

Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja; Hartinger, Andreas

Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 410-415. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja; Hartinger, Andreas: Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 410-415* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277791 - DOI: 10.25656/01:27779; 10.35468/6035-59

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277791>

<https://doi.org/10.25656/01:27779>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und Andreas Hartinger

Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

In Lernentwicklungsgesprächen (LEG – 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten) erhalten die Schüler*innen von ihrer Lehrkraft Feedback zu ihrem Lernen. In diesem Beitrag wird mit Hilfe von Videoanalysen der Frage nachgegangen, inwieweit dieses Feedback so gegeben wird, dass es förderlich für das Kompetenzerleben und die Entwicklung günstiger Attributionsstile ist. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Kinder in LEG weitgehend als kompetent erleben können und dass in den Rückmeldungen überwiegend motivations- und selbstwertdienliche Attributionen berücksichtigt werden. Ergebnisse einer Kinder- und Elternbefragung bestätigen und ergänzen die Einschätzungen aus den Beobachtungen. Die Ergebnisse werden diskutiert, und weitere Forschungsdesiderata werden aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche, Kompetenzerleben, Attributionen, Mixed-Methods

1 Lernentwicklungsgespräche und Kompetenzerleben

Das Erleben von Kompetenz ist gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (z. B. Ryan & Deci 2017) für den Aufbau und Erhalt intrinsischer Motivation eine zentrale Bedingung. Zugleich konnte gezeigt werden, dass ein hohes Ausmaß intrinsischer Motivation mit positiven Leistungen einhergeht (z. B. Cerasoli, Nicklin & Ford 2014).

Situationen, in denen Leistungen zurückgemeldet werden, haben hier eine besondere Bedeutung. Dabei ist plausibel, dass sich Schüler*innen als kompetent empfinden, wenn ihnen schulische Erfolge bzw. Stärken rückgemeldet werden. Eng verbunden mit dem Kompetenzerleben sind Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei zeigen Befunde, dass Schüler*innen, die in ihren Fähigkeiten bestärkt werden und glauben, dass sie Aufgaben erfolgreich bewältigen können, ein stärkeres Kompetenzerleben besitzen (vgl. Schunk & DiBenedetto 2016). Auch hier sind Rückmeldungen von Lehrkräften von Bedeutung: So konnten z. B. Hattie & Yates (2015) zeigen, dass Feedback dann besonders lernunterstützend ist, wenn Lernende

darauf reagieren können und sich dadurch aktiv mit den rückgemeldeten Informationen auseinandersetzen. Diese Möglichkeit ist in LEG gut gegeben.

Von Bedeutung ist ebenfalls, welche Attributionen für Ergebnisse in Leistungssituationen – unterschieden in Erfolg und Misserfolg – durch die Lernenden herangezogen werden (Weiner 1985). Diese Ursachenerklärungen beeinflussen die zukünftige Motivation (und lassen anschließend Erfolge und Misserfolge mehr oder weniger wahrscheinlich werden) (Gerrig & Zimbardo 2008). Nach Weiner (1985) lassen sich diese Attributionen in einem Vier-Felder-Schema nach internal/external sowie stabil/variabel klassifizieren (s. Tab. 1). Als Faustformel kann gelten, dass bei Erfolg internale und bei Misserfolg v.a. variable Attributionen günstig sind, um motivations- und selbstwertdienlich zu handeln (z. B. Dresel & Lämmle 2017).

Tab. 1: Vier-Felder-Schema der Attribution nach Weiner (1985).

<i>Bsp. Prüfungserfolg</i>	internal	external
stabil	Ursache Fähigkeit <i>weil ich intelligent bin</i>	Ursache Aufgabenschwierigkeit <i>weil die Aufgaben meiner Lehrerin immer leicht sind</i>
variabel	Ursache Anstrengung <i>weil ich viel gelernt habe</i>	Ursache Zufall <i>weil ich Glück hatte</i>

Lernentwicklungsgespräche bieten vor allem durch die Gesprächssituation das Potential, das Kompetenzerleben der Schüler*innen durch entsprechendes Feedback zu stärken – aber auch, es zu schwächen. Zudem gibt die Gesprächssituation die Möglichkeit, dass nicht nur die Qualität der Leistungen, sondern auch mögliche Ursachen thematisiert werden (z. B. Dollinger, Hartinger & Klippel 2020). Dies wiederum berührt die Attributionsmuster der Schüler*innen.

Bezogen auf die Förderung des Kompetenzerlebens und günstiger Attributionsmuster durch LEG zeigte sich für die bayerische Variante (LEG dienen hier als Zeugnisersatz), in Fragebogenstudien, dass die Rückmeldung in LEG weitestgehend von den Schüler*innen als lernunterstützend wahrgenommen wird (Dollinger 2019). Gezeigt werden konnte auch, dass LEG günstige Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens (wie z. B. die Anstrengungsbereitschaft oder das Selbstkonzept) haben, wenn sie von den Schüler*innen als lernunterstützend wahrgenommen werden (z. B. Ertl, Kücherer & Hartinger 2022b).

