

Ist mein Ziel wirklich „mein“ Ziel?

Der Zielvereinbarungsprozess in Lernentwicklungsgesprächen

Sonja Ertl  · Leilei Xie  · Benjamin Kücherer  · Andreas Hartinger 

Eingegangen: 18. November 2022 / Angenommen: 16. März 2023 / Online publiziert: 8. Juni 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung In Lernentwicklungsgesprächen werden für gewöhnlich Ziele für das weitere Lernen vereinbart. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, in welchem Umfang die Schüler:innen in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden werden und ob die Art der Ziele dabei eine Rolle spielt. Dazu wurden 63 Videoaufnahmen von Lernentwicklungsgesprächen in der Jahrgangsstufe 2, in denen insgesamt 105 Ziele vereinbart wurden, mittels quantitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigt sich, dass die Kinder überwiegend in den Prozess der Zielvereinbarung eingebunden sind – jedoch mehr in der Phase des Zielvorschlags und weniger in der Phase der Anpassung/Festlegung des Ziels. Zudem sind die Kinder eher bei fachbezogenen als bei überfachlichen Zielen eingebunden. Die Ergebnisse werden diskutiert und weitere Forschungsdesiderata werden aufgezeigt.

Schlüsselwörter Lernentwicklungsgespräche · Schüler-Lehrer-Gespräche · Zielvereinbarung · Partizipation

✉ Prof. Dr. Sonja Ertl

Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: sonja.ertl@fau.de

Leilei Xie

Institut für Pädagogische Psychologie, Technische Universität Braunschweig, Bienroder Weg 82, 38106 Braunschweig, Deutschland
E-Mail: l.xie@tu-braunschweig.de

Benjamin Kücherer · Prof. Dr. Andreas Hartinger
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Deutschland

Benjamin Kücherer

E-Mail: benjamin.kuecherer@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Andreas Hartinger

E-Mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de

Is my goal really “my” goal?

The goal-setting process in student-teacher-conferences

Abstract In Lernentwicklungsgesprächen (LEGs, a German format of student-teacher-conferences; translated literally: learning development conversations), goals for further learning are usually set. This article examines the extent to which students are involved in the goal-setting process and whether the type of goals does matter. Therefore 63 video recordings of student-teacher-conferences in grade 2, in which a total of 105 goals were agreed upon, were evaluated using quantitative content analysis. Our findings show that the children are mainly involved in the goal-setting process—but more in the phase of proposing the goal and less in the phase of adjusting/setting the goal. In addition, the children are more involved in subject-specific goals than in goals, that are not related to a specific subject. The findings are discussed, and further research desiderata are identified.

Keywords Lernentwicklungsgespräche · Student-teacher-conferences · Goal agreement · Participation

1 Problemaufriss

Die Bedeutung von Zielen für das Lernen und Leisten von Schüler:innen (auf motivationaler und inhaltlicher Ebene) ist bereits vielfach belegt (im Überblick z. B. Grassinger et al. 2019; Schiefele und Schaffner 2020). Entscheidend ist dabei jedoch, dass sich die Lernenden dem Ziel verpflichtet fühlen und dieses als verbindlich übernehmen, auch wenn das Ziel (bspw. von einer Lehrperson) fremdgesetzt wurde (Brandstätter und Hennecke 2018). Des Weiteren sind Lernziele vor allem dann leistungs- und motivationsförderlich, wenn sie einen hohen Wert für die Lernenden haben, spezifisch formuliert sind, herausfordern, aber nicht überfordern, und Klarheit darüber herrscht, wie die Ziele erreicht werden können (vgl. Brandstätter und Hennecke 2018; Kleinbeck 2006). Das Vereinbaren von Zielen ist auch beim Geben von Feedback von Bedeutung, indem im Feed-Forward (z. B. Hattie und Timperley 2007) der Blick nach vorne auf das zukünftige Lernen gerichtet wird. Auch im Formativen Assessment sind Ziele für das weitere Lernen von großer Bedeutung (z. B. Black und Wiliam 2009).

Lernentwicklungsgespräche (LEG) enthalten in ihrer Konzeption Elemente, die denen des Formativen Assessments entsprechen (Dollinger et al. 2020) – zugleich bilden sie natürlich einen Rahmen für Feedback-Prozesse. So ist auch die Vereinbarung von Zielen für das weitere Lernen ein wichtiger Bestandteil (z. B. Bonanati 2018; Dollinger et al. 2020). Die 15- bis 30-minütige Gesprächssituation zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines:einer Erziehungsberechtigten ermöglicht es sehr gut, ausgehend vom aktuellen Lernstand sowie der vorangegangenen Lernentwicklung, das künftige Lernen der Kinder gemeinsam zu planen und die oben genannten Kriterien für leistungs- und motivationsförderliche Ziele umzusetzen. Die vergleichsweise freie Form der LEG bietet zudem eine gute Grundlage für eine Partizipation der Schüler:innen bzw. für „Gespräche auf Augenhöhe“ (Hes-

sisches Kultusministerium/Landeselternbeirat von Hessen 2013), um so z. B. Ziele zu vereinbaren, die die Schüler:innen für sich selbst als relevant erachten. Befunde zeigen jedoch, dass in LEG die Partizipation der Kinder nur in Ansätzen gelingt und unterschiedlich wahrgenommen wird: So ergaben Gruppeninterviews bei Betz et al. (2019), dass sich die Schüler:innen in diesen Gesprächen überwiegend nicht als gleichberechtigte Gesprächspartner:innen sondern als Bewertungsgegenstand sehen. Eine Fragebogenstudie (dort fungierten die LEG als Zeugniseratz) erbrachte dagegen, dass sich die Mehrzahl der Kinder grundsätzlich als eingebunden empfindet und angibt, dass ihre Meinung ernstgenommen wird (Hartinger et al. 2022). Auch um diese scheinbaren Unterschiede in der Befundlage zu klären, soll im vorliegenden Beitrag konkret untersucht werden, wie der *Zielvereinbarungsprozess* in LEG konkret abläuft, inwiefern die Kinder darin eingebunden sind und ob die Art der Ziele dabei eine Rolle spielt. Dies ist bislang noch unerforscht.

2 Ziele in Lernentwicklungsgesprächen

Ein Ziel ist „die für eine gerichtete Handlung oder das Ergebnis einer konkreten Leistung mögliche und notwendige Vorgabe eines Endzustands oder Endprodukts“ (Kleinbeck 2021, S. 2006). Dies bedeutet auch, dass eine Person, die ein Ziel hat, ihr Verhalten planvoll auf etwas Wünschenswertes, in der Zukunft Liegendes ausrichtet, dessen Erreichung positiv erlebt wird (vgl. Brandstätter und Hennecke 2018). Dabei lassen sich verschiedene Zielebenen unterscheiden: So unterteilen Kruglanski et al. (2002) ihr Zielsystem nach dem eigentlichen Ziel, den damit verbundenen Subzielen und den zur Erreichung der jeweiligen Subziele erforderlichen Mitteln. Während Ziele einen zu einem künftigen Zeitpunkt erwünschten Endzustand beschreiben, sind Mittel (durch eine Operationalisierung der Ziele) die Maßnahmen (wie bspw. Vorhaben, Aktionen oder Schritte), mit deren Hilfe versucht wird, die Ziele zu erreichen (Lankes und Huber 2014). Damit sind Ziele letztlich das angestrebte Ergebnis des zielgerichteten Handelns (Kleinbeck 2021). Bisweilen werden diese Mittel auch als sogenannte Handlungsziele gefasst, die sich auf das konkrete Handeln während des Zielstrebens beziehen (Grassinger et al. 2019). Ziele und Mittel sind von daher immer miteinander verbunden, aber es führt nicht immer genau ein Mittel zu genau einem Ziel (vgl. Abb. 1).

