

GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 10

Antje Stork

Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht

Giessener Elektronische Bibliothek 2017

Antje Stork

Lernende im Dialog:

Lerntagebücher im
Fremdsprachenunterricht

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 10

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Me   ner

Begleitwort der Herausgeber der Reihe

Leider war es der Autorin, Antje Stork, nicht mehr vergönnt, die Vorbereitungen ihrer Marburger Habilitationsschrift für den Druck – die Annahme des Werkes durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität war am 02.06.2010 erfolgt – selbst zu besorgen. Sie verstarb am 28.07.2016 – viel zu früh – wie alle beklagen, die sie persönlich oder aufgrund ihrer Publikationen kannten. Ein Werk wie das vorliegende ist für die fremdsprachendidaktischen Disziplinen keine *quantité négligeable*. Als das Ergebnis einer langjährigen Forschungsarbeit verdient die Schrift die volle Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit. Denn für uns Fremdsprachendidaktikerinnen und Fremdsprachendidaktiker ist sie zweifelsohne ein Gewinn: Einerseits beleuchtet sie den Forschungsstand eines relevanten Diskurses und andererseits öffnet sie zukünftigen Forschungen neue Perspektiven. Deshalb hat sich das Herausgeberteam der *Giessener Fremdsprachendidaktik: online* (GiF:online) entschlossen, die Arbeit von Antje Stork in der vorliegenden, von der Autorin selbst nicht mehr endgültig bearbeiteten Form in die Reihe zu nehmen. Eine posthume Veröffentlichung folgt ihren eigenen Bedingungen. Hierzu gehört, dass eine Überarbeitung der Qualifikationsarbeit für den Druck autorensseitig nicht mehr geleistet werden kann: Dies berührt grundsätzlich sowohl die Frage notwendiger Verbesserungen – die Marburger Habilitationskommission hat solche der Autorin nicht aufgetragen – als auch späterer, für die Publikation notwendig erscheinende Eingriffe. Hiermit verbindet sich die Frage der Beschädigung der Authentizität der Autorenschaft.

Die vorliegende Arbeit entspricht der von Antje Stork der Marburger Universität vorgelegten Version. Es erfolgten weder inhaltliche noch stilistische Modifikationen. Die Vorbereitungen für die Aufnahme in die Reihe betrafen lediglich die orthographische Kontrolle und die Formatierung des Manuskripts. Des Weiteren gaben Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Angela Schmidt-Bernhardt und Victoria Storozenko, die diese Arbeiten dankenswerterweise übernahmen, dem Band ein Vorwort bei, das in sehr persönlicher Weise ihr Verhältnis zu Antje Stork und dem vorliegenden Werk erklärt.

Giessen, den 03.08.2017

Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner

Statt eines Vorworts

Warschau, im Mai 2014

55 Teilnehmerinnen und Teilnehmer am multinationalen Projektseminar „Warschauer Aufstand – Spurensuche nach 70 Jahren“ sitzen im Vortragssaal des Museums des Warschauer Aufstands und hören den Vorträgen zu. Alle haben ihre Lerntagebücher vor sich liegen. Gleich nach jedem Vortrag beginnen sie mit Eintragungen. Als Schreibimpulse dienen ihnen Fragen oder angefangene Sätze zu interkulturellen und sprachlichen Lernprozessen, die mit den Seminarinhalten verbunden sind. So können sie verschiedene Aspekte aufnehmen: ihre Motivation zur Teilnahme am Seminar, ihre Eindrücke des Museums, ihre Erfahrungen mit der Arbeit in der jeweiligen Projektgruppe, die Reflexion der gemeinsamen Arbeit, die Reflexion des interkulturellen Lernprozesses und der Studienreise insgesamt sowie Ideen und Vorschläge für zukünftige Kooperationen.

Bad Homburg, im November 2015

Antje Stork, Angela Schmidt-Bernhardt, Sylwia Adamczak- Krysztowicz und Victoria Storozenko sitzen in einer italienischen Eisdielen und besprechen die Auswertungen der Lerntagebücher aus Warschau für einen Aufsatz. Alle sind beeindruckt von der Tiefe und Vielfalt der Eintragungen, die der durchdachten Konzeption des von Antje eigens für das Projekt entworfenen Lerntagebuchs zu verdanken sind. Diese Begeisterung bringt die Fachkolleginnen und Freundinnen auf den Gedanken, das Thema der von Antje noch nicht veröffentlichten Habilitationsschrift anzusprechen.

Antje zeigt ihre Freude über das Interesse und erwägt die nächsten Schritte, die zur Veröffentlichung führen können.

Marburg, im Mai 2016

Antjes Gesundheitszustand verschlechtert sich von Monat zu Monat. Bei den Besuchen bemerken Angela, Sylwia und Victoria, dass Antje ihre Habilitationsschrift nicht mehr zur Veröffentlichung bringen kann. Sie beschließen, die Veröffentlichung zu übernehmen. Antje willigt ein und stellt die Dateien zur Verfügung.

Ungarn, im Mai 2017

Angela, Sylwia und Victoria sitzen nach einem Konferenzvortrag im Zug vom Miskolc nach Budapest und arbeiten an der Herausgabe dieses Buches. Antje ist vor mehreren Monaten gestorben. Sie lesen die einzelnen Kapitel und sind sich dessen bewusst, dass dieses interdisziplinär ausgerichtete Grundlagenwerk zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht sowohl für die Wissenschaft und Forschung als auch für die pädagogische Praxis anregend ist.

Unser Dank gilt Prof. Dr. Frank G. Königs und Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner sowie dem gesamten Herausgaberteam der *Giessener Fremdsprachendidaktik: online* (GiFon) dafür, dass Antjes Werk posthum erscheinen kann.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Angela Schmidt-Bernhardt

Victoria Storozenko

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN: 978-3-944682-27-3

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-131456>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	III
Einleitung	1
Teil A: Tagebücher und Lerntagebücher.....	7
1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts.....	8
1. 1. Tagebücher – eine Annäherung an den Begriff aus interdisziplinärer Sicht	13
1. 2. Tagebücher in außerschulischen Kontexten.....	23
1. 3. Tagebücher in schulischen Kontexten.....	30
2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht.....	45
2. 1. Gegenstandsbestimmung und –beschreibung	46
2. 2. Begründungen für den Einsatz	55
2. 3. Ausgestaltung von Lerntagebüchern	63
2. 4. Empirische Untersuchungen	90
Fazit I.....	125
Teil B: Dialog und Reflexion – zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes.....	129
3. Schriftliche Dialoge zwischen Lernendem und Lehrendem	130
3. 1. Dialogisches Tagebuch.....	131
3. 2. Dialogisches Lernen	144
4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren	162
4. 1. Sprachlernbewusstheit.....	163
4. 2. Reflexion	174

Fazit II	197
Teil C: Unterrichtsbegleitforschung	201
5. Anlage der Untersuchung.....	203
5. 1. Ziele und Fragestellungen	203
5. 2. Forschungsdesign	205
5. 3. Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....	207
5. 4. Forschungsverlauf	220
6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht	227
6. 1. Englischunterricht an beruflichen Schulen in Hessen.....	227
6. 2. Englischlehrerin	234
6. 3. Die beiden Klassen.....	235
6. 4. Lerntagebuchkonzept	238
7. Einzelfallanalysen	262
7. 1. Auszubildende zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau.....	262
7. 2. Schülerinnen und Schüler der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft.....	315
8. Fallübergreifende Analysen	363
8. 1. Sinn.....	363
8. 2. Dialog	369
8. 3. Reflexion	378
8. 4. Gelingen	384
8. 5. Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch.....	391
Fazit III.....	399

Teil D: Schlussfolgerungen	403
9. 1. Forschungsmethodologische Überlegungen	404
9. 2. Ausgestaltung von Lerntagebüchern	406
9. 3. Besonderheiten des dialogischen Lerntagebuchs	408
9. 4. Gelingensbedingungen bei der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht.....	409
10. Zusammenfassung und Ausblick	413
Literatur	421
Anhang	480
Anhang 1: Übersicht über Tagebuchformen im schulischen Bereich..	480
Anhang 2: Leitfaden für Interview mit der Lehrerin.....	483
Anhang 3: Leitfaden für die Schülerinterviews	487

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	3
Abbildung 2: Tagebücher und Lerntagebücher	7
Abbildung 3: Reflexionsbericht (aus: Bonnet 2005:41).....	73
Abbildung 4: Hinweise zu Funktionen des Lerntagebuchs (aus: Winter 2004:272).....	74
Abbildung 5: Learning log von Topaz (1997:68).....	75
Abbildung 6: Auszug aus einem Arbeitsheft (Beck/Guldimann/Zutavern 1991:752).....	92
Abbildung 7: Zusammenspiel der metakognitiven Verfahren (aus: Beck/Guldimann/Zutavern 1991:743).....	94
Abbildung 8: Lernbogen (aus: Bartnitzky 2004:34)	106
Abbildung 9: Wochenrückblick (aus: Bartnitzky 2004:35)	107
Abbildung 10: Wochenrückblick (aus: Bartnitzky 2004:35)	129
Abbildung 11: Stationen des dialogischen Lernens (aus: Ruf/Gallin 2005b:149).....	148
Abbildung 12: Organisation des Reisetagebuchs (aus: Ruf/Gallin 2005a:64).....	151
Abbildung 13: Wege der Sprachlernbewusstheit (aus: Edmondson 1997:97).....	170
Abbildung 14: Konstituenten von Reflexion.....	182
Abbildung 15: Reflexionsprozess nach Boud, Keogh und Walker (aus: Boud/Keogh/Walker 1985c:36).....	189

Abbildung 16: Reflexionsprozess nach Atkins und Murphy (aus: Atkins/Murphy 1993:1190).....	190
Abbildung 17: Überblick über Unterrichtsbegleitforschung.....	202
Abbildung 18: Untersuchungsinstrumente der Unterrichts- begleitforschung	206
Abbildung 19: Umschlag der Lerntagebücher	215
Abbildung 20: Auszug aus dem Lerntagebuch von Stefanie	217
Abbildung 21: Ausgestaltung von Lerntagebüchern.....	407
Abbildung 22: Lehrer-Schüler-Beziehung im dialogischen Lerntagebuch	411

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen von Tagebüchern.....	21
Tabelle 2: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schreiben von Jugentagebüchern (nach: Seiffge-Krenke 1985)	26
Tabelle 3: Kategorisierung von Tagebüchern im schulischen Bereich	33
Tabelle 4: Übersicht über metakognitive Verfahren (aus: Guldemann 1996:145).....	93
Tabelle 5: Zeitlicher Ablauf der Unterrichtsbegleitforschung	221
Tabelle 6: zeitlicher Ablauf der Arbeit mit dem Lerntagebuch	222
Tabelle 7: Übersicht über die Schülerinterviews.....	225
Tabelle 8: Fallübersicht BA-Klasse	263
Tabelle 9: Fallübersicht BW-Klasse.....	316
Tabelle 10: Übersicht über Fragen im Lerntagebuch von Peter	329
Tabelle 11: Sinnzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler	365
Tabelle 12: Zustandekommen eines Austauschs aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	373
Tabelle 13: Einfluss auf das Englischlernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	382
Tabelle 14: Bereitschaft zur Weiterführung des dialogischen Lerntagebuchs	390
Tabelle 15: Gruppierung der Fälle	393
Tabelle 16: Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch.....	397
Tabelle 17: Tagebuchformen im schulischen Bereich	482

Einleitung

Seit den 1970er Jahren wird in den USA mit Lerntagebüchern gearbeitet, und auch im deutschsprachigen Raum ist der Einsatz von Lerntagebüchern in der Schule seit den 1990er Jahren stark angestiegen. Auffällig ist, dass der praktischen Verbreitung dieses Konzeptes in verschiedenen Fächern und Unterrichtskontexten wenige empirische Untersuchungen gegenüberstehen. Dies gilt in verstärktem Maße für die Fremdsprachenforschung im deutschsprachigen Raum: Lerntagebücher wurden bisher nur am Rande diskutiert. In der vorliegenden Arbeit wird erstmals die Arbeit mit Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht erforscht. Darüber hinaus wird zum ersten Mal die Konzeption und Umsetzung eines dialogischen Lerntagebuchkonzepts ausführlich dokumentiert.

Bereits zu Beginn meiner Arbeit an diesem Thema stieß ich sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Lernenden¹ auf ganz unterschiedliche und zumeist extreme Positionen. Während die einen Personen Lerntagebücher interessant fanden und sich unterschiedliche Effekte davon versprachen, wurden sie von anderen abgelehnt und für Zeitverschwendung gehalten. Diese Urteile waren zumeist sehr pauschalisierend, weckten aber mein Interesse: Es scheint sich um ein didaktisches Konzept zu handeln, das individuell ganz unterschiedlich genutzt wird bzw. werden kann. Im „Handbuch Fremdsprachendidaktik“ (Hallet/Königs 2010) wird der Artikel zu Lerntagebüchern dementsprechend in Kapitel VII („Lernerbezogene fremdsprachendidaktische Konzepte“) eingeordnet.

¹ Um den Text dieser Arbeit lesefreundlich zu gestalten, werden für Personenbezeichnungen nicht immer die feminine und maskuline Wortform nebeneinander verwendet, sondern auch substantivierte Partizipien oder maskuline Wortformen benutzt.

Mein Hauptinteresse in dieser Arbeit gilt dabei den Schülerinnen und Schülern: Sie sind diejenigen, die solche Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht führen und daraus einen Nutzen ziehen sollen. Folglich wollte ich ihre Sichtweisen und ihren Umgang mit den Lerntagebüchern ermitteln. Schon bald wurde mir klar, dass eine angemessene Vorgehensweise darin besteht, meine empirische Untersuchung als Unterrichtsbegleitforschung zu konzeptionieren. Das bedeutet, dass von mir die Arbeit mit dem Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht erforscht, das Konzept aber von der Lehrperson für ihre Klasse bzw. Klassen entwickelt wurde. Dies hat u.a. die Vorteile, dass die Wahrscheinlichkeit, dass das Lerntagebuchkonzept zu ihrem Lehrkonzept, ihrer Lehrerpersönlichkeit passt und für die Schülerinnen und Schüler ihrer Klassen passt, groß ist.

Ergeben hat sich die Zusammenarbeit mit einer Englischlehrerin einer beruflichen Schule in Hessen, die dialogische Lerntagebücher im Schuljahr 2006/2007 in zwei ihrer Klassen einsetzte, und zwar bei Auszubildenden zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann (BA-Klasse) sowie Schülerinnen und Schülern der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft (BW-Klasse).

Die Konzeption ihres dialogischen Lerntagebuchs sah vor, dass jeweils die Schülerin bzw. der Schüler, aber auch die Lehrerin im Lerntagebuch Eintragungen vornehmen. Der Lehrerin ging es dabei um zwei Hauptzielsetzungen:

- mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu treten und
- die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, über ihr eigenes Fremdsprachenlernen nachzudenken.

Die Fragestellungen meiner Unterrichtsbegleitforschung lauteten:

1. Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen

Einleitung

Lerntagebuch zu?

2. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog?
3. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion?
4. Was trägt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei?

Als zentrales Untersuchungsinstrument wurden Leitfadenterviews mit 19 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Im Sinne einer multimethodischen Verknüpfung wurden des Weiteren zu einem früheren Zeitpunkt ein Schülerfragebogen, die Lerntagebücher sowie ein Interview mit der Lehrerin am Ende des Schuljahres eingesetzt.

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Teilen:

Teil A – Tagebücher und Lerntagebücher	}	theoretischer Teil
Teil B - Dialog und Reflexion – zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes		
Teil C – Unterrichtsbegleitforschung		empirischer Teil
Teil D – Schlussfolgerungen		Diskussion

Abbildung 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit

Teil A beschäftigt sich mit Tagebüchern und Lerntagebüchern. Kapitel 1 nähert sich dem Begriff „Tagebuch“ aus interdisziplinärer Sicht, indem die Ergebnisse von Textlinguistik und Literaturwissenschaft zum Tagebuch gebündelt sowie sieben Dimensionen von Tagebüchern herausgearbeitet werden, die eine Beschreibung, Abgrenzung und Systematisierung unterschiedlicher Formen von Tagebüchern ermöglichen. Anschließend wird auf Tagebuchformen in außerschulischen und schulischen Kontexten eingegangen. Kapitel 2 widmet sich dem didaktisch-methodischen Konzept des Lerntagebuchs. Nach einer Bestimmung und Beschreibung des Gegenstandes wird diskutiert, welche Begründungen es für den Einsatz von

Lerntagebüchern gibt, wie Lerntagebücher gestaltet werden können (hinsichtlich Inhalt, Form, Kommunikation, Beurteilung und Bewertung, Einbindung in den Unterricht) und zu welchen Ergebnissen empirische Studien zum Lerntagebuch im deutschsprachigen Raum gekommen sind. Das Kapitel schließt mit Hinweisen auf Forschungsdesiderate.

In Teil B geht es um Dialog und Reflexion als zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes. Kapitel 3 fokussiert dialogische Tagebücher, und zwar ihre Merkmale, die darin entfaltete Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin sowie ihren Nutzen im Fremdsprachenunterricht. Des Weiteren wird das dialogische Lernmodell präsentiert, das von den Schweizer Didaktikern Urs Ruf und Peter Gallin entwickelt wurde. Beschrieben werden grundlegende Prinzipien, Instrumente des dialogischen Unterrichts, der Dialog beim dialogischen Lernen sowie die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht. Kapitel 4 wendet sich der Reflexion zu und setzt sich mit dem Konzept der Sprachlernbewusstheit (Terminologie, Konzeptionen und Nutzen) auseinander. Darauf aufbauend wird unter Rückgriff auf Ergebnisse der Reflexionsforschung erörtert, was man unter Reflexion versteht, wie Reflexion abläuft und wie Reflexion gefördert werden kann.

Teil C präsentiert meine Unterrichtsbegleitforschung zur Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht. Kapitel 5 befasst sich mit Zielen und Fragestellungen, dem Forschungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie dem Forschungsverlauf. Die Ausführungen zum Englischunterricht an beruflichen Schulen in Hessen, zur Lehrerin, den beiden Klassen und zum Lerntagebuchkonzept in Kapitel 6 dienen der Darlegung des Untersuchungskontextes. In Kapitel 7 werden Einzelfallanalysen der 19 Schülerinnen und Schülern vorgenommen, in denen neben den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern auch

Einleitung

Fragebögen und Lerntagebücher ausgewertet werden. Dabei kommen die Lernenden möglichst häufig selbst zu Wort. Kapitel 8 stützt sich auf fallübergreifende Analysen, beantwortet die vier Forschungsfragen und bildet empirisch begründet Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuchs, wobei auch die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden.

In Teil D werden Schlussfolgerungen gezogen. Kapitel 9 präsentiert, dazu forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen. .

Eine Zusammenfassung mit einem Ausblick beschließt die Arbeit.

Im Anhang finden sich eine Übersicht über Tagebuchformen im schulischen Bereich (Anhang 1), die Leitfäden für das Interview mit der Lehrerin (Anhang 2) sowie für die Schülerinterviews (Anhang 3).

Teil A: Tagebücher und Lerntagebücher

Wenn Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, so wird damit das Tagebuch zwei Transformationen unterzogen, und zwar in Bezug auf den Kontext des Einsatzes sowie in Bezug auf die Inhalte des Tagebuches:

1. Zunächst wird das Tagebuch aus dem privaten Bereich in einen schulischen Kontext transferiert.
2. Anschließend wird das Tagebuch inhaltlich auf methodisch-didaktische Ziele (Lernprozess im Fremdsprachenunterricht) fokussiert (vgl. Abb. 2).

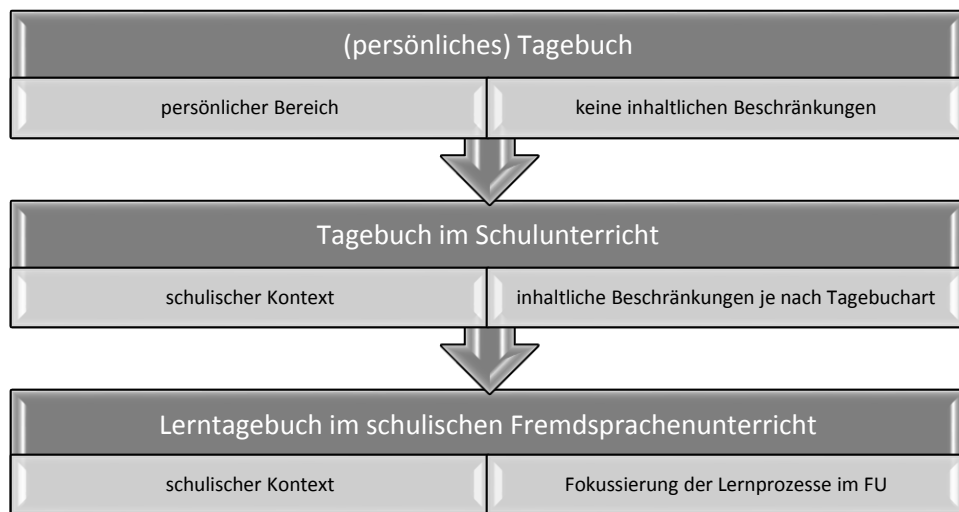


Abbildung 2: Tagebücher und Lerntagebücher

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht greift zu kurz, wenn sie sich nicht zunächst mit dem Tagebuch im Allgemeinen auseinandersetzt. Aus diesem Grund beginnt Teil A der vorliegenden Arbeit mit einer Annäherung an den Begriff des Tagebuches aus interdisziplinärer Sicht, bevor den Einsatzformen von Tagebüchern im schulischen Kontext nachgegangen wird (Kapitel 1). Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 2 eine inhaltliche Fokussierung von Tagebüchern auf Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Tagebücher als regelmäßige Aufzeichnungen, „die (innere u. äußere) Erfahrungen, Beobachtungen, Ereignisse, Gefühle usw. aus der subjektiven Sicht des Schreibenden wiedergeben“ (Meid 1993:418) haben eine lange Tradition und gehören zu den „ältesten kulturellen Erinnerungsformen des Menschen“ (Golz 1999:63)². Erste Vorläufer lassen sich im Alten Orient und in der Antike finden, wo ihre Hauptfunktion in der Dokumentation von Ereignissen und Erfahrungen bestand. Später entwickelte sich, beeinflusst durch spätantik-christliche bzw. stoische Lebenserforschung, eine Tagebuchform (sog. kontemplatives Tagebuch oder Bekenntnistagebuch), in der vor dem Hintergrund des alltäglichen Lebens Reflexionen über die unterschiedlichsten Themen angestellt wurden. Mit der Renaissance (wachsendes Ich-Bewusstsein des Menschen, Heraustreten aus der Anonymität) bildete sich das persönliche Tagebuch³ heraus, das sich seit dem 19. Jahrhundert zunehmender Popularität erfreut (vgl. Meid 1993). Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts lässt sich zudem „eine Verlagerung des Interesses an Öffentlichkeit und Gesellschaft auf Problembereiche und Dokumentationen des Privaten, des Alltags der Individuen“ (Heuser 1982:557) beobachten. In Verbindung mit dem Internet hat sich Ende der 1990er Jahre das sog. Weblog⁴ oder Blog (Kunstwort aus „Web“ und

² Vgl. zur Geschichte des Tagebuchs z.B.: Boerner (1969:37ff.), Wuthenow (1990), Meid (1993), Golz (1999: 63f.), Hess (2009:37-45).

³ Seit 1998 werden private Tagebücher aus der Zeit Ende des 18. Jahrhunderts bis heute im Deutschen Tagebucharchiv e.V. (DTA) in Emmendingen gesammelt, archiviert sowie der Wissenschaft und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

⁴ Es werden verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten von Weblogs unterschieden: 1. Kommentierung von – aus Sicht des Autors – erwähnenswerten Webseiten (mit entsprechenden Hyperlinks), 2. Veröffentlichung von Artikeln zu bestimmten (Fach)Themen, 3. Führen eines öffentlichen Tagebuches (Bittner 2005:51). Ainetter (2006:24ff.) kategorisiert Weblogs durch formale Kriterien (offenes Weblog, geschlossenes Weblog, zeitlich begrenztes Weblog, zeitlich unbegrenztes Weblog, öffentliches Blog, privates Blog) und durch inhaltliche Kriterien (Fachblogs, Fotoblogs, Metablogs, Werbeblogs, journalistische Blogs, öffentliche Blogs, Diarys).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

„Logbuch“) etabliert, das eine Art Online-Tagebuch darstellt. Im internationalen Vergleich sind die Aktivitäten in Deutschland beim Bloggen allerdings nicht so hoch wie in anderen Ländern (vgl. die vergleichende Gegenüberstellung von 29 Studien von Neuberger/Nuernbergk/Rischke 2007; zur persönlichen Selbstdarstellung und des Identitätsmanagements in Weblogs vgl. die kommunikationssoziologische Studie von Schmidt 2006). Besondere Formen des Tagebuchs sind sog. Jugendtagebücher (im Jugendalter geführte Tagebücher) sowie literarische Tagebücher (von Schriftstellern, z.B. Thomas, Max Frisch, Luise Rinser, Anaïs Nin, häufig im Blick auf eine spätere Veröffentlichung geführte Tagebücher, vgl. z.B. Jurgensen 1979, Görner 1986). Oftmals werden Tagebücher in besonderen Situationen bzw. Lebensumständen geführt, z.B. Reisetagebücher oder Kriegstagebücher (vgl. z.B. Laqueur 1992, Wolf 2005).

Tagebücher spielen nicht nur im persönlichen Bereich eine Rolle, sondern sie haben auch Eingang in therapeutische, wissenschaftliche und pädagogische Bereiche gefunden. In der therapeutischen Praxis werden Tagebücher als Selbstbeobachtungsprotokolle verwendet und zwar beispielsweise in den Bereichen Ernährungsgewohnheiten, Essstörungen, Schlafstörungen und Schmerzen. Der Schreiber fertigt regelmäßig Notizen zu seinem Verhalten, seiner Körpersymptomatik oder seinen Beziehungen zu anderen an, wobei zumeist entsprechende Kategorien vorgegeben sind (vgl. Seiffge-Krenke/Scherbaum/Aengenheister 1997:38). Markgraf/ Schneider (2008:385) listen folgende standardisierte Tagebücher zur Erfassung psychischer Störungen auf: Marburger Angst-Tagebuch (Störungsbereich: Paniksyndrom, Phobien; vgl. auch Markgraf/Schneider 1990), Tagesprotokoll für negative Gedanken (Störungsbereich: Depression; vgl. Hautzinger/Stark/Treiber 1997), Selbstbeobachtungsprotokoll (Störungsbereich: Essstörungen; vgl. Jacobi/Paul/Thiel (2004), Schmerztagbuch (Störungsbereich: Schmerz; vgl. Kröner-Herwig 2000). In

Therapien kommen außerdem Formen des persönlichen Tagebuchs zum Einsatz im Sinne eines „therapeutischen Schreibens“ (vgl. Knopp 1999). Beim Schreiben und Gestalten eines therapeutischen Tagebuchs sollen sich „kreative Prozesse entfalten, die die Selbstveränderung voranbringen und zu einer größeren persönlichen Freiheit führen“ (Wendlandt 2002:79).

In der Wissenschaft sind Tagebücher in zweierlei Hinsicht von Bedeutung, und zwar zum einen als Hilfsmittel von Wissenschaftlern und zum anderen als Forschungsinstrument. Viele Wissenschaftler führen sog. wissenschaftliche Tagebücher (vgl. Schreiber 2002). Als Hilfsmittel können sie vielfältige Funktionen erfüllen, z.B. Schutz vor dem Vergessen, Unterstützung des kreativen Prozesses der wissenschaftlichen Arbeit, flexibles Instrument, um die Entwicklung eines Gedankens von der ersten Phase der Inspiration bis hin zur Explikation und der Evaluation eigener Forschungsergebnisse zu begleiten, Methode des Selbstmanagements sowie Festhalten von Beobachtungen und Ergebnissen der Feldforschung. Berühmte Wissenschaftler, die solche wissenschaftlichen Tagebücher geführt haben, sind z.B. Carl Friedrich Gauß oder Leonardo da Vinci. Tagebücher werden in unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Disziplinen als Forschungsinstrument eingesetzt. In der Entwicklungspsychologie beispielsweise haben sie dazu beigetragen, dass die Disziplin zu einer empirischen Wissenschaft geworden ist (Deutsch 2001:349)⁵. Auch im Bereich der Fremdsprachenforschung finden Tagebücher in den letzten Jahren verstärkt in der qualitativen Forschung Verwendung, und zwar als introspektive und retrospektive Datenerhebungsinstrumente (vgl. z.B. Schumann/Schumann 1977, Schumann 1980, Bailey/Ochsner 1983, Riemer 1997, Souvignier/Rös 2005, Schiefele 2005, Ramos Méndez 2005, Motz 2005, Neuner-Anfindsen 2005, Haudeck 2008, Hoffmann 2008). Zumeist

⁵ Prominente Beispiele dafür sind die Entwicklungstagebücher von Clara und William Stern sowie von Dietrich Tiedemann (vgl. Deutsch 2001, Schmid 2001).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

sollen die Untersuchungsteilnehmer hierbei Lerntagebücher führen, damit die Fremdsprachenforscher daraus Rückschlüsse auf die Lernprozesse ziehen können.

Im pädagogischen Bereich ist eine vielfältige Verwendung von Tagebüchern zu beobachten. Dies betrifft sowohl den Einsatz im Unterricht von Schule bzw. Hochschule als auch die Berufsaus-, -fort- und -weiterbildung im Allgemeinen sowie die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und den Berufsalltag von Lehrern im Besonderen. Im unterrichtlichen Kontext handelt es sich um unterschiedliche Tagebuchformen, die in nahezu allen Fächern und allen Schulformen (Förderschule, Grundschule bis Sekundarstufe II, berufliche Schule, Hochschule) eingesetzt werden. In der Berufsausbildung sind beispielsweise Praktikumstagebücher von besonderer Bedeutung. Die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer ist in einer besonderen Situation, da diese Personen sowohl den Einsatz von Tagebüchern bei den Lernern initiieren, anleiten und begleiten als auch selbst ein Tagebuch führen können. Für den eigenen Gebrauch eignen sich zum einen pädagogische Tagebücher, in denen Aspekte des Unterrichts und durch Gespräche gewonnene Informationen festgehalten und reflektiert werden können (vgl. z.B. Rumpf 1966, Buschbeck 1995, Stübiger 1995, Standop 1998, Jürgens 1999, Mammes 2001, Langhanky 2002, Jürgens/Standop 2002, Weigand (2009:16f.) oder den Überblick in Fischer/Bosse 2010:872f..). Zum anderen spielen Tagebücher eine wichtige Rolle in der Aktionsforschung (*action research*, vgl. z.B. Altrichter/Posch 1998, Rauch 1995, Warneke 2005), in der Lehrerinnen und Lehrer an konkreten Problemen in ihrem Unterricht ansetzen und diese erforschen.

In diesem Kapitel geht es um eine nähere Bestimmung der Textsorte/Gattung Tagebuch, bei der auch diskutiert werden soll, mit welchen Zielen und Funktionen das Tagebuch aus dem persönlichen Kontext herausgelöst und in einem didaktischen Kontext im Unterricht eingesetzt wird. Des Weiteren soll

näher beleuchtet werden, mit welchen Arten von Tagebüchern Schüler außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts bereits Erfahrungen gesammelt haben könnten. Dies bildet zum einen die Grundlage für die Ausführungen in Kapitel 2 zum Lerntagebuch, die nicht ohne diesen Zusammenhang betrachtet werden können und sollen. Zum anderen wird in der nachfolgenden empirischen Studie nach (Vor-) Erfahrungen mit Tagebüchern unterschiedlicher Art gefragt, so dass diese Informationen eine sinnvolle Einordnung und Interpretation ermöglichen. Abschnitt 1.1 fasst zunächst die Ergebnisse der Textlinguistik sowie der Literaturwissenschaft zur Textsorte bzw. Gattung des Tagebuchs zusammen, um anschließend sieben Dimensionen von Tagebüchern herauszuarbeiten. Diese sollen es ermöglichen, unterschiedliche Formen von Tagebüchern zu beschreiben, voneinander abzugrenzen und somit einer Systematisierung zugänglich zu machen. Im Anschluss daran werden verschiedene Tagebuchformen vorgestellt, mit denen Schüler der Sekundarstufe in Deutschland möglicherweise bereits Erfahrungen gesammelt haben. Daher erfolgt eine Eingrenzung auf deutschsprachige Erfahrungsberichte, die gegebenenfalls durch englischsprachige Literatur⁶ ergänzt werden. Außerhalb des schulischen Kontextes sind das therapeutische Tagebuch sowie insbesondere das Jugendtagebuch relevant (vgl. Abschnitt 1.2). Innerhalb des Schulunterrichts wird eine Vielzahl von Tagebüchern in den unterschiedlichsten Fächern eingesetzt, die in Abschnitt 1.3 erläutert werden.

⁶ Ein weit verbreitetes Buch der englischsprachigen Fachliteratur zu Tagebüchern in Lernkontexten ist der Sammelband von Fulwiler (1987a).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

1. 1. Tagebücher – eine Annäherung an den Begriff aus interdisziplinärer Sicht

Arno Dusini (2005:9f.) schreibt in der Einleitung zu seinem Buch über das Tagebuch: „*Tagebücher* sind, wie *Autobiographien* und *Briefe*, materialisierte Zeit. Wer ein Tagebuch liest, hält Zeit in Händen, blättert durch Jahre, Monate, Tage, hält ein, überspringt“. In den folgenden Abschnitten geht es um eine Annäherung an das Tagebuch als Textsorte bzw. Gattung. Dies geschieht zunächst aus textlinguistischer und aus literaturwissenschaftlicher Sicht. Anschließend werden Dimensionen des Tagebuchs vorgestellt, die insbesondere eine Einordnung derjenigen Formen von Tagebüchern ermöglichen sollen, die in der Schule mit didaktisch-methodischen Zielen eingesetzt werden.

1. 1. 1. Das Tagebuch aus textlinguistischer Sicht

Im Rahmen der Textlinguistik wird das Tagebuch als Textsorte betrachtet und beschrieben. Dabei ist zu beachten, dass der Textbegriff selbst stark umstritten ist. Mit Thurmair (2001: 270) soll darunter im Folgenden ein Begriff verstanden werden, „der einen Kern und unscharfe Ränder hat; es gibt also prototypische Textexemplare (diese sind schriftlich, relativ komplex, abgeschlossen, kohäsiv und kohärent) und andere (marginalere) Textexemplare, die in einem oder mehreren Kriterien davon abweichen“.

Die Textsorte „Tagebuch“ bzw. „Tagebucheinträge“ wurde – je nach Klassifikationssystem – unterschiedlich eingeordnet (vgl. z.B. den kurzen Überblick in Hipp 1988:575). Margot Heinemann (2001:609) zählt Tagebücher zu den „Textsorten des Alltags“, die sie in zwei Haupttypen gruppiert, und zwar

- Textsorten der Alltagskommunikation i.e.S.: Schrifttextsorten, mit denen Individuen in der alltäglichen Kommunikation aktiv, d.h. als Textproduzenten und -rezipienten umgehen.

- Textsorten der Alltagskommunikation i.w.S.: Schrifttextsorten, die zwar das Alltagsleben von einzelnen Individuen und Gruppen mitbestimmen, aber – quasi von außen kommend, über Medien und Institutionen vermittelt – nur rezipiert und verarbeitet werden.

Das Tagebuch gehört zu den Textsorten der Alltagskommunikation i.e.S. Funktional ist diese Menge von Textsorten „offen“, d.h. je nach Situation können unterschiedliche Ziele mit ihrer Hilfe verfolgt werden. Bei Textsorten, die – wie beispielsweise das Tagebuch – der Kontaktherstellung und Kontaktfestigung sowie der psychischen Entlastung dienen, spielt die emotiv-expressive Funktion eine entscheidende Rolle (vgl. M. Heinemann 2001:609f.). Situativ gehören Tagebucheinträge zu den „Textsorten der Privatsphäre“⁷, die charakterisiert werden (mit Ausnahme von Tagebucheintragungen) als (fremd-)partnerorientiert, in der Regel spontan produziert, expressive Lyrik sowie elliptische Satzkonstruktionen beinhaltend, inhaltlich situationsgebunden und daher selten festlegbar (vgl. M. Heinemann 2001:610).

Unterhalb der Textsortenebene spricht man von sogenannten Textsortenvarianten (vgl. W. Heinemann 2001:302). Bezogen auf das Tagebuch sind somit bspw. das Kriegstagebuch, das pädagogische Tagebuch, das Lesetagebuch, das therapeutische Tagebuch oder das Forschungstagebuch als Textsortenvarianten zu verstehen.

Leider gibt es nicht viele Untersuchungen, die sich eingehend mit der Textsorte „Tagebuch“ beschäftigen. Die Bibliographie von Adamzik (1995) führt unter dem Stichwort „Tagebücher“ folgende Arbeiten an: Belke (1974),

⁷ Margot Heinemann (2001:610) unterscheidet „Textsorten der Privatsphäre“ (z.B. Tagebucheinträge, Liebes-, Dank-, Droh-, Bettelbrief, Privatbrief, Küchenzettel, Schulzetteln, Notizzettel), „Textsorten des inoffiziellen (halb-)öffentlichen Bereichs“ (z.B. Kochrezept, Dankbrief, Leserbrief, Einladung, Spickzettel, Graffiti, Flyers) und „Textsorten des (halb-)öffentlichen öffentlichen Bereichs“ (Telegramm, Zeitungsanzeigen, Testament, Leserbriefe, Aushänge, Rätsel, Witze, Lebenslauf, Bewerbung, Horoskop).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Glinz (1973), Große (1974), Hackel (1981), Hipp (1988), Kraft (1983) und Löffler (1985). Einige der Autoren nehmen Kategorisierungen vor, wie z.B. Belke (1974), der das Tagebuch in seinem Buch über literarische Gebrauchsformen den Formen mit autobiographischer Funktion zuordnet (ebenso wie die Autobiographie und die Memoiren) oder Große (1974), der das Tagebuch bei den selbstdarstellenden Texten anführt. Belke (1974:138) hebt hervor, dass sich das Tagebuch von der Autobiographie durch Spontaneität und eine geringe zeitliche Distanz des Schreibens unterscheidet. Hipp (1988) hat Eintragungen in Tagebüchern untersucht, die für den persönlichen Gebrauch bestimmt waren und für die kein Zweitleser mitgedacht war. Sie kommt zu folgenden Merkmalen und Organisationsprinzipien von Tagebuchtexten:

- Sie sind schriftlich und monologisch.
- Der Produzent ist zugleich Rezipient.
- Die Makrostruktur der Eintragung ist in der Regel primär durch Datumsfixierung eingegrenzt (eventuell auch weitere Zeit- und Ortsspezifizierung).
- Die Ordnung der Informationen erfolgt oft zeitlich, aber auch nach dem Assoziationsprinzip.
- Viele konkrete Informationen können entfallen, da sie dem Selbstrezipierenden bekannt sind.
- Oft werden sprachökonomische Handlungen vorgenommen.
- Formulierungen sind nicht vorgeschrieben.
- Insgesamt herrscht große Wahlfreiheit.
- Es fehlen normative Bindungen an bestimmte Stilebenen.
- Bei speichernden Texten überwiegt jedoch die neutral-sachliche Ebene.
- Es gibt drei dominante Funktionen (abreagieren, speichern, klären), welche die formulative Seite von Tagebucheinträgen beeinflussen.

Eine eingehende Textsortenbeschreibung des Tagebuchs bzw. von Textsortenvarianten des Tagebuchs steht noch aus.

Das Tagebuch tritt auch als literarische Gattung auf. Eine strikte Dichotomisierung zwischen literarischen Gattungen und nicht-literarischen/nicht-fiktionalen Textsorten wird in der Textlinguistik nicht mehr aufrechterhalten (vgl. Thurmair 2001:272). Dennoch wird darauf hingewiesen, dass (literarische) Gattungen im Gegensatz zu (nicht-fiktionalen) Textsorten eine historische Dimension haben, auf literarische Texte bezogen, mehr oder weniger präskriptiv orientiert und in ein Gattungssystem eingebunden sind (vgl. Kalverkämper 1983:97).

1. 1. 2. Das Tagebuch aus literaturwissenschaftlicher Sicht

Aus Sicht der Literaturwissenschaft kritisiert Dusini (2005:25) an der Herangehensweise der Sprachwissenschaft bzw. der Textsortenlehre, dass sie an der Signifikanz der von ihr beschriebenen Formen nicht interessiert sei. Ferner würde die sprachwissenschaftliche Sichtweise die Bedeutung der Form, in der eine Sprachhandlung ausgeführt wird, nicht berücksichtigen. Aber auch in der Literaturwissenschaft, in der Tagebücher hauptsächlich als Interpretationshilfen und biographische Quellen Berücksichtigung finden (vgl. Ainetter 2006:9), sind Untersuchungen zum Tagebuch nicht zahlreich. Zu nennen sind insbesondere Hocke (1963), Boerner (1969)⁸, Kieser (1975), Didier (1976), Görner (1986), Jurgensen (1979), Vogelsang (1985), Wuthenow (1990), Guntermann (1991), Dusini (2005) und zum Weblog Ainetter (2006).

Einigkeit besteht darin, dass das Tagebuch zu den autobiographischen Gattungen gezählt wird. Eine Abgrenzung von der Autobiographie erfolgte bei Belke (1974) durch die Merkmale Spontaneität und geringe zeitliche

⁸ Dort findet sich ein kommentierter Überblick über Arbeiten, die vor 1969 entstanden sind (Boerner 1969:1ff.).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Distanz, bei Dusini (2005) liegt die Unterscheidung in den verschiedenen Fokussierungen der Zeiteinheiten begründet:

„Die *Autobiographie* stellt das Leben dar durch ein Objektiv, das von kürzerer Brennweite ist als jenes der *Annalen*; deren Objektivität ist seinerseits von kürzerer Brennweite als jenes des *Tagebuchs* etc. Wir haben es mit einer Veränderung der Brennweiten zu tun. In der *Autobiographie* haben wir ein Bild des Lebens vor uns, in dessen Horizont kleinräumigere Details zugunsten jener Details, die große Linien aufleuchten lassen, aufgegeben sind; in den *Annalen* haben wir einen Film mit mehreren Bildern vor uns, die zwar hinsichtlich der Details, aus denen sich ein Leben zusammensetzt, reicher sind als das eine Bild der *Autobiographie*, die aber ihrerseits noch weit entfernt sind von dem Detailreichtum, der im *Tagebuch* durch jene sequentiellen Aufnahmen sichtbar wird, die man – treffender als präzise – durch ‚erinnernde Naheinstellung‘ charakterisiert hat.“ (Dusini 2005:76)

Eine Definition des Tagebuchs wird zumeist für schwierig bzw. nahezu unmöglich gehalten: „Jeder Versuch einer dogmatisch-präzisen Definition des Tagebuchs scheint daher sinnlos“ (Jurgensen 1979:10); „Ebensowenig wie an Vollständigkeit ist an eine eindeutige und gültige Definition zu denken; (...)“ (Wuthenow 1990:IX). Boerner (1969:34) kommt zu dem Schluss, dass es außer den Merkmalen der Regelmäßigkeit und der Chronologie keine Kriterien gibt, die für alle Erscheinungsformen des Tagebuchs gelten. Statt einer Definition wird auf Beschreibungen zurückgegriffen, was das Tagebuch ist bzw. was es nicht ist. Jurgensen (1979: 11) schreibt:

„Es soll im folgenden also der Versuch einer phänomenologischen Bestimmung, einer beschreibenden Aufzählung von wesentlichen Eigenschaften des Tagebuchs unternommen werden, wobei die diarische Selbstaussage durchgehend als Bestandteil und Stadium einer umfassenderen literarischen Genese verstanden wird“.

Die Beschreibungsversuche können und sollen an dieser Stelle nicht detailliert diskutiert werden. Stattdessen werden im Folgenden einige für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wichtige Befunde dargestellt. Immer wieder hervorgehoben wird die Reflexion: „Zu einer diaristischen Selbstdarstellung gehört ganz wesentlich die Reflexion; wo nur Zahlen und Daten notiert werden, kann es zu keiner fiktionalen Gestaltung des Ich kommen“ (Jurgensen 1979:10f.); „Reflexivität ist Merkmal der Gattung ‚Tagebuch‘

(...)“ (Guntermann 1991:22), „In besonderer Weise wird es geprägt von einer Reflexion auf das Ich, das sich hier zu vergegenwärtigen, zu objektivieren, zu erinnern, vielleicht auch zu entwerfen versucht“ (Wuthenow 1990:1). Dusini (2005:67ff.) nähert sich der Gattung Tagebuch, indem er zunächst die Bezeichnungen aufführt, die dem Tagebuch beigegeben werden (z.B. „Abbild des Lebens“, „Ameisenhaufen“, „intimes Beichtbuch“, „Logbuch“, „Mosaik“). Da dies aber mehr vom Gegenstand wegführe als hin, setzt er sich mit drei Topoi auseinander, und zwar der Formlosigkeit, dem Monologischen und dem Privaten. Die Behauptung, das Tagebuch sei formlos, lehnt Dusini als zu reduktionistische Sichtweise ab und setzt ihr entgegen, dass sich das Tagebuch auszeichnet „durch Strukturen von ungewohnt hohem Komplexitätsgrad“ (Dusini 2005:68). Gegen den monologischen Charakter des Tagebuchs wendet er ein, dass es Tagebücher gibt, die direkt auf einen anderen zugeschrieben sind, dass das Tagebuch in einen Dialog des Schreibers mit seinem Schreiben verwickelt ist und dass im Tagebuch selbst eingeschobene Dialoge zu beobachten sind⁹. Auch der Topos des Privaten wird von Dusini (2005:71) zu Recht verworfen¹⁰: „Das 'private' *Tagebuch* ist ein Gespenst unserer Köpfe. Wäre es nicht unser eigenes, das verschlossen und zeitgerecht vernichtet wird – wir kennen keins“. Die Privatheit ist kein geeignetes Kriterium für eine Gattungsbestimmung (Dusini 2005:70). Bei einem Blick auf die Definition von Tagebüchern in drei deutschsprachigen Wörterbüchern des Zeitraums

⁹ Börner (1969:26) führt an, dass seit dem 18. Jahrhundert Tagebücher oftmals ausgetauscht wurden, und zwar sowohl unter Einzelpersonen als auch im Kreis von Pietisten und Empfindsamen. Weigand (2009:9) unterscheidet (in Anlehnung an die Unterscheidung im Französischen zwischen „journal intime“ und „journal extime“) zwischen einem privaten oder intimen Tagebuch, in dem das persönliche Erleben einer Person im Vordergrund steht, und einem extimen Tagebuch, „das kommuniziert und mit anderen als potentiellen oder echten Dialogpartnern geteilt werden kann“.

¹⁰ Bereits Börner (1969:25) hat zu bedenken gegeben, dass zwischen privaten und für die Öffentlichkeit bestimmten Tagebüchern weder der Struktur noch dem Inhalt nach eine trennscharfe Unterscheidung vorgenommen werden kann.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

von 1780 bis 1849 macht Dusini (2005:111ff.) deutlich, dass zwischen Textträger und Text unterschieden wird, d.h. sowohl das Buch, in das man hineinschreibt wie die Einträge gelten als Tagebuch. Das Buch, auf das der deutschsprachige Gattungsname verweist – nicht aber das Englische („diary“), Französische („journal“), Spanische („jornal“) oder Italienische („giornale“, „diario“) –, ist nicht der einzig mögliche Textträger:

„Eingelegte Zettel, Durchschußblätter, Blätter, Blattkonvolute, Hefte, Heftstöße, Pakete, Bücher: Wir haben es also mit einer ganzen Reihe von Textträgern zu tun, die, unterschiedliche Abstände zu jenem markierend, den TAG auf das BUCH zuführen.“ (Dusini 2005:137)

Ainetter (2006) beschäftigt sich mit dem Online-Tagebuch, dem sog. Weglog, und geht der Frage nach, ob es sich vom herkömmlichen (d.h. mit Papier und Stift geschriebenen) Tagebuch hinsichtlich Funktion, Motivation und Schreibart unterscheidet. Das Weblog entwickelte erst nach einigen Jahren einen Tagebuchcharakter, nachdem es zunächst hauptsächlich dazu genutzt worden war, auf andere Internetseite hinzuweisen, sie zu verlinken und zu kommentieren (vgl. Ainetter 2006:19, 85). Ainetter kommt zu dem Ergebnis, dass das Weblog alle Funktionen des Tagebuchs erfüllt sowie darüber hinaus noch zwei weitere, nämlich Selbstdarstellung und Existenzbeweis (vgl. Ainetter 2006:28). Im Gegensatz zum herkömmlichen Tagebuch ist das Weblog öffentlich. Der Leser eines Blogs kann mit dem Autor über die Kommentarfunktion oder über E-Mail kommunizieren (vgl. Ainetter 2006:86). Die Sprache im Weblog orientiert sich an Alltagssprache, aber auch an der Sprache in Chatrooms, E-Mails und SMS (Ainetter 2006: 87)¹¹.

¹¹ Ein deutliches Unterscheidungsmerkmal von Tagebüchern und Online-Tagebüchern ist, dass Weblogs auch von mehreren Autoren verfasst werden können (sog. *Multi-writer-blogs*), z.B. zur Präsentation eines Unternehmens (vgl. Ainetter 2006:88).

1. 1. 3. Dimensionen von Tagebüchern

Die Ergebnisse der Textlinguistik und der Literaturwissenschaft beziehen sich auf den Prototyp des Tagebuchs und berücksichtigen nicht die vielen Formen (d.h. Textsortenvarianten), die sich beispielsweise durch den Einsatz im Unterricht herausgebildet haben. Behnken/ Zinnecker (2001) nennen in dem von ihnen herausgegebenen Handbuch „Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte“ zur Einleitung in das Unterkapitel „Tagebücher über Kinder“ vier Dimensionen von Tagebüchern, um eine erste Grobsortierung von Formen und Darstellungsart zu ermöglichen. Sie unterscheiden Tagebücher danach, ob sie

- die Selbst- oder die Fremdsicht auf ein Leben bzw. einen Lebensausschnitt wiedergeben,
- beobachtete, erlebte Ereignisse festhalten oder der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion dienen,
- Auftragstagebücher oder persönlich motivierte Tagebücher sind,
- im Dienst einer Forschungsfrage geführt werden oder therapeutische Prozesse unterstützen sollen.

Diesen Ansatz aufgreifend möchte ich im Folgenden sieben Dimensionen von Tagebüchern vorstellen, die ich entwickelt habe, um die wesentlichen Aspekte (insbesondere von Textsortenvarianten, die im Unterricht vorkommen) zu berücksichtigen. Die Dimensionen benennen jeweils Endpunkte, d.h. sie sind nicht dichotomisch zu verstehen, sondern vielmehr als Achsen, deren Ausprägungen an beliebigen Stellen verortet werden können. Zudem liegen die sieben Dimensionen auf unterschiedlichen Ebenen, so dass sich eine adäquate Tagebuchbeschreibung durch die Kombination der unterschiedlichen Dimensionen ergibt (vgl. Tabelle 1).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Dimen- sion	Ebene	Achse
1	Initiator	persönlich motiviert \leftrightarrow von anderen initiiert
2	Öffentlichkeit	nicht öffentlich \leftrightarrow öffentlich
3	personaler Bezug	monologisch \leftrightarrow dialogisch
4	Schreiber	allein \leftrightarrow gemeinsam mit anderen
5	Sicht	Sicht auf sich selbst \leftrightarrow Sicht auf andere(s)
6	Reflexion	Darstellung von Ereignissen/Erfahrungen \leftrightarrow Reflexion
7	Strukturvorgabe	unstrukturiert \leftrightarrow strukturiert

Tabelle 1: Dimensionen von Tagebüchern

Dimension 1: persönlich motiviert – von anderen initiiert (Initiator)

Das Führen von Tagebüchern kann persönlich motiviert sein (wie bspw. häufig bei Jugendtagebüchern), es kann aber auch von Dritten initiiert sein (wie z.B. bei den im Unterricht eingesetzten Tagebüchern).

Dimension 2: nicht öffentlich – öffentlich (Öffentlichkeit)

Je persönlicher der Inhalt des jeweiligen Tagebuchs ist, desto stärker ist oft die Geheimhaltung und somit der nicht-öffentliche bzw. private Charakter ausgeprägt¹². Öffentliche Tagebücher sind insbesondere die literarischen Tagebücher, die zumeist von Schriftstellern im Hinblick auf eine spätere Veröffentlichung verfasst werden, sowie die Weblogs.

Dimension 3: monologisch – dialogisch (personaler Bezug)

Tagebücher sind oft monologisch in dem Sinne, dass sie an keine andere Person gerichtet sind, sondern an den Tagebuchschreiber selbst¹³. Bei Jugendtagebüchern wird oft ein fiktiver Gesprächspartner („Hallo, liebes Tagebuch“) angesprochen (vgl. Abschnitt 1.2.2). Einige Tagebücher im Unterrichtskontext sind ausdrücklich dialogisch angelegt (z.B. die sog. „dialogue journals“, vgl. Abschnitt 3.1), d.h. es findet durch die Tagebücher

¹² Vgl. aber auch die Kritik gegen die dem Tagebuch pauschal zugeschriebene Privatheit bei Dusini (2005: 70f.), zusammengefasst in Abschnitt 1.1.2.

¹³ Vgl. aber auch die Kritik gegen den dem Tagebuch zugeschriebenen monologischen Charakter bei Dusini (2005:68f), zusammengefasst in Abschnitt 1.1.2.

ein Dialog zwischen Lerner und Lehrer oder auch zwischen zwei oder mehreren Lernern statt.

Dimension 4: allein – gemeinsam mit anderen (Schreiber)

Tagebuchschreiben ist oft eine Aktivität, mit der der Schreiber allein bleibt. Grundsätzlich können Tagebücher aber auch in der Gruppe geführt werden (z.B. Klassentagebücher oder Weblogs).

Dimension 5: Sicht auf sich selbst – Sicht auf andere(s) (Sicht)

Oft ist der Blick des Tagebuchschreibers auf Ausschnitte des eigenen Lebens gerichtet (z.B. bei Jugendtagebüchern), aber es sind auch Beobachtungen anderer Personen oder Sachen möglich (z.B. die Beobachtung der eigenen Kinder in Entwicklungstagebüchern).

Dimension 6: Darstellung von Ereignissen – Reflexion (Reflexion)

Die Tagebucheinträge können sich auf beobachtete, erlebte Ereignisse beziehen oder aber der (Selbst-)Reflexion dienen.

Dimension 7: unstrukturiert – strukturiert (Strukturvorgabe)

Tagebücher sind, wie bereits gesehen, niemals gänzlich ohne Form¹⁴. Trotzdem gibt es für ein privates Tagebuch kaum inhaltliche Vorgaben. Sie sind in dem Sinne unstrukturiert, als dass keine Kategorien oder Fragen vorgegeben sind. Dahingegen geben strukturierte Tagebücher Art und/oder Inhalt und/oder Umfang von Einträgen vor. Dies ist z.B. bei Lerntagebüchern der Fall, bei denen die Lehrkraft anhand von Kategorien, Fragen oder Leitfäden vorgibt, wie die Lernenden ihre Lernprozesse dokumentieren und reflektieren sollen.

¹⁴ Vgl. die Anmerkungen zum Topos der Formlosigkeit bei Dusini (2005:68), zusammengefasst in Abschnitt 1.1.2.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Nicht berücksichtigt werden in dieser Arbeit fiktive bzw. fingierte Tagebücher. Zu beachten ist, dass mit „fiktiv“ das Tagebuch selbst gemeint ist und sich dies nicht auf die einzelnen Einträge bezieht (z.B. Eintrag einer erfundenen Geschichte). Boerner (1969:28) bezeichnet fingierte Tagebücher als „poetische Erfindung, in die das entscheidende Kennzeichen der an den Tag gebundenen, kontinuierlichen Entstehung gewissermaßen künstlich interpoliert wurde“. Fiktive Tagebücher stellen eine literarische Form dar (z.B. „The Secret Diary of Adrian Mole“ von Sue Townsend). Auch in der Schule bedient man sich ihrer in verschiedenen Unterrichtsfächern: Im Geschichtsunterricht sollen sog. Tagebücher fingierter Zeitzeugen Schülern ermöglichen, den Zusammenhang von Individuum und historischem Geschehen darzustellen und nachzuvollziehen (vgl. Lange 2003). Im Deutschunterricht schreiben Schüler ein fiktives Reisetagebuch, um sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen (vgl. Uhle 1995). Im Englischunterricht wird das Filmtagebuch eingesetzt, bei dem die Schüler aus der Perspektive einer der Filmfiguren ein fiktives Tagebuch schreiben (vgl. Grogan-Schomers/ Hallet 1997)

1. 2. Tagebücher in außerschulischen Kontexten

Kinder und Jugendliche haben, wenn sie in der Schule mit Tagebüchern für unterrichtliche Zwecke in Berührung kommen, möglicherweise bereits außerhalb des schulischen Kontextes Erfahrungen mit dem Schreiben von Tagebüchern gesammelt. Dabei ist vor allem zu denken an Jugendtagebücher, aber auch an weitere Tagebuchformen wie therapeutische Tagebücher, Urlaubstagebücher, Ernährungstagebücher und Sporttagebücher.

1. 2. 1. Jugendtagebuch

Da das Schreiben von Tagebüchern besonders im Jugendalter (ca. 12 bis 20 Jahre) verbreitet ist, hat sich für diese Form des Tagebuchs die Bezeichnung „Jugendtagebuch“ etabliert. Die deutsche Jugendtagebuchforschung¹⁵ befasst sich hauptsächlich mit entwicklungspsychologischen und kulturtheoretischen Deutungen des Jugendtagebuchs (vgl. Winterhager-Schmid 2003:356). In diesem Abschnitt soll auf diejenigen Ergebnisse eingegangen werden, die sich auf die Verbreitung, die Funktion und die Besonderheiten von Jugendtagebüchern beziehen.

Erwachsene schreiben seltener Tagebuch – Seiffge-Krenke (1987:367) nennt eine Schreibrate von ca. 5%, Zinnecker (1985:264) berichtet von 6% –, wobei die durch Veröffentlichung zugänglich gemachten Erwachsenentagebücher vor allem von Politikern oder Schriftstellern geschrieben sind und eher den Charakter von autobiographischen Rückblicken haben¹⁶ (Seiffge-Krenke/Scherbaum/Aengenheister 1997:37). Etwa ab dem Alter von 12 Jahren unterscheiden Jugendliche zwischen öffentlich und privat und tauschen mit Erwachsenen nicht mehr ohne weiteres persönliche Informationen aus. Sie wenden sich damit entweder an Gleichaltrige oder sie schaffen sich durch Tagebuchschreiben eine neue Privatsphäre (Seiffge-Krenke/ Scherbaum/Aengenheister 1997:44).

¹⁵ In den letzten Jahren haben sich Ansätze einer phänomenologischen Jugendforschung entwickelt, vgl. Winterhager-Schmid (2003:355ff.). Zu einem Überblick über die Jugendtagebuchforschung vgl. Soff (1989) und Winterhager-Schmid (2003).

¹⁶ Werder/Schulte-Steinicke (1998:9f.) richten sich mit ihrem Buch „Schreiben von Tag zu Tag“ an erwachsene Leser und geben als Gründe für das Tagebuchschreiben im Erwachsenenalter an, dass es ein Mittel zur Selbsterkenntnis darstellt und bei der Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte sowie der Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Gelassenheit Lebensfragen gegenüber hilft. Auslöser für den Beginn des Tagebuchschreibens im Erwachsenenalter ist häufig eine Lebenskrise: „In dieser Situation hilft es häufig, durch das Ausdrücken von Gefühlen und Gedanken, durch das Definieren und Ausloten von Lebensmöglichkeiten und durch das Überwinden von Blockaden, Probleme konstruktiv zu managen und als Wachstumsimpulse zu nutzen“ (Werder/Schulte-Steinicke 1998:10).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Das Tagebuchschreiben hat für die Jugendlichen fünf Funktionen (vgl. Seiffge-Krenke 1985):

1. Das Tagebuch als Erinnerungshilfe: Jugendliche haben das Bedürfnis, ihre Erfahrungen und Erlebnisse festzuhalten.
2. Das Tagebuch als Möglichkeit zur Katharsis: Durch die Verschriftlichung ist es möglich, sich eine Entlastung vom psychischen Druck zu verschaffen.
3. Das Tagebuch als Ersatz für einen fehlenden Vertrauten: Das Tagebuch bietet einen Ersatz für einen Freund oder eine Freundin.
4. Das Tagebuch als Bedürfnis nach Selbstklärung: Im Tagebuch werden wichtige, den Jugendlichen interessierende Themen diskutiert und es stellt so das Dokument eines „innerpsychischen Klärungsprozesses“ dar (Seiffge-Krenke 1985:134).
5. Das Tagebuch als Bedürfnis nach Selbsterziehung: Die Jugendlichen setzen sich selbstkritisch mit sich selbst auseinander und suchen nach einer Verbesserung ihres Verhaltens.

Tagebuchschreiben ist – im Gegensatz zu Aufsatzschreiben – nach einer Fragebogenstudie von Heuser (1985:154f.) aufgrund der Offenheit der Schreibsituation beliebt, d.h. es gibt beim Schreiben eines Tagebuches kein vorgeschriebenes Thema, keinen Zeitdruck und es müssen keine formalen Regeln befolgt werden.

Seiffge-Krenke (1985) hat eine Befragung durchgeführt, an der 241 Schüler und Schülerinnen im Alter von 12 bis 17 Jahren aus je zwei Groß- und Kleinstädten teilgenommen haben. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass 40%¹⁷ der Jugendlichen angeben, schon einmal Tagebuch geführt zu haben und dass es sich „beim Tagebuchschreiben auch heute noch um eine durchaus

¹⁷ Zinnecker (1985:259f.) ist in seiner Studie im Auftrag der Deutschen Shell zu literarisch-ästhetischen Praxen bei Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren zum Ergebnis gekommen, dass 5% sehr häufig Tagebuch führen, 6% häufig, 16% gelegentlich und 72% nie (n=1472).

	Mädchen	Jungen
Verbreitung	63% schreiben Tagebuch	12% schreiben Tagebuch
Altersstufen	Tagebuchaktivitäten sind insgesamt auf einem quantitativ höheren Niveau angesiedelt und weisen in etwa die Gestalt einer Normalverteilung über die Altersstufen 12 bis 17 Jahre auf.	Jungen führen vor allem in der frühen Adoleszenz ein Tagebuch (sie beginnen früher mit dem Tagebuchschreiben), ihr Interesse daran nimmt im Verlauf der Jahre deutlich ab.
Regelmäßigkeit	Schreiben oft nur bei drängenden Problemen Tagebuch	Nehmen öfter regelmäßige Eintragungen vor
Inhalte	Schreiben häufiger über ihre eigenen Probleme und Erlebnisse	Berichten in ihrem Tagebuch, was sie tagsüber machen
Themen	Thematisieren häufiger Ereignisse und Situationen außerhalb von Schule und Elternhaus, aus dem Freizeitbereich, der Peer-Gruppe	Schildern häufiger schulbezogene Episoden
Funktion	Tagebuch hat stärker die Rolle eines Vertrauten, was sich u.a. in einer persönlichen Anrede äußert	Als Motive für das Tagebuchschreiben werden eher externe Anlässe wie Zufall oder Lange-weile bzw. die Hilfe des Tagebuchs bei der Erinnerung genannt.
Sprache	Verwenden etwas häufiger poetische Passagen, interpretieren Musikstücke und Gedichte und versuchen auch einmal selbst, zu dichten.	Reportageartiger Stil: Schilderungen des Tagesablaufs, Reflexionen und Überlegungen zum Zeitgeschehen, zu politischen Ereignissen, zu schulischen Inhalten, wechseln mit Reiseerlebnissen und Begebenheiten aus Schule und Familie ab.
Geheimhaltung	Verstecken das Tagebuch häufiger; 31% sind bereit, das Tagebuch auszugsweise einem Freund oder einer Freundin (17%), der Mutter (9%) oder einem Geschwister (5%) zum Lesen zu geben.	Verstecken ihr Tagebuch seltener, jedoch ist keiner bereit, es bewusst von einer anderen Person lesen zu lassen.

Tabelle 2: Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schreiben von Jugendtagebüchern (nach: Seiffge-Krenke 1985)

verbreitete, wenn auch geschlechtsspezifisch sehr unterschiedlich genutzte Form der psychischen Verarbeitung handelt“ (Seiffge-Krenke 1985:182). Fischer (1997:697) mutmaßt, dass Frauen eher einen persönlichen Darstellungsstil bevorzugen als Männer. Tabelle 2 zeigt einige zentrale Unterschiede beim Tagebuchschreiben von Mädchen und Jungen, die von Seiffge-Krenke (1985) ermittelt wurden.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Die Geheimhaltung des Jugendtagebuchs versteht Winterhager-Schmid (2003:35) als „Schritt zu Autonomie und Individuation“ sowie als Grenzziehung „zwischen dem Intimraum des Subjektiven und dem Privatraum der näheren Umgebung“ (Winterhager-Schmid 1992:4, 2003:354).

Hinsichtlich der Textmerkmale von Jugendtagebüchern kommt Seiffge-Krenke (1987) bei ihrer Untersuchung von 40 Tagebüchern zu dem Ergebnis, dass einige dieser Merkmale in Abhängigkeit vom Alter der Schreiber variieren:

Zu den individuellen Eigenheiten, die über die Jahre erhalten bleiben, gehören die Länge der Einträge, Handschrift, Zeilenabstand und die Neigung, das Tagebuch beispielsweise durch Gedichte, Aphorismen, Zeitungsausschnitte oder Kinokarten zu illustrieren.

Trotzdem gibt es auch Hinweise auf altersbezogene Differenzen. So werden besonders in der mittleren Adoleszenz die Tagebücher mit Zusatzmaterialien illustriert. Mit zunehmendem Alter werden die Einträge länger, sie sind in einer elaborierteren Sprache geschrieben, Wortwahl und Satzstruktur sind komplexer, die Texte insgesamt ausführlicher und verständlicher, die Aufzählung von Zeiten, Orten, Personen und Handlungen nimmt ab zugunsten einer stärkeren Beschreibung auf der Beziehungsebene.

60% der Diaristen beginnen ihre Eintragung mit einer Anrede (z.B. „Hallo, liebes Tagebuch“) und beenden den Eintrag mit einer Verabschiedung (z.B. „... dann bis morgen!“).

55% der weiblichen und 30% der männlichen Tagebuchschreiber konstruieren einen imaginären Gefährten, der sehr individuell ausgestaltet wird.

Ein wichtiges Textmerkmal ist der Umgang mit Offenheit bzw. Geheimhaltung. 81% verstecken das Tagebuch, 10% verschlüsseln Orte und Personen und 4% benutzen eine andere Sprache. 30% der Diaristen geben

an, die Aufzeichnungen erneut zu lesen und zu korrigieren. Während zu Beginn der Tagebuchführung noch Hinweise auf die Bereitschaft zur Selbstenthüllung erkennen lassen, nehmen diese später ab.

In den letzten Jahren sind keine empirischen Studien¹⁸ zum Jugendtagebuch durchgeführt worden. Interessant wäre es, zu untersuchen, ob Computer und Internet zu Veränderungen in der Verbreitung sowie in charakteristischen Merkmalen von Jugendtagebüchern geführt haben und welche Rolle Weblogs bei Jugendlichen spielen.

1. 2. 2. Weitere Tagebuchformen

Neben dem Jugendtagebuch ist es denkbar, dass weitere Tagebuchformen von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule geführt werden. Exemplarisch soll an dieser Stelle auf therapeutische Tagebücher, Urlaubstagebücher und Sporttagebücher eingegangen werden. Nach Wilz/Brähler (1997b:7) können dem Tagebuchschreiben therapeutische Effekte zugesprochen werden. Es kann in eine Therapie einbezogen werden, aber auch ohne eine solche Einbindung zeigt es an sich schon eine positive Wirkung. Durch das Führen eines Tagebuches wird problematisches Verhalten beachtet und registriert, was zu einer Veränderung in die erwünschte Richtung führen kann (Seemann 1997:20). Besonders vorteilhaft scheint es zu sein, wenn neben dem problematischen Verhalten zusätzlich auch positives bzw. erwünschtes Verhalten aufgezeichnet wird, um den gewünschten Zielzustand nicht aus dem Blick zu verlieren (Seemann 1997:22).

