

## Allgemein bildende Schulen

Alle Schularten

*Innovatives  
Bildungsservice*

Übergang Grundschule - weiterführende  
Schulen

**Die neue Grundschulempfehlung -  
Beratung von und mit Eltern**

Stuttgart 2013 ■ SE-8



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

[www.ls-bw.de](http://www.ls-bw.de)  
[best@ls.kv.bwl.de](mailto:best@ls.kv.bwl.de)

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

# Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion: Dr. Ulrike Philipps, Jonas Naumann, Rita Reuß

Autorinnen  
und Autoren:

Dr. Gernot Aich, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Prof. Dr. Michael Behr, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Esther Ehninger, Breitwiesenschule GS, Hochdorf  
Petra Eitelbuß, Schulpsychologische Beratungsstelle Stuttgart  
Constanze Fietzek, Sommertalschule, Gemeinschaftsschule, Meersburg  
Marianne Franz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Ursula Gebhard, Lerchenrainschule GWRS, Stuttgart  
Birgit Glos, Tiefenbachschule GS, Stuttgart-Rohracker  
Anna Hepting, Sommertalschule, Gemeinschaftsschule, Meersburg  
Ernst Hoffmann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Prof. Heiner Hoffmeister, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung  
(Gymnasium) Stuttgart  
Gudrun Jooß, Anne-Frank-Realschule, Ettlingen  
Ulrike Klein, Friedrich-von-Alberti-Gymnasium, Bad Friedrichshall und Staatliches  
Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Heilbronn  
Gabriele von Kutzschenbach, GS am Hechinger Eck, Tübingen  
Jonas Naumann, LS Stuttgart  
Dr. Ulrike Philipps, LS Stuttgart  
Elke Picker, Elternstiftung Baden-Württemberg  
Dr. Andreas Rapp, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Barbara Reinhard, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Joseph Roth, GWRS ZweiTälerLand, Gutach im Breisgau  
Monika Sichermann, GWRS Stuttgart-Heumaden  
Rita Woll, Landratsamt Calw  
Anke Zürcher, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Außenstelle Kompe-  
tenzzentrum Schulpsychologie Tübingen

Stand: März 2013

ISBN: 978-3944346-08-3

## Impressum

Herausgeber: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat 33,  
Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart, in Zusammenarbeit mit dem Landesinsti-  
tut für Schulentwicklung (LS), Heilbronner Str. 172, 70191 Stuttgart

Druck und  
Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)  
Heilbronner Str. 172, 70191 Stuttgart  
Fax 0711 6642-1099  
Fon: 0711 66 42-1200

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und  
Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede  
darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögli-  
che Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.  
Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach  
bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der  
Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzel-  
nen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich  
bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rech-  
te der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2013

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b>	<b>2</b>
<b>Rechtliche Grundlagen, Datenschutz</b>	<b>4</b>
<b>Kapitel I: Von der Diagnostik zur Beratung</b>	<b>10</b>
1. Von der Diagnostik zur Beratung - Pädagogische Diagnostik zur Ermittlung der individuellen Lernentwicklung	<b>11</b>
2. Verändertes Lernen und gelingender Übergang durch das Arbeiten mit Kompetenzrastern	<b>17</b>
3. Feedback in der individuellen Lernbegleitung und im Übergang	<b>23</b>
4. Maßnahmen zur Förderung der Lernentwicklung im Kontext des Übergangs	<b>29</b>
5. Möglichkeiten der Lern- und Entwicklungsdokumentation am Beispiel Portfolio	<b>38</b>
6. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	<b>49</b>
7. Individuelle Förderung im Übergang am Beispiel besonders begabter Kinder	<b>58</b>
8. Das Auswahlverfahren für die Hochbegabtenzüge am Gymnasium	<b>73</b>
<b>Kapitel II: Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern</b>	<b>75</b>
1. Zur Bedeutung der Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern – eine Einführung	<b>76</b>
2. Individuelle pädagogische Beratung im Übergang Grundschule – weiterführende Schule: Kooperation und Gespräche mit Eltern in der Schule	<b>79</b>
3. Das Eltern-Lehrer-Gespräch - auf die Grundeinstellung kommt es an!	<b>105</b>
4. Von Anfang an eine sichere Basis für Kinder und Eltern schaffen	<b>114</b>
5. Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern mit Migrationshintergrund	<b>122</b>
6. Beratung mit Eltern mit Migrationshintergrund aus der Perspektive der Elternstiftung	<b>124</b>
<b>Kapitel III: Den Übergang verantwortlich und kooperativ gestalten</b>	<b>126</b>
1. Übergänge theoretisch beleuchtet	<b>127</b>
2. Umgang mit Heterogenität beim Übergang in die weiterführenden Schulen	<b>135</b>
3. Zusammenarbeit zwischen den Schularten	<b>140</b>
4. Fremdsprachliches Lernen im Kontinuum	<b>146</b>
<b>Anhang</b>	<b>151</b>
1. Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung schulrechtlicher Vorschriften	
2. Verwaltungsvorschrift vom 11. April 2012	
3. Kriterienkatalog zur Unterstützung des Übergangsverfahrens	
4. Beobachtungs- und Dokumentationsbögen	

## **Vorwort**

Liebe Eltern,  
liebe Lehrerinnen und Lehrer,

zu einer guten Partnerschaft zwischen Schule und Eltern gehört eine professionelle Beratung durch Lehrerinnen und Lehrer. In der Grundschule hat diese Aufgabe mit der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung im Frühjahr 2012 erheblich an Bedeutung gewonnen. Durch diese Entscheidung haben wir nicht nur die Elternrechte vorangebracht, sondern auch die Gesprächskultur an den Schulen verstärkt. Sie lebt vom gegenseitigen Vertrauen zwischen allen Beteiligten. Das zeigt sich auch daran, dass die Eltern bei den Entscheidungen über die weiterführende Schule die Empfehlungen der Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel annehmen. Zudem wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen diese Aufgabe kompetent und engagiert erfüllen.

Das neue Konzept des Kultusministeriums fußt auf dem Dialog zwischen Eltern und Lehrkräften, der sich wie ein roter Faden durch die Grundschulzeit zieht. Ziel ist eine durchgängige individuelle Beratung durch die Klassenlehrkräfte. Auf Wunsch der Eltern sind zusätzliche Gespräche durch Beratungslehrkräfte möglich.

Die Beispiele in dieser Broschüre zeugen davon, wie selbstverständlich ein solcher Dialog sein kann. Im ersten Kapitel des Bandes wird zudem ausführlich dargestellt, wie der individuelle Blick des Lehrers auf das Kind ergänzt wird von Lernbegleitung und Förderung. „Auf die Grundeinstellung kommt es an!“ heißt der Titel eines Beitrags, der die Professionalität von Lehrkräften in den Blick nimmt. Welche Hoffnungen und Wünsche Eltern haben, kommt manchmal erst in einem kompetent und empathisch geführten Beratungsgespräch im vierten Schuljahr zutage. Ein Gesprächsleitfaden dafür findet sich in einem Artikel dieser Broschüre.

An der Ausarbeitung dieser Broschüre haben das Kultusministerium und das Landesinstitut für Schulentwicklung zusammengewirkt. Die Broschüre wird im Internet veröffentlicht. Dem Autorenteam, den Lehrkräften der verschiedenen Schularten, den Psychologen, Wissenschaftlern, Eltern und allen anderen Beteiligten danke ich für ihre engagierten und weiterführenden Beiträge.



Andreas Stoch MdL  
Minister für Kultus, Jugend und Sport  
Baden-Württemberg

Ernst Hoffmann

## Rechtliche Grundlagen, Datenschutz

### Grundschule

#### Schulrechtliche Grundlagen

Nach § 5 Schulgesetz (SchG) ist die Grundschule die gemeinsame Grundstufe des Schulwesens. Sie vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten. Ihr besonderer Auftrag ist gekennzeichnet durch die allmähliche Hinführung der Schülerinnen und Schüler von den spielerischen Formen zu den schulischen Formen des Lernens und Arbeitens. Dazu gehören die Entfaltung der verschiedenen Begabungen der Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang, die Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben sowie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks. Die Grundschule umfasst vier Schuljahre.

#### Versetzung

Vorschriften über Versetzung in die nächsthöhere Klasse der Grundschule finden sich in der Grundschulversetzungsordnung. Nach § 1 Abs. 1 Grundschulversetzungsordnung steigen Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 nach Klasse 2 ohne Versetzungsentscheidung auf. Im Übrigen werden nur die Schülerinnen und Schüler in die nächsthöhere Klasse versetzt, die auf Grund ihrer Leistungen den Anforderungen im laufenden Schuljahr im ganzen entsprechen haben und die deshalb erwarten lassen, dass sie den Anforderungen der nächsthöheren Klasse gewachsen sind. Gemäß § 1 Abs. 2 Grundschulversetzungsordnung liegen die Voraussetzungen für eine Versetzung von Klasse 2 nach Klasse 3 vor, wenn der Schüler oder die Schülerin im Jahreszeugnis in keinem der Fächer Deutsch und Mathematik die Note »ungenügend« und in nicht mehr als einem dieser Fächer die Note »mangelhaft« erreicht hat. Von Klasse 3 nach Klasse 4 wird versetzt, wenn im Jahreszeugnis in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur zweimal mindestens »ausreichend« und einmal mindestens »mangelhaft« erreicht wird.

#### Überspringen einer Klasse

§ 4 Grundschulversetzungsordnung sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten in Ausnahmefällen bis zu zwei Klassen überspringen können. Im Einzelnen gilt:

- Schülerinnen und Schüler, deren geistiger Entwicklungsstand so überdurchschnittlich ist, dass eine Einschulung in Klasse 1 pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, können in Klasse 2 eingeschult werden. Die Entscheidung trifft der Schulleiter; er kann hierzu ein fachpsychologisches Gutachten einholen.

- Schülerinnen und Schüler, deren Gesamtleistungen so überdurchschnittlich sind, dass ein Verbleiben in der bisherigen Klasse pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, können in der Regel am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klassen 1 bis 3 in die nächsthöhere Klasse oder zum Schuljahresende der Klassen 1 bis 2 in die übernächste Klasse überwechseln. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz. An der Klassenkonferenz nehmen die Lehrkräfte der Klasse, in die der Schüler oder die Schülerin übertreten soll, mit beratender Stimme teil.
- Bei Schülerinnen und Schülern, deren Gesamtleistungen so überdurchschnittlich sind, dass ein Verbleiben in der Grundschule pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, kann am Ende der Klasse 3 festgestellt werden, dass das Ziel der Abschlussklasse der Grundschule erreicht ist, und eine Grundschulempfehlung ausgesprochen werden. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz.

### Freiwillige Wiederholung

Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 4 wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten einmal während des Besuchs dieser Klassen gestattet, eine Klasse freiwillig zu wiederholen. Die freiwillige Wiederholung ist nach § 5 Grundschulversetzungsordnung zulässig

- am Ende der Klasse 1,
- während der Klasse 2,
- in den Klassen 3 und 4 in der Regel nur zum Ende eines Schulhalbjahres, über Ausnahmen entscheidet der Schulleiter.

Die freiwillige Wiederholung hat zur Folge, dass die zuletzt ausgesprochene Versetzung rückwirkend als nicht mehr getroffen gilt. Die freiwillige Wiederholung wird entsprechend im Zeugnis mit »wiederholt freiwillig« vermerkt.

### Abschluss der Grundschule

Nach § 6 der Grundschulversetzungsordnung ist am Ende der Klasse 4 festzustellen, ob das Ziel der Abschlussklasse der Grundschule erreicht ist. Das Ziel der Grundschule haben Schülerinnen und Schüler erreicht, die im Jahreszeugnis Klasse 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur zweimal mindestens »ausreichend« und einmal mindestens »mangelhaft« erreicht haben.

## **Aufnahmeverfahren in weiterführende Schulen**

Am 7. Dezember 2011 hat der Landtag die Schulgesetzänderung zur Grundschulempfehlung verabschiedet. Der neu gefasste § 5 Abs. 2 SchG regelt, dass die Grundschule die Erziehungsberechtigten umfassend und gründlich darüber berät, welche der auf ihr aufbauenden Schularten für ihr Kind geeignet ist. Hierbei werden neben dem Leistungsstand auch die soziale und psychische Reife sowie das Entwicklungspotenzial der Kinder betrachtet. Die Einschätzung, welche Schulart dem Lernstand und Entwicklungspotenzial des Kindes am meisten entspricht, obliegt danach den Erziehungsberechtigten. Diese treffen für ihr Kind die Entscheidung darüber, welche weiterführende Schulart ihr Kind besucht. Diese elterliche Entscheidung ist für Schule und Schulverwaltung rechtsverbindlich.

Das Übergangsverfahren auf die weiterführende Schule ist in der Aufnahmeverordnung vom 8. Dezember 2011 und in der hierzu erlassenen Verwaltungsvorschrift „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe“ vom 11. April 2012 geregelt.

§ 1 Abs. 1 der AufnahmeVO sieht vor, dass am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klasse 4, spätestens bis zum 1. März, die Grundschule auf der Grundlage eines Beschlusses der Klassenkonferenz eine Empfehlung erteilt, welche weiterführende Schulart die Schülerin oder der Schüler aus pädagogisch-fachlicher Sicht besuchen soll (Grundschulempfehlung). Der Grundschulempfehlung liegt nach § 1 Abs. 2 AufnahmeVO eine pädagogische Gesamtwürdigung zu Grunde, in die insbesondere die schulischen Leistungen, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die bisherige Entwicklung des Kindes einfließen. Sie basiert auf differenzierten kontinuierlichen Beobachtungen des Kindes durch die Lehrkräfte und einer regelmäßigen Beratung mit den Erziehungsberechtigten über die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes und orientiert sich prognostisch an den Anforderungen der weiterführenden Schularten. Gemäß § 1 Abs. 3 AufnahmeVO müssen die Leistungen in den einzelnen Fächern und den Fächerverbänden erwarten lassen, dass den Anforderungen der weiterführenden Schulart entsprochen wird. Hinsichtlich der schulischen Leistungen kann als Orientierungshilfe dienen, dass den Anforderungen des Gymnasiums in der Regel entsprochen wird, wenn in der Halbjahresinformation der Klasse 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Durchschnitt mindestens gut-befriedigend (2,5) erreicht wurde; den Anforderungen der Realschule bei einem Durchschnitt in diesen Fächern von mindestens befriedigend (3,0).

Die Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe (in der Folge „VwV“ genannt), trifft nähere Regelungen insbesondere zur Beratung der Erziehungsberechtigten und zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen.



Die VwV ist im Anhang zu dieser Handreichung abgedruckt. In der Folge werden lediglich einige Regelungsinhalte dargestellt. Schon nach der Vorgänger-VwV war die Beratung der Erziehungsberechtigten beim Übergang auf eine weiterführende Schule ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Grundschule und der Aufgaben jeder Grundschullehrkraft. Durch die Übertragung der Entscheidungszuständigkeit auf die Erziehungsberechtigten kommt ihr eine gesteigerte Bedeutung zu. Die Lernentwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten und die motivationale Entwicklung des Kindes werden in den individuellen Beratungsgesprächen thematisiert. In Abschnitt II der VwV – Beratung der Erziehungsberechtigten – ist unter anderem geregelt, dass die Eltern in Zukunft mindestens einmal im Jahr zu einem Gespräch über den Leistungs- und Entwicklungsstand ihrer Kinder eingeladen werden.

Darüber hinaus können Eltern Bildungsberatung bei besonders qualifizierten Beratungslehrkräften oder den überörtlich eingerichteten Schulpsychologischen Beratungsstellen in Anspruch nehmen.

Weiter enthält die Verwaltungsvorschrift in Abschnitt IV – Die Orientierungsstufe – Regelungen

- zur Aufnahme in die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Unter anderem wird im Hinblick auf § 3 AufnahmeVO klargestellt, dass die Erziehungsberechtigten nicht verpflichtet sind, die Grundschulempfehlung sowie Zeugnisse und Halbjahresinformationen bei der aufnehmenden Schule vorzulegen. Zu Ausnahmen siehe Abschnitt III Nr. 4.1 VwV;
- zu Fördermaßnahmen bzw. Förderkonzepten für die Orientierungsstufe (Abschnitt IV Nr. 2 VwV);
- zur Zusammenarbeit zwischen den Schularten (Abschnitt IV Nr. 7 VwV).

In der Anlage der Verwaltungsvorschrift sind die für die Grundschulempfehlung und das Aufnahmeverfahren zu verwendenden Formulare aufgeführt.

## **Datenschutzrechtliche Fragestellungen**

### Anmeldung an der weiterführenden Schule

Bei der Grundschulempfehlung und bei Zeugnissen der Grundschule handelt es sich um personenbezogene Daten i. S. d. § 3 Abs. 1 LDSG. Diese dürfen innerhalb des öffentlichen Bereichs nach § 16 Abs. 1 LDSG nur übermittelt werden, wenn dies zur Erfüllung der Aufgaben der übermittelnden Stelle oder der Stelle, an die die Daten übermittelt werden, erforderlich ist und für Zwecke erfolgt, für die eine Nutzung nach § 15 Abs. 1 bis 4 zulässig wäre.

Mit der Änderung des Schulgesetzes hat der Gesetzgeber die Entscheidung über die auf der Grundschule aufbauende Schulart in die Verantwortung der Erziehungsberechtigten gelegt. Diese elterliche Entscheidung ist in jedem Fall für Schule und Schulverwaltung rechtsverbindlich. Bei der Entscheidung über die Aufnahme des von den Erziehungsberechtigten angemeldeten Kindes ist daher für die weiterführende Schule die Kenntnis der Grundschulempfehlung im datenschutzrechtlichen Sinne nicht erforderlich.

Für den Fall, dass die weiterführende Schule unter den angemeldeten Schülerinnen und Schülern eine Auswahlentscheidung zu treffen hat, hat der VGH Baden-Württemberg mit Beschluss vom 9.10.2009 (9 S 1950/09) – bezogen auf die in den Vorjahren geltende Rechtslage – festgestellt, dass eine weiterführende Schule für den Fall, dass die Aufnahmeanträge die Kapazitäten übersteigen, sich für ihre Auswahlentscheidung nicht an der Eignung der Schülerin bzw. des Schülers (etwa Eingangsnote) ausrichten darf.

Zeugnisse der Grundschule, insbesondere die Halbjahresinformation Klasse 4, dürfen für die weiterführende Schule auch nach der neuen Rechtslage kein Aufnahmekriterium darstellen. Deren Kenntnis ist für die weiterführende Schule nicht erforderlich i. S. d. § 16 Abs. 1 LDSG.

Auch pädagogische Aufgabenstellungen der weiterführenden Schule wie die bestmögliche Ausgestaltung des Übergangsverfahrens und eine entsprechende individuelle Förderung der Kinder begründen die Statuierung einer Vorlagepflicht nicht, da die Erfüllung dieser Aufgaben eine Kenntnis der Grundschulempfehlung oder der Grundschulzeugnisse für die weiterführende Schule nicht erforderlich im Sinne des § 16 Abs. 1 LDSG macht. Mit der Vorlage der Grundschulempfehlung und der Halbjahresinformation der Klasse 4 wäre selbst noch keine hinreichende Grundlage für die Einschätzung des Förderbedarfs einer Schülerin oder eines Schülers gegeben, zumal der Wechsel auf die weiterführende Schule für ein Kind auch die Chance eines Neubeginns bedeuten kann. Hinweise auf den Förderbedarf des einzelnen Kindes können entweder das Gespräch mit den Eltern oder gegebenenfalls - mit Einwilligung der Eltern - der Austausch zwischen der weiterführenden Schule und der abgebenden Grundschule erbringen. Erkenntnisse zum individuellen Förderbedarf können die Mitarbeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler in den ersten Unterrichtswochen, die mündlichen Leistungen und selbstverständlich auch die ersten schriftlichen Arbeiten am Beginn von Klasse 5 aufzeigen. Um diese verstärkte individuelle Förderung der Fünft- und Sechstklässler zu ermöglichen, wird den Gymnasien ab dem Schuljahr 2012/13 eine zusätzliche für diese wichtige pädagogische Aufgabe zweckgebundene Poolstunde zugewiesen. Die Realschulen erhalten einen Pool von 1,5 Lehrerwochenstunden für Maßnahmen zur Differenzierung und Förderung je Zug. Eine besondere Stellung hierbei haben die Gemeinschaftsschulen im Land; bei ihnen ist die individuelle Förderung Teil des Schulkonzepts.-

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Kenntnis von Grundschulempfehlung und Halbjahresinformation Klasse 4 für die weiterführende Schule pädagogisch sinnvoll sein kann. Diesem pädagogischen Interesse steht jedoch ein Diskretionsinteresse der Erziehungsberechtigten im Sinne des Rechts auf informelle Selbstbestimmung entgegen. Es liegt in der verantwortlichen Entscheidung der Erziehungsberechtigten, ob und gegebenenfalls welche Informationen über Stärken und Schwächen ihrer Kinder sowie über eventuellen individuellen Förderbedarf sie der weiterführenden Schule von sich aus geben.

### Kooperationstreffen

Datenschutzrechtlich relevant ist, wenn anlässlich von Kooperationstreffen gemäß Abschn. IV Nr. 7 Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren; Orientierungsstufe die Lehrkraft der weiterführenden Schule den Grundschullehrkräften über die schulische Entwicklung einzelner früherer Grundschüler berichten will. In diesem Fall würden personenbezogene Daten i. S. d. LDSG übermittelt. Dies gilt nicht nur bei namentlicher Nennung der Schülerin oder des Schülers, sondern auch dann, wenn die Angaben einem bestimmten Kind zweifelsfrei und ohne größeren Aufwand zuordenbar sind.

Auch hier gilt, dass nach § 16 Abs. 1 LDSG personenbezogene Daten ohne Einwilligung des Betroffenen an Stellen innerhalb des öffentlichen Bereichs - also von einer Schule an eine andere - nur übermittelt werden dürfen, wenn dies zur Erfüllung der Aufgaben der übermittelnden Stelle oder der Stelle, an die die Daten übermittelt werden, erforderlich ist. Der datenschutzrechtliche Begriff der Erforderlichkeit ist sehr eng.

Zur Erfüllung der Aufgaben des Gymnasiums ist es nicht erforderlich, der Grundschule über die schulische Entwicklung eines einzelnen bestimmten oder bestimmbaren Kindes zu berichten. Ein bloßes - durchaus verständliches - Interesse der Grundschule, ob bezüglich einer einzelnen ehemaligen Grundschülerin/eines Grundschülers sich die mit der Grundschulempfehlung manifestierte Prognose als zutreffend oder unzutreffend erwiesen hat, ist keine Begründung für eine datenschutzrechtliche „Erforderlichkeit“. Entsprechende Aussagen anlässlich eines Kooperationstreffens müssen also so gemacht werden, dass keine individuelle Zuordnung möglich ist.

Keine datenschutzrechtlichen Probleme können jedenfalls für den Fall entstehen, dass Erziehungsberechtigte ihre Einwilligung zu entsprechenden Informationen bei Kooperationstreffen erteilen.

### **Autor**

*Ernst Hoffmann, Regierungsdirektor,  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*

# Kapitel I

## Von der Diagnostik zur Beratung



1



2



3

- <sup>1</sup> Abb.1: Beobachtungsbogen
- <sup>2</sup> Abb.2: Individuelle Förderung
- <sup>3</sup> Abb.3: Portfolioarbeit

Dr. Ulrike Philipps

## 1. Von der Diagnostik zur Beratung - Pädagogische Diagnostik zur Ermittlung der individuellen Lernentwicklung

*„In die Grundschule treten Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen ein. Sie bringen, geprägt von der Familie und beeinflusst durch die Umwelt, unterschiedliche Einstellungen, Erwartungen und Hoffnungen in die Schule mit. Unabhängig von dieser individuellen Entwicklung sollen die Kinder am Ende der Grundschulzeit über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen.“<sup>4</sup>*

Dass sich Kinder zum Teil wesentlich in ihren Lernvoraussetzungen unterscheiden ist eine Erfahrung, die Lehrkräfte aller Schularten mehr oder weniger intensiv erleben. Wahrnehmungs- und Konzentrationsvermögen, Sprachentwicklung und Denkvermögen, Motivation und Ausdauer – soziale wie personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind auf unterschiedlichem Niveau vorhanden.

Bekannt ist auch, dass die Heterogenität von Lerngruppen insbesondere in der Grundschule deutlich ausgeprägt ist:

*„Die Grundschulen haben [...] einen nicht einfachen Auftrag zu erfüllen. Sie starten in ihrer Arbeit mit Schülern, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und ein höchst unterschiedliches Vorwissen mitbringen. [...] Angestrebtes Ziel ist die Vermittlung eines sicheren Basisniveaus für die weitere Schullaufbahn bei allen Schülern; andererseits erfolgt am Ende der Grundschulzeit eine Aufteilung in unterschiedliche weiterführende schulische Angebote. Ergebnisse aus Längsschnittstudien ergeben, dass es in der Grundschulphase zu einer Angleichung der anfangs höchst unterschiedlichen Lernausgangslagen kommt, ohne dass die Differenzen beseitigt werden oder dass sich die Leistungsrangreihen sehr stark verschieben“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011. S. 84).*

Für den Unterricht in der Grundschule bedeutet das für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sorgfältig und kontinuierlich zu beobachten, ihnen je nach Bedarf allgemeine und individuelle Hilfen bereit zu stellen und Lernsituationen differenziert zu planen. Es gehört dazu auch, über ein breites Repertoire an diagnostischen Mitteln zu verfügen und diese in Abhängigkeit von den gesetzten Zielen einzusetzen. Mit den Ergebnissen als Grundlage werden im weiteren Verlauf Maßnahmen entwickelt, die dem Kind optimale Chancen für seine Lernentwicklung ermöglichen sollen. Dazu ist es erforderlich, die über die Beobachtung gewonnenen Daten auszuwerten, sachgemäß zu interpretieren und im Folgenden passende Angebote für das einzelne Kind bereit zu stellen.

<sup>4</sup> Anmerkung: aus: Allgemeine Aussagen zur Grundschule (Schulgesetz § 5), [www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188470/](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188470/) (12.09.2012)

Schritt für Schritt entsteht so ein Bild vom Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes und von seiner individuellen Lern- und Leistungsentwicklung. Dieses Bild mit den Eindrücken und Einschätzungen, die Eltern von ihrem Kind haben, hinsichtlich bestehender Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergleichen, ist Teil der Informations- und Beratungsgespräche in der Grundschule.

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren heißt es diesbezüglich:

*„Mit den Erziehungsberechtigten [...] wird die kontinuierliche Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes förderlich und verlässlich begleitet.“ [...]*

*„Basis für die Grundschulempfehlung sind differenzierte kontinuierliche Beobachtungen der Lehrkräfte und die regelmäßige Beratung mit den Erziehungsberechtigten über die gesamte Lern- und Leistungsentwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Stärken und Lernpräferenzen und das Entwicklungspotenzial“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012. S. 89f.).*

### **Aufgaben im Übergang Grundschule – weiterführende Schulen**

In den folgenden Beiträgen in diesem Kapitel werden die einzelnen Aufgaben, die von Seiten der Lehrkräfte allgemein im Umgang mit Heterogenität und im Besonderen im Hinblick auf die zu erstellende Grundschulempfehlung erforderlich sind, in ihrer Vielfalt und Umsetzung beschrieben. Die verschiedenen Schritte, die dabei von der Diagnostik zur Beratung zu durchlaufen sind, gehören zu den Aufgaben der Schule, von der Einschulung bis zum Übergang, kontinuierlich und in Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern sowie mit regelmäßigem Feedback für Schülerinnen und Schüler. Die einzelnen Schritte pädagogischer Diagnostik zur Ermittlung der individuellen Lernentwicklung finden sich im Überblick im Beitrag „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (Kap. I/6.).

### **Pädagogische Diagnostik und die Anwendung in der Schule**

„Im Schulalltag werden jeden Tag vielfältige diagnostische Leistungen erbracht. Lehrkräfte sind sich dessen oft nicht bewusst, dass bereits jede Unterrichtsplanung, die vom Stand der Schülerinnen und Schüler ausgeht, Diagnostik voraussetzt. Diagnostik kann sehr verschieden angesetzt werden und unterscheidet sich dann zum Teil auch in den verwendeten Verfahren [...]“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011. S.13).

Im Bereich der Diagnostik gilt es daher vor allem wie folgt zu unterscheiden:

*Pädagogische Diagnostik:* In diesem Bereich sind alle Lehrkräfte damit befasst, Lernstandserhebungen, Lernstandsbeobachtungen und Förderdiagnostik durchzuführen.

*Pädagogisch-psychologische Diagnostik:* Nur Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer, Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen setzen Intelligenzmessverfahren und Begabungstests ein oder können das Selbstkonzept und die Motivation von Schülerinnen und Schülern erheben (siehe Kap. II/2).

Diagnostik kann als grundsätzlicher Bestandteil jeden Unterrichts unterrichtsbegleitend durch die jeweilige Fach- oder Klassenlehrkraft erfolgen. Der Einsatz geschieht fortlaufend: Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse werden erfasst, um passgenaue Angebote im Unterricht machen zu können (individuelle Förderung).

Unterstützung erhalten die verantwortlichen Lehrkräfte im Kollegium und in der Kooperation mit aufnehmenden oder abgebenden Bildungseinrichtungen, auch mit Partnern außerhalb des Schulsystems (siehe Kap. I/6.). Die Sichtweisen der Kolleginnen und Kollegen und der Eltern sowie weiterer pädagogischer Fachkräfte werden mit einbezogen und kommen bei regelmäßig stattfindenden Elterngesprächen und Klassenkonferenzen zum Tragen.

Bei Schwierigkeiten im Lernen und in der Entwicklung sollte ermittelt werden, ob ein besonderer Förderbedarf besteht, beziehungsweise welcher Art der Förderbedarf ist (siehe Kap. I/6). Eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge begleitet dabei nach Bedarf die Arbeit der Klassenlehrkraft.

Weitere Informationen, wie zum Beispiel zu den Kriterien zum Prozess der Beobachtung, finden sich in der Handreichung „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung“ (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009).

Eine Übersicht zu verschiedenen Testverfahren bietet die Handreichung „Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“, Modul A, Förderung an Schulen. Aufgelistet sind Tests zum Leistungsstand in Mathematik und in Deutsch (unterteilt in Lesen und Schreiben). Diese Testverfahren können von allen Lehrkräften durchgeführt werden. Ausgewählt wurden Tests, die bereits in vielen Schulen angewandt werden und möglichst aktuell sind (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011).

## Verfahren und Kriterien der Beobachtung

Beobachtungszeiträume festlegen:

Die Zeiträume, die für die Beobachtung zur Verfügung stehen, hängen ab von Unterrichtsstrukturen sowie von Zeit- und Arbeitsplänen.

Folgende Fragen sollten im Mittelpunkt der Planung stehen:

- *Wie viel Beobachtungszeit pro Schülerin oder Schüler?*
- *Welcher Zeitrahmen für die ganze Klasse?*

Die Beobachtungstätigkeit muss in der Beobachtungszeit im Vordergrund stehen können. Die Beobachtung selbst kann nicht zeitgleich mit anderen Tätigkeiten wie Beraten, Erziehen oder Unterrichten erfolgen. Auch die Dauer der Vor- und Nachbereitung gilt es im organisatorischen Aufwand zu berücksichtigen.

Die Beobachtungen der Lehrpersonen werden ergänzt durch die der Eltern sowie durch Möglichkeiten der Selbstbeobachtung bzw. Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollten dazu mit den Kriterien der Beobachtung vertraut gemacht werden. Hierzu gibt es Beobachtungsbögen mit gemeinsam festgelegten Kriterien zur Standortbestimmung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. I/2.).

Verfahren auswählen:

Zu den unterschiedlichen Verfahren der Diagnostik zählen die Gelegenheitsbeobachtung, die gezielte Beobachtung sowie die Dauer- und Langzeitbeobachtung.

Die Gelegenheitsbeobachtung ist Teil des Alltags: Beobachtung in freier Form, eher spontan als planmäßig durchgeführt, zum Beispiel um einen ersten Eindruck zu gewinnen. Gelegenheitsbeobachtungen können Inhalte und Ziele späterer systematischer Beobachtung aufzeigen.

Eine systematische Beobachtungs- und Suchhaltung entspricht der gezielten Beobachtung. Sie kann bezogen sein auf Arbeits- und Sozialverhalten, auf einzelne Lerninhalte oder Persönlichkeitsaspekte des einzelnen Lernenden.

Erforderlich sind längere gezielte Beobachtungen, wenn sie einem praktischen Nahziel dienen, zum Beispiel um Entwicklungsressourcen abzuschätzen etc.

Bezugsnormen beachten:

Beobachtungsbogen sind an unterschiedlichen Bezugsnormen ausgerichtet.

*Individuelle Bezugsnorm/Lernstandsdiagnose:* Bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt bzw. auf individuelle Eingangsvoraussetzungen.



*Soziale Bezugsnorm:* Die individuelle Leistung wird mit der durchschnittlichen Leistung einer Bezugsgruppe verglichen (meist Schulklassen).

*Kriteriale Bezugsnorm:* Die individuelle Leistung wird anhand festgelegter Kriterien, wie Lernziele oder spezifische Anforderungen, gemessen.

### **Umgang mit Ergebnissen am Beispiel der Vergleichsarbeiten VERA 3<sup>5</sup>**

Im zweiten Halbjahr der dritten Klasse werden die Vergleichsarbeiten VERA geschrieben. Die Vergleichsarbeiten VERA 3 sind standardisierte Lernstandserhebungen, die in den Grundschulen aller Bundesländer geschrieben werden. VERA 3 basiert auf den nationalen Bildungsstandards für den Primarbereich. Gemessen wird, welchen Lernstand die Schülerinnen und Schüler „gegen Ende der 3. Jahrgangsstufe erreicht“ haben und „wie weit sie sich auf dem Weg zur Erreichung der nationalen Bildungsstandards am Ende der 4. Jahrgangsstufe“ befinden.<sup>6</sup>

Lehrkräfte erhalten im Rahmen von VERA 3 neben einer Rückmeldung über die Ergebnisse der gesamten Klasse und der Schule auch Rückmeldung über die individuellen Schülerergebnisse. Diese Ergebnisse können für Elterngespräche noch in Klasse 3 bzw. zu Beginn von Klasse 4 herangezogen werden:

- Die Lehrkraft gibt den Eltern eine individuelle Rückmeldung hinsichtlich der bisher erreichten Kompetenzen und Leistungsgruppen.
- Eltern bekommen über den Einblick in die VERA-Ergebnisse Stärken und Schwächen des Kindes aufgezeigt.
- Beobachtungen, die während des Schreibens der Vergleichsarbeit gemacht wurden, können mit einfließen. Dabei sollen Parallelen zu Beobachtungen über das Kind im Unterricht gezogen werden.

Wichtig: VERA 3 stellt „einen von vielen Bausteinen in der individuellen Lernbiografie“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2012, S. 15) und im Rahmen der Leistungsfeststellung dar. In ein pädagogisches Gesamtbild des Kindes müssen viele für Schulleistung relevante Bereiche einfließen. Die einzelnen Informationen müssen demzufolge „pädagogisch angemessen eingeordnet werden“.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Anmerkung: [www.vera-bw.de](http://www.vera-bw.de) (12.09.2012)

<sup>6</sup> Anmerkung: [www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/konzeptionvera/ziele/](http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/konzeptionvera/ziele/) (12.09.2012)

<sup>7</sup> Anmerkung: [www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/konzeptionvera/ziele/](http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/konzeptionvera/ziele/) (12.09.2012)

Bei einem einmaligen Test, wie VERA 3, handelt es sich um eine Momentaufnahme für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler in den erfassten Kompetenzbereichen der Fächer. „Sinnvoll nutzen lassen sich die Ergebnisse trotzdem, wenn man Abweichungen von der eigenen Einschätzung als »Warnlampe« nutzt, also als Anlass, um die Differenzen durch weitergehende Beobachtungen aufzuklären“ (Grundschulverband, Frankfurt, 2009, S. 71). „Außerdem können [Lehrerinnen und Lehrer] im Vergleich mit Klassen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten [...] ihre Anforderungen an die Kinder und ihre Maßstäbe bei der Leistungsbeurteilung überprüfen“ (ebd.). Beim Verfahren VERA 3 können Lehrkräfte im Rahmen eines speziellen Verfahrensschrittes ebenfalls ihre Diagnosekompetenz schulen. Ein Großteil der Eltern wünscht eine kompetente Einschätzung der Leistung, welche ihr Kind erbracht hat. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird auf diese Weise intensiviert und auf verschiedenen Ebenen möglich.

Um im gemeinsamen Gespräch einen individuellen Förderplan zu entwickeln, der den Lernstand des jeweiligen Kindes berücksichtigt, sind vielfache Auswertungen einzubeziehen: sowohl Auswertungen von traditionellen Leistungsüberprüfungen und standardisierten Testverfahren wie VERA 3, als auch von nicht standardisierten diagnostischen Verfahren und freien oder systematischen Unterrichtsbeobachtungen.

## Literatur

- |   |  |
|---|--|
| Grundschulverband (Hrsg.)   | Kursbuch Grundschule. Frankfurt, 2009.   |
| Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.):  | Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen Modul A, Förderung an Schulen, Stuttgart, 2011.                                    |
| Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.):  | Vergleichsarbeiten VERA. Umgang mit den Ergebnissen im Rahmen der Selbstevaluation der Schulen. Stuttgart, 2012.   |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.):        | Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.  |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW), Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (Hrsg.): | Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020, (BW 2020), Baumert, J., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 2011. |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.):  | Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe, in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.   |

## Autorin

*Dr. Ulrike Philipps, Oberstudienrätin, Landesinstitut für Schulentwicklung, Referat 32*

Gudrun Jooß

## 2. Verändertes Lernen und gelingender Übergang durch das Arbeiten mit Kompetenzrastern

In die Arbeit mit Kompetenzrastern werden alle am Lernprozess Beteiligten gleichermaßen eingebunden: Schülerinnen und Schüler bei der selbstständigen Arbeit im individuellen Lerntempo mit einem hohen Anteil an Selbstkontrolle und bewusster Selbsteinschätzung, Lehrkräfte bei der Auswahl und Zielformulierung und beim Feedback. Lernwege werden so transparent, Lernerfolge schrittweise nachvollziehbar. Kompetenzraster als Dokumentation dieser Lernerfolge bzw. als Lernwegeprotokoll bilden eine aussagekräftige Grundlage für die Elternberatung.

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren heißt es diesbezüglich:

*„Die Beratungen der Erziehungsberechtigten durch die Grundschule erfolgen durch:*

- *während der Grundschulzeit jährlich mindestens ein verbindliches Gespräch mit den Erziehungsberechtigten unter Berücksichtigung von Portfolios und Präsentationsergebnissen, ggf. auf der Grundlage von Lern- und Entwicklungsdokumentationen [...]*
- *ein Informations- und Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten vor der Erstellung der Grundschulempfehlung;“*

*„Basis für die Grundschulempfehlung sind differenzierte kontinuierliche Beobachtungen der Lehrkräfte und die regelmäßige Beratung mit den Erziehungsberechtigten über die gesamte Lern- und Leistungsentwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Stärken und Lernpräferenzen und das Entwicklungspotenzial“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012. S. 89f.).*

Die Kernaufgaben der Lehrkräfte beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule bestehen darin, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erheben, mögliche zukünftige Entwicklungen einzuschätzen und unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben in einem abschließenden Leistungsprofil zusammenzuführen. Neben den Noten fließt auch die Einschätzung des Lern- und Entwicklungspotenzials durch die Klassenlehrkraft in die Empfehlung mit ein. Hierbei werden verschiedene individuelle Facetten des Entwicklungspotenzials der Schülerinnen und Schüler betrachtet, zum Beispiel kognitive Fähigkeiten, das Arbeitsverhalten sowie die Lernmotivation (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010. S. 16ff., S. 314).

Ein Kompetenzraster kann, vor allem im Hinblick auf das zu erstellende Leistungsprofil und die daran anknüpfenden Übergangsgespräche, wichtige Informationen liefern. Mit dem Kompetenzraster lassen sich die Lernausgangslage und der Kompetenzzuwachs präzisieren. Ein solches Raster bietet Transparenz hinsichtlich der Entwicklung individueller Lernwege über die ganze Breite eines Faches mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Mit diesem Instrument können auch Aspekte und Fähigkeiten erfasst werden, die nicht durch die Schulnoten gemessen werden (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2007. S. 6).

### **Kompetenzraster in der Beratung mit Erziehungsberechtigten**

Beim Gespräch mit den Eltern kann in den verschiedenen Kompetenzbereichen gezeigt werden, wo die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler steht. Es sollte in dem Gespräch deutlich werden, in welchen Bereichen ein Kind Stärken und Entwicklungsbedarfe hat.

Eltern können auf diese Weise mit in die Verantwortung genommen werden, um den Kompetenzerwerb ihres Kindes zu unterstützen. Hier sind nicht nur fachliche Aspekte einzubeziehen, sondern es müssen auch überfachliche Kompetenzen angesprochen werden, wie selbstständiges Arbeiten, Konzentration, Leistungsfähigkeit und Lernen allgemein. Lehrkräfte können anhand eines Kompetenzrasters zeigen, in welchen Bereichen Förderbedarf besteht und mit den Eltern Zielvereinbarungen treffen, die zusätzliche Lern- und Förderangebote enthalten. Dabei ist es wichtig, Arbeitsbeispiele zu nennen und einen Zeitrahmen zu vereinbaren.

### **Grundlage: Kompetenzerwerb**

Im Folgenden werden grundlegende Informationen gegeben zu den Aspekten

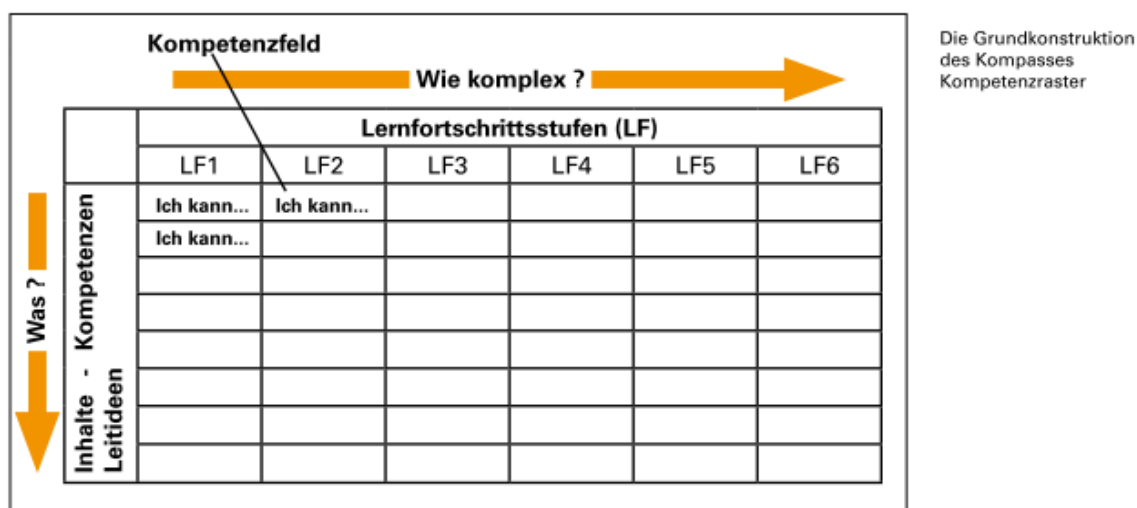
- Kompetenzerwerb
- Kompetenzraster
- Konsequenzen für den Unterricht.

In allen Bundesländern zielen die Bildungspläne auf den Kompetenzerwerb ab. Beim Lernen geht es nicht mehr um reine Wissensanhäufung, sondern darum, an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001. S. 27f.).

## Kompetenzraster

Bestimmte Lerninhalte scheinen uns völlig selbstverständlich. Doch Lernende müssen sich bewusst sein, warum sie etwas lernen sollen und wozu es gut ist. Raster können dabei helfen, den Wert einer Aufgabe zu erkennen und zu einer korrekten Selbsteinschätzung zu gelangen.

Kompetenzraster sind Tabellen, in denen einerseits dargestellt wird, welche Inhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten gelernt werden sollen („Was?“). Auf der zweiten Ebene werden hierzu Niveaustufen aufgeführt, also wie gut jemand etwas kann. Zu jedem Kriterium werden drei bis sechs Niveau- bzw. Kompetenzstufen definiert („Wie gut?“). Die Niveaustufe der Leistung soll so dargestellt werden, dass die Entwicklung des Lernstandes erkennbar wird. Ein Kompetenzraster kann auch Basis für die Beobachtung, Beschreibung, Begleitung und Bewertung des individuellen Lernprozesses sein.



8

Kompetenzraster zeigen die zu erwerbenden Kompetenzen aus Schülersicht, da sie häufig mit „ich kann“ eingeleitet werden. Es sind also keine empirisch ermittelte Modelle, sondern Konzeptionen, die von Fachdidaktikern für die konkrete Unterrichtsarbeit entwickelt wurden. „Kompetenzraster sind tabellarische Einschätzungsraster, [...] mit denen Lernende und Lehrende gemeinsam arbeiten. Sie fixieren [...] verbindliche Zielstandards für individuelle Lernprozesse [...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2012. S. 9.) Es werden Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lern- oder Arbeitsbereiche dargestellt. Die Arbeit mit Kompetenzrastern ist nur erfolgreich in einem kompetenzorientierten Unterricht, der eine hohe Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler zulässt.

<sup>8</sup> Quelle: Ausschnitt aus: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg/Landesinstitut für Schulentwicklung: Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart, 2012. S. 15.

Mithilfe von Kompetenzrastern kann heterogenes und individuelles Lernen strukturiert werden. Grundlage hierfür ist, dass Schülerinnen und Schüler regelmäßig beobachtet werden. Gefördert werden sie dadurch, dass ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten die Basis für erreichbare Lernziele darstellen und individuelle Lernwege ermöglicht werden. Im Vergleich zu einer Note sollen die Formulierungen in einem Raster verdeutlichen, welche Leistungen eine Schülerin oder ein Schüler in einem bestimmten Kompetenzbereich bereits erbracht hat, beziehungsweise was er oder sie bis zu einem gemeinsam vereinbarten Zeitpunkt noch erarbeiten sollte. Ein Kompetenzraster dient der Differenzierung, der Selbststeuerung und der eigenen Kontrolle im Hinblick auf die formulierten Kompetenzen. Kompetenzraster dokumentieren Lernprozesse, zeigen individuelle Leistungsprofile und geben Auskunft über Lernstände. Schülerinnen und Schülern werden individuell vereinbarte Lernwege ermöglicht. Die Erkenntnisse sind aber auch Grundlage für Gespräche mit Eltern und Schülerinnen und Schülern, für Zielvereinbarungen und Förderungen sowie für die Grundschulempfehlung.

„Ziele von Kompetenzrastern sind:

- Kompetenzen zu verdeutlichen, so dass die Lernanstrengungen dem angestrebten Niveau angepasst werden können [...]
- Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, Verantwortlichkeit für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen
- Lernende in die Erstellung der Bewertungskriterien einzubeziehen und so ihre Fähigkeit, kritisch zu denken und eigenverantwortlichen zu arbeiten, zu trainieren
- Schülerinnen und Schülern ein Vokabular zur Verfügung zu stellen, das sie zur Einschätzung ihrer Arbeitsleistung befähigt
- das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler darin zu stärken, dass das Lernziel erreichbar und eine daraus resultierende Benotung gerecht ist“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2012. S. 38f.)

Beispiel für ein Kompetenzraster:<sup>9</sup>

Inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen der Jahrgangsstufen 3 und 4											4.1.2 Kompetenzraster Mathematik, Bildungsstandard 4	
Inhalte/ Niveaustufen	A1.2	A1.2.1	A1.2.2	A1.2.3	A1.2.4	A2.1	A2.1.1	A2.1.2	A2.1.3	A2.1.4		
A R I T H M E T I K	Zahlen und Operationen	Ich kann Zahlen im 1000er-Raum lesen und der Größe nach ordnen.	Ich kenne den Aufbau der Stellenwerte.	Ich verstehe die vier Grundrechenarten und ihre Zusammenhänge.	Ich kann die vier Grundrechenarten im Kopf rechnen.	Ich erkenne Rechenregeln und Gesetzmäßigkeiten.	Ich kann halbschriftliche Rechenstrategien anwenden.	Ich kann stellengerecht untereinander schreiben. Ich kann Rechen-tricks anwenden.	Ich kann die vier Grundrechenarten sicher schriftlich ausführen.	Ich kann Rechenfehler auf die Spur kommen.		Ich kann bei Rechenkonferenzen mitmachen.
	+	Ich kann im Zahlenraum bis 100 im Kopf addieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1000 addieren.	Ich kann halbschriftlich addieren.	Ich kann schriftlich addieren.	Ich kann überschlagen und runden.	Ich kann im Zahlenraum bis 10.000 schriftlich addieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 100.000 schriftlich addieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1.000.000 schriftlich addieren.			
	x	Ich kann im Zahlenraum bis 100 im Kopf multiplizieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1000 multiplizieren.	Ich kann mit 10 und 100 multiplizieren.	Ich erkenne Vielfache.	Ich kann mit mehrstelligen Zahlen multiplizieren.	Ich kenne die Regel, Punkt- vor Strichrechnung. Ich kann Gleichungen und Ungleichungen lösen.	Ich kann im Zahlenraum bis 10.000 schriftlich multiplizieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 100.000 schriftlich multiplizieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1.000.000 schriftlich multiplizieren.		
	-	Ich kann im Zahlenraum bis 100 im Kopf subtrahieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1000 subtrahieren.	Ich kann halbschriftlich subtrahieren und Ergänzen und Abziehen unterscheiden.	Ich kann schriftlich subtrahieren.	Ich kann überschlagen und runden.	Ich kann im Zahlenraum bis 10.000 schriftlich subtrahieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 100.000 schriftlich subtrahieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1.000.000 schriftlich subtrahieren.			
	:	Ich kann im Zahlenraum bis 100 im Kopf dividieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1000 dividieren.	Ich kann mit 10 und 100 dividieren.	Ich erkenne Teiler und Primzahlen.	Ich kann mit mehrstelligen Zahlen dividieren.	Ich kann schätzen und runden.	Ich kann im Zahlenraum bis 10.000 schriftlich dividieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 100.000 schriftlich dividieren.	Ich kann im Zahlenraum bis 1.000.000 schriftlich dividieren.		
G E O M E T R I E	geometrische Figuren	Ich kenne die Figuren: Würfel, Quader, Kugel, Kegel, Zylinder und Pyramide.	Ich kann geometrische Figuren in meiner Umwelt wahrnehmen.	Ich kann ein Würfelnetz zeichnen und einen Würfel bauen.	Ich kann geometrische Körper auf deren Funktionalität prüfen und deren Alltagsnutzen erkennen.	Ich kann räumliche Bezüge konkret herstellen.	Ich kann abstrakt über räumliche Bezüge nachdenken.	Ich kann Figuren auf deren Symmetrie überprüfen.	Ich kann symmetrische Figuren herstellen.			