Bisherige Befunde aus Studien mit niedrig-inferenten Beobachtungsbögen zeigen, dass in LEG vermehrt die Stärken (durchschnittlich pro LEG: 15-mal) anstatt Schwächen (2-mal) oder mittlerer Leistungen (4.7-mal) angesprochen werden (Ertl, Kücherer & Hartinger 2022a). Es zeigte sich dabei jedoch auch eine deutliche Varianz zwischen den Lehrkräften und zwischen den einzelnen LEG.

Noch nicht untersucht ist jedoch, inwieweit das Erleben von Kompetenz in LEG von Lehrkräften ermöglicht wird. Auch fehlen Informationen, welche Attributionsmuster die Lehrkräfte in den LEG den Schüler*innen nahelegen. Diesen Desideraten widmet sich der vorliegende Beitrag¹.

2 Fragestellung

Konkret werden folgende Fragestellungen zur Durchführung von LEG fokussiert:

1. Inwieweit ermöglichen Lehrkräfte den Kindern Kompetenzerleben?
2. Welche Attributionsstile werden genannt und rückgemeldet?

3 Methode

Die Studie ist in einem querschnittlichen Mixed-Methods-Design angelegt. Untersucht werden LEG aus der 2. Jahrgangsstufe. Zur Beantwortung unserer Fragen werden die Einschätzung externer Beobachter*innen, die Angaben der Kinder sowie die der teilnehmenden Erziehungsberechtigten verwendet. Insgesamt liegen 63 Videoaufnahmen (aus 20 Klassen; Range zwischen 1–6 Videos pro Klasse), 203 Fragebögen von Kindern sowie 217 Fragebögen von Erziehungsberechtigten vor. Die Videodaten werden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Lamnek 2010) ausgewertet. Erfasst wird dabei, welches Leistungsniveau (gut – mittel – schwach) und in welcher Art die Leistungen der Kinder (förderlich vs. hinderlich für Kompetenzerleben) rückgemeldet werden. Als förderlich werden z. B. wertschätzende Rückmeldungen zum Leistungsniveau betrachtet – auch zu schwachen Leistungen (z. B. „Minusrechnen klappt noch zu selten, aber du hast in letzter Zeit große Fortschritte gemacht.“); als hinderlich z. B. relativierende Rückmeldungen zum Leistungsniveau („Ich sehe das Plusrechnen nicht so gut wie du, v.a. beim Plusrechnen im Zahlenraum bis 100 machst du noch einige Fehler.“).

Analysiert wurde zudem, inwieweit Erklärungen für die rückgemeldeten Leistungen durch die Lehrpersonen benannt wurden, und welche Attributionsmuster dabei gewählt wurden – betrachtet wurden alle vier oben dargestellten Attributionsstile nach Weiner (1985, s. Tab. 1).

An sechs LEG wurde eine Beobachterübereinstimmung errechnet. Diese liegt für alle hier genannten Kategorien im sehr guten Bereich (Cohen's Kappa = .77–.92; vgl. Döring & Bortz 2016, S.346).

In den Fragebögen (4-stufige Likertskala von 0 „trifft nicht zu“ bis 3 „trifft zu“) wurden Kinder („Ich hatte im LEG das Gefühl, dass ich schon richtig viel gut kann.“) und Eltern („Mein Kind hatte im LEG das Gefühl, dass es schon richtig

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

viel gut kann.“) mit einer Single-Item-Skala nach dem Kompetenzerleben der Kinder gefragt (orientiert am RAPS-SE 1998).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Art der Rückmeldung überwiegend kompetenzförderlich ist (84.7%). Der Großteil dieser kompetenzförderlichen Rückmeldungen (79.0%) entfällt dabei auf die Rückmeldung von guten Leistungen (= Stärken.) Dies ist wenig überraschend, da eine positive Leistungsrückmeldung per se das Empfinden von Kompetenz erleichtert und da zudem in den LEG deutlich häufiger Stärken als Schwächen thematisiert wurden (s.o.; vgl. genauer dazu Ertl et al. 2022a). Bei den als kompetenzhinderlich eingeschätzten Rückmeldungen entfielen 36.9% auf Rückmeldungen zu Schwächen und 57.5% zu mittleren Leistungen und 5.5% zu Stärken..

Bemerkenswert ist dabei, dass es einigen Lehrpersonen gelingt, auch bei schwachen bzw. mittleren Leistungen die Rückmeldung noch kompetenzförderlich zu gestalten (vgl. Abb.1). Bei Schwächen sind dies 24.3%, bei mittleren Leistungen 64.4%. Sehr selten (in 21 Fällen) werden aber auch gute Leistungen kompetenzhinderlich rückgemeldet (1.3%).