So können verschiedene Mittel zur Erreichung eines Subziels führen (Äquifinalität) oder verschiedene Subziele durch ein und dasselbe Mittel erreicht werden (Multifinalität) (Kruglanski et al. 2002, S. 334f.). Dabei gilt, dass die kognitive Assoziationsstärke umso größer ist, je geringer die Anzahl der mit einem bestimmten Ziel verbundenen Mittel ist (bei Äquifinalität) bzw. je geringer die Anzahl der mit einem Mittel verbundenen Ziele ist (bei Multifinalität) (ebd.).

Mit Blick auf den Unterricht in der Grundschule finden sich dabei inhaltliche Unterscheidungen. So können sich Ziele auf ein Fach oder einen konkreten Lerninhalt beziehen; daneben gibt es Ziele, die überfachlich zu werten sind. Diese beziehen sich üblicherweise auf das Lern- und Arbeits- oder das Sozialverhalten (vgl. Dollinger und Hartinger 2020).

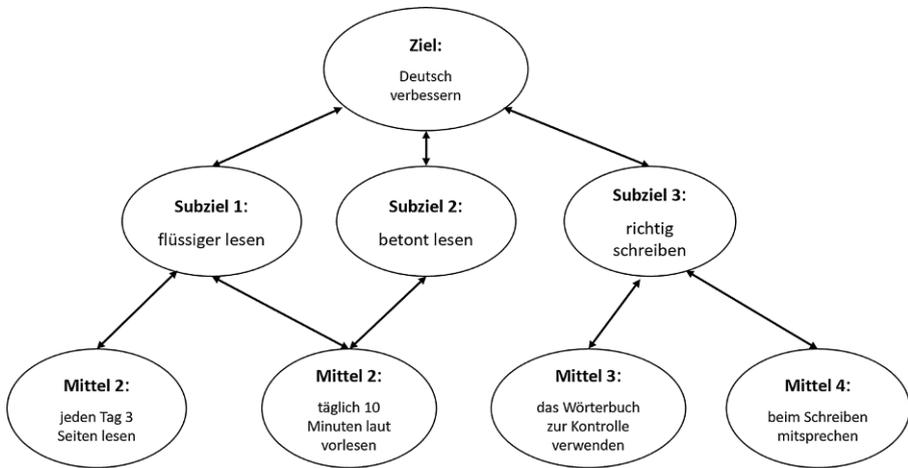


Abb. 1 Beispiel für ein Zielsystem im Bereich Deutsch (Xie 2020; modifizierte Abbildung nach Kruglanski et al. 2002)

Für die Qualität der Ziele und der Zielvereinbarung in LEG können aus verschiedenen Begründungslinien Kriterien aufgestellt werden. Die Befundlage zeigt klar, dass Ziele vor allem dann motivations- und leistungsförderlich sind, wenn sie möglichst spezifisch sind – zudem sollte für die Lernenden klar sein, wie sie erreicht werden können (vgl. Brandstätter und Hennecke 2018; Kleinbeck 2006). Dies bedeutet, dass Ziele für Schüler:innen auf der Subziel-Ebene angesiedelt sein sollten; zudem sollten sie durch möglichst eindeutige und durch nur wenige Mittel bzw. Maßnahmen (zielbezogene bzw. -gerichtete Handlungen) zu erreichen sein, damit die Ziele kognitiv zugänglich bleiben (vgl. Brandstätter und Hennecke 2018; Kruglanski et al. 2002). Dies kann dann als gegeben angesehen werden, wenn die Ziele nach den so genannten S.M.A.R.T.-Kriterien (spezifisch, messbar, attraktiv (bezogen auf den Grundschulbereich aktivitätsorientiert (Baumann et al. 2020)), realistisch, terminiert; z.B. Doran 1981) formuliert sind, da sie dann ein konkretes Subziel fokussieren und zugleich das dazu erforderliche Mittel zur Erreichung desselben formuliert wird. Lernförderliche Effekte von Zielen gemäß der S.M.A.R.T.-Kriterien wurden in verschiedenen Studien festgestellt (vgl. zusammenfassend Locke und Latham 2002). Auch Hattie und Clark sprechen bei der Betrachtung effektiven Feedbacks davon, dass die dort fixierten Ziele möglichst spezifisch sein sollten (Hattie und Clark 2019, S. 4). Dies erfordert einen Überarbeitungsprozess von abstrakten Zielen mit Blick auf ihre Konkretisierung und/oder Operationalisierung.

Insbesondere in Lernsituationen der Grundschule (wie z. B. bei LEG) wird empfohlen, dass die Lernenden in die Findung und Formulierung geeigneter Ziele für ihr weiteres Lernen eingebunden werden (vgl. Dollinger et al. 2020, S. 24). Gefordert wird eine Einbindung der Kinder in der Art und Weise, dass sie ihre eigenen Ziele einbringen können und auch die Entscheidung darüber selbst mittragen. Diese Forderung wird aus verschiedenen Argumentationslinien begründet:

Die Einbindung der Kinder in die Zielfindung ist aus motivationspsychologischer Sicht sinnvoll, um den Wert des Ziels für die Lernenden und – damit verbunden –

die Selbstverpflichtung der Kinder, die Maßnahmen entsprechend umzusetzen, zu erhöhen (vgl. Häbig 2018). Gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist zudem eine Förderung von Lernmotivation durch Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit zu erwarten (z. B. Deci und Ryan 1993; Ryan und Deci 2016). Beides kann im LEG umgesetzt werden, indem a) die Vorschläge und Ideen der Kinder für ihre eigenen Ziele gehört und berücksichtigt werden und b) gleichzeitig die Unterstützung und der Austausch darüber gemeinsam mit der Lehrkraft (und Erziehungsberechtigten) gegeben ist. Wichtig ist die Einbindung der Kinder in die Festlegung der Ziele auch deshalb, weil die Wahl von Zielen und Ressourcen als zentrales Element des selbstregulierten Lernens gilt (Boekaerts 1999; Nett und Götz 2019). Die Förderung des selbstregulierten Lernens ist nicht nur eines der Ziele des Grundschulunterrichts (z. B. Munser-Kiefer 2014, S. 365), sondern auch explizit der LEG (Bildungspakt Bayern 2014; Wilhelm 2015). Dabei bieten sie durch die individuelle Gesprächssituation eine gute Möglichkeit, das selbstregulierte Lernen durch den Austausch über das eigene Lernen und das Planen des künftigen Lernprozesses über geeignete Ziele anzubahnen. Des Weiteren ist – unter Rückgriff auf das Modell von Oser et al. (2000) – davon auszugehen, dass durch solche Partizipationserfahrungen wichtige Selbst-, Sozial- und politische Kompetenzen unterstützt werden.

