

Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen

Sonja Ertl, Simone Weißenhorn, Benjamin Kücherer, Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Ertl, Sonja, Simone Weißenhorn, Benjamin Kücherer, and Andreas Hartinger. 2022. "Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen." In *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, edited by Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker, and Susanne Miller, 155–62. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5965-18>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0



*Sonja Ertl, Simone Weissenhorn,
Benjamin Kücherer und Andreas Hartinger*

Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

In Lernentwicklungsgesprächen (LEG) werden üblicherweise Ziele vereinbart, die die Schüler:innen beim weiteren Lernen unterstützen sollen. In unserem Beitrag wird die Frage thematisiert, inwieweit solche Ziele so vereinbart sind, dass leistungs- und motivationsförderliche Effekte erwartet werden können. Dabei werden die S.M.A.R.T.-Kriterien (Doran 1981) als Orientierungsraster angewendet. Zudem wurde untersucht, inwieweit sich Schüler:innen an Zielvereinbarungen erinnern. Die Ergebnisse zeigen, dass zum einen im Durchschnitt viele der S.M.A.R.T.-Kriterien umgesetzt werden, dass dies zum anderen aber zwischen den Klassen variiert. Bezüglich der Erinnerungsleistung zeigt sich, dass sich eine substanziale Anzahl an Kindern bereits am Montag nach ihrem LEG nicht mehr an ihre Ziele erinnert.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche, Zielvereinbarung, S.M.A.R.T.-Kriterien, Regressionsanalysen

1 Einführung

Leistungsrückmeldungen sollen nicht nur den aktuellen Lernstand und die zurückliegende Lernentwicklung in den Blick nehmen, sondern auch im „feed forward“ (Hattie & Timperley 2007, 86) die künftige Lernentwicklung berücksichtigen. In unserer Studie werden Lernentwicklungsgespräche (LEG) in Bayern (sie dienen dort als Ersatz für das Zwischenzeugnis) mit Blick auf die Förderung dieser künftigen Lernentwicklung untersucht. Konkret werden die in diesen Gesprächen vereinbarten Ziele genauer in den Blick genommen.

2 Lernentwicklungsgespräche und Zielvereinbarungen

In den in der Regel ca. 15- bis 30-minütigen Lernentwicklungsgesprächen zwischen einer Lehrperson und einem Kind – im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten – sollen die Stärken und Schwächen des Kindes thematisiert werden, vor allem aber auch die vergangene und künftige Lernentwicklung im Fokus stehen (vgl. Wilhelm 2015; Bonanati 2018). Auch wenn bezüglich der konkreten Durchführung der LEG kaum Vorgaben bestehen, so werden im Normalfall während oder am Ende des Gesprächs mit dem jeweiligen Kind Ziele für das weitere Lernen vereinbart, die dann im weiteren Verlauf des Schuljahres überprüft oder ggf. angepasst werden sollen (vgl. Ertl u. a. 2022).

Ziele stellen nicht nur ein wichtiges Element im Feedback-Prozess dar (Hattie & Timperley 2007), sie sind auch bedeutend für die Lern- und Leistungsmotivation (Dresel & Lämmle 2017). Dabei kann der Fokus entweder auf den Zielen oder auf den Maßnahmen zur Zielerreichung liegen (Brandstätter & Hennecke 2018). Als günstig für die Zielerreichung sowie im Hinblick auf die Förderung von Motivation und Leistung haben sich Ziele erwiesen, die spezifisch sind, die Lernenden herausfordern, also vom Schwierigkeitsgrad her adäquat sind, und die sehr konkret sind (vgl. ebd.). Zudem „müssen [Ziele] im Gedächtnis aktiviert bleiben, auch wenn sich gerade keine Gelegenheit zum Handeln ergibt oder aber eine Handlungssequenz unterbrochen werden muss“ (ebd., 333; auf Grundlage von Goschke & Kuhl 1993). Für solche motivations- und leistungsförderlichen Ziele bieten die S.M.A.R.T.-Kriterien (vgl. Doran 1981) eine sinnvolle Orientierung. S.M.A.R.T. steht dabei für spezifisch, *messbar*, *aktivitätsorientiert* (angepasst für den Grundschulbereich, da im Sinne des konstruktivistischen Lernens die eigene Aktivität von Bedeutung ist), *realistisch* und *terminiert* (vgl. Baumann u. a. 2020, 97ff.). Werden Ziele nach diesen Kriterien formuliert, so sind darin sowohl das Ziel als auch die Maßnahme, die zum Ziel führt, festgehalten.

