

# Lernentwicklungsgespräche qualitativ gestalten

Prof. Dr. Sonja Ertl, Elke Klippel & Prof. Dr. Andreas Hartinger

In ihrem Beitrag zu Lernentwicklungsgesprächen (LEG) für „Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule“ berichtete Maria Wilhelm über die Evaluation der Lernentwicklungsgespräche, die im Rahmen des Schulversuchs Flexible Grundschule durchgeführt wurde (Wilhelm, 2014). Diese bezog sich vorrangig darauf, inwieweit die beteiligten Personen die Gespräche als passend und hilfreich empfanden. Die Befunde verwiesen bereits damals auf eine überwiegend positive Einschätzung der Gespräche (ISB, 2014) – es verwundert daher nicht, dass seit der Einführung von LEG als Ersatz für das Zwischenzeugnis in Bayern im Schuljahr 2014/15 inzwischen in der überwiegenden Mehrheit der Schulen diese Option gewählt wird. (Im Schuljahr 2019/20 wurden an 91,3% der Grundschulen zur Mitte des Schuljahres LEG durchgeführt.)

Doch auch wenn LEG sicherlich ein großes Potenzial dazu haben, gängige Schwächen traditioneller Formen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung zu überwinden, so muss dieses Potenzial nun auch genutzt werden. Ziel dieses Beitrags ist es, hierzu Hinweise zu geben. Die Grundlage unserer Überlegungen ist die Forschungstradition zu Feedback und Formativem Assessment (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014; Schmidinger et al., 2016; Maier, 2015; vgl. auch Seitz & Hiebl, 2016). Ergänzen werden wir dies durch Befunde aus den (allerdings aktuell noch wenigen) empirischen Studien zu LEG.

## Inhaltsübersicht

- 1. Begriffliche Klärungen**
  - 1.1 Lernentwicklungsgespräche (LEG)
  - 1.2 Feedback
- 2. Qualitätskriterien von LEG**
  - 2.1 Vorbereitung und Selbsteinschätzung der Kinder
    - 2.1.1 Qualitätskriterien Vorbereitung und Selbsteinschätzung der Kinder
    - 2.1.2 Befunde zur Qualität der Einschätzungsbögen
  - 2.2 Gesprächssituation/lernförderliche Rückmeldung
    - 2.2.1 Kriterien für eine gelingende Gesprächssituation und lernförderliche Rückmeldung
    - 2.2.2 Befunde zur Gesprächssituation und zu lernförderlichem Feedback
  - 2.3 Zielvereinbarung/weitere Arbeit im Unterricht
    - 2.3.1 Kriterien für Zielvereinbarungen und für die Weiterarbeit im Unterricht
    - 2.3.2 Befunde zu Zielvereinbarungen und zur Weiterarbeit mit den Zielen
- 3. Resümee und Ausblick**

jahr 2020/21 gilt das (in den Jahrgangsstufen 1 und 3) auch für das Jahreszeugnis. In den meisten anderen Bundesländern werden sie zumindest als mögliche Ergänzung zu den Zeugnissen gesehen; in einigen Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Hamburg) sind sie sogar (mindestens) einmal im Schuljahr verbindlich.

Das eigentliche Gespräch (vgl. ebd.) wird üblicherweise *durch Aktivitäten im Vorfeld und im Nachgang gerahmt*. So findet zumeist vorab eine Selbsteinschätzung des Kindes statt, und auch die Lehrer\*innen schätzen die Kompetenzen der Kinder ein. Diese Selbst- und Fremdeinschätzungen dienen im Normalfall als Gesprächsgrundlage. Im Verlauf des Gesprächs werden dann üblicherweise mit den Schüler\*innen Ziele bzw. Maßnahmen für das weitere Lernen vereinbart; deren Erfüllung bzw. Bearbeitung geschieht dann in der Zeit nach dem Gespräch.

## 1. Begriffliche Klärungen

### 1.1 Lernentwicklungsgespräche (LEG)

LEG (Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015; zfsd. auch Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020a) finden in der Regel als ca. 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen Lehrperson und Schüler\*in statt; anwesend ist zusätzlich mindestens ein\*e Erziehungsberechtigte\*r – bei Bedarf können auch weitere Personen wie z. B. Sonderpädagog\*innen oder Dolmetscher\*innen teilnehmen. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht das Kind mit seinen Stärken und Schwächen, seinem aktuellen Lernstand sowie seiner Lernentwicklung. Thematisiert werden üblicherweise sowohl Kompetenzen in den verschiedenen Fächern als auch übergreifende Aspekte des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens. In Bayern können LEG (in den Jahrgangsstufen 1–3) das Zwischenzeugnis ersetzen; seit dem Schul-

Es ist bemerkenswert, dass es trotz der recht hohen formalen Bedeutsamkeit, die LEG haben, wenn sie als Ersatz für ein Zeugnis fungieren, nur recht wenige Vorgaben für diese Gespräche gibt. Die Regelungen in Bayern bezüglich der LEG beziehen sich vorrangig auf formale Aspekte, wie die Information der Eltern, die einheitliche Durchführung an einer Schule, den Zeitraum der Durchführung, den Teilnehmerkreis und die Dokumentation (StMUK, 2019). Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung werden eher allgemeine Aspekte thematisiert: So soll im Gespräch „die individuelle Situation des Kindes mit seinen Stärken, Schwächen und Entwicklungspotenzialen im Fokus“ stehen (ebd.). Dies ermöglicht es den einzelnen Schulen und Lehrpersonen, die konkrete Ausgestaltung auf die jeweils individuelle Situation anzupassen – zugleich ergibt sich dadurch natürlich eine Vielzahl an unterschiedlichen Umsetzungsformen.

LEG geben durch die vorangegangene Selbsteinschätzung der Kinder die Möglichkeit, zu einem echten Dialog zu kommen: Sie ermöglichen es durch die Gesprächsform, nicht nur den Lernstand sondern in besonderer Weise auch die (namensgebende) *Lernentwicklung* zu thematisieren, und sie bieten durch die zu vereinbarenden Ziele einen Ansatzpunkt für die individuelle Weiterentwicklung und Förderung. Allerdings kann in ihnen letztlich mehr oder weniger aber auch nur eine mündliche Präsentation von Ziffernnoten geschehen.

Die *konkrete Umsetzung* ist jedoch von *zentraler Bedeutung*: Empirisch belegen ließ sich das bereits bei Studien im Vergleich von Ziffernzeugnissen und Verbalbeurteilungen (vgl. z. B. Valtin & Wagner, 2002). Die Vermutung (und Hoffnung), dass die Berichtszeugnisse den Ziffernzeugnissen (mit Blick auf positive Effekte bzgl. motivationaler Aspekte des Lernens, wie z. B. Selbstkonzept oder Lernfreude) deutlich überlegen sein sollten, da sie mehr und detailliertere inhaltliche Informationen enthalten, wurde in der Untersuchung nicht bestätigt. Erklären lässt sich dies damit, „dass die mit dieser Zeugnisform verbundenen Intentionen in der Praxis kaum umgesetzt worden sind“ (ebd., S. 137). So enthielten die Verbalbeurteilungen und Berichtszeugnisse oftmals nur informationsarme Rückmeldungen und stellten damit eher eine Übersetzung von Noten in Textform dar (vgl. z. B. Schmude, 2002; Sacher, 2014). Somit wurde das Potenzial, das Verbalbeurteilungen im Vergleich zu Ziffernzeugnissen haben, nicht genutzt; damit verpufften auch die möglichen positiven Wirkungen. Man kann davon ausgehen, dass Vergleichbares für LEG gilt, wenn sie nicht qualitativ umgesetzt werden.

Die aktuelle Unterrichtsforschung zeigt klar zudem, dass das Lernen von Kindern nicht durch die Sichtstruktur von Unterricht, sondern durch die Qualität des Unterrichts auf der *Tiefenstruktur* (positiv) beeinflusst wird (z. B. Hattie, 2015). Auch wenn es dazu noch sehr wenige Befunde gibt, gilt diese Bedeutung der Tiefenstruktur sicherlich auch für die Leistungsbeurteilung und -rückmeldung.

