

Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen: wie werden Schüler*innen eingebunden?

Benjamin Kücherer, Sonja Ertl, Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kücherer, Benjamin, Sonja Ertl, and Andreas Hartinger. 2022. "Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen: wie werden Schüler*innen eingebunden?" Journal für LehrerInnenbildung 22 (2): 98-110. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-08>.



08

*Benjamin Kücherer,
Sonja Ertl und
Andreas Hartinger*

Lernberatung in
Lernentwicklungsgesprächen.
Wie werden Schüler*innen
eingebunden?

Einleitung

Lernentwicklungsgespräche (LEG) stellen eine innovative Form der Leistungsrückmeldung dar und können in den bayerischen Grundschulen das Zwischenzeugnis ersetzen sowie seit dem Schuljahr 2020/21 auch das Jahreszeugnis in den Jahrgangsstufen 1 und 3. Dabei sollen die Lehrkräfte die Lernenden im Sinne eines Formativen Assessments bei der Reflexion ihrer Lernprozesse und ihrer Lernentwicklung unterstützen und zugleich beratend das künftige Lernen mithilfe gemeinsamer Zielvereinbarungen planen (Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020). Empirische Befunde zeigen, dass die Sichtweisen und Einschätzungen der Schüler*innen im Gespräch angemessen gehört und aufgegriffen werden sollten, da dadurch motivations- (z. B. Jang, Reeve & Halusic, 2016) und lernförderliche (z. B. Hattie & Timperley, 2007) Effekte zu erwarten sind (vgl. dazu z. B. Dollinger et al., 2020).

In diesem Beitrag soll daher zunächst der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Lehrpersonen in LEG die Kinder in das konkrete Gespräch einbinden. Darüber hinaus wird überprüft, inwieweit sich die Schüler*innen selbst als eingebunden in der Gesprächssituation erleben. Berücksichtigt werden die Perspektive externer Beobachter*innen, die der Kinder sowie die der teilnehmenden Eltern/Erziehungsberechtigten.

Lernentwicklungsgespräche

Lernentwicklungsgespräche sind eine innovative Möglichkeit für Lehrpersonen, mit den Kindern in ca. 15-30 Minuten im Beisein mindestens eines/einer Erziehungsberechtigten über das Lernen des Kindes ins Gespräch zu kommen (Dollinger et al., 2020). Im Fokus stehen der Lernstand, der Lernprozess und (die vergangene und zukünftige) Lernentwicklung des Kindes (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Menzel, 2019; Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015; Dollinger et al., 2020). Dabei soll die Selbsteinschätzung der Kinder im Gespräch berücksichtigt werden. Inhaltlich sollen Stärken und Schwächen ebenso im Mittelpunkt stehen wie die Entwicklungspotenziale des Kindes. Durch die gemeinsame Vereinbarung von Zielen wird das weitere Lernen durch konkrete Schritte geplant (z. B. Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015).

Vorgaben zur Durchführung der LEG beziehen sich vorrangig auf organisatorische Aspekte, wie z. B. den Kreis der teilnehmenden Personen, die Dokumentationspflicht, den Zeitraum der Durchführung oder allgemeine Inhalte wie Stärken und Schwächen (z. B. Dollinger et al., 2020). Dennoch lassen sich Elemente finden, die für gewöhnlich in LEG umgesetzt werden (z. B. Häbig, 2018; Dollinger et al., 2020). So füllen die Kinder vor dem Gespräch in der Regel einen Selbsteinschätzungsbogen oder ein Reflexionsinstrument wie z. B. eine Lernlandkarte o. Ä. (Nett & Schilling, 2020) zu den Kompetenzen in verschiedenen Bereichen aus. Auch die Lehrpersonen schätzen im Vorfeld für gewöhnlich die Kompetenzen der Schüler*innen ein – der dazu verwendete Bogen dient dann normalerweise als Dokumentationsgrundlage im Gespräch.

