

Knapp, Damaris

Was Kinder von Lerngesprächen erwarten. Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen

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. 403-409. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Knapp, Damaris: Was Kinder von Lerngesprächen erwarten. Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen - 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. 403-409 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277789 - DOI: 10.25656/01:27778; 10.35468/6035-58*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277789>

<https://doi.org/10.25656/01:27778>

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

Damaris Knapp

Was Kinder von Lerngesprächen erwarten – Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen

„Also eine Kindersprechstunde ist etwas mit den Lehrern und Lehrerinnen und wo man selber sagen kann, was man von sich gut findet, was man im Unterricht macht und was man nicht gut findet. Wo man noch ein bisschen lernen kann. Und das sagen die Lehrerinnen und Lehrer auch. Und die schreiben das auch auf.“ (Johann, 9 Jahre)

Lerngespräche dienen der lernförderlichen und unterstützenden Begleitung des Lernens von Schüler*innen. In diesem Beitrag wird die Perspektive von Kindern fokussiert mit der Frage, wie Kinder Lerngespräche verstehen und was sie von ihnen erwarten. Zunächst wird die Gesprächsform „Lerngespräch“ begrifflich geklärt und theoretisch eingeordnet. Ausgehend von einer explorativen Studie an Grundschulen werden zentrale Ergebnisse zu den Erwartungen von Schüler*innen dargestellt und diskutiert.

1 Lerngespräch – eine begriffliche Klärung

Lerngespräche sind eingebettet in eine Pädagogische Leistungskultur (vgl. Bohl 2003; Winter 2018) und ermöglichen als Feedbackgespräche (vgl. Hattie 2014) das Nachdenken über eigenes Können und (Weiter-)Lernen. Die Gespräche zwischen Lehrperson und Kind finden im Kontext des Unterrichts statt, sind dialogisch angelegt, fokussieren den Lernstand, den Lernprozess und die Lernentwicklung und nehmen das Weiterlernen durch Zielvereinbarungen und die Planung nächster Lernschritte in den Blick (vgl. Fischer et al. 2015). Retrospektiv und prospektiv lernen Kinder durch Reflexion eigenes Lernen verstehen und sukzessive Verantwortung dafür zu übernehmen. Von strukturell verankerten Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl et al. 2022) unterscheiden sich Lerngespräche insbesondere durch die zeitliche Nähe zum Lernprozess bzw. Unterricht. Durch regelmäßige Lerngespräche während des Schuljahres kann schlüssig an konkrete Lernsituationen angeknüpft werden und eine kontinuierliche Lernbegleitung wird möglich (vgl. Knapp 2022).

2 Theoretische Fundierung

Im Sinne eines „reden mit“ und verbunden mit dem Ziel der Lernbegleitung wird mit Schüler*innen über ihr Lernen gesprochen. Gleichzeitig sind das Lernen des Kindes und seine Leistung Gesprächsgegenstand im Sinne eines „reden über“. Die daraus resultierende „doppelte Positionierung“ (Bonanati 2018, 408) von Schüler*innen markiert eine besondere Herausforderung in der Kommunikation. Durch das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in wird die Kommunikation zusätzlich beeinflusst. Eine tragfähige und vorurteilsfreie Beziehung ist erforderlich (vgl. Aich 2019), um offen über Stärken und Schwächen nachdenken und sprechen zu können. Gleichzeitig wird von Schüler*innen erwartet, dass sie selbstkritisch ihr Lernen reflektieren ohne zu wissen, inwieweit ihre Perspektive ernstgenommen wird oder gar Einfluss auf die künftige Leistungsbeurteilung hat. Neben diesen Unsicherheiten wird Kommunikation durch Deutungen aller am Gespräch Beteiligten beeinflusst. Lerngespräche sind eingebettet in ein „Zusammenspiel personaler Faktoren“ von Sender und Empfänger (Strijbos & Müller 2014, 90), wodurch das Prinzip der „doppelten Subjektivität“ (Landwehr 2007, 13) wirksam wird. Folglich hängt perzeptives Feedback nicht allein vom Inhalt ab, sondern auch vom situativen Kontext sowie der Wahrnehmung und Deutung durch die Feedbackempfänger*innen (ebd.). Dadurch werden Faktoren, wie das subjektive Erleben der Feedbacksituation oder leistungsbezogene Erfahrungen mit der Lehrperson, aber auch Motivation oder Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. -erfahrungen auf Seiten der Lernenden bedeutsam. Schüler*innen nehmen Feedback auf und verleihen diesem einen subjektiven Sinn und Lehrende ziehen Rückschlüsse aus der Beobachtung und binden diese in das weitere Gespräch ein. Beide bringen zudem individuelle Attributionsmuster (vgl. Weiner 1985) mit, welche die jeweiligen Deutungen beeinflussen. Hoya (2019) konnte bezogen auf Leseleistungen in der Primarstufe zeigen, dass der Wahrnehmung und Deutung von Feedback durch Lernende eine höhere Bedeutung zukommt als der Erteilung von Feedback durch Lehrende.

