

Kücherer, Benjamin

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse in Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht externer Beobachter*innen, der Kinder und Erziehungsberechtigten

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundscherulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundscherule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 182-192



Quellenangabe/ Reference:

Kücherer, Benjamin: Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse in Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht externer Beobachter*innen, der Kinder und Erziehungsberechtigten - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundscherulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundscherule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 182-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359846 - DOI: 10.25656/01:35984; 10.35468/6241-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359846>

<https://doi.org/10.25656/01:35984>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Kücherer

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse in Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht externer Beobachter*innen, der Kinder und Erziehungsberechtigten

Abstract

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen. Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation haben sie ein hohes Potential, motivationsförderlich zu sein; dies gilt allerdings nur dann, wenn sie so durchgeführt werden, dass sich die Kinder während des Gesprächs als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben können. Dies wird in der vorliegenden Studie untersucht. Dabei werden die Perspektiven von externen Beobachter*innen, Kindern und Erziehungsberechtigten berücksichtigt. Ausgewertet wurden 62 Videoaufnahmen von LEG sowie Fragebögen von 200 Kindern und 216 Erziehungsberechtigten aus der Jahrgangsstufe 2.

Die Ergebnisse der Videoanalyse zeigen, dass die Äußerungen der Lehrkräfte überwiegend förderlich für das Erleben der drei psychologischen Grundbedürfnisse sind, dass es aber auch deutliche Unterschiede gibt – sowohl bezüglich der einzelnen Grundbedürfnisse als auch zwischen einzelnen LEG. Die Fragebogendaten bestätigen weitestgehend die Befunde der Videoanalysen. Allerdings schätzen sowohl die Schüler*innen als auch die Erziehungsberechtigten – im Gegensatz zu den Beobachter*innen – die LEG überwiegend als autonomieunterstützend ein. Die Befunde weisen eindeutig auf die insgesamt motivationsförderliche Umsetzung von LEG durch Lehrkräfte hin – was zeigt, dass das Potenzial der LEG dahingehend schon weitgehend gut genutzt wird.

Schlüsselwörter: Lernentwicklungsgespräche; Erleben von Kompetenz; Autonomieerleben; soziale Eingebundenheit; Mixed-Methods

1 Lernentwicklungsgespräche und psychologische Grundbedürfnisse

Lernentwicklungsgespräche (LEG), Gespräche zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten, sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen (vgl. Dollinger, Hartinger & Klippel 2020). Bisherige Befunde zeigen, dass LEG grundsätzlich als lernunterstützend sowohl von den Kindern, den Erziehungsberechtigten, den Lehrkräften und externen Beobachter*innen eingeschätzt werden; allerdings variiert die Umsetzung einzelner Elemente (z. B. das Besprechen konkreter Maßnahmen zum Lernen oder die Berücksichtigung von Lernstrategien) z. T. sehr deutlich (vgl. Dollinger 2019). Studien zeigen zudem, dass die Kinder zum Großteil aktive Akteure in LEG sind, dass überwiegend der Lernstand thematisiert wird und deutlich seltener die Lernentwicklung, sowie, dass sehr viel öfter Stärken als Schwächen der Kinder benannt werden. Die im LEG vereinbarten Ziele sind aus Sicht der Kinder weitestgehend passend und hilfreich, die Kinder sind zu meist in diesen Zielvereinbarungsprozess eingebunden, und mit den Zielen wird im weiteren Verlauf des Schuljahres weitgehend (allerdings nicht in allen Fällen) weitergearbeitet. Ein zentraler Befund ist zudem, dass die Qualität der LEG eine entscheidende Rolle spielt: Positive Zusammenhänge mit motivationalen Aspekten des Lernens, wie z. B. intrinsischer Motivation und Attributionen sowie mit dem schulischen Selbstkonzept und der Anstrengungsbereitschaft zeigen sich dann, wenn die LEG aus Sicht der Kinder qualitativvoll umgesetzt werden (vgl. Ertl et al. 2022a; Ertl, Kücherer & Hartinger 2022b, 2022c; Ertl et al. 2023; Hartinger, Ertl & Kücherer 2022; Kücherer, Ertl & Hartinger 2022; 2023).

Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT; vgl. z. B. Ryan & Deci 2017) haben LEG – auch im Vergleich zu Zeugnissen – ein hohes Potential, motivationsförderlich zu sein. Gemäß der SDT müssen sich dazu die Kinder als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben. Inzwischen gibt es einen großen Forschungskorpus, in dem Verhaltensweisen von Lehrkräften untersucht und von denen ein Einfluss auf das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit angenommen werden kann (vgl. z. B. Ahmadi et al. 2023). Dabei konnten Verhaltensweisen gefunden werden, die förderlich, und andere, die hinderlich für das Erleben des jeweiligen Grundbedürfnisses sind. Für das Erleben von Kompetenz zeigt sich beispielsweise, dass Feedback dann förderlich ist, wenn es spezifisch, informativ und mit klaren Zielen gegeben wird (vgl. z. B. Aelterman et al. 2019). Hinderlich sind dagegen z. B. unklare und ständig wechselnde Anweisungen und Erwartungen (vgl. z. B. Jang, Reeve & Deci 2010). Für das Erleben von Autonomie findet sich eine förderliche Wirkung z. B. durch sinnvolle Wahlmöglichkeiten

(vgl. z.B. Moller, Ryan & Deci 2006). Demgegenüber steht kontrollierendes Verhalten (z.B. „Die Lehrkraft lässt mich nicht in meinem eigenen Tempo arbeiten“) (vgl. z.B. Assor et al. 2005). Förderliche Verhaltensweisen für das Erleben von sozialer Eingebundenheit sind u.a. die Vermittlung von Wärme, Fürsorge und Respekt für die Schüler*innen (vgl. z.B. Niemiec & Ryan 2009) – hinderlich ist es z.B., wenn Lehrkräfte kein oder wenig Interesse zeigen (vgl. Stroet, Opdenakker & Minnaert 2013).

In LEG hat die Rückmeldung von Leistung und Leistungsentwicklung eine besondere Bedeutung. Durch die Gesprächssituation gibt es die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen (durch entsprechendes Feedback) als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben.

Bisherige Studien haben zwar positive Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens bei entsprechender Qualität (vgl. z.B. Ertl et al. 2022a; 2022b; 2023; Kücherer et al. 2023) gezeigt. Sie zeigten aber auch, dass die Hierarchie zwischen Lehrkräften und Kindern fortbesteht und LEG somit keine Gespräche „auf Augenhöhe“ sind (z.B. Bonanati 2018).

Noch nicht untersucht ist, inwieweit LEG so umgesetzt werden, dass die Schüler*innen die drei psychologischen Grundbedürfnisse erleben können. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag¹.

2 Fragestellung

In der vorliegenden Studie werden konkret die folgenden Fragestellungen fokussiert:

1. Werden LEG so geführt, dass sich die Kinder als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben können?
2. Unterscheiden sich die Sichtweisen der Kinder, Erziehungsberechtigten und externen Beobachter*innen bzgl. des Erlebens der drei Grundbedürfnisse?

3 Methode

Die Studie wurde in der 2. Jahrgangsstufe durchgeführt. Insgesamt liegen 62 Videoaufnahmen von LEG (aus 19 Klassen; Range zwischen 1–6 Videos pro Klasse) sowie Fragebögen von 200 Kindern (45.0 % weiblich) und 216 Erziehungsberechtigten (ausgefüllt von Müttern 71.9 %, Vätern 11.1 % oder beiden 11.6 %) vor. In 25 Fällen konnten die Videodaten den Fragebögen der Kinder (56.0 % weiblich) und der Erziehungsberechtigten zugeordnet werden.

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

Die Videodaten wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Lamnek 2010) danach ausgewertet, ob die Lehrkräfte förderlich (z. B. durch wertschätzende oder bestärkende Rückmeldungen) oder hinderlich (z. B. durch relativierende oder widerlegende Rückmeldungen) bzgl. der drei psychologischen Grundbedürfnisse agieren. Insgesamt differenziert das Kategoriensystem dabei Äußerungen in 21 verschiedene deduktiv und induktiv gebildete Kategorien, wobei zunächst die deduktive und dann die induktive Kategorienbildung erfolgte: Für Kompetenz wurden sechs (drei förderliche und drei hinderliche), für Autonomie acht (vier förderliche und vier hinderliche) und für soziale Eingebundenheit sieben (vier förderliche und drei hinderliche) Kategorien unterschieden.