*Zentraler Fokus* unserer Überlegungen (und dieses Beitrags) ist von daher die *Qualität der LEG auf der Tiefenstruktur*. Grundlage für unsere Überlegungen sind empirische Befunde zur Frage, unter welchen Bedingungen Leistungsrückmeldungen und -beurteilungen die Motivation und das Lernen von Schüler\*innen positiv unterstützen. Von Bedeutung sind dabei v. a. Studien zu Feedback und zu Formativem Assessment (z. B. Hattie, 2015; Kingston & Nash, 2011; Harks et al., 2014; im Überblick Maier, 2010). Diese Befunde übertragen wir dann auf die spezielle Situation in LEG. Lernförderliches Feedback nimmt im Formativen Assessment eine zentrale Rolle ein, wie beispielsweise

Furtak und Kolleg\*innen (2016) zeigen konnten, weshalb wir hierauf im Folgenden differenziert eingehen.

## 1.2 Feedback

Mit Feedback werden üblicherweise Informationen bezeichnet, die Lernende darin unterstützen, die Diskrepanz zu schließen zwischen dem, was sie schon erreicht haben, und dem, was sie erreichen wollen (vgl. Hattie & Timperley, 2007). Dazu sind drei Prozesse erforderlich (vgl. z. B. Kollar & Fischer, 2019): 1) Zunächst ist das zu erreichende Ziel möglichst konkret zu klären, da dieses die Grundlage der Bewertung ist. Dieser Prozess wird als *Feed-Up* bezeichnet. 2) Im eigentlichen *Feed-Back* geschieht dann die inhaltliche Rückmeldung darüber, inwieweit dieses Ziel bereits erreicht wurde. 3) Das *Feed-Forward* lenkt den Blick nach vorne – es beinhaltet Informationen über sinnvolle Lernstrategien, Übungen etc., die helfen sollen, das Ziel zu erreichen. Geeignete Fragen sind dabei „Where am I going?“, „How am I going?“ und „How to go next?“ (z. B. Hattie & Wollenschläger, 2014, S. 135).

Eine gute Zusammenfassung der Forschungslage zu Feedback gibt die Forschergruppe um John Hattie (vgl. z. B. Harks et al., 2014, S. 163; Kollar & Fischer, 2019, S. 346f.). Aus diesen Befunden lassen sich die folgenden Kriterien für erfolgreiche, also Motivation und Leistung unterstützende, Rückmeldungen ableiten:

- Es sollte ein klarer Vergleich zwischen dem erreichten (individuellen) Lernstand und dem zu erreichenden Ziel gegeben werden.  
Es wurde oben bereits erwähnt, dass das Feed-Up die erste zentrale Komponente des Feedback-Prozesses ist. Nur wenn den Schüler\*innen das zu erreichende Ziel bewusst und klar ist, können sie ihre Leistungen darauf explizit beziehen. Wenn sich die Rückmeldung zur erreichten Leistung klar an diesem Ziel orientiert, werden die Erfolge und Diskrepanzen deutlich und verständlich.
- Leistungsrückmeldungen sollten einen sehr konkreten Bezug zu Aufgabenleistung und zu den Verstehens- bzw. Regulationsprozessen aufweisen. Dies bedeutet zweierlei: Zum einen ist die Rückmeldung klar auf die Erfüllung der Aufgabe zu geben und nicht auf die gesamte Person (z. B. „Du hast die Subtraktionsaufgaben richtig gelöst.“ statt „Du bist ein guter Schüler.“). Letztere („personales Feedback“) ist mit Blick auf das weitere Lernen sogar eher schädlich (Kollar & Fischer, 2019, S. 347). Zum zweiten geht es nicht nur um die Bewertung als „richtig“ oder „falsch“. Solche Rückmeldungen sind nur bei sehr einfachen Aufgaben oder bei Automatisierungsprozessen hilfreich (vgl. ebd.). Lernförderlich ist vielmehr eine differenzierte inhaltliche Rückmeldung, die auch die Lernprozesse

und die Art der Bearbeitung berücksichtigt (z. B. „Du hast immer zuerst die Zehner, dann die Einer abgezogen und damit die Subtraktionsaufgaben richtig gelöst.“). Dies ermöglicht dann konkrete Überlegungen zu zielführenden Maßnahmen.

- Wichtig sind Hinweise zu passenden Lernstrategien.  
Dies wurde oben unter dem Begriff Feed-Forward gefasst. Eine Rückmeldung über erzielte Leistungen führt nur dann zu einem verbesserten Lernen, wenn sie auch genutzt wird, indem die Lernenden darauf reagieren und eine aktive Informationsverarbeitung in Gang gesetzt wird (Hattie, 2015, S. 207 ff.). Dazu ist es erforderlich, dass die Person die Rückmeldung auch annimmt (vgl. Harks et al., 2014, S. 178). Hier sind Aspekte der persönlichen Beziehung zu bedenken – erforderlich sind natürlich aber auch durchführbare und angemessene Maßnahmen. Dies können konkrete Übungsformen (zum Erreichen sehr konkreter Ziele) oder Lernstrategien sein – auch mit Blick auf die Regulation des eigenen Lernens (z. B. „Rechne schrittweise. Achte dabei auf Zehner und Einer“; vgl. dazu auch z. B. Nett & Götz, 2019).
- Die soziale Bezugsnorm ist möglichst zu vermeiden – neben der kriterialen sollte v. a. auch die individuelle Bezugsnorm verwendet werden.  
Die motivationsförderliche Wirkung der individuellen Bezugsnorm hat sich in zahlreichen Untersuchungen zur Leistungsbeurteilung gezeigt (vgl. zsf. Köller, 2005; Mischo & Rheinberg, 1995, S. 140f). Im Unterschied v. a. zur sozialen lenkt die individuelle Bezugsnorm den Blick auf die eigene Anstrengung (mit der man individuelle Erfolge erreichen kann) und damit auf die Form der Attribution, die zum Lernen motiviert.
- Gerade bei Misserfolg sollten instabile Attributionen, wie die mangelnde Anstrengung, nahegelegt werden.  
Zuschreibungen auf stabile Faktoren bei schlechten Leistungen (wie v. a. auf die eigene – fehlende – Fähigkeit oder Begabung), führen schnell zu Frustration und hemmen damit die Motivation, durch Anstrengung und Lernen bessere Leistungen zu erzielen. Im ungünstigen Fall führen sie sogar zu (erlernter) Hilflosigkeit (Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019).

Aus diesen Erkenntnissen haben wir Qualitätskriterien für LEG formuliert (vgl. ausführlich dazu Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020b, S. 17 ff.). Wir möchten sie in diesem Beitrag vorstellen, konkrete Vorschläge dazu machen und – soweit es dazu schon Befunde gibt – aufzeigen, inwieweit sie zurzeit in Bayern umgesetzt werden.

## 2. Qualitätskriterien von LEG

Für die Gliederung dieses Teilkapitels orientieren wir uns grundsätzlich an der Einteilung von Wilhelm (2014) und unterscheiden 1) die Vorbereitung des LEG (mit dem Schwerpunkt der Selbsteinschätzung der Kinder), 2) das Gespräch selbst (mit dem Schwerpunkt der lernförderlichen Rückmeldung) sowie 3) die Festlegung von Zielen und die Arbeit daran in der Nachbereitung des LEG.

### 2.1 Vorbereitung und Selbsteinschätzung der Kinder

#### 2.1.1 Qualitätskriterien Vorbereitung und Selbsteinschätzung der Kinder

##### a) angemessene formale Gestaltung der Selbsteinschätzungsbögen

Diese Forderung ist sicherlich wenig überraschend. Zu berücksichtigen sind dabei mehrere Aspekte (ausführlich und eine entsprechende Checkliste finden sich bei Nett & Schilling, 2020, S. 58 ff. und Dollinger & Hartinger, 2020): So ist zunächst der Umfang (ebenso wie die Schrift und Sprache der jeweiligen Jahrgangsstufe – gegebenenfalls auch dem einzelnen Kind) anzupassen. Nach unserer Einschätzung sollten die Kinder den Bogen in 20 bis 30 Minuten bearbeiten können – wenn es aus verschiedenen Gründen wichtig erscheint, dass die Selbsteinschätzung ausführlicher stattfinden sollte, so sollte der Bogen an zwei verschiedenen Tagen ausgefüllt werden.