Im Gespräch selbst ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden bei der Reflexion ihrer Lernprozesse und ihrer Lernentwicklung zu unterstützen und zugleich beratend das künftige Lernen mithilfe gemeinsamer Zielvereinbarungen zu planen, die dann im weiteren Verlauf des Schuljahres überprüft werden sollen (Dollinger et al., 2020). Es finden sich damit in LEG Elemente, wie sie auch im Rahmen von Kompetenzmodellen der Lernberatung (z. B. Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014) zu finden sind.

Die angemessene Einbindung der Kinder ins Gespräch kann dabei als Qualitätsmerkmal von LEG gelten, da sie als motivations- (z. B. Jang et al., 2016) und lernförderlich (z. B. Hattie & Timperley, 2007) gilt.

Bisherige Studien zu LEG untersuchten diese vorrangig aus gesprächsanalytischer Perspektive (z. B. Bonanati, 2018) oder hinsichtlich der (qualitativen) Umsetzung und damit verbundener Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens (z. B. Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022). Mit dem vorliegenden Beitrag soll die Befundlage zu LEG um Ergebnisse zur Einbindung der Kinder in das Gespräch im Sinne der Lernberatung erweitert werden.

Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen

Lernberatung im Unterricht bedeutet, dass ein Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen im individualisierten Unterricht (z. B. bei der Wochenplanarbeit) geführt wird (Bräu, 2015). Die Lehrkräfte schätzen dabei den Lernfortschritt der Schüler*innen

ein, um sie auf der Grundlage dieser Erkenntnisse zu beraten. Dabei gibt es große Überschneidungen zu Begriffen wie individuelle Lernbegleitung, Lernunterstützung oder Scaffolding, Tutoring oder Formatives Assessment (FA) (vgl. Furtak, Kiemer, Circi, Swanson, de León, Morrison & Heredia, 2016). Unter FA versteht man die lernprozessbegleitende Beurteilung von Leistungen mit dem Ziel, diese diagnostischen Informationen zu nutzen, um Unterricht und letztlich das individuelle Lernen zu verbessern (z. B. Black & Wiliam, 1998). In der Literatur lassen sich allgemein anerkannte Elemente finden, die als zentral für das FA gelten: i) Erfassung von Lernstand, Lernprozess und Lernentwicklung, ii) Einbezug der Selbsteinschätzung, iii) lernförderliches Feedback, iv) Vereinbarung von Lernzielen und wie diese erreicht werden und v) regelmäßige Überprüfung der Lernziele (vgl. Black & William, 2009; Maier, 2015; Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016). Die Effektivität des FA konnte hinsichtlich der positiven Auswirkungen auf Leistung in verschiedenen Metaanalysen gezeigt werden (z. B. Black & Wiliam, 2009; Kingston & Nash, 2011). Ein Element und ein wesentliches Qualitätskriterium für die Lernberatung ist in diesem Zusammenhang der Einbezug der Schüler*innen in das Gespräch über ihr Lernen, indem ihre Sichtweisen erfragt und aufgegriffen werden (Andrade, 2010). LEG bieten hierfür einen geeigneten Rahmen, da sie den Kindern im Vorfeld die Möglichkeit geben, ihr Lernen zu reflektieren und sich selbst einzuschätzen, um anschließend im Gespräch mit ihrer Lehrkraft über ihr Lernen zu sprechen.

Dabei können unterschiedliche Qualitäten im Umgang mit der Selbsteinschätzung der Schüler*innen angenommen werden (vgl. Schmidt, 2020). So kann z. B. lediglich am Anfang nach der Selbsteinschätzung des Kindes gefragt werden, ohne dass diese im weiteren Verlauf des Gesprächs aufgegriffen wird. Es können aber auch die beiden Einschätzungen verglichen werden, ohne dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten weiter thematisiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist ein Austausch über die jeweiligen Einschätzungen, in dem bspw. Begründungen gegeben oder Beispiele genannt werden. Zudem ist von Bedeutung, dass die Kinder die Themen in das LEG einbringen können, die ihnen als wichtig erscheinen, bzw. zu denen sie Gesprächs- oder Beratungsbedarf sehen (vgl. Schmidt, 2020). Darüber hinaus sollten die Kinder auch in die Vereinbarung der Ziele für ihr weiteres Lernen eingebunden werden (z. B. Andrade, 2019).