Hinsichtlich Kompetenz wurde codiert, ob die Rückmeldungen zu einer Stärke, mittleren Leistung oder Schwäche förderlich oder hinderlich gegeben wurden. Bei den Äußerungen zum Erleben von Autonomie wurde untersucht, inwieweit die Kinder die Themenbereiche (z. B. Worüber wird als nächstes gesprochen?) und die Ziele (z. B. Woran möchte ich gezielt arbeiten?) von sich aus ansprechen und (mit)entscheiden konnten (förderlich) oder nicht (hinderlich). Die Äußerungen bzgl. sozialer Eingebundenheit wurden ebenfalls in förderliche (z. B. Findet eine Einbindung ins Gespräch statt? Werden angemessene Reaktionen bzw. Interesse gezeigt?) und hinderliche (z. B. Wird kein Interesse an Aussagen gezeigt? Wird nicht zugehört?) Kategorien unterschieden.

Für die Auswertungen der Videodaten wurden förderliche und hinderliche Äußerungen aller 62 LEG bzgl. der einzelnen psychologischen Grundbedürfnisse aufsummiert (s. Tab. 1); ebenso bei den 25 LEG der triangulierten Daten. Die Beobachterübereinstimmungen für sechs doppelt kodierte LEG (entspricht ca. 10 % der Daten) liegen im sehr guten Bereich (Cohen's Kappa=.77-.92; vgl. Döring & Bortz 2016: 346).

In den Fragebögen (4-stufige Likertskala von 0 „trifft nicht zu“ bis 3 „trifft zu“) wurden Kinder und Erziehungsberechtigte nach dem Erleben von Kompetenz und Autonomie der Kinder im LEG mit einer Single-Item-Skala gefragt (orientiert am RAPS-SE; Institute for Research and Reform in Education 1998; Beispielitem für das Erleben von Kompetenz „Ich [Mein Kind] hatte im LEG das Gefühl, dass ich [es] schon richtig viel gut kann“ und das Erleben von Autonomie „[Mein Kind konnte] Im LEG konnte [ich] mitentscheiden, worüber gesprochen wird“). Das Erleben von sozialer Eingebundenheit wurde mit sieben Items der Skala „Einbezug der Kinder“ (vgl. Hartinger et al. 2022) erfasst (Beispielitem „Meine Meinung [Die Meinung meines Kindes] wurde im LEG ernstgenommen“ ($\alpha = .64$ [$\alpha = .74$])).

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden in den 62 beobachteten Gesprächen 15.706 Äußerungen gefunden, von denen eine Auswirkung auf eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse erwartet werden kann. Dies sind durchschnittlich mehr als 250 Äußerungen (253.3) pro LEG. Dabei können 11.729 Äußerungen der sozialen Eingebundenheit, 2.476 Äußerungen der Kompetenz und 1.501 Äußerungen der Autonomie zugeordnet werden.

Über alle Gespräche hinweg kann klar festgehalten werden, dass die meisten Äußerungen der Lehrkräfte als förderlich gewertet werden konnten (90.6 %). Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen psychologischen Grundbedürfnissen: In fast allen LEG (99.3 %) binden die Lehrkräfte die Kinder aus Sicht der Beobachter*innen sozial ein; vergleichbares gilt für die Äußerungen bzgl. der Kompetenz (84.7 % förderlich). Anders verhält es sich bei Autonomie: Hier wurden nur 32.0 % der dazu gefundenen Äußerungen als förderlich eingeschätzt.

Eine genauere Betrachtung der Äußerungen zeigt Folgendes (s. Tab. 1):

Tab. 1: Häufigkeiten der förderlichen und hinderlichen Äußerungen für die drei psychologischen Grundbedürfnisse.

Psychologische Grundbedürfnisse	Häufigkeit der Äußerungen	
	förderlich	hinderlich
<i>Erleben von sozialer Eingebundenheit</i>	11.652	77
Einbindung ins Gespräch	4.477	–
Angemessene Reaktion auf Aussage	5.952	–
Fragen stellen	1.056	–
Aufforderung zur Selbsteinschätzung	167	–
keine Reaktion	–	62
kein Interesse	–	9
nicht zuhören	–	6
<i>Erleben von Kompetenz</i>	2.097	379
Stärke	1.657	21
mittlere Leistung	395	218
Schwäche	45	140

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse

<i>Erleben von Autonomie</i>	481	1.020
Themenbereiche...		
...ansprechen	157	488
...(mit)entscheiden	171	489
Zielvereinbarungen...		
...ansprechen	71	30
...(mit)entscheiden	82	13
Insgesamt	14.230	1.476

Anmerkung: Es sind jeweils die absoluten Häufigkeiten der Äußerungen angegeben.