Daneben sind die Aussagen möglichst kurz und eindeutig zu formulieren. Zudem sollten sie keine negativen Formulierungen (z. B. „Ich bin in Streitigkeiten mit anderen Kindern verwickelt.“) oder Verneinungen enthalten, da diese wiederum verneint werden müssen, wenn man sich hier positiv einschätzt. Wichtig ist auch, dass nur jeweils eine Kompetenz und keine Kombination verschiedener Kompetenzen erfasst wird (also nicht: „Du erkennst und benennst Lebensmittel und bewertest sie nach ihrem Beitrag zu einer gesunden Ernährung.“) Eine Sammlung entsprechender Formulierungen für die verschiedenen Inhaltsbereiche, die die genannten Kriterien berücksichtigt, findet sich in Dollinger & Hartinger, 2020a).

Eine nicht unwichtige Frage ist auch die nach der Einschätzungsskala. Doch während es für wissenschaftliche Fragebögen bereits einige Studien zu Vor- und Nachteilen der verschiedenen Optionen gibt, haben wir für die Einschätzungsbögen für das

LEG noch keine Befundlage. Einige Überlegungen scheinen uns aber diesbezüglich plausibel zu sein (vgl. dazu auch Nett & Schilling, 2020, S. 62 ff.):

- Es ist nicht gut, dass es es zu Zustimmung keine Beispiele gibt, zu den (ja weniger gewünschten) Häufigkeitsmarkern jedoch schon. Deshalb plädiere ich dafür, die Beispiele (immer, oft ...) zu streichen. Alternativ könnte man oben ergänzen „(wie z. B. stimmt völlig, stimmt ziemlich, stimmt etwas, stimmt nicht)“
  - Die Wahl von Symbolen hat sich bewährt, da die Abstufungen häufig leichter zu interpretieren sind als verbale Abstufungen (s. Abb. 1): Smileys erscheinen uns jedoch als ungeeignet, weil sie eine Emotionalität ausdrücken, die nicht unbedingt zur Antwort passt. Passender erscheinen uns z. B. Sterne oder Daumen zu verschiedenen Seiten.
  - Anstelle der negativen Ausprägung (z. B. Daumen nach unten) scheint uns ein Zeichen besser, das nicht auf die schlechte Leistung, sondern auf die erforderliche Anstrengung verweist (wie z. B. das Symbol einer Baustelle, eine Lupe oder ein Achtungszeichen).
- Es ist nicht erforderlich, positive und negative Einschätzungsalternativen parallel zu halten (s. Abb. 1). Wir empfehlen, die positiven Einschätzungen etwas stärker auszudifferenzieren, da dies den Schüler\*innen leichter die Möglichkeit gibt, sich auch bei einigen Schwierigkeiten noch positiv einzuschätzen und damit das Kompetenzerleben als wichtige Facette der Motivation (vgl. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2016) unterstützt wird.



Abb. 1: Symbole für Einschätzungsskalen. Quelle: Nett & Schilling, 2020, S. 63

### b) ausreichende Berücksichtigung der Lernentwicklung

Da die Einschätzungsbögen zumeist die Grundlage für das Gespräch bilden, plädieren wir dafür, den Aspekt der Lernentwicklung bereits hier einzubringen. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten (Dollinger & Hartinger, 2020a, S. 184, ff.):

So können am Ende des Bogens (oder am Ende eines thematischen Blocks) offene Aussagen platziert werden, bei denen die Schüler\*innen selbst eintragen, wo sie sich ihrer Meinung nach während des letzten Halbjahres besonders verbessert haben oder wo sie nun mehr Schwierigkeiten haben als zum Beginn des Schuljahres. Zugleich ist es natürlich auch möglich,

Formulierungen im Bogen so zu wählen, dass sie die Lernentwicklung und damit die individuelle Bezugsnorm fokussieren (z. B. „Ich arbeite jetzt ordentlicher als früher.“)

### c) Individualisierung (einzelner Teile) des Einschätzungsbogens

Es gibt verschiedene Inhaltsbereiche sowohl bzgl. der Unterrichtsfächer als auch mit Blick auf das Lern- und Sozialverhalten, die für das Lernen in der jeweiligen Klasse zentral sind und die daher auch im Einschätzungsbogen erscheinen sollten. Aus diesem Grund – und auch mit Blick auf den erforderlichen Arbeitsaufwand – erachten wir es im Normalfall als sinnvoll, wenn die Einschätzungsbögen für die Schüler\*innen einer Klasse weitgehend identisch sind. Zugleich ist es aber aus unserer Sicht sinnvoll, wenn für einzelne Schüler\*innen bestimmte Teile ergänzt oder verändert werden.

Dies ist v. a. in den Fällen angemessen, wenn für bestimmte Kinder gewisse Aspekte von besonderer Bedeutung sind, wie z. B. das Erlernen der deutschen Sprache von Kindern, die erst seit Kurzem in Deutschland sind, oder besondere Herausforderungen bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Hier gilt dann in besonderem Maße die oben benannte Forderung, die Lernentwicklung ausreichend zu betonen, da eine Vergleichbarkeit mit der Klasse wenig hilfreich ist und z. T. auch die „normalen“ Kriterien, die erreicht werden sollen, für diese Kinder nicht erreichbar sind. Bei Kindern mit Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache können eine Reduktion oder Umformulierungen dabei zugleich die Verständlichkeit fördern.

Es kann aber auch in weniger augenfälligen Situationen sinnvoll sein, bestimmte Teile des Selbsteinschätzungsbogens zu individualisieren, um z. B. bei einzelnen Kindern spezifische Stärken zu berücksichtigen (und dann später im Gespräch zu betonen), die sonst unberücksichtigt blieben. Dies können freiwillige Aktivitäten z. B. in musikalischen oder sportlichen Gruppierungen der Schule, als Streitschlichter\*in o. Ä. sein. Natürlich können auch bestimmte Herausforderungen thematisiert werden, die für andere Kinder der Klasse weniger von Bedeutung sind.

Eine weitere Idee der Individualisierung von Einschätzungsbögen ist es, die Items auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen zu formulieren. Es gibt die Möglichkeit, sehr grobe Einschätzungen über ein ganzes Fach hinweg zu nehmen, man kann einzelne Lernbereiche thematisieren lassen, und es können auch spezielle Kompetenzerwartungen aufgegriffen werden.

Es ist natürlich nicht sinnvoll, sämtliche Kompetenzerwartungen des Lehrplans in ihrer Fülle in einen solchen Einschätzungsbogen aufzunehmen. (Ein zur Anregung gedachter Pool mit Formulierungsvorschlägen bei Dollinger & Hartinger [2020a] umfasst 68 Druckseiten.) Für die Berücksichtigung spezieller individueller Stärken oder Förderbedarfe kann es durchaus sinnvoll sein, hier recht konkrete Kompetenzformulierungen einzuarbeiten, um diese somit ausführlicher zu thematisieren.

#### d) *Parallelisierung von Schüler-Selbsteinschätzungsbogen und Einschätzungsbogen der Lehrperson*

Es hat verschiedene Vorteile, wenn diese beiden Einschätzungsbögen inhaltlich parallel gestaltet werden – natürlich mit dem Unterschied, dass die Selbsteinschätzungsbögen in der „Ich“-Form, die Fremdeinschätzungsbögen in der „Du“-Form formuliert sind – oder ein gemeinsamer Bogen zum Einsatz kommt. Damit ergibt sich eine Grundlage für das gemeinsame Gespräch – die aktive Beteiligung der Schüler\*innen ist automatisch gegeben, wenn ihre Selbsteinschätzung (inkl. der angeführten Begründungen) wertschätzend zur Kenntnis genommen wird und in gleicher Bedeutung wie die Einschätzung der Lehrperson berücksichtigt wird. Gerade bei Abweichungen zwischen den beiden Einschätzungen hat die Lehrperson die Möglichkeit, Gründe für Schüler\*ineinschätzungen zu erfahren, gegebenenfalls offensichtliche Wahrnehmungsverzerrungen zu thematisieren, aber natürlich auch die eigene Einschätzung zu überdenken.