Zielvereinbarungen in LEG sind bislang wenig erforscht. Häbig (2018, 374) kommt in ihrer Untersuchung mit Schüler:innen des Gymnasiums zu dem Schluss, dass in den vereinbarten Zielen Kriterien guter Lernziele nur teilweise erfüllt sind. Im Rahmen einer eigenen Vorstudie zeigte sich über die Jahrgangsstufen 1 bis 3 hinweg, dass die vereinbarten Ziele von einigen Kindern schnell wieder vergessen werden und dass sie sich in ihrer Formulierung deutlich unterscheiden (vgl. Dollinger & Hartinger 2019).

Zur Qualität von vereinbarten Zielen in LEG im Grundschulbereich liegen bislang keine Befunde vor. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Untersuchung.

3 Fragestellung

Im Fokus des Beitrags stehen dabei die folgenden Fragestellungen:

1. Auf welchem Abstraktionsgrad werden in LEG Ziele vereinbart?
2. Welche Qualität weisen die vereinbarten Ziele hinsichtlich der S.M.A.R.T.-Kriterien auf?
3. Erinnern sich die Kinder an ihre Ziele?
4. Spielt die Qualität der Ziele eine Rolle für die Erinnerungsleistung?

Bisherige Befunde zeigen, dass die qualitative Umsetzung der einzelnen Elemente der LEG zwischen einzelnen Klassen variiert (vgl. z. B. Ertl u. a. 2022). Daher wird dies auch hier erwartet. Ausgehend von den Befunden unserer Vorstudie (vgl. Dollinger & Hartinger 2019) erwarten wir zudem, dass sich die Kinder nicht immer an die vereinbarten Ziele erinnern. Da Ziele, die nach den S.M.A.R.T.-Kriterien formuliert sind, spezifischer und konkreter sind, gehen wir davon aus, dass die Zielqualität in der Gruppe der Kinder, die sich (teilweise) an ihre Ziele erinnern, höher liegt als in der Gruppe der Kinder, die sich nicht oder falsch an die vereinbarten Ziele erinnern.

4 Methode

Aus zwei Kohorten in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 liegen aus insgesamt 47 Klassen die vereinbarten Ziele von 462 Kindern der zweiten Jahrgangsstufe schriftlich vor.¹

Die Anzahl der vereinbarten Ziele pro Kind verteilt sich dabei folgendermaßen:

- 9 Kinder ohne Ziel
- 210 Kinder mit einem Ziel
- 171 Kinder mit zwei Zielen
- 69 Kinder mit drei Zielen
- 4 Kinder mit vier Zielen

Damit können insgesamt 775 vereinbarte Ziele analysiert werden. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Bezüglich des Abstraktionsgrades wurde erfasst, ob im Rahmen der Zielvereinbarung lediglich ein Ziel oder eine Maßnahme oder ob beides schriftlich festgehalten wurde.

Für die Analyse der vereinbarten Ziele nach den S.M.A.R.T.-Kriterien wurden insgesamt 13 Indikatoren für die einzelnen Kriterien entwickelt (s. Tab. 1). Anschließend wurde für alle Ziele kodiert, ob sie die einzelnen Indikatoren erfüllen

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

(1) oder nicht (0). Schließlich wurde daraus ein Wert für die Zielqualität zwischen 0 und 1 berechnet; die Terminierung wurde dabei nicht berücksichtigt, da diese meist mündlich im Rahmen des LEG oder des Unterrichts besprochen wurde.

