

Inhalte im Lernentwicklungsgespräch

Sonja Ertl, Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Ertl, Sonja, and Andreas Hartinger. 2021. "Inhalte im Lernentwicklungsgespräch." In *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*, edited by Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt, and Sandra Tänzer, 251–57. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_29.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Inhalte im Lernentwicklungsgespräch

Sonja Ertl und Andreas Hartinger

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, worauf sich Rückmeldungen in Lernentwicklungsgesprächen (LEG) konkret beziehen und ob dabei Qualitätsmerkmale von Rückmeldungen berücksichtigt werden. Denn gerade von diesen sind positive Effekte auf Leistung und Motivation zu erwarten. Die Ergebnisse einer niedrig- und hoch-inferenten Beobachtung zeigen, dass im Gesamten Qualitätsmerkmale von Rückmeldungen berücksichtigt werden, dies in den einzelnen LEG jedoch deutlich variiert.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche • Lernstand • Lernentwicklung • Einschätzung

S. Ertl (✉)

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung,
Nürnberg, Deutschland
E-Mail: sonja.ertl@fau.de

A. Hartinger

Universität Augsburg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Augsburg, Deutschland
E-Mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de

1 Einführung

Leistungsbeurteilungen und die damit verbundenen Rückmeldungen haben vor allem dann positive Effekte auf Leistung und Motivation, wenn sie Qualitätsmerkmale von Rückmeldungen berücksichtigen, die Rückmeldungen also möglichst konkret sind, Lernstand, Lernentwicklung und Lernstrategien angesprochen und Misserfolg mit instabilen Attributionen verbunden werden (Harks et al. 2014).

Lernentwicklungsgespräche stellen eine Form der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung dar, in der diese Elemente in der Gesprächssituation gut umgesetzt werden können.

2 Lernentwicklungsgespräche

Lernentwicklungsgespräche – ca. 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen der Lehrkraft und einem Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten über Stärken, Schwächen, Lernentwicklung und Entwicklungspotenziale des Kindes – können als zusätzliche Elemente des Unterrichts (z. B. in Hamburg) oder als Zwischenzeugnisersatz (z. B. in Bayern) fungieren (z. B. Bonanati 2018; Wilhelm 2015). Sie sollen Lernende dabei unterstützen, „eine realistische Vorstellung von der eigenen Leistung zu entwickeln, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zum selbstständigen Lernen zu motivieren“ (Bildungspakt Bayern 2014, S. 107; vgl. auch Wilhelm 2015).

Während der organisatorische Rahmen der LEG in der Regel in den entsprechenden Schulgesetzen bzw. -ordnungen festgelegt ist, ist die konkrete inhaltliche Gestaltung offen gehalten und damit den einzelnen Schulen bzw. Lehrpersonen überlassen. Dadurch ergibt sich eine Vielzahl an verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten. Dennoch finden sich Elemente, die für gewöhnlich in LEG umgesetzt werden (vgl. Dollinger et al. 2020): So schätzen in der Regel die Schüler*innen bereits vor dem Gespräch ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen ein, bspw. anhand eines Einschätzungsbogens, einer Lernlandkarte o. Ä. Die Lehrer*innen nehmen ebenfalls eine Einschätzung der Kompetenzen der Kinder vor. Auch dies wird häufig in einem Bogen festgehalten, der gleichzeitig als Dokumentationsbogen des Gesprächs dient. Im Laufe oder am Ende des Gesprächs werden schließlich Ziele für das weitere Lernen der Kinder vereinbart.

Bezogen auf die oben kurz benannten Qualitätsmerkmale von Leistungsrückmeldung bedeutet dies für LEG, dass in ihnen die Sichtweisen von Schüler*in und Lehrkraft auf das Lernen verglichen werden sollten. Zudem sollten möglichst konkret sowohl fachliche Kompetenzen als auch Kompetenzen des Lern-,

Arbeits- und Sozialverhaltens besprochen und am Ende darauf aufbauend Ziele und Maßnahmen für das weitere Lernen vereinbart werden.

Im Rahmen einer Vorstudie zeigte sich über die Jahrgangsstufen 1 bis 3 hinweg, dass in den Gesprächen – auch wenn diese mehr auf den Lernstand als auf die Lernentwicklung fokussieren – insgesamt lernunterstützende Rückmeldungen gegeben werden, die von den Beteiligten auch als solche wahrgenommen werden (Dollinger 2019, 2020; Dollinger und Hartinger 2019).

In der vorliegenden Untersuchung wurde überprüft, inwieweit in den LEG verschiedene, für die weitere Lernentwicklung als wichtig einzuschätzende Aspekte berücksichtigt wurden.

