

Zwischen Begleitung und Selbstregulation

Zielvereinbarungsgespräche als Instrument der Lernprozessbegleitung und Unterstützung selbstregulierten Lernens

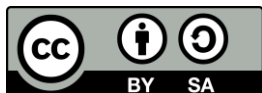
Hannah Bartels^{1*}, Matthias Ritter^{1*}, Lucienne Bartsch-Klobcic^{1*}

¹ TU Dresden

* Kontakt: forus@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Zielvereinbarungsgespräche (ZVG) stellen an der Universitätsschule Dresden ein zentrales Instrument der kontinuierlichen Lernprozessbegleitung dar und unterstützen Schüler:innen bei der Planung und Reflexion ihres Lernens. Der Beitrag untersucht explorativ, wie Schüler:innen, Lernbegleitungen und Eltern ZVG wahrnehmen und welche Potenziale sowie Entwicklungsbedarfe sich aus ihren Perspektiven ergeben. Hierzu wurden leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen (n = 3) sowie standardisierte Online-Fragebögen mit Lernbegleitungen (n = 11) und Eltern (n = 139) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen über alle Akteursgruppen hinweg eine überwiegend positive Bewertung der ZVG. Schüler:innen erleben die Gespräche insbesondere als strukturierende und orientierende Unterstützung ihres Lernprozesses. Lernbegleitungen heben vor allem die dialogische und beziehungsfördernde Funktion hervor, sehen jedoch Entwicklungsbedarf hinsichtlich der systematischen Zielformulierung und der Förderung von Eigenverantwortung. Eltern bewerten insbesondere die Transparenz und Informationsfunktion der Gespräche positiv. Gleichzeitig verweisen die Befunde auf Optimierungspotenziale bei der Ziellarbeit, der Dokumentation sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen. Die Studie liefert damit erste empirische Erkenntnisse zu regelmäßig stattfindenden Zielvereinbarungsgesprächen als Instrument der kontinuierlichen Lernprozessbegleitung und weist auf deren Potenzial zur Unterstützung selbstregulierten Lernens hin.

Schlagwörter: Zielvereinbarungsgespräche, Lernentwicklungsgespräche, Lernprozessbegleitung, formatives Assessment, selbstreguliertes Lernen, Universitätsschule



1 Einleitung

Dass schulisches Lernen verstärkt auf selbstregulierte Lernprozesse ausgerichtet sein sollte, gilt mittlerweile nicht nur innerhalb der Bildungswissenschaft als weitestgehend unstrittig. Die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu reflektieren, wird als zentrale Voraussetzung für nachhaltigen Lernerfolg beschrieben und als Zukunftskompetenz ausgewiesen (OECD, 2025; Perels et al., 2020; Zimmerman, 2002). Offen bleibt jedoch, durch welche schulischen Instrumente und Praktiken diese Zielsetzung im Unterrichtsalltag tatsächlich umgesetzt werden kann. Gerade an der Schnittstelle zwischen der Strukturierung der Lernumgebung und der Selbststeuerung der Lernenden besteht bislang ein Forschungsdesiderat. Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie pädagogisches Handeln Selbststeuerungsprozesse gezielt anregen und fördern kann.

Schulen, die Lernprozesse gezielt stärker selbstreguliert gestalten, stehen vor der Herausforderung, entsprechende Lernumgebungen zu gestalten, in denen Schüler:innen Mitbestimmung für ihre Lernprozesse übernehmen und diese als sinnhaft erfahren und aktiv mitgestalten können (Pesch & Langner, 2026). Dafür braucht es geeignete pädagogische Formate und strukturelle Rahmenbedingungen, die es Lernenden (insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend heterogener Lernvoraussetzungen) ermöglicht, ihren Lernstand zu erkennen, eigene Lernziele zu formulieren und Lernstrategien fortlaufend zu reflektieren. Zielvereinbarungsgespräche (ZVG) stellen hierbei, als eine Form des Lernentwicklungsgesprächs (LEG) ein vielversprechendes Instrument dar, welche an der Universitätsschule Dresden (USD) zur Planung und Reflexion von Lernprozessen eingesetzt werden. Als spezifische Form von LEG eröffnen sie einen strukturierten Rahmen für Reflexions- und Planungsprozesse, in dem Lernende aktiv an der Gestaltung ihres Lernens beteiligt sind.

Die vorliegende Untersuchung betrachtet explorativ, wie ZVG aus der Perspektive von Schüler:innen, Eltern und Lernbegleitungen wahrgenommen werden. Mithilfe der Untersuchung soll das ZVG als Instrument der Lernprozessbegleitung beleuchtet und ihr Potenzial im Hinblick auf die Unterstützung selbstregulatorischer Lernprozesse herausgearbeitet werden. Dies erfolgt im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie (Gess et al., 2014), die die Weiterentwicklung der ZVG an der Schule begleitet¹. Eine erste Datenerhebung erfasst dafür die Perspektiven der beteiligten Akteur:innen im Hinblick auf die Qualität und den Nutzen der ZVG. Dafür stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Untersuchung:

1. Wie beschreiben Schüler:innen die ZVG?
2. Inwiefern erleben Schüler:innen ZVG als unterstützend für ihren Lernprozess und welche Aspekte werden aus ihrer Perspektive als hilfreich bzw. als verbesserungswürdig eingeschätzt?
3. Wie bewerten Eltern und Lehrkräfte² ZVG, und welche Übereinstimmungen und Unterschiede zeigen sich zwischen den Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen?

¹ Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01JQ2410A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

² Die Lehrkräfte werden an der USD als Lernbegleitung bezeichnet, weswegen dieser Begriff im Folgenden genutzt wird.

2 Theoretischer Hintergrund

ZVG stellen an der USD ein zentrales Instrument der Lernprozessbegleitung dar. Ihre Ausgestaltung und Funktion sind eng mit dem dort zugrunde liegenden Lehr- und Lernverständnis verbunden und erschließen sich erst im Kontext dieses schulischen Konzepts. Eine theoretische Einordnung der ZVG erfordert zudem ihre Bezugnahme auf Modelle selbstregulierten Lernens sowie eine begriffliche Abgrenzung zu etablierten Formen schulischer LEG. Auf dieser Grundlage werden ZVG im Folgenden konzeptionell verortet.

2.1 ZVG als Instrument der Lernprozessbegleitung an der USD

Dem Konzept der USD (Langner & Heß, 2020) liegt ein Verständnis von Lernen zu Grunde, dass sich aus der kulturhistorischen Theorie ableitet. Lernen wird dabei als sinnstiftender, dialogischer Prozess verstanden, der an die individuellen Erfahrungen und Interessen der Lernenden anknüpft (Leont'ev, 1979). Ausgehend von der Zone der aktuellen Entwicklung kann durch die Unterstützung und Anleitung anderer die Zone der nächsten Entwicklung erreicht werden (Vygotskij, 1987). An der USD wurden zu diesem Zweck verschiedene Formate implementiert, die sinnhaftes und interessengeleitetes Lernen unterstützen, um stärker selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen: mit der *Projektarbeit* (Langner et al., 2021) werden Räume für stärker selbstorganisiertes Arbeiten in Teams geöffnet, dass einen als sinnhaft empfunden Lernprozess ermöglichen soll; sogenannte *Dailys* (kurze tägliche Planungseinheiten mit Reflexionsanteilen) unterstützen die kontinuierliche Selbsteinschätzung und Tagesplanung (Pesch & Langner, 2026); *offene Lernzeiten* bieten darüber hinaus Möglichkeiten für individualisiertes Lernen im eigenem Tempo und *Lernpfade* (Langner, 2023) sowie *Lernbausteine* (Wagner, 2024) sind verknüpft mit den (notwendig) zu erreichenden curricularen Inhalten.

Damit diese Formate wirksam ineinandergreifen können, bedarf es einer Lernumgebung, in der unterschiedliche Unterstützungsangebote aufeinander bezogen sind und Lernprozesse übergreifend begleitet werden. ZVG nehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale verbindende Funktion ein, indem sie die verschiedenen Lernformate zusammenführen, Lernprozesse reflektierbar machen und deren weitere Gestaltung strukturieren (Asbrand et al., 2025). Der Begriff des ZVGs stammt ursprünglich aus dem Management-Kontext und ist dort im Rahmen des "Management-by-objectives-Führungsstils" etabliert (Mentzel et al., 2022). Im schulischen Kontext der USD wird der Begriff jedoch konzeptionell neu gerahmt und von hierarchischen Steuerungs- und Leistungslogiken gelöst, indem Zielvereinbarungen primär als pädagogisches Instrument zur Strukturierung von Lernprozessen verstanden werden. Charakteristisch für die systematische Arbeit mit Zielvereinbarungen ist die Analyse der im vorangegangenen Gespräch getroffenen Vereinbarungen sowie die Formulierung neuer Ziele (Eyer, 2021). Die Inhalte der Gespräche orientieren sich dabei an den Leitfragen: „Was war in der Vergangenheit?“, „Was ist in der Gegenwart?“ und „Was soll in Zukunft sein und wie ist der Weg?“ (Welk, 2025). Diese Strukturierung ist anschlussfähig an die Schlüsselstrategien formativen Assessments, wie sie von (Black & Wiliam, 2009) definiert wurden (Schmidt, 2020): Wo stehen die Lernenden? (aktueller Lernstand); Wohin soll es gehen? (Lernziel); Welche Schritte müssen getan werden, um das Ziel zu erreichen? (Lernweg).