**Konsequenzen für den Unterricht**

Die Arbeit mit Kompetenzrastern verändert den Unterricht. In der Zeitschrift Praxis Schule heißt es dazu: „Die Arbeit mit Kompetenzrastern [...] verändert das Verhalten aller Beteiligten ganz grundlegend: Lernende orientieren sich an ihren Fähigkeiten anstatt an Noten; Lehrkräfte fragen sich, was sie tun können um die Lernenden dabei zu unterstützen; Eltern erkennen plötzlich, was genau ihr Kind kann und was noch nicht [...]“ (Jamin, 2005. S. 17). Bei der Arbeit mit Kompetenzrastern ist es wichtig, Lernprozesse zu bewerten und die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre Lernprozesse selbst zu steuern. Das bedeutet für den Unterricht in der Grundschule, dass er den Kindern Gelegenheiten bietet, zunehmend selbstregulierend und selbstbeobachtend zu lernen. Schülerinnen und Schüler wissen, was sie können, sie schätzen ihren eigenen Lernfortschritt ein, entscheiden, was sie noch lernen wollen, setzen sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele, wenden sich selbstständig einem Lerngegenstand zu, entwickeln eigene Lernwege und reflektieren diese. Die Schülerinnen und Schüler erstellen einen Arbeitsplan, arbeiten an dem formulierten Vorhaben, werden bei Fragen beraten durch die Lehrkraft oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler, kontrollieren ihre Ergebnisse selbst und bekommen regelmäßig ein Feedback.

<sup>9</sup> Quelle: Ausschnitt aus: Günter, R.: Inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Schulentwicklung: Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: 2012, S. 32.

Auch die Rolle der Lehrkraft verändert sich: Neben dem regulären Unterricht organisiert und plant sie die Lernwege ihrer Schülerinnen und Schüler, das heißt sie beobachtet, beschreibt und bewertet die individuellen Lernprozesse. Die Lehrkraft begleitet und berät die Schülerinnen und Schüler. Auf individuelle Fragen oder Anliegen wird in Einzelgesprächen flexibel reagiert. Um selbstständige Arbeitsphasen zu sichern, werden Impulsgespräche oder zusammenfassende Unterrichtsgespräche eingesetzt. Die Arbeit mit Kompetenzrastern ergänzt somit die Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte und intensiviert den Blick auf die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Bonn, Berlin, 2010.
- Jamin, F.: Mark hat eine Zwei in Mathe - was heißt das? In: Praxis Schule 5-10, Heft 3/2005.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Kompetenzraster im Mathematikunterricht der Grundschule. Ludwigsfelde-Struehof, 2007.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. NL 04, Stuttgart, 2012.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.
- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied (Hrsg.): Handreichung Kompetenzraster. Neuwied, 2006.
- Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel, 2001.

## Autorin

*Gudrun Jooß, Lehrerin, Anne-Frank-Realschule Ettlingen*



Petra Eitelbuß

### 3. Feedback in der individuellen Lernbegleitung und im Übergang

Ein wesentlicher Gelingensfaktor für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus stellt der offene und vertrauensvolle Austausch zwischen allen Beteiligten dar. Um diesen Austausch erfolgreich gestalten zu können, bedarf es besonderer Gesprächstechniken. Die naheliegende Anwendung der Feedback-Technik, die in diesem Kapitel näher erläutert werden soll, bildet somit eine gute Grundlage für den Erfolg von Entwicklungsgesprächen im Rahmen der individuellen Lernbegleitung und des Übergangsgesprächs. Sie basiert auf Erkenntnissen aus der Forschung, wie sie in der Literatur zum Thema Feedback vorzufinden sind.

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren heißt es diesbezüglich:

*„Kontinuierliche, verlässliche Information und Beratung der Erziehungsberechtigten mit verbindlichen Angeboten der Schule und ein vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sind der Grundstein für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89).*

#### Feedback von Anfang an

Im Bildungsplan 2004 für die Grundschule in Baden-Württemberg ist die Frage formuliert, wie „leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler erkannt, beraten und differenziert gefördert werden“ können (Bildungsplan Grundschule, 2004. S. 18). Daraus erwächst eine Aufgabe, die von Lehrkräften besondere Kompetenzen erfordert. „Ermutigung, die Vermeidung von unnötigem Versagen [...], die lustvolle Herausforderung sind hohe Künste und können nicht in einem Bildungsplan verordnet werden. Ein hier einschlägiges Prinzip aber ist die von der Klärung der Sachverhalte ausgehende Lernzuversicht“ (Bildungsplan Grundschule, 2004. S. 16). Mit diesem Prinzip als Grundlage können in Entwicklungs- und Übergangsgesprächen Ergebnisse und Beobachtungen, die mithilfe der pädagogischen Diagnostik gewonnen werden, an Schülerinnen und Schüler sowie an Eltern rückgemeldet werden. Die offene Rückmeldung sollte unter Anwendung der Feedback-Technik erfolgen. Die Hauptziele eines solchen, regelmäßig durchzuführenden Feedbacks beziehen sich sowohl auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin oder des Schülers, als auch auf die Zusammenarbeit der Lehrkraft mit den Eltern im Hinblick auf eine bestmögliche Entwicklung und darauf, einen gelingenden Übergang zu gestalten.

Im Rahmen einer individualisierten Lernkultur sollte die Feedback-Technik den Schülerinnen und Schülern schon während der Grundschulzeit begegnen. Da „es gerade für jüngere Kinder oft noch gar kein Problem ist, offen und ehrlich über ihre Gefühle zu sprechen, [...] kann die Feedback-Technik schon in der Grundschule [forciert und mit der Lehrkraft als begleitendem Lernpartner institutionalisiert werden und] viel zur Klärung von [Lern-]Problemen und Förderung positiver [Lern-]Verhaltensweisen beitragen“ (Reich: Methodenpool, Download, 2012). Ist diese Technik den Schülerinnen und Schülern durch die gesamte Grundschulzeit hinweg geläufig, profitieren sie auch nach dem Übergang von deren Anwendung in der weiterführenden Schule, sofern diese Form der individuellen Rückmeldung beibehalten wird. Denn durch die implizierte Schulung der Selbstwahrnehmung lernt die Schülerin oder der Schüler zunehmend, ihr bzw. sein eigenes Lernen und Verhalten besser zu steuern.

### **Das Feedback-Konzept**

Ursprünglich im sozialwissenschaftlichen Kontext entstanden und in der Forschung zur Gruppendynamik weiterentwickelt, hat das Feedback-Konzept zwischenzeitlich erfolgreich Einzug gehalten in den beruflichen und auch privaten Alltag und eignet sich genauso für die Anwendung im schulischen Kontext. Nach Fengler werden hier zehn hilfreiche Funktionen des Feedbacks aufgeführt (vgl. Fengler, 2004):

"1) Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung. 2) Feedback steuert Verhalten. 3) Positives Feedback ermutigt. 4) Feedback hilft bei der Fehlersuche. 5) Feedback fördert persönliche Lernprozesse. 6) Feedback hebt die Motivation. 7) Feedback hilft, zielgerichtet zu arbeiten. 8) Feedback ermöglicht die Fähigkeit, sich hilfreiches Feedback verschaffen zu können. 9) Feedback führt zu einem Zuwachs an Einfluss beim Empfänger und beim Geber von Feedback. 10) Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe" (Reich: Methodenpool, Download, 2012).

### **Ziele von Feedback-Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern**

Eine offene, ehrliche und vertrauensvolle Kommunikation im Feedback-Gespräch ermöglicht die Entwicklung einer transparenten und ehrlichen Beziehung zwischen Schülerin/Schüler, Lehrkraft und Eltern als Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit während der gesamten Grundschulzeit. Konkrete Ziele im Einzelnen sind:

- die individuelle Lernentwicklung der Schülerin/des Schülers konstruktiv zurückzumelden, um weitere Lernschritte gemeinsam oder selbstorganisiert planen zu können,
- Störfaktoren und Missverständnisse leichter aufzudecken und idealerweise gemeinsam zu beseitigen,

- auftretende zwischenmenschliche Differenzen sofort zu klären, bevor sie zu Aggressionen oder Abwehrmaßnahmen führen und das Lernen beeinträchtigen oder das Vertrauen stören.

Die Feedback-Technik verhilft zu einer verbesserten, intensivierten Kommunikation aller Beteiligten und steht damit im Kontext der neuen Grundschulempfehlung. Im Schulalltag liegt der Fokus auf der Individualisierung des Lernens, das im Zuge der Kompetenzorientierung an Bedeutung gewonnen hat: „In der konstruktivistischen Didaktik ist ein kontinuierliches Feedback im Lehr- und Lernprozess unerlässlich. Die konsequente Anwendung des Feedbacks neben anderen beziehungsbezogenen und inhaltsreflektierenden Methoden hilft, ein angemessenes Kommunikations- und Arbeitsklima aufzubauen.“ (Reich: Methodenpool, Download, 2012)

### **Bedingungen einer wirksamen Feedback-Kultur**

Die vertrauensvolle Beziehung der Eltern und ihrer Kinder zur Lehrkraft als wichtige Voraussetzung für eine wirksame Feedback-Kultur erfordert eine Anpassung des Sprachniveaus vom Feedback-Geber an die Sprache des Empfängers. „Feedback kommt besonders gut an, wenn der Geber für den Empfänger eine wichtige Person ist und auf der gleichen Ebene wie der Empfänger spricht. Feedback sollte deshalb möglichst im Denk- und Erlebnisrahmen des Empfängers formuliert werden, da es so am ehesten verstanden und akzeptiert wird.“ (Reich: Methodenpool, Download, 2012) Weitere Voraussetzungen sind die Bereitschaft aller Beteiligten zum Dazulernen, eine ruhige Gesprächsatmosphäre und genügend Zeit, strikte Vertraulichkeit, genauso wie die Vertrautheit aller mit den Feedback-Regeln inklusive der Bereitschaft zu deren Einhaltung. Zur Zielerreichung ist es nach Fengler im Allgemeinen gut, wenn das Feedback folgenden Kriterien genügt:

- „[...] eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
- eher konkret als allgemein,
- eher einladend als zurechtweisend,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
- eher erbeten als aufgezwungen,
- eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,
- eher klar und pointiert als verschwommen und vage,
- eher durch Dritte überprüfbar als auf dyadische Situationen beschränkt“ (Fengler, 2009. S. 24).

Auch sollte Feedback im Rahmen der individuellen Lernbegleitung regelmäßig und in festen Zeitabständen direkt, wertschätzend und konstruktiv gegeben werden. Durch die Regelmäßigkeit, die sich in Form der Feedback-Spirale darstellen lässt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009. S. 50), erlernen Schülerinnen und Schüler sukzessive, mit Feedback umzugehen. Feedback sollte auf konkret messbarem bzw. sichtbarem (Lern-)Verhalten basieren – immer orientiert an klar definierten Kompetenzen und den individuellen Stärken der Schülerin oder des Schülers. Wenn es um Verhaltensaspekte geht, kann es sinnvoll sein, eine Rückmeldung möglichst unmittelbar zu geben. Enthalten sollte das Feedback neben der Rückmeldung von Ergebnissen die Wahrnehmung und Beschreibung des (Lern-)Verhaltens durch die Lehrkraft, dessen Wirkung und einen Wunsch oder Vorschlag bezüglich möglicher weiterer Vorgehensweisen bzw. Verbesserungsmöglichkeiten, der in einer klaren und verbindlichen Absprache mündet. Wichtig ist hierbei, dass die Rückmeldungen als Ich-Botschaften formuliert werden:

1. *Mir ist im Unterricht aufgefallen, dass ... / Ich habe beobachtet, dass...*
2. *Ich habe dabei gedacht, ... / Ich habe mich dabei gefühlt, ...*
3. *Meine Reaktion war, ... / Das hat bei mir ausgelöst, ...*
4. *Ich würde mir wünschen, ... / Ich fände es gut, ...*

(vgl. Schulz von Thun, 1998)

Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, die Wirkung des Verhaltens, vor allem bei vorliegendem Fehlverhalten, von der Beziehung zur Schülerin oder zum Schüler zu trennen.

Wie man Feedback erteilt und empfängt zeigen folgende Hinweise von Reich:

„Hinweise, wie man Feedback *erteilt*:

- Vermeide Bewertungen!
- Beziehe dich auf konkrete Verhaltensweisen! Beschreibe klar und genau deine Wahrnehmung!
- Sei offen und ehrlich!
- Formuliere achtsam und angemessen!
- Biete deine Informationen an, zwinge sie nicht auf!
- Beachte die Bedürfnisse des Feedback-Nehmers, versuche, die Dinge aus seiner Sicht zu sehen!
- Gib deine Rückmeldung sobald wie möglich!
- Benenne beides – das Konstruktive und das Schwierige!
- Schließe einen Irrtum nie aus!
- Lass deine Beobachtungen durch Andere überprüfen!

### Hinweise, wie man Feedback *empfängt*:

- Höre aufmerksam zu und frage nach, wenn du etwas nicht verstanden hast!
- Rechtfertige und verteidige dich nicht; argumentiere oder begründe nicht!
- Denk immer daran: Es geht beim Feedback nicht darum, wer Recht hat, sondern nur um persönliche Wahrnehmungen und Mitteilungen!
- Denke darüber nach, welche Anregung hilfreich für dich ist und was du übernehmen willst! (Entscheide das gegebenenfalls später.)
- Teile zum Schluss mit, was du durch das Feedback erfahren hast!“ (Reich: Methodenpool, Download, 2012)

Im Rahmen der individuellen Lernbegleitung sollte nach jedem Feedback-Gespräch in einem bestimmten Zeitabstand nochmals ein gemeinsamer Blick auf die Ergebnisse und Absprachen gerichtet werden, um die Konsequenzen zu überprüfen und die Nachhaltigkeit zu sichern. Auch kann dieses nächste Gespräch dazu dienen, neue Entwicklungsziele zu vereinbaren.

### **Kompetenzorientierte Rückmeldung**

Voraussetzung für eine kompetenzorientierte Rückmeldung ist der gemeinsame Blick auf die bisherigen individuellen Erfolge der Schülerin oder des Schülers in einem Explorationsgespräch, das vor dem Feedback erfolgen sollte. Hilfreich hierfür sind Fragen nach Herwig-Lempp, die den Erfolg konkretisieren, wie zum Beispiel „Wie ist Dir Deine Arbeit gelungen?“, „Wie zufrieden bist du damit?“, Welche Stärke von Dir hast Du damit zeigen können?“ etc., genauso wie Fragen, die den Nutzen der Erfahrung für die Zukunft ermitteln, wie zum Beispiel „Was müsstest Du tun, damit Dir eine Arbeit später nochmals so gut gelingt?“, „In welcher anderen Situation könntest Du das genauso machen?“, „Wo kannst Du diese Stärke auch noch gebrauchen?“ etc. Abschließend sollte die Anerkennung für den Erfolg durch die Schülerin oder den Schüler selbst und durch andere anhand von Fragen wie zum Beispiel „Wie hast Du Dich für Deinen Erfolg belohnt?“, „Wem kannst Du von Deinem Erfolg erzählen?“, „Wer würde sich mit Dir über Deinen Erfolg freuen?“ etc. hervorgehoben werden und ein Dank an die Schülerin bzw. den Schüler erfolgen, dass sie/er von ihrem/seinen individuellen Erfolg erzählt hat (vgl. Herwig-Lempp, 2009).

## Literatur

- Fengler, J.: Feedback geben. Strategien und Übungen. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2009.
- Herwig-Lempp, J.: Ressourcenorientierte Teamarbeit. Ein Lern- und Übungsbuch. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.
- Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. In URL: [www.methodenpool.uni-koeln.de](http://www.methodenpool.uni-koeln.de) (16.07.2012)
- Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1998.

## Autorin

*Petra Eitelbuß, Psychologierätin, Schulpsychologische Beratungsstelle Stuttgart*

Gudrun Jooß, Dr. Ulrike Philipps

## 4. Maßnahmen zur Förderung der Lernentwicklung im Kontext des Übergangs

„Individuelle Förderung ist ein pädagogisches Unterrichtsprinzip, das sich an alle Lernenden wendet und den Fokus sowohl auf ihre Stärken als auch auf ihre Schwächen richtet. In dem Verständnis, dass jeder Lernende ein individuelles Vorwissen, individuelle Voraussetzungen, Interessen, Begabungen, Entwicklungspotentiale u. v. m. aufweist, gilt es, möglichst viel über den Lernenden zu wissen, um seinen Lernprozess optimal begleiten zu können“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009. S. 29).

Die Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren enthält zum Thema „Förderung“ unter II., „Beratung der Erziehungsberechtigten“ sowie unter IV. 2., „Fördermaßnahmen in der Orientierungsstufe“, folgende Aussagen:

*„Mit den Erziehungsberechtigten als Erziehungs- und Bildungspartnern wird die kontinuierliche Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes förderlich und verlässlich begleitet.“ [...]*

*„Die weiterführenden Schulen entwickeln Förderkonzepte, die den in der Orientierungsstufe angebotenen Fördermaßnahmen zu Grunde liegen. Der Förderunterricht wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache erteilt. [...]*

*Durch verstärkte Information und Beratung der Erziehungsberechtigten sowie durch Informationen, die die Erziehungsberechtigten der Schule über die Entwicklung ihrer Kinder geben, können individuelle Fördermaßnahmen eingeleitet und eine mögliche bzw. notwendige Laufbahnkorrektur erkannt bzw. vorbereitet werden“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012. S. 89ff.).*

### Schritte individueller Lernentwicklung im Kreislauf der Förderung

- Feststellung der Lernausgangslage

Schülerinnen und Schüler besitzen verschiedene Interessen und Fähigkeiten, sie unterscheiden sich in ihrem Wissensstand. Ihnen in ihrer Individualität gerecht zu werden, ist Aufgabe der Schule. Für die Lernbiografie von Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, deren Lernausgangslagen zu erfassen und passgenaue Fördermaßnahmen bereit zu stellen sowie gemeinsam Lernpläne oder Förderpläne zu entwickeln und umzusetzen. Beim Feststellen der Lernausgangslage geht es immer wieder um ein differenziertes Erfassen des Ausgangspunkts für das weitere Lernen. Dies ist nicht immer bei allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse zeitgleich möglich und notwendig.

Deshalb gilt es, Zeitpunkte zu planen und die Auswahl der Schülerinnen und Schülern festzulegen, um diese dann differenziert zu beobachten. Für die unterschiedlichen Formen der Beobachtung stehen verschiedene Diagnosemöglichkeiten und -instrumente zur Verfügung (siehe Kap. I/1.). Im Hinblick auf anschließende Fördermaßnahmen ist vor allem die Frage relevant, wie die Beobachtungen dokumentiert und ausgewertet werden können. Anhand der vorliegenden Ergebnisse wird der individuelle Lern- und Förderbedarf ermittelt.

- Festlegung der Ziele und Erstellen eines Förderplans

Die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs, das gemeinsame Festlegen von Zielen und das Erstellen individueller Lern- bzw. Förderpläne stehen in einem engen wechselseitigen Bedingungsgefüge. Dabei werden die Eltern über den Lernstand informiert und an der Planung der weiteren Schritte beteiligt. Im Gespräch mit den Eltern und dem Kind werden gemeinsam ein Förderplan erstellt und Maßnahmen festgelegt, bei denen die Eltern unterstützende Aufgaben übernehmen (siehe Kap. II/4.).

„Für die Erstellung des Förderplans können folgende Fragen zielführend sein:

- Was kann das Kind bereits? Welches Wissen bringt es mit?
- Welche Entwicklungen sind beim Kind in nächster Zeit zu erwarten? Welche Entwicklungsschritte sind wahrscheinlich und können angeregt oder zusätzlich unterstützt werden?
- Für was interessiert sich das Kind, was wird zurzeit im Unterricht behandelt und welche sinnvollen Inhalte für die Förderung können daraus abgeleitet werden?
- Mittels welcher Methoden kann die Förderung im differenzierenden Unterricht gelingen? Sind über den Unterricht hinausgehende Angebote für die Schülerin oder den Schüler notwendig?
- Wer führt die Förderung durch?
- Bis zu welchem Zeitpunkt sollen Veränderungen beobachtbar sein?“ (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011. S. 41f.).

In einem Gespräch wird herausgearbeitet, in welchen Bereichen ein Kind Stärken und Entwicklungsbedarfe hat und worin es gestützt und gefördert werden sollte. Hierbei sind nicht nur fachliche Aspekte wichtig, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie selbstständiges Arbeiten, Konzentration, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer.



- Umsetzung der Maßnahmen

Für die Umsetzung der Maßnahmen ist die getroffene Zielvereinbarung mit den Eltern im Detail, hinsichtlich des Einsatzes von Materialien, der Unterstützung von Personen oder dem Zeitrahmen, zu besprechen. Der Förderplan sollte folgende Aspekte beinhalten:

- „Kompetenz oder Kompetenzbereich, zu denen diagnostische Ergebnisse vorliegen [...]
- Stärken und gegebenenfalls Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers in Bezug auf diesen Bereich,
- Ziel der Förderung beziehungsweise nächster möglicher Lern- oder Entwicklungsschritt,
- Fördermaßnahmen mit Angaben zu Methoden, Material, Ort und Zeit,
- verantwortliche Personen,
- Datum für die Kontrolle des Lernfortschritts“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011. S. 41).

Es folgt die Phase, in der sowohl in der Schule als auch im häuslichen Umfeld, in Abstimmung mit den Eltern Fördermaßnahmen umgesetzt werden.

- Evaluation, Überprüfung und Dokumentation der Lernentwicklung

Im Rahmen eines Förderkreislaufes ist es wichtig, dass die eingeleiteten Maßnahmen überprüft werden, denn nur so ist feststellbar, ob die Förderangebote wirksam waren. Mithilfe eines Diagnoseverfahrens (Test, Kompetenzraster, Beobachtungsbogen etc.) werden der Lernzuwachs und die Entwicklungsfortschritte erneut festgestellt. Diese Ergebnisse bilden eine neue Basis für die Beratung mit den Eltern.

### **Zusammenarbeit mit Eltern**

Zwischen den Eltern und den Lehrkräften herrscht vom Schuleintritt des Kindes bis zur anstehenden Wahl der weiterführenden Schulart sowie im Anschluss in der Orientierungsstufe ein regelmäßiger Austausch über die individuelle Entwicklung und Förderung der Schülerin bzw. des Schülers (siehe Kap. I/6.). Inhalte der Beratungsgespräche in der Grundschule sind die differenzierte, kontinuierliche Beobachtung des Kindes hinsichtlich seiner Lern- und Leistungsentwicklung, seines Lern- und Arbeitsverhaltens, seiner Stärken und Lernpräferenzen und seines Entwicklungspotenzials (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 90). Aber auch in der Orientierungsstufe ist der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule von großer Bedeutung. Hierbei spielt die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten, über die bisher zu beobachtende Entwicklung ihres Kindes zu berichten, eine wichtige Rolle. Ist dies der Fall, können individuelle Fördermaßnahmen meist schneller und effektiver einsetzen.

Nur der gegenseitige Informationsaustausch und die gemeinsame Beratung ermöglichen es, dass Probleme hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung gleich zu Beginn ihrer Entstehung angegangen und Lösungswege hinsichtlich einer gezielten Förderung gefunden werden können.

Erkennbare Schwierigkeiten von Anfang an ernst zu nehmen, kann sich auch darin zeigen, dass eine gezielte Hinzuziehung von Beratungslehrkräften erfolgt. Darüber hinaus sollten Eltern über den rechtlichen Rahmen bezüglich Schullaufbahnkorrekturen und Wiederholungsmöglichkeiten informiert werden.

Die Dokumentation von Lernentwicklung, wie sie zum Beispiel in Form von Beobachtungs- oder Kompetenzbögen vorliegen, sind – und das gilt für alle Schularten – eine wichtige Voraussetzung für eine differenzierte Beratung. Vorlagen für die schriftliche Fixierung von Förderplänen und die Dokumentation von Lernentwicklungen bieten die Materialien im Anhang dieser Handreichung an sowie beispielsweise folgende Veröffentlichungen:

Keiner, S./Krause-Gräth, R./Priemer, A./Seibert, J. in: „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ (LS 2009, NL 01), S. 61 – 66.

Philipps, U./M. Wasel, Dokumentation der Lernentwicklung zur individuellen Förderung, LinkLuchterhand, 2008 für die Grundschule und Verlag Carl Link, 2009 für die Orientierungsstufe, Köln, Kronach.

Auch die Bildungsserver verschiedener Bundesländer bieten Material zur Beobachtung und Dokumentation von Entwicklung und Förderung an.<sup>10</sup>

Es ist auch denkbar, Eltern einen Beobachtungsbogen mitzugeben, damit diese die Möglichkeit erhalten, sich zuhause entsprechend vorzubereiten. Er beinhaltet eine Reihe von Beobachtungsaspekten, zu denen Eltern ihre Einschätzung über ihr Kind formulieren können. So kann mithilfe dieser Bögen ein sachliches Gespräch vorbereitet und strukturiert geführt werden. Ein Beispiel für einen Eltern-Beobachtungsbogen zeigen die nachfolgenden Seiten. Der Bogen wurde an der Carl-Benz-Schule in Stuttgart entwickelt.

<sup>10</sup> Anmerkung: Die Materialien sind zum Teil auf die Bildungsstandards dieser Bundesländer bezogen und können für Schulen in Baden-Württemberg daher nur als Anregung dienen. Siehe zum Beispiel unter: [www.lernarchiv.bildung.hessen.de/dia\\_foe/](http://www.lernarchiv.bildung.hessen.de/dia_foe/) (Stand: September 2011) oder [www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1778](http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1778) (Stand: September 2011).

Ein Anschreiben an die Eltern zum Ausfüllen des Bogens könnte wie folgt gestaltet sein:

Liebe Eltern,

das Elternhaus und die Schule sind verantwortlich für die Erziehung und das Lernen eines Kindes. Sie haben das gemeinsame Ziel, jedes einzelne Kind so zu unterstützen und zu fördern, dass es sich gemäß seinen Anlagen optimal entwickeln, mit Freude lernen und zu einer starken selbstbewussten Persönlichkeit heranreifen kann.

Hierfür sollten Eltern und Lehrkräfte in einer Erziehungspartnerschaft vertrauensvoll kooperieren.

Um diesen Vorstellungen etwas näher zu kommen hat eine Gruppe von Eltern und Lehrkräften unserer Schule einen Bogen entwickelt, der als Grundlage für Elterngespräche dienen soll. Er soll Ihnen ermöglichen sich im Vorfeld Gedanken zu bestimmten Bereichen zu machen, damit ein sinnvoller Austausch über das Kind zwischen Ihnen und den Lehrkräften gelingen kann.

Die Stärken des Kindes werden so besser sichtbar, eventuelle Unterstützungsmöglichkeiten können miteinander besser erarbeitet werden.

Der Bogen soll ein freiwilliges Angebot sein, d. h.: Er bleibt selbstverständlich in Ihrer Hand.

Und Sie entscheiden ob und wie viel Sie sich mit dem Bogen befassen möchten.

Wir wollen den Bogen im nächsten Schuljahr erproben und sind für weitere Anregungen und Verbesserungsvorschläge von Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen

11

<sup>11</sup> Quelle: Carl-Benz-Schule, Stuttgart-Bad Cannstatt.

**Gesprächstermin:** \_\_\_\_\_

**Bitte beschäftigen Sie sich mit den Fragen, die als Grundlage für den Austausch in der Schule mit Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer dienen können.**

**Wenn Sie wollen, können Sie die rechte Spalte für Notizen nutzen.**

Wächst mein Kind mehrsprachig auf? Wenn ja, welche Sprachen werden daheim gesprochen?	
Was macht mein Kind am liebsten in der Freizeit?	
Womit beschäftigt sich mein Kind daheim wenn es niemand zum Spielen hat?	
Belastet mein Kind etwas gesundheitlich oder seelisch?	
Was mag mein Kind an der Schule?	
Was mag es nicht an der Schule?	
Welche Erwartungen habe ich in Bezug auf Lern- und Arbeitsziele der Schule?	
Was kann mein Kind besonders gut? (Freizeit und Lernen)	
Was soll mein Kind noch besonders üben? (Freizeit und Lernen)	
Liest mein Kind gern und viel?	
Wie geht mein Kind mit anderen um? <i>(Sensibilität, Kontaktaufnahme, Kompromissbereitschaft, Beziehungen halten, Verantwortung übernehmen...)</i>	
Wie verhält sich mein Kind gegenüber Schwächeren/Stärkeren? <i>(Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Durchsetzungsvermögen...)</i>	
Wie geht mein Kind mit Andersartigkeit um? <i>(Behinderungen, Nationalitäten, Religionen,...)</i>	

Wie geht mein Kind mit Stress und Druck um? (Selbstvertrauen, etwas von sich fordern, sich etwas zutrauen...)	
Wie geht mein Kind mit negativen Ereignissen/Konflikten um? (z. B. Kritik, Niederlagen, Akzeptieren anderer Meinung, ruhiges und sachliches Reagieren, friedlich sein, Regulieren von Emotionen, Respekt, Einfühlbarkeit...)	
Kann mein Kind Regeln und Absprachen einhalten? (Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Einsicht, Spielregeln, Hausordnung...)	
Wie hält es mein Kind mit der Ordentlichkeit in Bezug auf Arbeitsplatz/Arbeitsmaterial und Heftgestaltung?	
Wie klappt es mit der Bearbeitung der Hausaufgaben? (alleine/mit Unterstützung/Umfang)	
Woher bekommt mein Kind Antwort auf seine Fragen? (Lexikon, Internet, Eltern, TV...)	
Welche Themen interessieren mein Kind?	
Was merkt sich mein Kind besonders gut? (Wege, Zahlen, Lieder usw.)	
Bei welchen Gelegenheiten erlebe ich mein Kind besonders konzentriert?	
Welche Dinge bearbeitet mein Kind im Alltag selbständig? (Familie, Haushalt...)	
In welchem Bereich/in welchen Bereichen zeigt mein Kind Ausdauer und Belastbarkeit?	
Was macht meinem Kind am meisten Spaß, so dass es sich auch anstrengt und beeilt?	

12

<sup>12</sup> Quelle: Carl-Benz-Schule, Stuttgart-Bad Cannstatt

## **Förderung im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule**

Verschiedene organisatorische und pädagogische Maßnahmen in der Orientierungsstufe können dazu beitragen, dass die Kinder „sanfter“ ankommen. In der Grundschule ist über das Klassenlehrerprinzip ein personaler Bezug gegeben. Deshalb ist es sinnvoll, wenn auch in Klasse 5 möglichst viele Unterrichtsstunden auf wenige Lehrkräfte verteilt werden, so dass die Kinder persönliche Bezüge aufbauen und Vertrauen fassen können. Die Lehrkräfte lernen dabei Stärken und Schwächen sowie Besonderheiten der Kinder kennen und können ihrerseits intensiver darauf eingehen.

Weitere Möglichkeiten, die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler zu intensivieren, sind:

- Klassenlehrerstunden, die der Beratung oder der individuellen Förderung dienen
- Teamklassenlehrkräfte in Klasse 5
- Doppelstunden mit einer Parallelklasse zu koppeln, in denen eine Lehrkraft zwei Klassen betreut, damit die andere Lehrkraft Kapazitäten frei hat, Beratungsgespräche zu führen oder kleinere Gruppen zu betreuen
- Doppelstundenmodelle, damit Übungsphasen intensiviert werden können
- Individuelles Arbeiten mit Portfolios, Lernpaketen etc.
- Selbstorganisiertes Lernen
- Diagnoseinstrumente einsetzen

Für Fünftklässler erfolgversprechend ist die Entwicklung analoger Fördermaßnahmen und Förderkonzepte in Absprache mit der Grundschule – zur sinnvollen und individuellen Förderung der Kinder. Um dies zu erreichen, können in Kooperationstreffen folgende Aspekte besprochen werden (siehe Kap. III/ 2.):

- Was bedeutet individuelle Förderung in der Grundschule?
- Wie kann die Förderung weitergeführt werden?
- Wie kann ein Förderkreislauf aussehen?
- Wie arbeitet man in der Grundschule mit dem Portfolio?

## Literatur

- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen Modul A, Förderung an Schulen, Stuttgart, 2011.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.

## Autorinnen

*Gudrun Jooß, Lehrerin, Anne-Frank-Realschule Ettlingen  
Dr. Ulrike Philipps, Oberstudienrätin, Landesinstitut für Schulentwicklung,  
Referat 32*

Constanze Fietzek und Anna Hepting

## 5. Möglichkeiten der Lern- und Entwicklungsdokumentation am Beispiel Portfolio

Seit einigen Jahren schon verändert sich der Begriff des Lehrens und Lernens in unseren Schulen. Methoden und Lernsituationen haben Eingang in den Unterricht gefunden, die zu einem veränderten Bild der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte geführt haben. Ein wichtiger Baustein ist dabei die Beurteilung von Schülerleistungen und in diesem Zusammenhang die Arbeit mit dem Portfolio.

Auch in der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren wird der Portfoliobegriff explizit erwähnt. Dazu heißt es:

*„Zur Vorbereitung der Grundschulempfehlung erstellt die Grundschule für jede Schülerin und jeden Schüler ein Leistungsprofil (Noten, Präsentationen, ggf. Portfolio). Das Leistungsprofil wird in der Halbjahresinformation der Klasse 4 durch die Noten in den einzelnen Fächern und Fächerverbänden sowie ggf. in verbalen Ergänzungen (z. B. Ausführungen zu besonderen Kompetenzen) sichtbar.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 90).*

Eine weitere bedeutende Rolle spielt das Portfolio in der Beratung mit Eltern:

*„Die Beratungen der Erziehungsberechtigten durch die Grundschule erfolgen durch:*

- *[...] jährlich mindestens ein verbindliches Gespräch mit den Erziehungsberechtigten unter Berücksichtigung von Portfolios und Präsentationsergebnissen, ggf. auf der Grundlage von Lern- und Entwicklungsdokumentationen; [...]*
- *ein Informations- und Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten vor der Erstellung der Grundschulempfehlung.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89f).*

Mit diesen Hinweisen auf Leistungsprofil und portfoliogeleitetes Gespräch in Klasse 4 wird deutlich, dass die Arbeit mit dem Portfolio im Übergang von großer Bedeutung ist. Im weiteren Verlauf werden die Vorteile und Gelingensfaktoren für den Einsatz des Portfolios in der Grundschule genauer erläutert.

### Was ist ein Portfolio?

Zunächst wird geklärt, wo und wie der Begriff „Portfolio“ ursprünglich entstanden ist. Unter Portfolio versteht man ein alternatives Lehr-, Lern-, und Beurteilungskriterium. Die Frage nach einem neuen Bewertungskriterium wurde bereits in den 1970er Jahren in den USA laut.



Dort wurde beobachtet, dass viele Schülerinnen und Schüler, die bei den dort üblichen Multiple-choice-Tests gut abschnitten und bestanden, oft nicht in der Lage waren, einfache Texte und mathematische Problemstellungen zu lösen. Das heißt, das Lernen und Arbeiten wurde nur auf die zu schreibenden Tests ausgerichtet und unterschlug andere Kompetenzen und Lerngegenstände der Schülerinnen und Schüler. Das Portfolio dagegen berücksichtigt alle individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten. Im Laufe der Jahre wurde diese Idee des Portfolios immer weiter entwickelt und hat auch in unsere Schullandschaft Einzug gehalten.

### **Portfolio als Teil der pädagogischen Diagnostik**

Das Portfolio ist mehr als eine bloße Sammelmappe. Vielmehr ist es ein Teil des schulischen Bewertungsprozesses. Die Schülerinnen und Schüler lernen beim Anlegen des Portfolios ihre eigenen Ergebnisse darzustellen und zu bewerten. Durch Vergleichen und Beurteilen ihrer Arbeiten entwickeln sie selbst neue Lernziele und können ihre Fortschritte in einem bestimmten Zeitraum nachvollziehen und gegebenenfalls ihr weiteres Vorgehen verbessern. Auch die Lehrperson erkennt, wie effektiv die Schülerinnen und Schüler arbeiten und wie sie die Erkenntnisse der Arbeit mit dem Portfolio umsetzen. Dies gibt eine erweiterte Auskunft über die Fortschritte und Leistungen der Kinder.

Hier spielt die Prozessdiagnostik eine wichtige Rolle, die das Augenmerk nicht nur auf das Arbeitsergebnis, sondern vor allem auf den Arbeitsstil der Kinder und ihren Umgang mit Problemstellungen und deren Lösungen legt. Die Prozessdiagnostik ist eine lernwegbegleitende Diagnostik, bei der immer wieder festgestellt wird, wo das Kind steht und wie weiter gelernt wird. Ergebnisse dazu erhalten die Lehrerinnen und Lehrer durch Beobachtung während des Unterrichts und des Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Portfolio. Somit wird es auch zum aussagekräftigen Bewertungsinstrument für das darauffolgende Schuljahr und den Übergang in eine weiterführende Schule.

### **Lernentwicklung dokumentieren**

In einem Gesamtportfolio, auch als „allgemeines Portfolio“ (Winter, 2011, S. 192) bezeichnet, werden über einen längeren Zeitraum alle „Leistungsdokumente“ des Lernenden als aussagekräftiges Dokument in verschiedenen Fächern gesammelt. Diese Mappe kann sowohl zur Dokumentation der Lern- und Arbeitsentwicklung genutzt werden, als auch in Elterngesprächen sowie als Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, ihre Begabungen nach dem Übergang in den weiterführenden Schulen darzustellen.

## Bezug zu den Bildungsplänen

### Grundschule

In den Prinzipien der Unterrichtsgestaltung im Bildungsplan der Grundschulen Baden-Württemberg 2004 werden folgende Kompetenzen angesprochen, die bei der Portfolioarbeit berücksichtigt werden:

„Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das Kind mit seinem eigenen Erleben, seiner Wahrnehmung und seinen Fragen. [...] Es lernt, sich Informationen und Materialien selbst zu beschaffen, um den eigenen Lernweg zu finden und ihn zu gehen. Gemeinsames Arbeiten in thematischen Einheiten stärkt die Teamfähigkeit und fördert soziale, personale und methodische Kompetenzen. Durch die Präsentation eigener Unterrichtsergebnisse werden Kreativität und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten gestärkt. Das Kind hat so die Möglichkeit, sich mit seiner ganzen Persönlichkeit im Lernprozess darzustellen. Regelmäßige Lernstandsdiagnosen, die kontinuierliche Beobachtung der Kinder und die verbale Beschreibung der Kompetenzen helfen, ein jedes Kind differenziert wahrzunehmen und eine individuelle Förderung anzubieten.“<sup>13</sup>

Der Portfoliobegriff ist im Bildungsplan 2004 für die allgemein bildenden Schulen fest verankert:

„Die Lernhandlung erlaubt nicht nur, sie verlangt Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Selbstkontrolle (selfdirection). Ein Logbuch (das ist die Protokollierung des täglichen Lernens), die bewusste Mitteilung des Gelernten an andere (Präsentation), die Sammlung der eigenen Leistungen (im Portfolio) leisten mehr für das Qualitätsbewusstsein als Lehrerurteil und Zensur. Die Verantwortung für das eigene Lernen findet eine wichtige Ergänzung und Anregung in der Verantwortung für das gemeinsame (von der Lehrkraft veranstaltete) Lernen. Die Schülerinnen und Schüler werden an der Planung des Unterrichtsverlaufs, an der Wahl der Anlässe und Gegenstände beteiligt, was wiederum die Teilnahme am Unterricht verstärkt“ (Bildungsplan Realschule, 2004. S. 16., Bildungsplan Gymnasium, 2004. S.18).

### Werkrealschule

Auch die Werkrealschule hat den Begriff des Portfolios mit in den Bildungsplan 2010 aufgenommen:

„Um der jeweiligen Schülerleistung gerecht zu werden, muss der Grad der erreichten Kompetenz differenziert bewertet werden. Durch Selbstevaluation im Sprachenportfolio kann das Bewusstsein der Lernenden für den erreichten Kenntnisstand und damit auch die Lernerautonomie gestärkt werden“ (Bildungsplan Werkrealschule, 2010. S. 67).

---

<sup>13</sup> Anmerkung: [www.bildung-staerkt-menschen.de/schule\\_2004/bildungsplan\\_kurz/grundschule/](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz/grundschule/) (28.06.2012).

## Überfachliche und fachliche Kompetenzen

*Überfachliche Kompetenzen* werden schwerpunktmäßig bei der Portfolioarbeit weiterentwickelt. Dazu zählen beispielsweise:

- Personale Kompetenzen (u. a. Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit, Verantwortung)
- Sozialkompetenzen (u. a. Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit)
- Methodenkompetenzen (u. a. Arbeitsorganisation, Auswerten, Dokumentieren, Präsentieren)

Die *fachlichen Kompetenzen* werden im Folgenden am Fach Deutsch aufgezeigt. Hier kann das Kind eine Vielzahl von Kompetenzen erwerben – dazu zählen beispielsweise:

- Lesekompetenz
- Umgang mit einem Text/Texterschließung
- Umgang mit Medien
- Rechtschreibkompetenz
- Sprachbewusstsein
- Textproduktion

## Aufbau von Portfolien

Die einleitende Seite des Portfolios gibt über denjenigen, der das Portfolio gestaltet hat, Auskunft. Hier findet beispielsweise ein Bild der Schülerin oder des Schülers seinen Platz sowie eine Auflistung an Informationen zur Person (zum Beispiel Geburtstag, Anschrift, ...). Des Weiteren beinhaltet das Portfolio das sogenannte Dossier, das heißt eine Auflistung aller abgehefteten Arbeitsmaterialien. Wesentlich beim Portfolio ist, dass nicht nur schriftliche Ergebnisse dokumentiert werden. Abgelegt werden zum Beispiel auch Gegenstände, die für die Kinder eine besondere Rolle spielen. Diese können auch von zuhause in die Schule mitgebracht werden. Kreativer noch sind Ergebnisse zu planen und zusammenzustellen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, statt einer Mappe sich selbst eine eigene „Schatzkiste“ herzustellen, in der die verschiedenartigsten Gegenstände ihren Platz finden:

- Zeichnungen, Bilder, Collagen, Fotos, Ausschnitte aus Zeitschriften passend zu einzelnen Themen
- Selbst geschriebene/verfasste Briefe, Postkarten oder E-Mails
- Lieder und Geschichten
- Urkunden
- Kommentare anderer Personen (Lehrkräfte oder Eltern)
- Erlebnisse und Berichte aus der Freizeit

usw.<sup>14</sup>

Hier zwei Schülerbeispiele für das Aussehen und das Gestalten der Schatzkiste (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2010. S. 10, S. 27):



Abb. 4: Talente Portfolio.

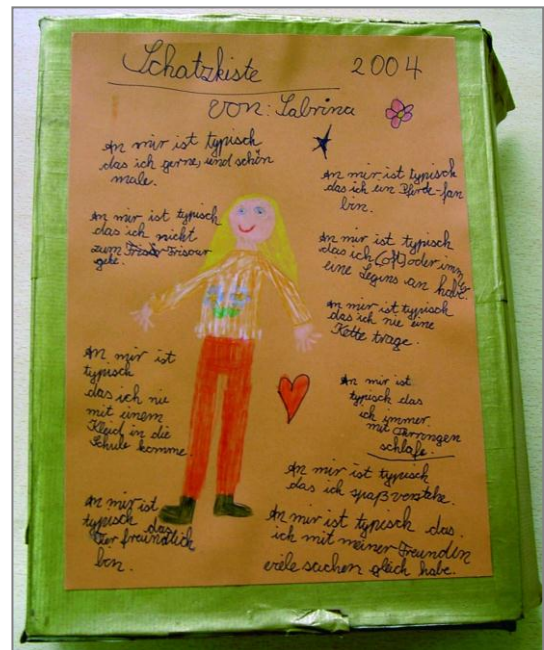


Abb. 5: Talente Portfolio.

### Arbeiten mit dem Portfolio und besondere Aufgabenstellungen

Zum einen gibt die Lehrkraft der Schülerin oder dem Schüler Aufgaben vor, welche erledigt werden müssen. Die gestellten Aufgaben sollten an die Leistungsniveaus der Kinder angepasst werden, Herausforderungen bieten und die Kinder neugierig machen. Zum anderen arbeiten die Kinder auch an Aufgaben, die sie selbst ausgewählt haben, das heißt sie können gemäß ihres Leistungsstandes und ihrer Selbsteinschätzung aus einem Angebot an Aufgaben auswählen. Arbeitsergebnisse, die die Schülerinnen und Schüler als sehr gelungen und positiv einstufen, sollen in der Portfoliomappe Eingang finden. Wichtig ist hierbei, dass die Kinder selbst eine Einschätzung vornehmen können in Hinblick darauf, welche ihrer Arbeiten als gelungen gelten können. In wiederkehrenden Lehrer-Schüler-Gesprächen werden die dargebrachten Leistungen gewürdigt und Positives hervorgehoben. So sollen die Kinder erfahren und lernen, sich ihre eigene Lernentwicklung und ihr Können bewusst zu machen. Ein wesentlicher positiver Effekt ist die „Selbsteinschätzung und die damit verbundene Reflexion ihres [...] Könnens“ (Klopsch, 2011. S. 4). Für die Schülerinnen und Schüler ist gerade die Abwechslung der Aufgaben wichtig, so dass sie weiterhin Motivation und Ansporn für die Entwicklung ihres Portfolios aufbringen.

<sup>14</sup> Anmerkung: Weitere Beispiele finden sich in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule. Stuttgart, 2010.

## **Praktische Umsetzung und Bewertung**

Um das Portfolio im Unterricht intensiv einsetzen zu können, muss es im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden. Damit die Kinder mit Freude und Ausdauer an ihren Aufgaben arbeiten und ihr Portfolio ständig erweitern können, bedarf es Raum und Zeit. Dazu zählt beispielsweise die Möglichkeit zu einem Gesprächsaustausch unter den Kindern selbst beziehungsweise zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Zudem ermöglicht handlungsorientierter, lebendiger Unterricht eine Lernatmosphäre, welche für die Lernenden ansprechend und motivierend ist und somit die Entwicklung des Portfolios vorantreibt. Als Lernformen eignen sich hierfür Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder das projektorientierte Arbeiten.

Damit die Freude und Motivation stets aufrechterhalten bleibt, sollte eine Benotung bei einem Portfolio, „das hauptsächlich durch Selbsteinschätzung getragen wird“ (Klopsch, 2011. S. 4), nicht stattfinden, da sich dies kontraproduktiv auswirken könnte. „Der Schüler entscheidet, was er in sein Portfolio aufnehmen möchte, reflektiert und rechtfertigt seine Auswahl und setzt sich anhand dessen, was er schon erreicht hat, neue Lernziele“ (Easley, Mitchell, 2004. S. 6). Jedoch ist es für die Lehrerin oder den Lehrer wichtig zu sehen, wo das Kind in seiner Lernentwicklung steht und was in der Portfoliomappe Platz gefunden hat. Um das Portfolio im Einzelnen dennoch zu bewerten, können folgende Kriterien zugrunde gelegt werden:

- Vollständigkeit der vom Kind geplanten Arbeitsergebnisse
- Erreichen der gemeinsam vereinbarten Ziele
- Eigenständigkeit und Vielfältigkeit in der Ideenentwicklung
- Kreativität in der Gestaltung
- Ausdauer in der Durchführung
- usw.

## **Feedback - Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler**

Im Austausch über das Portfolio sind zentral der Lernweg und der Lernfortschritt der Schülerin oder des Schülers. Als Lehrkraft muss man sich bewusst machen, dass diese Form der Rückmeldung und des Austausches in die tägliche Unterrichtszeit eingeplant werden muss (siehe Kap. II/3.).

Die Kinder können zur Vorbereitung des Feedback-Gesprächs ihre Arbeitsergebnisse, die sie im Gespräch mit der Lehrerin oder dem Lehrer betrachten wollen, schon in ihrer Mappe markieren oder auf einem kleinen Zettel notieren, um so gezielt ihre als positiv eingeschätzten Arbeitsergebnisse vorzulegen. Diese Vorgehensweise unterstützt außerdem das selbstständige Arbeiten und die Selbsteinschätzung.

Inhalte des Gesprächs zwischen Lehrkräften und Schülerinnen beziehungsweise Schülern sind zum Beispiel:

- Momentaner Stand des Portfolios
- Einschätzungen der Lehrerin oder des Lehrers
- Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers
- Gemeinsame Entwicklung und Planung der weiteren Arbeitsschritte

Die Lehrerin oder der Lehrer gibt positive Rückmeldungen zur im Portfolio erbrachten Leistung (siehe dazu das Beispiel auf der nachfolgenden Seite). So hat die Schülerin oder der Schüler einen Eindruck, wo sie/er im jeweiligen Fach steht; die Lehrkraft kann sich einen Überblick über die Lernentwicklung des einzelnen Kindes verschaffen und die Lernfortschritte schriftlich dokumentieren. Gerade für das beratende Elterngespräch, das in Klasse 4 stattfindet (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89 ff*), können Entwicklungen, die im Laufe des Schuljahres beim Schüler oder der Schülerin beobachtet und in Form des Portfolios dokumentiert wurden, als Gesprächsgrundlage genutzt werden.

