# Zielvereinbarungen und Umgang mit Zielen im LEG

Sonja Ertl, Benjamin Kücherer, Leilei Xie & Andreas Hartinger

**Inhaltsübersicht**

**1. Einleitung**
**2. Ziele in den LEG**
2.1 Formulierung von Zielen im LEG
2.2 Die Vereinbarung der Ziele
2.3 Weiterarbeit mit den Zielen
**3. Zusammenfassung und Resümee**

## 1. Einleitung

Zeugnisse durch Lernentwicklungsgespräche (LEG) zu ersetzen, ist mittlerweile gängige Praxis an bayerischen Grundschulen. Dabei zeigt sich, dass sie von allen Beteiligten, also den Kindern, ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Lehrpersonen, in großem Maße als gewinnbringend eingeschätzt werden (Dollinger & Hartinger, 2019). Zudem haben LEG großes Potential, die Kinder in ihrem Lernen und ihrer Motivation zu unterstützen, wenn sie entsprechend qualitätvoll durchgeführt werden (vgl. dazu den Beitrag 36.05 , Lernentwicklungsgespräche qualitätvoll gestalten).

In diesem Beitrag werden wir einen Schwerpunkt auf die Ziele legen, die in LEG (üblicherweise am Ende des Gesprächs) vereinbart werden. Dabei geben wir zunächst zu einzelnen Aspekten dieser Zielsetzung jeweils eine kurze theoretische Begründung und zeigen danach anhand von Befunden aus unserer Studie auf, wie diese in den LEG aktuell umgesetzt werden. Anschließend leiten wir daraus konkrete Ideen ab, wie die Vereinbarung dieser Ziele in LEG (und die Weiterarbeit damit) lern- und motivationsförderlich umgesetzt werden kann.

## 2. Ziele in den LEG

In der Regel werden während oder am Ende der LEG Ziele für das weitere Lernen vereinbart. Ein Ziel ist „die für eine gerichtete Handlung oder das Ergebnis einer konkreten Leistung mögliche und notwendige Vorgabe eines Endzustands oder Endprodukts“ (Kleinbeck, 2019). Eine Person, die ein Ziel hat, richtet im Idealfall ihr Verhalten planvoll auf etwas Wünschenswertes, in der Zukunft Liegendes aus, dessen Erreichung als positiv erlebt wird (vgl. Brandstätter & Hennecke, 2018). Ziele können damit das Lernen von Schüler:innen sowohl auf inhaltlicher als auch auf motivationaler Ebene (im Überblick z. B. Grassinger et al. 2019) unterstützen und stellen ein wichtiges Element im Feedback-Prozess dar: In diesem Prozess sollte bezogen auf das schulische Lernen neben dem eigentlichen Feed-Back (also der Rückmeldung, was gut oder weniger gut gemeistert wurde) auch das „Feed-Forward“ und das „Feed-Up“ (Hattie & Timperley, 2007) einen Platz haben (vgl. Abb.1).

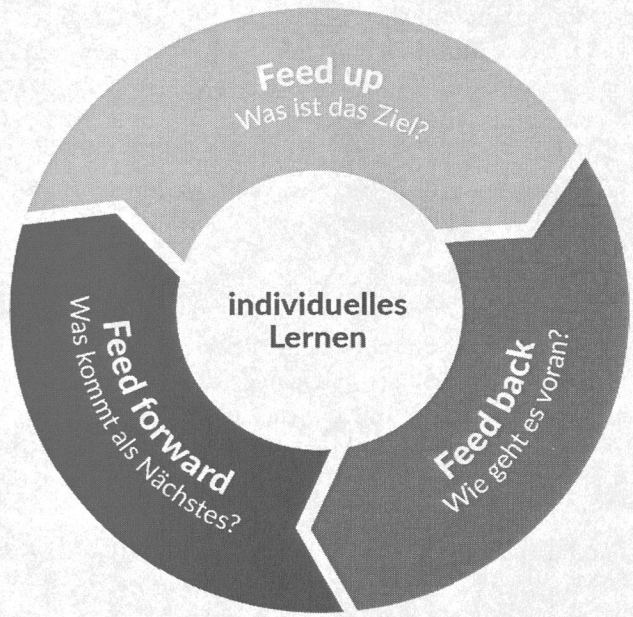


*Abbildung 1: Der Feedback-Prozess als Schleife (graphische Darstellung nach Hattie & Timperley, 2007)*

Nach der Rückmeldung, was im Verlauf des Lernprozesses gut oder weniger gut gelungen ist, werden die nächsten Schritte für das weitere Lernen überlegt (Feed-Forward) und festgelegt, was die nächsten Ziele sind. Diese Ziele sind dann die Grundlage für das nächste Feedback.

Bei der Überlegung, wie LEG gut zu gestalten sind, helfen die Theorie und die Forschungsergebnisse zum Formativen Assessment (z. B. Black & Wiliam, 2009; vgl. auch unseren Beitrag 36.05 in dieser Sammlung). Auch hier spielen Ziele für das weitere Lernen eine zentrale Rolle. Zugleich wird auf die Bedeutung der Erfüllungskriterien verwiesen, also auf die Frage, ab wann ein Ziel als erreicht gilt. Ziele spielen aber nicht nur im Feedback-Prozess und im Formativen Assessment eine Rolle. Sie sind zudem eine Möglichkeit, den Unterricht adaptiv zu gestalten und die Schüler:innen in ihrem Lernen gezielt individuell zu unterstützen, indem Ziele vereinbart werden, die direkt an die Lernvoraussetzungen der Kinder anschließen (z. B. Drechsel & Schindler, 2019). Von zentraler Bedeutung sind Ziele auch beim selbstregulierten Lernen. Das Setzen von (eigenen) Zielen ist der Beginn eines solchen selbstregulierten Lern-

prozesses. Anhand dieser Ziele kann dann das Lernen geplant, der Lernprozess überwacht, die Erfüllung der Ziele kontrolliert und ggf. die Ziele und Strategien im Prozess angepasst werden (Nett & Götz, 2019).

Empirisch konnte inzwischen gezeigt werden, dass die Qualität der Ziele eine wichtige Bedeutung für die Wirkungen von LEG hat. So steigt die Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen, wenn die Kinder die in den LEG vereinbarten Ziele als passend und hilfreich wahrnehmen (Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022). Gleiches gilt für die Förderung lernförderlicher Attributionen, dass z. B. bei Misserfolg internal-variable Ursachen, wie beispielsweise die eigene (fehlende) Anstrengung als Ursache für den Misserfolg herangezogen wird (Ertl, Daumiller et al., 2023). Auch hier ließ sich zeigen, dass die Kinder eine günstigere Entwicklung nahmen, wenn sie die Ziele der LEG positiv einschätzten.

