

# Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik

Stefanie van Ophuysen  
Bea Harazd

SINUS



an Grundschulen

Steigerung der Effizienz des  
mathematisch-naturwissenschaftlichen  
Unterrichts

Fach  
unabhängig

---

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	3
2	Gestaltung .....	4
3	Diagnostik .....	7
3.1	Welche Kriterien sollten genutzt werden? .....	8
3.2	Welche »Prozessmerkmale« erhöhen die Wahrscheinlichkeit passender und genauer Urteile? .....	9
3.3	Urteilsfehler bei der alltäglichen Wahrnehmung / Beurteilung von Personen	10
3.4	Formale Gestaltung eines systematischen Beurteilungsprozesses .....	11
4	Beratung und Elterngespräche .....	12
4.1	Vorbereitung und Durchführung von (symmetrischen) Elterngesprächen ....	13
4.2	Vorteile und potenzielle Probleme .....	14
5	Literaturverzeichnis .....	16
5.1	Zitierte Literatur .....	16
5.2	Weiterführende Literatur .....	16
5.2.1	Zur Gestaltung des Übergangs .....	16
5.2.2	Zur Diagnostik .....	17
5.2.3	Zur Beratung .....	17

### Impressum

Stefanie van Ophuysen, Bea Harazd  
Der Übergang von der Grundschule  
zur weiterführenden Schule –  
Gestaltung, Beratung, Diagnostik

Publikation des Programms *SINUS an Grundschulen*  
Programmträger: Leibniz-Institut für die Pädagogik  
der Naturwissenschaften  
und Mathematik (IPN)  
an der Universität Kiel  
Olshausenstraße 62  
24098 Kiel



[www.sinus-an-grundschulen.de](http://www.sinus-an-grundschulen.de)  
© IPN, Februar 2011

Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller  
Projektkoordination: Dr. Claudia Fischer  
Redaktion u. Realisation dieser Publikation:  
Dr. Karen Rieck, Tanja Achenbach  
Kontaktadresse: [info@sinus-grundschule.de](mailto:info@sinus-grundschule.de)

ISBN: 978-3-89088-214-7

### Nutzungsbedingungen

Das Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) gewährt als Träger der SINUS-Programme ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

Stefanie van Ophuysen, Bea Harazd

## **Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik**

### **1 Einleitung**

In den letzten Jahren ist das Interesse der Öffentlichkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gestiegen. Diskutiert werden u. a. der geeignete Übergangszeitpunkt, die Vergleichbarkeit der Leistungen am Ende der vierten Klasse, ob Eltern oder Lehrkräfte die Entscheidung über die zukünftige Schulform treffen sollten, wie ein gemeinsamer Beratungsprozess aussehen sollte, wie gut die Empfehlung der Lehrkräfte den Erfolg auf der weiterführenden Schule vorhersagt, und wie der Übergang gestaltet sein sollte, damit er gelingt. Der Grundschulübergang wird also aus unterschiedlichen, jedoch miteinander verknüpften Perspektiven betrachtet. Für die vorliegende Handreichung haben wir aus den Themenbereichen Gestaltung, Diagnostik und Beratung jeweils zentrale Aspekte ausgewählt, die wir knapp darstellen möchten. Eine solche Darstellung kann keine vollständige Abhandlung sein, und wir können auch (leider) keine Lösungen für die vielfältigen, mit dem Übergang verbundenen Probleme liefern. Jedoch hoffen wir, dass wir die Leserinnen und Leser zum weiteren Nachdenken und zur Entwicklung eigener Ideen anregen, die für ihre jeweils individuelle Situation zu einer Verbesserung des Übergangs für die Schülerinnen und Schüler beitragen.

Dazu thematisieren wir zunächst den Aspekt der *Übergangsgestaltung*. Der Wechsel zur weiterführenden Schule stellt für Kinder ein kritisches Lebensereignis dar. Als solches ist er durch zahlreiche Veränderungen charakterisiert, auf die die Kinder sich einlassen bzw. an die sie sich anpassen müssen. Wie kann der Wechsel so gestaltet werden, dass die Kinder die Herausforderungen bewältigen? Wie können die Kinder so vorbereitet werden, dass sie den Anforderungen gewachsen sind, sie meistern und im besten Fall an der herausfordernden Aufgabe wachsen?

Anschließend wird auf die *Übergangsdagnostik* eingegangen. Welche Hinweise liefert die wissenschaftliche Forschung hinsichtlich der geeigneten Kriterien zur Erteilung von Übergangsempfehlungen? Welche Merkmale des Diagnoseprozesses sind hilfreich, damit eine pädagogische Diagnose unvoreingenommen und so genau wie möglich vor-

genommen werden kann? Die Darstellung von typischen Urteilsfehlern soll den Blick für die Probleme der Urteilsbildung schärfen und aufzeigen, an welchen Stellen durch Selbstreflexion und kollegiale Unterstützung eine Diagnose im schulischen Kontext optimiert werden kann.

Durch die große Bedeutung des Übergangs für die zukünftigen Bildungsabschlüsse des Kindes ist das Interesse am Grundschulübergang bei den Eltern sehr groß. Immer wieder kommt es im Kontext des Übergangs zu problematischen *Beratungssituationen*, in denen elterliche und lehrerseitige Vorstellungen über die weitere Schullaufbahn voneinander abweichen. Im dritten Teil dieser Handreichung möchten wir die Idee des Elterngesprächs als »Expertenrunde« vorstellen und dazu anregen, elterliche Beratung (nicht nur im Übergangskontext) stärker als den langfristigen Austausch zwischen gleichberechtigten Partnern zu begreifen, die das gemeinsame Ziel einer im Sinne des Kindes optimalen Bildungsgangempfehlung verfolgen.

## 2 Gestaltung

Der Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule ist für die Schüler und Schülerinnen in der Regel mit einer Reihe grundlegender Veränderungen verbunden. Die bisherige Forschung zu diesem Thema hat auf typische Unterschiede zwischen beiden Schulstufen hingewiesen, die drei inhaltliche Ebenen betreffen (siehe zusammenfassend z. B. Harter, Whitesell & Kowalski, 1992):

### *Schulische Rahmenbedingungen*

- Unterrichtsmethodik (weniger Vielfalt, weniger Selbstständigkeit, weniger Offenheit in der weiterführenden Schule im Vergleich zur Grundschule),
- Unterrichtsorganisation (vom Klassenlehrer- zum Fachlehrerprinzip),
- Unterrichtsfächer (neue Fächer, weitergehende Differenzierung) und
- räumlich-zeitliche Rahmenbedingungen (größere Schule, längerer Schultag, mehr Hausaufgaben)

### *Leistungsbereich*

- höherer Leistungsdruck und verändertes Anforderungsniveau,
- stärkere Orientierung an sozialen Bezugsnormen
- leistungshomogenere Klassen

### *Sozialer Bereich*

- Verlust gefestigter Beziehungen zu Mitschülern / Lehrkräften und Aufbau neuer sozialer Kontakte.