#### e) *Abstimmung Beobachtungsbögen und Einschätzungsbögen*

Dieser Aspekt steht in einem engen Zusammenhang mit dem zuvor genannten. Und auch wenn es als selbstverständlich erscheint, wollen wir ihn an dieser Stelle doch noch einmal aufgreifen: Um als Lehrperson im Einschätzungsbogen differenzierte und individuelle Einschätzungen zu Lernstand und Lernentwicklung sowohl im Sozial- und Lern- und Arbeitsverhalten als auch in einzelnen Inhaltsbereichen vornehmen zu können, ist es erforderlich, genau diese Bereiche auch im Vorfeld beobachtet und dokumentiert zu haben. Somit empfiehlt es sich, die häufig schon vorhandenen Einschätzungsbögen zu Schuljahresbeginn mit den Beobachtungsbögen abzustimmen bzw. umgekehrt.

#### f) *Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion*

Die Parallelisierung der Einschätzungsbögen dient dem Ziel, die Einschätzungen zu vergleichen, um somit wertschätzend mit den Kindern über ihre Lern-

entwicklung und ihre Lernergebnisse ins Gespräch zu kommen. Die Schüler\*innen müssen demnach zuvor über ihr schulisches Lernen nachdenken und dieses reflektieren. Es ist nachvollziehbar, dass diese Fähigkeit zu Beginn der Grundschulzeit nicht vorausgesetzt werden kann, sondern geschult werden muss. Dies lässt sich gut im täglichen Unterricht einbeziehen (vgl. ausführlich Nett & Schilling, 2020): So können z. B. immer wieder kurze „Daumenproben“ durchgeführt werden, in denen die Kinder gebeten werden, ihren subjektiv empfundenen Lernerfolg einzuschätzen. Bewährt haben sich auch Farbpunkte, mit deren Hilfe Schüler\*innen die Schwierigkeit von Aufgaben (auch von Hausaufgaben) einschätzen. Lernlandkarten, in denen etwas größere Themenbereiche unterteilt werden, können ebenfalls dazu genutzt werden, dass die Schüler\*innen während des Lernens und im Anschluss daran überlegen, welche der genannten Teilaspekte sie mehr oder weniger erfolgreich (oder auch gerne) bearbeiten bzw. welche Lernstrategien sie umsetzen können.

### 2.1.2 Befunde zur Qualität der Einschätzungsbögen

In unserer Studie zu Lernentwicklungsgesprächen haben wir die teilnehmenden Lehrpersonen immer auch um Leerexemplare der zum Einsatz kommenden Einschätzungsbögen gebeten. Eine erste Sichtung der Bögen hat ergeben, dass *in kaum einem Bogen die Lernentwicklung des jeweiligen Kindes aufgegriffen* wird – weder in einzelnen Aussagen, noch für einzelne Bereiche oder insgesamt über alle Bereiche hinweg. Ebenso finden sich nur sehr selten Individualisierungen, z. B. wenn in der Klasse Kinder sind, die nach dem Lehrplan Deutsch als Zweitsprache unterrichtet werden.

Immer wieder werden als Einschätzungsskalen Smileys (teils mit verbalen Skalen gekoppelt) verwendet. Teilweise finden sich Aussagen, in denen mehr als eine Kompetenz einzuschätzen ist. Bei separaten Bögen für Lehrperson und Kind sind diese nicht immer parallel gehalten. So unterscheiden sich manchmal die Bögen in der Menge der einzuschätzenden Kompetenzen, den verwendeten Skalen, der Anzahl an Abstufungen in den Skalen oder auch teilweise den Formulierungen der einzuschätzenden Aussagen; teilweise finden sich auch mehrere dieser genannten Unterschiede. Negative Formulierungen einzelner Aussagen finden sich nur selten in den Bögen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kriterien, die an Einschätzungsbögen zu stellen sind, nur teilweise umgesetzt werden. Differenzierte Analysen der Einschätzungsbögen stehen allerdings noch aus.

## 2.2 Gesprächssituation/lernförderliche Rückmeldung

### 2.2.1 Kriterien für eine gelingende Gesprächssituation und lernförderliche Rückmeldung

#### a) Orientierung an Gesprächsphasenmodellen

Gespräche sind dynamische Prozesse, sodass am Anfang eines echten Gesprächs der genaue Verlauf natürlich nicht zu planen ist. Dennoch gibt es einige Gesprächsphasenmodelle, die sich in Beratungskontexten bewährt haben, da sie eine lernförderliche Struktur geben und auch bei Lernentwicklungsgesprächen unterstützend sein können. Der Psychologe und Gesprächstherapeut Karl Benien (2017, S. 47, s. Abb. 2) schlägt für solche Gespräche ein Modell mit fünf Phasen (plus Vor- und Nachbereitung) vor (vgl. dazu auch Schaupp, 2020).

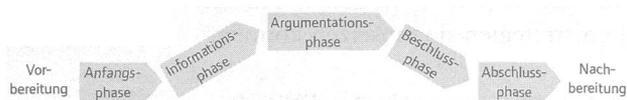


Abb. 2: Die Gesprächsphasen im Überblick (Benien, 2017, S. 47; aus Schaupp, 2020, S. 35)

Nach einer Anfangsphase, in der u. a. der zeitliche und inhaltliche Rahmen, aber auch die Sitzpositionen der beteiligten Personen (vgl. dazu Hartmann, Reiter, Roth & Schaupp, 2020, S. 72 ff.) geklärt werden, folgt die Informationsphase, in der beispielsweise das Wort direkt an das Kind gegeben wird: „Womit möchtest du denn gerne anfangen? Gibt es etwas, worauf du besonders stolz bist oder das dir besonders gut gelingt?“ (ebd., S. 88). Diese Informationsphase wird bei LEG vermutlich den größten Teil einnehmen, da hier die Kinder die Lehrpersonen über ihre Selbsteinschätzung informieren und umgekehrt die Lehrpersonen den Kindern (und Eltern) ihre Einschätzungen mitteilen. In der Argumentationsphase wird dann gemeinsam überlegt, welche Konsequenzen (z. B. Ziele für das Weiterarbeiten) sich aus den besprochenen Informationen ergeben könnten, beispielsweise: „Wir haben bisher darüber gesprochen, wie es gerade mit deinem Lernen aussieht. Nun möchte ich gerne mit dir schauen, was du dir für die Zukunft vornimmst. Gibt es etwas, was du in den nächsten Wochen ändern möchtest?“ (ebd., S. 93). In der Beschlussphase wird dann – im günstigen Fall konsensuell – vereinbart, welche Ziele und Maßnahmen gesetzt und umgesetzt werden sollen. Die Abschlussphase dient dann zur Verstärkung des eben Vereinbarten sowie zur Klärung noch offener Punkte.

#### b) Rückmeldung zu Lernstand, zu Lernentwicklung und zu Lernstrategien

Wir haben oben bereits beschrieben, dass der Begriff „Feedback“ eine gewisse Verkürzung darstellt, wenn nicht berücksichtigt wird, dass es bei lernförderlichen Rückmeldungen nicht nur um den Blick zurück („back“), sondern auch um den nach vorne geht, um zu sichern, dass sich aus dieser Rückmeldung ein Nutzen für das weitere Lernen ergibt. Formal betrachtet bedeutet das, dass den Lernenden durch die Rückmeldung (oder auch durch die Selbsteinschätzung) klar wird, wo sie im Lernprozess im Vergleich zum zu erreichenden Ziel stehen und ob dort evtl. eine Lücke besteht. Sollte dies der Fall sein, so müssen sie entsprechende Informationen und Hilfestellungen erhalten, um somit Hinweise an der Hand zu haben, wie sie diese Lücke schließen können (Heritage, 2007, vgl. dazu auch im Überblick Dollinger, 2019). Dabei haben wir bereits aus motivationalen Gründen dafür plädiert, die individuelle Bezugsnorm (und damit die Lernentwicklung) ausreichend zu betonen. Mit Blick auf das so verstandene, vorwärts gerichtete Feedback ist sie ebenfalls von Bedeutung. Wenn zu überlegen ist, wie das weitere Lernen gestaltet werden soll, damit Ziele erreicht werden, dann sind neben den Informationen über den Lernstand auch Informationen über die Lernentwicklung (also über die Lücken, die in vorangegangenen Lernprozessen und -anstrengungen geschlossen oder nicht geschlossen wurden) erforderlich. Über mögliche Lernstrategien und das Vereinbaren von Zielen für das weitere Lernen werden wir bei der Darstellung der Zielvereinbarungen genauer sprechen.

