Gefördert durch DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft

Werden Lernentwicklungsgespräche motivationsförderlich umgesetzt?

Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit in Lernentwicklungsgesprächen

Benjamin Kücherer[1], Sonja Ertl[2] & Andreas Hartinger[1]

[1] Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Augsburg ▪ [2] Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen, Universität Augsburg

Theoretischer Hintergrund

Lernentwicklungsgespräche (LEG) (z.B. Betz et al., 2019; Dollinger & Hartinger, 2020)

- Ca. 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen Lehrkraft, Kind und Erziehungsberechtigten
- Fokus auf Lernstand, Lernprozess und Lernentwicklung des Kindes; inhaltliche Umsetzung ist Schulen und Lehrkräften freigestellt
- In LEG werden i.d.R umgesetzt: (1) Kinder schätzen ihre Kompetenzen im Vorfeld ein, (2) Lehrkräfte nehmen ebenfalls eine Einschätzung der Kompetenzen vor, (3) im LEG erhalten die Kinder Feedback zu ihrem Lernen, (4) im Laufe oder am Ende des LEG werden gemeinsame Ziele für das weitere Lernen vereinbart, die (5) im weiteren Verlauf des Schuljahres überprüft (und ggf. angepasst) werden

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT) (z.B. Ryan & Deci, 2017)

- Kinder sollen sich kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben
- Förderlich dafür sind z.B.: klare Ziele (Erleben von Kompetenz; z.B. Aelterman et al., 2019), sinnvolle Wahlmöglichkeiten (Erleben von Autonomie; z.B. Ryan & Deci, 2020) und Empathie (Erleben von sozialer Eingebundenheit; z.B. Gilbert et al., 2021)
- Positive Effekte zeigen sich z.B. auf: intrinsische Motivation (Erleben von Kompetenz; z.B. Ryan et al., 2006), Engagement (Erleben von Autonomie; z.B. Núñez & León, 2019) und Wohlbefinden (Erleben von sozialer Eingebundenheit; z.B. La Guardia & Patrick, 2008)

Bisherige Befunde zeigen: In LEG werden Selbst- und Fremdeinschätzung (z.B. Ertl et al., 2022a; Ertl et al., 2022b; Ertl et al., 2023; Hartinger et al., 2022), Lernstand und (allerdings seltener) Lernentwicklung (z.B. Ertl et al., 2022c) berücksichtigt sowie passende und hilfreiche Ziele vereinbart (z.B. Ertl et al., 2022a; Ertl et al., 2022b; Ertl et al., 2023; Kücherer et al., 2022). Mit diesen wird im Verlauf des Schuljahres weitgehend weitergearbeitet (z.B. Ertl et al., 2022a). Bei qualitätvoller Umsetzung zeigen sich z.T. positive Effekte auf intrinsische Motivation und Attributionen (z.B. Ertl et al., 2023; Kücherer et al., 2023) und schulisches Selbstkonzept und Anstrengungsbereitschaft (z.B. Ertl et al., 2022a; Ertl et al., 2022b). Zudem werden die Kinder bei der Zielvereinbarung eingebunden (z.B. Kücherer et al., 2022). Noch nicht untersucht ist, inwiefern die drei psychologischen Grundbedürfnisse in LEG berücksichtigt werden.

Fragestellungen

1. **Lassen sich Äußerungen in LEG finden, von denen ein Einfluss auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse erwartet werden kann?**
2. **Inwieweit sind diese Äußerungen förderlich oder hinderlich für das Erleben der drei psychologischen Grundbedürfnisse?**
3. **Unterscheiden sich die einzelnen LEG hinsichtlich dieser Äußerungen?**

