

Marina Welslau

Lehrerfeedback im Grundschulunterricht

**Fähigkeitsfeedback oder
Anstrengungsfeedback?**

Welslau, Marina: Lehrerfeedback im Grundschulunterricht: Fähigkeitsfeedback oder Anstrengungsfeedback?. Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2015

Buch-ISBN: 978-3-8428-8922-4

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-3922-9

Druck/Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Diplomica Verlag GmbH
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg
<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2015
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Abstract	4
1 Einleitung	5
<i>Theoretische Vorüberlegungen</i>	9
2 Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter	9
2.1 Lesekompetenz – ein Definitionsversuch	9
2.2 Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb von Lesekompetenz?.....	11
2.2.1 Außerschulische Faktoren – Familie	12
2.2.2 Schulische Faktoren – Feedback im Unterricht	14
3 Feedback im Unterricht	16
3.1 Feedback – Was wird darunter verstanden?.....	16
3.2 Forschungsstand	18
3.3 Welche Formen der Feedbackgabe gibt es?.....	20
3.4 Attributionstheorie nach Weiner.....	23
3.5 Fähigkeitsfeedback vs. Anstrengungsfeedback	25
3.6 Welche Funktion hat Feedback im Unterricht?.....	26
3.7 Wodurch kann das Lehrerfeedback beeinflusst werden?	31
<i>Empirische Untersuchung</i>	33
4 Einsatz von Fähigkeits- und Anstrengungsfeedback im Unterricht	33
4.1 Forschungshypothesen	33
4.2 Beschreibung des Sample	35
4.3 Methoden	36
4.3.1 Quantitative Forschung.....	37
4.3.2 Qualitative Forschungen	39
4.4 Forschungsfeld	43
4.5 Durchführung der Datenerhebung	44
4.6 Ergebnisse	48

<i>Schlussbetrachtung</i>	55
5 Diskussion	55
6 Fazit und Ausblick	59
Abbildungsverzeichnis	61
Abkürzungsverzeichnis	62
Literaturverzeichnis	63
Anhang	67
Interviewtranskripte	67

Zusammenfassung

Die Studie untersucht den Einfluss des attributionalen Feedbacks vor dem Hintergrund der Forschungsgebiete der Lesekompetenz. Kausalattributionen als psychologische Erklärungen eigener Leistungsergebnisse stellen wichtige motivationale Orientierungen dar, die das Lernverhalten günstig oder ungünstig beeinflussen können. Auf der Basis dieser theoretischen Forschungsbefunde zu Lesekompetenz und Feedback sollen unterrichtspraktische Möglichkeiten durch Rückmeldung der Lehrerinnen und Lehrer mittels einer Fragebogenbefragung und eines Experteninterviews untersucht werden, die zu einer systematischen Förderung der Lesekompetenz mittels Fähigkeits- und Anstrengungsfeedback. Die allgemeine Wirksamkeit von Lehrerrückmeldungen im Unterricht wurde bereits 2009 von HATTIE aufgezeigt. Geeignet zur nachhaltigen Förderung der Leistungsmotivation erwies sich vor allem das Anstrengungsfeedback, da die Schülerinnen und Schüler mit dieser Art des Feedbacks eine Rückmeldung hinsichtlich eines bestimmten Vorgehens bekommen, welches sie in einer anderen Bearbeitungssituation erneut anwenden können. Im Gegensatz dazu wird das Fähigkeitsfeedback untersucht, bei dem das Talent der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben wird. Durch die Hervorhebung des Talents kann die Schülerin oder der Schüler jedoch zu der Annahme gelangen, dass die Begabung auch auf weitere Bereiche übertragbar ist und somit keine Anstrengungen für das Erreichen von Lernzielen notwendig sind.

