pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Knapp, Damaris

Wie Kinder Lerngespräche verstehen. Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 176-181. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)

Quellenangabe/ Reference:
Knapp, Damaris: Wie Kinder Lerngespräche verstehen. Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 176-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255653 - DOI: 10.25656/01:25565

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255653
https://doi.org/10.25656/01:25565

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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-License: 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

Damaris Knapp

Wie Kinder Lerngespräche verstehen – Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte

Abstract

Lerngespräche als Reflexions- und Feedbackgespräche zwischen einer Lehrperson und einem Kind sind Gegenstand der qualitativen Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt. Von der lernunterstützenden Funktion dieser Gespräche wird ausgegangen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl u. a. 2021), wenn nach Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonten von Kindern gefragt wird. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Herausforderungen in der Kommunikation, die sich durch die „doppelte Positionierung" (Bonanati 2018, 408) der Kinder und der Tatsache, dass Feedback individuell aufgenommen und gedeutet wird, ergeben. Erste Ergebnisse in Bezug auf zwei Kategorien werden vorgestellt und offene Fragen als Desiderate formuliert.

Schlüsselwörter

Lerngespräch, Lernreflexion, Feedback

1 Lerngespräche im Unterricht der Grundschule

1.1 Lerngespräche – eine Einordnung

Lerngespräche – als Gespräche zwischen einer Lehrperson und einem Kind – gelten in der grundschulpädagogischen Fachdiskussion als Teil einer pädagogischen Leistungskultur (vgl. Bohl 2004; Winter 2018) und fokussieren die Reflexion der Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern in einem dialogischen Gespräch. Sie werden verstanden als Gespräche, in „denen die sinnstiftende Teilhabe und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess in den Mittelpunkt rückt" (Fischer u. a. 2015, 144). Als Teil des Unterrichts führen Lehrende diese mit einzelnen Kindern beispielsweise im Rahmen einer Kindersprechstunde in regelmäßigen Abständen während des Schuljahres durch (vgl. Hecker 2009).

Lerngespräche weisen eine große Nähe zu institutionalisierten Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl u. a. 2021) zwischen Lehrer:in, Kind und den Eltern auf. Diese finden außerhalb des Unterrichts statt und werden zunehmend in Schulgesetzen als Alternative zu Zeugnissen etabliert

doi.org/10.35468/5965-21

(vgl. Bonanati 2018, 13). Beide Formen des Gesprächs haben das Ziel, mit Kindern über das Lernen ins Gespräch zu kommen, Erreichtes festzuhalten, neue Ziele und nächste Schritte in den Blick zu nehmen und dadurch lernunterstützend zu wirken (vgl. ebd.). Lerngespräche unterscheiden sich von Lernentwicklungsgesprächen insbesondere durch ihre zeitliche Nähe zum konkreten Lernprozess und Unterricht, sodass dadurch Lernentwicklungen konkreter und kontinuierlicher begleitet werden können.

1.2 Das Gespräch als Herausforderung

In Lerngesprächen ist das Kind aktive:r Gesprächspartner:in, mit dem:der im Sinne eines *reden mit* gesprochen wird, und gleichzeitig ist die Lernentwicklung des Kindes Gesprächsgegenstand im Sinne eines *reden über*. Die damit einhergehende „doppelte Positionierung" (Bonanati 2018, 408) des Kindes markiert eine besondere Herausforderung, da Kinder Gesprächspartner:innen und Gesprächsgegenstand zugleich sind. Hinzu kommen das asymmetrische Verhältnis zwischen Schüler:in und Lehrperson und die damit verbundene „Ambivalenz der Partizipation" (Reichenbach 2006, 59; vgl. Bonanati 2018; Marchand & Spiegler 2021). So wird von Schüler:innen erwartet, dass sie sich in das Gespräch einbringen und offen und selbstkritisch ihr Lernen reflektieren, ohne zu wissen, ob ihre Perspektive ernstgenommen, die Perspektive der Lehrperson auf die Leistung des Kindes beeinflusst wird oder ihre Offenheit Konsequenzen für die künftige Leistungsbewertung nach sich zieht (vgl. Bonanati 2018). Aus der Perspektive von Lehrenden sind diese Gespräche u. a. mit der Schwierigkeit verbunden, körpersprachliche Signale und verbale Äußerungen von Schüler:innen *richtig* zu verstehen und zu deuten, um so interagieren zu können, dass eine lernunterstützende Wirkung vom gegebenen Feedback ausgeht (vgl. Dollinger 2019).