Betrachtet man die Liste von Veränderungen, die für den Schüler oder die Schülerin mit dem Schulübergang verbunden sind, so wird deutlich, dass sich die *soziale Lebenssituation der Kinder stark wandelt* und eine Vielzahl von *Anpassungsleistungen* erforderlich ist. Ein solches Ereignis wird unabhängig von der Bewältigung als *kritisches Lebensereignis* bezeichnet, das »durch die Veränderungen der sozialen Lebenssituation der Person gekennzeichnet ist, und das mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden muss« (Filipp, 1995, S. 23). Kritische Lebensereignisse bieten – sofern sie bewältigt werden – die Möglichkeit von Entwicklung und Wachstum. Gleichzeitig beinhalten sie aber auch das Risiko des Scheiterns.

Die Bewältigung kritischer Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen wurde in vielen Studien untersucht und es konnten verschiedene günstige Bedingungen identifiziert werden. Auf den Kontext des Grundschulübergangs übertragen kann folgendes geschlossen werden:

Das Elternhaus hat eine besondere Bedeutung, denn ein *unterstützender Erziehungsstil* – charakterisiert durch Zuneigung, Anerkennung, Achtsamkeit, Führung und Empfänglichkeit für emotionale Belange des Kindes – geht einher mit einer guten Anpassung an die neue schulische Situation.

Ganz wesentlich für die Bewältigung sind die Vorstellungen der Kinder über ihre eigenen akademischen und sozialen Fähigkeiten (*Fähigkeitsselbstkonzept*), sowie die Einschätzung ihrer *Selbstwirksamkeit*, also die Fähigkeit, auch bei Problemen und Widerständen Aufgaben erfolgreich zu lösen und Probleme zu bewältigen. Auch ein *hoher Selbstwert*, also eine positive, wertschätzende Einstellung zu sich selbst, kann die negativen Auswirkungen belastender Ereignisse minimieren.

Da der Übergang zur weiterführenden Schule ein Ereignis ist, dessen Eintreten vorhersehbar ist, bilden Schülerinnen und Schüler frühzeitig Erwartungen an den Übergang und an die zukünftige Schule. Diese Erwartungen können ihrerseits das aktuelle emotionale Befinden beeinflussen und sich gleichzeitig auf die Wahrnehmung der neuen Situation auswirken. So gesehen sind *positive Erwartungen* zunächst grundsätzlich förderlich. Allerdings können unrealistisch positive Erwartungen auch schädlich sein, wenn sie nämlich zu einer Vielzahl negativer Überraschungen führen, auf die sich die Kinder noch nicht einstellen konnten.

Unabhängig davon, ob die Erwartungen positiv oder negativ sind, geht der Übergang für alle Kinder mit einem gewissen Grad an Unsicherheit einher. Diese Unsicherheit stellt einen potenziell belastenden Zustand dar. Das Ausmaß der Belastung lässt sich durch die Vermittlung relevanter Informationen jedoch reduzieren.

Eine erfolgversprechende Vorbereitung auf den Übergang sollte daher einerseits auf den Aufbau persönlicher Ressourcen bei den Schülerinnen und Schülern fokussieren. So gilt es, das Selbstvertrauen und die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu stärken, die Fähigkeit zur adäquaten Einschätzung persönlicher Fähigkeiten zu schulen und das Wissen über das zukünftige schulische Umfeld und die zu erwartenden Anforderungen zu erweitern. Neben der Stärkung dieser individuellen Ressourcen sollten gleichzeitig die Anforderungen durch einen »sanfteren« Übergang reduziert werden. Dazu ist insbesondere die bessere Abstimmung von Grund- und weiterführender Schule hinsichtlich inhaltlicher wie methodischer Aspekte im Unterricht von besonderer Bedeutung.

Insbesondere der letztgenannte Aspekt ist nur dann in angemessener Form zu leisten, wenn schulstufenübergreifend, d.h. zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, kooperiert wird. Denn ...

- um den Übergang in seinen Rahmenbedingungen »sanfter« zu gestalten, ist eine bessere Passung beider Schulstufen notwendig,
- um adäquat Informationen über die weiterführenden Schulen an die Kinder weitergeben zu können, müssen diese bekannt sein,
- um eine realistische Erwartungshaltung zu fördern, müssen die Anforderungen und Herausforderungen an den zukünftigen Schulen bekannt sein.

Eine Studie von van Ophuysen (2005), in der Lehrkräfte nach ihren praktizierten Maßnahmen und deren Wichtigkeit für den Übergang befragt wurden, zeigt, dass eine Vielzahl von verschiedenen Maßnahmen, die als wichtig eingeschätzt werden, im Schulalltag auch praktiziert werden, z. B. *informeller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Abschlussfest der Klasse, Stufenwechsel als Unterrichtsthema, Informationsveranstaltungen*. Jedoch werden insbesondere den stufenübergreifenden Gestaltungsmaßnahmen z. B. *regelmäßige Besuche, eine feste Kontaktperson, gegenseitige Hospitationen, Austausch über Unterrichtsmethoden und -inhalte* ein hoher Stellenwert beigemessen, diese allerdings kaum praktiziert.

Dass es sich lohnt, Gestaltungsmaßnahmen gemeinsam bzw. in Kooperation mit der weiterführenden Schule durchzuführen, belegt eine Studie von Schürer, Harz und van Ophuysen (2006). Schüler und Schülerinnen, die zuvor eine weiterführende Schule besucht hatten oder bereits Lehrkräfte der weiterführenden Schule kennenlernen konnten, äußerten signifikant weniger Besorgnis hinsichtlich des Übergangs als Schülerinnen und Schüler die an keiner dieser Gestaltungsmaßnahmen teilnahmen.

Die bereits zitierte Befragung von Lehrkräften in NRW (van Ophuysen, 2005) zeigt, dass die Notwendigkeit einer institutionalisierten, schulstufenübergreifenden Kooperation von vielen Lehrkräften durchaus erkannt wird. Gleichzeitig wird aber die Umsetzung als besonders schwierig erachtet. Aber auch ein einheitliches Verfahren bzw. Konzept innerhalb der Schule ist selten; die Gestaltung ist vielmehr durch Einzelinitiativen gekennzeichnet. Nachhaltiger und effektiver – wenn auch in der Initiierungsphase ressourcenintensiver und aufwändiger – ist eine koordinierte Übergangsgestaltung durch kollegienübergreifende Kooperation.

