

Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen

Sonja Ertl, Benjamin Kücherer & Andreas Hartinger

1. Einführung

Ein Aspekt, der im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden im schulischen Kontext zu bedenken ist, ist die Frage, wie Leistungen beurteilt und rückgemeldet werden. Lernentwicklungsgespräche (LEG) stellen eine Form der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung dar, mit der es möglich ist, auch *individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse* zu berücksichtigen. Zudem zielen sie darauf ab, Lernende dabei zu 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). Allerdings sind positive Effekte von LEG nur dann zu erwarten, wenn sie qualitativ hochwertig unter Berücksichtigung eines angemessenen Umgangs mit der Heterogenität der Schüler*innen durchgeführt werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, aus einer kurzen Analyse zentraler Facetten des Umgangs mit Heterogenität Qualitätskriterien für die Umsetzung von LEG darzustellen und anhand einer Studie¹ zu überprüfen, inwieweit das diesbezügliche Potenzial von LEG in der Schulpraxis genutzt wird. Aus den Ergebnissen werden abschließend Konsequenzen für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden.

2. Umgang mit Heterogenität

Erster Ausgangspunkt dieser Studie ist die Überzeugung, dass etliche Innovationen im unterrichtlichen Geschehen der Schule dann verpuffen, wenn Leistungsbeurteilung und -rückmeldung diese Innovationen nicht widerspiegeln. So zeigte z. B. bereits Bohl (2003) auf, wie (methodische) Formen neuen Lehrens und Lernens mit einem veränderten Leistungsbegriff korrespondieren und damit als Teil einer „in sich konsistenten Handlungseinheit“ (S. 220) auch neue Formen der Leistungsbeurteilung erforderlich machen. Zweiter Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass viele der aktuellen Innovationen im Unterricht der (Grund-)Schule vorrangig durch die Heterogenität der Schüler*innen erfor-

1 In diesem Beitrag wird eine Teilfragestellung eines von der DFG geförderten Projekts (FKZ: DO 2184/1-1) bearbeitet.

derlich sind. Diese Heterogenität der Lernenden zeigt sich in verschiedenen Dimensionen, wie dem Geschlecht, der Sprache, den kognitiven Voraussetzungen, den Leistungen, der kulturellen oder ethnischen Herkunft etc. (z. B. Speck-Hamdan, 2009) – einteilbar in (a) individuelle Bedingungsfaktoren, (b) Prozessmerkmale der Umwelt sowie (c) strukturelle Faktoren (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Stanat, 2006). Als unstrittig dürfte in aktuellen pädagogischen Überlegungen gelten, dass es nicht Ziel schulischen Unterrichts sein darf, vorrangig die Unterschiede zwischen den Lernenden zu minimieren und einen Unterricht anzubieten, der an einem (ohnehin fiktiven) Durchschnitt der Kinder orientiert ist (z. B. Weinert, 1997). Vielmehr besteht Konsens darüber, Unterschiede zu akzeptieren, sie bestmöglich zu nutzen sowie mit entsprechenden adaptiven, also an die Lernausgangslagen anschließenden, Lernangeboten darauf zu reagieren (Speck-Hamdan, 2009).

Leistungsbeurteilung ist mit Blick auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen in mehrerlei Hinsicht von besonderer Bedeutung. Zum einen ist die Kenntnis des Lernstands der Schüler*innen erforderlich, um davon ausgehend individuelle Lernziele zu formulieren, passende (adaptive) Lernangebote zu entwickeln und diese zur Verfügung zu stellen. Zum anderen erfordert ein individualisierter Unterricht Formen individualisierter Leistungsbeurteilung und damit die Verwendung der individuellen Bezugsnorm. Vor allem durch die Verwendung der individuellen Bezugsnorm sind dabei positive Effekte auf das Lernen und Leisten der Schüler*innen zu erwarten, da dadurch günstigere Attributionen, ein höheres Selbstkonzept und realistischere Zielsetzungen unterstützt werden (zsf. Rheinberg & Fries, 2018). Ein weiterer Faktor in der Unterstützung individueller Lernprozesse auf motivationaler Ebene ist die Berücksichtigung der Stärken der Kinder, da das eigene Kompetenzerleben eine der grundlegenden Voraussetzungen für motiviertes Lernen darstellt (z. B. Deci & Ryan, 1993).