Methodik

Videoaufzeichnungen

Studie in zwei Kohorten (Schuljahre 2018/19 und 2019/20) mit Videoaufzeichnungen von insgesamt 62 LEG; Auswertung mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Lamnek, 2010); gute Beobachterübereinstimmung K = .77–.92 (Cohens-K nach Brennan & Prediger, 1981); Kategoriensystem: Zuordnung, ob Äußerungen förderlich oder hinderlich für (i) Erleben von Kompetenz (Wie wird über Stärken, mittlere Leistungen und Schwächen geredet?), (ii) Erleben von Autonomie (Besteht die Möglichkeit, Themenbereiche und Ziele anzusprechen und mitzuentscheiden?) und (iii) Erleben von sozialer Eingebundenheit (Finden Selbsteinschätzungen, eine Einbindung ins Gespräch und Nachfragen statt? Werden angemessene Reaktionen, Fürsorge und Interesse gezeigt? Gibt es eine Reaktion, wird Interesse an Aussagen gezeigt, wird zugehört?) sind

Fragebogendaten

200 Kinderfragebögen (44.8% weiblich) und 216 Elternfragebögen liegen vor; Beantwortung jeweils nach dem LEG mittels Likert-Skalen von 0 (*trifft nicht zu*) bis 3 (*trifft zu*)

Ergebnisse

1. Forschungsfrage:

Psychologische Grundbedürfnisse	Häufigkeit
(i) Erleben von Kompetenz	**2.476**
Stärke	1.678
mittlere Leistung	613
Schwäche	185
(ii) Erleben von Autonomie	**1.501**
Themenbereiche	1.305
Ziele	196
(iii) Erleben von sozialer Eingebundenheit	**11.729**
Aufforderung zur Selbsteinschätzung	167
Fürsorge zeigen	12
Einbindung ins Gespräch	4.477
Nachfragen	1.056
angemessene Reaktion auf Aussage	5.922
Interesse zeigen	18
keine Reaktion auf Aussage	62
kein Interesse an Aussage	9
bei Aussagen nicht zuhören	6
Insgesamt	*15.706*

2. Forschungsfrage:

	Äußerungen	
Psychologische Grundbedürfnisse	förderlich	hinderlich
(i) Erleben von Kompetenz	**84.7%**	**15.3%**
Stärke	98.7%	1.3%
mittlere Leistung	64.4%	35.6%
Schwäche	24.3%	75.7%
(ii) Erleben von Autonomie	**32.0%**	**68.0%**
Themenbereiche	25.1%	74.9%
Ziele	78.1%	21.9%
(iii) Erleben von sozialer Eingebundenheit	**99.3%**	**0.7%**
Aufforderung zur Selbsteinschätzung	100%	–
Fürsorge zeigen	100%	–
Einbindung ins Gespräch	100%	–
Nachfragen	100%	–
angemessene Reaktion auf Aussage	100%	–
Interesse zeigen	100%	–
keine Reaktion auf Aussage	–	100%
kein Interesse an Aussage	–	100%
bei Aussagen nicht zuhören	–	100%
Insgesamt	*90.6%*	*9.4%*

3. Forschungsfrage:

	Spannweite der förderlichen | hinderlichen Äußerungen		
Psychologische Grundbedürfnisse	(1) je LEG	(2) je Lehrkraft	(3) innerhalb der Klassen
(i) Erleben von Kompetenz	**9–70 | 0–31**	**16.4–60.0 | 0.0–18.0**	**3–36 | 0–31**
Stärke	5–56 | 0–5	12.6–45.3 | 0.0–1.8	2–31 | 0–5
mittlere Leistung	0–24 | 0–14	2.5–14.7 | 0.0–8.5	1–20 | 0–14
Schwäche	0–6 | 0–19	0.0–2.7 | 0.0–9.5	0–6 |0–19
(ii) Erleben von Autonomie	**0–46 | 0–42**	**17.0–42.3 | 1.6–41.0**	**0–40 | 0–13**
Themenbereiche	0–44 | 0–42	0.0–39.0 | 0.0–27.5	0–13 | 0–38
Ziele	0–5 | 0–5	0.6–5.0 | 0.0–3.4	0–3 | 0–5
(iii) Erleben von sozialer Eingebundenheit	**28–539 | 0–9**	**43.0–423.3 | 0.0–4.4**	**30–386 | 0–9**
Aufforderung zur Selbsteinschätzung	0–19 | –	0.0–13.7| –	0–15 | –
Fürsorge zeigen	0–2 | –	0.0–1.5| –	0–1 | –
Einbindung ins Gespräch	17–227 | –	21.0–150.6| –	8–124 | –
Nachfragen	1–62 | –	2.5–46.0| –	1–45 | –
angemessene Reaktion auf Aussage	5–353 | –	18.0–269.3| –	20–276 | –
Interesse zeigen	0–5 | –	0.0–2.3| –	0–5 | –
keine Reaktion auf Aussage	– | 0–9	– | 0.0–3.7	– | 0–9
kein Interesse an Aussage	– | 0–6	– | 0.0–1.2	– | 0–6
bei Aussagen nicht zuhören	– | 0–2	– | 0.0–0.5	– | 0–2
Insgesamt	*53–591 | 1–66*	*70.0–464.0 | 5.0–38.5*	*24–375 | 1–55*