Nach Seiffge-Krenke/Scherbaum/Aengenheister (1997:35ff.) lassen sich zwei Formen unterscheiden. Zum einen werden Tagebücher als

¹⁸ Soff (1989:18) kritisiert, dass schriftliche Erhebungen oder mündliche Befragungen mit Tagebuchschreiben (wie sie Zinnecker 1985 und Seiffge-Krenke 1985, 1987) durchgeführt haben, keine Analysen von Tagebüchern einbeziehen.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Selbstbeobachtungsprotokolle eingesetzt, die vorher festgesetzte Kategorien enthalten und der individuellen Ausgestaltung starke Grenzen setzen. Die Inhalte solcher Tagebuchformen können vielfältig sein, besonders häufig sind jedoch Ernährungsgewohnheiten, Essstörungen, Schlafstörungen, Schmerzen und Kopfschmerzen. Auch Kinder und Jugendliche haben möglicherweise – bei entsprechender Indikation – mit einem solchen Tagebuch bereits Erfahrung gesammelt, bspw. um Migräneanfälle¹⁹ besser zu therapieren. Zum anderen wird für therapeutische Zwecke auch das Führen persönlicher Tagebücher eingesetzt²⁰. Durch therapeutisches Schreiben kann eine sowohl kurz- als auch langfristige Stärkung erreicht werden, aber auch Autonomie und Selbsterkenntnis können dadurch gefördert werden: „Damit stellt es, gezielt angewandt, einen Weg des Selbstmanagements dar, der sowohl im Alltag wie auch in Krisensituationen von Nutzen ist und der letztlich, gerade als Tagebuchschreiben, in Absprache mit dem Therapeuten und durch ihn angeregt, auch gut eine Psychotherapie begleiten und effektivieren kann“ (Werder/Schulte-Steinicke 1998:111). Das Tagebuchschreiben kann dabei nach verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen erfolgen²¹.

¹⁹ Pothmann (1992) hat ein Migränetagebuch für Kinder vorgelegt, das in seiner Sprache und Gestaltung auf Kinder aller Altersstufen ausgerichtet ist (vgl. auch Seiffge-Krenke/Scherbaum/Aengenheister 1997:41).

²⁰ Forschung und Angebote zum therapeutischen Schreiben sind allerdings in den USA, wo es als sog. „Poetry Therapy“ eine eigene Tradition und Geschichte, einen Forschungshintergrund und eine Vielzahl effektiver Techniken hat, viel ausgeprägter als in Europa (Werder/Schulte-Steinicke 1998:107f.).

²¹ Werder/Schulte-Steinicke (1998:130ff.) nennen und erläutern den gesprächspsychotherapeutischen Ansatz, den Ansatz des Neurolinguistischen Programmierens, den transaktionsanalytischen Ansatz, Methoden der Selbsthypnose und Ansätze der transpersonalen Psychologie. Knopp (1999) berichtet, wie Jugendliche in der Psychiatrie therapeutisches Schreiben als Hilfe, als Befreiung erlebten und erleichtert darüber waren, mit ihrem Problem nicht mehr allein zu sein. Es entstanden Texte in den unterschiedlichsten Formen und Gattungen, angefangen von Gedichten, Berichten bis hin zu Autobiografien, Tagebuchaufzeichnungen, Briefen, Essays, Märchen etc. und in den unterschiedlichsten literarischen Qualitäten, erzählend, berichtend, ungereimt, satirisch, philosophisch.

Urlaubstagebücher ähneln zumeist persönlichen Tagebüchern (in diesem Fall: Jugendtagebüchern), die auf einen bestimmten zeitlichen Abschnitt, den Urlaub, beschränkt sind.

Sporttagebücher werden dahingegen häufig als Selbstbeobachtungsprotokolle geführt, in denen z.B. Sportart, Trainingsdauer, Trainingsintensität etc. vermerkt werden.

1. 3. Tagebücher in schulischen Kontexten

In den letzten Jahren wurden Tagebücher verstärkt für den Einsatz im Unterricht vorgeschlagen, da sie dort wertvolle Dienste leisten können:

„Das Tagebuch als ein Mittel der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion leistet in vielfacher Hinsicht wertvolle Dienste in einzelnen Lebensbereichen sowie im Hinblick auf die Gestaltung des Lebens überhaupt. Tagebuch zu schreiben führt zu einer bedächtigen, fragenden und untersuchenden Aufmerksamkeit, die die Person je nach ihren Erfahrungen und Möglichkeiten auf einen Gegenstand in der Auseinandersetzung mit anderen richtet.“ (Weigand 2009:24)

Bei einem Transfer der Textsorte Tagebuch in den schulischen Bereich bleiben viele Merkmale des Tagebuchs erhalten (wie z.B. Regelmäßigkeit, Chronologie, Reflexion), aber es gibt auch einige Besonderheiten.

1. 3. 1. Besonderheiten von Tagebüchern im schulischen Bereich

Die Besonderheiten von Tagebüchern im schulischen Bereich lassen sich am besten anhand der in Abschnitt 1.1.3 entwickelten Dimensionen zur Beschreibung von Tagebüchern festmachen:

- Sie sind im Allgemeinen eher von anderen, nämlich der Lehrperson, initiiert (1. Dimension). Dadurch kann es zu veränderten Funktionen kommen. Dient das Jugendtagebuch als Erinnerungshilfe, als Möglichkeit zur Katharsis, als Ersatz für einen fehlenden Vertrauten, der Selbstklärung oder der Selbsterziehung (vgl. Abschnitt 1.2.2), so werden

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

mit dem Einsatz von Tagebüchern im Unterricht primär didaktisch-methodische oder erzieherische Zielsetzungen verfolgt.

- Sie sind durch den Einsatz an der Schule, einem öffentlichen Bereich, aus einem privaten Kontext herausgelöst. Der Öffentlichkeitsgrad hängt davon ab, wer Einsicht in das Tagebuch nimmt bzw. nehmen kann (2. Dimension). Auch wenn Privatheit für eine Gattungsbestimmung kein geeignetes Kriterium ist, so ist es doch „ein Gespenst unserer Köpfe“ (Dusini 2005:70). Das bedeutet, dass Tagebücher sehr oft mit privaten Inhalten verbunden werden. Durch den Einsatz von Tagebüchern in der Schule wird durch die Einsichtnahme einer oder mehrerer Personen (z.B. Lehrperson oder Mitschüler/-innen) die private Sphäre verlassen. Daraus kann sich ein Spannungsverhältnis ergeben. Dies sollte bei der Arbeit mit Tagebüchern im Schulunterricht auf jeden Fall bedacht werden.
- Die meisten Tagebücher werden monologisch geführt, d.h. nur der Lernende nimmt Einträge vor; es gibt aber auch dialogische Tagebücher (3. Dimension).
- In der Regel wird das Tagebuch von einer Einzelperson angelegt, aber auch gemeinsam mit Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. der gesamten Klasse geführte Tagebücher sind möglich (4. Dimension).
- Der Blick des Lernenden ist meistens auf sich selbst, d.h. auf Ausschnitte des eigenen Lebens gerichtet (Ausnahme: Beobachtungstagebuch, Baumtagebuch, Gartentagebuch) (5. Dimension).
- Oft wird mit dem Einsatz eines Tagebuchs nicht nur eine Dokumentation von Ereignissen und Erlebnissen, sondern auch eine Selbstreflexion der Lernenden intendiert (Ausnahme: Beobachtungstagebuch, Baumtagebuch) (6. Dimension).
- Zumeist (mit Ausnahme des persönlichen Tagebuchs) sind die Tagebücher mehr oder weniger strukturiert, d.h. die Lehrkraft gibt in der

Regel zumindest das Spektrum der möglichen Inhalte vor (7. Dimension).

Es liegt nahe, dass es trotz dieser Besonderheiten, die den Tagebüchern im schulischen Bereich (im Gegensatz zu Tagebüchern in anderen Lebensbereichen) gemeinsam sind, durch die unterschiedlichen Lerngegenstände in der Schule mehrere Formen von Tagebüchern gibt. Bisher stehen allerdings eine Sammlung und eine Systematisierung dieser Tagebuchformen noch aus.

1. 3. 2. Tagebuchformen im schulischen Bereich

Eine Klassifikation der Tagebuchformen im schulischen Bereich gestaltet sich sehr schwierig aufgrund der verschiedenen Ebenen, auf denen sich Tagebücher unterscheiden können. Um dennoch zu einer eigenen Systematisierung zu kommen, wird im Folgenden induktiv vorgegangen: Zunächst werden die in der didaktischen Fachliteratur dokumentierten Tagebuchformen gesammelt, und zwar Allergietagebuch, Baumtagebuch, Beobachtungstagebuch, Bewegungstagebuch, Dialogtagebuch, Essenstagebuch, Freude-Angst-Tagebuch, Hörstagebuch, Internettagebuch, Klassentagebuch, Lerntagebuch, Lesetagebuch, Medientagebuch, Mobbingtagebuch, persönliches Tagebuch, Reisetagebuch, Weblog. Anschließend werden diese Tagebuchformen in Gruppen geordnet, so dass sich vier Kategorien ergeben: Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen, Tagebücher mit Fokus auf Kommunikation, Tagebücher mit Fokus auf Lernende und Tagebücher mit Fokus auf andere(s) (vgl. Tabelle 3; für eine alphabetische Präsentation mit Literaturhinweisen vgl. Tabelle 17 in Anhang 1). Die Formulierung „mit Fokus auf“ soll verdeutlichen, dass es sich dabei nicht um Ausschlusskriterien handelt, sondern dass sich die darunter subsumierten Tagebuchformen schwerpunktmäßig auf diesen Aspekt beziehen. So setzen sich die Lernenden beispielsweise im Lerntagebuch, im

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Lesetagebuch, im Hörtagebuch oder im Internettagebuch vor allem mit Lernprozessen auseinander. Zugleich ist dieser Lernprozess aber auch Teil der Persönlichkeit des Lernenden und somit auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst.

<p>Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lerntagebuch - Lesetagebuch - Hörtagebuch - Internettagebuch 	<p>Tagebücher mit Fokus auf Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogisches Tagebuch - Klassentagebuch /teambezogenes Tagebuch - Weblog
<p>Tagebücher mit Fokus auf Lernendem</p> <ul style="list-style-type: none"> - persönliches Tagebuch - Reisetagebuch - Allergietagebuch - Essenstagebuch - Bewegungstagebuch - Medientagebuch - Freude-Angst-Tagebuch - Mobbingtagebuch 	<p>Tagebücher mit Fokus auf andere(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungstagebuch - Baumtagebuch - Gartentagebuch

Tabelle 3: Kategorisierung von Tagebüchern im schulischen Bereich

Im Folgenden werden die einzelnen Tagebuchformen näher beschrieben, indem nach einer allgemeinen Kurzbeschreibung (Unterrichtsfächer, Zweck) auf typische (in Erfahrungsberichten sowie in sonstiger Fachliteratur dokumentierte) Beispiele eingegangen wird sowie eventuelle Varianten aufgezeigt werden.

Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen

Diese Tagebücher fokussieren den Lernprozess oder bestimmte Bereiche des Lernprozesses (Lese-, Hörverstehens-, Internetkompetenz). Dabei sind die Lernprozesse freilich an die Person des Lernenden geknüpft.

- **Lerntagebuch:** Lerntagebücher können in allen Schulfächern eingesetzt werden. Der Lernende dokumentiert und reflektiert dort seine Lernprozesse. In verschiedenen reformpädagogischen Konzepten (6.B. Freinet-Pädagogik, Dalton-Plan, Jena-Plan) sind Lerntagebücher seit langem feste Bestandteile (vgl. Weigand 2009:18). Im

Fremdsprachenunterricht kann die Arbeit in einem Lerntagebuch folgendermaßen ablaufen (vgl. Stork 2009a): Einmal wöchentlich reflektieren die Lernenden nach dem jeweiligen Fremdsprachenunterricht ihren Lernprozess, der sich auf verschiedene Gegenstandsbereiche beziehen kann: den Fremdsprachenunterricht, die außerunterrichtliche Fremdspracheneignung, die Gesamtheit der Fremdspracheneignung, einzelne Abschnitte des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, einzelne Bereiche des Fremdsprachenunterrichts oder individuelle Zielsetzungen. Häufig erfolgt ein Feedback durch die Lehrperson, aber auch Feedback von Mitschülerinnen und Mitschülern ist möglich. Die Funktionen des Lerntagebuchs können sich auf vier Aspekte beziehen: Lernen lernen, Schreiben lernen, Motivation/Verantwortung, Rückmeldung für den Lehrenden. In Kapitel 2 dieser Arbeit wird das Lerntagebuch ausführlich behandelt.

- **Lesetagebuch:** Lesetagebücher finden im Muttersprachenunterricht, im Fremdsprachenunterricht und im Sachfachunterricht Verwendung und können den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihren eigenen subjektiven Umgang mit Literatur zu finden. Sie halten ihre Leseindrücke fest und setzen sich individuell und persönlich mit dem Gelesenen auseinander. Im Sprachunterricht (Muttersprachenunterricht²² und Fremdsprachenunterricht) handelt es sich bei den Texten, auf die sich das Lesetagebuch bezieht, hauptsächlich um literarische Texte (Lektürehefte, Romane). Die Form des Tagebuches lässt dabei die unterschiedlichsten Arten von Einträgen zu, die mit den Zielsetzungen zusammenhängen, z.B. Leseerwartungen, Gründe für die Auswahl des Textes, Eindrücke zum Inhalt, Hypothesen zum weiteren Verlauf des

²² Vgl. ausführlich Hintz (2002).

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Textes, Vorerfahrungen, textbezogene Lebenserfahrungen, Steckbriefe oder Charakterisierungen von Figuren, Zusammenfassungen, Fragen zum Text, Zeichnungen von Szenen oder Figuren, Textzitate, sprachliche oder inhaltliche Auffälligkeiten, Wertungen, Weiterführungen von Handlungssträngen, Schreiben eines alternativen Endes (vgl. Stork 2009a). Aus rezeptionstheoretischer Sicht, bei dem das Lesetagebuch „zum Ort der Wechselwirkung von Leser und Text“ (Häberle 2004:267) wird, drücken die Einträge die Erfahrungen während des Lesens oder unmittelbar danach aus. Außerdem bieten die Lesetagebücher Raum für das Formulieren von eigenen Fragen an den Text und für persönliche Stellungnahmen. Sollen jedoch eher Handlungs- und Produktionsorientierung im Vordergrund stehen, so können beispielsweise folgende Textsorten Aufnahme in ein Lesetagebuch finden: Zusammenfassungen, Figurendarstellungen, Weiterführungen, Stichworte zum Inhalt, Meinungsäußerungen zu bestimmten Kapiteln, Anlegen von Personenlisten oder Steckbriefen, hinzuerfundene Dialoge, bildliche Darstellung von Szenen oder Personen, Umschreiben von Kapiteln, Veränderung des Endes einer Geschichte (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, Dajani 2003). Besonders für Grundschulkinder bieten Lesetagebücher die Gelegenheit, Erzählformen und -muster, die sie in dem betreffenden Buch vorgefunden haben, selbst (z.B. durch Abschreiben oder durch Fortsetzungen) auszuprobieren (Bertschi-Kaufmann 2002). Lesetagebücher können aber auch einen Beitrag zur Strukturanalyse leisten, indem Schüler Notizen machen zu einem strukturellen Aspekt, z.B. eine der Erzählperspektiven bei mehreren Erzählinstanzen, Wechsel von Handlungsschauplätzen, zeitliche Gestaltung, Handlungsfortschritt (Hermes 2001:448). Soll das Lesetagebuch die Anwendung von Lesestrategien fördern, so können dort während des Leseprozesses immer wieder eigene Vorhersagen schriftlich festgehalten und überprüft

(vgl. Hesse 2002a:372) oder auch Aussagen zur Bewältigung der fremdsprachlichen Anforderungen des Leseprozesses gemacht werden (vgl. Krück/ Loeser 1997:7). Leßmann (2006) schlägt eine terminologische Unterscheidung zwischen Lesetagebuch und Lesejournal vor, wobei sich das Lesetagebuch auf ein einziges Buch bezieht, das Lesejournal aber den individuellen Leseprozess eines Lesers über mehrere Jahre (z.B. während der Grundschulzeit) begleitet. Bärbel Mosner (2000) bezeichnet die von ihr entwickelte Form des Lesetagebuchs als Leser-Tagebuch, „um einerseits seinen Charakter als Produkt eines individuellen Lesers hervorzuheben und um andererseits bereits terminologisch auf die Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens hinzuweisen. Es ist nicht in der Lage, den Leseprozeß und den genauen Verlauf des Sinnbildungsvorgangs abzubilden“ (Mosner 2000:84). Lesetagebücher können die Schüler auch beim eigenständigen extensiven Lesen begleiten (vgl. Onu/ Day/Harsch 2004). Sie können nicht nur für literarische Texte, sondern auch für Sachtexte angelegt werden. Im Unterricht in den Sachfächern (z.B. Geographie) werden Lesetagebücher eingesetzt, um die Schüler „selbstständig einen Text erarbeiten und dabei individuelle Akzente setzen zu lassen“ (Kreuzberger 2003:44). Dabei sollten die Aufgabenstellungen möglichst vielfältig und so gestaltet sein, dass sie verschiedene Sinne ansprechen, einen Perspektivenwechsel ermöglichen und an die eigenen Interessen, Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler anknüpfen (Böcker 2002:9). Das Lesetagebuch kann aber auch die Form eines Dossiers annehmen: „Ein Lesetagebuch zu erstellen bedeutet, dass man den Text eines Autors liest und gleichzeitig seine eigene Mappe zum gleichen Thema schreibt“ (Lieser 2004:22).

- **Hörtagebuch:** Ein Hörtagebuch kann ähnlich wie ein Lesetagebuch geführt werden und dazu dienen, Höreindrücke regelmäßig festzuhalten.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Diehr (2004) schlägt das Führen eines individuellen Hörstagebuchs gleichzeitig zur schrittweisen Erarbeitung eines Hörspiels nach der Methode des verzögerten Hörens vor.

- **Internettagebuch:** Analog zu Lesetagebüchern, die der Verschriftlichung von Leseerlebnissen dienen, eignen sich Internettagebücher zur Verschriftlichung von Interneterfahrungen und somit der Dokumentation medialer Erfahrungen. Dies ist insbesondere für (noch) medien- und internetunerfahrene Schüler (z.B. Grundschüler) sinnvoll. Seib (2004) berichtet von ihren Erfahrungen beim Einsatz von Internettagebüchern in den Klassenstufen 2 und 4. In den Einträgen können die Kinder ihre Empfindungen, Erfahrungen, Erfolge und Probleme schildern oder ausgedruckte Rechercheergebnisse, Bilder oder Texte in das Tagebuch einkleben. Sie können so zum einen ihre Erlebnisse mit dem neuen Medium verarbeiten, aber andererseits auch dokumentieren, was sie mit Hilfe des Internets herausgefunden haben. Die Internettagebücher leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Medienkompetenz, und die Autorin sieht den Nutzen als „hilfreiches Werkzeug zur Reflexion“ (Seib 2004:49) sowohl für die Kinder als auch für die Lehrkräfte, die über die Art des Umgangs ihrer Schüler mit dem Internet besser informiert sind.

Tagebücher mit Fokus auf Kommunikation

Bei diesen Tagebüchern liegt der Fokus auf Kommunikation, d.h. entweder verfassen mehrere Tagebuchschreiber abwechselnd oder gemeinsam die Tagebucheinträge oder die Tagebucheinträge werden dialogisch vorgenommen, indem zwei Personen abwechselnd Tagebucheinträge vornehmen und sich aufeinander beziehen. Grundsätzlich können alle Tagebücher als Dialogtagebuch, Gruppentagebuch oder Weblog verfasst werden.

- **Dialogisches Tagebuch:** Ein dialogisches Tagebuch stellt ein (meist schriftliches) Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen (meist zwischen Lernendem und Lehrendem) dar, in dem jede Person regelmäßig auf den Eintrag der anderen Person reagiert. Sie werden eingesetzt zur Verbesserung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, der Schreibkompetenz, der Lesekompetenz und der Sprechkompetenz (vgl. Stork 2009a). Die Arbeit mit dem dialogischen Tagebuch kann folgendermaßen ablaufen (vgl. Stork 2009a): Der Lehrende und jeweils ein Lernender schreiben und antworten regelmäßig über einen längeren Zeitraum in ein Heft. Da keine Themen vorgegeben sind, kann der Lernende mit einem Thema seiner Wahl beginnen, z.B. was er oder sie in der vergangenen Woche erlebt hat. Wichtig ist, dass die Lehrperson nicht nur mit einem kurzen Kommentar antwortet, sondern dass ein echter Dialog entsteht (vgl. Peyton/Reed: 1990:11). Die Lehrkraft schreibt regelmäßig zurück, antwortet auf die Fragen und Anmerkungen des Lernenden, führt bei Bedarf neue Themen ein oder stellt Fragen (vgl. z.B. Peyton/Reed 1990). Popkin (1985) erläutert, wie Dialogtagebücher im Anfangsunterricht eingesetzt werden können. Möglicher Dialogpartner kann außer dem Lehrer auch ein anderer Lerner sein. Worthington (1997) hat ein Dialogtagebuch im Englischunterricht einer Universität in Taiwan eingesetzt, und zwar unter Verwendung von Pseudonymen, so dass die Lerner nicht wussten, mit wem sie ihr Dialogtagebuch austauschen. Das dialogische Tagebuch ist in den USA aus der Unterrichtspraxis entstanden und fand dort vor allem durch die Arbeiten von Jana Staton, Joy Kreeft (später: Joy Kreeft Peyton) und Leslee Reed Verbreitung (vgl. ausführlich Abschnitt 3.1 dieser Arbeit).
- **Klassentagebuch / teambezogenes Tagebuch:** In Klassentagebüchern halten die Schüler einer Klasse persönliche oder gemeinsame Erlebnisse (z.B. bei Ausflügen oder Klassenfahrten) fest. In teambezogenen

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

Tagebüchern führen feste Teams gemeinsam ein Tagebuch (vgl. z.B. das teambezogene Lerntagebuch von Heske 1998, 1999, 2001). Die Tagebücher werden somit nicht individuell, sondern gemeinsam mit Mitschülern geführt.

Wahl (1997) berichtet von einem Klassentagebuch, das ihre Klasse über vier Jahre während der gesamten Grundschulzeit geführt hat. Das Tagebuch wurde in einem Ordner als Loseblattsammlung angelegt. Die Kinder fertigten die Tagebuchseiten im Rahmen von Freiarbeitsphasen oder als Hausaufgabe bzw. Aufgabe im Wochenplan an. Möglichst viele Blätter sollten mit selbst gemalten Bildern versehen werden. Die Kinder schrieben aus eigener Initiative oft Erlebnisse gemeinsam mit Mitschülern auf.

- **Weblog:** Die Beiträge in Weblogs ähneln in ihrer Struktur Einträgen in Tagebüchern. Allerdings sind sie öffentlich (sofern sie nicht durch ein Passwort oder auf einer Lernplattform nur bestimmten Lernergruppen zugänglich sind) und können somit von anderen Nutzern eingesehen und kommentiert werden (vgl. Kraus 2008:17). Die Kommentarfunktion bezeichnet Kraus (2008:18) als das „vordringlichste Charakteristikum eines Blogs“, weil sich die Lernenden dadurch gegenseitig Anregungen geben können in Bezug auf die Inhalte, Sprache und Stil ihrer Beiträge und außerdem Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden.

Tagebücher mit Fokus auf Lernendem

Bei den folgenden Tagebüchern liegt der Fokus auf der Person des Lernenden, d.h. in den Tagebüchern richtet sich der Blick auf Lebensausschnitte des Lernenden. In diesen Tagebüchern sollen die Schüler Erlebnisse während einer Klassenfahrt, einzelne Verhaltensweisen (Essen, Bewegung, Medienkonsum) oder Reaktionen des Körpers (Allergie,

Angst/Freude) dokumentieren und im Sinne einer physischen und psychischen Gesundheit selbstkritisch reflektieren.

- **Persönliches Tagebuch:** In der Grundschule erhalten die Kinder während des Deutschunterrichts Gelegenheit, ein persönliches Tagebuch zu schreiben. Dadurch soll zum einen die Schreibfertigkeit gefördert werden und zum anderen sollen die Kinder diese Form des persönlichen Schreibens und der Selbstreflexion kennen lernen. Auch im Fremdsprachenunterricht wird das Schreiben von persönlichen Tagebüchern eingesetzt. Froese (1999) empfiehlt, die Schüler zunächst ein (sprachlich einfaches) Tagebuch lesen zu lassen und dann gemeinsame Kriterien für eigene Einträge herauszuarbeiten. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass der Autor die Art der Aufzeichnungen der Schüler zwar als „personal diary“ bezeichnet, aber sein Arbeitsblatt (Froese 1999:429) eher darauf abzielt, bestimmte Sprachstrukturen einzuüben. Vorgegeben sind Sätze, mit denen die Schüler sich und ihre Familie vorstellen sowie ihren regelmäßigen Tagesablauf beschreiben. Es geht somit nicht um die regelmäßige Aufzeichnung von persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen der Schüler.
- **Reisetagebuch:** Im schulischen Kontext werden Reisetagebücher zur Auswertung von Klassenfahrten geführt, vor allem bei Reisen in nicht-deutschsprachige Länder im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Großbritannien oder Frankreich). Ein Beispiel dafür wird von Weimar-Wiecha (1993) beschrieben. Sie hat ein Reisetagebuch in Verbindung mit einer Klassenfahrt nach London im Englischunterricht des 7. Schuljahrs (Hauptschule) eingesetzt. Die Schüler fertigten während der Reise Tagesprotokolle an und sammelten geeignetes Bild- und Textmaterial. Zur Verarbeitung und Vertiefung der Erlebnisse und Eindrücke fand jeden Abend ein Rückblick („review“) statt, bei dem Schüler und Lehrerin die Aktivitäten des Tages in der Zielsprache Revue

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

passieren ließen. Ferner hatten die Schüler die Möglichkeit, ihre Tagesprotokolle von der Lehrerin kontrollieren zu lassen. In den Englischstunden nach der Rückkehr von der Klassenfahrt erstellten die Schüler ihre Tagebuchtexte, die ebenfalls auf Wunsch von der Lehrkraft korrigiert wurden, bevor die fertig gestalteten Reisetagebücher dann zu einem festgelegten Termin abgegeben wurden. Nach Meinung der Lehrerin zeigen die Tagebücher, dass „z.T. lernschwache Schüler zu erstaunlichen sprachlichen Leistungen fähig sind, wenn sie dazu motiviert werden und einen praxisorientierten Sinn darin sehen“ (Weimar-Wiecha 1993:94).

- **Allergietagebuch:** Allergietagebücher können im Biologieunterricht eingesetzt werden. Sie sollen dazu beitragen, mögliche Allergie auslösende Stoffe bzw. Situationen zu finden und dienen somit der (Selbst-) Diagnose. Etschenberg (1993) schlägt ein Allergietagebuch in einer Fachzeitschrift für Biologielehrer vor, allerdings ohne Hinweise auf eine Einbettung in den unterrichtlichen Kontext zu geben. Das dort abgedruckte Allergietagebuch enthält stark gelenkte Fragen (zumeist Multiple-Choice-Fragen) zu verschiedenen Lebensumständen (z.B. Nahrungsmittel, Kleidung, Medikamente, Kosmetika).
- **Essenstagebuch:** Das Essenstagebuch eignet sich zum Einsatz im Sachunterricht der Grundschule und kann dazu beitragen, dass die Kinder ihre Essgewohnheiten selbstkritisch beurteilen. Ahl/Bahne (2000) berichten vom Einsatz des Essenstagebuches als Abschluss einer Unterrichtsreihe zum Thema „Ausgewogene Ernährung – KINDERLEICHT“ im Sachunterricht einer 3. Klasse. Die Kinder haben eine Woche lang in das Tagebuch (enthielt den Ernährungskreis der Deutschen Gesellschaft für Ernährung) eingetragen, welche Lebensmittel sie aus welchen Gruppen zu sich genommen haben.

- **Bewegungstagebuch:** Mit Hilfe eines Bewegungstagebuches sollen Kinder animiert werden, über ihre eigenen Bewegungsaktivitäten nachzudenken. Stapf/Bös (2000) stellen ein Bewegungstagebuch vor, das gleichzeitig als Forschungsinstrument bei mehreren tausend Grundschulkindern eingesetzt wurde. Die Schüler sollten sich eine Woche beobachten und all ihre Aktivitäten in dem Tagebuch festhalten. Dazu wurde der Unterricht täglich mit einem Sitzkreis begonnen, in dem die Kinder über ihre Lieblingsbeschäftigung am Vortag berichteten. Im Anschluss trugen die Kinder ihre nachmittäglichen Aktivitäten in das Tagebuchblatt vom Vortag ein.
- **Medientagebuch:** Medientagebücher können dazu dienen, den Schülern ihre eigenen Konsumgewohnheiten zu dokumentieren und zu reflektieren. Teufel (1993) berichtet über den Einsatz eines Medientagebuches im Deutschunterricht, in dem die Schüler ihre Fernsehgewohnheiten überdacht haben.
- **Freude-Angst-Tagebuch:** Angsttagebücher ermöglichen es, dass sich Kinder (im ästhetischen Bereich) mit ihren Angstgefühlen auseinandersetzen, um sie zu bewältigen. Lachner (2004) stellt ein Freude-Angst-Tagebuch vor, das sie im Anschluss an die Beschäftigung mit dem Künstler Edvard Munch eingesetzt hat. Die Kinder sammelten oder malten Bilder von fröhlichen und von traurigen Personen. Dabei überlegten sie, wann es den Menschen gut geht und wann sie sich schlecht fühlen. Durch die Gegenüberstellung der beiden kontrastreichen Gefühle sollten sie lernen, sich ihrer Emotionen bewusst zu werden und auch darüber zu sprechen (Lachner 2004:23). Die Autorin schlägt vor, das Freude-Angst-Tagebuch entweder über einen längeren Zeitraum von zwei Jahren oder als Projektstagebuch über vier bis sechs Wochen zu führen.

1. Tagebücher außerhalb und innerhalb des Schulunterrichts

- **Mobbingtagebuch:** In Mobbingtagebüchern können die negativen Handlungen der Täter oder sowohl gute als auch schlechte Ereignisse notiert werden. Jannan (2008:74) stellt zwei Formen von Mobbingtagebüchern in der Schule dar: 1. Das Opfer dokumentiert die negativen Handlungen der Täter (Name, Datum, Uhrzeit, eventuell Zeugen). Das Mobbingtagebuch soll bei einer späteren Gegenüberstellung mit einem Täter helfen, der sein Mobbing abstreitet. 2. Das Opfer schreibt täglich alle guten und schlechten Ereignisse auf. Dadurch soll erreicht werden, dass positive Ereignisse wieder stärker wahrgenommen werden.

Tagebücher mit Fokus auf andere(s)

Die Schüler dokumentieren in diesen Tagebüchern hauptsächlich Phänomene der Natur im Rahmen des Biologieunterrichts.

- **Beobachtungstagebuch:** Beobachtungstagebücher für feldbiologische Beobachtungen können im Zusammenhang mit dem Biologieunterricht eingesetzt werden. Hauschild (1995) präsentiert in einem Vorschlag für ein Unterrichtsprojekt zur Vogelfütterung im Winter ein Beobachtungstagebuch, in das die Schüler Beobachtungsort, Datum, Uhrzeit, Wetter und die entsprechende Beobachtung eintragen können.
- **Baumtagebuch:** Ein Baumtagebuch dient dazu, das Leben eines Baumes über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Das Baumtagebuch von Schwaner-Heitmann/Wilke (2001) arbeitet mit zehn Aufgabenkarten, die als zehn Äste beschrieben werden. Die Schüler können aber auch eigenen Aufgaben nachgehen.
- **Gartentagebuch:** In einem Gartentagebuch werden die eigenen Arbeiten im Schulgarten dokumentiert. Im Gartentagebuch von Haffner (1989) haben Grundschul Kinder Pflanzwünsche gemalt und aufgeschrieben, was sie in ihr jeweiliges Beet gepflanzt haben.

Da die Kategorisierung sowie die Beschreibung der Tagebuchformen aus Beispielen in der didaktischen Fachliteratur abgeleitet worden sind, zeigt diese Systematisierung nicht das Spektrum aller *möglichen* Tagebuchformen, sondern das Spektrum aller bislang *dokumentierten* Tagebuchformen im schulischen Bereich. Prinzipiell können Tagebücher durch ihren offenen Charakter eine Reihe weiterer Lerngegenstände fokussieren und anschließend für verschiedene Unterrichtsfächer nutzbar gemacht werden.

Die Übersicht über die in der Fachliteratur dokumentierten Tagebuchformen (vgl. Abbildung 17 in Anhang 1) lässt nur in sehr begrenztem Maße Rückschlüsse auf die tatsächliche Verbreitung der Tagebuchformen im Schulunterricht im deutschsprachigen Raum zu. Besonders zahlreiche Publikationen liegen zum Lesetagebuch sowie zum Lerntagebuch vor, so dass daraus (mit Vorsicht) geschlossen werden kann, dass sie wahrscheinlich zu den am häufigsten eingesetzten Tagebuchformen gehören. Darüber hinausgehende Schlussfolgerungen sind nicht möglich. Interessant wären Studien, die nicht nur zeigen, wie oft und wie lange die einzelnen Tagebuchformen in welchen Unterrichtsfächern eingesetzt werden, sondern die auch den Fragen nachgehen, warum eine Lehrkraft sich für den Einsatz eines Tagebuchs entschieden hat und wie Lernende mit dem Tagebuch umgehen.

Im nächsten Kapitel wird aufbauend auf den Erkenntnissen dieses Kapitels das Lerntagebuch im schulischen Fremdsprachenunterricht näher beleuchtet.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Wie bereits im vorigen Kapitel gesehen, unterscheidet sich das Lerntagebuch von einem (persönlichen) Tagebuch dadurch, dass der Fokus dort nicht auf den gesamten Erfahrungen des Diaristen liegt, sondern auf seinen Erfahrungen mit dem eigenen Lernen. Lerntagebücher kommen nicht nur im Fremdsprachenunterricht vor, sondern in allen Fächern sowie Schulstufen und -formen. Da es wenige Ausführungen zum Lerntagebuch speziell im Fremdsprachenunterricht gibt (z.B. Pavis 1988, 1989; Conacher 1996; Matsumoto 1996; Berchoud 1997; Topaz 1997; De Florio-Hansen 1999; Minuth/Schlemminger 2000; Walker 2001; Ruf/Frei/ Zimmermann 2004; Bonnet 2005; Scheerso/Kärmer 2007; Nerlicki²³ 2008a; Stork 2009a und b, 2010, im Druck; Fritz 2010), wird im Folgenden die gesamte Literatur (auch im außerschulischen Bereich) zum Lerntagebuch herangezogen und dann auf den schulischen Fremdsprachenunterricht bezogen.

Der Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht ist im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren stark angestiegen und kann in den letzten Jahren als inflationär bezeichnet werden. Dies betrifft vor allem den tatsächlichen Einsatz von Lerntagebüchern in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten wie er sich durch entsprechende Recherchen im Internet sowie in praxisorientierten Fachartikeln abbildet. Eine theoriegeleitete und/oder empirische Diskussion und Forschung ist aber erst in Ansätzen erkennbar.

Die Ursprünge des Lerntagebuchs werden von Rambow und Nückles (2002:113) am Konzept des Reisetagebuchs von Gallin und Ruf festgemacht²⁴. Die beiden Schweizer haben das sog. Reisetagebuch

²³ Nerlicki hat sich mit dem Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht in weiteren Aufsätzen in polnischer Sprache befasst: Nerlicki (2007, 2008b, 2009).

²⁴ Dem widerspricht Apel (2003:1), indem er anführt, dass Wolff-Dietrich Webler bereits im Jahr 1980 „Ein Studientagebuch als Evaluationsinstrument in der Ausbildungsforschung an Hochschulen: Konzeption u. erste Ergebnisse des Einsatzes“

entwickelt (nicht zu verwechseln mit den gleichnamigen Tagebüchern zur Auswertung von Klassenfahrten), in dem die Aufgaben von den Schülern mit eigenen Worten versprachlicht und mit persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden (vgl. Gallin/Ruf 1990a, 1994; Ruf/Ruf-Bräker 2002; Ruf/Gallin 2005a und b sowie Abschnitt 3.2).

In diesem Kapitel geht es darum, das didaktisch-methodische Konzept des Lerntagebuchs näher zu beleuchten. Dazu wird zunächst eine Bestimmung und Beschreibung des Gegenstandes, also des Lerntagebuchs, vorgenommen (Abschnitt 2.1). Im Anschluss daran wird diskutiert, welche Begründungen es für den Einsatz von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht gibt (Abschnitt 2.2) und wie Lerntagebücher gestaltet werden können (Abschnitt 2.3). Der letzte Abschnitt (2.4) widmet sich den bisher durchgeführten Studien zum Lerntagebuch sowie bestehenden Forschungsdesideraten.

2. 1. Gegenstandsbestimmung und –beschreibung

Ähnlich wie bei den anderen Tagebuchformen finden sich für das Lerntagebuch²⁵ (in der Schweiz ist die Bezeichnung „Lernjournal“ gebräuchlich; engl. „learning journal“, „learner journal“ oder „learner diary“, frz. „journal de bord“ oder „journal d’apprentissage“) kaum der Versuch einer Definition. Dies mag daran liegen, dass sich hinter der Bezeichnung „Lerntagebuch“ kein einheitliches Konzept verbirgt, sondern divergierende Konzepte und Ausgestaltungen. Im Folgenden sollen vier Herangehensweisen dargestellt werden, das Lerntagebuch näher zu bestimmen und zwar: Allgemeine Beschreibung des Lerntagebuchs und möglicher Inhalte, Aufzählung der Ziele des Lerntagebuchs, Kategorisierung von Modellen und

in Bielefeld am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität herausgegeben hat (vgl. auch Webler 2002).

²⁵ Sundermann/Selter (2006:62f.) schlagen die Bezeichnung „Lernwegebuch“ vor, da ein Tagebuch in der Regel etwas Privates sei und die Einträge in ihrem Zusammenhang auch für Reflexionsphasen im Klassenverband genutzt werden sollten.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Definitionen. Am Ende des Abschnitts wird eine Definition zum Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht (bzw. Fremdsprachenlerntagebuch) vorgeschlagen.

- Allgemeine Beschreibung des Lerntagebuchs und möglicher Inhalte: Beispiele dafür sind Messner/Wiater (2000), Bosse (2003) und Liebig (2003).

„Lerntagebücher sind große Hefte, in die die Schülerinnen und Schüler in chronologischer Reihenfolge tagebuchartige Aufzeichnungen zu den schulischen Lernaufgaben schreiben, in denen sie die schulischen Aufgaben bearbeiten und mit persönlichen Bemerkungen kommentieren, in die sie Lerntests einkleben, Abmachungen zwischen ihnen und Lehrern, Mitschülern oder Eltern hineinschreiben, in die Lehrer Kommentare schreiben, die die Schüler bebildern, farblich mit Zeichnungen oder mit freien Texten individuell gestalten.“ (Messner/Wiater (2006:16)

„Ein Lerntagebuch, das Einträge zu jeder Stunde enthält, kann aus folgenden Teilen bestehen:

- Kurzbeschreibung zu Inhalt und Arbeitsformen,
- Art der eigenen Beteiligung/des eigenen Beitrags,
- Einsichten/Verstehensprobleme/Offene Fragen,
- Wahrnehmung der Stunde: Schwierigkeitsgrad, Erklärungen/Hilfestellungen durch den Lehrer (...)“ (Bosse 2003:27)

„Es gibt für das Lerntagebuch noch andere Namen wie Forschungstagebuch, Profiltagebuch, Reisetagebuch, Arbeitsheft/Lernheft, Lernjournal oder Lern- und Emotionstagebuch aber im Grunde bedeuten sie alle, dass die schreibenden Personen sich mit ihrem Tun, ihrem Lernen und ihren Gedanken schriftlich auseinandersetzen. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler können ein Tagebuch führen, wobei die Intentionen sich nur wenig unterscheiden. In diesem Artikel benutze ich stellvertretend für alle Formen den Begriff ‚Lerntagebuch‘.“ (Liebig 2003:1)

Solche allgemeinen Beschreibungen sind geeignet, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, was ein Lerntagebuch ist bzw. was man sich darunter vorzustellen hat. Allerdings sind die Gestaltungsmöglichkeiten für ein Lerntagebuch (und zwar auch, wenn man nur den Fremdsprachenunterricht fokussiert) so vielfältig, dass diese Beschreibungen nicht umfassend sind bzw. sein können.

- Aufzählung der Ziele des Lerntagebuchs: Es wird erläutert, was mit dem Lerntagebuch erreicht werden soll. Beispiele sind Herrmann/Höfer (1999),

Minuth/Schlemminger (2000), Tolksdorf (2000), Harke (2001), Kaiser/Kaiser (2002), Bosse (2003), Bonnet (2005), Zeder (2006), Fischer/Bosse (2010), Fritz (2010).

„Das Lerntagebuch ist ein Instrument, das Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben soll, ihren eigenen Lernprozess systematisch zu reflektieren und das ihnen damit eine Hilfestellung bieten kann in der Entwicklung der Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Selbststeuerung ihres Lernens. Ein Lerntagebuch ist ein Instrument der Selbstevaluation von Schülerinnen und Schülern. Vom womöglich nur einmalig eingesetzten Fragebogen unterscheidet es sich durch einen regelmäßigen über längere Zeiträume begleitenden Einsatz.“ (Herrmann/Höfer 1999:82)

„Gemeinsam ist zunächst aber allen Formen das Ziel, der Lerner möge in einem autoevaluativen, retrospektiven Prozess den eigenen Lernvorgang reflektieren und die Ergebnisse dieser Reflexion dokumentieren. Dokumente sind dabei sämtliche Produktionen des Lernalters.“ (Minuth/Schlemminger 2000:135)

„Das Lerntagebuch ist ein Mittel für die Hand des Schülers. Es dient der Selbstwahrnehmung, später der Selbsteinschätzung, -beurteilung und -steuerung. Dieser Beobachtungsprozess ermöglicht es Schülern, ihr Verhalten oder ihre Arbeitsweise zu reflektieren und zu verändern. Das Lerntagebuch dient nicht zur Beurteilung durch Lehrer. Es ist vielmehr Grundlage für Gespräche der Schüler mit dem Lehrer und den Mitschülern.“ (Tolksdorf 2000:33)

„Das Lerntagebuch ist ein pädagogisches Instrument der Reflexion, der Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle. Es setzt ein hohes Maß an Bereitschaft voraus, das eigene Lernen zu beobachten, es mit Fremdeinschätzungen zu vergleichen und seinen eigenen Lernweg zu bestimmen.“ (Harke 2001:62)

„Im Unterschied dazu stellt das **Lerntagebuch** ein Verfahren zur längerfristig angelegten Analyse und Optimierung des eigenen Arbeits- und Lernverhaltens dar. (...) Wie die Bezeichnung andeutet, dient es zur Aufzeichnung von Arbeitsweisen, Lernformen, Lernfortschritten, der Fixierung von Lernschwierigkeiten sowie der Art und Weise ihrer Bewältigung über einen längeren Zeitraum hinweg. Genau wie dies beim Tagebuch der Fall ist, enthalten diese Eintragungen ein stark reflexives Moment: Man denkt bewusst über sich nach und stellt sich dabei ausdrücklich unter Formulierungszwang, indem man die Gedanken niederschreibt. Schließlich erfolgt wie beim üblichen Tagebuch die Eintragung entlang einer Zeitachse, womit die Kategorie der Entwicklung ins Spiel kommt: Man beobachtet sich bewusst auf die Frage hin, welche Veränderungen im Denk- und Lernverhalten zu verzeichnen sind.“ (Kaiser/Kaiser 2002:15, Fettdruck im Original)

„Lerntagebücher, die Schüler parallel zum Verlauf eines Kurses führen, können dabei helfen, dass sich der Lernende Klarheit über den Stand des eigenen Lernprozesses innerhalb des jeweiligen Unterrichtsthemas verschafft. Die Schüler werden zu Beobachtern ihres eigenen Lernens, sie schauen sich gleichsam selbst über die Schulter.“ (Bosse 2003:27)

„Das Lerntagebuch unterstützt den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, indem es sie anleitet, ihren Lernfortschritt systematisch zu reflektieren und zu evaluieren.“ (Bonnet 2005:34)

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

„Das Lernjournal ist ein Instrument, welches dem Lernenden zur Reflexion über sein Lernen resp. sein Denken und Handeln dient.“ (Zeder 2006:45)

„Lerntagebücher von Schülerinnen und Schülern sind eine Methode, mit der sie selbst eigene Lernleistungen wahrnehmen und würdigen sowie Lernstrategien bewusst machen können, um sie verändern zu können und insgesamt Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.“ (Fischer/Bosse 2010:873)

„ein Instrument des autonomen Lernens; es dient der Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihren persönlichen Lernweg.“ (Fritz 2010:194)

Schlüsselbegriffe sind hier: „beobachten“, „dokumentieren“, „reflektieren“, „evaluieren“, „optimieren“ und „systematisch“. Eine Benennung der Ziele des Lerntagebuchs ist zwar sehr wichtig, für eine genaue Bestimmung und Abgrenzung allerdings nicht ausreichend. Auf die hier genannten Zielsetzungen werde ich in Abschnitt 2.2 (Begründungen für den Einsatz) ausführlicher eingehen.

- Kategorisierungen von Modellen: Beispiele sind Messner/Wiater (2000), Müller (o.J.) und Bartnitzky (2004). Für einen besseren Überblick über die unterschiedlichen Konzeptionen von Lerntagebüchern wäre es zweifellos wünschenswert, über eine Kategorisierung von (Grund-) Typen oder Modellen zu verfügen. Messner/Wiater (2000) beschreiben fünf Modelle, die ihrer Ansicht nach am häufigsten praktiziert werden:
- tägliche Aufzeichnungen über den Schulalltag: Am Ende des Schultags machen die Schüler Notizen über das an diesem Tag Gelernte (in einer Variante: über das in einem bestimmten Unterrichtsfach Gelernte). Die Einträge sind subjektiv und unstrukturiert. Am Ende einer Woche wird jeweils in einem Klassengespräch Rückschau gehalten.
- Bearbeiten aller Pflichtlernaufgaben: In ein dickes Heft schreiben und erledigen die Schüler alle Aufgaben eines bestimmten Faches. Das untere Drittel jeder Heftseite ist für Kommentare des Schülers (Bedeutung des Lernstoffs, Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, erfolgreiche und erfolglose Lösungsversuche etc.) reserviert, die in festgelegten Zeitabständen durch Kommentare und Anregungen des Lehrers ergänzt werden.

- Notizen über das Lernen in Phasen offenen Unterrichts: Die Schüler tragen bei Wochenplanarbeit die selbstständig zu erledigenden Aufgaben in das Heft ein und beschreiben sie. Dabei sollen sie auch auf ihre Entwicklung von Selbstlernmethoden, ihre Zeitplanung, ihre Arbeitstechniken, ihr Sozialverhalten und die Selbsteinschätzung ihrer Lern-/Leistungs-Kompetenz in diesem Bereich eingehen. Unterstützt werden die Reflexionen durch Lehrerkommentare und gemeinsame Auswertungsgespräche.
- Fach- und lehrplanbezogene Aufzeichnungen: Jeder Schüler erhält in einer Ringbuchmappe sukzessive Blätter mit den jeweiligen Lerninhalten (Aufbau: Kopfzeile mit Nennung von Unterrichtsfach und Aufgabenform, Demonstrationsbeispiel, Skizzierung des Lösungsweges, Hinweise für die zu bearbeitende Aufgabe). Die Schüler bearbeiten die Aufgabenstellung in ihrem Hausaufgabenheft; in das Lerntagebuch schreiben sie, welche Aufgaben sie bearbeitet haben und was sie dazu anmerken möchten. Auch die Eltern und die Lehrperson können Kommentare eintragen.
- Reisetagebuch: Zum Reisetagebuch von Gallin und Ruf siehe Abschnitt 3.2.

Müller (o.J.:6-9) greift die Kategorisierung von Messner/Wiater (2000) auf und nennt sechs Möglichkeiten der Gestaltung von Lerntagebüchern:

- Schultagebuch: = tägliche Aufzeichnungen über den Schulalltag;
- Schulheft mit Kommentarabschnitt: = Bearbeitung aller Pflichtlernaufgaben;
- Reisetagebuch;
- Pensenbuch: Im Pensenbuch sind alle Lernziele enthalten, die vom Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg erarbeitet werden können.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Nach Erreichen eines Lernziels kennzeichnet der Schüler dies in der Tabelle durch Eintragen des jeweiligen Datums;

- Feedback- oder Bilanzbögen: In Tabellen sind Lerninhalte oder Leistungsbeurteilungen verzeichnet. Die Kinder kreuzen an oder verwenden vereinbarte Symbole;
- Portfolio.

Abgesehen davon, dass eine Bestimmung der am häufigsten praktizierten Modelle empirisch ermittelt werden müsste, ist die Aufstellung von „Modellen“ wie bei Messner/Wiater (2000) oder von „Möglichkeiten der Gestaltung“ wie bei Müller (o.J.) aus zwei Gründen nicht sinnvoll: Zum einen ist es aufgrund der Vielfalt an denkbaren Konzeptionen kaum möglich, alle Modelle oder Konzepte aufzuführen und zum anderen kann dies leicht zu der Annahme verleiten, als Lehrperson könne man sich auf eines dieser Modelle stützen und dieses (eventuell mit geringfügigen Änderungen) im eigenen Unterricht einsetzen. Vielmehr ist aber „eine sorgfältige Anpassung der Methode an die jeweiligen Rahmenbedingungen die Voraussetzung dafür, dass die angestrebten Lerngewinne auch wirklich erzielt werden können“ (Rambow/Nückles 2002:113). Einen anderen Weg geht Bartnitzky (2004:7ff.), indem er vorschlägt, Lerntagebücher anhand von drei Reflexionsstufen zu kategorisieren:

- Lernprozesse dokumentieren: Das Lerntagebuch dient vor allem der Dokumentation von Lernprozessen, z.B. das Reisetagebuch nach Gallin und Ruf, Frese (2000), Heske (1998, 1999).
- Lernprozesse evaluieren: Die Konzeption des Lerntagebuchs hebt auf eine systematische Auswertung der Einträge ab, um die Lernprozesse zu evaluieren, z.B. Herrmann/Höfer (1999:82ff.), Winter/von der Groeben/Lenzen (2002), Tolksdorf (2000).

- Lernprozesse analysieren und optimieren: Im Lerntagebuch ist über die Dokumentation und Evaluation der Lernprozesse hinaus angelegt, dass Überlegungen angestellt werden, wie Teile des Lernprozesses optimiert werden können, z.B. Kemper (1997), Kaiser/Kaiser (2002), Uerdingen (2002), Fest (2002), Rambow/Nückles (2002), Kasper/Lipowsky (1997).

Auch diesen Ansatz für eine Kategorisierung von Lerntagebüchern halte ich nicht für geeignet, da die genannten Reflexionsstufen (Lernprozesse dokumentieren, evaluieren, analysieren und optimieren) in jedem Lerntagebuchkonzept für den schulischen Fremdsprachenunterricht zumindest angelegt sein sollten. Ob die Möglichkeiten vom Lerner genutzt werden und ob Teile der Reflexionen lediglich im Kopf und nicht auf Papier ablaufen (vgl. Bartnitzky 2004:8) ist dann eine sekundäre Frage.

- Definitionen: Moon (1999:4) ist der Meinung, dass präzise Definitionen im Umfeld des Lerntagebuchs („learning journal“) wenig hilfreich sind: „Precisely defining words seems to be unhelpful here. (...) However, we are not talking about something with a fixed definition and the essence of learning journal writing can be a little fuzzy at the edges“. Auch Winter (2004:261) ist skeptisch in Bezug auf eine Definition: „Eine eindeutige Definition dessen, was ein Lerntagebuch ist, was hineingehört und was es bewirken soll, gibt es nicht und braucht es meines Erachtens auch nicht zu geben, da viele gleichermaßen unterschiedliche wie sinnvolle Möglichkeiten seiner Anwendung existieren“. Ich stimme zwar zu, dass es viele unterschiedliche Konzeptionen eines Lerntagebuchs gibt, halte aber eine Definition für den Terminus „Lerntagebuch“ im Bereich des schulischen Unterrichts für wichtig, um sich darüber zu verständigen, welche Konzepte als „Lerntagebuch“ bezeichnet werden sollen und wie sich das Lerntagebuch von ähnlichen Konzepten abgrenzt. Um diesen Einwänden Rechnung zu tragen, erscheint mir eine Definition

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

sinnvoll, die auf der einen Seite weit gefasst ist, so dass sie die heterogenen Konzeptionen des Lerntagebuchs einschließen kann, aber auf der anderen Seite zentrale Merkmale benennt, die es charakterisieren und von anderen Begriffen abgrenzen. Die Definition von Bartnitzky (2004:6) vermag dies zu leisten. Bartnitzky geht bei seiner Definition von der Definition von „Tagebuch“ im Metzler-Literatur-Lexikon (Schweikle/Schweikle 1990:454) aus:

„Ein Tagebuch besteht aus ‚mehreren‘, in regelmäßigen Abständen (meist täglich) verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält.“

In seiner Definition vom Lerntagebuch präzisiert er den Inhalt dieser Tagebuchform durch den Zusatz „des (meist schulischen) Lernprozesses“. Außerdem streicht er den Passus „(meist täglich)“, da er längere Intervalle, z.B. wöchentlich Eintragungen, für ebenso adäquat hält:

„Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des (meist schulischen) Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält.“ (Bartnitzky 2004:6, Unterstreichung im Original)

Ein Lerntagebuch beinhaltet demnach fünf wichtige Merkmale:

- **Regelmäßigkeit:** In einem Lerntagebuch werden mehrere Einträge, in regelmäßigen Abständen vorgenommen. Dies bedeutet, dass es sich bei einem Heft mit einem einzigen Eintrag nicht um ein Lerntagebuch handelt.
- **Chronologie:** Die Einträge in einem Lerntagebuch werden chronologisch vorgenommen; zumeist wird dies auch durch das Notieren des jeweiligen Datums verdeutlicht. Im Lerntagebuch wird somit der Prozess der Lernreflexionen sichtbar, im Gegensatz zu einem (mehrmals überarbeiteten, ergänzten und revidierten) Text, der die Chronologie nicht wahr.

- **Subjektivität:** Anders als bspw. beim wissenschaftlichen Schreiben sollen die Einträge im Lerntagebuch die subjektive Sicht des Schreibenden ausdrücken und auch dessen Emotionen verdeutlichen.
- **Unmittelbarkeit:** In Kapitel 1 wurde bereits festgestellt, dass Tagebücher durch „eine geringe zeitliche Distanz des Schreibens“ (Belke 1974:138) charakterisiert sind, die Dusini (2005:76) als „erinnernde Naheinstellung“ bezeichnet. Diese geringe zeitliche Distanz bzw. Unmittelbarkeit zwischen Lernerfahrung und Verschriftlichung gilt auch für das Lerntagebuch. In einem Lerntagebuch werden somit keine weit entfernt liegenden Lernerfahrungen reflektiert (wie bspw. in einer Lernbiographie), sondern kürzlich erfolgte Lernprozesse.
- **Reflexion des Lernprozesses:** In Abgrenzung zu anderen Tagebuchformen (beim Lesetagebuch steht z.B. die inhaltliche Verarbeitung des zu lesenden bzw. bereits gelesenen Textes im Vordergrund) geht es beim Lerntagebuch inhaltlich hauptsächlich um eine Auseinandersetzung mit dem Lernprozess. An dieser Stelle soll die Wichtigkeit der Reflexion unterstrichen werden, die auch bereits in der literaturwissenschaftlichen Diskussion des Tagebuchs (vgl. Abschnitt 1.1.2) hervorgehoben wurde.

Die ersten vier Merkmale treffen auch auf das Tagebuch im Allgemeinen zu, das fünfte Merkmal charakterisiert ein Lerntagebuch. Mit Hilfe dieser Definition weist Bartnitzky (2004:10) zu Recht nachdrücklich darauf hin, dass ein Portfolio kein Lerntagebuch ist und umgekehrt ein Lerntagebuch kein Portfolio. Lerntagebuch und Portfolio stehen sich nahe, weshalb sie des Öfteren auch gemeinsam behandelt werden (vgl. z.B. den Sammelband von Gläser-Zikuda/Hascher 2007 mit dem Untertitel „Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis“), und sie können miteinander verknüpft werden. Auch ein Pensenbuch (vgl. z.B. Engstler 1999, 2002) ist gemäß der hier zugrunde gelegten Definition – im Gegensatz zur Auffassung von Müller (o.J.:7) – kein Lerntagebuch, da es zwar

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

regelmäßige Einträge der Schüler zum Erreichen von Lernzielen enthält, diese aber nicht chronologisch sind und weder Subjektivität noch Reflexion von Lernprozessen enthalten.

Fokussieren wir nun das Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht, schlage ich in Anlehnung an Bartnitzky (2004:6) folgende Definition vor (vgl. auch Stork 2010:261; im Druck):

Ein Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bzw. ein Fremdsprachenlernstagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält und reflektiert.

2. 2. Begründungen für den Einsatz

Das Schreiben eines Lerntagebuchs ist für Schüler (und zumeist auch für die Lehrkraft) ein – teilweise erheblicher – zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand, der demotivierend wirken kann (vgl. auch Neuner-Anfindsen 2005:191). Sein Einsatz sollte somit gerechtfertigt sein durch einen erwartbaren Nutzen. Es ist zu beachten, dass für manche Lerner reflektierendes Schreiben in ein Lerntagebuch kein Problem darstellt, während es anderen Lernern schwer fällt. Moon (1999:77) vermutet, dass sich Letztere mehr Struktur wünschen oder dass ihnen das informelle Schreiben – durch den Fokus der Schule auf formellere Textsorten – nicht so vertraut ist. Der Nutzen eines Lerntagebuchs ist vermutlich nicht für alle gleich hoch und nicht alle Lernerinnen und Lerner erkennen den Nutzen eines Lerntagebuchs an (vgl. Neuner-Anfindsen 2005:331f.). Es kann hilfreich sein, dass die Lehrkraft ihnen die Funktionen des Lerntagebuchs und den Nutzen, den sie daraus ziehen können, bei der Einführung erläutert. Aber auch der Lehrende selbst muss sich darüber im Klaren sein, mit welchen Zielsetzungen er das Lerntagebuch einsetzen will und welche

Funktion im Vordergrund stehen soll, da davon die spezifische Konzeption (in Bezug auf Inhalte, Formen, Kommunikation und Einbindung in den Unterricht) abhängt (vgl. auch Moon 1999:78). Winter (1999:205) warnt jedoch davor, das Anfertigen der Lerntagebücher mit Ansprüchen zu überfrachten. Die Konzentration auf wenige Funktionen macht die Lerntagebücher handhabbarer.

Rambow/Nückles (2002) fassen die didaktischen Zielsetzungen von Lerntagebüchern unter vier Kategorien zusammen, die im Folgenden aufgegriffen und weiter ausdifferenziert und erläutert werden sollen: Lernen lernen, Schreiben lernen, Motivation/Verantwortung, Rückmeldefunktion für den Lehrenden.

2. 2. 1. Lernen lernen

Unter der Überschrift „Lernen Lernen“ werden mehrere Funktionen gefasst wie Reflexion, (Sprach-)Lernbewusstheit, Metakognition, Selbstbeobachtung, Selbsteinschätzung, eigenständiges Lernen, selbstreguliertes Lernen, Autonomes Lernen, die eng miteinander zusammenhängen. An dieser Stelle wird nur kurz auf diese Konzepte eingegangen, eine ausführliche Diskussion wird in Kapitel 4 vorgenommen.

Die Förderung und Unterstützung der Reflexion ist eines der primären Ziele beim Einsatz des Lerntagebuchs (vgl. Rambow/Nückles 2002:113f.). Der Vorgang des Schreibens spielt dabei eine nicht unerhebliche Rolle (vgl. Abschnitt 2.3.2). Beziehen kann sich die Reflexion auf zwei unterschiedliche Ebenen, und zwar zum einen auf die Lerngegenstände (= kognitive Ebene) und zum anderen auf das Lernen selbst (= metakognitive Ebene), wobei die beiden Ebenen nicht scharf voneinander zu trennen sind. Durch eine Reflexion des Lernstoffes im Lerntagebuch wird dessen Verarbeitung vertieft, da eine regelmäßige Nachbereitung stattfindet, die einzelnen Themen kognitiv miteinander verknüpft werden (Strukturierung des

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Lernstoffs) sowie persönliche Verbindungen zum Vorwissen oder anderen lebensweltlichen Erfahrungen geknüpft werden (vgl. Rambow/Nückles 2002:114; Hochscheid 2005:55). Fulwiler (1987b:8) fasst die Vorteile sehr prägnant zusammen: „When people write about something they learn it better. That, in a shell, is the idea behind asking students to keep journals“. Im Fremdsprachenunterricht ist der zentrale Lerngegenstand die jeweilige Zielsprache. Die Bedeutung von Sprachreflexion wird in den letzten Jahren wieder verstärkt diskutiert im Zusammenhang mit dem Konzept der Sprachbewusstheit, das in Großbritannien in den 1960er/ 1970er Jahren entwickelt wurde (vgl. Abschnitt 4.1).

Um das Lernen zu lernen, ist jedoch eine Reflexion auf metakognitiver Ebene notwendig, also darüber, wie etwas gelernt wurde. Rambow/Nückles (2002:114) führen zwei Gründe für eine Förderung der Metakognition an: Zum einen die Überwachung des Verstehens, womit der Entstehung von Verständnisillusionen entgegengewirkt werden kann und zum anderen ein besseres Verständnis des eigenen Arbeitsverhaltens, das zur Entwicklung individueller Lern- und Arbeitsstrategien führen kann. Nach De Florio-Hansen (1999:16) können Fremdsprachenlerner durch das Führen eines Lerntagebuchs „eine (metakognitive) Haltung zum Lernen (weiter-)entwickeln“. Berthold (2006:206) spricht in Anlehnung an Weinert (2001) von Metakompetenz, welche „die ‚Expertise‘ über sich selbst und die eigenen Kompetenzen als Wissender, Lernender und Handelnder“ umfasst. Metakompetenz kann durch eine kontinuierliche Reflexion gefördert werden, was einen Wert an sich hat. Sie kann aber auch in den Dienst inhaltlicher Kompetenzen gestellt werden kann (Berthold 2006:211). Die Reflexion über das eigene Lernen dient auch einer Stärkung des (Sprach-)Lernbewusstseins (Neuner-Anfindsen 2005:191, vgl. auch Matsumoto 1996), d.h. die Lerner klären ihre eigenen Lernwege und Lernumwege, Lernhindernisse, offene Fragen und damit verbundene Gefühle (Hochscheid

2005:55). Ferner ist diese Reflexion eine wesentliche Voraussetzung für die Selbststeuerung des Lernens (vgl. Kemper 1997:4). Die Selbstbeobachtung der Schüler („sie schauen sich gleichsam selbst über die Schulter“, Bosse 2003:27) kann als sog. „positives Monitoring“ (im Lerntagebuch werden positive Lernerfahrungen aufgezeichnet) oder als sog. „negatives Monitoring“ (es werden bspw. Verständnisschwierigkeiten formuliert) erfolgen (vgl. Rambow/ Nückles 2002:114). Allerdings ist oftmals ein negatives Monitoring für den Reflexionsprozess fruchtbarer als ein positives Monitoring, da zumeist erst durch eine Schwierigkeit eine weitere Reflexion angestoßen wird (vgl. Kapitel 4). So können die Lerner über geeignete Lernmöglichkeiten nachdenken sowie entsprechende Lernstrategien entwickeln und ausprobieren (De Florio-Hansen 1999:5) sowie ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung weiterentwickeln (vgl. Herbst 2001). Bereits Kinder sind in der Lage, ihr eigenes Lernen durch den Einsatz von Lerntagebüchern zu beurteilen (Bildungskommission Nordrhein Westfalen 1995:98). Insgesamt werden die Schüler durch all diese Prozesse in ihrer Selbstständigkeit gefördert und auf ihrem Weg zum autonomen Lernen gestärkt (vgl. auch Conacher 1996:123). Allerdings darf nicht aus den Augen verloren werden, dass die Entwicklung des eigenen Lernens eine Aufgabe der gesamten Schulzeit (Beck/Guldemann/Zutavern 1991:75) sowie der darüber hinausgehenden Berufsauf- und -weiterbildungs- und Lebenszeit ist („Lebenslanges Lernen“).

Bonnet (2005:37) hat beim Einsatz des Lerntagebuchs im bilingualen Chemieunterricht festgestellt, dass den Schülern (eines 11. Schuljahres) das Reflektieren über ihr eigenes Lernen außerordentlich schwer gefallen ist. Auch Wildt (2005:55) äußert sich skeptisch: „Schon die Idee der systematischen lernbezogenen Selbstreflexion an Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, dürfte nur schwer gelingen. Dass sie sich das Anliegen zu Eigen machen und als sinnvoll ansehen, ist aufgrund der Ferne der basalen

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Konzeption des Lernens von der des üblichen Schulalltags kaum zu erwarten“. Trotzdem ist auch für ihn die lernbezogene Selbstreflexion das wichtigste Motiv für das Führen eines Lerntagebuchs.

2. 2. 2. Schreiben lernen

Als weitere Funktion des Lerntagebuchs wird häufig die Übung zum Schreiben und Formulieren genannt (z.B. Rambow/Nückles 2002:114; Winter 2004:263; Hochscheid 2005:55). Für den Fremdsprachenunterricht ist dies von besonderer Bedeutung, wenn die Lerntagebücher in der Fremdsprache geführt werden. De Florio-Hansen (1999:16) hebt hervor, dass Schreibanlässe in der Zielsprache geschaffen werden, die authentischen Sprachverwendungszusammenhängen ziemlich nah sind. Allerdings wird das Schreiben Lernen für den Einsatz von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht wohl eher eine sekundäre Zielsetzung sein, da bei dessen primärer Fokussierung der Einsatz von persönlichen Tagebüchern (vgl. z.B. Doll 1996; Froese 1999) oder dialogischen Tagebüchern vorzuziehen ist.

2. 2. 3. Motivation/Verantwortung

Die Übertragung von Verantwortung für den Lernprozess von dem Lehrenden auf den Lernenden ist eine weitere mögliche didaktische Zielsetzung und wichtig für eine Individualisierung des Lernens (vgl. Czerwanski 2006). Damit eng zusammen hängt die Verstärkung des sog. „origin feelings“ (im Sinne deCharms 1973), d.h. des Erlebens, den Lernprozess steuern zu können (vgl. Winter 1999:204, 2004:263).

Die Verantwortungsübernahme kann für die Lernenden motivierend wirken (vgl. Rambow/ Nückles 2002:115; Müller o.J.:10). Dazu können maßgeblich bestärkende und anerkennende Rückmeldungen der Lehrperson beitragen: „Motivation entsteht nicht automatisch, erst durch ein Reagieren der

Seminarleitung auf eigenverantwortete Beurteilungen durch die Lernenden steigert sich das Interesse an der Mitgestaltung des Lernprozesses“ (Apel 2003:2). Eine weitere Motivierung kann sich dadurch ergeben, dass der Schüler in der Dokumentation der Lernprozesse seine Lernfortschritte erkennen kann; überwundene Lernschwierigkeiten ermutigen und fördern das Vertrauen in das eigene Lernen. De Florio-Hansen (1999:16) führt an, dass die individuelle und kreative Ausgestaltung des Lerntagebuchs sowie die Freude am eigenen Produkt auf viele Fremdsprachenlerner motivierend wirken. Der Aspekt der Motivation kann beim Einsatz des Lerntagebuchs in den Vordergrund gerückt werden wie bspw. in der Konzeption von Bartnitzky (2004), in der das Lerntagebuch dazu beitragen sollte, Prozesse im Bereich der Lern- und Leistungsmotivation bei Grundschulkindern zu optimieren.

Die Übernahme von Verantwortung durch die Lernenden, insbesondere im schulischen Kontext, ist ein komplexer und schwieriger Prozess. Wildt (2005:55) hat mit einem Mathematik-Kurs der Jahrgangsstufe 12 und einem Fachseminar Mathematik die Führung eines Lerntagebuchs angeregt und nach einer zweijährigen (Schüler) bzw. halbjährigen (Referendare) Erprobungsphase die Einschätzungen schriftlich abgefragt. Obwohl die Lerner die Nützlichkeit des Lerntagebuchs einsahen, fand sich eine geringe Bereitschaft, freiwillig den damit verbundenen hohen Aufwand auf sich zu nehmen. Wildt führt diese Haltung auf die in Deutschland etablierte Schulkultur zurück: „Im Laufe der schulischen Sozialisation gewöhnen sich die Lernenden daran, gesagt zu bekommen, was man zu tun hat und nicht selbst die Sinnfrage zu stellen. Diese Verteilung der Verantwortung im Lernprozess wird sowohl von Referendarinnen und Referendaren als auch von Schülerinnen und Schülern 'mit Zähnen und Klauen' verteidigt“ (Wildt 2005:55). Bräuer (2007:50) spricht in diesem Zusammenhang von „einer

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

durch herkömmliche Bildungswege beförderten rezeptiv-reproduktiven Haltung“.