Aus diesem Grund lohnt ein genauerer Blick auf die Ziele in LEG. Dabei wollen wir zwischen drei verschiedenen Aspekten unterscheiden:

1) Die Formulierung von Zielen:
   Wie sollten Ziele in LEG formuliert sein, damit sie lernförderlich sind und wie sind sie formuliert?
2) Die Festlegung der Ziele:
   Wer schlägt die Ziele in den LEG vor, wer entscheidet letztlich? Inwieweit sind die Kinder dabei beteiligt?
3) Die Weiterarbeit mit den Zielen:
   Haben die Ziele einen Einfluss auf den weiteren Unterricht? Wie wird nach dem LEG mit den Zielen weitergearbeitet? Wird das Erreichen der Ziele überprüft?

## 2.1 Formulierung von Zielen im LEG

### *a) Leistungs- und motivationsförderliche Ziele*

Ziele sind vor allem dann leistungs- und motivationsförderlich, wenn sie spezifisch und möglichst konkret sind (Brandstätter & Hennecke, 2018; Kruglanski et al., 2002). Damit verbunden sollte klar sein, wie die Ziele erreicht werden können. Zudem sollten sie eine adäquate Schwierigkeit aufweisen, indem sie die Lernenden herausfordern, aber nicht überfordern (ebd.). Ziele an sich können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein (s. Abb. 2; Kruglanski et al., 2002). Ein eher allgemeines Ziel lässt sich durch ein oder mehrere Subziele definieren. Dabei sind die Subziele wesentlich spezifischer als das übergeordnete Ziel.

Eine wichtige Unterscheidung ist die Trennung zwischen den Zielen und den Maßnahmen/Mitteln, mit denen ein Ziel (zumeist ein Subziel) erreicht werden soll. Zudem gilt, dass ein Subziel durch verschiedene Mittel/Maßnahmen erreicht werden kann und ebenso auch eine Maßnahme/ein Mittel zur Erreichung verschiedener Ziele führen kann (ebd.; siehe Abb. 2). Aus den oben benannten Untersuchungen lässt sich für LEG schlussfolgern, dass die Ziele auf der Subziel-Ebene angesiedelt sein sollten und dass konkrete Maßnahmen/Mittel zur Erreichung dieser Subziele besprochen und festgehalten werden sollten.

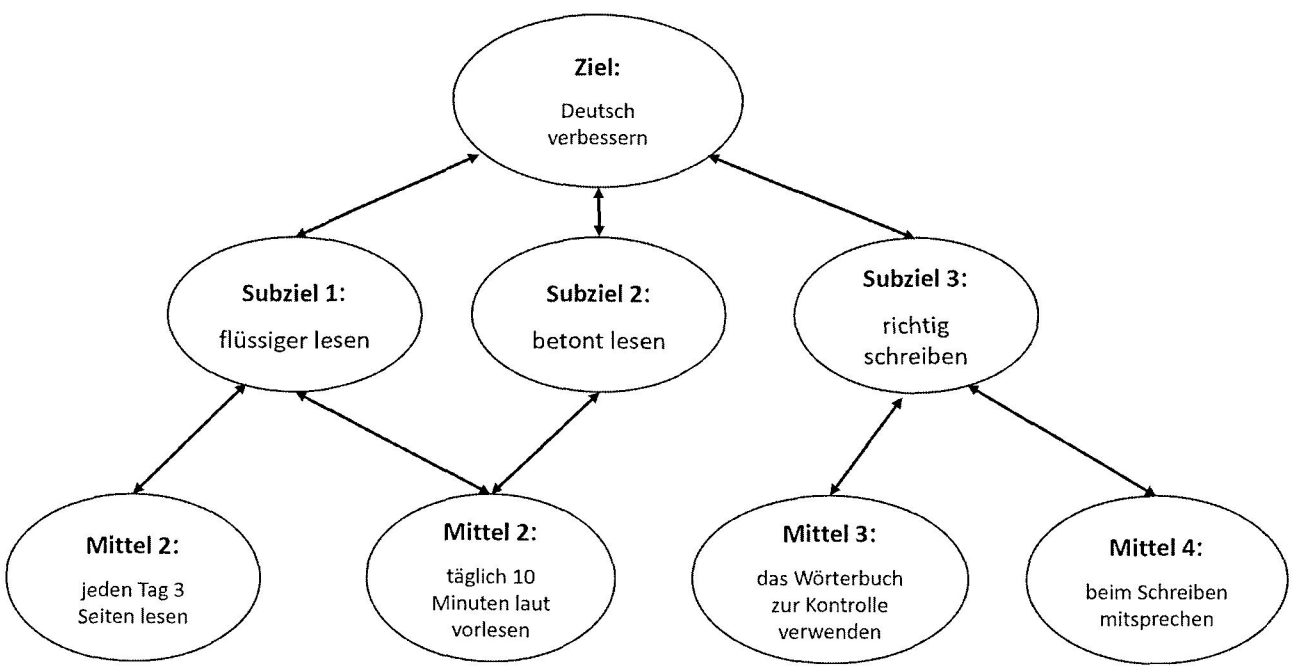


*Abbildung 2: Beispiel für ein Zielsystem im Bereich Deutsch (Xie, 2020; Ertl Xie et al., 2023; modifizierte Abbildung nach Kruglanski et al., 2002)*


© Wolters Kluwer Deutschland

Mit Blick auf die Frage, wie die Formulierung solcher klarer und für die Kinder verständlicher Ziele gelingen kann, hilft die Orientierung an den sogenannten S.M.A.R.T.-Kriterien (vgl. Doran, 1981). 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 et al. 2020a, 97ff.; siehe auch Beitrag 36.05). Dabei sind sowohl das konkrete Ziel als auch die zur Erreichung notwendigen Maßnahmen berücksichtigt. Auf LEG übertragen, lassen sich die S.M.A.R.T.-Kriterien folgendermaßen konkretisieren (Ertl, Weißenhorn et al., 2022; Tab. 1):

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

*Tabelle 1: S.M.A.R.T.-Kriterien und Indikatoren (Ertl, Weißenhorn et al., 2022, S. 158)*

Die Terminierung konnten wir in unserer Studie nicht berücksichtigen, da sie zumeist nicht schriftlich festgelegt, sondern nur mündlich besprochen wird.

Ein entsprechendes Ziel, das die genannten Kriterien berücksichtigt, könnte z. B. lauten:

Ich übe die nächsten vier Wochen dreimal in der Woche zehn Kopfrechenaufgaben mit Minus bis 100, die mir meine Eltern stellen, damit ich darin besser werde.

### b) Befunde zur Formulierung von Zielen in LEG

Ergebnisse (s. Abb. 3) aus unserer Studie (Ertl, Weißenhorn et al., 2022) zeigen zunächst, dass der wünschenswerte Fall, dass also ein Ziel gemeinsam mit einer Maßnahme überlegt und festgesetzt wird, in nur etwas weniger als einem Drittel der Fälle auftritt. In knapp der Hälfte der von uns untersuchten LEG wurden nur konkrete Maßnahmen vereinbart, aus denen sich das übergeordnete Ziel dann ableiten lässt (z. B. Ich rechne jeden Tag 10 Minusaufgaben.) In fast einem Viertel der LEG wurde nur ein Ziel (ohne eine Maßnahme) festgelegt. Dies ist als kritisch anzusehen, weil damit der wichtige Schritt zur konkreten Umsetzung fehlt.