Subjektive Deutungen, wie sie durch das Prinzip der „doppelten Subjektivität" (Landwehr 2003, 13) ins Spiel gebracht werden, kommen in Lerngesprächen zweifach zum Tragen: die Bewertung der Beobachtung durch die Lehrperson und das, wie der:die Schüler:in das Feedback aufnimmt und versteht. Erfolgreiches und lernunterstützendes Feedback zeigt sich nach Hattie (2014) in der Kombination von *feedback*, *feed up* und *feed forward* in Bezug auf Aufgaben (Inhalte), Lernprozess und Strategien. Rückmeldungen zur Person haben hingegen keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. ebd.). Für die Wirkung von Feedback ist neben dem von Lehrenden gesendeten Feedback entscheidend, wie dieses vom Kind aufgenommen und gedeutet wird. Dabei kommunizieren die Gesprächspartner:innen auf der Grundlage eigener Erfahrungen (vgl. Strijbos & Müller 2014) und Attribuierungen (Weiner 1985). So konnte Hoya (2019) im Blick auf die Leseleistungen in der Primarstufe zeigen, dass der Wahrnehmung von Feedback durch die Feedbackempfänger:innen eine höhere Bedeutung zukommt als der Erteilung von Feedback durch die Lehrenden. Als Forschungsdesiderat

doi.org/10.35468/5965-21

benennt er u. a. qualitative Interviewstudien, die Aufschluss über die Diskrepanzen zwischen der Erteilung und Wahrnehmung bei Lehrenden und Kindern geben (vgl. ebd., 166). Daran schließt das hier vorgestellte Forschungsprojekt an.

2 Methodische Überlegungen

Die explorative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts *Kindersprechstunde* ist in der qualitativ-rekonstruktiven Lehr-Lernforschung verortet und dient sowohl einer forschungsbasierten Lehre als auch als Pilotstudie zu Feedback in Lerngesprächen. Sie knüpft an die Perspektiven von Schüler:innen an und misst diesen einen zentralen Stellenwert bei (vgl. Knapp 2018). Forschungsmethodologisch wird die Grounded Theory Methodology (vgl. Strauss & Corbin 2010) als Forschungsstil zugrunde gelegt, um im iterativen Sinn einer „constant comparison" (ebd.) fortlaufend gewonnene Erkenntnisse in die nächsten Gespräche und die Auswertung einzubeziehen. Der Datensatz umfasst acht leitfadengestützte Interviews mit Kindern aus den Klassen 1 bis 4, die videografiert und transkribiert wurden. Ziel ist es, Kernkategorien für handlungsleitende Kognitionen aus der Perspektive von Kindern zu ermitteln. Im Folgenden werden Einblicke in Sinnkonstruktionen des ersten Kodierdurchgangs vorgestellt.
Die hier einbezogenen Daten wurden in einer städtischen Grundschule sowie einer Dorfgrundschule erhoben. Lerngespräche sind an diesen Schulen im Schulkonzept verankert und werden im Kontext des Unterrichts von den Lehrer:innen auf unterschiedliche Art und Weise regelmäßig geführt. Insgesamt wurden fünf Mädchen und drei Jungen aus vier Lerngruppen (Klasse 1-4) im Anschluss an das Lerngespräch interviewt. Ziel war es, die subjektiven Kognitionen und Deutungen zeitnah zu erfassen. Die Auswahl der Kinder erfolgte durch die Lehrenden.

3 Ergebnisse einer ersten Analyse

Beispielhaft werden hier zwei Ausschnitte zur Kategorie *Rückmeldung erhalten* aus zwei Interviews vorgestellt und interpretiert. Diese Kategorie enthält Aussagen von Kindern zur Bedeutung von Feedback.

Szene 1:

I[1]: [Naja.] [...] Ja, gibt's- gab es eine Stelle im Gespräch vorhin, bei der du überrascht warst?
M: Ähm (6) ich hätte eigentlich nicht gerechnet, dass ähm Frau E. gesagt hätte, dass ähm ich eigentlich bei dem Lesen weitergekommen bin.
I: [Mhm (bejahend).]