Forschungsfragen

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie Kinder im Sinne der Lernberatung in ihr Lernentwicklungsgespräch eingebunden werden. Daraus ergeben sich konkret folgende beiden Fragestellungen:

1. In welcher Qualität werden die Kinder im LEG in das Gespräch eingebunden?
2. Wie nehmen Kinder und Eltern den Einbezug der Kinder ins LEG wahr?

Methodik

Die Studie wurde in einem querschnittlichen Mixed-Methods-Design angelegt – die Daten stammen aus zwei Kohorten aus den Schuljahren 2018/19 und 2019/20. Insgesamt liegen 63 Videoaufnahmen von LEG (aus 14 unterschiedlichen Schulen) sowie 470 Fragebögen von Kindern (41.7% weiblich, 70 ohne Angaben) und 487 Fragebögen von Eltern (aus jeweils 29 unterschiedlichen Schulen) vor. Die Studie wurde in der Jahrgangsstufe 2 durchgeführt.

Die *Videoaufnahmen* wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Lamnek, 2010) über ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem danach ausgewertet, in welcher Qualität die Kinder in das LEG eingebunden werden.

Zunächst wurde erfasst, ob es 1) eine Selbsteinschätzung der Kinder vor dem LEG gab oder nicht. Hier liegen ausschließlich Daten aus den Beobachtungen vor. Danach wurde 2) überprüft, ob die durchgeführte Selbsteinschätzung der Kinder in der Gesprächssituation berücksichtigt wurde. Zu diesem Zweck wurden zunächst drei Kategorien aufgestellt, die die Intensität der Aussprache über die Selbsteinschätzung des Kindes berücksichtigen (in Tab. 1 finden sich die Kategorien plus Ankerbeispiele aus den videographierten LEG): Dabei wurde unterschieden, ob ein Thema und die damit verbundenen Kompetenzen nur von der Lehrkraft *angesprochen* werden, ohne dass die Selbsteinschätzung des Kindes berücksichtigt wird oder ob ein *Vergleich* der verschiedenen Sichtweisen stattfindet. Als echter *Austausch* wird gewertet, wenn Begründungen gegeben oder beispielsweise Abweichungen erklärt werden oder nach entsprechenden Gründen dafür gesucht wird.

Tab. 1 Qualität der Eingebundenheit im LEG

Qualität	Ankerbeispiel
niedrig (ansprechen)	L: „Was ganz positiv ist, du sprichst immer laut und deutlich.“
mittel (vergleichen)	L: „Da sieht man hier auch wieder die zwei grünen Sachen [zeigt in die Bögen] da waren wir uns ganz einig, du meldest dich wirklich oft, das ist ganz prima.“
hoch (austauschen)	L: „Du hast da fast immer hingeschrieben bei den Rechengeschichten. Warum hast du da nur fast immer hingeschrieben? K: [überlegt kurz] Weil ich nicht so finde, dass ich bei passenden Rechnungen die Bilder dazu finde. L: Aha. Verunsichern die dich manchmal noch? K: [nickt] L: Aber so oft haben wir das ja noch gar nicht gemacht. Das tun wir einfach noch Mal fleißig üben. K: Ja!“

Als weiteres Qualitätsmerkmal wurde festgehalten, inwieweit die Schüler*innen in den Prozess der abschließenden Zielvereinbarung einbezogen wurden. Dabei werden zwei Situationen unterschieden (siehe Tab. 2): Zum einen wurde erhoben, ob die Lehrkraft dem Kind die Möglichkeit gibt, Ziele vorzuschlagen. Zum zweiten wurde erfasst, ob das Kind (mit-)entscheidet, was schlussendlich als Zielvereinbarung festgehalten wird.