Hervorzuheben ist, dass sich die ZVG an der USD explizit nicht als Form der Leistungsbeurteilung verstehen, sondern als Element der Lernprozessbegleitung. In einem zyklischer Prozess werden durch regelmäßiges Feedback und die Förderung individueller Kompetenzen adaptive Lerngelegenheiten geschaffen, um den heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler:innen zu begegnen (Black & Wiliam, 1998; Schütze et al., 2018). Im Unterschied zu summativen Formen der Leistungsbewertung, die Lernprozesse retrospektiv evaluieren, zeichnet sich Lernprozessbegleitung, wie sie

in den ZVG praktiziert wird, durch ihren prospektiven Charakter aus: Ziel ist es, Lernenden zu ermöglichen, den eigenen Lernstand zu erkennen und weiterzuentwickeln (Hasselhorn et al., 2014). Durch eine gemeinsame Reflexion von Lehrenden und Lernenden über den aktuellen Lernstand, angestrebte Lernziele und den individuellen Lernprozess wird die Mit-Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess im Sinne der Selbstorganisation und Selbstregulation unterstützt (Black & Wiliam, 2009; Schütze et al., 2018). Für Lernende bedeutet diese Form der Lernprozessbegleitung, dass sie nicht nur Rückmeldungen zu ihrem Lernstand erhalten, sondern aktiv in die Reflexion, Zielsetzung und Planung ihres Lernprozesses einbezogen werden. Ob und in welcher Weise sie diese Beteiligung als unterstützend erleben, ist dabei eine zentrale Frage für die Bewertung von ZVG.

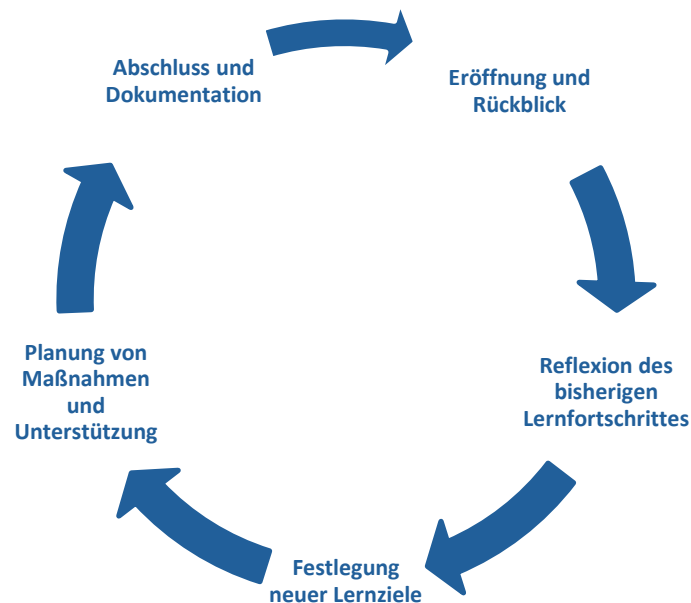


Abb 1: Schematische Darstellung des iterativen Ablaufs der ZVG (eigene Darstellung).

ZVG unterscheiden sich von klassischen LEG somit nicht in ihren grundlegenden Prinzipien, sondern in ihrer methodischen Schwerpunktsetzung und organisatorischen Ausgestaltung: Während LEG im schulischen Kontext primär retrospektiv die bisherige Entwicklung bilanzieren und prospektiv Entwicklungsperspektiven aufzeigen, fokussieren ZVG systematisch auf den iterativen Zyklus von Zielsetzung, Überprüfung und Neuformulierung von Zielen (vgl. Abb. 1). Ein weiteres wesentliches Unterscheidungsmerkmal liegt in der deutlich höheren Gesprächsfrequenz: Während LEG typischerweise einmal pro Halbjahr stattfinden, werden ZVG an der USD entsprechend den individuellen Bedarfen der Schüler:innen durchgeführt, mindestens jedoch alle vier bis sechs Wochen. Da die Gespräche somit kontinuierlich während des Schuljahres stattfinden, können formative Rückmeldungen im Sinne eines Assessment for Learning (Winter, 2018) gegeben werden. Diese engmaschigere Begleitung ermöglicht eine kontinuierliche Prozessbegleitung und zeitnahe Anpassung von Lernzielen, was dem zyklischen Charakter selbstregulierten Lernens besser entspricht als eine halbjährliche Bilanzierung. Während Lernentwicklungsgespräche in der Regel als Dreiergespräche zwischen Schüler:in, Erziehungsberechtigten und Lernbegleitung konzipiert sind, können ZVG auch ohne Beteiligung der Eltern durchgeführt werden. Dies trägt der höheren Gesprächsfrequenz

Rechnung und ermöglicht es, zwischen umfassenderen Bilanzgesprächen mit Elternbeteiligung und fokussierten Arbeitsgesprächen zur kurzfristigen Unterstützung des Lernprozesses zu differenzieren.

So ermöglichen die ZVG eine schrittweise Übertragung von Mitbestimmung für den eigenen Lernprozess auf die Lernenden und unterstützen zugleich den Aufbau metakognitiver Kompetenzen, wie sie im Konzept des selbstregulierten Lernens beschrieben sind (Langner & Pesch, 2024).

2.2 ZVG und Selbstreguliertes Lernen

Selbstreguliertes Lernen (SRL) bezeichnet einen zyklischen, vom Lernenden aktiv initiierten und gesteuerten Prozess, in dem kognitive, metakognitive, behaviorale, motivationale und emotionale Zustände mittels Planung, Überwachung, Bewertung und Anpassung kontrolliert werden (Grob & Maag Merki, 2001; Hadwin et al., 2017; Landmann et al., 2015; Zimmerman, 2002). Dabei richten Lernende ihre Handlungen selbstständig auf ein angestrebtes Ziel aus, transferieren vorhandene Fähigkeiten in konkrete Lernhandlungen und setzen gezielt Strategien zur Steuerung ihres Lernverhaltens ein. SRL beruht somit auf der Fähigkeit, Lernprozesse kontinuierlich zu beobachten und anhand von Rückmeldungen adaptiv anzupassen, um Diskrepanzen zwischen aktuellem und angestrebtem Wissensstand zu reduzieren. Für die Unterstützung selbstregulierten Lernens kommt dabei nicht nur der Gestaltung von Lernumgebungen eine Bedeutung zu, sondern auch der subjektiven Wahrnehmung und Nutzung unterstützender Angebote durch die Lernenden. Inwiefern Lernende entsprechende Unterstützungsformate als hilfreich, verständlich und lernprozessförderlich erleben, ist daher eine zentrale empirische Frage.

Das diesem Artikel zugrunde liegende Verständnis von SRL orientiert sich am Prozessmodell von Schmitz & Schmidt (2007), welches Regulationsprozesse in drei Phasen untergliedert: die präaktionale, die aktionale und die postaktionale Phase. In der präaktionalen Phase werden Lernziele formuliert und der Lernprozess geplant. Die aktionale Phase umfasst die eigentliche Durchführung der Lernhandlungen sowie deren fortlaufende Überwachung. In der postaktionalen Phase erfolgt eine Evaluation der Lernergebnisse und eine Reflexion des durchlaufenen Lernprozesses. Über alle drei Phasen hinweg sind metakognitive Strategien von zentraler Bedeutung. Wirth & Leutner (2008) heben drei essenzielle Strategien hervor: die Zielsetzung (goal setting), die Planung des Lernprozesses (planning the learning process) und das Monitoring. Die Zielsetzung beruht auf der Fähigkeit der Lernenden, notwendige Lerninhalte zu identifizieren. Dies erfordert sowohl eine Analyse der Anforderungen und Rahmenbedingungen der Aufgabe als auch eine Aktivierung des Vorwissens zu Inhalten und Lernstrategien. Die Planung des Lernprozesses setzt die Kompetenz voraus, geeignete Strategien auszuwählen, mit denen das formulierte Ziel erreicht werden kann. Das Monitoring umfasst schließlich die kontinuierliche Beobachtung und Bewertung des eigenen Lernprozesses, wodurch Diskrepanzen zwischen geplantem und tatsächlichem Lernen identifiziert und bei Bedarf Ziele sowie Strategien angepasst werden können.

Die Komplexität der beschriebenen Regulationsprozesse verdeutlicht, dass selbstreguliertes Lernen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern einer gezielten Unterstützung bedarf. Neben der Gestaltung geeigneter Lernumgebungen, kommt der kontinuierlichen Lernprozessbegleitung durch Lehrkräfte eine zentrale Rolle zu, da Schüler:innen häufig noch nicht über ein hinreichend ausgeprägtes Repertoire an metakognitiven Strategien verfügen (Zimmerman, 2002). Ob und in welcher Weise entsprechende Unterstützungsformate tatsächlich zur Förderung selbstregulierten Lernens beitragen, ist jedoch nicht allein eine Frage ihrer konzeptionellen Ausrichtung, sondern auch ihrer konkreten Umsetzung sowie der Wahrnehmung durch die beteiligten Akteur:innen.

Das ZVG als ein zentrales Element der Lernprozessbegleitung, unterstützt Lernende darin, realistische Ziele zu formulieren, geeignete Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden sowie den eigenen Lernfortschritt kritisch zu reflektieren. Dabei fungieren Lernbegleitungen als scaffolds, die sukzessive an die individuellen Voraussetzungen und den Entwicklungsstand der Lernenden angepasst werden können (Herold & Seufert, 2025). Durch das dialogische Formate können Lernprozesse explizit thematisiert, Schwierigkeiten identifiziert und gemeinsam Lösungsstrategien entwickelt werden, wodurch die Selbstregulationsfähigkeit der Lernenden schrittweise aufgebaut und gestärkt wird. ZVG setzen systematisch an die prä- und postaktionale Phase des Prozessmodells nach Schmitz und Schmidt 2008 an und unterstützt den jeweiligen Regulationsprozess auf unterschiedliche Weise:

In der präaktionalen Phase können durch die gemeinsame Formulierung von Lernzielen und die Planung konkreter Lernschritte die Fähigkeiten zur Zielsetzung und strategischen Planung gefördert werden. Die Lernbegleitungen unterstützen dabei, realistische und erreichbare Ziele zu definieren sowie geeignete Lernstrategien auszuwählen, die den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen entsprechen.