### **Portfolioarbeit – Was Eltern dazu wissen sollten**

Wichtig für den Einsatz eines Portfolios im Schulalltag ist, dass die Eltern im Voraus über Arbeitsweise, Aufbau und Ziele des Portfoliokonzeptes informiert werden. Hier bietet es sich an, den Eltern an einem Elternabend das Portfolio vorzustellen und den Einsatz und den allgemeinen Zweck zu verdeutlichen. Bei vielen Eltern ist die Portfolioarbeit noch mit Unsicherheiten verbunden, da die Leistungsmessung des Kindes dabei nicht direkt in Form von Noten erfolgt. Es muss den Eltern vermittelt werden, dass das Kind lernen soll, Verantwortung für das eigene Arbeiten zu übernehmen. Hieraus entstehen folgende positive Aspekte:

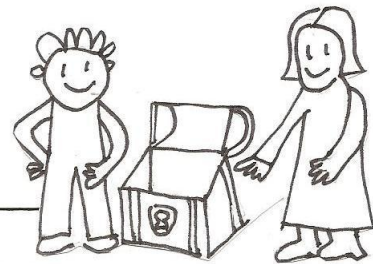
- Die Lehrkraft hat mit dem Portfolio eine umfassende Gesprächsgrundlage, an der sie sich während des gesamten Gesprächs orientieren kann.
- Die Entwicklung der Kinder kann über einen längeren Zeitraum nachvollzogen werden. Veränderungen und Lernfortschritte können den Eltern aufgezeigt werden.

### Beispiel eines Rückmeldebogens<sup>15</sup>

Datum: \_\_\_\_\_

### Rückmeldebogen zu deinem Portfolio

Liebe(r) \_\_\_\_\_



gemeinsam haben wir heute dein Portfolio betrachtet.

Diese Materialien haben wir uns angeschaut:



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Besonders gut fand ich dabei (Kreativität, Gestaltung, Vielfältigkeit):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hast du das erreicht, was wir im letzten Gespräch besprochen und vereinbart haben? (Ziele)



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Während deiner Arbeit fiel mir Folgendes auf (Ausdauer):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ich würde mich freuen, wenn du bei deiner weiteren Arbeit mit dem Portfolio \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Wir treffen uns das nächste Mal am \_\_\_\_\_



Bis dahin und gutes Gelingen!      Dein(e) \_\_\_\_\_

<sup>15</sup> Quelle: Sommertalschule Meersburg.

## Reflexion und Ausblick

Der Umgang und der Einsatz des Portfolios können unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden:

Der Lehrperson muss bewusst werden, dass Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich und eigenständig arbeiten. Das Kind selbst ist dafür verantwortlich, erarbeitete Aufgaben im Portfolio abzulegen. Das Portfolio kann somit als eine Art Tagebuch angesehen werden, mit welchem die Schülerin oder der Schüler die Sicht auf verschiedene Dinge bzw. Lerninhalte zum Ausdruck bringen. Die Lehrerin oder der Lehrer sollte über die Fähigkeit verfügen, die Arbeitsergebnisse des Kindes so stehen zu lassen und nicht korrigierend einzugreifen. Die Lehrkraft nimmt hier die Funktion eines Beobachters und Beraters ein. Grundlegend dabei ist die Frage, inwiefern Grundschul Kinder darin unterstützt werden können, ihre Arbeitsergebnisse in Form des Portfolios ernst zu nehmen und darüber hinaus ihre Lernfortschritte wahrzunehmen und reflektieren zu können.

## Das Sprachenportfolio im Besonderen

Bei den Fremdsprachen wird die Portfolioarbeit im Bildungsplan explizit erwähnt: „Mit dem Sprachenportfolio, das eingebettet ist in ein Gesamtportfolio Grundschule, sollen die vom Kind selbst beobachteten Lernfortschritte, die Entwicklung seiner Lernmotivation und die sich individuell ausprägenden Sprachlernstrategien dokumentiert und selbstständig bewertet werden.“<sup>16</sup> Für das Erlernen und das Üben fremder Sprachen wurde das Portfolio der Sprachen – kurz ESP – vom Europarat im Jahre 2004 entwickelt.<sup>17</sup>

Laut Europarat sollen hierbei zwei wesentliche Funktionen im Mittelpunkt der Portfolioarbeit stehen: Zum einen soll das Sprachkönnen dokumentiert werden und Vergleiche zu anderen Lernenden hergestellt werden (Vorzeigefunktion). Zum anderen soll das Portfolio Anreize für die Schülerinnen und Schüler schaffen, sich auf ein Fremdsprachenlernen einzulassen und mehrsprachig zu werden (pädagogische Funktion).<sup>18</sup> Wie die im Berufsleben genutzte Variante gibt auch das Sprachenportfolio eine Selbstdarstellung der jeweiligen Verfasserin oder des jeweiligen Verfassers und unterscheidet sich somit von einem durch Dritte erstellten Zeugnis oder Ähnlichem.

<sup>16</sup> Anmerkung: [www.bildung-staerkt-menschen.de/schule\\_2004/bildungsplan\\_kurz/grundschule/](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz/grundschule/) (28.06.2012).

<sup>17</sup> Anmerkung: [www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf](http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf) (26. Juli 2012).

<sup>18</sup> Anmerkung: [www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teil1-aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm#grundfunktionen](http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teil1-aufsatz-gu-sprachenportfolio.htm#grundfunktionen) (26. Juli 2012).



## **Aufbau des Sprachenportfolios**

Das Sprachenportfolio besteht – nach Vorgabe des Europarates – aus drei Bereichen (vgl. Klopsch, 2011. S. 5). Der Sprachenpass bildet die einleitende Seite und zeigt auf, inwiefern bisherige Erfahrungen mit anderen Sprachen stattfanden.

- Die Sprachenbiographie zeigt die Leistung des Kindes auf. Es wird auf verschiedene Kompetenzen, wie das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, eingegangen.
- Das Dossier richtet den Blick auf den Sprachstand des Kindes und beinhaltet zum einen vorgefertigte Seiten der Lehrkraft und zum anderen Materialien, die die Schülerin oder der Schüler selbstständig ausgewählt hat.

Der Gedanke dabei ist, dass jedes Kind eine Schatztruhe, eine sogenannte „treasure“ besitzt, in welche es mitgebrachte und gesammelte Gegenstände hineinlegt. Dies können zum Beispiel Gegenstände sein, die durch ihre Größe nicht in das Portfolio passen. So soll das Lernen abwechslungsreich und handlungsorientiert erfolgen können. Gleichzeitig kommen die Kinder untereinander durch die Gegenstände in sprachlichen Austausch, was eine weitere Entwicklungsförderung darstellt. Das Sprachenportfolio im Englischunterricht beinhaltet verschiedene Beobachtungs- bzw. Entwicklungsfelder des Kindes. Da der Englischunterricht durch verschiedene Wahrnehmungsfelder bestimmt wird, können hierbei im Portfolio verschiedene Aufgabenbereiche Beachtung finden wie „das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ (Klopsch, 2011. S. 5). Das Sprachenportfolio soll die Kinder in die Lage versetzen, ihr erreichtes Sprachkönnen, welches sie innerhalb und außerhalb der Schule erwerben, vorzuzeigen. Um dies zu erreichen, müssen die Schülerinnen und Schüler bereits im Grundschulalter dafür sensibilisiert werden, ihr eigenes sprachliches Können und den damit erreichten Lernstand zu erkennen, ihn selbst einschätzen zu können und ihn in Form des Portfolios „sichtbar“ zu dokumentieren. Dabei können Entwicklungsfortschritte des Kindes und erreichte Ziele in Kompetenzrastern aufgezeigt und festgehalten werden (siehe Kap. I/2.).

## Literatur

- BLK-Verbundprojekt: Europäisches Portfolio der Sprachen, Grund- und Aufbauportfolio – Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Cornelsen/Diesterweg/Klett: Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, 2009.
- Easley, S.-D., Mitchell, K.: Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr, 2004.
- Hensel, N.: Selbstständiges Arbeiten mit dem Portfolio – Einführung - Unterrichtseinheiten - Kopiervorlagen. Persen Verlag: Buxtehude, 2009.
- Klopsch, B.: Portfolio konkret – Englisch. Persen Verlag: Buxtehude, 2011.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen Modul A, Förderung an Schulen, Stuttgart, 2011.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Bildungsplan Realschule. Neckar-Verlag: Stuttgart, 2004.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Bildungsplan Gymnasium. Neckar-Verlag: Stuttgart, 2004.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule. Stuttgart, 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Bildungsplan Werkrealschule. Neckar-Verlag: Stuttgart, 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.
- Raker, K., Stascheit, W.: Portfolioarbeit. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr, 2007.
- Winter, F.: Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag: Baltmannsweiler, 2011.

## Autorinnen

*Constanze Fietzek und Anna Hepting, Lehrerinnen der Sommertalschule Meersburg, Gemeinschaftsschule.*

Marianne Franz

## 6. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf<sup>19</sup>

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist Aufgabe aller Schulen, die Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern gleichermaßen „auf die Nerven drückt“. Sie ist ein wichtiges Thema der Beratung im Rahmen der Kooperation zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen. Dabei stehen allgemeine didaktische und methodische Fragen der Förderung im Mittelpunkt. Ein Gespräch über einzelne Schülerinnen und Schüler kann nur mit schriftlicher Einwilligung der Eltern erfolgen.

### Die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008

In der Wissenschaft wird kontrovers über Ursachen für Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder in Mathematik diskutiert, über Verfahren zur Diagnostik, vor allem aber darüber, durch wen die Diagnostik erfolgen sollte. Deshalb beteiligte das Kultusministerium Expertinnen und Experten aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen, aus Gremien und Elternverbänden und Lehrkräfte aller Schularten bei der Erarbeitung der Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008: „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“.<sup>20</sup>

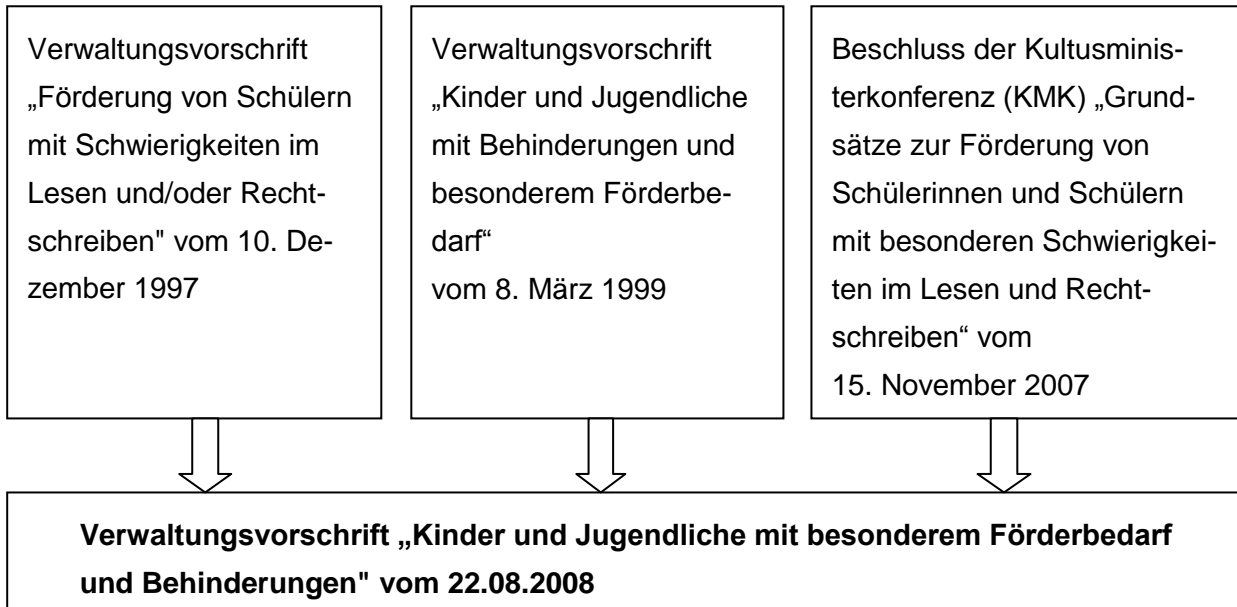
Pädagogische Grundlegung und rechtliche Vorgaben geben einen verlässlichen Rahmen für besondere Fördermaßnahmen vor, lassen Raum für pädagogisch begründete und verantwortete Entscheidungen und verweisen auf diejenigen, die im Mittelpunkt stehen, Kinder und Jugendliche:

- Sie haben ein Recht, entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklung gefördert zu werden.
- Sie haben ein Recht auf unterschiedliche Lernwege und differenzierte Fördermaßnahmen.
- Sie haben ein Recht darauf, dass ihre Stärken wahrgenommen werden.
- Sie haben ein Recht auf Hilfe, ohne beschämt zu werden.

<sup>19</sup> Erstveröffentlichung unter dem Titel II. Grundlagen in „Förderung gestalten – Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“, Modul A: Förderung an Schulen, Stuttgart 2011 (modifiziert und erweitert).

<sup>20</sup> Anmerkung: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008, in: Kultus und Unterricht vom 5. Sept. 2008. S. 149 ff.

Die Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008 verknüpft zwei vorherige Verwaltungsvorschriften und berücksichtigt die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15. November 2007:



### Was wurde geändert?

- Die Verwaltungsvorschrift präzisiert die Aufgaben der Schule. Sie legt Verantwortlichkeiten fest und zeigt auf, wer wann welche Schritte zu veranlassen hat.
- Die besondere Förderung wird nachvollziehbar dokumentiert.
- Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen wird in regelmäßigen Abständen überprüft.
- Die Zuweisung der Förderstunden erfolgt auf der Basis eines schulischen Förderkonzepts.
- Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden auch in den Fremdsprachen berücksichtigt.
- Neu verankert ist die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in Mathematik.
- Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs werden präzisiert, um Missverständnisse zu vermeiden.
- Eckpunkte der Leistungsmessung und Notengebung und Besonderheiten bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden festgelegt.
- Für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung werden Lösungen unterhalb der Außenklassen ermöglicht.

## Besondere Förderbedürfnisse und Schritte der Förderung

Individuelle Begleitung, Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen ist Auftrag aller Schularten. Besondere Förderbedürfnisse ergeben sich

- bei Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben,
- bei Schwierigkeiten in Mathematik,
- bei mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache,
- bei besonderen Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit,
- bei chronischen Erkrankungen,
- bei Behinderungen oder
- bei Hochbegabung.

Die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen bestimmen den Unterricht. Die Anerkennung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und nicht ihre Defizite sind Ausgangspunkt der Förderung in allen Schulstufen.

Art und Form der Fördermaßnahmen sind abhängig von den Erkenntnissen der Lernstandsbeobachtungen und -diagnosen.

Es ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren vorgesehen:

**3**

Besondere Fördermaßnahmen in speziellen Fördergruppen oder Klassen in enger Abstimmung mit dem Klassenunterricht. In Ausnahmefällen ist ein zeitlich befristeter Einzelunterricht möglich.

Verantwortlich: Klassenlehrkraft/Fachlehrkraft im Einvernehmen mit Schulleitung; Beratung mit Eltern und gegebenenfalls Experten;  
Beschluss der Klassenkonferenz: Förderung durch besonders fortgebildete Lehrkräfte

**2**

Förderung in allgemeinen Stütz- und Förderkursen im Rahmen der äußeren Differenzierung in enger Abstimmung mit Klassenunterricht.

Verantwortlich: Schulleitung, Klassen- beziehungsweise Fachlehrkraft

**1**

Förderung im Klassenverband durch Maßnahmen der inneren Differenzierung.

Verantwortlich: Klassen- oder Fachlehrkraft

Sollten Fördermaßnahmen notwendig sein, die von der einzelnen Schule nicht geleistet werden können, werden in Absprache mit den Eltern weitere schulische und außerschulische Partner einbezogen, insbesondere

- schulische Expertinnen und Experten wie Beratungslehrkräfte, Schulpsychologische Beratungsstellen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und andere an der Fördermaßnahme Beteiligte,
- die zuständige Schulaufsichtsbehörde (Staatliches Schulamt für Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen, Sonderschulen; Regierungspräsidium für Gymnasien und berufliche Schulen);
- regionale Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern und der überregionale Arbeitsstelle Kooperation beim Regierungspräsidium Stuttgart,
- der Schulträger,
- der zuständige Träger der Jugendhilfe oder der Sozialhilfe,
- mit Zustimmung der Eltern besteht die Möglichkeit, auch Erkenntnisse im Vor- und Umfeld der schulischen Förderung einzubeziehen.

### **Weitere Rahmenbedingungen**

- Notwendige Lehrerwochenstunden:  
Die Zuweisung der Lehrerwochenstunden für die Durchführung der Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung erfolgt aus dem Pool der Schulaufsichtsbehörden auf der Basis der schulischen Förderkonzeption.
- Zusätzliche Kosten:  
Leistungs- und Kostenträger werden für unterstützende Maßnahmen frühzeitig in die Entscheidungsprozesse einbezogen.
- Einrichtung besonderer Klassen:  
Koordination durch die Schulaufsichtsbehörde;  
der Schulträger muss der Einrichtung besonderer Klassen zustimmen.

### **Pädagogische Grundlagen der Förderung und Aufgaben der Schule**

#### **Umgang mit Heterogenität**

Die Arbeit der Lehrkräfte ist geprägt durch die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen. Lernvoraussetzungen, Motivation, Wahrnehmung, Konzentrationsvermögen, Lern-tempo und Anstrengungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen sind so unterschiedlich, dass ein gleichschrittiges Vorgehen im Unterricht nicht möglich ist.

Diese Heterogenität als Schatz anzunehmen und nicht nur als Belastung zu sehen, ist eine große Herausforderung in der täglichen Unterrichtsarbeit. Differenzierung und Individualisierung sind unverzichtbare Elemente des Unterrichts, sie bedeuten aber eine immense Anstrengung für die Lehrkräfte. Und diese Arbeit verdient Respekt und Würdigung.

Fördern heißt, Kinder und Jugendliche zu ermutigen, ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken und dadurch Lernfreude, Motivation und Leistungswillen aufzubauen. Für Lehrkräfte und Eltern heißt es zu akzeptieren, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlich viel und schnell lernen, unterschiedliche Lernwege und Lernformen benötigen und mehr oder weniger der Hilfe und Unterstützung bedürfen. Ziel ist es, das Entstehen von Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und durch präventive Maßnahmen zu mindern.

### **Individuelle Förderung von Anfang an - Präventive Maßnahmen**

Deshalb beginnt Förderung nicht erst in der Schule. Baden-Württemberg hat ein pädagogisches Gesamtkonzept zur individuellen Förderung, das im frühkindlichen Bereich beginnt und sich durch alle Schularten zieht. Ein bildungspolitischer Schwerpunkt liegt auf dem frühkindlichen Bereich. Der Orientierungsplan für die Kindergärten, die vorgezogene Einschulungsuntersuchung (ESU), die Projekte „Schulreifes Kind“ und „Bildungshaus 3 - 10“ bilden zusammen mit dem „Schulanfang auf neuen Wegen“ ein Gesamtkonzept mit dem Ziel einer kontinuierlichen Förderung und einer engen Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. Durch die Weiterentwicklung der Schuleingangsstufe im „Schulanfang auf neuen Wegen“ wurden - insbesondere in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mit einer individuellen Verweildauer von ein bis drei Jahren - am Kind orientierte flexible Rahmenbedingungen für präventive und frühzeitige individuelle Fördermaßnahmen geschaffen.<sup>21</sup>

Der Grundsatz, Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Lernpotenziale zu fördern, ist als zentraler Auftrag in den Bildungsplänen verankert. Den Entwicklungsunterschieden begegnen Lehrkräfte durch Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung und Individualisierung, zum Beispiel durch offene Unterrichtsformen, Freie Arbeit, Arbeit nach Wochenplan, Arbeit an Lernstationen, Arbeit nach Förderplan und unterschiedlichen Lernzugängen und Methoden.

---

<sup>21</sup> Anmerkung: Das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ wurde wissenschaftlich begleitet. Der Abschlussbericht und eine Handreichung mit Erfahrungsberichten von Lehrkräften, Eltern, Erzieherinnen/Erziehern zum jahrgangsübergreifenden Lernen sind veröffentlicht unter [www.kultusportal-bw.de/Service/Publikationen](http://www.kultusportal-bw.de/Service/Publikationen).

Zusammen mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Evaluierungsinstrumente wurden Grundlagen geschaffen, um den Förderbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden zu können. Die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf ist mit dem Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen, sondern auch Aufgabe aller weiterführenden Schulen.

## Aufgaben der Schule

Damit individuelle Förderung gelingt, sind folgende Maßnahmen unter verantwortlicher Koordination der Schulleiterin oder des Schulleiters unverzichtbar:

- fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung,
- kontinuierliche Lernstandsdiagnosen unter Einbeziehung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten,
- Beratung mit Eltern,
- Erstellung von individuellen Förderplänen und eines schulischen Förderkonzepts,
- Durchführung von Fördermaßnahmen:
  - individuell, klassenintern, klassenübergreifend,
  - aber auch schul- und schulartübergreifend.

Die Koordination von schulübergreifenden Förderangeboten erfolgt gegebenenfalls durch die Schulaufsichtsbehörde.

- Lernentwicklung und Fördermaßnahmen werden nachvollziehbar dokumentiert.
- Die Wirksamkeit der besonderen Förderung wird in regelmäßigen Zeitabständen überprüft.

Die Qualität und damit der Erfolg der Förderung sind abhängig vom rechtzeitigen Erkennen des Förderbedarfs, dem rechtzeitigen Einleiten der Fördermaßnahmen und der Zusammenarbeit aller Beteiligten. Die Kooperation der Lehrkräfte, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern und die Abstimmung mit schulischen und außerschulischen Einrichtungen sind unerlässliche Gelingensfaktoren, um dem hohen Anspruch einer gezielten individuellen Förderung gerecht werden zu können. Nur in offener und verantwortungsvoller Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern kann die Abstimmung notwendiger Fördermaßnahmen erfolgen. Es gibt nicht den einen richtigen Weg der Förderung, sondern für jedes Kind und jeden Jugendlichen muss ein individueller Weg der Förderung gemeinsam gefunden werden, gilt es doch in dem komplexen Gefüge von Elternwünschen, dem Förderanspruch des Kindes/Jugendlichen, den vorhandenen Ressourcen und den konkreten Rahmenbedingungen der Schulen vor Ort eine adäquate Lösung zu finden.



## Lernbeobachtung und Diagnostik

Individuelle Förderung basiert auf der Feststellung der Lernausgangslage und der kontinuierlichen Beobachtung der Lernentwicklung. Im Vordergrund darf dabei nicht die Defizitorientierung stehen, das heißt die Fokussierung auf das, was Schülerinnen und Schüler nicht können. Vielmehr gilt es, die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse als Anknüpfungspunkte für weitere unterrichtliche Maßnahmen herauszufinden, auch bei auftretenden Schwierigkeiten. Fehler werden nicht definiert als Versagen des Kindes oder Jugendlichen. Sie sind

- Fenster im Lernprozess,
- geben Hinweise, welche Lernstrategien schon beherrscht werden und damit Einblick in den aktuellen Lernstand und die Denk- und Arbeitsweisen eines Kindes und Jugendlichen,
- decken Lernschwierigkeiten auf und
- verweisen auf weitere Fördernotwendigkeiten.

Diese Art des Umgangs mit Fehlern definiert auch eine veränderte Rolle der Lehrkräfte. Zur Professionalität gehören neben der fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Kompetenz die Beobachtung von Lernprozessen, Diagnostik und differenzierende, individualisierende Förderung, die Evaluation der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen, Fortschreibung der Förderpläne und Beratung von Schülerinnen und Schülern und von Eltern.

## Rahmenbedingungen zur Leistungsmessung und -beurteilung

Diese und Fragen des Nachteilsausgleichs sind in der Verwaltungsvorschrift unter Punkt 2.3 dargestellt:<sup>22</sup>

- Auf Beschluss der Klassenkonferenz können für Schülerinnen und Schüler mit LRS bis Klasse 6 die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben - auch für die Berechnung der Zeugnisnote - zurückhaltend gewichtet werden. Dies wird in den Halbjahresinformationen und den Zeugnissen unter "Bemerkungen" festgehalten.
- Bei schriftlichen Arbeiten oder Lernkontrollen zur Bewertung der Rechtschreibleistung können andere Aufgaben gestellt werden, die eher geeignet sind, den individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren.
- Der Umfang der Arbeiten kann begrenzt werden.

<sup>22</sup> Anmerkung: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008, in: Kultus und Unterricht vom 5. Sept. 2008. S. 149 ff.  
Lambert, Johannes u. a.: Schulrecht Baden-Württemberg. Loseblattsammlung. Link Luchterhand, Kennzahl 2025, Lambert, Johannes: Schulrecht konkret. Kompass für Baden-Württemberg, Karl Link Verlag 2011, S. 191 ff.

- Um den Lernfortschritt zu dokumentieren, liegt es im pädagogischen Ermessen der Lehrkraft, Leistungen im Rechtschreiben als Ersatz der Note oder ergänzend zur Note schriftlich zu erläutern.
- In den übrigen Fächern werden die Rechtschreibleistungen nicht gewertet.
- Die genannten Regelungen gelten in besonders begründeten Ausnahmefällen auf Beschluss der Klassenkonferenz auch ab Klasse 7, wenn davon auszugehen ist, dass die Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht auf eine mangelnde allgemeine Begabung oder auf mangelnde Übung zurückzuführen sind, sondern ein komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracherwerb oder eine auf medizinischen Gründen beruhende Teilleistungsstörung vorliegt.
- Ausnahmen von der Verbindlichkeit des allgemeinen Anforderungsprofils (zurückhaltende Gewichtung bei der Leistungsmessung) sind in den Abschlussklassen - außer der Abschlussklasse der Grundschule - und den Jahrgangsstufen des Gymnasiums nicht mehr möglich. Die unter in der Verwaltungsvorschrift unter 2.3.1 genannten allgemeinen Grundsätze des Nachteilsausgleichs gelten jedoch.
- Zur Information der weiterführenden Schulen kann die Grundschule den Eltern anbieten, die Lese- oder Rechtschreibschwäche und die durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren. Die Eltern entscheiden, ob sie diese Informationen der weiterführenden Schule übergeben.
- Wechselt eine Schülerin oder ein Schüler während des laufenden Bildungsgangs in eine andere Schule derselben Schulart, können die Informationen zum besonderen Förderbedarf dann weitergegeben werden, wenn sie zur Erfüllung der pädagogischen Aufgaben der aufnehmenden Schule erforderlich sind.

### **Handreichungsreihe zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen - für allgemein bildende und berufliche Schulen**

Zur Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ hat das Landesinstitut für Schulentwicklung im Auftrag des Kultusministeriums eine Handreichungsreihe erarbeitet. Ziel der einzelnen Module ist es, Hilfen zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift zu geben – bezogen auf den jeweiligen besonderen Förderbedarf oder die Behinderung. In einem Basismodul (Modul A) sind Grundsätze der Diagnostik und Förderung dargestellt.

Folgende Handreichungen wurden bereits veröffentlicht:

- Modul A: Förderung an Schulen
- Modul B: Besondere Schwierigkeiten in Mathematik
- Modul C: Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben

In Bearbeitung sind:

- Modul D: Herausforderndes Verhalten
- Modul E: Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen (Arbeitstitel)

Alle Module können beim Landesinstitut für Schulentwicklung ([www.ls-bw.de](http://www.ls-bw.de)) bestellt oder unter [www.schule-bw.de](http://www.schule-bw.de) heruntergeladen werden.

**Autorin**

*Marianne Franz, Ministerialrätin,  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*

Esther Ehninger

## 7. Individuelle Förderung im Übergang am Beispiel besonders begabter Kinder

Der Übergang in die weiterführende Schule ist für manche besonders begabten Kinder ein kritisches Lebensereignis, das eine große Anpassungsleistung erfordert. Je nach subjektivem Erleben wird der Übergang als Herausforderung oder aber als Bedrohung erlebt. So schwanken die begleitenden Emotionen zwischen Motivation, Zuversicht, Angst und Besorgnis. Einerseits kann der Übergang Chancen und neue Erfahrungsräume eröffnen, aber er kann auch zu Konflikten in der individuellen Bildungslaufbahn führen. Laut Griebel und Niesel ist „die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen [...] nur von allen Beteiligten gemeinsam zu leisten: den Kindern, deren Eltern sowie der Begleitung durch Personen der abgebenden und der aufnehmenden Bildungseinrichtung“ (Griebel, Niesel, 2011. S. 207). Die weiterführende Schule sollte ein Bildungsort sein, der besonders begabte Kinder in ihrem Lern- und Leistungstempo annimmt und individuell alle Kinder zu fördern versteht. Es ist notwendig, die Autonomie der Kinder zu fördern, das Kompetenzerleben und die soziale Wertschätzung der Kinder durch Elternhaus und Schule zu unterstützen. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen sollten die Kinder an ihren Bedürfnissen abholen und ihnen eine schülerorientierte Lernumgebung bieten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012. S. 90).

### Kinder mit Problemen beim Übergang

#### Sehr junge Kinder

Felix wurde mit fünf Jahren in die Grundschule der ersten Klasse eingeschult, obwohl er noch sehr klein war und im fein- und grobmotorischen Bereich große Defizite hatte. Da sich Felix im Kindergarten langweilte und im kognitiven, vor allem im mathematischen Bereich bereits im Kindergarten im Tausenderbereich rechnete, und unter anderem das 18er Einmaleins kannte, entschieden wir uns gemeinsam für die frühzeitige Einschulung. Wir konnten uns nicht vorstellen, wie er ein weiteres Jahr im Kindergarten hätte intellektuell gefördert werden können. Unsere Grundschule bemühte sich für Felix um eine individuelle Lösung. Der Alltag mit Felix in der Grundschule der zweiten Klasse sieht nun so aus: Im Mathematikunterricht langweilt er sich immer noch. Mit differenzierten Materialien beschäftigt er sich selbstständig im Tausenderraum und mit offenen komplizierten Fragestellungen. Obwohl er Probleme beim Schneiden und Malen hat, schreibt er vergleichsweise ordentlich und gerne. Als Erster hatte er sein Schreibschriftheft fertig. Er besucht bei der Hector-Kinderakademie einen Schachkurs, der für die dritte und vierte Klasse angeboten wird. Gerne würde er an einem anspruchsvolleren Schachkurs teilnehmen. Er kann seinen Arbeitsplatz nicht organisieren, seine Flasche fällt immer wieder um und Arbeitsblätter fallen auf den Boden.

Mit seinem Schulranzen und dem Turnbeutel kann er die Treppen im Schulhaus fast nicht bewältigen. Auch beim Schuhe- und Jackenanziehen ist er anfänglich auf Hilfen angewiesen. Felix wird wohl in zwei Jahren ein Gymnasium besuchen. Er kann jedoch von der Familie nicht täglich in ein Gymnasium für Hochbegabte gebracht werden. Die Fahrt mit Bus und Bahn würde für ihn körperlich zu anstrengend sein. So wird er nur ein Gymnasium vor Ort besuchen können. Es kommt vor, dass Sechsjährige gleich in die zweite Klasse eingeschult werden, da es abzusehen ist, dass sie in der ersten Klasse unterfordert wären. Solche Kinder sind schon im Kindergarten unterfordert und können meist bereits lesen, schreiben und rechnen. Deshalb suchen die Grundschulen für diese Kinder flexible und individuelle Lösungen, um sie in die Grundschule aufnehmen zu können. Wenn dann ein Kind noch überspringt, kann es sein, dass es mit acht Jahren ins Gymnasium kommt. Für ein solches Kind, das im ländlichen Gebiet wohnt, ist es schwer, allein an ein Gymnasium mit einem Hochbegabtenzug, wie beispielsweise das Karls gymnasium in Stuttgart, zu fahren. Eine wohnortnahe Beschulung im Gymnasium wäre erstrebenswert, was eine intensive Kooperation der Grundschule mit der weiterführenden Schule bedingt. Das Erkennen und Anerkennen von Hochbegabung sowie die Akzeptanz von individuellen Schwächen sind dabei wichtige Voraussetzungen. Intensivieren sollte man den Kontakt zwischen den Schularten durch gegenseitige Besuche des Unterrichts und den Austausch darüber. Lehrerteams aus den Eingangsstufen der Gymnasien sollten mit den Grundschullehrkräften gemeinsam Möglichkeiten eines konfliktarmen bzw. konfliktfreien Unterrichtsablaufes im Übergang erarbeiten (unter Berücksichtigung des Datenschutzes) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 91).

### **Verhaltensoriginelle Kinder**

Marcel hat große Schwierigkeiten, sich an Regeln zu halten. Er ist medikamentös eingestellt und hat schon mehrere Therapien hinter sich. Häufig ist er mit sich selbst beschäftigt und in sich zurückgezogen. Wenn es für ihn langweilig ist, stört er den Unterricht und bündelt alle Aufmerksamkeit auf sich. Seine Reaktionen auf Reglementierungen sind erstaunlich. Er stopft zum Beispiel die Handschuhe anderer Kinder in die Toilette. Oder er streut Zucker, der für ein Experiment im Zimmer steht, quer durchs Klassenzimmer und wälzt sich darin. Bei Unterrichtsgesprächen hat er mit anderen Kindern manchmal große Schwierigkeiten, da die Mitschülerinnen und Mitschüler seine druckreife Wortwahl, seinen Wortschatz beziehungsweise seine Ausführungen und Äußerungen einfach nicht verstehen. Übungs- und Wiederholungsaufgaben rufen bei ihm gähnende Langeweile und anhaltenden Widerwillen hervor. Derlei Aufgaben entzieht er sich mitunter durch Langsamkeit oder Störungen. Auch lehnt er es häufig ab, Texte von der Tafel ins Heft zu übertragen.

Das ist eine große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer. Auf der anderen Seite kann Marcel endlos fragen, wenn ihn ein Thema fesselt, was den Unterrichtsablauf so manches Mal massiv durcheinander bringt. Oftmals geraten Grundschullehrkräfte an ihre Grenzen bei Kindern mit sehr guter oder hoher Begabung, wenn deren Impulskontrolle und damit auch ihr Sozialverhalten zu wünschen übrig lassen. Die Eltern dieser verhaltensoriginellen Kinder werden häufig durch den sozialen Dienst begleitet, zum Beispiel mit therapeutischen Maßnahmen durch sozialpädiatrische Zentren an den Kinderkliniken oder anderen therapeutischen Einrichtungen. Für die weiterführende Schule wären die Kooperation mit der Grundschule und die Fortsetzung der bereits begonnenen Zusammenarbeit mit dem sozialen Dienst sehr hilfreich. Durch eine Differenzierung im Unterricht, durch veränderte offene Aufgabenstellungen oder eine Entlastung von Routineaufgaben kann die Motivation dieser Kinder gefördert werden. Mit Hilfe eines ausgeprägten, klaren Regel- und Ritualkonzeptes für die verhaltensoriginellen Kinder (aber auch für alle anderen Kinder) kann im Unterricht eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstehen.

### **Kinder, die ein Schuljahr überspringen**

Christiane ließ sich für vieles begeistern und lernte sehr rasch. Sie nutzte den Spielraum, den ihr die offene Unterrichtsform „Freie Arbeit“ bot. Ihre Lehrerin akzeptierte ihren Wissensdurst, der weit über den anderer Kinder hinausging. Im dritten Schuljahr stellte die Klassenlehrerin fest, dass sie Christiane auch in der freien Arbeit nicht mehr ausreichend motivieren konnte und sie zunehmend Aufgaben verweigerte. Ihre Leistungsbereitschaft und ihre Noten verschlechterten sich, da sich Christiane im dritten Schuljahr langweilte und unterfordert war. Gemeinsam mit der Beratungslehrerin und der Schulpsychologischen Beratungsstelle wurde deshalb entschieden, dass sie direkt ins Gymnasium überwechseln sollte. Bereits nach wenigen Wochen in der fünften Klasse fand eine Klassenkonferenz statt, die darüber entscheiden sollte, dass Christiane in die vierte Klasse der Grundschule zurückkehren sollte, da sie in der ersten Englischarbeit eine 3-4 geschrieben hatte. „Sie wäre zu jung und würde nicht zu den Fünftklässlern passen“, so die Aussage der sie unterrichtenden Lehrkräfte.

### **Die Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“<sup>23</sup> ist Aufgabe aller Schularten**

Dies gilt auch für Kinder mit einer Hochbegabung. Nach dem Überspringen von Klassen muss der sogenannte Nachteilsausgleich angewandt werden. Pädagogische Noten oder eine zeitweise Aussetzung der Notengebung und eine allmähliche Anpassung an das Leistungsniveau der „neuen“ Klasse sind als Möglichkeiten gegeben. Der Unterricht für diese Kinder erfordert Differenzierung und Individualisierung.

---

<sup>23</sup> Anmerkung: Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008, in: Kultus und Unterricht vom 5. Sept. 2008. S. 149 ff.

„Die fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung, [...] ggf. Erstellung von Förderplänen und Durchführung von Fördermaßnahmen gehören zu den Aufgaben der Schule unter verantwortlicher Koordination der Schulleiterin oder des Schulleiters“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2008. S. 149ff.). Die Akzeptanz von Christianes Hochbegabung und eine individuelle Begleitung würden helfen, sie in die weiterführende Schule zu integrieren, so dass sie spätestens nach einem Schuljahr an ihre exzellente Leistung in der Grundschule anknüpfen könnte. Da wir unserem Grundgesetz Art. 3 (Benachteiligungsverbot) verpflichtet sind und auf die Ausbildung gut begabter Menschen in unserer Gesellschaft nicht verzichten können, ist die adäquate Förderung dieser Kinder auch nach dem Besuch der Grundschule notwendig.

### **Kinder, die als Minderleister gelten**

Lena kann ihre getestete Hochbegabung nicht im Unterricht zeigen. Ihre ursprüngliche Motivation ist inzwischen nur noch bei Themen, die sie interessieren, zu erkennen. Im Laufe ihrer Bildungsbiographie hat sie sich zurückgezogen, hat hohe Ansprüche an sich und versagt bei einfachen Aufgaben, was sich in schlechten Noten niederschlägt. Wenn die Eltern und Lehrkräfte es gemeinsam schaffen, ihre Interessen herauszulocken, kann ihre Motivation und ihr Arbeitsverhalten wieder verbessert werden. Allerdings braucht dies einen langen Atem. Aus Sorge, diese Kinder zu überfordern, wird häufig keine Gymnasialempfehlung ausgesprochen. Das Begabungsmodell von Heller (siehe Abschnitt „Multiple Intelligenzen“, S. 64 bzw. Fußnote 24) zeigt, dass Leistung nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern ein Produkt verschiedener Faktoren ist. Schlechte Schulnoten bedeuten bei Minderleistern, sogenannten Underachievern, nicht zwangsläufig, dass sie nicht für das Gymnasium geeignet sind. Um den erfolgreichen Besuch eines Gymnasiums zu ermöglichen, müssen fehlende Arbeits- und Lernstrategien unterstützend nachgeholt werden. Das Gymnasium sollte die Underachiever bei ihren Problemen abholen und ihnen die notwendige Zuversicht und Wertschätzung geben. Auch hier ist eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern und den Lehrkräften der weiterführenden Schulen Voraussetzung, um den Kindern eine Verbesserung ihrer schulischen Situation zu ermöglichen. Underachiever sollten nicht ausgeschlossen, sondern durch gemeinsames Lernen integriert und akzeptiert werden.

### **Zusammenfassung**

Die Dokumentation von Entwicklungsverläufen besonders begabter Kinder und erfolgreich durchgeführte Fördermaßnahmen sollten der weiterführenden Schule – allerdings unter Berücksichtigung des Datenschutzrechtes (siehe Kapitel Rechtliche Grundlagen) – übermittelt werden können. „Ein Austausch über die methodischen Kompetenzen, Lern- und Arbeitstechniken der Schulkinder bieten dann einen wesentlichen Schlüssel für die anschlussfähige Förderung“ (Griebel, Niesel, 2011. S. 214).

Die Übergänge in die weiterführende Schule sollten durch eine enge Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule unter Einbeziehung der Eltern gestaltet werden. Gegenseitige Hospitationen und das Kennenlernen der Einrichtungen, der Austausch bei Kooperationstreffen und gemeinsame Fortbildungsthemen der Lehrkräfte von Klasse 4 bis 6 ermöglichen ein Kennenlernen der Kompetenzen, die die Grundschülerinnen und Grundschüler in die weiterführende Schule mitbringen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012. S. 92).

### **„Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen“**

Paul F. Brandwein, amerikanischer Psychologe

### **Erkennen, Anerkennen und Fördern von besonders begabten Kindern**

Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Individuelles Fördern in der Schule durch

#### **Beobachten – Beschreiben – Bewerten - Begleiten**

(Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009)

#### **Beobachten - Woran erkennt man ein hoch begabtes Kind?**

Die nachfolgende Auflistung findet sich auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg.<sup>24</sup> Dort wird als Quelle folgende Broschüre angegeben: *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999 und 2010.

#### **„Merkmale des Lernens und Denkens bei motivierten hochbegabten Kindern**

- sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen,
- ungewöhnlich großer Wortschatz für ihr Alter,
- ausdrucksvolle, ausgearbeitete und flüssige Sprache,
- schnelles Merken von Fakten,
- schnelles Durchschauen von Ursache-Wirkung-Beziehungen,
- Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden,
- schnelles Erkennen von grundlegenden Prinzipien,
- schnelles Herstellen gültiger Verallgemeinerungen,
- gute Beobachtungsgabe,
- lesen viel und vor allem Bücher, die über ihre Altersstufe deutlich hinausgehen,
- denken kritisch, unabhängig und wertend.

<sup>24</sup> Anmerkung: [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/begabtenfoerderung/wann\\_hochbegabt/](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/begabtenfoerderung/wann_hochbegabt/) (04.09.2012).



### **Arbeitshaltung und Interessen**

- Hochbegabte gehen in Problemen völlig auf, wenn sie motiviert sind,
- sie wollen Aufgaben immer vollständig lösen,
- Routineaufgaben langweilen leicht,
- sie streben nach Perfektion,
- sie sind selbstkritisch,
- sie arbeiten gern unabhängig, um Probleme durchdenken zu können,
- sie setzen sich hohe Leistungsziele, die sie mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene erreichen,
- sie interessieren sich für "Erwachsenen"-Themen (Umweltfragen, Politik, Religion, Philosophie, Sexualität, Gerechtigkeit u. a.).

### **Soziales Verhalten**

- Hochbegabte beschäftigen sich oft mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Gut-Böse, Recht-Unrecht,
- sie haben ein ausgeprägtes Moralbewusstsein und lehnen körperliche Gewalt grundsätzlich ab,
- sie sind Individualisten,
- sie prüfen Meinungen von Autoritäten, bevor sie sie akzeptieren,
- sie übernehmen Verantwortung,
- sie sind zuverlässig in Planung und Organisation,
- sie bevorzugen meist ältere Spielgefährten oder Erwachsene, sind auf der Suche nach Gleichbefähigten,
- sie wollen über ihre Situation selbst bestimmen,
- sie können sich in andere einfühlen und sind daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen" (BMBF, 2010. S. 60).

Um Beobachtungen des Lernverhaltens, der Motivation, der Kreativität und des sozialen Lernens bei Hochbegabten durchzuführen, ist auch der folgende Beobachtungsbogen hilfreich: Checkliste zur Vorauswahl potenziell hochbegabter Schulkinder EBG-1 (In: Reichle, 2004, S. 99ff).

## **Beschreiben: Beratungsmöglichkeiten**

Zur Abklärung/Unterstützung können die verschiedenen Beratungsstellen von den Eltern beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrern in Anspruch genommen werden:

- Staatliches Schulamt
- Beratungslehrkräfte/Schulpsychologische Beratungsstelle
- Psychologisches Institut der Universität Tübingen (Dr. Aiga Stapf)
- Landesweite Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung (Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler, Universität Ulm)
- Diagnoseverfahren und Testergebnisse werden dokumentiert.

## **Multiple Intelligenzen**

### **Begabungsmodell, Umgebungs- und Persönlichkeitsmerkmale**

Der amerikanische Psychologe Howard Gardner entwickelte die Theorie der multiplen Intelligenzen. Sie sind im sprachlichen, musikalischen, logisch-mathematischen, räumlichen, körperlich-kinästhetischen, interpersonalen, intrapersonalen, naturalistischen und existentiellen Bereich zu beobachten und zu beschreiben (vgl. Brunner, 2005. S.17).

Neben der besonderen Begabung spielen ebenso die Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren eine entscheidende Rolle für die Entwicklung überdurchschnittlicher Leistungen.

Das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren wird in der Darstellung von Modellen zur Hochbegabung deutlich. Als Beispiel für ein mehrdimensionales, typologisches Begabungskonzept sei hier auf das Begabungsmodell von Heller und Hany verwiesen<sup>25</sup>.

Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (Heller, 2005, S. 18) zeigt die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale und der Umweltfaktoren in Bezug auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler auf. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Stressbewältigung, Leistungsmotivation oder Kontrollüberzeugungen wirken als Moderatoren im Kontext mit Leistungsbereichen und Begabungsfaktoren. Auf der anderen Seite sind es die Moderatoren der familiären Lernumwelt, des Familien- und Klassenklimas oder auch kritische Lebensereignisse, die als Umweltfaktoren einwirken. Deshalb ist es so wichtig, Kinder mit ihrer besonderen Begabung zu erkennen und ihnen eine für sie individuelle spezifische Lernumgebung anzubieten, in der sich ihre Persönlichkeit entfalten kann.

---

<sup>25</sup> Anmerkung: Modelle der Hochbegabung siehe [www.hochbegabtenhilfe.de/Begabungsmodelle.html](http://www.hochbegabtenhilfe.de/Begabungsmodelle.html) (16.11.2012)

In Klassenkonferenzen wird, entsprechend wie bei Lese-, Rechtschreib- oder Rechenschwäche, auf Grund der Lernbeobachtungen, der Fragebögen, der Ergebnisse der Testung durch Beratungslehrkräfte oder der Schulpsychologischen Beratungsstelle, bzw. der Institute zur Testung von Hochbegabung, unter Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters, der besondere Förderbedarf festgestellt. Für diese Kinder kann ein Förderplan im Sinne der inneren Differenzierung erstellt werden oder in enger Absprache mit den Eltern Zusatzangebote oder angepasste Aufgaben bzw. Hausaufgaben dem Kind empfohlen werden.

### **Begleiten: Die drei Säulen der Begabtenförderung**

In der Begabtenforschung werden folgende Handlungskonzepte beschrieben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010. S. 60):

#### **Enrichment**

Manche Kinder kommen zur Schule und können bereits lesen oder rechnen im Hunderterraum. Um die Motivation und die geistige Anregung zu erhalten, muss durch eine Erweiterung des Lernangebotes mit Hilfe von Zusatzmaterialien ein vertieftes Lernen stattfinden. Themen oder Fächer des Bildungsplans können vertieft werden, oder es können Themen angeboten werden, die über das Unterrichtsangebot hinausgehen. Aufgabenstellungen müssen offen formuliert werden. Immer wieder müssen aber auch Routineaufgaben eingefordert werden, da sich diese Kinder sonst gerne der notwendigen Übung entziehen.

#### **Drehtürmodell**

Weitere Möglichkeiten sind, als Gastschüler in einer höheren Klasse hospitieren zu dürfen, vorzeitig eingeschult bzw. zum Halbjahr eingeschult zu werden. Ein erweiterter Unterricht in anderen Klassen ist ebenfalls möglich. Neben dem Schulischen Enrichment-Modell (SEM) oder dem Autonomen Lerner Modell (ALM) (Renzulli, et al, 2001) sind reformpädagogische Ansätze (Montessori-Pädagogik oder Jena-Plan-Pädagogik) sehr förderlich. Renzulli entwickelte in den 80er Jahren das sogenannte Drehtür-Modell, als ein didaktisches Konzept zur Begabtenförderung. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen haben die Möglichkeit zwischen dem normalen Unterricht und einer selbst gewählten Projektarbeit zu wechseln. Die Betreuung und die Erarbeitung von Lernstrategien werden von Lernbegleitern in einer Gruppe übernommen. Ein individueller Förderplan wird erstellt und die Arbeit in einem Lerntagebuch festgehalten. Die Ergebnisse werden im Unterricht präsentiert.



Abb. 6: Mathematische Körper

An unserer Schule bieten wir *Mathematische Tage* mit den Themen „Spiegelland“ oder „Welt der Körper“ für die ganze Familie an.

(Bildmaterial Ehninger, E.)

Sie sind spannende Fördermöglichkeiten für die Kinder neben dem Regelunterricht. Dank der Hector-Kinderakademien können diesen Kindern, je nach Interesse, bereits im letzten Kindergartenjahr Zusatzangebote zur Verfügung gestellt werden. Im Moment gibt es drei Kinderakademien im Landkreis Esslingen, so dass fast zwei Prozent der Grundschulkinder ein Zusatzangebot bekommen können. Viele Kinder freuen sich die ganze Woche auf diese Stunden. Es ist ein Angebot für begabte und interessierte Kinder und wird seit diesem Schuljahr auch auf die Vorschulkinder ausgeweitet. Zehn Prozent eines Jahrgangs der Grundschulkinder sollen gefördert werden. Zehn Jahre lang wird die Existenz der Kinderakademien finanziell nachhaltig unterstützt werden.

### **Akzeleration**

Selten kommt es auch vor, dass Kinder in ihren altersentsprechenden Klassen nicht mehr ausreichend gefördert werden können. Dann muss das Überspringen einer Klasse in Betracht gezogen werden, das behutsam vorbereitet und durchgeführt werden sollte. Eine Probezeit von ca. acht Wochen hat sich bewährt.

### **Bewerten**

Bewerten heißt nicht zwangsläufig „nur“ benoten. Die Leistungsmessung ist ein Instrument für die Förderplanung. Eine alternative Form ist der Portfolio-Ansatz (siehe Kap. I/5.). Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass ein Kind nach dem Überspringen zunächst nicht nach den Anforderungen der Klasse benotet werden kann. Eine pädagogische Note sollte die Leistung würdigen. Die Bewertung wird im zweiten Halbjahr bis zum Ende des Schuljahres dem verlangten Anforderungsprofil der Klasse langsam angepasst.