3 Der Zielvereinbarungsprozess in Lernentwicklungsgesprächen

Ein zentrales Element der meisten LEG ist die (üblicherweise am Ende des Gesprächs stattfindende) Festlegung auf ein oder mehrere fachbezogene oder überfachliche Ziele für das weitere Lernen der Schüler:innen (z. B. Bonanati 2018; Dollinger et al. 2020). Da bezüglich der konkreten Umsetzung der LEG kaum Vorgaben bestehen (ebd.) und damit auch eine große Offenheit bzgl. der Vereinbarung der Ziele besteht, ist eine hohe Varianz bzgl. der Beteiligung der Lernenden im Zielvereinbarungsprozess zu erwarten – ähnlich den Befunden zur Umsetzung der LEG im Grundschulalter insgesamt (z. B. Ertl et al. 2022a, b). Auch die Studie von Häbig (2018) im Gymnasialbereich zeigt solche Unterschiede auf: Die Redeanteile der Schüler:innen variieren von gut 3 bis 73 %; dabei werden im Durchschnitt ca. zwei Drittel der Ziele von den Lernenden selbst oder gemeinsam mit den Lehrpersonen formuliert.

Mittlerweile konnte gezeigt werden, dass der Zielvereinbarungsprozess in LEG zumeist analog der prädeziSIONalen und präaktionalen Phase des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (z. B. Achtziger und Gollwitzer 2018) beschrieben werden kann und in folgende drei Phasen einteilbar ist: 1) Zielvorschlag, 2) Anpassung des Vorschlags und 3) Festlegung des konkreten Ziels und/oder des Mittels (Xie 2020). In der prädeziSIONalen Phase finden die Überlegungen darüber statt, welche Wünsche und Anliegen in die Tat umgesetzt werden sollen (z. B. Achtziger und Gollwitzer 2018). Diese verschiedenen Wünsche und Anliegen werden dabei bspw. hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit oder auch des erwartbaren Nutzens oder Werts gegeneinander abgewogen. Bei der Festlegung auf ein konkretes Ziel wird sozusagen der „Rubikon überschritten“, indem „mit der Umwandlung eines Wunsches in ein

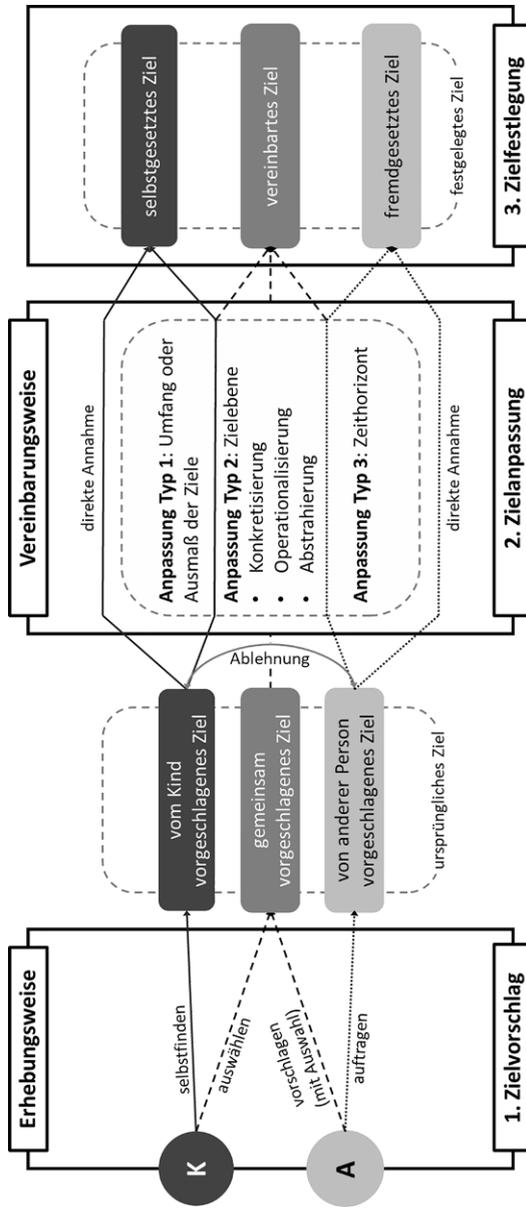


Abb. 2 Zielvereinbarungsprozess in LEG (Xie 2020)

Ziel die Abkehr vom Abwägen des Nutzens eines Wunsches hin zu einem Festlegen auf seine tatsächliche Realisierung“ (ebd., S. 359) geschieht. In der darauffolgenden präaktionalen Phase steht die Auswahl geeigneter Strategien im Mittelpunkt, mit deren Hilfe das zuvor festgelegte Ziel erreicht werden soll (ebd.). In dieser Phase werden also die konkreten Mittel überlegt und festgelegt.

Übertragen auf LEG (Xie 2020; Abb. 2) bedeutet dies, dass zunächst aus den Wünschen und Anliegen für das weitere Lernen, die sich durch den Austausch und die Rückmeldung zum aktuellen Lernstand, zur Lernentwicklung und dem Lernprozess ergeben haben, ein Ziel vorgeschlagen wird. Dieser Zielvorschlag kann entweder vom Kind selbst (vom Kind (K) vorgeschlagenes Ziel) oder von der Lehrkraft bzw. den Erziehungsberechtigten eingebracht werden (von anderer Person (A) vorgeschlagenes Ziel). Möglich ist auch, dass dem Kind verschiedene Ziele als Vorschläge zur Auswahl gegeben werden, aus denen es dann eines auswählt (gemeinsam vorgeschlagenes Ziel).

Diese Vorschläge können dann direkt als Ziele angenommen und festgelegt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie schon sehr spezifisch formuliert sind und bereits Maßnahmen zur Zielerreichung enthalten. Ist dies nicht der Fall, so findet eine Phase statt, in der die vorgeschlagenen Ziele angepasst werden, z. B. hinsichtlich des Ausmaßes/Umfangs, der Zielebene oder auch des Zeithorizonts (vgl. Abb. 2). Die Anpassung der Zielebene lässt sich noch darin unterscheiden, ob ein Ziel konkretisiert wird (z. B. „Ich möchte mich in Mathematik verbessern“ zu „Ich möchte das Rechnen bis 100 verbessern.“) oder abstrahiert wird (z. B. „Die Hefte sollen nicht mehr solche Eselsohren haben.“ zu „Ich lasse mir mehr Zeit, damit ich mit meinen Schulsachen ordentlicher umgehe.“). Zudem kann in dieser Phase die bereits oben (Kap. 2) beschriebene Operationalisierung der Ziele geschehen, indem konkrete Mittel formuliert werden, mit deren Hilfe die Ziele erreicht werden können (z. B. „Ich möchte mich im Rechnen bis 100 verbessern.“ zu „Ich rechne jeden Tag 10 Minusaufgaben.“).

Entweder im Anschluss daran (oder auch gleich während dieser Anpassung) werden sie festgelegt (Xie 2020; vgl. auch Beispiele bei Bonanati 2018). Je nachdem, wer das ursprüngliche Ziel vorgeschlagen hat und wer die Anpassungen vornimmt, handelt es sich dann final um ein selbstgesetztes Ziel (Zielentscheidung im ganzen Prozess liegt in der Hand der Kinder), ein vereinbartes Ziel (durch gemeinsamen Austausch in mindestens einer der beiden Phasen) oder ein fremdgesetztes Ziel (der ganze Prozess geschieht ohne Einbindung der Kinder).