In der postaktionalen Phase bieten Lernentwicklungsgespräche einen strukturierten Rahmen für die Evaluation und Reflexion abgeschlossener Lernprozesse. Schüler*innen werden angeleitet, ihre Lernergebnisse kritisch zu bewerten, Erfolge und Schwierigkeiten zu analysieren und daraus Schlussfolgerungen für zukünftige Lernvorhaben zu ziehen. Diese systematische Reflexion fördert den Aufbau metakognitiven Wissens und trägt zur Entwicklung einer langfristigen Selbstregulationskompetenz bei.

ZVG operationalisieren zentrale Regulationsprozesse selbstregulierten Lernens, indem sie Zielsetzung und Reflexion in einem wiederkehrenden schulischen Gesprächsformat strukturieren. Aus einer SRL-Perspektive ist daher empirisch zu untersuchen, wie diese Gespräche von den beteiligten Akteur:innen wahrgenommen werden, inwiefern sie als lernprozessunterstützend erlebt werden und welche Aspekte aus Sicht der Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte als hilfreich oder verbesserungswürdig eingeschätzt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Trotz der zunehmenden Verbreitung von Lernentwicklungsgesprächen im deutschsprachigen Raum liegt bislang nur ein begrenzter Bestand qualitativ-empirischer Untersuchungen zur tatsächlichen Gesprächspraxis und zu den Perspektiven der beteiligten Akteur:innen vor. Winter (2018) zeigt auf der Grundlage von Beobachtungen und Evaluationen differenzierte Effekte für alle beteiligten Gruppen: Schüler:innen entwickeln durch die Reflexion ihrer Lernentwicklung ein gesteigertes Lernbewusstsein, Lehrkräfte gewinnen einen systematischen Überblick über Lernstände und Lernverhalten, und Eltern erhalten vertiefte Einblicke in die Lernprozesse ihrer Kinder.

Mit ihrer gesprächsanalytischen Dissertationsstudie legt Bonanati (2018) eine detaillierte Rekonstruktion der Interaktion in Lernentwicklungsgesprächen vor. Die Ergebnisse verweisen auf zentrale Spannungsfelder, insbesondere auf die doppelte Positionierung der Schüler:innen als eigenverantwortlich Lernende und zugleich als zu Belehrende, wodurch Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet, aber zugleich Kontroll- und Bewertungsmechanismen verstärkt werden. Kücherer et al. (2023) identifizieren in ihrer videobasierten Untersuchung von Lernentwicklungsgesprächen im Grundschulbereich ein typisches Gesprächsmuster, das durch begrenzte dialogische Aushandlung und eine dominante Bewertung von Selbsteinschätzungen durch Lehrkräfte gekennzeichnet ist.

Zusammengenommen verdeutlichen diese Befunde die Ambivalenz von Lernentwicklungsgesprächen: Sie können Reflexions- und Partizipationsprozesse anstoßen, bergen jedoch zugleich die Gefahr, als Instrument der Kontrolle und Leistungsbewertung zu fungieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant, die Perspektiven aller an ZVG beteiligten Akteur:innen zu berücksichtigen, um deren wahrgenommenen

Nutzen, ihre Qualität als Instrument der Lernprozessbegleitung sowie mögliche Spannungen zwischen den Perspektiven empirisch zu untersuchen.

Darüber hinaus erweitert die vorliegende Untersuchung den bisherigen Forschungsstand, indem sie regelmäßig stattfindende ZVG in den Blick nimmt. Während sich bisherige empirische Studien zu Lernentwicklungsgesprächen überwiegend auf geringfrequente Gesprächsformate konzentrieren, fehlen bislang empirische Erkenntnisse zu regelmäßig stattfindenden ZVG als Bestandteil einer kontinuierlichen Lernprozessbegleitung.

Auf Basis der theoretischen Verortung selbstregulierten Lernens, der konzeptionellen Einordnung von ZVG sowie der identifizierten Forschungslücken verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, ZVG aus der Perspektive der beteiligten Akteur:innen zu untersuchen. Dabei stehen insbesondere Einschätzungen, Bewertungen und Unterschiede zwischen den Akteursgruppen im Fokus. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie beschreiben Schüler:innen die ZVG?
2. Inwiefern erleben Schüler:innen ZVG als unterstützend für ihren Lernprozess und welche Aspekte werden aus ihrer Perspektive als hilfreich bzw. als verbesserungswürdig eingeschätzt?
3. Wie bewerten Eltern und Lernbegleitungen ZVG, und welche Übereinstimmungen und Unterschiede zeigen sich zwischen den Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen?

Die Untersuchung wurde 2025 in der Sekundarstufe durchgeführt und fokussiert die Jahrgangsstufen 7 bis 10, die an der USD als Jugend- bzw. Qualifikationsstufe bezeichnet werden. Gerade in der Jugend- und Qualifikationsstufe gewinnen Aspekte selbstregulierten Lernens, wie Zielsetzung, Planung und Reflexion, zunehmend an Bedeutung. ZVG stellen in diesem Kontext ein potenziell zentrales Instrument dar, um Lernprozesse strukturiert zu begleiten und selbstregulative Kompetenzen zu unterstützen. Daher sind ZVG in den Jahrgängen fest im schulischen Alltag verankert.

Die explorative Annäherung an die Einschätzung und Bewertung der ZVG erfolgt multiperspektivisch, indem neben den Schüler:innen auch die Perspektive der Lernbegleitung sowie die der Eltern auf die ZVG erhoben wurden. Ziel dieses Vorgehens war es, subjektive Wahrnehmungen, erlebte Unterstützung und Bewertungen der ZVG aus den unterschiedlichen Akteursgruppen systematisch zu erfassen und vergleichend zu betrachten.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitatives-quantitatives Design gewählt, das leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen sowie standardisierte Online-Fragebögen für Lernbegleitungen und Eltern kombiniert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die erhobenen Datentypen und die beteiligten Akteursgruppen.

Tabelle 1: Tabelle zu den Akteursgruppen, Erhebungsinstrumenten und Methoden der Datenauswertung für eine multiperspektivische Erfassung

Akteursgruppe		
Schüler:innen	Lernbegleitungen	Eltern
Leitfadengestützte Interviews (n = 3)	Online Fragebogen (n = 11)	Online Fragebogen (n = 139)
Datenauswertung		
Qualitative Inhaltsanalyse	Deskriptiv (geschlossene) und qualitative Inhaltsanalyse (offene Fragen)	Deskriptiv (geschlossene) und qualitative Inhaltsanalyse (offene Fragen)

3.2 Interviews mit den Schüler:innen

Zur Erfassung der Wahrnehmungen der Schüler:innen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Interviews zielten darauf ab, die subjektive Einschätzung der Gespräche (Forschungsfrage 1), ihre Bedeutung für den Lernprozess sowie wahrgenommene unterstützende und verbesserungswürdige Aspekte (Forschungsfrage 2) zu rekonstruieren.

Der Interviewleitfaden gliederte sich in vier thematische Kategorien, die zugleich als Hauptkategorien der Auswertung dienten. Die erste Kategorie *Einstieg und persönliche Einschätzung* zielte darauf ab, die allgemeine Einschätzung des letzten ZVGs zu erfassen. Die Fragen beziehen sich dabei darauf, wie die Schüler:innen die unterschiedlichen Phasen des ZVG und das Verhalten der Beteiligten einschätzen und beschreiben (Häbig, 2018). Als Einstiegsfrage wurde formuliert: „Stell dir vor, eine Freundin würde dich fragen, wie das ZVG heute war. Was würdest du antworten?“ Ergänzend wurden die empfundenen Gefühle vor und nach dem Gespräch erhoben, da motivational-affektive Aspekte als bedeutsam für selbstreguliertes Lernen gelten (Häbig, 2018).

Die zweite Kategorie *Gesprächsverlauf und Rolle der Schüler:innen* fokussierte auf den wahrgenommenen Redeanteil sowie die Selbstwahrnehmung als Hauptakteur:innen des eigenen Lernprozesses (Hardeland, 2017). Leitfragen wie „Wie stark konntest du dich im Gespräch selber einbringen?“ sollten erfassen, inwiefern Schüler:innen ihre individuellen Lernprozesse verantwortungsvoll gestalten können.

Die dritte Kategorie *Verständlichkeit der Inhalte und Lernziele* untersuchte, ob die im Gespräch erhaltenen Rückmeldungen und Zielsetzungen klar, zweckgerichtet und mit dem Vorwissen der Lernenden kompatibel waren (Dollinger, 2019; Hattie, 2020). Zentrale Fragen lauteten: „Gab es einen Moment, an dem du nicht genau wusstest, worum es geht?“ und „Wie klar sind dir nach dem Gespräch deine Lernziele?“

Die vierte Kategorie *Veränderungswünsche* erfasste die Perspektive der Schüler:innen auf ein ideales ZVG. Dies sollte Hinweise darauf geben, wie Gespräche gestaltet werden müssen, um lernunterstützendes Feedback zu gewährleisten (vgl. Harks et al. 2014, Hattie und Wollenschläger zit. nach Dollinger 2019: 200).

Insgesamt wurden drei Interviews mit Schüler:innen aus den Jahrgangsstufen 9 und 10 durchgeführt, mit einer Dauer von elf bis einundzwanzig Minuten. Bei einer befragten Person fand das Interview direkt im Anschluss an ein ZVG statt, bei den anderen beiden Schüler:innen bezogen sich die Fragen auf ihr letztes ZVG. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) und wurde computergestützt mit der Software MaxQDA durchgeführt.

3.2 Online-Fragebögen für Lernbegleitungen und Eltern

Ergänzend zu den Interviews mit Schüler:innen wurden Online-Fragebögen für Lernbegleitungen eingesetzt, um deren Bewertungen der ZVG zu erfassen (Forschungsfrage 3). Die Befragung der Lernbegleitung erfolgte im Mai 2025, die der Eltern im November 2025. Die Fragebögen wurden jeweils als Link über die Lernplattform der USD mit der Bitte um Beantwortung versandt. Technisch umgesetzt wurde der Online-Fragebogen mit dem Tool RedCap. Der Befragungszeitraum betrug jeweils zwei Wochen, nach einer Woche wurde eine Erinnerung gesendet, welche insbesondere im Elternfragebogen zu einem erhöhten Rücklauf führten.