Kommunikation ist ein höchst sensibles und auch störepfindliches Konstrukt und gegenseitiges Verstehen wird zur Herausforderung für alle Beteiligten, wenn Lerngespräche lernunterstützend (vgl. Dollinger 2019) wirken sollen. Lernförderliches Feedback ist konkret und verhaltensbezogen, hat möglichst einen Bezug zum aktuellen Lernen, Handeln bzw. Verhalten und wird als glaubwürdig wahrgenommen und emotional verkräftbar erlebt. Neben einem reflektierten Umgang mit Werturteilen wird vorausgesetzt, dass Feedback in lernförderlicher Absicht erteilt wird und Lernende eine offene und lernbereite Haltung einnehmen (vgl. Landwehr 2007).

Die in der Kommunikation verankerten Herausforderungen sind u. a. in den unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden begründet. In dieser

explorativen Studie wird die Perspektive von Schüler*innen fokussiert als Beitrag für eine gelingende Kommunikation in Lerngesprächen.

3 Methodische Überlegungen

Die explorativ angelegte Studie, die in der qualitativ-rekonstruktiven Lehr-Lernforschung verortet werden kann, nimmt den Aspekt der Perspektivität auf und stellt die Sicht von Kindern (vgl. Heinzel 2012) ins Zentrum der ersten Teilstudie. Im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Bohnsack 2014) wurden die Daten in Forschungskolloquien erschlossen und kommunikativ validiert. Im weiteren Verlauf wird die Stichprobe ausgeweitet, die Perspektive von Lehrenden ergänzt sowie die Interaktion zwischen den Kommunizierenden im Lerngespräch analysiert. 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 weitere Erhebung und Auswertung einzubeziehen. Grundlage der vorliegenden Ergebnisse sind zwölf Interviews mit Kindern von der ersten bis zur vierten Klasse, die im Anschluss an Lerngespräche mit der Lehrperson geführt wurden. Beteiligt waren Schüler*innen aus sechs unterschiedlichen Lerngruppen an drei baden-württembergischen Schulen, einer städtischen und zwei ländlich gelegenen Grundschulen, wobei Lerngespräche an allen beteiligten Schulen Teil des pädagogischen Konzeptes sind. Dieser Teil der Studie fragt danach, wie Schüler*innen Lerngespräche wahrnehmen und welche Sinnkonstruktionen und handlungsleitenden Kognitionen aus der Perspektive von Kindern sichtbar werden.

4 Zentrale Ergebnisse: Kommunikation, gesehen werden und Anerkennung erleben

Das offene und axiale Kodieren mündete in die Kategorien *Kommunikation*, *Beziehung zur Lehrperson*, *Lernen & Weiterlernen* sowie *Feedback*. Als Kernkategorie bildete sich „*Gesehen werden und Anerkennung erleben*“ heraus, welche alle Kategorien durchzieht. In diesem Beitrag wird neben dieser Kernkategorie die Kategorie *Kommunikation* fokussiert.

Wenn Schüler*innen von *Kommunikation* sprechen, dann geht es ihnen um den Dialog zwischen Lehrperson und Kind, insbesondere die Tatsache, dass diese miteinander sprechen. Gleichzeitig haben Lernende die Erwartung, dass auch die Lehrperson dem Kind gegenüber ehrlich ist, so wie auch Lernende ehrlich sagen, was sie denken bzw. wie sie etwas selbstkritisch einschätzen. Darüber hinaus formulieren sie Wünsche, die sie an die Lehrperson richten: Diese soll sich für das

Kind interessieren, Positives bzw. Gelingen zur Sprache bringen und mit dem Kind über verschiedene Bereiche des Lernens sprechen, nicht nur über Mathematik und Deutsch.