1 „I" steht für Interviewerin.

doi.org/10.35468/5965-21

M: Weil ich hab es eigentlich gar nicht ähm bemerkt.
[…]
I: Warst du überrascht, dass sie über das Lesen mit dir spricht, oder warst du überrascht, dass sie über das Positive beim Lesen mit dir spricht?
M: Ähm, hätte eher- beim Positiven (..) also, dass sie ehrlich gesagt hätte: ‚Du musst noch mehr betonen richtig.' Wenn (unv.) ich das überhaupt gemacht hätte. Also ich hab auch richtig betont früher, als noch (..) ähm, das alte Gespräch.

(Interview M., Pos. 113-116; 127f.)

M. berichtet, dass sie über die positive Rückmeldung der Lehrerin zum Fortschritt im Lesen überrascht war. Als Grund dafür benennt sie, den Lernfortschritt selbst nicht in demselben Maß wahrgenommen oder diesem nicht die zugeschriebene Qualität beigemessen zu haben. Das Wort „eigentlich" in den beiden ersten Äußerungen deutet möglicherweise bereits auf ihr im Folgenden geäußertes Verständnis hin. Auf die präzisierende Nachfrage, worüber sie sich konkret gewundert hat, antwortet M., dass sie an der positiven Rückmeldung hängen geblieben ist. Sie hätte eher erwartet, von ihrer Lehrerin einen Hinweis zur Verbesserung zu erhalten. In ihrer Formulierung nutzt sie das Wort „ehrlich", stellt dieses in den Zusammenhang mit einer Erwartung und dadurch die positive Rückmeldung in Frage. Der letzte Satz des Ausschnitts lässt vermuten, dass die Lehrerin bereits zuvor mit ihr über das Betonen beim Lesen gesprochen hat. Es bleibt offen, ob M. die positive Rückmeldung annehmen und nutzen kann.

Szene 2:

I: […] mich würde interessieren, was denn für dich in diesem Gespräch wichtig war? (11)
J: Eigentlich, was ich gut kann.
I: Hm (bejahend).
J: Ja, und das wars.
[…]
I: Könnte die Frau D. was, oder die Lehrerin egal, wen du hast, aber könnte die etwas anders machen, dass es dir hilft?
J: Die bei der Kindersprechstunde?
I: Hm (bejahend).
J: (5) Etwas mehr Positives sagen. Nicht so viel Negatives.

(Interview J., Pos. 5-8; 107-110)

Auf die Frage, was J. im Gespräch mit seiner Lehrerin wichtig war, entgegnet er: „was ich gut kann". J. wünscht sich positive Rückmeldung von seiner Lehrerin. „Ja, und das wars", schließt er direkt an und unterstreicht dadurch seine vorausgegangene Aussage. Im weiteren Verlauf bekräftigt er, dass die Lehrerin mehr Positives zur Sprache bringen soll und weniger Negatives. Durch die hier verwendete Kontrastierung von positivem und negativem Feedback wird die Spannung,

doi.org/10.35468/5965-21

die für J. zwischen diesen beiden Formen zu liegen scheint, besonders betont. Dies wird durch die Quantifizierung „etwas mehr" bzw. „nicht so viel" zusätzlich unterstrichen. Gleichzeitig fällt auf, dass J. lange überlegt, bevor er diese Aussage tätigt, was durchaus unterschiedliche Gründe haben kann. Da J. positives Feedback im Interview mehrmals von sich aus benennt, scheint es für ihn ein wichtiges Thema zu sein. Im Gesamtkontext liegt die Vermutung nahe, dass J. auf diese Weise seinen Wunsch nach Anerkennung zum Ausdruck bringt.
Im Gegensatz zu J., dem insbesondere positive Rückmeldungen wichtig sind, bleibt bei M. offen, was sie von positivem bzw. negativem Feedback hält. Sie hinterfragt jedoch die ihr gegebene Rückmeldung und betont, dass diese „ehrlich" sein sollte. Auch in ihrem Interview wird Ehrlichkeit an unterschiedlichen Stellen thematisiert.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