Gestützt werden diese Befunde durch Studien zu Feedback (z. B. Hattie, 2009). Hier zeigte sich, dass Feedback dann besonders lernunterstützend ist, wenn es „klar, zweckgerichtet, sinnvoll und mit dem Vorwissen der Lernenden kompatibel“ (Hattie, 2015, S. 207) ist, die Lernenden darauf reagieren und eine aktive Informationsverarbeitung in Gang gesetzt wird (ebd., S. 207 ff.). Dabei müssen die Lernenden wissen, wo sie im Lernprozess im Vergleich zum Lernziel stehen, und entsprechende Informationen und Hilfestellungen erhalten (Heritage, 2007).

Die gängige Form schulischer Leistungsbeurteilung und -rückmeldung durch Ziffernnoten in Zeugnissen wird seit langem (z. B. Ingenkamp, 1971) u. a. aufgrund der mangelnden Messgenauigkeit kritisiert. Weitere zentrale Kritikpunkte sind die geringen Möglichkeiten, die individuelle Bezugsnorm zu Grunde zu legen, die fehlende Berücksichtigung von Lernprozessen und der spärliche inhaltliche Informationsgehalt von Noten (vgl. zusammenfassend für die Grundschule z. B. Zumhasch, 2014). Die Idee, solche auf Ziffernnoten basie-

renden Zeugnisse durch Lernentwicklungsgespräche zu ersetzen, ist ein Versuch, die Leistungsbeurteilung und -rückmeldung lernförderlicher und besser auf das Lernen der einzelnen, individuellen, Lernenden auszurichten.

3. Lernentwicklungsgespräche²

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen einem Kind und der Lehrperson im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten über Lernstand, Lernprozess und Lernentwicklung des Kindes (Bildungspakt Bayern, 2014; Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015). Ihr Potenzial für den Umgang mit Heterogenität liegt u. a. darin, dass im Mittelpunkt der Gespräche die individuellen Stärken und Schwächen des jeweiligen Kindes sowie das individuelle Entwicklungspotenzial stehen sollen (ebd.). Die Gespräche können bestimmte Zeugnisse ersetzen (z. B. in Bayern und Baden-Württemberg) oder als zusätzliches Element des Unterrichts fungieren (z. B. in Hamburg und Thüringen).

Obwohl sich die konkreten Vorgaben in aller Regel nur auf organisatorische Aspekte beziehen, wie die Teilnehmenden, die Dokumentationspflicht, den Zeitraum, oder allgemeine Inhalte, wie Stärken und Schwächen, lassen sich doch Elemente finden, die für gewöhnlich in allen LEG umgesetzt werden: So findet in der Regel a) vor dem Gespräch eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen auf Seite der Lernenden statt, die in einem Einschätzungsbogen, einer Lernlandkarte o. Ä. festgehalten wird; zudem beurteilen b) auch die Lehrpersonen im Vorfeld die Kompetenzen der Lernenden und halten ihre Einschätzungen in einem Bogen fest, der dann gleichzeitig als Dokumentationsgrundlage im Gespräch selbst dient. Im Gespräch erhalten die Lernenden c) Rückmeldung zu ihrem Lernen. Im Laufe oder am Ende des Gesprächs werden für gewöhnlich d) Ziele für das weitere Lernen vereinbart, die dann e) im weiteren Verlauf des Schuljahres bearbeitet und überprüft werden sollen. Im eigentlichen LEG findet damit letztlich die Leistungsrückmeldung statt – als Information über die Ergebnisse der vorab durchgeführten Leistungsbeurteilung. Zugleich werden dabei bestimmte Elemente dieser Beurteilung transportiert (wie z. B. die Verwendung einer bestimmten Bezugsnorm). Damit vereinen LEG Leistungsbeurteilung, die in der Regel im Vorfeld der Gespräche stattfindet, und Leistungsrückmeldung, die in der Gesprächssituation selbst erfolgt.