3. Forschungsfrage:

	förderliche Äußerungen					
Psychologische Grundbedürfnisse	> 90.0%	80.0–89.9%	70.0–79.9%	60.0–69.9%	50.0–59.9%	< 50.0%
(i) Erleben von Kompetenz	30	8	13	9	1	1
(ii) Erleben von Autonomie	4	2	2	1	4	49
(iii) Erleben von sozialer Eingebundenheit	61	1	–	–	–	–
Insgesamt	*30*	*26*	*5*	*1*	–	–

Anmerkungen. (1) Spannweite der genannten Äußerungen in den einzelnen LEG, (2) Spannweite der durchschnittlich genannten Äußerungen durch Lehrkräfte und (3) Spannweite als Differenz zwischen maximaler und minimaler Anzahl genannter Äußerungen innerhalb von Klassen.

Zusammenfassung

- LEG werden überwiegend motivationsförderlich umgesetzt
- Dennoch z.T. große qualitative Unterschiede (1) zwischen den einzelnen LEG, (2) in der Umsetzung der LEG durch die Lehrkräfte und (3) innerhalb der Klassen
- Trotz geringem zeitlichem Umfang (15–30 Minuten) Auswirkungen auf Motivation
  → spricht für eine große subjektive Bedeutsamkeit der Gespräche für die Kinder
  → spricht auch dafür, dass das Potential der LEG noch nicht vollständig genutzt wird



Ausblick

- Auswertung von quantitativen Fragebogendaten und Triangulation mit Videodaten
- Berücksichtigung der Lehrkräfteprofessionalität (Fokus im DfG-Nachfolgeantrag seit 2023)

Literatur

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293 ▪ 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*. Gutersloh: Bertelsmann Stiftung. ▪ Brennan, R. L., & Prediger D. J. (1981). Coefficient Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement. 41*, S. 687–699. ▪ Dollinger, S., & Hartinger, A. (2020). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen. ▪ Ertl, S., Daumiller, M., Kücherer, B., Dresel, M., & Hartinger, A. (2023). Supporting intrinsic motivation and learning-friendly attributions in German student-teacher-conferences. *Education 3–13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2199775 ▪ Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B., & Furtak, E. M. (2022a). Formative assessment in the German student-teacher-conference format: Student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education*, *11(3),* 64–75. https://doi:10.11648/j.ijeedu.20221103.11 ▪ Ertl, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022b). 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. (2022c). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkraftprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 197–210). Münster & New York: Waxmann. ▪ Gilbert, W., Bureau, J. S., Poellhuber, B., & Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion, 45*(4), 436-455. ▪ Hartinger, A., Ertl, S., & Kücherer, B. (2022). Partizipation von Schüler*innen in bayerischen 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, Basel: Beltz Juventa Verlag. ▪ Kücherer, B., Ertl, S., & Hartinger, A., (2022). Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen: Wie werden Schüler*innen einbezogen? *Journal für LehrerInnenbildung, 2,* 98–110. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022-08 ▪ Kücherer, B. Ertl, S., & Hartinger, A. (2023). Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 410–415). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ▪ La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology, 49*(3), 201 – 209. ▪ Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. ▪ Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching, 25*(2), 147-159. ▪ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing. ▪ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860 ▪ Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (S. 795-849). John Wiley & Sons.

benjamin.kuecherer@uni-a.de