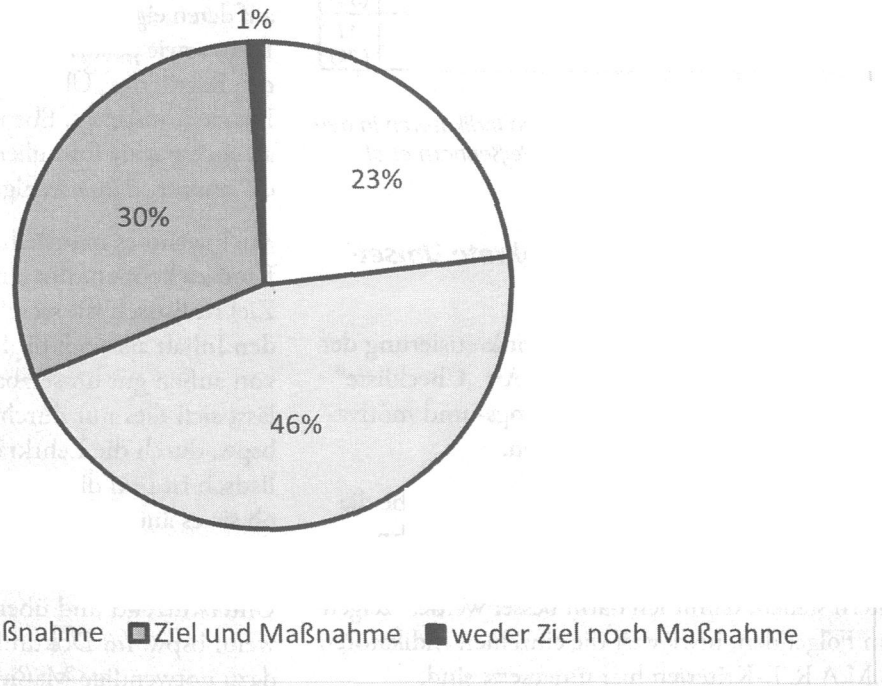


*Abbildung 3: Abstraktionsgrad der vereinbarten Ziele (Ertl, Weißenhorn et al., 2022, S. 159)*

Bezüglich der S.M.A.R.T.-Kriterien bzw. der einzelnen Indikatoren zeigt sich, dass die meisten Indikatoren in sehr vielen Zielen berücksichtigt werden (s. Tab. 2). So sind z. B. fast alle Ziele spezifisch: Sie sind fast durchgängig inhaltlich eindeutig (92 %), knapp (99 %) und einfach (99 %) formuliert. Ebenso sind sie überwiegend sprachlich eindeutig (77 %) und mehrheitlich inhaltlich konkret (63 %). Allerdings ist nur sehr selten ein konkreter Umfang festgehalten (16 %). Auch hinsichtlich der Messbarkeit zeigen unsere Daten, dass diese nur teilweise in den Zielen berücksichtigt ist, sowohl für das Kind (42 %) als auch die Lehrkraft (60 %). Die Ziele sind stark auf die eigene Aktivität der Kinder ausgelegt, da fast alle auf das eigene Handeln ausgerichtet (98 %) und positiv formuliert (90 %) sind. Sehr viele Ziele sind auch in der Ich-Form (70 %) festgehalten. Inhaltlich realistisch sind die Ziele durchwegs (99 %). Anders sieht es hinsichtlich der Häufigkeit aus (17 %). Bezüglich der Terminierung können wir keine Aussagen treffen, da diese in den von uns untersuchten LEG häufig mündlich vereinbart wurde.

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

*Tabelle 2: Berücksichtigung der einzelnen Indikatoren in den Zielvereinbarungen (0/1-kodiert) (Ertl, Weißenhorn et al., 2022, S. 160)*

### c) Konsequenzen für die konkrete Umsetzung von LEG

Die oben dargestellte Tabelle zur Konkretisierung der S.M.A.R.T.-Kriterien kann als eine Art „Checkliste" dienen, um die Formulierung leistungs- und motivationsförderlicher Ziele zu überprüfen.

Anhand des oben aufgeführten Beispiels „Ich übe die nächsten vier Wochen dreimal in der Woche zehn Kopfrechenaufgaben mit Minus bis 100, die mir meine Eltern stellen, damit ich darin besser werde." zeigen wir im Folgenden, inwieweit die einzelnen Indikatoren der S.M.A.R.T.-Kriterien hier umgesetzt sind.

Als spezifisch gelten Ziele (und damit vereinbarte Maßnahmen) dann, wenn sie sprachlich und inhaltlich eindeutig sowie inhaltlich und bezüglich des Umfangs konkret formuliert sind. Darüber hinaus sollten sie knapp und ohne fremde Fachbegriffe gehalten sein.

Das oben genannte Beispiel ist *sprachlich eindeutig*, da sich keine missverständlichen Begriffe finden. Es ist ebenso *inhaltlich eindeutig* formuliert, da es um das Kopfrechnen mit Minus geht. Zugleich ist es *inhaltlich konkret*, da der Zahlenraum bis 100 fokussiert wird. Mit der Maßnahme, dreimal in der Woche zehn Minusaufgaben zu rechnen, ist auch der *Umfang konkret* vorgegeben. Das Ziel enthält nur die notwendigsten Angaben und wird insbesondere dann knapp, wenn Ziel und Maßnahme getrennt und die Terminierung separat formuliert werden (mehr dazu: s. u.). Das Ziel ist *einfach formuliert*, da keine Fachbegriffe, wie bspw. Subtraktion, verwendet werden. (Auch wenn es sich dabei um einen in der Grundschule verwendeten Fachbegriff handelt, so sind dennoch nicht alle Kinder damit vertraut.).

Bezüglich der Messbarkeit ist von Bedeutung, dass diese sowohl für die Lehrkraft als auch das Kind gegeben ist. Im oben genannten Beispiel ist dies der Fall. Das Kind kann leicht überprüfen, ob dreimal in der Woche geübt wurde. Wird dies in einem „Zielepass" oder Ähnlichem festgehalten (s. u. – für verschiedene Möglichkeiten siehe Baumann et al., 2020b) und der Lehrkraft vorgelegt, so wird auch für sie die Umsetzung der Maßnahmen messbar. In diesem Fall ist für Kind und Lehrkraft auch die Erreichung des Ziels anhand der Anzahl der jeweils richtig gelösten Kopfrechenaufgaben in gewisser Hinsicht gut messbar.

Ziele adressieren dann die Aktivität der Kinder, wenn sie auf deren eigenes Handeln ausgerichtet sind, in der Ich-Form sowie positiv formuliert sind. Das Ziel ist durch den Begriff des „Übens" ganz konkret auf das eigene Handeln ausgelegt. Ebenso ist es in der Ich-Perspektive als auch positiv formuliert („damit ich darin besser werde" anstatt „damit weniger Fehler passieren").