Mit Brouër bin ich der Ansicht, dass der Weg aus dieser „rezeptiv-reproduktiven Haltung“ heraus nur durch einen Unterricht möglich ist, der „Raum für eigenständiges, selbstreguliertes Lernen bietet“ (Brouër 2007:235). Erste Rückschläge wie Wildt (2005) sie beschreibt, sollten nicht dazu führen, dass die Arbeit mit Lerntagebüchern eingestellt wird, sondern sollten im Gegenteil verdeutlichen, wie sehr die Lernenden noch in ihrer passiven Rolle verhaftet sind und wie notwendig verstärkte Bemühungen sind. Dies impliziert nicht nur eine veränderte Rolle für die Schüler, sondern auch für die Lehrer. In der Studie von Beck/Guldimann/Zutavern (1991, 1994) zeigten sich Probleme der beteiligten Lehrpersonen mit dieser neuen Rolle, wobei allerdings nicht vergessen werden darf, dass die Untersuchung bereits knapp zwei Jahrzehnte zurückliegt.

2. 2. 4. Rückmeldung für den Lehrenden

Während die bisherigen Begründungszusammenhänge einen mutmaßlichen Nutzen für die Lernenden postulieren, geht es bei der Rückmeldefunktion um den Lehrenden, wovon freilich dennoch auch die Lernenden wiederum profitieren. Uerdingen (2002:44) spricht in diesem Zusammenhang vom Lerntagebuch als Diagnose- und Evaluationsinstrument. Voraussetzung dafür ist selbstverständlich, dass der Lehrende in die Lerntagebücher seiner Schüler Einblick nimmt. Hochscheid (2005:55) fasst darunter drei Aspekte: Lerndiagnose, Klassenklima und Unterrichtsevaluation:

1. Die Lehrperson erhält über die individuellen Lernwege und Lernprozesse der Lerner Rückmeldung, kann dies zur Lerndiagnose nutzen und daran eine gezielte Unterstützung und Förderung anschließen (Lernberatung, vgl. auch Heymann 2001). Denn: „Lernen kann nur erschlossen und nicht

direkt beobachtet werden“ (Hascher/Astleitner 2007:34). Durch das Lerntagebuch sollen die Lernprozesse „sichtbar, mitteilbar und reflektierbar“ werden. Das Lerntagebuch wird deshalb auch im Rahmen der (Sprach-)Lernberatung eingesetzt (vgl. z.B. Heymann 2001, Mehlhorn/Kleppin 2006:5). Winter (2004:313) zeigt auf, wie das Lerntagebuch genutzt werden kann als eine Form der neuen Leistungsbewertung, die als inhaltlich, dialogisch und diagnostisch charakterisiert wird. Das Lerntagebuch kann auch ein Mittel oder ein Anlass für den Dialog zwischen Lehrperson und Lernendem sein, in dem die Pflege des Leistungswillens als dialogisches Lernen Raum erhält, d.h. der einzelne Schüler erfährt, was er tun kann, um Lernschwierigkeiten zu überwinden und auch, welche Folgen ein Verzicht aufs Lernen hätte: „Längerfristig soll der Leistungsdialog dazu dienen, dass Kinder und Jugendliche in der Fülle der Angebote ihre eigenen Wege finden können. (...) So kann der Leistungsdialog eine sinnvolle pädagogische Voraussetzung auch für Leistungsfeststellung bieten“ (Rauschenberger 2002:46).

2. Durch die Analyse von Gruppenstrukturen sowie sozialen Strukturen kann die Lehrkraft Möglichkeiten zur Verbesserung des Klassenklimas entwickeln.
3. Die Einträge in den Lerntagebüchern seiner Schüler kann der Lehrende zur Unterrichtsevaluation nutzen. Dies ist dann nicht nur eine Grundlage für die Veränderung des Unterrichts, sondern auch für eine innere Differenzierung (Winter 2004:263; De Florio-Hansen 1999:16).

Herrmann/Höfer (1999:82) sprechen sich explizit gegen die Nutzung des Lerntagebuchs als Rückmeldeinstrument für die Lehrperson aus, da die Schüler das Lerntagebuch nur für sich führen sollten. Auch Wildt (2005:56) warnt ausdrücklich davor, den Nebennutzen, dass sich die Lehrkraft über die Lernfortschritte der Schüler informiert, zur Hauptfunktion zu machen, da

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

dies bedeuten würde, dass den Schülern die Verantwortung und die Entscheidungsautonomie entzogen wird. Stattdessen schlägt er zwei alternative Verfahren vor, auf der Grundlage von Lerntagebüchern Einblick in die Lernprozesse der Schüler zu erhalten:

- Die Schüler besprechen in Gruppen wechselweise die Einträge in ihren Lerntagebüchern und fertigen eine anonymisierte Zusammenfassung mit für die Lehrperson relevanten Informationen an.
- Die Schüler bündeln die entsprechenden Informationen in Form von Briefen an die Lehrkraft.

Auch wenn hier ausführlich Begründungszusammenhänge dargestellt wurden, die einen positiven Nutzen des Lerntagebuchs antizipieren, ist Hascher (2007:300) zuzustimmen, die zu bedenken gibt, dass der Einsatz von Lerntagebüchern nicht automatisch zu Lernerfolgen führt. Im Blick behalten werden sollten deshalb die von ihr angeführten Nachteile von Lerntagebuch (und Portfolio): hoher Zeitbedarf, hoher Arbeitsaufwand für Lernende und Lehrende, hoher Betreuungs- und Beurteilungsaufwand, Gefahr von Pseudoreflexionen.

2. 3. Ausgestaltung von Lerntagebüchern

Wie bereits in Abschnitt 2.1 erläutert, gibt es bei Lerntagebüchern keine einheitliche Konzeption, sondern es finden sich ganz unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten, für die noch keine überzeugende Kategorisierung vorgelegt wurde. Daher werde ich im Folgenden die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Lerntagebüchern anhand von fünf Parametern darstellen:

- Inhalt: Welche Inhalte finden sich üblicherweise in Lerntagebüchern?
- Form: Welche äußere und innere Form können Lerntagebücher haben?
- Kommunikation: In wie fern können Lerntagebücher auf Kommunikation des Lernenden mit anderen Personen angelegt sein?

- Beurteilung und Bewertung: Welche Rolle können Lerntagebücher bei der Beurteilung und Bewertung von Leistungen spielen?
- Einbettung in den Unterricht: Wie können Lerntagebücher in den Unterricht eingebunden werden?

2. 3. 1. Inhalt

Sind für den Einsatz des Lerntagebuchs im Fremdsprachenunterricht die für eine konkrete Lerngruppe adäquaten Funktionen bestimmt, ist zu überlegen, ob und welche Vorgaben hinsichtlich der erwünschten Inhalte gemacht werden sollen. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht bin ich mit Winter (2004:264) der Meinung, dass zur Vermeidung von Überforderung das Treffen einer Auswahl sinnvoll ist. Zu beachten sind dabei zwei Aspekte: zum einen der Gegenstandsbereich und zum anderen die Gewichtung von kognitiver und metakognitiver Ebene.

Gegenstandsbereich

Die Reflexion der Lernprozesse kann sich auf verschiedene (und unterschiedlich umfangreiche) Gegenstandsbereiche beziehen:

1. den Fremdsprachenunterricht,
2. außerunterrichtliche Fremdsprachenerwerb, z.B. Selbstlernen, Lernen im Tandem (Walker 2001), ungesteuerter Erwerb,
3. die Gesamtheit der Fremdsprachenerwerb,
4. einzelne Abschnitte des Fremdsprachenunterrichts, z.B. Unterrichtseinheiten (Bonnet 2005), Projekte (De Florio-Hansen 1999), Stationenlernen (Gabriel/Heske 2001)
5. einzelne Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, z.B. Grammatik (Ruf/Frei/Zimmermann 2004), Sprechen (Gascoigne Lally 2000), Wortschatzerwerb (Haudeck 2008, Stork 2009b).

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

6. individuelle Zielsetzungen: Für Wildt (2005:55f.) sind geeignete Instruktion, passende Beispiele und Vorgaben zwar notwendig, aber sie allein sind nicht hinreichend, um die Lernenden an das Lerntagebuch heranzuführen. Ein vielversprechender Ansatzpunkt ist für ihn, dieses als Mittel zur Stärkung des Zielbezugs der Schüler zu nutzen. Dabei setzt sich jeder Lernende individuelle Ziele sowie einen Zeitrahmen. In das Lerntagebuch werden dann nur Eintragungen vorgenommen, die sich auf das Erreichen der gesetzten Ziele beziehen, so dass der Aufwand für das Führen des Lerntagebuchs geringer wird.

Kognitive und metakognitive Ebene

Inhaltlich werden Lerntagebücher – in unterschiedlichen Gewichtungen – auf zwei Ebenen geführt (vgl. Kaiser/Kaiser 2002:15f., Rambow/Nückles 2002):

- a. kognitive Ebene (Was?, Reflexion der Lerninhalte): Die Aufzeichnungen resultieren aus der Beschäftigung mit konkret bearbeiteten Aufgaben und antworten bspw. auf folgende Fragen:
- Was habe ich gelernt?
 - Was an der Bearbeitung der Aufgabe fiel mir leicht? Aus welchen Gründen?
 - Was fiel mir schwer? Aus welchen Gründen?
- b. metakognitive Ebene (Wie?, Reflexion der Lernprozesse): Die Einträge beschäftigen sich mit den Zugriffsweisen, die auf die Denkprozesse erfolgten und geben bspw. Antwort auf folgende Fragen:
- Wie bin ich bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgegangen?
 - Wie habe ich auftretende Schwierigkeiten zu lösen versucht?
 - Wie habe ich die Arbeitsergebnisse zu behalten versucht?

Auch wenn bei Einträgen in das Lerntagebuch nicht immer genau zwischen kognitiver und metakognitiver Ebene getrennt werden kann, plädiere ich für Lerntagebücher, in denen eindeutig die metakognitive Ebene fokussiert wird. Reflexionen auf kognitiver Ebene sollten dabei nicht unterbunden werden; manchmal sind sie sogar notwendig, um sie darauf aufbauend der metakognitiven Ebene zuzuwenden. Der eigentliche Platz für Reflexionen auf kognitiver Ebene ist aber das Schülerarbeitsheft, weshalb der Schwerpunkt im Lerntagebuch auf der Metakognition liegen sollte.

2. 3. 2. Form

In Bezug auf die (äußere und innere) Form des Lerntagebuchs sind Überlegungen anzustellen zum Medium, zur Sprache, zum Zeitpunkt der Eintragungen und zur Strukturierung.

Medium

Tagebücher können schriftlich (manuell oder elektronisch) oder mündlich (mit Hilfe eines analogen oder digitalen Aufzeichnungsgerätes) geführt werden. Zumeist werden Tagebücher schriftlich geführt, wobei die Verschriftlichung der Gedanken eine wichtige Rolle spielt. In Anlehnung an Moon (1999:31), die die Vorzüge von Schreiben für den Lernprozess auflistet, können folgende Wirkungsmechanismen des Schreibens für den Reflexionsprozess angenommen werden:

- Schreiben zwingt dazu, sich Zeit für Reflexion zu nehmen,
- Schreiben verlangsamt den Reflexionsprozess, der dadurch vertieft werden kann,
- Schreiben zwingt den Lerner, seine Gedanken zu ordnen und zu klären,
- durch das Schreiben fokussieren die Lerner ihre Aufmerksamkeit auf den zu reflektierenden Lernprozess,

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Ideen während des Reflexionsprozesses können festgehalten und zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführt werden.

Brouër (2007:56) macht aber auch auf Probleme bei der Verschriftlichung von Selbstreflexionen aufmerksam:

- nicht alle relevanten Reflexionen werden in der Praxis tatsächlich aufgeschrieben,
- einige Lernende haben eine Abneigung gegenüber dem Schreiben und beschränken sich daher auf das Notwendigste,
- durch das Schreiben von Selbstreflexionen müssen möglicherweise auch Schwächen aufgedeckt, d.h. sie werden vom Kopf auf das Papier gebracht und somit festgehalten.

Rauch (1995:68f.) verdeutlicht die Bedeutung des Schreibens für die Klärung und Analyse von Wirklichkeit anhand eines Ausschnitts aus dem Roman „Die Entdeckung der Langsamkeit“ von Sten Nadolny (1994). Zu den Schreiberfahrungen der Hauptperson John Franklin heißt es dort:

„(...) je eifriger er die wirklichen Erlebnisse beschrieb, desto mehr schienen sie zurückzuweichen. Was er aus Erfahrung kannte, verwandelte sich durch Formulierung in etwas, was auch er selbst nur noch sah wie ein Bild. Die Vertrautheit war weg, dafür ein Reiz der Fremdheit wieder da. Irgendwann hatte John angefangen, darin eher einen Vorzug als einen Nachteil zu sehen (...)“ (Nadolny 1994:270).

Rauch (1995:69) führt aus, dass durch das Schreiben eine Distanz entsteht, aus der heraus die beschriebene Situation in einem neuen Licht erscheint und dass dadurch neue Aspekte und Zusammenhänge erkennbar werden können.

Haudeck (2008) setzt in ihrer Studie zur fremdsprachlichen Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers als Erhebungsinstrument ein Audio-Lerntagebuch ein. Die Lernenden wurden aufgefordert das Lerntagebuch immer dann zu besprechen, wenn sie Englisch gelernt haben. Der Strukturierung der mündlichen Tagebucheintragungen dienten elf Leitfragen, die in einem Leitfaden zusammengestellt wurden (vgl. Haudeck 2008:116). Als Begründung für das Audio-Lerntagebuch gibt Haudeck

(2008:15) an, dass bei einem schriftlichen Lerntagebuch die Gefahr bestehen könnte, dass die Schüler ihre Vokabellernaktivitäten nur oberflächlich und kurz darstellen, weil ihnen die Verschriftlichung zu umständlich oder zu anstrengend sein könnte. Die Autorin geht weiterhin davon aus, dass es den Schülern leichter fällt, umgangssprachlich Auskunft über ihre Lernaktivitäten zu geben und weniger Zeit dafür aufgewendet werden muss. Da es sich bei den postulierten Konsequenzen schriftlicher bzw. mündlicher Aufzeichnungen von Lernaktivitäten um (wenn auch durchaus begründete) Vermutungen und Spekulationen handelt, sollten empirische Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt werden.

Weit verbreitet sind Tagebücher, die manuell mit Papier und Stift geschrieben werden. Ein Lerntagebuch in einem kleinen Format ist gut transportierbar, bietet aber auch weniger Raum für Reflexionen. Lose-Blatt-Hefter oder Ordner können Flexibilität bieten (einzelne Blätter können herausgenommen oder eingefügt werden). Andererseits kommen (insbesondere jüngere Schüler) oft besser mit einem gebundenen Heft zurecht, da es fortlaufend geführt wird, ohne dass Ergänzungen oder Umorganisationen notwendig sind. Jennifer Moon (1999:80) spricht sich dafür aus, dass kein spezielles Format vorgeschrieben wird, sondern dies der Wahl des Lerners überlassen bleibt. Im Vergleich zu elektronischen Tagebüchern sind manuelle Lerntagebücher leichter zu transportieren (bspw. als ein Notebook), billiger und viele Personen können sich über einen Stift besser ausdrücken als über eine Tastatur (Moon 1999:5). Diese Vorteile können sich allerdings mit fortschreitender Entwicklung der elektronischen Medien durchaus verschieben, d.h. Notebooks können in Zukunft transportabler und billiger werden, die Schreibgewohnheiten können sich zugunsten des Schreibens über eine Tastatur verändern.

Mögliche Vorteile von elektronischen Tagebüchern sind – gerade für Jugendliche – eine Motivationsförderung (gerade bei Jugendlichen) sowie

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

eine Förderung der Medienkompetenz. Zudem ist eine Kommunikation mit vielen anderen Personen (die Lerngruppe bzw. Schulklasse oder gegebenenfalls ein größerer Personenkreis) auf relativ einfache Weise möglich. Beispiele:

- Im Rahmen des Projektes „Förderbedarf erkennen, Kompetenzen fördern“ (01.08.2003-31.03.2006) wurde eine Lernplattform mit Forum eingerichtet sowie für Jugendliche mit Förderbedarf ein E-Lerntagebuch entwickelt und in enger Kooperation mit Schulen in der Praxis erprobt und optimiert (vgl. Hochscheid 2005). Die Eintragungen der Schüler werden auf einer passwortgeschützten Datenbank gespeichert und können jederzeit – strukturiert nach Unterrichtsfächern – abgerufen werden.
- Auch ein Weblog (ein im Internet liegendes Tagebuch) kann als individuelles Lerntagebuch geführt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass jeder Lerner ein eigenes Weblog einrichtet und pflegt; durch die Kommentarfunktion kann die Diskussion weltweit ausgeweitet werden (vgl. detaillierter Netz 2005²⁶).
- Holzäpfel/Nückles (2006)²⁷ zeigen die Nachbereitung des Unterrichts durch Austausch und wechselseitiges Kommentieren von Lernprotokollen mit Hilfe der Kooperationsplattform BSCW. Als Online-Tutoren fungieren der Klassenlehrer sowie eine externe Expertin (Mathematikstudentin).

Im Folgenden wird hauptsächlich von Tagebüchern ausgegangen, die mit Papier und Stift geschrieben werden. Viele Überlegungen sind aber auch auf andere Medien übertragbar.

²⁶ Dort macht Netz auch weitere Vorschläge der Weblognutzung für den Fremdsprachenunterricht, und zwar als Austausch-Tagebuch, als Rollenspiel und als zielsprachiges Projekttagbuch.

²⁷ Für den Hochschulunterricht vgl. auch Nückles u.a. (2005), Schwonke u.a. (2005).

Sprache

Die Frage, in welcher Sprache das Lerntagebuch geführt werden soll, ist insbesondere für den Fremdsprachenunterricht virulent. Für den Einsatz eines Lerntagebuchs in der Muttersprache der Lerner spricht, dass sich die Schüler leichter adäquat ausdrücken können und somit eher auch komplexere Gedankengänge und Reflexionen verschriftlicht werden können. Für den Einsatz eines Lerntagebuchs in der Zielsprache kann vorgebracht werden, dass sich die Schüler im Fremdsprachenunterricht möglichst häufig in der Zielsprache äußern sollen. Darüber hinaus handelt es sich bei den Einträgen in ein Lerntagebuch um authentische Schreibanlässe. Leider gibt es zu dieser wichtigen Problematik bisher bestenfalls Erfahrungsberichte. De Florio-Hansen (1999:17) legt dar, dass die Eintragungen in den Lerntagebüchern der Jahrgangsstufen 8-10 in der Regel in der Zielsprache erfolgten. Häufig wurden sie auf Nachfrage einzelner Schüler von der Lehrperson vorkorrigiert. Für die Verwendung der Muttersprache wird zumeist plädiert, wenn es um Reflexionen auf der metakognitiven Ebene geht. So griffen auch die Schüler bei De Florio-Hansen (1999:17) für Eintragungen in die Rubrik „So lerne ich“ auf die Muttersprache zurück.

Zeitpunkt der Eintragung

Die Eintragungen in das Lerntagebuch können von den Lernern zeitnah zu den Lernerfahrungen vorgenommen werden (z.B. parallel zur Lösung der Aufgabe im unteren Drittel des Heftes oder am Ende der Unterrichtsstunde bzw. des Schultages) und/oder in etwas längeren Zeitabständen (z.B. am Ende der Woche), wobei mehrere Lernerfahrungen rückblickend und resümierend reflektiert werden.

Werden die Einträge bald nach den jeweiligen Lernerfahrungen vorgenommen, so hat dies den Vorteil, dass die zu reflektierenden

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Erfahrungen zumeist noch gut in Erinnerung sind und somit leichter dokumentiert werden können. Andererseits kann es besonders für Reflexionen auf der metakognitiven Ebene hilfreich sein, wenn ein zeitlicher Abstand zu den Lernerfahrungen vorliegt und wenn mehrere Lernerfahrungen analysiert werden können. Um die Schüler zu tieferen Reflexionen anzuregen, arbeiten einige Lehrer sowohl mit zeitnahen als auch mit rückblickenden Reflexionen. Das heißt, die Lerner sollen beispielsweise am Ende der Woche mit Hilfe eines Reflexions- oder Feedbackbogens ihre Lernprozesse reflektieren, daraus Schlüsse ziehen, neue Zielsetzungen entwickeln etc. Solche rückblickenden Tagebucheinträge können auch ohne vorangehende laufende Einträge erfolgen; dies erfordert allerdings ein stärkeres Maß an kognitiver Reife und Erfahrungen mit Reflexion bzw. (Lern-)Tagebüchern. Bonnet (2005) hat begleitend zu einer Unterrichtseinheit im bilingualen Chemieunterricht ein Lerntagebuch eingesetzt, das den Lernprozess der Schüler unterstützen sollte, „indem es sie anleitet, ihren Lernfortschritt systematisch zu reflektieren und zu evaluieren“ (Bonnet 2005:34). Am Ende jeder Woche schrieben die Schüler einen Reflexionsbericht (vgl. Abbildung 3), in dem sie u.a. die Inhalte der vergangenen Woche zusammenfassten und Fragen für den Beginn der neuen Woche formulierten.

Reflexionen über das eigene Lernen können auch vor dem Lernprozess erfolgen und dienen dann vor allem der Planung von Lernaktivitäten (vgl. Zeder 2006:133).

Umfang

Das Lerntagebuch und die Einträge darin können unterschiedlich lang sein. Es ist möglich, einen Mindestumfang für den Eintrag in ein Lerntagebuch vorzugeben. Rambow/Nückles (2002:115) plädieren im Hochschulunterricht für einen solchen, da „jeder Interpretationsspielraum in dieser Frage zu unproduktiven Diskussionen führt“. Sie nennen als Beispiel: eine Standardseite Text (DIN A 4, 12 pt, 1 ½ zeilig, übliche Seitenränder). Dabei sollte jedoch bedacht werden, dass die Vorgabe der Quantität eines Lerntagebucheintrags nicht unbedingt zu einer bestimmten Qualität führt. Wenn das Lerntagebuch sehr stark strukturiert ist, ist der Umfang oft durch die Strukturierung (Raster, Tabelle) vorgegeben.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Reflection Page

name: _____

date: _____

Last week, we dealt with ... _____

I learned/ It became clear to me that/ why/ when/ where ... _____

It was easy for me to understand this, because I / my group / my teacher ... _____

I did not understand, whether / why / when / where ... _____

I did not understand it, because I / my group / my teacher ... _____

In the next lesson, I am going to ask ... _____

Speaking English in class made it easier/ did not make it more difficult for me to understand the subject matter, because ...

Abbildung 3: Reflexionsbericht (aus: Bonnet 2005:41)

Strukturierung

Grundsätzlich kann zwischen unstrukturierten (freien) und strukturierten (gelenkten) Lerntagebüchern unterschieden werden. Allerdings werden die im schulischen Kontext eingesetzten Lerntagebücher zumeist strukturiert sein (vgl. Moon 1999:46). Das heißt, es werden Vorgaben zu den Einträgen gemacht, die sich auf Inhalte, Art und Umfang beziehen können. Das Ausmaß der Strukturierung kann dabei variieren von einer schwachen Strukturierung mit wenigen Vorgaben bis zu einer starken Strukturierung mit vielen Vorgaben. Auch die Art der Strukturierung lässt unterschiedliche Möglichkeiten zu:

- allgemeine Vorgaben: In einer Anleitung werden allgemein gehaltene Vorgaben zu den Funktionen des Lerntagebuchs und/oder zur Vorgehensweise gemacht (vgl. z.B. Abbildung 4). Der Schüler erhält eine Orientierung; weitere Abmachungen können im weiteren Verlauf der Arbeit mit den Lerntagebüchern getroffen werden.

Hinweise zu den Funktionen des Lerntagebuchs

Wenn Sie in der kommenden Zeit Ihr Lerntagebuch führen, denken Sie bitte daran, welche Funktionen das Lerntagebuch haben soll. Das Lerntagebuch soll vier Hauptfunktionen erfüllen:

1. Es soll dazu anregen, über das eigene Lernen nachzudenken – es soll helfen, die eigenen Stärken und Schwächen in den Blick zu bekommen.
2. Es soll auch dazu dienen, einen guten Überblick über das zu erhalten, was im Kurs gemacht wurde. Damit wird gleichzeitig eine Erinnerungsstütze für das Gelernte geschaffen.
3. Es soll helfen, zurückzuschauen und nach vorne zu blicken, damit Schwierigkeiten rasch erkannt und überwunden werden können.
4. Es soll einen Anlass bilden für Rückmeldungen seitens des Lehrenden und Gespräche mit ihm.

Abbildung 4: Hinweise zu Funktionen des Lerntagebuchs (aus: Winter 2004:272)

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

UNIT EVALUATION: Complete a Learning Log About The Peace Process

Name: _____ Date: _____

Complete the learning log for this unit. Check the items that you know or can do, then answer the questions.

LEARNING LOG

VOCABULARY

I can explain the meaning of the following words:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> hostility | <input type="checkbox"/> treaty |
| <input type="checkbox"/> commitment | <input type="checkbox"/> breakthrough |
| <input type="checkbox"/> generation | <input type="checkbox"/> resolve |
| <input type="checkbox"/> population | <input type="checkbox"/> declaration |
| <input type="checkbox"/> ceremony | <input type="checkbox"/> brotherhood |

KNOWLEDGE ABOUT THE PEACE PROCESS

I can:

- enjoy poetry and songs about peace
- answer questions about the peace process
- describe the historical and cultural background of the conflict
- describe the characteristics of a newspaper article and distinguish facts from opinion
- identify on a map the parties involved in the process
- discuss the obstacles to peace
- express my own opinion about the peace process

LANGUAGE

I can:

- discuss and share information about the peace process
- listen to songs and read texts about peace
- correspond with teenagers from neighboring Arab countries
- make a time graph about the events leading up to the present
- write and share a poem, a song or a word puzzle about peace

LEARNING STRATEGIES

I can:

- use my prior knowledge about the conflict in the Middle East
- predict what may happen in a newspaper article
- summarize, ask questions, identify difficulties and predict while I read
- use a time graph
- work cooperatively with my classmates

SOCIAL LANGUAGE SKILLS

I can:

- communicate appropriately with adults and peers
- avoid cultural misunderstandings
- be sensitive to different cultural norms

THINK ABOUT YOUR LEARNING



A. How successful do you feel about learning the different parts of this unit?

Rank how you feel on a scale from one to five. (1 = not very successful, 5 = very successful)

- | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Vocabulary | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Knowledge about the peace process | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Language | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Learning Strategies | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Social Language Skills | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. Think about your learning and complete the sentences:

1. I learnt the following in this unit:
2. I found the following difficult:
3. I am going to learn what I found difficult by:
4. The most interesting aspect of this unit was:

Abbildung 5: Learning log von Topaz (1997:68)

2. 3. 3. Kommunikation

Vereinbarungen in Bezug darauf, ob die Aufzeichnungen im Lerntagebuch von anderen (Lehrer, Mitschüler, Eltern, weitere Personen) gelesen werden

(dürfen), ob diese Personen ein Feedback geben, sich sogar ein Dialog mit ihnen ergibt oder das Lerntagebuch dialektisch geführt wird, haben nicht nur einen Einfluss auf die weiteren Lernprozesse des Schülers, sondern auch auf dessen Eintragungen. Die gemachten Lernerfahrungen werden (auf einer bewussten oder unbewussten Ebene) unterschiedlich ausgewählt, beschrieben, bewertet.

Geheimhaltung

Einem Tagebuch im privaten Kontext (vgl. z.B. das Jugendtagebuch) werden zumeist sehr persönliche Gedanken, Erfahrungen und Empfindungen anvertraut, weshalb es oftmals geheim gehalten wird, d.h. es dürfen keine anderen Personen Einblick nehmen. Bei einem Lerntagebuch geht es um einen kleinen Ausschnitt der persönlichen Erfahrungen, nämlich um die Lernerfahrungen. Hascher (2007:297) weist darauf hin, dass Lernen durchaus auch ein intimer Prozess ist und deshalb respektiert werden sollte, wenn Schüler ihn nicht offen legen möchten. Grundsätzlich sollte sorgfältig abgewogen werden, welche Art Aufzeichnungen den Schülern „abverlangt“ werden (vgl. Freiwilligkeit) und welchem Personenkreis diese zugänglich gemacht werden sollen. Ferner sollten die Eintragungen mit Respekt und vertraulich behandelt werden. Zu bedenken ist ferner, dass die Einsichtnahme der Lehrperson Einfluss auf die Eintragungen der Schüler nimmt (vgl. auch Zeder 2006:135).

Wenn vereinbart wird, dass die Schüler die Lerntagebücher nur für sich führen, sollte ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, dass sie – wenn sie es selbst wollen – das Lerntagebuch dem Lehrer oder Mitschülern zur Einsicht geben oder daraus zitieren können. Wichtig ist, dass klare Vereinbarungen getroffen werden und die Schüler wissen, wer ihre Lerntagebücher liest und welche Funktion dies hat (vgl. auch Wildt 2005:56).

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Zeder (2006:134) befürwortet im schulischen Unterricht die Kontrolle des Lerntagebucheinsatzes. Dabei werden die Einträge von der Lehrperson nicht gelesen, sondern sie überzeugt sich durch einen kurzen Blick in das Lerntagebuch davon, ob der Lerner das Lerntagebuch wirklich führt.

Gruppenarbeit

In den meisten Fällen werden Lerntagebücher von den Schülern individuell, d.h. in Einzelarbeit erstellt. Es ist aber auch möglich, das Lerntagebuch in Gruppen führen zu lassen. Für den Mathematikunterricht hat Heske (1998, 1999, 2001) den Einsatz eines teambezogenen Lerntagebuchs vorgeschlagen. Bei den Teams handelt es sich um feste Gruppen mit jeweils vier bis sechs Schülern, die ein gemeinsames Lerntagebuch führen. Reihum nimmt ein Gruppenmitglied die Eintragung im Lerntagebuch vor, wobei das gesamte Team für die Eintragung verantwortlich ist und Absprachen in der Gruppe erwünscht sind. Die Schüler sollen mit eigenen Worten den Kern der Unterrichtsstunde wiedergeben sowie Arbeitsergebnisse und offene Fragen protokollieren. Heske (2001:15) berichtet, dass es die Schüler als positiv ansehen, dass sie sich mit ihren Mitschülern über den Unterrichtsstoff unterhalten müssen. Im Fremdsprachenunterricht könnten im Rahmen von Projektarbeiten teambezogene Lerntagebücher eingesetzt werden.

Feedback

Rückmeldungen (in Form von einzelnen Kommentaren) erfolgen häufig durch den Lehrer, kann aber auch von Mitschülern vorgenommen werden. Guldemann (1996:144) untermauert die Notwendigkeit von Feedbacks folgendermaßen:

„Trotz der fragwürdigen pädagogischen Äußerungen des Lehrers weist das Beispiel auf einen wichtigen Punkt hin: Der Schüler erwartet, dass seine Notizen im Arbeitsheft in irgendeiner Form aufgenommen werden. Dies kann durch den

Lernpartner oder durch den Lehrer geschehen. Ohne Reaktion machen die lernprozessbezogenen Äußerungen für den Lerner keinen Sinn und werden allmählich verschwinden. Was in diesem Beispiel schriftlich erfolgt ist, verläuft in vielen Fällen mündlich und erhält dadurch eine andere Qualität.“

Auch Rambow/Nückles (2002:116) halten eine Rückmeldung über den Inhalt des Lerntagebuchs aus kognitiven und motivationalen Gründen für unbedingt erforderlich.

Die Art der Rückmeldung ist stark abhängig von der Funktion (bzw. den Funktionen), die dem Lerntagebuch zugesprochen wird. Je nachdem, ob hauptsächlich der Lernerfolg verbessert werden soll, die Schüler über ihr eigenes Lernen reflektieren oder das autonome Lernen zu fördern ist, hat auch das Feedback des Lehrers bzw. des Mitschülers eine entsprechende Funktion. Ferner werden Art und Umfang des Feedbacks vom Alter des Schülers und dem Verhältnis zwischen Schreiber und Leser des jeweiligen Lerntagebuchs beeinflusst.

Es sind bisher nur wenige Berichte veröffentlicht, in denen die Rückmeldungen der Lehrkräfte dokumentiert sind. Im Folgenden werden zwei Beispiele kurz beschrieben: Bei den im Rahmen des BLK-Modellversuchs SelMa (Selbstlernen in der gymnasialen Oberstufe – Mathematik) geführten Lerntagebüchern gaben die Lehrkräfte Kommentare in Bezug auf die Richtigkeit des Inhalts und resümierten ihre allgemeine Beurteilung des Lerntagebuchs. Als Beispiel wird der auf der Internetseite des Projekts herunterladbare „Kommentar 1“²⁸ zitiert:

„15.8. Überschrift „Funktionenscharen“, dieser Fehler tritt auch im Text auf

30.8. Fehler im „Gegenbeispiel zu Hypo2“, da (...) Vielleicht verstehst du das Gegenbeispiel jetzt auch besser

Dein Lerntagebuch ist vollständig und ordentlich. Du machst dir präzise Gedanken zu Stoff und zu deinem Lernprozess, indem du Fragen, Aha-Effekte und Probleme formulierst. Sehr günstig ist es, dass du nun auch die Lösungen zu den formulierten Problemen an geeigneter Stelle angibst.“

28 Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/downloads/downloadaddinslaken2.htm>.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Böhning (2002) hat im Rahmen des Themenschwerpunkts „Kulturen und Geschichte“ am Bielefelder Oberstufen-Kolleg den Kurs „Schöpfungsmythen der Völker im Umfang von drei Doppelstunden pro Woche angeboten. Der Lehrer gab einmal wöchentliche Rückmeldungen in den Lerntagebüchern der Schüler, in denen er seine Perspektive des Unterrichtsgeschehens erläuterte oder die Schüler ermunterte bzw. auf ihrem (Lern-)Weg bestärkte:

„Ich möchte hier auf deine Schwierigkeiten mit meinen Fragen eingehen: Zunächst werde ich darauf achten, sie knapper zu formulieren, keine Ergänzungen usw. nachzuschreiben – das ist ein wichtiger Hinweis für mich. Ob damit alles geklärt ist, wage ich zu bezweifeln. Die Ruhe im Kurs hat zumindest teilweise auch andere Gründe. Außerdem ist es grundsätzlich nicht leicht, über einen komplizierten Text zu reden. Meine wiederholten Nachfragen haben immerhin auch ergeben, dass vieles im Text nicht verstanden war, dass das aber niemand gesagt hat. Meine Frage muss unverständlich bleiben, wenn sie sich auf etwas bezieht, was ebenfalls unverständlich ist. Es ist daher wichtig für mich, dass du und die anderen sagen, wenn etwas nicht verstanden ist.“ (Böhning 2002:101)

„Ich denke, dass du durch die Arbeit mit den konkreten Märchen-/Mythentexten deutlich einen Schritt weiter als bisher gekommen bist. Wenn sich auf diese Weise neue Perspektiven eröffnen, sowohl auf fremde Kulturen als auch auf die eigene, dann ist damit schon ein wichtiges Kursziel erreicht.“ (Böhning 2002:103)

Das Feedback der Lehrperson kann sich nicht nur auf den Inhalt beziehen, sondern auch auf die sprachliche Korrektheit. Dies betrifft in besonderem Maße Lerntagebücher, die in einer Fremdsprache geschrieben werden. Ahlswede-Stefanink (2002:109f.) hat im Englischunterricht eine intensive Fehlerkorrektur durchgeführt. Sie berichtet, dass sie die Lerntagebücher jeden Freitag eingesammelt, gelesen, sprachlich korrigiert und inhaltlich kommentiert hat. Nach der Rückgabe mussten die Lerner die Fehler korrigieren. Die Lehrerin sah die Einträge erneut durch und markierte in diesem Korrekturdurchgang gelungene Formulierungen, komplexe Sätze und gute Wortschatzkenntnisse. Bräuer (1998:37) spricht sich gegen eine Fehlerkorrektur aus. Er argumentiert, dass der Schüler bei anderen Gelegenheiten Feedback zur Regelmäßigkeit erhält und diese Hinweise unbewusst in sein tägliches Schreiben übernimmt.

Die Lehrperson kann unterschiedlich häufig Feedback geben, dabei sind sowohl kürzere Intervalle (täglich, wöchentlich) als auch längere Intervalle (einmal pro Halbjahr/Schuljahr) denkbar. Zwar ist ein häufigeres Feedback aus den o.g. Gründen für die Lernenden durchaus wünschenswert; dies ist aber mit einem großen Zeitaufwand für den Lehrer verbunden. Fabricius (2009) plädiert mit Blick auf den Grundschulunterricht, dass die Rückmeldung immer positiv formuliert sein sollten: „Sie soll als Hinweis verstanden werden, was das Kind schon geschafft oder gut gemacht hat, zum anderen können die Rückmeldungen Tipps zur Weiterarbeit enthalten“ (Fabricius 2009:105). Dieser fördernde Grundgedanke ist auch in anderen Schulformen wichtig.

Dialog

Gibt die Lehrperson nicht nur ein Feedback, sondern ist intendiert, dass der Schüler darauf seinerseits antwortet, so dass sich ein längerer Meinungs austausch entwickeln kann, ist das Lerntagebuch dialogisch angelegt²⁹. Ein Dialog gilt dann als realisiert, wenn die tatsächlichen Einträge dann mindestens folgende Struktur haben: Schüler – Lehrperson – Schüler (wobei sich die Abfolge beliebig verlängern und auch mit einem Eintrag der Lehrperson beginnen kann). An die Definition des Lerntagebuchs in Abschnitt 2.1 schließe ich folgende Definition des dialogischen Lerntagebuchs an: Ein dialogisches Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bzw. ein dialogisches Fremdsprachenlerntagebuch wird von zwei oder mehreren Personen (zumeist von einem Lernenden und einem Lehrenden) geführt, wobei intendiert ist, dass jeder auf den vorangehenden Eintrag des anderen Bezug nimmt. Es besteht aus mehreren,

²⁹ Zum dialogischen Lernen und zum dialogischen Tagebuch vgl. Kapitel 3. Im deutschsprachigen Raum ist ein dialogisches Lerntagebuch in der Literatur noch nicht dokumentiert, vgl. aber für Polen Nerlicki (2008a) sowie Teil C dieser Arbeit.

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen. Die Autoren tauschen sich über Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses aus subjektiver Sicht aus und reflektieren diese.

Nerlicki (2008a) berichtet von ersten Ergebnissen einer Untersuchung, die er im ersten Studienjahr Germanistik an einer polnischen Hochschule durchgeführt hat. Vier Studierende haben während eines Semesters ein Lerntagebuch in polnischer Sprache geführt, in das sie Reflexionen über das Lernen des Deutschen (und auch anderer Fremdsprachen) niedergeschrieben haben. Während des Semesters wurden die Lerntagebücher vom Autor zwei Mal gelesen und kommentiert. Nerlicki (2008a:156-165) hat die Inhalte der Lerntagebücher kodiert und ausgewertet sowie am Ende des Semesters Interviews mit den beteiligten Studierenden geführt. Er kommt zu folgendem Schluss:

„Aus dem didaktischen Standpunkt kann man feststellen, dass die Lernenden eine neue Methode autonomen Lernens kennen gelernt und ausprobiert haben. Die Studierenden waren sich im Interview einig, dass sie mehr bewusst geworden sind. Durch den dialogischen Meinungs Austausch mit dem Lehrenden konnten sie seine Position zu den sie interessierenden Problemen erfahren. Es konnte auch nachgewiesen werden, dass die Studierenden sich an manchen Stellen in ihren Hypothesen über Gründe ihrer Schwierigkeiten bestätigt fühlten.“ (Nerlicki 2008a:167)

Im Rahmen seines Aufsatzes konnte der Autor aus Platzgründen nur ausgewählte Probleme und Erkenntnisse kurz darstellen.

Dialektik

Berthoff (1987) beschreibt eine spezielle Art des Tagebuchs, die sie als „dialectical notebook“ bezeichnet, wobei sie hervorhebt, dass Dialektik und Dialog eng verwandt sind. Im dialektischen Tagebuch werden die Einträge auf einer Doppelseite vorgenommen. Auf der einen Seite werden Beobachtungen, Notizen, wichtige Passagen etc. notiert, auf der anderen Seite stehen Notizen zu diesen Notizen, also Metakommentare. Ein

Lerntagebuch könnte dergestalt dialektisch geführt werden, indem auf der linken Seite zeitnahe Reflexionen zum eigenen Fremdsprachenlernen Platz haben und auf der rechten Seite entsprechend rückblickende Reflexionen notiert werden (vgl. Zeitpunkt der Eintragungen).

2. 3. 4. Beurteilung und Bewertung

Insbesondere im schulischen Kontext spielen Beurteilung und Bewertung von Lernprozessen eine wichtige Rolle. Dabei ist darüber nachzudenken, ob das Lerntagebuch freiwillig oder verpflichtend geführt wird und ob es bewertet werden soll.

Freiwilligkeit

Ein freiwilliges Führen des Lerntagebuchs hat den Vorteil, dass das Entstehen von für den Lehrer geschriebenen, geschönten Reflexionen weitgehend vermieden wird. Andererseits lehnen häufig Schüler mit einem geringen Reflexionsniveau das Führen eines Lerntagebuchs ab und vergeben damit Entwicklungschancen (vgl. Winter 2004:269).

Bei Gabriel/Heske (2001) war das Führen des Lerntagebuchs in einem Mathematikkurs der Jahrgangsstufe 11 im ersten Halbjahr Pflicht, im zweiten Halbjahr freiwillig:

„Knapp die Hälfte des Kurses nutzte diese Methode, um selbständig den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Diese Schülerinnen und Schüler zeigten im Laufe der Zeit durchweg stabilere und bessere Leistungen im Fach Mathematik als zu Beginn des Schuljahres.“ (Gabriel/Heske 2001:123)

Merziger (2006:28) hat dem sog. „Mathejournal“ in einem Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 die Funktion von Hausaufgaben zugeschrieben, die erledigt werden müssen. Rambow/Nückles (2002:115) sprechen sich im Hochschulunterricht für einen verpflichtenden Einsatz des Lerntagebuchs aus: „Da die Führung eines Lerntagebuchs einen nicht unerheblichen

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

zeitlichen und kognitiven Aufwand erfordert, ist sie auf äußeren Druck und eine geeignete Form der Kontrolle angewiesen.“

Ich halte es für sinnvoll, das Lerntagebuch im schulischen Fremdsprachenunterricht zunächst einmal verpflichtend (möglichst aber ohne Sanktionen) einzuführen, damit die Schüler Erfahrungen damit machen. Ohne das Lerntagebuch selbst erprobt zu haben, ist es nur schwer möglich, eine Entscheidung über den individuellen Nutzen für die eigenen Lernprozesse zu treffen. Nach einer Erprobungszeit aller Schüler kann dann die Weiterführung des Lerntagebuchs freigestellt werden. Eine andere Möglichkeit ist, nur einzelnen Schülern die Arbeit mit dem Lerntagebuch vorzuschlagen (vgl. Winter 2004:269).

Bewertung

Bereits beim Feedback durch den Lehrer handelt es sich um eine Beurteilung des Lerntagebuchs, und zwar eine formative Beurteilung. Das Lerntagebuch kann aber auch summativ beurteilt werden, in Form von Noten (vgl. zur formativen und summativen Beurteilung von Lerntagebüchern Zeder 2006:13ff.). Zeder (2006:138) kommt zu dem Ergebnis, dass auf summative Beurteilungen der Lerntagebücher eher verzichtet werden sollte, bzw. falls es doch zu summativen Beurteilungen kommt, diese lediglich einen Bruchteil der Gesamtnote ausmachen sollten. Gabriel/Heske (2001) haben ein Lerntagebuch in einem Mathematikurs der Jahrgangsstufe 11 eingesetzt, bei dem das Lerntagebuch jeweils zum Quartal bewertet wurde und die Note in die sonstige Mitarbeit einfluss. Das Merkblatt für ein persönliches Lerntagebuch im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 11 (Gabriel/Heske 2001:126) enthält folgende Hinweise zur Bewertung:

„Die Lerntagebücher werden regelmäßig vom Lehrer kontrolliert und in die Beurteilung miteinbezogen. Dabei wird auf die Beschreibung deines Lernprozesses (also auf deine Planung von Lösungsmöglichkeiten und die Formulierung von Fragestellungen zum Thema) besonderer Wert gelegt.

Natürlich wird auch die äußere Form deines Tagebuchs (Sauberkeit, Übersichtlichkeit, Vollständigkeit der Eintragungen) bei der Beurteilung berücksichtigt.“

Mit Winter (2003:38, 2005:269, 2007:110) halte ich es für wichtig, das Lerntagebuch mit seinen Reflexionen der eigenen Fremdsprachenlernprozesse frei von Bewertungen zu halten. Winter (2007:111) führt weiter aus, dass die Lehrperson bei der Arbeit mit Lerntagebüchern im schulischen Unterricht in ein Dilemma kommt. Auf der einen Seite soll das Lerntagebuch zu einem offenen Diskurs über Lernwege, Lernbedingungen und das dabei Erreichte führen. Gleichzeitig werden bei einer traditionellen Leistungsbeurteilung Schüler bezüglich ihrer Leistungen eingestuft und benotet. Als Folge dieses Dilemmas ist dann oft der ehrliche Austausch nicht gegeben:

„Alle selbstreflexiven Äußerungen der Schüler/innen stehen dann in der Gefahr, unterdrückt oder geschönt zu werden. Zum Beispiel in der Weise, dass alles Problematische, alle Irrwege, alle Ängste und Bedenken gar nicht erst angesprochen werden. Die Reflexion der eigenen Arbeit und ein Austausch über sie sowie über die begleitenden Gedanken werden dann aber zur Farce.“ (Winter 2007:111)

Auf der anderen Seite wird aber die Motivation der Schüler untergraben, wenn die Reflexionen im Lerntagebuch gar nicht gewürdigt und anerkannt werden. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass es schwierig ist, die Qualitäten guter Lernreflexion zu benennen, plädiert Winter (2007:114) dafür, „die Schüler/innen dazu anzuregen und dabei zu unterstützen, Reflexionen zu formulieren, statt diesen beurteilend gegenüberzutreten. Geeignet ist dabei seiner Ansicht nach ein dialogisches Verfahren (Winter 2007:119), und zwar entweder indem die Lehrperson Kommentare, Ratschläge und Ermutigungen in das Lerntagebuch schreibt oder indem eine Besprechung im Rahmen von Lernpartnerschaften erfolgt (Winter 2000:155, 2004:268). Die persönliche Resonanz empfiehlt Winter als angemessenste Art des Reagierens, z.B. mittels eines Briefes an einen Schüler. Ferner ist es

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

wichtig, Qualitäten zu finden, mitzuteilen und damit anzuerkennen (Winter 2007:124).

2. 3. 5. Einbindung in den Unterricht

Lerntagebücher eignen sich besonders „für die Aufzeichnung individueller Lernerfahrungen in einem differenzierten und geöffneten Unterricht, der von seinem Anspruch her eigenständiges Lernen und damit Lernvielfalt fördern will“ (Kasper/Lipowsky 1998:87). Überhaupt kommt der Lernkultur, in der sie eingesetzt werden, eine große Bedeutung zu: „Reflexion über das eigene Lernen macht vor allem da Sinn, wo genügend Freiheit besteht, dasselbe auch nach den eigenen Einsichten individuell gestalten zu können“ (Winter 2004:267). Im schulischen Fremdsprachenunterricht sind dies vor allem Formen des offenen Lernens (Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit, Projektarbeit). Beim Einsatz im lehrerzentrierten Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler die Möglichkeit haben, individuelle Einsichten umzusetzen (vgl. Winter 2004:267). Das Lerntagebuch kann aber auch ein Mittel zur Veränderung der Lernkultur sein, da es für alle Merkmale einer neuen Lernkultur (Selbstständigkeit, Prozessorientierung, Lernen in komplexen Situationen und Demokratisierung) eine herausragende Bedeutung hat (vgl. Winter 2004:274).

Für die Einbindung in den Unterricht spielen zwei Aspekte eine wichtige Rolle: die Einführung des Lerntagebuchs, die Schreibzeit und die unterrichtliche Begleitung des Lerntagebuchs.

Einführung des Lerntagebuchs

Eine sorgfältige Einführung in den Umgang mit dem Lerntagebuch ist sehr wichtig für die nachfolgende Arbeit der Schüler damit. Besonders wichtig ist es, dabei auf Zweck, Nutzung und Handhabung des Lerntagebuchs einzugehen (vgl. auch Kemper/Klein 1998:85f., Herrmann/Höfer 1999:84,

Zeder 2006:132). Merziger (2006:29) macht darauf aufmerksam, dass bei einem Einsatz des Tagebuchs in der Sekundarstufe II der Nutzen für die Schüler in Hinblick auf die Vorbereitung auf ihr Abitur deutlich gemacht werden sollte. Kemper/Klein (1998:86) haben in der beruflichen Bildung gute Erfahrungen damit gemacht, die Erwartungen und Befürchtungen der Lernenden bezüglich der Arbeit mit dem Lerntagebuch zusammenzutragen und zu besprechen. Winter (2007:114) berichtet davon, dass viele Schüler zunächst nicht wissen, wie sie ihr Lernen dokumentieren und reflektieren sollen. Stewart (2001:5) macht drei Vorschläge, wie die Einführung des Lerntagebuchs unterstützt werden kann:

1. Die Lehrkraft berichtet zunächst von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen mit Lerntagebüchern und legt dar, was ihr die Reflexionen über das eigene Lernen gebracht haben.
2. Es werden zunächst einige Übungen zur schriftlichen Reflexion durchgeführt, um die Lernenden damit vertraut zu machen.
3. Nachdem die Lerner das Lerntagebuch während eines Schuljahrs geführt haben, schreiben sie eine Anleitung mit Tipps für diejenigen Lerner, die damit im folgenden Schuljahr arbeiten werden.

Holzäpfel et al. (2009a:16-18; 2010f.) haben mit folgendem Verfahren im Mathematikunterricht des 9. Schuljahres gute Erfahrungen gemacht:

1. Grundlagen erklären: Mit Hilfe einer Powerpoint-Präsentation wird grundsätzlich erklärt, wozu ein Lerntagebuch dient und was die Schülerinnen und Schüler hineinschreiben können.
2. Vormachen, wie es geht: Den Schülerinnen und Schülern wird demonstriert, welche Prozesse beim Schreiben eines Lerntagebuchs ablaufen.
3. Beispieleinträge bearbeiten: Anhand von Arbeitsblättern mit möglichen Beispieleinträgen eines Lerntagebuchs setzen sich die Lernenden mit den Beispielen auseinander. Gemeinsam wird überlegt, welche der

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Lerntagebucheinträge sinnvoll sind und was einen guten Eintrag ausmacht.

Die Erfahrungen von Lehrern beim Einsatz von Lerntagebüchern im schulischen Unterricht sind jedoch recht unterschiedlich. So fasst Wildt (2005:56) seine Erfahrungen bei der Einführung des Lerntagebuchs folgendermaßen zusammen:

„Unrealistisch erscheint nach Auswertung des Datenmaterials, dass sich die Lehrkraft das Ziel setzt, alle Mitglieder der Lerngruppe für die Nutzung des Lerntagebuchs als selbstreflektives Mittel zu gewinnen. Es ist schon ein Erfolg, wenn einzelne Mitglieder das Lerntagebuch in diesem Sinne nutzen.

Die ganze Lerngruppe in den Gebrauch einzuüben ist dazu allerdings eine notwendige Voraussetzung. Dass sie sich mit den Aspekten der Lerntagebuch-Nutzung (handelnd) vertraut machen, kann von allen Mitgliedern der Lerngruppe erwartet werden. Sie sollen die einschlägigen Techniken erlernen und – soweit es den Unterricht angeht – praktizieren. In diesem Sinne kann die Lehrkraft das unterrichtliche Lernumfeld gestalten – wer es ablehnt, sich an diesem Lernprozess zu beteiligen, sollte auf Widerstände stoßen. Den selbstreflektiven Anteil der Lerntagebuchnutzung werden Lernende dagegen nur dann für sich fruchtbar machen, wenn sie ihn selbst für nützlich halten. Mehr als Anregungen kann die Lehrkraft in dieser Hinsicht nicht geben.“

Schreibzeit

Nach der Einführung des Lerntagebuchs im Unterricht kann das Schreiben in das Lerntagebuch während des Unterrichts oder als Hausaufgabe erfolgen. Beim Führen des Lerntagebuchs im Unterricht wird eine Wertschätzung desselben deutlich, die Schüler können bei Bedarf Rücksprache mit dem Lehrer halten und dem zusätzlichen kognitiven Aufwand wird für die Schüler nicht noch ein weiterer zeitlicher Aufwand hinzugefügt (vgl. auch Kemper/Klein 1998: 96).

Unterrichtliche Begleitung

Im Folgenden werden drei Möglichkeiten vorgestellt, die eine laufende Einbindung in den Fremdsprachenunterricht gewährleisten sollen: Lernkonferenz, Lernpartnerschaft und Lernberatung. Abgestimmt auf den jeweiligen Unterrichtskontext und die Zielsetzungen, die mit dem Einsatz

des Lerntagebuchs verfolgt werden, können sie einzeln oder kombiniert eingesetzt werden³⁰.

- **Lernkonferenz:** Lernkonferenzen können als Gespräche mit der gesamten Klasse oder in größeren Gruppen geführt werden. Für Kemper/Klein (1998:98) ist die Lernkonferenz „ein zentraler Ort für die Förderung und Forderung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen“. Es findet ein Austausch über die Lernerfahrungen statt, wobei Ergebnisse aus den Lerntagebüchern thematisiert werden. Der Lehrkraft kommt – je nach Klassenstufe – die Aufgabe einer Beraterin zu, die die Lernenden bei der Reflexion ihres Lernverhaltens unterstützt. Bei Kemper/Klein (1998:103ff.) wird die Lernkonferenz in der beruflichen Bildung durch vier Eckpfeiler markiert: 1. Persönliche Reflexion, 2. Blitzlicht, 3. Gruppenreflexion und Interaktion, 4. Feedback. Wie häufig solche Lernkonferenzen stattfinden, hängt von den Erfordernissen der jeweiligen Schulklasse ab. Bei Beck/Guldimann/Zutavern (1991, 1994) finden die Klassenkonferenzen „von Zeit zu Zeit“ statt, Bartnitzky (2004) plädiert (in Bezug auf den Grundschulunterricht) für einen mindestens wöchentlichen Turnus.
- **Lernpartnerschaft:** Beck/Guldimann/Zutavern (1991, 1994) setzen zur Förderung des eigenständigen Lernens und des Entwickelns eigener Lernstrategien u.a. Lernpartnerschaften ein. Jeder Schüler hat einen

³⁰ Besonders die Lernkonferenz und die Lernberatung, aber auch die Arbeit mit dem Lerntagebuch im Allgemeinen erfordern von der Lehrperson die Fähigkeit, Lernende bei ihren Lernprozessen beraten und begleiten zu können. Beck/Guldimann/Zutavern (1994:216) haben in ihrer empirischen Studie folgendes festgestellt: „Nur dort, wo durch Lehrer oder Mitschüler eine Lernunterstützung erfolgte, finden sich Schülerbeispiele wie die Anfrage von Franziska oder der Arbeitsrückblick in Mathematik. Im Verlaufe des Projekts hat sich allerdings gezeigt, dass die Reaktion auf solche Äusserungen von Lehrern neue Kompetenzen erfordert. Wenn Lehrerinnen und Lehrer Fachleute für das Lernen sind, wie dies neue Berufsleitbilder für Lehrkräfte fordern, bedürfen sie dazu neuer Fähigkeiten im Sinne der Lernberatung. Beobachtungen während des Projekts lassen uns vermuten, dass Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich stark gefördert werden müssten.“

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Lernpartner, mit dem er jederzeit Lernerfahrungen, Probleme und Fragen besprechen kann. Es findet dort somit eine erste Evaluation der Lernerfahrungen statt und die Lernpartner entscheiden gemeinsam, welche Erkenntnisse oder Probleme sie in der Lernkonferenz zur Diskussion stellen wollen. Das Verfahren der Lernpartnerschaft wurde von den Projektklassenlehrern als das wichtigste und brauchbarste Instrument eingeschätzt (Beck/Gudimann/Zutavern 1991:748). Auch bei Fasselt (1998:15) haben alle Schüler im Mathematikunterricht einen festen Lernpartner, mit dem sie die Eintragungen besprechen. Guldimann (1996:135) nennt für die Bildung von Lernpartnerschaften unterschiedliche Vorgehensweisen, z.B. dass der Lehrer die Lernpartner bestimmt oder dass die Schüler ihre Lernpartner auswählen. Als Zwischenform erläutert er ein spielerisches Verfahren, bei dem die Schüler Lernpartnerannoncen schreiben. Diese sollen nach Guldimann (1996:135) folgende Angaben enthalten:

- Was für ein Lerner bin ich? Welche Merkmale und Eigenheiten bringe ich in eine Lernpartnerschaft mit?
- Welche Art von Lernpartner und Lernpartnerschaft suche ich? Was sollte der Lernpartner mitbringen?
- Sofern sich die Lernpartnerschaft auf bestimmte Fächer oder Themen bezieht, lautet die Anschlussfrage: Was interessiert mich am Thema? Welchen Fragen möchte ich nachgehen?

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Lernpartnerannoncen einen Überblick verschafft haben, suchen sie sich einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin aus. Guldimann (1996:136f) erklärt die Funktion der Lernpartnerschaft mit der sozialen Lerntheorie von Vygotsky (1978) (vgl. auch die Abschnitte 3.1.1 und 3.2.1 dieser Arbeit).

- Lernberatungsgespräch: Die Lernerfahrungen können auch in Gesprächen zwischen Lehrer und Schüler aufgearbeitet werden. Dies

kann geplant oder spontan erfolgen. Da hier das beratende Moment seitens der Lehrkraft im Vordergrund steht, werden diese Gespräche als „Lernberatungsgespräche“ bezeichnet³¹. Messner/Wiater (2000:17) schlagen vor, dass der Lehrer Rückmeldungen über die vom Lerner beschriebenen Lernwege gibt, erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Lösungsversuche kommentiert und ihn bei seiner weiteren Vorgehensweise berät. Die Ergebnisse der Besprechung und ggf. gemeinsam formulierte Zielsetzungen für das weitere Lernen können ins Lerntagebuch eingetragen werden und Grundlage sein für das nächste Gespräch.

2. 4. Empirische Untersuchungen

Im Folgenden werden im deutschsprachigen Raum durchgeführte empirische Studien zum Lerntagebuch vorgestellt³². Dabei wird auch – wenn möglich – die jeweilige Konzeption des Lerntagebuchs beschrieben, da ansonsten eine adäquate Einschätzung der Untersuchungsergebnisse nicht möglich ist. Es handelt sich um folgende Studien bzw. Projekte:

- Projekt „Eigenständige Lernerinnen und Lerner“ (1987-1992),
- Projekt „Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens“ (2005-2007),
- Projekt „Das Lerntagebuch als Mittel zur formativen Diagnostik von schulischen Lernstrategien“ (2007-2009),
- Dissertation von Bartnitzky (2004),

³¹ Labudde (1997:94) hat Lerntagebücher im Physikunterricht eingesetzt und spricht von „Mitarbeitergesprächen“: „Warum sollen derartige ‚Mitarbeitergespräche‘, die in vielen Firmen zur Unternehmenskultur gehören, nicht auch zwischen Lehrenden und Lernenden geführt werden?“. Auch wenn sich darunter inhaltlich das gleiche verbergen mag, ist die Bezeichnung „Lernberatungsgespräch“ im Schulkontext weitaus angemessener.

³² Es gibt außerdem eine Reihe von Staatsexemens- und Diplomarbeiten, die allerdings zumeist nicht veröffentlicht sind (z.B. Berthold 2003, Bürgsteiner 2002, Fest 2002, Frese 2000, Groth 2001, Müller o.J., Uerdingen 2000, Wohland 2003).

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Dissertation von Zeder (2006),
- Dissertation von Wrana (2006),
- Dissertation von Merziger (2007),
- Dissertation von Pachner (2009),
- Studie von Trüter (2008).

Projekt „Eigenständige Lernerinnen und Lerner“ (1987-1992)

Unter der Leitung von Erwin Beck wurden von 1987 bis 1992 im Rahmen des Projektes „Eigenständige Lernerinnen und Lerner“ an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen – vor dem Hintergrund der Metakognitionsforschung – Möglichkeiten zur Beobachtung und Reflexion des Lernens untersucht (vgl. Beck 1989; Beck/Guldimann/Zutavern 1991, 1994, 1995; Guldimann 1996). Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 4 und 7 in den Bereichen „Textschreiben“, „mathematisches Problemlösen“ und „Wissenserwerb“ sollten mit Hilfe von fünf metakognitiven Verfahren angeregt werden, über ihr eigenes Lernen nachzudenken, die Einsichten mit anderen auszutauschen und die eigenen kognitiven und metakognitiven Strategien weiterzuentwickeln:

1. Arbeitsheft („monitoring“): In einem Arbeitsheft dokumentierten die Schülerinnen und Schüler fortlaufend ihre Lernerfahrungen, indem sie dort wichtige Erfahrungen, Probleme und Fragen notierten (vgl. Abbildung 6).

Thema	Fragen Bemerkungen Hinweise Kommentar
<p><u>Das Skelett</u></p> <p>Duden:</p> <p>Skelett, das; -[e]s, -e: inneres aus Knochen gebildetes, die Weichteile stützendes Gerüst / beim Menschen und bei bestimmten Tieren / sie betrachten das S. eines Pferdes sinnw.: Gebein - Gerippe, Knochengeriüst, Zus.: Mammut Pferde, Tierskelett</p> <p>Friss und Hände sind kompliziert gebaut!</p> <p>Das Schienbein kann eine ganze Klasse tragen. Wenn ich mich strecke, dann ändern sich meine Knochen. Und ich verspüre es als eine Wohltat. Der Mensch ist ungeheuer geschick gebaut! Ich habe 22 Rippen. Wenn ich das Skelett zeichne, kann ich es mir viel besser merken und auch vorstellen!</p> 	<p>Ich hätte gerne d. Skelett von S.23 so gross.</p> <p>Knochengeriüst sieht ziemlich unslabst aus! Dünne Arme Beine und Wirbelsäule - Genick Beim Genickbruch stirbt man Warum? Das Knie sieht kompliziert gebaut aus: Wirbelsäule sieht zusammen-gewürgt aus.</p> <p>Wie entsteht diese Kugel bei der Hüfte? Knochen sind sehr beweglich! Ist der Mensch mit der Entwicklung fertig? Sind Zähne auch Knochen?</p> <p>Ich habe bemerkt, dass ich sehr krumm am Schwelbank sitze Etwa schon 6 1/2 Jahre!</p>

Abbildung 6: Auszug aus einem Arbeitsheft (Beck/Guldemann/Zutavern 1991:752)

Wichtige Momente im Lernprozess sollten unmittelbar festgehalten werden, um darauf zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. in der Arbeitsrückschau) zurückzukommen.

2. Arbeitsrückblick im Lernjournal („evaluation“): Nach einer längeren Arbeitsperiode bzw. nach einer Unterrichtseinheit schauten die Schülerinnen und Schüler auf ihre eigene Arbeit zurück und hielten das Ergebnis ihrer Lernreflexion in einem Lernjournal oder in einer speziellen Rubrik im Arbeitsheft fest. Guldemann (1996:133) nennt als Beispiele folgende Leitfragen, die vom Lehrer vorgegeben werden können, um Schülerinnen und Schüler zu Schlussfolgerungen über ihr Lernen anzuregen:

- Was gelang dir in Bezug auf dein Lernen leicht?
- Wo und wann hattest du Schwierigkeiten?
- Welche Fehler hast du gemacht?

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Wie bist du mit diesen Schwierigkeiten und Fehlern umgegangen?
 - Was kannst du jetzt besser als früher?
 - Wo kannst du dich in Zukunft noch verbessern?
 - Welche Vorsätze nimmst du dir für die kommenden Arbeiten?
3. Arbeit in der Lernpartnerschaft („peer coaching“): Jeder Lernende arbeitete über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Lernpartner zusammen, mit dem er jederzeit seine Lernerfahrungen, Probleme und Fragen besprechen konnte.
 4. Ausführungsmodell („modeling“): Die Lehrperson („Mastery model“) oder ein Mitschüler („Peer model“) diente als Ausführungsmodell, indem er laut denkend zeigte, wie er bei der Lösung einer kognitiven Aufgabe vorging. Die Schülerinnen und Schüler hatten dadurch Gelegenheit, das Ausführungsmodell zu beobachten, mit ihrem eigenen Vorgehen zu vergleichen und eventuell selbst zu erproben. Ziel war dabei nicht, dass die Schülerinnen und Schüler das Ausführungsmodell imitieren, sondern dass sie ihr individuelles Strategienrepertoire erweitern oder differenzieren. In diesem Sinne handelte es sich um ein „Anregungsmodell“ (Guldimann 1996:130).
 5. Klassenkonferenz („conferencing“): In einer Lernkonferenz, die von Zeit zu Zeit stattfand, wurden Ergebnisse aus dem Arbeitsheft oder dem Lernjournal diskutiert. Der Lehrperson kam hierbei die Funktion eines Moderators zu.

Instrumente	Hauptfunktion	Repräsentation	Sozialform
Arbeitsheft	prozessbegleitende Dokumentation	schriftlich	individuell
Arbeitsrückblick	reflexiv, schlussfolgernd	schriftlich	individuell
Lernpartnerschaft	beraten, helfen	mündlich	mit festem Lernpartner
Ausführungsmodell	präsentieren, anregen	handelnd mit lautem Denken	in der Gruppe oder Klasse
Klassenkonferenz	austauschen, anregen	mündlich	in der Gruppe oder Klasse

Tabelle 4: Übersicht über metakognitive Verfahren (aus: Guldimann 1996:145)

Die Lehrkräfte konnten über den Einsatz der metakognitiven Verfahren in ihrem Unterricht selbst bestimmen, allerdings unter der Vorgabe, mit allen Instrumenten während des Untersuchungszeitraums von zwei Jahren zu arbeiten. Abbildung 7 verdeutlicht das Zusammenspiel der metakognitiven Verfahren.

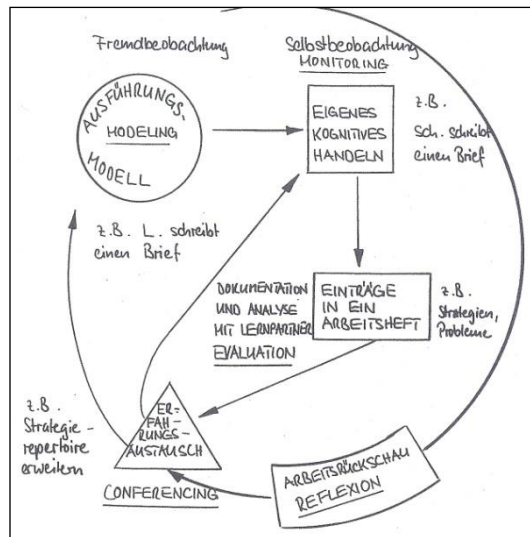


Abbildung 7: Zusammenspiel der metakognitiven Verfahren (aus: Beck/Guldimann/Zutavern 1991:743).

An der Studie nahmen in 18 Versuchs- und 9 Kontrollklassen insgesamt 381 Schülerinnen und Schüler teil. Die Haupthypothese lautete:

„Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen werden gegenüber den Kontrollklassenschülern durch

- Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Lernens
 - Einsicht in die eigenen kognitiven Fähigkeiten und
 - Die Entwicklung und autonome Anwendung dieser Fähigkeiten
- zu
- einer individuellen Verbesserung der Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernens fähig,
 - ohne dass die schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wird.“
- (Beck/Guldimann/Zutavern 1994:217)

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Als Erhebungsinstrumente wurden in der Interventionsstudie eingesetzt:

- Videotest (den Schülerinnen und Schülern wurden in acht Videosequenzen Unterrichtsausschnitte gezeigt, in denen ein Schüler Hilfe benötigt; diesem Schüler sollten sie mündliche Hinweise geben),
- Aufgabeninterview (vor und nach der Bearbeitung einer kleineren Aufgabe wurde mit den Schülerinnen und Schülern ein halbstrukturiertes Gespräch geführt),
- Leistungstest (vor und nach dem Versuchszeitraum wurde mit den Klassen ein lehrplanorientierter Leistungstest durchgeführt), Einzelfallanalysen (Videoaufnahmen, Interviewreihen, Dokumentation der von den Lernenden geführten Arbeitshefte),
- Lehrerbefragungen (nach der zweijährigen Arbeit sowie ein Jahr später wurden die Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsklassen befragt).