Tab. 2 Zielvereinbarungsprozess im LEG

Ziele	Ankerbeispiel
vorschlagen	L: „Jetzt müssen wir noch überlegen, wo kannst du dich noch besonders anstrengen [...] Hast du dir schon was überlegt?“
(mit-)entscheiden	L: „Wo möchtest du dich noch verbessern? K: In Mathe. L: Was genau bei Mathe? K: Das ich die Zahlen nicht verwechsle und statt 84 48 sage. L: Das ist das hier oben [zeigt in den Bogen], was könntest du machen, dass es besser wird? K: Üben. L: Ja, und wie muss man üben, das musst du mir erklären. K: Öfter die Zahlen von 1 bis 100 aufschreiben.“

L: Könnte man machen, ist aber ganz schön schwierig und anstrengend. Wenn ich an unser Material denke mit den 10er Stangen und Plättchen.

K: Ja, ich habe von dir so eine grüne Box bekommen mit den Holz-10er und 1er.

L: Übst du damit manchmal?

K: Ja.

L: Möchtest du das jeden Tag ein bisschen trainieren, also am Wochenende kannst du ja eine Pause machen, dann klappt es sicher bald.

K: Ja.

L: Soll ich das so aufschreiben?

K: Ja.“

Die Interraterreliabilität wurde anhand von 10% der Daten (Döring & Bortz, 2016, S. 558) überprüft und liegt zwischen Werten von $K = .77-.92$ (Cohen's Kappa nach Brennan & Prediger, 1981), was einer sehr guten Übereinstimmung entspricht (Döring & Bortz, 2016, S. 346).

In den *Fragebögen* wurden die Schüler*innen und Eltern nach ihrer Wahrnehmung der LEG gefragt. Die Kinder füllten ihren Fragebogen am Montag nach ihrem eigenen LEG in der Schule aus, die Eltern beantworteten ihren zuhause. Die verwendete Skala zum Einbezug der Kinder (Hartinger, Ertl & Kücherer, 2022) enthält jeweils sieben inhaltlich identische Items (Beispielitem Eltern: „Die Meinung meines Kindes wurde im Gespräch ernstgenommen.“ Beispielitem Kind: „Meine Meinung wurde im LEG ernstgenommen.“). Beide Skalen weisen ausreichende bis gute Reliabilitäten auf (Cronbach's Alpha: $\alpha_{\text{Kinder}} = .65$, $\alpha_{\text{Eltern}} = .77$).

Ergebnisse

Zunächst kann festgestellt werden, dass in unserer Stichprobe alle Kinder vor dem LEG einen Selbsteinschätzungsbogen ausgefüllt hatten. Damit fand diese Selbsteinschätzung zu 100% statt.

Die Analysen der Videodaten ergeben, dass die vorab durchgeführte Selbsteinschätzung der Kinder im LEG bei knapp zwei Drittel der Themen (65,4%) berücksichtigt wird. In 18,3% der Fälle werden die beiden Einschätzungen verglichen, ohne dass ein weiterer Austausch stattfindet. Ein echter Austausch über die Sichtweisen findet fast bei der Hälfte der Themen statt (47.1%) (vgl. Abb. 1).

Allerdings zeigen die Befunde auch, dass es deutliche Unterschiede darin gibt, wie viele Themen in den einzelnen LEG besprochen werden. Die Streuung liegt hier zwischen 13 und 82 angesprochenen Themen. Zudem zeigen die Analysen bzgl. der Intensität der Aussprache über die Selbsteinschätzung der Kinder, dass es große Unterschiede zwischen Kindern, zwischen Klassen und auch innerhalb von Klassen gibt.

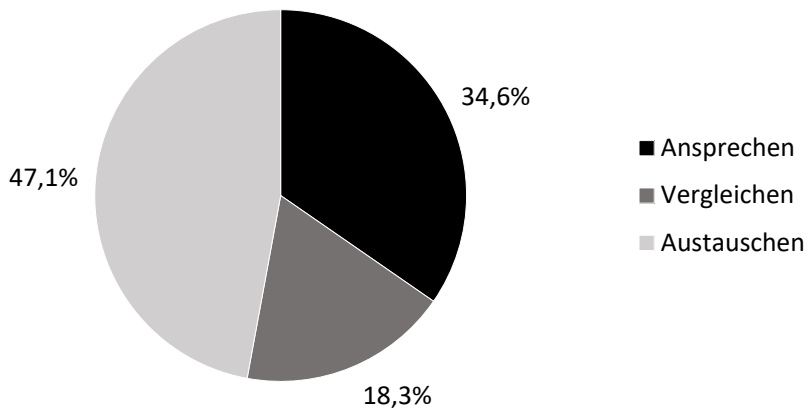


Abb. 1 Form (Qualität) der Einbindung der Kinder bei thematischen Inhalten im LEG