Durch das offene Format, durch die mit dem LEG verbundene Selbsteinschätzung der Lernenden und die – zumindest im Titel festgelegte – Berücksichtigung der Lernentwicklung ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler in LEG individuelle und lernförderliche Rückmeldungen erhalten. Es

2 Die Ausführungen basieren auf Dollinger, Hartinger und Klippel (2020a, b)

fehlen jedoch konkrete Vorgaben zur Umsetzung der LEG, und es werden in aller Regel lediglich Hinweise oder Leitfäden als Unterstützung zur Verfügung gestellt – bei gleichzeitigem Verweis auf die Entwicklungsprozesse in den Schulen. Daher ist zu erwarten, dass die Umsetzung und damit die Qualität der LEG recht unterschiedlich ist – zumal von offizieller Seite keine eindeutigen Qualitätskriterien festgelegt werden. Dies ist aus unserer Sicht bemerkenswert, da die Leistungsrückmeldung durch LEG zunächst nur eine Maßnahme auf der Oberflächenebene schulischen Agierens ist. Und hier ist zu erwarten, dass analog zur Gestaltung von Unterricht (z. B. Drechsel & Schindler, 2019) oder zur Durchführung von formativem Assessment (z. B. Maier, 2015) Folgendes gilt: Die Qualität der Umsetzung als „Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerninhalt oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 65) ist entscheidend und nicht das Format. Zu überlegen ist aus diesem Grund, wie das Format der LEG (als strukturelle Maßnahme) auf der Ebene der Tiefenstruktur inhaltlich so gefüllt und durchgeführt werden kann, dass tatsächlich positive Effekte erwartet werden können.

Eine mögliche systematische Analyse dazu bietet der Rückgriff auf die Theorie und die Forschungsbefunde zum formativen Assessment – als nachweislich wirksame Form der Lernförderung in schulischen Kontexten (Hattie, 2015). Ausgehend von den Kriterien formativen Assessments (vgl. z. B. Black & Wiliam, 2009; Maier, 2015; Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016) lassen sich verschiedene Qualitätskriterien für die Umsetzung von LEG zur Unterstützung individueller Lernprozesse formulieren (Dollinger & Hartinger, 2019; Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020b). Mit Blick auf die Anforderungen an einen an der Heterogenität der Lernenden orientierten Unterricht erscheinen uns folgende drei Kriterien als besonders bedeutsam:

- Die individuelle Bezugsnorm (und damit die Lernentwicklung) wird bei der Analyse des Lernstands erfasst und dokumentiert. Wie bereits erwähnt, unterstützt die Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm die (Weiter-)Entwicklung motivationaler Aspekte (s. Abschnitt 2.). Des Weiteren konnte Müller (2013) sogar zeigen, dass sich eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen, moderiert über die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden, auf den Schulerfolg zum Ende der Grundschulzeit positiv auswirkt. Bestätigt wurden diese Befunde durch eine Studie von Dresel und Kolleg*innen (2017), in der die kompensatorischen Effekte der individuellen Bezugsnorm mit Blick auf herkunftsassoziierte Leistungsdisparitäten nachgewiesen werden konnten.
- Es ist darauf zu achten, dass der Fokus nicht ausschließlich auf (verbesserungswürdigen) Schwächen der Lernenden liegt, sondern auch ihre Stärken entsprechend gewürdigt werden. Gerade von der Betonung von Stärken der Lernenden ist aufgrund der Bedeutung der Rückmeldungen von wichtigen

Bezugspersonen, wie den Lehrpersonen (Moschner & Dickhäuser, 2018; Spinath, 2004) ein positiver Einfluss auf die (Weiter-)Entwicklung des Selbstkonzepts und damit auf die individuellen Lernprozesse zu erwarten. Denn eine optimistische Selbsteinschätzung, also eine milde Überschätzung eigener Kompetenzen, ist geeignet, positive Auswirkungen auf Leistung und Motivation zu erzielen (z. B. Heckhausen & Heckhausen, 2010; Helmke, 1998), während vor allem Unterschätzungen negative Auswirkungen haben (Praetorius, Kastens, Hartig & Lipowsky, 2016).

- Die Lernenden erhalten im Gespräch zukunftsorientierte, lernunterstützende Rückmeldungen, indem z. B. konkrete Hinweise zu passenden Lernprozessen und Lernstrategien gegeben werden. Neben den meta-analytischen Befunden von Hattie (2009) zeigen auch weitere Untersuchungen die Bedeutung solchen lernunterstützenden Feedbacks für das Lernen und Leisten der Schüler*innen auf (z. B. Bürgermeisterr, Klieme, Rakoczy, Harks & Blum, 2014; Furtak et al., 2016).