Die metakognitiven Verfahren haben sich als wirksame Instrumente für die Förderung eigenständiger Lerner erwiesen, wobei sich die intensive Beschäftigung mit den eigenen Lernprozessen nicht negativ auf die im herkömmlichen Unterricht geförderten Fertigkeiten ausgewirkt haben (keine signifikanten Abweichungen der Leistungen in den Versuchsklassen zu denjenigen in den Kontrollklassen). Im Videotest schnitten die Versuchsklassenschüler nach zwei Jahren signifikant besser ab. Eine Ausnahme bildete dabei der Bereich Mathematik, in dem keine Veränderungen festgestellt werden konnten. Beim Aufgabeninterview waren die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen eher als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen in der Lage, differenzierte Strategien anzuwenden, wobei sich die Unterschiede statistisch nicht absichern ließen. Beim Leistungstest zeigten sich (mit Ausnahme des Fachbereichs Mathematik, in dem die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen besser abschnitten) keine Unterschiede in den Ergebnissen. Beck/Guldemann/Zutavern (1991:751-756) haben die Äußerungen in den

Arbeitsheften in Sachäußerungen zum Unterrichtsthema (sog. „Material“) und in Aussagen über Arbeits- und Lernprozesse (sog. „Metamaterial“) unterschieden. Bei der Analyse des Metamaterials stellten sie zwei Hauptkategorien fest, und zwar Zustandsbeschreibung und Strategiebeschreibung. In Zustandsbeschreibungen wurden Situationen und Schwierigkeiten beschrieben sowie Eigenschaften zugeschrieben (Bsp.: „Der Abschnitt über die Fühler war ziemlich schwer zu verstehen“). Bei der Strategiebeschreibung wurden strategische Handlungen beschrieben (z.B. „Ich habe alle Fremdwörter herausgeschrieben“). Bei der speziellen Variante der Strategiebeschreibung handelte es sich um (Selbst-)Vorschriften (Bsp.: „Ich sollte beim Lesen immer wieder auf das Bild schauen, damit ich den Text besser verstehe!“). Die Analyse der Arbeitshefte hat ergeben, dass reflexive Prozesse einsetzten, wenn der automatisierte Vollzug einer Handlung unterbrochen wurde. Während die neu erworbenen Strategien zu Beginn noch bewusst angewendet werden mussten, wurden sie beim routinierten Umgang nicht mehr reflektiert und verschwanden in den Arbeitsheften. Beck/Guldimann/Zutavern (1994:756) heben hervor, dass Meta-Aussagen ein „Angebot für einen Lehr-Lern-Dialog“ darstellen, der von der Lehrperson oder einem Mitschüler aufgenommen werden sollte. Anhand einer Fallanalyse zur Strategieentwicklung im Bereich der Textverarbeitung konnten sie aber auch zeigen, dass es sich hierbei um langfristige Prozesse handelte: „Vielmehr ist die Entwicklung des eigenen Lernens eine Aufgabe der gesamten Schulzeit“ (Beck/Guldimann/ Zutavern 1994:758). Die Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsklassen waren fast einhellig der Meinung, dass der Einsatz der metakognitiven Verfahren ein besseres Eingehen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ermöglichte und sich damit auch die eigene Lehrerrolle verändert hat. Einige Lehrkräfte berichteten allerdings, dass sie Probleme mit der neuen Rolle hatten. Besonders betont wurde die Lernpartnerschaft als wichtigstes Instrument für

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Lehrer und Schüler in Bezug auf das soziale Lernen. Es waren bereichsspezifische Unterschiede erkennbar, wonach das Arbeitsheft und das Ausführungsmodell besonders im Bereich Mathematik geschätzt wurden, die Lernpartnerschaft vor allem im Textschreiben. Die Unterschiede ließen sich aber nicht statistisch absichern.

Guldimann (1996) hat sich in seiner Dissertation mit dem Fachbereich Wissenserwerb des Forschungsprojekts „Eigenständige Lerner“ auseinandergesetzt. Seine Haupthypothese, die er im weiteren Verlauf in Teilhypothesen unterteilt hat, lautete:

„Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen werden im Unterschied zu den Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen durch

- Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Lernens,
- besseres Verstehen der eigenen Strategien und deren Anwendungsbedingungen und
- die Entwicklung und autonome Anwendung der Strategien
 1. ihre metakognitive Bewusstheit steigern,
 2. das individuelle Strategiewissen erweitern,
 3. die Steuerung des Einsatzes des Strategiewissens verbessern und
 4. die schulische Leistungsfähigkeit fördern.“ (Guldimann 1996:151)

Während die Hypothesen zur Steigerung der metakognitiven Bewusstheit (1), zur Verbesserung der Anwendung des Strategiewissens (3) und zur Steigerung der schulischen Leistung (4) nicht bestätigt werden konnten, ließ sich die Hypothese zur Erweiterung des individuellen Strategiewissens (2) bestätigen. Guldimann (1996:224f.) kommt zu dem Schluss, dass sich die fünf metakognitiven Verfahren insgesamt bewährt haben und das Wissen über Strategien signifikant erweitert werden konnte. Beim Wissenserwerb aus Texten erwiesen sich die Lernpartnerschaft, das Arbeitsheft und der Arbeitsrückblick als besonders sinnvoll. Er ist aber davon überzeugt, dass bei vielen Lernenden kaum ein Bewusstsein in Bezug auf die Bedeutung von Lernprozessen und Lernstrategien vorhanden ist: „Die meisten verstehen Lernen als etwas Selbstverständliches, worüber das Nachdenken sich nicht

lohnt“ (Guldimann 1996:223). Dies führt er auf zwei Ursachen zurück. Zum einen würden in Prüfungen vor allem Aufgaben gestellt, die reproduktive Lernaktivitäten verlangen, so dass aktiv konstruktive Lern- und Denkprozesse und somit auch ein Nachdenken über das eigene Lernen nicht notwendig seien. Zum anderen sei das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf die Sach-Inhalts-Ebene gerichtet. Um eine gute Bewertung zu erhalten, müssten die entsprechenden Aufgaben gelöst werden, wobei das Nachdenken über das eigene Lernen oft als überflüssig angesehen würde. Des Weiteren problematisiert Guldimann (1996:228f.) die Tatsache, dass häufig lediglich von möglichen Gewinnen metakognitiver Lernförderung berichtet wird, während mögliche Kosten unberücksichtigt bleiben. Zu solchen möglichen Kosten zählen: Verlangsamung des Lernprozesses, Verunsicherung des Lernalters in Bezug auf sein Lernen und seine Lernfortschritte, Lernhemmungen bei eher misserfolgsorientierten Schülerinnen und Schülern, die Angst haben, ihre Lernstrategien zu ändern und deshalb selbst an ineffizienten Strategien festhalten. Auch einige Lehrkräfte stehen der Förderung des eigenständigen Lernens skeptisch gegenüber. Als exemplarisch zitiert Guldimann (1996:229) folgenden Ausschnitt aus einem Brief eines Lehrers an das Forschungsteam: „Ich finde die Idee vom eigenständigen Lernen ‚sehr interessant‘ doch der Stoffdruck erlaubt es mir nicht, meinen Schülerinnen und Schülern das Lernen beizubringen“. Guldimann (1996:229-231) warnt vor einer Polarisierung zwischen Lernprodukt und Lernprozess und nennt folgende Prinzipien für eine prozess- und strategiebezogene Lernförderung:

- Prinzip der Gleichwertigkeit des Lernprozesses und des Lernproduktes,
- Lernaktivitätsprinzip,
- Prinzip des prozessorientierten Lehrens,
- Prinzip des lernenden Lehrers,

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Prinzip der minimalen Unterstützung der Lernenden durch die Lehrenden,
- Prinzip der erlebten Selbstwirksamkeit,
- gemeinsames Nachdenken über das Lernen bzw. die Lernstrategien,
- Prinzip der Kontinuität und der Integration der Förderung von Lernstrategien,
- Kooperationsprinzip (vs. Konkurrenzprinzip) zwischen den Lernenden,
- Prinzip der angepassten Selbstverantwortung für das eigene Lernen,
- Prinzip der individuell erlebbaren Sinnhaftigkeit des Lernens.

Projekt „Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens“ (2005-2007)

Am Institut für Psychologie (Abteilung: Pädagogische Psychologie) wurde vom 01.05.2005 bis zum 01.05.2007 ein von der DFG gefördertes Projekt zum Thema „Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens. Förderung des Wissenserwerbs durch Induktion kognitiver und metakognitiver Lernstrategien“ von Matthias Nückles, Sandra Hübner und Alexander Renkl durchgeführt³³. Ziel war die Entwicklung und empirische Überprüfung (mittels Experiment und quasi-experimenteller Feldstudie) von Maßnahmen, die das Schreiben lernwirksamer Lerntagebücher fördern. Ergebnisse aus diesem Projekt wurden u.a. publiziert in Nückles et al. (2005), Schwonke et al. (2005) und Berthold (2006).

In ihrem Projekt verstand die Projektgruppe unter Lernprotokollen schriftliche Reflexionen von Lernenden über den Lernstoff, die eigenen Lernerfahrungen und Lerngewinne im Anschluss an eine Lernepisode. Als

³³ Vgl. die Projektseite im Internet:
http://www4.psychologie.uni-freiburg.de/signatures/huebner/lt_deu.html.

Lerntagebuch wurde die Zusammenstellung der wöchentlichen Lernprotokolle bezeichnet.

Nückles et al. (2005) führten eine Feldstudie mit 64 Studierenden (Pädagogische Psychologie, Psychologie) der Universitäten Freiburg und Mannheim durch, in denen der Austausch der Lernprotokolle und das wechselseitige Kommentieren untersucht wurden, um mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität der Lernprotokolle zu identifizieren. Alle Studierenden sollten anhand von Leitfragen wöchentliche Protokolle von etwa einer Seite verfassen. Im Rahmen von universitätsübergreifenden Lernpartnerschaften kommentierten sie die Protokolle des Lernpartners, wofür ebenfalls Leitfragen zur Verfügung standen. Des Weiteren bewerteten sie gegenseitig ihre Lernprotokolle in Bezug auf Organisiertheit und Elaboriertheit sowie Ausmaß an Reflexion über das eigene Lernen. Der Austausch von Lernprotokollen und Kommentaren fand über die Kooperationsplattform BSCW statt. Die Auswertung der Untersuchung (Nückles et al. 2005:234-242) zeigte, dass die Studierenden regelmäßig Lernprotokolle und Kommentare verfassten, aber nur sehr selten daraus ein Dialog entstand. Im Gegensatz zu den Lernprotokollen, entwickelte sich beim Kommentieren ein gemeinsamer Stil. Ausführliche Kommentare zu Beginn des Semesters wirkten sich positiv auf Elaboration und Organisation der nachfolgenden Lernprotokolle aus. Andererseits führten gute Bewertungen des Partners zu einer Verringerung des Ausmaßes der Reflexion über das eigene Lernen. Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass die Studierenden relativ häufig in den Protokollen Fragen an ihren Partner stellten (Fragen als kognitive Strategie), aber selten Fragen zum Protokoll in ihren Kommentaren formulierten (Fragen als metakognitive Strategie).

Als wichtig erwies sich, wie die in Berthold (2006) geschilderte empirische Untersuchung zeigt, dass im Lerntagebuch Reflexionen sowohl auf kognitiver als auch auf reflexiver Ebene stattfinden. Entwickelt wurden

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

zunächst Prompts (d.h. Fragen oder Aufforderungen, die in Verbindung mit einem Lerninhalt stehen und eine Lernaktivität auslösen), um kognitive und reflexive (= metakognitive) Aktivitäten³⁴ beim Schreiben eines Lerntagebuchs zu induzieren. Ziel war die Förderung des Verstehens und des längerfristigen Behaltens des Lernstoffes bei Psychologiestudenten. In dem daraufhin durchgeführten einfaktoriellen Experiment mit vier Gruppen (kognitive Prompts, reflexive Prompts, kombinierte Prompts, d.h. kognitive und reflexive Prompts, ohne Prompts) zeigte sich, dass Lernende mit kognitiven oder mit kombinierten Prompts gegenüber der Kontrollgruppe signifikant besser abschnitten in Bezug auf (1) das Ausmaß kognitiver und reflexiver Lernaktivitäten im Lerntagebuch, (2) den Lernerfolg in einem unmittelbaren Verstehenstest und in einem Behaltenstest nach sieben Tagen. Die Gruppe mit reflexiven Prompts zeigte zwar ein hohes Maß an reflexiven Aktivitäten im Lerntagebuch, unterschied sich aber im Lernerfolg nicht von der Kontrollgruppe. Berthold (2006:210) zieht daraus den Schluss, dass reflexive Aktivitäten gemeinsam mit kognitiven Aktivitäten ausgeführt werden müssen, um positive Auswirkungen auf den Lernerfolg zu erzielen. Schwonke et al. (2005) entwickelten die computergestützte Lernumgebung eHelp, in der Studierenden als Ergänzung zu einem Seminar Lernprotokolle schrieben. Zentrale Komponente war ein Arbeitsbereich, in dem Lernprotokolle verfasst und editiert werden konnten. Weitere Programmkomponenten unterstützten die Studierenden: Modus „Modelling“ (Mitverfolgen der Entstehung eines prototypischen Lernprotokolls und damit verbundener Denkprozesse in Einzelschritten), Modus „Strukturierung“ (Anregungen zu einer systematischen Materialsammlung sowie zur Organisation und Elaboration relevanter Aspekte des Lehrstoffs),

³⁴ Beispiel für kognitive Prompts: „Welche Beispiele fallen Ihnen ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?“, Beispiel für reflexive Prompts: „Welche Punkte habe ich noch nicht verstanden?“.

adaptive Bearbeitungshinweise (auf Basis einer Selbstanalyse zu bisherigen Lern- und Arbeitsgewohnheiten Anregung der Anwendung kognitiver und metakognitiver Lernaktivitäten beim Schreiben der Lernprotokolle), integrierter Dateiübertragungsmechanismus (Austausch und wechselseitige Beurteilung von Lernprotokollen mit anderen Lernpartnern im Rahmen einer virtuellen Lerngemeinschaft), Informationsbereich (Infoseiten zu instruktionalen Zielen des Lernprotokollansatzes, Fragebogen zur Selbsteinschätzung bisheriger Lern- und Arbeitsgewohnheiten, Sammlung mit „echten“ Lernprotokollen, Visualisierung externalisierter kognitiver Prozesse beim Anfertigen eines fiktiven Lernprotokolls). In einem Experiment mit Studierenden der Psychologie wurde die Auswirkung von adaptiven Prompts auf die Beurteilung der Nützlichkeit der dargebotenen Prompts untersucht. Die Teilnehmer bearbeiteten zunächst einen in eHELp integrierten Lernstrategiefragebogen und fertigten anschließend zu einem Lehrtext im Editor von eHELp ein erstes Lernprotokoll an, das sie unter einer der folgenden experimentellen Bedingungen revidierten:

1. ohne Prompts: die Studierenden sollten ihr Lernprotokoll überarbeiten, erhielten aber keine Prompts;
2. zufällige Prompts (Kontrollgruppe): den Studierenden wurden zufällig ausgewählte Prompts dargeboten;
3. adaptive Prompts: die Studierenden erhielten Prompts zu Lernstrategien, von denen sie im Lernstrategiefragebogen angegeben hatten, dass sie sie relativ selten einsetzen.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernprotokolle durch die Darbietung von adaptiven Prompts (im Gegensatz zu zufälligen Prompts) ein höheres Ausmaß an Metakognition aufwiesen. Teilnehmer mit adaptiven Prompts erzielten im Verständnistest eine höhere Gesamtbewertung als die Kontrollgruppe; im Wissenstest war die höhere Gesamtbewertung der Teilnehmer mit adaptiven Prompts nicht signifikant. Das Ausmaß an

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Elaboration war in den Lernprotokollen von Teilnehmern mit adaptiven Prompts geringer als bei Lernprotokollen mit zufälligen Prompts. Adaptive Prompts wurden allerdings von den Teilnehmern als deutlich nützlicher für die Überarbeitung der Lernprotokolle beurteilt (vgl. Schwonke et al. 2005: 49-51).

Projekt „Das Lerntagebuch als Mittel zur formativen Diagnostik von schulischen Lernstrategien“ (2007-2009)

Unter der Leitung von Alexander Renkl, Matthias Nückles, Rolf Schwonke und Lars Holzäpfel fand an der Universität Freiburg (Abteilung Pädagogische Psychologie) vom 01.01.2007 bis 31.12.2009 das Projekt „Das Lerntagebuch als Mittel zur formativen Diagnostik von schulischen Lernstrategien“³⁵ statt, das folgende Ziele verfolgte: Validierung der Lerntagebuchmethode zur Lernstrategiediagnose, Entwicklung und Evaluation eines Diagnose- und Rückmeldewerkzeugs für Lehrer und Entwicklung eines Lehrertrainings zum Einsatz des Werkzeugs und Durchführung einer feldexperimentellen Wirkungsstudie. Ergebnisse wurden u.a. publiziert in Holzäpfel et al. (2009a und b), Nückles/Renkl (2009) und Holzäpfel et al. (2010).

Holzäpfel et al. (2009b) haben zwei Forschungsfragen in den Blick genommen:

1. Inwieweit können Schüler durch Prompts dazu aufgefordert werden, Lernstrategien anzuwenden,

³⁵ Vgl. Projektseite im Internet http://www.psychologie.uni-freiburg.de/einrichtungen/Paedagogische/Projekte/LS_Lerntagebuch/mainframe.htm sowie Projektbeschreibung unter http://www.landesstiftung-bw.de/themen/webbilder/projektbeschreibungen_aussendarstellung_071197.pdf.

2. Kann durch die Häufigkeit und Qualität der gezeigten Lernstrategien der Lernerfolg vorhergesagt werden? (vgl. Holzäpfel et al. 2009b:659).

Zur ersten Forschungsfrage wurde eine Untersuchung in zwei Parallelklassen durchgeführt. Klasse 9A erhielt zunächst allgemeine Prompts, dann spezifische Prompts. Klasse 9B bekam zunächst spezifische Prompts, dann allgemeine Prompts (sog. „within-Design“). Durch eine Spezifizierung der Prompts wurden zwar mehr Elaborationen und mehr Organisationsstrategien angewendet, die insgesamt wenig eingesetzte Metakognition wurde hingegen durch eine Spezifizierung der Prompts nicht erhöht. In Bezug auf die Qualität der eingesetzten Lernstrategien zeigten sich keine Veränderungen (vgl. Holzäpfel et al. 2009b: 661, Holzäpfel et al. 2010).

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde in 10 Realschulklassen über einen Zeitraum von sechs Wochen ein Lerntagebuch mit jeweils einem Eintrag pro Woche angefertigt. Untersuchungsinstrumente waren ein Vorwissenstest, SELLMO-Fragebogen zur Erhebung der Lern- und Leistungsmotivation, Interviews mit ausgewählten Schülern in der fünften Woche, Nachtest. Die Auswertung ergab, dass die im Lerntagebuch erfassten Lernstrategien den Lernerfolg teilweise vorhersagen konnten. Zwischen dem Einsatz von Organisations- und Elaborationsstrategien und der Leistung im Nachtest zeigten sich kleine und mittlere Zusammenhänge; die Wiederholungsstrategie korrelierte nur hinsichtlich der Quantität der eingesetzten Lernstrategien mit den Werten im Nachtest. In Bezug auf die Metakognition zeigten sich keine Zusammenhänge (vgl. Holzäpfel et al. 2009b: 662).

In einer weiteren Untersuchung sollten Studierende in zwei Seminaren über ein Semester hinweg wöchentlich einen Lerntagebucheintrag verfassen (vgl. Nückles/Renkl 2009:25). Die Teilnehmer eines Seminars erhielten eine Anleitung mit Leitfragen:

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

- Wie können Sie die aus Ihrer Sicht zentralen Punkte und ihre Zusammenhänge mit eigenen Worten wiedergeben?
- Welche Beispiele fallen Ihnen ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?
- Welche wichtigen Inhalte haben Sie richtig gut verstanden?
- Welche zentralen Inhalte haben Sie noch nicht verstanden?
- Welche Episoden in der Seminarstunde (zum Beispiel Referat einer Kommilitonin, Plenumsdiskussion, Gruppenarbeit) könnten Sie nochmals vor Ihrem inneren Auge rekapitulieren, um Verständnisschwierigkeiten aufzulösen?
- Welche weiteren Möglichkeiten gibt es, die Ihnen helfen könnten, Ihre Verständnisschwierigkeiten zu klären (zum Beispiel nochmaliges Lesen der Seminartexte, im Internet recherchieren, Dozenten fragen)?

Die Teilnehmer des anderen Seminars erhielten eine unspezifische Anleitung ohne Leitfragen. In der ersten Seminarhälfte zeigten die Studierenden mit Leitfragen mehr Lernstrategien im Lerntagebuch und erzielten einen höheren Lernerfolg als die Studierenden ohne Leitfragen. In der zweiten Seminarhälfte zeigten die Studierenden ohne Leitfragen einen deutlichen Aufwärtstrend im Hinblick auf die im Lerntagebuch eingesetzten Lernstrategien und den Lernerfolg, während die Studierenden mit Leitfragen einen deutlichen Abwärtstrend verzeichneten. Nückles/Renkl (2009:25) interpretieren den Befund folgendermaßen: „Mit zunehmender Erfahrung im Schreiben des Lerntagebuchs verloren die Leitfragen offenbar ihre unterstützende Wirkung und hemmten vielmehr den erfolgreichen Strategieinsatz, weil die Studierenden nun selbst gesteuert ihre Einträge verfassten und daher die wöchentliche Anleitung mit den Leitfragen als Fremdsteuerung erlebten.“






Dissertation von Bartnitzky (2004)






Jens Bartnitzky (2004) hat in seiner Dissertation ein von ihm entwickeltes Lerntagebuch-Konzept zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation in der Grundschule mittels einer Interventionsstudie evaluiert. Dabei formulierte er das Ziel des Lerntagebuchs folgendermaßen: „Es soll also die Bereitschaft zu solchem Verhalten gefördert werden, das einen Lernzuwachs mit sich bringt und dessen treibende Kraft primär in dem Affekt liegt, der unmittelbar durch Erfolg bzw. Misserfolg ausgelöst wird“ (Bartnitzky 2004:23). Das Lerntagebuch bestand aus drei Kernelementen, die eng miteinander verbunden sind (vgl. Bartnitzky 2004:33-36):






1. dem Lernbogen: Er wird direkt nach der Arbeit an einer selbst gewählten Aufgabe ausgefüllt (möglichst ca. drei Mal pro Woche). Das Kind trägt ein, was es schaffen wollte und beantwortet Fragen durch Ankreuzen einer durch Symbole visualisierten Skala (vgl. Abbildung 8):

Name: _____ Datum: _____






Das wollte ich schaffen: _____

Wie schwer war das für mich?     

Wie sehr habe ich mich angestrengt?     

Habe ich geschafft, was ich wollte?     

Warum? *Weil* _____

Wie fühle ich mich jetzt?     

© Entwurf von Jens Bartnitzky (Universität Dortmund), Corinna Seibring und Sonja Tempran (beide Heekerschule Essen). Grafiken von Katrin Sarholz

Abbildung 8: Lernbogen (aus: Bartnitzky 2004:34)



2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

2. Lernkonferenz: Sie bietet den Kindern und der Lehrperson (mindestens einmal pro Woche) die Möglichkeit, über die Lernbögen, die Rückblicke sowie die Arbeit an den Aufgaben zu sprechen.
3. Rückblick: Alle ein bis zwei Wochen schauen die Kinder auf ihre Arbeit in dem entsprechenden Zeitraum zurück und bewerten diese anhand von sechs Leitfragen, wobei die Kinder nicht alle Fragen beantworten müssen, sondern eine oder zwei Fragen auswählen können (vgl. Abbildung 9):



Rückblick

Du hast in der letzten Zeit an vielen Aufgaben gearbeitet.

viel anstrengen - wenig anstrengen

1. Bei welchen Aufgaben hast du dich viel angestrengt?
Hast du dabei geschafft, was du wolltest?
Erzähle dazu. 
2. Bei welchen Aufgaben hast du dich wenig angestrengt?
Warum war das so? 

zufrieden - unzufrieden

3. Warst du am Ende zufrieden mit deiner Arbeit?
Bei welchen Aufgaben war das so?
Erzähle dazu. 
4. Warst du am Ende unzufrieden mit deiner Arbeit?
Bei welchen Aufgaben war das so?
Erzähle dazu. 

was ich mir vornehme...

5. Was hast du dir beim letzten Mal vorgenommen?
Erzähle dazu.
6. Was nimmst du dir für die nächste Zeit vor?
Bis wann?

© Entwurf von Jens Bartnitzky (Universität Dortmund), Cornma Seibring und Sanja Tempran (beide Heckererschule Essen), Grafiken von Katrin Sarholz

Abbildung 9: Wochenrückblick (aus: Bartnitzky 2004:35)

Die Schülerinnen und Schüler sollten erkennen, dass man öfter Erfolg hat, wenn man sich anstrengt sowie dass man besonders zufrieden mit seiner

Arbeit ist, wenn man bei schwierigen Aufgaben Erfolg hatte und besonders unzufrieden, wenn man zu einfache Aufgaben gewählt hat oder Misserfolg hatte.

In Bezug auf die Schüler wurden zwei allgemeine Hypothesen formuliert, die im weiteren Verlauf der Arbeit operationalisiert wurden:

„(1) Kinder, die im Unterricht mit dem Lerntagebuch arbeiten, das in dieser Untersuchung eingesetzt wird, lernen Gesetzmäßigkeiten der Leistungsmotivation kennen.

(2) Wenn Kinder Gesetzmäßigkeiten der Leistungsmotivation kennen lernen, werden sie beginnen, diese für sich zu nutzen und infolgedessen motivational günstigere Einstellungen und Verhaltensweisen übernehmen.“ (Bartnitzky 2004:37)

Die allgemeinen Hypothesen in Bezug auf den Unterricht und die Lehrer lauteten:

„(1) Wenn im Unterricht mit dem Lerntagebuch gearbeitet wird, treten verschiedene Aktivitäten, die damit im Zusammenhang stehen, gehäuft auf.

(2) Wenn im Unterricht mit dem Lerntagebuch gearbeitet wird, verändert sich die Einstellung der Lehrerin oder des Lehrers zu den Leistungen der Kinder in einer Weise, die hier als günstig beurteilt wird.“ (Bartnitzky 2004:38)

Eingesetzt wurde das Lerntagebuch in elf dritten Klassen mit 193 Kindern über einen Zeitraum von etwa drei Monaten. Als Kontrollgruppe dienten elf Parallelklassen mit 163 Kindern. Zwei der Interventionsklassen (25 Kinder) arbeiteten (auf eigenen Wunsch) während des gesamten Schuljahres mit dem Lerntagebuch; zwei Parallelklassen mit 22 Kindern dienten als Kontrollgruppe. Als Erhebungsinstrumente wurden eingesetzt: ein Schülerfragebogen (Einsatz zu verschiedenen Zeitpunkten), die Lerntagebücher (ein Teil der Lernbögen und Rückblicke wurde quantitativ und qualitativ ausgewertet) und ein Lehrerfragebogen. Die ausführlich dokumentierte und diskutierte empirische Studie kommt zu keinen systematischen Unterschieden zwischen den Entwicklungen der Lern- und Leistungsmotivation in

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

der Interventionsgruppe und in der Kontrollgruppe, d.h. es konnte keine der Hypothesen bestätigt werden³⁶.

Dissertation von Zeder (2006)

Andrea Zeder hat in ihrer Dissertation den Einsatz des Lerntagebuchs (hier: Lernjournal) im Lernbereich „Wirtschaft und Gesellschaft“ (W&G) in kaufmännischen Berufsschulen in der Schweiz untersucht. Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Lernjournalforschung hat sie ein Konzept für ein Lerntagebuch für diesen Bereich ausgearbeitet und dieses in der Praxis erprobt und evaluiert. Die Forschungsfrage lautete „Wie muss ein Lernjournal im Lernbereich Wirtschaft und Gesellschaft an kaufmännischen Berufsschulen ausgestaltet und eingesetzt werden, damit die metakognitiven und fachlichen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden können“ (Zeder 2006:1).

Bezeichnet wurde das Lerntagebuch als Reflexionsheft, um deutlich zu machen, dass die Lernenden schriftlich reflektieren sollen (Zeder 2006:221). Die Reflexionshefte waren strukturiert, d.h. bei jedem Reflexionshefteinsatz kam einer von vier verschiedenen Fragenkatalogen zum Einsatz, die all ca. zwei DIN A4-Seiten lang waren sowohl geschlossene Fragen (Mehrfachauswahl; Fünferskala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) und offene Fragen umfassten. Diese sollten zunächst individuell ausgefüllt werden, dann aber in den Gruppen diskutiert werden. Nach dem Austausch sollten die Lerner mit einem andersfarbigen Schreibstift Ergänzungen anbringen. Die Fragenkataloge hatten die folgenden inhaltlichen

³⁶ Leider bietet die Arbeit keinen umfassenden Literaturüberblick zu Lerntagebüchern. Der theoretische Teil der Dissertation von Bartnitzky besteht – neben der Einleitung – aus zwei Kapiteln: „(Lern-)Tagebücher“ (17 Seiten) und „Motivationale Voraussetzungen für Lernen und Leisten“ (10 Seiten).

Schwerpunkte (aus Platzgründen können an dieser Stelle nur die Teile der Fragenkataloge mit Fragebeispielen genannt werden).

- Fragenkatalog – Unterrichtsreflexion (vgl. Zeder 2006:225-227)
 - Teil A: Behandelte Lernstoff, z.B. „Welche sind die Kernpunkte des heute behandelten Lernstoffs?“ (Frage 1), „Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem neu behandelten Lernstoff und meinem Vorwissen?“ (Frage 2)
 - Teil B: Lern- und Arbeitsverhalten im Unterricht, z.B. „Ich habe mir während dem Unterricht Notizen gemacht“ (Mehrfachauswahl), „Begründung:“. (Frage 2)
- Fragenkatalog – Reflexion zur Unterrichtsvorbereitung (vgl. Zeder 2006:228-229), z.B. „Bei der Vorbereitung auf den W&G-Unterricht hatte ich mit folgenden Schwierigkeiten zu kämpfen“: „Verständnisprobleme“ (Mehrfachauswahl), „Hinausschieben“ (Mehrfachauswahl), „Fehlende Motivation“ (Mehrfachantwort), „Mangelnde Konzentration“ (Mehrfachauswahl), „Weiteres:“, „Worauf führe ich diese Schwierigkeit(en) zurück?“ (Frage 3).
- Fragenkatalog – Prüfungsvorbereitung (vgl. Zeder 2006:230-231)
 - Teil A: Prüfungsstoff, z.B. „Welche Teile des Prüfungsstoffs will ich besonders gründlich anschauen? Weshalb? Überfliegen Sie zur Beantwortung dieser Fragen den Prüfungsstoff.“ (Frage 3)
 - Teil B: Prüfungsvorbereitung und Verhalten während der Prüfung, z.B. „Erstellen Sie einen detaillierten Zeitplan für die anstehende Prüfung. Halten Sie darin neben den Terminen für die Prüfungsvorbereitung auch weitere schulische, betriebliche und private Aktivitäten fest. Bitte notieren Sie nicht nur, wann Sie auf die kommende Prüfung lernen wollen, sondern geben Sie auch an, was Sie konkret lernen möchten (z.B. Theorie S. X bis Y lesen,

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung des Kapitels XY schreiben, Übung Nr. XY lösen etc.)“ (Frage 2).

- Fragenkatalog – Prüfungsanalyse (vgl. Zeder 2006:232-233)
 - Teil A: Prüfungsergebnis, z.B. „Erzielte Note:.....“, „Ich bin mit dem Ergebnis zufrieden“ (Mehrfachauswahl), Frage 1)
 - Teil B: Prüfungsvorbereitung und Verhalten während der Prüfung, z.B. „Ich habe mich an den vor der Prüfung erstellten Zeitplan gehalten“ (Mehrfachauswahl), „Wie und weshalb bin ich vom Zeitplan abgewichen?“ (Frage 2)
 - Teil C: Zielsetzungen für zukünftige Prüfungen, „Welche Ziele setze ich mir für zukünftige Prüfungen? Wie gehe ich vor, um diese Ziele zu erreichen (Massnahmen)?“ (Tabelle mit zwei Spalten: „Ziele“ und „Massnahmen“)

Nach einer Einführung in die Reflexionsheftnutzung wurde das Reflexionsheft in den Unterricht integriert, d.h. die Lernenden erhielten während des Unterrichts (einmal wöchentlich ca. 20 Minuten) Gelegenheit, die entsprechenden Fragenkataloge auszufüllen. Mindestens drei Mal pro Semester wurde das Reflexionsheft von der Lehrkraft eingesehen und anhand eines Kriterienrasters (vgl. Zeder 2006:240f.) beurteilt.

Durchgeführt wurde die Untersuchung in drei Klassen: In einer Klasse führten die Lernenden fast wöchentlich schriftliche Reflexionen, in einer zweiten Klasse wurden zusätzlich zu den schriftlichen Reflexionen Gespräche in Lerngruppen geführt und die dritte Klasse diente als Kontrollklasse. Als Erhebungsinstrumente wurden eingesetzt: Selbsteinschätzungsfragebogen (Erfassung der metakognitiven Kompetenzen in einer Vorher-/Nachhermessung), Noten (Erfassung der fachlichen Kompetenzen in einer Vorher-/Nachhermessung), schriftliche Zusatzbefragung, Interviews, Analyse der Lerntagebücher. In Bezug auf die

Entwicklung der metakognitiven Kompetenzen (metakognitives Wissen, metakognitive Fähigkeiten, Lernstrategienrepertoire) zeigte sich bei den Lernenden, die ein Reflexionsheft führten, keine positivere Entwicklung als bei den Lernenden, die kein Reflexionsheft führten. Ebenso wenig entwickelten sich die metakognitiven Kompetenzen von Lernenden, die sich zusätzlich zur individuellen Reflexion in Lerngruppen austauschten, positiver als diejenigen von Lernenden, die nur individuell reflektierten. In Bezug auf die fachlichen Kompetenzen hat sich lediglich der Notenschnitt im Teilgebiet Rechnungswesen bei den Lernenden Reflexionshefteinsatz positiver entwickelt als bei den Lernenden der Kontrollklasse. Ansonsten lassen sich keine positiveren Effekte bei der Gruppe mit Reflexionsheft nachweisen. Auch bei der Klasse mit kooperativer Reflexion zeigt sich keine positivere Entwicklung der fachlichen Kompetenzen als bei der Klasse mit individueller Reflexion. Die Auswertung der schriftlichen Zusatzbefragung und der teilstrukturierten Interviews ergab, dass der Reflexionshefteinsatz (insbesondere in der Klasse mit Gesprächsaustausch) den Lernenden kaum gefallen hat und die meisten Lernenden den Einsatz eines Reflexionshefts für den Lernerfolg im Lernbereich W&G als eher unbedeutend einschätzten. Die Mehrheit der Lernenden war der Meinung, dass das Reflexionsheft weniger oft oder gar nicht hätte eingesetzt werden sollen; die übrigen Lernenden fanden die Einsatzhäufigkeit gerade richtig. Die Rückmeldungen der Lehrkraft beurteilten die Lernenden der Klasse mit individueller Reflexion tendenziell eher als nützlich als die Lernenden der Klasse mit kooperativer Reflexion. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in beiden Klassen wären nicht bereit gewesen, das Reflexionsheft weiterhin zu führen. Die Lehrperson hielt den Einsatz des Reflexionshefts zwar für eher wichtig, allerdings gab sie auch an, dass das Reflexionsheft zu oft eingesetzt wurde und der Zeitaufwand zu groß war. Ihrer Meinung nach sollte das Reflexionsheft pro Semester nur zwei bis drei Mal eingesetzt werden, und

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

die Fragenkataloge müssten stärker auf Unterrichtsinhalt und -methodik abgestimmt werden. Ferner bevorzugt die Lehrperson individuelle Kooperationen. Auch wenn fast keine der Hypothesen von Zeder bestätigt werden konnte, so zeigte sich dennoch, dass einzelne Lernende ihre metakognitiven und/oder fachlichen Kompetenzen ausbauen konnten. Den entscheidenden Erfolgsfaktor bei der Arbeit mit Lerntagebüchern liegt ihrer Meinung nach in der Motivierung der Lernenden: „Es gilt deshalb weiter zu überlegen, wie Schülerinnen und Schüler zum Reflektieren motiviert werden können“ (Zeder 2006:481).

Dissertation von Wrana (2006)

Daniel Wrana wählte einen völlig anderen Ansatzpunkt für seine Studie: „Die Analysen fanden im Rahmen eines poststrukturalistischen Ansatzes in Theorie und Forschung der Weiterbildung statt. Sie nahmen wesentlich Bezug auf Foucaults Analytik der Gouvernementalität und die Methodologie der Diskursanalyse“ (Wrana 2006:3).

Untersucht wurden zwölf Lerntagebücher (insgesamt über 1200 Seiten), die über einen Zeitraum von einem Jahr begleitend zu einem Weiterbildungsstudiengang geführt worden sind, der Formen des selbstgesteuerten Lernens zum Inhalt hatte. Die Hälfte der Teilnehmer waren professionelle Weiterbildner (z.B. Kursleiter von Volkshochschulen, Leiter von Akademien, freiberuflich arbeitende Dozenten), die den Studiengang berufsbegleitend absolvierten; die andere Hälfte waren Studierende des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung in der Studienendphase, für die der Studiengang eine praxisorientierte Berufseinführung bieten sollte. Einbezogen wurden Teilnehmer des ersten und des zweiten Jahrgangs. Als Lerntagebuch erhielten die Teilnehmer des Studiengangs ein DIN A5-Schreibbuch, das mit ihrem Namen versehen war und leere, karierte Seiten

enthielt. Wrana (2006:164-165) beschreibt die weitere Ausgestaltung des Lerntagebuchs folgendermaßen:

„Eingeführt wurde das Journal von der Leitung in etwa so: ‚Wenn Sie Ihr Lernjournal vor sich haben, zeichnen Sie einen Strich in der Mitte der Seite. Notieren Sie bitte links des Strichs ihre Beobachtungen an sich oder andern – was geschieht – und rechts davon ihre eigenen Gedanken, Reflexionen und Kommentare.‘ Damit wurde den Lernenden eine Differenz nahegelegt, nämlich einen Unterschied zu machen zwischen dem Berichten und dem Reflektieren des Lerngeschehens. Außerdem hat die Leitung während der Präsenzphasen hin und wieder gebeten, zu einer Frage, einem Thema oder einer Lernerfahrung einen Eintrag ins Lernjournal zu machen. Weitere Vorgaben für das Führen des Lernjournals wie Fragenkataloge oder Leittraster gab es – anders als in vielen anderen Ansätzen (...) – nicht; auch wurde das Lernjournal weder begutachtet noch bewertet. Die Teilnehmer/-innen sollten das Führen ihres Journals und damit ihre reflexiven Praktiken selbst gestalten können.“

Analysiert wurden vor allem Formen des Selbstbezugs und der Selbstbeschreibung, d.h. es wurde versucht zu ermitteln, „was geschieht, wenn Subjekte sich auf sich selbst zurückbeugen“ (Wrana 2006:4). Dazu wurden zunächst die zeitliche und räumliche Verteilung des Schreibens und die Thematiken in den Lerntagebüchern quantifiziert. Anschließend wurde mit Hilfe von text- und gesprächslinguistischem Instrumentarium an ausgewählten Themen der sog. Prozess der Problematisierung nachgezeichnet sowie die Frage als reflexive Praktik fokussiert. Wrana kommt u.a. zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Das Moment der Selbstoptimierung und der Selbstkontrolle ist in den Lerntagebüchern kaum nachweisbar. In Bezug auf an sich selbst gestellte Fragen finden sich nur in vier Lerntagebüchern eine Praxis, das eigene Ich in Frage zu stellen (14 Fragen im Gesamtkorpus von 2700 Äußerungen: „Das bedeutet aber nicht, dass das Lernjournal ‚nicht funktioniert‘. Es bedeutet lediglich, dass die Lernenden sich dem an sie gerichteten Anspruch entziehen und das Journal auf andere Weise gebrauchen“ (Wrana 2006:245).
- Eine reflexive Haltung zum eigenen Lernprozess ist nur in wenigen Lerntagebüchern sichtbar, d.h. die beobachteten Selbstpraktiken sind

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

ungleich verteilt. Daraus zieht Wrana den Schluss, dass das Lerntagebuch zwar einen Raum für Selbstpraktiken schafft und sie eventuell wahrscheinlicher macht, das Lerntagebuch aber nicht die Ursache dafür sein kann, denn ansonsten müssten sich diese Praktiken bei allen Teilnehmern finden: „Es bevorteilt diejenigen, die ohnehin schon über stark ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen. Wenn Weiterbildung diese Zusammenhänge nicht in Betracht zieht, läuft sie Gefahr, nicht mehr Teilhabe an Gesellschaft zu ermöglichen, sondern Mechanismen des sozialen Ausschlusses zur Verfügung zu stellen“ (Wrana 2006:245-246).

Dissertation von Merziger (2007)

Petra Merziger befasst sich in ihrer Dissertation mit der Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojektes wurden zwei Lerngruppen der gymnasialen Oberstufe begleitet. In einem Grundkurs Mathematik wurden Lerntagebücher eingesetzt, im Deutschunterricht wurde mit Kompetenzrastern gearbeitet. Die beteiligten Lehrpersonen haben in drei Workshops die Feedbackinstrumente ausgewählt und an ihre Lerngruppen angepasst.

Folgende Forschungsfragen wurden formuliert (vgl. Merziger 2007:16-17):

1. Welche Verhältnisbestimmungen von Selbstregulation und Fremdregulation im Fach lassen sich bei einzelnen Schülern rekonstruieren?
2. Wie wirkt sich der Einsatz bestimmter Feedbackinstrumente auf die Entwicklung selbst regulierten Lernens im Fach aus?
3. Welche Bedeutung kommt Lerntagebüchern und Kompetenzrastern für die Entwicklung selbst regulierten Lernens zu?

Das Lerntagebuch diente der Ergänzung zu den Tafelmitschriften in den Schülerheften. Es sollte den Lernenden helfen, wichtige Inhalte,

übersichtlich zu strukturieren und damit die Klausur- und Abiturvorbereitung zu verbessern. Des Weiteren sollten sie darüber nachdenken, wo Probleme liegen und was ihnen hilft Mathematik (noch besser) zu lernen. Bei dem Lerntagebuch handelte es sich um ein DIN A5-Heft, in das die Schülerinnen und Schüler nach jeder Mathematik-(doppel)stunde bzw. später nach jeweils einer Woche (nach drei Mathematikstunden) Einträge vornehmen sollten. Berücksichtigt werden sollten folgende Aspekte: „Das war heute wichtig“, „Das habe ich nicht verstanden“, „Daran muss ich noch denken“ (Merziger 2007:97). Nach einer Probephase, in der das Lerntagebuch verpflichtend war, konnte es auf freiwilliger Basis von den Schülern weitergeführt werden.

Als Erhebungsinstrumente des qualitativen Forschungsdesigns kamen Interviews mit den Schülern und Lehrkräften, Arbeitsgespräche der Lehrkräfte sowie Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. In Bezug auf die Verhältnisbestimmungen von Selbstregulation und Fremdregulation im Fach (Forschungsfrage 1) hat Merziger (2007:325-329) durch Fallvergleich und Fallkontrastierung eine Typenbildung vorgenommen und sechs Typen unterschieden :

- Typ 1: Abhängigkeit von Fremdregulation
- Typ 2: flexible Anpassung an Fremdregulation
- Typ 3: Dominanz der Selbstregulation unter Verweigerung der Fremdregulation
- Typ 4: ungeplantes Zusammenspiel von Selbstregulation und Fremdregulation
strukturiertes Zusammenspiel von Selbstregulation und Fremdregulation
- Typ 5: strukturiertes Zusammenspiel von Selbstregulation und Fremdregulation
- Typ 6: reflexives Zusammenspiel von Selbstregulation und Fremdregulation

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Zur Auswirkung der Arbeit mit den Feedbackinstrumenten auf die Entwicklung selbst regulierten Lernens (Forschungsfrage 2) wurden basierend auf der Typisierung von Lernvorstellungen individuelle Entwicklungen herausgearbeitet, die folgende typische Merkmale aufwiesen:

„Es handelt sich in allen Fällen einerseits um eine Aufwertung und Stärkung der jeweils schwächer ausgeprägten Seite von Selbst- und Fremdregulation und andererseits um eine Zunahme der Integration beider Seiten. In Fällen, die der Fremdregulation eine übermäßige Bedeutung zumessen, wird die Selbstregulation gestärkt, und in Fällen, die eine Dominanz der Selbstregulation zeigen, wird die Nutzung von Fremdregulation gestärkt.“
(Merziger 2007:330)

Folgende fünf Entwicklungstypen charakterisieren diese Muster (vgl. Merziger 2007: 330-331):

1. Von einer „Abhängigkeit von Fremdregulation“ zur „flexiblen Anpassung an Fremdregulation“
2. Von einer „Abhängigkeit von Fremdregulation“ zum „ungeplanten Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation“
3. Von einer „flexiblen Anpassung an Fremdregulation“ zum „strukturierten Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation“
4. Von einer „Dominanz der Selbstregulation unter Verweigerung der Fremdregulation“ zum „strukturierten Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation“
5. Vom „ungeplanten Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation“ zum „strukturierten Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation“

Zur Bedeutung von Lerntagebüchern für die Entwicklung selbst regulierten Lernens werden die Unterstützungsleistungen in folgenden Bereichen zusammengefasst:

- **Lernstrategien:** Das Lerntagebuch stellte im Mathematikunterricht einen Freiraum für die Entwicklung der Lernstrategien bereit, der von den Lernenden eigentätig genutzt werden musste und auch genutzt wurde. Sie konnten so Strategien erproben, die sie für ihr Lernen als hilfreich erachteten. Durch die Rückmeldungen der Fachexpertin konnte die individuelle Vorbereitung auf das Abitur gezielt verbessert werden.
- **Lernprozessüberwachung:** Das Lerntagebuch bringt die Lernenden regelmäßig dazu, sich mit ihrem Mathematiklernen auseinanderzusetzen: „Die Schüler/innen nutzen diese Aufforderung zur Reflexion und profitieren dabei insbesondere von den vorgegebenen Fragen“ (Merziger 2007:334).
- **Selbstaktivierung:** Das Lerntagebuch ermöglicht den Lernenden eine aktivere Rolle beim Lernen, die sie auf der Basis von strukturierenden Vorgaben selbst gestalten können.

Anhand von drei ausgewählten Entwicklungsmustern zeigt Merziger (2007:335-337) des Weiteren, wie sich die Nutzung des Lerntagebuchs nach Typen spezifizieren lässt. Aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung zieht Merziger die Schlussfolgerung, dass „der Einsatz von Lerntagebüchern insbesondere in Fächern, in denen Schüler/innen der Fremdregulation große Bedeutung beimessen, zur Entwicklung selbstregulierten Lernens beitragen kann“. Als Beispiele für solche Fächer werden die naturwissenschaftlichen Fächer genannt, und zwar insbesondere die Physik und Chemie.

Dissertation von Pachner (2009)

Anita Pachner (2009) führte eine Interventionsstudie durch, in der ein direktes Training von Strategien des selbst gesteuerten Lernens verglichen wurde mit der indirekten Anregung zum selbst regulierten Lernen mit Hilfe eines Lerntagebuchs. Integriert wurden die Interventionen in die

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

sechswöchige Lerneinheit „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Lernen“ des Seminars „Einführung in das Studium“. An der sechswöchigen Untersuchung nahmen Erstsemester einer Fachhochschule für angewandtes Management teil im Rahmen des Seminars „Einführung in das Studium“ teil. Die Erstsemester wurden nach dem Zufallsprinzip auf die drei Untersuchungsbedingungen verteilt, und zwar: „Lernstrategien“, „Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntagebuch“ und „Wissenschaftliches Arbeiten“ (Kontrollgruppe). Die Gruppe „Intervention“ erhielt ein Training, in dem theoretisches Wissen zu Lernstrategien (zu den sechs Themen „sich motivieren“, „Umgang mit Angst und Stress“, „Ziele setzen“, „Zeitmanagement – Zeitanalyse“, „Zeitmanagement – Zeitplanung“ und „Informationen bearbeiten“) direkt vermittelt und eingeübt wurde. Die Gruppe „Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntagebuch“ arbeitete mit einem standardisierten Lerntagebuch, die die regelmäßige Reflexion des eigenen Lernverhaltens, die Kontrolle des Lernfortschritts in Bezug auf den Lernstrategieinsatz sowie der effizienten Zeitnutzung zum Ziel hatte. Es enthielt Items zum Einsatz der Lernstrategien Anstrengung, Konzentration, Zeitmanagement, Lernumgebung, Zielsetzung und Planung, Selbstkontrolle, Regulation, zum Beispiel:

„Bitte nutzen Sie folgende Fragen, um über Ihr Lernen regelmäßig nachzudenken.

Kreuzen Sie dazu bitte an, inwiefern die folgenden Aussagen jeweils für Sie zutreffen.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
trifft	trifft	trifft	trifft	trifft	trifft
überhaupt	wenig	eher	eher	überwiegend	voll
nicht zu	zu	nicht zu	zu	zu	zu

Nach einzelnen Abschnitten halte ich inne, um zu überprüfen, 1 2 3 4 5 6
was ich gelernt habe

Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob 1 2 3 4 5 6
ich den Stoff wirklich verstanden habe.

Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, verändere ich 1 2 3 4 5 6

die Reihenfolge, in der ich die Teilbereiche bearbeite.
 Wenn ich merke, dass mein Vorgehen beim Lernen nicht erfolgreich ist, verändere ich es. 1 2 3 4 5 6
 Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben 1 2 3 4 5 6
 Ich ertappe mich dabei, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin.“ (Pachner 2009:188)

Des Weiteren gab es drei Fragen zur Lernzeit und zum Lernpensum:

„Wieviel Zeit haben Sie heute insgesamt mit Lernen verbracht? Stunden ___ Min. ___

Wieviel Zeit davon haben Sie effektiv gelernt? Stunden ___ Min. ___

Wieviel Prozent des Lernstoffs, den Sie sich für heute vorgenommen haben, haben Sie heute geschafft? ___%“ (Pachner 2009:189)

Die Studierenden sollten das Lerntagebuch möglichst regelmäßig am Ende jeder Lernsitzung bearbeiten. Ihnen stand eine Version des Lerntagebuchs zum Download auf einer Lernplattform zur Verfügung. Sie konnten das Lerntagebuch ausdrucken und auf Papier ausfüllen oder digital bearbeiten. Ein weiterer Bestandteil waren sog. Denkanstöße, die am Ende jeder Woche zum Download auf die Lernplattform eingestellt wurden. Dabei handelte es sich um wöchentlich wechselnde Anregungen in Form einiger kurzer Fragen zur Selbstevaluation der während der vergangenen Woche ausgefüllten Lerntagebücher. Beispiel für einen Denkanstoß:

„1. Wie viele Lerntagebücher haben Sie diese Woche bearbeitet?

2. Wenn Sie die Antworten in den Lerntagebüchern vergleichen, erkennen Sie dann eher...

- ... ein relativ gleichbleibendes Antwortmuster?

- ... eine Entwicklung, d.h. kontinuierliche Veränderung Ihres Antwortverhaltens in eine Richtung?

- ... ein relativ uneinheitliches Bild, was die Antworten betrifft?

3. Wie würden Sie das gefundene Muster interpretieren? Womit könnte es zusammenhängen? Wie erklären Sie es sich?“ (Pachner 2009:83)

Auf jeden eingereichten Denkanstoß bekamen die Studierenden ein Feedback durch die Kursleiterin, die vor allem motivierende Funktion haben sollte. Die Gruppe „Wissenschaftliches Arbeiten“, die als Kontrollgruppe fungierte, bearbeitete Aspekte und Aufgaben zur Einführung in die

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Lerninhalte zum selbst gesteuerten Lernen bzw. zu Lernstrategien wurden nicht angeboten.

Zu den quantitativen Daten (Fragebögen und Lerntagebücher) wurden sechs mehrteilige Hypothesen erhoben. Hypothese 2 betrifft das Lerntagebuch: Der Einsatz von Lernstrategien lässt sich fördern durch a) ein gezieltes Lernstrategietraining, b) eine systematische Anregung zur Selbstreflexion („Lerntagebuch“) (vgl. Pachner 2009:85).

Für die meisten Lernstrategien mussten beide Teile der Hypothese verworfen werden, wobei das Lernstrategietraining „dem Lerntagebuch tendenziell bezüglich der Förderung der Lernstrategien ‚Lernen mit Studienkollegen‘ und ‚Zusammenhänge des Lernstoffes untereinander und mit dem Vorwissen herstellen‘ überlegen“ war (Pachner 2009:128).

Zu den qualitativen Daten (Denkanstöße) wurden drei Fragestellungen formuliert (vgl. Pachner 2009:88):

1. Welche Chancen / welcher Nutzen ergibt sich jenseits des Lernstrategieeinsatzes individuell (subjektiv) durch das Lerntagebuch?
2. Wo sind besondere Lernzuwächse beim Lernstrategieeinsatz durch die Selbstreflexion mittels Lerntagebuch erkennbar?
- 3a. Welche spezifischen Herausforderungen im ersten Semester berichten die Studierenden bezüglich der Blended-Learning-Studienumgebung?
- 3b. Berichten die Nutzer über Schwierigkeiten im Umgang mit dem Lerntagebuch?

Die Auswertung erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse. In Bezug auf Fragestellung 1 wurde ein verbessertes Bewusstsein über das eigene Lernverhalten und das Formulieren von eigenen Lösungsansätzen bei Nicht-Erreichen der Lernziele festgestellt. Besondere Lernzuwächse beim Lernstrategieeinsatz durch Selbstreflexion mittels Lerntagebuch (Fragestellung 2) wurden am häufigsten für folgende Strategien angegeben:

„Zeitmanagement“ und „Zufriedenheit bezüglich der Lernzielerreichung“. In Bezug auf Fragestellung 3b wurde über folgende Schwierigkeiten im Umgang mit dem Lerntagebuch berichtet (jeweils eine bis drei Nennungen: Gewohnheitsmäßiges Ausfüllen, Pflichterfüllung, Verständnisprobleme bezüglich der Fragestellungen, Wiederholung der immer selben Fragen, Zusatzbelastung und Zeitaufwand (vgl. Pachner 2009:144).

Studie von Trüter (2008)

Claudia Trüter (2008) hat eine ähnliche Studie wie Bartnitzky (2004) bei dreizehn Schülerinnen und Schülern der Klasse 5/6 einer Förderschule durchgeführt. Ihre Fragestellung lautete: „Gelingt es durch den Einsatz eines Lerntagebuches, dass die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten der Leistungsmotivation erkennen und für sich nutzen?“ (Trüter 2008:17). Dies wird von ihr folgendermaßen operationalisiert:

„Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler:

- (1) erkennen die Schwierigkeit einer Aufgabe in Abhängigkeit zu den eigenen Fähigkeiten zu sehen (Zielsetzung),
- (2) eine Verbindung ziehen zwischen Erfolg oder Misserfolg und Aufgabenschwierigkeit oder Anstrengung (Kausalattribution),
- (3) den Zusammenhang zwischen Aufgabenschwierigkeit und Selbstbewertungsaffekt erleben (Selbstbewertung)“ (Trüter 2008:17)

Wie bei Bartnitzky (2004) bestand das Lerntagebuch aus Lernbogen, Wochenrückblick und Lernkonferenz. Der Lernbogen war gleich, enthielt aber statt fünf nur drei Ankreuzmöglichkeiten. Auch die Leitfragen für Wochenrückblick und Lernkonferenz wurden etwas modifiziert:

„Verbindung zwischen Anstrengung und Erfolg

1. Bei welchen Aufgaben hast du dich stark angestrengt?
2. Hast du dabei geschafft, was du wolltest?
3. Bei welchen Aufgaben hast du dich wenig angestrengt?
4. Warum war das so? Wie kam das?

Verbindung zwischen Zufriedenheit und Aufgabenschwierigkeit

2. Lerntagebücher im schulischen Fremdsprachenunterricht

5. Mit welchen Aufgaben warst du in der letzten Woche zufrieden?
6. Mit welchen Aufgaben warst du in der letzten Woche unzufrieden?

Zielsetzung

7. Was hast du dir beim letzten Mal vorgenommen?
8. Was nimmst du dir für die nächste Woche vor?“ (Trüter 2008:31)

Die Schülerinnen und Schüler wählten für den schriftlichen Rückblick diejenigen Fragen aus, die ihnen bedeutsam erschienen; die Lehrkraft orientierte sich bei der Leitung der Lernkonferenz an den Beobachtungen, den Aussagen der Lernenden und an den Leitfragen.

Vor und nach der Untersuchung wurde mittels eines Fragebogens die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler erhoben, um für jede Person ein Profil zu erstellen. Während es in den Bereichen Zielsetzung und Kausalattribution zu günstigeren Strategien kam, blieb der Bereich der Selbstbewertung unverändert, d.h. die Schülerinnen und Schüler brachten die Freude über das Erreichen eines Ziels nicht mit der Schwierigkeit der Aufgabe in Verbindung. Trüter schließt daraus, dass „die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann, indem Gesetzmäßigkeiten der Leistungsmotivation im Unterricht thematisiert werden. (...) Das Lerntagebuch stellt dafür eine Möglichkeit dar“ (Trüter 2008:50).

Schlussfolgerungen

Vorgelegt wurden insgesamt drei größere (auf drei bis fünf Jahre) angelegte Projekte, fünf Dissertationen und eine Studie. Da die bisher untersuchten Lerntagebücher heterogene Zielsetzungen verfolgten und unterschiedlich gestaltet waren, ist es schwierig, die Studien miteinander zu vergleichen oder aufeinander zu beziehen. Die meisten Untersuchungen sind quantitativ ausgerichtet und hypothesenüberprüfend angelegt. Dabei fällt auf, dass die aufgestellten Hypothesen oftmals nicht oder nur teilweise bestätigt werden

konnten (z.B. bei Bartnitzky 2004, Zeder 2006 und Pachner 2009). Dies weist darauf hin, dass es noch nicht genügend Forschungsergebnisse zu Lerntagebüchern gibt, die die Formulierung von Hypothesen ermöglichen. Nur zwei der präsentierten Untersuchungen waren überwiegend qualitativ angelegt (Warna 2006 und Merziger 2007).

Untersucht wurden Lerntagebücher in unterschiedlichen Schulformen und -stufen, von der Grundschule (Bartnitzky 2004), über die Förderschule (Trüter 2008), die berufliche Schule (Zeder 2006), allgemeinbildende Schulen (Projekt „Eigenständige Lernerinnen und Lerner“, Projekt „Das Lerntagebuch als Mittel zur formativen Diagnostik von schulischen Lernstrategien“, Merziger 2007) und die Hochschule (Projekt „Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens“, Wrana 2006, Pachner 2009). Die Lernbereiche waren dabei hauptsächlich Wissenserwerb und (mathematisches) Problemlösen. Beide Lernbereiche sind für den Fremdsprachenunterricht nur von begrenzter Relevanz, da es dort vor allem um den Aufbau sprachlicher Kompetenzen geht. Zudem ergibt sich für den Fremdsprachenunterricht die Besonderheit, dass das Lerntagebuch in der zu lernenden Sprache geführt wird bzw. werden kann. Empirische Untersuchungen von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht sind daher ein dringendes Desiderat. Aufgrund mangelnder Vorarbeiten sollte dabei zunächst an qualitativen Untersuchungen gearbeitet werden.

Fazit I

Tagebücher im persönlichen Bereich sind eine Textsorte der Alltagskommunikation, werden in der Regel spontan produziert und haben eine emotiv-expressive Funktion. Tagebücher sind nicht zwangsläufig monologisch und auch der Topos des Privaten muss verworfen werden. Tagebücher können somit in einen schulischen Bereich transferiert werden und weisen dann Besonderheiten auf, die anhand der sieben zuvor entwickelten Dimensionen zur Beschreibung von Tagebüchern erläutert wurden. Induktiv konnten aus den Tagebuchformen im schulischen Bereich vier Gruppen von Tagebüchern identifiziert werden: Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen, Tagebücher mit Fokus auf Kommunikation, Tagebücher mit Fokus auf Lernendem und Tagebücher mit Fokus auf andere(s).

Lerntagebücher sind Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen und lassen sich mit Hilfe von fünf Merkmalen charakterisieren und abgrenzen: Regelmäßigkeit, Chronologie, Subjektivität, Unmittelbarkeit und Reflexion von Lernprozessen. In Anlehnung an Bartnitzky (2004:6) wurde das Fremdsprachenlerntagebuch folgendermaßen definiert: Ein Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bzw. ein Fremdsprachenlerntagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält und reflektiert.

Obwohl der Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren stark angestiegen ist, gibt es nur wenige Fachartikel zu Fremdsprachenlerntagebüchern. Deshalb wurde auf einen ausschließlichen Fokus auf den Fremdsprachenunterricht im zweiten Kapitel verzichtet. Lerntagebücher können im Wesentlichen vier didaktische Zielsetzungen verfolgen, und zwar: Lernen lernen, Motivation/

Verantwortung, Schreiben lernen und Rückmeldung für den Lehrenden. Es gibt sehr unterschiedliche Konzeptionen von Lerntagebüchern, für die bisher noch keine überzeugende Kategorisierung vorgelegt werden konnte. Aus diesem Grund wurden die Ausgestaltungsmöglichkeiten von Lerntagebüchern anhand von fünf Parametern beschrieben:

1. Inhalt: Gegenstandsbereich, kognitive und metakognitive Ebene
2. Form: Medium, Sprache, Zeitpunkt der Eintragung, Umfang, Strukturierung
3. Kommunikation: Geheimhaltung, Gruppenarbeit, Feedback, Dialog, Dialektik
4. Beurteilung und Bewertung: Freiwilligkeit, Bewertung
5. Einbindung in den Unterricht: Einführung des Lerntagebuchs, Schreibzeit, unterrichtliche Begleitung

Die Definition des Fremdsprachenlerntagebuchs aufgreifend wurde das dialogische Lerntagebuch folgendermaßen definiert: Ein dialogisches Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bzw. ein dialogisches Fremdsprachenlerntagebuch wird von zwei oder mehreren Personen (zumeist von einem Lernenden und einem Lehrenden) geführt, wobei intendiert ist, dass jeder auf den vorangehenden Eintrag des anderen Bezug nimmt. Es besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen. Die Autoren tauschen sich über Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses aus subjektiver Sicht aus und reflektieren diese.

Den vielen Konzeptionen von Lerntagebüchern stehen nur wenige empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum gegenüber. Obwohl Lerntagebücher des Öfteren als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung eingesetzt wurden, gibt es bisher keine empirische

Fazit I

Arbeit, in der Fremdsprachenlerntagebücher als Untersuchungsgegenstand fokussiert wurden. Da der Forschungsstand insgesamt noch defizitär ist, sollte das Augenmerk zunächst auf qualitative, explorative Untersuchungen gerichtet werden.

Teil B: Dialog und Reflexion – zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes

Nachdem in Teil A dieser Arbeit Tagebuch und Lerntagebuch fokussiert wurden, stehen im Mittelpunkt von Teil B Dialog und Reflexion als zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes. Während Reflexion in Kapitel 2 bereits als eine der möglichen Begründungen für den Einsatz von Lerntagebüchern im Abschnitt „Lernen lernen“ angesprochen wurde, fanden sich dort keine Ausführungen zum Dialog. Dies liegt daran, dass der Topos des Monologischen in Bezug auf Lerntagebücher – gleichwohl er so nicht zutreffend ist – in der Literatur zur Lerntagebuch verbreitet ist.

Kapitel 3 beschäftigt sich zunächst mit schriftlichen Dialogen zwischen Lernenden und Lehrendem. Dazu gehe ich auf das dialogische Tagebuch ein, das in den USA in der Unterrichtspraxis entstanden ist, sowie auf das dialogische Lernen, das von den schweizer Didaktikern Urs Ruf und Peter Gallin entwickelt wurde (vgl. Abbildung 10). Anschließend erfolgt in Kapitel 4 eine Auseinandersetzung mit der Reflexion über das Sprachenlernen. Ausgehend vom Konzept der Sprachlernbewusstheit werden Ergebnisse der Reflexionsforschung herangezogen.

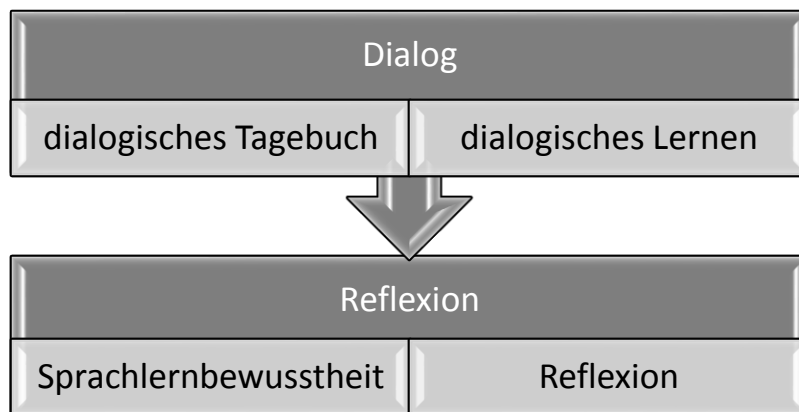


Abbildung 10: Wochenrückblick (aus: Bartnitzky 2004:35)

3. Schriftliche Dialoge zwischen Lernendem und Lehrendem

Gespräche zwischen Lernenden und Lehrenden sind im heutigen schulischen Unterricht etwas Alltägliches. Das „didaktische Wörterbuch“ versteht unter einem Dialog „ein Gespräch, das unter gleichwertigen Partnern zu einer gemeinsamen Basis führen soll“ (Schröder 2001:70). Auch das „Neue Schulpädagogische Wörterbuch“ hebt die Gleichwertigkeit hervor, indem es das Unterrichtsgespräch als eine dialogische Form des Unterrichts bezeichnet, „in der Lehrer und Schüler sich gegenseitig und untereinander als gleichwertige Gesprächspartner akzeptieren und an vereinbarte kommunikative Verhaltensregeln halten“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001:360). Die häufigste Gesprächsform im Unterricht ist das sog. „fragend-entwickelnde“ Gespräch, bei dem die Lehrperson zielgerichtet und systematisch Fragen stellt und die Schülerinnen und Schüler fortlaufend darauf Antwort geben sollen (Hintz/Pöppel/Rekus 2001:361). Es ist allerdings so, dass es sich dabei in der Unterrichtspraxis in den seltensten Fällen tatsächlich um ein Gespräch handelt, das fragend entwickelt wird und die Schülerinnen und Schüler zu einer wirklichen Gedankenentwicklung anregt, so dass meistens die Bezeichnung „Lehrgespräch“ angebrachter wäre (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 2001: 361; Meyer 1987:61ff.). Das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die Gekünsteltheit der Fragen (es handelt sich zumeist um keine echten Fragen, sondern um rhetorische Fragen) ist oftmals kritisiert worden. Kalthoff und Falkenberg (2008:911) sprechen von einer „Gesprächsapparatur, die von der Institution Schule zur Wissensbearbeitung etabliert worden ist“.

Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden sind aber nicht nur in der mündlichen Kommunikation, sondern auch in der schriftlichen Kommunikation möglich. Da es in der nachfolgenden empirischen Untersuchung um den Einsatz dialogischer Lerntagebücher geht, sollen in

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

diesem Kapitel schriftliche Dialoge im (Fremdsprachen-)Unterricht fokussiert werden. Dies erfolgt anhand von zwei Ansätzen: dialogische Tagebücher (Abschnitt 3.1) und dialogisches Lernen (Abschnitt 3.2). Beiden Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie die Ausgestaltung des mündlichen Dialogs im traditionellen Unterricht kritisieren und eine Gleichwertigkeit in der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden anstreben. Während allerdings zum Einsatz des dialogischen Tagebuches im Fremdsprachenunterricht (vor allem: Englisch als Zweitsprache) zahlreiche Erfahrungen und Studien vorliegen, gibt es bisher erst wenige Ansätze einer Umsetzung des dialogischen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

3. 1. Dialogisches Tagebuch

Das dialogische Tagebuch (engl. „dialogue journal, selten „dialogue diary“) ist in den USA aus der Unterrichtspraxis entstanden und hat anschließend das Interesse von vielen Lehrern, Forschern und Lehrerausbildern auf sich gezogen³⁷. Im deutschsprachigen Raum hat man sich allerdings weder in der Fremdsprachendidaktik noch in anderen didaktischen Disziplinen damit auseinandergesetzt. Es ist bestenfalls eine kurze Erwähnung zu finden: De Florio-Hansen (1999:16) bezeichnet das „dialogue diary“ als besondere Form des Lerntagebuchs und erläutert es knapp in zwei Sätzen. Hanke (2006:9) führt das dialogische Lerntagebuch (neben Portfolio und Verbalbeurteilung) als neue Form der Leistungsrückmeldung und -bewertung an.