Mit Blick auf den – das LEG üblicherweise abschließenden – Prozess der Zielvereinbarung ergaben sich folgende Befunde: Etwas mehr als zwei Drittel (71,0%) der Kinder bringen Vorschläge für ein solches Ziel ein bzw. werden von den Lehrkräften nach Vorschlägen gefragt. Bei der abschließenden Entscheidung über das Ziel (oder die Ziele) werden fast alle Kinder eingebunden (86.3%).

Die Daten aus den Fragebögen bestätigen und ergänzen die Einschätzung dieser Beobachtung: Sowohl bei den Kindern ($M = 2.24$, $SD = 0.51$) als auch bei den Eltern ($M = 2.61$, $SD = 0.46$) finden sich hohe Werte bzgl. der Eingebundenheit ins Gespräch. Beide Werte liegen deutlich und signifikant über dem theoretischen Mittelwert von 1.50, wobei die Effektstärken nach Cohen (1988) beide Male einem hohen Effekt entsprechen (T-Test_{Kinder}: $t(469) = 31.606$, $p < .001$, $d = 1.46$; T-Test_{Eltern}: $t(486) = 53.381$, $p < .001$, $d = 2.42$).

Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, obwohl alle von uns untersuchten Kinder im Vorfeld eine Selbsteinschätzung vornahmen, diese jedoch nicht durchgängig in der Gesprächssituation aufgegriffen wurde. In mehr als einem Drittel der Fälle werden Themen im LEG nur von der Lehrkraft angesprochen und somit die Chance für einen Einbezug der Schüler*innen nicht wahrgenommen. In den Fällen, in denen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen im Gespräch berücksichtigt wird (also wenn ein Vergleich oder ein Austausch stattfindet), variiert die Qualität. Dabei findet immerhin in ca. 72% der Fälle, in denen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen berücksichtigt wird (umgerechnet auf die neue Grundgesamtheit), ein echter Austausch statt. Bei der Entscheidung über die Ziele werden die Kinder weitgehend einbezogen – v. a. beim abschließenden Prozess, wenn das Ziel festgelegt wird.

Diese z. T. (qualitativ) eher niedrige Eingebundenheit der Kinder ins Gespräch deckt sich mit den Befunden von Bonanati (2018, S. 411f), die in ihrer Studie LEG gesprächsanalytisch untersucht hat und zu dem Schluss kommt, dass in diesen überwiegend ein bestimmtes (Gesprächs-)Muster zu erkennen ist. Dabei stellen Lehrkräfte eine Frage zu der Selbsteinschätzung der Kinder, diese antworten und daraufhin wird die Antwort des Kindes bewertet; ein wirklicher Austausch – im Sinne qualitätvoller Eingebundenheit – findet also nicht statt. Auch die Befunde von Betz und Kolleginnen (2019) aus Lehrer*innen-Schüler*innen-Elterngesprächen zeigen, dass das Gespräch zwar auf Augenhöhe stattfinden soll, die Kinder sich selbst in diesen Gesprächen aber überwiegend als nicht gleichberechtigte Gesprächspartner*innen wahrnehmen und somit auch hier keine qualitativ hochwertige Eingebundenheit stattfinden kann.