Tab. 1: S.M.A.R.T.-Kriterien und Indikatoren (eigene Darstellung)

Kriterien	Indikatoren
spezifisch	sprachlich eindeutig
	inhaltlich eindeutig
	inhaltlich konkret
	bzgl. Umfang konkret
	knapp
messbar	einfach (ohne Fachbegriffe)
	messbar für das Kind
aktivitätsorientiert	messbar für die Lehrkraft
	auf eigenes Handeln ausgerichtet
	Ich-Formulierung
realistisch	positiv formuliert
	inhaltlich realistisch
	bzgl. der Häufigkeit realistisch

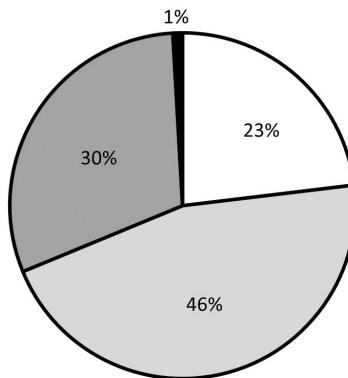
Die Interraterreliabilität wurde anhand der prozentualen Übereinstimmung erfasst (Holsti-Formel; vgl. Döring & Bortz 2016, 346) und liegt bzgl. der Analyse der Ziele nach den einzelnen Indikatoren mit Werten von .67 bis .96 im akzeptablen bis sehr guten Bereich.

Ob sich die Schüler:innen an das bzw. an die vereinbarten Ziele erinnern, wurde jeweils am Montag nach dem LEG im Rahmen eines Fragebogens erfasst. Die Auswertung geschah mit der zweistufigen Skala *falsch/nicht erinnert* und (*teilweise*) *richtig erinnert*. Als (*teilweise*) *richtig erinnert* wurden auch Aussagen gewertet, die zwar im Wortlaut nicht korrekt waren, die das Ziel und / oder die entsprechende Maßnahme jedoch inhaltlich korrekt benannten. Für 593 Zielvereinbarungen liegen Angaben zur Erinnerungsleistung der Ziele vor.

Mittels eines t-Tests bei unabhängigen Stichproben wurde überprüft, ob sich Unterschiede bzgl. der Umsetzung der Zielqualität bei den Kindern zeigen, die sich an ihre Ziele (*teilweise*) erinnern, und den Kindern, die sich nicht oder falsch an ihre Ziele erinnern. Um zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität besteht, wurde eine Regression unter Berücksichtigung der Klassenstruktur mittels MPlus (Muthén & Muthén 2017) berechnet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen präsentiert:
zu 1.) Wie Abbildung 1 zeigt, werden mit den Kindern überwiegend Maßnahmen (46 %) oder Ziele und Maßnahmen (30 %) vereinbart, um die jeweiligen (übergeordneten) Ziele zu erreichen.



■ nur Ziel ■ nur Maßnahme ■ Ziel und Maßnahme ■ weder Ziel noch Maßnahme

Abb. 1: Abstraktionsgrad der vereinbarten Ziele (eigene Darstellung)