#### c) Wertschätzung und Partizipation

Ein wesentlicher Punkt erfolgreichen Feedbacks ist, dass die lernende Person die erhaltene Rückmeldung als *nützlich und hilfreich wahrnimmt* (Hattie, 2015; Harks et al., 2014). Die präziseste Rückmeldung und die ausgefeiltesten Hilfestellungen nützen nichts, wenn der/die Schüler\*in diese als irrelevant oder unnützlich ablehnt.

Eine wertschätzende Atmosphäre unterstützt diese Bereitschaft sowie weitere für das Gespräch wichtige Elemente, wie z. B. die Vermeidung sozial erwünschter Antworten (vgl. Hardeland, 2017; Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020b). Unterstützt wird eine solche wertschätzende Atmosphäre, indem der Fokus nicht nur auf die zu verbessernden Schwächen oder Lücken gelegt wird, sondern auch ausreichend Stärken und Erfolge von Schüler\*innen betont werden.

Ein Element dieser Wertschätzung ist auch die wertschätzende Betrachtung der Selbsteinschätzungen. Auch wenn verschiedene Befunde nahelegen,

dass die Schüler\*innen ihre Leistungen tendenziell überschätzen (Pinquart, 2019, S. 320), so sind sie als Ausdruck der Wahrnehmung der Schüler\*innen zunächst zu akzeptieren, bevor der Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung bezüglich der einzelnen Kompetenzen stattfindet. Zu bedenken ist dabei auch, dass ein moderat optimistisches Selbstkonzept grundsätzlich als besonders lernförderlich gilt (vgl. z. B. Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019, S. 213; Heckhausen & Heckhausen, 2010; Helmke, 1998). Dennoch sollten die eigenen Einschätzungen nicht nur wertgeschätzt werden, sondern tatsächlich auch mit denen der Lehrperson verglichen werden; dabei sind insbesondere unterschiedliche Einschätzungen zu klären, indem beispielsweise gemeinsam nach Beispielen und Begründungen gesucht wird. Denn diese Vergleiche und Rückmeldungen von wichtigen Bezugspersonen, wie beispielsweise den Lehrer\*innen, haben sich als bedeutsam für die (Weiter)Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts erwiesen (z. B. Moschner & Dickhäuser, 2018; Spinath, 2004).

Eine weitere Maßnahme ist das aktive Einbeziehen der Schüler\*innen. In dem Moment, in dem sie die Ausrichtung des Gesprächs zumindest mitbestimmen können, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Bereiche thematisiert werden, die den Kindern selbst wichtig sind und bei denen sie an der Rückmeldung interessiert sind. Das damit gestärkte Empfinden von Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan, 1993) unterstützt zudem üblicherweise den Aufbau und den Erhalt intrinsischer Motivation.

Eine zentrale Bedingung für eine solche Partizipation ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrperson, die Kinder entsprechend im Gespräch zu beteiligen.

Daneben müssen aber auch die Kinder bereit sein und es auch aus dem Unterricht bereits gewohnt sein, ein Gespräch entsprechend mitzugestalten und eigene Ideen und Wünsche einzubringen. Auch hier ist die wertschätzende Atmosphäre hilfreich.

#### d) *Transparenz und Verständlichkeit*

Hier gilt wie bei jeglichem Lernen, dass gegebene Informationen verständlich sein müssen, damit sie von der lernenden Person aufgenommen werden können. Dies betrifft zunächst die allgemeine Verständlichkeit. Hier sind z. B. sprachliche Verständnisprobleme der Kinder – nicht nur der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – zu beachten. Es bedeutet aber auch, dass die am Gespräch beteiligten Personen ein gemeinsames Verständnis über die besprochenen Inhalte und bzgl. der verwendeten Einschätzungsskala haben.

Auch gilt es den Überblick über die verschiedenen Themen des Gesprächs zu behalten. Hier haben sich visuelle Marker bewährt, die einerseits die Schüler\*innen darin unterstützen können sich zu äußern und andererseits sich wie ein roter Faden durchs Gespräch ziehen, wenn im Gespräch verschiedene Aspekte eines Lernbereichs bzw. Faches vertieft werden. Gut visualisierbare Metaphern wie z. B. eine Zielscheibe (s. Abb. 3), eine Treppe/Leiter oder ein Lernweg ermöglichen eine Fixierung zentraler Gesprächselemente, können abschließend per Foto dokumentiert und für die zu treffenden Zielvereinbarungen genutzt werden (s. Abb. 4). Solche visuellen Marker können auch an die Interessen oder die kognitiven Fähigkeiten der Kinder angepasst werden, um so ihre Beteiligung am Gespräch zu erhöhen.

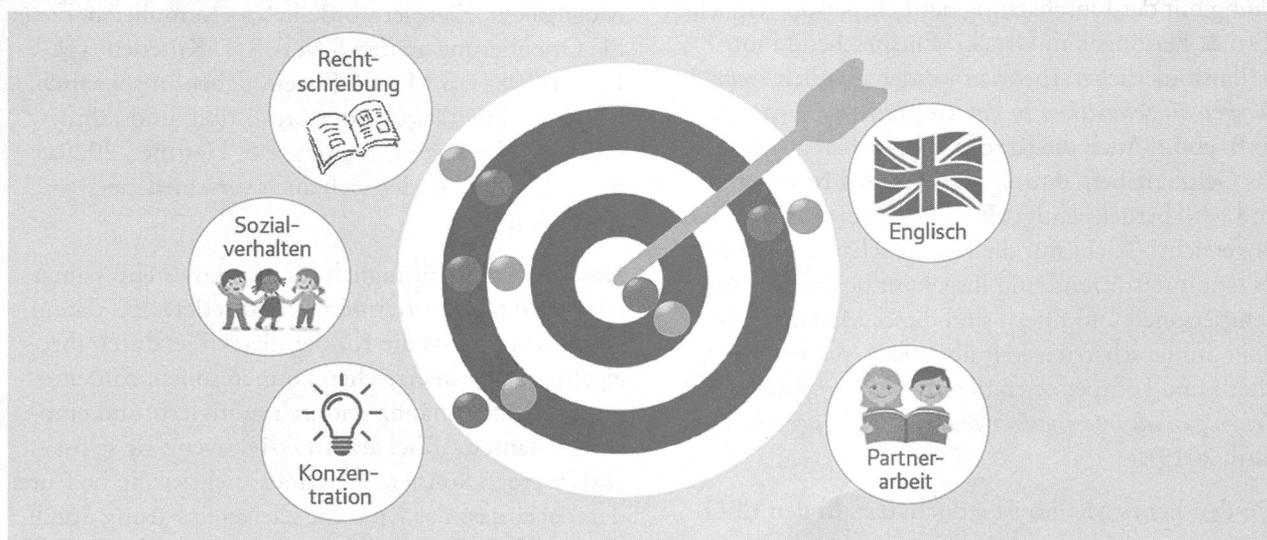


Abb. 3: Visualisierung von Selbst- und Fremdeinschätzung auf einer Zielscheibe. Aus: Hartmann et al., 2020, S. 83