Abstract

The work examines the influence of attributional feedback in the context of the fields of research of reading skills. Causal attributions as psychological explanations of own performance results represent important motivational orientations that can influence the learning behaviour favourable or unfavourable. Based on these theoretical research findings on reading skills and feedback, teaching practical possibilities are investigated by the feedback provided by the teacher in classroom. By means of questionnaire surveys and expert interviews, the aspects of ability and effort feedback are explored, leading to a systematic promotion of reading skills. The general effectiveness of teacher feedback in the classroom has been shown already in 2000 by HATTIE. In particular, the effort feedback proved to be suitable for the promotion of the sustainable achievement motivation, because with this kind of feedback, students receive a feedback regarding a certain procedure, which they can apply again in another processing situation. In contrast, the ability feedback is investigated, in which the talent of the students is stressed. However, by highlighting the talent the students can come to the assumption that the talent is transferable also to other areas and therefore no efforts for the achievement of learning objectives is necessary. However, by the registration regarding the talent the child can reach the conviction that no effort requires it for the processing of tasks generally.

1 Einleitung

„Du hast Talent im Lesen!“ – derartige oder vergleichbare Rückmeldungen werden täglich in den Schulen im Leseunterricht verwendet (Lehrerin 6). Lehrerinnen und Lehrer bewerten die Beiträge der Schülerinnen und Schüler¹ fortlaufend im Lehr-Lern-Prozess. Sie nicken und lächeln, schütteln den Kopf und runzeln die Stirn, loben SuS oder tadeln sie, sagen einer Lesegruppe, dass sie heute prima gelesen haben oder dass sie sich undiszipliniert verhalten hat oder sich nicht genügend angestrengt hat. Vermutlich handelt es sich dabei teilweise nicht einmal um bewusste Bemerkungen der Lehrkräfte. In mancher Hinsicht werden die Rückmeldungen jedoch auch sehr überlegt und bewusst vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer dargeboten.

Umstritten ist die Wirkung derartiger Rückmeldungen, und zwar dahin gehend, ob sie eine Lernförderlichkeit aufweisen oder eventuell lernhemmende Wirkungen konstatiert werden können. Das Interesse der vorliegenden Studie besteht darin, die Wirksamkeit von Feedback im Leseunterricht mit Blick auf die Förderung der Lesekompetenz zu untersuchen. Die fragliche Unterstützung durch Feedback soll erforscht werden, indem die Verwendung von Fähigkeitsfeedback der Verwendung von Anstrengungsfeedbacks im Leseunterricht gegenübergestellt wird.

Welche Möglichkeiten und Gefahren Rückmeldungen im Schulalltag bergen und welche Auswirkungen eine unüberlegt eingesetzte Rückmeldung auf den Lerner oder die Lernerin haben kann, wird im Schulalltag häufig nicht in ausreichendem Maße beachtet. Infolgedessen soll untersucht werden, ob richtig eingesetztes Feedback dazu verhelfen kann, erwünschte Verhaltensweisen zu stärken und die Kompetenz des Lesens zu fördern.

Diese Studie dient der Unterstützung eines Forschungsprojektes, welches untersucht, wie die Lesekompetenz der Kinder in der Grundschule durch Lehrerinnen und Lehrer, aber auch durch die Eltern, eine Förderung erfahren kann.

Lehrerinnen und Lehrer, für die sich das tägliche unterrichtliche Handeln zu einer automatisierten Tätigkeit manifestiert hat, würden die Aktualität des Themas Feedback im Unterricht zunächst möglicherweise trivialisieren. SuS erhalten doch stets Rückmel-

¹ Nachfolgend wird SuS synonym für Schülerinnen und Schüler verwendet.

dungen innerhalb des üblichen Unterrichtsgeschehens. Dennoch kann es nicht dringlicher sein, die Aktualität geeigneter Werkzeuge zur Förderung der Lesekompetenz aufzuzeigen. Unter Lesekompetenz wird nicht etwas Vererbtes oder von Geburt an Gegebenes verstanden, sondern ein gedankliches Gedankenkonstrukt (Hurrelmann, 2007), welches im Laufe des Lebens erworben wird. Die Ergebnisse von PISA legen unmissverständlich dar, dass dieser Erwerbsprozess eine besondere Hürde der Grundschulzeit darstellt. Dass hinsichtlich der Förderung der Lesekompetenz ein defizitärer Prozess in den Grundschulen stattfindet, weisen die Ergebnisse von PISA nach. Dies ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass Lehrerinnen und Lehrer unzulängliche Kompetenzen in Bezug auf die Vermittlung vorweisen, sondern dahin gehend, dass die divergente Lebenssituation der Familien in Deutschland eine veränderte Konstruktion der Institution Schule fordert. Es gilt, durch den Unterricht Missstände zu egalisieren.