Bezogen auf die Ziele in LEG konnte bereits gezeigt werden, dass es positive Zusammenhänge mit der Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft gibt, wenn die Ziele von den Schüler:innen selbst als passend und hilfreich wahrgenommen werden (Ertl et al. 2022a). Gezeigt werden konnte zudem auch, dass die Kinder in den meisten LEG grundsätzlich in irgendeiner Form in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden sind (Hartinger et al. 2022).

Mit Blick auf die oben benannten Unterscheidungen zwischen Zielen und Mitteln zeigte sich, dass mit den Kindern im LEG in fast der Hälfte der Fälle nur konkrete Mittel zur Erreichung eines nicht explizit schriftlich festgehaltenen übergeordneten Ziels vereinbart werden; in ca. 20 % der Fälle werden demgegenüber nur Ziele ohne entsprechende Mittel vereinbart und lediglich in knapp einem Drittel der

Zielvereinbarungen finden sich Ziele und dazugehörige Mittel (Ertl et al. 2022c). Betrachtet man die oben benannten Qualitätskriterien, so konnte gezeigt werden, dass die S.M.A.R.T.-Kriterien überwiegend umgesetzt werden – einige davon allerdings nur in geringem Maß (wie z.B. die Messbarkeit für die Schüler:innen) (ebd.). Es gibt jedoch noch keine Befunde darüber, wie die Kinder konkret in den *Zielvereinbarungsprozess* eingebunden werden und ob die Art der Ziele dabei von Bedeutung ist. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Forschungsdesiderats leisten.

4 Forschungsfragen und Hypothesen

Die zentrale Frage des vorliegenden Beitrags ist, in welcher Art und Weise die Lernenden bei der Vereinbarung der Ziele eingebunden werden. Sie differenziert sich dabei in folgende Teilfragen aus:

- I. Zielvereinbarungsprozess:
 - a) In welchem Umfang werden die Kinder in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden? b) Gibt es Unterschiede bezüglich der unterschiedlichen Phasen des Zielvereinbarungsprozesses (Vorschlag, Anpassung des Vorschlags/Entscheidung)? c) Lassen sich typische Muster bzgl. der Einbindung feststellen?
- II. Art der Ziele:

Gibt es Unterschiede bei der Einbindung der Kinder in Abhängigkeit der Art der Ziele: a) fachliche vs. überfachliche Ziele; b) Ziele vs. Mittel?

Aufgrund der bisher vorliegenden Befunde der generellen Eingebundenheit der Kinder in ihr LEG (Hartinger et al. 2022) und entsprechender Befunde aus dem Sekundarschulbereich (Häbig 2018) erwarten wir, dass die Lernenden überwiegend auch in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden sind, dass aber spätestens bei der konkreten Anpassung und Festlegung der Ziele sich die Lehrpersonen stark einbringen (vgl. Bonanati 2018). Da die qualitative Umsetzung der LEG insgesamt deutlich variiert (Ertl et al. 2022a, b), erwarten wir zudem, dass es eine große Varianz bezüglich der Eingebundenheit gibt. Keine gerichteten Hypothesen lassen sich aufgrund der Datenlage darüber aufstellen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Art des Zieles und der Einbindung der Kinder gibt.

5 Methode

Die Beantwortung dieser Fragestellungen geschieht anhand des Videomaterials einer größer angelegten Studie in einem querschnittlichen Design. Insgesamt liegen aus zwei Kohorten in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 Videoaufnahmen vor, in denen 63 LEG vollständig aufgenommen wurden. Diese 63 LEG stammen aus 20 verschiedenen Klassen der Jahrgangsstufe 2 und wurden jeweils von dem:der Klassenlehrer:in geleitet. Die Anzahl der pro Klasse aufgezeichneten Gespräche variiert von einem Gespräch (4×) bis zu sechs Gesprächen (1×).

Die Videoaufnahmen wurden zunächst mit Hilfe eines Leitfadens (angelehnt an Rädiker und Kuckartz 2019, S. 44f.) transkribiert und anschließend anhand der quantitativen Inhaltsanalyse (z. B. Lamnek und Krell 2016, S. 447ff.) hinsichtlich der Fragestellungen analysiert.

In diesen 63 LEG wurden insgesamt 105 Ziele festgelegt – 56 davon wurden (niedriginferent) als fachbezogen (z. B. „Ich möchte in Mathematik mit Material Zahlen üben, damit ich die Zahlen sicher lesen kann und 10er und 1er nicht verwechsle.“) und 49 als überfachlich (z. B. „Ich bleibe an meinem Platz und warte, bis ich an der Reihe bin.“) kategorisiert. Bei 80 der 105 Ziele fand eine Absprache über das Ziel statt. Im Anpassungsprozess wurden sehr häufig Operationalisierungen durchgeführt, so dass letztlich 46 der abschließend festgelegten Ziele nur mehr als Mittel formuliert wurden, in 37 Fällen wurden nur Ziele festgelegt, 22-mal gab es eine Kombination aus Zielen und dazugehörigen Mitteln (z. B. „Ich möchte besser lesen, deshalb übe ich täglich Stopplesen mit der Mama.“).

Die Einbindung der Kinder bei der Festlegung der Ziele wurde anhand des Modells zum Zielvereinbarungsprozess in LEG (vgl. Abb. 2) analysiert. Dabei wurden zwei Phasen unterschieden: 1) Zielvorschlag und 2) Anpassung des Vorschlags. (Eine Trennung der Phase der Anpassung und der Festlegung des Ziels war letztlich nicht möglich, da sich die Festlegung durchgängig direkt aus der Anpassungsarbeit ergab – sofern das Ziel nicht ohne Anpassung festgelegt wurde.)

Mithilfe eines Kategoriensystems wurden diese Phasen einzeln ausgewertet. Dabei wurde jeweils eingeschätzt, ob ausschließlich die Ideen des Kindes berücksichtigt bzw. umgesetzt wurden, ob zwischen Kind und Lehrkraft (oder auch den Erziehungsberechtigten¹) Ideen/Vorschläge ausgehandelt wurden oder ob der Vorschlag bzw. die abschließende Entscheidung über die Festlegung des Ziels durch die Lehrkraft ohne Einbindung des Kindes stattfand. Im Anschluss daran wurde für Phase 2 kategorisiert, welche Anpassungsprozesse vorgenommen wurden – abschließend wurde die Spezifität der Ziele eingeschätzt. Diese Einschätzungen geschahen anhand eines hoch-inferenten Kategorienschemas durch eine Autorin dieses Beitrags. Die Interraterreliabilität (errechnet an etwas mehr als 10% der LEG, die zusätzlich von einer geschulten Mitarbeiterin eingeschätzt wurden) liegt mit einer Ausnahme bei Cohen's κ zwischen 0,87–1,0 und damit in einem sehr guten Bereich. Allein die Einschätzung, ob ein Ziel direkt angenommen wurde oder noch einmal bearbeitet wurde, ergab zunächst Schwierigkeiten (Cohen's κ =0,67). Durch einen Abgleich der Einschätzung und eine konsensuelle Kodierung konnte dieses Problem jedoch gelöst werden.