Auch wenn bereits seit vielen Jahren und Jahrhunderten dialogische Tagebücher im Unterricht eingesetzt wurden („The practice of interactive

³⁷ Vgl. im Folgenden zur Geschichte der dialogischen Tagebücher Staton (1988a) und Staton/Peyton (1989); für dialogische Tagebücher mit Fremdsprachenlernenden insbesondere Peyton (1990), Peyton/Reed (1990), Peyton/Staton (1992; 1993; 1996)

written conversations may go back as far as the beginning of writing itself“, Staton/Peyton 1989:300), so beginnt die dokumentierte Erforschung von dialogischen Tagebüchern im Unterrichtskontext im Jahr 1979. Die Lehrerin Leslee Reed hat seit 1964 mit ihren Schülern der 6. Klasse täglich schriftliche Dialoge geführt. 1979 hörte Jana Staton von Reeds Tagebüchern und stellte den Einsatz von dialogischen Tagebüchern in den Mittelpunkt ihrer Dissertation. 1980 bis 1982 führte sie in Zusammenarbeit mit Roger Shuy, Joy Kreeft (später: Joy Kreeft Peyton) und Leslee Reed die Studie „Analysis of Dialogue Journal Writing as a Communicative Event“ an der Georgetown University in Washington durch. Es folgten weitere Studien mit Englischals-Zweitsprache-Lernenden (1983 bis 1984; Joy Kreeft, Jana Staton, Roger Shuy, Robby Morroy) sowie mit hörbehinderten College-Schülern (1982 bis 1986; Jana Staton, William Stokoe u.a.). Im Laufe der Zeit verbreiteten sich die dialogischen Tagebücher und wurden mit unterschiedlichen Lernern (Schüler aller Altersstufen, Studierende, erwachsene Lerner, hörbehinderte Lerner) in verschiedenen Fächern eingesetzt und erforscht.

Moon (1999:4) liefert folgende Definition für dialogische Tagebücher:

„‘Dialogue journals‘ represent a conversation between two or more people, each responding to the other’s entries, usually around an agreed topic, though, as in the nature of any conversation, the topic may shift and a new one may be introduced.“

Dialogische Tagebücher stellen demnach ein (meist schriftliches) Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen dar (meist zwischen einem Lernenden und einem Lehrenden), in dem jeder auf den Eintrag des anderen reagiert. In diesem Kapitel werden nur dialogische Tagebücher in den Blick genommen, in denen eine Lehrperson und ein Lernender miteinander kommunizieren³⁸ und die schriftlich verfasst werden³⁹. Nach der

³⁸ Zu dialogischen Tagebüchern, in denen Lernende miteinander kommunizieren vgl. z.B. Worthington (1997) oder Bean/Rigoni (2001).

³⁹ Zu mündlichen dialogischen Tagebüchern (sog. „audiotaped dialogue journals“ oder „spoken dialogue journals“), die weniger verbreitet sind als die schriftlichen

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Beschreibung charakteristischer Merkmale von dialogischen Tagebüchern (Abschnitt 3.1.1) werde ich die darin entfaltete Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden näher beleuchten (Abschnitt 3.1.2) und abschließend den Nutzen von dialogischen Tagebüchern im Fremdsprachenunterricht diskutieren (Abschnitt 3.1.3).

3.1.1. Merkmale von dialogischen Tagebüchern

Dialogische Tagebücher zeichnen sich durch folgende Merkmale aus und unterscheiden sich damit von anderen Formen des Schreibens im Unterricht (vgl. Staton 1988b, Jones 1996a:17f.):

- **Interaktivität:** Sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden schreiben und antworten regelmäßig über einen längeren Zeitraum. Popkin (1985:156) empfiehlt, die dialogischen Tagebücher einmal pro Woche einzusammeln. Dies bedeutet für die Lehrperson einen hohen Zeitaufwand, der sich aber nach Ansicht von Popkin (1985:156) lohnt⁴⁰. Es wird allerdings auch geraten, nicht mit allen Schülerinnen und Schülern gleichzeitig dialogische Tagebücher zu führen (vgl. Martin 1989:19). Lehrende, die mit dialogischen Tagebüchern arbeiten, haben verschiedene Strategien entwickelt, um die Arbeitsbelastung zu bewältigen (vgl. Peyton 1996:26; Brodine/Isaacs 1994:19): Einige schreiben nur mit einigen ihrer Lernenden dialogische Tagebücher, andere bitten ihre Schüler nur zwei- oder dreimal pro Woche zu schreiben, wieder andere antworten nur auf jeden zweiten Eintrag der Lernenden oder bitten die Lernenden wöchentlich, dass sie den Eintrag unterstreichen, auf den die Lehrperson antworten soll. Ein dialogisches

Äquivalente, vgl. z.B. Allan (1991), Egbert (1992), Wilson (1996), Dantas-Whitney (2002), Ho (2003).

⁴⁰ Die Lehrerin Leslee Reed schrieb über einen Zeitraum von 20 Jahren 25 Schülerinnen und Schülern, und zwar jeden (Schul-)Tag (vgl. Peyton/Staton 1992:3-2). Daher empfehlen Peyton/Reed (1990:4) auch einen täglichen Austausch oder aber, wenn dies nicht möglich ist, mindestens zwei Mal pro Woche.

Tagebuch zwischen einer Lehrperson und einem Lernenden unterscheidet sich von einem herkömmlichen, monologischen Tagebuch, in das nur der Lernende schreibt. Der Lernende übt sich in einem monologischen Tagebuch zwar im Schreiben, aber er erhält (wenn die Lehrperson kein Feedback gibt) keinerlei Unterstützung, über das hinauszugehen, was er bereits weiß und kann, hinauszugehen. Beim dialogischen Tagebuch hilft die Lehrperson dem Schüler oder der Schülerin, Ideen und Gefühle auszudrücken sowie Erfahrungen zu beschreiben und darüber kritisch zu reflektieren (Staton 1996:3f.). Dieses Konzept einer angeleiteten Unterstützung entstand aus der Arbeit „Mind in Society“ (Vygotsky 1978) des russischen Psychologen Lev Vygotsky (1896-1934) und wurde später als „Scaffolding“ („scaffold“ = dt. „Gerüst“) bezeichnet⁴¹. Wichtig ist aber, dass ein echter Dialog entsteht und die Lehrperson nicht nur einen kurzen Kommentar abgibt: „A true dialogue requires that both parties make substantive contributions of more or less equal length and discuss some topics of mutual interest“ (Peyton/Reed 1990:11).

- Themenfreiheit: Die Themen sind meistens nicht vorgegeben, so dass der Lernende oft die Möglichkeit hat, mit einem Thema seiner Wahl zu beginnen. Manchmal werden die Lernenden gebeten, über Themen zu schreiben, die die Kursinhalte betreffen (z.B. interkulturelle Erfahrungen, vgl. Bacon 1995), wobei sie dann aber innerhalb dieses Rahmens Themen aufgreifen oder fallen lassen können.
- Keine Korrektur: Dialogische Tagebücher werden nicht korrigiert oder bewertet, was als zentral für die Entstehung eines echten Dialoges angesehen wird (vgl. auch Popkin 1985:154). Für die Lernenden ist es oft

⁴¹ „Unter Scaffolding wird der Prozeß (die Hilfestellung) einer Lehrkraft verstanden, durch den die Lernenden befähigt werden, ein Problem zu lösen, eine Aufgabe auszuführen oder ein Ziel zu erreichen, was ohne die gezielte Hilfe einer Lehrkraft für sie nicht möglich wäre“ (Dubs 1995:138). Als erste benutzten Wood/Bruner/Ross (1976) die Bezeichnung „Scaffolding“.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

zunächst ungewohnt, dass ihre Texte nicht korrigiert werden, und viele von ihnen wünschen deshalb auch eine Korrektur im dialogischen Tagebuch. Dieser Wunsch kann ernst genommen werden, indem in anderen Unterrichtsphasen Texte erstellt und mehrmals überarbeitet werden. Des Weiteren können folgende Mittel angewendet werden, die die Aufmerksamkeit auf eine korrekte schriftliche Form lenken, ohne den Dialog zu behindern (vgl. Peyton 1996:27):

1. Hinzufügen eines grammatikalischen P.S. am Ende des Eintrags des Lernenden;
 2. Verwendung der korrekten Formulierung in der Antwort;
 3. Thematisierung und Übung von Bereichen, die für viele Lernende schwierig sind, mit der gesamten Klasse;
 4. regelmäßige individuelle Lernkonferenzen, in denen der Lehrende mit dem Lernenden eine Seite aus dem Tagebuch durchgeht.
- Privatheit: Die meisten Lehrkräfte halten die Einträge in den dialogischen Tagebüchern privat. Wichtig ist, dass nur dann dritten Personen Einblick in die Einträge gewährt wird, wenn beide Dialogpartner das gemeinsam entschieden haben. Erwachsenen Lernern scheint dieser Aspekt besonders wichtig zu sein (vgl. Peyton 1996:29). Das Tagebuch gehört den Lernenden; d.h. wenn es voll ist, können sie frei darüber verfügen.
 - Dauerhaftigkeit: Der Dialog wird dauerhaft festgehalten, so dass beide Schreibenden leicht darauf zurückgreifen können. Dies erfolgt zumeist mit Papier (gebundenes Heft) und Stift. In den letzten Jahren ist aber die Möglichkeit eines elektronischen Mediums hinzugekommen, und zwar via E-Mail (vgl. Razak/Asmawi 2004, Othman/Daud/Zubai-ri/Mohamad 2007). Elektronische dialogische Tagebücher können einen positiven motivationalen Effekt haben, allerdings konnte darüber hinaus in den Untersuchungen von González-Bueno (1998), González-Bueno/Perez

(2000) und González-Bueno/Perez (2001) keine weitere Überlegenheit gegenüber der handschriftlichen Version nachgewiesen werden.

3. 1. 2. Kommunikation zwischen Lernendem und Lehrendem

In Bezug auf die Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernendem wird auf drei Aspekte näher eingegangen: 1. Strategien von Lehrenden und Lernendem beim Schreiben von Einträgen, 2. Funktionen von Fragen im dialogischen Tagebuch, 3. Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Schwarzer (2004) hat die Strategien untersucht, die seine Hebräischlerinnen und -lerner und er selbst als Lehrer beim Schreiben von Einträgen in ein dialogisches Tagebuch verwendet haben. Es stellte sich heraus, dass die Lernenden verschiedentlich auf die Erstsprache Englisch zurückgriffen, und zwar aus unterschiedlichen Gründen:

- Übersetzung als Klarstellungsstrategie: Die Lernenden übersetzten bestimmte Wörter oder Sätze, um ihren hebräischen Eintrag klarzustellen.
- Codeswitching als Kommunikationsstrategie: Wenn sie ein Wort nicht auf Hebräisch wussten, haben sie es auf Englisch aufgeschrieben anstatt im Wörterbuch nachzuschauen.
- Übersetzung als Lernstrategie: Beim Lesen der Antwort des Lehrers übersetzten sie hebräische Wörter oder Ausdrücke ins Englische, um sich diese einzuprägen.

Der Lehrer benutzte folgende Strategien in seinen Antworten:

- Zusammenfassung von Informationen: Der Lehrer begann seine Antwort mit einer kurzen Zusammenfassung des Eintrags des Lernenden.
- Vorführen von Konventionen: Bei der Zusammenfassung von Informationen nutzte der Lehrer die Möglichkeit, Konventionen in Bezug auf die hebräische Rechtschreibung und Grammatik vorzuführen.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

- Übersetzung, Codeswitching und andere semiotische Systeme, um Bedeutung zu übermitteln: Der Lehrer benutzte die Strategie nur selten und schrieb das englische Wort meist in Klammern als Klarstellungsstrategie. Des Weiteren wurden Smilies verwendet.
- Benutzen eines grundlegenden und sich wiederholenden Formats für die Antwort: Die Lehrkraft baute ihren Eintrag wie einen Brief auf (u.a. mit Anrede, Schlussformel und Unterschrift).
- Förderung authentischer Kommunikation: Der Lehrer förderte die authentische Kommunikation, indem er authentische Alltagssprache benutzte und Sprachstrukturen benutzte, wenn sie pragmatisch passten, obwohl sie im Unterricht noch nicht durchgenommen wurden.
- Gebrauch der Themen und des Wortschatzes der Lernenden: Der Lehrer passte sich in seinen Antworten den Einträgen der Lernenden an. Sie endeten meist mit einigen Fragen, um den schriftlichen Dialog fortzuführen.

Peyton (1988) untersuchte die Funktionen von Fragen in den dialogischen Tagebüchern, die Leslee Reed mit ihren Schülerinnen und Schülern im Herbst und im Frühjahr des Schuljahres 1979/1980 geführt hatte und verglich sie mit Studien zur Interaktion im Unterricht (z.B. Politzer 1980; Shuy 1988c; Heath 1982; Dillon 1982; Goody 1978; Sinclair/Coulthard 1975; Mishler 1975; McHoul 1978; Mehan 1979; Long/Sato 1983; Stubbs 1983). Dabei fand sie Unterschiede im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Relative Häufigkeit von Schüler- und Lehrerfragen: In den dialogischen Tagebüchern wurde eine größere Anzahl von Fragen gestellt. Davon stellte die Lehrerin zwar die meisten Fragen (doppelt so viele im Herbst und dreimal so viele im Frühling). Mit 39% im Herbst und 25% im Frühjahr stellten die Schülerinnen und Schüler aber erheblich mehr Fragen als die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsstudie von Politzer (1980), die

nur 5% der Fragen stellten⁴². Dafür liefert Peyton (1988:166) zwei Erklärungsmöglichkeiten: Zum einen bietet die Eins-zu-eins-Interaktion in den dialogischen Tagebüchern den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zum Fragenstellen, während in einer Klasse mit 26 Schülerinnen und Schülern nicht so viel Zeit für den einzelnen Lernenden bleibt, Fragen zu stellen. Zum anderen hat die Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler ermuntert, Fragen zu stellen, indem sie gestellte Fragen in den Tagebüchern im Allgemeinen offen und informativ beantwortete.

- Platz von Lehrerfragen in der Interaktion: Die Fragen der Lehrerin wurden danach klassifiziert, ob sie ein neues Thema einleiteten („initiating questions“) oder auf ein durch den Lernenden eingeführtes Thema antworteten („responding questions“). Dabei zeigte sich, dass die meisten Lehrerfragen auf ein durch den Lernenden eingeführtes Thema antworteten (58% im Herbst, 70% im Frühjahr).
- Beantwortungsgrad von Fragen: Während in der Interaktion im Unterricht eine Frage eine Antwort erfordert, bleiben in den dialogischen Tagebüchern viele Fragen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lehrerin unbeantwortet. Peyton (1988:168) erklärt dies mit der Zeit und der Distanz, die zwischen den Beteiligten liegt und die ihnen mehr Freiheit in ihrem Beitrag zur Kommunikation bietet als eine mündliche Interaktion.
- Typen von Schülerfragen und Lehrerfragen: In Studien zu Schülerfragen (z.B. Mehan 1979) wurden drei Fragetypen identifiziert: 1. Fragen über Vorgehensweisen („requests about procedures“, z.B. „When do we get our math papers back?“), 2. Informationsfragen („requests for information“,

⁴² Die Studie von Pasch (2001) zeigt, dass dies nicht nur für den Unterricht in den USA der 1970er/1980er Jahre gilt, sondern wohl auch in Deutschland heute noch der Fall ist, zumindest im traditionellen Unterricht. Pasch (2001:136f.) hat u.a. die Fragehäufigkeit im Unterricht für angehende Industriekaufleute im zweiten Ausbildungsjahr einer Berufsschule in Gießen untersucht. Beim traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht betrug der prozentuale Anteil der Lehrerfragen an den Fragen insgesamt 87,62% (im Gegensatz zu 8,35% beim selbstorganisationsoffenen Unterricht).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

z.B. „What is the capital city of Argentina?“, 3. Meinungsfragen („requests for opinion“, z.B. „Did you like my picture?“). In dialogischen Tagebüchern kam ein weiterer Fragetyp vor, der nicht in die anderen drei Kategorien eingeordnet werden konnte. Peyton (1988:170ff.) bezeichnete diesen Fragetyp als „Herausforderung“ („challenge“, z.B. „Tell me what I did while you were out of the room“, „I would like to know why I moved down a grade“). Die Lehrerfragen fielen in folgende Kategorien: Informationsfragen („information questions“, z.B. „How many sponsors do you have for the Walkathon?“), Demonstrationsfragen („display questions“, z.B. „When water is solid we call it what?“), Anweisungsfragen („directive questions“, „Can you stop acting like that so I can call on you?“), Meinungsfragen („opinion questions“, z.B. „How do you think the Dodgers felt losing that game after the final cut?“), Reflexionsfragen („reflective questions“, z.B. „Because you know calling someone names doesn't help, how can you get your anger out?“). In den dialogischen Tagebüchern stellte die Lehrerin selten Demonstrationsfragen, Anweisungsfragen und Reflexionsfragen, aber häufig Meinungsfragen und Informationsfragen. Im traditionellen Unterricht ergibt sich ein anderes Bild: In der Studie von Long/Sato (1987) waren 51% aller Fragen Demonstrationsfragen, also Fragen, die darauf abzielen zu testen, ob ein Lernender über die gewünschte Information verfügt.

Peyton (1988:178) zieht aus diesen Ergebnissen den Schluss, dass die autoritäre Rolle der Lehrerin in den dialogischen Tagebüchern minimiert wurde.

Es wird immer wieder hervorgehoben, dass es in der Arbeit mit dialogischen Tagebüchern eine Gleichberechtigung zwischen den Dialogpartnern gibt, die sich stark von der traditionellen hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheidet: „This dramatic shift to a relatively equal status in discourse is

one of the most striking dimensions of written dialogue“ (Jones 1996a:21). In diesem Zusammenhang wird auch auf den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1997) verwiesen (z.B. Staton 1988c:312f.; Staton 1996:12). Er kritisiert in seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten“, dass der Bildungsvorgang unter der Übermittlungskrankheit leidet (Freire 1972:73). Durch die Übermittlung werden die Schülerinnen und Schüler zu „Containern“ gemacht, die vom Lehrer „gefüllt“ werden müssen. Dabei gilt, dass ein Lehrer oder eine Lehrerin umso besser ist, je vollständiger er oder sie die Behälter füllt. Die Schülerinnen und Schüler sind umso besser, je braver sie zulassen, dass sie gefüllt werden. Dadurch wird Erziehung zu einer „Spareinlage“, bei der die Schülerinnen und Schüler das „Anlageobjekt“ sind und die Lehrperson der „Anleger“ (sog. „Bankiers-Konzept“ der Erziehung, vgl. Freire 1972:74). Freire hält eine Durchbrechung der „Bankiers-Erziehung“ durch Dialog für möglich:

„Durch Dialog hört der Lehrer die Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1972:84)

Die Befürworter von dialogischen Tagebüchern gehen davon aus, dass sich in den dialogischen Tagebüchern ebenfalls Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ändert und beide zu gleichberechtigten Partnern werden, was besonders wichtig ist für die Arbeit mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern (vgl. Peyton 1996:30f.). Der Lehrer wird zum Lehrer-Schüler, weil er in den Einträgen der Lernenden über sie als Menschen, aber auch ihre kulturellen Hintergründe und somit über die Welt lernt (vgl. Jones 1996b:129). Es ist aber nicht so, dass durch das Schreiben in dialogische Tagebücher quasi automatisch die hierarchische Schüler-Lehrer-Beziehung aufgebrochen wird. Dies kann längere Zeit, vielleicht Jahre, dauern oder auch in einigen Fällen gar nicht erfolgen (vgl. Peyton 1996:34). Leider sind

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

mir keine empirischen Untersuchungen bekannt, in denen dazu die beteiligten Schülerinnen und Schüler oder die Lehrkraft ausführlich befragt werden (qualitative Interviews).

3. 1. 3. Nutzen von dialogischen Tagebüchern

Das vorrangige Ziel von dialogischen Tagebüchern ist eine bessere persönliche Kommunikation und ein gegenseitiges Verständnis zwischen jedem einzelnen Lernenden und dem Lehrenden; ein Nebenprodukt ist die verbesserte Sprachkompetenz (vgl. Staton 1983:2).

Diesen Zielen können weitere (außersprachliche und sprachliche) Teilziele zugeordnet werden. Folgende außersprachliche Vorteile werden in der Literatur zum dialogischen Tagebuch genannt:

- Für den einzelnen Schüler gibt es mehr Gelegenheit, mit der Lehrkraft zu kommunizieren, als dies ansonsten im Unterricht möglich ist (Peyton/Reed 1990:13ff; Peyton/Staton 1992:3-3).
- Lehrender und Lernender können als relativ gleichberechtigte Partner im Diskurs agieren und für eine bestimmte Zeit aus ihrer gewohnten hierarchischen Beziehung heraustreten (vgl. Jones 1996a:18 sowie Abschnitt 3.1.2).
- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis kann verbessert werden: „The writing enables students and teachers to get to know each other in entirely new ways, which often leads to greater rapport and mutual understanding“ (Jones 1996b:115).
- Dialogische Tagebücher können das Interesse von Lernenden wecken und aufrechterhalten, da sie individuell damit umgehen und Themen selbst bestimmen können (vgl. Jones 1996a:18).
- Damit einhergehen können auch Veränderungen in der Haltung von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Fremdsprache, der Schule oder sich selbst (vgl. Jones 1996b:118).

- Schließlich kann der Austausch von Informationen und Meinungen mit der Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern auch bei der Bewältigung und Lösung von Problemen innerhalb der Schule (Probleme beim Englischlernen, Probleme mit Schulaktivitäten allgemein, Probleme mit anderen Schülerinnen) und außerhalb der Schule (persönliche Probleme) helfen (vgl. Jones 1996b:118, Peyton/Staton 1992:3-4).

In Bezug auf die Sprachkompetenz wird bei schriftlichen dialogischen Tagebüchern hauptsächlich von positiven Auswirkungen auf die Schreib- und Lesekompetenz, aber auch auf die Sprechkompetenz ausgegangen.

- In Bezug auf die Schreibkompetenz werden (dialogische) Tagebücher insbesondere in expressiv orientierten Schreibprozessmodellen wertgeschätzt, die nicht vorrangig wie kognitiv orientierte Schreibprozessmodelle die mentalen Prozesse des Schreibers in Blick nehmen (wie z.B. Hayes/Flower 1980), sondern den Fokus auf Kreativität und Selbstentdeckung legen. Das Potential des Tagebuchschreibens wird im flüssigeren Schreiben und der Entwicklung einer persönlichen Stimme gesehen⁴³: „Although many writing skills are practiced in the daily entries, the dialogue journal is not a method of teaching specific writing skills“ (Staton 1987:52).
- Die Schülerinnen und Schüler können mit der Sprache spielen oder experimentieren, ohne Angst vor Benotung zu haben (vgl. Peyton/Staton 1992:3-6; Jones 1996b:122).
- Die Lernenden werden ermutigt, von einer großen Bandbreite an Sprachfunktionen Gebrauch zu machen, z.B. sich entschuldigen, sich beschweren, um etwas bitten (vgl. Jones 1996a; Shuy 1988b).

⁴³ Vgl. zu den verschiedenen Ansätzen innerhalb des prozessorientierten Ansatzes in der Schreibdidaktik z.B. Faigley (1986), Worthington (1997:2) sowie für einen deutschsprachigen Überblick Hofer (2006:84-111).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

- Ein positiver Effekt auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wird angenommen, weil die Lehrperson und der Lernende gemeinsam einen Lesetext schaffen, der von persönlichem Interesse für den Lernenden ist (Staton 1987:54).
- Es gibt auch Hinweise darauf, dass das Schreiben in einem dialogischen Tagebuch positive Auswirkungen auf die Sprechkompetenz hat (vgl. El-Koumy 1998). Dies könnte daran liegen, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen der Sprache in dialogischen Tagebüchern und gesprochenen Gesprächen gibt (vgl. Shuy 1988a) und das Konzept eines Dialogs eigentlich mündlich ist (vgl. Staton 1987:51).
- Das dialogische Tagebuch erlaubt der Lehrperson, sich an die Kenntnisse und Voraussetzungen der einzelnen Schüler anzupassen, indem sie ihre Einträge entsprechend gestaltet (vgl. Peyton/Reed 1990:18ff; Peyton/Staton 1992:3-4ff.).
- Die Lehrperson erhält Informationen, die sie bei der Planung des Unterrichts unterstützen können. Wenn bestimmte Fehler oder Auffälligkeiten in mehreren Tagebüchern auftauchen, können so entsprechende grammatische Strukturen oder Wortschatz mit der gesamten Klasse thematisiert werden (vgl. Peyton/Reed 1990:25ff.; Peyton/Staton 1992:3-4).
- Denjenigen Lernenden, die sich nicht so gerne mündlich am Unterricht beteiligen, bietet das dialogische Tagebuch die Möglichkeit, die Sprache in schriftlicher Form zu gebrauchen (vgl. Martin 1989:18).
- Der Fokus der Interaktion liegt im Fremdsprachenunterricht auf dem Inhalt der Kommunikation und nicht auf der Form (vgl. Jones 1996a:18).
- Trotzdem können die Lernenden sprachliche Formen und Syntax erwerben, und zwar auf zwei Wegen: Zum einen kann der Wunsch, mit der Lehrkraft zu kommunizieren und den Dialog aufrechtzuerhalten für die Lernenden ein Grund sein, an korrekten Formen der Zielsprache zu

arbeiten. Zum anderen können bei der Kommunikation unbewusst linguistische Strukturen erworben werden (vgl. Jones 1996b:123⁴⁴)

- Dadurch, dass die dialogischen Tagebücher nicht korrigiert werden, wirken sie nicht so bedrohlich auf die meisten Lernenden wie andere Schreibaufgaben (vgl. Jones 1996a:18).

3. 2. Dialogisches Lernen

Das dialogische Lernmodell ist Ergebnis einer ca. dreißigjährigen Zusammenarbeit des Germanisten Urs Ruf und des Mathematikers Peter Gallin⁴⁵. In den 1990er Jahren haben die beiden schweizer Didaktiker zu ihrem Unterrichtskonzept grundlegende Arbeiten vorgelegt. Seit der Jahrtausendwende hat sich der Kreis der damit befassten Didaktiker erweitert, z.B. um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Lehrstuhl von Urs Ruf am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich⁴⁶ oder die Arbeitsgruppe „Dialogischer Mathematikunterricht“ in Deutschland⁴⁷. Im Schuljahr 2002/2003 wurde ein von Urs Ruf entwickeltes Weiterbildungsangebot zum dialogischen Lernmodell in der schulischen

⁴⁴ Jones verweist seinerseits beim unbewussten Erwerben von linguistischen Strukturen auf Burling (1982); Krashen (1982); Kreeft/Shuy/Staton/Reed/Morroy 1984).

⁴⁵ Zum dialogischen Lernen vgl. Gallin/Ruf (1990a und b), Ruf/Gallin (1991a und b), Gallin/Ruf (1993), Gallin/Ruf (1994), Gallin/Ruf (1995), Ruf/Gallin (1999a und b), Ruf/Gallin (2000), Schloms (2000), Ruf (2001), Ruf/Badr Goetz (2002), Ruf/Ruf-Bräker (2002), Ruf (2003a und b), Ruf/Frei/Zimmermann (2003), Ruf (2004), Ruf/Frei/Zimmermann (2004), Keller/Ruf (2005), Ruf/Gallin (2005 a und b), Ruf/Weber (2005), Badr Goetz (2006), Euba (2006), Gallin (2006), Gallin/Hußmann (2006), Hettrich (2006), Hettrich/Klee (2006), Hußmann (2006), Ruf (2006), Ruf/Winter (2006), Verschraegen/Maschke/Gieseke (2006), Badr Goetz (2007), Badr Goetz/Ruf (2007), Kolb (2007), Ruf/Keller/Winter (2008), Weber (2009).

Z.B. Nicole Frei, Nadja Badr Goetz, Stefan Keller, Anita Pfau, Christine Weber, Felix Winter, Tobias Zimmermann; vgl.

<http://www.igb.uzh.ch/institut/personen/lehrstuhlruf/ursruf.html>.

⁴⁷ Die Arbeitsgruppe besteht aus Monica Hettrich, Katja Klee, Beate Rensch, Helmut Neunhöffer, Florian Karsten; vgl.

<http://www.dialogischer-mathematikunterricht.de/team.html>.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Praxis (Gymnasium) erprobt und wissenschaftlich untersucht (vgl. Ruf/Badr Goetz 2002, Badr Goetz 2006 und Badr Goetz 2007).

3. 2. 1. Grundlegende Prinzipien

Wie die Bezeichnung „dialogisches Lernen“ bereits nahelegt, spielt der Dialog eine zentrale Rolle in dieser Unterrichtskonzeption. Sie orientiert sich am Grundmuster des Gesprächs, das sich dadurch auszeichnet, dass die Partner abwechselnd die Rolle des Sprechers, des Hörers und des außenstehenden Beobachters (zur Überwachung des reibungslosen Fortgangs des Gesprächs und zur Bilanzierung) übernehmen. Diese drei Perspektiven sind konstituierende Elemente des dialogischen Lernprozesses (vgl. Ruf/Frei/Zimmermann 2003:193, Ruf 2006:60f.):

1. Der lehrende oder lernende Sprecher legt seine Sicht der Dinge dar: „Ich sehe und ich mache das so!“ – singuläre Standortbestimmung (Angebot)
2. Der Zuhörer rezipiert und rekonstruiert die Ausführungen des Sprechers: „Wie siehst und wie machst du es?“ – divergierender Austausch (Nutzung)
3. Sprecher und Zuhörer betrachten aus der Außensicht den Verlauf des Gesprächs, wobei sich nach und nach eine gemeinsame Sicht herausbildet: „Das sehen wir alle so, das machen wir ab!“ regularisierende Einsichten (Ertrag).

Ebenso wie beim Gespräch können auch beim dialogischen Lernen alle am Unterricht beteiligten Personen wechselseitig die verschiedenen Rollen des Dialogs übernehmen. Die Qualität von Angebot und Nutzung (Fend 1998) wird somit besser aufeinander abgestimmt, und es ergibt sich ein Wechselspiel zwischen Angebot und Nutzung in zwei Schritten (vgl. Badr Goetz 2007:58):

1. Eröffnung durch lehrerseitiges Angebot und schülerseitige Nutzung
2. Weiterführung durch schülerseitiges Angebot und lehrerseitige Nutzung.

Es ist wichtig, dass dabei ein Gleichgewicht besteht zwischen:

- Zeit und Energie, die die Lehrkräfte aufwenden, um die Lernenden zu verstehen
und
Zeit und Energie, die die Lernenden aufwenden, um die Lehrkräfte zu verstehen;
- Häufigkeit, mit der die Lernenden die Sprecherrolle einnehmen, um sich verständlich zu machen
und
Häufigkeit, mit der die Lernenden die Hörerrolle einnehmen, um zu verstehen;
- Gründlichkeit und Ernsthaftigkeit, mit der sich die Lernenden mit den Konzepten und Verfahren befassen, die Experten für erfolgreich halten und nutzen
und
Gründlichkeit und Ernsthaftigkeit, mit der sich die Schülerinnen und Lernpartner mit Konzepten und Verfahren befassen, die Lernende für erfolgreich halten und nutzen;
- ernsthaftem Untersuchen und kritischem Hinterfragen von Motivation, Interesse und Wertungen der Lernenden
und
ernsthaftem Untersuchen und kritischem Hinterfragen von Motivation, Interesse und Wertungen der Lehrkräfte und Experten (vgl. Ruf 2008a:20).

Lernen wird verstanden als „Arbeit an der Grenze der eigenen Entwicklung“ (Ruf 2008b: 262). Dabei wird zurückgegriffen auf das Konzept der „Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) von Lev Vygotsky. Die Zone der proximalen Entwicklung beschreibt die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau eines Kindes, bestimmt durch seine Fähigkeit,

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Probleme selbstständig zu lösen und dem potentiellen Entwicklungsniveau eines Kindes, bestimmt durch seine Fähigkeit, Probleme unter Anleitung eines Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit einem kompetenteren Partner zu lösen (vgl. Vygotsky 1978:86). Durch den Dialog beim dialogischen Lernen wird sichergestellt, dass sich das Lernen immer in der Grenzzone abspielt, so dass sich die Grenze der Lernenden so verschieben kann, dass immer mehr Fachwissen und -können eingeschlossen ist (Ruf 2008b:264).

Das dialogische Lernmodell möchte authentische Begegnungen zwischen Stoffen und Menschen ermöglichen und unterscheidet sich damit grundlegend vom Instruktionskonzept, das zum Ziel hat, Wissen zu vermitteln und einzuüben (vgl. Ruf/Gallin 2005a:48)⁴⁸. Es orientiert sich vielmehr an einer gemäßigt konstruktivistischen und systemischen Auffassung von Unterricht (vgl. Bad Goetz 2007:55).

3. 2. 2. Instrumente des dialogischen Unterrichts

Der dialogische Unterricht wird getragen von vier Instrumenten, die Stationen eines Kreislaufs sind: Kernidee, Auftrag, Reisetagebuch und Rückmeldung (vgl. Abbildung 11).

⁴⁸ Zu einer Gegenüberstellung von Instruktionskonzept und dialogischem Lernen vgl. Ruf/Gallin (2005a:49), zur Abkehr vom Instruktionskonzept vgl. auch Züllig (2005).

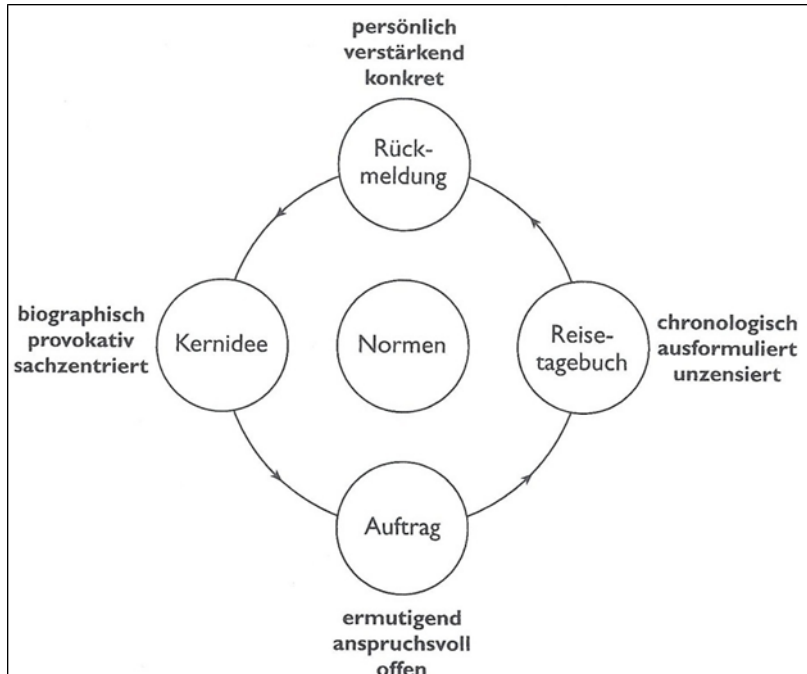


Abbildung 11: Stationen des dialogischen Lernens (aus: Ruf/Gallin 2005b:149)

Kernidee

Ausgangspunkt ist die Kernidee, der „zündende Funke beim Generieren des Wissens“ (Ruf/ Gallin 2005b:15). Die Lehrperson entwickelt eine Kernidee, die zum Zentrum der Sache führt (sachzentriert) und provokativ ist. Dabei stellt sie ihren biografischen Bezug zum Thema dar, d.h. sie berichtet über eigene Erlebnisse und Erfahrungen mit dem Stoff. Dadurch ist die Kernidee mit den am dialogischen Unterricht beteiligten Personen verbunden und kann nicht kopiert werden (Ruf/Gallin 2005b:19). Zwar sind die Kernideen anderer Lehrkräfte nützlich, um die Prinzipien und Wirkungsweisen von Kernideen besser zu begreifen, aber jede Lehrperson muss sich selbst auf die Suche nach ihren eigenen Kernideen machen. Eine Anleitung für das Aufspüren von Kernideen in acht Schritten findet sich in Ruf/Gallin (2005b:18).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich damit befassen, wie man eine gute Rede in einer Fremdsprache verfasst und öffentlich vorträgt. Die Kernidee lautet: „Was ich sage, wirkt. Sage ich es anders, wirkt es anders!“ (Keller 2008:70)

Auftrag

Der Auftrag, der normalerweise schriftlich gestellt wird, fordert die Schülerinnen und Schüler auf, nun ihrerseits ihren persönlichen Bezug zum Stoff offenzulegen. Es können insbesondere zwei Formen von Aufträgen unterschieden werden (Pfau/Winter 2008:214):

1. Es wird ein Objekt vorgegeben, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigen und zu dem sie Stellung beziehen sollen. Beispiel: Zu einem Sonett von Shakespeare sollen die persönlichen Eindrücke formuliert werden (vgl. Keller o.J)
2. Die Konzepte der Schülerinnen und Schüler werden durch eine freie Produktion zu einem Unterrichtsthema aktiviert. Beispiel: „Schreiben Sie ein Gedicht“ (Pfau 2008:33)

Wichtig dabei ist, dass der Auftrag so gestaltet ist, dass er die unterschiedlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anspricht und dass er offen ist (vgl. Ruf/Gallin 2005b:49, Ruf/Winter 2006:56, Ruf 2008a:21). Das heißt, der Auftrag muss auf der einen Seite für die Leistungsschwächeren ermutigend sein, weil sie ihn erfüllen können. Auf der anderen Seite muss er aber auch für die Leistungsstärkeren anspruchsvoll sein und sie fordern. Somit können die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Lernvoraussetzungen arbeiten und auf unterschiedlichem fachlichem Niveau Erfolge haben. Jeder Lernende kann zudem eigene Wege im Stoff gehen.

Reisetagebuch

Die individuellen Forschungsreisen werden im Reisetagebuch (auch Lernjournal genannt) chronologisch festgehalten. Es ist ein Schülerheft (gebundenes Heft oder lose Blätter, die in einem Ordner gesammelt werden), das alle übrigen Hefte eines (oder mehrerer Fächer) ersetzt. Das Reisetagebuch ist ein Ort, in dem die Lernenden am Aufbau ihrer Fachkompetenz im Sinne einer Werkstatt arbeiten. Daher ist die Verwendung der singulären Sprache des Lernenden erwünscht. Das heißt, dass die in den Reisetagebüchern enthaltenen Texte nicht auf formale Korrektheit überprüft oder korrigiert werden sollen (Ruf/Gallin 2005a:63). Durch die Schriftlichkeit „verlangsamen und klären sich Gefühle und Gedanken, nehmen Gestalt an und fordern zur Stellungnahme heraus“ (Ruf/Gallin 2005a:55). Ihr Lernweg wird dadurch für sie selbst und für andere nachvollziehbar, so dass die Lehrperson sieht, welche Hilfestellung der einzelne Lernende in seinem individuellen Lernprozess benötigt. Wichtig ist, dass die Texte chronologisch verfasst werden (entsprechend der Abfolge des Unterrichts), dass sie ausformuliert sind (zumindest so weit, dass ein anderer Leser den Lernprozess verfolgen kann) und dass die Einträge nicht zensiert werden (d.h. an globalen Normen gemessen werden) (vgl. Ruf/Gallin 2005b:89).

Mögliche Inhalte im Reisetagebuch sind (Ruf/Gallin 2005b:94):

- Beschreibung der Wirkung eines Schlüsselobjekts,
- Spuren einer singulären Auseinandersetzung mit dem Stoff,
- Texte aus der Phase des Suchens und des Erfindens,
- Ideenskizze, Cluster, Mind-map, Zeichnung,
- Spuren vom Forschen und Proben,
- Rückmeldung einer Lehrperson oder eines Lernpartners,
- Vorschau auf eine Arbeitsphase,
- Rückblick auf eine Arbeitsphase,

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

- Konzepte,
- Protokoll einer Lektion, einer Diskussion oder einer Gruppenarbeit,
- Unterlagen für einen Auftritt,
- Nachweis für die kontinuierliche Mitarbeit,
- Erinnerungstützen und Merksätze,
- Spuren vom Erfinden und Lösen von Aufgaben,
- Meinungen, Kritik, Anregungen,
- Zwischenbilanz,
- Selbstbeurteilung.

Trotz der Individualität der Einträge halten Ruf/Gallin (2005a:63f.) eine klare Struktur der Einträge im Reisetagebuch (vgl. Abbildung 12) für notwendig, wobei Datum, Auftrag, Spuren und Rückmeldungen obligatorisch sind.

ORGANISATION DES REISETAGEBUCHS	
Datum	Wann habe ich diesen Eintrag gemacht? (Zeit als Ordnungsprinzip)
Thema	Womit befassen wir uns? (Schlagzeile/Blickfang)
Auftrag	Was muss ich tun? (Problem, Erwartungen, Hilfen, Ziele)
Orientierung	Wozu machen wir das? (Motive, Fragestellungen, Überblick)
Spuren	Welchen Weg beschreite ich bei der Lösung des Auftrags? (Persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema)
Rückblick	Wo stehe ich jetzt? (Zusammenfassung, Merksatz, persönlicher Kommentar, offene Fragen, neue Aufträge)
Rückmeldung	Wer kann mir weiterhelfen? (Reaktionen, Tipps, Beurteilung: Lehrperson oder Mitschüler)

Abbildung 12: Organisation des Reisetagebuchs (aus: Ruf/Gallin 2005a:64)

Rückmeldung

Die Rückmeldung ist Endpunkt, aber auch wieder Ausgangspunkt des Kreislaufs im dialogischen Unterricht. Die Lehrperson reagiert auf den individuellen Lernprozess des Lernenden, indem sie zeigt, wo er steht und wie er sich weiterentwickeln kann (Entwicklungsorientierung statt

Defizitorientierung). Sie sucht in den Schülerarbeiten nach Qualitäten, also gelungenen Stellen (anstatt nach Fehlern oder Mängeln, vgl. Pfau/Winter 2008:222f.) und sie sollte den Texten so begegnen wie beim Lesen von Briefen (Gallin 2008:97). Die Rückmeldung sollte persönlich (Ich-Botschaft), verstärkend (Gelungenes betonen) und konkret sein (Ruf/Gallin 2005b:147). Sie erfolgt ebenfalls schriftlich im Reisetagebuch. Dazu werden die Schülerarbeiten regelmäßig eingesammelt. Gallin (2008:97) empfiehlt, dass dies während eines zehnwöchigen Quartals mindestens achtmal erfolgen sollte. Für die Lernenden soll durch das Einsammeln u.a. deutlich werden, dass sie individuell gefordert sind (d.h. guter bzw. ungenügender Einsatz wird von der Lehrperson bemerkt) und dass sie ernst genommen werden (vgl. Gallin 2008:96). Geraten wird, Anmerkungen zu gelungenen Stellen oder zu Irrtümern an der jeweiligen Stelle des Textes anzubringen und nur in Ausnahmefällen einen zusammenfassenden Kommentar zu schreiben, da diese von den Lernenden weniger zur Kenntnis genommen würden (vgl. Gallin 2008:97f.). Es werden Beurteilungen und Bewertungen abgegeben, die sich zunächst an den singulären Maßstäben des Lernenden orientieren, aber sich später auch auf reguläre Normen beziehen (Ruf/Gallin 2005a:58). Dies erfolgt mit Hilfe von Häkchen (bzw. im Schweizerdeutschen „Häklein“): Ein durchgestrichenes Häkchen bedeutet „noch nicht erfüllt“, ein Häkchen „erfüllt“, zwei Häkchen „klar erkennbare Eigenleistung“ und drei Häkchen „Wurf“. Das durchgestrichene Häkchen fordert den Lernenden auf, sich nochmals an die Arbeit zu machen, wobei der zweite Versuch mit maximal einem Häkchen bewertet wird. Ruf/Gallin (2005a:89) zeigen in ihrem Konzept der zweidimensionalen Leistungsbewertung, wie sie die Häkchen aus dem Reisetagebuch (Wegbewertung; formativ) mit den Prüfungsnoten (Produktbewertung; summativ) zu einer Zeugnisnote kombinieren. Die Bewertung mit Häkchen fungiert somit als Korrektiv zum

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Bewertungssystem mit Noten (Ruf 2008b:259). Die sog. Autographensammlung stellt das gemeinsam erarbeitete Wissen zusammen. Dazu wählt die Lehrperson interessante Passagen (d.h. sehr gute Bearbeitungen, neue Fragestellungen, typische Irrtümer oder Sackgassen) aus den Reisetagebüchern aus, gruppiert sie, kommentiert sie und schafft dadurch eine Brücke zwischen dem Vorwissen der Lernenden und dem zu erwerbenden Fachwissen (vgl. Ruf/Winter 2006:57, Ruf/Frei/ Zimmermann 2004:99, Gallin 2008:99f.).

Ruf/Badr Goetz (2002:140-146) leiten aus den Erfahrungen von Lehrkräften mit dem Reisetagebuch bzw. Lernjournal fünf Gelingensbedingungen ab:

1. sich auf den Dialog mit Schülerinnen und Schülern einlassen (wollen),
2. mehrwöchige Erfahrung mit dem Instrument Lernjournal sammeln,
3. in einem für alle gleichen Fachgebiet je eigene Lernwege beschreiten,
4. Entwicklungsorientierung,
5. einen intensiven Austausch innerhalb der Klasse pflegen.

3. 2. 3. Der Dialog beim dialogischen Lernen

Beim dialogischen Lernen können zwei Grundformen des Dialogs unterschieden werden, und zwar der Dialog zwischen der Person und dem fachlichen Inhalt und der Dialog zwischen Personen über den fachlichen Inhalt (Badr Goetz 2007:46). Im Folgenden wird auf den Dialog zwischen Lehrperson und Lernendem über den fachlichen Inhalt eingegangen⁴⁹.

Ruf/Gallin (2005a:190) bezeichnen das Unterrichtsgespräch in der Schule als „gestörte Kommunikation“. Zwischen Lehrenden und Lernenden findet kein wirklicher Dialog, sondern die Antwort auf die Frage der Lehrperson

⁴⁹ Zum Dialog unter Lernpartnern vgl. Pfau/Winter (2008:219-222).

steht von vornherein fest und es entsteht ein Dreischritt von Frage, Antwort, Bewertung.

„Es geht in Wahrheit gar nicht um das, was die Lernenden bewegt und was sie zur Sprache bringen wollen; es geht um die Aufführung eines bereits bis ins Detail geplanten Theaters, dessen Drehbuch nur die Lehrperson kennt. Wen wundert's, dass die Beiträge der Lernenden unter solchen Bedingungen recht kümmerlich erscheinen und dass die Schüler bald das Interesse verlieren, als Stichwort-lieferanten in diesem absurden Spiel mitzuwirken, einem Spiel, in dem es letztlich weder um ihre Person noch um eine Sache geht, sondern einzig und allein darum, was die Lehrperson als nächstes gerade hören will.“
(Ruf/Gallin 2005a:191)

Zusätzlich erschwert wird die Kommunikation in der Schule zwischen Lehrenden und Lernenden durch die institutionell begründete Doppelrolle der Lehrperson als „Arzt“ (mit der Aufgabe Wissen zu vermitteln) und als „Richter“ (mit der Aufgabe, Wissen zu überprüfen) (vgl. Ruf/Gallin 2005a:11ff.). Hat die Lehrperson die Funktion als „Arzt“, sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Schwächen aufdecken und Defizite darlegen, damit ihnen geholfen werden kann. Tun sie dies nicht, laufen sie Gefahr, die falsche Medizin zu erhalten, also nicht adäquat in ihrem Lernen gefördert zu werden. In der Funktion der Lehrperson als „Richter“ sind die Schülerinnen und Schüler hingegen gefordert, ihre Hilfsbedürftigkeit zu verbergen und ihre Leistungen in ein gutes Licht zu rücken. Tun sie dies nicht, erhalten sie schlechte Noten.

Der Dialog im dialogischen Lernmodell zeichnet sich aus durch:

- Gleichwertigkeit der Dialogpartner: Der Dialog hat im dialogischen Unterricht das Ziel, den Lernenden fachkundig zu beraten (Ruf/Gallin 2005a:91f.). Es ist – wie jeder pädagogische Dialog – ein Dialog unter Ungleichem, der aber auf Gleichwertigkeit der Gesprächspartner beruht (Ruf/Gallin 2005a:273). Das heißt, der Lehrende ist dem Lernenden zwar gemessen an fachlichen globalen Normen überlegen, und dies muss er auch sein, damit er den Lernenden unterstützen kann. Aber dennoch kann

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

der Lernende mithalten, weil sich beide zunächst über die persönlichen Zugänge zum Stoff austauschen (Ruf/Gallin 2005a:91).

- Bereitschaft, sich den Reaktionen des Lernpartners zu stellen: Der Lernende wird im Dialog ernstgenommen. „ICH RECHNE MIR – ZUSAMMEN MIT EINEM ANDERN – ETWAS DURCH, das ist der ursprüngliche Sinn des griechischen Wortes DIALEGOMAI“ (Ruf/Gallin 2005a:240; Hervorhebungen im Original).
- Offenheit des Fortgangs: Beginnt man einen Dialog und lässt sich darauf ein, dann ist zwar der Ausgangspunkt bestimmbar, aber nicht mehr der weitere Verlauf (Ruf/Gallin 2005a:14). Der weitere Lernweg wird durch die Hypothesen und Lösungsideen des Lernenden bestimmt.

3. 2. 4. Umsetzung im Fremdsprachenunterricht

Ruf/Keller/Winter (2008) zeigen in ihrem unterrichtspraktischen Buch drei Wege auf, mit dem dialogischen Lernkonzept im Unterricht zu arbeiten: 1. Erprobung von sog. „Prototypen“, d.h. beispielgebenden Unterrichtseinheiten, 2. Umgestaltung des Unterrichts nach den Prinzipien des dialogischen Lernkonzepts, 3. Sammeln von Erfahrungen mit den Instrumenten des dialogischen Lernkonzepts.

Das dialogische Lernmodell wurde zunächst für den Unterricht in Mathematik und Deutsch entwickelt. Bisher hat man sich mit dem dialogischen Lernen in der Fremdsprachenforschung noch nicht intensiv auseinandergesetzt. Zudem gibt es erst wenige dokumentierte Beispiele für den Fremdsprachenunterricht. Von den insgesamt sieben vorliegenden Beispielen beschäftigen sich fünf mit dem Schreiben von fremdsprachigen Texten (Ruf/Frei/Zimmermann 2003; Pfau 2008; Keller 2008, Keller o.J., Giger o.J.) und die beiden weiteren Beispiele mit der Analyse von

grammatikalischen Strukturen einer Fremdsprache (Ruf/Frei Zimmermann 2004; Fehlmann 2008).

Schreibatelier (Ruf/Frei/Zimmermann 2003)

Das „Atelier d'écriture“ wurde in den Fächern Französisch und Deutsch als Fremdsprache als Projekt mit einer Klasse im französischsprachigen Lausanne und einer Klasse im deutschsprachigen Zürich durchgeführt. Jeder Lernende verfasste in der Fremdsprache eine eigene Kurzgeschichte und unterstützte einen Tandempartner aus der Partnerklasse sprachlich und inhaltlich. Die Zusammenarbeit erfolgte über eine BSCW-Plattform⁵⁰. Dazu wurden in einer Vorbereitungsphase verschiedene Kurzgeschichten gelesen, mit Hilfe eines Lektüreblattes analysiert und ein erster Textentwurf verfasst. Die Kernidee des Basisauftrags lautete: „Wer sich regelmäßig 90 Minuten lang intensiv mit dem Schreiben eines Textes in der Fremdsprache beschäftigt, macht Fortschritte in der Sprachkompetenz“ (Ruf/Frei/Zimmermann 2003:197). Die Niederschrift des Textes verlief in vier Etappen, die jeweils einen dialogischen Kreislauf auslöste. Die Vorschläge zur Überarbeitung der Kurzgeschichte wurden in der jeweiligen Muttersprache verfasst. Auch die Lehrpersonen schrieben in jeder Etappe eine inhaltliche Rückmeldung und nahmen eine Prozessbewertung vor. Des Weiteren sollten die Schülerinnen und Schüler in der Rezeptionsphase ihren persönlichen Wortschatz um zehn Wörter erweitern und zwei bis drei Grammatikprobleme analysieren (vgl. Ruf/Frei/Zimmermann 2004).

Gedichte schreiben, lesen, analysieren, vortragen (Pfau 2008)

Die Unterrichtseinheit, die im Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht erprobt wurde und ab dem 3. Lernjahr geeignet ist, besteht aus drei Phasen. In der ersten Phase sollen die Schüler ein Gedicht in der

⁵⁰ Die BSCW-(Basis Support for Cooperative Work) Plattform ist eine Computerplattform, die die Zusammenarbeit in einem Netzwerk unterstützt und Dokumente verwaltet.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Fremdsprache schreiben. Die Kernidee lautete: „Wenig Worte – große Wirkung“; der Auftrag wurde sehr offen formuliert: „Schreiben Sie ein Gedicht“ (Pfau 2008:33). Parallel dazu sollten die Lernenden ihren Schreibprozess mit folgendem Auftrag reflektieren:

„Beschreiben Sie Ihre Gedanken und Gefühle, die Sie bei der Ausführung des Auftrags begleitet haben. Damit Sie sich spontan äußern können, bitte ich Sie, Ihren Kommentar auf Deutsch abzufassen. Als Einstiegshilfe finden Sie hier ein paar Beispiele von Fragestellungen, die in Ihrem Kommentar thematisiert sein könnten:

- Welche Gefühle löste der Auftrag bei mir aus? Warum ist das so?
- Fiel es mir leicht, ein Gedicht zu schreiben, oder empfand ich es als große Herausforderung? Warum?
- Wie ging ich vor beim „Dichten“? Wo klappte es gut? Wo kam ich nicht weiter?“ (Pfau 2008:35)

Aus interessanten Beiträgen wurden neue Kernideen und Folgeaufträge abgeleitet. Danach suchten die Lernenden im eigenen Gedicht und im Text eines Mitschülers oder einer Mitschülerin nach typischen Merkmalen von Gedichten. In der zweiten Phase verfassten die Schülerinnen und Schüler weitere Gedichte, wobei sie mit verschiedenen Instrumenten experimentierten. Des Weiteren untersuchten sie gelungene Gedichte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und Gedichte aus der Literatur. In der abschließenden dritten Phase wählte jeder Lernende eines seiner Gedichte aus und überarbeitete es. Die Kernidee lautete: „Form und Inhalt schleifen, bis sich das Große im Kleinen verdichtet und das Kleine Großes reflektiert“ (Pfau 2008:52). Der Auftrag war folgendermaßen formuliert:

„In diesem Auftrag werden Sie eines Ihrer Gedichte überarbeiten und für die Publikation im geplanten Gedichtband aufbereiten.

Regeln:

Wählen Sie eines Ihrer Gedichte aus. Es kann Ihr Lieblingsgedicht oder ein besonders gelungenes sein.

Bitten Sie einen oder zwei Mitschülerinnen oder Mitschüler, Ihr Gedicht aufmerksam zu lesen und schriftlich zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen:

- Welche Teile des Gedichts sind gelungen und sollten so belassen werden?
- Welche Strophen, Verse, Ausdrücke, Klänge,... überzeugen noch nicht ganz?
- Gibt es sprachliche Unkorrektheiten zu verbessern?

Studieren Sie die Ratschläge Ihrer Kolleginnen und Kollegen und suchen Sie, allenfalls gemeinsam, nach neuen Lösungen. Entscheiden Sie, welche Vorschläge Sie weiterverfolgen möchten.

Überarbeiten Sie nun Ihren Text. Vergessen Sie nicht, alle sprachlichen Mängel zu beheben.“ (Pfau 2008:52)

Eine gute Rede schreiben und vortragen (Keller 2008)

Die Unterrichtseinheit umfasst ca. 12-20 Unterrichtsstunden und ist im Englischunterricht des 10. Schuljahrs erprobt worden. In der ersten Phase ging es darum, die Kompetenzen der Klasse explizit und verfügbar zu machen. Die Kernidee lautete: „Was ich sage, wirkt. Sage ich es anders, wirkt es anders!“. Der Auftrag war folgendermaßen formuliert:

„Write a short speech about one of the following topics:
Why skateboarding should (not) be prohibited in public places.
Why advertising should (not) be allowed in our schools.
Why pubs and restaurants should (not) be smoke-free in our country.
Why English should (not) be taught in kindergarden in our country.
...
Say what your opinion is and try to convince your classmates. What linguistic strategies can you use in your speech to make it impressive and convincing?
Note that this is not only an essay for reading but a speech that should be spoken out loud.“ (Keller 2008:80)

Im Anschluss daran tauschten die Schülerinnen und Schüler ihre Texte aus, gaben einander sog. „peer feedbacks“ und überarbeiteten ihre Rede. In der zweiten Phase wurde die Rede „I Have A Dream!“ von Martin Luther King analysiert. In der letzten Phase schrieben die Lernenden ihre „Meisterrede“ zu einem persönlich bedeutsamen Thema und trugen sie vor der Klasse vor. Eine Dokumentation der Leistungen erfolgte in einem Portfolio, das alle Entwürfe der Rede sowie Rückmeldungen dazu enthielt (vgl. Keller 2008:82).

Shakespeares Sonette verstehen (Keller o.J.)

In dieser Unterrichtseinheit sollten die Schülerinnen und Schüler (ab dem 5. Lernjahr) lernen, einige Sonette Shakespeares zu verstehen, zu interpretieren und zu ihrer eigenen Vorstellungswelt in Beziehung zu setzen. Der Einstieg erfolgte mit einer singulären Standortbestimmung, in der die Lernenden ihre persönlichen Eindrücke formulieren. Der Auftrag lautete:

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

„Read the following Sonnet by William Shakespeare. Write a short text in which you

- note down the impression this text has had on you (personal response)
- reflect previous experiences with poems (and their interpretation) which you may have had)
- note down some ideas of what this text might mean
- note down what is still unclear to you
- use techniques to interpret poetry which you already know.“ (Keller o.J.)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Texte ausgetauscht hatten und auch die Lehrperson Rückmeldungen gegeben hatte, wurde eine Expertenposition dargestellt und der erste, persönliche Text in eine literarische Interpretation umgearbeitet. Am Ende verfassten die Schülerinnen und Schüler eine literarische Interpretation eines selbst ausgewählten Sonetts von Shakespeare und stellten ihre Ideen, Reflexionen und Interpretationen in einem Portfolio zusammen.

Vokabellernen mit einem Erzähltext-Workshop (Giger o.J.)

Die Unterrichtseinheit ist ab dem 2. Lernjahr geeignet und wurde im Englischunterricht erprobt. Zu Beginn stand eine Sammlung von zu lernenden Wörtern und Phrasen zur Verfügung, aus denen die Schülerinnen und Schüler den Anfang eines Erzähltextes schreiben sollten. Der Arbeitsauftrag war folgendermaßen formuliert:

„Bis zur nächsten Lektion verfasst jeder von euch mit Wörtern oder Phrasen aus der Vokabularliste einen fiktiven Erzähltext. Folgende Bedingungen sollt ihr beim Schreiben einhalten:

- Ihr verwendet mindestens 30 neue Wörter und Phrasen aus der Vokabularliste.
- Eure Erzählung besteht aus mindestens 250 Wörtern.
- Ihr schreibt die Erzählung nicht zu Ende, so dass sie von einem Mitschüler weitergeschrieben werden kann.“ (Giger o.J.)

In einem weiteren Auftrag schrieb jeder Schüler die Erzählung eines Mitschülers mit einer Mindestanzahl zusätzlichen Vokabulars zu Ende. Einige zufällig ausgewählte Texte wurden in der ganzen Klasse gelesen und diskutiert. Anschließend gab die Lehrerin Rückmeldungen. Erweitert

werden kann die Unterrichtseinheit bspw. mit der Arbeit an einer Autographensammlung.

Von der persönlichen Grammatik zur Klassengrammatik (Ruf/Frei/Zimmermann 2004)

Im Französischunterricht mit Schülern eines 10. Schuljahres (Gymnasium) wurde mit dem Reisetagebuch so gearbeitet, dass grammatikalische und orthographische Fehler zwar markiert, nicht aber verbessert oder sanktioniert wurden. Sie bildeten vielmehr den Ausgangspunkt für einen Auftrag zur Erstellung einer persönlichen Grammatik. Die Lernenden sollten jeweils zwei oder drei Fehler aus ihren Texten auswählen, die mit Hilfe des Grammatikbuchs analysiert werden sollten (vgl. auch Ruf/Frei/Zimmermann 2004). Sie konnten sich dabei an einem vorgegebenen Muster orientieren oder einen eigenen Weg suchen. In regelmäßigen Abständen wurden gelungene Beiträge in einer Autographensammlung zusammengestellt, im Unterricht diskutiert und durch entsprechende Übungssequenzen vertieft. Aus allen Autographensammlungen wurde am Ende des Halbjahres von der Lehrperson eine Klassengrammatik zusammengestellt. Die Lernenden erhielten dadurch Gelegenheit sich mit Problemen zu beschäftigen, die ihrem fachlichen Entwicklungsstand entsprechen. Die Bewertung war ebenfalls entwicklungsorientiert, d.h. sie orientierte sich daran, wie stark sich die Lernenden an ihre persönlichen Grenzen wagten.

Am Computer eine persönliche Grammatik basteln (Fehlmann 2008)

Konzipiert wurde dieser Prototyp für eine interdisziplinäre Sprachwerkstatt, in der in Teamteaching Lehrpersonen verschiedener Sprachen unterrichten. Die Kernidee lautete: „Grammatik verstehen heißt eine Grammatik basteln/konstruieren können“ (Fehlmann 2008:86). Gearbeitet wurde mit dem Computerprogramm „Lingua“. Den Schülerinnen und Schülern wurde

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

ein bestimmtes Vokabular vorgegeben (z.B. auf der einfachsten Stufe „Hänsel“, „Gretel“, „er“, „sie“, „heißt“), zu dem sie eine eigene Grammatik erstellen sollten. Diese sollte alle mit diesem Vokabular möglichen korrekten Sätze erzeugen (im o.g. Beispiel: „er heißt Hänsel – Hänsel heißt er – sie heißt Gretel – Gretel heißt sie“). Später wurde versucht, die Grammatik auf andere Sprachen zu übertragen. Dabei musste überlegt werden, welche Regeln zu ändern sind, damit die Grammatik auch z.B. für das Französische oder für das Englische gilt. Die Lernprozesse wurden durch ein Reisetagebuch begleitet.

Die Unterrichtsbeispiele belegen, dass es interessante Vorschläge zu einzelnen Unterrichts-themen gibt, es aber an Beispielen in weiteren fremdsprachendidaktischen Bereichen (vor allem außerhalb der Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten) fehlt und eine Diskussion aus Sicht der Fremdsprachenforschung noch aussteht.

Vergleicht man nun den schriftlichen Dialog zwischen Lernendem und Lehrendem beim dialogischen Lernen, so zeigt sich Folgendes: Ein dialogisches Tagebuch ist für die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht auch ohne eine Änderung des übrigen Unterrichtskonzepts einzusetzen. Andererseits ist daher auch nur bestenfalls von einer partiellen Änderung und Gleichstellung der Lehrer-Schüler-Beziehung auszugehen. Die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nach der Konzeption des dialogischen Lernens erfordert eine Umgestaltung des gesamten Unterrichts. Der Dialog mit den Lernenden betrifft in starkem Maße die Arbeit mit dem Lernstoff, so dass davon auszugehen ist, dass sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis viel weitgehender in Richtung einer Gleichwertigkeit der Dialogpartner ändert. Trotzdem sind sowohl beim dialogischen Tagebuch als auch beim dialogischen Lernen die Rahmenbedingungen der Institution „Schule“ zu bedenken. Die Doppelrolle der Lehrkraft als „Richter“ und „Arzt“ ist nicht zu unterschätzen und kann vermutlich durch dialogisches Lernen entschärft,

nicht aber aus dem Wege geräumt werden. Um genaueres dazu sagen zu können, müssten allerdings empirische Untersuchungen durchgeführt werden.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit einem weiteren Ziel von Lerntagebüchern, nämlich der Reflexion von Fremdsprachenlernprozessen.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

In Bezug auf die Reflexion über das eigene Sprachenlernen ist Sprachlernbewusstheit ein wichtiges Konzept, das in der Fremdsprachenforschung nicht nur diskutiert wird, sondern auch Eingang in viele neuere unterrichtsmethodische Ansätze gefunden hat. Edmondson (2002:56f.) nennt vier Grundsätze, die von neueren Sprachvermittlungs- und Spracherwerbskonzepten unterstützt werden: 1. Frühbeginn-Prinzip, 2. Authentizitäts-Prinzip, 3. Prinzip der Autonomie und 4. Kognitionsprinzip. Sprachlernbewusstheit wird als Teil des Kognitionsprinzips angesehen:

„Dieses Prinzip besagt: Die Qualität des Fremdsprachenunterrichts wird dadurch verbessert, dass Lerner Aspekte der Zielsprache, der Verwendung und deren kulturelle Einbettung sowie ihre eigenen Lernprozesse und Lernfortschritte bewusst und gezielt wahrnehmen und reflektieren“ (Edmondson 2002:57).

Sprachlernbewusstheit wird auch im Rahmen der Methodenkonzeption des sog. neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts genannt, der sich aus der kommunikativen Methode entwickelt hat und für den Königs (1991)⁵¹ das Attribut „neokommunikativ“ vorgeschlagen hat. Reinfried (2001:10) führt folgende Leitprinzipien für den neokommunikativen Fremdsprachenunterricht an: Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, ganzheitliche Spracherfahrung und Lernerorientierung. Die

⁵¹ Königs (1991:22) nennt folgende Merkmale des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts: verstärkter außerunterrichtlicher Anwendungsbezug, Einbringen des persönlichen Bezugs der Lernenden, flexible Lernkonzepte, Integration unterschiedlicher Fertigkeiten, verringertes Gewicht von Lehrbuchtexten, stärkere Beachtung von Gestik, Mimik und Intonation bei der mündlichen Kommunikation, veränderte Einstellung zum Fehler.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Lernbewusstheit wird dabei dem Prinzip der Lernerorientierung zugeordnet. Es wundert daher nicht, dass Sprachlernbewusstheit auch in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Bildungsabschluss als Kompetenz aufgeführt wird, und zwar als „Lernbewusstheit und Lernorganisation“ unter „Methodische Kompetenzen“ (KMK 2004:8) und in Form des Themas „Lernen Lernen“ Einzug in Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht gefunden hat (Neuner-Anfindsen 2005:37).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber auch das Konzept der „Reflexion“, das nicht speziell in Bezug auf das Fremdsprachenlernen bzw. den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, das aber durchaus auf ihn bezogen werden kann. Die Reflexionsforschung wurde und wird hauptsächlich im englischsprachigen Raum betrieben, ist aber von der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung bisher kaum berücksichtigt worden.

Die folgenden Abschnitte widmen sich dem Konzept der Sprachlernbewusstheit (Abschnitt 4.1) und der Reflexion (Abschnitt 4.2), da die Reflexion über Fremdsprachenlernprozesse eines der Ziele bei der Arbeit mit Lerntagebüchern ist.

4. 1. Sprachlernbewusstheit

Sprachlernbewusstheit wurde zunächst als Teil des Konzeptes Sprachbewusstheit verstanden, das in den 1960er/1970er Jahren in Großbritannien für den englischen Muttersprachenunterricht aus dem Ansatz der „metalinguistic awareness“ im Zusammenhang mit bildungspolitischen Forderungen (Bullock-Report, Swann-Report, Kingman-Report, Cox-Report) entwickelt und von Eric Hawkins geprägt wurde (vgl. z.B. Hawkins 1987⁵²).