Sozialer Eingebundenheit wird v. a. durch angemessene Reaktionen auf Äußerungen der Kinder oder durch die Einbindung der Kinder ins Gespräch gefördert.

Bzgl. Kompetenz werden fast alle Äußerungen (98.7 %), die sich auf Stärken von Kindern beziehen, als förderlich gewertet. Bei mittleren Leistungen sind es noch 64.4 %. In knapp einem Viertel (24.3 %) der Fälle gelingt es Lehrkräften, auch Schwächen kompetenzförderlich rückzumelden (z. B. „Minusrechnen klappt noch zu selten, aber du hast in letzter Zeit große Fortschritte gemacht“).

Autonomie wird insgesamt zwar deutlich seltener ermöglicht, allerdings gibt es hier einen Unterschied bzgl. der verschiedenen Phasen des Gesprächs: In dem Teil des Gesprächs, in dem die Leistungen bzw. die Leistungsentwicklungen der Kinder betrachtet werden, dominieren hinderliche Äußerungen. Beim Vereinbaren der Ziele für das weitere Lernen zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Sowohl beim Vorschlagen der Ziele (70.3 %) als auch beim (Mit) Entscheiden (86.3 %) finden sich viele Äußerungen, die als förderlich für Autonomie zu werten sind.

Die Fragebogendaten bestätigen weitgehend die Befunde der Videoanalysen (s. Tab. 2):

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse der Fragebogendaten der Kinder und Erziehungsberechtigten.

	<i>M (SD)</i>	Spannweite		T-Wert	<i>d</i>
		theore- tisch	tatsächlich		
<i>Kinder</i>					
Einbezug der Kinder	2.18***(0.51)	0–3	0.57–3.00	18.819	1.33
Erleben von Kompetenz	2.58***(0.67)	0–3	0–3	23.032	1.63
Erleben von Autonomie	2.44***(0.83)	0–3	0–3	16.005	1.13
<i>Erziehungsberechtigte</i>					
Einbezug der Kinder	2.61***(0.43)	0–3	1.04–3.00	38.265	2.60
Erleben von Kompetenz	2.74***(0.47)	0–3	0–3	38.837	2.63
Erleben von Autonomie	2.03***(1.01)	0–3	0–3	7.748	0.53

Anmerkung: N = 200 Kinder, N = 216 Erziehungsberechtigte, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke Cohen's $|d|=0.2$ kleiner Effekt, $|d|=0.5$ mittlerer Effekt, $|d|=0.8$ großer Effekt *: $p<0.05$. **: $p<0.01$.***: $p<0.001$. Beim Mittelwert ist das Signifikanzniveau bei Testung gegen den theoretischen Mittelwert von 1.50 angegeben.

Über die drei psychologischen Grundbedürfnisse hinweg liegen die Mittelwerte sowohl bei den Kindern als auch bei den Erziehungsberechtigten deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 1.50. Allerdings findet sich auch ein markanter Unterschied: Im Gegensatz zu den Beobachter*innen schätzen sowohl die Kinder als auch die Erziehungsberechtigten die LEG überwiegend als autonomieunterstützend ein.

Deutlich wird auch in diesen Daten, dass es z.T. deutliche Unterschiede zwischen der Einschätzung der einzelnen LEG gibt. Sowohl die Standardabweichung ($0.43 \geq SD \geq 1.01$) als auch tatsächlich Spannweite (0–3) zeigen, dass hier durchaus Varianz besteht.

Die triangulierten Daten – hier wurden nur die 25 Fälle verwendet, bei denen die Videodaten und Fragebögen aufeinander bezogen werden konnten – zeigen, dass die externen Beobachter*innen alle LEG hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit als förderlich einschätzen; in keinem beobachteten LEG sind es weniger als 90 % der Äußerungen – dies geht recht parallel zu den Einschätzungen der Kinder und der Erziehungsberechtigten – 47 der 50 Wertungen befanden sich im positiven Bereich. Die Befunde zu Kompetenz sind vergleichbar. Alle Einschätzungen der Kinder und der Erziehungsberechtigten sind im positiven Bereich; die Beobachter*innen fanden bei allen LEG mehr förderliche als hinderliche Aussagen – bei etwas mehr als der Hälfte der LEG waren es mehr als 90 %.