Erfahrungsgemäß ist in Mathematik nach wenigen Wochen eine Benotung, die das Anforderungsprofil der Klasse berücksichtigt, möglich. Vor allem im Aufsatz benötigt ein junges Kind Zeit und Unterstützung, um die Fülle seiner Gedanken sprachlich zu strukturieren. Es braucht bis zu einem Jahr, um an die Leistungen vor dem Überspringen anknüpfen zu können. Für die meisten hochbegabten Kinder lässt sich ein Schuljahr nicht in ein oder zwei Wochen aufholen. „Mögliche Härten, die sich aus dem für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen geltenden Anforderungsprofil ergeben, können mit den jeweiligen bestehenden Ermessungsspielräumen gemildert werden, insbesondere bezüglich [...] Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2008. S. 150).

### **Pädagogische Konsequenzen für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule**

Wichtige Faktoren, die beim Übergang zum Gelingen beitragen, sind der Erhalt der Leistungsmotivation, die Unterstützung der Selbststeuerung und die Aneignung von wichtigen Lernstrategien.

### **Äußerst geringer Bedarf an Übung und Wiederholung**

„Kinder müssen Aufgaben vorfinden, an denen sie wachsen – umso besser werden die im Hirn angelegten Potentiale genutzt“ (Marquardt, 2009. S. 57). Bei überdurchschnittlicher intellektueller Denkfähigkeit können, statt weiterer Übung, Lerninhalte angewandt werden und es kann ein Transfer auf weitere Themen stattfinden. Aufgabenstellungen und Hausaufgaben sollten „offen“ gestellt werden. Beispiel: Statt die Quadratzahlen von eins bis zehn zu üben, findet der Zweitklässler Alex seine eigene Aufgabenstellung und rechnet die Quadratzahlen weiter bis  $650 \times 650$ . Dabei erkennt er eigenständig die Gesetzmäßigkeit, dass die Differenz der Ergebnisse immer um zwei zunimmt.

### **Das Bedürfnis nach selbstgesteuertem Lernen ist bei Hochbegabten groß und erfordert Lernstrategien**

In offenen Unterrichtsformen, in Freiarbeitsphasen, bei der Arbeit mit Wochen- oder Monatsplänen können eigene Lösungswege im individuellen Lerntempo gefunden werden. Dies fördert die Selbststeuerungsfähigkeit der Kinder (siehe Drehtürmodell). Ein Programm zur Förderung von Strategien des „Selbstregulierten Lernens“ ist das „Forder-Förder-Projekt“, das speziell auf begabte Kinder ausgerichtet ist, die dazu tendieren, Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Dieses Projekt soll der Entstehung von Underachievement vorbeugen und wird im schulischen Kontext als Drehtürmodell im Primar- oder Sekundarbereich für die Dauer eines Schuljahres organisiert (Renzulli, et al, 2001).

Vor allem begabte Underachiever, die bei hoher Begabung keine entsprechende Schulleistung erbringen, bedürfen einer gezielten Vermittlung von Lernstrategien. Um die eigene Begabung realistisch einschätzen zu können, ist die Fähigkeit zur Selbstkontrolle notwendig.



Abb. 7: Die Umweltkette.

### **Eine optimale Lernumgebung schaffen**

Wenn Kinder die Möglichkeit haben, herausfordernde und interessenorientierte Aufgaben bearbeiten zu dürfen, bleibt die Leistungsmotivation erhalten. Selbstständig erkennen sie Probleme, stellen relevante Fragen und entwickeln mit Fleiß und Ehrgeiz die Lösung. Der Lern- und Lebensraum der Schülerinnen und Schüler mit Regalen und Präsentationstischen und -ablagen wird immer wieder gemeinsam mit den Kindern ihren Interessen angepasst, so dass entdeckendes Lernen möglich wird.

Themen, für die sich besonders begabte Kinder häufig interessieren, sind: Entdecker und Erfinder, Umweltkette, Dinosaurier, Planeten und Sterne, die Erde, Tiere, usw.

Dazu eignen sich unterschiedliche Materialien in der vorbereiteten Umgebung wie z. B. Tier- und Pflanzenbaum, Musik- und Kunstleiste, Zehntausendjahrkette, Planetenmodelle, Knobelaufgaben, Geometrische Aufgaben, oder die Entdeckung der Fibonacci-Zahlen (Dahl, Nordqvist, 2010).

### **Regelmäßige Leistungsüberprüfungen**

Die VERA-Arbeiten in Klasse 3, aber auch verschiedene Formen der Beobachtung oder Kompetenzraster (vgl. Kap. I/1. und 2.) ermöglichen die Feststellung, in welchen Bereichen die Stärken und Schwächen der Kinder liegen. Als Methode bieten sich das Portfolio-Konzept, Lernkontrakte, Beobachtungen im Prozess, Selbstbewertung, wechselseitige Bewertung, Lerntagebücher, Leistungspräsentation, Rückmeldebögen oder Zertifikate an. Um die individuellen Aufgaben bewerten zu können, werden für jede Schülerin/jeden Schüler so genannte „Talent Portfolios“ geführt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2010).

### **Zeitweise leistungshomogene Gruppen erarbeiten Lernstrategien**

In einer Kleingruppe beschäftigen sich mehrere besonders begabte Kinder mit einem Thema nach Wahl und recherchieren in Lexika, im Internet oder in Sachbüchern. In einer Jahrgangsmischung (Jena-Plan) findet das Kind eher Partner (vertikale Gruppierung) (vgl. ebenda). Folgende Lernstrategien werden den Kindern an die Hand gegeben: Auswahl der Themen durch Motivations- und Selbstmanagementstrategie; Recherche zum Thema mit Hilfe von Lesestrategien; Schreibstrategien ermöglichen die inhaltliche Erarbeitung; Präsentation der Gruppenergebnisse mit Hilfe von Präsentationsstrategien. Daran schließt sich eine Überprüfung des Projektes an.

### **Enrichment: Angebote über den Bildungsplan hinaus**

Die neuen Medien, wie der Computer im Klassenraum, ermöglichen es – nach eigener Internetrecherche – Schreib- und Gestaltungsaufgaben zu bewältigen. Das Erlernen der Wortarten und der Satzzerlegung hilft den Kindern bei der Strukturierung von Sprache. Absprachen zum Förderplan, eine Präsentation ihres Könnens und das Schreiben eines Lerntagebuches für die Freiarbeit bzw. des Monatsplans ermöglicht den Kindern eine gründliche Reflexion ihrer Arbeit und außerdem können Vorsätze für neue Arbeiten geplant werden. Themen, die über den Bildungsplan hinausgehen, aber am behandelten Inhalt anknüpfen, fordern die Motivation der Kinder immer wieder heraus. Anspruchsvolle Lernprozesse werden durch interessenorientiertes Lernen begünstigt. Die Kinder lernen mit Hilfe von Mind-Maps und W-Fragen-Modellen Texte und Inhalte eigenständig zu erschließen und auch zu präsentieren und verfügen somit über Lernstrategien.



Abb. 8: Arbeit mit dem PC.

### **Anregung von Reflexionen, eigene Ziele festlegen**

Eine Kleingruppe kann in einer Projektarbeit sich eigenständig Themen beziehungsweise Inhalte vornehmen und selbstverantwortlich den Inhalt und die Methode auswählen. Nach selbst entwickelten Kriterien kann dann eine Reflexion der Arbeit vorgenommen und mit der Lehrkraft neue Zielvereinbarungen getroffen werden.

### **Zusammenfassung**

Durch eine Lernumgebung, die den Kindern durch vorbereitete Materialien gezielte Anregungen bietet, werden die Schülerinnen und Schüler motiviert und gefordert. Mit Hilfe eines Medien- und Methodenplanes, der an unserer Schule erarbeitet wurde, und durch die Beherrschung der Lernstrategien ist selbstreguliertes Lernen möglich. Die Lehrkraft unterstützt und begleitet die Lern- und Entwicklungsprozesse und gibt Denkanstöße.

### **Elterninterviews**

Wie soll die Grundschule mit besonders begabten Kindern umgehen? Welches Handwerkszeug sollen die Kinder an die weiterführende Schule mitbringen?

#### **„Die Grundschule darf von den Kindern ruhig etwas verlangen.“**

Familie K. hat bei ihren beiden Kindern erlebt, wie wichtig es ist, dass die Grundschule die Kinder gut auf die weitergehende Schule vorbereitet und ihre Freude am Lernen fördert. Das wirkt sich positiv auf die Leistungsbereitschaft aus. Zwischen der zweiten und dritten, sowie der dritten und vierten Klasse, gab es jeweils einen Sprung bei den Anforderungen. Das findet die Mutter ganz in Ordnung, denn beide Kinder haben beim Übergang ins Gymnasium von der Vorbereitung in der Grundschule profitiert und den Übergang problemlos gemeistert. Beide Kinder haben in der fünften Klasse ihre guten Grundlagen durch die vielen Wiederholungen noch weiter festigen können. Bei manchen Mitschülern aus anderen Grundschulen fehlte dagegen wichtiges Basiswissen. Als besonders hilfreich schildert die Mutter das Eingehen der Grundschullehrerinnen und -lehrer auf das unterschiedliche Lernvermögen, davon hätten schwächere und besonders gute Schüler gleichermaßen profitiert. So bekam die Tochter von Familie K., deren Begabung vor allem im sprachlichen Bereich liegt, regelmäßig zusätzliche Aufgaben in Deutsch und Englisch. Dadurch hat sie eine besondere Wertschätzung erlebt, was ihre Motivation zusätzlich gesteigert hat. Der ältere Bruder, dem das Lernen immer schon sehr leicht gefallen ist, hat sich in der vierten Klasse ein wenig gelangweilt. Er hat seine freien Kapazitäten dazu genutzt, Gitarre zu lernen, viel zu basteln und zu lesen. Außerdem zeichnet er gerne Comics.



**„Loben fällt auf fruchtbaren Boden.“**

Der Sohn von Familie M. hat sich in der Grundschulzeit auch für Themen begeistert, die noch nicht auf dem Lehrplan standen. Weil die Klassenlehrerin dieses Interesse ernst nahm und den Jungen ermunterte, diese Themen in Form von Buchpräsentationen oder kleinen Referaten vorzustellen, hat er zusätzliches Selbstvertrauen gewonnen. Das Gelobtwerden für eine treffende Antwort, eine gute Formulierung oder eine spannende Frage, die neue Perspektiven eröffnet, ist dem heute 16-Jährigen noch in guter Erinnerung. Diese positive Bestärkung hat seine Neugier wach gehalten und ihm schon früh den Eindruck vermittelt, dass Wissensdurst honoriert wird und sich unkonventionelles Denken lohnt.

**„Lernen muss man trotzdem lernen.“**

Der Sohn von Familie F. langweilte sich im Unterricht, teilweise resultierend aus dem schnellen Erfassen des Themas und seinem gedanklichen Abschweifen. Dies gipfelte in einer kaum durchbrechbaren Demotivation und Ansätzen von Schulverweigerung. Um den Gang zur Schule zu vermeiden, versteckte er sich im Haus und hielt sich krampfhaft an Türen fest. Die Leistungen von Daniel verschlechterten sich dramatisch. Seine Lehrerinnen und Lehrer reagierten mit Repressionen. Diese „negative“ Kritik führte bei Daniel zu einem Selbstbild ohne Selbstvertrauen: „Ich bin unnormal“ oder „Ich kann es sowieso nicht“, war seine subjektive Wahrnehmung. Daniel zog sich immer weiter aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Mit dem Schulwechsel durch den Umzug der Familie in unsere Gemeinde hat sich nun die Situation deutlich verbessert. Durch die klare, konsequente und freundliche Art der Lehrerinnen und Lehrer, die seine Persönlichkeit akzeptieren und ihm Wertschätzung entgegenbringen, fühlt er sich angenommen, so dass er zunehmend wieder Vertrauen in seine besonderen Begabungen und sein Leistungsvermögen finden kann. Die freundliche Aufnahme durch die Kinder der neuen Klasse wirkt sich ebenfalls positiv aus. Durch die Beschäftigung mit Themen, die Daniel interessieren, stellt sich allmählich die Motivation an Unterricht und Schule wieder ein. Die Aneignung von Lernstrategien und das Training von selbstorganisiertem Lernen hilft ihm beim Erarbeiten von neuen Themen und lässt ihn zunehmend gelassener, mit mehr Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten, den Schulalltag bewältigen.

## Literatur

- Brunner, E., Gyseler, D., Lienhard, P.: Hochbegabung – (k)ein Problem? Zug: Klett und Balmer Verlag, 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Begabte Kinder finden und fördern, Bonn/Berlin, 2010.
- Busse, Stephanie: Integrative Förderung von hoch begabten Kindern in der Grundschule, Münster/Berlin: LIT Verlag, 2007.
- Dahl K., Nordqvist, S.: Zahlen, Spiralen und magische Quadrate, Hamburg: Oetinger Verlag, 2010.
- Ehninger, E.: Begabte Kinder fördern. Adler steigen keine Treppen. In: Zeitschrift Grundschule, Heft 4, 2007.
- Erichson, Ch.: Von Giganten, Medaillen und einem regen Wurm. Geschichten, mit denen man rechnen muss, Hamburg: Verlag für pädagogische Medien, 2003.
- Griebel, W., Niesel, R.: Übergänge verstehen und begleiten, Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern, Berlin: Cornelsen Verlag Skriptor, 2011.
- Grindel, E.: Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori-Pädagogik, Münster/Berlin: LIT Verlag, 2007.
- Heller, K.: Hochbegabung im Grundschulalter, Münster/Berlin: LIT Verlag, 2005.
- Hüther, G.: Montessori Pädagogik und die Herausforderung friedfertiger und lernförderlicher innerer Einstellungen aus neurobiologischer Sicht. In: Das Kind, Heft 44, 2008.
- Marquardt, S.: Integrative Begabungs- und Begabtenförderung an der Montessori-Grundschule. In: Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 1, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Änderung der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“, Absatz 2.3, Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule. NL 01, Stuttgart, 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule. Stuttgart, 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012.
- Neumann, Ch.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Lust oder Frust. Schwerpunktthema Übergänge. In: Labyrinth Nr. 108, DGhK, , Mai 2011.
- Reichle, B.: Hochbegabte Kinder, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004. Checkliste zur Vorauswahl potenziell hochbegabter Schulkinder EBG-1, Beobachtungsprotokoll über 14 Tage.
- Renzulli, J., Reis, S., Stednitz, U.: Das schulische Enrichment Modell SEM, Begabungsförderung ohne Elitenbildung, Aarau: Sauerländer, 2001.
- Schulte zu Berge, S.: Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Erkennen - Verstehen – Im Unterricht Berücksichtigen, Münster/Berlin: LIT-Verlag, 2005.

## Autorin

*Esther Ehninger, Rektorin, Breitwiesenschule Grundschule Hochdorf*

Barbara Reinhard

## **8. Das Auswahlverfahren für die Hochbegabtenzüge am Gymnasium**

Seit Mitte der 80er Jahre gibt es in Baden-Württemberg ein Konzept der Begabten- und Hochbegabtenförderung. Dieses Konzept wurde kontinuierlich weiterentwickelt und in konkrete Programme und Maßnahmen zur Förderung von besonders begabten und motivierten Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Dazu gehören auch die Hochbegabtenzüge an ausgewählten Gymnasien, die seit dem Schuljahr 2006/2007 aufgrund des nachweislichen Bedarfs und der Nachfrage von Eltern stufenweise ausgebaut wurden. Heute finden sich Hochbegabtenklassen an insgesamt 15 Standorten: Heidelberg, Heilbronn, Karlsruhe, Konstanz, Lahr, Lörrach, Mannheim, Marbach, Pforzheim, Ravensburg, Rottweil, Stuttgart, Tübingen und Ulm. Familien mit einem hochbegabten Kind finden dadurch in allen Regionen des Landes ein wohnortnahes Förderangebot. In den Ballungszentren Mittlerer Neckar und Rhein-Neckar gibt es sogar jeweils zwei Standorte (zwei Gymnasien in Stuttgart; Heidelberg und Mannheim).

### **Anmeldung und Auswahlverfahren**

Bei der Anmeldung für einen Hochbegabtenzug gilt der übliche Anmeldetermin für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten. Grundschulempfehlung und Halbjahresinformation müssen nicht vorgelegt werden. Bei Anmeldung des Kindes für einen Hochbegabtenzug an einem der ausgewählten Gymnasien erhalten die Eltern eine Einladung zu einem Auswahlverfahren. Der Zugang zu den Hochbegabtenzügen ist landesweit einheitlich geregelt. Das Auswahlverfahren ist zweistufig angelegt: Im ersten Schritt werden der Intelligenzquotient (IQ) und das intellektuelle Profil der angemeldeten Kinder geprüft. Dies erfolgt in der Regel an den Schulpsychologischen Beratungsstellen. Im zweiten Schritt schließen sich für diejenigen Kinder, die den vorgegebenen IQ-Bereich erreicht haben, Auswahlgespräche und möglicherweise ein Probeunterricht an der Schule an. Die Entscheidung über die Aufnahme in den Hochbegabtenzug trifft die Schulleitung. Der zeitliche Rahmen für das gesamte Auswahlverfahren und die endgültige Aufnahme liegt bei etwa vier bis fünf Wochen nach dem offiziellen Anmeldetermin an den weiterführenden Schulen. Parallel zur Anmeldung an einem Gymnasium mit Hochbegabtenzug kann ein Kind auch an einem wohnortnahen Gymnasium ohne Hochbegabtenzug angemeldet werden.

### **Beratung**

Für alle Fragen im Zusammenhang mit einer Hochbegabung stehen verschiedene Institutionen zur Verfügung: das Kompetenzzentrum für Hochbegabtenförderung am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd, die Schulpsychologischen Beratungsstellen sowie die Kontaktpersonen für die Hochbegabtenförderung bei den Referaten 74 und 75 in den Regierungspräsidien. Die Gymnasien mit Hochbegabtenzügen informieren in Elternabenden über das besondere Profil des jeweiligen Hochbegabtenzuges.

Sie halten Kontakt mit Grundschulen im Einzugsgebiet für die Hochbegabtenzüge, um Lehrkräfte und damit auch Eltern möglichst frühzeitig für die Möglichkeit des Wechsels in einen Hochbegabtenzug zu sensibilisieren.

**Autorin**

*Barbara Reinhard, Studiendirektorin  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*

# Kapitel II

## Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern



26



27

<sup>26</sup> Abb. 9: Das Beratungsgespräch.

<sup>27</sup> Abb. 10: Beratung und Austausch.

Dr. phil. Gernot Aich & Prof. Dr. Michael Behr

## 1. Zur Bedeutung von Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern - eine Einführung

Die Zusammenarbeit mit Eltern stellt nach den Ergebnissen pädagogisch-psychologischer Studien eine wichtige Grundlage für den Schulerfolg von Kindern dar (Christpeels, 1996, Epstein, Sheldon, 2006, Sacher, 2008, u. a). Die deutsche Psychologin und Expertin im Bereich von Beratungskompetenz von Lehrkräften Hertel schlussfolgert: „Die Kooperation von Schule und Elternhaus ist maßgebend für die Erziehung und die schulische Laufbahn des Kindes“ (Hertel, 2009. S. 28). Jedoch weist der österreichische Erziehungswissenschaftler Krumm bereits 1988 darauf hin, dass die Eltern und deren Bedeutung für den kindlichen Lernerfolg von Lehrkräften sowie der Erziehungswissenschaft vernachlässigt werden (Krumm, 1988, 1995). Werner Sacher kommt dreißig Jahre später im Rahmen seiner Repräsentativuntersuchung an 574 bayrischen Schulen (Sacher, 2004, 2005a, 2005b) zu einem ähnlichen Ergebnis. Er bezeichnet die Familie als „verschenktes Potenzial“ (2009) und betont den dringenden Kommunikationsbedarf zwischen Elternhaus und Schule.

„Eltern, Lehrkräfte, Elternbeiräte und Schulleitung erleben die Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus offenbar höchst unterschiedlich. Sie existieren diesbezüglich geradezu in verschiedenen Welten. Daraus folgt unmittelbar ein erheblicher Kommunikationsbedarf“ (Sacher, 2005a. S. 7).

Sachers Plädoyer unterstreicht die Forderung der Bildungspläne in Baden-Württemberg. In diesen wird die zentrale Bedeutsamkeit der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule hervorgehoben. „Je selbstständiger unsere Schulen werden, umso notwendiger ist ein guter Dialog mit den Eltern über schulspezifische Akzente und Profile“ (MKJS, 2004. S. 7). In der Regel funktioniert dieser Dialog und mündet in einer gelungenen Kommunikation und Kooperation. Auf der anderen Seite belegen Untersuchungen von Sacher (2008), Singer (2008) und Ulich (1999), dass es bestimmte Rahmenbedingungen gibt, welche die Zusammenarbeit und das Gespräch der am Bildungsprozess Beteiligten erschweren können. Als ein Faktor, der oft zu Konflikten und Missverständnissen führt, kann laut der Autoren die rechtliche Stellung der Eltern und Lehrkräfte genannt werden. Juristisch betrachtet stehen beide Erziehungspartner auf vergleichbarer Ebene. Jedoch erzeugt gerade diese formale Symmetrie in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die Kinder eine unklare Zuständigkeit zwischen den beiden Partnern. In der Folge kann es dadurch immer wieder zu Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten und Kompetenzen zwischen Eltern und Lehrkräften kommen (Busse, Helsper, 2008, Sacher, 2008). Zudem werden Gespräche oft erst dann initiiert, wenn das Problem schon relativ weit fortgeschritten ist und sich die Ausgangsbedingungen für die Gesprächsführung suboptimal entwickelt haben (Sacher, 2008).

Zusätzlich können Ressentiments auf Seiten der Lehrkräfte und auch der Eltern eine gelungene Zusammenarbeit erschweren (Sacher, 2008, Singer, 2009, Ulich, 1999). Die Gesprächsführung mit Eltern stellt, wie aufgezeigt wurde, eine besondere Herausforderung des Schulalltags dar. Verschiedene Autoren fordern daher eine vertiefte Ausbildung von Lehrkräften in Gesprächsführung und Beratung im Rahmen der Lehreraus- und Weiterbildung (Behr, 2005, Rausch, 2008, Schaarschmidt, Kischke, 1999). Rausch merkt diesbezüglich an:

„Angesichts dieser Fülle von Aufgaben, die zudem noch qualifiziert erledigt werden sollen, stellt sich die Frage, wie angehende Lehrer dieses Anforderungsprofil erfüllen können. (...) Die Vermittlung von Prinzipien der Gesprächsführung erfolgt im Studium lediglich sporadisch und deren Aneignung bleibt häufig der Eigeninitiative der Studierenden überlassen“ (Rausch, 2008. S.124).

Viele Lehrkräfte kompensieren den Entwicklungsbedarf im Bereich der Gesprächsführung und Beratung mit ihrer beruflich bedingten Erfahrung für Beziehungsthemen. Dennoch stellen Studien heraus, dass sich ein Ausbildungsdefizit im genannten Bereich auch auf die reale Gesprächsführung zwischen Eltern und Lehrkräften auswirken kann. Diesen Aspekt unterstreicht beispielsweise die Untersuchung von Behr & Franta (2003). Im Rahmen von 99 analysierten Eltern-Lehrer-Gesprächen konnte aufgezeigt werden, dass je nach Kommunikationssetting die Gespräche einem ähnlichen Muster folgen. Vor allem, wenn sich diese als problembehaftet darstellen, reagieren Lehrkräfte laut der Autoren mitunter unfreiwillig entsprechend einem Schema, das sich nur schwer wieder auflösen lässt. In der Folge können Gefühle der Entmachtung und des Ausgeliefertseins entstehen.

Die einzelne Lehrkraft sollte diesbezüglich nicht infrage gestellt werden. Die Ergebnisse verweisen vielmehr auf einen Trainings- und Supervisionsbedarf im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern. Der Wunsch nach offener Kommunikation und Beratung von Seiten der Eltern, als auch von Seiten der Lehrkräfte ist vorhanden, wie verschiedene pädagogisch-psychologische Untersuchungen (Hertel, 2009, Hölldampf, Aich, Jakob, Behr, 2008, Jäger-Flor, Jäger, 2009) aufzeigen. Hierzu merkt Hölldampf (2008) im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften und Elternvertretern in Baden-Württemberg an:

„Both parents and teachers spoke of the importance of relationship and the need for straightforward and uncomplicated communication“ (Hölldampf et al., 2008. S. 172).

## Literatur

- Behr, M., Franta, B.: Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 2003, 34 (1), S. 19–28.
- Behr, M.: Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbst-einbringenden Interventionen im Rollenspielexperiment. Empirische Pädagogik, 2005, 19 (3), S. 244–264.
- Busse, S., Helsper, W.: Schule und Familie. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008. S. 469–495.

- Chrispeels, J. H.: Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1996, 7 (4). S. 297–323
- Epstein, J., Sheldon, S.: Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. In: Conrad, C., Serlin, R. (Eds.). *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 2006. S.117–139.
- Hertel, S.: Beratungskompetenz bei Lehrern. *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster, München, Berlin: Waxmann, 2009.
- Hölldampf, D., Aich, G., Jakob, T., Behr, M.: The use of the person-centred approach for parent-teacher communication: A qualitative study. In: Behr, M., Cornelius-White, J. (Eds.). *Person-Centred Work with Children, Adolescents and Parents*. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2008. S. 164-175.
- Jäger-Flor, D., Jäger, R. S.: *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule*. Landau: Verlag für empirische Bildungsforschung, 2009.  
[www.veplandau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](http://www.veplandau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf) (20.02.10).
- Krumm, V.: Wie offen ist die öffentliche Schule? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1988, 34. (5), S. 601–619.
- Krumm, V.: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. In: A. Leschinsky (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1995. Beiheft 34.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.): *Bildungsplan Grundschule*, 2004. S.7.
- Rausch, A.: Im Fokus – pädagogisch-psychologische Beratung. In: A. Rausch, A. Hinz, R. Wagner (Hrsg.): *Modul Beratungspsychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 2008.
- Sacher, W.: *Elternarbeit an bayrischen Schulen. Repräsentative Befragung zur Elternarbeit. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, 23. Nürnberg: Uni Press, 2004.
- Sacher, W.: *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, 24. Nürnberg: Uni Press, 2005.
- Sacher, W.: *Elternarbeit: Forschungsergebnisse und Empfehlungen. Zusammenfassung der repräsentativen Untersuchung an den allgemein bildenden Schulen Bayerns. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, 25. Nürnberg: Uni Press, 2005.
- Sacher, W.: *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.
- Sacher, W.: *Familie als verschenktes Potenzial. Gütekriterien und Realität der Elternarbeit, Schule im Blickpunkt*, 43 (2), 2009. S. 4–10.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U.: Die Beanspruchungssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen. In: J. Matzen (Hrsg.): *Anlässe und Ansätze schulischer Gesundheitsförderung – dialog 20*. Bad Bederkesa: Verlag des Evangelischen Bildungszentrums, 2009. S. 86-99.
- Ulich, K.: *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt: Fischer-Verlag, 1999.
- Singer, K.: *Die Schulkatastrophe*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 2008.

## Autoren

*Dr. phil. Gernot Aich (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd – Abteilung für Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention; Akademischer Rat)*

*Prof. Dr. phil. habil. Michael Behr (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd – Abteilungsleiter: Abteilung für Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention)*



Anke Zürcher, Dr. Andreas Rapp, Monika Sichermann

## 2. Individuelle pädagogische Beratung im Übergang Grundschule-weiterführende Schule: Kooperation und Gespräche mit Eltern in der Schule

*„Die Beratung von Erziehungsberechtigten ist ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bindungsauftrags der Grundschule und gehört wie auch schon bisher zu den Aufgaben der Grundschullehrkraft. Kontinuierliche, verlässliche Information und Beratung von Erziehungsberechtigten mit verbindlichen Angeboten der Schule und ein vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sind der Grundstein für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Mit den Erziehungsberechtigten als Erziehungs- und Bildungspartnern wird die kontinuierliche Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes förderlich und verlässlich begleitet. Dadurch gewinnen Erziehungsberechtigte Sicherheit und werden auch bei der Übergangsentcheidung unterstützt“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89).*

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler stehen für Lehrkräfte und Eltern während der gesamten Schulzeit und insbesondere auch in der wichtigen Phase des Übertritts auf eine weiterführende Schulart unterschiedliche Fragen im Raum:

- Was macht diese Schülerin/diesen Schüler aus?  
Was ist das Besondere an ihr/ihm?
- Was belastet bzw. fordert das Kind?  
Stufen im Kompetenzerwerb betreffend:
  - Wo steht die Schülerin/der Schüler hinsichtlich verschiedener Lernprozesse?
  - Welche Anforderungen stellt ein nächster Lern- bzw. Entwicklungsschritt?
  - Wie setzt sie/er ihre/seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lernen ein?

### Gesprächsinhalte

Gespräche zwischen Lehrkraft und Eltern thematisieren also Fähigkeiten, (schulische) Fertigkeiten, vorhandenes Wissen, Stärken, Vorlieben und Interessen der Kinder ebenso wie deren Herausforderungen und Schwierigkeiten. Es geht dabei um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich dieser verschiedenen Aspekte sowohl aus Perspektive der Lehrkräfte als auch der Erziehungsberechtigten. Die jeweiligen Sichtweisen von Lehrkräften und Eltern geben einen differenzierten Blick auf „die Entwicklung“, „das Lernen“, „die Leistung“ und „das Verhalten“ der Kinder in unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Bereichen und Situationen. Auch die Sichtweise der Kinder als Experten für ihr eigenes Erleben, Handeln und Lernen sollten Erwachsene möglichst mit einbeziehen. Dafür ist die Teilnahme des Kindes am Gespräch nicht zwingend notwendig. Die Sichtweisen des Kindes können beispielsweise mit Hilfe von Protokollen, von Gesprächen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Selbsteinschätzungsbögen, Reflexionen zum Beispiel im Rahmen einer Portfolioarbeit und/oder Produkten des Kindes im Elterngespräch sichtbar werden.

## „Expertendreieck“

möchten als Gesprächspartner ernst genommen werden und haben ihre eigene Sicht auf ihr eigenes Erleben, Handeln und Lernen.



besitzen Fachwissen über Entwicklung, Entwicklungsverläufe, Begleitung von Lernprozessen, Gestaltung von Lernumgebung etc.

verfügen über ein breites Wissen über ihre Kinder, deren Entwicklung, ihre Familie und deren Geschichte, Sprache, Kultur, Regeln, Traditionen.

28

### Vorteile regelmäßiger Gespräche

Die Schullaufbahnberatung in Klasse 4 und die damit verbundene Grundschulempfehlung haben nach wie vor einen hohen Stellenwert, gerade weil Eltern nun frei entscheiden können, an welcher weiterführenden Schulart sie ihr Kind anmelden. Lehrkräfte kennen Schülerinnen und Schüler oft über Jahre, haben ihre schulische Entwicklung begleitet und sie im Klassenverband mit anderen erlebt. Gelingende und zuverlässige Schullaufbahnberatung setzt eine hohe gegenseitige Akzeptanz bei allen Beteiligten voraus. Sie sollte nicht erst in Klasse 4 beginnen, sondern von Anfang an fest in die Schulstruktur eingebunden sein, beispielsweise im Rahmen regelmäßig stattfindender Lernentwicklungs- oder Standortgespräche. Diese regelmäßig stattfindenden Lernentwicklungs- und Standortgespräche bringen vielerlei Vorteile für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern und Kinder) mit sich:

#### Die Gespräche

- fördern und stärken die Kooperation und das gegenseitige Verständnis zwischen Eltern und Lehrkräften,
- unterstützen die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache für Beschreibungen von Entwicklung, Lernen und Verhalten,
- geben Einblicke in die familiäre und schulische Situation,
- ermöglichen unterschiedliche Blickwinkel und somit einen breiteren differenzierten Blick auf die individuelle Entwicklung, das Lernen und die Leistungen des Kindes, seine Stärken, Ressourcen und Probleme,
- machen die Entwicklung des Kindes durch konkrete Beobachtungen und Beispiele „fassbarer“ und somit differenzielle Leistungsmessung transparenter,
- sind Grundlage für die gemeinsam getragene Verantwortung, die (schulische) Entwicklung des Kindes (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft) betreffend,
- verbinden Aspekte aus der Lerngeschichte mit künftiger Lernplanung,
- ermöglichen konkrete Zielvereinbarungen (Lern- und Förderpläne), mit für alle überprüfbaren (Teil)zielen,
- helfen inner- und außerschulische Unterstützungsmaßnahmen zu koordinieren,
- können bei Lehrkraft-, Klassen- oder Schulwechsel helfen, Kontinuität im Lern- und Arbeitsprozess zu ermöglichen.

<sup>28</sup> Quelle: Zürcher, A.

## Gesprächsanlässe – ausgewählte Beispiele

Neben der Grundschulempfehlung gibt es unterschiedliche Gesprächsanlässe für Dialoge zwischen Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen der Schullaufbahnberatung bilden typische Phasen für intensivere Gespräch der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, die Schuleingangsstufe, der Wechsel von den Klassenstufe 3 und 4 sowie der Übergang in die Sekundarstufe I. Bezogen auf Gesprächsanlässe sind verschiedene Konstellationen vorstellbar:

Lehrkraft - Schüler/in	Lehrkraft - Eltern	Lehrkraft - Schüler/in – Eltern	Lehrkraft - Lehrkraft
Eingewöhnungsgespräch nach Klassen- oder Schulwechsel	Eingewöhnungsgespräch nach Klassen- oder Schulwechsel	Eingewöhnungsgespräch nach Klassen- oder Schulwechsel	Lernentwicklungs- bzw. Standortgespräche in jeder Klassenstufe
Lernentwicklungs- bzw. Standortgespräche in jeder Klassenstufe	Lernentwicklungs- bzw. Standortgespräche in jeder Klassenstufe	Lernentwicklungs- bzw. Standortgespräche in jeder Klassenstufe	Übergabegespräche bei Klassen- bzw. Lehrkraftwechsel
Planungsgespräche z. B. im Rahmen der Erstellung eines Portfolios	Übergabegespräch Klasse 2-3 (evtl. mit neuer Lehrkraft)	Übergabegespräch Klasse 2-3 (evtl. mit neuer Lehrkraft) Gespräche bei Klassen- bzw. Schulwechsel	Gespräche zur Erstellung von individuellen Lern- und Förderplänen
Feedbackgespräch z. B. zu Schülerarbeiten	Gespräche bei Klassen- bzw. Schulwechsel	Gespräche zur Erstellung von individuellen Lern- und Förderplänen	Gemeinsame Planung einer Lernberatung bei aktuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten
„Fehleranalysen“ im Dialog	Lernberatung bei aktuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten	Lernberatung bei aktuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten	anlassbezogene Gespräche
Gespräche zur Erstellung von individuellen Lern- und Förderplänen	anlassbezogene Gespräche	anlassbezogene Gespräche	Tür- und Angelgespräche
Lernberatung bei aktuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten	Tür- und Angelgespräche	anlassbezogene Gespräche	Gespräch mit einer Beratungslehrkraft bzw. Schulpsychologe/in, entweder um sich selbst Rat zu suchen oder nachdem Eltern dies wünschen und die Beratungslehrkraft bzw. Schulpsychologe/in von der Schweigepflicht entbunden haben
anlassbezogene Gespräche	Gespräche am Runden Tisch mit Dritten (Beratungslehrkraft, Schulpsychologe/in etc.)	von den Eltern initiierte Beratungsgespräche mit der Beratungslehrkraft	
Tür- und Angelgespräche	von den Eltern initiierte Beratungsgespräche mit der Beratungslehrkraft		
Gruppengespräche im Klassenverband (z. B. Klassenrat)			

## Beispiel Gesprächsgrundlage Lehrkraft-Lehrkraft<sup>29</sup>

*Dokumentation von Leistungs- und Verhaltensbildern als Beobachtungsanlass, Kooperationsverpflichtung und Zukunftsplanungsgrundlage*

### Übergabeprotokoll

Anlass: Übergang Klasse 2/3, neue/r Klassenlehrer/-lehrerin

Entwicklung der letzten Jahre – aktueller Stand – Perspektiven

- soziale Kompetenz
  - emotionale Kompetenz
  - motorische Kompetenz
  - kognitive Kompetenz
- Stärken und Schwächen

### Biographische Daten

- Familie: Familiengeschichte, Besonderheiten, Krankheiten
- außerschulische Faktoren: Besuch von Einrichtungen (Hort, Tagesgruppe...),
- schulische Biografie
- Lerngeschichte:
  - Lernwege
  - Arbeitsverhalten (vgl. Schulbericht Klasse 2, „Arbeiten“)
  - Erfolge, Misserfolge
  - dokumentierte Gespräche
  - Förderpläne, LRS-Förderung, außerschulische Förderung Therapie
  - Zielvereinbarungen mit Kind, Eltern, etc.

### Klassenbezogene Informationen

- Unterrichtsmethoden
- Differenzierungs- und Individualisierungserfahrungen
- Projekte, außerschulische Unternehmungen
- Rituale
- Förderkonzepte
- etc.

### Kindbezogene Informationen

- Umsetzungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes bezogen auf im vorhergehenden Punkt genannte Bereiche

### Umsetzungsmöglichkeiten

- Besuche der zukünftigen Lehrkraft in der Klasse
- zukünftige Lehrkraft übernimmt integrierten Förderunterricht
- Unterricht im Team
- Gespräche im Rahmen von Dienstbesprechungen/GLK/Jour Fixe/eventuell anhand einer Themenliste
- Übergabe aller schriftlichen Unterlagen (dokumentierte Gespräche, Protokolle, Schulberichte, KiTa-Übergabe, Lernbeobachtungen, etc.)
- schriftliche Dokumentation der Übergabe („Laufbahnakte“)

Anmerkung: Zu beachten sind die Grundsätze des Datenschutzes.

<sup>29</sup> Quelle: Arbeitsmaterial: Kutzschenbach von, G.: Grundschule Hechinger Eck. Tübingen: 2011.

## **Was müssen Lehrkräfte wissen und können, um professionell Lernentwicklungs- bzw. Schullaufbahngespräche führen zu können?**

Professionelle, effektive pädagogische Beratung ist eine komplexe Aufgabe, die hohe Anforderungen an die Gesprächsführenden stellt. Angelehnt an das Beratungskompetenzmodell von Bruder, Klug et al. ergeben sich folgende vier Kompetenzdimensionen<sup>30</sup>:

### **„Berater-Skills“ – Beraterische Kenntnisse und Kompetenzen**

- Wissen über Gesprächsführung und Beratung, besonders zu ausgewählten Gesprächstechniken (Zuhören, Paraphrasieren, Spiegeln, Ich-Botschaften, Geben und Annehmen von Feedback etc.);
- Erleben von Selbstwirksamkeit in (Eltern-)Gesprächen;
- Integrieren des Gesprächs in den Schulalltag: Wie ist die wenige Zeit für Gespräche effizient zu nutzen?
- Vorbereiten, Strukturieren und Nachbereiten von Gesprächen, d. h. konkret Gespräche führen können.

### **Pädagogisches Diagnostizieren – Pädagogisches Wissen**

- Kenntnisse über Stufen des Kompetenzerwerbs, schulischer Fertigkeiten und schulischen Wissens;
- Kenntnisse über individuelle Faktoren erfolgreichen Lernens sowie über Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen;
- Stärken und Schwächen von Kindern professionell beobachten/erheben, beurteilen und dokumentieren können (Entwicklungsbereiche, fachliches und überfachliches Wissen);
- Eltern Beobachtungsinstrumente zur Verfügung stellen können, damit diese sich auf das jeweilige Gespräch vorbereiten können und im Alltag sehen, was ihr Kind alles kann und in welchen Bereichen es Unterstützung benötigt;
- Lern- und Förderbedarf eines Kindes auf der Grundlage pädagogischen Fachwissens einschätzen können;
- Hilfestellungen zur Strukturierung der häuslichen Lernsituation geben können, z. B. zu Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung sowie Lern- und Arbeitsmethoden;
- Kenntnisse über Fachpersonen im System besitzen, diese bei Bedarf einbeziehen bzw. Eltern darauf verweisen können (Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie außerschulische Unterstützungsangebote z. B. Ärzte, Therapeuten, Beratungsstellen sowie Leistungen im Rahmen der Jugendhilfe);
- Speziell für die Grundschulempfehlung: Informationen zu Angeboten und Anforderungen der auf die Grundschule aufbauenden Schularten geben können.

### **Kooperation/Perspektivenübernahme**

- Perspektivenübernahme – Problem von unterschiedlichen Seiten betrachten können; nicht nur über Schwierigkeiten sprechen, sondern gezielt Ressourcen in den Blick nehmen können;
- Eltern als Partner auf Augenhöhe akzeptieren können, ohne die eigene Person und Professionalität in Frage stellen zu müssen (Erziehungs- und Bildungspartnerschaft);
- Sich auf die Sprache der Anwesenden einlassen können.

<sup>30</sup> Anmerkung: Eingereichtes Manuskript. Modell beschrieben in Bruder, Keller, Klug, Schmitz, 2011. S. 123.

### **„Bewältigung schwieriger Gesprächssituationen“**

- Problematische Situationen reflektieren können;
- Konstruktiv Kritik geben und annehmen können;
- Auch in schwierigen Situationen, wie einem gering erscheinenden Problembewusstsein der Eltern oder unrealistischen „Forderungen“ an die Lehrkraft, auf eine wertschätzende Sachebene zurückkehren können.

### **Wesentliche Bedingungen gelingender Gespräche**

#### **Im Dialog mit Schülerinnen und Schülern**

Gespräche mit Kindern sind in vielfältiger Form Teil des pädagogischen Alltags. Begleiten Lehrkräfte das selbstständige Lernen von Schülerinnen und Schülern individuell, so ergeben sich zum Beispiel Planungs-, Reflexions- und Auswertungsgespräche zu themenbezogenen Projekten oder Referaten. Lernentwicklungs- oder Standortgespräche zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften sind wichtig, um persönliche Einschätzungen und Sichtweisen auszutauschen, Problembereiche und Herausforderungen konkret zu benennen und um das Kind gemeinsam zu unterstützen. Wenn es um Entwicklung, Lernen und schulisches Arbeiten der Schülerinnen und Schüler geht, sind diese die zentral Beteiligten. Sie sind am Gespräch Beteiligte und zugleich Objekt des Gesprächs. „Effektive Kommunikation bedeutet, dass man sich demjenigen anschließt, mit dem man spricht: den jeweiligen Interessen, der Gedanken- und Gefühlswelt und der Art und Weise der Kommunikation. Dies gilt für Kinder nicht weniger als für Erwachsene“ (Delfos, 2011, S. 41). Die Bedingungen und Anforderungen an Gespräche mit Kindern unterscheiden sich daher je nach Alter bzw. Entwicklungsstand des Kindes. Largo (2009) betont, dass es kein Entwicklungsmerkmal gebe, das bei gleichaltrigen Kindern immer gleich ausgeprägt ist. Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind von Kind zu Kind unterschiedlich angelegt und reifen unterschiedlich rasch aus. So sind Kinder gleichen Alters nicht alle gleich erfahren mit den Regeln und sozialen Codes, die Gesprächen zugrunde liegen. Sie sind beispielsweise auch nicht alle gleich sprachgewandt. Es ist daher wichtig, die Gesprächsführung, die Gesprächstechniken sowie das Gesprächstempo dem Entwicklungsstand bzw. -alter entsprechend anzupassen und aufmerksam zuzuhören. Kinder in der Schuleingangsstufe unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kognitiven und motivationalen Voraussetzungen stark von älteren Kindern der Grundschule und Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Die motivationale Seite stellt nach Hasselhorn (2005) im Anfangsunterricht meist kein Problem dar. Fragt man Kinder um das sechste Lebensjahr, wer der Beste in ihrer Klasse sei, so nennen sich 95 Prozent der Kinder selbst unter den ersten Dreien. Dieser Überoptimismus weist darauf hin, dass jüngere Kinder meist der Überzeugung sind, alles aus eigener Kraft und mit Anstrengung schaffen zu können. Erst mit etwa acht Jahren entwickeln sich realistischere Selbsteinschätzungen und infolge eigener Hand-

lungsergebnisse und zunehmender sozialer Vergleiche bereichsspezifische Fähigkeitskonzepte.

Nicht alle Informationen lassen sich über Beobachtung erfassen. Gespräche mit Kindern geben uns die „Möglichkeit, hinter das beobachtbare Verhalten zu blicken und die innere Logik und die Motive sowie Einstellungen, Interessen, Werthaltungen [...] von den Betroffenen selbst zu erfahren“ (Buholzer, 2006. S.79). Es ist Schulanfängern erst langsam möglich, mehrere Informationen gleichzeitig zu verarbeiten und sich diese zu merken. Mehrteilige Fragen können so von ihnen nur schwer beantwortet werden. Sie beantworten dann nach Delfos (2011) den Teil der Frage, den sie verstanden haben. Das ist für die anderen Gesprächsteilnehmer nicht immer ersichtlich. Jüngere Kinder können Ereignisse besser räumlich einordnen als zeitlich und sind nur bedingt in der Lage, in die Zukunft zu planen. Kindern fällt es grundsätzlich leicht, Antworten über Einschätzskalen, zum Beispiel durch ein Thermometer oder einen Maßstab mit klar benannten Polen und/oder bildlich darzustellen (zum Beispiel durch Ikonen ☺ ☹ ☹). Ein wertschätzender konstruktiver Dialog setzt voraus, Kinder als Expertinnen und Experten für ihr eigenes Lernen und Handeln, ihre Befindlichkeiten, ihre Motivationen und ihren Willensprozess anzuerkennen.

Fragebogen für Schüler(innen) der vierten Klasse<sup>31</sup>

Mein Name: \_\_\_\_\_

Was ich Besonderes kann und worauf ich stolz bin (Schule/Zuhause/...):

---

---

---

---

Meine Wünsche an die neue Schule:

---

---

---

---

Was würde eine Person - die mich gut leiden kann - über mich erzählen?

---

---

---

---

Erzähle über dich selbst:

---

---

---

---

<sup>31</sup> Quelle: Arbeitsmaterial: Kutzschenbach von, G.: Grundschule Hechinger Eck, Tübingen: 2008.



## Im Dialog mit Eltern

Im Gespräch mit Eltern geht es darum, deren Standpunkt zu verstehen, andere Sichtweisen auszutauschen, Informationen zu geben und so einen möglichst differenzierten Blick auf die (Lern-)Entwicklung, den Leistungsstand, die Herausforderungen und Potenziale des Kindes zu erhalten. Dies setzt voraus, dass sich Eltern aktiv am Gespräch beteiligen und nicht nur passiv die Informationen der Lehrkraft zur Kenntnis nehmen. Hennig und Ehinger (2012) nennen unter anderem unterschiedliche Methoden und Techniken, ein Gespräch zu strukturieren und zu lenken:

- *Nonverbale Signale*, wie Blickkontakt, Kopfnicken, Lächeln und/oder zugewandte Körperhaltung, welche Bereitschaft und Aufmerksamkeit zeigen.
- *Klärung von Wahrnehmungen* und Aussagen durch aktives Zuhören z. B. durch Umschreibungen (Verstehe ich Sie richtig? Sie sagen, dass...) oder das Benennen unklar geäußelter Gefühle (Sie haben das Gefühl, dass... Sie sind glücklich/verärgert/traurig...).
- *Offene und konstruktive W-Fragen*, um die Aufmerksamkeit der Beteiligten in eine bestimmte Richtung zu lenken und detailliertere Aussagen zu ermöglichen (wo, wer, wie, was, woran, welche – lediglich „warum“ sollte vermieden werden). Ich-Botschaften bereits im Geiste vorformulieren. Welche Ihrer eigenen, subjektiven Wahrnehmungen, Gedanken, Einstellungen, Interpretationen etc. möchten Sie den Eltern mitteilen?
- *Beschreiben nicht bewerten*  
Beschreiben Sie Ihre Beobachtungen als Ihre eigenen Wahrnehmungen und erklären Sie, wie Sie zu bestimmten Aussagen, Beurteilungen und Bewertungen kommen. Es sind Ihre eigenen Interpretationen. Welche Bezugsgrößen und Maßstäbe haben Sie diesen zugrunde gelegt? Sinnvoll kann an dieser Stelle auch die Erklärung sein, warum Sie bestimmte Aspekte stärker bewerten als andere.
- *Gesprächsanteile: "50:50-Regel"*  
Wie hoch sind die Gesprächsanteile auf beiden Seiten? Schweigende Eltern sind ebenso eine Herausforderung als auch Eltern mit großem Mitteilungsbedürfnis.
- *Betonung der Sachebene*  
Besonders bei Unstimmigkeiten auf der Sachebene bleiben (Beziehungsebene ausklammern).
- *Transparenz*  
Entscheidungskriterien müssen transparent und an konkreten Verhaltensbeobachtungen festgelegt sein. Woran können Eltern das im Alltag festmachen? Beispiele geben:
  - Was heißt sich konzentrieren können? Was heißt selbständig arbeiten?
  - Was heißt es, Durchhaltevermögen zu zeigen?

## Transparente Entscheidungen fördern die Kooperation und führen zu einer größeren Akzeptanz durch die Eltern.

Klare Vorgaben im Sinne von Ratschlägen beinhalten meist, dass es einen richtigen oder einen falschen Weg gibt. Ratschläge sollten daher unbedingt vermieden werden, da so den Eltern die Verantwortung für eine Entscheidung abgenommen wird und Lehrkräfte letztlich die Verantwortung behalten. Weitere hilfreiche Kommunikationsstrategien für den Schulalltag finden sich bei Prior und Winkler (2012).