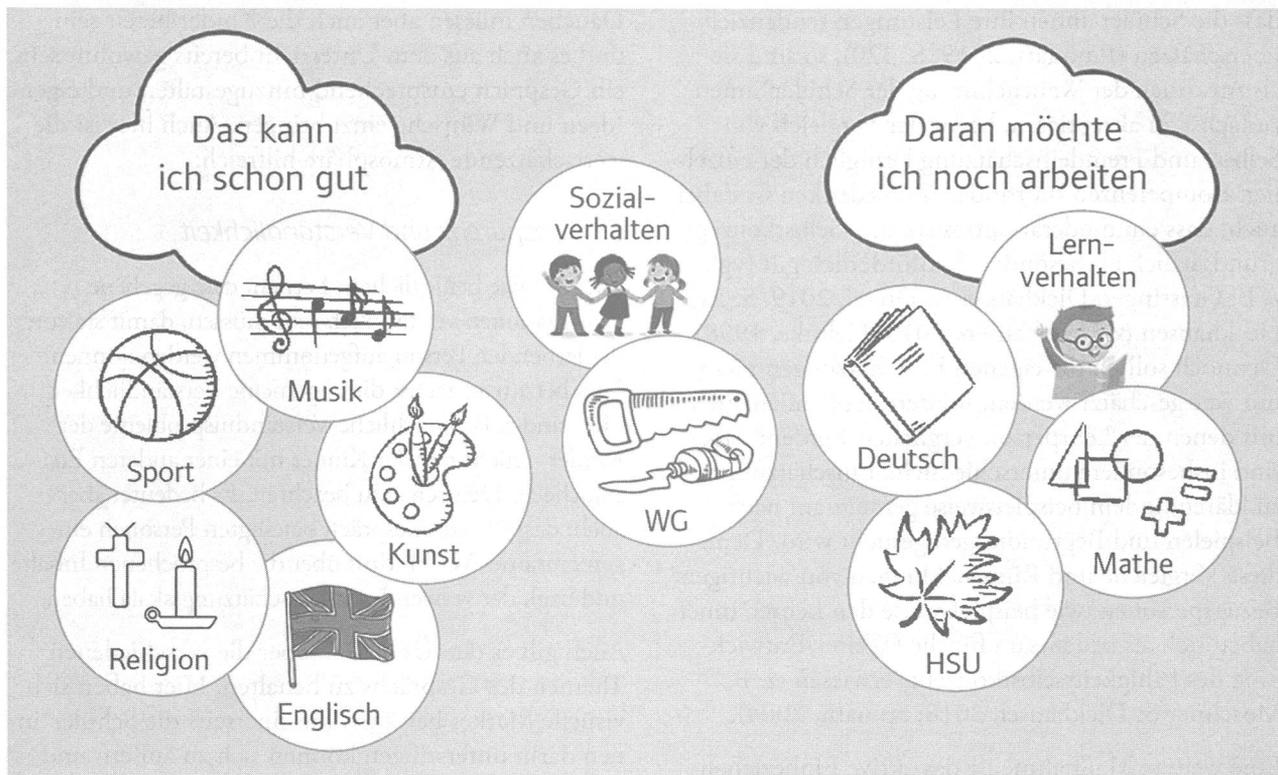


Abb. 4: Beispiele für Visualisierung der Einschätzung mit Bildkarten. Aus: Hartmann et al., 2020, S. 81

### 2.2.2 Befunde zur Gesprächssituation und zu lernförderlichem Feedback

Zunächst kann festgehalten werden, dass *aus Sicht aller am Gespräch Beteiligten, wie auch aus externer Beobachtersicht, lernunterstützende Rückmeldungen gegeben werden*, wenngleich die Umsetzung einzelner Elemente, wie z. B. die Rückmeldungen zur Lernentwicklung oder die konkreten Hinweise zum Lernen, deutlich variiert (z. B. Dollinger, 2019). Die Einschätzungen der Kinder werden in den LEG beachtet und auch häufig mit der Einschätzung der Lehrperson verglichen (Ertl & Hartinger, in Druck). Entsprechend motivationsförderlicher Theorien werden deutlich *mehr Stärken als Schwächen in den Gesprächen thematisiert* (z. B. ebd.). Auch die Kinder selbst geben an, dass sie das Gefühl haben, ihre eigene Meinung ist wichtig und wird berücksichtigt (Ertl, Kücherer & Hartinger, eingereicht). Nicht nur die Kinder schätzen die LEG als lernunterstützend und insgesamt positiv ein. Auch Lehrpersonen und Eltern sind dieser Meinung – in einer Studie schätzten weit über 90 % der befragten Eltern und Lehrpersonen die LEG *im Vergleich zu den Zeugnissen als informativer und gewinnbringender* ein (Ertl, 2019).

Ein deutliches Manko ist jedoch, dass in den LEG die *Lernentwicklung nur äußerst selten direkt angesprochen* wird – es dominiert eindeutig die Rückmeldung zum Lernstand. Auch konnten wir feststellen, dass konkrete Lernstrategien nur wenig Berücksichtigung finden (ebd., Dollinger & Hartinger, in Druck).

### 2.3 Zielvereinbarung/weitere Arbeit im Unterricht

#### 2.3.1 Kriterien für Zielvereinbarungen und für die Weiterarbeit im Unterricht

##### a) klare und operationalisierbare Ziele bzw. Maßnahmen

Zunächst ist es sinnvoll, zwischen den Zielen und den Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele zu unterscheiden. Wir beginnen mit den Zielen: Eine gute Möglichkeit, Ziele lernförderlich zu formulieren, bietet die Orientierung an den S.M.A.R.T.-Kriterien (vgl. Doran, 1981). S.M.A.R.T. steht dabei für spezifisch, messbar, aktivitätsorientiert, realistisch und terminiert (vgl. Baumann, Dollinger & Hettmer, 2020a, S. 97 ff. – dort finden sich auch verschiedene Beispiele).

Das „A“, das ursprünglich für attraktiv steht, haben wir als „aktivitätsorientiert“ interpretiert, um darauf hinzuweisen, dass die Kinder dieses Ziel durch ihr eigenes Handeln erreichen können sollen. Zudem werden Kinder häufig dadurch motiviert (und empfinden dann das Ziel als attraktiv), wenn sie selbst aktiv werden können. Aktivitätsorientierung bedeutet demnach, dass das Kind die Zielvereinbarung durch eigenes Handeln erfüllen kann. Das verweist darauf, dass es im Normalfall sinnvoll ist, nicht nur ein Ziel zu vereinbaren, sondern auch darauf zu achten, dass die konkreten Maßnahmen, die für die Erreichung des Ziels erforderlich sind, ebenfalls notiert werden.

Auch hier gelten natürlich die Kriterien, dass diese Maßnahmen realistisch, terminiert und v. a. auch messbar sind, sodass Lehrperson, Schüler\*in und Eltern erkennen können, inwieweit sie auch wirklich umgesetzt werden. Auch um die Zielformulierungen

nicht zu lang werden zu lassen, empfiehlt es sich, Ziel und Maßnahmen zu trennen. So kann die Terminierung aus der eigentlichen Formulierung herausgenommen werden und vorangestellt werden, beispielsweise:

Mein Ziel bis zu den Osterferien:	So schaffe ich das:
Ich lese flüssiger.	Ich lese dreimal in der Woche Mama oder Papa daheim 10 Minuten laut vor.

Bewährt haben sich für die Maßnahmen auch „Wenn-dann-Pläne“, die nach dem Muster „Wenn Situation X eintritt, dann will ich das Verhalten Y ausführen!“ aufgebaut sind. Sie berücksichtigen die („auslösende“) Situation und nicht die Reaktion, wobei üblicherweise das wünschenswerte Verhalten positiv formuliert wird. Auch hier ist klar überprüfbar, ob dieser Plan umgesetzt wurde.

Beispiel:

Ein Kind hat das Ziel, sich nicht provozieren zu lassen.

Ein entsprechender Wenn-Dann-Plan könnte lauten:

Wenn mich jemand ärgert, dann atme ich tief durch und gehe weg oder hole mir Unterstützung bei meiner Lehrerin.