Bezüglich der Umsetzung und Qualität von LEG liegen bislang jedoch nur vereinzelte Befunde vor. So zeigte sich in einer Voruntersuchung (Dollinger, 2019), dass die erhaltene Rückmeldung von den Lernenden, deren Eltern und Lehrpersonen sowie aus externer Beobachtersicht weitestgehend als lernunterstützend eingeschätzt wird. Dabei variiert jedoch die Umsetzung der einzelnen Elemente erheblich (ebd.). Das betrifft auch Merkmale, die als Qualitätskriterien von LEG gelten können, wie die Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Lernenden oder die Formulierung klarer und messbarer Ziele (Dollinger & Hartinger, 2019). Auch die von Betz und Kolleginnen (2019) berichteten Beispiele deuten diesbezüglich auf eine große Varianz in solchen Gesprächen. Weitere Studien analysierten die LEG aus gesprächsanalytischer Perspektive, vorrangig zu Partizipations- und Gesprächsstrukturen (Bonanati, 2018; Mundwiler, 2017).

Bislang sind uns (außerhalb des Augsburger Forschungskontexts) jedoch keine Studien bekannt, die untersuchen, inwieweit die oben benannten Qualitätskriterien von LEG an der Heterogenität der Lernenden ausgerichtet und umgesetzt werden.

4. Fragestellungen

Dem vorliegenden Beitrag liegt daher die Frage zugrunde, inwiefern zentrale – für den konstruktiven Umgang mit Heterogenität wichtige – Qualitätskriterien zur Unterstützung individueller Lernprozesse in LEG umgesetzt werden. Konkret ergeben sich dabei die folgenden Fragestellungen:

- I. In welchem Umfang wird in Lernentwicklungsgesprächen auf die Lernentwicklung im Vergleich zum Lernstand eingegangen (und damit die individuelle Bezugsnorm verwendet)?

- II. Werden Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in gleichem Umfang thematisiert?
- III. Wird in Lernentwicklungsgesprächen lernunterstützende Rückmeldung (durch konkrete Hinweise zu passenden Lernprozessen und Lernstrategien) gegeben?

Dabei erwarten wir aufgrund der aktuellen Befundlage, dass die genannten Kriterien im Wesentlichen umgesetzt werden, jedoch in unterschiedlicher Qualität.

5. Methodik

Um diese Fragen zu bearbeiten, wurden die Beobachtungsdaten verwendet, die im Rahmen einer größer angelegten längsschnittlichen Mixed-Methods-Studie im bayerischen Kontext erhoben wurden (Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022).

5.1 Design

Die LEG finden in Bayern im Zeitraum von Mitte Januar bis Mitte Februar statt. Mit Hilfe von Beobachtungsbögen wurden die LEG von neutralen und geschulten Beobachtenden entweder direkt oder im Nachhinein durch Videoaufzeichnungen analysiert.

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand insgesamt aus zwei Kohorten in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20. Für die vorliegenden Analysen wurden 210 LEG aus 22 Schulen und 42 Klassen der Jahrgangsstufe 2 durch Beobachtungsbögen eingeschätzt. Von 39 Lehrpersonen (alle weiblich) liegen Angaben zur Durchführung der LEG vor. Alle LEG wurden von der Lehrerin geführt, die auch die Klasse leitete. Zwei Lehrerinnen führten zum ersten Mal LEG durch, alle anderen, die auf die entsprechende Frage geantwortet haben (36), gaben an, in den Vorjahren bereits Erfahrungen mit LEG gesammelt zu haben.

5.3 Instrumente

Der eingesetzte Beobachtungsbogen bestand aus zwei Teilen. Während des Gesprächs fand eine niedrig-inferente Beobachtung statt, direkt nach dem Gespräch eine hoch-inferente Einschätzung anhand einer vier-stufigen Likert-Skala (0 = „trifft nicht zu“ bis 3 = „trifft zu“). Die Interraterreliabilitäten (ICCjust) lagen über beide Kohorten hinweg im mittleren Bereich (ICC(niedrig-inferent) = .64, [.50, .79], $p < .001$; ICC(hoch-inferent) = .49, [.32, .73], $p < .001$). Wir

erachten die Werte als akzeptabel, da aufgrund der nicht erfüllten Varianzhomogenität, wie im vorliegenden Fall, die Interraterreliabilitäten üblicherweise unterschätzt werden (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 186).

Berücksichtigung der Lernentwicklung

Sowohl in der niedrig-inferenten als auch in der hoch-inferenten Beobachtung wurde erfasst, ob sich die besprochenen Inhalte bzw. Rückmeldungen auf den Lernstand oder die Lernentwicklung beziehen (Beispielitem hoch-inferente Einschätzung: „Die Rückmeldung im Gespräch bezog sich auf die individuelle Lernentwicklung“).