## Wesentliche Grundhaltungen für Gespräche mit Kindern und Eltern

Nach Sacher ist gegenseitiger Respekt der „Dreh- und Angelpunkt gelingender Elternarbeit“ (Sacher, 2011. S.14). Verschiedene grundlegende Haltungen pädagogisch beratender Lehrkräfte in Gesprächssituationen mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sind wichtige Voraussetzungen für gelingende Gespräche (vgl. Hennig, Ehinger, 2012):

- *Empathie*  
Eltern haben ihre subjektive Sicht auf ihr Kind. Diese ist verknüpft mit subjektiven Wünschen, Befürchtungen, Erziehungs- und (Wert-)Vorstellungen. Empathie bezeichnet das Vermögen der Lehrkraft, sich in diese subjektive Sichtweise einzufühlen und den Eltern zu vermitteln, dass sie mit ihrer Sichtweise akzeptiert und angenommen werden.
- *Den Lebenskontext der Eltern/Familie berücksichtigen*  
Dieser kann Stärken, Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten eröffnen aber auch Widerstände oder Unsicherheiten aufzeigen. Welche Art Sprache sprechen die Eltern und welche verstehen sie? Benötigen Sie einen Dolmetscher? Was vermuten Sie: Wie wichtig ist den Eltern die Schullaufbahnentscheidung in Klasse 4? Können Sie davon ausgehen, dass sich die Eltern informiert haben? Sind die Eltern selbst in Deutschland zur Schule gegangen? Kennen die Eltern die Bildungswege in Baden-Württemberg und verstehen sie, welche weiterführende Schule welches Angebot macht? Wie unterscheidet sich das von Ihren eigenen Sichtweisen?
- *Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Gesprächspartner*  
Eltern, Schülerinnen und Schülern als gleichberechtigten Gesprächs- und Kooperationspartnern gegenüberzutreten und sie zu respektieren, stärkt die Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Gesprächspartner. Das Gespräch zur Grundschulempfehlung soll Eltern die Sicht der Schule bezogen auf Leistungsstand, Lernentwicklung und –potenzial sowie Verhalten des Kindes detailliert aufzeigen, um die Eltern in ihrer Entscheidung bezüglich der weiterführenden Schulart zu unterstützen. Die Entscheidung für eine auf die Grundschule aufbauende Schulart treffen die Eltern.
- *Ressourcenorientierung*  
Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass Eltern und Kinder Stärken und Ressourcen haben, die im Gespräch sichtbar und betont werden müssen. Hertel und Schmitz (2009, S.49) betonen, dass dadurch „Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortlichkeit“ gefördert werden und die Kooperationsbereitschaft wächst. Die Schulart der Sekundarstufe so zu wählen, dass das Kind das Angebot dieser Schule für seine weitere Persönlichkeits- und (Lern) -entwicklung bestmöglich nutzen kann, erleben Eltern unter Umständen nicht nur als Privileg. Die Ressourcen der Eltern zu aktivieren, damit sie auf der Grundlage unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen ihre Entscheidung für sich möglichst zufriedenstellend treffen können, stärkt die Eltern.
- *Lösungsfokussierung*  
Was möchten die Eltern im gemeinsamen Gespräch erreichen, welche Fragestellungen bearbeiten und gegebenenfalls auch Probleme lösen? Was hat ihnen an anderer Stelle bei schwierigen Entscheidungen geholfen?
- *Verschiedene Sichtweisen zulassen und genau hinhören*  
Wenn Eltern ihre Meinungen, Gedanken und Gefühle äußern, reflektieren Sie diese und spiegeln Sie in eigenen Worten zurück, was sie verstanden haben. Haben Sie die Eltern richtig verstanden? Die Eltern sollen nicht das Gefühl haben, sich rechtfertigen zu müssen. Sichtweisen sind oft sehr verschieden. Es geht nicht darum, wer Recht hat.

- *Wertschätzung und Akzeptanz*  
Sich Zeit für ein gut vorbereitetes Gespräch zu nehmen, verdient die Wertschätzung, auch der Eltern. Zeigen Sie Interesse an den Eltern, ihren Gedanken, Gefühlen, Sichtweisen und Problemen. Äußern Sie Anerkennung, wenn Eltern über ihre Bemühungen zur Erreichung eines bestimmten Schulabschlusses berichten, auch wenn diese Schullaufbahn nicht Ihrer Empfehlung entspricht.
- *Echtheit und Offenheit*  
Sprechen Sie Irritationen an, übernehmen Sie Verantwortung für ihre Bedürfnisse, Gefühle und Einstellungen.
- *Authentizität/Kongruenz*  
Gesichtsausdruck, Körperhaltung und gezeigte Gefühle sollen mit dem übereinstimmen, was Sie sagen.

## **Beratungskonzept der Schule – Rahmenbedingungen für effektive pädagogische Beratung**

Beratung an Schulen kann besser gelingen, wenn sich eine „Kultur pädagogischer Beratung“ etabliert. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen sowie ein positives, von Respekt und Wertschätzung geprägtes soziales Klima. Von der Groeben nennt in diesem Zusammenhang Themen und Fragen rund um das Thema Schüler-Lehrer-Elterngespräche, die „zum Gegenstand kollegialer Lernprozesse“ (von der Groeben, 2011. S.11) werden und in jeder Schule gemeinsam angegangen werden müssen. Diese betreffen neben der Definition von Beratung und Kriterien erfolgreicher Gespräche auch die erforderlichen Kompetenzen, um der Aufgabe gerecht werden zu können. Leitfragen für kollegiale Klärungsprozesse können dabei sein:

- Welche verbindlichen Bausteine beinhaltet das pädagogische Beratungskonzept unserer Schule (z. B. pädagogische Diagnostik, Gesprächsführung, individuelle Förderung)?
- Wie definieren wir für uns professionelle Gesprächsführung, professionelle pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung?
- Wie schlägt sich die Beratungspraxis unserer Schule im Leitbild nieder?
- Welche Gesprächsanlässe sehen wir für den Austausch mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, mit beiden?
- Was sind Gelingensfaktoren für professionell geführte Dialoge mit unterschiedlichen Gesprächspartnern?
- Was müssen wir können, um diesem Anspruch gerecht zu werden?  
Was können wir davon schon? Was müssen wir lernen und entwickeln?
- Wie soll das Konzept konkret in der Praxis umgesetzt werden? Welche strukturellen, zeitlichen, räumlichen Bedingungen benötigen wir dafür?
- Wie sind diese Planungen in den gesamten Schulentwicklungsprozess eingebettet?
- Welche Personen sind daran beteiligt? Welche Kooperationen sind wünschenswert und notwendig?
- Welchen ersten Schritt müssen wir gehen?  
Wer kann uns dabei unterstützen?
- etc.

Offene und direkte Kommunikation, notwendige Vertraulichkeit, bewusste Wahrnehmung des Erziehungsauftrages und gegenseitige Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten schafft den Raum, in dem pädagogische Beratungsgespräche gewinnbringend gelingen. Sacher beschreibt „Wege effektiver Elternarbeit“ (Sacher, 2011. S.17), die unter anderem zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen betreffen, damit professionell geplante und geführte Gespräche als wichtiger Baustein im Schulalltag erlebt werden. Er betont auch die Wichtigkeit der aktiven Einbeziehung von Eltern und Familienangehörigen ins Schulleben.

### **Gesprächsteilnehmende und unterstützende Partner: Personen, die an der Schullaufbahnberatung in Klasse 4 beteiligt sind bzw. sein können**

Mit der Schulgesetzänderung vom 7. Dezember 2011 über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und Gymnasien der Normalform wurde der Elternwille dahingehend gestärkt, dass „die Erziehungsberechtigten entscheiden, welche weiterführende Schulart ihr Kind besucht“.<sup>32</sup> Für die anstehende Schullaufbahnentscheidung stehen in erster Linie die Klassenlehrkräfte den Eltern beratend zur Seite. Ein regelmäßiger Austausch zwischen Klassenlehrkraft und Eltern zur Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes, seinen Stärken und Potenzialen, Verhaltensweisen sowie den Stützfaktoren erfolgreichen Lernens sollte von Anfang an erfolgen. Die Klassenlehrkräfte stehen in engem Austausch mit den anderen in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräften.

#### **Klassenlehrkräfte**

sind erste Ansprechpartner sowohl für Eltern als auch für die in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräfte, mit denen ein regelmäßiger Austausch über die einzelnen Schülerinnen und Schüler stattfindet. Dabei stehen auf das Kind bezogen folgende Themen im Mittelpunkt:

- Das individuelle Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes,
- seine Lern- und Leistungsentwicklung in den unterrichteten Fächern,
- seine Lernwege, Stärken und Lernpräferenzen,
- das Verhalten im Klassenverband, seine Stellung in der Klasse,
- seine allgemeine Entwicklung, seine Entwicklungspotenziale sowie der individuelle Förderbedarf (in Anlehnung an: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011).

---

<sup>32</sup> Anmerkung: Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform – Aufnahmeverordnung, §3.

### **Fachlehrkräfte**

sind Ansprechpartner für die Lernentwicklung des Kindes in ihrem Fachbereich und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch für oben genannte Lern- und Entwicklungsbereiche. Ihre Beobachtungen in den einzelnen Fächern sind für einen mehrperspektivischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler, deren Stärken und Herausforderungen, äußerst wichtig. Ein regelmäßiger Austausch zwischen Fach- und Klassenlehrkräften über die Schülerinnen und Schüler trägt dazu bei, dass Gespräche mit Erziehungsberechtigten sowohl bei akut auftretenden Schwierigkeiten als auch im Sinne einer gemeinsamen Lern- und Förderplanung effektiv und kompetent durchgeführt werden können.

### **Schulleitung**

entscheidet beispielsweise über die Aufnahme eines Kindes an der Schule und steht der Klassenkonferenz vor, bei der unter anderem über die Grundschulempfehlung entschieden wird. Die Pflege der Beziehungen von Schule und Elternhaus wird explizit als Aufgabe der Schulleitung genannt (Schulgesetz, § 41).

### **Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen**

Möchten Eltern neben Gesprächen mit der Klassenlehrkraft auf darüber hinaus gehende pädagogisch-psychologische Beratung zurückgreifen, so können sie die Beratung qualifizierter Beratungslehrkräfte in Anspruch nehmen. Es ist wichtig zu beachten, dass eine Beratung durch eine Beratungslehrkraft, wie auch durch die Schulpsychologie, zunächst grundsätzlich unter die Schweigepflicht fällt, die nur durch die Eltern aufgehoben werden kann:

- Während der Klassenstufen 1 bis 4 können sich Erziehungsberechtigte von der für die Grundschule zuständigen Beratungslehrkraft oder gegebenenfalls auch von der für die Schule zuständigen Schulpsychologischen Beratungsstelle beraten lassen. Diese Beratungslehrkraft kann Teil des Kollegiums sein oder, wenn die Schule nicht über eine eigene Beratungslehrkraft verfügt, von einer anderen Schule kommen.
- Nach Erhalt der Grundschulempfehlung zum Halbjahr in Klasse 4, können sich die Erziehungsberechtigten im Rahmen des besonderen Beratungsverfahrens von einer schulfremden Beratungslehrkraft beraten lassen. „Schulfremd“ bedeutet hier, dass diese Lehrkraft nicht Teil des Kollegiums ist.

Eltern, die am besonderen Beratungsverfahren teilnehmen möchten, müssen dies mit dem dafür vorgesehenen Formular spätestens vier Werktage nach Erhalt der Grundschulempfehlung zurückmelden. Inhalte und Ziele dieser Beratung orientieren sich wie auch in der üblichen Beratung an den Fragestellungen und Anliegen der Eltern. In der Handreichung zum „Besonderen Beratungsverfahren“ für Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer“ (Zürcher, Rapp, 2011) wird der Auftrag und das Angebot der Beratungslehrkräfte zur Unterstützung der Eltern bezüglich der Schulwahl für die Sekundarstufe im Detail beschrieben.

Die im Erstgespräch herausgearbeiteten Fragestellungen und Anliegen der Eltern können fach- und entwicklungsbezogene Stärken und Schwächen der Kinder betreffen, aber auch Anforderungen und Chancen einzelner Schularten bzw. regionaler Schulen. Das zentrale Elternanliegen kann unter Umständen bereits im ersten Gespräch geklärt und die Beratung beendet werden. In anderen Fällen kann aufgrund der Fragestellungen der Erziehungsberechtigten die Testung des Kindes sinnvoll sein. Stimmen die Eltern einer Testung durch die Beratungslehrkraft zu, entscheidet diese entsprechend des Anliegens, welche Verfahren zum Einsatz kommen können. In der Regel eignen sich pädagogisch-psychologische Begabungstests. Mit den von der Beratungslehrkraft ausgewählten Verfahren können, in Einzel- oder Gruppentestungen durchgeführt, individuelle Faktoren erfolgreichen Lernens detaillierter beleuchtet und reflektiert werden.

In einem Abschlussgespräch werden Testergebnisse gemeinsam mit den Eltern hinsichtlich ihrer Fragestellungen reflektiert und mögliche Schlüsse daraus gezogen. Erscheint es sinnvoll, Dritte (Lehrkräfte, Betreuungspersonen, Therapeuten etc.) in die Gespräche einzubeziehen, müssen die Eltern dem ausdrücklich zustimmen. Ebenso unterliegen Inhalte von Gesprächen sowie Ergebnisse möglicher Testungen der Schweigepflicht. Die Eltern entscheiden, ob und an wen, welche Informationen weitergegeben werden. Die Lehrkräfte werden nicht mehr, wie bisher, automatisch über Testergebnisse informiert. Es ist die alleinige Entscheidung der Eltern, ob und inwieweit sie Ergebnisse der Beratung für ihre Entscheidung nutzen. Beratungslehrkräfte geben keine Empfehlungen für eine Schulart oder eine bestimmte Schule.

### **Wie unterscheidet sich die pädagogische Beratung durch eine Lehrkraft von der pädagogisch-psychologischen Beratung durch eine Beratungslehrkraft?**

**Beratungslehrkräfte** ergänzen mittels pädagogisch-psychologischer Methoden die Sichtweisen auf das Kind. Dazu stehen ihnen verschiedene Formen der Gesprächsführung, vertiefte Kenntnisse über Schulschwierigkeiten, geeignete Förderansätze sowie der Einsatz ausgewählter standardisierter Fragebogen- und Testverfahren zur Verfügung. Auch kennen Beratungslehrkräfte die Chancen und Anforderungen der unterschiedlichen Schularten und haben im Blick, welche Schulart welche Schülerin bzw. welchen Schüler ansprechen könnte.

Beratungslehrkräfte können insbesondere gut ermitteln,

- welche Voraussetzungen, Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Stützfaktoren ein Kind mitbringt,
- wie ein Kind lernt,
- welche Ressourcen und Stressoren bezüglich des Übergangs beim einzelnen Kind besonders zu beachten sind? (vgl. Zürcher, Rapp, 2011)

## **Das beratende Elterngespräch zum Übertritt in die weiterführende Schule**

Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule stellt für viele Familien einen bedeutsamen Punkt in der Schullaufbahn ihrer Kinder dar. Eltern in Baden-Württemberg haben seit dem Schuljahr 2011/12 die Möglichkeit, am Ende der Klassenstufe 4 darüber zu entscheiden, welche weiterführende Schulart ihr Kind besuchen soll. Die Stärkung des Elternwillens bei dieser wichtigen Entscheidung verändert die Rolle von Klassen- und Fachlehrkräften in Gesprächen über die Grundschulempfehlung. Da die Empfehlung der Grundschule für Eltern nicht mehr bindend ist, tragen sie nun die alleinige Verantwortung für die Schullaufbahnwahl. Das Verfahren in der jetzigen Form beinhaltet neue Chancen für das Gespräch zwischen Klassenlehrkräften und Eltern. Eltern müssen nicht mehr von der Richtigkeit der Empfehlung für eine bestimmte Schulart überzeugt und Entscheidungsgründe als richtig und wegweisend angeführt werden. Vielmehr können nun unterschiedliche Sichtweisen nebeneinander stehen. Es obliegt den Eltern, diese für sich auszuwerten und für ihre Entscheidungsfindung zu nutzen.

Die neue Ausgangssituation für das Gespräch zum Übertritt ermöglicht Kommunikation „auf Augenhöhe“ zwischen Lehrkraft und Eltern zum Wohle des Kindes. Blickwinkel von Eltern und Lehrkräften sind per se verschieden. Unterschiedliche Sichtweisen können die Entscheidungsgrundlage der Eltern bereichern, wenn sie nebeneinander stehen dürfen und nicht eine Sichtweise die richtige sein muss. Das Kind steht im Mittelpunkt und es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte nach dem am besten geeigneten Weg für das Kind suchen. Eltern und Lehrkräfte sind in ihrer Rolle mit den entsprechenden Sichtweisen auf das Kind jeweils "Expertinnen und Experten". Sie sollten im Sinne des Kindes ihre jeweilige Expertise zusammenführen, so dass Eltern eine breite Entscheidungsgrundlage haben, welche weiterführende Schulart den bestmöglichen Lernort für ihr Kind darstellt.

**„Expertengespräche“**

Lehrkräfte	Eltern
<p><i>...sind Expertinnen und Experten, haben Fachwissen über Entwicklung, Entwicklungsverläufe, Begleitung von Lernprozessen sowie die Gestaltung der Lernumgebung. Sie</i></p>	<p><i>...sind Expertinnen und Experten, haben ein breites Wissen über ihre Kinder, deren Entwicklung, deren Familie und deren Geschichte, Sprache, Kultur, Regeln, Traditionen. Sie</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erleben das Kind hauptsächlich in Gruppensituationen, im Vergleich mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern,</li> <li>• kennen das Kind oft viele Jahre, haben seine Lern- und Leistungsentwicklung in den unterrichteten Fächern begleitet,</li> <li>• können die Entstehung von Leistungen im Unterricht beobachten, haben z. T. Vermutungen über den Aufwand von Kind und Eltern im außerschulischen Bereich,</li> <li>• sehen Ressourcen eines Kindes. Insbesondere auffälliges Verhalten kann den Blick auf Ressourcen jedoch verstellen und zu einer defizitären Sichtweise führen,</li> <li>• sehen das Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes in der Schule,</li> <li>• tauschen sich mit anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften über das Kind und seine Entwicklung aus,</li> <li>• kennen Anforderungen der unterschiedlichen weiterführenden Schularten,</li> <li>• kennen Beispiele von Schülerinnen und Schülern, die mit ähnlichen Voraussetzungen unterschiedliche Schularten besucht haben, darunter auch „Schulversager-Karrieren“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sehen ihr Kind hauptsächlich in Einzelsituationen, vergleichen es punktuell mit anderen Kindern bzw. seinen Geschwistern,</li> <li>• kennen ihr Kind von Geburt an und haben auch Entwicklungsphasen vor der Schulzeit im Blick,</li> <li>• haben klare Vorstellungen über das Leistungsvermögen ihres Kindes, sind diesbezüglich insbesondere auf den schulischen Bereich bezogen, oft auch unsicher,</li> <li>• sehen möglicherweise nicht nur, was das eigene Kind alles kann und leistet, haben vielleicht auch einen defizitären Blick auf ihr Kind,</li> <li>• wünschen ihrem Kind oft mehr Unterstützung von Seiten der Grundschule,</li> <li>• sehen das Lern- und Arbeitsverhalten zu Hause,</li> <li>• unterstützen ihr Kind u. U. mit sehr viel Aufwand und bemühen sich, es möglichst gut für den Start in die Sekundarstufe vorzubereiten,</li> <li>• haben oft eigene Schulerfahrungen, die in der Wahrnehmung der Beziehung zwischen Kind und Schule von Bedeutung sind (z. B. „das Kind ist zu schüchtern, die Schule müsste es mehr fördern...“),</li> <li>• kennen Beispiele von Schülerinnen und Schülern, denen man eine bestimmte Schulart nicht zugetraut hat und die es trotzdem gut geschafft haben.</li> </ul>



Widersprüchliche Erfahrungen und Sichtweisen auf ein Kind können sich ergeben, da

- unterschiedliche Situationen beobachtet werden.  
⇒ Welche Beobachtungshilfen können Eltern zur Vorbereitung des Gesprächs erhalten, damit über vergleichbare Situationen gesprochen werden kann?
- unterschiedliche Begriffe verwendet und gedeutet werden, die Verhalten beschreiben.  
⇒ Wie kann eine gemeinsame Sprache entwickelt werden?
- Kinder in ähnlichen Situationen unterschiedliches Verhalten zeigen.  
⇒ Beispielsweise unterschiedliche Anstrengungsbereitschaft im Unterricht und im Sportverein, unterschiedliche Konzentrationsfähigkeit im Unterricht und bei Bastelaktivitäten zu Hause. Wie lässt sich das erklären?
- Potentiale und Anforderungen des Kindes unterschiedlich eingeschätzt werden.  
⇒ Wie kann transparent gemacht werden, wie die Potentiale des Kindes zu den Anforderungen der Schularten stehen?
- Entwicklungsmöglichkeiten im Schulsystem oft zu wenig gesehen werden.  
⇒ Welche Wechsellmöglichkeiten, Abschlüsse, aber vor allen Dingen Anschlüsse bieten die einzelnen Schularten?
- unterschiedliche Kriterien angelegt werden, warum eine bestimmte Schulart ein guter Lernort für das Kind sein kann/soll.  
⇒ Welche Kriterien haben die Eltern diesbezüglich angelegt? Welche die Lehrkräfte?
- Angebote und Herausforderungen weiterführender Schulen unterschiedlich bewertet werden.  
⇒ Womit wird das Kind an der weiterführenden Schule konfrontiert werden? Wer wird es bei möglichen Problemen unterstützen?

Dem *Informations- und Beratungsgespräch* über den geeigneten Anschluss nach Klasse 4 sind in der Regel mehrere Gespräche über die (Lern-)Entwicklung des Kindes vorausgegangen. Worauf könnte beziehungsweise sollte bei diesem Gespräch eingegangen werden?

Lehrkräfte und Eltern tauschen ihre Sichtweisen hinsichtlich des geeigneten Lernorts aus.

- Wo steht das Kind hinsichtlich seines erworbenen Wissens sowie seiner schulischen Fertigkeiten? Kompetenzen, wie sie im Bildungsplan 2004 dargestellt sind, sollten hier berücksichtigt werden.
- Wie hat sich das Lern- und Leistungsverhalten entwickelt?  
Ressourcen und Herausforderungen in diesen Bereichen: Anstrengungsbereitschaft, Mitarbeit im gebundenen Unterricht und in Freiarbeitsphasen, Fähigkeiten, dem Unterricht folgen zu können, Arbeitstempo, selbstständiges Planen und Arbeiten
- Wie geht es dem Kind in der Schule?  
Schulisches Selbstkonzept, Zuversicht, Umgang mit Schwierigkeiten und Misserfolgen, unerfüllten Erwartungen, Zeitdruck, Aufgabenfülle
- Wie ist das Kind in die Klasse eingebunden? Welche sozialen Kompetenzen hat es?  
Freundschaftsbeziehungen, Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen, Stellung in der Klasse, Konfliktfähigkeit
- Wie nutzt das Kind sein Leistungspotential? Welche Interessen hat es? Welche Unterrichts- und Lernformen kommen ihm entgegen?

## Planung, Durchführung und Nachbereitung eines Elterngesprächs

### Vorbereitung des Gesprächs

Professionell geführte Gespräche beginnen mit einer guten Vorbereitung. Diese Gelegenheit sollte auch Eltern ermöglicht werden. Je schwieriger beziehungsweise konfliktgeladener die Beziehung der Gesprächspartner ist, desto wichtiger ist die Vorbereitung, besonders was die Beschreibung und Einschätzung der Leistungen und des Verhalten des Kindes angeht. Diese Beschreibung und Einschätzung sollte inhaltsbezogen, mit Beispielen belegt und für die Eltern nachvollziehbar sein.

#### *Vorbereitende Fragen für Lehrkräfte*

- Warum findet das Gespräch statt?  
Das Informations- und Beratungsgespräch zum Übertritt auf die weiterführende Schule soll Eltern als Entscheidungsgrundlage für die Schulwahl dienen.
- Was wurde im letzten Gespräch besprochen?  
Im Protokoll nachsehen: Gibt es einen möglichen Anknüpfungspunkt?
- Welches sind meine/unsere Ziele für das Gespräch?  
Was ist mir wichtig hervorzuheben? Werden die Eltern das annehmen können? Welche Position werden sie vermutlich vertreten?
- Welche Themen sollen angesprochen werden?  
Lern- und Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Leistungen und vorhandenes Wissen in den einzelnen Fächern, die Entwicklung im letzten halben Jahr (evtl. im Vergleich zur bisher beobachteten Gesamtentwicklung in der Grundschule), Interessen und vermutetes Potential des Kindes
- Wer soll an dem Gespräch teilnehmen? Wer nicht?  
Wird ein Hauptfach von einer Fachlehrkraft unterrichtet und unterscheiden sich die Leistungen in den einzelnen Fächern stark (z. B. in Deutsch und Mathematik), so kann es sinnvoll sein, das Gespräch zu zweit zu führen, um Beispiele aus erster Hand benennen zu können.
- Wie werden die Eltern eingeladen? Persönlich, telefonisch, schriftlich?
- Welche Daten und Materialien sollen beim Gespräch eingesetzt werden?  
Gibt es konkrete Beispiele und Belege, um zu verdeutlichen, was ich sagen möchte? Welche Beobachtungsbögen/-daten möchte ich als Grundlage nutzen? Was möchte ich eventuell zeigen (Arbeiten des Kindes, Portfolio, Klassenarbeiten etc.)?
- Wer protokolliert und dokumentiert das Gespräch?  
Gibt es dafür ein Formblatt? Sollen alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Kurzprotokoll am Gesprächsende unterschreiben?
- Welche Einstellung/Haltung habe ich den Eltern gegenüber?  
Wie sind frühere Gespräche verlaufen? Erwarte ich Konflikte/Probleme?  
Wer hat „einen guten Draht“ zu den Eltern und könnte dabei sein, um bei problematischen Themen zu unterstützen?

### *Mit den Eltern gemeinsam vorbereitend abzusprechen:*

- Warum findet das Gespräch statt? Was soll besprochen werden? Wie können Eltern sich vorbereiten?
- Welche Beobachtungshilfen könnten ihnen zur Vorbereitung nützlich sein (siehe Anhang: Elternbeobachtungsbogen)?
- Welche Unterlagen sollten die Eltern mitbringen?
- Wo soll das Gespräch stattfinden?
- Wie viel Zeit wollen/können wir uns nehmen?
- Welches sind günstige Wochentage und Uhrzeiten für beide Elternteile?
- Wer soll warum am Gespräch teilnehmen?
- Sind die Eltern damit einverstanden?

### **Äußerer Rahmen für das Gespräch**

Wertschätzung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Gesprächs gegenüber zeigt sich auch in der Wahl und Vorbereitung des äußeren Rahmens.

- *Räumlichkeiten*  
Für Elterngespräche sollte es idealerweise ein entsprechend eingerichtetes Besprechungszimmer geben. Klassen- oder Lehrerzimmer sind eher ungeeignet. Welches Zimmer liegt so, dass möglichst keine Störungen (Lärm, Telefon etc.) von außen zu erwarten sind? Ein Schild an der Türe „Bitte nicht stören“ unterstreicht dies. Bitten Sie die Eltern, z. B. die Mobiltelefone auszuschalten.
- *Sitzordnung*  
Körperlich zugewandtes Sitzen, gegenüber oder „über Eck“ erleichtert Gespräche. Blickkontakt auf gleicher Augenhöhe ermöglichen Stühle, die erwachsenengerecht gestaltet sind.
- *Unterlagen*  
Liegen die benötigten Unterlagen bereit, bevor die Gesprächsteilnehmer eintreffen (Beobachtungsbögen, Produkte des Kindes, Portfolio etc.)?
- *Rollen und Funktionen*  
Nehmen mehrere Personen der Schule am Gespräch teil, ist es wichtig, vor Beginn des Gesprächs zu klären, wer in welcher Rolle/Funktion teilnimmt.

## Leitfaden für Schullaufbahngespräche zwischen Eltern und Klassenlehrkräften in Klasse 4<sup>33</sup>

Phase	Themen	Beispiel
Begrüßung und Kontaktaufnahme	Türöffner/„small talk“ Platz anbieten	„Schön, dass Sie beide gekommen sind!“
Information zu Struktur und Verlauf	Festlegen der zur Verfügung stehenden Zeit sowie der formalen Aspekte des Gesprächs	„Wie Sie wissen, geht es heute um die weitere Schullaufbahn ihres Kindes...“ „Wir haben dafür [...] Minuten Zeit. Sollten wir mehr Zeit benötigen, müssten wir einen weiteren Termin vereinbaren.“ „Ich möchte zunächst Ihre Wünsche und Sichtweisen kennen lernen. Anschließend werde ich Ihnen darlegen, wie ich ihr Kind einschätze.“
Wünsche und Sichtweisen der Eltern	Welche Überlegungen haben Eltern bisher angestellt (Wünsche, Träume, heimliche Hoffnungen und Erwartungen)? Argumente ernst nehmen und zunächst ohne Kommentar anhören.	„Was haben Sie sich vorgestellt?“ „Welche Schule soll Ihr Kind Ihrer Meinung nach im nächsten Schuljahr besuchen?“ „Was spricht Ihrer Meinung nach für diese Schule?“ „Welche Herausforderungen sehen Sie für ihr Kind und sich selbst, wenn sie/er diese Schule besuchen wird?“
Informationssammlung aus Sicht der Lehrkraft	Beschreibende Informationen geben, Darlegung des Notenbildes, Schilderung des Lern- und Arbeitsverhaltens	„[...] zeigt derzeit in Deutsch und in Mathe Leistungen im oberen/mittleren/unteren Bereich. In Ziffernnoten ausgedrückt heißt das...“ „In den letzten Jahren habe ich im Unterricht Folgendes beobachtet ...“ „Ihre/seine Arbeitshaltung und Selbstständigkeit betreffend...“ „Ihre/seine Stärken liegen...“ „Den Übergang betrachtend sehe ich folgende Herausforderungen...“

<sup>33</sup> Quelle: In Anlehnung an: Hennig und Ehinger (2012) sowie Schulpsychologie Niedersachsen (2004).

### Ableitung der Schullaufbahneempfehlung

Zusammenfassung der unterschiedlichen Standpunkte und Argumente. Nebeneinander stehen lassen, je nach Lage nochmals Stellung beziehen.

„Unsere Zeit neigt sich dem Ende zu. Lassen Sie mich zusammenfassen. Sie streben für Ihr Kind ... an, da Ihrer Meinung nach ... und ... gegeben ist.“  
 „Meine Empfehlung lautet nach wie vor auf ..., da ich ... sehe...“  
 „Ich habe Bedenken bezüglich...“

### Alternative Termine

Konkrete Informationen zu Alternativen, Bekanntgabe von Terminen

„Die Schullaufbahn Ihres Kindes betreffend, sind unsere Sichtweisen sehr different. Daher empfehle ich Ihnen, ein Gespräch bei der Beratungslehrkraft in Anspruch zu nehmen. Die Beratung durch die Beratungslehrkraft kann Ihnen helfen, andere Informationen über Ihr Kind im Gespräch und vielleicht auch über einen Begabungstest zu erhalten.“  
 „Die Anmeldetermine an den weiterführenden Schulen sind am ...“

### Verabschiedung

Eltern freundlich verabschieden

„Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag...“  
 „Für Ihre Entscheidung wünsche ich Ihnen alles Gute...“

### Dokumentation

Es erscheint sinnvoll, über das Gespräch ein Verlaufs- oder Ergebnisprotokoll anzufertigen. Dieses soll dazu dienen, Sichtweisen und Vereinbarungen nachlesen zu können und kann Grundlage für weitere Gespräche sein. Je nach Beratungspraxis an den Schulen erhalten die Eltern eine Kopie.

## Nachbereitung/Reflexion

*Eigene Gesprächsführung betrachten und den Verlauf/Prozess des Gesprächs überprüfen:*

- Wie ist das Gespräch gelaufen? Wie hat es sich entwickelt?  
Konnte mit jeder Person Kontakt aufgenommen werden?
- Haben alle ihre Sichtweise einbringen können? Wie haben die unterschiedlichen Sichtweisen zusammengepasst? Wie wurde die Empfehlung aufgenommen? Benötigen die Eltern weitere Unterstützung? Sollte den Eltern die Teilnahme am besonderen Beratungsverfahren nahegelegt werden?
- Welche Informationen sind mir neu?  
Wie hat sich meine Perspektive verändert oder erweitert?
- Welche weiteren Schritte wurden vereinbart? Wie wird deren Wirksamkeit überprüft werden?

*Gesprächsklima reflektieren*

- Wie war das "Gesprächsklima"? Habe ich mich wohlgefühlt?
- Wie vermute ich, ging es den anderen?  
Ist es gelungen eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen?
- Wie waren die Redeanteile?
- Blieben offene Fragen?

*Weitere Planung*

- Wie geht es weiter? Wie ist der nächste Schritt?
- Welche Aufgaben habe ich übernommen?  
Habe ich alles, was ich benötige, um meinen Aufgabenbereich zu erfüllen?

*Gesprächsführung allgemein*

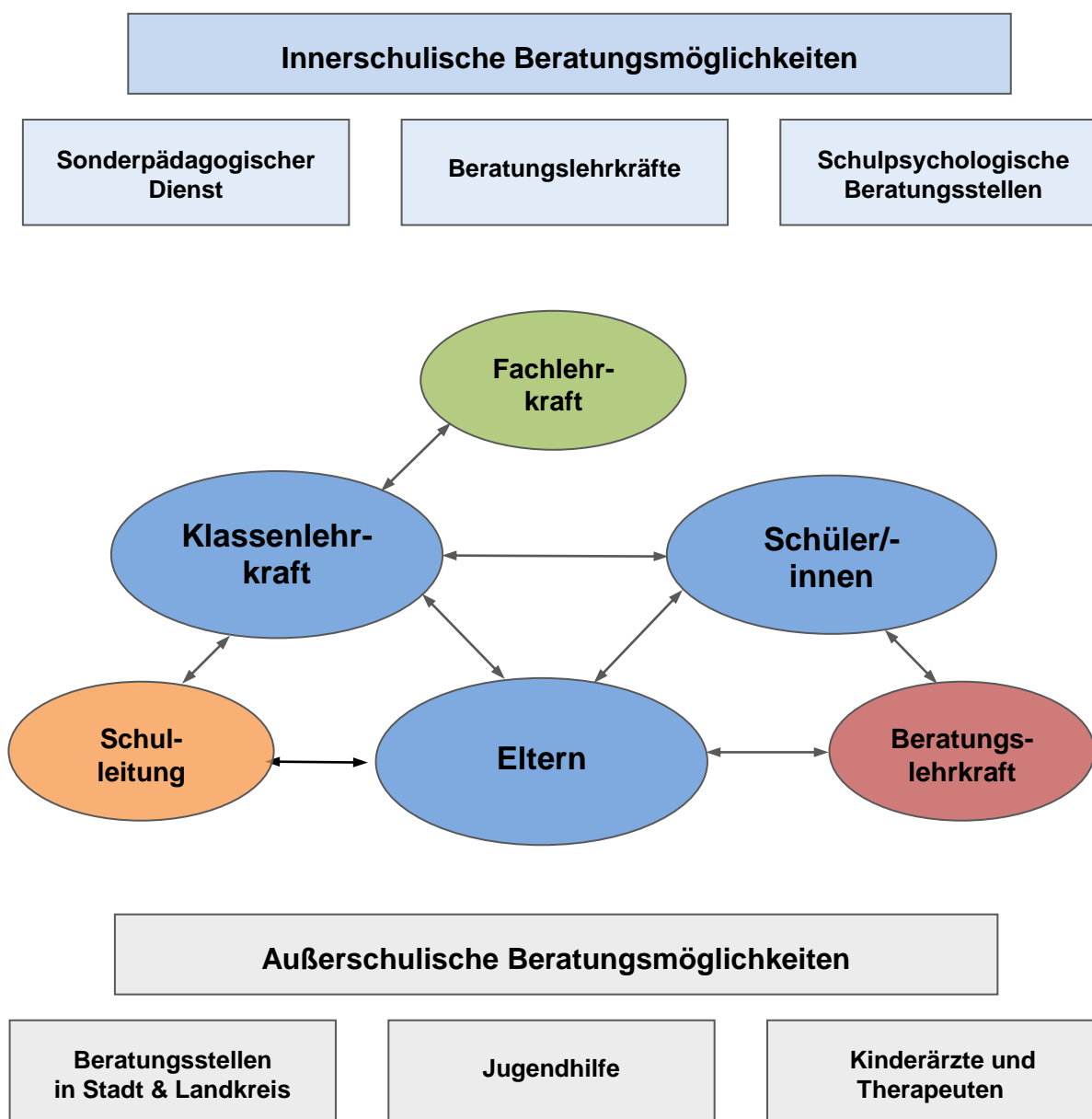
- Was ist mir im Gespräch gut gelungen?
- Was waren schwierige Punkte? Mit wem könnte ich diese noch im Detail reflektieren?

## Gespräche mit Kindern nachbereiten

Auch für Kinder gilt: „Gespräche führen lernt man [...] vor allem im praktischen Tun sowie im gemeinsamen Reflektieren über diese Gespräche“ (Potthoff, Steck-Lüschow, Zitzke, 2008. S.23). Der Reflexion fällt dabei eine besondere Rolle zu. Kinder lernen sich und andere in Gesprächssituationen bewusst wahrzunehmen und dies sprachlich auszudrücken. Hilfreiche und problematische Gesprächsverhaltensweisen zu beschreiben und anhand erlebter Beispielsituationen zu besprechen, können Einsichten schaffen und Handlungsmöglichkeiten in künftigen Gesprächen erweitern.

## Unterstützungssysteme

Individuelle Förderung und pädagogische Beratung beginnen nicht erst in Klasse 4. Bei bestimmten Problem- beziehungsweise Fragestellungen kann es sinnvoll sein, bereits frühzeitig weitere Hilfs- und Unterstützungsangebote einzubeziehen. Personen unterschiedlicher Institutionen haben verschiedene Aufgaben und Funktionen. Sie nehmen im Beratungsprozess unterschiedliche Rollen ein und sehen ihren Beratungsauftrag aus verschiedenen Perspektiven. Die nachfolgende Struktur soll das Zusammenwirken und mögliche Überschneidungen verschiedener Unterstützungssysteme verdeutlichen.



34

<sup>34</sup> Quelle: Zürcher, Rapp, Sichermann.

## Beratungslehrkräfte in Grundschulen und weiterführenden Schulen

Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler können bei Fragen und Problemen zum schulischen Lernen sowie zum Schulleben Beratungslehrkräfte hinzuziehen. Beratungslehrkräfte tragen dazu bei, durch Beratung und geeignete Untersuchungs- und Interventionsverfahren Schülerinnen und Schüler in ihrem Bildungsgang und in der Entfaltung ihrer Begabung zu fördern. Im Einzelnen erstrecken sich die Aufgaben auf folgende Bereiche (vgl. Verwaltungsvorschrift, 2000. S. 332):

### Schullaufbahnberatung

Eine Schullaufbahnberatung kann unter anderem in folgenden Phasen erforderlich werden:

- Bei der Einschulung,
- bei Übergängen innerhalb einer Schulart oder zwischen den Schularten,
- bei Entscheidungen über angestrebte Bildungsabschlüsse,
- bei der Orientierung über das berufliche Schulwesen.

### Beratungen bei Schulschwierigkeiten

Die Beratung umfasst unter anderem die Bereiche

- Leistungsschwächen und Lernschwierigkeiten,
- Motivations- und Konzentrationsprobleme,
- soziale und emotionale Probleme,
- Verhaltensauffälligkeiten.

Beratung durch eine Beratungslehrkraft dient als Orientierung und als Hilfe zur Selbsthilfe für Eltern, Schülerinnen und Schüler. Sie kann jederzeit, in allen Klassenstufen und allen Schularten kostenfrei in Anspruch genommen werden. Als mit dem Schulleben vertraute Personen ermöglichen Beratungslehrkräfte einen neutralen und aufgrund ihrer besonderen Ausbildung einen für Ratsuchende äußerst hilfreichen Blick auf Situationen und Schwierigkeiten. In den weiterführenden Schulen sind Beratungslehrkräfte somit auch Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, wenn Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten auftreten beziehungsweise wenn eine Korrektur der Schullaufbahn (Klassenwiederholung, Wechsel der Schule/Schulart etc.) angedacht ist. Werden Beratungslehrkräfte zur Unterstützung hinzugezogen, so sind folgende Merkmale Voraussetzung, die in den formalen Rahmenbedingungen der Bildungsberatung benannt sind (vgl. Verwaltungsvorschrift, 2000):

- Beratung ist *freiwillig*. Eltern, Schülerinnen und/oder Schüler kommen aus eigenem Antrieb und mit individuellen Fragestellungen. Die Ratsuchenden entscheiden, inwieweit sie die gemeinsam erarbeiteten Handlungsschritte eigenständig umsetzen.
- Beratung ist *vertraulich*. Beratungslehrkräfte unterliegen der Schweigepflicht. Die Ratsuchenden entscheiden, welche Informationen in welchem Umfang an welchen Personenkreis weitergegeben bzw. von diesen erfragt werden dürfen.
- Beratung ist *unabhängig*, d. h. Beratungslehrkräfte bemühen sich um größtmögliche Neutralität. Fragestellungen und Probleme werden in der Beratung von verschiedenen Seiten betrachtet, mit dem Ziel, den Entscheidungs- und Handlungsspielraum der Ratsuchenden zu vergrößern. Beratungslehrkräfte geben jedoch keine „Ratschläge“, wie etwa Empfehlungen für weiterführende Schularten.



Grundsätzlich steht Beratung bei Beratungslehrkräften allen am Schulleben beteiligten Personen offen. Beratungslehrkräfte arbeiten im innerschulischen Hilfsnetz eng mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie den Schulpsychologischen Beratungsstellen zusammen. Letztere sind für die Aus- und Fortbildung sowie Supervision der Beratungslehrkräfte zuständig.

### **Kooperationslehrkräfte des Sonderpädagogischen Dienstes**

Benötigen Schülerinnen und Schüler einen qualitativ anderen Zugang, um weitere Lernschritte machen zu können oder ergeben sich grundsätzliche Fragen zu Alternativen der Regelbeschulung, sind Kooperationslehrkräfte der Sonderschulen erste Ansprechpartnerinnen und -partner. Wie in der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen (2008)“ detailliert beschrieben, beraten sie im Rahmen ihrer Kooperation Lehrkräfte der Regelschule. Soll das Kind im Hinblick auf einen möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick genommen und untersucht werden, müssen die Eltern einbezogen werden.

### **Außerschulische Beratungsangebote**

- Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien etc.  
Regional gibt es unterschiedliche Beratungsstellen für unterschiedliche Fragestellungen und Probleme.
- Kinder- und Jugendärzte sowie therapeutische Praxen (Logopädie/Ergotherapie, Psychotherapie etc.), Sozialpädiatrische Zentren, Gesundheitsämter
- Angebote und Maßnahmen im Rahmen der Jugendhilfe

Adressen und Ansprechpersonen außerschulischer Beratungsangebote können bei der Beratungslehrkraft der Schule beziehungsweise der Schulpsychologischen Beratungsstelle erfragt werden.

## Literatur

- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Schmitz, B.: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56, 2010. S. 274-285.
- Bruder, S., Klug, J., et al: Beratungskompetenzmodell (eingereichtes Manuskript). In Bruder, Keller, Klug, Schmitz, 2011. S. 123.
- Bruder, S., Keller, S., Klug, J., Schmitz, B.: Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehrkräften. In Unterrichtswissenschaften, Jg.39, H. 2, 2011. S. 121-135.
- Buholzer, A.: Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmo-  
dell und Hilfsmittel. Donauwörth: Auer, 2006.
- Delfos, M.F.: „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). 7. Aufl. Weinheim:  
Beltz, 2011.
- Griebel, W., Niesel, R.: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von  
Kindern. Neubearbeitung 1. Aufl. Cornelsen, 2011.
- Hasselhorn, M. Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. Individuelle Voraussetzungen,  
Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: T. Guldemann & T. Hauser (Hrsg.):  
Bildung 4-8-jähriger Kinder. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag, 2005. S. 77-88.
- Hasselhorn, M., Gold, A.: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. durchgesehene  
Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 2009.
- Hennig, C., Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation. 6.  
überarb. Auflage. Auer, 2012.
- Hertel, S., Schmitz, B.: Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Largo, R., Beglinger, M.: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. 4. Aufl. Piper, 2008.
- Potthoff, U., Steck-  
Lüschow, A., Zitzke, E.: Gespräche mit Kindern. 5. überarbeitete Aufl. Cornelsen Scriptor, 2009.
- Prior, M., Winkler, H.: MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. 3.  
Aufl. Weinheim: Beltz, 2012.
- Sacher, W.: Elternarbeit: Fehlt es am gegenseitigen Respekt? In: Bildung & Wissenschaft,  
2011. S. 14-18.
- Schulpsychologie Nieder-  
sachsen (Hrsg.): Sich mit Eltern beraten - Das Elterngespräch am Ende der Grundschule zum  
Übertritt in die weiterführenden Schulen. Kursmaterialien. Hannover, 2004.  
  
Download  
[www.rsb-  
borken.de/fileadmin/Downloads/Beratung\\_Gespraechsfuehrung/elternberaten.pdf](http://www.rsb-borken.de/fileadmin/Downloads/Beratung_Gespraechsfuehrung/elternberaten.pdf)  
(27.3.2011)
- Von der Groeben, A.: Beraten lernen. Warum sollen wir lernen, was wir täglich tun? In: Pädagogik 2,  
2011. S. 10-13.
- Zürcher, A., Rapp, A.: Handreichung zum „Besonderen Beratungsverfahren“ für Beratungslehrerinnen  
und Beratungslehrer.(Hrsg): Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden  
Württemberg (Referat 56), Dezember 2011.

## Autorinnen/Autor

*Anke Zürcher, Oberpsychologierätin, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Ref. 56 – Außenstelle Kompetenzzentrum Schulpsychologie Tübingen*

*Dr. Andreas Rapp, Psychologiedirektor, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Ref. 56 Prävention und Schulpsychologische Dienste, Leitstelle betriebsärztlicher Dienst*

*Monika Sichermann, Beratungslehrerin, Grund- und Werkrealschule Heumaden*

Dr. Gernot Aich & Prof. Dr. Michael Behr

### **3. Das Eltern-Lehrer-Gespräch – auf die Grundeinstellung kommt es an!**

Bereits im Artikel „Zur Bedeutung von Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern“ wurde dargelegt, dass viele Eltern-Lehrkräfte-Gespräche als positiv und nutzbringend erlebt werden und im Sinne einer gelingenden Erziehungspartnerschaft ihre Entsprechung finden (Flor-Jäger, Jäger, 2009, Sacher, 2008). Wie in jeder Interaktion gibt es auch in schulischen Kommunikationssettings schwierige und konfliktbehaftete Gespräche. Nach Singer geht es in diesen mitunter mehr um Zuweisungen von Schuld, als um eine konsensorientierte Lösungsfindung zum Wohle des einzelnen Kindes. Es ist offensichtlich, dass gerade in schwierigen Elterngesprächen die Gesprächsführung sehr komplex, diffizil und anspruchsvoll ist. Äußerungen über den Erziehungsstil der Eltern oder die Qualität des Unterrichts werden laut Singer nicht selten geäußert. Verbale Verfehlungen können verletzend sein und sind in der Regel wenig zielführend (Singer, 2009). Um schwierige Gespräche konsensorientiert und gewinnbringend führen zu können, gibt es verschiedene Beratungs- und Gesprächsführungsansätze (Mutzeck, 2002), die prinzipiell vier Paradigmen zugeordnet werden können: Dem psychoanalytischen, dem kognitiv-behavioristischen, dem existenzial-humanistischen und dem systemischen Paradigma (Krause, Fittkau, Fuhr, Thiel, 2003, Schwarzer, Buchwald, 2009). Das im Rahmen dieser Veröffentlichung dargestellte Konzept der Transaktionsanalyse dient als mögliche Anregung zur konstruktiven Gesprächsführung in der Eltern-Lehrkraft-Interaktion. Andere Ansätze sind ebenfalls geeignet, die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern zu verbessern.

#### **Die Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse**

Als Hilfsmittel kann in diesem Kontext die sogenannte Grundeinstellung der Transaktionsanalyse dienen, ein Ansatz, der unter anderem die menschliche Interaktion und Kommunikation beleuchtet. Als Grundeinstellung versteht man im transaktionsanalytischen Sinne ein Set von Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen im Hinblick auf sich selber und auf andere Menschen. Meyer-Winter definiert die Grundeinstellung folgendermaßen:

„Sie beziehen sich auf einen Vergleich des Wertes, den jemand sich selbst zumisst, mit dem Wert, den er einem oder mehreren Menschen zumisst“ (Meyer-Winter, 1994. S. 248).

Das transaktionsanalytische Konzept reduziert Komplexität und hilft im Gespräch eine „gute“ Einstellung zum Gegenüber, aber auch zu sich selbst einzunehmen. In der Transaktionsanalyse wird dieses Modell noch weitergehender als (existentielle) Grundeinstellung bezeichnet. Aufgrund der Zielsetzung dieses Artikels kann an dieser Stelle jedoch nicht auf dieses erweiterte Verständnis der Grundeinstellungen eingegangen werden.

Der interessierten Leserin und dem interessierten Leser kann hierzu Grundlagenliteratur zur Transaktionsanalyse empfohlen werden (Aich, 2011, Hagehülsmann, 2006, Steward, Jones, 2000). Gleichzeitig kann es gelingen, eigene Gesprächsmuster zu erkennen und falls nötig, entsprechende Gesprächsstrategien zu entwickeln oder gegebenenfalls zu verändern. Die Transaktionsanalyse geht davon aus, dass alle Menschen in Stresssituationen, wie beispielsweise im Rahmen eines schwierigen Elterngesprächs, eine übergreifende Grundeinstellung einnehmen. Hagehülsmann und Hagehülsmann merken diesbezüglich an:

„Diese wird vor allem in kritischen Situationen deutlich, weil sie in solchen Momenten trotz vieler Anstrengung, eine positive Grundeinstellung einzunehmen, immer wieder überwiegt“ (Hagehülsmann, Hagehülsmann, 1998. S. 151).

Ernst (1971) entwickelte in diesem Zusammenhang das sogenannte „OK-Corral“. In diesem sind die nach der Transaktionsanalyse vorhandenen vier Grundeinstellungen aufgeführt.