⁵² Weitere wichtige Publikationen sind Fairclough (1992), James/Garrett (1992), Mittins

4. 1. 1. Zur Terminologie

Bevor ich auf die verschiedenen Konzeptionen von Sprachlernbewusstheit eingehe, möchte ich zunächst einen Überblick über Definitionsversuche des Begriffs „Sprachbewusstheit“ geben.

Eine allgemein akzeptierte Definition von Sprachbewusstheit gibt es trotz der starken Diskussion und Verbreitung des Konzeptes bisher noch nicht und es sind auch eine Vielzahl von Bezeichnungen in Gebrauch, z.B. *knowledge about language*, *linguistic consciousness*, *consciousness-raising*, *meta-linguistic awareness*⁵³. Hawkins (1987:4) beschreibt die Zielsetzungen des von ihm „*awareness of language*“ genannten Konzeptes folgendermaßen:

„The chief aim of the new element will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted. A subsidiary aim will be to prepare the way for a language element in the ‘child-care’ courses for fourth and fifth years, exploring the role of the young parent in the baby’s language development. Further, by offering a forum where language diversity can be discussed, the new curriculum element will seek to challenge linguistic prejudice and parochialism. The best weapon against prejudice is open discussion and greater awareness.“

Leo van Lier (1995:xi) legte einige Jahre später folgende Begriffsbestimmung vor:

„Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture.“

(1991), van Lier (1995) sowie die Beiträge der seit 1992 erscheinenden Zeitschrift *Language Awareness*; eine detaillierte Darstellung der Entstehung des *Language Awareness*-Konzeptes in Großbritannien findet sich in Budde (2000:26-37).

⁵³ Auch im Deutschen existieren unterschiedliche Bezeichnungen für dieses Konzept, z.B. Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachbetrachtung, Sprachwissen, Sprachreflexion, Lernen lernen. In der vorliegenden Arbeit wird von Sprachbewusstheit (oder *language awareness*) gesprochen, da sich dieser Terminus im deutschen Sprachraum am stärksten durchgesetzt hat. Außerdem wurde im Editorial des ersten Heftes der Zeitschrift *Language Awareness* Sprachbewusstheit als deutsches Äquivalent für *language awareness* genannt (vgl. Gnutzmann 2003:334). Im Französischen werden laut Günther-Spohr (2008:100) die Bezeichnungen *conscience linguistique*, *éveil au langage* und *pratique raisonnée de la langue* verwendet.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Gnutzmann (2010:115) geht von einem weiten Verständnis des Begriffes aus, der nicht nur Sprache und Sprachgebrauch, sondern auch das Erlernen und das Unterrichten von Sprachen umfasst.

„Mit Blick auf dieses weite Verständnis von LA wird von den Protagonisten von LA davon ausgegangen, dass erhöhte Sprachbewusstheit zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprache(n) zu unterrichten, führt. Aufgrund der soziokulturellen Einbettung von Sprache wird weiterhin angenommen, dass LA dazu beiträgt, die Beziehungen zu anderen Menschen und Kulturen zu verbessern und den manipulativen Gebrauch von Sprache zu durchschauen.“

Knapp-Potthoff sieht insbesondere in der Vagheit den Grund für die Attraktivität des Gesamtkonzeptes der Sprachbewusstheit. Als mögliche Gründe führt sie an (Knapp-Potthoff 1997: 10f.):

- Das Konzept kann dazu beitragen, die beiden dichotomisierten Betrachtungsweisen von natürlichem und gesteuertem Spracherwerb zu überwinden, da Sprachbewusstheit sowohl natürlich entwickelt als auch im Unterricht gefördert werden kann.
- Es ermöglicht, eine Reflexionsebene anzusprechen, die nicht unbedingt in einer umstrittenen Vermittlung grammatischer Regeln besteht.
- Muttersprachliches und fremdsprachliches Handeln und Lernen können (unter Einbeziehung von Bilingualismus) integrativ betrachtet werden.
- Das Konzept zielt auch auf eine Förderung von Autonomie und damit verbunden auf eine Änderung der herkömmlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden.
- Die Vermittlung von Lernstrategien wird durch ein Bewusstmachen derselben erst möglich.
- Erst die seit kurzer Zeit weitgehend akzeptierten introspektiven Forschungsmethoden erlauben eine Erforschung von Sprachbewusstheit.

4. 1. 2. Konzeptionen von Sprachlernbewusstheit

Allerdings sind auch die verschiedenen Konzeptionen, die im deutschsprachigen Raum zur Sprachlernbewusstheit⁵⁴ entwickelt wurden, recht vage. Oftmals ist von *language (learning) awareness* oder Sprach(lern)bewusstheit die Rede, ohne dass klar wird, ob die anschließenden Aussagen die Sprachbewusstheit oder die Sprachlernbewusstheit oder beide betreffen. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass im Allgemeinen zwei Aspekte Berücksichtigung finden – allerdings in unterschiedlichen Gewichtungen: (Lern-)Strategien und (Lern-)Erfahrungen.

Rampillon (1997) bezeichnet *language awareness* als „metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen“, denen drei fachdidaktische Felder zugeordnet werden können, und zwar *linguistic awareness*, *communicative awareness* und *learning awareness*. Die letztere, also die Sprachlernbewusstheit definiert sie folgendermaßen (Rampillon 1997:176):

„Die Bewusstheit der SchülerInnen über ihr Lernen umfasst das Wissen über Strategien des Lernens, des Denkens und des Problemlösens sowie die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten und anzuwenden. Zu unterscheiden sind in diesem Bereich drei verschiedene Gruppen von Strategien:

- Stützstrategien (indirekte Strategien)
- Primärstrategien (direkte Strategien)
- Instruktionsstrategien.“

Auch bei vielen anderen Autoren spielen Lernstrategien eine große Rolle: Nach Wolff (1997: 174) wird Sprachlernbewusstheit vor allem durch die Bewusstmachung von Strategien gefördert. Demme (1999:90) bezeichnet Lernstrategien als einen wichtigen Teilbereich von Sprachlernbewusstheit⁵⁵ und schließt sich in Bezug auf die Bewusstmachung dieser Strategien Wolff (1997) an. Nach Gnutzmann (2003:337) bezieht sich Sprachlernbewusstheit

⁵⁴ Abendroth-Timmer (2004:3; 2007:98) weist zu Recht darauf hin, dass sich das Konzept der Sprachlernbewusstheit schwer von demjenigen zu Lernerstrategien abgrenzen lässt, weil es dieses zugleich umfasst.

⁵⁵ Allerdings geht sie in ihrem Aufsatz (Demme 1999) nicht darauf ein, welche anderen Teilbereiche nach Sprachlernbewusstheit nach ihrem Verständnis umfasst.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

auf die Organisation der eigenen Sprachlernprozesse und die Versuche, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen. Dahnken (2004:118) plädiert für eine Konkretisierung des Konzepts der Sprachlernbewusstheit auf Lernstrategien, Lerntypen, Lernstile und Lerntechniken, um der Vagheit des Konzepts entgegenzuwirken.

Die Ursprünge der Strategieforschung⁵⁶ liegen in den 1970er Jahren. Selinker (1972) war einer der ersten, die den Begriff „Strategie“ (bzw. *strategy*) verwendet haben. In der Forschungsrichtung, die sich dann ausgehend von Rubin (1975) und Stern (1975) entwickelt hat, wurde zunächst versucht, die Lernstrategien von guten Sprachlernern zu identifizieren; aber auch im Bereich der Kognitionswissenschaften widmete man sich der Erforschung von Strategien. Rampillon (1996:20) versteht unter einer Lernstrategie einen (mental) Plan, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält. Wolff (1998:72) spricht von „Lernerstrategien“ als übergreifendem Begriff, worunter er strategische Verhaltensweisen versteht, die der Lernende sowohl beim Gebrauch als auch beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt. Er unterscheidet auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien, fertigungsbezogene Strategien, auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien, auf die Sprachreflexion bezogene Strategien, auf das Lernen bezogene Strategien und soziale Strategien (Wolff 1998:72-74). Die hierarchischen Beziehungen von Lerntyp (übergeordnete Ebene), Lernstil und lernstrategischem Verhalten (untergeordnete Ebene) stellt Würffel (2006:45) dar und begreift Lernstile als die „handlungs- und verhaltenssteuernden Ausprägungen eines spezifischen Lerntyps auf der generellen Ebene mit Auswirkungen auf das lernstrategische Verhalten“⁵⁷.

⁵⁶ Vgl. zur Lernstrategieforschung auch z.B. O'Malley/Chamot (1990), Oxford (1990), Mißler (1999), Neuner-Anfindsen (2005), Würffel (2006).

⁵⁷ Vgl. zu Lerntypen und Lernstilen auch z.B. Grotjahn (1998), Aguado (2001) und Roche (2006).

Königs (2002:30) erweitert begrifflich den Bereich der Sprachlernbewusstheit, indem er sich für die Schaffung einer *multilingual learning awareness* ausspricht, „verstanden als das lernerseitige Bewusstsein für differenzierte Struktur- und Ausdruckspotentiale in je anderen Sprachen und als Neugier, eigenes vorhandenes Sprach- und Sprachlernwissen nutzbar zu machen, um weitere Sprachen zu lernen und zu verstehen“.

Knapp-Potthoff schlägt einen empirischen Zugang zum Konzept „*Language Awareness*“ über das Konzept „subjektive Lernertheorien“⁵⁸ vor und definiert „*Language Awareness*“ als „die Bereitschaft und Fähigkeit zur Bildung adäquater expliziter oder durch ihren ‚Besitzer‘ explizierbarer subjektiver Lernertheorien über Sprache(n) und Sprachenlernen – was die Bereitschaft und Fähigkeit zu ihrer Revision einschließt“ (Knapp-Potthoff 1997:19). Diese Lernertheorien können sich u.a. unterscheiden hinsichtlich Umfang, Differenziertheit, Adäquatheit, Rigidität bzw. Flexibilität, Explizitheit, so dass „*Awareness raising*“ nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ als positive Veränderung jeder dieser Komponenten verstanden werden kann. Didaktische Aufgabe ist es, eine möglich große Kongruenz subjektiver Lernertheorien mit der Realität herzustellen (Knapp-Potthoff 1997:19f.)⁵⁹.

Edmondson hingegen räumt der Fremdsprachenlernerfahrung einen größeren Stellenwert ein, indem er sie in seine Definition von Sprachlernbewusstheit (Edmondson 1997:93) integriert:

„Unter Sprachlernbewußtheit verstehe ich Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u.a. aus Erfahrungen und Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können. Nach diesem Konzept gilt Wissen über das Fremdsprachenlernen nur dann als Sprachlernbewusstheit,

⁵⁸ Vgl. z.B. Grotjahn (1991), Mauranen (1996), Dufva/Lähteenmäki (1996).

⁵⁹ Zur Kritik an Knapp-Potthoffs Vorschlag vgl. De Florio-Hansen (1998:5), zu einer intensiven vergleichenden Auseinandersetzung mit den Konstrukten „*language awareness*“ und „subjektive Theorie“ vgl. Morkötter (2005:32-37).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

wenn eine Relevanz für das Verhalten des Subjekts eintritt, d.h. Einsichten in sich selbst als Lerner können zur Sprachlernbewusstheit beitragen.“

Er betont, dass die relevanten Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenlernprozesse „eher selbstbezogen“ (Edmondson 1997:88) sind. Die Bewusstheit ist „reflexiver Art“ (Edmondson 1997:88) und wird durch Introspektion und Rückblicke auf eigene Lernerlebnisse gewonnen. Er stützt sich dabei auf die Auswertung von subjektiven Sprachlernbiographien, die von Studierenden im Rahmen ihres Studiums geschrieben wurden. Dort zeigte sich auch, dass Kenntnisse bezüglich der eigenen Lernleistung eine Quelle von Sprachlernbewusstheit sein können. Als Zusammenfassung aller relevanten Erkenntnisse aus den empirischen Daten hat Edmondson (1997:97) ein Modell „Wege zur Sprachlernbewusstheit“ vorgelegt (vgl. Abbildung 13), das allerdings nicht vorgibt, umfassend und erklärend zu sein. Demnach entwickeln sich Einsichten grundsätzlich in drei kognitiven Schritten: 1. Erlebnis, 2. Interpretation, 3. Einsicht. Einsichten tragen wiederum auf der Grundlage von Lernerfahrungen zur Sprachlernbewusstheit bei.

Im Folgenden möchte ich mit Edmondson von einer Konzeption von Sprachlernbewusstheit ausgehen, in der Sprachlernerfahrungen einen prominenten Platz einnehmen. Eine ausschließliche Konkretisierung auf Lernstrategien scheint mir zu kurz zu greifen. Lernstrategien beziehen sich auf das eigene Lernen, und somit spielen die bisherigen Lernerfahrungen eine bedeutende Rolle und sollten in eine Konzeption von Sprachlernbewusstheit integriert werden. Eine weitere Annäherung an eine solche Konzeption von Sprachlernbewusstheit erfolgt deshalb in den nächsten Abschnitten über das Konzept der Reflexion, das ebenfalls von (Lern-)Erfahrungen ausgeht, bisher aber von der Fremdsprachenforschung noch nicht für die Konzeption der Sprachlernbewusstheit herangezogen wurde.

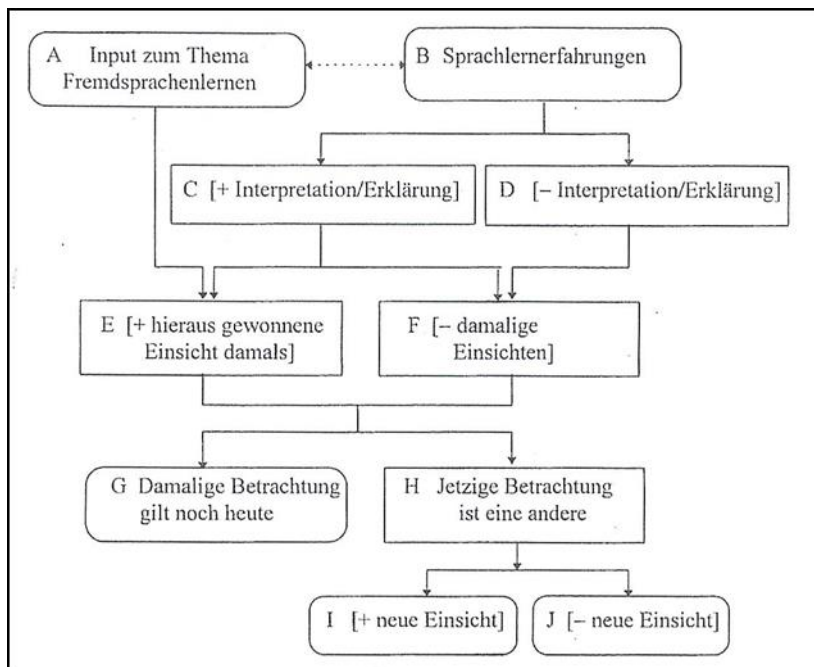


Abbildung 13: Wege der Sprachlernbewusstheit (aus: Edmondson 1997:97)

Eine grundlegende Frage in Bezug auf Sprachbewusstheit – und damit auch relevant für das Konzept der Sprachlernbewusstheit – ist, wie „Bewusstheit“ zu definieren ist. Knapp-Potthoff (1997:12f.) verdeutlicht, dass unter Sprachbewusstheit verschiedene Varianten verstanden werden können, und zwar:

- eine Wissensvariante, d.h. Sprachbewusstheit ist das Wissen über Sprache (bzw. Sprachenlernen); hierbei kann man wiederum zwei Varianten unterscheiden, nämlich jegliches Wissen über Sprache und die temporäre Aktualisierung von sprachbezogenem Wissen
- eine Erkenntnisvariante, d.h. Sprachbewusstheit ist der Augenblick seines Entstehens
- Haltungsvariante, d.h. Sprachbewusstheit ist eine Haltung bzw. ein Zustand besonderer Aufmerksamkeit; hierbei kann man wiederum unterscheiden zwischen einem temporären Zustand und einem durchgängig vorhandenen Zustand

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

- Kombination aus Wissens-, Erkenntnis- und Haltungsvariante, d.h. „Wissen als Basis für die Bereitschaft zum Erkennen bestimmter sprachbezogener Phänomene“ (Knapp Potthoff 1997:13).

Knapp-Potthoff (1997:13) weist darauf hin, dass die Frage der sprachlichen Explizierbarkeit als Kriterium für Sprachbewusstheit je nach Variante unterschiedlich beantwortet werden müsste. Für die Wissensvariante gehen die meisten Autorinnen und Autoren, die sich zu dieser Frage äußern, davon aus, dass die Kenntnisse bei Bedarf artikuliert werden können, also bewusstseinsfähig sind (vgl. Knapp-Potthoff 1997:13, Edmondson 1997:93). Edmondson/ House (1997) schreiben in ihrer Einführung in den Themenschwerpunkt „*Language Awareness*“ der Zeitschrift „Fremdsprachen Lehren und Lernen“, dass der Begriff „Sprachlernbewusstheit“ u.a. von Börner, Edmondson und De Florio-Hansen, dazu benutzt würde, „um explizites Wissen über den Spracherwerb insgesamt und den eigenen Sprachzustand bzw. die eigenen Sprachlernstrategien zu bezeichnen“ (Edmondson/House 1997:4). Somit scheint zumindest für den Teilbereich der Sprachlernbewusstheit, und er ist es, der im Folgenden interessiert, weitgehend Konsens zu sein, dass die Bewusstheit explizierbar ist.

4. 1. 3. Nutzen von Sprachlernbewusstheit

Was verspricht man sich von einer Förderung von Sprachlernbewusstheit? Edmondson bezeichnet die Frage nach dem Ertrag einer Sprachbewusstheit für den Fremdspracherwerb für die entscheidende Frage der gesamten Awareness-Diskussion (Edmondson 1997:90). Ebenso wie vieles im Konzept der *Language Awareness*, sind auch die unterschiedlichen Antworten auf diese Frage vage. Konsens besteht darin, dass Sprachbewusstheit als positiv, sinnvoll und nützlich gilt (Knapp-Potthoff 1997:9). Knapp-Potthoff (1997) unterscheidet grundsätzlich eine instrumentelle Funktion (Hilfsfunktion für das Sprachenlernen) und eine

emanzipatorische Funktion (Ermöglichung eines selbstbestimmten Sprachenlernens). Morkötter (2005:37) erweitert Knapp-Potthoffs Funktionen zu einer dreigliedrigen Konzeption von Sprachbewusstheit, und zwar:

- a) Sprachbewusstheit als ein individuelles dynamisches Gefüge von Kognitionen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen,
- b) Sprachbewusstheit als Mittel des Sprachenlernens,
- c) Sprachbewusstheit als Ziel an sich.

Sprachlernbewusstheit versteht die Forscherin (wie Sprachlehrbewusstheit) als einen Teilbereich von Sprachbewusstheit und ordnet den Bereich der Lernstrategien in Konzeption b) ein. Nach eigener Aussage (Morkötter 2005:38) bezieht sie sich damit auf die Forderung von Gnutzmann/Kiffe, dass der Wert sprachlichen Bewusstseins nicht nur instrumentell (im Hinblick auf eine erwartete verbesserte sprachliche Kompetenz) gesehen werden sollte, sondern als „kognitiver und affektiver Wert an sich, als Teil der Allgemeinbildung und als ein Kulturgut“ (Gnutzmann/Kiffe 1998:319). De Florio Hansen (1997:153) verschränkt ebenfalls instrumentelle und emanzipatorische Funktion, indem sie „learning awareness“ bezeichnet als „unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, für selbständiges, eigenverantwortliches Lernen überhaupt“. Neuner-Anfindsen (2005:13ff.) begreift Lernstrategien und Lernbewusstsein als Bestandteile von Lernerautonomie. Wolff (1997:180) nimmt an, dass der Sprachlernprozess sich durch die explizite Thematisierung verbessert, also durch die Bewusstmachung metakognitiver Prozesse. Dies führt dazu, dass die Lernenden selbstständiger werden und folglich autonomer. Nach Edmondson (1997) hat Sprachlernbewusstheit einen Einfluss auf Lernmotivation und/oder Einstellungen (zur Fremdsprache, zu deren Kultur und deren Erlernen), die ihrerseits Lernverhalten und Lernerfolg (positiv)

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

beeinflussen. Allerdings gibt der Autor auch zu bedenken, dass Sprachlernbewusstheit zu einer Reflexion des individuellen Vorgehens beim Lernen führen kann, aber nicht muss. Ebenso bedeutet Reflexion an sich noch nicht, dass das weitere Fremdsprachenlernen anders oder erfolgreicher abläuft. Sprachlernbewusstheit kann seiner Ansicht nach dazu beitragen, die reichlich vorhandenen Sprachlernmöglichkeiten besser zu nutzen. Empirische Belege für die verschiedenen postulierten positiven Effekte von Sprachlernbewusstheit sind bisher noch sehr rar.

Morkötter (2002:175) und Abendroth-Timmer (2007) gehen davon aus, dass es im bilingualen und mehrsprachigen Unterricht viele Anknüpfungspunkte zur Ausbildung einer Lernbewusstheit gibt. Hufeisen (2004:20) nennt in ihrem Faktorenmodell des multiplen Fremdsprachenlernens unter kognitiven Faktoren, die das Lernen der Fremdsprache beeinflussen, u.a. Lernbewusstsein, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien und individuelle Lernerfahrungen. Nach Jahn (1998:136) können „Bewußtmachungsprozesse und die Sensibilisierung für Sprachen und das Sprachenlernen im Sinne von *languages awareness* (...) und *language learning awareness* (...) nach heutigem Erkenntnisstand den Aufbau von Mehrsprachigkeit entscheidend unterstützen“. Nach Meißner/Senger (2001:10) besteht sogar ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Versagen von Schülerinnen und Schülern im Französischunterricht und einer fehlenden Lernbewusstheit.

Abendroth-Timmer (2004:14) nimmt zudem eine positive Auswirkung von bilinguaalem Sachfachunterricht auf die Sprachlernbewusstheit der Schülerinnen und Schüler an, und zwar indem in dieser Unterrichtsform eine Sprachlernbewusstheit „im Sinne der Schwierigkeitsbeurteilung einer Sprache und der Bewusstwerdung und Abschätzung des bisher erzielten Sprachniveaus“ erzeugt wird. Sie kommt ferner zu dem Schluss, dass Verfahren, die auf eine Reflexion von Lernprozessen abzielen, insbesondere

bei Innovationsprozessen wichtig sind. Fehling (2005:203f.) hat in ihrer komparativen Studie einen Zusammenhang zwischen der kognitiven Dimension von *language awareness* und *language learning awareness* festgestellt. Die monolingualen Schülerinnen und Schüler verfügten über weniger Strategiewissen und waren sich ihrer Strategien weniger bewusst als die bilingual unterrichteten Schüler. Im Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht führt Abendroth-Timmer (2007) zwei weitere Begriffe zur Sprachlernbewusstheit ein, und zwar „Sachfachlernbewusstheit“ und „Bewusstheit bilingualen Lernens“. Unter Sachfachlernbewusstheit versteht sie „die Reflexion der eigenen Einstellung zum Sachfach“ (Abendroth-Timmer 2007:99), während Bewusstheit bilingualen Lernens die Reflexion der Bedeutung der Sprache und des eigenen Umgangs mit Sprache im Sachfach umfasst (Abendroth-Timmer 2007:100).

Da das Konzept der Sprachlernbewusstheit noch recht vage ist, erfolgt in den weiteren Abschnitten des Kapitels eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Reflexion“, der sehr komplex ist und zudem je nach (Wissenschafts-)Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben kann.

4. 2. Reflexion

4. 2. 1. Was versteht man unter Reflexion?

Eine erste Annäherung an die Bezeichnung liefert die Brockhaus-Enzyklopädie (Brockhaus 1992:176f.), die – nach einer etymologischen Herleitung der Bezeichnung (französisch von lateinisch *reflexio* ‚das Zurückbeugen‘) – unter dem Artikel „Reflexion“ folgende Bedeutungen nennt:

1. „bildungssprachlich für: Nachdenken, Überlegung, Vertiefung in einen Gedankengang“

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

2. „Philosophie: i.w.S. Bez. für das philosoph. Denken, i.e.S. die Zurückwendung des Denkens auf das Gedachte oder das Denken selbst.“
3. „Physik: allg. das Zurückwerfen von mechan. Körpern (→ Stoß), Teilchen- oder Wellenstrahlen (elast., akust., elektromagnet. und Wahrscheinlichkeitswellen) an Grenzflächen oder Grenzschichten zw. zwei Medien. (...)“
4. „Psychologie: die Zurücklenkung der Aufmerksamkeit auf das Ich und seine Tätigkeit zur Erfassung psych. Vorgänge und Strukturen. (...)“
5. „Signalübertragung: → Raumwelle“

Im Zusammenhang mit Lernen und Bildung (Bedeutungsrichtungen 1 und 4) sind zwei Tendenzen zu beobachten: Zum einen wird der Begriff „Reflexion“ als Synonym für überlegtes Handeln verwendet (vgl. auch Mezirow 1997:82). Zum anderen gibt es ein reges Interesse an der näheren Durchdringung des Konzeptes, um es für unterschiedliche didaktische Zielsetzungen fruchtbar zu machen.

Im englischsprachigen Raum wurde das Konzept intensiv erforscht, allerdings bislang von der Fremdsprachenforschung kaum berücksichtigt. Als einer der ersten, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Reflexion bzw. reflektierendem Denken beschäftigt haben, ist John Dewey zum geistigen Vater auf diesem Gebiet geworden. Besonders in den USA, wo seine Werke sehr intensiv rezipiert wurden, wird bis heute in den meisten einschlägigen Publikationen auf die Ausführungen in seinem Buch „How We Think“ verwiesen. Das Buch⁶⁰ ist aus der Praxis der Lehrerausbildung

60 Das Buch erschien erstmals im Jahr 1910. Die zweite Fassung von 1933 ist wesentlich umgearbeitet und sollte als Neufassung („restatement“) verstanden werden: „In the first place, although some material found in the original edition has been excised, there has been considerable expansion. The present book contains nearly a quarter more than did the older account. In the second place, the revision has been made with a view to increased definiteness and clearness of statement“ (Dewey 1933:iii). Allerdings ist – nachdem die erste Ausgabe von 1910 die amerikanische Reformpädagogik stark

hervorgegangen und war mehrere Jahrzehnte lang das einflussreichste Textbuch amerikanischer Universitäten und Lehrerseminare. John Dewey (1859-1952) ist der einzige Philosoph Amerikas, der seine eigene Schule begründet hat. 1951, kurz vor Deweys Tod, stellte Deuel (1951:VII) fest, dass seine Anhänger über Lehrstühle des ganzen Landes verteilt sind. Und auch noch heute ist das Dewey-Center an der Southern Illinois University in Carbondale sehr aktiv, so dass neben weiteren Dewey-Centern in Italien und China Ende April 2005 auch in Deutschland, im Seminar für Pädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Köln, ein Dewey-Center eröffnet wurde, das sich als Forschungsstelle der neueren Pragmatismus- und Konstruktivismusforschung versteht. Theoretiker und Forscher in Deweys Nachfolge⁶¹ gehen von Deweys Position aus, entwickeln sie weiter oder grenzen sich davon ab.

Law/Mandl/Henninger (1998), die sich mit der Trainierbarkeit von Reflexion beschäftigen, stellen in ihrer Publikation fünf einflussreiche Theorien der Reflexion ausführlich dar: den pragmatischen Ansatz von Dewey, das sozio-linguistische Modell von Vygotsky (1978), die konstruktivistische Theorie von Piaget (1970), das Modell von Erfahrungslernen von Kolb (1984) und das reflexive Praktikum von Schön (1983). In der Forschungsliteratur werden aber auch noch weitere Theorien rezipiert, z.B. die Arbeiten von Freire, Jarvis, Habermas oder Mezirow. Die Ausführungen von Schön zum reflektierenden Praktiker („reflective practitioner“) haben Eingang gefunden in die Aus-, Fort- und Weiterbildung verschiedener Berufsgruppen, z.B. im Bereich der Krankenpflege (vgl. die zahlreichen Beiträge in Zeitschriften wie „Journal of Advanced Nursing“

beeinflusst hat (Theorie des „Problemlösens“, „neue Erziehung“) – die zweite Ausgabe von 1933 kaum zur Kenntnis genommen worden (Oelkers/Horlacher 2002:166).

61 Während der Ära des Behaviorismus kamen die Forschungen zur Reflexion und zum reflektierenden Denken weitgehend zum Erliegen und sind dann seit den 1970er und 1980er Jahren wieder verstärkt durchgeführt worden (vgl. auch Wright 1992:59f.).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

oder „Journal of Nursing Education“) und der Lehrerbildung (vgl. z.B. die Beiträge in den Zeitschriften „Teaching & Teacher Education“ und „Journal of Teacher Education“). Boud, Keogh und Walker haben unter dem Titel „Reflection: Turning Experience into Learning“ 1985 einen Sammelband herausgebracht (Boud/Keogh/Walker 1985a), in dem sich Autoren unterschiedlicher Disziplinen mit dem Bereich Reflexion beim Lernen beschäftigen. Die grundlegende Fragestellung „What has my work to contribute to an understanding of reflection in learning and how might reflection be facilitated?“ sollte dabei in den Ausführungen aller Beiträge stets mitbedacht werden. Als theoretischer Rahmen diente das von den Herausgebern im ersten Kapitel („Promoting Reflection in Learning: a Model“) skizzierte Modell, in dem sie darstellen, was sie unter Reflexion beim Lernen verstehen und wie die Idee der Reflexion beim Lernen verbunden ist mit anderen wichtigen Ideen beim Planen von Lernaktivitäten (Boud/Keogh/Walker 1985b).

Der Begriff „Reflection“ beschreibt keineswegs ein eindimensionales Konzept: „Reflection is not a single faceted concept (...), but a generic term which acts as a shorthand description for a number of important ideas and activities“ (Boud/Keogh/Walker 1985b:8). So verwundert es nicht, dass es eine große Zahl an Definitionen und Beschreibungen von Reflexion gibt. Law/ Mandl/Henninger (1998:5) kommen zu dem Schluss, dass es möglicherweise so viele Definitionen und Beschreibungen von Reflexion gibt wie Personen, die in diesem Bereich forschen. Noch plastischer schildert Smyth die Situation:

„Reflection can mean all things to all people (...) it is used as a kind of umbrella or canopy term to signify something that is good or desirable. (...) Everybody has his or her own (usually undisclosed) interpretation of what reflection means, and this interpretation is used as the basis for trumpeting the virtues of reflection in a way that makes it sound as virtuous as motherhood.“ (Smyth 1992:285)

Gleichzeitig wird die Aktivität der Reflexion aber auch in formalen Lernkontexten leicht vernachlässigt, was daran liegen könnte, dass sie uns sehr vertraut und außerdem von außen nicht beobachtbar ist:

„The activity of reflection is so familiar that, as teachers or trainers, we often overlook it in formal learning settings, and make assumptions about the fact that not only is it occurring, but it is occurring effectively for everyone in the group. It is easy to neglect as it is something which we cannot directly observe and which is unique to each learner (...).“ (Boud/Keogh/Walker 1985b:8)

Im Folgenden wird eine Reihe von Definitionen einer genaueren Betrachtung unterzogen und die daraus abgeleiteten Konstituenten von Reflexion näher beschrieben.

Dewey⁶²(1933) grenzt Reflexion von anderen Formen des Denkens ab und charakterisiert dabei reflektierendes Denken als die bessere Art des Denkens: „The better way of thinking that is to be considered in this book is called reflective thinking (...).“ (Dewey 1933:3).

Folgende Besonderheiten von Reflexion werden von Dewey (1933:3-9) herausgearbeitet:

1. „Reflective Thought Is a Chain“ (Dewey 1933:4)

Als Denken wird bezeichnet, wenn uns etwas durch den Kopf geht. Dies geschieht die ganze Zeit, wenn wir wach sind und manchmal auch wenn wir schlafen. Es handelt sich dabei um ein unkontrolliertes Strömen von Ideen, das automatisch und ungesteuert abläuft wie bspw. bei Tagträumen oder Luftschlössern. Ebenso wie dieses Zufallsdenken besteht Reflexion aus einer Reihe von Inhalten, an die gedacht wird. Reflektierendes Denken besteht jedoch als Abgrenzung dazu aus folgerichtigen Ideen, die so geordnet sind, dass jede die folgende bestimmt und auf der vorhergehenden basiert.

2. „Reflective Thinking Aims at a Conclusion“ (Dewey 1933:5)

Die zweite Bedeutung von Denken bezieht sich auf das, was nicht unmittelbar wahrgenommen wird, auf Dinge, die wir nicht sehen, hören,

⁶² Vgl. für eine ausführliche Diskussion von Reflexion unter dem Blickwinkel der Arbeiten von John Dewey den Beitrag von Rodgers (2002).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

fühlen, riechen oder tasten. So berichtet der Erzähler einer Geschichte oft nicht über Selbsterlebtes, sondern die Ereignisse sind ausgedacht. Dabei sind diese Geschehnisse miteinander verbunden und sind folgerichtig aufgebaut. Reflektierendes Denken zielt im Gegensatz dazu auf eine Schlussfolgerung, die außerhalb der Gedankenkette bestätigt werden kann.

3. „Reflective Thinking Impels to Inquiry“ (Dewey 1933:7)

Eine dritte Bedeutung von Denken ist praktisch synonym mit Glauben („belief“). Dewey (1993:6) gibt dafür folgendes Beispiel: „I think it is going to be colder tomorrow“ oder „I think Hungary is larger than Jugo-Slavia“ ist gleichbedeutend mit „I believe so-and-so“. Und weiter: Wenn wir sagen „Men used to think the world was flat“, beziehen wir uns offensichtlich auf einen Glauben unserer Vorfahren. Gedanken dieser Art entstehen unbewusst. Sie tauchen auf, ohne dass wir wissen wie: „From obscure sources and by unnoticed channels they insinuate themselves into the mind and become unconsciously a part of our mental furniture“ (Dewey 1933:7). Zu ihrer Entstehung tragen verschiedene Arten von Autorität bei wie: Tradition, Belehrung oder Nachahmung. Solche Gedanken sind Vorurteile in dem Sinne, dass sie keine Schlussfolgerungen sind, die als Ergebnis einer persönlichen mentalen Aktivität erreicht wurden wie Beobachten, Sammeln und Untersuchen von Beweisen. Selbst wenn sie korrekt sind, so ist ihre Richtigkeit eine Sache des Zufalls. Reflektierendes Denken hingegen zwingt dazu, nach den Ursachen und Gründen der Ansichten zu forschen und die logischen Konsequenzen zu entwickeln. Kolumbus übernahm nicht blind die herrschende Lehre, sondern er zweifelte und forschte. Er war skeptisch dem gegenüber, was aus langer Gewohnheit als am wahrscheinlichsten erschien und gutgläubig dem gegenüber, was unmöglich erschien. Selbst wenn sich seine Schlussfolgerung letzten Endes als falsch herausgestellt hätte, so wäre diese Überzeugung anderer Natur gewesen als die zuvor bezweifelte, weil sie auf einem anderen Weg zustande gekommen ist.

Dewey fasst seine Überlegungen zu folgender Definition von reflektierendem Denken zusammen:

„Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends constitutes reflective thought.“ (Dewey 1933:9; Hervorhebungen im Original)

Er weist aber darauf hin, dass die verschiedenen Denkart in der Realität nicht scharf voneinander abgegrenzt sind, sondern die Übergänge vielmehr fließend sind. Seine Wahl eher extremer Beispiele dient der Vereinfachung und einer deutlicheren Darlegung der Problematik. Trotzdem erweckt die scharfe Abgrenzung reflektierenden Denkens von anderen Denkart den Eindruck einer Dichotomie, während die Konzeption eines Kontinuums zwischen reflektierendem und nicht-reflektierendem Denken angemessener erscheint (Law/Mandl/Henninger 1998:23).

Obwohl Deweys Definition von Reflexion häufig zitiert wird, findet sie heutzutage keine allgemeine Akzeptanz mehr. Kritisiert wird beispielsweise, dass er zu wenig Gewicht auf die affektiven Aspekte des Lernens legt (z.B. Boud/Keogh/Walker 1985c:19). In der Forschungsliteratur werden insbesondere zwei Definitionen von Reflexion häufig diskutiert. Boyd/Fales (1983:101) definieren Reflexion folgendermaßen:

*„We define the reflection as the *process* of creating and clarifying the meaning of experience (present or past) in terms of self (self in relation to self and self in relation to the world). The outcome of the process is changed conceptual perspective. The experience that is explored and examined to create meaning focuses around or embodies a concern of central importance to the self.“*

Aus der Definition lässt sich entnehmen, dass Reflexion als ein Prozess verstanden wird, der sich auf eine gegenwärtige oder vergangene Erfahrung bezieht. Der Reflexionsprozess ist verbunden mit dem Selbst des Subjekts und hat eine veränderte konzeptuelle Perspektive zum Resultat.

Boud/Keogh/Walker (1985c:19) argumentieren ähnlich:

„Reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. It is this working with experience that is important in learning. (...) In our view, reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations.“

Die Person fängt die Erfahrungen wieder ein, grübelt über sie nach und bewertet sie. Reflexion ist demnach (im Idealfall) eine bewusste Aktivität. Nach Meinung der Autoren ist diese Bewusstheit wichtig, da unbewusste Prozesse dem Lerner nicht erlauben, aktive und bewusste Entscheidungen über sein Lernen zu treffen:

„Why is it that conscious reflection is necessary? Why can it not occur effectively at the unconscious level? It can and does occur, but these unconscious processes do not allow us to make active and aware decisions about our learning. It is only when we bring our ideas to our consciousness that we can evaluate them and begin to make choices about what we will and will not do. For these reasons it is important for the learner to be aware of the role of reflection in learning, and how the processes involved can be facilitated.“
(Boud/Keogh/Walker (1985c:19)

Auch Richards betont in einem Interview mit Farrell (1995:95) ausdrücklich die Bewusstheit des Reflektierens:

„Critical reflection refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making and as a source for planning and action.“

Zudem macht er an dieser Stelle ausdrücklich darauf aufmerksam, dass Reflexion von einem Ziel oder Zweck geleitet wird. Dies kann sowohl die Art und Weise der Reflexion als auch ihr Ergebnis beeinflussen: „The learner can choose to direct reflective activity to a variety of ends. These intentions can influence both the manner of reflection and its outcome“
(Boud/Keogh/Walker 1985c:24).

Eine etwas anders akzentuierte Definition, die konzeptionell näher bei Dewey liegt, liefern Law/Mandl/Henninger (1998:6):

„(...) four basic elements for reflection can be identified: consciousness, contextualized problem, relevant experience, and action. An operational definition can then be formulated: Reflection is a cycle of ascribing a person's attention to an action, evaluating it in light of a pre-conceived goal and past experience, generating options and projecting their plausible impacts on the current situation, and making decisions about future moves with the aim to resolve the problem of interest.“

Als Ergänzung zu den zuvor genannten Definitionen ist die Kreismetapher hervorzuheben: Reflexion läuft in einem kreisförmigen Prozess ab, dessen vermeintlicher Endpunkt den Ausgangspunkt für weitere Reflexion darstellt. In Anlehnung an Atkins/Murphy (1993:1189)⁶³ lassen sich aus diesen Definitionen drei wichtige Konstituenten von Reflexion herausarbeiten: Erfahrung, Selbst und neue Perspektive (vgl. Abbildung 14), auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

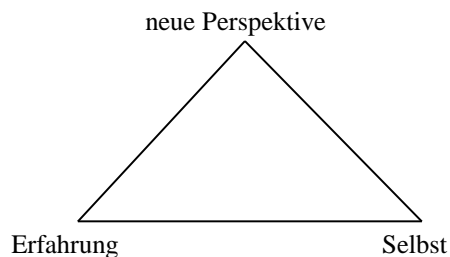


Abbildung 14: Konstituenten von Reflexion

Das Selbst und die veränderte konzeptuelle Perspektive sind dabei nach Atkins/Murphy (1993:1191), die entscheidenden Aspekte, die Reflexion von Analyse unterscheiden.

Erfahrung

Erfahrung stellt in vielen Konzeptionen von Reflexion, reflektierendem Lernen oder reflektierender Praxis einen Schlüsselbegriff dar. Wong/Kember/Chung/Yan (1995:49) bezeichnen Erfahrung als zentralen Punkt („The central point of reflection in learning is experience.“), wenn

⁶³ Atkins/Murphy (1993) arbeiteten in ihrem Überblick über die Forschungsliteratur zur Reflexion (aus der Perspektive des Gesundheitswesens) als Gemeinsamkeiten der bis dahin vorhandenen Definitionen das „Selbst“ und eine „veränderte konzeptuelle Perspektive“ heraus.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

diese allein auch nicht ausreicht. Reflexion bildet die Brücke zwischen Erfahrungen und Lernen (Reed/Koliba 1995).

Erfahrung besteht aus der gesamten Reaktion einer Person auf eine Situation oder ein Ereignis, d.h. was er oder sie denkt, fühlt, tut und schlussfolgert. Die Situation oder das Ereignis können Teil eines formellen Lernkontextes oder eines eher informellen Lernkontextes sein oder sich auch ungeplant im täglichen Leben ereignen (Boud/Keogh/Walker 1985c:18).

„It could be provoked by an external agent or it could be an internal experience, arising out of some discomfort with one's present state. In most cases the initial experience is quite complex and is constituted of a number of particular experiences within it.“ (Boud/Keogh/Walker 1985c:18f.)

Wenn von Erfahrung („experience“) im Singular gesprochen wird, so geschieht dies aus Gründen der Vereinfachung. In der Praxis gibt es eine Reihe von Erfahrungen in einem Zeitraum, die in den Fokus von Reflexion gelangen, und diese werden oft auch nicht als separate Ereignisse wahrgenommen (Boud/Keogh/Walker 1985c:20).

Heron (1985) lenkt den Blick auf das – möglichst aktive – Verhalten der Person während der Erfahrung. Seiner Meinung nach kann die Reflexionsphase nur mit den Früchten der Erfahrungsphase funktionieren und deshalb ist es sehr wichtig, ob die Person mental „wach“ („awake“) oder schlafend („asleep“) ist.

„The reflection phase can only work with the fruits of the experience phase, and everything depends on whether the inquirers are ‚awake‘ or ‚asleep‘ during the experience. They are awake if they are practising what I have described above as open awareness, phenomenological discrimination, and active choosing while they are up at the experiential frontiers. They are asleep if their attention becomes too identified with what is happening and they slip back into conventional, routine, habitual, *ad hoc* ways of being. If they stay awake they bring a large amount of fruit for reflective harvesting, whereas if they fall asleep there is a meagre yield.“ (Heron 1985:137f.)

Reflexion kann in Bezug auf die zeitliche Dimension während oder nach der Erfahrung erfolgen. Auf die Möglichkeit der Reflexion während der Erfahrung oder Handlung hat Donald Schön in seinen Arbeiten hingewiesen („The Reflective Practitioner“, 1983, und „Educating the Reflective

Practitioner“, 1987). Sie basieren auf der Konzeption von John Dewey, aber während dieser den Prozess der Reflexion fokussiert hat, konzentrierte sich Schön stärker auf die Ergebnisse (Teekman 2000:1126). Er prägte den Begriff „reflexive Praxis“ und unterschied zwei Formen von Reflexion in Abhängigkeit vom Zeitpunkt ihres Auftretens:

- „Reflection-in-action“ findet statt, wenn eine Person während einer Handlung über ihr Verhalten nachdenkt. Die Handlung wird dabei nicht unterbrochen und es zeigt sich ein unmittelbarer Effekt auf diese Handlung, d.h. die Handlung wird bereits im Entstehen gegenüber der ursprünglichen Planung modifiziert.
- „Reflection-on-action“ findet nach dem Ereignis statt und die Reflexion strebt nach einer Verbesserung der Praxis in der Zukunft.

Greenwood (1993:1186) kritisiert, dass die Unterscheidung von Schön implizit die Reflexion vor der Handlung („Reflection-before-action) unterbewertet⁶⁴.

Selbst

Das Selbst ist in zwei unterschiedlichen Verwendungsweisen im Zusammenhang mit der Diskussion um Reflexion anzutreffen:

- Zum einen – wie bei der Definition von Boyd/Fales (1983:101) – als „zentrale Region“ der Persönlichkeit (Winter 1991:47). Das Selbst ist dabei aus einer ganzheitlichen Perspektive nicht nur Träger von intellektuellen, sondern auch von affektiven Aktivitäten (vgl. die Definition von Boud/Keogh/Walker 1985c:19). Negative Gefühle, besonders gegenüber einem selbst, können dabei ein Lernhindernis darstellen, während positive Gefühle und Emotionen den Lernprozess befördern können (Boud/Keogh/Walker 1985b:11). Außerdem

⁶⁴ Vgl. auch Van Manen (1995) und Conway (2001), die von „anticipatory reflection“ sprechen.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

verdeutlicht die Einbeziehung des Selbst, dass es sich bei der Reflexion um einen individuellen Prozess handelt: „Reflective learning emphasizes the self as the source of learning and is, therefore, inherently an individual and ipsative process“ (Boyd/Fales 1983:102). Die Reaktion auf die neue Erfahrung wird hauptsächlich bestimmt durch vergangene Erfahrungen, die dazu beitragen, wie die jeweilige Person die Welt wahrnimmt. Die Art, wie jemand auf eine gegebene Situation reagiert, wird nicht identisch sein mit dem Verhalten einer anderen Person. Dies wird besonders offensichtlich, wenn Lerner mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammenarbeiten (Boud/Keogh/Walker 1985c:21).

- Zum anderen kann damit eine Betonung des Gegenstandes der Reflexion verbunden sein, die im Selbst liegt (oft zielt die Verwendung des Begriffes „Selbstreflexion“ auf die Unterstreichung dieses Aspektes):

„Reflecting about one’s own knowledge or intentions involves an element which is absent from reflections about the surrounding world. Self-reflection presupposes, in the language of mental models, a ‚metamodel‘: in order to reason about how I reason, I need access to a model of my reasoning performance. (...) *Self-reflection* implies observing and putting an interpretation on one’s own actions, for instance, considering one’s own intentions and motives as objects of thought. Here, one’s knowledge of oneself is in principle as ‚indirect‘ as that of another observer, and may even be less reliable – a person may not always be the best judge of his or her own intentions.“ (Wright 1992:61)

Habermas (1974) beschreibt die Besonderheit von Selbstreflexion folgendermaßen:

„The self-reflection of a lone subject ... requires a quite paradoxical achievement: one part of the self must be split off from the other part in such a manner that the subject can be in position to render aid to itself ... (Furthermore) in the act of self-reflection the subject can deceive itself.“ (Habermas 1974:28, zitiert nach Grundy 1982:27)

Neue Perspektive

Boyd/Fales (1983:101) beschreiben das Ergebnis von Reflexion als eine veränderte konzeptuelle Perspektive. Boud/Keogh/Walker (1985c:19)

sprechen von „new understandings and appreciations“ und machen deutlich, dass darunter durchaus unterschiedliche Resultate – auch hinsichtlich des Ausmaßes oder der Reichweite – zu verstehen sind:

„The outcomes of reflection may include a new way of doing something, the clarification of an issue, the development of a skill or the resolution of a problem. A new cognitive map may emerge, or a new set of ideas may be identified. The changes may be quite small or they may be large.“ (Boud/Keogh/Walker 1985c:34)

Ergebnisse affektiver Art können es ermöglichen, das Lernen in Zukunft fortzusetzen oder es kann Änderungen im emotionalen Zustand oder der Einstellung zum Lernen beinhalten

4. 2. 2. Wie läuft Reflexion ab?

Die meisten Autoren arbeiten in der Diskussion des Reflexionsprozesses Stufen oder Grade („stages“ oder „levels“) heraus. Diese Modelle unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Anzahl der Ebenen, sondern auch in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung. Dies erklärt sich dadurch, dass der Reflexionsprozess aufgrund einer zuvor vorgenommenen Definition bzw. aufgrund einer – expliziten oder impliziten – Konzeption von Reflexion beschrieben wird. Wegen der zuvor festgestellten fehlenden definitorischen Klarheit bei der Definition von Reflexion und der unterschiedlichen Kontexte der Forscher (Reflexion in der Krankenpflegeausbildung, Lehrerausbildung, Erwachsenenbildung, bei der Handlungsforschung oder beim Lernen allgemein) ergeben sich vielfältige Beschreibungen des Reflexionsprozesses. An dieser Stelle werden drei einflussreiche Modellierungen dargestellt, die im Zusammenhang mit den jeweiligen Konzeptionen von Reflexion zu sehen sind.

Boyd/Fales (1983)

Boyd/Fales (1983:105-113) gehen davon aus, dass es trotz der Individualität des Reflexionsprozesses Gemeinsamkeiten gibt. Sie nehmen die

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Entwicklung ihres Modells – im Gegensatz zu den meisten anderen Autoren – auf empirischer Weise vor, indem sie verschiedene Datensätze (Fragebogenerhebung, Interviews, eigene Erfahrungen) auswerten und daraus sechs Stufen der Reflexion ableiten:

1. ein Gefühl von innerem Unbehagen („A sense of inner discomfort“)

Der Reflexionsprozess beginnt mit einem Gefühl von Unruhe, das in irgendeiner Weise mit einem Ereignis oder einer Erfahrung verbunden ist.⁶⁵

2. Identifizierung oder Klärung der Sorge („Identification or clarification of the concern“)

Beim Gefühl eines inneren Unbehagens ist die Art des Problems nicht unbedingt voll bewusst. Auf dieser zweiten Stufe wird die mit dem Selbst verbundene Besorgnis identifiziert und geklärt, denn die Erfassung des Problems in Beziehung zum Selbst unterscheidet reflektierendes Lernen von anderen Typen mentaler Aktivität (Denken oder Problemlösen).⁶⁶

3. Offenheit gegenüber neuer Information aus internen und externen Quellen („Openness to new information“)

Wichtig ist dabei auch die Fähigkeit, das Problem aus einer Vielzahl von Perspektiven zu betrachten. Auf dieser Stufe des Reflexionsprozesses sind Interventionen seitens der Lehrperson oder des Beraters am angebrachtesten, z.B. durch Training entsprechender Strategien oder Bewusstmachung dieser Reflexionsstufe.

4. Lösung („Resolution“)

⁶⁵ Dies entspricht der Auffassung von Dewey, der ebenfalls davon ausgeht, dass Reflexion als Auslöser eine Beunruhigung, einen Zweifel benötigt. Allerdings stellt dies bei ihm eine Voraussetzung und keine Stufe des Reflexionsprozesses dar.

⁶⁶ Auch Dewey nennt als Phase 2 des Reflexionsprozesses die Lokalisierung und Präzisierung einer Schwierigkeit oder Verwirrung, allerdings ohne das Selbst in seine Überlegungen einzubeziehen.

Auf dieser Stufe setzt die Einsicht bzw. das „Aha“ ein und man erlebt sich selbst als verändert bzw. merkt, dass man gelernt hat oder an einem zufriedenstellenden Punkt angelangt ist. Für das Individuum bedeutet die veränderte Perspektive oder die Lösung eine Selbstbestätigung.

5. Herstellen von Kontinuität des Selbst mit vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Selbst („Establishing continuity of self with past, present, and future“)

Als ein Ergebnis der Internalisierung und Annahme der veränderten Perspektive ist die Person konfrontiert mit der Herausforderung, ihr verändertes Selbst mit dem vergangenen Selbst, anderen Bereichen ihres gegenwärtigen Lebens und dem zukünftigen Verhalten zu verbinden.

6. Entscheidung, ob man gemäß des Ergebnisses des Reflexionsprozesses handelt („Deciding whether to act on the outcome of the reflective process“)

Es wird versucht, herauszufinden, wie die neue Einsicht oder die veränderte Perspektive in der Praxis funktionieren. Die Evaluation erfolgt nach subjektiven Kriterien, z.B. die Intensität des subjektiven Gefühls der Richtigkeit der Lösung, die Konsistenz mit existierenden oder angestrebten Wertestrukturen, andere erwünschte Ziele des Selbst.

Boud/Keogh/Walker (1985c)

Im Zentrum des Modells von Boud/Keogh/Walker (1985c) stehen drei Elemente (vgl. Abbildung 15):

1. zur Erfahrung zurückkehren („Returning to experience“)

Dazu zählt die Erinnerung von bedeutenden Ereignissen, das wiederholte Durchspielen der ersten Erfahrung im Geist des Lerners oder das Erzählen der Charakteristika der Erfahrung.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

2. auf Gefühle achten („Attending to feelings“)

Außer der Erfahrung sollen sich die Lernenden auch die Gefühle wieder vor Augen führen. Dies beinhaltet zwei Aspekte:

- das Nutzbarmachen positiver Gefühle: Konzentration auf positive Gefühle über Lernen und die Erfahrung, die Gegenstand der Reflexion ist, z.B. durch bewusste Erinnerung an gute Erfahrungen oder Achten auf angenehme Aspekte der unmittelbaren Umgebung
- die Entfernung hinderlicher Gefühle: notwendiger Wegbereiter einer rationalen Betrachtung von Ereignissen

3. Erfahrungen erneut auswerten („Re-evaluating experience“)

Die Erfahrung wird neu bewertet, indem neue Kenntnisse mit bereits vorhandenen verknüpft werden und diese in den konzeptuellen Rahmen des Lernalters integriert wird. Dies kann eine Probe beinhalten, in der das neu Gelernte mental angewendet wird.

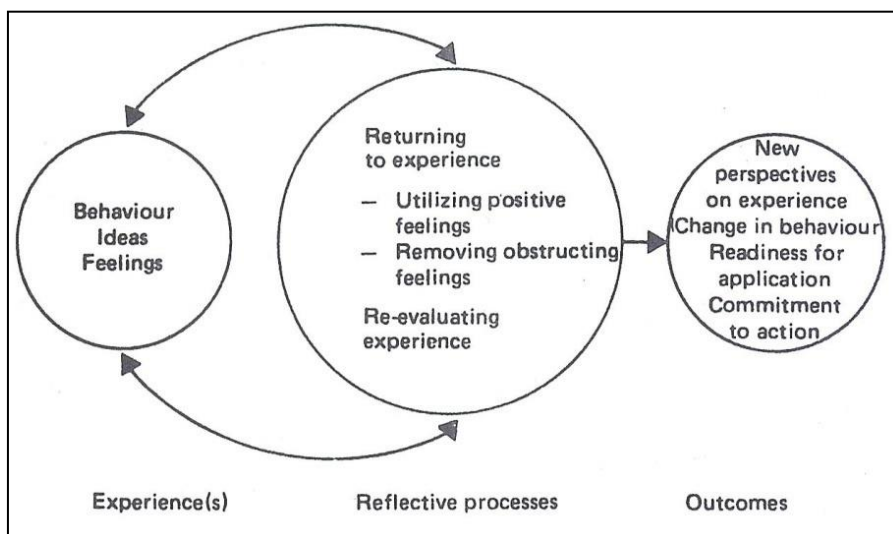


Abbildung 15: Reflexionsprozess nach Boud, Keogh und Walker
(aus: Boud/Keogh/Walker 1985c:36)

Atkins/Murphy (1993)

Atkins/Murphy (1993)⁶⁷ analysieren verschiedene Beschreibungen des Reflexionsprozesses (Van Manen 1977, Mezirow 1982, Boyd/Fales 1983, Goodman 1984, Boud/Keogh/Walker 1985a, Schön 1991) und kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Ansätze – obwohl sie auf den ersten Blick sehr unterschiedlich erscheinen – drei wichtige Stufen des Reflexionsprozesses beinhalten (vgl. Abbildung 16):

1. Bewusstheit unangenehmer Gefühle und Gedanken

Diese Bewusstheit ergibt sich aus der Erkenntnis, dass in einer Situation die Kenntnisse nicht ausreichend waren, um zu erklären, was in dieser bestimmten Situation passiert ist.

2. Kritische Analyse von Gefühlen und Kenntnissen

Die Analyse kann bereits bestehende Kenntnisse umfassen, aber auch eine Untersuchung oder Generierung neuer Kenntnisse.

3. Neue Perspektive

Das Ergebnis von Reflexion ist Lernen.

Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die Stufen in ihrem Modell – obwohl sie als linearer Prozess dargestellt sind – in Wirklichkeit integriert sind.

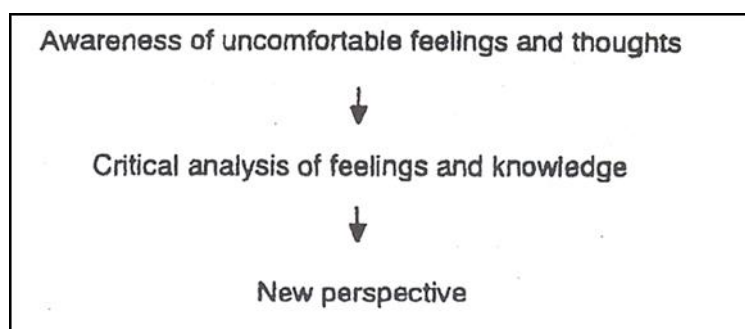


Abbildung 16: Reflexionsprozess nach Atkins und Murphy
(aus: Atkins/Murphy 1993:1190)

⁶⁷ Scanlan/Chernomas (1997) variieren das Modell von Atkins/Murphy (1993) geringfügig. Sie benennen die drei Stufen des Reflexionsprozesses folgendermaßen: 1. Awareness (Present), 2. Critical analysis (Connects present with the past & future), 3. Learning (Future).

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

4. 2. 3. Wie kann Reflexion gefördert werden?

Nach Boud/Keogh/Walker (1985c:19) ist die Fähigkeit zu reflektieren in jedem Menschen in unterschiedlichen Stufen entwickelt. Die Frage, welche Voraussetzungen notwendig sind und welche (Teil-)Fähigkeiten diese Reflexionsfähigkeit bestimmen, wird in der relevanten Forschungsliteratur oftmals ausgespart bzw. nur implizit beantwortet. Folgende personale Faktoren werden an verschiedenen Stellen genannt:

- Einstellung zur Reflexion: Ein wichtiger Faktor für den Erfolg von Reflexion scheint zu sein, wie viel Vertrauen die Person darin setzt, dass sich diese Anstrengung für sie lohnt (Main 1985). Beeinflusst werden kann die Einstellung zum Nutzen von Reflexion von zuvor gemachten Erfahrungen, der Art und Weise, wie eine Lehrperson Aktivitäten zur Reflexion präsentiert sowie der Einstellungen anderer Personen (z.B. Freunde).
- Motivation/Wille zur Reflexion (Main 1985)
- Geistige Neugier (Dewey 1933)
- Selbstbewusstheit („self-awareness“): Selbstbewusstheit ermöglicht es einer Person, Gefühle zu analysieren, und dies ist eine entscheidende Komponente von Reflexion. In eine ähnliche Richtung geht daher die Auffassung von Wright (1992), der behauptet, dass ein entscheidender Schritt zu einer größeren Beherrschung von Reflexion mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes („concept of self“) verbunden ist.
- Geistige Haltung: Dewey (1933) nennt drei Geisteshaltungen, die der Reflexion förderlich sind: Offenheit, Ernsthaftigkeit (mit ganzem Herzen bei der Sache sein) und Verantwortlichkeit.
- kognitive Fähigkeiten: Ausdrucksfähigkeit (Main 1985), verbale Flüssigkeit (Main 1985), geistige Flexibilität (schnelle, vielfältige und tiefgründige Gedanken/Ideen sowie Fähigkeit, diese Gedanken zu ordnen, Dewey 1933), Fähigkeit zur Beschreibung (Fähigkeit,

entscheidende Ereignisse und Schlüsselmerkmale einer Erfahrung zu erkennen und zu erinnern (Atkins/Murphy 1993), kritische Analyse (die Komponenten einer Situation untersuchen, vorhandenes Wissen identifizieren, Vermutungen herausfordern und Alternativen vorstellen und erforschen, Atkins/Murphy 1993), Integration von neuem Wissen in bisheriges Wissen (Atkins/Murphy 1993), Evaluation (Urteilen über den Wert von etwas, Gebrauch von Kriterien und Standards, Atkins/Murphy 1993).

Diese Faktoren sind allerdings teilweise recht vage (z.B. „geistige Neugier“) und bedürfen zu-dem einer empirischen Überprüfung.

Reflexion kann allein oder in Zusammenarbeit mit anderen erfolgen; sie kann gut oder schlecht, erfolgreich oder erfolglos sein (Boud/Keogh/Walker 1985c:19). Allerdings können nur die Lerner selbst lernen und nur sie können über ihre eigenen Erfahrungen reflektieren (Boud/Keogh/Walker 1985b:11). Lehrkräfte oder Berater können Lerner in ihren Reflexionsprozessen lediglich unterstützen.

Reflexion wird zumeist – so auch in dieser Arbeit – als positiver Prozess gewertet, da sie es ermöglicht, aus Erfahrungen neue Einsichten zu gewinnen. Trotzdem sollten in dieser Haltung kritische Aspekte nicht ausgeblendet werden. Cotton (2001) problematisiert Reflexion unter Bezug auf die Schriften von Foucault zu Macht und Diskurs und insbesondere den Aspekt, dass private Gedanken in die öffentliche Sphäre eindringen, wo sie Gegenstand von Identifizierung, Klassifizierung und Kontrolle sind. Sie weist darauf hin, dass bei konkreten Aktivitäten zur Unterstützung von Reflexion Machtverhältnisse sowie die Schaffung einer Atmosphäre von Vertrauen mitzubedenken sind. Auch Wrana (2006) nimmt Bezug auf Foucaults Analytik der Gouvernementalität und interpretiert die Aufforderung, Lernjournale einzusetzen und die Reflexivität zu steigern als einen neuen, neoliberalen Typus der Machtausübung auf lernende Subjekte.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

Die Lernenden würden so zu einem Kapital, das sie selbst entwickeln und pflegen müssen, und das sie dann gewinnbringend einsetzen können und müssen (Wrana 2006:243).

Als grundlegende Voraussetzung für die Unterstützung von Reflexion wird genannt, Zeit für Reflexion zu geben (Wade/Yarbrough 1996, Boud/Keogh/Walker 1985c, Fernsten/Fernsten 2005), d.h. dass Ereignisse unterbrochen bzw. durch eine Reflexionsphase verlangsamt werden.

Um Reflexion in verschiedenen Bildungsbereichen zu unterstützen, werden verschiedene Vorschläge gemacht. Sie kann durch mündliche Interaktion unterstützt werden, und zwar mit anderen Lernern oder mit einer Lehrperson. Knights (1985:85) schlägt dazu vor, dass jeweils zwei Lerner zusammenarbeiten, einander mit Interesse und Wertschätzung zuhören, ohne zu unterbrechen oder eine Diskussion zu beginnen. Candy/Harri-Augstein/Thomas (1985) halten für ungeübte Lerner zunächst einen Dialog mit einer Lehrperson oder einem Tutor für sinnvoll. Reflexion kann ferner durch die Aufzeichnung von zu reflektierenden Handlungen unterstützt werden (vgl. z.B. Candy/Harri-Augstein/Thomas 1985:102f.). Als schriftliche Reflexionsinstrumente werden vor allem das Portfolio und das Lerntagebuch genannt, das oft im Zusammenhang mit Reflexion als „reflective journal“ bezeichnet wird. Williams (2001) hält das dialogische Tagebuch („dialogue journal“) für eine geeignete Strategie, um kritische Reflexion (in der Krankenpflegeausbildung) zu stimulieren. Wichtig ist dabei, dass die Antworten der Lehrperson auf die im Tagebuch festgehaltene Selbstanalyse des Lerners herausfordernd, provokativ sind und zu einer tieferen Selbstreflexion führen, z.B. „How did you decide on this view?“ oder „What actions would this lead to you?“ (Williams 2001:31).

Boud/Walker (1998:193-196) diskutieren einige Probleme, die sich in der Einbeziehung von Reflexion und reflektierendem Denken in Kurse und Programme ergeben haben. Da sich diese Probleme auf die Unterrichtspraxis

beziehen und ich sie auch für die Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen für relevant halte, möchte ich sie im Folgenden anführen:

- Befolgung von Rezepten („Recipe following“): Die Autoren sprechen sich dagegen aus, dass Lernende durch eine Abfolge von Reflexionsschritten geführt werden, die Reflexion auf Abruf erfordern. Dies ist beispielsweise bei Checklisten der Fall, die Lernenden mechanisch ausfüllen ohne Rücksicht auf ihre eigenen Unsicherheiten oder Fragen. Auch wenn Checklisten in anderen Zusammenhängen – als Erinnerung – sinnvoll sind, beinhalten sie hinsichtlich der Reflexion das Risiko, dass der Reflexionsprozess ritualisiert wird, ohne Bezugnahme auf den Kontext oder Ergebnisse. Dies führt dann zu falschen Erwartungen darüber, was Reflexion ist (z.B. dass sie linear sei und unproblematisch) und welche Lernergebnisse von entsprechenden Aktivitäten erwartet werden können.
- Reflexion ohne Lernen („Reflection without learning“): Nicht alle geplanten Reflexionsprozesse führen zum Lernen. Inadequate, unangemessene oder schlecht genutzte Aktivitäten zur Reflexion können ein Hindernis darstellen. Nur Zeit für Reflexion zu geben bedeutet nicht, dass die Zeit auf produktive Weise genutzt wird. Wichtig ist, dass der Reflexion eine Richtung gegeben wird, da sie ansonsten diffus werden kann. Dies in die Praxis umzusetzen ist allerdings nicht so einfach.
- Glaube, dass Reflexion leicht beschränkt werden kann („Belief that reflection can be easily contained“): Es gibt oft die naive Vermutung, dass Reflexion beschränkt werden kann auf die vom Lehrer umrissenen Fragen. Die Lehrenden müssen sich aber darüber im Klaren sein, dass sich die Reflexion von Lernenden jederzeit auf weitere Gegenstände erstrecken kann, z.B. die Lernumgebung, den Studiengang oder die Unterrichtsmethoden der Lehrenden.

4. Über das eigene Sprachenlernen reflektieren

- Nicht für einen formellen Lernkontext konzipieren („Not designing for a formal learning context“): Selbst wenn ein rezeptologischer Ansatz vermieden wird, besteht die Gefahr eines Missverhältnisses zwischen den Reflexionen und dem Lernkontext. Ein solches Missverhältnis wäre z.B. gegeben, wenn Lernende einerseits – im Sinne einer Reflexionsübung – aufgefordert werden, ihre Unsicherheiten aufzudecken, andererseits aber danach beurteilt werden, was sie wissen.
- Reflexion intellektualisieren („Intellectualising reflection“): Weil Emotionen und Gefühle in Bildungskontexten oft heruntergespielt werden, wird Reflexion häufig behandelt, als ob es sich dabei um eine intellektuelle Übung handeln würde. Reflexion ist aber nicht einzig und allein ein kognitiver Prozess: Emotionen sind zentral für alle Lernprozesse. Wenn die Macht und der Einfluss von Emotion gelehnt wird, haben Lehrkräfte oft keine Strategien, wie sie damit umgehen sollen, wenn sie unweigerlich aufkommt.
- Unkritische Akzeptanz von Erfahrung („Uncritical acceptance of experience“): Es gibt einige Lehrer, die Erfahrung als etwas ansehen, das eine besondere Wahrheit enthält, die durch Fragen zerstört werden könnte. Erfahrung ist aber immer beeinflusst von unseren Annahmen, eingerahmt von Theorie, und Gegenstand vielfältiger Interpretationen. Lernende sollten im Gegenteil dazu ermutigt werden, Erfahrungen nicht unkritisch zu akzeptieren.
- Über das Können des Lehrers hinausgehen („Going beyond the expertise of the teacher“): Leider sind Lehrer oftmals nicht gut genug vorbereitet und werden abgeschreckt vom Einsatz von Reflexion, weil sie mit Enthüllungen von Lernern nicht zurechtkommen. Es kann eine Hilfe sein, wenn sie Reflexionen zunächst in Themenbereichen anstoßen, die sie gut beherrschen.

- Übermäßiger Gebrauch der Macht des Lehrers („excessive use of teacher power“): Der Gebrauch von reflektierenden Aktivitäten kann Lehrer zu einem größeren Einfluss über das Leben der Lernenden führen. Wenn von Lernern verlangt wird, persönliche Informationen zu liefern, gibt es ein größeres Potenzial für den Missbrauch von Macht.

Fazit II

In den didaktischen Konzepten des dialogischen Tagebuchs und des dialogischen Lernmodells spielt der Dialog eine zentrale Rolle: In Bezug auf die Arbeit mit dialogischen Tagebüchern wird eine Gleichberechtigung zwischen den Dialogpartnern postuliert, die sich stark von der traditionellen hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheidet. Es wird allerdings eingeräumt, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss. Das dialogische Lernmodell orientiert sich am Grundmuster des Gesprächs: Der lehrende oder lernende Sprecher legt seine Sicht der Dinge dar (singuläre Standortbestimmung), der Zuhörer rezipiert und rekonstruiert die Ausführungen des Sprechers (divergierender Austausch), Sprecher und Zuhörer entwickeln eine gemeinsame Sicht (regularisierende Einsichten). Während das Unterrichtsgespräch in der Schule als gestörte Kommunikation bezeichnet wird, zeichnet sich der Dialog im dialogischen Lernmodell aus durch

- Gleichwertigkeit der Dialogpartner;
- Bereitschaft, sich den Reaktionen des Lernpartners zu stellen;
- Offenheit des Fortgangs.