Der Fragebogen für die Lernbegleitungen umfasste Items zum wahrgenommenen Nutzen der ZVG (5 Fragen bzw. Items), der Einschätzung ihrer Qualität (5 Items) sowie den Herausforderungen (3 Items).³ Weiterhin wurde eine offene Frage gestellt, was die Lernbegleitung mit den ZVG verknüpfen, damit sollte die Relevanz des ZVG der Lehrkräfte ermittelt werden. Darüber hinaus wurden Angaben zur Häufigkeit und Dauer der

³ Erstellt wurden die Fragen bzw. Items im Rahmen einer Staatsexamensarbeit im Lehramt von Frau Laura Sieber (2025, unveröffentlicht).

Gespräche sowie zur Einschätzung der eingesetzten Materialien erhoben. Von den 27 Lernbegleitungen nahmen 11 an der Befragung teil, das entspricht einer Rücklaufquote von rund 41 %.

Der Elternfragebogen erfasste ebenso die erinnerten Themen des letzten ZVG (offene Frage), den wahrgenommenen Nutzen der Gespräche, insbesondere im Sinne der Informiertheit der Eltern (8 Items) sowie gleichsam die Bewertung der Qualität der ZVG (5 Items). Die Items entstammen der Publikation von Dollinger in 2019 und wurden an die Terminologie der USD angepasst. Ergänzend wurde eine offene Frage zur Rückmeldung weiterer Aspekte gestellt. Von insgesamt 870 versendeten Fragebögen wurden 450 zurückgehalten (Rücklaufquote ca. 52%). In die Auswertung einbezogen wurden ausschließlich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, die mindestens einmal an einem ZVG teilgenommen hatten und deren Kinder die Jahrgangsstufen 7 bis 10 besuchten. Dadurch reduzierte sich die Stichprobe auf $n = 139$.

Die Auswertung der Fragebögen sowohl der Lernbegleitung als auch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erfolgte nach Datenaufbereitung deskriptiv mit Unterstützung von SPSS 28. Die offenen Antworten wurden einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2024) unterzogen, um zentrale Themen und Muster zu identifizieren.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Einschätzung von ZVG durch Schüler:innen, Lernbegleitungen und Eltern dargestellt.

4.1 Perspektive der Schüler:innen

Die Analyse der drei Interviews zeigt ein differenziertes Bild der Einschätzung von ZVG durch die befragten Schüler:innen.

4.1.1 Einschätzung und Nutzen der Gespräche

Die zusammenfassende Einschätzung der ZVG fällt bei den interviewten Schüler:innen überwiegend positiv aus. Zwei der drei befragten Schüler:innen beschreiben die Gespräche als „gut“ und hilfreich (vgl. Interview 1, 4), während eine Person die ZVG als „mangelhaft“ einschätzt (vgl. Interview 3, 6- 8). Diese kritischere Bewertung wird von der befragten Person insbesondere mit dem Nichterreichen selbst gesetzter Ziele begründet. Unabhängig von dieser unterschiedlichen Gesamtbewertung betonen alle drei Schüler:innen den unterstützenden Charakter der Gespräche für ihren Lernprozess. In den Interviews wird deutlich, dass die Gespräche als strukturierendes Element wahrgenommen werden, das Orientierung im schulischen Alltag bietet. Besonders hervorgehoben werden dabei die Klärung anstehender Aufgaben, die Festlegung verbindlicher Ziele sowie die gemeinsame Reflexion des aktuellen Lernstands. Eine Schülerin beschreibt, dass sie das offene Schulkonzept ohne die strukturierende Funktion der ZVG als schwer bewältigbar erlebt (vgl. Interview 2, 348-351): „Ja, also ich glaube, ohne diese Gespräche könnte ich das Schulkonzept niemals aushalten, weil ich, wie gesagt, halt unordentlich bin und dieses offene Schulkonzept halt für unordentliche Leute ein bisschen schwierig sein kann.“.

Als zentrale Aspekte des wahrgenommenen Nutzens nennen die Schüler:innen die zeitliche Strukturierung ihres Lernens sowie die Verbindlichkeit durch gemeinsam vereinbarte Deadlines. Die regelmäßige Durchführung der Gespräche wird als hilfreich beschrieben, um einen Überblick über noch zu erledigende Aufgaben zu behalten und das Aufschieben von Arbeitsaufträgen zu vermeiden. Die ZVG fungieren aus Sicht der Befragten somit als Orientierungshilfe, die verdeutlicht, „was erledigt werden sollte“ und „wie man weiterkommen kann“ (vgl. Interview 2, Z. 50–54; Interview 3, Z. 32–36).

4.1.2 Gesprächsbeteiligung und erlebte Einflussmöglichkeiten

Die Einschätzung der eigenen Gesprächsbeteiligung variiert erheblich zwischen den befragten Schüler:innen. Zwei der drei Befragten geben an, den überwiegenden Redeanteil zu haben (geschätzt 70-80%). Ein Schüler beschreibt hingegen, dass die Lernbegleitung „die Oberhand“ habe (vgl. Interview 3, 68-70). Bemerkenswert ist, dass beide Konstellationen von den jeweiligen Schüler:innen als passend und unterstützend bewertet werden. Der Schüler mit geringerem Redeanteil begründet dies damit, dass ihm die Strukturierung durch die Lernbegleitung helfe, da es ihm schwerfalle, eigenständig in das Gespräch einzusteigen (vgl. Interview 3, 68-70). Die stärker durch die Lernbegleitung geführte Gesprächsform wird in diesem Fall nicht als Einschränkung, sondern als Unterstützung erlebt.

Unabhängig vom jeweils wahrgenommenen Redeanteil berichten alle befragten Schüler:innen, dass ihre Meinung im Gespräch berücksichtigt wird und sie die Möglichkeit haben, eigene Einschätzungen einzubringen. Dies betrifft insbesondere das Thematisieren unrealistischer Zielsetzungen oder unpassender Aufgaben. Eine Schülerin schildert exemplarisch, dass sie im Gespräch erfolgreich eine Verlängerung der Bearbeitungsfrist für einen Chemiebaustein aushandeln konnte (vgl. Interview 2, 76-83). Insgesamt nehmen sich die befragten Schüler:innen somit als aktiv in den Gesprächsverlauf eingebunden wahr, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Die Wahrnehmung der eigenen Rolle reicht von einer überwiegend selbst gesteuerten Gesprächsführung bis hin zu einer stärker durch die Lernbegleitung strukturierten Interaktion, die jeweils als situationsangemessen beschrieben wird.

4.1.3 Gefühlslage

Die emotionale Bewertung der ZVG durch die befragten Schüler:innen zeigt ein ambivalentes Bild aus Verunsicherungen und positiven Gefühlen. Negative Emotionen werden insbesondere im Vorfeld der Gespräche oder im Zusammenhang mit nicht erreichten Zielen beschrieben.

Mehrere Schüler:innen berichten von Aufregung vor den Gesprächen, vor allem dann, wenn vereinbarte Ziele nicht erreicht wurden und dies im Gespräch thematisiert werden muss (vgl. Interview 2, Z. 188–191). Ein Schüler beschreibt zudem unangenehme Gefühle, wenn er den Eindruck hat, „die Person zu sein, die nichts gemacht hat“ (vgl. Interview 3, Z. 12–14). Verunsicherung entsteht darüber hinaus in Situationen, in denen Reaktionen der Lernbegleitung als unangemessen oder irritierend wahrgenommen werden. Eine Schülerin schildert, dass sie die explizite Kommentierung einer schlechten Mathematiknote als belastend empfand, da ihr die Leistungsbewertung bereits bewusst gewesen sei (vgl. Interview 2, Z. 125–130).

Gleichzeitig berichten die Schüler:innen, dass sich diese anfänglichen negativen Gefühle im Verlauf der Gespräche häufig reduzieren. Die Gesprächsatmosphäre wird überwiegend als entspannt beschrieben, wodurch Aufregung und Unsicherheit nachlassen (vgl. Interview 2, Z. 196–198). Positive Emotionen werden insbesondere nach Abschluss der Gespräche benannt. Zwei der drei Befragten berichten von Erleichterung, da sie nach dem Gespräch wüssten, „woran sie arbeiten müssen“, und sich in ihrer Situation bestätigt fühlten (vgl. Interview 1, Z. 94–97; Interview 3, Z. 22–23). Eine Schülerin gibt zudem an, sich „eigentlich immer“ auf die ZVG zu freuen (vgl. Interview 1, Z. 84–85).

Angst im engeren Sinne wird von den Befragten nicht berichtet. Eine Schülerin betont ausdrücklich, dass die ZVG nicht so erlebt würden, dass sie Angst auslösen sollten (vgl. Interview 2, Z. 204–206). Insgesamt zeigen die Interviews, dass ZVG aus Sicht der Schüler:innen mit einer Bandbreite emotionaler Erfahrungen verbunden sind, wobei positive und entlastende Gefühle nach den Gesprächen überwiegen.

4.1.4 Verständlichkeit der Lernziele

Alle drei befragten Schüler:innen bewerten die Verständlichkeit der im ZVG thematisierten Lernziele und Inhalte grundsätzlich positiv. Die formulierten Ziele werden überwiegend als nachvollziehbar beschrieben und die Schüler:innen geben an, verstanden zu haben, worum es im Gespräch ging. Gleichzeitig zeigen sich vereinzelt Hinweise auf unterschiedlichen Unterstützungsbedarf bei der Konkretisierung der Ziele. Eine Schülerin merkt kritisch an, dass die vereinbarten Ziele aus ihrer Sicht nicht detailliert formuliert seien und sie diese deshalb nachträglich selbst konkretisieren müsse (vgl. Interview 1, 177-181). Ein Schüler berichtet, dass er Unklarheiten im Hinblick auf formulierte Lernziele im ZVG in einer Sprechzeit mit der Lernbegleitung nachträglich kläre (vgl. Interview 3, 93-95).