<p><b>Grundeinstellung:</b> Für mich bin ich nicht OK, und für mich bist du OK. (-/+)</p> <p><b>Operation:</b> Abrücken, Weggehen</p> <p><b>Gefühle:</b> Niedergeschlagenheit, Trauer</p> <p><b>Aussage:</b> Ich bin hilflos.</p>	<p><b>Grundeinstellung:</b> Für mich bin ich OK, und für mich bist du OK. (+/+)</p> <p><b>Operation:</b> Einsteigen, Vorankommen</p> <p><b>Gefühle:</b> Gesunde Position  Keine vorherrschenden Gefühle, sondern alle der Situation angebrachten Gefühle</p> <p><b>Aussage:</b> Alles, was sich auf die momentane Situation bezieht.</p>
<p><b>Grundeinstellung:</b> Für mich bin ich nicht OK, und für mich bist du nicht OK. (-/-)</p> <p><b>Operation:</b> Nirgends hinkommen, aufgeben</p> <p><b>Gefühle:</b> Angst</p> <p><b>Aussage:</b> Ist doch sowieso alles sinnlos!</p>	<p><b>Grundeinstellung:</b> Für mich bin ich OK, und für mich bist du nicht OK. (+/-)</p> <p><b>Operation:</b> Loswerden, Abschieben</p> <p><b>Gefühle:</b> Wut, Ärger oder überfürsorgliche Überlegenheit</p> <p><b>Aussage:</b> Gib mal her, du schaffst es doch nicht.</p>

35

<sup>35</sup> Quelle: Inhalte nach Ernst, 1971; graphisch aufgearbeitet: Aich, G., Behr, M.

Im Folgenden werden die vier Grundeinstellungen erörtert und ihre möglichen Bedeutungen für den Gesprächsverlauf beleuchtet.

### **„Ich bin OK und du bist OK!“**

Diese Einstellung ist geprägt durch Respekt, Empathie und bedingungsfreier Wertschätzung gegenüber der anderen Person, aber auch einer gesunden Einstellung zu sich selbst. Eine Person, die in dieser Grundeinstellung kommuniziert, kennt sich selbst gut, akzeptiert die eigenen Schwächen und Stärken und muss diese in der Interaktion mit anderen Menschen nicht verdecken oder zur Schau stellen, um sich zu beweisen. Aus Sicht des personenzentrierten Ansatzes (Rogers, 1977, Weinberger, 2008) kann eine solche Person als authentisch bezeichnet werden. Durch die Annahme der eigenen Person versetzt man sich selbst in die Lage, mit Kritik konstruktiv umgehen zu können und auch in schwierigen Gesprächssituationen nicht eine der anderen Grundeinstellungen einzunehmen. In Konfliktsituationen oder bei kritischen Gesprächsthemen kann das Einnehmen der genannten Grundeinstellung schwierig sein und dennoch ist sie für eine gelingende Gesprächsführung grundlegend. Gührs und Nowak fassen dies wie folgt zusammen:

„In dieser konstruktiven und integrierten Haltung fühle ich mich weder über- noch unterlegen und brauche daher weder mich noch andere zu manipulieren. OK bedeutet jedoch keineswegs, alles gut und richtig zu finden, was jemand sagt und tut. Vielmehr gestehe ich mir und anderen durchaus Fehler zu, ohne mich und andere dabei jedoch als Person abzuwerten. Diese Haltung fördert gute Kommunikation und effektive Arbeit“ (Gührs, Nowak, 1995. S. 57).

Je mehr es einer Lehrkraft gelingt, diese Grundeinstellung einzunehmen, kann eine offene und konstruktive Gesprächsatmosphäre entstehen. Die Lehrkraft äußert ihre Standpunkte klar und offen und ermöglicht es dem Gegenüber, seine eigene Haltung ohne Angst vor Repressalien darzulegen oder hilft diesem, einen entsprechenden Standpunkt zu entwickeln. Durch diese Vorgehensweise kann auch dann ein positives Gesprächsklima entstehen, das von gegenseitigem Respekt und Achtung geprägt ist, wenn das Elternteil noch in anderen Grundeinstellungen gefangen ist. Die Offenheit ermöglicht es der Lehrkraft, in dieser OK-OK-Grundeinstellung auch schwierige Sachverhalte ohne Druck anzusprechen und die Meinung des Gegenübers ebenfalls zu akzeptieren. Probleme im Gesprächsverlauf werden aus dieser Grundeinstellung sachlich angesprochen oder erfragt. Abgrenzungen können ebenfalls vorgenommen werden. So kann beispielsweise artikuliert werden, dass man sich eine zunehmende Verantwortungsübernahme der Eltern im häuslichen Umfeld wünschen würde. Grundsätzlich gilt für das Eltern-Lehrkraft-Gespräch: Ich nehme als Lehrerin und Lehrer an, dass ich gute Arbeit leiste und kann mir deshalb Kritik anhören und meinen eigenen Standpunkt ohne Bedrängnis äußern. Von meinem Gegenüber nehme ich ebenfalls an, dass er grundsätzlich das Beste für sein Kind möchte. Möglicherweise nicht mit den Mitteln, die ich wählen würde.

Doch gerade darin liegt ja der Sinn des Gesprächs, nämlich herauszufinden, was ich denke und welche Idee mein Gegenüber besitzt, um in der Erziehung und Bildung des Kindes voranzukommen und schließlich einen gemeinsamen Weg zu beschreiten.

### **„Ich bin nicht OK und du bist nicht OK!“**

Personen, die diese Grundeinstellung in der Interaktion einnehmen, stehen auf einem Standpunkt, der geprägt ist von der Haltung „Ich bin nicht OK und du bist nicht OK“. Das Elternteil kann in diesem Moment keine Ratschläge annehmen und auch selber nichts zur konstruktiven Problemlösung beitragen, da es sich nicht in der Lage fühlt, Probleme aktiv anzugehen. Im Eltern-Lehrkraft-Gespräch sind dies mitunter Eltern, die „weder ein noch aus wissen“. Wichtig ist, dass man einer Person, die eine solche Grundeinstellung einnimmt, keine Ratschläge gibt, da die Person die Ratschläge aufgrund ihrer Haltung nicht umsetzen kann. Menschen in dieser Grundeinstellung trauen sich oft nicht zu, Dinge in die Hand zu nehmen. Deshalb erreicht man durch Ratschläge an dieser Stelle nur eine erhöhte Resignation und Abwehr nach dem Motto: „Die kann das ja leicht sagen, aber ich kann es nicht umsetzen!“ Es ist aussichtsreicher, die Ressourcen der Eltern durch Rückfragen zu aktivieren. Beispielsweise könnte man eine Elternperson, die Schwierigkeiten bei der Durchsetzung von Regeln im häuslichen Umfeld hat, fragen:

- Wann haben Sie es geschafft, die Regeln umzusetzen?
- Was war da anders?
- Was müssten Sie verändern, um die Regeln durchzusetzen?
- Was hält Sie davon ab?

Diese Beispiele sollen lediglich veranschaulichen, wie eine eventuelle Intervention aussehen könnte. Sie muss im Bedarfsfall individuell angepasst werden, damit sie zur Situation und natürlich auch zur eigenen Person passt. Das prinzipielle Ziel im Umgang mit Menschen, die in der beschriebenen Grundeinstellung verhaftet sind, ist es, diese aus ihrer verharrenden Haltung zu aktivieren, um wieder selbst eine Position als aktiver Problemlöser einnehmen zu können. Gleichzeitig ist es wichtig, nicht zu viel vom Gegenüber und von sich selbst zu erwarten, sondern beiden Parteien Zeit einzuräumen, um sich kleinschrittig auf den Weg zur gemeinsamen Problemlösung zu begeben. In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass die Elternperson, schlägt man den dargestellten Weg ein, wieder eher bereit ist, die Verantwortung anzunehmen, eigene Ideen zur Problemlösung einzubringen und sich schließlich aktiv an der Problemlösung zu beteiligen. Gleichzeitig wird durch dieses Vorgehen die Verantwortung für das Gelingen nicht mehr einseitig verteilt, sondern es entsteht ein gemeinsamer Ansatz, der zur Lösung des Problems führen soll. Lieber ein kleiner aktiver Schritt des Gegenübers, als ein großer Ratschlag, der im Sande verläuft. Eltern sollen durch die Beratung befähigt werden, Probleme eigenständig zu definieren und in der Folge eine aktive Haltung in der Bewältigung einzunehmen.

### **„Ich bin nicht OK und du bist OK!“**

Die dritte Position, die im Eltern-Lehrkraft-Gespräch eingenommen werden kann, lässt sich durch die Grundaussage: „Ich bin nicht OK, du bist OK“ zusammenfassend darstellen. In dieser Grundeinstellung erlebt sich das Elternteil ebenfalls als unfähig, Probleme aktiv zu lösen. Im Gegensatz zur vorher beschriebenen Position, wird die Lehrkraft jedoch in ihrem Status über die eigene Person gestellt. Das Motto könnte sein: „Ich kann es selber nicht lösen, aber Sie sind doch so kompetent. Könnten Sie die Sache nicht mal in die Hand nehmen?“ Aus Perspektive der Lehrkraft gilt es, diesbezüglich wachsam zu sein, da das beschriebene Verhalten geradezu einlädt, Ratschläge zu geben und die Passivität des Gesprächspartners durch die eigene Aktionsfreude zu unterstützen. Deutlich wird dies immer dann, wenn das Elternteil im Beratungsverlauf zunehmend ruhig wird und die beratende Person sehr viel spricht und Tipps gibt. Dieser Vorgang versinnbildlicht, wer im Gespräch die Verantwortung für die Lösung des Problems übernommen hat und zeigt genau auf, wie eine Beratungssituation nicht verlaufen sollte. Der zu Beratende bleibt passiv und die beratende Person ist überaktiv und verhindert somit die Aktivierung des Gegenübers. Das passive Elternteil hat den Vorteil, dass es weder etwas ändern noch selbst die Verantwortung übernehmen muss. Im Nachhinein kann es dann sagen: „Ich habe alles genauso gemacht, wie Sie es gesagt haben. Aber leider hat es nichts gebracht.“ Die Verantwortung wird abgegeben. Ein weiterer Mechanismus, der an dieser Stelle unbewusst von Personen in der „Ich bin nicht OK, du bist OK“-Position eingesetzt wird, ist das „Ja, aber...“-Muster, bei dem zwar vordergründig der Vorschlag des Beratenden angenommen, dann aber eine Begründung geliefert wird, warum man diesen Vorschlag in der konkreten Situation doch nicht umsetzen kann. Beides führt nicht zur Lösung des Problems. Für den Beratenden sind solche Gespräche oft sehr anstrengend, weil er merkt, dass ihm die Verantwortung für die Problemlösung übertragen wird und sich das Gegenüber nicht aktiv beteiligt. Auch hier kann es Sinn machen, den Gesprächspartner durch Fragen zu aktivieren. Häufig hilft es, die Kompetenz des Gegenübers wertzuschätzen und ihm zu verdeutlichen, dass er ebenfalls ein Experte in Bezug auf das eigene Kind ist.

Hilfreich im Umgang mit Eltern in dieser Grundeinstellung können beispielhaft folgende Sätze sein:

- Mir ist es wichtig, Ihre Sichtweise kennen zu lernen, da ich denke, dass Sie Ihr Kind von einer anderen Seite her kennen.
- Was denken Sie, wie das Problem gelöst werden könnte?
- Mir ist es wichtig, Ihre Meinung zu dieser Sache zu hören.
- Welche Gedanken haben Sie sich hinsichtlich der Problemlösung gemacht?

Wenn im ersten Moment keine Reaktionen oder Antworten folgen, gilt es sich in Geduld zu üben und Einfühlungsvermögen zu zeigen. Das Gegenüber ist es mitunter nicht gewohnt, in die Problemlösung so mit einbezogen zu werden und braucht deshalb Zeit, um nachzudenken und das gewohnte Muster zu verlassen. Ein zu schnelles Nachhaken verhindert, dass der Gesprächspartner Vertrauen in die eigenen Problemlösefähigkeiten entwickelt und bestätigt die im eigentlichen Sinne bestehende Grundeinstellung, da nun, wie gewohnt, doch von außen aktiv eingegriffen wird. Das Motto muss von daher „Hilfe zur Selbsthilfe“ lauten.

### **„Ich bin OK und du bist nicht OK!“**

Diese Grundeinstellung ist geprägt von einem selbstbewussten Umgang mit den eigenen Fähigkeiten, bei gleichzeitiger Abwertung des Gesprächspartners in seinen Kompetenzen. Menschen in dieser Grundeinstellung tendieren dazu, alles an sich zu ziehen, um eine für sie erfolgversprechende Lösung herbeizuführen. Sie trauen dem Gegenüber keine gleichwertige Kompetenz zu. Hierbei unterscheidet die Transaktionsanalyse zwischen zwei verschiedenen Varianten. Zum einen kann die Grundeinstellung gepaart sein mit dem Gefühl des Ärgers. Versinnbildlichen lässt sich dies mit der Figur „Meister Lämpels“ von Wilhelm Busch. Er erhebt fortlaufend den Zeigefinger und gibt anderen Personen Ratschläge und Tipps. Die Ansätze des Gegenübers werden als nicht zielführend angesehen und sind deshalb nicht „OK“. Das Motto lautet: „Wenn ich nicht wäre, würde es hier nicht laufen!“ Menschen, die häufig in dieser Grundeinstellung verweilen, gelten im Umfeld als rechthaberisch und egozentrisch und aggressiv. Die zweite Variante ist die des sogenannten „überfürsorglichen Typs“. Hier meint es die Person grundsätzlich gut mit dem Gegenüber, stülpt diesem jedoch die eigene Meinung und den eigenen Problemlöseansatz über. Nicht mit Geringschätzung und Abwertung, sondern mit wohlwollender Überlegenheit. Als Metapher für diese Grundeinstellung kann die sogenannte „Glucke“ herangezogen werden, die immer das Beste für das Gegenüber will, ohne nachzufragen, ob das Gegenüber dies überhaupt möchte. Das Motto lautet: „Komm, gib mal her, du schaffst es ohne mich nicht.“ Beide Arten sind problematisch, da sie dem Gegenüber keinen aktiven Spielraum einräumen und ihn in die Defensive und Passivität drängen. Für Lehrkräfte, die merken, dass sie im Eltern-Lehrkraft-Gespräch gerne in eine „Ich bin OK und du bist nicht OK“-Position geraten oder von den Eltern gedrängt werden, ist es wichtig, sich vor dem Gespräch die eigenen Gesprächsziele zu definieren und parallel hierzu die Problemsicht der Eltern aktiv zu erfragen. Wichtig ist aus transaktionsanalytischer Perspektive, dem Gegenüber Gesprächsräume und Handlungsoptionen zu eröffnen, dessen Sichtweise ernst zu nehmen und dadurch einen gemeinsamen Lösungsweg einzuschlagen. Auch im Gespräch gilt es, sich selbst immer wieder klar zu machen, dass die Lösung des Problems nur dann gelingt, wenn beide Gesprächspartner von dieser überzeugt sind und wenn beide sich befähigt fühlen, Lösungsschritte aktiv umzusetzen.



Eine weitere Variante, die im Eltern-Lehrkraft-Gespräch immer wieder auftaucht, ist die, dass beide Gesprächspartner sich in der „Ich bin OK und du bist nicht OK“-Grundeinstellung befinden. Dies führt zu einer konkurrierenden Situation, da beide Parteien aufgrund ihrer Grundeinstellung meinen, im Recht zu sein und die Sichtweise des Gegenübers entwerten. Ist dies der Fall, kann sich das Gespräch hochschaukeln und einen negativen Verlauf nehmen. Keiner gibt nach, weil beide der Meinung sind, dass ihr Weg der bessere sei. Die Unterstützung des Kindes, als eigentlicher Auftrag, steht in diesem Fall nicht im Vordergrund. Wenn man einen solchen Gesprächsverlauf wahrnimmt, ist es hilfreich, sich die Aussichtslosigkeit des Prozesses zu vergegenwärtigen und versuchen die Perspektive des Kindes wieder ins Zentrum der Bestrebungen zu rücken, um in der Folge aus der Konkurrenzbeziehung auszusteigen. Hier haben sich folgende Äußerungen bewährt:

- „Wir scheinen da ganz verschiedene Ansichten zu haben und mir ist es jetzt wichtig zu schauen, wie wir die Sache so zusammenbringen, dass sie allen Beteiligten weiterhilft.“
- „Trotz der unterschiedlichen Meinung ist es mir wichtig, zu überlegen, wie wir in Zukunft vorgehen können, um ihr Kind am besten zu unterstützen.“

### **Mögliche Fragen zur Reflexion nach einem Gespräch mit Eltern:**

- Überlegen Sie sich, an welchen Stellen es im Gespräch schwierig wurde. Analysieren Sie mit Hilfe der vier Grundpositionen in welcher Grundposition Sie sich an dieser Stelle des Gesprächs befunden haben.
- Analysieren Sie bitte ebenfalls in welcher Grundposition sich Ihr Gesprächspartner befunden hat.
- Überlegen Sie sich, welche Möglichkeit es für Sie gibt, sich in der Situation in die OK – OK Grundposition zu begeben.
- Wie können Sie es schaffen, im nächsten Gespräch in der OK-OK-Grundhaltung zu verweilen?

### **Eine Übung zu den Grundeinstellungen in der Gesprächsführung**

An dieser Stelle bietet sich eine Übung an, die mit einer Kollegin oder einem Kollegen im Rollenspiel durchgeführt werden kann. Sinn und Zweck der Übung ist es, eigene Muster zu erkennen und ein tieferes Verständnis für die Grundeinstellungen zu entwickeln. Oft sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von dieser Übung überrascht und begeistert, weil sie die Destruktivität kommunikativer Prozesse aus unproduktiven Grundeinstellungen verdeutlichen und somit helfen kann, das erlangte kognitive Wissen stärker zu internalisieren. Die Übung wurde von Hagehülsmann (Hagehülsmann, Hagehülsmann, 1998. S.155) im Kontext der Organisationspsychologie entwickelt und in diesem Artikel ist sie auf das Eltern-Lehrkraft-Gespräch angepasst worden.

### Wechselspiel der Grundeinstellungen

- Suchen Sie eine Gesprächspartnerin oder einen Gesprächspartner. Legen Sie das OK-Corral als Hilfe neben sich.
- Überlegen Sie sich ein Thema zum Übergang Grundschule - weiterführende Schule.
- Nehmen Sie bei dessen Erörterungen nacheinander (ca. 2 min.) die untenstehenden Grundeinstellungen ein.
- Notieren Sie am Ende jeder Sequenz, wie sich die entsprechenden Grundeinstellungen auf Ihr Gesprächsverhalten und auf die Problemlösung ausgewirkt haben.

	<b>Lehrkraft (Ich/Du)</b>	<b>Elternteil (Ich/Du)</b>	<b>Auswirkungen auf das Gesprächs- verhalten und die Problemlösung</b>
1.	-/+	-/+	
2.	-/+	+/-	
3.	+/-	-/+	
4.	+/-	+/-	
5.	-/-	-/-	
6.	+/+	-/-	
7.	+/+	+/-	
8.	-/+	+/+	
9.	+/+	+/+	

36

- Überlegen Sie sich zusammen Strategien, wie Sie aus unproduktiven Mustern aussteigen könnten und wie Sie im Gespräch die „Ich bin OK, du bist OK“-Grundeinstellung einnehmen könnten.
- Wenn Sie wollen, können Sie die Strategie mit Ihrer Gesprächspartnerin und ihrem Gesprächspartner im Rollenspiel durchspielen.

<sup>36</sup> Quelle: Übung nach Hagehülsmann, 1998; graphisch aufgearbeitet: Aich, G., Behr, M.

## Literatur

- Aich, G.: Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit von Lehrern. 3. Aufl. Schneider-Verlag-Hohengehren, 2011.
- Ernst, F.: Was in den einzelnen Grundeinstellungen geschieht. Transactional Journal, 1971, 4 S. 25–34.
- Gührs, M., Nowak, C.: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit den Konzepten der Transaktionsanalyse. Meezen: Limmer-Verlag, 1995.
- Hagehülsmann, U., Hagehülsmann, H.: Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Transaktionsanalyse in Managementtraining, Coaching, Team und Personalentwicklung. Paderborn: Junfermann-Verlag, 1998.
- Hagehülsmann, U.: Transaktionsanalyse - Wie geht denn das? Paderborn: Junfermann-Verlag, 2006.
- Jäger-Flor, D., Jäger, R. S.: Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule. Landau: Verlag für empirische Bildungsforschung, 2009. [www.vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](http://www.vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf) (20.02.10.)
- Krause, Ch., Fittkau, B., Fuhr, R. R., Thiel, H.U. (Hrsg): Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung. München: Schönigh, 2003.
- Meier-Winter, Th.: Anwendung der Transaktionsanalyse (TA). Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 1994.
- Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. Weiheim: Beltz, 2002.
- Rogers, C. R.: Therapeut und Klient. München: Kindler, 1977.
- Sacher, W.: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.
- Schwarzer, C., Buchwald, P.: (2001). Beratung. In: A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, 2001. S. 575-612.
- Singer, K.: Die Schulkatastrophe. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 2009.
- Steward, I., Joines, V.: Die Transaktionsanalyse. Freiburg: Herder-Verlag, 2000.
- Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. 12. Auflage. Weinheim: Beltz, 2008.

## Autoren

*Dr. phil. Gernot Aich (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd – Abteilung: Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention; Akademischer Rat)*

*Prof. Dr. phil. habil. Michael Behr (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd – Abteilungsleiter; Abteilung: Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention)*

Rita Woll

#### 4. Von Anfang an eine sichere Basis für Kinder und Eltern schaffen

Der Erfolg von Beratungsgesprächen mit Eltern im Übergang in die Orientierungsstufe speist sich aus den elterlichen Kooperationserfahrungen über die gesamte Grundschulzeit hinweg. Anhand eines konkreten Beispiels werden Prozesskennzeichen benannt, mit denen Eltern und Lehrkräfte durch gemeinsames, abgestimmtes Handeln die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern und dadurch die Beziehung der Erziehungspartner zueinander stärken können.

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren heißt es diesbezüglich:

*„Die Beratung von Erziehungsberechtigten ist ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Grundschule und gehört wie auch schon bisher zu den Aufgaben der Grundschullehrkraft. Kontinuierliche, verlässliche Information und Beratung der Erziehungsberechtigten mit verbindlichen Angeboten der Schule und ein vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sind der Grundstein für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89).*

Eltern in ihrer Entscheidung für eine weiterführende Schulart ihrer Kinder unterstützend zu beraten kann umso besser und stressreduzierter gelingen, je vertrauensvoller und stabiler das Verhältnis zwischen Eltern, Schule sowie Schülerinnen und Schülern ist. Der Aufbau und die Festigung einer gelungenen Beziehung braucht jedoch Zeit und sich entwickelndes Vertrauen. In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren wird diesbezüglich die Notwendigkeit betont, die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes von Anfang an kontinuierlich zu begleiten (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89*). Es ist zu vermuten, dass Beratungsgespräche zum Übergang auf weiterführende Schulen konsensorientiert gelingen können, wenn die am Bildungsprozess Beteiligten bereits über einen längeren Zeitraum kooperativ kommunizieren, das heißt Gespräche führen, die einem ähnlichen Ablauf in gleichbleibender Struktur mit wechselnden Inhalten folgen. Ein zentrales Thema der Klasse 1 kann mitunter der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Schule sein: Wie kann das Kind von den Eltern im häuslichen Umfeld und von der Lehrkraft in der Schule unterstützt werden? Wie kann es sich im neuen Umfeld orientieren, Sicherheit gewinnen und neue Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften knüpfen? Themen in Klasse 2 könnten die besonderen Wege jedes einzelnen Kindes beim Erwerb von Lesen, Rechnen und Schreiben sowie schulischen Arbeitstechniken sein. In der dritten Klasse sind Erfahrungen mit und Erkenntnisse aus Lernerfolgskontrollen und Leistungsüberprüfungen in den Fächern Deutsch und Mathematik von Interesse für die Beratungsgespräche.

Im Übergang von Klasse 3 zu Klasse 4 liegen die Ergebnisrückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten vor und können in die Beratungen einbezogen werden.

Wenn dann in Klasse 4 die Beratungsgespräche zum Übergang auf die weiterführenden Schulen anstehen und sich über die Jahre hinweg eine kooperative Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus etabliert hat, kann sich die Beratungssituation wie eine Art Zusammenfassung und logische Fortführung der ersten drei Schuljahre darstellen. Die Themen Lernwege, Leistungsstand und Übergang bilden dann den nach der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren anvisierten übergreifenden Blick auf die schulische Sozialisation des Kindes (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 89*).

### **Ziel der Zusammenarbeit: Begleitung und Förderung der Kinder**

Nicht nur die positive Einstellung gegenüber Eltern kann zu einer gelingenden Kommunikation führen, sondern auch die positive Einstellung gegenüber jedem einzelnen Kind. Dies bedeutet, einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und die ressourcenstärkenden Perspektiven zu fokussieren. Elterngespräche, die ausschließlich geprägt sind vom Reden über Probleme der Schülerinnen und Schüler, lösen unwillkürlich bei Eltern ein Widerstandsverhalten zur Verteidigung ihrer Kinder aus. Eltern sollte im Verlauf der Zusammenarbeit klar werden, dass es ausschließlich um das Wohl ihrer Kinder geht.

Der finnische Psychiater Furman formuliert den angesprochenen Aspekt des Perspektivwechsels wie folgt:

„Kinder haben eigentlich keine Probleme. Probleme werden definiert als Fähigkeiten, die sie noch nicht erlernt haben. Die meisten Schwierigkeiten, mit denen es Kinder zu tun haben - Ängste, schlechte Angewohnheiten, Schlaf- und Essstörungen, [...] werden als noch nicht ausgebildete Fähigkeiten angesehen. Kinder können diese Schwierigkeiten überwinden, indem sie die damit korrespondierenden Fähigkeiten erlernen, [...] d. h. dass wir uns von der Wahrnehmung eines 'Problems' wegbewegen hin zu einem Bewusstsein der Fähigkeit, die erforderlich ist, um das Problem zu überwinden [...]. Schließlich ist der Gedanke, eine Fähigkeit zu entwickeln, für Kinder viel attraktiver und motivierender als die Vorstellung, Schwierigkeiten überwinden zu müssen.“ (Furman, 2005. S. 15)

Die Aussage Furmans unterstreicht den motivierenden Gedanken einer stärkenorientierten Haltung. Nimmt man diese zum Anlass über die Inhalte eines Beratungsgesprächs nachzudenken, kann dieses über die Information der Eltern zur Entwicklung der kindlichen Bildungsbiografie hinausgehen. Anhand differenzierter Schilderungen unterschiedlicher (Lern-) Situationen und den daraus resultierenden neu zu lernenden Fähigkeiten, könnten diese als *positive* Ziele gemeinsam herausgearbeitet werden.

„Miteinander erarbeiten“ bedeutet, dass es bezüglich dieses speziellen Aspekts eines Beratungsgesprächs von Seiten der Lehrkraft keine im Vorhinein definierten Ziele gibt, sondern sich alle miteinander auf denselben gemeinsamen Such- und Entwicklungsprozess einlassen. Dies verlangt von Lehrkräften, sich in einen offenen Prozess zu begeben, dessen Ergebnisausgang unbekannt ist. In der Folge ist es wichtig, sich auf *ein* konkretes Ziel einzulassen, für dieses eine neu zu lernende Fähigkeit zu definieren und einen entsprechenden Umsetzungsplan zu entwickeln.

So könnte beispielsweise aus der Schilderung der Eltern, wie anstrengend es für sie nachmittags mit den Hausaufgaben ist, weil das Schulkind immer wieder nach der Mutter ruft, als positives Ziel entwickelt werden: „Die Fähigkeit lernen, Hausaufgaben selbstständig zu erledigen“. Aus der Schilderung der Lehrkraft, dass das Schulkind, wenn es eine Textaufgabe erledigen soll, sofort sagt: „Das kann ich nicht“, könnte sich als Ziel ergeben: „Die Fähigkeiten entwickeln, Textaufgaben selbstständig zu lösen“. Aufgrund der Beschreibung, dass der Junge wiederholt um sich schlägt, wenn ihn jemand beschimpft, könnte als zu lernende Fähigkeit formuliert werden: „Sich so zu behaupten, dass weder er noch andere verletzt werden. Eine dicke Elefantenhaut entwickeln“.

Ein weiterer positiver Effekt dieser Herangehensweise könnte sein, dass sich Eltern und Lehrkräfte als gleichberechtigte Partner verstehen, die das Kind beim Erlernen neuer Fähigkeiten unterstützen. Dabei kann es sehr hilfreich sein, das Schulkind an diesen Gesprächen zur weiteren Entwicklungsförderung teilnehmen zu lassen. Es ist immerhin das Kind, das diese Fähigkeiten erlernen soll. Die bisherigen Erfahrungen der Autorin im Hinblick auf die gemeinsame Beratung zwischen Eltern und Lehrkräften zeigen, dass Schulkinder sehr stolz sind, mit Eltern und Lehrkräften gemeinsam Ziele zu erarbeiten, für die sie sowohl von Zuhause als auch von Seiten der Schule Unterstützung bekommen (vgl. Projektbericht. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, 2008).

## Die Erziehungspartnerschaft für das Schulkind durch gemeinsame Erstellung von Unterstützungsplänen stärken

Folgender Strukturplan kann für die halbjährlichen Elterngespräche eine hilfreiche Struktur bieten:

<b>Förderplan: Ziele und Verpflichtungen für</b> _____		<b>Datum</b> _____
<b>Teilnehmende:</b>		
<b>Perspektive</b>	<b>Ziele</b>	<b>Aufgaben</b>
<i>des Kindes</i>		
<i>der Eltern</i>		
<i>der Lehrkraft</i>		
<i>anderer Unterstützer</i>		
<b>Nächster Termin:</b>		

37

<sup>37</sup> Quelle: Bright-Start-Programm – Kindergarten Kerava/Finnland. Freie Übersetzung nach Woll, R.

<b>Überprüfung der Förderplanung für</b> _____	<b>Datum</b> _____
---	--------------------

**Teilnehmende:**

Perspektive	Aufgaben erfüllt	neue Ziele	neue Aufgaben
<i>des Kindes</i>			
<i>der Eltern</i>			
<i>der Lehrkraft</i>			
<i>anderer Unterstützer</i>			

*Nächster Termin:*

38

**Kennzeichen des Prozesses:**

- Das Schulkind, die Eltern und die Lehrkraft setzen sich in angemessener Atmosphäre zusammen und machen sich Gedanken zum Thema: „Was sollte das Kind als nächstes lernen? Wobei könnte es Unterstützung benötigen?“ „Was möchtest Du als nächstes lernen? Wobei könnten wir dich unterstützen?“ Miteinander werden positive Ziele erarbeitet. Es hat sich laut der Autorin in der Praxis gezeigt, dass das konkrete Ziel lediglich eines von vielen möglichen Zielen ist.

<sup>38</sup> Quelle: Bright-Start-Programm – Kindergarten Kerava/Finnland. Freie Übersetzung nach Woll, R.



- Entscheidend sind das gemeinsame Erarbeiten und die positive Atmosphäre, in der das geschieht. Dadurch werden die Beziehungen zwischen den Beteiligten gestärkt. Jeder Anwesende verpflichtet sich, einen konkreten Beitrag zu leisten. Die Beiträge werden als konkret überprüfbare Aufgaben formuliert. Diese werden schriftlich festgehalten und könnten für das Thema „Hausaufgaben selbstständig erledigen“ wie folgt aussehen.

Verdeutlichung an einem Beispiel

<b>Förderplan: Ziele und Verpflichtungen für</b> _____	<b>Datum</b> _____
<b>Teilnehmende:</b>	

Perspektive	Ziele	Aufgaben
<i>des Kindes</i>	Ich erledige meine Hausaufgaben selbstständig.	Ich gehe Schritt für Schritt meinen Plan durch. Wenn ich nicht mehr weiter weiß, darf ich meine Eltern nach den nächsten Schritten im meinem Plan fragen.
<i>der Eltern</i>	Ich unterstütze mein Kind darin, seine Hausaufgaben selbstständig zu erledigen.	Wenn mein Kind nicht weiter weiß, darf es mich fragen und ich stelle ihm die Fragen(!) aus dem Plan (sage nicht die Antworten). Ich stelle zum Abschluss eventuell noch die Frage: „Wie hast du das geschafft?“
<i>der Lehrkraft</i>	Ich unterstütze die Schülerin oder den Schüler darin, sein/ihre Hausaufgaben selbstständig zu erledigen.	Ich erarbeite mit der Schülerin/dem Schüler einen Strukturierungsplan mit hilfreichen Fragen zur Lösung von Aufgaben. Ich frage nach zwei Wochen, wie es geklappt hat.
<i>anderer Unterstützer (z. B. Großeltern, Nachbarn, Geschwister, Sozialpädagogen)</i>	Wenn es noch andere Unterstützer gibt, wird miteinander überlegt, welchen spezifischen Unterstützungsbeitrag sie leisten können.	
<b>Nächster Termin:</b>		

39

<sup>39</sup> Quelle: Beispiel nach Woll, R., siehe dazu auch „Mein Fünf-Punkte-Plan“ auf der folgenden Seite.

### Mein „Fünf-Punkte“ Plan

1. Was ist meine Aufgabe (Ich sage sie mit meinen eigenen Worten)?  
Was weiß ich schon? Was brauche ich noch?
2. Welche Möglichkeiten gibt es, um die Aufgabe zu lösen?  
Welche möchte ich ausprobieren?
3. Was ist der erste Schritt?  
Was ist der nächste Schritt?
4. Wenn ich einen Fehler gemacht habe, sage ich: „Halt, jetzt habe ich einen Fehler gemacht. Jetzt weiß ich schon einmal, was nicht funktioniert. Ich probiere einen anderen Weg aus.“
5. Wie hat mein Plan geklappt? Ich freue mich, dass sich die Mühe gelohnt hat.

Damit die dargestellte Planung Erfolg hat, sollte bei der Erarbeitung derselben unbedingt im Vorfeld angesprochen werden, welche Störungen und Schwierigkeiten auftreten könnten und wie diese zu meistern sind. Was kann das Kind sagen und tun, wenn die Freundin vor der Tür steht und spielen will? Wenn Aufgaben, egal von wem, nicht erledigt werden, wird dies nicht kritisiert, sondern die Frage lautet: „Da gab es Schwierigkeiten, die *wir* nicht bedacht haben. Was müssen wir fürs nächste Mal beachten?“ Diese Formulierungen verdeutlichen, dass Erfolge wie Misserfolge gemeinsam getragen werden, ohne Schuldzuweisungen und Reglementierungen. Die praktischen Erfahrungen zeigen auch, dass es hilfreich ist, sich bei der Erarbeitung von Unterstützungsplänen auf ein konkretes Thema zu beschränken. Erzielt man gemeinsam an einem spezifischen Punkt erfolgreiche Veränderungen, hat dies nach Aussage der Autorin positive Auswirkungen auf das System Schule und das familiäre Umfeld insgesamt. Optimismus, Motivation und Vertrauen werden bei allen Beteiligten gestärkt. Wünschenswert wäre auch das Vereinbaren eines Folgetermins im Abstand von etwa zwei bis drei Wochen nach dem erstmaligen Treffen. In diesem kann dann der Erfolg der ersten Vereinbarungen überprüft werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das gemeinsame Anliegen von Eltern und Lehrkräften in der Regel die bestmögliche Begleitung und Förderung der Kinder im schulischen und außerschulischen Umfeld ist. Hierbei könnte das Motto lauten:

„Wir wissen im Vorfeld nicht, welchen Weg das Kind nehmen wird, aber gemeinsam werden wir es dabei unterstützen und begleiten, seinen bestmöglichen Weg zu finden.“

Wenn diese Haltung den Ausgangspunkt des Kooperationsprozesses bildet, sind die Voraussetzungen und Grundlagen für eine gelingende, d. h. konsensorientierte Bildungspartnerschaft geschaffen.

**Literatur:**

- Furman, B.: Ich schaffs! Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2005.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zu den Vergleichsarbeiten, 2011.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) (Hrsg.): Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; in: Kultus und Unterricht Nr. 9 vom 2. Mai 2012, S. 89 ff.
- Verein zur Förderung der Jugendhilfe: Projektbericht „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“, gefördert durch KVJS, Stadt Pforzheim, Hausch-Stiftung. Pforzheim, 2008.
- Woll, R.: Partner für das Kind. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2008.

**Autorin:**

*Rita Woll, Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Einzel- und Gruppenangebote in der Integrativen Kindertagesstätte Momo und der Bohrrainschule in Pforzheim, Fachdienst Frühe Hilfen im Landratsamt Calw*

Jonas Naumann

## 5. Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern mit Migrationshintergrund

### Interkulturelle Kompetenz in der Beratung mit Eltern

Im Prozess der Kooperation und Zusammenarbeit mit Eltern sollten sowohl Eltern als auch Lehrkräfte über ein gewisses Maß an interkultureller Kompetenz verfügen, dessen Vorhandensein nicht grundsätzlich erwartet werden kann, sondern einem Prozesscharakter unterliegt. Es geht diesbezüglich nicht darum, andere Kulturkreise und deren spezifische Werte und Normen lediglich zu kennen bzw. diese zu verstehen und zu akzeptieren. Auch geht der Begriff über die Toleranz anderer Kulturen im eigenen Lebensumfeld hinaus. Nach Bolten entstehen Interkulturen vielmehr dann, wenn Personen aus unterschiedlichen Lebenswelten miteinander in Interaktion treten und im Verlauf dieses Prozesses etwas Neues, bisher Unbekanntes und nur bedingt Vorhersagbares entsteht. Interkulturen entwickeln sich somit in der aktiven Auseinandersetzung der beteiligten Personen und existieren auch nur in Abhängigkeit der Interaktionspartner, sind also nicht pauschal zu definieren. Sie unterliegen einer gewissen Dynamik und werden ständig neu geschaffen (vgl. Bolten, 2007, S. 22). Interkulturelles Lernen geht somit über das Kennen der vermeintlichen Andersartigkeit, eines gegenseitigen Verständnisses, der Empathiefähigkeit und Toleranz hinaus. Es impliziert vielmehr die Fähigkeit der Interaktionspartner, auf dem Hintergrund der Reflexion subjektiver Erfahrungen, eigener Werte- und Normensysteme, Interkulturalität über ein situativ-dynamisches und damit aktiv-kommunikatives Aushandeln zu leben (vgl. Naumann, 2012). Eine gelingende Zusammenarbeit und Kooperation ist nach diesen Ausführungen ein immer wieder neu zu gestaltender Prozess, für den es kein vorgefertigtes Schema gibt. Dennoch lassen sich Themenbereiche darlegen, die im Rahmen der konkreten Ausgestaltung des Kooperationsprozess im Vorfeld reflektiert werden sollten.

Inwiefern...

- gewährleistet die Zusammenarbeit eine gemeinsame Suche nach Wegen zur Überwindung sprachlicher Barrieren?
- ist Raum und Zeit für den Austausch über unterschiedliche Erfahrungen mit dem System Bildung vorhanden?
- kann das eigene Rollenverständnis als Elternteil bzw. Lehrkraft reflektiert und kommuniziert werden?
- werden sich gegenseitige Erwartungen mitgeteilt?
- besteht ein Austausch über die existenten Rechte und Pflichten im Kooperationsprozess?
- besteht eine Atmosphäre, in der vorhandene Verunsicherungen und Ängste offen thematisiert werden können?
- wird nach Zielen für das Kind gemeinsam gesucht?
- ist die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit ein kooperatives und konsensorientiertes Produkt?

**Literatur:**

- Bolten, J.: Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung, Thüringen, 2007.
- Holzbrecher, A.: Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Stuttgart: Wochenschau-Verlag, 2011.
- Naumann, J.: Interkulturelle Kompetenz - ein literaturbezogener Zugang. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 38 (2012). S. 9-11.
- Treichel, D., Meyer, C.H.: Lehrbuch Kultur. Münster: Waxmann, 2011.  
[www.ikkompetenz.thueringen.de/](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/) (11.07.2012)  
[www.interkulturelles-portal.de/home](http://www.interkulturelles-portal.de/home) (11.07.2012)

**Autor**

*Jonas Naumann, Studienrat, Landesinstitut für Schulentwicklung,  
Referat 32*

Elke Picker

## **6. Beratung mit Eltern mit Migrationshintergrund aus der Perspektive der Elternstiftung**

Die Beratung von Eltern mit Migrationshintergrund erfordert von Lehrkräften eine besondere Sensibilität, da nicht grundsätzlich von gemeinsamen schulischen Sozialisationserfahrungen ausgegangen werden kann. So sind individuell auf die jeweilige Situation angepasste Vorüberlegungen Voraussetzung für einen gelingenden Beratungsprozess. Gespräche über den Lernstand des Kindes, das Arbeitsverhalten, über erzielte Fortschritte aber auch objektive Probleme und schließlich die Beratung zum Übergang in eine weiterführende Schule kann in aller Regel nur dann gelingen, wenn über die Jahre ein Verständnis entstanden ist, das das Wohl des Kindes als gemeinsamen Auftrag von Elternhaus und Schule in den Mittelpunkt stellt. Voraussetzung hierfür ist ein gewachsenes und vertrauensvolles Verhältnis der am Bildungsprozess beteiligten Personen. Damit stellt die Beratung von Eltern mit Migrationshintergrund keine Besonderheit dar. Gleiches gilt grundsätzlich für jede Art der gelingenden Zusammenarbeit.

Eine besondere Herausforderung stellt sich immer dann ein, wenn zu den unterschiedlichen systemischen Vorerfahrungen auch sprachliche Barrieren überwunden werden müssen. Informationen zu schulischen Themen, über Sachstände oder Leistungen sollten, wenn möglich, in einer für Eltern verständlichen Weise dargestellt werden. Zudem sind sowohl Eltern als auch Lehrkräfte mit zum Teil differierenden Rollenvorstellungen konfrontiert. Unterschiedliche Erwartungshaltungen an Person und Institution, aber auch die divergierend empfundene Zuweisung von Rechten und Pflichten sind grundsätzliche Aspekte, die es aufzuarbeiten gilt. Vorverurteilungen und subjektive Bewertungen in Richtung Interesse und Engagement sollten im Sinne der Zielorientierungen, einer gelingenden Zusammenarbeit, vermieden werden. In der Folge können sich sonst Verunsicherungen sowohl bei Eltern, als auch bei Lehrkräften einstellen, die die Kommunikationssituation ungünstig beeinflussen. Werden die an dieser Stelle aufgeführten Entwicklungsaufgaben nicht in angemessener Weise aufgegriffen und gut geplant angegangen, ist von einem erschwerten Kooperationsprozess auszugehen. Manifestiert sich allerdings ein nicht zielführender Kontakt zum Elternhaus, sollte dieser durch ein überlegtes Instrumentarium von Seiten der Schule durchbrochen werden. Das kann nicht allein Aufgabe von Schulleitung, Lehrerkollegium und Schulsozialarbeit sein, sondern sollte immer auch in das Aufgabengebiet des Elternbeirats oder von Elternmentoren fallen. Elternmentoren haben die Funktion als geschulte Gesprächspartner auf Eltern zuzugehen und diese in ihrer Herkunftssprache zu beraten.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Anmerkung: Nähere Informationen finden sich unter [www.elternstiftung.de/elternmentoren1.html](http://www.elternstiftung.de/elternmentoren1.html).

## Mögliche Entwicklungsbausteine

Mit sprachlichen Barrieren gemeinsam umgehen lernen.

Eltern möglicherweise fehlende Informationen über das System Bildung ermöglichen.

Rollendiffusität ausräumen und den Austausch über Erwartungen, Rechte und Pflichten ermöglichen.

Eltern den Kontakt zur Schule, zu anderen aktiven Eltern und Lehrkräften proaktiv anbieten.

Unsicherheiten, Ängste und Ressentiments im Gespräch abbauen.

Unterschiedliche Wege der Kontaktaufnahme bedarfsorientiert ermöglichen.

Mögliche Unklarheiten über die Gestaltung der Zusammenarbeit ausräumen.

Die Elternstiftung bietet darüber hinaus niederschwellige Informationsmöglichkeiten für Eltern mit Migrationshintergrund an. So zum Beispiel der Austausch über Erziehungs- und Bildungsfragen im Rahmen eines Elterncafés.

In Kursen mit den Titeln „*Wie funktioniert die Schule?*“ (Elternstiftung, 2012) und „*Grundschule – was dann?*“ (Elternstiftung, 2012) sollen zum Einen Informationen sächlicher Art dargeboten werden, andererseits gilt es Eltern dahingehend zu befähigen, eine realistische Sicht auf die Anforderungen der jeweiligen Schule und die Fähigkeiten ihres eigenes Kind zu entwickeln.

Das Beratungsgespräch über die Wahl der weiterführenden Schule kann, wie an dieser Stelle deutlich werden sollte, nur dann im Sinne eines gelingenden Übergangs für das Kind geführt werden, wenn der Dialog zwischen Elternhaus und Schule bereits im Vorfeld kontinuierlich und kooperativ stattgefunden hat. Die Beratung von Eltern mit Migrationshintergrund stellt dabei keine Ausnahme dar, kann jedoch alternative Reflektionsthemen und Handlungsstrategien implizieren.

## Literatur

Elternstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.):  
Elternstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.):

Wie funktioniert Schule? 3. Aufl., 2012.  
Grundschule – was dann? 1. Aufl., 2012.

## Autorin

Elke Picker – Vorstandsvorsitzende der  
Elternstiftung Baden-Württemberg

## Kapitel III

# Den Übergang verantwortlich und kooperativ gestalten



41

<sup>41</sup> Abb. 11: Kooperatives Gestalten.



Jonas Naumann und Joseph Roth

## 1. Übergänge theoretisch beleuchtet

Übergänge zwischen differenzierten Systemebenen sind selbstverständliche Entwicklungselemente für ein gelingendes Leben. Trotz dieser vermeintlichen Normalität birgt jeder strukturelle Veränderungsprozess immer auch das Risiko des Scheiterns in sich. Für die das Kind unterstützenden und begleitenden Systeme impliziert dieser Sachverhalt einen pädagogischen Auftrag. Es gilt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse der Transitionsforschung ein Übergangskonzept zu entwickeln, das alle am Bildungsprozess beteiligten Personen berücksichtigt, konsensorientiert ausgerichtet ist und das Kind in den Mittelpunkt der Bestrebungen stellt. In diesem Kapitel werden auszugsweise theoretische Anregungen dargestellt, die für die Planung eines Übergangskonzepts interessant sein könnten.

### Linien der Transitionsforschung

Der Begriff Transition oder Übergang kommt als Terminus in verschiedenen wissenschaftlichen Forschungsbereichen und -disziplinen vor und wird daher oft synonym verwendet. In der Psychologie taucht dieser unter dem Begriffsmantel der menschlichen Entwicklungsstufen auf<sup>42</sup>, im Bereich der Soziologie als Betrachtungsfeld um und über den Lebenszyklus<sup>43</sup>, in der Anthropologie als Veränderungsprozess von Übergangsriten<sup>44</sup> und schließlich in der Pädagogik als Szenario und Handlungsmuster von Entwicklungsaufgaben innerhalb eines Schul- und Bildungssystems<sup>45</sup>. Daran schließen sich zahlreiche Fragestellungen an und begründen damit ein international entstandenes Forschungsfeld, „in dem komplexe biografische Wandlungsprozesse im sozialen Kontext untersucht werden [...]“ (Griebel, 2011. S. 35) und ebenso aufgezeigt wird, dass Übergänge in sozialen Prozessen ablaufen, an denen neben dem betroffenen Individuum noch zahlreiche andere Beteiligte eingebunden sind, die sich in dem jeweiligen sozialen Kontext gegenseitig bedingen (vgl. Wörz, 2004. S. 28). Ferner wird „der Transitionsbegriff [...] der Komplexität und den sozialen Prozessen gerecht, die im Zusammenhang mit solchen Übergängen initiiert werden und die sich sowohl auf individueller, familialer und kontextueller Ebene beschreiben lassen“ (ebenda. S. 26).

<sup>42</sup> Anmerkung: vertiefende Literatur: vgl. u.a. Lewin, 1951, Erikson, 1959, Bronfenbrenner, 1981, Lazarus, 1995, Aymanns, Filipp, 2010.

<sup>43</sup> Anmerkung: vertiefende Literatur: vgl. u.a. Strauss, 1974, Elder, 1985, Elias, 1987.

<sup>44</sup> Anmerkung: vertiefende Literatur: vgl. u.a. van Gennep, 1986.

<sup>45</sup> Anmerkung: vertiefende Literatur: vgl. u.a. Havighurst, 1982, Faust, 2008, Griebel, Niesel, 2004, 2011.

## **Begriffsbestimmung**

Transitionen sind Lebensereignisse und deren entwicklungspsychologisches Verarbeiten, das in komplexen Wandlungsprozessen abläuft und dadurch „Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren [...] es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren [kommt], da Anpassung und Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden müssen [...]“ (Wörz, 2004. S. 35f.). Jeder Übergang ist somit durch einen individuellen und bildungsbiografischen Abschnitt gekennzeichnet und gilt durch den jeweiligen Systemwechsel als Transitionsprozess. Im Kindesalter ist es ausgehend von der Geburt die Aufnahme in die Familie, die teilweise anschließende außerfamiliäre Betreuung, der Weg in die Kindertageseinrichtung, vom anschließenden Elementar- in den Primarbereich und daran gekoppelt der bildungssystemische Weitergang von der Grundschule auf die jeweils weiterführende Schulart. Alle Beteiligten erfahren somit in einer chronologischen Abfolge von Altersstufen, dass Kinder zahlreiche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen durchlaufen. Innerhalb dieser Abfolge von verschiedenen Phasen treten innerpsychische Belastungsfaktoren wie z. B. die Neugestaltung der Beziehungsebenen zu den jeweiligen Begleitern auf (ebenda). Das Bewältigen dieser altersgemäßen und entwicklungsrelevanten Aufgaben rückt dabei stark in den Fokus. Dadurch unterstreicht dieser Verlauf, dass „das Individuum mit einem Zuwachs an Kompetenzen und Entwicklungsschritten reagiert“ (Griebel, Niesel, 2011. S. 56). Diese Entwicklungen werden dadurch hervorgerufen, dass das Kind innerhalb der Auseinandersetzungen mit sich und anderen am sozialen System Beteiligten auf gesellschaftliche Anforderungen trifft, die durch das Bewältigen dieser Veränderungen so zu einer bedeutsamen biografischen Erfahrung in der Identitätsentwicklung führen (vgl. Wörz, 2004. S. 36).