Aus der Kombination der beiden Einschätzungen ergibt sich der Zieltyp. Bei einem *selbstgesetzten Ziel* wurde ein Vorschlag des Kindes entweder direkt angenommen, oder es wurden in beiden Phasen die Ideen der Kinder umgesetzt, bei einem *fremdgesetzten Ziel* liefen beide Phasen ohne Einbindung der Kinder ab. Im-

¹ Es geschah bei den vorliegenden Fällen nur sehr selten, dass sich die Erziehungsberechtigten am Zielvereinbarungsprozess beteiligten (in acht Fällen, und fast ausschließlich dann gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Kindern). Aus diesem Grund wird dies hier nicht weiter differenziert. Hintergrund dieser sehr geringen Zahl ist, dass in den hier untersuchten LEG als Zeugniseratz das Gespräch zwischen den Schüler:innen und den Lehrpersonen im Vordergrund steht. Die Erziehungsberechtigten werden üblicherweise gebeten, während dieses Gesprächs nur eine beobachtende Rolle einzunehmen.

mer dann, wenn in mindestens einer der beiden Phasen ein Vereinbarungsprozess stattfand oder wenn ein vom Kind vorgeschlagenes Ziel von der Lehrperson festgelegt wurde (oder vice versa) wurde das Ziel als *vereinbart* gewertet.

Zur Beantwortung der Fragen, ob die Kinder in den verschiedenen Phasen des Zielvereinbarungsprozesses oder je nach Art der Ziele (z. B. fachbezogen vs. überfachlich) unterschiedlich eingebunden wurden, wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Da es das zentrale Interesse ist, ob es jeweils eine Einbindung der Kinder gibt oder nicht, wurden für diese Berechnungen die Kategorien „selbstgesetzt“ und „vereinbart“ zusammengefasst. Grund dafür ist, dass in diesen beiden Fällen eine Einbindung und eine (Mit)Bestimmung der Schüler:innen über die Ziele gegeben ist.

6 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen präsentiert.

6.1 Einbindung der Kinder in die unterschiedlichen Phasen des Zielvereinbarungsprozesses

Abb. 3 zeigt, wie sich der Zielvereinbarungsprozess in den 105 beobachteten Fällen gestaltete. Auffallend ist dabei, dass alle möglichen Varianten beobachtet werden konnten: Es gibt sowohl Ziele, die nur von den Kindern, als auch solche, die nur von den Lehrkräften oder gemeinsam vorgeschlagen wurden. Bei allen dieser drei Typen wurden Ziele direkt angenommen (wenngleich bei den gemeinsam vorgeschlagenen Zielen nur in einem Fall). Und bei allen dieser drei Typen kam es vor, dass sie von den Kindern, von den Lehrkräften oder gemeinsam angepasst wurden.

Mit Blick auf Forschungsfrage 1a) kann zudem zusammenfassend festgehalten werden, dass 66 der 105 Ziele selbstgesetzt oder vereinbart sind und damit in 62,9 % der Fälle die Kinder in irgendeiner Form an der Zielvereinbarung beteiligt sind. Betrachtet man die zwei Phasen (vgl. Tab. 1), so zeigt sich, dass es hier deutliche Unterschiede gibt. Während nahezu die Hälfte der Ziele (42,9 %) ausschließlich von den Kindern vorgeschlagen wird, sind bei der Anpassung des Vorschlags die Erwachsenen fast durchgängig (86,3 %) mitbeteiligt. In beiden Phasen werden zudem in einer Vielzahl der Fälle die Entscheidungen ohne eine Mitwirkung der Schüler:innen getroffen (47,6 % bzw. 58,8 %).

Aus Abb. 3 lassen sich zudem typische Verläufe entnehmen: So werden Ziele, die von den Lehrkräften vorgeschlagen werden, nur selten von den Kindern alleine (in vier von 38 Fällen $\hat{=}$ 10,5 %) oder gemeinsam (in sieben Fällen $\hat{=}$ 18,4 %) weiter angepasst. Der Prozess bleibt damit weitgehend in der Hand der Lehrpersonen, wenn schon der Vorschlag für das Ziel ohne Beteiligung der Kinder stattfindet. Bei den von den Schüler:innen vorgeschlagenen Zielen ist dies anders: Wenn diese Ziele angepasst werden, dann geschieht dies zwar auch recht häufig ausschließlich von der Lehrperson (in 16 von 33 Fällen $\hat{=}$ 48,5 %). Etwas häufiger (in 17 Fällen $\hat{=}$ 51,5 %) sind die Kinder jedoch beim Anpassungsprozess beteiligt – entweder gemeinsam mit der Lehrperson (13-mal $\hat{=}$ 39,4 %) oder als Alleinentscheider:innen

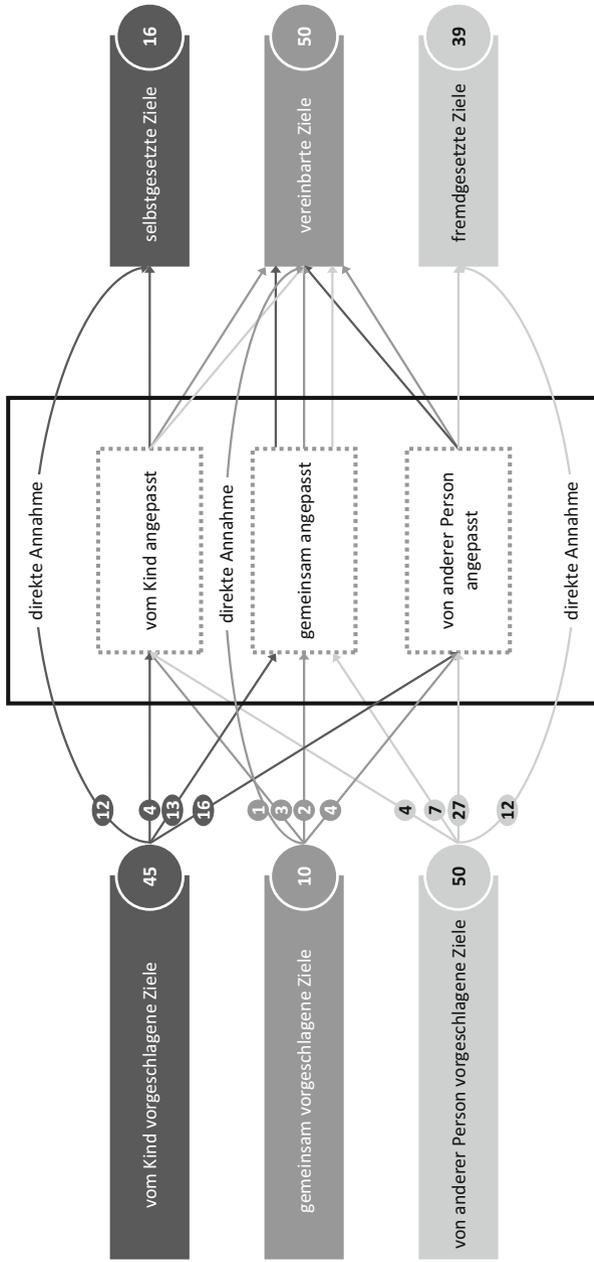


Abb. 3 Prozesssimulation des Zustandekommens der Ziele mit der Angabe absoluter Häufigkeiten