Ein weiterer Grund, dass eher qualitativ niedrige Formen der Eingebundenheit in LEG stattfinden, könnte sein, dass die Lehrkräfte die LEG unterschiedlich durchgeführt haben: So haben manche Lehrkräfte den ganzen Selbsteinschätzungsbogen besprochen, andere fokussierten auf einige bestimmte inhaltliche Themenbereiche (Range zwischen 13-82 Themenbereichen). Zudem variierten die LEG auch in der Gesamtdauer zum Teil deutlich (zwischen 13-52 Minuten). Sowohl die unterschiedliche Durchführung als auch der unterschiedliche zeitliche Rahmen können einen Einfluss auf die Qualität der Eingebundenheit

der Kinder für einzelne inhaltliche Bereiche haben (z. B. weil nicht ausreichend Zeit für einen Austausch über jedes inhaltliche Thema zur Verfügung steht). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es erforderlich ist bei allen Themenbereichen einen qualitätvollen Austausch zu führen (z. B. wenn ein Kind viele inhaltliche Bereiche sehr gut beherrscht, kann dies evtl. auch lediglich von der Lehrkraft angesprochen werden oder kurz verglichen werden). Die Gefahr, dass die Stärken dann (zu) kurz thematisiert werden und zu Ungunsten der Schwächen Platz machen, war nicht im Fokus dieser Studie; allerdings zeigte eine andere Teilstudie, dass die Stärken der Schüler*innen einen großen Platz einnehmen (Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022 i. E.). Dass die qualitativ hochwertige Einbindung der Kinder ins Gespräch noch nicht zufriedenstellend gelingt, könnte an der für einige Lehrkräfte noch ungewohnten Situation liegen, ein LEG mit dem Kind als Hauptgesprächspartner*in, im Beisein der Erziehungsberechtigten, zu führen.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage zeigen unsere Befunde, dass sich die Kinder weitgehend als eingebunden erleben. Diese Einschätzung wird von deren Eltern geteilt.

Limitierend muss angemerkt werden, dass die Qualität der Aussprachen nicht immer ganz eindeutig zu kategorisieren war. Gerade bei leistungsstarken Kindern besteht die Notwendigkeit eines echten Austauschs mit Begründungen/Beispielen für eine Leistung z. T. nur bedingt – somit könnte dann auch die Kategorie des Vergleichs als höchste Form der Aussprache angesehen werden.

Inwiefern die gefundenen Effekte stabil sind, ist in weiteren Studien zu untersuchen. Welcher Einfluss auf die Qualität der LEG von professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte ausgeht, insbesondere durch das pädagogisch-psychologische Wissen und professionelle Überzeugungen, muss ebenfalls noch untersucht werden. Da, wie bereits erwähnt, die konkrete Umsetzung der LEG den Lehrkräften im Wesentlichen freigestellt ist, könnten diese Aspekte bedeutsam sein. Zu überprüfen ist dann auch, inwieweit über entsprechende Lehrkraftfortbildungen zur qualitativ hochwertigen Einbindung von Kindern ins LEG sowie zur Situation der Kinder als Hauptgesprächspartner*in im LEG die Qualität von LEG erhöht werden kann. Selbstverständlich sollte die qualitative Gestaltung von LEG aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung auch bereits in der Lehrkräfteausbildung entsprechend berücksichtigt werden.

Literatur

- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward. Key Challenges and Future Directions for Research and Development in Formative Assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Hrsg.), *Handbook of formative assessment* (S. 334-351). New York: Routledge.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4 (87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- 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. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21 (1), 5-31.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125-142). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement*, 41 (3), 687-699.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale/N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020). Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 9-28). Berlin: Cornelsen.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springer.
- 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>
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022 i. E.). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett & K. Peuschel (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- 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), 267-291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartinger, A., Ertl, S. & Kücherer, B. (2022). Partizipation von Schüler*innen in bayrischen Lernentwicklungsgesprächen. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.),

- Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 170-180). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education*, 84 (4), 686-701.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational measurement: Issues and practice*, 30 (4), 28-37.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- 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.
- 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. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59-94). Graz: Leykam.
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38 (1), 4-10.



Benjamin Kücherer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Motivation in Bildungskontexten,
Lernentwicklungsgespräche

benjamin.kuecherer@uni-a.de



Sonja Ertl, Dr., Professorin am Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernentwicklungsgespräche,
inklusive Umgang mit Heterogenität

sonja.ertl@fau.de



Andreas Hartinger, Dr., Professor am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalität von Lehrpersonen,
Jahgangsmischung,
Lernentwicklungsgespräche

andreas.hartinger@uni-a.de