Auch wenn es natürlich erforderlich ist, das konkrete Kind zu kennen, um einschätzen zu können, ob ein Ziel realistisch ist, so scheint sowohl mit Blick auf den Inhalt als auch bzgl. der Häufigkeit dieses Ziel von außen gut umsetzbar zu sein. Aber letztendlich lässt sich dies nur durch die Beteiligten einschätzen, bspw. durch die Lehrkraft, ob das Ziel inhaltlich realistisch ist und die Häufigkeit bspw. durch die Eltern, ob sie es auch leisten können, dreimal in der Woche mit ihrem Kind Kopfrechnen zu üben.

Unterstützend und übersichtlicher kann es auch sein, wenn bspw. im Dokumentationsbogen Ziele und dazu notwendige Maßnahmen separat ausgewiesen sind und die Terminierung aus der konkreten Formu-


© Wolters Kluwer Deutschland

lierung ausgeklammert wird (siehe dazu auch Beitrag 36.05). Zudem kann auch bspw. die Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten oder die Lehrkraft separat festgehalten werden. für das obige Beispiel ergibt sich dann Folgendes:

1) Mein Ziel für die nächsten vier Wochen/bis zu den nächsten Ferien: Ich verbessere mich im Kopfrechnen mit Plus im Zahlenraum bis 100.
2) So schaffe ich das: Ich übe dreimal in der Woche 10 Aufgaben (, die mir meine Eltern stellen).
3) Dabei helfen mir: Meine Eltern.

Hier sind einige „Good-Practice-Beispiele" für Ziele und Maßnahmen aufgeführt, die wir im Zuge unserer Studie gefunden haben und die unserer Einschätzung nach die benannten Kriterien gut berücksichtigen:

Z: Ich möchte mich mehr melden.

M: Ich melde mich jeden Tag 10mal und kreuze es in meinem „Raketenheft" an.

Z: Ich möchte flüssiger lesen.

M: Ich lese täglich 10 Minuten laut vor (evtl. meiner kleinen Schwester).

Z: Ich möchte ordentlich arbeiten.

M1: Ich schreibe Buchstaben im Wort enger zusammen und lasse zwischen den Wörtern deutlichere Lücken.

M2: Ich kontrolliere nach zwei Zeilen selbstständig (Schild als Erinnerung).

Z: Ich möchte weniger Fehler bei den Lernwörtern machen.

M: Mama schreibt Lernwörter vor, ich schreibe 7 am Tag 3-mal ab.

Z: Ich möchte konzentrierter arbeiten.

M: Ich bewege mich zwischendrin und mache bei den Hausaufgaben nach 20 Minuten kurz Pause, Sanduhr-Aufkleber als Erinnerung.

Z: Ich möchte mit den Händen geschickter werden.

M: Deshalb will ich oft mit meinem Opa mit Holz und Werkzeugen arbeiten. Wenn ich etwas fertig habe, bringe ich es in die Schule mit und zeige es im Kreis.

## 2.2 Die Vereinbarung der Ziele

### *a) Zielvereinbarung und Motivation*

Schon der Begriff der Zielvereinbarung impliziert, dass an diesem Prozess mehr als eine Person beteiligt ist. Das Vereinbaren von Zielen in LEG stellt somit ein zentrales Element in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen dar. Der Prozess der Zielvereinbarung lässt sich nach den Handlungsphasen des Rubikon-Modells (z. B. Achtziger & Gollwitzer, 2018) beschreiben und kann in folgende drei Phasen eingeteilt werden: 1) Zielvorschlag, 2) Anpassung des Vorschlags und 3) Festlegung des konkreten Ziels und/oder des Mittels (Xie 2020; Ertl Xie et al., 2023; Abb. 4).

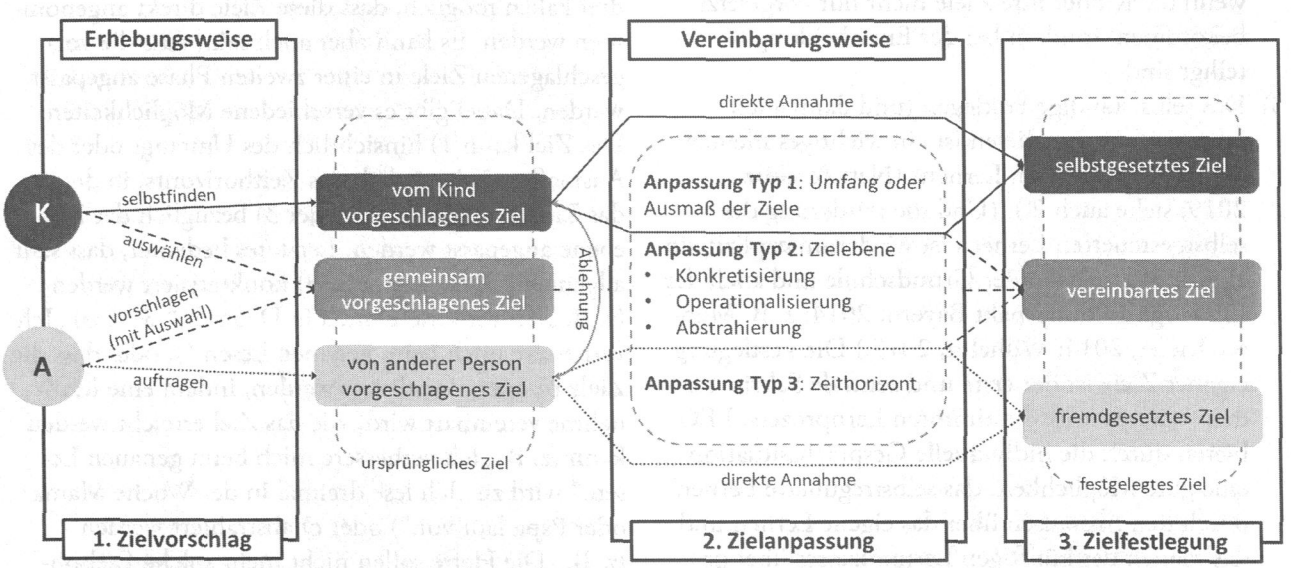


*Abbildung 4: Zielvereinbarungsprozess in LEG (Xie, 2020; Ertl Xie et al., 2023); Anm.: K: Kind; A: Andere Person (zumeist Lehrkraft z. T. aber auch Eltern/Erziehungsberechtigte)*

Mit Blick auf die LEG gehen wir davon aus, dass der Prozess der Zielvereinbarung aus motivationalen Gründen hoch bedeutsam ist. Es ist untersucht, dass es von Bedeutung ist, dass sich Kinder dem Ziel verpflichtet fühlen und dieses auch als verbindlich wahrnehmen. Dies gilt zunächst unabhängig davon, wer das Ziel festgelegt hat (Brandstätter & Hennecke, 2018). Es ist aber davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie das Ziel vereinbart wird, also inwiefern das Kind in die Festlegung des Ziels bzw. der Ziele eingebunden wird, sich auf die Akzeptanz und damit auch auf das Verfolgen und die Erreichung des Ziels auswirkt. Daher sollten die Kinder in das Finden und Formulieren von Zielen für ihr weiteres Lernen eingebunden werden (vgl. Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020, S. 24).