Tab. 1 Einbindung der Kinder in verschiedenen Phasen der Zielvereinbarung

Akteur:innen	Zielvorschlag (n = 105)	Anpassung des Vorschlags (n = 80)
Kinder	42,9% (45)	13,8% (11)
Kinder mit Lehrkraft	9,5% (10)	27,5% (22)
Lehrkräfte	47,6% (50)	58,8% (47)

Der Summenwert von 100,1% (Anpassung des Vorschlags) ist auf Rundungen zurückzuführen

Tab. 2 Einbindung der Kinder bei unterschiedlichen Anpassungsprozessen

Akteur:innen	Anpassung der Zielebene n = 72 (90,0%)			Anpassung des Umfangs n = 23 (28,8%)	Anpassung des Horizonts n = 1 (1,3%)
	Konkretisierung n = 38 (47,5%)	Operationalisierung n = 58 (72,5%)	Abstrahierung n = 6 (7,5%)		
Kinder	42,1% (16)	10,3% (6)	–	34,8% (8)	1 (100%)
Kinder mit Lehrkraft	13,2% (5)	8,6% (5)	–	84,3% (1)	–
Lehrkräfte	44,7% (17)	81,0% (47)	100% (6)	60,9% (14)	–

(4-mal $\hat{=} 12,1\%$). Dieser Unterschied ist überzufällig ($\chi^2(1) = 3,77$, $p = 0,05$) mit einem Effekt von kleiner bis mittlerer Stärke (Cramérs $V = 0,23$).

Dies bedeutet dann auch, dass (unter Berücksichtigung der direkt angenommenen Ziele) in fast 80% der Ziele, die von den Lehrpersonen vorgeschlagen werden, die Schüler:innen auch im weiteren Anpassungsprozess nicht beteiligt sind und somit fremdgesetzte Ziele festgehalten werden.

Im Folgenden soll nun der Anpassungsprozess betrachtet werden (vgl. dazu auch Tab. 2).

Wie in Tab. 2 ersichtlich, dominiert bei den 80 Zielen, bei denen es einen Anpassungsprozess gibt, die Anpassung der Zielebene (90%). Innerhalb dieser Gruppe wird die Mehrzahl der Ziele operationalisiert (72,5%) und fast die Hälfte (47,5%) konkretisiert (was beides mit Blick auf die S.M.A.R.T.-Kriterien günstig ist). Bei wenigen Zielen (7,5%) geschieht der umgekehrte Weg – sie werden abstrahiert. Deutlich seltener als die Anpassung der Ziele hinsichtlich der Zielebene geschehen Anpassungen bezüglich des Ausmaßes/Umfangs (28,8%) und des zeitlichen Horizonts (1,3%). Dabei werden bei einigen Zielen auch mehrere Anpassungen, z. B. bzgl. der Zielebene und des Umfangs, vorgenommen.

Auch bei diesen Prozessen zeigt sich, dass die Schüler:innen hier unterschiedlich eingebunden sind: Zur Konkretisierung der Zielvorschläge tragen in 55,3% die Kinder bei, während die Operationalisierung von Zielen in mehr als drei Viertel der Fälle (81,0%) durch die Lehrkräfte alleine erfolgt. Die Abstrahierung der Ziele geschieht ausschließlich durch die Lehrkräfte. Diese Unterschiede sind signifikant mit einem Effekt mittlerer Stärke ($\chi^2(2) = 16,96$, $p < 0,001$; Cramérs $V = 0,41$).

Neben der Anpassung der Zielebene werden 34,8% der vorgeschlagenen Ziele hinsichtlich ihres Umfangs oder des Ausmaßes von den Kindern selbst angepasst. Dabei werden knapp zwei Drittel (60,9%) dieser Anpassungen von der Lehrper-

son vorgenommen. In dem einen Fall, in dem eine Anpassung bzgl. des zeitlichen Horizonts des Ziels vorgenommen wird, geschieht dies durch das Kind.

6.2 Einbindung der Kinder nach Art der Ziele

Tab. 3 gibt einen Überblick, inwiefern fachbezogene bzw. überfachliche Ziele unter Einbindung der Kinder festgelegt werden.

Hier lässt sich ein deutlicher Unterschied feststellen: Während die Kinder bei der klaren Mehrzahl der fachbezogenen Ziele beteiligt sind (zu 78,6 %), werden mehr als die Hälfte der überfachlichen Ziele (55,1 %) ausschließlich von den Lehrpersonen festgelegt.

Knapp zwei Drittel (62,5 %) der fachbezogenen Ziele werden durch einen gemeinsamen Austausch zwischen Kindern und Lehrkräften vereinbart, 21,4 % durch die Lehrkraft bestimmt und 16,1 % von den Kindern selbst gesetzt, während bei den überfachlichen Zielen nur 30,6 % der Ziele vereinbart werden, 55,1 % fremdgesetzt und 14,3 % von den Kindern selbst gesetzt werden. Die Kinder werden damit überzufällig ($\chi^2(1) = 12,69, p < 0,001$) mit einer mittleren Effektstärke (Cramérs $V = 0,35$) öfter bei fachbezogenen als bei überfachlichen Zielen einbezogen.

Dabei ist auch ein Blick auf die zwei Phasen der Zielvereinbarung von Interesse (vgl. Tab. 4):

Es zeigt sich hier, dass die Kinder eher fachbezogene Ziele und die Lehrkräfte eher überfachliche Ziele vorschlagen. Dieser Unterschied ist überzufällig ($\chi^2(1) = 14,36, p < 0,001$) mit einer mittleren Effektstärke (Cramérs $V = 0,37$). Im Bereich der Zielanpassungsphase zeigt sich kein Unterschied bzgl. der Einbindung der Kinder ($\chi^2(1) = 1,04, p = 0,31$).

Betrachtet man die Spezifität der festgelegten LEG-Ziele (Formulierung als zustandsorientierte Ziele, als prozessorientierte Mittel oder als eine Kombination aus Ziel und dazugehörigem Mittel), so zeigt sich ebenfalls ein Unterschied in der Einbindung der Kinder in das LEG (vgl. Tab. 5):

Tab. 3 Einbindung der Kinder bei unterschiedlichen Arten der Ziele

	Fachbezogene Ziele (n = 56)	Überfachliche Ziele (n = 49)
Selbstgesetzt	16,1 % (9)	14,3 % (7)
Vereinbart	62,5 % (35)	30,6 % (15)
Fremdgesetzt	21,4 % (12)	55,1 % (27)

Tab. 4 Einbindung der Kinder bei Zielvorschlag und Zielanpassung bei unterschiedlichen Arten der Ziele

Akteur:innen	Zielvorschlagsphase		Zielanpassungsphase	
	Fachbezogene Ziele (n = 56)	Überfachliche Ziele (n = 49)	Fachbezogene Ziele (n = 48)	Überfachliche Ziele (n = 32)
Kinder	53,6 % (30)	30,6 % (15)	12,5 % (6)	15,6 % (5)
Kinder mit Lehrkraft	16,1 % (9)	2,0 % (1)	33,3 % (16)	18,8 % (6)
Lehrkräfte	30,4 % (17)	67,3 % (33)	54,2 % (26)	65,6 % (21)

Tab. 5 Einbindung der Kinder bei unterschiedlicher Zielspezifität

	Ziele (n = 37)	Mittel (n = 46)	Ziele mit Mittel (n = 22)
Selbstgesetzt	29,7 % (11)	8,7 % (4)	4,5 % (1)
Vereinbart	35,1 % (13)	47,8 % (22)	68,2 % (15)
Fremdgesetzt	35,1 % (13)	43,5 % (20)	27,3 % (6)