Die wenigen dokumentierten Beispiele für den Fremdsprachenunterricht beschäftigen sich mit dem Schreiben von fremdsprachigen Texten oder mit der Analyse von grammatikalischen Strukturen einer Fremdsprache.

Reflexion über das eigene Sprachenlernen ist

- Teil von Sprachlernbewusstheit eines Lernenden, ähnlich wie die Einsichten, von denen Edmondson (1997:97) spricht;
- explizierbar;
- ein komplexer, individueller und somit nicht vorhersehbarer Prozess (vgl. Edmondson 1997:107).

Der Reflexionsprozess läuft folgendermaßen ab: Ausgangspunkt ist eine Sprachlernerfahrung (bzw. eine Reihe von Sprachlernerfahrungen), die in einem formellen oder informellen Kontext stattfinden kann. Quasi als Auslöser des Reflexionsprozesses ist ein „Gefühl des Unbehagens“ notwendig, d.h. eine emotionale oder kognitive Unzufriedenheit mit der Sprachlernerfahrung. Danach erfolgt eine Analyse von Gefühlen und Kenntnissen, wobei das Problem möglichst aus einer Vielzahl von Perspektiven betrachtet werden sollte. Seitens der Lehrperson kann Unterstützung durch Trainingsmaßnahmen oder Bewusstmachung erfolgen. Um Sprachlernbewusstheit handelt es sich jedoch nur dann, wenn die Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenlernprozesse auf die eigene Person bezogen werden. Bisherige Erfahrungen (insbesondere Sprachlernerfahrungen), die auch zu Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen geführt haben sowie positive und negative Gefühle spielen dabei eine Rolle. Der Fremdsprachenlernende beobachtet sich selbst und verbindet dies mit Kenntnissen und Erfahrungen zum Sprachenlernen. Daraus entsteht eine neue Perspektive, die die Entscheidung beinhaltet, ob man dem Ergebnis des Reflexionsprozesses gemäß handelt und die den Ausgangspunkt für weitere Reflexionen darstellt (Kreismetapher).

Die Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen kann u.a. durch das Führen eines Lerntagebuchs gefördert werden. Aus Sicht der Reflexionsforschung sollte dabei beachtet werden, dass der Reflexion eine Richtung gegeben wird, da sie sonst zu diffus werden kann. Zugleich ist aber eine fest vorgegebene Abfolge von Reflexionsschritten (z.B. bei Checklisten) zu vermeiden. Sie beinhaltet die Gefahr, dass der Reflexionsprozess ritualisiert wird und Reflexion somit nicht gefördert, sondern behindert wird. Neben der Kognition ist auch die Emotion in den Reflexionsprozess einzubeziehen. In der Schule ist der Lernkontext zu

Fazit II

beachten, in dem die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson danach beurteilt werden, welche Sprachkompetenzen sie haben. Ein Konflikt kann dadurch entstehen, dass die Lernenden bei der Reflexion über ihr eigenes Lernen aufgefordert werden, Unsicherheiten aufzudecken und preiszugeben.

Teil C: Unterrichtsbegleitforschung

In den vorangehenden beiden Teilen dieser Arbeit wurde der aktuelle Forschungsstand der relevanten Fachliteratur aufgearbeitet, und zwar in Bezug auf Tagebücher und Lerntagebücher (Teil A) sowie hinsichtlich Dialog und Reflexion als zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes (Teil B).

Bei einer empirischen Studie zum Lerntagebucheinsatz sind grundsätzlich verschiedene Vorgehensweisen in Bezug auf die Konzeption und Erprobung des Lerntagebuchs im Unterricht und deren Erforschung möglich:

- Entwicklung eines Lerntagebuchkonzepts und Erforschung von Seiten des Forschenden und Erprobung im Unterricht durch eine oder mehrere Lehrpersonen,
- Entwicklung eines Lerntagebuchkonzepts und empirische Untersuchung von Seiten der Lehrperson, die zugleich auch die Rolle des Forschenden einnimmt,
- Entwicklung eines Lerntagebuchkonzepts von Seiten der Lehrperson und Erprobung im Unterricht durch die Lehrperson; wissenschaftliche Begleitung durch den Forschenden (Unterrichtsbegleitforschung).

Nachdem ich zunächst erwogen hatte, ein Lerntagebuchkonzept selbst zu erstellen, habe ich nach Einsicht der relevanten Fachliteratur rasch davon Abstand genommen. Aufgrund des defizitären Forschungsstandes insbesondere von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht ist es nicht möglich, ein empirisch abgesichertes Lerntagebuchkonzept zu entwickeln. Da das Lerntagebuch zudem ein hochgradig individuelles Instrument ist, erscheint es sinnvoller, ein Konzept für ein Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht für eine oder mehrere konkrete Lerngruppen zu erstellen. Eine Unterrichtsbegleitforschung hat dabei folgende Vorteile: Die Lehrperson entwickelt selbst ein Lerntagebuchkonzept, so dass die

Wahrscheinlichkeit groß ist, dass das Konzept zu ihrem Lehrkonzept und zu ihrer Lehrpersönlichkeit passt. Sie muss nicht erst zum Einsatz eines Lerntagebuches überredet werden, sondern steht voll und ganz hinter ihrem Konzept. Zeder (2006:221) weist darauf hin, wie wichtig dieser Aspekt ist:

„Einleitend soll darauf hingewiesen werden, dass der Erfolg der Lernjournalarbeit nicht zuletzt davon abhängt, wie überzeugt die Schulleitungen und Lehrpersonen vom Lernjournal und dessen Nutzen sind. Die Lehrpersonen sind es, welche den Lernenden den Lernjournaleinsatz ‚schmackhaft‘ machen müssen; entsprechend bedürfen sie überzeugender Argumente für die Arbeit mit Lernjournalen.“

Zudem kennt die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler besonders gut und kann daher beurteilen, welches Lerntagebuchkonzept für ihre Klasse bzw. ihre Klassen geeignet ist.

In den Kapiteln 5-8 werden Konzeption, Durchführung und Ergebnisse meiner Unterrichtsbegleitforschung dargestellt (vgl. Abbildung 17). Dazu gehe ich in Kapitel 5 zunächst auf die Anlage der Untersuchung und die Untersuchungsinstrumente ein. Kapitel 6 widmet sich dem Unterrichtsfeld, also der Beschreibung der Beteiligten (Lehrperson, Klassen) sowie des Lerntagebuchkonzeptes. In Kapitel 7 und 8 werden schließlich die Ergebnisse dargestellt, und zwar zum einen bezogen auf die einzelnen Fälle (Kapitel 7) und zum anderen fallübergreifend (Kapitel 8).



Abbildung 17: Überblick über Unterrichtsbegleitforschung

5. Anlage der Untersuchung

Zu Lerntagebüchern liegen Studien in unterschiedlichen Schulformen und -stufen vor, wobei es sich bei den einbezogenen Lernbereichen vor allem um Wissenserwerb und (mathematisches) Problemlösen handelte (vgl. Abschnitt 2.4). Es wurde festgestellt, dass empirische Untersuchungen von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht ein dringendes Desiderat sind und wegen der mangelnden Vorarbeiten vor allem an qualitativen Untersuchungen gearbeitet werden sollte. Die im Folgenden dargestellte Unterrichtsbegleitforschung wurde daher als qualitative, explorative Untersuchung angelegt.

Im Folgenden erläutere ich zunächst Ziele und Fragestellungen (Abschnitt 5.1). Im Anschluss gehe ich auf das Forschungsdesign (Abschnitt 5.2), die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente (Abschnitt 5.3) sowie den Forschungsverlauf (Abschnitt 5.4) ein.

5. 1. Ziele und Fragestellungen

Das Fremdsprachenlerntagebuch ist ein sehr individuelles Instrument. Die Schülerin bzw. der Schüler hält dort Erfahrungen ihres bzw. seines Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht fest und reflektiert sie. Individuell sind dabei sowohl die Erfahrungen als auch die Sichtweisen auf die eigenen Lernprozesse sowie die Formen der Dokumentation und Reflexion. Deshalb liegt es nahe, dass Lerntagebücher von den Schülerinnen und Schülern individuell unterschiedlich gehandhabt werden, und zwar sowohl was den Umgang damit betrifft als auch die Einstellung dazu.

In dem Englischunterricht, der in dieser Untersuchung begleitend erforscht wird, setzt die Lehrerin ein dialogisches Lerntagebuch ein, das als zwei Hauptziele die Förderung von Dialog und Reflexion verfolgt (vgl. dazu die

Aussagen der Englischlehrerin in Abschnitt 6.4.2). Die Unterrichtsbegleitforschung legt den Fokus auf die Perspektive der Fremdsprachenlernenden. Während dialogische Tagebücher insbesondere in der US-amerikanischen Forschung erforscht worden sind, ist im deutschsprachigen Raum ein dialogisches Lerntagebuch, in dem sich Schüler und Lehrer mit Lernprozessen auseinandersetzen, bisher noch nicht ausführlich dokumentiert worden. Ebenso wenig wurde bisher in den Forschungen zum Lerntagebuch die Schülerperspektive fokussiert.

Ziel der Unterrichtsbegleitforschung ist es herauszufinden, welchen Sinn Schülerinnen und Schüler in einem dialogischen Lerntagebuch sehen und wie sie es nutzen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen Lerntagebuch zu?
2. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog?
3. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion?
4. Was trägt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei?

Während sich die Forschungsfragen 2 und 3 aus den Zielsetzungen des dialogischen Lerntagebuchs ergeben, ist Forschungsfrage 1 erst im Verlauf der Datenerhebung- und -auswertung entwickelt worden. Es ist auffällig, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das dialogische Lerntagebuch unterschiedliche Sinnzuschreibungen vornehmen, was Konsequenzen für den Umgang und die Bewertung des Lerntagebuchs haben könnte. Forschungsfrage 4 ist bedeutsam für eine Weiterentwicklung der Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht.

5. Anlage der Untersuchung

5. 2. Forschungsdesign

Zur Ermittlung der Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Unterrichtsbegleitforschung sind insbesondere Befragungen in Form von Interviews und Fragebögen geeignet. Dabei haben Interviews den Vorteil, dass „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 1998:94). In meiner Untersuchung stehen deshalb qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt.

Um dabei den Kontext des Lerntagebucheinsatzes im Unterricht angemessen berücksichtigen zu können, werden weitere Daten im Sinne einer multimethodischen Verknüpfung mehrerer Untersuchungsinstrumente einbezogen:

- Schülerfragebogen: Mit Hilfe eines Fragebogens sollen persönliche Angaben der Schülerinnen und Schüler sowie eine erste knappe Darstellung der Erfahrungen mit dem Lerntagebuch erhoben werden.
- Lerntagebuch: Die dialogischen Lerntagebücher, in die jeweils die Schülerin bzw. der Schüler sowie die Lehrerin Eintragungen vorgenommen haben, dienen ebenfalls als ergänzende Daten. Die Aufgabenstellungen im Lerntagebuch sind dabei als Impulse zum Dialog ein wichtiger Teil der Lerntagebuchkonzeption.
- Interview mit der Lehrerin: In einem Interview mit der Englischlehrerin Frau Schuster⁶⁸ soll ermittelt werden, welche Ziele die Lehrerin mit ihrem Lerntagebuchkonzept verfolgt und wie sie bei der Arbeit damit vorgegangen ist. Die Sichtweise der Lernenden ist dabei (auch) als eine Reaktion auf eben dieses Lerntagebuchkonzept zu verstehen.

⁶⁸ Der Name der Lehrerin wurde geändert (vgl. die Ausführungen zur Anonymisierung in Abschnitt 5.3.1).

Die Auswertung der Aufgabenstellungen im Lerntagebuch, des Interviews mit der Lehrerin sowie der persönlichen Angaben im Schülerfragebogen erfolgt zur Darstellung des Kontextes der Unterrichtsbegleitforschung in Kapitel 6. Dieser Kontext ist bei qualitativer Forschung besonders wichtig:

„Die qualitative Sozialforschung ist insofern idiografisch, als sie versucht, soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, in ihrer Komplexität und in ihrer Individualität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen, während die quantitative Sozialforschung nach ahistorischen, nomothetischen Aussagen sucht, um soziale Phänomene erklären zu können.“ (Lamnek 2005:247)

In Kapitel 7 werden Schülerinterview, Schülerfragebogen und Lerntagebuch als triangulierte Methoden an den Einzelfällen eingesetzt und fallbezogen ausgewertet. Dieses Vorgehen „erlaubt am Einzelfall die unterschiedlichen Perspektiven, die die methodischen Zugänge eröffnen, zu vergleichen und zu verknüpfen“ (Flick 2007:316). Die fallübergreifende Darstellung in Kapitel 8 stützt sich dann (unter Berücksichtigung der Fallanalysen) primär auf die Schülerinterviews. Abbildung 18 veranschaulicht die Methoden sowie ihre Einbeziehung bei der Darstellung und Auswertung der Unterrichtsbegleitforschung zum dialogischen Lerntagebuch im Englischunterricht:

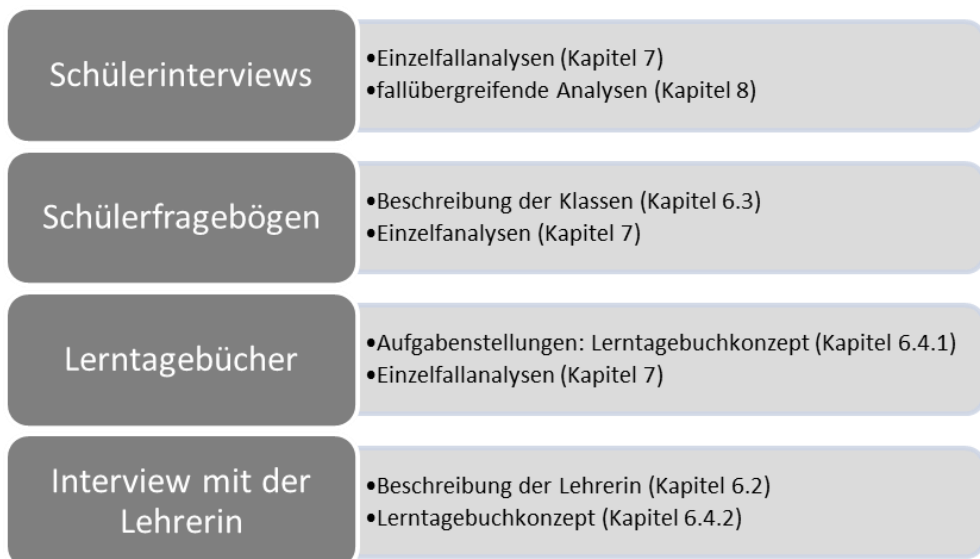


Abbildung 18: Untersuchungsinstrumente der Unterrichtsbegleitforschung

5. Anlage der Untersuchung

5. 3. Erhebungs- und Auswertungsmethoden

5. 3. 1. Schülerinterviews

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden als Leitfadeninterviews konzipiert. Dies hat den Vorteil, dass sichergestellt wird, dass zentrale Aspekte in allen Interviews angesprochen werden und somit die Vergleichbarkeit der Daten erhöht wird (vgl. Flick 1998:114). Zugleich können die Fragen aber offen beantwortet werden, die Reihenfolge der Fragen ist nicht festgelegt, der Befragte kann Themen ergänzen und der Interviewer kann nachfragen, wenn interessante oder überraschende Aspekte angesprochen werden (vgl. auch Friebertshäuser/Langer 2010:439).

Der Leitfaden für die Schülerinterviews sah Fragen zu unterschiedlichen Aspekten des Lerntagebuchs vor (vgl. Leitfaden im Anhang 2), das von der Lehrerin im Englischen als „journal“ und im Deutschen als „Lernjournal“ bezeichnet wurde. Aus diesem Grund habe ich in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern die Bezeichnung „Lernjournal“ übernommen, verwende aber ansonsten in dieser Arbeit den Terminus „Lerntagebuch“. Als Einstiegsfrage wurde ein Erzählimpuls gewählt, in dem die Schülerinnen und Schüler frei über ihre Erfahrungen mit dem dialogischen Lerntagebuch berichten sollten. Es schlossen sich Fragen an, die zum einen an die Fragestellungen der Untersuchung (Sinn, Dialog, Reflexion, Verbesserungsvorschläge) und zum anderen an die in Kapitel 2.3 dargestellten Ausgestaltungsmöglichkeiten anknüpfen. In der Abschlussfrage wurde der Blick auf den gesamten Englischunterricht geweitet:

- Einstiegsfrage: Ihre Klasse hat im Englischunterricht mit einem Lernjournal gearbeitet. Erzählen Sie mir doch bitte davon!
- Führen des Lernjournals: Wie sieht das Lernjournal bei Ihnen aus?
- Struktur: Wovon hängt es ab, was Sie ins Lernjournal schreiben?

- Dialogfunktion: Beschreiben Sie bitte den Austausch mit der Englischlehrerin!
- Reflexionsfunktion: Welchen Sinn hat das Führen des Lernjournals?
- Geheimhaltung: Wer liest die Einträge in Ihrem Lernjournal?
- Meinung: Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Lernjournal gemacht?
- Klassenklima: Wissen Sie, welche Erfahrungen Ihre Mitschüler mit dem Lernjournal gemacht haben?
- Verbesserungsvorschläge: Was würden Sie gern anders machen?
- Ergänzungen: Haben wir etwas vergessen, das Sie gern noch ansprechen würden?
- Abschlussfrage: Was wünschen Sie sich in Zukunft für Ihren Englischunterricht?

Alle Interviews wurden mit einem digitalen Rekorder aufgezeichnet und mittels der Transkriptionssoftware f4 transkribiert. Da bei der weiteren Datenauswertung und -interpretation inhaltliche Aspekte im Vordergrund standen, waren zentrale Kriterien bei der Auswahl von Transkriptionsregeln Einfachheit und Lesbarkeit⁶⁹.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und ins normale Schriftdeutsch übertragen. Ich verwende in leicht modifizierter Form die Transkriptionsregeln von Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer (2008), da es sich hierbei um ein „bewusst einfaches und schnell erlernbares Set von Transkriptionsregeln“ (Kuckartz 2010:43) handelt:

- Die Transkriptionen werden in Zeilenschreibweise angeordnet.
- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.

⁶⁹ Dies geschieht nach subjektivem Ermessen, da die Lesbarkeit bisher noch nicht empirisch erforscht worden ist (vgl. Kowal/O'Connell 2007:444).

5. Anlage der Untersuchung

- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Bspw. wird aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ > „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
- Modalpartikeln (z.B. „halt“, „ja“, „mal“) werden mit transkribiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
- Unverständliches wird durch leere Klammern () angezeigt.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in runden Klammern notiert.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in eckige Klammern gesetzt.
- Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Lehrerin durch „Lehrerin“ und die befragte Schülerin bzw. der befragte Schüler durch ein Pseudonym gekennzeichnet.

Die Anonymisierung wurde in einem zweiten Arbeitsschritt nach Abschluss der wörtlichen Transkription vorgenommen. Dabei wurden den Schülerinnen und Schülern Pseudonyme in Form von Vornamen zugeordnet,

wobei darauf geachtet wurde, dass die Namen aus entsprechenden Kulturkreisen kamen (vgl. Langer 2010:522). Die Namen von Lehrpersonen (außer der Lehrerin, der das Pseudonym „Frau Schuster“ zugeordnet wurde), Institutionen, Städten und Bundesländern wurden durch Platzhalter in eckigen Klammern ersetzt, z.B. „[Name der Lehrerin]“ oder „[Name der Stadt]“ (vgl. Kuckartz 2010: 47).

Alle Transkripte enthalten einen Transkriptkopf, der an Langer (2010:521f.) angelehnt ist und folgende Angaben umfasst:

- Allgemeine Angaben: Interview mit xy (Pseudonym), Datum der Aufnahme, Dauer der Aufnahme, Ort der Aufnahme,
- Angaben zur interviewten Person: Klasse, Alter, Nationalität, Muttersprache(n), Fremdsprache(n), Schulabschluss,
- Besonderheiten der Interviewsituation (z.B. Störungen, Besonderheiten im einführenden Gespräch, markante Art zu sprechen).

Die vollständigen Transkripte der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern (mit Absatznummerierung) befinden sich in Anhang 7. Sie wurden zur Datenauswertung in die QDA-Software MAXQDA 2007 eingelesen.⁷⁰ Mit einer computergestützten Analyse qualitativer Daten wird keine Methode der Datenauswertung vorgegeben: „QDA-Programme geben keine bestimmte Methode der Analyse vor, so wenig wie Textverarbeitungsprogramme die Art (und Qualität) der Texte determinieren, die mit ihnen geschrieben werden“ (Kuckartz 2010:13). Die Software unterstützt aber die Datenauswertung, und zwar „den kompletten Prozess der qualitativen Datenauswertung von der Transkription bis zur Erstellung des Forschungsberichts“ (Kuckartz/Grunenberg 2010:501). So ist es beispielsweise möglich, „Textsegmente zu kodieren und zu vergleichen, ohne sie aus ihrem Kontext zu lösen“ (Kelle/Kluge 1999:58). Neben vielen weiteren

⁷⁰ QDA bedeutet „Qualitative Data Analysis“ (vgl. Kuckartz 2010:9).

5. Anlage der Untersuchung

Möglichkeiten können Memos erstellt, Fallvariablen verwaltet und Textlinks erzeugt werden.

Die Interviewtexte wurden im nächsten Schritt wiederholt gelesen und besondere Auffälligkeiten farbig markiert. Das anschließende Vorgehen orientiert sich an dem Konzept des „thematischen Kodierens“, das Flick für eine „Psychologie des technisierten Alltags“ (Flick 1995) entwickelt hat (vgl. auch Flick 1998:206-211) und das folgendermaßen angepasst wurde: Beim thematischen Kodieren sind Fallanalysen der erste Schritt (vgl. Flick 1998:232). Die Interviewpassagen wurden zunächst vier Hauptkategorien zugeordnet, die den vier zuvor formulierten Fragestellungen entsprechen: Sinn, Dialog, Reflexion und Gelingensbedingungen. In weiteren Durchgängen durch das Material wurden sowohl induktiv als auch deduktiv Unterkategorien gebildet und diese den betreffenden Interviewpassagen zugeordnet. Jeder Einzelfall wurde mit einem Motto überschrieben, das eine für das Interview typische Aussage zum Sinn des Lerntagebuchs enthielt. Es folgt eine kurze Darstellung der Schülerin bzw. des Schülers anhand der persönlichen Angaben und der Fragen 1-12 des Fragebogens sowie ggf. Auffälligkeiten im Interview (z.B. beim einführenden Gespräch oder in der Sprechweise). Im weiteren Verlauf der Darstellung werden die Aussagen zu den Themen „Sinn“, „Dialog“, „Reflexion“ und „Gelingensbedingungen“ analysiert und dazu auch die Antworten auf die Fragen 13-22 sowie die Eintragungen in die Lerntagebücher hinzugezogen. Diese fallbezogene Vorgehensweise, die in Kapitel 7 dargestellt wird, ist dem Untersuchungsgegenstand der Lerntagebücher in besonderer Weise angemessen, da sich die Arbeit mit Lerntagebüchern durch einen hohen Grad an Individualität auszeichnet. Um die Auswertung gegenstandsangemessen vorzunehmen, ist es erforderlich, dieser Individualität in der Wahl der Auswertungsmethoden Rechnung zu tragen, was durch den Ausgangspunkt der fallbezogenen Auswertung gelingt.

In einem weiteren Schritt wurden dann die Kategorien durch Fallvergleiche und Fallkontrastierungen weiter verfeinert und präzisiert, fallübergreifende Analysen vorgenommen und die Forschungsfragen beantwortet (vgl. Kapitel 8). Die Analysen erfolgten dabei zunächst getrennt nach den beiden Gruppen, i.e. Schulklassen, da sich diese hinsichtlich des Lerntagebuchkonzepts sowie der konkreten Arbeit damit unterschieden. Erst im Anschluss wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen herausgearbeitet. Die Fall- und Gruppenvergleiche zielten dabei auf eine Theorieentwicklung ab (vgl. Flick 1998: 211). Es wurde eine Typenbildung nach Kelle/Kluge (1999) vorgenommen, mit dem Ziel, zu Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch zu gelangen.

5. 3. 2. Schülerfragebogen

Ziel des Fragebogens war, neben persönlichen Angaben Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Lernenden zum Englischunterricht und zur Arbeit mit (Lern-) Tagebüchern zu ermitteln.

Der Fragebogen besteht neben den ergänzenden Angaben und den Angaben zur Person am Ende aus fünf inhaltlichen Teilbereichen (vgl. Anhang 3):

- Teil A: Einstellungen zum Fach Englisch (Fragen 1-5): Es wurde als Vorannahme davon ausgegangen, dass die Einstellungen zum Fach Englisch einen Einfluss haben können auf die Art, wie der einzelne Schüler mit dem Lerntagebuch umgeht. Deshalb wird nach der Einstellung zur englischen Sprache und zum Englischen als schulischem Unterrichtsfach gefragt (Fragen 1 und 2), nach der (subjektiv wahrgenommenen) Relevanz von Englischkenntnissen für den weiteren Lebens- und Berufsweg (Frage 3), der Zufriedenheit mit den eigenen

5. Anlage der Untersuchung

Englischkenntnissen (Frage 4) sowie nach der Englischnote im letzten Zeugnis (Frage 5).

- Teil B: Persönlichkeitsmerkmale (Fragen 6-9): Wie in Kapitel 4 beschrieben, wird in Bezug auf die Reflexionsfähigkeit der Einfluss verschiedener individueller Faktoren angenommen. Diese sind jedoch im Rahmen einer Selbstauskunft in Fragebögen zumeist nicht abfragbar, z.B. die geistige Neugier, Verantwortlichkeit, Selbstbewusstheit. An dieser Stelle wird nach der Präferenz mündlichen oder schriftlichen Ausdrucks in der Muttersprache und im Englischen (Fragen 6 und 7), der Deutschnote (als Indikator für allgemeine sprachliche Fähigkeiten – sofern das Deutsche muttersprachlich beherrscht wird –, Frage 8) und dem Persönlichkeitsstil hinsichtlich Reflexivität/Impulsivität (Frage 9) gefragt.
- Teil C: Vorerfahrungen mit (Lern-)Tagebüchern (Fragen 10-12): In diesem Fragenkomplex werden Erfahrungen mit persönlichen Tagebüchern, d.h. sog. Jugentagebüchern (Frage 10), mit Tagebüchern außerhalb der Schule (Frage 11) und im Schulunterricht (Frage 12) erfragt.
- Teil D: Voreinstellungen zum Lernjournal (Fragen 13-15): Diese Fragen zielen auf die Einstellung, die die Lernenden vor Beginn der Arbeit mit den Lernjournalen im Englischunterricht hatten (Frage 13), welche (positive) Erwartungen (Frage 14) und welche (negativen) Befürchtungen (Frage 15) sie damit verknüpften.
- Tage E: Erste Erfahrungen mit dem Lernjournal (Fragen 16-19): An dieser Stelle sollen die Schülerinnen und Schüler erste zusammenfassende Bewertungen abgeben, inwieweit ihnen die Arbeit mit dem Lernjournal gefällt (Frage 16) und welchen Nutzen sie darin für sich sehen (Frage 17). Außerdem sollen positive und negative Eindrücke formuliert werden (Fragen 18 und 19).

- Teil F: Ergänzende Angaben (Fragen 20-21): In diesem abschließenden Teil des Fragebogens haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, weitere Aspekte des Lernjournals anzusprechen, die in den bisherigen Fragen nicht thematisiert wurden (Frage 20) und Anmerkungen zum Fragebogen selbst zu machen (Frage 21).
- Teil G: Angaben zur Person: In diesem Teil des Fragebogens geht es darum, zentrale Daten zur Person zu erfassen: Geschlecht, Alter, Nationalität, Muttersprache(n), Fremdsprachen und den bisher erreichten höchsten Schulabschluss.

Die Fragebögen wurden nach dem Ausfüllen durch die Schülerinnen und Schüler anonymisiert. Dazu wurden die Deckblätter entfernt und die übrigen Blätter mit einer Nummer versehen. Das Codeblatt mit der Zuordnung von Fragebogennummern und Namen war nur der Forscherin zugänglich. Später wurden den Fragebögen die Pseudonyme zugewiesen, die bei der Anonymisierung der Schülerinterviews Verwendung fanden. Schülerinnen und Schülern, die nicht an den Interviews teilgenommen haben, wurden neue Pseudonyme zugewiesen. Bei den geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden Häufigkeiten ausgezählt. Anschließend wurden für die Fallanalysen alle Antworten, sowohl auf geschlossene als auch auf offene Fragen, abgetippt und in eine Word-Datei übertragen. Sprachliche Fehler wurden dabei nicht korrigiert. Die aufbereiteten Daten finden sich in Anhang 8.

5. 3. 3. Lerntagebücher

Die Lerntagebücher sind unlinierte Schulhefte in DIN A4-Format, die Frau Schuster zu Beginn des Schuljahres austeilte und die jeder Schüler mit seinem Namen und Angabe der Klasse beschriftet hat (vgl. Abbildung 19; Name und Klasse wurden unkenntlich gemacht). Auf dem vorderen Umschlag der Lerntagebücher der BA-Klasse war eine Skifahrerin

5. Anlage der Untersuchung

abgebildet; bei den Lerntagebüchern der BW-Klasse handelte es sich um eine Schwimmerin.



Abbildung 19: Umschlag der Lerntagebücher

Frau Schuster hat in beiden Klassen als Impulse für den Dialog im Lerntagebuch Aufgaben an die Tafel geschrieben, die die Schülerinnen und Schüler ins Lerntagebuch übertragen und beantworten sollten. Eine Ausnahme bildete Aufgabe 5 der BA-Klasse: Die Lernenden erhielten ein Arbeitsblatt mit der Aufgabenstellung, das sie ins Lerntagebuch einklebten oder einhefteten. Manchmal kam es vor, dass die Lernenden die Aufgabenstellung und ihre Antworten auf einem losen Blatt notiert und nachträglich ins Lerntagebuch eingefügt haben. Außerdem haben einige Schülerinnen und Schüler die Antworten auf Übungen aus dem Lehrbuch ins Lerntagebuch geschrieben. Bei zwei Schülerinnen und Schülern der BA-Klasse (Kevin und Sophie) wurden diese Übungen im Lerntagebuch korrigiert. Darüber hinaus finden sich keinerlei Korrekturen der Englischlehrerin im Lerntagebuch.

Am Ende des Schuljahres wurden die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen um eine Kopie ihres Lerntagebuchs gebeten. Ebenso wie die

Teilnahme an den Interviews war auch die Weitergabe des dialogischen Lerntagebuchs freiwillig.

Bei der Aufbereitung der Daten für die weitere Auswertung sind zwei Vorgehensweisen möglich:

1. Die dialogischen Lerntagebücher werden eingescannt.
2. Die dialogischen Lerntagebücher werden abgetippt und somit in eine Word-Datei übertragen.

Wrana (2006) entschied sich bei seinem Korpus von insgesamt 1233 Seiten dafür, die (monologischen) Lerntagebücher einzuscannen und anschließend in die Analysesoftware ATLAS.ti zu importieren. Er begründete dies mit der spezifischen Gestaltung dieser Lerntagebuchseiten. Oftmals handelte es sich nicht um einen durchgeschriebenen Text, sondern um lose verstreute Äußerungen, es gab viele paratextuelle Kennzeichnungen rund um die geschriebenen Passagen und viele Autorinnen und Autoren verwendeten in ihren handschriftlichen Notizen nicht immer alle zu einem Wort gehörenden Buchstaben. Bei einer Übertragung von Handschrift in getippte Schrift hätte es sich deshalb um eine Transkription gehandelt (vgl. Wrana 2006:168f.).

Bei den Lerntagebüchern der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schule sehen die Lerntagebücher anders aus. Es handelt sich grundsätzlich um einen durchgeschriebenen Text, und es werden keine zu einem Wort gehörenden Buchstaben weggelassen und nur sehr selten Abkürzungen benutzt (vgl. als typisches Beispiel Abbildung 20; Namen wurden gelöscht). Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, die Lerntagebücher abzutippen und in eine Word-Datei zu übertragen. Die Eintragungen der Lehrerin habe ich in Kursivschrift gesetzt, um sie von den Eintragungen der Lernenden deutlich erkennbar abzuheben. Textabsätze wurden übernommen, fehlerhafte Äußerungen im Englischen oder Deutschen wurden nicht korrigiert. Eine Ausnahme stellen die korrigierten Übungspassagen in den Lerntagebüchern von Kevin, Sophie und Lars dar, die der

5. Anlage der Untersuchung

Vollständigkeit halber eingescannt wurden (insgesamt 15 Lerntagebuchseiten; Namen wurden gelöscht). Die Einträge wären hier aufgrund der Korrekturen der Lehrerin durch Abtippen bzw. Transkription nicht adäquat möglich gewesen. In die Fallanalysen wurden sie nicht einbezogen und auch nicht mit Zeilennummerierungen versehen, da sie gemäß Konzeption (vgl. Abschnitt 6.4) nicht zum eigentlichen Lerntagebuch gehören.

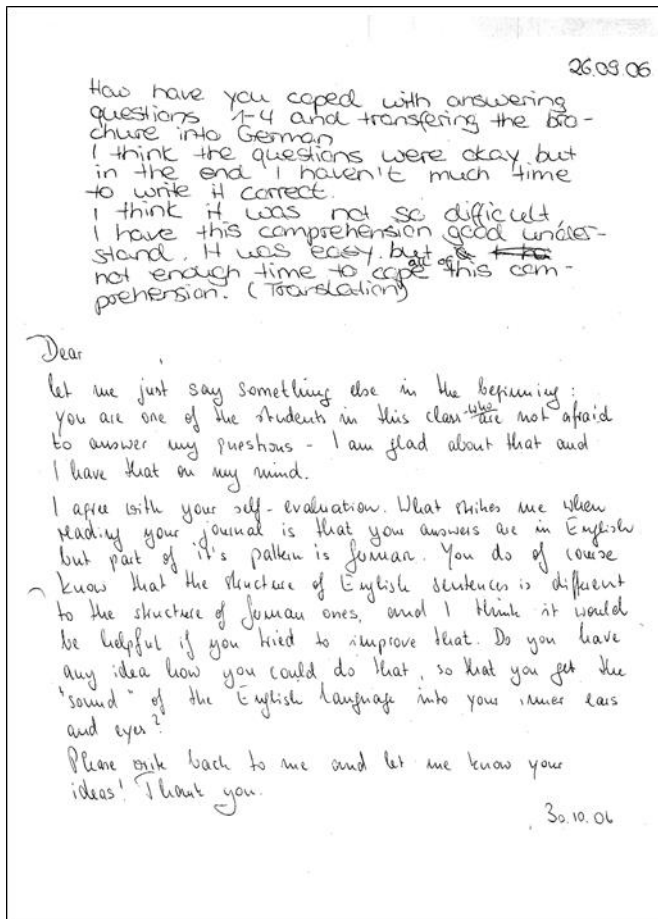


Abbildung 20: Auszug aus dem Lerntagebuch von Stefanie

Die Anonymisierung erfolgte analog der Schülerinterviews und Schülerfragebögen durch Verwendung eines Pseudonyms. Der Umfang der Lerntagebücher sieht in der Word-Datei erheblich geringer aus als im Originalheft. So entspricht eine Seite im Originalheft ungefähr einer Drittel

Seite in abgetippter Form. Die abgetippten Lerntagebücher befinden sich in Anhang 8 und wurden zur Auswertung in die Software „maxqda“ eingelesen. Dort wurden in einem ersten Schritt alle Auffälligkeiten farbig markiert und in einem zweiten Schritt Passagen, die für die Themen „Sinn“, „Dialog“, „Reflexion“ und „Gelingensbedingungen“ bedeutsam eingeschätzt wurden, entsprechend kodiert.

Die Aufgabenstellungen der Lehrerin stellen einen Teil des Lerntagebuchkonzepts dar und wurden mit Hilfe der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik analysiert, um die Sinnstrukturen dieser Ausgangspunkte für die Dialoge in den Lerntagebüchern zu rekonstruieren. Objektivität bezieht sich dabei zum einen auf die Rekonstruktion von objektiven Bedeutungsstrukturen:

„Was die Textproduzenten sich bei der Erstellung ihres Textes dachten, wünschten, hofften, meinten, also welche subjektiven Intentionen sie hatten, war und ist für die objektive Hermeneutik ohne Belang. Was allein zählt, ist die objektive Sinnstruktur des Textes in einer bestimmten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft.“ (Reichertz 2007:514)

Objektivität wird aber auch für die Ergebnisse des Verfahrens beansprucht (vgl. Reichertz 2007:514f.). Die Vorgehensweise ist sequenzanalytisch, „d.h. der Text wird Zug um Zug, Satz für Satz, Bedeutungseinheit für Bedeutungseinheit, interpretiert, ohne dass Sequenzen, die später generiert wurden und entsprechend später im Protokoll ‚auftauchen‘, herangezogen werden“ (Garz 2010:256). Während der innere Kontext des Protokolls nicht zur Analyse herangezogen werden darf, kann der fallunspezifische äußere Kontext maximal ausgeschöpft werden (vgl. Garz 2010:256f.). Entsprechend wurden die Aufgabenstellungen der Lehrerin, die größtenteils in englischer Sprache gestellt wurden, Zug um Zug analysiert. Weil die Aufgabenstellung nicht im Zentrum der empirischen Untersuchung steht, erfolgt die Interpretation der Aufgaben als Kurzinterpretation (analog zur Interpretation der Interview-Fragen bei Wernet 2006:62ff.). Eine solche Kurzinterpretation stellt keine vollständige extensive Feininterpretation dar, geht aber über eine

5. Anlage der Untersuchung

bloße Umschreibung der inhaltlichen thematischen Dimensionen hinaus: „Im Sinne der Rahmung müssen auch die implizit bleibenden Dimensionen expliziert werden. Auch hier müssen latente Sinnschichten, die die Frage enthält, offen gelegt werden“ (Wernet 2006:62).

Im Rahmen der Fallanalysen wurden die Einträge der Lerntagebücher triangulierend hinzugezogen, d.h. sie wurden nicht systematisch analysiert, sondern es wurde überprüft, ob sie die Aussagen der Schülerinnen und Schüler ergänzen können, indem sie sie entweder stützen oder eine Diskrepanz aufzeigen.

5. 3. 4. Interview mit der Lehrerin

Auch das Interview mit der Englischlehrerin wurde als Leitfadenterview konzipiert. Angesprochen werden sollten folgende Themenkomplexe (vgl. den Interviewleitfaden in Anhang 4):

- Teil I: Persönlicher Hintergrund der Lehrerin
- Teil II: Einsatz des Lerntagebuchs in der Klasse der Bankkaufleute
- Teil III: Einsatz des Lerntagebuchs in der Klasse der Höheren Handelsschule
- Teil IV: Fazit und Ausblick
- Teil V: Lerntagebuch allgemein
- Teil VI: Wissenschaftliche Begleitung

Die Transkription des Interviews mit der Lehrerin erfolgte analog zur Transkription der Schülerinterviews.

Da in der Unterrichtsbegleitforschung die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen, waren die Aussagen der Lehrerin auf der inhaltlichen Ebene interessant. Ausgewertet wurde das Interview deshalb mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu

schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2008: 58). Dies geschieht, indem das Material paraphrasiert wird, weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen in einer ersten Reduktion gestrichen und ähnliche Paraphrasen in einer zweiten Reduktion gebündelt und zusammengefasst werden (vgl. Flick 1998:213). Angewendet werden die Prozesse der Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung (vgl. Mayring 2007:472 und Mayring/Brunner 2010:327).

5. 4. Forschungsverlauf

Der Kontakt zur Englischlehrerin entstand im Sommer 2006. Frau Schuster unterrichtete an einer beruflichen Schule in Hessen und war an einer Zusammenarbeit interessiert. Bei einem persönlichen Treffen stellten wir fest, dass unsere Vorstellungen über eine mögliche Kooperation sowie grundsätzliche Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht und zum Einsatz von Lerntagebüchern übereinstimmen, so dass wir eine Zusammenarbeit beschlossen. Da mich Frau Schuster um Literatur zu Lerntagebüchern bat, gab ich ihr folgende zehn Aufsätze bzw. Auszüge aus Monographien als Kopien:

- Böhning (2002),
- Bonnet (2005),
- De Florio-Hansen (1999),
- Hermann/Höfer (1999): Kapitel zu Lerntagebüchern S. 82-99,
- Messner/Wiater (2000),
- Rambow/Nückles (2002),
- Ruf/Frei/Zimmermann (2004),
- Wildt (2005),
- Winter (2003),

5. Anlage der Untersuchung

- Winter (2004): Kapitel 4.5 „Lerntagebücher“, S. 254-275.

Bei Frau Schuster handelt es sich um eine sehr erfahrene Lehrerin (vgl. Abschnitt 6.2), die zudem für das Schuljahr 2006/2007 bereits die Arbeit mit Lerntagebüchern im Englischunterricht von drei Klassen geplant hatte: Auszubildende zum Einzelhandelskaufmann / zur Einzelhandelskauffrau, Auszubildende zum Bankkaufmann / zur Bankkauffrau und Schülerinnen und Schüler einer Höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft. In der Klasse der Einzelhandelskaufleute brach Frau Schuster jedoch nach zweimaligem Einsatz die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch ab, da sie keine Möglichkeit sah, die Lernenden für diese Idee zu gewinnen und es diesen nach Aussage der Lehrerin an sozialer Kompetenz mangelte. Die in dieser Klasse durchgeführte Befragung mittels Fragebogen wurde deshalb als Pilotstudie zur Verbesserung des Fragebogens genutzt, der drei Wochen später in den anderen Klassen eingesetzt wurde. Somit nahmen zwei Klassen von Frau Schuster an der Studie teil, und zwar

1. Auszubildende zum Bankkaufmann / zur Bankkauffrau (BA),
2. Schülerinnen und Schüler der Höheren Handelsschule (BW-Klasse).

Der zeitliche Ablauf der Unterrichtsbegleitforschung sah folgendermaßen aus (vgl. Tabelle 5):

September 2006	Schuljahresbeginn Beginn der Arbeit mit dem Lerntagebuch
Oktober 2006	
November 2006	Schülerfragebogen Einzelhandelskaufleute (Pilotstudie)
Dezember 2006	Schülerfragebogen BA- und BW-Klasse
Januar 2007	
Februar 2007	
März 2007	
April 2007	Schülerinterviews
Mai 2007	Schülerinterviews
Juni 2007	Schuljahresende Bitte um Einsichtnahme in die Lerntagebücher Interview mit der Lehrerin

Tabelle 5: Zeitlicher Ablauf der Unterrichtsbegleitforschung

Der Schülerfragebogen wurde Anfang Dezember nach ca. zweimonatiger Arbeit mit den Lerntagebüchern eingesetzt. Dazu stellte ich mich im Englischunterricht den beiden Klassen vor und hospitierte den Unterricht an diesem Tag. Frau Schuster stellte einen Teil des Unterrichts zum Ausfüllen des Fragebogens zur Verfügung. In der BA-Klasse nahmen elf Lernende an der Fragebogenerhebung teil, in der BW-Klasse 15 Lernende.

Die weitere Arbeit mit den Lerntagebüchern verlief nicht wie geplant. Dies lag zum einen daran, dass der Englischunterricht insbesondere in der BA-Klasse durch Schulungen unterbrochen wurde. Zum anderen und gewichtigeren Teil lag dies daran, dass Frau Schuster von Februar bis April 2007 mehrmals über mehrere Wochen krank war und die Arbeit mit dem Lerntagebuch deshalb nicht weitergeführt werden konnte. Tabelle 6 zeigt den zeitlichen Ablauf der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch in beiden Klassen:

	BA	BW
August 2006	29.08.2006: Aufgabe 1	
September 2006	12.09.2006: Aufgabe 2 19.09.2006: Aufgabe 3 26.09.2006: Aufgabe 4	01.09.2006: Aufgabe 1 16.09.2006: Aufgabe 2
Oktober 2006	30.10.2006: Aufgabe 5	26.10.2006: Aufgabe 3
November 2006		
Dezember 2006		01.12.2006: Aufgabe 4
Januar 2007	16.01.2007: Aufgabe 6	
Februar 2007		
März 2007		
April 2007		
Mai 2007	15.05.2007: Aufgabe 7	25.05.2007: Aufgabe 5
Juni 2007		

Tabelle 6: zeitlicher Ablauf der Arbeit mit dem Lerntagebuch

Durch die Krankheit der Lehrerin wurde somit im Anschluss an den Fragebogen und vor Beginn der Interviews nur eine weitere Aufgabe von ihr im Lerntagebuch gestellt, und die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern hatten dadurch einen die Arbeit mit dem Lerntagebuch

5. Anlage der Untersuchung

bilanzierenden Charakter, während die Äußerungen im Fragebogen unmittelbar an eine intensive Arbeit mit den Lerntagebüchern anschlossen. Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern erfolgten auf freiwilliger Basis. Dem forschungsethischen Prinzip der informierten Einwilligung (vgl. Hopf 2007:594) wurde durch ein Informationsblatt und eine Einwilligungserklärung Rechnung getragen. Den potenziellen Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern wurde ca. 14 Tage vor den Interviews durch die Englischlehrerin ein Informationsblatt ausgehändigt, in dem die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Vorgehensweise bei Transkription und Anonymisierung dargelegt wurden (vgl. Informationsblatt in Anhang 5). Mit dem Informationsblatt wurde den Schülerinnen und Schülern auch eine Einwilligungserklärung vorgelegt, die gründlich gelesen und im Falle des Einverständnisses unterschrieben abgegeben werden sollte (vgl. Einverständniserklärung in Anhang 6). Bei minderjährigen Schülern war die Unterschrift des bzw. der Erziehungsberechtigten erforderlich. Informationsblatt und Einverständniserklärung orientierten sich an den Beispielen in Helfferich (2005:182-183) wobei auf leichte Verständlichkeit geachtet wurde. Nur mit denjenigen Schülern, die der Englischlehrerin die unterschriebene Einverständniserklärung abgegeben haben, wurde das Interview geführt. Da es sich insgesamt um 19 Schülerinnen und Schüler handelte, die dem Interview zustimmten (10 Schüler aus der BA-Klasse, d.h. die gesamte Klasse, und 9 Schüler aus der BW-Klasse), wurde keine weitere Fallauswahl getroffen.

Da die Schülerinnen und Schüler nicht mit einem zusätzlichen Zeitaufwand belastet werden sollten, wurden die Interviews während des Unterrichts durchgeführt. Dazu stand jeweils ein separater Raum in der Schule zur Verfügung (Medienraum bzw. Besprechungsraum). Die Interviews fanden somit im Kontext der Schule statt, waren aber vom Unterricht insofern abgetrennt, als sie nicht in einem Klassenraum stattfanden und von keiner

Lehrperson der Schülerinnen und Schüler geführt wurden. Das Interview wurde mit einem digitalen Rekorder aufgenommen, worauf die Schüler zu Beginn des Gesprächs noch einmal hingewiesen wurden. Nach dem Interview kehrten die Schüler wieder in den Unterricht zurück.

Als Interviewerin hatte ich den Eindruck, dass sich die Lernenden mir gegenüber geöffnet haben und es wagten, Kritik an der Englischlehrerin zu äußern. Dies geschah zumeist in der zweiten Hälfte des Interviews, manchmal nach kurzem Herantasten seitens der Schülerin bzw. des Schülers, manchmal nach ermutigenden Aufforderungen meinerseits. Beispielsweise hat versuchte Julia zunächst, ihre Enttäuschung über die Art der Rückmeldung von Frau Schuster zurückzuhalten und allgemein zu berichten. Als sie von mir aufgefordert wurde, näher darauf einzugehen, zögerte sie zunächst:

„I.: Und gab es auch Anregungen der Lehrerin, die Sie nicht so hilfreich fanden?

Julia: Ja. Wenn man seine Meinung geschrieben hat, wenn dann die Meinung aber nicht so akzeptiert wurde und das anders haben wollte.

I.: Erzählen Sie doch mal.

Julia: Ja, also das war so. Das sage ich jetzt lieber nicht.“ (I 15, 38-41)

Danach brach die Kritik aber förmlich aus ihr heraus, und sie kam im weiteren Verlauf dann wiederholt auf die Thematik und ihre Kritik zu sprechen.

Die Länge der Interviews betrug zwischen ca. 8 und ca. 18 Minuten (vgl. Tabelle 7), wobei die Antworten oft eher knapp ausfielen und Erzählimpulse von den Schülerinnen und Schülern wenig genutzt wurden.

5. Anlage der Untersuchung

Interview-Nr.	Aliasname	Klasse	Datum	Dauer
01	Rebecca	BA	08.05.2007	11 Min. 20 Sek.
02	Stefanie	BA	08.05.2007	14 Min. 10 Sek.
03	Melanie	BA	08.05.2007	7 Min. 19 Sek.
04	Jan	BA	08.05.2007	10 Min. 16 Sek.
05	Kevin	BA	08.05.2007	11 Min. 3 Sek.
06	Andreas	BA	08.05.2007	10 Min. 29 Sek.
07	Sophie	BA	15.05.2007	9 Min. 16 Sek.
08	Nicole	BA	15.05.2007	13 Min. 59 Sek.
09	Ralf	BA	15.05.2007	9 Min. 5 Sek.
10	Lars	BA	15.05.2007	7 Min. 35 Sek.
11	Andrea	BW	29.05.2007	10 Min. 21 Sek.
12	Mahmud	BW	29.05.2008	15 Min. 49 Sek.
13	Peter	BW	05.06.2007	12 Min. 44 Sek.
14	Jessica	BW	05.06.2007	16 Min. 24 Sek.
15	Julia	BW	15.06.2007	18 Min. 9 Sek.
16	Pascal	BW	15.06.2007	8 Min. 27 Sek.
17	Akin	BW	15.06.2007	7 Min. 50 Sek.
18	Paul	BW	15.06.2007	11 Min. 48 Sek.
19	Fabian	BW	15.06.2007	8 Min. 46 Sek.

Tabelle 7: Übersicht über die Schülerinterviews

Mitte Juni wurden die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen um eine Kopie des Lerntagebuchs gebeten. In der BA-Klasse erklärten sich alle zehn Schüler zur Weitergabe bereit, in der BW-Klasse jedoch nur drei Schüler, so dass insgesamt 13 Lerntagebücher vorlagen (davon ein Lerntagebuch von einem Schüler der BW, mit dem wegen mangelnder Einverständniserklärung kein Interview geführt wurde).

Das Interview mit der Lehrerin wurde Ende Juni 2007 in der Wohnung der Lehrerin geführt und dauerte zwei Stunden.

Insgesamt liegen somit folgende Datensätze vor:

- 19 Schülerinterviews (BA-Klasse: 10 Schülerinterviews, BW-Klasse: 9 Schülerinterviews),

- 26 Schülerfragebögen (BA-Klasse: 11 Schülerfragebögen, BW-Klasse: 15 Schülerfragebögen),
- 13 Lerntagebücher (BA-Klasse: 10 Lerntagebücher, BW-Klasse: 3 Lerntagebücher), darin enthalten die Aufgabenstellungen der Lehrerin,
- ein Interview mit der Lehrerin.

Im folgenden Kapitel 6 werden die Lehrperson, die Klassen sowie das Lerntagebuchkonzept näher beschrieben.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Im Folgenden wird beschrieben, in welchem Kontext das dialogische Lerntagebuch im Englischunterricht eingesetzt wurde. Dazu gebe ich einen kurzen Überblick über den Englischunterricht an beruflichen Schulen in Hessen (Abschnitt 6.1). Danach gehe ich auf die beteiligten Akteure ein, und zwar die Englischlehrerin (Abschnitt 6.2) und die beiden Klassen, in denen das Lerntagebuch eingesetzt wurde (Abschnitt 6.3). Das Lerntagebuchkonzept wird dargestellt, indem die Aufgaben und Fragen im Lerntagebuch analysiert und Aussagen der Lehrerin herangezogen werden (Abschnitt 6.4).

6. 1. Englischunterricht an beruflichen Schulen in Hessen

Im Bereich der beruflichen Bildung gibt es viele unterschiedliche Formen beruflicher Schulen. Bevor ich mich dem Englischunterricht zuwende, skizziere ich zur besseren Orientierung zunächst kurz die wichtigsten beruflichen Schulen in Hessen.

Laut Hessischem Kultusministerium (2006) vermitteln berufliche Schulen „allgemeine und berufliche Bildung in berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden Bildungsgängen“. Gegliedert werden dort die beruflichen Schulen in:

- berufliche Schulen Teilzeit: Berufsschule in Teilzeit- und Blockform, Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form, besondere Bildungsgänge in Teilzeitform
- berufliche Schulen Vollzeit: Berufsgrundbildungsjahr in schulischer Form, Berufsfachschulen, berufliche Gymnasien, Fachoberschulen und Fachschulen, besondere Bildungsgänge in Vollzeitform.

Die Berufsschule ist Teil der dualen Berufsausbildung, in der Berufsschule und Ausbildungs-betrieb einen gemeinsamen Bildungsauftrag erfüllen (vgl. KMK 1991:2). Unterschieden werden können gewerblich-technische, kaufmännische, landwirtschaftliche, gewerblich-hauswirtschaftliche und bergmännische Berufsschulen (Bontrup/Pulte 2001:282). Laut Hessischem Schulgesetz vermittelt die Berufsschule fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten und erweitert die allgemeine Bildung (§39 Abs. 1 HSchG). Der Unterricht kann in Teilzeit oder in Blockform erteilt werden (§39 Abs. 4 HSchG) und gliedert sich in eine Grundstufe (erstes Jahr der Berufsschule) und eine Fachstufe (§39 Abs. 3 HSchG).

Im Berufsgrundschuljahr sollen die Schülerinnen und Schüler eine berufliche Grundbildung erhalten. Dies kann sowohl in Teilzeit (in kooperativer Form durch Betrieb und Schule) als auch in Vollzeit (in schulischer Form) durchgeführt werden. Der Unterricht im Berufsgrundschuljahr umfasst auch die fachpraktische Ausbildung und schließt mit einer Prüfung ab (§39 Abs. 3 HSchG).

Berufsfachschulen haben die Aufgabe, „allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsausbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann“ (vgl. KMK 1975:2). Es gibt mehrere Formen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Dauer (vgl. Hessisches Kultusministerium o.J.a):

- Einjährige Berufsfachschulen bauen auf einem mittleren Abschluss auf. Sie dienen der Vorbereitung auf eine Fachausbildung und können auf die Ausbildungszeit in einem entsprechenden Ausbildungsberuf angerechnet werden.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

- Zweijährige Berufsfachschulen gehen von einem Hauptschulabschluss aus und führen zu einem mittleren Abschluss. Nach einem erfolgreichen Besuch kann die Ausbildungszeit in einem entsprechenden Ausbildungsberuf verkürzt werden. Möglich ist auch der Übergang in die Jahrgangsstufe 11 einer Fachoberschule oder eines beruflichen Gymnasiums.
- Höhere Berufsfachschulen bauen auf einem mittleren Abschluss auf, bilden Assistentinnen und Assistenten in verschiedenen Fachrichtungen aus und schließen mit einer Prüfung ab.

Das berufliche Gymnasium ist eine „berufliche Schule, die in unterschiedlichen Fachrichtungen in drei Jahren zur allgemeinen Hochschulreife führt“ (Heyder 2009:278). Voraussetzung ist der mittlere Abschluss.

Fachoberschulen (FOS, vgl. Hessisches Kultusministerium o.J.b) führen nach einer beruflichen Qualifikation oder in Kombination mit einem betrieblichen Praktikum zur Fachhochschulreife. Voraussetzung ist ein mittlerer Abschluss mit bestimmten Noten. Es gibt einjährige und zweijährige Fachoberschulen.

Fachschulen sind Schulen „die grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung oder eine entsprechende praktische Berufstätigkeit voraussetzen; als weitere Voraussetzung wird in der Regel eine zusätzliche Berufsausübung gefordert“ (vgl. KMK 1975:3). Es gibt einjährige, zweijährige und dreijährige Fachschulen.

Da es im Rahmen dieser Arbeit insbesondere um Englischunterricht an der Berufsschule (Teilzeitunterricht) und der höheren Berufsfachschule (Vollzeitunterricht) geht, beschränke ich mich auf die Erläuterung der Rahmenbedingungen für den Englischunterricht an der Berufsschule (mit besonderem Fokus auf die Ausbildung zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann) sowie Überlegungen zum Englischunterricht an der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft. Abschließend wird ein kurzer Blick auf

das KMK-Fremdsprachenzertifikat geworfen, an dem Schülerinnen und Schüler aller hessischen beruflichen Schulen (sowohl in Teilzeit als auch in Vollzeit) teilnehmen können. Auch in dieser Fokussierung geht es nicht um eine möglichst umfassende Darstellung, sondern lediglich um eine Beschreibung zentraler Aspekte, die dem besseren Verständnis der Schülersaussagen in den nächsten beiden Kapiteln dienen.

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau ist in Lernfelder strukturiert, die die „Ganzheitlichkeit bei der Organisation der Lernprozesse“ betonen, so dass die „unterschiedlichen Perspektiven berufsbezogener Handlungen (...) integrativ zu bearbeiten“ (vgl. KMK 1997:15) sind. Den Lernfeldern (z.B. „Geld- und Vermögensleistungen anbieten“, „Modelle für Marktentscheidungen nutzen“) sind eine Zielformulierung und Inhalte zugeordnet. Der Unterricht in der Berufsschule umfasst gemäß Verordnung über die Berufsschule (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002) Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahlunterricht und Zusatzunterricht, wobei Deutsch/Fremdsprachen als Pflichtunterricht erteilt werden (§2, Abs. 1-2). Die Rahmenstundentafel sieht für eine dreijährige Ausbildung 120 Stunden für die Fächer Deutsch/Fremdsprachen vor. Folgende Zielsetzungen verfolgt der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule (Hessisches Kultusministerium 2001:6):

- „Die Auszubildenden sollen befähigt werden, sich in Situationen des privaten und beruflichen Alltags außer in ihrer Muttersprache in mindestens einer Fremdsprache verständigen zu können. (Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung)
- Sie sollen in die Lage versetzt werden, gegenwärtige oder/und künftige berufliche Aufgaben sprachlich zu bewältigen. (Beitrag zur beruflichen Qualifikation)
- Sie sollen angesichts der wachsenden weltweiten wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen in ihrer sozialen Verantwortung und in ihrer interkulturellen Kompetenz gefördert werden. (Beitrag zu gesellschaftlich-politischer Verantwortung)“

Als didaktische Leitlinien werden genannt: (A) teilnehmer- und erfahrungsorientierte Fremdsprachenvermittlung, (B) berufs- und

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

handlungsorientierte Fremdsprachenvermittlung, (C) Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Hessisches Kultusministerium 2001:7f.). Vorrangig wird als Fremdsprache Englisch unterrichtet, das mittlerweile an den meisten Berufsschulen angeboten wird (vgl. Feick 2004:93). Im Englischunterricht der Berufsschule wird von Vorkenntnissen auf mittlerem Niveau ausgegangen, die im Hinblick auf berufsbezogene Kommunikationssituationen und -anlässe vertieft werden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2001:12). Im Lehrplan Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule (vgl. Hessisches Kultusministerium 2001: passim) werden zuerst berufs- und berufsfeldübergreifende Kommunikationssituationen skizziert, in denen allgemeine Kommunikationssituationen im Vordergrund stehen (z.B. über sich selbst und andere reden, über die Arbeitssituation reden, telefonieren) und anschließend Kommunikationssituationen für kaufmännisch-verwaltende Berufe genannt (z.B. Angebote vergleichen, Werbestrategien verstehen und ausarbeiten, Reklamationen bearbeiten).

Die einjährige höhere Berufsfachschule Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung wird auch „höhere Handelsschule“ genannt. Nach erfolgreichem Besuch können die Schülerinnen und Schüler für das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule für Bürowirtschaft zugelassen werden. Dies schließt nach dem zweiten Jahr nach erfolgreicher Abschlussprüfung mit der Bezeichnung „staatlich geprüfter Assistent für Bürowirtschaft“ bzw. „staatlich geprüfte Assistentin für Bürowirtschaft“ ab. Es gilt in Hessen der Lehrplan zweijährige höhere Berufsfachschule der Fachrichtung Bürowirtschaft (vgl. Hessisches Kultusministerium o.J.c), erstes Ausbildungsjahr. Auch dieser Lehrplan folgt den Grundprinzipien einer lernfeldorientierten Didaktik. Folgende Lernfelder beziehen sich im ersten Ausbildungsjahr auf die Fremdsprache Englisch:

- Lernfeld 3: Informationen in Englisch erfassen, auswerten und wiedergeben (80 Stunden)

Ziele:

„Die Schülerinnen und Schüler exzerpieren Detailinformationen aus fach- und berufsbezogenen Texten und Grafiken und werten fremdsprachliche Texte zur Beantwortung konkreter Fragestellungen sowie zur Erfüllung präziser Arbeitsaufträge zügig aus. Hierbei setzen sie einsprachige Wörterbücher und digitale Glossare ein. Monologisch vorgetragene Mitteilungen mit mittlerer Inhaltsdichte verstehen die Schülerinnen und Schüler nach wiederholtem Hören im Wesentlichen.

Die Schülerinnen und Schüler geben die erfassten bzw. ausgewerteten Sachinformationen verständlich und mit eingeschränktem Wortschatz in englischer Sprache wieder. Die Wiedergabe erfolgt sach- und zielgruppenadäquat sowie unter Einsatz geeigneter Medien. Das Feedback über ihre Leistung nutzen die Schülerinnen und Schüler für eine vertiefte Wortfeldarbeit sowie zur Einübung und Festigung grundlegender grammatikalischer Strukturen.“ (Hessisches Kultusministerium o.J.c:17)

- Lernfeld 4: Sachverhalte und Textinformationen aus dem Englischen und ins Englische übersetzen (40 Stunden)

Ziele:

„Die Schülerinnen und Schüler übersetzen monologisch vorgetragene Sachverhalte und Textinformationen. Bei der Übersetzung fremdsprachlicher Sachverhalte ins Deutsche oder in Deutsch dargestellter Sachverhalte in die englische Sprache kommt es weniger auf sprachliche und stilistische als auf inhaltliche Übereinstimmung an.

Bei der Übersetzung in die deutsche bzw. in die englische Sprache verwenden die Schülerinnen und Schüler Hilfsmittel wie einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, digitale Medien und das Internet. Als Assistentinnen und Assistenten für Bürowirtschaft üben die Schülerinnen und Schüler des Weiteren eine Schnittstellenfunktion aus und übernehmen innerbetriebliche Übersetzungsaufträge zur Unterstützung von Beschaffungs- und Absatzprozessen mit englischsprachigen Geschäftspartnern sowie von Personalbeschaffungs- und Marketingaktivitäten des Unternehmens.“ (Hessisches Kultusministerium o.J.c:19)

Seit 2002 beteiligt sich das Land Hessen an dem KMK-Fremdsprachenzertifikat, das am 20. November 1998 in der „Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen“ beschlossen und im Jahr 2008 überarbeitet wurde. Das KMK-Fremdsprachenzertifikat (vgl. KMK 1998) ist berufsbezogen, praxisorientiert und orientiert sich am Gemeinsamen europäischen

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Referenzrahmen (GeR, vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001). Unterschieden wird zwischen verschiedenen Berufsfeldern (kaufmännisch-verwaltende Berufe, gewerblich-technische Berufe, gastgewerbliche Berufe sowie sozialpflegerische, sozialpädagogische und Gesundheitsberufe), wobei eine weitere Differenzierung bis hin zu Einzelberufen möglich ist (z.B. für Bankkaufleute).

Das KMK-Fremdsprachenzertifikat hat folgende Zielsetzungen:

„Dieses Zertifikat stellt eine spezifizierte Ergänzung zu den im Berufsschulzeugnis ausgewiesenen Ziffernnoten dar, die bisher vor allem für Betriebe wenig aussagekräftig waren. Es fordert dazu heraus, fremdsprachliche Leistungsstände, über die Prüflinge bereits verfügen oder die sie bis zur Prüfung gezielt und weitgehend selbstständig und in der Regel zumindest teilweise außerhalb des regulären Fremdsprachenunterrichts) erwerben wollen, messen und ausweisen zu lassen.“ (Bauer/Toepfer 2004:112)

Es kann in vier Stufen abgelegt werden, die sich an folgenden Niveaustufen des GeR orientieren:

- KMK, Stufe I – Niveau A2 des GeR
- KMK, Stufe II – Niveau B1 des GeR
- KMK, Stufe III – Niveau B2 des GeR
- KMK, Stufe IV – Niveau C1 des GeR

Stufe IV wird derzeit in Hessen nicht angeboten. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Folgende Kompetenzbereiche werden geprüft: Rezeption, Produktion, Mediation und Interaktion.

6. 2. Englischlehrerin

Im Folgenden wird (auf der Grundlage des Lehrerinterviews) Frau Schuster kurz beschrieben, und zwar in Bezug auf ihren beruflichen Werdegang, ihre bisherigen Erfahrungen mit Lerntagebüchern und die Hauptzielsetzungen ihres Englischunterrichts.

Nach einer Ausbildung zur Hotelfachfrau und fünfjähriger Tätigkeit in diesem Beruf in verschiedenen Ländern studierte Frau Schuster Berufsschullehramt (Fachrichtung Ernährung mit Zweitfach Englisch). Im Anschluss daran war sie an verschiedenen Schulen im gastgewerblichen Bereich tätig und unterrichtete verschiedene Fächer. Anfang der 1990er Jahre arbeitete Frau Schuster für das Hessische Kultusministerium an der Lehrplanentwicklung für Fremdsprachen an beruflichen Schulen mit. Seitdem hat sie zahlreiche Lehrerfortbildungen (vor allem für Englisch an beruflichen Schulen) durchgeführt. Ferner hat sie eine Schulberatungsstelle Globales Lernen aufgebaut, eine Tagungsstätte geleitet und war als Dezernentin an pädagogischen Instituten beschäftigt. Im Oktober 2006 war Frau Schuster seit ca. einem Jahr mit einer dreiviertel Stelle an das Institut für Qualitätssicherung in Wiesbaden abgeordnet und dort zuständig für den Bereich Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Bildung. Mit einer viertel Stelle (sieben Stunden) unterrichtete sie in einem hessischen Berufsschulzentrum mit den Berufsfeldern „Wirtschaft und Verwaltung“ und „Gesundheit“ an einer kaufmännischen Schule, und zwar ausschließlich das Fach Englisch.

Zur Arbeit mit Lerntagebüchern ist Frau Schuster über eine Fortbildung gekommen, in der mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Anfang an mit Lerntagebüchern gearbeitet wurde. Die Lehrerin war von der Arbeit mit dem Lerntagebuch sehr beeindruckt und begriff es als „ganz zentrales unterrichtliches Instrument“. Im Englischunterricht am Berufsschulzentrum

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

sah sie dann die Möglichkeit, das Lerntagebuch mit Schülern auszuprobieren.

Zwei Dinge sind Frau Schuster in ihrem Englischunterricht wichtig: Zum einen möchte sie die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit unterstützen, damit sie mit der Sprache etwas anfangen können. Sie sollen sich kein totes Wissen aneignen, das brach liegt und ihnen nichts nützt. Zum anderen ist sie der Meinung, dass Englisch das zentrale Fach für interkulturelle Kompetenz ist, und ist auf der Suche nach Möglichkeiten, dies zu vermitteln. Es gibt noch viel zu tun, weil dies ein vernachlässigter Bereich ist, der wahrscheinlich auch weiterhin vernachlässigt werden wird. Die Lehrerin sucht nach Möglichkeiten, die Schüler in ihrer Heterogenität stärker ins Gespräch miteinander zu bringen und auch methodisch so zu arbeiten, dass sie zu einem größeren Verständnis miteinander kommen. Es ist aber für sie ein sehr großes Fragezeichen, wie sich das mit oder in der Fremdsprache machen lässt.

6. 3. Die beiden Klassen

Die Klassen, in denen Frau Schuster das dialogische Lerntagebuch eingesetzt hat, werden im Folgenden anhand des Fragebogens vorgestellt.

