geht es Ihnen momentan? Wie geht es Ihrem Kind?	Allg. Befindlichkeit, Hinweise aus Elternsicht
Wie lernt es zurzeit? Sind Sie so zufrieden?	Lernen des Kindes
Bekommt es Hilfe? (Von wem?)	Unterstützungssituation
Merken Sie Unterschiede bei Ihrem Kind im Vergleich zu vor der Corona-Krise? Wunschfrage	Motivation und Selbstbewusstsein / Selbstvertrauen (nach Eigenschaften fragen)

IV. Transkriptionsregeln (Reinhoffer, 2000, S. 230)

1. Erfassung sprachlicher Daten:
- (? xs) unverständliche Passage (akustische Mängel durch z.B. die sprechende Person, simultane Sprechvorgänge, Aufzeichnungsprobleme)
Mit Angabe der Dauer und ggf. Angabe der vermutlichen Äußerung.
Beispiel:
A: „Ich versuche (? 1,5s).“
Oder:
B: „Dass man noch einmal seinen (? 1s - vermutlich: Lernprozess) reflektiert.“
- //...// gleichzeitiges Sprechen / simultaner Sprechvorgang
Beispiel:
I: „Habe ich Sie //richtig verstanden?//
A: //Genau.//
- / Wortabbruch, Satzabbruch, Redeabbruch
Beispiel:
A: „Vi/ Vielleicht.“
Oder:
B: „Das kann man so nicht/ Nein.“
- J „Zeilenwechsel“ Sprecherwechsel
Beispiel:
I: „Guten Morgen!“
A: „Guten Morgen!“
- ah, Lückenfüller, Signalisierungen des Nachdenkens, Bestätigungen etc. der befragten Person (nicht der interviewenden Person).
hm,
mhm
2. Erfassung paralinguistischer Phänomene
- (p) Pause, Schweigen, Unterbrechung mit einer Dauer von ca. 1 Sekunde
(pp) Pause, Schweigen, Unterbrechung mit einer Dauer von ca. 2 Sekunden
(ppp) Pause, Schweigen, Unterbrechung mit einer Dauer von ca. 3 Sekunden
(p xs) Pause, Schweigen, Unterbrechung mit einer Dauer von ca. x Sekunden
Beispiele:
A: „Das hat man schon gemacht. (pp) Da war ich noch an der anderen Schule.“
Oder:
B: „Das kann man so nicht sagen.“ (p 5s)
I: „Sondern? Wie war es dann?“
- [...] Hinweise auf Modulation der Stimme: auffällige Betonungen und Hervorhebungen (Akzente und Dehnungen), dialektale Wechsel bzw. Dialektismen, auffällige Lautstärkeveränderungen, besondere Rhythmisierungen, fehlende Intonation, auffällige Sprechgeschwindigkeit etc.
Beispiele: [spricht gedehnt][laut][fällt in Dialekt]
3. Erfassung nichtverbaler Äußerungen und Handlungen
- [...] nicht phonologische akustische Kommunikationsmerkmale: Geräusche wie Seufzen, Pfeifen, Applaudieren, Lachen, Husten;
nicht vom Menschen verursachte Geräusche;
nicht phonologische nicht akustische Kommunikationsmerkmale: Mimik, Gesten, Handlungen
Beispiele: [holt tief Luft][trummelt mit den Fingern auf den Tisch][Pausenklingen]
- [...] Hinweise auf Modulation der Stimme: auffällige Betonungen und Hervorhebungen (Akzente und Dehnungen), dialektale Wechsel bzw. Dialektismen, auffällige Lautstärkeveränderungen, besondere Rhythmisierungen, fehlende Intonation, auffällige Sprechgeschwindigkeit etc.
Beispiele: [spricht gedehnt][laut][fällt in Dialekt]



University
of Bamberg
Press

Die vorliegende Studie untersucht den ressourcenorientierten Ansatz der Feedbackmethode „Bildungs- und Lerngeschichten“ im entwicklungs-sensiblen Bereich des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Die Bildungs- und Lerngeschichten, die bislang als Assessmentverfahren in der Elementarpädagogik eingesetzt werden, wurden in das Förderprojekt WEICHENSTELLUNG eingeführt, das Kinder aus benachteiligten Familien während der Übergangsphase unterstützt. Die Frage, der sich diese hier dargestellte Studie stellt, ist die, inwiefern die Bildungs- und Lerngeschichten das Selbstwertgefühl und die (intrinsische) Motivation während des Übergangs stützen bzw. fördern können. Mit einem längsschnittlichen Mixed-Methods-Design wurde diese Frage beispielhaft bei den Beteiligten des Projekts WEICHENSTELLUNG untersucht, um somit Aussagen für diese spezifische Zielgruppe und darüber hinaus treffen zu können. Abgesehen von der notwendigen Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder bei ressourcenorientiertem Feedback bieten die Bildungs- und Lerngeschichten bedeutende Möglichkeiten der Förderung der selbstbestimmten Formen der Motivation und des Selbstwertgefühls bei der Transition zur weiterführenden Schule und können, begleitet durch weitere Studien, in der Transitionsphase an Schulen eingesetzt werden.



ISBN 978-3-86309-981-7



9 783863 099817

www.uni-bamberg.de/ubp