Diese Forderung lässt sich aus verschiedenen Begründungslinien ableiten (vgl. Ertl Xie et al., 2023):

1) Aus motivationspsychologischer Sicht ist die Einbindung der Kinder sinnvoll, um den Wert des Ziels für die Lernenden zu erhöhen. Mit diesem Wert steigt dann auch die Selbstverpflichtung der Kinder, die Maßnahmen entsprechend umzusetzen (vgl. Häbig, 2018).
2) Gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (z. B. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2016) ist es für die Motivation der Kinder förderlich, wenn sie sich als selbstbestimmt und als sozial eingebunden erleben können (und damit grundlegende psychologische Bedürfnisse erfüllt werden). Es kann erwartet werden, dass sowohl das Empfinden von Selbstbestimmung als auch das von sozialer Eingebundenheit erhöht wird, wenn die Kinder ihre Ziele nicht nur vorgesetzt bekommen, sondern bei der Entscheidung beteiligt sind.
3) Das selbstständige Festlegen (und dann auch Überprüfen) von Zielen ist ein wichtiges Element des selbstgesteuerten Lernens (Nett & Götz, 2019; siehe auch 2.). (Und die Förderung des selbstgesteuerten Lernens ist wiederum explizit ein Ziel des Lernens in der Grundschule und auch der LEG; vgl. Bildungspakt Bayern, 2014; z. B. Munser-Kiefer, 2014; Wilhelm, 2015.) Die Festlegung eigener Ziele ist der erste und zentrale Schritt für den weiteren selbstbestimmten Lernprozess. LEG bieten 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 und zu begleiten.
4) Eine Arbeitsgruppe um Fritz Oser betont, dass Partizipationserfahrungen zentral dafür sind, dass Kinder wichtige Selbst-, Sozial- und politische Kompetenzen entwickeln können (Oser et al., 2000). Die Vereinbarung von Zielen in LEG für das weitere Lernen kann unseres Erachtens solche Partizipationserfahrungen ermöglichen. LEG haben (schon als Zeugnisersatz) eine große persönliche Bedeutsamkeit für die Kinder. Die Erfahrungen, die sie hier machen, sind von daher für die Kinder wichtig und prägend. Dies lässt sich auch durch unsere Befunde bestätigen: Auf die Frage, ob sie das LEG als ein wichtiges Gespräch erachteten, antworteten 93,2 % der Kinder, dass dies der Fall sei. (Bei den Lehrpersonen (81,6 %) und den Eltern (77,4 %) sind die Werte zwar etwas geringer – immer aber noch weit über dem Mittelwert.)

### b) *Befunde zum Zielvereinbarungsprozess in LEG*

In unserer Studie hat sich gezeigt (Xie, 2020), dass in LEG die Phase der Zielfestlegung keine eigene Phase darstellt, sondern mit der Zielanpassung zusammenfällt. Dies hat damit zu tun, dass die Ziele in LEG entweder direkt festgelegt oder im Anpassungsprozess gleich fixiert werden. Damit lässt sich der Zielvereinbarungsprozess in LEG in zwei Phasen unterteilen (ebd., Ertl Xie et al., 2023):

1. Die Phase des Zielvorschlags
2. Die Phase der Zielanpassung/Zielfestlegung

In der Phase des Zielvorschlags werden Ideen für Ziele für das weitere Lernen gesammelt. Hierbei können die Kinder ein Ziel selbst finden, von einer anderen Person (im Normalfall der Lehrperson, in seltenen Fällen von den Eltern) Ziele zur Auswahl gestellt bekommen oder von der Lehrperson (oder den Eltern) ein Ziel genannt bekommen. Es ist in allen drei Fällen möglich, dass diese Ziele direkt angenommen werden. Es kann aber auch sein, dass die vorgeschlagenen Ziele in einer zweiten Phase angepasst werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten. Das Ziel kann 1) hinsichtlich des Umfangs oder des Ausmaßes, 2) bezüglich des Zeithorizonts, in dem das Ziel zu erreichen ist, oder 3) bezüglich der Zielebene angepasst werden. Letzteres bedeutet, dass sehr allgemeine Ziele entweder a) konkretisiert werden (z. B. „Ich verbessere mich in Deutsch." wird zu „Ich verbessere mich beim genauen Lesen."), oder dass die Ziele b) operationalisiert werden, indem eine Maßnahme vereinbart wird, wie das Ziel erreicht werden kann (z. B. „Ich verbessere mich beim genauen Lesen." wird zu „Ich lese dreimal in der Woche Mama oder Papa laut vor.") oder c) abstrahiert werden (z. B. „Die Hefte sollen nicht mehr solche Eselsohren haben." zu „Ich lasse mir mehr Zeit, damit ich mit meinen Schulsachen ordentlicher umgehe."). In manchen Fällen werden auch mehrere dieser Anpassungen vorgenommen. Auch die Anpassungen können von den Kindern, von der Lehrperson (oder den Eltern) oder gemeinsam vorgenommen werden.


© Wolters Kluwer Deutschland

In unserer Studie haben wir ein Ziel dann als *selbstgesetzt* gewertet, wenn es vom Kind vorschlagen und vom Kind selbst angepasst wurde. Sobald nur der Vorschlag oder die Anpassung vom Kind vorgenommen wurde und die jeweils andere Phase in der Hand der Lehrperson (oder der Eltern) lag, sprechen von einem *vereinbarten* Ziel. *Fremdgesetzt* ist ein Ziel für uns dann, wenn es sowohl von einer anderen Person vorgeschlagen als auch angepasst wurde (s. Abb. 5).

In den von uns videographierten LEG hat sich gezeigt, dass bei knapp zwei Drittel (62,9 %) der festgelegten Ziele die Kinder in irgendeiner Weise beteiligt waren (Ertl, Xie et al., 2023). Umgekehrt bedeutet das, dass bei etwas mehr als einem Drittel (37,1 %) der Ziele die Kinder weder bei der Vorschlags- noch bei der Anpassungsphase beteiligt waren. Genauere Analysen (ebd.) ergaben, dass sowohl der Vorschlag als auch die Anpassung/Entscheidung vom Kind oder von der Lehrperson ausgehen kann. Allerdings wurde die Anpassung/Entscheidung nur selten vom Kind vorgenommen, wenn der Vorschlag für ein Ziel von der Lehrperson kam.