Aber wie lässt sich im Kollegium ein gemeinsames Konzept zur Übergangsgestaltung entwickeln? Im Rahmen einer *Zukunftswerkstatt* kann eine solches Konzept erarbeitet werden. Die Methode der Zukunftswerkstatt ist bei der Lösung von Problemen oder für Planungs- und Gestaltungsprozesse besonders wertvoll, da häufig ungenutzte kreative Fähigkeiten, die Motivation der Beteiligten, eine erweiterte Perspektive, aber auch konkrete Schritte zur Erreichung von Zielen gefördert werden. Zentrales Merkmal der Zukunftswerkstatt ist die Ausblendung von (durchaus realistischen) Zweifeln und Bedenken in der Kernphase, die ganz dem Wunschdenken, der Phantasie und Utopie gewidmet ist. Üblicherweise verläuft die Zukunftswerkstatt in fünf Phasen, die ganz bewusst voneinander getrennt werden sollten.

### 1. Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase werden organisatorische und inhaltliche Fragestellungen geklärt. Wie ist der Zeitbedarf? Was ist unser Thema: Gestaltung des Grundschulübergangs? Falls notwendig, wird die Methode erläutert, mögliche Vorgehensweisen bei der Dokumentation der Arbeit bzw. der Ergebnisse und Regeln der Zusammenarbeit werden abgestimmt. Ein zeitlicher Rahmen wird abgesteckt.

### 2. Phase der Bestandsaufnahme

Ziel dieser Phase ist eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation. Wie wird derzeit der Übergang an unserer Schule gestaltet? Mit welchen Aspekten sind wir zufrieden, was möchten wir ändern? Die Aspekte, die verändert und überarbeitet werden sollen, werden stichwortartig gesammelt, thematisch geordnet und abschließend durch das Zusammentragen individueller Wertungen nach Schwerpunkten sortiert. Dies ergibt in der Zusammenschau ein umfassendes Bild des Ist-Zustandes mit Handlungsbedarf.

### 3. Phase der Phantasie und Utopie

Das Besondere an der Methode stellt diese dritte Phase dar. Statt zu überlegen, wie bestehende Probleme gelöst werden können, ist das Ziel in diesem Schritt die Entwicklung von visionären Vorstellungen und Zukunftsperspektiven. Wie würde der Grundschulübergang aussehen, wenn alles so laufen würde, wie wir es uns wünschen? Es wird also ein Idealbild des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule entworfen (vgl. hierzu auch die SINUS-Handreichung von Spiess, 2011). Ideen für eine positive Wendung der herausgearbeiteten Probleme bzw. Zustände werden von jedem einzeln, in der Gruppe oder in Kleingruppen erarbeitet und die verschiedenen Visionen werden präsentiert. Die Einschränkung durch Zweifel nach dem Motto »aber das geht doch so gar nicht« oder »das ist doch total unrealistisch« sind in dieser Phase tabu. So werden partizipativ, also unter Beteiligung aller Betroffenen, Wünsche und Ziele entwickelt.

### 4. Phase der Verwirklichung

Nach der Entwicklung der Visionen, individuell oder in kleinen Gruppen, beginnen nun die Überlegungen, a) welche Ziele b) wie realisiert werden können. Es geht nun darum, eine Verbindung zwischen den gesetzten Zielen und konkreten Handlungsschritten herzustellen. Wie kann die Vision nun schrittweise umgesetzt werden? Ist sie realisierbar und wer macht was zu welchem Zeitpunkt? Es werden Handlungspläne mit konkreten Umsetzungsschritten erarbeitet.

### 5. Nachbereitungsphase

Wenn Menschen zusammenarbeiten, dann prallen häufig verschiedene Vorstellungen und Bedürfnisse aufeinander. Am Ende ist eine offene oder verdeckte Aussprache z. B. in Form eines »Blitzlichtes«<sup>1</sup> ratsam, damit Gelegenheit entsteht, für die zukünftige Zusammenarbeit zu lernen.

Die so entwickelten Handlungspläne können dann umgesetzt werden. Auch solche Maßnahmen sind natürlich Schulentwicklungsprojekte, für deren konkrete Umsetzung man sich auch Rat aus der Literatur holen kann (siehe dazu z. B. Rolff et al., 2000).

## 3 Diagnostik

Für welche weiterführende Schulform sollte ich eine bestimmte Schülerin am Ende der Grundschulzeit empfehlen? Welche Aufgaben helfen einem meiner Schüler im Förderunterricht am besten, um seine spezifischen Probleme im Mathematikunterricht zu meistern? Wie gut lösen die Schüler und Schülerinnen meiner Klasse ihre sozialen Konflikte untereinander? Warum hat einer meiner Schüler so große Probleme in meinem Englischunterricht, obwohl er sonst durchweg gute Leistungen erbringt? Wie kann ich ihm helfen, damit er sich verbessert?

Mit solchen und einer Vielzahl ähnlicher Fragen sind Lehrerinnen und Lehrer täglich konfrontiert. Um sie zu beantworten, müssen sie ihre Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Klasse genau beobachten, auf vielfältige Weise Informationen sammeln, diese inte-

1 »Blitzlicht« ist eine Methode des Feedbacks. Mit ihr können schnell die Stimmungen und Meinungen in einer Gruppe ermittelt werden. Die Äußerung sollte kurz zu einem klar abgegrenzten Thema erfolgen.

grieren und die entsprechenden Schlussfolgerungen ziehen. Dies alles wird mit dem *Oberbegriff der pädagogischen Diagnostik* zusammengefasst.

*Definition: Pädagogische Diagnostik* in der Schule meint das systematische Sammeln von status- und prozessbezogenen Informationen mittels formeller und informeller (sozialwissenschaftlicher) Methoden über entscheidungsrelevante Merkmale, mit dem Ziel der Anpassung des Unterrichts an die aktuellen kognitiven, sozialen und motivational-emotionalen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Zuweisung der Schüler zu angemessenen Lerngelegenheiten, so dass letztlich der Lernprozess optimiert wird (van Ophuysen, 2010).