In den Äußerungen der Kinder wird deutlich, dass sie sich ehrliche bzw. positive Rückmeldungen wünschen. Offen bleibt, ob mit dem Wunsch nach positiver Rückmeldung in erster Linie ein Bedürfnis nach Bestätigung und damit Motivationserhalt einhergeht, Kinder diese als Spiegel bzw. zum Abgleich für ihre eigene Wahrnehmung benötigen oder ob sie davon auch ein Angenommensein durch die Lehrperson ableiten. Letzteres wäre ungünstig, weil sie sich dadurch von der Lehrperson abhängig machen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit positives Feedback im Lerngespräch mit konstruktiver Rückmeldung, die dem Weiterlernen dient, einhergeht (vgl. Hattie 2014) oder ob das Feedback, von dem die Kinder sprechen, eher eine stützende und motivierende Funktion hat. Dazu wäre unter anderem ein vertiefender Blick in die konkreten Lerngespräche erforderlich, wobei dennoch die Deutung aus Kinderperspektive offenbleibt. Auf der Grundlage von Strijbos und Müller (2014) sowie von Weiner (1985) kann angenommen werden, dass Erfahrungen und Attributionsmuster der Kinder deren Deutungen beeinflussen. Die Akzentuierungen und Deutungsoptionen der beiden vorgestellten Kinder sind sehr unterschiedlich. Betrachtet man jeweils die gesamten Lerngespräche und Interviews, stellt sich die Frage, wie die individuellen Themen der Kinder – die Bedeutung positiven Feedbacks bei J. und die Frage, ob die Rückmeldung *ehrlich* gemeint ist bei M. – die in den Gesprächen mehrmals direkt oder indirekt zum Ausdruck kommen, deren Deutungen beeinflussen und dadurch über die (Nicht-)Annahme von Feedback entscheiden. Dass diese eine Rolle spielen, davon kann nach Strijbos und Müller (2014) ausgegangen werden. Weitergehend lassen die Ergebnisse von Hoya (2019) vermuten, dass die subjektiven Themen der Kinder besonders stark auf deren Deutung und somit die Annahme von Feedback wirken. Bei M. hätte das zur Folge, dass das geäußerte positive Feedback der Lehrerin keine oder nur geringe Wirkung zeigen würde.

doi.org/10.35468/5965-21

Ausgehend von den hier vorgestellten ersten Ergebnissen ist in der weiteren Analyse und Fortsetzung des Projekts nach der ko-konstruktiven Aushandlung von Bedeutungen und der Interaktion der Gesprächspartner:innen zu fragen, um einschätzen und verstehen zu können, wie Kinder Feedback deuten und unter welchen Umständen sie dieses annehmen können bzw. wann dies erschwert wird oder weniger gelingt. Dabei ist auch zu prüfen, inwieweit der Kommunikationsstil der Lehrenden und ein Einlassen auf die individuellen Themen der Kinder, somit eine inhaltliche Partizipation, die Gesprächssituation und schließlich perzeptives Feedback beeinflussen.

Literatur

Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.

Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1 (12), 197-212.

Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2021): Das Potenzial von Lernentwicklungsgesprächen nutzen. Kinder bei ihren individuellen Lernprozessen unterstützen. In: Grundschule aktuell 156, 26-30.

Fischer, M.; Wagner, M.-C. & Breuning, M. (2015): Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 143-159.

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hecker, U. (2009): Pädagogische Leistungskultur. In: H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzel, G. Schönknecht & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Bd. 127/128. Frankfurt am Main, 244-257.

Hoya, F. (2019): Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Knapp, D. (2018): ...weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren. Göttingen: V & R unipress.

Landwehr, N. (2003): Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. In: Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung 3. Bern: hep Verlag.

Marchand, S. & Spiegler, J. (2021): „Einfach hinnehmen" – Partizipation bei der Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (2), 257-272.

Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel & F. K. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Verlag Rüegger, 39-63.

Strauss, A. & Corbin, J. (2010): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Strijbos, J.-W. & Müller, A. (2014): Personale Faktoren im Feedbackprozess. In: H. Ditton & A. Müller (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann Verlag, 83-134.

Weiner, B. (1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: Psychological Review 92 (4), 548-573.

Winter, F. (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

doi.org/10.35468/5965-21