Die Lesekompetenz ist eine der entscheidendsten Kompetenzen, die Kinder in der Grundschule erwerben sollten, denn sie ist für die weitere Schullaufbahn und die spätere berufliche Karriere immens wichtig. Dass Lesekompetenz, außer durch Intelligenz, Migrationshintergrund oder weitere soziale Aspekte, ebenso durch andere Faktoren beeinflusst werden kann, bleibt in der Fachliteratur häufig unberücksichtigt. Auch die Lehrkräfte selbst leisten einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz, indem sie Schülerinnen und Schülern im Unterricht Feedback geben. Welche Art des Feedbacks lernförderlich oder sogar lernhemmend wirkt, soll diese Untersuchung zeigen.

Dass Rückmeldungen ein wichtiges Instrument des schulischen Lehr-Lern-Kontextes darstellen, ist nicht neu. Schon in den 1970er Jahren konnte die wichtige Bedeutung einer Rückmeldung für den Lernprozess herausgestellt werden (Spanhel, 1977, S.87). Bereits damals war bekannt, dass sich SuS im Unterricht ihrer Verhaltensweisen und Kompetenzen nicht in dem Maße bewusst sind, dass Verhaltensänderungen oder Kompetenzzuwächse eingeleitet werden könnten (Spanhel, 1977, S. 91).

Der erste Teil des vorliegenden Buches, der sich in zwei Abschnitte gliedert, widmet sich den grundlegenden theoretischen Erkenntnissen der Lesekompetenz und des Feedbacks. Im ersten Abschnitt wird die Entwicklung der Lesekompetenz thematisiert. Nachdem der Begriff der Lesekompetenz erläutert wurde, geht es anschließend um mögliche Einflussfaktoren, die auf diese Kompetenz einwirken können. Faktoren, wie

beispielsweise die Familie oder das soziale Umfeld im Allgemeinen, werden aus dem Grund näher betrachtet, als dass sich Auswirkungen auf die Lesekompetenz konstatieren lassen. Die Einflussfaktoren werden in außerschulische und schulische Aspekte gegliedert. Diese Aufteilung wird vorgenommen, damit deutlich wird, warum die schulischen Einflussfaktoren einen erheblichen Stellenwert einnehmen und folglich auch dem Feedback seitens der Lehrerinnen und Lehrer Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Im zweiten Abschnitt des ersten Teils wird das Feedback im Unterricht behandelt. Zunächst wird auch hier die Begrifflichkeit näher erläutert und anschließend der Forschungsstand bezüglich des Feedbacks im Unterricht skizziert. Innerhalb dieser Ausführungen wird auf die für dieses Thema sehr bedeutende Studie von HATTIE (2009) eingegangen. Anschließend werden die verschiedenen Formen des Feedbacks dargelegt und unter Zuhilfenahme eines selbst entworfenen Modells verdeutlicht. Da im Hinblick auf das Thema das attributionale Feedback im Vordergrund steht, wird im Anschluss explizit auf das Fähigkeits- und Anstrengungsfeedback eingegangen, wobei zunächst die Grundlage mit der Attributionstheorie von WEINER gelegt wird. Danach werden Funktionen des Feedbacks im Hinblick auf den Unterrichtsalltag erläutert. Mit Blick auf die Wirksamkeit von Feedback werden HATTIES (2009) Ergebnisse aufgezeigt und in Bezugnahme zu seinem Modell verdeutlicht. Im letzten Punkt sollen das dem Forschungsprojekt zugrunde gelegte Modell zum Feedback im Unterricht erläutert und damit Einflussfaktoren aufgezeigt werden, die auf das Lehrerfeedback² einwirken können.

Der Theorie schließt sich der empirische Teil dieses Buches an. Zunächst werden Forschungshypothesen aufgestellt, die durch die Ergebnisse der Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern verifiziert oder falsifiziert werden sollen. Anschließend wird das empirische Vorgehen dargestellt, wobei zunächst das Sample beschrieben wird.