Von besonderer Bedeutung für die Bildungskarriere jedes Schulkindes ist der Grundschulübergang. Obwohl generell eine Entkoppelung von Schulformen und Schulabschlüssen zu erkennen ist (BMBF, 2003), bestimmt die Wahl der Schulform nach der Grundschule mit hoher Wahrscheinlichkeit den ersten Bildungsabschluss (Cortina & Trommer, 2003). Da der Bildungsabschluss jedoch entscheidend für beruflichen Erfolg und damit auch für soziales und finanzielles Prestige ist (Geißler, 1996), wird die langfristige Relevanz der Übergangentscheidung deutlich.

Die Diagnostik im Kontext des Übergangs ist daher von höchster Bedeutung. Gleichzeitig handelt es sich bei der Übergangsdagnostik im Vergleich zu den »alltäglichen« diagnostischen Aufgaben um einen besonders schwierigen Prozess: Lehrerinnen und Lehrer müssen eine Vielzahl hoch komplexer Informationen, die zumeist eher beiläufig oder mittels informeller sozialwissenschaftlicher Methoden erfasst wurden, berücksichtigen. Dabei gibt es kaum Klarheit, welche Kriterien relevant sind und wie sie bei der Entscheidungsfindung gewichtet werden sollten. Während im Schulalltag häufig individuelle Lösungen für die jeweils schülerspezifischen Stärken und Schwächen gefunden werden können und der Unterricht an diese Bedingungen der Schülerinnen und Schüler adaptiert werden kann, müssen im Kontext des Grundschulübergangs pauschalisierende Urteile gefällt werden, da die Schülerinnen und Schüler (je nach Bundesland) einer von nur zwei bis vier Schulformen zugeordnet werden müssen.

### 3.1 Welche Kriterien sollten genutzt werden?

Empirische Studien versuchen zu systematisieren, welche Kriterien bei der Übergangsempfehlung Berücksichtigung finden. Mit Daten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wiesen Stubbe und Bos (2008) nach, dass die Übergangsempfehlung stark von den Schulnoten in Deutsch und Mathe abhängt. Gleichzeitig zeigten sie aber auch, dass kognitive Fähigkeiten (erfasst als IQ und Testleistung in IGLU) sowie nicht-kognitive Merkmale (Anstrengungsbereitschaft und Prüfungsangst) nicht nur auf die Schulnoten wirken. Bei gleicher Schulnote wirken diese kognitiven und nicht-kognitiven Merkmale unmittelbar auf die Übergangentscheidung. Bei gleicher Note bekommen somit sehr anstrengungsbereite oder wenig prüfungsängstliche Schülerinnen und Schüler eher eine Gymasialempfehlung als Kinder mit geringer Anstrengungsbereitschaft und großer Prüfungsängstlichkeit. Merkmale des Elternhauses (Migrationshintergrund, Bildungsnähe und sozioökonomischer Status) haben einen

nachweisbaren, aber geringen Einfluss auf die Übergangsempfehlung. Dieses Bild wird in einer Interviewstudie mit Grundschullehrerinnen von Nölle et al. (2008) bestätigt. Bei der Frage nach ihren relevanten Entscheidungskriterien für die Übergangsempfehlung nannten die Lehrkräfte sehr häufig kognitive Leistungen und deren Entwicklung, gefolgt von nicht-kognitiven Schülermerkmalen. Merkmale des Elternhauses wurden eher selten als relevantes Entscheidungskriterium geäußert. Dabei dominierte insbesondere die fachliche Unterstützung durch die Familie. Das Bild wird jedoch ergänzt durch den Befund, dass Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens der Kinder insgesamt am häufigsten von den Lehrkräften genannt wurden. Diese machten mehr als zwei Drittel der Gesamtnennungen aus.

Insgesamt bleibt die Frage nach den »relevanten« Kriterien aus empirischer Sicht somit noch unzureichend beleuchtet. Klar wird nur, dass die hohe Komplexität der Entscheidung mit Hilfe dieser überblicksartigen Studien kaum abgebildet werden kann. Gleiches gilt für Studien, die versuchen zu bestimmen, welche Kriterien für den Erfolg auf der weiterführenden Schule relevant sind. Auch hier liefert die Forschung mangels theoretischer Rahmung kaum Befunde, die über das, was der »gesunde Menschenverstand« erwarten lässt, hinausgehen. Die empirische Forschung gibt somit bislang keine verlässlichen Hinweise, *welche* Kriterien zur Urteilsbildung herangezogen werden sollten.

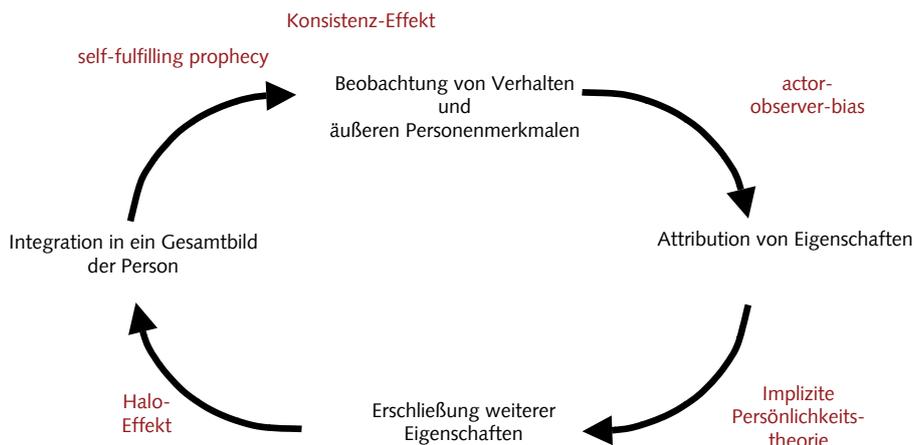
### 3.2 Welche »Prozessmerkmale« erhöhen die Wahrscheinlichkeit passender und genauer Urteile?