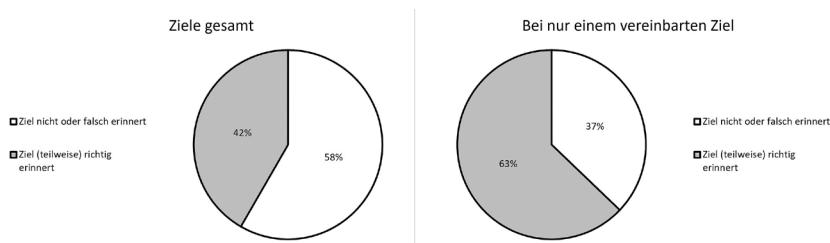
zu 2.) Die Zielqualität bzgl. der S.M.A.R.T.-Kriterien liegt über die gesamte Stichprobe hinweg bei einem mittleren Wert von .71 ($SD = .13$; $Min = .31$, $Max = 1.0$). Die Intraklassenkorrelation (ICC) liegt bei .166. Dies zeigt, dass bezüglich der Zielqualität substanziale Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen vorliegen. Die Ziele der einzelnen Lehrkräfte weisen demnach unterschiedlich viele Indikatoren der S.M.A.R.T.-Kriterien in den Zielvereinbarungen auf. Die Spannweite zwischen einzelnen Klassen reicht dabei von im Mittel mindestens 6.8 berücksichtigten Indikatoren bis hin zu einem Mittel von maximal 12.2 berücksichtigten Indikatoren.

Wie in Tabelle 2 zu erkennen ist, werden sechs der 13 Indikatoren in fast allen Zielen (> 90 %) umgesetzt. Zwei Indikatoren fallen jedoch deutlich ab (< 20 %): In nur einem geringen Anteil wird ein konkreter Umfang bezüglich der Maßnahmen sowie eine realistische Angabe oder überhaupt eine Angabe zur Häufigkeit festgehalten.

Tab. 2: Berücksichtigung der einzelnen Indikatoren in den Zielvereinbarungen (0/1-kodiert), eigene Darstellung

Kriterien	Indikatoren	<i>M</i> (<i>SD</i>)
spezifisch	sprachlich eindeutig	.77 (.42)
	inhaltlich eindeutig	.92 (.28)
	inhaltlich konkret	.63 (.48)
	konkreter Umfang	.16 (.37)
	knapp	.99 (.09)
	einfach (ohne Fachbegriffe)	.99 (.10)
aktivitätsorientiert	für das Kind	.42 (.49)
	für die Lehrkraft	.60 (.49)
	auf eigenes Handeln ausgerichtet	.98 (.14)
	Ich-Formulierung	.70 (.46)
	positiv formuliert	.90 (.30)
	inhaltlich realistisch	.99 (.12)
realistisch	bzgl. der Häufigkeit	.17 (.38)

zu 3.) Betrachtet man zunächst die Erinnerungsleistung über alle Ziele hinweg, so zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der vereinbarten Ziele nicht oder falsch erinnert werden. Berücksichtigt man nur die Kinder, die genau ein Ziel in ihrem LEG vereinbart haben, so zeigt sich, dass die Erinnerungsleistung in diesen Fällen besser ausfällt (s. Abb. 2).

**Abb. 2:** Erinnerungsleistung Zielvereinbarung (eigene Darstellung)

zu 4.) Die Vermutung, dass die Qualität der Ziele die Erinnerungsleistung beeinflusst, konnte nicht eindeutig bestätigt werden. Zwar unterscheidet sich die Zielqualität in den beiden Gruppen (*teilweise*) erinnert ($M = .72$; $SD = .13$) vs. *nicht/falsch erinnert* ($M = .70$; $SD = .12$) signifikant ($t(588) = 1.848$, $p = .033$; einseitig)

getestet; $d = .08$). In den Regressionen konnte jedoch kein überzufälliger Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität nachgewiesen werden.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei dem Großteil der vereinbarten Ziele zugleich Maßnahmen formuliert sind, sodass die Schüler:innen wissen, was sie konkret tun können bzw. sollen. In fast der Hälfte der Gespräche werden lediglich die Maßnahmen formuliert, ohne die Nennung von Zielen, die damit erreicht werden sollen. Mit Blick auf die Umsetzung und in der Vermutung, dass das damit verbundene Ziel den Schüler:innen präsent ist, scheint uns dies als ausreichend. Die Analyse der Ziele bezüglich der S.M.A.R.T.-Kriterien zeigt, dass die meisten dieser Kriterien umgesetzt werden, einige Kriterien allerdings nur in geringem Maß (z. B. die Messbarkeit für die Schüler:innen), wenngleich dies in den einzelnen Klassen variiert. Dieser Befund steht in Einklang mit Ergebnissen zur qualitativen Umsetzung von LEG (vgl. Ertl u. a. 2022).