#### b) Formulierung von Förderzielen der Lehrperson

Als wichtige Ergänzung der Ziele, die sich die Schüler\*innen setzen (bzw. ihnen von den Lehrpersonen gesetzt werden), erachten wir die Möglichkeit, die sich ergibt, wenn auch die Lehrperson für sich ein Ziel formuliert, in dem festgehalten wird, wie sie das Kind bei seinem Lernen unterstützen möchte. (Möglich sind auch vergleichbare Ziele, die sich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte setzen.) Dies hilft, dass sich die Kinder in diesen Gesprächen nicht ausschließlich als „Bewertete“ empfinden und die LEG damit etwas mehr „auf Augenhöhe“ stattfinden (vgl. zur Bedeutung dazu auch Betz et al., 2019, S. 70 ff.). Eine weitere Möglichkeit ist auch, das Kind zu fragen, wie die Lehrperson oder die Eltern aus Sicht des Kindes unterstützen können (z. B. Hartmann et al., 2020). Zudem machen solche Verpflichtungen erwachsener Personen den Kindern deutlich, dass sie mit ihren Aufgaben nicht alleine gelassen werden. Und natürlich unterstützen solche Ziele – wenn sie passend zu den Zielen der Kinder formuliert sind – die Realisierbarkeit der Ziele der Kinder.

#### c) Weiterarbeit und Überprüfung der vereinbarten Ziele und Maßnahmen

Die Formulierung von Zielen und darauf bezogenen Maßnahmen bildet nur die Grundlage – für das Lernen zentral ist natürlich die Bearbeitung der Ziele mit den vorgesehenen Maßnahmen.

Dazu ist zunächst erforderlich, dass sich die Kinder überhaupt an ihre Ziele erinnern. Dies ist nicht selbstverständlich, v. a. dann, wenn Ziele vereinbart wurden, die keine tägliche Bearbeitung beinhalten oder bei Wenn-dann-Plänen, deren auslösende Situation nur selten vorkommt. Hilfreich sind auch hier Visualisierungen (s. Abb. 5, 6), die möglichst so gestaltet sind, dass die Schüler\*innen sie in ihrem täglichen Arbeiten präsent haben.

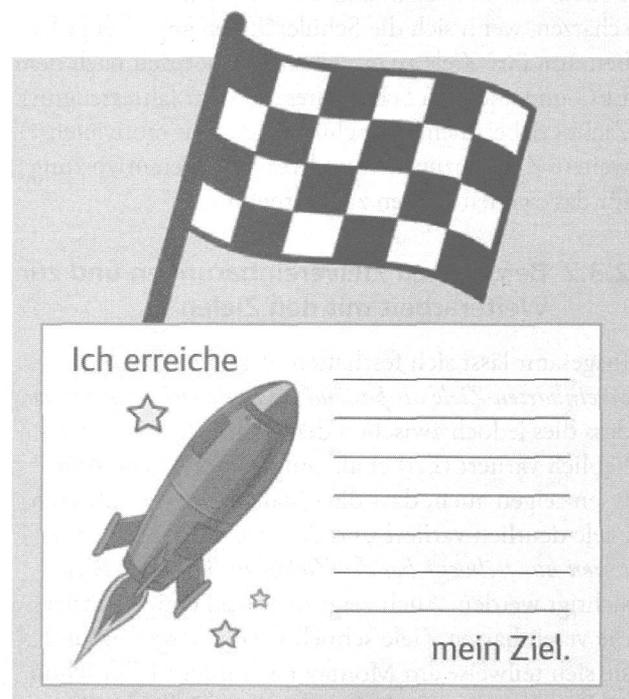


Abb. 5: Beispiel Erinnerungshilfe. Aus: Baumann et al., 2020a, S. 105

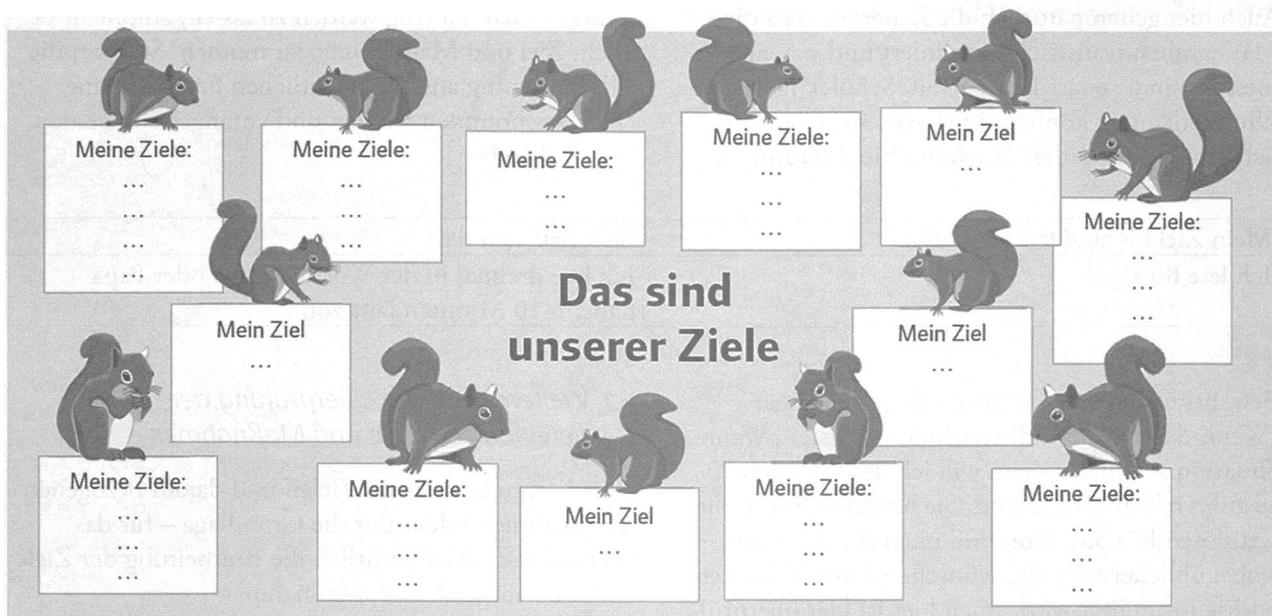


Abb. 6: Beispiel für Visualisierung vereinbarter Ziele. Aus: Baumann, Dollinger & Hettmer, 2020b, S. 108

Zur Überprüfung, inwieweit die vereinbarten Maßnahmen auch umgesetzt wurden, eignen sich sowohl Formen der Selbstreflexion als auch gemeinsame Reflexionsgespräche mit der Lehrperson (z. B. zu einem festgelegten Zeitpunkt in der Woche; nach zwei Wochen etc.).

Bedeutsam ist es dann zudem, es angemessen wertzuschätzen, wenn sich die Schüler\*innen angestrengt haben, um ihre Ziele zu erreichen – in der Zeit nach dem LEG und auch am Schuljahresende (im Jahreszeugnis). Ziel ist dabei auch, die Schüler\*innen zu motivieren, weitere Ziele anzugehen und verstärkt Verantwortung für das eigenen Lernen zu übernehmen.

### 2.3.2 Befunde zu Zielvereinbarungen und zur Weiterarbeit mit den Zielen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die *Kinder die vereinbarten Ziele als passend und hilfreich einschätzen*, dass dies jedoch zwischen den einzelnen Klassen erheblich variiert (Ertl et al., eingereicht). Erste Analysen zeigen auch, dass die Qualität der vereinbarten Ziele deutlich variiert und dass die *S.M.A.R.T.-Kriterien nur teilweise bei der Zielformulierung* berücksichtigt werden. Auch zeigt sich, dass einige Kinder die vereinbarten Ziele schnell wieder vergessen und sie sich teilweise am Montag nach ihrem LEG schon nicht mehr (genau) daran erinnern (Dollinger & Hartinger, 2019). Differenzierte Analysen hierzu stehen noch aus. Im Schnitt geben die Lernenden zwar an, dass die Ziele im weiteren Verlauf des Schuljahres aufgegriffen werden und von Bedeutung sind, allerdings ist hier im Gesamten noch deutliches Potenzial nach oben möglich, und die Einschätzung variiert erheblich. Dies steht in Einklang damit, dass knapp

über die Hälfte der von uns befragten Lehrpersonen *Fortbildungsbedarf bei der Weiterarbeit* mit den vereinbarten Zielen sieht.