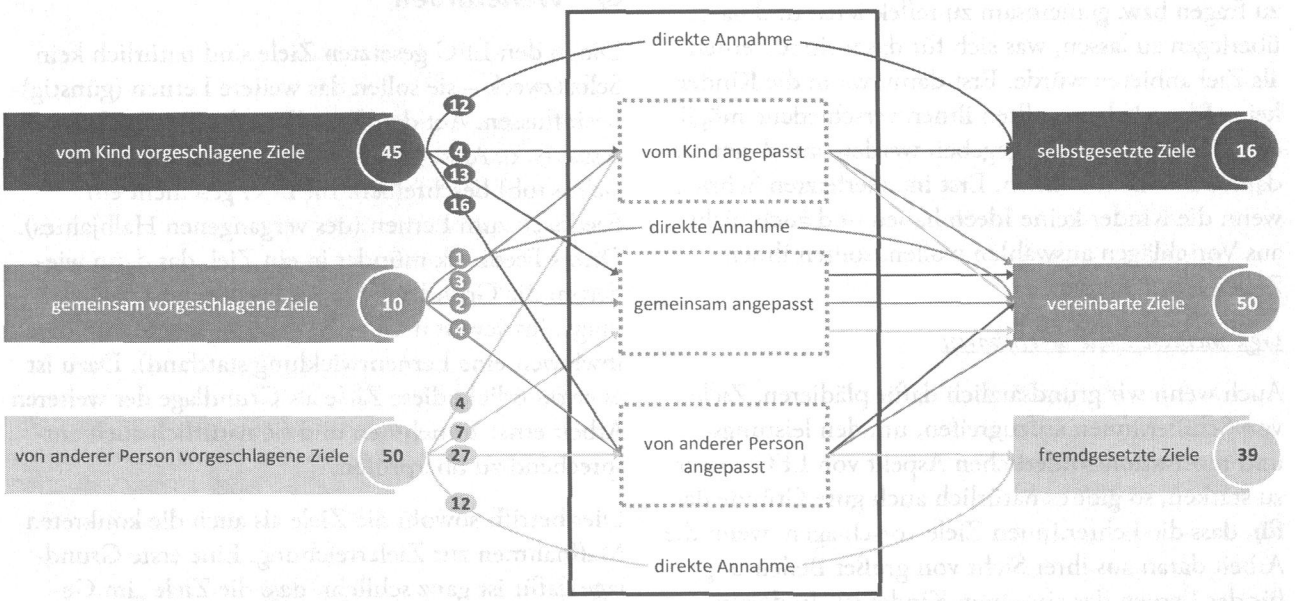


*Abbildung 5: Prozesssimulation des Zustandekommens der Ziele mit der Angabe absoluter Häufigkeiten (Ertl Xie et al., 2023)*

Am häufigsten wurden Ziele hinsichtlich der Zielebene angepasst (ebd.). Dabei wurden fast drei Viertel der Ziele operationalisiert, also Maßnahmen zur Zielerreichung formuliert. (Dies ist sinnvoll und wünschenswert [s. o.].) Fast die Hälfte der Ziele wurde konkretisiert. Abstrahierungen fanden sich nur sehr selten. In etwas weniger als einem Drittel der Fälle wurde der Umfang oder das Ausmaß angepasst. Der Zeithorizont wurde äußerst selten angepasst. Dabei zeigte sich, dass bei etwas über 50 % der Konkretisierungen die Kinder beteiligt waren, während Operationalisierungen überwiegend (81 %) und Abstrahierungen der Ziele ausschließlich durch die Lehrkräfte erfolgten.

### c) Konsequenzen für die konkrete Umsetzung von LEG

Ganz allgemein werden die Kinder in den Prozess der Zielvereinbarung eingebunden, wenn sie a) Vorschläge und Ideen für ihre eigenen Ziele einbringen und wenn b) ein wirklicher Austausch mit der Lehrperson darüber stattfindet.

*Ziele im Vorfeld überlegen lassen*

Eine erste Grundlage dafür, dass die Kinder im Gespräch auch Ideen für Ziele einbringen, ist, dass sie eigene Vorschläge dafür haben. Hier bietet es sich an, die Schüler:innen bereits im Vorfeld überlegen zu lassen, woran sie gerne arbeiten möchten. Kommt im Rahmen der LEG ein Selbsteinschätzungsbogen zum Einsatz, so können die Kinder aufgefordert werden, auf diesem Ideen für Ziele zu notieren. Kommt kein solcher Bogen zum Einsatz, können die Kinder trotzdem im Vorfeld gebeten werden, zu überlegen und zu notieren, woran sie gerne arbeiten möchten/worin sie sich verbessern möchten. Diese Ideen können sie dann zu ihrem LEG mitbringen.

*Einschätzungsbogen/Material als Grundlage*

Auch im Gespräch selbst können die Kinder sich – z. B. auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzungen – überlegen, ob es etwas gibt, worin sie sich verbessern möchten, woran sie arbeiten möchten. Wenn z. B. mit Material bzw. Legebildern gearbeitet und bspw. Stärken und Schwächen/Baustellen etc. visualisiert werden, so können die Kinder z. B. anhand der visualisierten Schwä-

chen/Baustellen überlegen, woran sie arbeiten möchten und daraus Ideen für ein Ziel entwickeln. Genauso ist es aber natürlich auch möglich, weiterführende Ziele in Bereichen zu vereinbaren, bei denen die Kinder besondere Interessen und Erfolge zeigen.

Wichtig ist dabei, den Kindern Zeit zu geben. Gerade wenn im Vorfeld keine Ideen für mögliche Ziele gesammelt wurden, ist hier eine Phase des Überlegens/Nachdenkens zu geben. Wenn die Kinder keine Ideen haben, dann wäre es eine Möglichkeit, noch einmal nach im Gespräch genannten/besprochenen Schwächen/Baustellen oder eben nach den Stärken zu fragen bzw. gemeinsam zu reflektieren und dann überlegen zu lassen, was sich für das weitere Lernen als Ziel anbieten würde. Erst dann, wenn die Kinder keine Ideen haben, sollten ihnen verschiedene mögliche Ziele zur Auswahl gegeben werden, aus denen sie dann auswählen können. Erst im allerletzten Schritt, wenn die Kinder keine Ideen haben und auch nicht aus Vorschlägen auswählen wollen, sollten ihnen Ziele gesetzt werden.

*Ggf. mehrere Ziele vereinbaren*

Auch wenn wir grundsätzlich dafür plädieren, Ziele von Schüler:innen aufzugreifen, um den leistungs- und motivationsförderlichen Aspekt von LEG weiter zu stärken, so gibt es natürlich auch gute Gründe dafür, dass die Lehrer:innen Ziele vorschlagen, wenn die Arbeit daran aus ihrer Sicht von großer Bedeutung für das Lernen des einzelnen Kindes ist. In diesen Fällen können natürlich auch mehrere Ziele vereinbart werden. Denkbar ist auch, das bereits im Vorfeld zu klären: Es wird vorab abgesprochen, dass bspw. sowohl das Kind als auch die Lehrkraft ein Ziel bzw. eine Idee dafür einbringt.

*Regelmäßig Ziele im Unterricht vereinbaren*

Ebenso wie allgemein für das Reflektieren des eigenen Lernens im LEG (siehe auch Beitrag 36.05) gilt auch für den Zielvereinbarungsprozess, dass das Finden und Formulieren von (passenden) Zielen geübt werden sollte. Es hilft von daher sicherlich, indem im Unterrichtsalltag regelmäßig mit den Kindern bzw. der gesamten Klasse kleinere Ziele überlegt, gefunden und vereinbart werden.