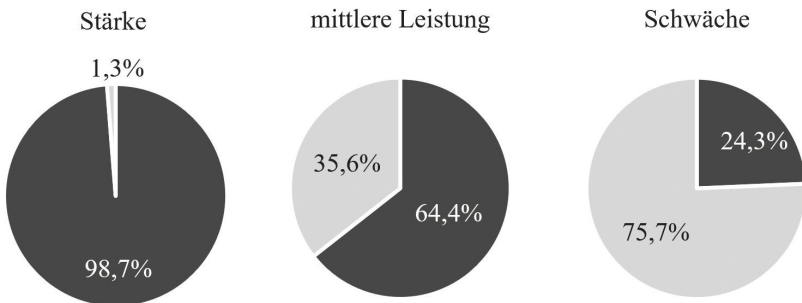


Abb. 1: Kompetenzförderliche (dunkel) und -hinderliche (hell) Rückmeldungen zu Leistungen im Vergleich.

Mit Blick auf die Attributionen zeigt sich, dass bei mehr als der Hälfte der Lehrkraftaussagen (60.1%) Gründe für die Qualität von Leistungen gesucht und benannt werden: Diese sind bei Erfolg (99.9%) fast ausschließlich im oben genannten Sinne motivations- und selbstwertdienlich: Lehrkräfte führen Stärken und mittlere Leistungen (die als Stärke geäußert werden) der Kinder auf deren Fähigkeiten und Anstrengungen zurück. Bei Misserfolg nennen Lehrkräfte selten Gründe (12.4%), die motivations- und selberwertdienlich sind.

Die Fragebogendaten bestätigen die Ergebnisse der Videoanalysen: Kinder ($M=2.58$, $SD=0.67$) und Eltern ($M=2.74$, $SD=0.47$) geben hohe Werte bzgl. des Kompetenzerlebens im Gespräch an. Beide Werte sind mit einer großen Effektstärke (Kinder: $d=1.63$; Eltern: $d=2.63$) signifikant höher als der theoretische Mittelwert von 1.50.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Großteil förderlich für das Kompetenzerleben sind und in über der Hälfte der Aussagen Attributionsmuster beinhalten, die bei Erfolg nahezu immer motivations- und selbstwertdienlich sind. Außerdem schätzen Kinder und Eltern das Kompetenzerleben der Kinder im Gespräch als hoch ein. Der sehr hohe Anteil an Rückmeldungen der Lehrkräfte mit motivations- und selbstwertdienlichen Attributionen bei Erfolg und Misserfolg deckt sich mit den Befunden von Ertl und Kollegen (2022a), dass in LEG überwiegend lernunterstützende Rückmeldungen gegeben werden. Zudem zeigen die Befunde, dass es den Lehrkräften durch ihre Rückmeldungen gelingt, dass sich die Kinder als kompetent erleben – aus Kinder- und Elternsicht –, was ebenfalls für lernförderliche Rückmeldungen spricht. In weiteren Analysen ist zu prüfen, inwieweit das Kompetenzerleben der Kinder im LEG mit den tatsächlichen schulischen Leistungen zusammenhängt und ob sich darauf aufbauend das Kompetenzerleben als Prädiktorvariable für schulischen Lernerfolg erweist. Zu untersuchen ist anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse auch, ob sich eine (spezielle) Struktur der Kompetenzrückmeldung durch Lehrkräfte zeigt. Dies wäre z. B. der Fall, wenn Schwächen immer in einer direkten Kombination mit Stärken rückgemeldet werden. Die direkte Triangulation, in der ausschließlich die Daten der Schüler*innen, deren LEG videographiert wurden verwendet werden, steht ebenfalls noch aus.

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass das Potential von LEG in dieser Hinsicht weitgehend gut genutzt wird. Genauer zu betrachten sind noch die Fälle, in denen das nicht der Fall ist. Dabei wäre zu untersuchen, inwieweit Lehrkräfte ihre Rückmeldungen bewusst und unter professioneller Kenntnis der Gestaltung von LEG lern-, motivations- und selbstwertförderlich geben. Aufgrund der positiven Wirkung solcher Rückmeldungen könnte dies dann verstärkt in Lehrkräftefortbildungen zu LEG fokussiert werden. Ein besonderes Augenmerk verdient die Möglichkeit, auch bei schlechteren Leistungen kompetenzunterstützende Rückmeldungen zu geben.

Literatur

- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014): Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. In: *Psychological bulletin*, 140, H.4, 980–1008.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, H.1, 197–212.
- Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020): Funktionen und Ziele von Lernentwicklungsgesprächen. In: Dollinger, S. & Hartinger, A. (Hrsg.): *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin, Cornelsen, 11–16.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017): Motivation. In: Götz, T. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen*. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh, 80–142.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022a). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In: Hartinger, A., Dresel, M., Matthes, E., Nett, U. & Peuschel, K. (Hrsg.): *Lehrkraftprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster & New York, Waxmann, 197–210.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022b): Lernentwicklungsgesprächen und die Entwicklung motivationale Aspekte des Lernens. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, H.1, 221–236.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008): *Psychologie*, München: Pearson Deutschland GmbH.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Hohengehren: Schneider.
- Institute for Research and Reform in Education (1998): *Research assessment package for schools – The Student Self-Report for Elementary School (RAPS-SE) Manual*. Philadelphia: Author. Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016): Self-efficacy theory in education. In: Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Eds.): *Handbook of motivation at school*. New York, Routledge, 34–54.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological review*, 92, H.4, 548–573.