Unabhängig von der »inhaltlichen« Frage nach den relevanten Kriterien kann man jedoch davon ausgehen, dass eine pädagogische Diagnose nur dann zutreffend sein kann, wenn Eigenschaften von den beurteilenden Personen möglichst akkurat wahrgenommen werden. Die sozialpsychologische Forschung interessiert sich seit langem für die Prozesse der Wahrnehmung und Beurteilung von Personen (nicht nur im schulischen Kontext). Die Befunde dieser Forschung können herangezogen werden, um diagnostische Prozesse in ihrem Ablauf zu optimieren. Grundsätzlich wird die Wahrnehmung und Beurteilung von Personen als eine komplexe Form der Informationsverarbeitung gesehen, die sowohl auf Verhaltensweisen und sichtbare Merkmale (= aktuelle Daten) als auch auf bereits abgespeicherte Informationen und kategoriales Wissen aus dem Langzeitgedächtnis (= Wissensbestand) zurückgreift. Um nicht in der Vielzahl von Informationen, die in jeder Sekunde auf uns einströmen, zu »ertrinken«, ist die Informationsverarbeitung auf eine vereinfachende Strukturierung und Kategorisierung der eingehenden Informationen ausgerichtet. Kurz gesagt haben Menschen eine starke Tendenz, andere Personen »in Schubladen zu packen«. Auf der Basis weniger konkreter Informationen werden Schlussfolgerungen über Eigenschaften gezogen und eine erste Kategorisierung findet statt. Die aktuellen Daten werden um das bestehende Wissen über die entsprechende Kategorie ergänzt und so wird das Gesamtbild einer Person vervollständigt. Diese Kategorisierung und Wissensergänzung sind wichtig, um das Verhalten einer Person antizipieren zu können, ohne jeden Menschen erst über eine lange Zeit kennenlernen zu müssen. Gleichzeitig birgt dieser effektive Mechanismus die Gefahr, dass wir eine Person falsch einordnen, dass unsere Urteile zu pauschal

sind, indem wir stereotype Informationen fälschlicherweise in das Gesamtbild integrieren, und dass wir schließlich auf dieser Einschätzung beharren und neue Informationen, die mit dem bestehenden Bild nicht übereinstimmen, ignorieren oder umdeuten. Gefordert ist hier also eine flexible Form der Informationsverarbeitung, die die Vorteile des kategorialen Wahrnehmens nutzt, gleichzeitig aber für individuelle Besonderheiten oder Veränderungen offen bleibt.

### 3.3 Urteilsfehler bei der alltäglichen Wahrnehmung oder Beurteilung von Personen

Das Wissen um typische »Fehler« bzw. kritische Tendenzen bei der Informationsverarbeitung kann helfen, den Beurteilungsprozess flexibel und offen zu gestalten. Die Abbildung stellt die Einschätzung von Personen dar als kontinuierlichen Prozess der Beobachtung von Verhalten, der Attribution von zu Grunde liegenden Eigenschaften, der Erschließung weiterer Eigenschaften auf Basis des Wissensbestands und der daraus resultierenden Integration in ein Gesamtbild der Person, die dann wieder als Wissen im Langzeitgedächtnis abgespeichert wird. Typische Mechanismen, die zu einer verzerrten Personenwahrnehmung beitragen, sind bei den jeweiligen Prozessphasen notiert.



#### Personenwahrnehmung und Urteilsfehler

Damit diese Aspekte der menschlichen Informationsverarbeitung den diagnostischen Prozess und damit die Akkuratheit der Beurteilung nicht unnötig beeinträchtigen, sind verschiedene Reflexionsprozesse bedeutsam. Der actor-observer-bias<sup>2</sup> kann vermieden werden, indem bei der Attribution von Verhaltensursachen der situationale Kontext ausdrücklich mit in Betracht gezogen wird. Bevor aus einem Verhalten auf eine stabile Eigenschaft geschlossen wird (z. B. Schüler kommt morgens zu spät = Schüler ist unpünktlich) sollten Hypothesen über situationale Ursachen überprüft werden (z. B. Schüler muss sich morgens um kleinere Geschwister kümmern).

Der vorschnelle Rückschluss auf weitere Eigenschaften (z. B. wer unpünktlich ist, kann auch nicht sorgfältig mit seinen Sachen umgehen) kann durch die Reflexion über in-

<sup>2</sup> Actor-observer bias: Tendenz, bei anderen Personen Verhalten auf (stabile) Eigenschaften zu attribuieren, während es bei einem selbst eher (variabel) durch die Situation erklärt wird.

dividuelle, implizite Persönlichkeitstheorien<sup>3</sup> reduziert werden. Hier ist insbesondere zu klären, ob man selbst (negative) Vorurteile über bestimmte Personengruppen hat, die dazu führen, dass unerwünschte Eigenschaften mit den Mitgliedern dieser Gruppe automatisch assoziiert werden. Dies ist eine schwierige Aufgabe, da – wie der Name es bereits sagt – die Theorien »implizit«, also nicht direkt offen benennbar sind. Sich diese Theorien bewusst zu machen, kann im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen gelingen, wenn unterschiedliche Wahrnehmungen und begründete Bewertungen von Kindern miteinander verglichen werden. Durch die gemeinsame, vergleichende Reflexion lassen sich typische Denk- und Urteilmuster aufdecken.

Das systematische Hinterfragen der eigenen Gründe für eine Beurteilung (Wofür habe ich direkte Belege? Was erschließe ich indirekt?) kann weiterhin dabei helfen, Halo-Effekte<sup>4</sup> zu reduzieren. Der reflexive Blick auf das eigene Handeln und die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern verringern die Gefahr der sich selbst erfüllenden Prophezeiung<sup>5</sup>. Da die selbstreflexive Beobachtung häufig schwierig ist, ist auch hier die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen hilfreich. Der externe Blick auf die Interaktion von Lehrkraft und Schüler oder Schülerin deckt häufig Aspekte auf, die den tatsächlich handelnden Personen verdeckt bleiben.

Schließlich ist es erforderlich, bereits gefestigte Meinungen immer wieder systematisch zu hinterfragen, Widersprüchlichkeiten und uneindeutige Informationen zuzulassen, anstatt sie zur Aufrechterhaltung eines stabilen, eindeutigen Bildes der Schüler und Schülerinnen im Sinne eines Konsistenzeffektes<sup>6</sup> auszublenden oder umzudeuten.

Werden diese Aspekte berücksichtigt, so kann es gelingen, Informationen über eine Person unverzerrt in ein (vorläufiges) Gesamtbild zu integrieren, das immer wieder verändert werden kann. Ein solches über einen langen Zeitraum kontinuierlich entwickeltes Bild von der Persönlichkeit eines Schülers oder einer Schülerin ist eine gute Basis für die Begründung einer Übergangsempfehlung.

### 3.4 Formale Gestaltung eines systematischen Beurteilungsprozesses

Neben der »alltäglichen«, eher unsystematischen Beobachtung von Schülerinnen und Schülern, die den Rahmen für breit angelegte Beurteilungen – wie die Übergangsempfehlung – liefern, ist im diagnostischen Kontext die gezielte, systematische Erfassung von Informationen über enger gefasste Merkmale erforderlich. Es ist schwierig, allgemeingültige Hinweise für diese Informationserfassung zu geben, da Art und Weise letztlich stark von dem zu erfassenden Merkmal selbst, von den organisationalen

3 Implizite Persönlichkeitstheorie: Annahmen über den Zusammenhang von Personenmerkmalen (Bsp.: Wer attraktiv ist, ist auch intelligent), die zu unzulässigen Schlussfolgerungen/Inklusionen über Merkmale führen, zu denen gar keine Informationen vorliegen.