Der Summenwert von 99,9 % (Ziele mit Mittel) ist auf Rundungen zurückzuführen

Die Schüler:innen werden etwas häufiger im Zielvereinbarungsprozess eingebunden (72,7 %), wenn am Ende Ziele mit entsprechenden Mitteln zur Umsetzung dokumentiert werden als wenn nur Ziele (64,8 %) oder nur Mittel (56,5 %) dokumentiert werden. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($\chi^2(2) = 1,77$, $p = 0,41$).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Die Entscheidung für individuelle Ziele für das weitere Lernen ist ein wesentliches Element der Lernentwicklungsgespräche. Die damit mögliche Adaptivität kann ein wichtiges Qualitätsmerkmal von LEG sein, insbesondere dann, wenn die Schüler:innen diese Ziele für sich als passend empfinden und sie in die Lage versetzt werden, diese Entscheidung mitzuprägen. Die hier präsentierten Daten geben damit einen Einblick in ein zentrales Element von LEG.

Zusammenfassend kann zunächst hypothesenkonform festgehalten werden, dass die Kinder insgesamt weitgehend in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden sind. Die Ergebnisse bestätigen damit den allgemeineren Befund, dass Kinder sich in den von uns untersuchten LEG eher als selbstbestimmt wahrnehmen (Hartertinger et al. 2022; Kücherer et al. 2022). Zugleich hat sich in den hier ausgewerteten Daten jedoch auch gezeigt, dass ein beträchtlicher Teil an Zielen von den Lehrkräften ohne Beteiligung des Kindes festgelegt wird – auch gibt es nur einen sehr geringen Anteil an Zielen, die völlig ohne Beteiligung der Lehrer:innen vorgeschlagen und festgelegt werden. Insgesamt zeigt sich, dass auch im Zielvereinbarungsprozess zwischen den LEG eine große Varianz hinsichtlich der Einbindung der Kinder vorliegt – ähnlich den Befunden zur Varianz der allgemeinen Umsetzung der LEG (Ertl et al. 2022a, b).

In Teilen kann diese Varianz durch den differenzierten Blick erklärt werden. So zeigt sich, dass fachbezogene Ziele eher von den Schüler:innen oder gemeinsam vereinbart werden, während überfachliche Ziele vorrangig von den Lehrkräften vorgeschlagen und auch festgelegt werden. Zudem sind die Kinder vor allem dann beim Prozess der Anpassung beteiligt, wenn es um die Konkretisierung der Ziele geht. Beide Befunde deuten darauf hin, dass Kinder umso mehr beteiligt werden, je konkreter die Ziele sind bzw. werden. Mit Blick auf die Förderung selbstregulierten Lernens sollten die Kinder auch bei überfachlichen Zielen stärker eingebunden werden.

Besser geklärt ist nun auch die Beteiligung der Schüler:innen im Zielvereinbarungsprozess: Die Kinder werden stärker in der Phase des Zielvorschlags ein-

gebunden und weniger in der Phase der Anpassung. Sind sie an der Anpassung beteiligt, dann vor allem bzgl. der Anpassung ihrer selbst vorgeschlagenen Ziele sowie hinsichtlich der Konkretisierung der Ziele. Ziele, die von den Lehrpersonen vorgeschlagen werden, werden seltener gemeinsam angepasst. Dies lässt sich evtl. dadurch erklären, dass Lehrpersonen, denen eine Einbindung von Schüler:innen im LEG wichtig ist, diese von Beginn an ermöglichen bzw. einfordern. Befunde (z. B. durch Korrelationen zu den Überzeugungen der Lehrkräfte) liegen uns jedoch noch nicht vor. Studien, in denen die Durchführung von LEG mit Merkmalen der Professionalität der Lehrpersonen in Verbindung gebracht werden, werden jedoch in Kürze durchgeführt werden.

Dass die Kinder nicht durchgängig in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden sind, ist ein Hinweis darauf, dass das Potenzial der LEG zur Interaktion bzw. Partizipation der Kinder nur in Teilen genutzt zu werden scheint, wodurch die Befunde von Betz et al. (2019) gestützt werden. Dass die Kinder nur selten in die Anpassung der von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Ziele eingebunden werden, ergänzt die Befunde von Bonanati (2018), wonach die Kinder nur insofern in die Zielvereinbarungen eingebunden werden, als dass sie den Vorschlag der Lehrkraft legitimieren sollen. Da die Lehrpersonen allerdings, im Gegensatz zu den Kindern, überwiegend überfachliche Ziele vorschlagen, ist – ergänzend zu dieser Überlegung denkbar – dass Kinder grundsätzlich eher inhaltlich/fachbezogen denken, wenn sie ihr eigenes Lernen verbessern wollen. Hinweise dazu, dass dieser Effekt durch eingesetzte Selbsteinschätzungsbögen beeinflusst wird oder dass es „Ergänzungseffekte“ gibt (indem die Lehrpersonen v. a. dann übergreifende Ziele vorschlagen, nachdem die Kinder fachbezogene eingebracht haben), liegen uns nach der Analyse der Videos jedoch nicht vor.

Der Befund, dass die Kinder häufiger in der Zielvorschlags- als in der Zielanpassungsphase eingebunden sind, lässt sich in zweifacher Hinsicht erklären: 1) Schüler:innen im Grundschulalter fällt es noch schwer, Ziele angemessen zu operationalisieren (Nett und Götz 2019, S. 80). Gerade mit Blick auf selbstreguliertes Lernen ist eine Operationalisierung von Zielen in realisierbare Maßnahmen – verbunden mit der darauf bezogenen Überprüfung – jedoch ein wichtiges Element (vgl. Zimmerman und Martinez-Pons 1988). Da dies gerade Grundschulkindern noch nicht so gut gelingt, scheint es mit Blick auf diese Fähigkeit erforderlich zu sein, dass die Kinder mit dem gesamten Prozess des Findens und Formulierens von Zielen und dafür notwendigen Mitteln vertraut gemacht werden und darin unterstützt werden. Somit gilt auch für den Zielvereinbarungsprozess, wie für LEG insgesamt, dass dieser kein ein- oder zweimaliger Prozess im Schuljahr im Rahmen des LEG sein darf, sondern regelmäßig im Unterricht Berücksichtigung finden sollte. 2) Es kann vermutet werden, dass Lehrpersonen sicher gehen wollen, dass in den abschließend festgelegten Zielen wirklich die Punkte adressiert sind, die sie aus ihrer pädagogischen Professionalität als wichtig erachten, und dass sie sich aus diesem Grund verstärkt in den Anpassungsprozess der Ziele einbringen. Dies ist mit Blick auf die Verantwortung der Lehrpersonen und ihre Expertise sicherlich auch grundsätzlich zu akzeptieren – Möglichkeiten, wie sich Lehrer:innen hier einbringen können, ohne dass die Entscheidung letztlich ohne die Kinder getroffen wird, wären vermutlich

noch stärker (z. B. in Aus- und Fortbildung) zu adressieren und können anhand von good-practice-Beispielen aus dieser Studie illustriert werden.