Die Bedeutung der Unterstützung durch die Lernbegleitung bei der Zielformulierung wird insbesondere von einer Schülerin hervorgehoben. Sie beschreibt, dass sie die Formulierung konkreter Lernziele ohne diese Unterstützung als deutlich schwieriger erleben würde (vgl. Interview 2, Z. 231–235). Hinsichtlich der Klarheit der Gesprächsinhalte zeigt sich ein einheitliches Bild: Alle drei Befragten geben an, durchgängig verstanden zu haben, worum es im Gespräch ging (vgl. Interview 1, 171-174; Interview 2, 222-224; Interview 3, 86-87). Eine Schülerin ergänzt, dass sie bei Unklarheiten direkt nachfragen würde (vgl. Interview 2, 222-224).

4.1.5 Veränderungswünsche

Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen artikulieren die Schüler:innen spezifische Veränderungswünsche in Bezug auf die ZVG. Am häufigsten wird der Wunsch nach kürzeren Abständen zwischen den Gesprächen geäußert, zwei bis drei Wochen seien hilfreicher als der derzeitige Rhythmus von etwa sechs Wochen. Zudem wird die Integration sozialer Themen in die Gespräche gewünscht. Genannt werden insbesondere die Besprechung von Konflikten in Projektgruppen oder belastende soziale Situationen (vgl. Interview 1, 137-144; Interview 2, 142-153). Weitere Veränderungswünsche beziehen sich auf die Ausgestaltung der Gespräche selbst. Die Schüler:innen wünschen sich teilweise gezieltere Nachfragen seitens der Lernbegleitung zu Schwierigkeiten in einzelnen Fachgebieten sowie verständnisvollere Reaktionen auf nicht erreichte Ziele oder schwächere Leistungen. Zudem äußern sie den Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen für die Gespräche, um Inhalte vertiefter besprechen zu können. Die im ZVG eingesetzten Materialien, insbesondere die Matrix zur Zieldokumentation, werden grundsätzlich als hilfreich bewertet. Allerdings zeigt sich eine deutliche Varianz in Ihrer Nutzung: Während einzelne Schüler:innen die Matrix regelmäßig und intensiv verwenden, berichten andere von einer eher selektiven oder sporadischen Nutzung.

Auf einer selbstreflexiven Ebene äußern zwei Schüler:innen zudem den Wunsch, sich künftig besser auf die Gespräche vorzubereiten und die vereinbarten Ziele konsequenter zu verfolgen. Diese Aussagen verweisen darauf, dass die Schüler:innen ihre eigene Rolle im Zielvereinbarungsprozess reflektieren und wahrnehmen.

4.2 Perspektive der Lernbegleitungen

Die Perspektive der Lernbegleitungen wurde mittels eines online Fragebogens im Mai 2025 erhoben. An den Fragen zum ZVG haben aus der Stufe 7-10. 11 der 17 Lernbegleitungen teilgenommen, die zu dem Zeitpunkt ZVG durchgeführt haben. Aufgrund der geringen Fallzahl sind die Ergebnisse als explorativ zu verstehen und werden im Folgenden deskriptiv dargestellt.

4.2.1 Relevanz der ZVG

Alle der 11 befragten Lernbegleitungen der Jugend- und Qualifikationsstufe (Jahrgang 7 bis 10) haben zum Befragungszeitpunkt bereits mind. ein ZVG durchgeführt. Für die Gespräche werden durchschnittlich 22 Minuten eingeplant. Die kürzeste angegeben Gesprächsdauer liegt bei 10 Minuten, die längste bei 30 Minuten. Ein Großteil der Befragten gibt zudem an, dass das bereitgestellte Material (Matrix für die Schüler:innen und Ablaufplan für die Lernbegleitungen) als hilfreich wahrgenommen wird.

Aus den offenen Antworten der Lernbegleitungen zur Relevanz der ZVG geht hervor, dass das Format vor allem als Instrument individueller Beratung und Begleitung verstanden wird (acht von elf Nennungen). Darüber hinaus werden die gemeinsame Zielplanung sowie die Überprüfung des Lernprozesses, etwa durch Bausteinvereinbarungen oder Checkpoints (jeweils sechs bis sieben Nennungen) genannt. Mehrere Lernbegleitungen heben zudem die strukturgebende Funktion (4 Nennungen), die Orientierung gibt, bzw. den Austausch mit Lernenden und Eltern ermöglicht (4 Nennungen) hervor. Einzelne weisen jedoch auch auf den organisatorischen Mehraufwand hin, der mit den Gesprächen verbunden ist (zwei Nennungen).

4.2.2 Wahrgenommener Nutzen der ZVG

Mit fünf Items wurde der Nutzen der ZVG abgefragt (vgl. Abb. 2). Die Einschätzungen der Lernbegleitungen weisen insgesamt auf einen hohen wahrgenommenen pädagogischen Nutzen der ZVG hin. Besonders deutlich fällt die Zustimmung zur relationalen Dimension aus: Alle befragten Lernbegleitungen stimmen (voll bzw. eher) zu, dass ZVG die Beziehung zu den Lernenden verbessern. Auch die Möglichkeit, gezielter auf individuelle Lernbedürfnisse einzugehen, bewerten neun von elf Befragte positiv. Differenzierter fällt die Einschätzung zur nachhaltigen Stärkung der Mitverantwortung aus, da hier über ein Drittel der Lernbegleitungen eher nicht zustimmt. Dies deutet darauf hin, dass ZVG zwar als unterstützendes Begleitinstrument wahrgenommen werden, ihre langfristige Wirksamkeit für eigenverantwortliches Lernen jedoch weniger einheitlich eingeschätzt wird.

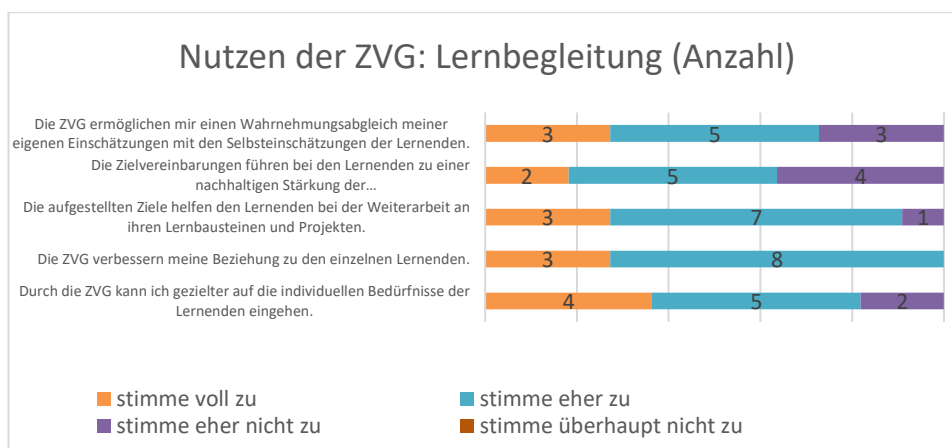


Abb. 2: Balkendiagramm zum Nutzen der ZVG aus Perspektive der Lernbegleitungen (n=11)

4.2.3 Bewertung der Qualität

Die Qualität der ZVG wurde aus Sicht der Lernbegleitungen mit fünf Items erfasst (vgl. Abb. 3). Insgesamt zeigen die Einschätzungen eine überwiegend positive Bewertung der Gesprächsqualität, wobei sich zwischen einzelnen Qualitätsaspekten deutliche Unterschiede abzeichnen. Ein Großteil der befragten Lernbegleitungen bewertet die ZVG als vertrauensvoll und dialogisch. Die Gespräche werden mehrheitlich als Austausch auf Augenhöhe beschrieben, in dem persönliche Anliegen der Lernenden thematisiert werden können. Ebenso stimmen die meisten Befragten der Aussage zu bzw. eher zu, dass die Gespräche die individuelle Lernentwicklung der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellen. Differenzierter fällt die Einschätzung hinsichtlich der zielbezogenen Arbeitsweise der Gespräche aus. Rund ein Drittel der Lernbegleitungen gibt an, dass Lernende im Rahmen der ZVG eher nicht ausreichend dabei unterstützt werden, eigene Lernziele zu formulieren. Besonders kritisch wird die Umsetzung formaler Zielkriterien eingeschätzt: Fast die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage eher nicht zu, dass die im Gespräch vereinbarten Ziele den SMART-Kriterien entsprechen. Insgesamt zeigen die Bewertungen, dass die ZVG aus Sicht der Lernbegleitungen insbesondere in ihrer dialogischen und relationalen Qualität positiv eingeschätzt werden, während die systematische Zielarbeit im Vergleich dazu zurückhaltender bewertet wird.