Berücksichtigung von Stärken und Schwächen

Im Beobachtungsbogen wurde für jeden besprochenen Inhalt niedrig-inferent erfasst, inwieweit die jeweiligen Kompetenzen des Kindes als hoch (Stärke), gering (Schwäche) oder mittelmäßig eingeschätzt werden.

Lernunterstützende Rückmeldung

Inwiefern in LEG lernunterstützende Rückmeldungen gegeben werden, wurde über eine entsprechende Skala (7 Items; $\alpha = .68$) in der abschließenden hoch-inferenten Einschätzung erhoben (Beispielitem: „Die Rückmeldung im Gespräch enthielt konkrete Hinweise, um das Lernen voran zu bringen“).

Trotz einer intensiven Schulung der Beobachtenden, in der akzeptable Werte für die Interraterreliabilität erzielt wurden (s. o.), fanden sich in den Beobachtungsbögen als Auffälligkeiten, dass die Anzahl der Rückmeldungen zu Lernstand und Lernentwicklung nicht mit der Summe zu den Rückmeldungen zu Stärken, Schwächen und einer mittleren Kompetenzausprägung übereinstimmten. In knapp über zwei Drittel der Fälle beträgt diese Abweichung maximal drei. Insgesamt wurden Abweichungen um bis zu zehn zugelassen. Bei einer größeren Abweichung wurden die Angaben (5,7%) als fehlende Werte behandelt und mittels EM-Algorithmus geschätzt. Fehlende Werte in der hoch-inferenten Einschätzung (< 3%) wurden ebenfalls mittels EM-Algorithmus geschätzt.

5.4 Auswertung

Zur Berechnung des Ausmaßes der Umsetzung der einzelnen Qualitätskriterien wurden die Mittelwerte einzelner Items bzw. der Skala zur lernunterstützenden Rückmeldung verwendet. Unterschiede wurden über *t*-Tests für verbundene Stichproben statistisch abgesichert. Mithilfe von Intraklassenkorrelationen (*ICC1*) wurde überprüft, welche Unterschiede es zwischen den einzelnen

Klassen (Lehrpersonen) gibt. Zur Betrachtung der Unterschiede innerhalb der einzelnen Klassen wurden für jede der 37 Klassen, in der mehr als ein LEG beobachtet und analysiert wurde, Variablen berechnet, in denen die jeweilige Standardabweichung innerhalb der einzelnen Klassen bzgl. des beobachteten Merkmals abgebildet ist.

6. Ergebnisse

6.1 Berücksichtigung der Lernentwicklung

Die Ergebnisse der niedrig-inferenten Beobachtung zeigten, dass die Lernentwicklung eher wenig Berücksichtigung fand. Sie wurde im Schnitt pro LEG nur zweimal ($M = 2.0$; $SD = 1.9$) thematisiert. In einem Viertel der Gespräche (25.2%) wurde die Lernentwicklung kein einziges Mal angesprochen, in der Hälfte der Gespräche (49.5%) einmal. Im Vergleich dazu wurde durchschnittlich 20-mal ($M = 19.9$; $SD = 8.7$) auf den aktuellen Lernstand eingegangen. Dieser Unterschied ist signifikant ($t(209) = 28.351$; $p < .001$). Nur in einem (von 210) LEG wurde die Lernentwicklung öfter als der Lernstand thematisiert, in einem weiteren war dies ausgeglichen. Im Durchschnitt war das Verhältnis von lernstands- und lernentwicklungsbezogenen Aussagen etwas mehr als 7 zu 1.

Die Ergebnisse der hoch-inferenten Beobachtung bestätigten diesen Befund. So fand auch hier aus Sicht der Beobachtenden der aktuelle Lernstand ($M = 2.8$; $SD = 0.4$) signifikant mehr Berücksichtigung als die Lernentwicklung ($M = 1.4$; $SD = 0.8$) der Kinder ($t(209) = 21.942$; $p < .001$).