Grundsätzlich lassen die Daten unserer Studie jedoch keine gesicherten Aussagen darüber zu, ob eine geringe Beteiligung der Kinder an den von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Zielen daran liegt, dass die Lehrkräfte den Kindern nicht die Möglichkeit geben, sich in den Zielvereinbarungsprozess einzubringen oder ob die Kinder sich nicht beteiligen können oder wollen. Dies ist in weiteren Analysen zu klären. Erste Befunde einer Beobachtungsstudie deuten darauf hin, dass die meisten Lehrpersonen im Verlauf des Gesprächs die Kinder ermutigen, eigene Vorschläge einzubringen bzw. zumindest die Schüler:innen allgemein nach Bereichen fragen, in denen sie sich verbessern wollen (Kücherer et al. 2022).

Auf gesprächsanalytischer Seite wäre zudem zu klären, inwiefern es sich bei der Einbindung der Kinder im LEG um eine tatsächliche Partizipation der Kinder handelt, oder ob diese, wie in den analysierten Gesprächen von Bonanati (2018), nur der Legitimation der Zielvorstellung durch die Lehrkraft dient. Unsere Daten lassen eine wirkliche Beantwortung zur Partizipation von Schüler:innen zwar nicht zu – allerdings lässt die Tatsache, dass nur 16 der 105 Ziele völlig ohne Einwirkung der Lehrperson festgelegt wurden, zumindest die Vermutung zu, dass die Gespräche grundsätzlich als Element von Schule gesehen werden, durch das die Schüler:innen ermutigt werden sollen, Verhaltensweisen zu zeigen, die von den Lehrpersonen erwünscht sind.

Keinerlei Aussagen können mit den vorliegenden Daten dazu getroffen werden, inwiefern sich die Kinder sowohl den selbstgesetzten, vereinbarten oder fremdgesetzten Zielen verpflichtet fühlen und ob es einen Unterschied bzgl. des Erreichens dieser Ziele gibt. Zwar ergab eine Teilstudie der vorliegenden Untersuchung, dass die Mehrheit der Kinder die vereinbarten Ziele als sinnvoll und passend wahrgenommen hat (Ertl et al. 2022a) – zugleich zeigten die Befunde einer anderen Teilstudie, dass ein substanzieller Anteil der Kinder die dokumentierten Ziele teilweise bereits am Montag nach dem LEG wieder vergessen hatte (Ertl et al. 2022c). Inwiefern die Erinnerungsleistung mit der Einbindung in den Zielvereinbarungsprozess in Zusammenhang steht, ist ebenfalls in weiteren Studien zu klären. In diesem Zusammenhang könnte (und sollte) dann auch die Frage bearbeitet werden, inwieweit Ziele, die in LEG vereinbart werden, für Kinder im Grundschulalter tatsächlich handlungsleitend sein können. Befunde der Gesamtstudie deuten darauf hin, dass sie das weitere Lernen genau dann (positiv) beeinflussen, wenn sie von den Schüler:innen selbst als passend und bedeutsam wahrgenommen werden. Mögliche Zusammenhänge dieses Befundes mit der „Entstehungsgeschichte“ der Ziele in den LEG sind jedoch noch unerforscht. Gerade mit Blick auf die Adaptivität schulischen Lernens und auf die Förderung eines entwicklungsangemessenen selbstregulierten Lernens scheint uns das jedoch eine sinnvolle Forschungsaufgabe zu sein. Vergleichbares gilt für die genauere Analyse der Ziele (inwieweit z. B. von den Lehrpersonen aufgestellte Ziele eher die individuelle Lernentwicklung oder den reibungslosen Verlauf des Unterrichts fokussieren). Auch dies soll noch genauer betrachtet werden.

Auch diese Studie hat selbstverständlich Limitationen, die zumindest knapp erwähnt werden sollen. Die Stärke, dass hier vollständige LEG videographiert vorliegen, bedeutet zugleich, dass Lehrpersonen und Schüler:innen gewonnen werden

mussten, die bereit waren, den Aufnahmen zuzustimmen. Da die Teilnahme an dieser Studie freiwillig war, lässt eine solche Bereitschaft ein positives Selbstkonzept, ein hohes Engagement und ein Interesse an LEG auf Seiten der Lehrer:innen vermuten. Auch ist anzunehmen, dass Eltern und Kinder den Aufnahmen zugestimmt haben, die den LEG zuversichtlich entgegensehen. Eine Repräsentativität der Daten ist von daher nicht nur aufgrund der kleinen und eingeschränkten Stichprobe nicht gegeben. Anhand unserer Datenlage war es zudem nicht möglich, weitere interessante Variablen mit einzubeziehen, wie z. B. die Deutschkenntnisse der Kinder, ihre Schulleistungen oder Aspekte der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen. Letztere werden der zentrale Aspekt einer Folgestudie werden.

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

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P.M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2_12.
- Baumann, P., Dollinger, S., & Hettmer, R. (2020). Ziele formulieren. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 97–107). Berlin: Cornelsen.
- 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*. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bildungspakt Bayern (2014). Schulversuch Flexible Grundschule. Dokumentation. Ergebnisse. Empfehlungen für die Praxis. http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/flexGrundschule_web100.pdf. Zugegriffen: 1. Okt. 2022.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where are we today? *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, V., & Hennecke, M. (2018). Ziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl. S. 331–353). Berlin: Springer.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

- Dollinger, S., & Hartinger, A. (2020). *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen.
- Dollinger, S., Hartinger, A., & Klippel, E. (2020). Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 9–28). Berlin: Cornelsen.
- Doran, G. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review. Ama Forum*, 70, 35–36.
- Ertl, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022a). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 221–236.
- Ertl, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022b). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U.E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Ertl, S., Weißenhorn, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022c). Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Müller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule – Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (Bd. 26, S. 155–162). Verlag Julius Klinkhardt.
- Grassinger, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 207–227). Berlin: Springer.
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern: Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Springer VS.
- 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: Beltz Juventa.
- Hattie, J., & Clark, S. (2019). *Visible learning: feedback*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hessisches Kultusministerium/Landeselternbeirat von Hessen (2013). *Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt*. [kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/begegnung_auf_augenhoehe_-_schulbegleitende_gespraech_e_zu_dritt.pdf](https://www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/begegnung_auf_augenhoehe_-_schulbegleitende_gespraech_e_zu_dritt.pdf). Zugegriffen: 11. Juli 2022.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl. S. 255–276). Berlin: Springer.
- Kleinbeck, U. (2021). Ziel. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (20. Aufl. S. 2006–2007). Bern: Hogrefe.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal-systems. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 331–379.
- 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>.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lankes, E.M., & Huber, F. (2014). *Leitfaden für die Erstellung von Zielvereinbarungen*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Locke, E. A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl. S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nett, U.E., & Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 67–84). Berlin: Springer.
- Oser, F., Ullrich, M., & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education a la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats*. Universität Fribourg. www.docplayer.org/62420339-Partizipationserfahrungen-und-individuelle-kompetenzen.html. Zugegriffen: 6. Juli 2022.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: research and observations from self-determination theory. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (2. Aufl. S. 96–119). New York: Routledge.

- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2020). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl. S. 163–185). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38(1), 4–10.
- Xie, L. (2020). *Ist „mein Ziel“ wirklich „MEIN“ Ziel? – Prozessorientierte Analyse des Zielursprungs und des Zielvereinbarungsprozesses in Lernentwicklungsgesprächen*. Augsburg: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290.