4 Halo-Effekt: Starke Ausprägung eines zentralen Merkmals führt zu verzerrtem Gesamteindruck der Person, weil andere Merkmale verzerrt wahrgenommen oder in ihrer Bedeutung abgewertet werden.

5 Self-fulfilling-prophecy/sich selbst erfüllende Prophezeiung: Durch eigenes Verhalten der beobachtenden Person wird die beobachtete Person quasi dazu »gezwungen«, das von ihr erwartete Verhalten tatsächlich zu zeigen.

6 Konsistenzeffekt: Informationsverarbeitung ist (unbewusst) auf das Ziel hin ausgerichtet, ein möglichst konsistentes Bild der anderen Person zu entwickeln; dazu werden inkonsistente Informationen ignoriert, umgedeutet oder ggf. als Ausnahme interpretiert, um ein bereits vorhandenes Bild aufrecht zu erhalten.

Rahmenbedingungen und der konkreten Situation abhängen. Dennoch helfen einige Regeln, aussagekräftige Informationen zu erfassen. Jeder Erfassung von Informationen sollte eine klare Definition und Eingrenzung des Merkmals vorangehen. Dabei ist es zunächst wichtig sich klarzumachen, was man unter diesem Merkmal (z. B. Ängstlichkeit) überhaupt versteht und wie es von ähnlichen Merkmalen (z. B. Schüchternheit) abgegrenzt werden kann. Im zweiten Schritt ist darauf aufbauend zu überlegen, wie das Merkmal entsprechend der Definition operationalisiert werden kann. Das heißt, es ist zu klären, auf Basis welcher direkt beobachtbaren Verhaltensweisen auf das Vorhandensein / Nicht-Vorhandensein bzw. auf den Grad der Ausprägung des interessierenden Merkmals geschlossen werden kann.

Sinnvoll erscheint es hier – gerade bei komplexeren Zielmerkmalen – vielfältige Methoden zur Informationserfassung zu berücksichtigen: Neben der Beobachtung oder dem Einsatz von Tests kann auch das Gespräch oder die Anwendung von Fragebögen in Erwägung gezogen werden. Darüber hinaus ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven nützlich. Der Vergleich der eigenen (systematisch vorbereiteten) Einschätzung mit der Einschätzung durch andere Personen (z. B. andere Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, pädagogisches Personal) kann Urteilsverzerrungen entgegenwirken. Außerdem ist es hilfreich festzulegen, wann und wo die entsprechenden Informationen erfasst werden sollen, und schließlich ist es erforderlich, ein effizientes Dokumentationsverfahren auszuwählen oder zu entwickeln.

Diagnose bedeutet aber nicht nur Beschreibung sondern auch Bewertung relevanter Informationen. Entsprechend muss vor der Diagnostik ein Bewertungsmaßstab festgelegt werden, der eine transparente Bewertung der erfassten Merkmale erlaubt.

Die systematische Trennung von Beschreibung und Bewertung, die Berücksichtigung vielfältiger Methoden und unterschiedlicher Perspektiven, dies alles sind zentrale Qualitätskriterien pädagogischer Diagnostik. Sie ermöglichen aber nicht nur eine verbesserte Diagnose, sondern auch eine verbesserte Kommunikation der diagnostischen Resultate im Rahmen der Beratung bzw. Elterngespräche, wie im abschließenden Kapitel deutlich gemacht wird.

## 4 Beratung und Elterngespräche

Auch wenn die Übergangsregelungen in den verschiedenen Bundesländern stark variieren, so sind dennoch in allen Verfahren Beratungsphasen mit Elterngesprächen vorgesehen. Wir kennen den Beratungsbegriff beispielsweise im Kontext von Erziehung, Berufswahl, Finanzen, Gesundheit etc. Typisch für Beratung sind folgende Kennzeichen:

- Es liegt eine Problemsituation vor.
- Die Hilfe eines Experten oder einer Expertin wird gesucht.
- Die Suche nach Hilfe erfolgt freiwillig.
- Die beratende Person ist unabhängig.
- Die Empfehlungen sind unverbindlich.

Diese Kriterien sind bei der Schullaufbahnberatung durch die Lehrerinnen und Lehrer nur bedingt erfüllt: Das Elterngespräch ist verpflichtend, die beratende Person ist die Lehrkraft des Kindes und als solche nicht unabhängig und die Schullaufbahnempfehlung ist – zumindest in Bundesländern ohne »freien Elternwillen« – ein verbind-

liches »Urteil« und nicht eine unverbindliche »Empfehlung«. Häufig werden die Elterngespräche zur Übergangsempfehlung von Lehrkräften unter der Zielsetzung geführt, dass die Lehrkräfte als »Fachleute« den Eltern als »Laien« ihre Entscheidung vermitteln und versuchen, Ursachen und Gründe transparent zu machen, um die Eltern von der Richtigkeit der Empfehlung zu überzeugen. Auch Eltern gehen in der Regel mit dieser Erwartungshaltung in die entsprechenden Gespräche. Diese Einstellung impliziert, dass das Gespräch im Sinne einer Beratung tatsächlich einer asymmetrischen Kommunikation entspricht.