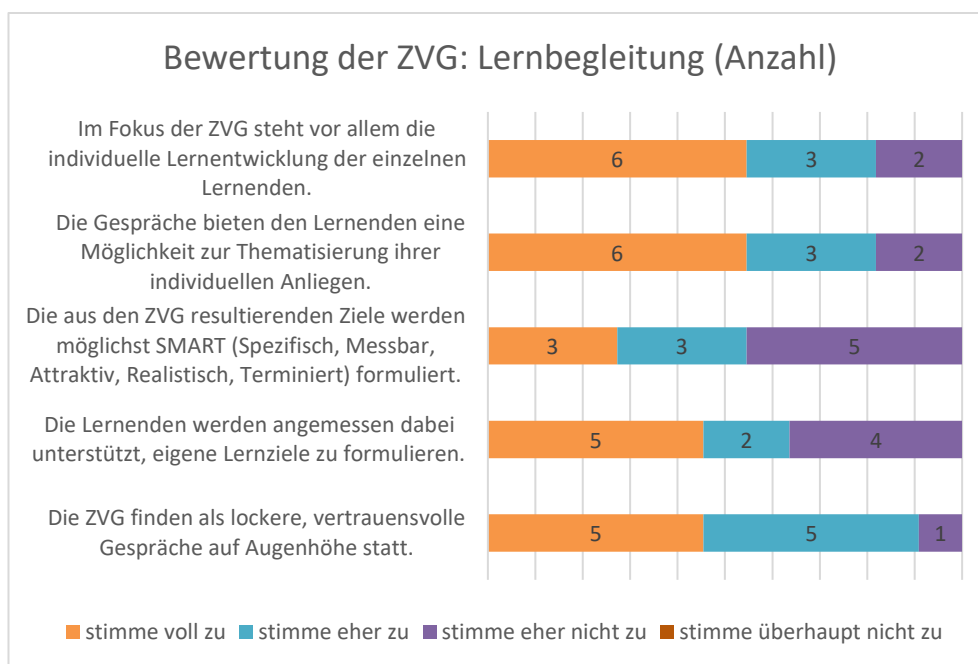


Abb. 3: Balkendiagramm zur Bewertung der Qualität der ZVG aus Perspektive der Lernbegleitungen (n=11)

4.2.4 Herausforderungen und Wünsche

Die Herausforderungen im Zusammenhang mit den ZVG wurden mithilfe von drei Items sowie einer offenen Frage erfasst (vgl. Abb. 4). Die wahrgenommenen Herausforderungen werden von den Lernbegleitungen insgesamt überwiegend moderat eingeschätzt. Eine der am häufigsten genannten Herausforderungen betrifft die Verbindlichkeit der Lernenden. Mehrere Lernbegleitungen berichten, dass vereinbarte Ziele teilweise nicht

umgesetzt werden oder, dass eigene Planungen und Übersichten seitens der Schüler:innen fehlen.

Darüber hinaus werden organisatorische und technische Rahmenbedingungen als erschwerend beschrieben, etwa fehlende digitale Endgeräte, Umorganisationen im Schulalltag oder technische Einschränkungen. Ebenfalls benannt wird eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Lernleistungen der Schüler:innen. Einzelne Lernbegleitungen verweisen zudem auf strukturelle Herausforderungen, wie verspätete Rückmeldungen in der schuleigenen Software oder die eingeschränkte Umsetzbarkeit individueller Vereinbarungen im schulischen Alltag. Ein deutlicher Erwartungsdruck durch die Anwesenheit von Erziehungsberechtigten wird von der Mehrheit der Befragten eher nicht bestätigt. Herausfordernder werden ZVG hingegen dann erlebt, wenn Lernbegleitungen die Schüler:innen noch nicht gut kennen. Der zeitliche und organisatorische Aufwand der Gesprächsvorbereitung wird von knapp der Hälfte der Befragten als belastend eingeschätzt, während die übrigen Lernbegleitungen diesen Aspekt eher nicht problematisieren.

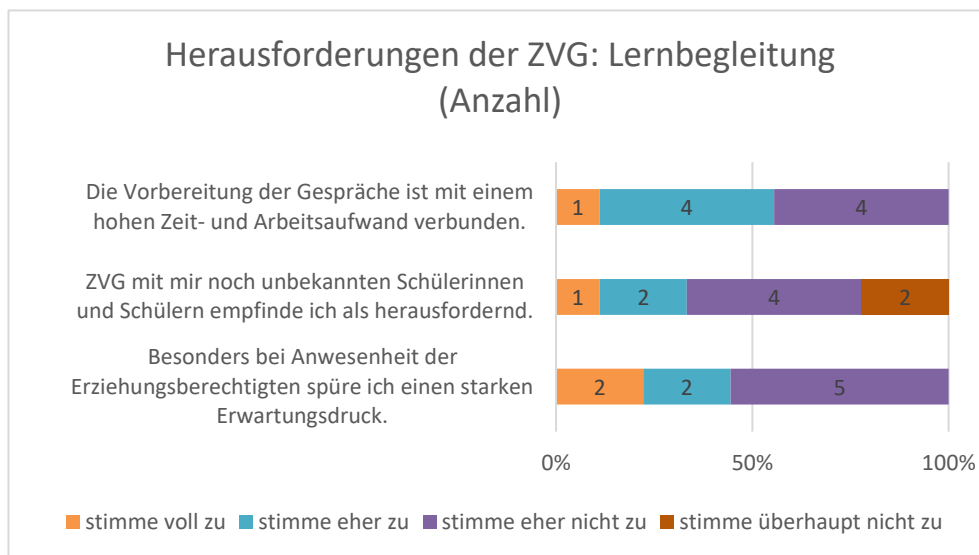


Abb. 4: Balkendiagramm zu den Herausforderungen in den ZVG aus Perspektive der Lernbegleitungen (n=9)

Die offenen Antworten zu Wünschen und Verbesserungsvorschlägen zeigen mehrere wiederkehrende Themen. Ein Großteil der Nennungen bezieht sich auf die Weiterentwicklung des digitalen Tools zur Dokumentation der ZVG. Genannt werden unter anderem eine übersichtlichere Darstellung des Lernstands, automatisierte Dokumente, besser angepasste Fragen sowie flexiblere Terminoptionen. Darüber hinaus äußern mehrere Lernbegleitungen den Wunsch nach zusätzlichen strukturellen Hilfen für die Schüler:innen, etwa in Form von Vorbereitungsbögen oder digitalen Jahresplänen, um realistischere Selbsteinschätzungen und eine klarere Zielplanung zu unterstützen. Ein Teil der Befragten spricht sich zudem für einheitlichere Standards und Leitfäden aus, um die Verbindlichkeit und Konsistenz der ZVG zu erhöhen. Einzelne Hinweise beziehen sich schließlich auf verbesserte Rahmenbedingungen sowie mögliche Entlastungen im Deputat.

4.3. Perspektive der Eltern

Die Perspektive der Eltern wurde mithilfe eines Online-Fragebogens erhoben und umfasst die erinnerten Themen aus dem letzten teilgenommenen ZVG, der wahrgenommene Nutzen insbesondere im Sinne der Informiertheit sowie die Einschätzung der Qualität der ZVG.

4.3.1 Themen

In einer offenen Frage zu den besprochenen Themen im ZVG gaben rund zwei Drittel (91 der 139) der befragten Eltern Auskunft zu dem letzten Gespräch, an dem sie teilgenommen hatten. Die Auswertung der offenen Frage „Wenn Sie sich an das letzte ZVG erinnern. Was waren die Themen, die im letzten ZVG besprochen wurden?“ zeigt, dass die Gespräche überwiegend auf fachliche und lernprozessbezogene Themen konzentrierten.

Am häufigsten nennen die Eltern Aspekte des Lernstands sowie die Erledigung bereits bearbeiteter und noch ausstehender Bausteine. Rund drei Viertel der Antworten beziehen sich auf diese Themen. Etwa die Hälfte der Eltern berichtet zudem, dass die Planung der nächsten Lernschritte im Mittelpunkt des Gesprächs stand. Rund 40 % der Eltern geben an, dass auch Vorbereitungen auf Prüfungen oder der angestrebte Schulabschluss thematisiert wurden. Ebenfalls in etwa 40 % der Antworten werden Aspekte des Arbeitsverhaltens und der Motivation angesprochen, wobei häufig Themen wie Ablenkung, Selbstorganisation oder der Umgang mit digitalen Medien genannt werden. Exemplarisch verweist eine Elternaussage darauf, „dass sich das Kind zu sehr von digitalen Medien ablenken lässt“ (ID 36).

Neben fachlichen und lernbezogenen Aspekten berichten etwa ein Viertel der Eltern, dass im ZVG auch das Wohlbefinden, die soziale Entwicklung oder persönliche Herausforderungen des Kindes thematisiert wurden. Ebenfalls rund ein Viertel der Antworten verweist auf organisatorische Rahmenbedingungen, etwa Praktika, Projektarbeit oder Unterrichtsausfall. Seltener genannt (jeweils von weniger als zehn Eltern) werden Themen wie sonderpädagogischer Förderbedarf (z. B. Autismus oder LRS) oder Kritik an der Gesprächsführung, insbesondere in Fällen, in denen Lernbegleitungen das Kind noch wenig kannten oder Personalwechsel stattgefunden hatten. Einzelne Eltern beschreiben in diesem Zusammenhang, dass das ZVG als wenig zielführend erlebt wurde.

Insgesamt zeigen die Angaben der Eltern, dass ZVGs aus ihrer Perspektive primär der Klärung des aktuellen Lernstands und der Planung weiterer Lernschritte dienen, ergänzt durch Rückmeldungen zu Arbeitsverhalten, Wohlbefinden sowie organisatorischen Aspekten.

4.3.2 Nutzen/Informiertheit

Der wahrgenommene Nutzen der ZVGs wurde aus Elternperspektive insbesondere im Hinblick auf die Informiertheit über das eigene Kind erhoben (vgl. Abb. 5).

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine überwiegend positive Einschätzung der Informationsfunktion der ZVGs. Besonders deutlich fällt die Zustimmung zur dialogischen Ausgestaltung der Gespräche aus. Über 80 % der befragten Eltern geben an, dass auf ihre Fragen und Wünsche im ZVG eingegangen wurde (trifft zu bzw. trifft eher zu). Dies verweist auf eine aus Elternsicht wahrgenommene Offenheit und Gesprächsbereitschaft der Lernbegleitungen.

Auch hinsichtlich der Informiertheit über den Lernstand sowie das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten ihres Kindes berichten die Eltern mehrheitlich von positiven Einschätzungen. 75 % der Befragten geben an, sich durch das Zielvereinbarungsgespräch gut über die Entwicklung ihres Kindes informiert zu fühlen. Etwas differenzierter fällt die

Einschätzung zur Informiertheit über die Lernentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven sowie zu konkreten Unterstützungsoptionen für das häusliche Umfeld aus. Hier zeigen sich im Vergleich zu anderen Items geringere, aber weiterhin überwiegend zustimmende Werte. Darüber hinaus geben 83 % der Eltern an, die im Zielvereinbarungsgespräch vereinbarten Ziele als sinnvoll zu erachten. Ebenfalls berichten 79 % der Befragten, dass sich ihr Kind im Zielvereinbarungsgespräch wohlfühlt habe.