Die Intraklassenkorrelationen sowohl der niedrig-inferenten ($\rho_{IC}(\text{Lernstand}) = .64$; $\rho_{IC}(\text{Lernentwicklung}) = .23$) als auch der hoch-inferenten Beobachtung ($\rho_{IC}(\text{Lernstand}) = .18$; $\rho_{IC}(\text{Lernentwicklung}) = .20$) waren z. T. sehr hoch und verweisen auf deutliche Unterschiede zwischen Lehrpersonen. Dies zeigt auch ein Blick auf die Spannweite auf Klassenebene: Diese reichte von durchschnittlich 7.3 Rückmeldungen zum Lernstand in einer Klasse bis zu 36.2 in einer anderen. Bei den Rückmeldungen zur Lernentwicklung reichte die Spannweite von 0.0 bis 6.5.

Eine durchaus beachtliche Varianz gab es auch innerhalb der einzelnen Klassen. Die durchschnittliche Standardabweichung in den 37 Klassen betrug bei der niedrig-inferenten Einschätzung des Lernstands 4.6 – bei der Lernentwicklung 1.6. Beide Lehrpersonen, die in je einem LEG einmal die Lernentwicklung mindestens genauso oft wie den Lernstand erwähnten, haben in anderen LEG die Lernentwicklung kein einziges Mal aufgegriffen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eindeutig der aktuelle Lernstand und nicht die Lernentwicklung im Fokus steht. Unsere Analysen zeigten jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen und auch innerhalb der Klassen zwischen einzelnen Gesprächen.

6.2 Thematisierung von Stärken und Schwächen in Lernentwicklungsgesprächen

Die Ergebnisse der niedrig-inferenten Beobachtung ergaben ein eindeutiges Bild: Durchschnittlich wurden in den LEG deutlich häufiger Stärken ($M = 15.0$; $SD = 8.1$) als Schwächen ($M = 2.0$; $SD = 2.3$) besprochen. Der Unterschied war überzufällig ($t(209) = 14.178$; $p < .001$). Zudem wurde im Schnitt 4.7-mal ($SD = 3.6$) eine mittlere Kompetenzausprägung thematisiert. Diese grundsätzlich positive Grundhaltung der Lehrpersonen zeigte sich auch darin, dass nur in drei der 210 Gespräche mehr Schwächen als Stärken benannt wurden – in über 80% der Fälle (83.3%) wurden mehr Stärken genannt als Schwächen und mittlere Leistungen zusammengenommen.

Auch hier belegten die ICCs ($\rho_{IC}(\text{Stärken}) = .63$; $\rho_{IC}(\text{Schwächen}) = .12$; $\rho_{IC}(\text{mittleres Niveau}) = .18$) deutliche Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Dies zeigte sich auch an deskriptiven Daten. So reichte z. B. die Spannweite der durchschnittlich genannten Stärken von 2.0 in einer Klasse bis zu 35.5 in einer anderen. Etwas geringer war die Spannweite bei den benannten Schwächen (0.0–6.0).

6.3 Lernunterstützende Rückmeldung

Der Mittelwert der hier verwendeten Skala ($M = 2.1$; $SD = 0.4$) lag signifikant über dem theoretischen Mittelwert von 1.5 ($t(209) = 19.337$; $p < .001$). Dies zeigt, dass nach Einschätzung der Beobachtenden die Rückmeldungen in den LEG überwiegend als lernunterstützend wahrgenommen werden. Auch dies variierte innerhalb der verschiedenen Lehrpersonen, wie die ICC von .22 und die Spannweite von 1.3 bis 2.8 (bei der durchschnittlichen Einschätzung über alle LEG einer Lehrperson hinweg) zeigten.

Auch die Umsetzung der einzelnen thematisierten Elemente der lernunterstützenden Rückmeldung unterschied sich in ihrem Ausmaß. So wurde in den Rückmeldungen zwar Bezug auf einzelne Kompetenzen genommen ($M = 2.6$; $SD = 0.6$; $\rho_{IC} = .32$), die Berücksichtigung konkreter Hinweise zum Lernen ($M = 1.9$; $SD = 0.8$; $\rho_{IC} = .20$) fiel dagegen deutlich geringer aus.

Somit kann die Frage nach der Umsetzung lernunterstützender Rückmeldung positiv beantwortet werden, wenngleich auch hier die Umsetzung einzelner Aspekte zwischen LEG und zwischen Klassen deutlich variierte.