Im Rahmen der Kernkategorie „*gesehen werden und Anerkennung erleben*“ sehen sich Lernende einerseits als Akteur*innen und andererseits werden Lehrende als handelnde Personen positioniert. Als aktive Gesprächspartner*innen wollen sie formulieren, wie es ihnen geht und was ihnen selbst wichtig ist. Von Lehrenden erwarten sie, dass diese über Aspekte sprechen, die auch für das Kind selbst bedeutsam sind, dass sie das Kind und seine Gefühle verstehen und schließlich, dass Lehrende wahrnehmen, was ein Kind kann und was es für sein Weiterlernen braucht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Grundschul Kinder eine klare Vorstellung davon haben, wann ein Lerngespräch aus ihrer Perspektive gelungen ist. Nämlich dann, wenn die Lehrperson das einzelne Kind mit seinen Stärken und seinem Können sieht und die individuellen Leistungen bzw. das Kind als solches anerkennt. Ihre damit verbundenen Erwartungen an die Lehrperson und das Lerngespräch, wie z. B. eine authentische und ehrliche Kommunikation sowie ihre Bedürfnisse in Bezug auf eine lernunterstützende Begleitung bringen sie unmissverständlich zum Ausdruck. Sich selbst sehen sie dabei als aktiv Handelnde und gleichzeitig in der Abhängigkeit von Lehrenden. Das dabei entstehende Spannungsfeld wird im Folgenden in den Blick genommen.

5 Diskussion

Die dargestellte Spannung verweist auf eine Abhängigkeit des Kindes von der Lehrperson. Im Lerngespräch wird *mit* dem Kind *über* sein Lernen gesprochen (Bonanati 2018). Wird das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in im Gespräch stärker wirksam als die partizipative Rolle des Kindes, kann eine Abhängigkeit für das Kind spürbar werden. Ausgehend von einem ungleichen Verhältnis zwischen den Gesprächspartner*innen besteht die Gefahr einer Angleichung der Perspektive des Kindes an die der Lehrperson (vgl. Bonanati 2018). Dies hat zur Folge, dass die Perspektive von Kindern nur eine Alibifunktion darstellt und Kinder die Sicht von Lehrenden übernehmen (sollen). Weiter stellt sich die Frage, ob Kinder die Wünsche, die sie formulieren, aufgrund eines Bedürfnisses einbringen oder, weil sie es als positiv erleben, mit der eigenen Perspektive und Selbsteinschätzung gefragt zu sein und deshalb diesen Aspekt aktiv verstärken wollen. Aufgrund der Tatsache, dass solche Wünsche von allen Kindern formuliert werden, ist anzunehmen, dass beide Beweggründe zum Tragen kommen.

Die Spannung, die für Schüler*innen spürbar wird, wird möglicherweise durch die Tatsache verstärkt, dass es inhaltlich um ihre Leistung geht und somit einen

sehr sensiblen Bereich. Die Abhängigkeit des Kindes von der Lehrperson erfordert auf Seiten von Lehrenden Rollenklarheit und Reflexivität, um diese von Schüler*innen wahrgenommene Spannung zu kompensieren bzw. zu minimieren – soweit dies in einem asymmetrischen Verhältnis möglich ist. Nur dann wird es möglich sein, die von den Schüler*innen geforderte Ehrlichkeit auf beiden Seiten einzulösen. Die starke Fokussierung und der Wunsch nach ehrlicher Kommunikation lassen fragen, warum dies für Lernende so bedeutsam ist. Mögliche Gründe könnten sein: Lernende haben den Eindruck, dass Lehrende nicht authentisch wirken, sie haben teilweise das Gefühl, diese sind nicht ehrlich oder enthalten ihnen Informationen vor. Dadurch kann Verunsicherung ausgelöst bzw. eine Abhängigkeit verstärkt werden. Möglich wäre auch eine Erklärung im Sinne von Partizipation und Gleichberechtigung: Kinder nehmen wahr, dass sie sich selbst kritisch reflektieren sollen und erwarten deshalb von Lehrenden, dass diese auch Kindern gegenüber ehrlich sind. In diesem Kontext kann auch der Wunsch nach positiver Rückmeldung von Gelungenem gehört werden, denn Kinder suchen nach Anerkennung und Bestätigung. Schließlich fördern Autonomie- und Kompetenzerleben (vgl. Deci & Ryan 1993) Lernentwicklungen und Lernerfolg. Die Tatsache, dass Kinder sich selbst als Akteur*innen positionieren, kann in der Nähe zum Unterricht bzw. zu konkreten Situationen begründet sein. Dies schließt an Fischer et al. (2015) an, die zeigen, dass Partizipation durch eine Nähe zu Lernhandlungen und eine Konkretisierung an Beispielen zunimmt. Gleichzeitig steht der Partizipation immer wieder der hohe Redeanteil von Lehrenden im Weg (vgl. Bonanati 2018), der auch in diesem Datensatz sichtbar wird. Dies könnte ebenso ein Hinweis auf eine versteckte Angleichung von Perspektiven oder auf bestehende Machtverhältnisse sein.