Sofern Eltern angaben, dass sich ihr Kind im Gespräch eher nicht wohlfühlt habe, wurden diese Einschätzungen in einer offenen Anschlussfrage näher erläutert. Insgesamt gingen hierzu 21 Rückmeldungen ein (entspricht rund 12 % der befragten Eltern). Diese Rückmeldungen beziehen sich vor allem auf als unangemessen wahrgenommene Gesprächsführung, etwa mangelnde Empathie oder ein fehlendes Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder.

Insgesamt deuten die Angaben der Eltern darauf hin, dass ZVG aus ihrer Perspektive vor allem Transparenz und Orientierung hinsichtlich des Lernstands und der Entwicklung ihrer Kinder herstellen, während konkrete Hinweise zu Unterstützungsoptionen im häuslichen Kontext teilweise als ausbaufähig wahrgenommen werden.

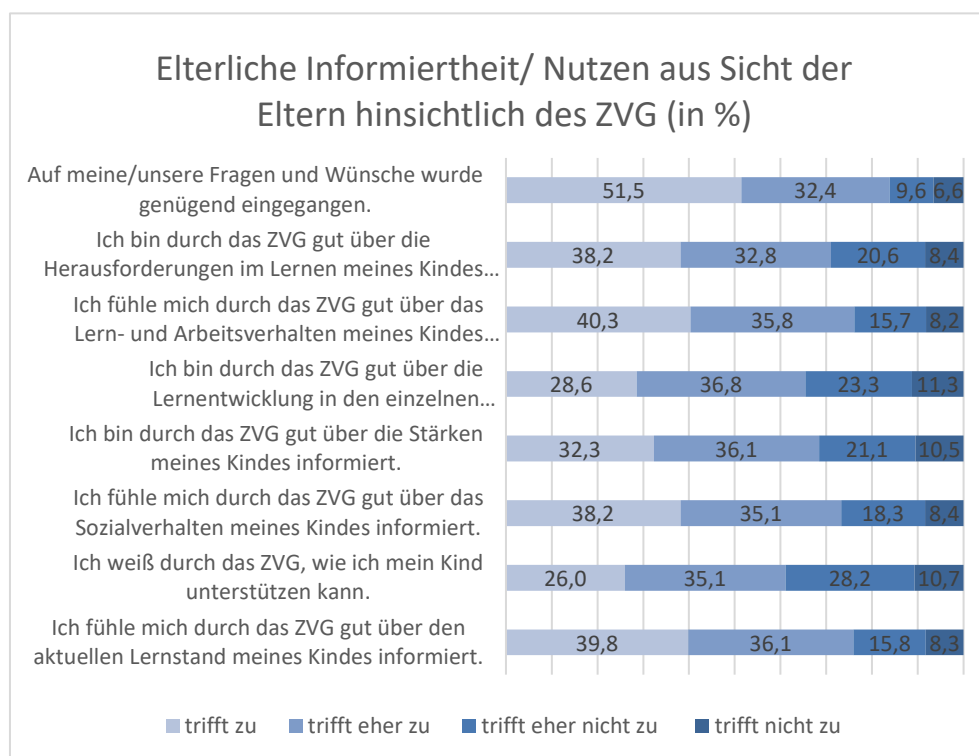


Abb. 5: Balkendiagramm zur elterlichen Informiertheit und dem Nutzen der ZVG aus Sicht der Eltern (n=136)

4.3.3 Bewertung

Die Bewertung der ZVG aus Elternsicht wurde mithilfe mehrerer standardisierter Items erhoben (vgl. Abb. 6). Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine sehr positive Einschätzung der ZVG durch die befragten Eltern.

Besonders deutlich fällt die Zustimmung zur Sinnhaftigkeit der im Zielvereinbarungsgespräch vereinbarten Ziele aus. Über 80 % der Eltern bewerten die vereinbarten Ziele als sinnvoll und hilfreich (trifft zu bzw. trifft eher zu). Damit wird aus Elternsicht die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Zielsetzungen hervorgehoben.

Auch die Gesprächsdauer wird überwiegend als angemessen wahrgenommen. Eine Mehrheit der Eltern bewertet die Dauer von etwa 30 Minuten als passend, wenngleich sich bei diesem Item im Vergleich zu anderen Bewertungskriterien etwas mehr kritische

Rückmeldungen zeigen. Hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit der Kinder ergibt sich ebenfalls ein überwiegend positives Bild. Ein Großteil der Eltern gibt an, dass sich ihr Kind im Zielvereinbarungsgespräch wohlfühlt habe. Diese Einschätzung deckt sich mit den hohen Zustimmungswerten zur wertschätzenden und kindorientierten Gesprächsatmosphäre. Insgesamt bestätigen die Bewertungen der Eltern, dass ZVG aus ihrer Perspektive als akzeptiertes und positiv bewertetes Format der Lernprozessbegleitung wahrgenommen werden.

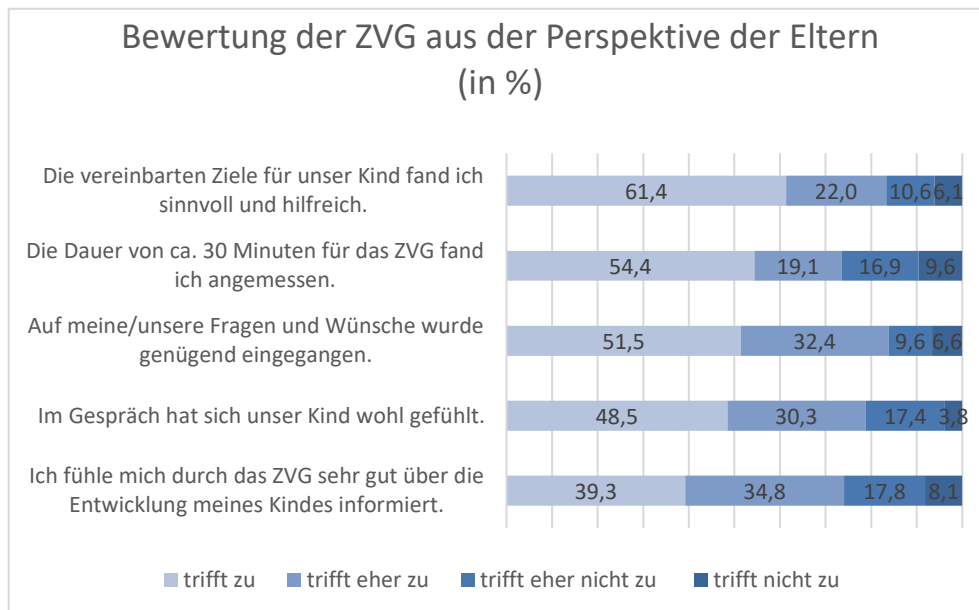


Abb. 6: Balkendiagramm zur Bewertung der ZVG aus Perspektive der Eltern (n=136)

5 Diskussion

Ziel der Studie war es, ZVG am Beispiel der USD aus der Perspektive von Schüler:innen, Lernbegleitungen und Eltern multiperspektivisch zu analysieren und ihre Bedeutung im Kontext selbstregulierten Lernens einzuordnen. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Forschungsfragen diskutiert.

5.1 Forschungsfrage 1: Einschätzung der ZVG durch Schüler:innen

Bezogen auf die erste Forschungsfrage zeigen die Ergebnisse, dass Schüler:innen ZVG primär als strukturierenden und orientierenden Bestandteil ihres Lernalltags wahrnehmen. Insbesondere im offenen, projektorientierten Lernsetting der Universitätsschule übernehmen ZVG eine Rahmungsfunktion, indem sie Lernstände klären, Aufgaben priorisieren und verbindliche Ziele formulieren.

Diese Einschätzung unterstreicht die zentrale Bedeutung von Zielsetzung, Planung und Monitoring als zentrale Regulationsprozesse wie sie in den Modellen von Zimmerman (2002) sowie Schmitz und Schmidt (2007) beschrieben werden. Die von Schüler:innen beschriebene Funktion der ZVG als Orientierungshilfe oder Klärungsraum deuten darauf hin, dass die Gespräche insbesondere präaktionale und postaktionale Phasen von Lernprozessen unterstützen.

Auffällig war, dass die Interviews eine erhebliche Varianz in der Gesprächsbeteiligung zeigten. Während einige Schüler:innen den Gesprächsverlauf aktiv steuern, erleben andere eine stärkere Strukturierung durch die Lernbegleitung als hilfreich. Bemerkenswert ist, dass beide Formen als unterstützend bewertet werden. Dies spricht für die Relevanz adaptiver Gesprächsführung und gegen ein normatives Ideal maximaler Schüler:innensteuerung. Vielmehr scheint die Passung zwischen individueller Selbstregulationsfähigkeit und Gesprächsstruktur entscheidend zu sein.

Auch die emotionale Dimension ist für die Wahrnehmung bedeutsam (siehe 4.1.3 und 4.2.2). Schüler:innen berichten zwar von anfänglicher Aufregung, insbesondere bei nicht erreichten Zielen, zugleich jedoch von Erleichterung und Klarheit nach dem Gespräch. Die Gespräche werden mehrheitlich nicht als bedrohliche Bewertungssituation, sondern als unterstützende Reflexionsgelegenheit erlebt.

5.2 Forschungsfrage 2: Unterstützungsfunktion und Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Schüler:innen

Die zweite Forschungsfrage zielte auf die wahrgenommene Unterstützungsfunktion der Gespräche sowie auf hilfreiche und verbesserungswürdige Aspekte. Die Ergebnisse zeigen, dass ZVG insbesondere durch ihre Regelmäßigkeit und wiederholende Struktur, die gemeinsame Zielklärung sowie die dialogische Atmosphäre als lernunterstützend erlebt werden.

Diese Befunde stehen im Einklang mit Forschung zu formativer Leistungsrückmeldung, wonach transparente Zielklarheit und dialogisches Feedback zentrale Bedingungen für lernwirksame Rückmeldungen darstellen (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Die wiederkehrende Gesprächsstruktur scheint dabei eine zeitliche Verbindlichkeit zu erzeugen, die insbesondere in dezentralisierten bzw. offenen Lernumgebungen regulatorisch stabilisierend wirkt.