3 Methodik

Die vorliegenden Daten wurden durch die Analyse von 87 Gesprächssituationen (54 LEG teilnehmend beobachtet und zusätzlich 33 LEG videografiert) gewonnen.¹ Die Inhalte der Lernentwicklungsgespräche wurden sowohl niedrig-inferent ($N = 86$) anhand einzelner Kategorien (Lernstand, Lernentwicklung, Lernstrategien, Vergleiche der Einschätzungen etc.) als auch hoch-inferent ($N = 87$) über eine abschließende Gesamteinschätzung (z. B. „Die Rückmeldung im Gespräch bezog sich auf die individuelle Lernentwicklung.“) mit einer 4-stufigen Likert-Skala von 0 bis 3 gewertet. Dieses Verfahren wurde gewählt, da zwar grundsätzlich ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen aus hoch- und niedrig-inferenter Beobachtung besteht, die Höhe des Zusammenhangs jedoch von der Art, wie die hoch-inferent erfassten Merkmale definiert sind, abhängen scheint (Lotz et al. 2013, S. 357).

Die Interraterreliabilitäten (ICC_{just}) lagen ($ICC(\text{niedrig-inferent}) = .68$, [.54, .83], $p < .001$; $ICC(\text{hoch-inferent}) = .48$, [.31, .70], $p < .001$) in der von Leslie und Fleenor (1998; zit. n. Söhnen 2019, S. 11) angegebenen Reliabilitätsgrenze von .40 bis .70. Fehlende Werte (max. 3,3 %) in der hoch-inferenten Einschätzung wurden mittels Expectation-Maximization-Algorithmus geschätzt.

¹In diesem Beitrag wird eine Teilfragestellung eines von der DFG geförderten Projekts (FKZ: DO2184/1-1) bearbeitet.

4 Ergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der niedrig-inferenten Beobachtung dargestellt, anschließend die Ergebnisse der hoch-inferenten Beobachtung.

Ergebnisse der niedrig-inferenten Beobachtung

Die Ergebnisse der niedrig-inferenten Beobachtung (Tab. 1) zeigen, dass signifikant häufiger ($t(85), = 17.904, p < .001$) Rückmeldung zum *Lernstand* als zur *Lernentwicklung* gegeben wird. Ebenso verhält es sich bei der Rückmeldung zu den Stärken im Vergleich zu den Schwächen ($t(85), = 13.742, p < .001$). Zudem wird signifikant häufiger die Einschätzung von Kind und Lehrperson verglichen, als dass nur die Einschätzung des Kindes ($t(85), = -5933, p = 0,000$) oder die der Lehrkraft ($t(85), = -2912, p = 0,005$) berücksichtigt wird. Insgesamt selten werden konkrete Aspekte für das zukünftige Lernen besprochen, wie bspw. Übungen (in 45,3 % der LEG keine einzige) oder Lernstrategien (in 51,2 % der LEG keine einzige). Mit Blick auf den Konkretisierungsgrad zeigt sich, dass etwa doppelt so häufig spezifische Kompetenzen als allgemeine berücksichtigt werden. Nicht selten werden diese Rückmeldungen dann auch durch Beispiele oder Begründungen konkretisiert. Etwas mehr als doppelt so viele der angesprochenen Aspekte beziehen sich auf Inhalte aus einzelnen Fächern.

Tab. 1 Angesprochene Aspekte in den LEG

Inhalt	M	SD	Inhalt	M	SD
Lernstand	15,3	7,2	Lernstrategien	1,1	1,5
Lernentwicklung	1,8	1,8	konkrete Übungen	1,7	2,4
Stärken	11,3	5,3	spezif. Kompetenzen	13,9	7,6
Schwächen	2,6	2,6	allg. Kompetenzen	6,6	3,2
Einschätzung nur Kind	4,7	7,7	Konkretisierung der Kompetenz durch Beispiele	10,1	8,2
Einschätzung nur Lehrer*in	8,0	9,5	Inhalte einzelner Fächer	13,9	7,4
Vergleich der Einschätzungen	12,1	7,1	Lern- und Arbeitsverhalten/Sozialverhalten	6,4	3,2