Ausgehend von der – von den Kindern – hervorgehobenen Bedeutung von Kommunikation und ihrem Wunsch nach positiver, lernförderlicher Rückmeldung und Anerkennung ist nach dem Zusammenhang zwischen inhaltlich formulierten Anliegen und dem, was von den Gesprächspartner*innen wie gedeutet und verstanden wird, zu fragen. Oder anders ausgedrückt: Verstehen Lernende, was Lehrende sagen wollen und entwickeln sie Deutungen, die der Intention der Lehrperson entsprechen bzw. lernförderlich sind – und umgekehrt?

Ausgehend von einem personenorientierten Ansatz (Rogers 1977) ist die Beziehungsebene wesentlich für eine gelingende Kommunikation. Das bedeutet, Empathie und eine bedingungsfreie Wertschätzung Kindern gegenüber sind ebenso bedeutsam wie ein authentisches Agieren der Lehrperson (vgl. Aich 2019). Auf dieser Grundlage hängt eine lernförderliche Wirkung von Lerngesprächen nicht nur von einer Passung zwischen Inhalt und Deutung ab, sondern es muss auch das interaktive Geschehen zwischen Lehrer*in und Schüler*in betrachtet werden.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass die Ambiguität in der Rolle der Schüler*innen, deren Selbstwahrnehmung und -deutung bei gleichzeitiger Abhängigkeit von der Lehrperson zu disparaten Deutungen führt. Im Hinblick auf die lernförderliche Funktion von Lerngesprächen (vgl. Dollinger 2019; Ertl et al. 2022) für den individuellen Lernprozess und eine individuelle Lernbegleitung sind die Prozesse der Kommunikation, Interaktion und des gegenseitigen Verstehens weiter in den Blick zu rücken. Verstehen und Verständigung stellen sensible und komplexe Prozesse dar (vgl. Strijbos & Müller 2014), die nicht nur durch Gesprächsinhalte und Deutungen determiniert werden, sondern ebenso durch die Art und Weise der Interaktionen und nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache etc.). Deshalb soll im nächsten Schritt die Interaktion zwischen Lehrperson und Kind fokussiert und analysiert werden – mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen sprachlichen und nonverbalen Aspekten aufzudecken. Damit geht die Hypothese einher, dass gegenseitiges Verstehen als bedeutsame Voraussetzung für eine lernförderliche Rückmeldung, durch nonverbale Kommunikation und den Kommunikationsstil der Lehrperson beeinflusst werden. Da diese Faktoren variabel sind und durch gezieltes Training bzw. Fortbildung von Lehrpersonen verändert werden können, wird hierin Potenzial zur Qualitätsentwicklung von Lerngesprächen angenommen.

Literatur

- Aich, G. (2019): Gesprächsführung mit Eltern. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: O. Vorndran & D. Schnoor (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Bertelsmann, 211-231.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 2. Aufl., Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- Deci, E.; Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H.2, 223-238.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12, 197-212.
- Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, 221-236.
- Fischer, M.; Wagner, M.-Ch. & Breuning, M. (2015): Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, 143-159.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, F. (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: F. Heinzel. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, 22-35.

- Hoya, F. (2019): Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Knapp, D. (2022): Wie Kinder Lerngespräche verstehen – Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte. In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, N. (2007): Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: H.e.p. Verlag.
- Rogers, C. R. (1977): *Therapeut und Klient*. München: Kindler.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- 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, 83-134.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological Review*, 92, H.4, 548–573.
- Winter, F. (2018): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.