Im nächsten Abschnitt werden die für die Untersuchung verwendeten Methoden thematisiert. Da sich für die Untersuchung des vorliegenden Buches für eine Triangulation zweier Methoden entschieden wurde, werden diese getrennt erörtert und die beiden Methoden Fragebogen und Interview umschrieben. Des Weiteren wird das Forschungs-

² Unter diese Bezeichnung wird im Folgenden ebenso das Feedback von Lehrerinnen gefasst

feld charakterisiert und die Durchführung der Datenerhebung geschildert. Die Interviewtranskripte werden im Anschluss mithilfe der Inhaltsanalyse von MAYRING (2010) ausgewertet und die Ergebnisse durch ein Balkenmodell veranschaulicht.

In einem letzten Schritt werden die vorher aufgestellten Hypothesen im Kontext der Ergebnisse diskutiert. Hierbei soll deutlich werden, ob sich eher das Fähigkeitsfeedback oder eher das Anstrengungsfeedback zur Förderung der Lesekompetenz eignet. Im Eingangsbeispiel wählt die Lehrerin 6 das Fähigkeitsfeedback, indem sie das Talent des Schülers lobt. Das Interesse der Studie besteht darin, zu untersuchen, ob sie in Bezug auf die Lesekompetenz des Schülers durch diese Rückmeldung eine Förderung bewirken kann. Das abschließende Fazit gibt einen Ausblick auf die weitere Forschungsentwicklung und reflektiert die Untersuchung.

Theoretische Vorüberlegungen

2 Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter

Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Lesekompetenz im Grundschulalter hinsichtlich dessen, wie sich Feedback im Unterricht auf die Entwicklung der SuS auswirken kann. Die Ausführungen zur Definition des Begriffes Lesekompetenz sind zum größten Teil der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 entnommen. Die Erfassung des Begriffes in einer derartig umfassend angelegten Studie macht deutlich, dass das Thema Lesekompetenz und vor allem die Förderung dieser von aktuellem Interesse ist. Nachdem der Begriff der Lesekompetenz erörtert wurde, sollen Einflussfaktoren dargestellt werden, die den Erwerb der Lesekompetenz beeinflussen können. Die Ausführungen zu außerschulischen und schulischen Faktoren machen deutlich, welche Relevanz die schulischen Faktoren zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht besitzen.

2.1 Lesekompetenz – ein Definitionsversuch

Lesekompetenz bezeichnet die „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 23). Diese Definition verdeutlicht, dass in der Untersuchung von PISA die Lesekompetenz umfassender verstanden wird und über die Fähigkeit, Buchstaben miteinander zu verbinden und diese Fähigkeit als Lesen zu bezeichnen, hinausgeht. Vielmehr steht insbesondere der Umgang mit lebenspraktisch relevantem Textmaterial im Mittelpunkt der Konzeption zur Lesekompetenz. Diese Konzeption ist ausgerichtet auf Verstehen, Informationsentnahme, Reflektieren und Bewerten. In einer Kultur, die durch Schrift und Sprache kommuniziert und den größten Teil ihres Wissens in Texte fasst, gewinnt das Lesen in allen Phasen des Lebens eine hohe Bedeutung. Es eröffnet als kulturelle Schlüsselqualifikation die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und ermöglicht die Wissensaneignung (Schaffner/Schiefele/Drechsel/Artelt, 2004, S. 93). Lesen ist die zentrale Voraussetzung für schulische und berufliche Erfolge und ein wichtiger Weg, um in unsere Kultur hineinzuwachsen (Hur-