*Kinder in den Anpassungsprozess einbinden*

Unsere Daten deuten darauf hin, dass die Einbindung der Kinder besonders dann noch gesteigert werden kann, wenn sie verstärkt in die Phase der Anpassung/Festlegung der Ziele eingebunden werden – insbesondere dann, wenn der Zielvorschlag von der Lehrperson kommt. Dabei können Fragen und Impulse den Kindern helfen, zu überlegen, ob das Ziel für sie klar ist, ob sie wissen, was zu tun ist, um das Ziel zu erreichen – oder auch was zu tun ist, um das Ziel zu erreichen, wer oder was dabei helfen kann etc. Gerade auch bezüglich der Maßnahmen/Mittel sollten die Ideen der Kinder aufgegriffen und gemeinsam überlegt werden, was tatsächlich helfen kann, um das überlegte Ziel zu erreichen. Als sinnvoll erachten wir v. a. auch die gemeinsame Klärung, inwieweit die Zielvereinbarung realistisch ist, also z. B. ob das Kind es sich zutraut, dreimal in der Woche zusätzlich daheim etwas zu üben.

## 2.3 Weiterarbeit mit den Zielen

### *a) Weiterarbeit*

Die in den LEG gesetzten Ziele sind natürlich kein Selbstzweck – sie sollen das weitere Lernen (günstig) beeinflussen. Auf der Grundlage des Feedback-Prozesses (s. o. Abb. 1) lässt sich dies folgendermaßen (sehr grob) beschreiben: Im LEG geschieht ein Feedback zum Lernen (des vergangenen Halbjahres). Dieses Feedback mündet in ein Ziel, das dann wiederum die Grundlage für ein Feedback ist (mit der Frage, inwieweit dieses Ziel erreicht wurde und damit inwieweit eine Lernentwicklung stattfand). Dazu ist es erforderlich, diese Ziele als Grundlage der weiteren Arbeit ernst zu nehmen und sie natürlich auch entsprechend zu überprüfen.

Dies betrifft sowohl die Ziele als auch die konkreten Maßnahmen zur Zielerreichung. Eine erste Grundlage dafür ist ganz schlicht, dass die Ziele „im Gedächtnis aktiviert bleiben [müssen], auch wenn sich gerade keine Gelegenheit zum Handeln ergibt oder aber eine Handlungssequenz unterbrochen werden muss" (Brandstätter & Hennecke, 2018, S. 333). Eine Herausforderung ist das v. a. bei Zielen (und Maßnahmen), die an eine bestimmte Bedingung oder ein Ereignis gekoppelt sind, wie bspw. das Verhalten in einer Konfliktsituation (die vielleicht in den kommenden Wochen gar nicht auftritt).

### *b) Befunde zur Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen nach den LEG?*

Aufgrund unserer Daten erachten wir diesen Punkt als Aspekt, der noch verbessert werden kann. So geben zwar die meisten Lehrkräfte an, dass sie vorhaben, die Ziele im Unterricht immer wieder aufzugreifen; allerdings planen nur etwas mehr als zwei Drittel der Lehrer:innen, die Ziele auf ihre Erreichung hin zu überprüfen. Und nur ca. ein Drittel der Lehrkräfte nimmt sich vor, die Ziele bei Bedarf anzupassen oder zu überarbeiten (Ertl, Hartinger et al. 2022).

Aus Sicht der Kinder befindet sich die Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen im positiven Bereich, wenngleich diese Einschätzung zwischen Klassen deutlich variiert. Ein aus unserer Sicht allerdings


© Wolters Kluwer Deutschland

äußerst bedenkenswerter und auch bedenklicher Befund ist der, dass insgesamt etwas mehr als 50 % der vereinbarten Ziele in LEG, von den Kindern nicht oder nur falsch erinnert werden (Ertl, Weißenhorn et al., 2022). Wenn mit Kindern nur ein Ziel im LEG vereinbart wird, können sich dennoch mehr als ein Drittel der Kinder bereits am Montag nach ihrem LEG (also nach weniger als einer Woche) nicht mehr oder nur falsch an ihr vereinbartes Ziel erinnern (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass die Ziele für eine erhebliche Anzahl der Kinder keine relevante Grundlage für das weitere Lernen darstellen.

Wir haben auch die Kinder danach gefragt, wie sie die Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen im Unterricht wahrgenommen haben. Der entsprechende Skalenmittelwert liegt etwas über der theoretischen Mitte, so dass durchschnittlich also mit den Zielen eher weitergearbeitet wurde, als dass dies nicht der Fall war (Ertl, Hartinger et al., 2022). Details zeigen aber auch hier, dass hier Verbesserungspotenzial vorhanden ist: So war zwar die überwiegende Mehrheit der Kinder (82,7 %) der Meinung, dass ihre Vereinbarungen im Unterricht wichtig waren, aber nur weniger als die Hälfte (43,2 %) gaben an, von der Lehrkraft an die Vereinbarungen erinnert worden zu sein. Ebenfalls nur etwas mehr als die Hälfte der Kinder (55,7 %) bemerkte, dass von der Lehrkraft kontrolliert wurde, ob das Vereinbarte eingehalten wurde. Dazu passt der Befund, dass ebenfalls etwas mehr als die Hälfte der Kinder angaben, von der Lehrkraft Unterstützung erhalten zu haben, wenn sie bei Umsetzung der Vereinbarungen nicht mehr weiterwussten (56,8 %), bzw. von der Lehrkraft Tipps zur Erreichung der Ziele erhalten zu haben (56,8 %).

### *c) Konsequenzen für die konkrete Umsetzung von LEG*

Anhand unserer Daten ist deutlich, dass es die erste und grundlegende Aufgabe ist, die vereinbarten Ziele so präsent zu halten, dass sich die Schüler:innen auch daran erinnern. Hierzu gibt es verschiedene Möglichkeiten, von denen wir einige bereits im Beitrag 36.05 präsentiert haben.

Möglich sind zunächst ganz einfache konkrete Erinnerungen z. B. bei Hausaufgaben oder in Elterngesprächen. Ziele, die sich nicht auf das häusliche Lernen, sondern ganz konkret auf den Unterrichtsalltag beziehen, sollten dann natürlich im Unterricht entsprechend aufgegriffen werden.

Dabei ist auch an feste Merkhilfen und an Visualisierungen zu denken. Merkhilfen können (selbstgestaltete) Erinnerungskärtchen sein, die an passenden Stellen (wie z. B. Mäppchen, Schreibtisch in der Schule oder zu Hause . . .) so platziert sind, dass man sie auch sieht. Visualisierungen können ebenfalls helfen, dass sich die Kinder an ihre Ziele erinnern und sie dann auch präsent bleiben (z. B. durch einen allgemeinen Hinweis im Klassenzimmer).