Gleichzeitig benennen Schüler:innen Entwicklungsbedarfe: Dazu zählen der Wunsch nach kürzeren Gesprächsabständen, eine stärkere Integration sozialer Themen sowie eine noch präzisere Zielkonkretisierung. Diese Hinweise erweitern das Verständnis von Lernprozessbegleitung über rein kognitive Aspekte hinaus und verweisen auf die Bedeutung sozialer und emotionaler Dimensionen des Lernens. ZVG werden von Schüler:innen nicht ausschließlich als Instrument der Prozessbegleitung, sondern auch als potenzieller Raum zur Bearbeitung sozialer Herausforderungen wahrgenommen. Die Unterstützungswirkung erscheint somit nicht als generelle Eigenschaft des Formats, sondern als Ergebnis einer gelingenden Passung zwischen Gesprächsgestaltung, Zielklarheit und individueller Bedürfnislage.

5.3 Forschungsfrage 3: Bewertung der ZVG aus Perspektive von Lernbegleitungen und Eltern

Die dritte Forschungsfrage richtete sich auf die Bewertung der ZVG durch Lernbegleitungen und Eltern sowie auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Akteursgruppen. Über alle Gruppen hinweg zeigt sich eine hohe Akzeptanz des Formats. Lernbegleitungen beschreiben die Gespräche überwiegend als dialogisch und beziehungsstärkend; Eltern bewerten sie als transparent und informativ; Schüler:innen erleben sie mehrheitlich als unterstützend.

Gleichzeitig treten unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hervor. Eltern fokussieren vor allem die Informations- und Transparenzfunktion der Gespräche. Lernstand, Arbeitsverhalten und Zielplanung stehen im Zentrum ihres Bezugs zu ZVG. Damit entsprechen die Ergebnisse Befunden zu Lernentwicklungsgesprächen, die diese primär als

Verständigungs- und Rückmeldeformat zwischen Schule und Elternhaus beschreiben (Winter, 2018; Dollinger, 2019).

Lernbegleitungen hingegen betrachten ZVG stärker als professionelles Instrument der Lernprozessplanung und -begleitung. Bemerkenswert ist jedoch, dass sie die systematische Zielarbeit differenzierter bewerten als Eltern. Während Eltern die vereinbarten Ziele überwiegend als sinnvoll einschätzen, äußern Lernbegleitungen Vorbehalte hinsichtlich der formalen Zielpräzision und der nachhaltigen Förderung von Eigenverantwortung. Diese Divergenz verweist auf ein professionelles Spannungsfeld zwischen subjektiv wahrgenommener Zielklarheit und fachlich-normativer Zielqualität.

Die multiperspektivische Analyse zeigt somit Konvergenzen in der relationalen Bewertung der Gespräche, aber Divergenzen hinsichtlich ihrer Funktion als Instrument zur systematischer Zielausrichtung und -umsetzung.

5.4 Struktur, Beziehung und Zielpräzision als zentrale Entwicklungsfelder

Über die einzelnen Forschungsfragen hinaus verdichten sich drei zentrale Befundlinien:

- Strukturierende Funktion: ZVG übernehmen im offenen Lernsetting eine stabilisierende Rahmungsfunktion.
- Relationale Qualität: Die Gespräche werden mehrheitlich als wertschätzend und dialogisch erlebt, was mit Befunden zur Wirksamkeit formativen Feedbacks korrespondiert.
- Herausforderungen in der Zielarbeit und Dokumentation: Die formale Qualität der Zielformulierung sowie die Dokumentationspraxis werden insbesondere von Lernbegleitungen als entwicklungsbedürftig wahrgenommen. Dies betrifft sowohl die Umsetzung von Zielkriterien als auch technische und organisatorische Rahmenbedingungen.

Diese Befundkonstellation legt nahe, dass ZVG derzeit stärker als relationaler Unterstützungsraum denn als formalisiertes Instrument fungieren. Eine Weiterentwicklung könnte in einer stärkeren Professionalisierung der Zielarbeit liegen, ohne die dialogische Qualität zu gefährden.

5.5 Grenzen der Untersuchung

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der explorativen Anlage zu interpretieren. Die geringe Anzahl qualitativer Interviews erlaubt vertiefte Einblicke, jedoch keine Generalisierung. Die quantitative Erhebung bei Lernbegleitungen basiert auf einer kleinen Stichprobe, sodass Aussagen vorsichtig zu deuten sind. Zudem ist zu berücksichtigen, dass zwei der drei Interviews retrospektiv geführt wurden. Die Befunde sind daher als erste empirische Annäherung zu verstehen.

6 Fazit

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass ZVG an der Universitätsschule Dresden von allen beteiligten Akteursgruppen überwiegend positiv bewertet werden und insbesondere als strukturierendes und dialogisches Element der Lernprozessbegleitung wahrgenommen werden.

Aus Sicht der Schüler:innen unterstützen ZVG vor allem die Orientierung, Zielklärung und Reflexion im offenen Lernsetting. Lernbegleitungen erleben sie als relational bedeutsames Instrument professioneller Begleitung, äußern jedoch Entwicklungsbedarf hinsichtlich systematischer Zielarbeit. Eltern schätzen insbesondere die Transparenz und Informationsfunktion der Gespräche.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ZVG das Potenzial besitzen, zentrale Prozesse selbstregulierten Lernens – Zielsetzung, Planung und Monitoring – zu unterstützen. Ihre Wirksamkeit hängt jedoch wesentlich von der professionellen Ausgestaltung, der Qualität der Zielerarbeit sowie von strukturellen Rahmenbedingungen ab.

Zukünftige Forschung sollte insbesondere die Qualität der formulierten Ziele, deren Umsetzung sowie die adaptive Gestaltung von Gesprächsprozessen longitudinal untersuchen. Die vorliegenden Ergebnisse liefern hierfür eine empirische Grundlage und unterstreichen die Relevanz multiperspektivischer Analysen schulischer Lernprozessbegleitung.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B., Bartels, H., Döring, S., Fiedler-Ebke, W., Fink, S., Krull, L., Langner, A., Martens, M., Textor, A. & Wilke, Y. (2025). Lernprozessbegleitung ko-konstruktiv gestalten und entwickeln. *WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 8. https://doi.org/10.11576/WE_OS-8670 (10MB).
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- 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>
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 197–212. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00040-z>
- Eyer, E. (2021). *Zielvereinbarung und Variable Vergütung: Ein Praktischer Leitfaden - Nicht Nur Für Führungskräfte* (8th ed.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6841111>
- Gess, C., Rue, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Einführung und Praxisbeispiele. *Qualität in der Wissenschaft*, 8(1), 10–16.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2000. *Explorationen: Bd. 31*. Lang.
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche Aus der Sicht Von Schülerinnen und Schülern: Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Vieweg. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5389668>
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 83–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Hardeland, H. (2017). Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen. Individuelle Lernförderung durch Lernentwicklungsgespräche. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:23507>

- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2014). *Tests und Trends: Neue Folge Band 12. Lernverlaufsdiagnostik*. Hogrefe. <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9783840926143>
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (5. unveränderte Auflage, erweiterte Auflage mit Index und Glossar). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Herold, A. & Seufert, T. (2025). Corrigendum: Who regulates? Effects of scaffolding in system- and self-regulated learning. *Frontiers in psychology*, 16, 1642170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1642170>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* Udo Kuckartz, Stefan Rädiker (6. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (S. 45–65). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3
- Langner, A. (2023). Lernpfade. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/PFLB-6181> (1-17 Seiten / PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 5 Nr. 1 (2023): PraxisForschungLehrer*innenBildung – Ausgabe 5).
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.4119/we_os-3340 (11-36 Seiten / WE_OS Jahrbuch, Bd. 3 (2020): Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS).
- Langner, A., Heß, M. & Wiechmann, K. (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/WEOS-4948> (187-204 / WE_OS Jahrbuch, Bd. 4 Nr. 1 (2021): Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe).
- Langner, A. & Pesch, M. (2024). Designing Tools for Supporting Self-Regulated Learning in Collaborative Learning Environment: Understanding from the University School Dresden. In K. K. Stavropoulos, C. Rodríguez Pérez & M. Mahruf C. Shohel (Hrsg.), *Education and Human Development. Inclusive Pedagogy in Contemporary Education* (Bd. 15). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113882>
- Mentzel, W., Grotzfeld, S. & Haub, C. (2022). *Mitarbeitergespräche erfolgreich führen*. Haufe. <https://doi.org/10.34157/9783648159484>
- OECD. (2025, 17. Dezember). *Future of Education and Skills 2030/2040*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl. 2020, S. 45–66). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3
- Pesch, M. & Langner, A. (2026). Individuelle und soziale Regulation von Lernprozessen im Projektunterricht unterstützen. In A. Langner, M. Ritter, M.

- Pesch, C. Haßler, H. Bartels, R. M. Christoph & W. Bergjürgen (Hrsg.), *Entwicklung von schüler:innenzentrierten Lehr-Lernformaten an der Universitätsschule Dresden* (S. 9–39). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-49053-9_2
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26921-0>
- Schmitz, B. & Schmidt, M. Einführung in die Selbstregulation. In *Landmann, Maïke; Schmitz, Bernhard* (S. 9–18).
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort - formatives Assessment. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:16754>
- Wagner, L. (2024). „Ich mach immer die Bausteine, die nicht so lange dauern ...“: Wie wählen sich Schüle-rinnen und Schüler an der Universitätsschule Lernmaterial aus, wenn sie dies selbstbe-stimmt tun können? *Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.58652/spe.2024.4>
- Welk, I. (2025). *Mitarbeitergespräche in der Pflege* (2. Auflage 2025). Springer Berlin Heidelberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3267676> <https://doi.org/10.1007/978-3-662-71011-1>
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete und illustrierte Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1126772>
- Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 102–110. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2