relmann, 2004, S. 37-60). SCHAFFNER et al. (2004) beschreiben die Lesekompetenz als eine wichtige Komponente von Literalität, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist. Lesekompetenz umfasst die Fähigkeit, in Text vorliegende Informationen dekodieren und interpretieren zu können (Schaffner et al. 2004, S. 94). ROST (2001, S. 451) skizziert, dass dabei generell zwischen Lesefertigkeit und Leseverständnis unterschieden wird, wobei Lesefertigkeit die Kompetenz impliziert, Grapheme in Phoneme zu dekodieren. Leseverständnis hingegen ist als die Kompetenz zu sehen, mit der Geschriebenem einen Sinngehalt entnommen werden kann. Die Entwicklung von Lesefertigkeiten gilt es, vornehmlich im ersten und zweiten Schuljahr mit dem Schriftspracherwerb anzubahnen, während das Leseverständnis darauf aufbauend Ziel des Leseunterrichts des dritten und vierten Schuljahres ist. Nach BOS, LANKES, SCHWIPPERT, VALTIN, VOSS, BADEL und PLABMEIER (2003, S. 73ff.) gilt, dass im Hinblick auf die Förderung des Leseverständnisses zwei verschiedene Leseintentionen zu unterscheiden sind: das Lesen literarischer Texte sowie das Lesen von Schriften, die den Erwerb und Gebrauch von Informationen stützen (Bos et al., 2003). Hinsichtlich beider Leseintentionen werden folgende Aspekte der Verstehensleistung differenziert: (a) Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen, (b) einfache Schlussfolgerungen ziehen, (c) komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen sowie (d) Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache (Bos et al., 2003, S. 74). Diese Überlegungen bezüglich der Lesekompetenz gehen mit denen von der Kultusministerkonferenz (KMK 2004a) erlassenen Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch einher. Wie zu Beginn beschrieben, legt auch das PISA-Konsortium der empirischen Untersuchung ein Konstrukt von Lesekompetenz zugrunde, welches sich primär auf die kognitive Dimension des Textverstehens und vor allem auf Sach- und Informationstexte konzentriert (Hurrelmann, 2007, S. 21). So werden die folgenden Dimensionen von PISA erfasst, die als Stufen der Lesekompetenz gelten können.

1. Texte finden und auf sie zugreifen
2. Texte interpretieren und einordnen
3. Texte reflektieren und evaluieren (Schaffner et al. 2004)

HURRELMANN (2007) stellt fest, dass mit dem Begriff der Kompetenz schließlich ein Fähigkeitspotenzial ausgedrückt werden soll, welches einen Menschen in Bezug auf relevante Anforderungen und Ziele handlungsfähig macht. Die Frage, worin die maßstabsetzenden Anforderungen an die Lesekompetenz bestehen, beantwortet HURRELMANN (2007) mit dem Literacy-Konzept der anglo-amerikanischen Forschung, welches leitgebend für das Konstrukt von PISA sowie die Bildungsstandards ist. Für das Literacy-Konzept besteht die Bezugsnorm in Basisqualifikationen für den gesellschaftlich-pragmatischen Bedarf (Hurrelmann, 2007). In diesem Verständnis ist Lesekompetenz ein Werkzeug, das für die Bewältigung charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen erforderlich ist, denen durchschnittliche Gesellschaftsteilnehmer im Alltag und Beruf begegnen (Hurrelmann, 2007, S. 21). Zusammenfassend lässt sich die Definition der Lesekompetenz als das Verstehen von Texten, Anwenden des Verständnisses, Nachdenken über Texte und sich mit ihnen beschäftigen, fixiert werden (Schaffner et al 2004). Im Hinblick auf die individuelle Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule ist es unerlässlich, die Lesekompetenzstufen von PISA und die Bildungsstandards zu berücksichtigen, um die Fähigkeiten des Schülers entsprechend einordnen und fördern zu können.

2.2 Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb von Lesekompetenz?

Während PISA das Lesen pragmatisch als Kulturwerkzeug bestimmt und darin die Schlüsselqualifikation für eine zufriedenstellende Lebensführung sowie beruflichen und wirtschaftlichen Erfolg sieht, weisen weitere Untersuchungen darauf hin, dass neben der kognitiven Grundfähigkeit zum einen soziale Bedingungen und zum anderen individuelle Aspekte wie Leseinteresse eine ganz entscheidende Rolle für die Ausbildung der Lesekompetenz spielen (Artelt et al., 2001, S. 127ff.). Die Konzeptualisierung der Lesekompetenz von GROEBEN & HURRELMANN (2002) berücksichtigt die motivational-emotionalen und kommunikativen Dimensionen kompetenten Lesens.

PISA zeigt, dass der systematische Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen und den Leseleistungen der befragten 15-Jährigen in keinem anderen Land so groß ist wie in Deutschland (Schaffner et al 2004). Es gelingt den Schulen hierzulande offenbar besonders schlecht, die verschiedenen Sozialisationsbedingungen von Kindern