Visualisierungen können zusätzlich die Weiterarbeit an den Zielen unterstützen, wenn die Kinder damit notieren, ob und wie oft sie an ihrem Ziel gearbeitet haben. Eine Möglichkeit dazu ist ein (selbst gestalteter) „Zielepass", in welchen die Kinder eintragen, wann Sie konkret an ihrem Ziel gearbeitet haben. Er lässt sich auch mit einer Abschlussseite gestalten, die (z. B. durch die Bestätigung der Zielerreichung) die Arbeit an diesem konkreten Ziel beendet und die Zielerreichung entsprechend würdigt. Eine weitere Möglichkeit ist die Einführung und die Arbeit mit einem Lerntagebuch. In dieses können die Ziele notiert werden. Festgehalten wird auch hier, wenn das Kind an diesem Ziel arbeitet – z. B. in einer eigenen Spalte oder einem Kapitel des Buchs.

Ebenfalls sehr passend sind aus unserer Sicht Lernleitern (vgl. dazu auch genauer Baumann et al., 2020b) – die Metapher der Leiter unterstützt dann vielleicht auch die Vorstellung, dass durch die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen das Ziel dann auch wirklich erreicht werden kann.

Wir haben oben bereits bei der Formulierung von Zielen geschrieben, dass Ziele möglichst „terminiert" sein sollten (das „T" in S.M.A.R.T.) Eine klare Terminierung hilft natürlich auch bei der Weiterarbeit mit den Zielen. Wenn ein fester Zeitpunkt vereinbart wird, an dem über das Ziel gesprochen wird (und auch darüber, inwieweit die Maßnahmen passend und angemessen waren), dann hilft dies, eine gewisse Verbindlichkeit zu stärken.

Solche Gespräche über die vereinbarten Ziele sollten natürlich v. a. mit den einzelnen Kindern geführt werden – denkbar ist aber auch, dass in regelmäßigen Abständen (bspw. alle vier Wochen oder jeweils vor den Ferien) die Arbeit mit den Zielen mit der gesamten Klasse reflektiert werden, bspw. ob daran gearbeitet wurde, was gut geklappt hat, was vielleicht nicht, etc.

Letztlich ist zentral, dass nicht nur besprochen wird, ob die Schüler:innen die Maßnahmen durchführen, die vereinbart wurden, sondern dass auch die Erreichung des Ziels oder der Ziele im Sinne eines erneuten Feedbacks überprüft wird. Dabei wird dann eine neue Feedback-Schleife angestoßen, in der dann bei Schwierigkeiten die Ziele ggf. auch angepasst werden. Abgesehen von der Arbeit am konkreten, vereinbarten Ziel wird damit dann auch für die Kinder deutlich, dass das Setzen von (hilfreichen) Zielen und das konsequente Arbeiten daran das weitere Lernen positiv beeinflussen kann.

## 3. Zusammenfassung und Resümee

Die Vereinbarung von passenden Zielen ist ein zentrales Element in der Konzeption von LEG. Dies ergibt sich schon aus der Tatsache, dass sich diese Ziele in unserer Studie genau dann als motivations- und lernförderlich erweisen, wenn sie von den Kindern als passend und hilfreich wahrgenommen wurden.

Bezüglich der Ziele in LEG lassen sich drei Aspekte unterscheiden: a) die Ziele an sich bzw. die Formulierung der Ziele, b) der Prozess der Zielvereinbarung und c) die Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen. Für alle drei Bereiche zeigte sich in unserer Studie, dass das Potential zur Unterstützung der Motivation und des Lernens noch nicht vollständig ausgeschöpft ist und erheblich in und zwischen Klassen variiert. So erfüllen die Ziele nur in manchen Bereichen die S.M.A.R.T.-Kriterien, die Kinder werden nur teilweise in den Zielvereinbarungsprozess eingebunden, und es wird nicht durchgängig mit den Zielen im weiteren Unterricht gearbeitet.

Um nun das Potenzial dieser Ziele möglichst gut auszuschöpfen sollten . . .

- . . . die Ziele nach den S.M.A.R.T.-Kriterien formuliert sein, damit die Kinder konkret wissen, worum es geht und mit welchen Maßnahmen sie ihre Ziele erreichen können.
- . . . die Kinder in den Prozess der Zielvereinbarung eingebunden sein, weil dadurch wichtige Grundbedürfnisse berücksichtigt sowie Partizipationserfahrungen und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden.
- . . . die Ziele im weiteren Verlauf des Unterrichts immer wieder aufgegriffen werden und die Erreichung überprüft und gewürdigt werden.

Damit dies im LEG gelingen kann, gilt für das Vereinbaren von Zielen – ebenso wie bspw. für das Reflektieren des eigenen Lernens in LEG (s. auch Beitrag 36.05) – dass die Arbeit an und mit Zielen für das Lernen nicht nur ein oder zweimal jährlich im LEG seinen Platz haben sollte. Das Finden und Formulieren von Zielen, wie auch die Arbeit an den Zielen und deren Überprüfung, ist ein Prozess, der erlernt werden muss. Davon profitieren dann sicherlich nicht nur die LEG sondern auch der gesamte Unterricht.

**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 a). Ziele formulieren. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbauchsteine (S. 97–107). Berlin: Cornelsen.

Baumann, P., Dollinger, S. & Hettmer, R. (2020 b). Nach dem Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbauchsteine (S. 108–114). Berlin: Cornelsen.

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

Brandstätter, V. & Hennecke, M. (2018). Ziele. In J. Heckenhausen & H. Heckenhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 4. Aufl., 331–353.

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. (2019). Lernentwicklungsgespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. In Die Schulleitung 46 (4), 4–12.

Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020). Qualitätskriterien von Lernentwicklungsgesprächen. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine (S. 17–28). Berlin: Cornelsen.

Doran, G. (1981). There's. a. S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In Management Review 70 (11), 35–36.

Drechsel, B. & Schindler, A. K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), Psychologie für den Lehrberuf (S. 353–372). Berlin: Springer.

Ertl, S., Daumiller, M., Kücherer, B., Furtak, E. M., Dresel, M. & Hartinger, A. (2023). Supporting intrinsic motivation and learning-friendly attributions in German student-teacher-conferences. Erscheint in Education 3–13. https://dx.doi.org/10.1080/03004279.2023.2199775

Ertl, S., Weißenhorn, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022). Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis (S. 155–162). Jahrbuch Grundschulforschung, Band 26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. Zeitschrift für Grundschulforschung, 15 (2), 221–236. https://doi.org/10.1007/s42278–021–00134–7

Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B. & Furtak, E. M. (2022). 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. doi: 10.11648/j.ijeedu.20221103.11



© Wolters Kluwer Deutschland

Ertl, S., Xie, L., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2023). Ist mein Ziel wirklich „mein" Ziel?. Zeitschrift für Grundschulforschung. Online first. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00172-3

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. Berlin: Springer VS.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 81–112.

Kleinbeck, U. (2019). Ziel. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie. Abgerufen am 20.05.2019, von https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/ziel/

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y. & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal-systems. In M. P. Zanna (Hrsg.), Advances in Experimental Social Psychology, 34, 331–379.

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 (Abfrage: 24.08.2023)

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 (S. 96–119). New York: Routledge.

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.