## **Die Perspektive der pädagogischen Übergangssituation**

In der Forschung haben sich besonders folgende theoretischen Ansätze aufgetan, mit denen man unter anderem die Übergänge vom Elementar- über den Primar- bis hin zum Sekundarbereich theoretisch beleuchten kann. Der ökopyschologische Ansatz (Bronfenbrenner, 1981), das Stresskonzept (Lazarus, 1995), der Übergang als kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995), und das Transitionsmodell (Griebel, Niesel, 2004, 2011). Im Folgenden werden die genannten Ansätze prägnant und in ihren Kernaussagen aus der Perspektive des Transitionsansatzes von Griebel und Niesel dargestellt.

## **Der ökopsychologische Ansatz**

Bronfenbrenner (1981) sieht laut seinem ökopsychologischen Ansatz einen ökologischen Übergang darin begründet, dass sich eine Entwicklung und Anpassung an eine neue Institution oder Einrichtung außerhalb des Familienverbundes vollzieht und Veränderungen in der Identität und den Rollenbeziehung hervorgerufen werden. Hier treffen die wechselnden Eigenschaften naher Lebensbereiche auf die des sich aktiv entwickelnden Menschen. Diese Lebensbereiche agieren miteinander und stehen ständig in Relation zueinander und beeinflussen dadurch den kontextualen Beziehungsprozess neu (vgl. Bronfenbrenner, 1981. S. 37). An das Individuum werden durch diese Veränderungen auch Verhaltenserwartungen gestellt, die den Übergang in verschiedene Systemebenen und deren neue Rolle definieren. Ein solcher ökologischer Übergang ist dann erkennbar, „wenn [sich] eine Person in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (ebenda. S. 43). Diese ökologischen Übergänge bestehen lebenslang (ebenda). Bronfenbrenner sieht eine Person in ständig wechselwirkender Interaktion mit ihrer Umwelt und verweist auf einen gegenseitigen Anpassungsprozess, der durch seine Reziprozität gegenseitig begünstigt wird. Aus seiner Perspektive sieht er die Umwelt „als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen [...] als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem [...]“ (ebenda. S. 38).

Innerhalb des Mikrosystems durchlebt eine Person verschiedene Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, nimmt Rollen ein und führt zwischenmenschliche Beziehungen. Für ein Kind laufen in erster Linie diese Prozesse innerhalb der Familie ab und bedingen sich miteinander. Im Laufe der Zeit erweitert sich dieses Beziehungsgeflecht und das Kind ist ein aktiver Beziehungsmotor, weil sich seine Wechselbeziehungen auf andere Lebensbereiche ausweiten. Somit findet es sich in seinem Mesosystem wieder. Beispielhaft hierfür ist der Kindergarten- oder Schuleintritt. „Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen. Es wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt“ (ebenda. S. 41). Als Exosystem sieht Bronfenbrenner das Einwirken auf den eigenen Lebensbereich an. Die sich entwickelnde Person ist nicht aktiv in diesen involviert, aber die Ereignisse, die stattfinden, haben Auswirkungen auf seinen jeweiligen Lebensbereich. Ein solches Exosystem stellt für Kinder der Arbeitsplatz der Eltern oder der Bekanntenkreis jener dar (ebenda. S. 42). All diese Systemebenen finden sich im Makrosystem wieder. Die vorher kurz beschriebenen drei Systeme stehen in Korrelation zueinander. Ferner bezieht sich der Begriff Makrosystem „auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung [...], die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauung und Ideologien“ (ebenda).

In diesem Zusammenhang finden sich z. B. die elterlichen Erziehungsstile sowie Gesetzgebung oder gesellschaftliche Normen wieder, die auf die anderen Systemebenen treffen und in verschiedener Art und Weise einwirken (vgl. Griebel, Niesel, 2011. S. 23). Diese ökopsychologische Ausrichtung nach Bronfenbrenner vertritt die Sichtweise, „dass jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (Bronfenbrenner, 1981. S. 43). Mit seinen heuristischen Systemebenen bietet dieser Ansatz ein großes Potential. Übergänge von Kindern im Bildungssystem stehen immer in einer direkten Kontextabhängigkeit von Entwicklungen. Ein Systemwechsel stellt unterschiedliche Anforderungen an alle Beteiligten. Offen bleiben laut Griebel, Niesel, „wie Diskontinuitäten beim Wechsel zwischen Systemebenen bewältigt werden und welche Kompetenzen dazu erforderlich sind [...]“ (Griebel, Niesel, 2004. S. 87).

### **Das Stresskonzept**

Innerhalb der Transitionsforschung dienen die Stresstheorie und die daraus abgeleitete Konzeptforschung nach Lazarus (1995) als Erklärungsgrundlage für Belastungsbedingungen und von Belastungsreaktionen. Kennzeichnend ist nach Griebel, Niesel (2011) die Tatsache, ob ein Bewältigungsprozess erfolgreich abgeschlossen werden kann, wenn „diese Veränderungen [...] größeren Ausmaßes und [...] längerer Dauer sind, [...] die Veränderung vom Einzelnen erwünscht ist und [...] der Einzelne sie kontrollieren kann [und] über welche Ressourcen zur Bewältigung der Betroffene verfügt“ (Griebel, Niesel, 2011. S. 28).

Diese Veränderung vermag man nur zu bewältigen, wenn auf die beiden ersten bestehenden Faktoren „Ausmaß“ und „Dauer“ anschließend der dritte „Veränderung erwünscht“ und der vierte „Kontrollieren“ treffen. Sind nämlich die ersten beiden Voraussetzungen vorhanden, die folgenden beide aber nicht, wird der Bewältigungsprozess, eine Veränderung erfolgreich zu durchlaufen, stark gehemmt. In diesem Zusammenhang entsteht durch die fehlenden Bewältigungsressourcen Stress und Überforderung. Ferner werden die anstehenden Veränderungen rein subjektiv bewertet. Darin sieht Lazarus die Gefahr, dass in die bedeutsame Bewältigung Bewertungen wie Bedrohung oder Herausforderung mit einfließen, die für das Individuum als Schaden oder Verlust angesehen werden, je nachdem, wie die Veränderung eintritt. Demnach ist die Person für die Überwindung dieser Veränderung gefordert, eine persönliche Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen vorzunehmen, um diese dann anschließend zu bewältigen. Danach erfolgt eine Neubewertung des getätigten Bewältigungsverhaltens. Das Zusammenspiel von subjektiver Bewertung und objektiver Veränderung findet sich bei Lazarus (1995) als transaktionaler Stressansatz wieder (vgl. ebenda. S. 28).

Dieser Ansatz bezeichnet nicht nur die stabile Beziehung zwischen Mensch und Umwelt, sondern lenkt sein Augenmerk auf die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Vorgängen, die gezielt aufschlüsseln, „was tatsächlich in einer streßvollen Beziehung abläuft und wie sich dieses Geschehen verändert“ (Lazarus, 1995. S. 205). Diese Betrachtungsweise kommt auch in der Bewältigung von Veränderungen innerhalb eines Übergangsprozesses zum Tragen und hilft Übergänge nach dem transaktionalen Stressmodell zu bewerten. Somit kann die Stresstheorie im Übergangsgeschehen von Kindern und Jugendlichen einerseits Anforderung und Belastung, andererseits subjektive Wahrnehmung und Bewertung untersuchen und bestimmen. Integriert werden dabei die perspektivische Betroffenheit des Kindes und die Überleitung zur erfolgreichen Bewältigung von Übergangssituationen (vgl. Griebel, Niesel, 2004. S. 89).

### **Der Übergang als kritisches Lebensereignis**

Für Filipp (1995) sind biografische Wechseleinflüsse und Veränderungen in bestimmten Lebenssituationen und im daraus neu resultierenden weiteren Lebensablauf besondere Herausforderungen, denen sich Menschen stellen müssen. Die Bewältigung - in unserem Zusammenhang exemplarisch erwähnt die Bildungsübergänge - sind als normative kritische Lebensereignisse anzusehen. Laut ihrer Definition werden sie als „solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden [...], die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp, 1995. S. 23).

Bleibt aber das Bewältigen dieser Lebensereignisse weiterhin in einem kritischen Stadium und werden sie nicht als Wendepunkt zum Neuanfang in der Entwicklung angesehen, hemmen diese die Entwicklungschancen für ein persönliches Wachstum, weil eben diese Risiken eine negative Entwicklung begünstigen. Findet daraufhin nicht innerhalb eines bestimmten Zeitfensters ein wirkungsvoller Lösungsprozess statt, der nicht in ein Emotionsgleichgewicht führt, steigt das emotionale Belastungsrisiko merklich an. Des Weiteren werden „individuelle Bewältigungskompetenzen [...] herausgefordert und eine Neuorganisation wird notwendig, die über Veränderungen innerhalb der Person, aber auch über Veränderungen der Umwelt durch die Person erfolgen“ (Griebel, Niesel, 2011. S. 27). Gelingt oder scheitert dies, liegen in jeder Bewältigung von Krisen entweder Risiken oder auch Chancen. Der subjektive Einschätzungsprozess, Empfindungen von Erlebtem zuzulassen und daraus Bewertungen vorzunehmen, ist zentral und mündet ferner darin, „daß erst die individuellen Prozesse der Wahrnehmung und die Einschätzung von Lebensereignissen diese Ereignisse als für die Person kritisch, belastend, bedeutend, erfreulich, herausfordernd und vieles mehr qualifizieren“ (Filipp, 1995. S. 31).

Die Einfügung Bildungsübergänge normativ zu betrachten, trägt in sich die Zielformulierung, dass Übergänge nicht statische Anforderungen aufzeigen, denen sich ein Individuum in einer chronologischen Abfolge stellen muss. Vielmehr müssen hier Leistungsnachweise und Anforderungen als Voraussetzung erbracht werden, um den Übergang ins darauffolgende Entwicklungsstadium zu gewährleisten (Aymanns, Philipp, 2010. S. 32). Dieser Umstand ermöglicht die Kennzeichnung normativer kritischer Lebensereignisse. Folgende Aspekte müssen beachtet werden: „[Sie sind] raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs [...] Stadien des relativen Ungleichgewichts in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt [...]“ (Filipp, 1995. S. 24). Kennzeichnend für ein Person-Umwelt-System sind daher Übergänge und Bildungseintritte. Diese Art von Transitionen sind als normativ kritische Lebensereignisse anzusehen, weil sie nachhaltig einen Veränderungsprozess in einer bestimmten Lebenssituation in Gang setzen, der bestimmte Handlungsabläufe und -muster stark beeinflusst.

Griebel, Niesel (2004) bekunden einerseits, dass dieses Konzept theoretische Annahmen und Forschungsbefunde aus dem Bereich der Ökopsychologie und der Stress- und Bewältigungsforschung für sich nutzt, andererseits es aber die tendenzielle Schwierigkeit mit sich bringt, eine klare Definition für kritische Lebensereignisse zu haben. Das beschriebene Transitionskonzept bedient sich zwar grundlegender Ansätze dieser Theorie nach Filipp, erweitert aber die Aspekte, weil zudem die Identitätsentwicklung in den Fokus genommen wird (Griebel, Niesel, 2004. S. 92).

### **Das Transitionskonzept**

Übergänge lösen nach Griebel (2006) eine Systemdebatte aus, weil Übergänge nicht mehr rein an die Altersstruktur des Kindes gekoppelt sind, sondern gerade in den schulischen Bildungseinrichtungen die Altersgrenzen auffällig vermischt werden. Somit ergibt sich neben der System- auch eine Qualitätsdebatte, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf, gerade mit Blick auf die Bindungstheorie (Bowlby, 1975), die Ansätze aus der Stresstheorie, aus der Psychoanalyse und der Verhaltensforschung (vgl. Griebel, 2006. S. 32f.). Kinder werden schon früh zu individuellen Lernern und erwerben nicht mehr in einem rein chronologischen Gefüge ihre Fertigkeiten und Kompetenzen, sondern finden sich in heterogenen Lerngruppen wieder, was damit zu einer Diskussion von Lern- und Entwicklungsprozessen führen kann (Speck-Hamdan, 2006. S. 22). Deswegen ist die Transition eingebunden in ein prozesshaftes Geschehen und dauert individuell unterschiedlich. Dies führt dazu, die individuelle Entwicklungsgeschwindigkeit eines Kindes von der jeweiligen Übergangsbegleitung und deren pädagogischen Konzeption abhängig zu berücksichtigen und verlangt daher, „dass der Erwerb von Schulfähigkeit erst in Verbindung mit Schulerfahrung abgeschlossen werden kann“ (Griebel, Niesel, 2004. S. 122).

Dieser Blick mündet in ein Modell, das die Transition als einen ko-konstruktiven Prozess betrachtet. Im genannten Modell, das sich zunächst auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule bezieht, lassen sich Anforderungen auf drei Ebenen ableiten, die in den Ausführungen der Autoren (vgl. Griebel, Niesel, 2004. S. 123f. und 2011. S. 118f.) wie folgt beschrieben werden:

#### Anforderungen auf der individuellen Ebene

Der Erwerb neuer Fähigkeiten, Kompetenzen und Kulturtechniken trifft gleichzeitig auf die Entwicklung neuer Verhaltensmuster und Bezüge im neuen Schulsystem. Neben dieser Statusänderung treten hier starke Gefühlsäußerungen und Emotionen wie einerseits Neugier, Vorfreude und Stolz, andererseits Angst und Unsicherheit zutage. Die alte Lebensumwelt wird verlassen, das Kind ist mit Diskontinuitäten in seinen neuen Erfahrungen konfrontiert. Es richtet sein Selbstbild auf den Weg zum älter werdenden Schulkind aus und verändert demzufolge seine Identität.

#### Anforderungen auf der interaktionalen Ebene

Das Schulkind entwickelt neue Beziehungsgeflechte zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften. Gegenwärtig bestehende Beziehungen zu Freunden aus der Grundschule, der jeweiligen Lehrkraft und auch zu den einzelnen Familienmitgliedern sind Veränderungen unterworfen oder sogar mit Beziehungsabbrüchen verbunden. Dies ist ein starker Rollenzuwachs und lässt neue Verarbeitungsmechanismen bei Rollenunsicherheit wie unklaren Erwartungen oder drohenden Sanktionen entstehen.

#### Anforderungen auf der kontextuellen Ebene

Auf der Ebene der Lebensumwelten wird eine Umstellung und gleichzeitige Integration zweier Lebensbereiche neu bewertet. Die zentralen Lebensbereiche Familie und Schule treffen mit ihren dazugehörigen Anforderungen aufeinander. Umstrukturierungen und der Wechsel der Bildungsplanbezüge muss bewältigt werden. Hinzu kommen mitunter innerfamiliäre Übergänge und Neuordnungen während der Schulzeit wie Geburt von Geschwistern, Trennung der Eltern oder neue Erwerbsperspektiven seitens der Eltern. Reichmann (2009) sieht in diesem Transitionskonzept zum einen den Verweis auf die Kontextbezogenheit und Multiperspektivität der Übergangsprozesse, weil alle an Bildung beteiligten Personen in ihrem Beziehungszusammenhang berücksichtigt werden. Des Weiteren treffen die Beteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen auf wiederum neue Bewältigungsanforderungen und werden damit konfrontiert, was eine intensive Kooperation und Kommunikation aller miteinander notwendig macht (vgl. Reichmann, 2009. S. 15).

## Literatur

### Monografien

- Bowlby, J.: Bindung. München, 1975.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/Main. 1981.
- Griebel, W., Niesel, R.: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel. 2004.
- Griebel, W., Niesel, R.: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin. 2011.

### Beiträge in Sammelwerken, Aufsätze in Zeitschriften

- Filipp, S.-H.: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse in: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse (3. Aufl.). Weinheim. 1995. S. 3-52.
- Griebel, W.: Übergänge fordern das gesamte System, in: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin. 2006. S. 32-47.
- Griebel, W.: Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. in: Manning-Chlechowicz, Y., Oehlmann, S., Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München. 2011. S. 35-48.
- Lazarus, R. S.: Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma., in: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse (3. Aufl.). Weinheim. 1995. S. 198-232.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. (3. Aufl.), Weinheim.
- Wörz, T.: Transition – Theoretische Grundlagen und Modelle. Die Entwicklung der Transitionsforschung. in: Griebel, W./Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel. 2004. S. 20-41.
- Speck-Hamdan, A.: Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. in: Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller, S., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin. 2006. S. 20-31.

### Autoren:

*Jonas Naumann, Studienrat, Landesinstitut für Schulentwicklung – Referat 32*  
*Joseph Roth (M.A.), Lehrer, GWRS ZweiTälerLand, Gutach im Breisgau*



Gabriele von Kutzschenbach

## 2. Umgang mit Heterogenität beim Übergang in die weiterführenden Schulen

Kooperation sollte nicht als „Pflichtveranstaltung ohne erkenntlichen Gewinn“ gesehen werden, sondern als Möglichkeit für alle, sich im Umgang mit Heterogenität zu üben und einen Blick über den Tellerrand zu werfen – es muss ja nicht immer allen das Gleiche schmecken und vielleicht lässt sich ja das eine oder andere gelungene Rezept erfragen, das wir an unserer Schule ausprobieren und mit neuen Zutaten ändern können.

Die ausgewählten Themenbereiche für einen Austausch und gemeinsames Nachdenken haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, auch die Fragen können erweitert, ergänzt oder ignoriert werden. Sie orientieren sich an den Leitfragen des Bildungsplans 2004 „zu den einzelnen Leitaufträgen der Schulen“ (Bildungsplan Grundschule, 2004. S. 18):

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren heißt es zur Kooperation zwischen den Schularten unter Abschn. IV, Nr. 7.3:

*„Die Lehrkräfte, die in den Klassen 4 der Grundschulen und in den Klassenstufen 5 und 6 der auf der Grundschule aufbauenden Schularten unterrichten, nehmen in jedem Schuljahr gegenseitige Kontakte auf. Diese dienen vor allem der gegenseitigen Information über Ziele, Grundlagen und Methoden des Fachunterrichts. Erforderlich ist die Kenntnis der für die benachbarten Schularten maßgeblichen Bildungspläne sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel. Möglichkeiten für eine verstärkte gegenseitige Abstimmung im Rahmen der Bildungspläne, die sich bei den schulartübergreifenden Kontakten aufzeigen, sollen Grundlage für die weitere Arbeit sein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, S. 92).*

### Gedanken zur Kooperation Grundschule – weiterführende Schulen

Umgang mit Heterogenität in der Schule? Das war bisher in den Kooperationstreffen ein Thema, das in der Regel zum Jammern verführte – die Kinder sind so unterschiedlich, so schwierig, die einen können das schon, die anderen haben nie davon gehört, manche sind besonders langsam, andere immer sofort fertig, und so könnte das lange weitergehen. Gelegentlich schlich sich auch der Eindruck ein, dass manche weiterführenden Schulen von den Grundschulen dann doch am liebsten Kinder bekommen hätten, die einen annähernd gleichen Wissensstand, ein annähernd gleiches Lerntempo, und viele weitere „annähernd gleiche Voraussetzungen“ haben.

Von Bereicherung durch Vielfalt wurde selten gesprochen, der Blick war auf die vermeintlichen Defizite gerichtet. Dieser „defizitäre“ Blick betraf oder betrifft übrigens nicht nur die Schülerinnen und Schüler. Auch der Blick auf die jeweils anderen Institutionen war oft geprägt von dem, was dort nicht stattfand, nicht umgesetzt wurde, nicht im Mittelpunkt stand.

Das Wissen um Leitideen, um pädagogische Schwerpunkte, die jeweilige Sicht auf Lehrer- und Schülerrollen, auf Sozialformen oder Unterrichtsmethoden, auf bestehende Kooperationen oder praktizierte Elternarbeit waren nicht sehr ausgeprägt. Dabei haben sich viele Schulen längst auf den Weg gemacht: Trotz nicht immer optimaler Rahmenbedingungen Möglichkeiten auszuloten und umzusetzen, die den Umgang mit Heterogenität als Bereicherung von Schule zu nutzen verstehen.

## Themenbereiche für einen Austausch und gemeinsames Nachdenken<sup>46</sup>

- „Lernen und Arbeiten“

### *Mögliche Fragestellungen*

Differenzierung – *Gibt es Möglichkeiten, bei den Lernzielen zu differenzieren, bei den Inhalten, beim Lerntempo, bei den Zugangsweisen, ...?*

Individualisierung – *Welche Möglichkeiten haben wir, das einzelne Kind nicht aus den Augen zu verlieren? Wie steht es um die diagnostische Sensibilität für affektive Lernvoraussetzungen wie zum Beispiel angstfreies Lernen?*

Lernen planen – *Gibt es Tages-, Wochen- oder Arbeitspläne, anhand derer die Kinder arbeiten? Wie kann eine mögliche Unterstützung der Lernplanung von Lehrerseite aussehen?*

Dokumentation von Arbeitsergebnissen und Präsentationsmöglichkeiten – *Welche Möglichkeiten der Dokumentation kennen die Kinder: verschiedene Präsentationsformen, Lerntagebücher, Portfolios, ...? Gibt es Präsentationsmöglichkeiten über die Klasse/über die Schule hinaus?*

Rückmeldekultur – *Gibt es sie überhaupt? Schriftlich? Mündlich? Regelmäßig? Auch von den Schülerinnen und Schülern an die Lehrenden?*

Räumliche Strukturen, die das Lernen beeinflussen – *Welche Erfahrungen gibt es mit veränderten Raumkonzepten?*

Unterschiedliche Lösungswege – *Wie und wann können sie vorgestellt und besprochen werden?*

Bewegung ist das Tor zum Lernen – *Wie, wann und in welchem Umfang kann Bewegung in den Unterricht eingebaut werden?*

### *Weitere Stichpunkte*

Handlungsorientierung  
 Leistungsmessung – Möglichkeiten, Transparenz  
 Arbeitstechniken  
 Offene Lernangebote – Ateliers, Werkstätten, ....  
 Außerschulische Lernorte

<sup>46</sup> Anmerkung: Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Bildungsplan Grundschule, 2004.

**Eigene Fragestellungen**

-----

-----

-----

- **„In Gemeinschaft leben“**

**Mögliche Fragestellungen**

Rituale, Regeln – *Gibt es gemeinsam vereinbarte Regeln, die bei allen Lehrkräften bekannt sind? Werden sie umgesetzt?*

In Gemeinschaft leben, Gemeinschaft entstehen lassen – *Welche Möglichkeiten bestehen? Können Ideen der Kinder aufgenommen werden? Wie wird Gemeinschaft gepflegt?*

Schulklima, Klassenklima – *Bleibt Zeit für Lob, Freundlichkeit, Humor?*

Kommunikationsstrukturen – *Wer hat wann und wo wie lange Zeit für wen?*

**Weitere Stichpunkte**

Umgang mit Störungen, mit Konflikten, mit „Ausgrenzungen“

**Eigene Fragestellungen**

-----

-----

-----

- **„Demokratie lernen“**

**Mögliche Fragestellungen**

Übernahme von Verantwortung – *Wofür tragen Schülerinnen und Schüler Verantwortung innerhalb der Lerngruppe oder Klasse, innerhalb von Stufen, innerhalb der Schule? Für welche Dinge, für welche Vorgänge tragen sie Verantwortung? Wie sind die Schülerinnen und Schüler beteiligt? Wie werden die übernommenen Aufgaben gewürdigt? Welche Folgen haben Verweigerungen?*

Festgelegte Entscheidungsbereiche – *Gibt es sie bereits? Wo besteht ein Entscheidungsspielraum?*

Ritualisierte, standardisierte Bereiche – *Klassenversammlung – Stufenversammlung – Themenversammlung – Schulversammlung – Schulparlament?*

**Weitere Stichpunkte**

Möglichkeiten der Beteiligung für Schülerinnen und Schüler, für Eltern, für das Kollegium, für weitere in der Schule beschäftigte Personen

**Eigene Fragestellungen**

-----

-----

-----

• **Mit Eltern zusammenarbeiten**

**Mögliche Fragestellungen**

Elterngespräche, Eltern-Kind-Gespräche – *Sind sie präventiv oder krisenorientiert? Können sich Eltern vorbereiten, gibt es Themenkataloge?*

Kontaktaufnahme – *Wer geht auf wen zu? Gibt es vereinbarte Regeln?*

**Weitere Stichpunkte**

Einbeziehung der Eltern in Lernabsprachen, gemeinsame Zielvereinbarungen, Eltern als Präsentationspublikum

**Eigene Fragestellungen**

-----

-----

-----

**Wünsche an die Kooperation**

Kooperationen sind so heterogen wie die beteiligten Partner. Gelingende Faktoren können sein

- Neugierde und Interesse an der Arbeit der jeweiligen Partner
- Verständnis für unterschiedliche Ansätze, „es gibt kein Richtig oder Falsch“
- Weg von der Defizitorientierung, hin zur Stärkenorientierung
- Keine versteckten Vorwürfe
- Gegenseitige Kenntnisse des Bildungsplanes
- Verlässlichkeit
- Möglichkeiten der gegenseitigen Hospitation
- Offene Türen und offene Ohren und offene Herzen
- Weg vom fächerbezogenen Austausch, hin zu neuen/anderen/wichtigen Bereichen schulischer Entwicklung

**Ergänzungen**

-----

-----

-----

**Literatur**

Ministerium für Kultus,  
Jugend und Sport  
Baden-Württemberg

Bildungsplan Grundschule. Stuttgart, 2004.

**Autorin:**

*Gabriele von Kutzschenbach, Rektorin, Grundschule am Hechinger Eck, Tübingen  
Geschäftsführende Schulleiterin der Grund-, Werkreal-, Real- und Förderschulen, Tübingen*

Ursula Gebhard

### 3. Zusammenarbeit zwischen den Schularten

Die Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren klärt die Zusammenarbeit zwischen den Schularten, allerdings ist die konkrete Umsetzung auch von Vorortbedingungen abhängig. Prinzipiell soll eine Kooperation zwischen den Schularten Vorteile für alle Partner bringen: für Schülerinnen und Schüler, für Eltern, für Lehrkräfte, für Schulleitungen und für Institutionen. Ein Organisationsbeispiel zeigt eine Möglichkeit der Gestaltung auf.

In der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren werden zur Kooperation zwischen den Schularten folgende Vorgaben dargelegt (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2012, Abschnitt IV, Nr. 7. S. 92*):

*„7.1 Zur Erörterung der ihre Schulen gemeinsam berührenden Fragen muss zwischen den Leiterinnen und Leitern der auf der Grundschule aufbauenden Schulen und der in deren Einzugsbereich liegenden Grundschulen mindestens ein Informationsgespräch pro Schuljahr stattfinden.*

*Hierbei sollen vor allem Fragen der Lernmittel, der Information der Erziehungsberechtigten, der Anwendung der Regelungen für das Aufnahmeverfahren und die Orientierungsstufe, der schulartübergreifenden Kontakte der Lehrkräfte sowie der Organisation von Unterrichtshospitationen erörtert werden.“*

*„7.2 Soweit es die örtlichen Gegebenheiten zulassen, ist schulartübergreifender Lehrereinsatz möglich.“*

*„7.3 Die Lehrkräfte, die in den Klassen 4 der Grundschulen und in den Klassenstufen 5 und 6 der auf der Grundschule aufbauenden Schularten unterrichten, nehmen in jedem Schuljahr gegenseitige Kontakte auf. Diese dienen vor allem der gegenseitigen Information über Ziele, Grundlagen und Methoden des Fachunterrichts. Erforderlich ist die Kenntnis der für die benachbarten Schularten maßgeblichen Bildungspläne sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel. Möglichkeiten für eine verstärkte gegenseitige Abstimmung im Rahmen der Bildungspläne, die sich bei den schulartübergreifenden Kontakten aufzeigen, sollen Grundlage für die weitere Arbeit sein.“*

#### Kriterien für eine gelungene Kooperation

Soll eine Kooperation zwischen den Grundschulen und den darauf aufbauenden Schularten gelingen, genügt es nicht, die einzelnen Punkte der Verwaltungsvorschrift zum Aufnahmeverfahren zu erfüllen. Vielmehr ist die Akzeptanz einer Kooperation aller Beteiligten Voraussetzung dafür, dem Modell zum Erfolg zu verhelfen. Das Gelingen des Übergangs ist im Wesentlichen abhängig von der kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen. Hier sind dauerhafte Kooperationsstrukturen notwendig.

Die optimale Gestaltung eines „sanften“ Übergangs von einer Schulart zur anderen, kann nur dann funktionieren, wenn folgende Fragen befriedigend beantwortet werden:

- Welchen Nutzen bringt die Kooperation den Schülerinnen und Schülern?
- Welchen Nutzen ziehen die Eltern aus einer Kooperation?
- Welchen Nutzen ziehe ich als Grundschullehrkraft aus einer Kooperation?
- Welchen Nutzen ziehe ich als Lehrkraft am Gymnasium, an der Realschule, an der Gemeinschaftsschule oder an der Werkrealschule aus einer Kooperation?
- Ist die Kooperation so organisiert, dass sie für alle Beteiligten Vorteile bringt?

### **Welchen Nutzen bringt die Kooperation den Schülerinnen und Schülern?**

Schülerinnen und Schüler besuchen mit ihrer Grundschullehrerin das „neue“ Schulgebäude und lernen dabei den „neuen“ Schulweg kennen. Sie sehen die Lehrkräfte, die sie voraussichtlich im fünften Schuljahr unterrichten werden. Ängste können abgebaut und positive Erwartungen aufgebaut werden. Es gelingt dem Kind, sich auf den Übergang vorzubereiten, eine Identität als Schulkind der entsprechend neuen Schulart zu entwickeln. Ein „Wir“-Gefühl mit anderen Kindern der gleichen Schulart wird angebahnt. Der Abschied von einer Lebensphase rückt ins Bewusstsein. Vorab können Kontakte zu anderen Kindern hergestellt werden, die bereits den Wechsel vollzogen und Erfahrungen an der neuen Schule gemacht haben.

Das Kind wird darauf vorbereitet, dass die Bezugsperson häufig in den Hintergrund tritt, dass es bald zu einem größeren Klassenverband mit ungewohnten Unterrichtsmethoden gehört. Sich verändernde Beziehungen innerhalb der Schülergruppe können thematisiert werden. Neue Freunde müssen gefunden werden, ein bisher unbekannter Konkurrenzdruck in einer eher homogenen Gruppe steht an. Gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften können Erwartungen an die aufnehmende Schule thematisiert werden. Eine Unterrichtsmitschau durch Schülerinnen und Schüler der Klasse 4 muss der Verständnisebene dieser Altersstufe angemessen sein, weil durch zu hohe Anforderungen zusätzliche Ängste entstehen können. Jedes einzelne Grundschulkind sollte sich im Laufe des vierten Schuljahres über die Bedeutung der Schulwahlentscheidung für die Zukunft klar werden – was mit Hilfe der vertrauten Bezugspersonen an der Grundschule und realistischer Informationen durch die Lehrkräfte der Orientierungsstufe sicher gelingen kann.

### **Welchen Nutzen ziehen die Eltern aus einer Kooperation?**

Ein Informationsabend in Klasse 4 zeigt den Eltern, dass die verschiedenen Schularten miteinander im Gespräch sind, um ihren Kindern einen „sanften“ Übergang zu ermöglichen. Hier ist auch der Ort, um eigene Erwartungen einzubringen und Hilfen für den Übergang zu erfahren. Die Eltern erhalten Einblick, welche Anforderungen in der jeweiligen weiterführenden Schulart gestellt werden und wie eine mögliche Schullaufbahnkorrektur aussehen könnte. Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten wird systemisch aufgezeigt. Diese Informationsveranstaltungen werden von der Grundschule ausgerichtet. Schulleitungsmitglieder von Haupt-/Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium sowie einer beruflichen Schule nehmen teil und geben Auskunft über ihre Schulart. An einem „Tag der offenen Tür“ lernen die Eltern das Schulgebäude der aufnehmenden Schule kennen, die ihre Kinder in Klasse 5 besuchen wollen. Sie können Kontakt zu den Lehrkräften der zukünftigen Klasse 5 aufnehmen. Schwellenängste werden abgebaut und in Gesprächen kann die Empfehlung der Grundschule eine Bestätigung erhalten oder korrigiert werden. Nicht zuletzt wird hier schon begonnen, eine Zugehörigkeit zur „neuen“ Schulart aufzubauen. Soziale Netze mit anderen Eltern können hier ihren Anfang nehmen.

### **Welchen Nutzen ziehe ich als Grundschullehrkraft aus einer Kooperation?**

In schulartübergreifenden Fachkonferenzen und Hospitationen erfahren Grundschullehrkräfte, welche Voraussetzungen ihre Schülerinnen und Schüler in Klasse 5 mitbringen müssen. Dies wird ihnen die qualifizierte Beratung der Eltern, die weitere Schullaufbahn der Kinder betreffend, erleichtern und einen noch intensiveren Austausch über die individuelle Lernentwicklung eines Kindes ermöglichen. Die abgebenden Lehrkräfte erfahren vor Ort, was ihre Viertklässler erwartet. Sie erhalten Einblick in die Unterrichtspraxis und sehen, mit welchen Leistungserwartungen Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden. Bei einem Besuch bei ihren „Ehemaligen“ können sie sich dann in Klasse 5 der jeweiligen Schulart ein Bild vom Entwicklungsstand der Kinder machen.

Eine Auswirkung auf zukünftige Beratungsgespräche wird sich aus der Rückmeldung über den Erfolg der fünften Klassen ergeben. Inwieweit Eltern den Empfehlungen der Grundschule gefolgt sind, beeinflusst auch Inhalt und Gesprächsstrategie künftiger Beratungen. Darüber hinaus erhalten die Lehrkräfte der abgebenden Schulen Rückmeldung über die Qualität der Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler.



### **Welchen Nutzen ziehe ich als Lehrkraft am Gymnasium, an der Realschule, der Gemeinschaftsschule oder an der Hauptschule/Werkrealschule aus einer Kooperation?**

Lehrerinnen und Lehrer dieser Schularten sind nicht von vornherein mit der Didaktik und Methodik der Grundschule vertraut. Erhalten sie detaillierten Einblick, können sie das „Ankommen“ in Klasse 5 erleichtern und zu einer erfolgreichen Übergangsbewältigung beitragen. Ein Anpassen der Methoden, sei dies bei freien Unterrichtsformen und der individuellen Förderung, wird den Lehrkräften dieser Schulart insofern die Arbeit erleichtern, als sie auf bewährte Unterrichtskonzepte und das Classroom Management aufbauen können. Die Kenntnis von Unterrichtsprinzipien der Grundschule können den Unterricht in der aufbauenden Schule „befruchten“. Bedenkt man, dass Grundschulkindern in der Regel eine feste Bezugsperson und wenig wechselnde Fachlehrkräfte haben und dass diese Bezugsperson mit einem über Jahre gültigen Ritualkonzept gearbeitet hat, liegt der Gedanke nahe, dass der Verlust dieser Rituale die Schülerinnen und Schüler verunsichern kann. Eine neue Gruppe muss zusammenwachsen, dies in der Phase der Vorpubertät, in einer Umgebung, die Ängste erzeugen kann.

Feedback an die abgebenden Schulen über Unterrichtsinhalte, Methoden und Elternberatung kann dazu beitragen, Schulartempfehlungen künftig noch besser individuell auszusprechen. Kann die Grundschullehrkraft auf konkrete Erfahrungen und Rückmeldungen verweisen, erhöht dies die Akzeptanz der Empfehlung bei den Eltern.

### **Ist die Organisation so, dass sie für alle Beteiligten Vorteile bringt?**

Übergänge sind Chance und Risiko zugleich. Die Chancen eines Austauschs zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schularten zu nutzen, heißt die Kooperation so zu gestalten, dass sie für die Beteiligten nicht zur Mehrbelastung führt und dass die Beteiligten gezielt Informationen für ihre Arbeit erhalten. Bei der Zusammensetzung der Kooperationspartner empfehlen sich „kurze Wege“. Schulen eines Sprengels kooperieren miteinander. Es geht um einen Einblick in die verschiedenen Arbeitsweisen und die neue Lernumgebung.

Ein wichtiger Baustein der Kooperation sind Hospitationen. Alle an der Zusammenarbeit vor Ort beteiligten Schularten sollen sich gegenseitige Hospitationen ermöglichen und diese als eine Selbstverständlichkeit betrachten. Dazu ist der Einblick in die gegenseitigen Bildungspläne Voraussetzung. Hospitationen und Kontaktzeiten gelten als Dienstgeschäfte.

Grundschullehrerinnen und -lehrer, eine Koordinierungsperson des Staatlichen Schulamtes und Lehrkräfte der Orientierungsstufe bilden ein Team, das eine professionelle Übergangsbegleitung sichert.

Zur besseren Koordinierung sollte eine Planung über mögliche Veranstaltungen mit den jeweiligen Inhalten, Themen und Teilnehmenden in schriftlicher Form verfasst werden. Siehe dazu das Organisationsbeispiel der Tiefenbachschule auf der folgenden Seite.

## Literatur

- |   |  |
|---|--|
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): | Grundschule - Gemeinsam den richtigen Weg finden. Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen. Stuttgart. 2000. |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): | Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule. Stuttgart. 2000.  |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): | Bildungsplan Grundschule 2004. Stuttgart. 2004.  |
| Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.):                        | Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. NL 01. Stuttgart. 2009.   |

## **Autorinnen:**

*Ursula Gebhard, Lehrerin, Lerchenrainschule GWRS, Stuttgart*

*nachfolgendes Organisationsbeispiel von Birgit Glos, Rektorin, Tiefenbachschule Grundschule, Stuttgart-Rohracker*

**Organisationsbeispiel – Tiefenbachschule Stuttgart-Rohracker<sup>47</sup>**

Zeitpunkt	Veranstaltung	Teilnehmende	Inhalte/Themen
November	Erstes Kooperationsstreffen	Lehrer/innen der Klasse 5 und ehemalige Klasse 4 Lehrer/innen	Rückmeldung zu gelungenem Übergang Absprache über Rituale Lern- und Arbeitstechniken in den Fächern
Dezember / Januar	Erste Fachkonferenz/Fortbildung	Fachlehrer/innen aller Schulen	Schulbücher, Testverfahren, Bildungspläne Fachbegriffe, Fachsprache Rituale, Symbole Themenwahl und Planung für gemeinsame Fortbildungen
Dezember	Zentrale Informationsveranstaltung weiterführende Schulen	Eltern, Lehrer/innen Klasse 4, Schulleitungen (eines Sprengels) Schulleitungen aller Schularten	Vorstellung der jeweiligen Schulart durch die Schulleitungen Voraussetzungen zum erfolgreichen Besuch der jeweiligen Schulart
Februar bis Juni	Mehrmalige gegenseitige Hospitationen (Datenschutzrechtliche Fragen beachten!)	Lehrer/innen Klasse 3, 4, 5, 6	Unterrichtsbesuch in Klasse 4 der GS durch Lehrkräfte aus der Orientierungsstufe GS-Lehrkräfte hospitieren in Klasse 5 der weiterführenden Schulen Beobachtungsbogen als Instrument, anschließende Gespräche
März	Tag der offenen Tür an den weiterf. Schulen	Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen	
Februar / März	Besuch in der GS	Schüler/innen Klasse 5	Fünftklässler berichten Viertklässlern von ihren Erfahrungen und Erfolgen in der weiterführenden Schule
Mai	Zweite Fachkonferenz / Fortbildung	Fachlehrer/innen aller Schulen	Aktuelle Themen aus den Fächern bzw. Durchführung der geplanten gemeinsamen Fortbildung
Juni	Zweites Kooperationsstreffen	Lehrer/innen der Klasse 5 und Lehrer/innen der Klasse 4	Schriftarten, Lineatur, Schreibgeräte; Arten der Testverfahren; Umgang mit Heterogenität; Maßnahmen für einen sanften Übergang
Juli	Schulauftnahmefeier vor den Sommerferien	Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern	
flexibel	1-2 Besuche im Fachunterricht	Schüler/innen Klasse 4 bei Klasse 5	
flexibel	Gemeinsames Projekt	Schüler/innen Klasse 4+5	z. B. Experimentieren und Forschen, Kunst-, Musik-, Sportprojekt
4 x jährlich	Austausch der Schulleiter/innen	Schulleiter/innen	Elterninformation; Ablauf von Informationsveranstaltung und Aufnahmeverfahren; Terminabsprache: Tag der offenen Tür, Hospitationen, Schulaufnahmefeier, Projekte etc.; aktuelle Fragen

<sup>47</sup> Quelle: Tiefenbachschule Stuttgart-Rohracker.

Ulrike Klein

#### 4. Fremdsprachliches Lernen im Kontinuum

In der globalisierten Welt von heute prägen Kommunikation und Interkulturalität die Zielsetzungen fremdsprachlichen Lernens. (Fremd-)Sprachliche Handlungskompetenz ist daher mehr und mehr pragmalinguistisch definiert und im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den kulturellen und soziopolitischen Bedingungen des eigenen und des fremden Landes höher funktionalisiert. Diesen Forderungen haben sich die fremdsprachlichen Bildungspläne aller Schularten angenommen und dementsprechend für den Lerner ein Kontinuum geschaffen, das sich im Unterricht der verschiedenen Stufen auf der Basis neuer lerntheoretischer Erkenntnisse handlungs- und prozessorientiert konkretisiert.

Im Zentrum des fremdsprachlichen Unterrichts in Primar- und Sekundarstufe stehen also methodisch-didaktische Verfahren, die das eigenaktive Sprachhandeln der Lerner im inhaltlichen Rahmen der interkulturellen Orientierung fördern. Neben einer motivierenden Lernumgebung gilt es daher auf allen Stufen vielfältige sprachliche Erfahrungsmöglichkeiten in abwechslungsreichen Handlungssituationen zu schaffen, in denen die Lernenden in Interaktion mit anderen Bedeutungen aushandeln und neu gelernte Konzepte erproben können. Die Primarstufe bereitet den Weg, dass der Unterricht auf der Sekundarstufe entwicklungspsychologisch und sprachlich angemessen bedeutsame Inhalte zur Verfügung stellen kann, die sich an den persönlichen Erfahrungen und Interessen der Lernenden orientieren, jeden einzelnen dabei gleichermaßen kognitiv und affektiv fordern, indem sie Raum für offene Kommunikationsprozesse und den Erwerb individueller Lernstrategien bieten, sodass authentisches Sprachhandeln möglich wird.

Im Rahmen einer Didaktik des Übergangs gilt es nun aus der Perspektive der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers die Kontinuität des Lernens zu gewährleisten. Um Brüche in der Lernerbiografie zu vermeiden, müssen wir als Lehrende in den verschiedenen Schulformen konsequent den Lernenden, seinen individuellen Lernstand und seine individuellen Lernstrategien in den Fokus nehmen und die Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens fördern, indem wir die an ihn gerichteten Lernangebote unter Nutzung bereits bekannter Unterrichtsverfahren spiralförmig erweitern. Dies kann uns immer dann besonders effektiv gelingen, wenn wir uns die Schnittmenge der didaktisch-methodischen Verfahren bei der unterrichtlichen Aufbereitung der jeweiligen Zielorientierungen in Grund- bzw. weiterführender Schule zunutze machen. Voraussetzungen hierfür sind Kenntnisse der schulformtypischen Zielsetzungen und entsprechenden didaktischen Orientierungen, der stufenspezifischen methodischen Verfahren und Formen der Leistungsmessung sowie der jeweils anderen (unterrichts-)organisatorischen Bedingungen.

Im Folgenden finden sich nun Bausteine, die als Denkanstöße dienen mögen, um individuellen Lernerbiografien auf die Spur zu kommen, um Unterrichtsbeobachtungen bei Hospitationen in der jeweils anderen Schulform Struktur zu geben oder um einfach gelegentlich den eigenen Unterricht zu reflektieren.

### **Organisatorischer Rahmen/Gestaltung der Lernumgebung**

Rahmenbedingungen und gestaltete Räume nehmen großen Einfluss auf die Motivation für das Unterrichtsfach. Ein bewusster Umgang mit den nichtveränderlichen Gegebenheiten und eine durchdachte Organisation der äußeren Lernumgebung tragen zur Einstellung der Lernenden bei.

- Welche Rituale und atmosphärischen Elemente kennzeichnen den Unterrichtsalltag der Lernenden (Stundeneröffnungen; Klassenzimmerregeln; Sitzkreis; Musisches, etc.)?
- Wie viele Wochenstunden in der Fremdsprache hat der Lernende? Wie günstig ist der Unterricht im Stundenplan platziert? Wie lange dauert eine Phase, in der die Lernenden der Fremdsprache ausgesetzt sind? Gibt es fächerübergreifende Projekte/bilingualen Unterricht?
- Inwiefern ermöglicht das Klassenzimmer bzw. seine Ausstattung dem Lernenden
  - verschiedene Arbeitsformen (Partner-/Gruppenarbeit)?
  - den individuellen Umgang mit verschiedenen Medien?
  - die Dokumentation/Visualisierung seiner Lernergebnisse?
  - Rückzugsmöglichkeiten?
- Welche Lehr- und Hilfsmittel stehen dem Lernenden zur Verfügung? Welche authentischen Materialien sind nutzbar? Wie sind Illustrationen gestaltet? Welche Systematik lernen die Schüler über diese Lehrmittel kennen? Sind dies primär Präsenz- oder Verbrauchsmaterialien? Wie werden sie in den Unterricht integriert?

### **Rolle der Lehrkraft**

In der Funktion des Fremdsprachenvermittlers prägt der Lehrende durch seine Haltung zur fremdsprachlichen Kultur und deren Sprache das Bild der Lernenden. Das Maß an Vertrauen, das zwischen Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern entsteht, bestimmt wie neugierig und aufnahmefähig Lernende den Weg in eine zunächst fremde Welt beschreiten.

- Wie sind Begrüßung und Einstieg in den Unterricht gestaltet?
- Wie inszeniert sich der Lehrende als Sprachvorbild? Was trägt zur Verständlichkeit der Lehrersprache bei? Wie gelingt es, den Unterricht konsequent in der Zielsprache umzusetzen? Welche Rituale tragen zu einer angstfreien/einer entspannten/einer konzentrierten Lernatmosphäre bei?

- Wie manifestiert sich eine Ziel- bzw. Ergebnisorientierung für den Unterrichtsschritt?
- Wie sind Motivierungs- und Aktivierungsphasen ausgeformt?
- Wie gelingt es dem Lehrenden, Fähigkeiten und Können des individuellen Lerners wahrzunehmen?
- Wie werden Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge präzise und verbindlich? Wie verdeutlicht der Lehrende seine Erwartungen?
- Welche Aspekte der differenzierten Rückmeldung sind zu erkennen? Wie zeigt sich ermutigendes Verhalten und individualisiertes Lob? Wie gelingt der konstruktive Umgang mit Fehlern? Wie erhalten die Lernenden Gelegenheit zur Selbstevaluation/Peer-Evaluation?
- Inwiefern sind Lernstandsdiagnosen Basis der Unterrichtsplanung?
- Welche Kriterien werden zur Leistungsüberprüfung herangezogen? Wie werden diese Kriterien für die Lernenden erfahrbar gemacht? Wie gelingt eine positive Würdigung der sprachlichen Produktion bzw. rezeptiven Leistung jedes Einzelnen?

## **Inhalte/Akzente des Spracherwerbs**

**Motivierender Unterricht beruht auf Inhalten, die sich auf konkrete Bedürfnisse der Lernenden sowie auf ihre alltägliche Umwelt beziehen.**

- Welche Themen (und damit semantische Felder) sind Gegenstand des Unterrichts? Wie werden die Lernenden in die Themenwahl miteinbezogen? Können die Lerner eigene Erfahrungen, Gefühle, Einstellungen oder Fragen einbringen?
- Wie gelingt es das (Vor-)Wissen der Lernenden abzurufen und in Neues zu integrieren?
- Wie manifestiert sich Progression? Wie konkretisiert sich der geplante Lernfortschritt für die Lernenden?
- In welchem Verhältnis stehen
  - spielerisch-kreative und kognitiv-analytische Elemente?
  - Reproduktion, Sprachproduktion und kreative Sprachverwendung?
  - Wissen, reflektierte Bewertung, weiterführende Fragen?
- Wie hoch ist der Anteil von Sprachlernbewusstsein, Sprachsensibilisierung? Wie gelingt es metasprachliche Kompetenz weiterzuentwickeln?
- (Wie) werden Sprachlernstrategien thematisiert?
- In welchen Bereichen des Unterrichts wird das Sprachenportfolio eingesetzt? Wie gelingt es, dass die Lernenden ihre Kompetenzen und Lernstrategien differenziert einzuschätzen lernen? Welche Aspekte der dort verankerten Feedback-Kultur sind bereits bekannt? Wie werden neue Formen eingeführt? Inwieweit sollen die Lernenden die damit verbundenen Aufgaben selbstständig erledigen?

- Inwiefern sind Einsicht, Kognition und Erkennen von grammatischen und lexikalischen Strukturen Bestandteil des Unterrichts?
- Welche Rolle spielt die Muttersprache im Unterricht?

### **Fertigkeitstraining**

- Wie stehen die 4-skills miteinander im Verhältnis?
- Welche Kompetenzziele sind für die vier Fertigkeiten vorgesehen? Wie gestaltet sich die Progression im Bereich der *rezeptiven* Fertigkeiten? Wo sind Grenzen des Trainings im Bereich der *produktiven* Fertigkeiten?
- In welchen Bereichen des Unterrichts wird die Schriftlichkeit im besonderen gefördert? Welche Möglichkeiten der Systematisierung und Kognition werden hierbei betont?
- Welche Inhalte bieten sich insbesondere für welche Fertigkeit an?
- In welchen Formen des Fertigkeitstrainings (*typische pre-/while-/post-activities*) haben die Lernenden Routine?
- Welche kommunikativen Situationen werden genutzt, um Kompetenzen auszubauen (von der imitativen Reproduktion zur kreativen Sprachproduktion; Nutzung von Erschließungstechniken; Ordnen von Wortschatz)?
- Welche spielerischen Formen werden genutzt, um die Lernenden an systematisches Lernen und korrekte Orthographie heranzuführen?
- Welche Formen der Leistungsdiagnose kommen zum Einsatz? (Beobachtung, Diagnosebögen, diverse Übungsformen) Wie werden die Ergebnisse für die Lernenden konkretisiert?