Für Autonomie zeigt sich ein etwas anderes Bild (s. Tab. 3):

Tab. 3: Einschätzung der Kinder und Erziehungsberechtigten (Fragebogendaten) sowie externer Beobachtenden (Videodaten) bzgl. Autonomie.

Erleben von Autonomie	Videodaten						
Fragebogendaten	50.0– 59.9%	40.0– 49.9%	30.0– 39.9%	20.0– 29.9%	10.0– 19.9%	0.0– 9.9%	Ge- sam
0	–	–	0 1	–	1 2	1 2	2 5
1	–	–	–	0 1	1 2	0 1	1 4
2	1 0	–	1 1	2 4	2 3	–	6 8
3	0 1	–	2 1	7 4	5 2	2 0	16 8
Gesamt	1	–	3	9	9	3	25

Anmerkung: N = 25; Grau hinterlegt ist der Bereich, bei dem von Autonomieunterstützung werden kann. Angegeben ist die Einschätzung der Beobachter*innen (Spalten) und der Kinder | Erziehungsberechtigten (Zeilen). 0 = „trifft nicht zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“, 2 = „trifft eher zu“ und 3 = „trifft zu“.

Externe Beobachter*innen schätzen die 25 LEG nur wenig autonomieunterstützend ein. Nur in einem LEG wurden mehr als die Hälfte der Äußerungen als förderlich für Autonomie bewertet. Die Fragebogendaten zeigen dagegen, dass die Kinder sich als recht autonom erleben und auch die Erziehungsberechtigten dies so einschätzen – es werden überwiegend die oberen beiden Werte „trifft eher zu“ und „trifft zu“ angekreuzt (88.0 % der Kinder und 64.0 % der Erziehungsberechtigten). Dabei zeigt sich nicht unbedingt eine Konsistenz: Zwar finden sich die meisten negativen Einschätzungen der Kinder und Erziehungsberechtigten bei den LEG, die auch von den Beobachter*innen weniger gut eingeschätzt wurden. Allerdings gibt es auch bei der schlechtesten Einschätzung der Beobachter*innen ein TOP-Rating (zumindest von zwei der drei Kinder).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Äußerungen der Lehrkräfte zum Großteil förderlich für Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind. Es werden v.a. Stärken und mittlere Leistungen der Kinder so thematisiert, dass sie förderlich für Kompetenz sind. Die Einbindung ins Gespräch gelingt durch verschiedene Maßnahmen. Hinsichtlich der Autonomie ist im Durchschnitt lediglich die Phase der Zielvereinbarung förderlich gestaltet. Dies bestätigt die kritische Einschätzung

von Bonanati (2018; vergleichbar auch Betz et al. 2019) bzgl. des Fehlens einer echten Selbstbestimmung in LEG. Dennoch schätzen sowohl Kinder und Erziehungsberechtigte die LEG so ein, dass alle drei psychologischen Grundbedürfnisse gut berücksichtigt wurden. Das Fehlen der Selbstbestimmung wird von den Kindern selbst als wenig dramatisch wahrgenommen. Unter Grundlegung des ‚Thomas-Prinzips‘ – „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (vgl. Thomas & Thomas 1928/1970) erklärt dies positive Effekte von LEG, auch wenn es aus „objektiver“ Beobachter-sicht hier noch Verbesserungspotenzial gibt. Für die Datentriangulation muss limitierend festgehalten werden, dass die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobe sehr vorsichtig interpretiert werden müssen.

Nicht untersucht werden konnte in dieser Studie, inwieweit sich die motivationsförderliche Gestaltung der Gesprächssituation auch tatsächlich positiv auf die Anstrengungsbereitschaft und damit positiv auf das Lernen der Kinder auswirkt. Dies wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen. Zu untersuchen wäre zudem, ob sich für einzelne Gesprächsphasen (vgl. Benien 2020) des LEG bestimmte Muster zeigen. Die Befunde zur unterschiedlichen Autonomieunterstützung bzgl. der Rückmelde- und der Zielvereinbarungsphase lassen dies vermuten. Aufgrund der z. T. deutlichen Varianz zwischen den LEG wären zudem Studien sinnvoll, die Ursachen für diese Unterschiede ergründen – sowohl auf Seiten der Lehrkräfte (z. B. Wissen oder Überzeugungen) als auch auf Seiten der Schüler*innen (z. B. sprachliche Voraussetzungen, Leistungsniveau).