Wir möchten an dieser Stelle jedoch diese Sicht auf die Elterngespräche (nicht nur) im Kontext des Übergangs in Frage stellen. Nach unserer Meinung sollten die Gespräche dazu dienen, eine möglichst akkurate / passende Übergangentscheidung zu treffen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die asymmetrische Kommunikation wenig geeignet. Als Alternative bietet sich eine symmetrische Kommunikationssituation an, an der Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen als Fachleute teilnehmen. Während die Lehrerinnen und Lehrer spezifisches Wissen über das Verhalten und die kognitiven sowie sozialen Leistungen des Kindes in Schule und Unterricht einbringen können, sind Eltern ihrerseits Fachleute für das Verhalten und die Leistungen im außerschulischen Kontext. Die Wahrnehmungen werden aus den beiden Perspektiven teilweise übereinstimmen, aber es wird auch spezifische Wahrnehmungen und ggf. Widersprüche geben. Denn einerseits werden im schulischen und außerschulischen Kontext ganz unterschiedliche Situationen beobachtet. Andererseits zeigen Kinder in thematisch ähnlichen Situationen je nach Kontext unterschiedliches Verhalten (z. B. Anstrengungsbereitschaft im Unterricht vs. bei einem Hobby). Zur Ableitung einer optimalen Übergangsempfehlung ist aber gerade das Zusammentragen von möglichst vollständigen Informationen grundlegend, und dies entsteht erst, wenn Eltern und Lehrkräfte Informationen, die sich auch widersprechen können, sammeln (Multiperspektivität). Auf die rein beschreibende Informationssammlung folgt dann der Versuch, die Informationen in ein gemeinsames Bild des Kindes zu integrieren. Erst danach sollten die Bewertung des Gesamtbildes und die Ableitung von Handlungs- / Schullaufbahneempfehlungen erfolgen. Diese gemeinsame Reflexion erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines vollständigen und unverzerrten Gesamtbildes, sondern bedingt durch Partizipation und Transparenz auch eine höhere Ergebnisakzeptanz. Es ist ratsam, diese symmetrisch angelegte Form des Gespräches möglichst früh zu kultivieren und nicht erst, wenn Eltern bzw. Lehrkräfte die Entscheidung treffen müssen. Die Entscheidung beruht dann auf einer langfristigeren gemeinsamen Entwicklungsbeobachtung. Eltern (und Lehrkräfte) haben die Chance, sich in der Beobachtung und Bewertung zu üben, bevor die eigentliche Entscheidung ansteht.

#### 4.1 Vorbereitung und Durchführung von (symmetrischen) Elterngesprächen

Zunächst sammeln Eltern und Lehrkräfte unabhängig voneinander Informationen über den Schüler bzw. die Schülerin im Hinblick auf entscheidungsrelevante Kriterien wie Leistungs-, Arbeits- und Sozialverhalten. Dies können ganz allgemeine Beobachtungen oder spezielle Verhaltensbeobachtungen sein, die in vorhergehenden Gesprächen

festgelegt wurden, wie z. B. das selbständige Ausführen von Hausaufgaben. Um den gesamten Prozess bzw. die Wahrnehmung der Eltern zu objektivieren, sollten die Entscheidungskriterien transparent sein und an konkreten Verhaltensbeobachtungen festgemacht werden können. Wenn Konzentrationsfähigkeit als wichtiges, entscheidungsrelevantes Merkmal angesehen wird, sollten beispielhafte Verhaltensweisen benannt werden, an denen der Grad der Konzentrationsfähigkeit im Alltag erkannt werden kann. Durch die konkreten Verhaltensbeobachtungen und durch die Trennung von Beobachtung und Bewertung/Interpretation, werden Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Wahrnehmung geschult, und sie lernen, ihre Einschätzung besser zu begründen.

In der konkreten Gesprächssituation steht zunächst die Informationssammlung im Mittelpunkt. Sowohl Eltern als auch die Lehrperson schildern ihre subjektiven Beobachtungen. Schlussfolgerungen, Interpretation und Bewertung sind in dieser Phase des Austausches zu vermeiden. In der anschließenden Reflexionsphase gilt es dann, die Schilderungen zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Durch Nachfragen sind mögliche kontextspezifische Bedingungen zu klären. Gegebenenfalls können an dieser Stelle auch Informationen von Personen, die nicht direkt an dem Gespräch beteiligt sind (z. B. andere Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Mitschülerinnen und Mitschüler), eingebunden werden.

Wenn das Gesprächsziel die Übergangsempfehlung ist, sollte im nächsten Schritt jeder für sich die nun verfügbare Gesamtinformation nutzen, um individuell eine begründete Einschätzung über die am besten passende Schulform für das Kind zu treffen. Dabei ist zu entscheiden, wie wichtig die verfügbaren Informationen für die Wahl der weiterführenden Schule sind. Wie relevant ist es, wenn das Kind sich im Unterricht schnell ablenken lässt oder in Mathematik abweichend von guten Noten im letzten Halbjahr in einer schriftlichen Arbeit eine mangelhafte Leistung erbracht hat? Die persönlichen Entscheidungen und ihre Begründungen sollten in einer zweiten Austauschphase zusammengetragen werden. Erst danach stehen der Vergleich und die kritische Hinterfragung der jeweiligen Begründung an. Auf Basis dieser Reflexion muss dann die Lehrkraft ihre Empfehlung treffen, wobei die elterliche Einschätzung entsprechend Berücksichtigung finden kann.

### 4.2 Vorteile und potenzielle Probleme

Auf Basis der kritischen Auseinandersetzung mit den aus unterschiedlichen Perspektiven zusammengetragenen Informationen und der Offenlegung von Entscheidungskriterien ist eine verbesserte Entscheidung der Lehrkraft und eine höhere Akzeptanz durch die Eltern wahrscheinlich. Die symmetrische Kommunikation, die Betonung eines gemeinsamen Ziels und die Transparenz des Entscheidungsprozesses fördern Kooperation statt Konflikt. Wenn es Unstimmigkeiten gibt, können sie auf der Sachebene angesprochen werden, so dass die Beziehungsebene kaum tangiert wird.

Natürlich birgt diese Form der Gespräche auch Probleme, da sie hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Diese Art des Gespräches setzt eine symmetrische Beziehung voraus, d.h. dass ein Verständnis über *Gleichberechtigung der Perspektiven* herzustellen ist. Eltern sollen ihre Wahrnehmungen in das Gespräch einbringen. Dies setzt

voraus, dass Eltern als Vorbereitung auf die Gespräche ihr Kind gezielt beobachten und bestenfalls ihre Eindrücke schriftlich festhalten. Dies erfordert sowohl hohe Fähigkeiten als auch die Bereitschaft, dies zu tun.

Das Expertengespräch ist als eine *ergebnisoffene Diskussion* zu verstehen, da die Empfehlung bzw. Entscheidung über die geeignete zukünftige Schulform des Kindes das Resultat eines Informationsaustausches und Bewertungsprozesses der Beteiligten ist. Damit wird die elterliche Erwartungshaltung, dass die Lehrkraft mit ihrer Expertise sagt »wo es lang geht«, in gewisser Weise torpediert. Die Forderung, über außerschulisches Verhalten im Kontext von Familie und Freizeit zu berichten, kann sogar als unzulässige Einmischung in das Privatleben wahrgenommen und entsprechend abgelehnt werden. Hier ist ein hohes Maß an Professionalität und Gesprächskompetenz erforderlich, um die notwendige Vertrauensbasis zu schaffen.