7. Diskussion

Wir haben eingangs damit argumentiert, dass LEG das Potenzial zur Unterstützung individueller Lernprozesse und damit eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität bieten, dass dafür aber zentrale Qualitätsmerkmale umgesetzt

werden müssen, die auf einer tiefenstrukturellen Ebene verortet sind. Mit Blick auf dieses Potenzial kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in den meisten LEG die Stärken der Lernenden klar betont werden. Zudem findet sich durchgängig eine substanzielle Anzahl lernunterstützender Rückmeldungen. Deutlich wird jedoch auch, dass die individuelle Bezugsnorm, zumindest bei der Leistungsrückmeldung im Gespräch, nur sehr selten Berücksichtigung findet. Die Befunde bestätigen damit vergleichbare Ergebnisse aus vorhergehenden Untersuchungen (Dollinger, 2019, 2020a; Dollinger & Hartinger, 2019, 2021). Deutlich wurde zudem, dass die Umsetzung zwischen verschiedenen Lehrpersonen und den einzelnen Gesprächen erheblich variiert.

Dass die Leistungsentwicklung (und damit die individuelle Bezugsnorm) in den Gesprächen kaum Beachtung findet, könnte daran liegen, dass diese a) schwerer einzuschätzen ist und b) die hier untersuchten LEG als Zwischenzeugnisersatz fungierten und somit einen Fokus auf den Lernstand legten. Es fällt auch auf, dass es in den wenigsten Einschätzungsbögen (für Lehrpersonen und Kinder) Fragen gibt, die auf die Lernentwicklung zielen, und diese damit wohl auch bei der Leistungsbeurteilung nicht explizit berücksichtigt wird. Da diese Bögen in der Regel die Gesprächsgrundlage für das LEG darstellen, könnte eine Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm in diesen Einschätzungsbögen dazu beitragen, dass diese auch im Gespräch häufiger genutzt wird.

Die Tatsache, dass für die vorliegenden Befunde eine große Menge an Beobachtungsdaten genutzt werden konnte, ist aus unserer Sicht eine Stärke dieser Studie; zu untersuchen ist jedoch nun, inwieweit die durch die Beobachterperspektive gewonnenen Daten mit den Einschätzungen der am Gespräch beteiligten Personen korrespondieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Sicht der Lernenden, da es Ziel der Gesamtstudie ist, die Auswirkungen von LEG auf motivationale Facetten des Lernens zu erheben. Hier zeigt die Befundlage zu Feedback recht gut, dass dabei v. a. die Einschätzung der Lernenden von Bedeutung ist (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014). Im weiteren Verlauf ist auch zu eruieren, welche professionellen Kompetenzen von Lehrkräften für eine qualitativ hochwertige Umsetzung von LEG erforderlich sind.

8. Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen

Lernentwicklungsgespräche bieten aufgrund ihrer Konzeption das Potenzial für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Die dargestellten Befunde zeigen, dass dieses Potenzial jedoch nur teilweise genutzt wird und dass die Umsetzung erheblich zwischen Lehrkräften variiert. Dies hat aus unserer Sicht Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen.

Zunächst sollten LEG und ihre Durchführung entsprechend thematisiert werden. Für Bayern gilt dies schon aus dem Grund, dass LEG inzwischen in

mehr als 90% der Grundschulen die Zwischenzeugnisse ersetzen (Dollinger & Hartinger, 2020, S. 6) und seit dem Schuljahr 2020/21 auch die Jahreszeugnisse in den Jahrgangsstufen 1 und 3 durch LEG ersetzt werden können. Zudem haben die meisten Studierenden selbst (als Schüler*in) keine Erfahrungen mit LEG gemacht. Dabei ist – mit Blick auf unsere Befunde – zentral, dass auch explizit auf die qualitative Umsetzung der einzelnen Elemente des LEG eingegangen wird.

Wir erachten dabei einen interdisziplinären Zugang als besonders erfolgversprechend. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind u. a. die Grundlagen von Diagnose und formativem Assessment mit Blick auf die Förderung weiterer Lernprozesse zu berücksichtigen; aus fachlich/fachdidaktischer Perspektive sind v. a. die Passung der Ziele zur festgestellten Lernentwicklung und die Wahl entsprechender Unterstützungsmaßnahmen zu bedenken. Wir plädieren daher für ein interdisziplinäres Lehrformat etwa in Form eines Lehr tandems, um dieses Thema in der Lehre umzusetzen.