Ergebnisse der hoch-inferenten Beobachtung

Die Ergebnisse der hoch-inferenten Beobachtung bestätigen die Befunde der niedrig-inferenten Beobachtung: Nach Einschätzung der Beobachter*innen werden in Lernentwicklungsgesprächen Rückmeldungen zum *Lernstand* ($M = 2,8$; $SD = 0,4$) signifikant mehr ($t(86) = 15,987, p < .001$) Beachtung geschenkt, als Rückmeldungen zur *Lernentwicklung* ($M = 1,2$; $SD = 0,8$). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass die Sichtweise der Kinder berücksichtigt wird ($M = 2,6$; $SD = 0,6$), sich die Rückmeldung konkret auf einzelne Kompetenzen bezieht ($M = 2,4$; $SD = 0,7$) und in Form qualitativer Aussagen gegeben wird ($M = 2,3$; $SD = 0,8$). Etwas geringer, aber immer noch über der theoretischen Mitte liegend, wird das Ausmaß eingeschätzt, in dem durch die Rückmeldungen konkrete Hinweise zum Lernen gegeben werden ($M = 1,8$; $SD = 0,8$) und allgemein das Lernen lernen unterstützt wird ($M = 1,7$; $SD = 0,8$). In einem ähnlichen Bereich wird auch das Geben von konkreten Hinweisen für das Erreichen der vereinbarten Ziele eingeschätzt ($M = 1,8$; $SD = 1,0$). Die Lernentwicklungsgespräche werden insgesamt als lernförderliche Attributionen unterstützend ($M = 2,1$; $SD = 0,9$) wahrgenommen.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei LEG eher um Lernstands- als um Lernentwicklungsgespräche handelt und ein positives Selbstkonzept unterstützend vorrangig die Stärken im Mittelpunkt stehen und die Sichtweise der Kinder berücksichtigt bzw. auch mit der Lehrperson verglichen wird – wenngleich es hier deutliche Unterschiede zwischen einzelnen LEG gibt. Dies steht mit bereits vorliegenden Untersuchungen in Einklang (Dollinger 2019, 2020; Dollinger und Hartinger 2019). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass in den Gesprächen häufig spezifische, sowohl fachliche als auch nicht fachliche Kompetenzen angesprochen und die Einschätzungen anhand von Beispielen oder Begründungen verdeutlicht werden; die Rückmeldungen waren also recht konkret.

Die Ergebnisse der niedrig- und der hoch-inferenten Einschätzung stützen sich im Wesentlichen zwar gegenseitig, gleichzeitig weisen die Standardabweichungen beider Beobachtungsverfahren jedoch auf deutliche Unterschiede in den einzelnen LEG hin. So werden die LEG abschließend doch insgesamt als das Lernen lernen im Wesentlichen unterstützend eingeschätzt, auch wenn kaum Rückmeldungen zu konkreten Lernstrategien oder Übungen gegeben werden. Dies liegt vermutlich daran, dass in der Regel am Ende Ziele für das weitere Lernen vereinbart

werden und sich dies letztlich auf die abschließende Gesamteinschätzung auswirkt, während in der niedrig-inferenten Beobachtung den Lernstrategien und der Vereinbarung von Zielen für das weitere Lernen jeweils eine eigene Kategorie gewidmet wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den Lernentwicklungsgesprächen Qualitätsmerkmale von Rückmeldungen berücksichtigt werden und damit Effekte auf Leistung und Motivation zu erwarten sind, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Entscheidend dabei ist jedoch auch, ob die Lernenden die Rückmeldungen als nützlich und hilfreich wahrnehmen (vgl. Harks et al. 2014), worauf die Befunde unserer Voruntersuchungen (Dollinger 2019, 2020; Dollinger und Hartinger 2019) hindeuten. Ob von Lernentwicklungsgesprächen Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens ausgehen und inwiefern diese von der Qualität der Umsetzung der LEG und der Einschätzung der Qualität durch die Lernenden abhängig sind, ist Gegenstand aktueller Untersuchungen.

Literatur

- Bildungspakt Bayern (2014). *Schulversuch Flexible Grundschule: Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis* (S. 107–119). https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/flexGrundschule_web100.pdf. Zugegriffen: 19. Jan. 2020.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 197–212.
- Dollinger, S. (2020). Lernentwicklungsgespräche – Umsetzung lernunterstützender Rückmeldung. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleitung der Grundschule* (S. 154–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S., & Hartinger, A. (2019). Lernentwicklungsgespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. *Die Schulleitung*, 46(4), 4–12.
- Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020). Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 9–10). Berlin: Cornelsen.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J., & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- Lotz, M., Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380.

- Söhnen, S. A. (2019). *Einstieg in die Intraklassenkorrelation. Eine einfache Anleitung für die Auswahl, Berechnung und Interpretation der Intraklassenkorrelation mit IBM SPSS Statistics.* <https://statistik-support-söhnen.de/wp-content/uploads/2019/03/S%C3%B6hnen-S.-A.-2019.-Einstieg-in-die-Intraklassenkorrelation.pdf>. Zugriffen: 7. Nov. 2020
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgepräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38(1), 4–10.