### **Methodisch – didaktische Formen der Aktivierung**

Nicht nur auf der Primar- sondern auch zunehmend auf der Sekundarstufe orientiert sich der Zweitsprachenerwerb an Mustern des Erstsprachenerwerbs und bietet somit vielfältige Situationen individualisierten Lernens.

- Welche ‚Sprachprodukte‘ prägen die Zielorientierung des Unterrichts?
- An welchen Funktionen orientiert sich die Phasierung des Unterrichts?
- Wie inszeniert sich der Ansatz des ‚Sprachbades‘ im Unterricht?
- Wie werden Semantisierungsphasen gestaltet? An welchen Stellen ist der Lernende gefordert, sich aktiv einzubringen? Wie gelingt es die sog. ‚silent period‘ in aktive Umsetzung zu überführen? Wie werden Lernerfolge gesichert?

- Welche (ganzheitlichen) Vermittlungsmethoden kennen die Lernenden bereits?
  - TPR
  - Songs: \_\_\_\_
  - Reime: \_\_\_\_
  - Spiele: \_\_\_\_
  - Picture Books: \_\_\_\_
  - Stories: \_\_\_\_
  - (Wimmel-) bilder
  - Rätsel
  - Bild-/Farbdiktate
  - What's wrong?  
Spot the difference
  - Networking
  - Lücken-/Lauf-/Partnerdiktat
  - Labeling/Sorting/Ordering
  - Role-Plays
  - Crosswords
  
- Sind Übungsphasen integraler Bestandteil des Unterrichts? Sind diese progressionso-rientiert gestaltet? Wie werden Schwierigkeiten einzelner erkannt und behoben?
- Welche Interaktionsformen und die daran geknüpften sprachlichen Verhaltensweisen gehören zum Repertoire der Lernenden? (z. B. Einzelarbeit: log/scrap book, Umgang mit Freiarbeitsmaterialien; Partnerarbeit: *learning buddy*, Partnerdialog, *milling around*, *homework check*, *dictation race*, *double circle*; Gruppenarbeit: *buzz group*, *group puzzle*, *gallery walk*)
- Wie gestaltet sich
  - Differenzierung (nach Lerninhalten, -zielen, -methoden, -medien, -materialien, -hilfen, -zeiten)?
  - der Einsatz von Formen des selbsttätigen Lernens?
- Welche Unterrichtsformen werden genutzt, um möglichst alle Lerner intensiv zu betei-ligen? Durch welche Formen ist welcher Aktivitätsgrad erreicht?
- Wie werden Rückmeldungen der Lerner zum Unterricht eingeholt, ausgewertet und umgesetzt?

**Autorin:**

Ulrike Klein, Studiendirektorin, Friedrich-von-Alberti-Gymnasium Bad Friedrichshall  
 Fachberaterin für das RP Stuttgart



## **Anhang 1: Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung schulrechtlicher Vorschriften**

**vom 8. Dezember 2011**

Auf Grund von § 35 Absatz 3 und § 89 Abs. 1,2 Nummer 1 und 4 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl S. 397), zuletzt geändert durch Artikel 10 der Verordnung vom 17. Juni 1997 (GBl S. 278), wird verordnet:

### **Artikel 1**

#### **Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform (Aufnahmeverordnung)**

##### **§ 1**

##### **Grundschulempfehlung**

(1) Am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klasse 4, spätestens bis zum 1. März, erteilt die Grundschule auf der Grundlage eines Beschlusses der Klassenkonferenz eine Empfehlung, welche weiterführende Schulart die Schülerin oder der Schüler aus pädagogisch-fachlicher Sicht besuchen soll (Grundschulempfehlung).

(2) Der Grundschulempfehlung liegt eine pädagogische Gesamtwürdigung zu Grunde, in die insbesondere die schulischen Leistungen, das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die bisherige Entwicklung des Kindes einfließen. Sie basiert auf differenzierten kontinuierlichen Beobachtungen des Kindes durch die Lehrkräfte und einer regelmäßigen Beratung mit den Erziehungsberechtigten über die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes und orientiert sich prognostisch an den Anforderungen der weiterführenden Schularten.

(3) Eine Empfehlung für die Werkreal- und Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium wird ausgesprochen, wenn die Voraussetzungen auf der Grundlage einer Gesamtwürdigung nach Absatz 2 vorliegen. Die Leistungen in den einzelnen Fächern und den Fächerverbänden müssen erwarten lassen, dass den Anforderungen der weiterführenden Schulart entsprochen wird. Hinsichtlich der schulischen Leistungen kann als Orientierungshilfe dienen, dass den Anforderungen des Gymnasiums in der Regel entsprochen wird, wenn in der Halbjahresinformation der Klasse 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Durchschnitt mindestens gut-befriedigend (2,5) erreicht wurde; den Anforderungen der Realschule bei einem Durchschnitt in diesen Fächern von mindestens befriedigend (3,0).

(4) Eine Empfehlung für die Realschule beinhaltet auch eine Empfehlung für die Werkrealschule und die Hauptschule. Eine Empfehlung für das Gymnasium beinhaltet auch eine Empfehlung für die Realschule sowie die Werkrealschule und die Hauptschule.

(5) Der Schulleiter ist Vorsitzender der Klassenkonferenz bei der Entscheidung über die Grundschulempfehlung nach Absatz 1. Er ist stimmberechtigt, bei Stimmgleichheit gibt seine Stimme den Ausschlag.

##### **§ 2**

##### **Beratungsverfahren**

Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten kann im Zusammenhang mit der Erteilung der Grundschulempfehlung ein besonderes Beratungsverfahren erfolgen; das Kultusministerium legt dazu die Einzelheiten in einer Verwaltungsvorschrift fest.

### **§ 3**

#### **Entscheidung der Erziehungsberechtigten**

Die Erziehungsberechtigten entscheiden, welche weiterführende Schulart ihr Kind besucht. Sie müssen die Grundschulempfehlung der aufnehmenden Schule nicht vorlegen.

### **Artikel 2**

#### **Änderung der Grundschulversetzungsordnung**

Die Grundschulversetzungsordnung vom 30. Januar 1984 (GBl. S. 145, K.u.U. S. 59), zuletzt geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 5. Februar 2004 (GBl. S. 82, K.u.U. S. 43) wird wie folgt geändert:

§ 5 wird wie folgt geändert:

1. Absatz 1 wird wie folgt gefasst:  
„Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 4 wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten einmal während des Besuchs dieser Klassen gestattet, eine Klasse freiwillig zu wiederholen. Die freiwillige Wiederholung ist zulässig am Ende der Klasse 1, während der Klasse 2, in den Klassen 3 und 4 in der Regel nur zum Ende eines Schulhalbjahres; über Ausnahmen entscheidet der Schulleiter.“
2. Absatz 2 wird aufgehoben.
3. Der bisherige Absatz 3 wird Absatz 2.

### **Artikel 3**

#### **Änderung der Notenbildungsverordnung**

Die Notenbildungsverordnung vom 5. Mai 1983 (GBl. S. 324), zuletzt geändert durch Artikel 9 der Verordnung vom 11. November 2009 (GBl. S. 693), wird wie folgt geändert:

In § 4 Absatz 3 wird nach Satz 2 folgender Satz 3 angefügt:

„Die Halbjahresinformation in Klasse 4 der Grundschule wird zusammen mit der Grundschulempfehlung in der Regel bis spätestens 1. März ausgegeben.“

### **Artikel 4**

#### **Inkrafttreten, Außerkrafttreten**

Die Verordnung tritt am Tag nach ihrer Verkündung in Kraft. Gleichzeitig tritt die Aufnahmeverordnung vom 10. Juni 1983 (GBl. S. 507, K.u.U. S. 475), zuletzt geändert durch Artikel 3 der Verordnung vom 11. November 2009 (GBl. S. 693, 706, K.u.U. S. 205), außer Kraft.

## **Anhang 2: Verwaltungsvorschrift Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe<sup>48</sup>**

### **I.**

#### **Stärkung der Rechte der Erziehungsberechtigten**

Die bisherige Grundschulempfehlung, die für Erziehungsberechtigte verbindlich war, wird durch eine Grundschulempfehlung ersetzt, die den Erziehungsberechtigten die Wahl der weiterführenden Schulart überlässt. Nach einer intensiven Beratung treffen die Erziehungsberechtigten für ihr Kind die Entscheidung über die auf der Grundschule aufbauende Schulart. Im Mittelpunkt der Entscheidung steht das Kind. Ziel des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist es, das Recht der Erziehungsberechtigten an einem entscheidenden Lebensabschnitt ihrer Kinder zu stärken. Die Einschätzung, für welchen weiteren Bildungsweg das Kind geeignet ist, obliegt den Erziehungsberechtigten. Die Entscheidung der Erziehungsberechtigten ist für die Schule und die Schulverwaltung rechtsverbindlich.

### **II.**

#### **Beratung der Erziehungsberechtigten**

Die Beratung von Erziehungsberechtigten ist ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Grundschule und gehört wie auch schon bisher zu den Aufgaben der Grundschullehrkraft. Kontinuierliche, verlässliche Information und Beratung der Erziehungsberechtigten mit verbindlichen Angeboten der Schule und ein vertrauensvolles Zusammenwirken zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sind der Grundstein für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Mit den Erziehungsberechtigten als Erziehungs- und Bildungspartnern wird die kontinuierliche Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes förderlich und verlässlich begleitet. Dadurch gewinnen Erziehungsberechtigte Sicherheit und werden auch bei der Übergangentscheidung unterstützt.

Die Beratungen der Erziehungsberechtigten durch die Grundschule erfolgen durch:

- während der Grundschulzeit jährlich mindestens ein verbindliches Gespräch mit den Erziehungsberechtigten unter Berücksichtigung von Portfolios und Präsentationsergebnissen, ggf. auf der Grundlage von Lern- und Entwicklungsdokumentationen;
- jährliche Informationsangebote zur Lern- und Entwicklungsberatung in der Grundschule, die klassen- und jahrgangsübergreifend organisiert werden können; dabei dürfen personenbezogene Daten einzelner Schülerinnen und Schüler nicht Gegenstand sein;
- eine Informationsveranstaltung der Grundschule für die Erziehungsberechtigten der Schüler der 4. Klassen;
- ein Informations- und Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten vor der Erstellung der Grundschulempfehlung;

Ergänzend erfolgt pädagogisch-psychologische Beratung der Erziehungsberechtigten durch:

- die Beratungslehrkräfte oder durch die überörtliche Schulpsychologische Beratungsstelle während der gesamten Grundschulzeit;
- durch eine Beratungslehrkraft im Rahmen des besonderen Beratungsverfahrens.

### **III.**

#### **Übergangsverfahren in die auf der Grundschule aufbauenden weiterführenden Schularten**

##### **1. Informationsveranstaltungen**

Die Erziehungsberechtigten der Schüler der vierten Grundschulklasse sind im ersten Schulhalbjahr der Klasse 4 in der Regel bis zum Beginn der Herbstferien in Informationsveranstaltungen über Bildungsauftrag, Arbeitsweisen und Leistungsanforderungen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten zu informieren. Dabei soll auch aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Schularten zu anschließenden Bildungs- und Ausbildungsgängen – vor allem auch in beruflichen Schulen – weiterführen und welche Berechtigungen sie vermitteln. Die Veranstaltungen werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern der jeweiligen Grundschule einberufen und geleitet. Sie laden jeweils eine Schulleitungsververtretung einer Werkrealschule/Hauptschule, einer Realschule, eines Gymnasiums, ggf. auch einer Gemeinschaftsschule sowie einer beruflichen Schule ein. Die Elternbeiratsvorsitzenden der Grundschule sind zu diesen Veranstaltungen einzuladen.

<sup>48</sup> Quelle: Kultus und Unterricht (K. u. U), 2012. S. 89 ff.

Die für die Grundschule zuständige Beratungslehrkraft und die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der 4. Klassen nehmen teil. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren (s. Nummer 7.1) können eingeladen werden.

## **2. Grundschulempfehlung** (vgl. § 1 der Aufnahmeverordnung)

2.1 Die Grundschulempfehlung wird in der Verantwortung der Schule gegenüber den Schülerinnen und Schülern erstellt. Hierbei wird ein Konsens mit den Erziehungsberechtigten angestrebt.

2.2 Basis für die Grundschulempfehlung sind differenzierte kontinuierliche Beobachtungen der Lehrkräfte und die regelmäßige Beratung mit den Erziehungsberechtigten über die gesamte Lern- und Leistungsentwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Stärken und Lernpräferenzen und das Entwicklungspotenzial.

2.3 Zur Vorbereitung der Grundschulempfehlung erstellt die Grundschule für jede Schülerin und jeden Schüler ein Leistungsprofil (Noten, Präsentationen, ggf. Portfolio). Das Leistungsprofil wird in der Halbjahresinformation der Klasse 4 durch die Noten in den einzelnen Fächern und Fächerverbänden sowie ggf. in verbalen Ergänzungen (z. B. Ausführungen zu besonderen Kompetenzen) sichtbar.

2.4 Vor der Verabschiedung der Grundschulempfehlung wird das Leistungsprofil den Erziehungsberechtigten durch die Klassenlehrkraft und gegebenenfalls durch eine Fachlehrkraft differenziert, transparent und nachvollziehbar erläutert. Über das Ergebnis der Aussprache berichtet die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer der Klassenkonferenz.

2.5 Die Klassenkonferenz empfiehlt die nach ihrer Einschätzung geeignete Schulart. Die Grundschulempfehlung wird ausgesprochen für Werkrealschule/Hauptschule oder Gemeinschaftsschule, Realschule oder Gemeinschaftsschule oder Gymnasium oder Gemeinschaftsschule.

2.6 Die Grundschulempfehlung wird auf einem Formblatt mit der Halbjahresinformation der Klasse 4 zwischen dem 1. Februar und dem 1. März ausgegeben.

2.7 Der Mitteilung der Grundschulempfehlung an die Erziehungsberechtigten sind Rückmeldungen beigefügt, auf der diese erklären, ob sie ein besonderes Beratungsverfahren wünschen und welche Schulart ihr Kind besuchen soll.

## **3. Das besondere Beratungsverfahren**

3.1 Die Grundschule teilt den Erziehungsberechtigten, die eine Teilnahme ihres Kindes am besonderen Beratungsverfahren wünschen, den Termin für das Verfahren mit. Die organisatorische Durchführung obliegt den jeweiligen Grundschulen. Nach Abstimmung mit dem zuständigen Staatlichen Schulamt können Schülerinnen und Schüler mehrerer Grundschulen gemeinsam am besonderen Beratungsverfahren teilnehmen.

3.2 Die pädagogisch-psychologische Beratung durch eine Beratungslehrkraft im Rahmen des besonderen Beratungsverfahrens beinhaltet in Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten

- ein Beratungsgespräch oder
- ein Beratungsgespräch in Verbindung mit der Durchführung von Begabungstests und einem anschließenden Auswertungsgespräch.

3.3 Die Ergebnisse von Beratung und Testung unterliegen der Schweigepflicht. Sie dürfen von der Beratungslehrkraft nur mit Einwilligung der Erziehungsberechtigten an Dritte weiter gegeben werden.

## **4. Aufnahme in die Orientierungsstufe**

4.1 Zum vorgesehenen Termin melden die Erziehungsberechtigten unter Vorlage der Bestätigung der Grundschule (Anlage Blatt 4) ihr Kind bei der Werkrealschule/Hauptschule, der Realschule, dem Gymnasium oder der Gemeinschaftsschule an. Erziehungsberechtigte, deren Kinder in Baden-Württemberg schulpflichtig sind, sind nicht verpflichtet, die Grundschulempfehlung sowie Zeugnisse und Halbjahresinformationen bei der aufnehmenden Schule vorzulegen. Hiervon unberührt bleiben die schulrechtlich durch Verordnung oder Schulversuchsregelungen auf der Grundlage des Schulgesetzes erfolgten Festlegungen.

Danach gilt folgendes:

- Am Deutsch-Französischen Gymnasium kann bei der Anmeldung die Vorlage der Halbjahresinformation Klasse 4 gefordert werden.
- An Gymnasien können, soweit die Zahl der Anmeldungen die vorhandene Kapazität übersteigt, für die Aufnahme in einen bilingualen Zug die Noten in Deutsch und Mathematik erfragt und zur Grundlage der Aufnahmeentscheidung gemacht werden.

4.2 Die aufnehmende Schule teilt der abgebenden Grundschule die Aufnahme mit.

4.3 Die Erziehungsberechtigten sind bei der Anmeldung, falls es gewünscht wird, von der weiterführenden Schule über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder zu beraten.

4.4 Falls bei einzelnen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens sowie in Mathematik die besonderen Fördermaßnahmen in Klasse 5 fortgesetzt werden sollen, teilt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter der Grundschule mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten dies der aufnehmenden Schule formlos auf einem gesonderten Blatt mit.

#### **IV.**

#### **Die Orientierungsstufe**

##### **1. Personaler Bezug**

Der personale Bezug, der die Grundschularbeit weitgehend prägt, wird in den Klassenstufen 5 und 6 fortgeführt. Der Klassenlehrkraft obliegen in diesen Klassenstufen besonders wichtige Aufgaben. Sie soll ihre Klasse möglichst in wenigstens vier Wochenstunden unterrichten. Unter anderem informiert die Klassenlehrkraft die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse zu Schuljahresbeginn über die Unterrichtsarbeit der Schule und der Klassenstufe. Sie beobachtet in Zusammenarbeit mit den in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräften und der Schulleitung die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler der Klasse und stellt Kontakte mit den Erziehungsberechtigten her.

##### **2. Fördermaßnahmen**

Die weiterführenden Schulen entwickeln Förderkonzepte, die den in der Orientierungsstufe angebotenen Fördermaßnahmen zu Grunde liegen. Der Förderunterricht wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache erteilt. Beim Förderunterricht können Schülerinnen und Schüler aus Parallelklassen zusammengenommen werden. Die Gruppengröße sollte mindestens 8, höchstens 16 Schüler betragen.

##### **3. Kontakt zwischen Schule und Elternhaus**

In der Orientierungsstufe ist ein enger Kontakt zwischen Erziehungsberechtigten und Schule mit Informations- und Beratungsangeboten durch die Schule erforderlich. Durch verstärkte Information und Beratung der Erziehungsberechtigten sowie durch Informationen, die die Erziehungsberechtigten der Schule über die Entwicklung ihrer Kinder geben, können individuelle Fördermaßnahmen eingeleitet und eine mögliche bzw. notwendige Laufbahnkorrektur erkannt bzw. vorbereitet werden. Zur Verbesserung der Information der Erziehungsberechtigten bietet sich zusätzlich eine Intensivierung der Arbeit der Klassenpflugschaft an.

##### **4. Beratungslehreinsatz in der Orientierungsstufe**

Der Tätigkeit von Beratungslehrkräften kommt in der Orientierungsstufe besondere Bedeutung zu. Die pädagogisch-psychologische Beratung der Erziehungsberechtigten umfasst Unterstützungsmaßnahmen u. a. in den Bereichen Leistungsschwächen und Lernschwierigkeiten, Motivations- und Konzentrationsprobleme, soziale und emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten sowie bei einer ggf. erforderlichen Korrektur der Schullaufbahn.

##### **5. Schullaufbahnkorrekturen und Wiederholungsmöglichkeit innerhalb der Orientierungsstufe**

5.1 In der Orientierungsstufe kann die Klassenkonferenz am Ende von Klasse 5, zum Ende des ersten Schulhalbjahres der Klasse 6 und am Ende von Klasse 6 unbeschadet des § 1 Abs. 5 der Realschulversetzungsordnung und der Versetzungsordnung Gymnasien eine Bildungsempfehlung aussprechen. Dies gilt insbesondere, wenn erwartet werden kann, dass ein Schüler oder eine Schülerin den Anforderungen einer anderen Schulart voraussichtlich gerecht werden bzw. den Anforderungen der besuchten Schulart voraussichtlich nicht entsprechen kann.

Hierbei orientiert sich die Klassenkonferenz an der multilateralen Versetzungsordnung vom 12. Dezember 2010 (GBl. S. 1059, K.u.U. 2011, S. 1) in der jeweils geltenden Fassung bzw. an der für die jeweilige Schulart geltenden Versetzungsordnung. Soweit möglich, nimmt die Beratungslehrkraft an der Sitzung der Klassenkonferenz mit beratender Stimme teil. Den Vorsitz der Klassenkonferenz hat in den o. a. Fällen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter. Die bzw. der Vorsitzende ist stimmberechtigt, bei Stimmgleichheit gibt seine bzw. ihre Stimme den Ausschlag. Die Bildungsempfehlung wird den Erziehungsberechtigten in schriftlicher oder mündlicher Form mitgeteilt.

Die Entscheidung über einen eventuellen Wechsel treffen die Erziehungsberechtigten. Wurde eine Empfehlung nach § 1 Abs. 5 der Realschulversetzungsordnung oder der Versetzungsordnung Gymnasien ausgesprochen, findet, sofern die Erziehungsberechtigten dies wünschen, vor einem Schulwechsel ein Beratungsgespräch mit der Schule statt, an dem auch eine Lehrkraft der entsprechenden Klasse der aufnehmenden Schule teilnimmt.

5.2 Die Wiederholungsmöglichkeit innerhalb der Klassenstufen 5 und 6 richtet sich nach der jeweils geltenden Versetzungsordnung. Wird es von den Erziehungsberechtigten gewünscht, kann eine Schülerin bzw. ein Schüler anstelle der Wiederholung einer Klassenstufe der besuchten Schulart auch in die nächst höhere Klassenstufe einer anderen Schulart vorrücken, soweit er die Voraussetzungen, hierzu nach der multilateralen Versetzungsordnung erfüllt.

## 6. Die Klassenkonferenz

Die Klassenkonferenz soll die sich aus der laufenden Unterrichtsarbeit ergebenden Fragen in regelmäßigen Abständen beraten. Pro Schulhalbjahr ist neben den Zeugnis- und Versetzungskonferenzen mindestens eine weitere Klassenkonferenz durchzuführen.

Hierbei sollten insbesondere erörtert werden:

- Arbeitsverhalten und Motivation,
- Aussprache über didaktische und methodische Fragen des Unterrichts,
- Aussprache über Fragen der Unterrichtsorganisation,
- Einübung von Lern- und Arbeitstechniken,
- Abstimmung von Hausaufgaben,
- Verfahren zur Abstimmung der Termine für Klassenarbeiten und sonstige schriftliche Wiederholungen,
- Entwicklung sozialer Aktivitäten innerhalb der Klasse,
- Vorbereitung und Durchführung der Informationen und Beratungen der Erziehungsberechtigten,
- Vorbereitung von Einzelentscheidungen über die Korrektur eines Bildungsganges.

Die Abstimmung der Maßstäbe für die Leistungsbeurteilung ist im Rahmen der hierfür vorgesehenen Stufen- und Fachkonferenzen zu beraten.

## 7. Zusammenarbeit zwischen den Schularten

7.1 Zur Erörterung der ihre Schulen gemeinsam berührenden Fragen muss zwischen den Leiterinnen und Leitern der auf der Grundschule aufbauenden Schulen und der in deren Einzugsbereich liegenden Grundschulen mindestens ein Informationsgespräch pro Schuljahr stattfinden. Hierbei sollen vor allem Fragen der Lernmittel, der Information der Erziehungsberechtigten, der Anwendung der Regelungen für das Aufnahmeverfahren und die Orientierungsstufe, der schulartübergreifenden Kontakte der Lehrkräfte sowie der Organisation von Unterrichtshospitationen erörtert werden. Es empfiehlt sich, für alle Fragen der Zusammenarbeit zwischen den Schulen einen Koordinator bzw. eine Koordinatorin zu benennen, der bzw. die beim Staatlichen Schulamt angesiedelt ist. Die Leiterinnen und Leiter der Staatlichen Schulämter werden gebeten, mit den Schulleitungen der Gymnasien eine sinnvolle Zuordnung von kooperierenden Schulen zu vereinbaren und eine konkrete Zusammenarbeit zwischen diesen Schulen in die Wege zu leiten.

7.2 Soweit es die örtlichen Gegebenheiten zulassen, ist schulartübergreifender Lehrereinsatz möglich.

7.3 Die Lehrkräfte, die in den Klassen 4 der Grundschulen und in den Klassenstufen 5 und 6 der auf der Grundschule aufbauenden Schularten unterrichten, nehmen in jedem Schuljahr gegenseitige Kontakte auf. Diese dienen vor allem der gegenseitigen Information über Ziele, Grundlagen und Methoden des Fachunterrichts. Erforderlich ist die Kenntnis der für die benachbarten Schularten maßgeblichen Bildungspläne sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel.

Möglichkeiten für eine verstärkte gegenseitige Abstimmung im Rahmen der Bildungspläne, die sich bei den schulartübergreifenden Kontakten aufzeigen, sollen Grundlage für die weitere Arbeit sein. Die bei der Durchführung von Hospitationen gegebenenfalls in Kauf zu nehmenden Unterrichtsausfälle werden auf ein Mindestmaß beschränkt.

Die Kontakte der Lehrkräfte und Unterrichtshospitationen gelten als Dienstgeschäfte.

7.4 In der Orientierungsstufe werden gemeinsame Fachkonferenzen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten eingerichtet. Sie haben das Ziel, den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, gemeinsame Aufgaben und Probleme, insbesondere fachspezifische Fragen (z. B. Abstimmung der Unterrichtsplanung und -durchführung, der Maßstäbe bei der Leistungsbeurteilung, des Einsatzes von Lehr- und Lernmitteln) zu erörtern. An diesen Fachkonferenzen nehmen Lehrkräfte teil, die das entsprechende Fach an der Orientierungsstufe unterrichten.

## **V.**

### **Formulare**

Für die Durchführung des Aufnahmeverfahrens und besonderen Beratungsverfahrens sind die in der Anlage beigefügten Formulare zu verwenden.

## **VI.**

### **Inkrafttreten**

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am Tage nach ihrer Bekanntmachung in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe“ vom 5. November 2000 (K.u.U. S. 329) außer Kraft.

### Anhang 3: Kriterienkatalog zur Unterstützung des Übergangsverfahrens

*Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus der Handreichung „GRUNDSCHULE – Gemeinsam den richtigen Weg finden – Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen – Möglichkeiten der Kooperation, Hrsg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart Juni 2000, S. 65 ff. Folgende Autorengruppe war daran beteiligt: Aurich, M., Hoffmeister, H., Kuckert, E., Lahne-Kuhlmann, U., Opferkuch, J., Renz, K., Schmidt, B., Schmidt, W., Schultheiß, G., Thiel, R.-D.*

#### Kriterienkatalog zur Unterstützung des Übergangsverfahrens und der Beratung in der vierten Klasse der Grundschule

Anleitung:

In dem Merkmalbogen sind sieben Beurteilungskriterien aufgeführt

- als kognitive Faktoren „Denkfähigkeit“, „Merkfähigkeit/Gedächtnis“, „Sprachfähigkeit“,
- als Stützfaktoren „Arbeits- und Lernverhalten“, „Konzentrationsfähigkeit“, „Motivation/Belastbarkeit“
- und der Bereich „Soziales Verhalten“.

Jedem Beobachtungskriterium ist jeweils eine Liste beigefügt, in der das Kriterium genauer beschrieben wird. Hier sind einzelne Merkmale genannt, die diesem Kriterium zuzuordnen sind und die in der Regel im schulischen Alltag zu beobachten sind. Um es so konkret wie möglich zu machen, wurden die Merkmale einmal positiv formuliert, diesen aber jeweils auch eine Beschreibung des Mangels gegenübergestellt. Die Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Daher sind auch Leerzeilen vorgegeben, in die besonders auffällige weitere Merkmale eingetragen werden können.

Bei der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler soll der Erfahrungsschatz der Kolleginnen und Kollegen genutzt werden: Die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, die Sie in Ihrem bisherigen beruflichen Leben schon beurteilen mussten, soll als Erfahrungsgesamt die Grundlage der Einschätzung bilden.

Das Instrument kann unterschiedlich eingesetzt werden. So ist es durchaus denkbar, den Merkmalbogen nur bei den Schülerinnen und Schülern zu verwenden, bei denen hinsichtlich der Laufbahneempfehlung Unsicherheit besteht. Um das Instrument aber kennen- und nutzen zu lernen, ist es für den Anfang sicher sinnvoll, für jede Schülerin und jeden Schüler einen Merkmalbogen zu führen und den Umgang mit diesem Instrument am Beispiel ganzer Klassen zu erproben.

Bei jeder Schülerin oder jedem Schüler wird nun eingeschätzt, welchen Ausprägungsgrad das jeweilige Kriterium, gemessen an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, hat.

Folgende Ausprägungsgrade stehen zur Verfügung:

- 5 : sehr stark ausgeprägt, weit überdurchschnittlich
- 4 : stark ausgeprägt, überdurchschnittlich
- 3 : vorhanden, durchschnittlich
- 2 : schwach ausgeprägt, unterdurchschnittlich
- 1 : sehr schwach ausgeprägt, weit unterdurchschnittlich

Bei jedem Merkmal kann dann in den entsprechenden Kasten unter „Ausprägungsgrad“ der gewählte Wert (1, 2, 3, 4 oder 5) eingetragen werden. So erhält man für jedes Kriterium einen Gesamteindruck.



Bei vielen Schülerinnen und Schülern wird der Eindruck so klar sein, dass man bei diesen nicht unbedingt die Merkmalslisten durchgehen muss. Sollte aber Unsicherheit bestehen, wie eine Schülerin oder ein Schüler einzustufen ist, dann empfiehlt es sich, die Listen durchzugehen und bei jedem Merkmal den entsprechenden Ausprägungsgrad durch ein Kreuz zu markieren. Die Verteilung kann dann eine Orientierung bei der Entscheidung über den Ausprägungsgrad geben. Es ist sicherlich nicht sinnvoll, hier Mittelwerte zu bilden, vor allem deswegen, weil natürlich die Möglichkeit besteht, die einzelnen Merkmale unterschiedlich zu gewichten. Letztlich bleibt die Empfehlung also immer eine pädagogische Entscheidung.

Ebenso sollte man vor „Problembesprechungen“ die Merkmalslisten durcharbeiten, da man anhand der einzelnen Merkmale Stärken und Schwächen sehr viel deutlicher transparent machen kann.

Die Kriterien werden in dem hier vorgelegten Merkmalbogen nicht gewichtet. Das heißt aber nicht, dass Sie auf eine Gewichtung verzichten müssen. Dies ist in Ihre pädagogische Verantwortung gestellt, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass einzelne Bereiche im Laufe eines Schülerlebens noch größere Veränderungen erfahren können. So kann ein Schüler oder eine Schülerin zum Beispiel sein bzw. ihr Arbeits- und Lernverhalten motiviert durch die neue Schule deutlich ändern. Ebenso sind Schülerinnen und Schüler gerade hinsichtlich ihres sozialen Verhaltens während ihrer gesamten Schulzeit erzieherischen Einflüssen ausgesetzt.

Andererseits müssen im kognitiven Bereich bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit eine Schülerin oder ein Schüler eine realistische Chance hat, die empfohlene Laufbahn auch bewältigen zu können.“

Name : \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Schuljahr: \_\_\_\_\_

**Denkfähigkeit :**

**Merkmale :**  
Schülerin/Schüler...

**Ausprägung :**

5 4 3 2 1

ist im Denken flexibel						unflexibel
denkt systematisch						unsystematisch
nimmt Sachinformationen schnell auf						langsam auf
kann Probleme analysierend beschreiben						erkennt die Struktur des Problems nicht
kann Lösungswege aufzeigen						findet keine Lösungen
bearbeitet altersgemäße komplexe Aufgabenstellungen leicht						schwerfällig oder nicht
findet Gefallen an abstrakten Themen						hat kein Interesse an abstrakten Themen
kann schulische Wissensgegenstände miteinander verknüpfen						kann es nicht
kann allgemeine Regeln und Aussagen mit konkreten Beispielen veranschaulichen.						findet keine konkreten Beispiele
braucht zur Durchdringung neuer Stoffinhalte meist keine oder nur sehr geringe Lernhilfen						braucht sehr viele und intensive Lernhilfen

**Merkfähigkeit/Gedächtnis:**

**Merkmale :** **Ausprägung :**  
**Schülerin/Schüler...** **5 4 3 2 1**

kann sich rasch neue Sachverhalte einprägen						prägt sich neue Sachverhalte nur sehr schwer ein
lernt leicht auswendig						lernt sehr schwer auswendig
kann Gelerntes richtig wiedergeben						hat Schwierigkeiten, Gelerntes wiederzugeben
kann über Gelerntes lange verfügen						verfügt über Gelerntes nur sehr kurz
braucht wenig Übungsphasen						braucht viele Übungsphasen

**Sprachfähigkeit:**

**Merkmale :** **Ausprägung :**  
**Schülerin/Schüler...** **5 4 3 2 1**

hat einen großen Wortschatz						hat einen geringen Wortschatz
kann sich mündlich leicht und angemessen artikulieren						artikuliert sich mühsam und oft unangemessen
kann sich schriftlich gewandt und angemessen ausdrücken						kann sich schriftlich nicht gewandt und angemessen ausdrücken
kann fachliche Begriffe (z. B. Wortarten) treffend einsetzen						kennt fachliche Begriffe nicht, verwechselt sie
spricht sachbezogen						schweift ab, kann zwischen subjektiv und objektiv nur mühsam/nicht unterscheiden
kann frei und zusammenhängend sprechen						spricht stockend und zusammenhangslos

Arbeits- und Lernverhalten:

**Merkmale :**  
Schülerin/Schüler...

**Ausprägung :**

5 4 3 2 1

hat ein hohes Lern- und Arbeitstempo						hat ein niedriges Lern- und Arbeitstempo
ist im Arbeiten unabhängig, braucht wenig Anleitung						ist sehr unselbstständig, braucht sehr häufig Anleitung
arbeitet organisiert						arbeitet unorganisiert
arbeitet von sich aus						muss beständig zum Arbeiten aufgefordert werden
kann ausdauernd arbeiten						kann nicht länger an einer Sache verweilen
arbeitet gleichmäßig						arbeitet mit sehr großen Schwankungen
hat die Arbeitsmaterialien regelmäßig dabei						vergisst sehr häufig die Arbeitsmaterialien
arbeitet sehr sorgfältig						arbeitet oft sehr schlampig
geht interessiert an Neues/Unbekanntes heran						lässt sich für Neues/Unbekanntes nur schwer gewinnen
übt/lernt unaufgefordert/selbstständig						muss zum Üben/Lernen ständig aufgefordert werden
lernt sowohl Inhalte (Faktenwissen) als auch Strukturen						lernt mit Mühe in begrenztem Umfang Inhalte (Fakten)
kann sich selbst Informationen beschaffen						ist auf fremde Hilfe angewiesen

Konzentrationsfähigkeit:
--------------------------

**Merkmale :**  
Schülerin/Schüler...

**Ausprägung :**

5 4 3 2 1

hat eine große Aufmerksamkeitsspanne (altersgemäß in Klasse 4/5 etwas 20-25 Minuten)						hat eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspannweite
kann sich auf Aufgaben und Routinearbeiten konzentrieren						verliert bei Aufgaben und Routinearbeiten sehr schnell die Konzentration
kann sich beim Lösen von Problemen lange konzentrieren						verliert beim Lösen von Problemen sehr schnell die Konzentration
arbeitet unabhängig von der Aufgabe gleichmäßig konzentriert						arbeitet mit schwankender Konzentration
lässt sich durch Mitschüler bzw. Störungen aus der Umgebung nicht ablenken						lässt sich sehr leicht ablenken
macht selten Flüchtigkeitsfehler						macht sehr häufig Flüchtigkeitsfehler

Motivation/Belastbarkeit:

**Merkmale :**  
Schülerin/Schüler...

**Ausprägung :**

5 4 3 2 1

zeigt in Prüfungssituationen geringe Anzeichen von Nervosität						ist nicht bei der Sache, zeigt große Nervosität
reagiert selten mit körperlichen Beschwerden vor Klassenarbeiten oder anderen Überprüfungen						neigt zu starken körperlichen Beschwerden
gibt nicht leicht auf						resigniert früh
traut sich etwas zu						traut sich wenig zu
fordert etwas von sich						scheint antriebsarm
zeigt großes Interesse am Unterricht						zeigt wenig Interesse am Unterricht
hat Spaß an intellektuellen Aktivitäten						hat keinen Spaß an intellektuellen Aktivitäten
wirkt energisch, wach, eifrig						wirkt phlegmatisch, abwesend
liest aus eigenem Antrieb viel						liest wenig/nicht
ist an sehr vielen Dingen interessiert						interessiert sich nur für wenig/nichts
reagiert auf neue Ideen aufgeschlossen						zeigt sich neuen Ideen gegenüber abweisend
zeigt Initiative in der geistigen Arbeit						muss dazu angestoßen werden

<b>Soziales Verhalten:</b>
----------------------------

**Merkmale :**  
Schülerin/Schüler...

**Ausprägung :**

5 4 3 2 1

findet rasch Kontakt zu Mitschülern						findet schwer Kontakt, neigt zum Einzelgänger
verhält sich ausgeglichen und freundlich						ist unruhig, reagiert bei kleinen Anlässen aggressiv
zeigt Bereitschaft, den anderen zu verstehen						lässt keine Bereitschaft erkennen, den anderen zu verstehen
nimmt in der Gruppe aktiv am Geschehen teil						verhält sich in der Gruppe still und zurückhaltend
kann sich auf die unterschiedlichen Personen ihrer/seiner Umwelt gut einstellen						kann sich nur schwer auf andere Personen einstellen
verhält sich Lehrkräften gegenüber offen und kann auf sie zugehen						zeigt sich verschlossen, scheu
steht den Mitschülerinnen und Mitschülern aufgeschlossen gegenüber						zeigt sich gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern scheu, reserviert, ablehnend
setzt sich für die Klassengemeinschaft ein						stellt sich außerhalb der Klassengemeinschaft

## Anhang 4: Beobachtungs- und Dokumentationsbögen

### Elterngespräche in Klasse 4

Dokumentation der individuellen  
Entwicklung des Kindes als Orientierung im  
Beratungsgespräch mit den Eltern

Kompetenzbögen

- Deutsch
- Mathematik
- Allgemeine Kompetenzbeobachtung

#### Informationen zum Schüler

<p>Name, Vorname: _____ m/w: ____</p> <p>Geburtsdatum: _____</p> <p>Klasse: _____</p> <p>KlassenlehrerIn: _____</p>
---



### Überblick der Elterngespräche in Klasse 4:

	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
Teilnehmer des Gesprächs					
Inhalte des Gesprächs/Notizen					
Vereinbarte Förderziele/Maßnahmen					

### Fach: Deutsch

**Niveaustufen:** + = stark ausgeprägt, 0 = vorhanden, - = kaum vorhanden

	1. Halbjahr	2. Halbjahr	Notizen	Förderbedarf (ja = x)
<b>1. Rechtschreibung</b>				
RS-Strategien beherrschen				
Selbstkontrolle (Wörterbuch,...)				
Texte abschreiben				
freie/ ungeübte Texte				
<b>2. Texte verfassen</b>				
freies Schreiben				
Schreiben nach Kriterien				
Überarbeiten von Texten				
<b>3. Sprechen</b>				
Gespräche führen (Wortschatz, partner-/adressatenbezogen)				
Präsentieren (Gedicht, Sachinhalt)				
<b>4. Sprachlehre</b>				
Wortarten				
Zeitformen				
Satzglieder				
Satzzeichen (Satzarten, wörtl. Rede)				
<b>5. Lesen</b>				
Lesetechnik (flüssig, betont, fehlerfrei)				
Leseverständnis				
<b>6. Arbeitsverhalten</b>				
Selbstständigkeit/ Problemlöseverhalten				
Arbeitstempo/Konzentration				
Hausaufgaben				
mündliche Beteiligung				

**Fach: Mathematik**
**Niveaustufen:** + = stark ausgeprägt, 0 = vorhanden, - = kaum vorhanden

	1. Halbjahr	2. Halbjahr	Notizen	Förderbedarf (ja = x)
<b>1. Arithmetik</b>				
Orientierung im Zahlenraum bis 1.000.000				
Grundrechenarten				
- Addition, Subtraktion				
- Multiplikation, Division				
- halbschriftliches Rechnen				
- Kopfrechnen (u.a. Einmaleins)				
- Fachbegriffe (Addition, Subtraktion, Division, Multiplikation, ...)				
- Zahlen runden				
- mit Kommazahlen rechnen				
<b>2. Geometrie</b>				
Flächen: Umfang + Flächen				
Körper/Netze				
Umgang mit dem Geodreieck und Zirkel (Figuren zeichnen)				
<b>3. Sachaufgaben</b>				
Mathematische Rätsel und Knobelaufgaben lösen				
Sachaufgaben inhaltlich auffassen und umsetzen				
<b>4. Kontrollstrategien</b>				
Kontrolle der Arbeitsergebnisse				
<b>5. Hohlmaße</b>				
Liter und Milliliter				
Fassungsvermögen schätzen und vergleichen				

**Allgemeines Kompetenzraster**
**Niveaustufen:** + = stark ausgeprägt, 0 = vorhanden, - = kaum vorhanden

	1. Halbjahr			Ergänzungen	2. Halbjahr			Ergänzungen
	+	0	-		+	0	-	
<b>1. Sozialkompetenz</b>								
kann mit anderen in PA/GA zusammen arbeiten								
kann mit Misserfolgen umgehen								
kann Konflikte gewaltfrei lösen								
kann andere Meinungen anerkennen								
zeigt sich zuverlässig und hilfsbereit								
<b>2. Arbeitshaltung</b>								
Arbeitstempo								
Konzentration								
Ausdauer								
Sorgfalt								
Mitarbeit								
Hausaufgaben								
Selbstständigkeit								
<b>3. Methodenkompetenz</b>								
Kontrollstrategien								
Informationsquellen nutzen								
Texterschließung								



**Lernentwicklung Deutsch**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 3	1. Halbjahr				2. Halbjahr								
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen			
<b>Erzählen und Sprechen</b>													
Bringt häufig eigene Beiträge													
Beiträge sind sach- und themengerecht													
Kann aufmerksam zuhören													
Umfangreicher Wortschatz													
Spricht grammatikalisch richtig													
Kann sicher und ausdrucksvoll vortragen													
<b>Texte verfassen</b>													
Beachtet Kriterien bei der Textproduktion													
Kann lebendig und spannend erzählen													
Schreibt grammatikalisch richtig													
Überarbeitet Texte selbstständig													
<b>Rechtschreiben/ Sprachbewusstsein</b>													
Texte fehlerfrei abschreiben													
Lernwörter richtig schreiben													
Klassische Diktate fehlerfrei													
Wendet Rechtschreibphänomene richtig an													
Benutzt grammatikalische Fachbegriffe													
<b>Lesen/ Umgang mit Texten und Medien</b>													
Liest geübte Texte fließend vor													
Liest unbekannte Texte fließend vor													
Leseverständnis													
Benutzt Lesestrategien													
Nutzt Medien für Recherchen													
Buchpräsentation													
Kennt literarische Fachbegriffe													
Unterscheidet Textformen													

**Lernentwicklung Deutsch**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 4	1. Halbjahr				2. Halbjahr								
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen			
<b>Erzählen und Sprechen</b>													
Bringt häufig eigene Beiträge													
Beiträge sind sach- und themengerecht													
Kann aufmerksam zuhören													
Umfangreicher Wortschatz													
Spricht grammatikalisch richtig													
Kann sicher und ausdrucksvoll vortragen													
<b>Texte verfassen</b>													
Beachtet Kriterien bei der Textproduktion													
Kann lebendig und spannend erzählen													
Schreibt grammatikalisch richtig													
Überarbeitet Texte selbstständig													
<b>Rechtschreiben/ Sprachbewusstsein</b>													
Texte fehlerfrei abschreiben													
Lernwörter richtig schreiben													
Klassische Diktate fehlerfrei													
Wendet Rechtschreibphänomene richtig an													
Benutzt grammatikalische Fachbegriffe													
<b>Lesen/ Umgang mit Texten und Medien</b>													
Liest geübte Texte fließend vor													
Liest unbekannte Texte fließend vor													
Leseverständnis													
Benutzt Lesestrategien													
Nutzt Medien für Recherchen													
Buchpräsentation													
Kennt literarische Fachbegriffe													
Unterscheidet Textformen													

**Lernentwicklung Mathematik**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 3		1. Halbjahr				2. Halbjahr				
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen
<b>Addieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Multiplizieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Subtrahieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Dividieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										

**Lernentwicklung Mathematik**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 3		1. Halbjahr				2. Halbjahr				
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen
<b>Sachrechnen</b>										
Geld										
Zeit										
Längen										
Gewicht										
Rauminhalt										
Kombinatorik										
Wahrscheinlichkeit										
<b>Geometrie</b>										
Körper /Netze										
Würfelgebäude										
Flächen										
Flächeninhalt										
Symmetrie										
Schrägbilder										
Senkrecht/Parallel										
<b>Allg. Bereich</b>										
Problemlösungen										
Rechentricks										
Transferleistungen										
Knobelaufgaben										
Rechenwege mdl.										
Rechengeschichten										

**Lernentwicklung Mathematik**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 4		1. Halbjahr				2. Halbjahr				
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen
<b>Addieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Multiplizieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Subtrahieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										
<b>Dividieren</b>										
Kopfrechnen										
Halbschriftlich										
Schriftlich										

**Lernentwicklung Mathematik**

Name: \_\_\_\_\_

Klasse 4		1. Halbjahr				2. Halbjahr					
Bereich	++	+	o	-	Bemerkungen	++	+	o	-	Bemerkungen	
<b>Sachrechnen</b>											
Geld											
Zeit											
Längen											
Gewicht											
Rauminhalt											
Kombinatorik											
Wahrscheinlichkeit											
<b>Geometrie</b>											
Körper /Netze											
Würfelgebäude											
Flächen											
Flächeninhalt											
Symmetrie											
Schrägbilder											
Senkrecht/Parallel											
<b>Allg. Bereich</b>											
Problemlösungen											
Rechentricks											
Transferleistungen											
Knobelaufgaben											
Rechenwege mdl.											
Rechengeschichten											



## Lernentwicklung Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur: Klasse 3/4

Bereiche	++	+	o	-	Bemerkungen
<b>Künstlerisch/ Gestalterisch:</b>					
<i>Ästhetische Wahrnehmung</i>					
Alltagssituationen					
Kunstrezeption					
Wahrnehmungsübungen					
<i>Bildnerisches Gestalten</i>					
Zeichnungen (grafisches Gestalten)					
Malerei (farbiges Gestalten)					
Druck					
<i>Plastisches Gestalten</i>					
Tonen					
Kneten					
Basteln					
<i>Neue Medien</i>					
PC					
Fotografie					
<i>Darstellendes Spiel</i>					
Selbstdarstellung					

*Materialerstellung: Sommertalschule Meersburg  
Carl-Benz-Schule Bad Cannstatt*

## Abbildungsverzeichnis

### Fotos

- Abb. 1: Beobachtungsbogen. Neckar-Verlag. S. 10
- Abb. 2: Individuelle Förderung. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 10
- Abb. 3: Portfolioarbeit. Katja Rentsch-Häcker. S. 10
- Abb. 4: Talente Portfolio. Katja Rentsch-Häcker. S. 42
- Abb. 5: Talente Portfolio. Katja Rentsch-Häcker. S. 42
- Abb. 6: Mathematische Körper. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 66
- Abb. 7: Die Urweltkette. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 68
- Abb. 8: Arbeit mit dem PC. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 69
- Abb. 9: Das Beratungsgespräch. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 75
- Abb. 10: Beratung und Austausch. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 75
- Abb. 11: Kooperatives Gestalten. Breitwiesenschule Hochdorf/Ehninger. S. 126

### Grafiken/Tabellen/Darstellungen

- Fußnote 8: Kompass Kompetenzraster. KM/LS. S. 19
- Fußnote 9: Mathematische Kompetenzen Kl. 3 und 4. R. Günter. S. 21
- Fußnote 11: Muster Elternbrief. Carl-Benz-Schule S-Bad Cannstatt/Vanek. S. 33
- Fußnote 12: Elternfragebogen. Carl-Benz-Schule S-Bad Cannstatt/Vanek. S. 34/35
- Fußnote 15: Rückmeldebogen. Sommertalschule Meersburg/Fietzek, Hepting. S. 45
- Fußnote 28: Expertendreieck. Anke Zürcher. S. 80
- Fußnote 29: Übergabeprotokoll. GS am Hechinger Eck/v. Kutzschenbach. S. 82
- Fußnote 31: Schülerfragebogen. GS am Hechinger Eck/v. Kutzschenbach. S. 86
- Fußnote 33: Leitfaden. A. Zürcher in Anlehnung an Hennig/Ehinger, S. 98/99
- Fußnote 34: Innerschulische Beratungsmöglichkeiten. Zürcher/Rapp/Sichermann. S. 101
- Fußnote 35: OK-Corall. Aich/Behr nach Ernst 1971. S. 106
- Fußnote 36: Gesprächsübung. Aich/Behr nach Hagehülsmann 1998. S. 112
- Fußnote 37: Förderplan. R. Woll übersetzt aus dem Bright-Start-Programm. S. 117
- Fußnote 38: Überprüfung Förderplanung. R. Woll übersetzt aus dem Bright-Start-Programm. S. 118
- Fußnote 39: Förderplan. R. Woll. S. 119
- Fußnote 47: Tiefenbachschule Stuttgart-Rohracker. S. 145
- Anhang 3: Beurteilungskriterien. Hoffmeister u.a. S. 158 bis 165
- Anhang 4: Beobachtungs- und Dokumentationsbögen. Carl-Benz-Schule S-Bad Cannstatt und Sommertalschule Meersburg. S. 166 - 174