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass das Potential von LEG hinsichtlich der psychologischen Grundbedürfnisse weitgehend gut genutzt wird. Genauer zu betrachten sind noch die Fälle, in denen das nicht der Fall ist. Dabei wäre zu untersuchen, inwieweit Lehrkräfte ihre Rückmeldungen bewusst und unter Berücksichtigung entsprechender Qualitätskriterien motivationsförderlich geben. Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse und ihre Berücksichtigung in LEG könnten in Lehrkräftefortbildungen verstärkt fokussiert werden. Ein besonderes Augenmerk verdient die Möglichkeit, auch bei schlechteren Leistungen unterstützende Rückmeldungen hinsichtlich der drei psychologischen Grundbedürfnisse zu geben.

Literatur

- Alterman, Nathalie; Vansteenkiste, Maarten; Haerens, Leen; Soenens, Bart; Fontaine, Johnny & Reeve, Johnmarshall (2019): Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111. Jg., Heft 3, 497-521.
- Ahmadi, Asghar; Noetel, Michael; Parker, Philip; Ryan, Richard; Ntoumanis, Nikos; Reeve, Johnmarshall; Beauchamp, Mark; et al. (2023): A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115. Jg., Heft 8, 1158-1176.
- Assor, Avi; Kaplan, Haya; Kanat-Maymon, Yaniv & Roth, Guy (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, 15. Jg., Heft 5, 397-413.
- Benien, Karl (2020): Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag. Hamburg: Rowohlt.
- Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, Sonja (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12. Jg., Heft 1, 197-212.
- Dollinger, Sonja; Hartinger, Andreas & Klippel, Elke (2020): Funktionen und Ziele von Lernentwicklungsgesprächen. In: Dollinger S. & Hartinger A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 11-16.
- Döring, Nicola & Bortz, Joachim (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Wiesbaden: Springer.
- Ertl, Sonja; Daumiller, Martin; Kücherer, Benjamin; Furtak, Erin Marie; Dresel, Markus & Hartinger, Andreas (2023): Supporting intrinsic motivation and learning-friendly attributions in German student-teacher-conferences, <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2199775> [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Ertl, Sonja; Hartinger, Andreas; Kücherer, Benjamin & Furtak, Erin Marie (2022a): Formative assessment in the German student-teacher-conference format: Student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education*, 11. Jg., Heft 3, 64-75.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin & Hartinger, Andreas (2022b). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15. Jg., Heft 1, 221-236.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin & Hartinger, Andreas (2022c): Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In Hartinger, A.; Dresel, M.; Matthes, E.; Nett, U.; Peuschel, K. & Gegenfurtner A. (2022) (Hrsg.): Lehrkraftprofessionalität im Umgang mit Heterogenität-theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. Münster & New York: Waxmann, 197-210.
- Hartinger, Andreas; Ertl, Sonja & Kücherer, Benjamin (2022): Partizipation von Schüler*innen in bayerischen Lernentwicklungsgesprächen. In Naumann, I. & Storck-Odabasi, J. (Hrsg.) (2022): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 170-180.
- Institute for Research and Reform in Education (1998): Research assessment package for schools-The Student Self-Report for Elementary School (RAPS-SE) Manual, Microsoft Word - RAPS manual entire 1998 word.doc [letzter Zugriff am 13.02.2025].

- Jang, Hyungshim; Reeve, Johnmarshall & Deci, Edward (2010): Engaging students in learning activities: Is it not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102. Jg., Heft 3, 588-600.
- Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja & Hartinger, Andreas (2023): Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen. In Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 410-415.
- Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja & Hartinger, Andreas (2022): Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen: Wie werden Schüler*innen einbezogen? *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 2, 98-110.
- Lamnek, Sigfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Moller, Arlen; Ryan, Richard & Deci, Edward (2006): Self-determination theory and public policy: Improving the quality of consumer decisions without using coercion. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25. Jg., Heft 1, 104-116.
- Niemiec, Christopher & Ryan, Richard (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7. Jg., Heft 2, 133-144.
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Stroet, Kim; Opdenakker, Marie-Christine & Minnaert, Alexander (2013): Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, Heft 9, 65-87.
- Thomas, William & Thomas, Dorothy (1928/1970): *The Child in America. Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf.

Autor

Kücherer, Benjamin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0002-6893-0170