Für die konkrete Umsetzung in der Schulpraxis liegen einzelne Leitfäden für die Gestaltung der LEG vor (z. B. Eckert-Kalthoff & Löffler, 2015; Hardeland, 2017), in deren Mittelpunkt vor allem die praktische Durchführung liegt. Um die für eine reflektierte Umsetzung erforderlichen theoretischen Grundlagen zu ergänzen, wurde im Kontext des Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus Wissenschaft und (Schul-)Praxis im Rahmen einer professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Dollinger, 2020b) an der Universität Augsburg ein Praxisbuch entwickelt (Dollinger & Hartinger, 2020). In diesem werden erprobte Praxisbausteine dargestellt und theoretisch eingebettet.

Selbstverständlich bieten sich auch Fortbildungen für Lehrpersonen zu den einzelnen Elementen der LEG an, um anhand der theoretischen Grundlagen konkrete Möglichkeiten zu einer qualitativen Umsetzung einzelner Elemente von LEG weiterzugeben. Denkbar sind beispielsweise Fortbildungen zur Gestaltung von Einschätzungsbögen, die geeignet sind, individuelle Lernprozesse zu unterstützen, oder auch zur Gestaltung der Gesprächssituation, die im LEG eine besondere und eine im Unterricht nicht gewohnte ist. Weitere Inhalte können das Geben von lernunterstützendem Feedback oder das Formulieren klarer Ziele sein – immer vor dem Hintergrund der besonderen Zielgruppe der Grundschul Kinder. Entsprechende Fortbildungsangebote werden derzeit von den Autor*innen dieses Beitrags entwickelt.

Literatur

- 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 Nr. 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bildungspakt Bayern (2014). *Schulversuch Flexible Grundschule: Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis*. Verfügbar unter: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/flexGrundschule_web100.pdf
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Bohl, T. (2003). Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung: Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorn-dran & D. Schnoor (Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft: Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 211–231). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bürgermeister, A., Klieme, E., Rakoczy, K., Harks, B. & Blum, W. (2014). Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Test und Trends N. F. Band 12, S. 41–60). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 197–212.
- Dollinger, S. (2020a). Lernentwicklungsgespräche: Umsetzung lernunterstützender Rückmeldung. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 154–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S. (2020b). Einblick in eine Professionelle Lerngemeinschaft zwischen Wissenschaft und Praxis und ihrer Arbeit zu Lernentwicklungsgesprächen. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 212–220). Weinheim: Beltz.
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (2019). Lernentwicklungsgespräche: Praktische Umsetzung und Konsequenzen. *Die Schulleitung*, 46, 4–12.
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (Hrsg.). (2020). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: 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.
- Drechsel, B. & Schindler, A. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–372). Berlin: Springer.
- Dresel, M., Martschinke, S., Kopp, B., Tobisch, A. & Kröner, S. (2017). Zur Bedeutung des Unterrichts für die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung: Ergebnisse einer Studie im Grundschulunterricht im Fach Deutsch. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 36–149.
- Eckert-Kalthoff, B. & Löffler, S. (2015). *Lernentwicklungsgespräche führen: Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen und CD-Rom*. Stuttgart: Klett.
- Ertl, S. & Hartinger, A. (2021): Inhalte im Lernentwicklungsgespräch. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 251–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 221–236. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00134-7>.
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, 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, 267–291.
- 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.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete und deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (3. Aufl.), 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* (4. Aufl., S. 427–488). Berlin: 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, 140–145.
- Ingenkamp, K.-H. (Hrsg.). (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.

- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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: Beltz.
- Müller, R. (2013). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen*. München: Utz.
- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern* (Basler Studien zur deutschen Sprache + Literatur, Band 98). Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Praetorius, A.-K., Kastens, C., Hartig, J. & Lipowsky, F. (2016). Haben Schüler mit optimistischen Selbsteinschätzungen die Nase vorn? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 14–26.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2018). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 56–63). Weinheim: Beltz.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (Band 2, S. 59–93). Graz: Leykam.
- Speck-Hamdan, A. (2009). Heterogenität und Integration. In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzl, G. Schönknecht & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kursbuch Grundschule* (S. 258–289). Frankfurt/M.: GSV.
- Spinath, B. (2004). Determinanten von Fähigkeitsselbstwahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 63–68.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Analysen zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 98–124.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich-Jahresheft 1997*, 50–52.
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch: Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38, 4–10.
- Wirtz, W. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Zumhasch, C. (2014). Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* (4. Aufl., S. 302–310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.