Selbstverständlich sind die Bedingungen für ein solches Expertengespräch nicht leicht zu realisieren und es ist für alle zunächst eine ungewohnte Situation, aber dieses Vorgehen im Beratungsprozesses erlaubt – gerade weil eine so entscheidende und langfristige Prognose nicht einfach zu stellen ist – unseres Erachtens eine verbesserte *pädagogische Diagnostik*.



## 5 Literaturverzeichnis

### 5.1 Zitierte Literatur

- BMBF (2003). Grund- und Strukturdaten 2001 / 02. Bonn.
- Cortina, K. S. u. Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer u. L. Trommer (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt. S. 342-391.
- Filipp, S.H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S. H. Philipp (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse. München: PVU. S. 3-52.
- Geißler, R. (1996). Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Harter, S., Whitesell, N. R. u. Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transition of young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29. S. 777-807.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. u. Gräsel, C. (2008). Diagnostisch relevante Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 37, S. 294-310.
- Rolff, H.-G., Buhren, C.G. u. Lindau-Bank, D. (2000). *Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schürer, S. Harazd, B. u. van Ophuysen, S. (2006). Übergangsgestaltung durch schulstufenübergreifende Lehrerkooperation. In R. Hinz u. T. Pütz (Hrsg.). *Professionelles Handeln in der Grundschule: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 90-96.
- Stubbe, T. u. Bos, W. (2008). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22, S. 49-63.
- van Ophuysen, S. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: H.G. Holtappels u. K. Höhmann (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Weinheim: Juventa. S. 141-152.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany, R. Schulz-Zander (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16. Weinheim: Juventa. S. 203-234.

### 5.2 Weiterführende Literatur

#### 5.2.1 Zur Gestaltung des Übergangs

- Gampe, H., Geppert, K., Schulz, H., Zimmer, E. (1987). *Klasse 4 – und was dann? Der Übergang als pädagogische Aufgabe*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Hacker, H. (1997). Die Übergänge zur Sekundarstufe I. Anmerkungen zum zweiten Schulbeginn. *Praxis Schule 5-10*, 2, S. 58-60.
- Jürgens, E., Standop, J. (2002). *Übergang von der Grundschule in die weiterführende*

- Schule: Kontinuität sichern – Kooperation verbessern – Neuorientierung erleichtern. Unterrichten, erziehen, 4. S. 187-190.
- Krüsmann, G. (2002). Brücken bauen, Brüche vermeiden. Pädagogische Gestaltung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Schulmagazin 5 bis 10, 7-8, S. 17-22.
- Kuhnt, B., Müllert, N. R. (2004). Moderationsfibel – Zukunftswerkstätten verstehen, anleiten, einsetzen. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher
- Portmann, R. (1987). Aller Anfang muss nicht schwer sein. Pädagogische Hilfen für die Übergänge nach Klasse 4 und 6. Pädagogik heute, 6, S. 26-29.
- Schürer, S., Harazd, B. u. van Ophuysen, S. (2006). Übergangsgestaltung durch schulstufenübergreifende Lehrerkooperation. In R. Hinz, T. Pütz (Hrsg.). Professionelles Handeln in der Grundschule – Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 90-96.
- Spiess, W. (2011). So finden Sie heraus, was Sie beim Unterrichten schon gut machen – und wie Sie noch besser werden. Eine stärkenorientierte Anleitung zum Selbst-coaching. Handreichung des Programms *SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN-Materialien. [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Spiess.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Spiess.pdf)
- van Ophuysen, S., Harazd, B. u. Schürer, S. (2007). Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Möglichkeiten der Verbesserung. Schulmagazin 5-10, S. 5-8.

### 5.2.2 Zur Diagnostik

- Harazd, B. (2007). Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann.
- Hesse, I. u. Latzko, B. (2009). Diagnostik für Lehrkräfte. Stuttgart: UTB.
- Ingenkamp, K.H. u. Lissmann, U. (2008). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. u. Loss, S. (2006). Psychologie für die Schule. Weinheim: Beltz. S. 193-234.
- Paradies, L., Wester, F. u. Greving, J. (2007). Praxisbuch: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- van Ophuysen, S. (2006). Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H. u. Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Weinheim: Juventa. S. 49-79.

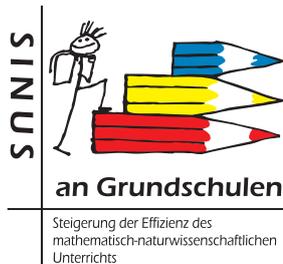
### 5.2.3 Zur Beratung

- Bartnitzky, H. (1984). Elternberatung in Klasse vier. Grundschule, 16 (1), S. 20-22.
- Fölsch, G. (1990). Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen. Die Deutsche Schule, 82, S. 37-46.
- Kowalczyk, W. u. Thomas, L. (2005). »Sich mit Eltern beraten« – Schullaufbahn-Beratungsgespräch für Lehrkräfte der Klasse 4. Schulverwaltung, Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein, 15, S. 143-146.

- Langfeldt, H.-P. u. Loss, S. (2006). Psychologie für die Schule. Weinheim: Beltz. S. 179-193.
- Müller, O.-W. (1994). Beratung und Gesprächsführung. In: Bovet, G. u. Huwendieck, V. (Hrsg.). Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen. S. 461-474.
- Neubauer, W. (1997). Beratung in der Grundschule. Konzepte zur Beratung im Übergangungsverfahren. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Nickel, H. (1982). Das Beratungsgespräch mit Eltern und Schülern. In: Heller, K.A. u. Nickel, H. (Hrsg.). Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern: Verlag Hans Huber. S. 15-25.



Programmträger: IPN, Kiel  
Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller  
[www.ipn.uni-kiel.de](http://www.ipn.uni-kiel.de)



SINUS an Grundschulen  
Projektkoordination am IPN: Dr. Claudia Fischer  
Tel. +49(0)431/880-3136  
[cfischer@ipn.uni-kiel.de](mailto:cfischer@ipn.uni-kiel.de)  
[www.sinus-an-grundschulen.de](http://www.sinus-an-grundschulen.de)

Ministerium  
für Bildung und Kultur  
des Landes Schleswig-Holstein



Programmkoordination für die Länder durch das  
Ministerium für Bildung und Kultur  
des Landes Schleswig-Holstein (MBK)  
Dr. Kai Niemann  
[www.schleswig-holstein.de/MBK/DE/MBK\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/MBK/DE/MBK_node.html)



Serverbetreuung: Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung (DIPF)  
[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

ISBN für diese Handreichung  
978-3-89088-214-7