Dass sich einige Kinder bereits am Montag nach ihrem LEG nicht mehr an ihre Ziele erinnern, bestätigt die Befunde der Vorstudie (Dollinger & Hartinger 2019). Wie vermutet ist die Zielqualität in der Gruppe, die sich an die vereinbarten Ziele (*teilweise*) erinnert, höher. Dass sich kein Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität nachweisen ließ, könnte ein Hinweis darauf sein, dass den einzelnen S.M.A.R.T.-Kriterien diesbezüglich eine unterschiedliche Bedeutung beikommt. Dies ist in weiteren Analysen zu untersuchen.

In unseren Untersuchungen zum Zusammenhang der qualitativen Umsetzung von LEG und der Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens hat sich u. a. die eingeschätzte Qualität der Zielvereinbarungen aus Sicht der Lernenden als bedeutsam für die Anstrengungsbereitschaft erwiesen (Ertl u. a. 2022). Daher ist es wichtig, dass die Kinder ihre Ziele nicht nur grundsätzlich als passend und hilfreich einschätzen, sondern dass sie sich auch an sie erinnern und wissen, wie sie diese Ziele erreichen können.

In weiteren Analysen ist zu prüfen, inwieweit die Qualität der Ziele mit der Einschätzung durch die Schüler:innen korreliert. Als wichtig erscheint uns das v. a. bezüglich der Indikatoren *inhaltlich realistisch* und *realistisch bzgl. der Häufigkeit*, da diese ohne weitere Informationen zu den Kindern und deren Voraussetzungen eingeschätzt wurden. Zu untersuchen ist anschließend, ob sich der gefundene Zusammenhang zur günstigen Motivationsentwicklung auch dann zeigt, wenn die extern eingeschätzte Zielqualität, und nicht die Einschätzung der Kinder, als Prädiktorvariable eingesetzt wird. Zu klären ist auch, inwiefern die nur teilweise oder am wenigsten umgesetzten Indikatoren (*inhaltlich konkret*, *Messbarkeit*, *Umfang*, *Häufigkeit*) relevant für diese Zusammenhänge sind.

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass mit den Kindern der Jahrgangsstufe 2 nicht zu viele Ziele im LEG vereinbart werden sollten. Um die Qualität in den vereinbarten Zielen zu optimieren, ist eine Thematisierung passender Kriterien (wie z. B. der S.M.A.R.T.-Kriterien) in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung sicherlich sinnvoll. Im Rahmen des Gesamtprojekts werden aktuell Fortbildungen dazu entwickelt.

Literatur

- Baumann, P.; Dollinger, S. & Hettmer, R. (2020): Ziele formulieren. In: S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.): Lernentwicklungsgegespräche. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen Verlag, 97-107.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgegespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, V. & Hennecke, M. (2018): Ziele. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln (5., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, 331-353.
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (2019): Lernentwicklungsgegespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. In: Die Schulleitung 46 (4), 4-12.
- Doran, G. T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: Management Review 70 (11), 35-36.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017): Motivation. In: T. Götz (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen (2., akt. Aufl.). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 80-142.
- Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022): Lernentwicklungsgegespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 15 (1), 221-236.
- Häbig, J. (2018): Lernentwicklungsgegespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research 77 (1), 81-112.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017): Mplus User's Guide. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Wilhelm, M. (2015): Dokumentiertes Lernentwicklungsgegespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. In: Schulverwaltung Bayern 38 (1), 4-10.