## 3. Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt unserer Überlegungen zur Gestaltung von LEG ist der Grundgedanke, dass *LEG qualitativ umgesetzt werden müssen, damit ihr lernförderliches Potenzial genutzt wird*. Wir haben – ausgehend von der Theorie und den Befunden zu Feedback und Formativem Assessment – entsprechende Qualitätskriterien für LEG abgeleitet und dargestellt sowie empirische Befunde aus unseren Studien zur Durchführung von LEG präsentiert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einige der Kriterien bereits umgesetzt werden und bei einigen aber noch Verbesserungsmöglichkeiten vorhanden sind. Insbesondere hat sich gezeigt, dass die Umsetzung zwischen einzelnen Klassen bzw. LEG deutlich variiert (z. B. Dollinger, 2019; Ertl et al., eingereicht). Weitere Befunde (Ertl et al., eingereicht) bestätigen die Bedeutung der qualitativollen Umsetzung der LEG, denn es zeigte sich, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen hier beschriebenen qualitativollen Ausgestaltungselementen der LEG und positiven Effekten auf motivationale Aspekte des Lernens. Gemäß den Befunden zu Rückmeldungen (z. B. Harks et al., 2014) wurde dabei die Einschätzung aus Sicht der Lernenden als zentrales Kriterium berücksichtigt. Entscheidend für die gefundenen Effekte ist dabei insbesondere die wahrgenommene Qualität der erhaltenen Rückmeldungen sowie das eingeschätzte Ausmaß passender und hilfreicher Ziele.

Ein Aspekt, der in dieser Studie allerdings nicht erhoben werden konnte, und der den Rahmen dieses Beitrags auch gesprengt hätte, soll an dieser Stelle jedoch noch kurz betont werden. Auch wenn es bislang dazu noch keine empirischen Befunde gibt, so kann doch vermutet werden, dass Lehrpersonen, die die Lernentwicklungsgespräche sehr qualitativ umsetzen, allgemein eine hohe Professionalität bzgl. der Diagnose und Förderung von Schüler\*innen haben.

Ein Schwerpunkt des Beitrags ist die Aussage, dass zu einer qualitativollen Umsetzung eines Lernentwicklungsgesprächs nicht nur die 15 bis 30 Minuten des eigentlichen Gesprächs zu beachten sind, sondern dass diese in den gesamten Unterricht harmonisch eingepasst werden. Dies betrifft dann auch solche Bereiche wie eine konstruktive Fehlerkultur in der Klasse (vgl. Drechsel & Schindler, 2019) oder die umfangreiche Anleitung und Unterstützung der Kinder bzgl. ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit auch zur Selbststeuerung ihres Lernens. Aus diesem Blickwinkel können aus unserer Sicht Lernentwicklungsgespräche gute Impulse geben und damit – sofern sie qualitativ umgesetzt werden – das Unterrichten und die Unterrichtsqualität insgesamt positiv beeinflussen.

#### Autoren

Prof. Dr. Sonja Ertl (geb. Dollinger), Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt inklusiver Umgang mit Heterogenität an der FAU Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Andreas Hartinger, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Elke Klippel, Seminarrektorin im Regierungsbezirk Schwaben

#### Literatur:

Für den Beitrag verwendete Literatur:

Baumann, P., Dollinger, S. & Hettmer, R. (2020a). Ziele formulieren. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 97–107.). Berlin: Cornelsen.

Baumann, P., Dollinger, S. & Hettmer, R. (2020b). Nach dem Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 108–114). Berlin: Cornelsen.

Benien, K. (2017). *Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag*. Hamburg: Rohwolt-Taschenbuchverlag.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asses Eval Acc*, 21, S. 5–31, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223–238.

Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), S. 197–212.

Dollinger, S. & Hartinger, A. (2019). Lernentwicklungsgespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. *Die Schulleitung*, 46 (4), S. 4–12.

Dollinger, S. & Hartinger, A. (2020a) (Hrsg.). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen.

Dollinger, S. & Hartinger, A. (2020b). *Lernentwicklungsgespräche erfolgreich umsetzen. 5 Tipps für das Vorbereiten, Durchführen und Umsetzen der Gespräche*. Cornelsen.

Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020a). Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 9–16). Berlin: Cornelsen.

Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020b). Qualitätskriterien von Lernentwicklungsgesprächen. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 17–28). Berlin: Cornelsen.

Ertl, S. & Hartinger, A. (in Druck). Inhalte im Lernentwicklungsgespräch. Erscheint in: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung, Band 25*. Wiesbaden: Springer.

Ertl, S., Kücherer B. & Hartinger, A. (eingereicht). Effekte von Lernentwicklungsgesprächen auf motivationale Aspekte des Lernens. Eingereicht bei der *Zeitschrift für Grundschulforschung*.

Doran, G. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review. Ama Forum*, 70, S. 35–36.

Drechsel, B. & Schindler, A. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–372). Berlin: Springer.

Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de Leo, V., Morrison, D. & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44 (3), S. 267–291.

Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 207–227). Berlin: Springer.

Hardeland, H. (2017). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Ein Praxisleitfaden*. Weinheim: Beltz.

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.

Hartmann, I., Reiter, M., Roth, E. & Schaupp, U. (2020). Umsetzung des konkreten Lernentwicklungsgesprächs. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 71–96). Berlin: Cornelsen.

Hattie, J. & Timperely, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, S. 81–112.

Hattie, J. R. & Wollenschläger, M. (2014): A conceptualization of feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.

- Hattie, J. R. (2015): *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Überarbeitete und deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Hohengehren: Schneider.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Entwicklung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 427–488). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *The Phi Delta Kappan*, 89 (2), S. 140–145.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2014). „Flexible Grundschule“ – ein Schulversuch der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. *Evaluationsbericht von Barbara Klover*. München.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (4), S. 28–37.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189–202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2019). Lehren und Unterrichten. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 333–351). Berlin: Springer.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgsversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 293–308.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht* (Kap. 3 & 8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9 (3/4), S. 139–152.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 750–756). Weinheim und Basel: Beltz.
- Nett, U. E. & Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 67–84). Berlin: Springer.
- Nett, U. & Schilling, C. (2020). Vorbereitung der Lernentwicklungsgespräche. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 40–70). Berlin: Cornelsen.
- Pinquart, M. (2019). Entwicklung des Selbst und der Persönlichkeit. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (315–329). Berlin: Springer.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering motivation, learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of Motivation at School* (2. Aufl., S. 96–119). New York: Routledge.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaupp, U. (2020). Gesprächsphasenmodell. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 35–37). Berlin: Cornelsen.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Chr. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59–93). Graz: Leykam.
- Schmude, K. (2002). Wie werden Berichtszeugnisse realisiert? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 77–88). Weinheim und München: Juventa.
- Seitz, S. & Hiebl, P. (2016): Feedback-Verfahren – Formen, Auswahl und Umsetzungsmöglichkeiten. In: G. Stückl & M. Wilhelm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule*. 15.61. Köln: Carl Link Verlag.
- Spinath, B. (2004). Determinanten von Fähigkeitsselbstwahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (2), S. 63–68.
- StMUK (2019). *Gespräch bietet Alternative zum Zwischenzeugnis*. In <https://www.km.bayern.de/elterne/meldung/2910/gespraech-bietet-alternative-zum-zwischenzeugnis.html> Abruf 17. August 2020
- Valtin, R. & Wagner, Chr. (2002). Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113–137). Weinheim: Juventa.
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38 (1), S. 4–10.
- Wilhelm, M. (2014). Das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch als Alternative zum Zwischenzeugnis im Kontext des LehrplanPLUS Grundschule. In G. Stückl & M. Wilhelm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule*. 15.40. Köln: Carl Link Verlag.

**Praxishilfen:**

Dollinger, S. & Hartinger, A. (2020) (Hrsg.). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen.

Eckert-Kalthoff, B. & Löffler, S. (2015). *Lernentwicklungsgespräche führen: Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen und CD-Rom*. Stuttgart: Klett.

Hardeland, H. (2017). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Ein Praxisleitfaden*. Weinheim: Beltz.