6.3.1 Auszubildende zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann (BA-Klasse)

Bei den angehenden Bankkaufleuten handelt es sich um eine sehr kleine Klasse mit elf Personen (eine Schülerin wurde im Laufe des ersten Schuljahres ausgeschult), und zwar sechs Schülerinnen und fünf Schülern. Sechs Auszubildende haben die allgemeine Hochschulreife, die übrigen fünf geben als Schulabschluss einen mittleren Abschluss, Fachabitur oder Gymnasium an. Sie sind zwischen 20 und 24 Jahren alt, Deutsche mit deutscher Muttersprache (nur eine Person gibt als Muttersprache Polnisch

an) und können als fremdsprachenlernerfahrene bezeichnet werden (d.h. sie verfügen über Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen).

Englisch als Sprache ist beliebter als Englisch als Unterrichtsfach. Auf die Frage, ob sie die englische Sprache mögen (Frage 1) antworten fünf Auszubildende „sehr gern“ oder „gern“, fünf „geht so“ und einer „nicht so gern“. In Bezug auf Englisch als Schulfach geben drei Auszubildende „gern“, vier „geht so“, zwei „nicht so gern“ und einer „gar nicht“ an. Eine Person macht keine Angaben. Die meisten der angehenden Bankkaufleute halten Englischkenntnisse für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig (Frage 3): Neun geben „sehr wichtig“ oder „wichtig“ an, zwei „geht so“. Auf die Frage, wie zufrieden sie mit ihren momentanen Englischkenntnissen sind (Frage 4), antworten zwei Auszubildende „zufrieden“, vier „geht so“ und fünf „nicht so zufrieden“. Folgende Englischnoten hatten die Auszubildenden laut eigener Aussage in ihrem letzten Zeugnis (Frage 5): einer Note 1, drei Note 2, vier Note 3 und zwei Note 4 (eine Person machte keine Angabe).

In ihrer Muttersprache drücken sich fünf Auszubildende lieber mündlich (als schriftlich) aus; sechs Auszubildende haben keine Präferenz (Frage 6). Für die Fremdsprache Englisch ergibt sich ein anderes Bild (Frage 7): Nur drei Personen geben an, sich lieber mündlich auszudrücken, acht Personen bevorzugen den schriftlichen Ausdruck. Als Deutschnote im letzten Zeugnis nennen die meisten Auszubildenden (acht) die Note 2, zwei Auszubildende die Note 1 und ein Auszubildender die Note 3 (Frage 8). Sechs Schüler bezeichnen sich als eher nachdenklich, vier als eher impulsiv, eine Person gibt „weiß nicht“ an.

Nur eine Schülerin hat schon mal ein persönliches Tagebuch geführt (Frage 10), und zwar im Alter von ca. 10 bis 15 Jahren. Dort hat sie Folgendes eingetragen: „Gedanken über den Tag, Jungs“. Es handelte sich also wahrscheinlich um ein „typisches“ Jugendtagebuch. Zwei Personen haben

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

außerhalb der Schule bereits eine Art Tagebuch geführt (Frage 11), und zwar beide ein Sporttagebuch. In der Schule hat bereits ein Auszubildender mit einer Art von Tagebuch gearbeitet, und zwar im Fach Deutsch mit einem Lesetagebuch.

6.3.2 Schülerinnen und Schüler der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft (BW-Klasse)

Die Klasse der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft besteht aus 16 Schülerinnen und Schülern, von denen aber nur 15 den Fragebogen ausgefüllt haben, weshalb sich die Angaben zur Klasse auf 15 Personen beschränken. Alle Schülerinnen und Schüler haben als Schulabschluss den mittleren Abschluss und sind zwischen 17 und 20 Jahren alt. Zwölf Schülerinnen und Schüler sind Deutsche, zwei haben die albanische Nationalität und ein Schüler die türkische Nationalität. Als Muttersprache wird zumeist Deutsch (zehn Mal) angegeben, einmal Kurdisch, einmal Russisch, einmal Afghanisch, einmal Albanisch und einmal Albanisch/Bosnisch. Das heißt, etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse hat Deutsch nicht als Muttersprache, verfügt aber über gute Deutschkenntnisse. Als Fremdsprachen wird außer Englisch vier Mal Französisch, zwei Mal Deutsch und jeweils einmal Türkisch und Serbisch genannt.

Die Frage, ob die Schüler die englische Sprache mögen (Frage 1) wird folgendermaßen beantwortet: zehn „sehr gerne“ oder „gern“, drei „geht so“ und zwei „gar nicht“. Dahingegen ist Englisch als Schulfach (Frage 2) auch in dieser Klasse weniger beliebt: Sechs Schüler antworten mit „sehr gern“ oder „gern“, sechs Schüler mit „geht so“ und zwei Schüler mit „gar nicht“ (ein Schüler gibt keine Antwort). Die meisten Schüler halten Englischkenntnisse für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig (Frage 3): 13 geben „sehr wichtig“ oder „wichtig“, einer „geht so“ und einer

„nicht so wichtig“ an. Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit den momentanen Englischkenntnissen (Frage 4), antwortet ein Lernender „sehr zufrieden“, drei Lernende „zufrieden“, fünf Lernende „geht so“ und sechs Lernende „nicht so zufrieden“. Folgende Englischnoten haben die Schülerinnen und Schüler laut eigener Aussage in ihrem letzten Zeugnis (Frage 5): einer Note 2, fünf Note 3, fünf Note 4 und zwei Note 5 (zwei Personen machen keine Angaben).

In ihrer Muttersprache drücken sich zehn Schüler lieber mündlich aus; fünf Schüler haben keine Präferenz (Frage 6). Für die Fremdsprache Englisch (Frage 7) geben sechs Personen an, sich lieber mündlich auszudrücken, sieben Personen bevorzugen den schriftlichen Ausdruck, und zwei Personen habe keine Präferenz. Als Deutschnote im letzten Zeugnis geben die meisten Lernenden (neun) die Note 3 an, drei Schüler haben die Note 2 und zwei Schüler die Note 4. Ein Schüler macht keine Angaben (Frage 8). Zwei Schüler bezeichnen sich als eher nachdenklich, neun als eher impulsiv, vier Personen geben „weiß nicht“ an.

Vier Schüler haben schon mal ein persönliches Tagebuch geführt (Frage 10), davon drei Schüler ein Jugendtagebuch und eine Person ein Reisetagebuch. Ein Schüler hat bereits außerhalb der Schule eine Art Tagebuch geführt (Frage 11), und zwar ein Sporttagebuch.

6. 4. Lerntagebuchkonzept

Das Lerntagebuchkonzept wird anhand der Aufgaben im Lerntagebuch sowie anhand der Aussagen der Lehrerin im Interview herausgearbeitet.

6. 4. 1. Analyse der Aufgaben im Lerntagebuch

Frau Schuster schrieb in beiden Klassen als Impulse für den Dialog im Lerntagebuch Aufgaben an die Tafel, die die Schülerinnen und Schüler ins Lerntagebuch übertragen und beantworten sollten. Eine Ausnahme bildete

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Aufgabe 5 der BA-Klasse: Die Lernenden erhielten ein Arbeitsblatt mit der Aufgabenstellung, das sie ins Lerntagebuch einklebten oder einhefteten. Obwohl die Schülerinnen und Schüler mit den Einträgen ins dialogische Lerntagebuch beginnen, geht der Impuls zum Dialog von Frau Schuster aus, die die Aufgaben stellt. Dies entspricht der herkömmlichen Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler: Der Lehrer stellt eine Aufgabe, die von den Schülern zu erledigen ist. Dabei ist dieser erste Impuls nicht individuell, sondern richtet sich in gleicher Weise an alle Schüler der Klasse. Er dient dabei als Auslöser der Reflexion über die eigenen Fremdsprachenlernprozesse (an Stelle oder zur Auslösung eines „Gefühls des Unbehagens“, vgl. Abschnitt 4.2.2)

Zur Analyse der Aufgaben im Lerntagebuch nenne ich zunächst die Aufgabenstellungen in englischer Sprache und nehme dann die Kurzinterpretationen vor.

Aufgaben für die BA-Klasse

Aufgabe 1

For planning this year's lesson in English in your class I would like you to tell me:

1. What do you need to know in English for your training and your future job in a bank?
2. What would you like to learn/improve for private situations?
3. What have you always liked/hated about English lessons/teachers?

Die Aufgabe wird durch einen Satz eingeleitet, in dem zunächst der Zweck der Aufgabenstellung dargelegt wird: *For planning this year's lesson in English in your class*. Ziel ist es also, den Englischunterricht zu planen, was eigentlich herkömmlicherweise Aufgabe der Lehrperson ist. Dadurch, dass Frau Schuster ihre Schüler befragt, bezieht sie sie in den Planungsprozess mit ein oder gibt dies zumindest vor. Aber auch, dass sie den Zweck ihrer

Fragen explizit benennt, zeigt, dass sie die Schüler mit einbezieht und ernst nimmt. Denn als Lehrerin müsste sie ihre Ziele den Schülern nicht transparent machen. Es handelt sich um die Planung des diesjährigen Englischunterrichts. Der Planungsprozess bezieht sich somit auf das gesamte Schuljahr, und es geht um eine langfristige Planung des Englischunterrichts. Frau Schuster bittet die Lernenden um Informationen: *I would like you to tell me*. Aus dem gesamten Eröffnungssatz wird deutlich, dass sie jedes Jahr den Unterricht abgestimmt auf die jeweilige Klasse plant. Es geht nicht um das Durchnehmen eines bestimmten Stoffes in einer bestimmten Klassenstufe, sondern um eine Passung zur jeweiligen Klasse. Es kann angenommen werden, dass Frau Schuster die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Planung des Englischunterrichts der betreffenden Klasse berücksichtigt. Frau Schuster eröffnet den Dialog mit den Lernenden, indem sie ihnen ein Stück weit auf einer partnerschaftlichen Ebene begegnet. Dies ist sicherlich noch kein Dialog auf Augenhöhe; die schulische Hierarchie (Lehrer – Schüler) bleibt erhalten. Schüler und Lehrer planen nicht gemeinsam den Unterricht, sondern die Lehrerin holt sich lediglich Informationen von den Schülerinnen und Schülern.

Frage 1 bezieht sich auf die beruflichen Erfordernisse der Auszubildenden zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau: *What do you need to know in English for your training and your future job in a bank?* Als beruflicher Bezugspunkt werden die Ausbildung und die zukünftige Arbeit in einer Bank genannt. Dass Frau Schuster fragt, was ihre Schülerinnen und Schüler im Englischen können müssen, kann bedeuten, dass die Lehrerin es selbst nicht weiß und deshalb auf ihre Informationen angewiesen ist. Da sie aber den Englischunterricht jeder Klasse individuell plant, liegt eher die Vermutung nahe, dass jede Klasse von Auszubildenden zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau individuelle Bedürfnisse hat. Die Frage zielt darauf ab, was die Schülerinnen und Schüler im Englischen wissen bzw. können müssen; es

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

geht um Kompetenzen. Die Frage ist outputorientiert. Frau Schuster hätte auch fragen können, was die Schüler durchnehmen wollen (Inputorientierung). Durch ihre Fragestellung gibt die Lehrerin zu erkennen, dass es bei ihrer Planung des Englischunterrichts um die beruflichen Englischkompetenzen geht, und zwar um diejenigen, die die jeweilige Klasse tatsächlich benötigt.

Frage 2 richtet den Blick auf private Kontexte: *What would you like to learn/improve for private situations?* Es geht somit im Englischunterricht nicht nur um die Verwendung der englischen Sprache im beruflichen Kontext, sondern auch um die Kommunikation in außerberuflichen Situationen. Im Gegensatz zu den beruflichen Bedürfnissen (*What do you need*) wird hier nach Wünschen gefragt (*What would you like*). Diesmal zielt die Frage darauf ab, was die Schüler lernen (*to learn*) bzw. verbessern (*to improve*) wollen. Verbessern kann man nur etwas, was man bereits teilweise kann. In den allgemeinbildenden Schulen haben alle Lernenden im Englischunterricht bereits an der Kommunikation in privaten Kontexten gearbeitet. Es geht nun im Englischunterricht in der beruflichen Schule darum, Weiteres zu lernen bzw. bereits teilweise Gekanntes zu verbessern.

Frage 3 lenkt den Blick zurück auf den bisherigen Englischunterricht und die bisherigen Englischlehrer der Auszubildenden: *What have you always liked/hated about English lessons/ teachers?* Damit wird die affektive Ebene angesprochen. Frau Schuster hätte auch auf der kognitiven Ebene fragen können, was die Schüler interessant, wichtig oder hilfreich am Englischunterricht bzw. bei den Englischlehrern fanden. In ihrer Frage geht es um positive (*liked*) und negative (*hated*) affektive Ausprägungen. Bezugspunkte sind sowohl der Englischunterricht als auch die Lehrperson. Für Frau Schuster ist somit die Lehrkraft selbst ein wichtiger Aktant, den sie zur Diskussion stellt. Ihre Schüler sollen sich nicht nur zum bisherigen Unterricht äußern, sondern auch zu denjenigen, die den Unterricht

durchgeführt haben. Die übliche Bewertung des Schülers durch die Lehrkraft wird umgekehrt. Hier sind es die Schüler, die die Englischlehrer und ihre Leistungen (d.h. den Unterricht) beurteilen sollen, und zwar auf einer affektiven Ebene. Während Lehrer die Schüler in Bezug auf ihre kognitiven Leistungen bewerten sollen, geht es hier um Gefühle gegenüber der Lehrperson und dem Englischunterricht. Nennen sollen die Lernenden keine singulären Ereignisse, sondern die Verwendung von *always* zeigt an, dass Frau Schuster Grundsätzliches erfahren möchte. Auch diese Informationen dienen der Lehrerin zur Planung des diesjährigen Englischunterrichts in dieser Klasse. Somit kann auch hier erwartet werden, dass Frau Schuster die Angaben der Schüler, was sie am bisherigen Englischunterricht bzw. an den Lehrkräften bisher gemocht oder gehasst haben, in der Planung ihres Unterrichts berücksichtigt. Das bedeutet: Sie greift auf, was die Auszubildenden gemocht haben und vermeidet, was sie bisher gehasst haben.

Aufgabe 2

1. When I listened to the CD I ...
2. With reference to the European Framework I think ...
3. Today's lesson was ... for me, ...

Aufgabe 2 erfolgt im Anschluss an eine Selbsteinschätzung des Hörverstehens mittels der Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Sie ist – ebenso wie Aufgabe 1 – dreiteilig. Allerdings handelt es sich nicht um Fragen, sondern um Satzanfänge, die die Schülerinnen und Schüler ergänzen sollen.

Satz 1 schließt an eine Hörverstehensaufgabe an: *When I listened to the CD I...* Vorgegeben ist lediglich der Fokus auf den fremdsprachlichen Hörverstehensprozess, ansonsten sind die Schülerinnen und Schüler frei in Bezug auf ihre Äußerung. Es ist möglich, dass sie positive oder negative

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Aspekte anführen und dass sich diese auf kognitiver oder affektiver Ebene bewegen.

Satz 2 nimmt Bezug auf die Selbsteinschätzung des Hörverstehens: *With reference to the European Framework I think ...* Auch dieser Satzanfang lässt ganz unterschiedliche Fortführungen der Schülerinnen und Schüler zu. Das verwendete Verb (*think*) weist darauf hin, dass eine Bewertung der Schüler erwartet wird. Die Lernenden sollen ihre Selbsteinschätzung reflektieren und somit eine Reflexion ihrer Reflexion vornehmen.

Satz 3 bezieht sich auf die gesamte Unterrichtsstunde: *Today's lesson was ... for me, ...* Wie die Punkte andeuten, sind hier zwei Ergänzungen vorzunehmen. Zunächst nach dem Verb *was*, dann nach *for me*. Syntaktisch möglich ist hier lediglich die Ergänzung eines Adjektivs z.B. *interesting / boring / useful / useless / good / bad / nice / frustrating / wonderful / disappointing / perfect / difficult / hard / easy* oder einer Nominalgruppe, z.B. *a great pleasure / a challenge / a disaster / a problem / not a problem*. Die Formulierung *for me* zeigt, dass eine subjektive Bewertung der Schülerinnen und Schüler erfolgen soll. Nach dem Komma zeigen die Punkte eine weitere Satzergänzung an. Es bieten sich vor allem Begründungen (*because*) oder Präzisierungen an. Nach der Fokussierung des Hörverstehensprozesses und der Selbsteinschätzung der Hörverstehenskompetenz wird nun der Blick geweitet auf die Gesamtheit der Unterrichtsstunde.

Aufgabe 3:

1. How did you like preparing the conversation in the group (what was pleasant / difficult)?
2. What was it like for you to speak in front of the class?
3. What level do you think you are?

Aufgabe 3 folgt einer Sprechübung, bei der die Schülerinnen und Schüler in die Rolle einer fiktiven Person schlüpfen und in verschiedenen Situationen kommunizieren sollen (sich vorstellen, einen Platz und etwas zu trinken

anbieten, nach der Arbeit, dem Wetter usw. fragen). Es sollten so viele Ausdrücke aus dem Buch benutzt werden wie möglich. Die Gruppen werden aufgefordert, darauf zu achten, dass jeder aus der Gruppe spricht und ein Schüler als Gruppenleiter bestimmt wird. Die Aufgabe im Lerntagebuch besteht aus drei Fragen.

Frage 1 bezieht sich auf den ersten Teil der Sprechübung, und zwar die Vorbereitung des Gesprächs in der Gruppe: *How did you like preparing the conversation in the group (what was pleasant / difficult)?* Während die Frage zunächst darauf zielt, wie die Gesprächsvorbereitung den Schülerinnen und Schülern gefallen hat, wird am Ende die Frage präzisiert (*what was pleasant / difficult*)? Es wird damit explizit auf Affektives und Kognitives verwiesen, wobei die Affektion positiv (*pleasant*), die Kognition jedoch negativ (*difficult*) verknüpft wird.

Frage 2 geht auf den zweiten Teil der Sprechübung ein, das Sprechen vor der Klasse: *What was it like for you to speak in front of the class?* Obwohl die Frage offen gestellt ist, liegt eine Antwort auf affektiver Ebene nahe. Fragt z.B. jemand: *What was it like for you to give a presentation at the conference?*, dann wird er oder sie eher wissen wollen, welche Gefühle der Vortragende hatte. Ebenso in der Frage: *What was it like in France?* Erwartet wird als Antwort, was am Aufenthalt in Frankreich gefallen hat und was nicht.

Frage 3 verlangt eine Selbsteinschätzung der (dialogischen) Sprechkompetenz: *What level do you think you are?* Im Gegensatz zu Aufgabe 2 ist die Selbsteinschätzung nicht Teil der Fertigkeitenübung, die im Lerntagebuch reflektiert wird, sondern wird diesmal im Lerntagebuch vorgenommen. Dabei verdeutlicht der Einschub *do you think*, dass es nicht um eine objektive, sondern eine subjektive Einschätzung der Sprechkompetenz geht.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Aufgabe 4

How have you coped with answering questions 1-4 and transferring the brochure into German?

Die Aufgabe knüpft an eine Übung im Schulbuch an, in der Fragen beantwortet und eine Broschüre ins Deutsche übertragen werden sollte. Die Frage ist sehr offen gestaltet und bezieht sich sowohl auf die kognitive als auch die affektive Ebene. Dies zeigt die Verwendung des Verbs (*to cope*) an. Es wird im Zusammenhang mit ungewohnten oder komplexen Aufgaben oder Tätigkeiten verwendet. Der Antwortende kann bspw. mit gut oder schlecht antworten sowie Schwierigkeiten oder leicht zu bewältigende Aspekte benennen.

Aufgabe 5

Please analyse all the work you have done so far in this class in English. What would you say are your biggest and most frequent problems / mistakes you should try to get rid of in the next two months?

Please proceed as follows:

1. You give your mistakes a headline (example: “reported speech/indirekte Rede”)
2. You correct the sentence. (“Mr. Richter told her that she has access to all the money...”. Correction: “had”)
3. You analyse the mistake and give the explanation for correct use. (If the sentence is written in the present tenses, there is no time shift. However, if the sentence is written in one of the past tenses (past tense, past perfect) or in future II or conditional, there is a time shift from
 - a) present tense to past tense (He said: “I go ...” to “He said that he went ...”)
 - b) past tense to past perfect (He said: “I have gone ...” to “He said that he had gone...”)

Für Aufgabe 5 greift die Lehrerin auf Vorschläge aus dem Aufsatz von Ruf/Frei/Zimmermann (2004) zurück. Lernende wählen einige Fehler aus ihren Texten aus, um sie mit Hilfe ihres Grammatikbuches zu analysieren. Gelungene Beiträge können in einer sog. Autographensammlung gestellt

werden: *Please analyse all the work you have done so far in this class in English. What would you say are your biggest and most frequent problems / mistakes you should try to get rid of in the next two months?* Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesamte bisherige Arbeit, die sich in den von ihnen verfassten Texten manifestiert, analysieren. Die Analyse bezieht sich dabei auf zwei Aspekte: auf die größten Probleme bzw. Fehler und auf die häufigsten Probleme bzw. Fehler. Bei der Frage nach der Häufigkeit kann die Fehleranalyse durch Zählen durchgeführt werden, die Beurteilung der größten Fehler ist den subjektiven Maßstäben der Lernenden überlassen. Sie sollen versuchen, die identifizierten Fehler in den nächsten zwei Monaten zu beseitigen. Daraus wird zweierlei deutlich: Zum einen werden Fehler als etwas Unerwünschtes verstanden, die beseitigt werden sollten, so dass sie nicht mehr auftauchen. Zum anderen braucht diese Beseitigung von Fehlern Zeit, so dass die Englischlehrerin nicht die sofortige Beseitigung fordert, sondern einen Zeitraum von zwei Monaten vorgibt. Die weitere Vorgehensweise bei der Analyse wird von Frau Schuster genau vorgegeben (*Please proceed as follows*). Die Schüler werden gebeten, sich daran zu halten. Bei Schritt 1 geht es um die Benennung des Fehlers bzw. der Fehlerursache (*You give your mistakes a headline*). Im zweiten Schritt geht es um die Fehlerkorrektur: *You correct the sentence*. Im dritten Schritt sollen dann der Fehler sowie der korrekte Gebrauch erläutert werden: *You analyse the mistake and give the explanation for correct use*. Jeden Schritt verdeutlicht die Lehrerin durch ein Beispiel zur Analyse eines Fehlers zur indirekten Rede.

Aufgabe 6

Do you think that this method of learning vocabulary and phrases is suitable for you?

Die Aufgabe schließt an eine Übung mit der CD „English lernen mit The Grooves. Small Talk“ (Lodge 2006), Unit ‚Let’s get down to business‘, an.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Dort werden in Form einer kleinen Geschichte und mit rhythmischer Hintergrundmusik lexikalische Einheiten auf Englisch und Deutsch wiederholt präsentiert (z.B.: „Let’s get down to business! – Lass‘ uns loslegen!“, „Let’s get started. – Lass‘ uns anfangen.“, „currently – aktuell“, „currently available – zur Zeit erhältlich“). Folgenden Auftrag erhalten die Lernenden für das Lerntagebuch: *Do you think that this method of learning vocabulary and phrases is suitable for you?* Aus der Frage wird deutlich, dass nicht jede Methode des Vokabellernens zu jedem Englischlernenden passt. Die Schülerinnen und Schüler sollen deshalb überlegen, ob die in der CD präsentierte Methode für sie persönlich geeignet ist. Ob eine Passung zwischen Methode und Lerntyp vorliegt, beurteilen sie selbst. Dabei entscheiden sie auch, an welchen Kriterien sie die Passung bzw. mangelnde Passung festmachen.

Aufgabe 7

1. Are you feeling motivated right now to write in your journal?
Yes? No? Why?
2. What competencies do you personally want to work on in June/July? And how?

Die letzte Aufgabe erfolgt nach den Schülerinterviews. Sie besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil bezieht sich auf die Motivation für das Schreiben ins Lerntagebuch: *Are you feeling motivated right now to write in your journal?* Motivation wird hier als ein Gefühl gefasst. Die Lehrerin möchte wissen, ob sich die Schülerinnen und Schüler gerade jetzt (d.h. nach dem Interview) motiviert fühlen, in ihr Lerntagebuch zu schreiben. Die Lernenden sollen also die Tätigkeit des Lerntagebuchschreibens selbst auf affektiver Ebene reflektieren. Es folgen drei präzisierende Fragen: *Yes? No? Why?* Frau Schuster fordert die Lernenden damit explizit auf, sich für eine positive oder negative Antwort zu entscheiden. Des Weiteren sollen sie ihre Antwort begründen.

Der zweite Teil besteht aus zwei Fragen: *What competencies do you personally want to work on in June/July? And how?* Bei dieser Frage wird auf die Gesamtheit der Englischlernprozesse Bezug genommen. Es wird deutlich, dass jeder Schüler für sich individuell festlegen soll, an welchen sprachlichen Kompetenzen er in den kommenden beiden Monaten arbeiten will. Darüber hinaus soll er auch überlegen, wie dies geschehen soll. Frau Schuster legt somit die Verantwortung für die Arbeit an den sprachlichen Kompetenzen in die Hand der Lernenden. Jeder Lernende entscheidet selbst über Inhalt und Art seiner Lernprozesse.

Zusammenfassung: Für das Lerntagebuch der Klasse der angehenden Bankkaufleute hat die Englischlehrerin sieben Aufgaben gestellt, die alle in englischer Sprache formuliert sind. In ihrer ersten Aufgabe verkürzt die Lehrerin ein Stück die hierarchische Distanz zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern, indem sie ihnen das Ziel ihrer Aufgabe transparent macht und sie an der Planung des Englischunterrichts beteiligt sowie das Curriculum an ihre individuellen Bedürfnisse anpasst. Dabei berücksichtigt sie sowohl berufliche Erfordernisse als auch private Kontexte. Ferner sollen die Lernenden den bisherigen Englischunterricht und die Englischlehrer affektiv bewerten. Die folgenden Aufgaben 2 bis 6 schließen jeweils an einen sprachlichen Bereich an.

Aufgabe 2: Hörverstehen

Aufgabe 3: Sprechen

Aufgabe 4: Sprachmittlung

Aufgabe 5: Grammatik

Aufgabe 6: Wortschatz

Es handelt sich zumeist um Fragen, die offen gestaltet sind und sich sowohl auf die kognitive als auch die affektive Ebene beziehen. In zwei Aufgaben sollen die Lernenden ihre Sprachkompetenz selbst einschätzen bzw. diese reflektieren (Aufgaben 2 und 3). In vier Aufgaben geht es darum, über die

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

eigenen Lernprozesse nachzudenken (Aufgaben 2, 3, 4 und 6). In der letzten Aufgabe sollen die Auszubildenden zum einen über das Lerntagebuch reflektieren und zum anderen ihr Englischlernen in die eigene Hand nehmen, indem sie über Inhalt und Art des Lernens selbst entscheiden.

Aufgaben für die BW-Klasse

Aufgabe 1

What did you like / dislike about today's lesson?

In der ersten Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler der höheren Handelsschule gefragt, wie sie die vorangegangene Unterrichtsstunde auf affektiver Ebene bewerten: *What did you like / dislike about today's lesson?* Dabei sollen sie aber auch angeben, was genau sie positiv und was genau sie negativ finden. Die Lernenden sind somit aufgefordert, die Leistung ihrer Lehrerin affektiv zu bewerten, womit die Rollen (Lehrerin – Leistungsbewerterin, Notengeberin; Schüler – Bewertete) teilweise umgekehrt werden. Zu beachten ist dabei, dass die konventionellen Rollen trotzdem erhalten bleiben, d.h. die Schülerinnen und Schüler könnten befürchten, dass unliebsame Rückmeldungen möglicherweise von der Lehrerin sanktioniert werden. In der Aufgabenstellung gibt Frau Schuster nicht an, mit welchem Ziel sie die Frage stellt.

Aufgabe 2

Please answer the following questions:

1. Is this the mark you expected? Are you happy with it?
2. What was difficult for you? What are your typical mistakes?
3. What will you do as a result of the test?

Aufgabe 2 wurde nach der Rückgabe einer Klassenarbeit gestellt. Die Lehrerin bittet, drei Fragen zu beantworten (*Please answer the following questions*). Frage 1 ist zweiteilig. Die Lehrerin will wissen, ob die Lernenden

die Note erwartet haben und mit ihr zufrieden sind: *Is this the mark you expected? Are you happy with it?* Der erste Teil der Frage bezieht sich auf die Passung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Stimmt die Einschätzung der eigenen Leistung des Schülers (Selbsteinschätzung) mit der Bewertung der Lehrerin (Fremdeinschätzung) überein? Der zweite Teil der Frage richtet sich auf die Zufriedenheit mit der Note: *Are you happy with it?* Beide Teilfragen sind als sog. Entscheidungsfragen formuliert, d.h. sie sind keine offenen Fragen, sondern sie können mit ja oder nein beantwortet werden. Der Schüler hat entweder die Note erwartet oder nicht, und er ist entweder mit seiner Note zufrieden oder unzufrieden.

Auch Frage 2 ist zweiteilig. Sie zielt auf die Aufgabenbewältigung und somit kognitive Aspekte: *What was difficult for you? What are your typical mistakes?* Im ersten Teil der Frage soll der Schüler Schwierigkeiten benennen. Der zweite Teil verlangt, typische Fehler zu identifizieren. Typische Fehler sind Fehler, die bei einem bestimmten Schüler (oder einem bestimmten Lerntyp) mehrmals auftauchen. Das angesprochene Verhalten muss schon mehr als einmal bei dieser Person aufgetreten sein, damit man davon sprechen kann, dass etwas typisch ist. Außerdem ist das Verhalten Teil ihrer Persönlichkeit, ihres Typs.

Frage 3 fordert den Schüler bzw. die Schülerin zu Schlussfolgerungen auf: *What will you do as a result of the test?* Die Lernenden sollen aufgrund ihrer Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit, ihrer Schwierigkeiten und ihrer typischen Fehler planen, was sie in Zukunft tun werden. Dabei ist in der Frage völlig offen gelassen, auf was sich die Planung bezieht und wie sie ausgestaltet ist. Der Lernende wird lediglich dazu aufgefordert, überhaupt Folgerungen abzuleiten.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Aufgabe 3

Bitte schau dir in Ruhe noch mal die Eintragungen in deinem Journal und die Arbeitsergebnisse an.

1. Was davon möchtest du als „Werkstück“ in dein Portfolio legen?
2. Worin liegen für dich deine Lernfortschritte?
3. Woran genau möchtest du aus heutiger Sicht weiter arbeiten?
4. Was fehlt dir besonders, wenn du dich in englischer Sprache ausdrücken willst?

Diese Aufgabe ist in deutscher Sprache gestellt. Die Lernenden sollen ihre Lerntagebucheinträge und ihre Arbeitsergebnisse, die sie in ihrem Hausaufgabenheft finden, ansehen: *Bitte schau dir in Ruhe noch mal die Eintragungen in deinem Journal und deine Arbeitsergebnisse an.* Die Schülerinnen und Schüler sollen sich dazu Zeit nehmen (*in Ruhe*). Es folgen vier Fragen.

Frage 1 bezieht sich auf das Portfolio, das die Englischlernenden führen: *Was davon möchtest du als „Werkstück“ in dein Portfolio legen?* Die Schüler sollen überlegen, welches Produkt sie in ihr Portfolio einfügen wollen, wobei in dieser Aufgabenstellung nicht angegeben ist, nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgen soll.

Frage 2 fragt nach den Lernfortschritten: *Worin liegen für dich deine Lernfortschritte?* Indem sich die Schüler die Texte ansehen, die sie an verschiedenen Zeitpunkten erstellt haben, sollen sie Fortschritte identifizieren und beschreiben, in welchen Bereichen diese zu finden sind. Dabei wird implizit davon ausgegangen, dass es bei jedem Schüler Lernfortschritte gibt, d.h. dass sich die englische Sprachkompetenz wenigstens in einer Hinsicht weiterentwickelt hat.

Frage 3 richtet den Blick auf die Lernplanung: *Woran genau möchtest du aus heutiger Sicht weiter arbeiten?* Die Schüler sollen, nachdem sie sich mit ihrer Lernentwicklung beschäftigt haben, über Aspekte nachdenken, die sie verbessern wollen. Gefragt sind hier aber keine allgemeinen Lernziele,

sondern konkrete Planungsschritte (*Woran genau*). Außerdem werden sie explizit darauf hingewiesen, dass die konkreten Ansatzpunkte für die Weiterarbeit zu diesem Zeitpunkt aktuell sein müssen (*aus heutiger Sicht*).

Frage 4 fokussiert die Defizite in der englischen Sprachkompetenz: *Was fehlt dir besonders, wenn du dich in englischer Sprache ausdrücken willst?* Es geht hier um die produktive Sprachkompetenz, also Sprechen und Schreiben. Implizit wird davon ausgegangen, dass dem Lernenden einiges fehlt, wenn er sich in englischer Sprache ausdrücken will. Die Frage bezieht sich nun darauf, was ihm *besonders* fehlt. Dies bedeutet, dass der Schüler aus dem Fehlenden einen oder mehrere Aspekte herausheben soll, die ihm besonders wichtig sind.

Aufgabe 4

Please describe in detail how you prepared for the test.

1. How did you prepare for the test?
2. What went well?
3. What exactly were your mistakes? (spelling, words, grammar)
4. What does that mean for your test on Friday?

Aufgabe 4 wurde vor dem Schreiben einer Klassenarbeit im Fach Englisch gestellt. Sie besteht aus vier Fragen. Im Einleitungssatz wird die globale Aufgabe gestellt, die in den folgenden Fragen in einzelne Schritte aufgeteilt wird: *Please describe in detail how you prepared for the test*. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Vorbereitung beschreiben, und zwar ausführlich. Ausführlich heißt hier, dass die Beschreibung nicht kurz und knapp, sondern länger ausfallen soll und dass es dabei auch auf Einzelheiten ankommt. Die Formulierung des Einleitungssatzes zeigt an, dass die Vorbereitung auf die Klassenarbeit (zumindest teilweise) bereits erfolgt ist. Frage 1 bezieht sich auf die Art der Vorbereitung auf die Klassenarbeit: *How did you prepare for the test?* Die Frage ist offen formuliert. In der Formulierung wird implizit davon ausgegangen, dass eine Vorbereitung stattgefunden hat.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

In Frage 2 sollen die Lernenden ihre Vorbereitung bewerten und beschreiben, was gut gelaufen ist: *What went well?* Es werden nur die positiven Aspekte der Vorbereitung fokussiert; die negativen Aspekte sollen nicht angeführt werden.

Frage 3 bezieht sich auf die Identifizierung der Fehlerarten: *What exactly were your mistakes? (spelling, words, grammar)* Hier sollen die Fehler aus verschiedenen Bereichen, und zwar Rechtschreibung, Wortschatz und Grammatik, genannt werden. Es geht dabei darum, keine allgemeinen Fehlerarten, sondern konkrete Fehler anzugeben (*What exactly*).

Frage 4 fordert zu Schlussfolgerungen auf: *What does that mean for your test on Friday?* Das könnte sich auf die vorherige Frage 3 oder auf alle vorangegangenen Fragen beziehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun ihre Vorbereitung reflektieren. Dabei sollen sie überlegen, welche Kompetenzen sich für die bevorstehende Klassenarbeit ergeben. Beispielsweise könnte daraus gefolgert werden, dass noch eine Ergänzung der Vorbereitung in bestimmten Bereichen notwendig ist.

Aufgabe 5

1. Wenn du dich an die Eintragungen in deinem Lernjournal erinnerst – was fällt dir dazu besonders auf?
2. Was meinst du ist dir in der Klassenarbeit besonders gut / besonders wenig gelungen, und woran lag es deiner Meinung nach?

Die Aufgabe ist in deutscher Sprache gestellt und besteht aus zwei Fragen.

Frage 1 bereitet auf das bevorstehende Interview mit der Forscherin vor: *Wenn du dich an die Eintragungen in deinem Lernjournal erinnerst – was fällt dir dazu besonders auf?* Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Lerntagebucheintragungen reflektieren und besonders Auffälliges dabei benennen. Es handelt sich um eine offene Frage; die Lernenden können selbst entscheiden, auf welcher Ebene (kognitiv, affektiv) oder in Bezug auf welchen Aspekt sie antworten.

Frage 2 bezieht sich auf die nun zurückliegende Klassenarbeit und ist zweiteilig: *Was meinst du ist dir in deiner Klassenarbeit besonders gut / besonders wenig gelungen, und woran lag es deiner Meinung nach?* Im ersten Teil der Frage sollen die Schüler ihre Klassenarbeit selbst beurteilen und benennen, was ihnen *besonders gut / besonders wenig* gelungen ist. Es geht also um herausragend gute und schlechte Leistungen. Der zweite Teil erfordert eine Ursachenanalyse. Die Lernenden sollen überlegen, woran die besonders guten bzw. schlechten Leistungen gelegen haben. Dabei ist keine objektive Analyse, sondern ihre persönliche Einschätzung gefragt (*deiner Meinung nach*).

Zusammenfassung: Für das Lerntagebuch der Klasse der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft hat Frau Schuster fünf Aufgaben gestellt, von denen drei in englischer Sprache und zwei in deutscher Sprache formuliert sind. In der ersten Aufgabe geht es um eine affektive Wertung der vorangegangenen Unterrichtsstunde. Dabei wird das Ziel der Aufgabenstellung nicht transparent gemacht. Die folgenden Aufgaben schließen nicht an sprachliche Bereiche an, sondern beziehen sich entweder auf eine zurückliegende oder bevorstehende Klassenarbeit sowie die Arbeit mit einem Portfolio.

Aufgabe 2: Nachbereitung Klassenarbeit

Aufgabe 3: Portfolioarbeit

Aufgabe 4: Vorbereitung Klassenarbeit

Aufgabe 5: Nachbereitung Klassenarbeit

In der letzten Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler außerdem über das Lerntagebuch reflektieren. Es handelt sich zumeist um Fragen, die offen gestaltet sind und sich sowohl auf die kognitive als auch die affektive Ebene beziehen.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

6. 5. 2. Aussagen der Englischlehrerin

Frau Schuster versteht die Arbeit mit Lerntagebüchern im Schuljahr 2006/2007 als Experiment. Bei ihrer Konzeption handelt es sich nicht um ein abgeschlossenes Konzept, sondern die Lehrerin ist auf der Suche und möchte Verschiedenes ausprobieren. In einer Fortbildung hat sie als Teilnehmerin selbst mit Lerntagebüchern gearbeitet und erkannt, dass das Lerntagebuch für sie ein zentrales unterrichtliches Instrument ist, dessen Sinn, Nutzen und Einsichten sehr individuell sind. Des Weiteren hat sie viel einschlägige Fachliteratur gelesen. Je formalistischer ein Lerntagebuch gestaltet ist, desto mehr missfällt es ihr. Sie ist vorrangig nicht an einer Dokumentation der Lernprozesse interessiert („Was haben wir heute gemacht?“), sondern will lieber mit den Schülern in Dialog darüber kommen, was beim Lernen passiert ist. Die Schüler haben im Unterricht Zeit, ins Lerntagebuch zu schreiben. Die Einträge sollen auf Englisch erfolgen, aber die Lernenden können bei Bedarf auch auf das Deutsche zurückgreifen. Das Führen des Lerntagebuchs ist zwar verpflichtend, aber ein Nicht-Führen hat keine Konsequenzen. Frau Schuster hat erwogen, das Führen des Lerntagebuchs (ohne Berücksichtigung des Inhalts) zu bewerten. Dies wurde aber von ihr verworfen, weil die Authentizität leiden und Misstrauen entstehen könnte, d.h. die Schüler könnten befürchten, dass dennoch der Inhalt ihrer Einträge bewertet würde.

Eines der Hauptziele für Frau Schuster ist, in Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern zu treten. Solch ein Dialog ist sonst im Unterricht kaum möglich und hat folgende Vorteile:

- der Dialog erfolgt nicht vor der Klasse, sondern in der exklusiven Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin bzw. Schüler,
- alle Lernenden äußern sich,
- die Lehrerin kann in Ruhe lesen, was die Schülerinnen und Schüler geschrieben haben, und darauf reagieren.

Die Lehrerin will ins Gespräch mit den Schülern kommen, um Vertrauen aufzubauen. Sie ist nicht automatisch vertrauenswürdig, sondern muss sich das Vertrauen erkämpfen. Dies kann sie ihrer Erfahrung nach nicht mit einem anderen Medium. Durch die Art und Weise, wie sie auf die Schüler im Lerntagebuch eingeht, will sie zeigen, dass sie vertrauenswürdig ist. Die Lehrerin kann mit Schülern nicht erfolgreich arbeiten, wenn sie kein Vertrauen in sie haben. Es ist eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse, dass sich die Lernenden der Lehrperson anvertrauen, d.h. dass sie das Gefühl haben, dass die Lehrerin sie nicht nur bewertet, sondern sie auch fördert und begleitet. Auch wenn die Lehrerin im Englischunterricht schlechte Noten geben muss, kann sie den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, zu sagen, dass sie das unfair finden und das anders sehen.

Ein weiteres Ziel war, dass die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler durch ihre Aufgaben und Fragen im Lerntagebuch dazu bringen will, über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Sie sollen dabei nicht nur überlegen, was sich im Kopf abspielt, sondern auch, was mit den Gefühlen passiert. Vorteile für die Lehrerin:

- sie weiß sonst nicht, wie die Schüler lernen und tappt völlig im Dunkeln,
- sie kann immer wieder sehen, was die Schüler brauchen und was sie wollen,
- die Schüler öffnen sich in der exklusiven Beziehung und vertrauen der Lehrerin Dinge oder Ereignisse an, die ihr Lernen beeinflussen.

Frau Schuster versucht, sich im Lerntagebuch vor allem fördernd zu äußern. Des Weiteren ist das Lerntagebuch für sie eine gute Ergänzung für das Europäische Sprachenportfolio. Frau Schuster kann sich die Portfolioarbeit ohne dieses Element der Selbstreflexion nicht vorstellen.

Die Selbstevaluation ist zwar auch mit Selbsteinschätzungsbögen im Sprachenportfolio möglich, aber dort fehlt die Reflexionsebene. Diese wäre

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

nur mündlich möglich. Folgende Probleme ergeben sich bei mündlichen Reflexionen in der Klasse:

- Unterrichtszeit fehlt,
- Schüler beeinflussen sich im Unterrichtsgespräch gegenseitig,
- Ehrlichkeit und Offenheit sind schwierig,
- einige Schüler dominieren das mündliche Gespräch.

Ein Vorteil des Lerntagebuchs ist, dass dort diejenigen Raum für sich im Schreiben bekommen, die diesen sonst nicht haben. Frau Schuster kann sich ihrer Erfahrung nach das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler nicht mit einem anderen Medium erwerben.

Bei der Klasse der Auszubildenden zum Einzelhandelskaufmann bzw. zur Einzelhandelskauffrau hat Frau Schuster das Lerntagebuch nach zwei Malen abgebrochen. Viele Lernende haben signalisiert, dass sie das Instrument für absurd halten, und die Lehrerin hat keine Möglichkeit gesehen, sie für diese Idee zu gewinnen. Einige Antworten waren so abfällig, dass sie nicht akzeptabel waren. Um das Lerntagebuch sinnvoll einzusetzen, muss es eine Grundbasis an sozialer Kompetenz der Beteiligten geben.

Bei den Auszubildenden zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann handelt es sich um eine sehr kleine Klasse mit ursprünglich elf, dann zehn Schülern. Alle Auszubildenden kommen aus der gleichen Bank; sieben haben Abitur. Die Klasse wird von der Englischlehrerin als leise, diszipliniert und fleißig bezeichnet. Die Schülerinnen und Schüler sind immer bereit, gestellte Aufgaben mit Ernsthaftigkeit zu erfüllen. Besonders auffällig ist ihre sehr große Zurückhaltung. Viele Auszubildende sind zu befangen, um sich mündlich zu äußern und halten sich sehr zurück, über Unterricht, das Lernen und ihre Wünsche zu sprechen. Von Frau Schuster werden sie immer wieder aufgefordert, etwas zu sagen, nach vorne zu gehen, etwas zu präsentieren. Die Auszubildenden beantworten im Lerntagebuch zwar die Fragen der Lehrerin, aber auf weitere Fragen zum gleichen Themenkomplex gehen sie

dann nicht mehr ein. Aus Sicht von Frau Schuster schlagen sie damit das Dialogangebot aus. Die Englischlehrerin beschreibt die Einträge der Lernenden als sehr sachlich, kopfbezogen und analytisch, wobei sie wenig über ihre Gefühle äußern. Beeinträchtigt wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis dadurch, dass einige angehende Bankkaufleute vermutlich an der Kompetenz einer Lehrerin aus dem Hotelfach zweifeln und außerdem sehr empfindlich auf Ermahnungen von Frau Schuster im Unterricht reagieren.

Alle Schüler der einjährigen höheren Handelsschule haben einen mittleren Abschluss. Die Klasse ist sozial sehr heterogen zusammengesetzt; die Schülerinnen und Schüler kommen aus allen abgebenden Schulen der Umgebung. Ein Drittel der Schüler hat im ersten Halbjahr noch einen Ausbildungsplatz gefunden. Es handelt sich um eine turbulente Klasse, d.h. die Schüler sind in der Regel sehr lebhaft. Sie sind nicht so distanziert wie die Auszubildenden, manchmal fehlt sogar eine gewisse Distanz. Der Unterricht läuft manchmal phantastisch, manchmal miserabel. Es gibt einen relativ hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund. Frau Schuster bezeichnet das Verhältnis zu allen Schülern als positiv. Im Rahmen des Unterrichts unternimmt sie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Schule, z.B. beim Thema „tablemanners“ einen gemeinsamen Restaurantbesuch. Frau Schuster versucht immer wieder, den Schülern zu zeigen, dass sie ihr wichtig sind und dass sie sie mit hoffentlich optimalen Erfolgen begleiten möchte. Für diese Klasse hat sie andere Aufgaben für das Lerntagebuch gewählt, weil die Schülerinnen und Schüler möglichst bald herausfinden wollen, wo sie stehen. Außerdem möchten sie viele Tests schreiben, um zu sehen, wie das so läuft und um die Klassenarbeiten zu entlasten. Die Lernenden haben große Schwierigkeiten oder nicht viel Lust, etwas zu schreiben, so dass die Antworten zum Teil etwas kürzer ausfallen oder zum Teil auch etwas schwer verständlich sind. Die Antworten im Lerntagebuch bezeichnet Frau Schuster als sehr direkt,

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

sehr persönlich und als richtig ehrliche sowie spontane Reaktionen. Mit einigen Schülern ergibt sich im Lerntagebuch zumindest in einer kurzen Phase ein ganz intensiver, individueller Dialog; mit einem Schüler ist ein wirklicher Dialog über eine längere Zeit entstanden. Bei anderen Lernenden ist er abgebrochen, oder Frau Schuster hat nachgefragt, aber keine Antwort bekommen. Es gibt das Problem, dass die Lerntagebücher nicht wieder mitgebracht werden, so dass Frau Schuster von einigen Lernenden ein unvollständiges Lerntagebuch, lose Blätter oder gar nichts erhält. Dies legt den Dialog dann lahm. Das Nachdenken über das eigene Lernen ist für die Schülerinnen und Schüler schwierig. Sie wollen von Frau Schuster eine klare Ansage, was sie machen sollen. Wenn Frau Schuster aber versucht, ihnen die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zuzuspielen, bricht der Dialog fast immer ab.

Durch die Arbeit mit dem Lerntagebuch muss sich Frau Schuster stärker mit den Aufgaben und Zielen des Englischunterrichts auseinandersetzen. Das Lerntagebuch soll ihrer Meinung nach aber nicht nur ein Instrument sein, das den Schülern dient, sondern sie möchte auch von, über und mit den Schülern lernen. Es ist viel Arbeit, und Frau Schuster verbringt viele Sonntage am Schreibtisch. Pro Schüler beträgt der Zeitaufwand für den Eintrag ins Lerntagebuch ca. 20-30 Minuten. Die Englischlehrerin ist frustriert an Stellen, an denen sie Möglichkeiten zum Dialog vergeben hat, weil es ihr nicht gelungen ist, so kontinuierlich mit dem Lerntagebuch zu arbeiten, wie sie sich das erhofft hat. Wiederholt hat sie es nicht geschafft, in das Lerntagebuch zu schreiben und hat das Lerntagebuch bei den angehenden Bankkaufleuten zurückgegeben, ohne kommentiert zu haben. Sie hält es für unmöglich, das Lerntagebuch in allen Klassen einzusetzen. Außerdem ist sie zu dem Schluss gekommen, dass sie mit dem Lerntagebuch in einer Klasse nicht das ganze Schuljahr arbeiten kann. Sie müsste sich vielmehr Phasen

nehmen, in denen das Lerntagebuch benutzt, aber auch journalfreie Phasen ankündigen. Frau Schuster überlegt,

- den Schülerinnen und Schülern mehr Raum zum Antworten auf Deutsch zu geben,
- das Lerntagebuch völlig freiwillig zu machen,
- Lernenden, die das Lerntagebuch führen, einen Pluspunkt zu geben, der in die mündliche Note einfließt und
- den Zusammenhang zwischen Portfolio und Lerntagebuchführung deutlicher zu machen.

Sie würde das gerne mit einigen Kollegen gemeinsam machen. Als Fazit hält Frau Schuster fest, dass sich die Arbeit mit den dialogischen Lerntagebüchern für sie dennoch gelohnt hat: Sie ist eine Bereicherung für sie, und sie fühlt sich bestätigt, so etwas zu wiederholen. Ferner empfiehlt sie allen Kolleginnen und Kollegen, die Arbeit mit Lerntagebüchern einfach mal auszuprobieren, und zwar so, wie sie ihnen liegt. Sie sollten darauf achten, dass es zu ihnen passt, weil es sonst nicht funktionieren wird. Es macht aus Sicht von Frau Schuster keinen Sinn, mit dem Lerntagebuch zu arbeiten,

- wenn die Lehrperson selbst nicht gern schreibt,
- wenn sie daran zweifelt,
- wenn sie nicht experimentieren möchte,
- wenn sie nicht zu ihren Unzulänglichkeiten steht,
- wenn sie mit Perfektionismus herangeht,
- wenn eine Klasse kein Vertrauen zur Lehrperson hat,
- wenn die Lernenden sozial sehr schwierig sind,
- wenn die Schülerinnen und Schüler große Artikulationsschwierigkeiten haben.

6. Dialogisches Lerntagebuch im Englischunterricht

Frau Schuster rät, es einfach in einer Klasse auszuprobieren, zu schauen, wie es läuft und es dann weiterzuentwickeln, wenn man Lust hat.

7. Einzelfallanalysen

In den Einzelfallanalysen werden neben den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern auch die Fragebögen und die Lerntagebücher (wenn vorhanden) ausgewertet. Dabei lasse ich die Lernenden möglichst oft selbst zu Wort kommen und kennzeichne ihre Äußerungen als Zitate. Um diese Aussagen nicht aus dem unmittelbaren Zusammenhang zu reißen und eine Beurteilung des Kontextes zu ermöglichen, nenne ich bei den Interviews oft auch meine vorangehende Frage als Interviewerin bzw. wähle einen längeren, zusammenhängenden Abschnitt aus. Die Belege der Zitate gebe ich folgendermaßen in Kurzform in Klammern an: Zunächst wird die Art der Quelle genannt (I = Interview, F = Fragebogen, L = Lerntagebuch). Es folgt die Nummer des Interviews, Fragebogens oder Lerntagebuchs. Nach einem Schrägstrich schließt bzw. schließen sich bei einem Interview oder Lerntagebuch die Nummer bzw. die Nummern des Absatzes, bei einem Fragebogen die Nummer der Frage an. Zum Beispiel steht „I 10/25-27“ für Interview 10, Zeilen 25-27 und „F 5/13“ für Fragebogen 5, Frage 13. Am Anfang jedes Einzelfalles stelle ich den jeweiligen Schüler anhand der persönlichen Angaben und der Fragen 1-12 des Fragebogens sowie ggf. Auffälligkeiten im Interview vor und gehe dann auf die Themen „Sinn“, „Dialog“, „Reflexion“ und „Gelingensbedingungen“ ein.

7. 1. Auszubildende zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau

An dieser Stelle möchte ich die in den Abschnitten 6.4 ausführlich dargestellten Besonderheiten der Umsetzung des Lerntagebuchkonzeptes in der BA-Klasse kurz zusammenfassen, da sie zum besseren Verständnis der Schüleraussagen notwendig sind:

- Es handelte sich um eine sehr kleine Klasse mit ursprünglich elf, dann zehn Schülern, die Frau Schuster als leise, diszipliniert und fleißig

7. Einzelfallanalysen

bezeichnete. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis beschrieb sie insgesamt als etwas beeinträchtigt.

- Nachdem die Auszubildenden in der ersten Aufgabe aufschreiben sollten, was sie im Englischen für ihren zukünftigen Beruf brauchen, was sie für berufliche Situationen lernen möchten und was sie an ihrem bisherigen Englischunterricht mochten bzw. nicht mochten, schlossen die Aufgaben 2-6 jeweils an einen sprachlichen Bereich an. In der siebten und letzten Aufgabe wurden die Auszubildenden gefragt, ob sie sich motiviert fühlen, ins Lerntagebuch zu schreiben, an welchen Kompetenzen sie in den letzten beiden Monaten des Schuljahres arbeiten wollen und wie sie dies tun möchten.
- Frau Schuster sammelte die Lerntagebücher zwar regelmäßig ein und las sich die Einträge durch, gab aber nur ein einziges Mal ein Feedback im Lerntagebuch, und zwar im Anschluss an Aufgabe 4.

Tabelle 8 gibt eine Übersicht über die in die Untersuchung der Einzelfälle einbezogenen Schülerinnen und Schüler der BA-Klasse:

Schüler/-in	Alter	Schulabschluss	Muttersprache	Fremdsprachen	Interview-Nr.	Lerntagebuch-Nr.	Fragebogen-Nr.
Rebecca	22	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch, Latein	1	1	8
Stefanie	21	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch	2	2	10
Melanie	21	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch, Latein	3	3	4
Jan	21	Gymnasium	Deutsch	Englisch, Russisch	4	4	7
Kevin	19	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch, Latein	5	5	1
Andreas	21	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch	6	6	2
Sophie	21	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch, Latein	7	7	9
Nicole	20	Fachhochschulreife (FOS)	Polnisch	Englisch, Französisch	8	8	11
Ralf	21	Abitur	Deutsch	Englisch, Französisch	9	9	6
Lars	23	Fachabitur	Deutsch	Englisch, Französisch	10	10	5

Tabelle 8: Fallübersicht BA-Klasse

7. 1. 1. Rebecca – „Einfach um das, denke ich mal, um das eben mal noch mal zu wiederholen, was an dem Tag gelaufen ist in dem Unterricht“
Rebecca ist 22 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch, Französisch und Latein. Englischkenntnisse hält Rebecca für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig, aber sie glaubt, dass ihr die Sprache nicht liegt: „Ich finde sie sehr wichtig, aber ich habe das Gefühl, sie liegt mir nicht oder es gab bisher noch keinen Lehrer sie richtig gut vermitteln konnte“ (F 8/1). Sie mag die englische Sprache sowie Englisch als schulisches Unterrichtsfach mittelmäßig („geht so“). Mit ihren Englischkenntnissen ist sie nicht so zufrieden. Sie fühlt sich „nicht sicher genug (...) zu sprechen“ (F 8/2) und würde „gerne viel flüssiger sprechen können“ (F 8/4). Während sich Rebecca im Deutschen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Als Deutschnote im letzten Zeugnis gibt sie 11/12 Punkte an, als Englischnote 7/8 Punkte. Sie beschreibt sich selbst als eher nachdenklichen Menschen. Im Alter von ca. 10 bis 15 Jahren hat sie ein Jugendtagebuch geführt und dort Gedanken über den Tag und über Jungen eingetragen. Des Weiteren hat sie Erfahrungen mit einem Sporttagebuch gesammelt: „Ich habe mir oft eine Art Wochenplan geschrieben, damit ich täglich genug Sport mache“ (F 8/11). Bereits zu Beginn des Interviews, nach der Aufforderung, vom Lerntagebuch zu erzählen, kommt Rebecca auf den Sinn des Lerntagebuchs zu sprechen:

„I.: Gut, Ihre Klasse hat ja im Englischunterricht mit einem Lernjournal gearbeitet. Erzählen Sie mir doch mal bitte darüber!

Rebecca: Was genau wollen Sie denn da so, also wie wir das gemacht haben?

I.: Ja.

Rebecca: Also, wir hatten eben den Englischunterricht, und dann am Ende der Stunde hat Frau Schuster uns dann Fragen noch an die Tafel geschrieben, die wir dann eben noch zuhause beantworten sollten, über den Unterricht, der eben an dem Tag gelaufen ist. Einfach um das, denke ich mal, um das eben mal noch mal zu wiederholen, was an dem Tag gelaufen ist in dem Unterricht.“ (I 1/4-7)

Rebecca erklärt sich den Sinn des Lerntagebuchs mit der Wiederholung von Unterrichtsinhalten. Sie hat in Erinnerung, dass Frau Schuster dies zu Beginn

7. Einzelfallanalysen

der Lerntagebucharbeit so erläutert hat: „Ja, ich denke mal, einfach wie sie das am Anfang gesagt hat, diese Wiederholung von der Stunde“ (I 1/39). Den Begriff „Wiederholung“ bzw. „wiederholen“ verwendet sie im Interview des Öfteren (insgesamt sieben Mal) und auch die Beurteilung des Lerntagebuchs erfolgt entlang dieser Sinnzuschreibung. Weitere mögliche Funktionen des Lerntagebuchs werden von Rebecca im Interview nicht genannt, finden sich jedoch in der Beantwortung des Fragebogens, der einige Monate zuvor ausgefüllt wurde. Dort schreibt Rebecca, dass sie ganz am Anfang der Arbeit mit dem Lerntagebuch positive Erwartungen in Bezug auf die Selbsteinschätzung hatte: „Vielleicht, dass es möglich wird mich besser einzuschätzen, um meine Stärken und Schwächen kennenzulernen“ (F 8/14). Sie gibt an, dass sie nun einen guten Eindruck von Lerntagebüchern hat und es auch hilfreich findet, „weil man sich mit seinen Schwächen beschäftigt“ (F 8/20): „Man denkt über seine Stärken und Schwächen nach und erkennt vielleicht auch mit der Zeit eine (positive) Veränderung“ (F 8/17). Der Austausch mit der Lehrerin spielt eine wichtige Rolle für sie: „Denn wenn die Lehrerin immer zurückschreibt, bekommt man immer zwischendurch mal ein statement und nicht erst am Ende des Halbjahres mit der Schulnote“ (F 8/19). Dass im späteren Interview vom Nachdenken über Stärken und Schwächen kaum noch die Rede ist, könnte eine Folge davon sein, dass das Lerntagebuch zu kurz eingesetzt wurde und sie von ihrer Lehrerin kein regelmäßiges Feedback erhalten hat. Möglicherweise hat sie sich später den Sinn des Lerntagebuchs als Wiederholung erklärt, da hierbei – im Gegensatz zum Erkennen von Stärken und Schwächen – ein Feedback der Lehrkraft nicht unbedingt notwendig ist.

Aus Rebeccas Sicht kam ein Austausch mit der Lehrerin nicht zu Stande:

„Rebecca: Also, Frau Schuster hatte uns das erst so erklärt, weil, also ich kannte, ich glaube, der Großteil der Klasse kannte das vorher gar nicht, hat das so erklärt, dass das praktisch wie so ein Gespräch stattfinden soll, also wie so Briefschreiben oder so in der Art. Das, finde ich, hat aber leider nicht so ganz geklappt, weil sie dann immer gesagt hat, sie korrigiert das, aber sie hat es dann

doch nicht korrigiert, und so richtig ein Austausch kam irgendwie nicht zu Stande. Sie hat es dann zwar ein oder zweimal dann ja auch korrigiert und auch was dazu geschrieben, auch einmal was ich sehr hilfreich fand, weil wir uns selber auch einstufen sollten, wie wir uns einschätzen, unsere Englischkenntnisse, und da hat sie eben auch ein Feedback gegeben. Das war ganz gut, ja und ansonsten kam halt leider dieses, dieses Austauschen nicht so rüber, dass man immer ein Feedback bekommen hat.“ (I 1/25)

Rebecca wiederholt im weiteren Verlauf des Interviews mehrfach, dass sie gerne mehr Feedback von der Lehrerin haben möchte, möglichst nach jedem Eintrag von ihr:

„Rebecca: Das war eben, wie gesagt nicht so viel, also finde ich es theoretisch zu wenig eigentlich, aber was jetzt eben, dieses eine Mal, wo es jetzt kam, war es eigentlich schon gut.“ (I 1/31)

„Rebecca: (...) Ja, gut, das habe ich eben schon gesagt, es ist halt wirklich wichtig, finde ich, bei dem Journal, dass man dann auch immer ein Feedback bekommt, nach jedem Eintrag. Nur das kann vielleicht auch immer zeitabhängig von dem Lehrer sein, aber das soll ja eigentlich der Sinn und Zweck, denk ich mal, sein, und dann ist es halt auch schön, dass wenn wir jeden Tag reinschreiben, dass wir dann auch jedes Mal Feedback dann bekommen, das fände ich schön.“ (I 1/66)

Dadurch, dass die Lehrerin nur einmal zurückgeschrieben hat, hat diese ihre Ankündigung nicht eingehalten. Frau Schuster hat gesagt, dass es sich um eine Art Gespräch handeln soll und dann selbst nicht zurückgeschrieben. Zwar kann Rebecca dafür Verständnis aufbringen, dass das Schreiben für die Lehrerin einen Zeitaufwand darstellt. Aber dennoch fordert sie die Gleichberechtigung des Dialogs ein: Wenn die Schüler jeden Tag ins Lerntagebuch schreiben sollen, dann sollten sie auch jedes Mal ein Feedback von Frau Schuster bekommen. Das fände sie „schön“. Auf die Aufforderung der Lehrerin im Lerntagebuch, ihr zu antworten, ist Rebecca allerdings nicht eingegangen. Somit ist es zu keinem Dialog gekommen.

Das Schreiben auf Englisch findet Rebecca sinnvoll („Auf jeden Fall sinnvoll für den Englischunterricht“, I 1/37), aber es fällt ihr nicht leicht. Auf die Frage, ob sie Schwierigkeiten damit hat, antwortete sie: „Generell mit

7. Einzelfallanalysen

dem englischen Schreiben, dann weil mir dann teilweise die Vokabeln nicht einfielen. Ich weiß, was ich sagen will auf Deutsch, aber ich kann es dann halt nicht auf Englisch übersetzen“ (I 1/52). Die Geheimhaltung des Lerntagebuchs erscheint ihr nicht wichtig; manchmal hat sie ihre Einträge Klassenkameraden gezeigt: „Höchstens mal den Klassenkameraden jetzt, wenn man guckt, was hast denn du jetzt da geschrieben, dass man mal verglichen hat“ (I 1/46).

Folgendes Feedback hat Rebecca von Frau Schuster zu ihrer Selbsteinschätzung erhalten:

„Dear Rebecca, isn't it a bit of an understatement if you mention A2? Let's see, but I don't agree from what I have heard and read from you so far. When you answer the following questions, just keep an eye on the levels and try to compare with the descriptions of the European Framework. When you have done that, please let me know – do you still think you are in range of A2? Please write a reply! Thanks a lot!“ (L 1/23)

Die Lehrerin schreibt, dass Rebecca sich selbst mit Niveau A2 zu schwach eingeschätzt hat. Die Schülerin beschreibt im Interview dieses Feedback folgendermaßen:

„Also es gab, ich weiß nicht genau, wie das hieß, es gab so eine Tabelle, wo man sich einstuft, wie man, also was für Englischkenntnisse man hat, und ja da gab es verschiedene Kategorien, wo man sich jetzt eben dann fühlt, in welcher Gruppe. Und da sollten wir das eben uns selber einstuft, ja, also wie wir eben auf Englisch reden, also uns unterhalten können, wie wir schreiben können, wie wir eben denken, dass das bei uns klappt. Und sie hat dann die Rückmeldung gegeben, dass es eben ja, es ist so oder es ist vielleicht ein bisschen besser als man sich selber einschätzt oder da kann man halt noch ein bisschen, und da hat sie eben diese Rückmeldung gegeben, dass man dann eben halt auch mal merkt, wie andere das von einem denken, das war ganz gut“. (I 1/27)

Sie ist sich unsicher in ihrer Selbsteinschätzung, weshalb ihr die Fremdeinschätzung der Lehrerin wichtig ist. Für Rebecca bedeutet der Dialog eine Ermutigung und damit verbunden Motivation zum Weiterlernen:

„I.: Also hätten Sie sich da ein bisschen mehr gewünscht?

Rebecca: Ja, an solchen Rückmeldungen eben. Wenn man sich, denke ich mal, selber auch immer vielleicht teilweise ein bisschen besser oder teilweise auch ein bisschen schlechter einschätzt, wenn man dann diese Rückmeldung bekommt, dass man das eigentlich doch ganz gut kann, dass man dann auch die Motivation eher wieder hat.“ (I 1/32-33)

Der Sinn des Lerntagebuchs liegt für sie allerdings in der „Wiederholung von der Stunde“ (I 1/39). Diese hat ihr zwar einerseits gefallen, war ihr andererseits aber auch lästig:

„I.: Welchen Sinn hat das Führen von so einem Lernjournal?“

Rebecca: Ja, ich denke mal, einfach wie sie das am Anfang gesagt hat, diese Wiederholung von der Stunde. Dafür finde ich es auch recht gut eigentlich. Obwohl es teilweise, wie gesagt, auch ein bisschen zu viel Wiederholung dann war. Das ist vielleicht auch für jeden Typ, wie man eben lernt unterschiedlich, wie man es braucht.“ (I 1/38-39)

„Rebecca: Also, ich fand, es hat sich teilweise eben sehr wiederholt, weil, gut auf der einen Seite war die Wiederholung halt schon gut, aber teilweise hab ich das auch als unnötig, hab ich das halt nicht verstanden, warum das jetzt halt noch mal geschrieben werden musste.“ (I 1/23)

„I.: Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?“

Rebecca: (...) Ja, also es ist schwierig, weil ich hab eben bisher noch nicht so viel damit diese Erfahrung, also es war natürlich teilweise, klar für Schüler denke ich mal immer lästig, wenn man etwas zuhause noch machen muss, wenn man ehrlich ist, aber also ich finde, teilweise habe ich wirklich gemerkt, dass es mir dann auch etwas gebracht hat. Ja.“ (I 1/49-50)

Auf die Frage, ob das Lerntagebuch einen Einfluss auf ihr Englischlernen hat, antwortet sie: „Dafür haben wir es zu wenig und zu kurz gemacht“ (I 1/41). Rebecca würde es weiterführen, „wenn es eben gezieltere Fragen sind, dass man jetzt eben auch nicht so den hohen Zeitaufwand hat, aber schon, dass man diesen Wiederholungsfaktor eben hat. Dann ja.“ (I 1/64).

Hier wird deutlich, dass sie mit der Art der Fragen nicht immer etwas anfangen konnte und sie deshalb überflüssig oder redundant fand. Im Lerntagebuch antwortet sie in Aufgabe 7.1 in Bezug auf ihre Motivation zum Schreiben in das Lerntagebuch:

„I'm not really motivated to write in my journal, because I don't see the sense for the short time. We got only one feedback for our statements, then is only the work on our side, but I didn't learn more with the journal.“ (L 1/27-28)

Damit Rebecca vom Lerntagebuch profitieren kann, müsste es länger und öfter eingesetzt werden:

„Rebecca: Also, ich denke mal, damit es was richtig gebracht hätte, hätte man es länger machen müssen und vielleicht auch schon früher, ich meine, klar wir haben jetzt die Frau Schuster ja jetzt auch erst bekommen, aber dann hätte man es vielleicht schon früher in der Grundstufe irgendwann einführen müssen. Also jetzt nicht nur an dieser Schule, sondern vorher, während dem Abitur oder so. Es ist halt, denke ich mal, eine Sache, wenn man es lange benutzt, dass es dann auch etwas bringt. Ja.“ (I 1/54)

7. Einzelfallanalysen

Die Art der Rückmeldung von Frau Schuster ist für sie hilfreich, aber sie möchte nach jedem Eintrag ein Feedback ihrer Lehrerin bekommen.

7. 1. 2. Stefanie – „dass der Lehrer sich einfach mehr mit den Schülern vertraut machen kann“

Stefanie ist 21 Jahre alt, hat Abitur und gibt Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch an. Auffällig ist, dass sie beim Interview sehr schnell spricht. Als Sprache und als schulisches Unterrichtsfach mag Stefanie Englisch mittelmäßig („geht so“). Sie betont an mehreren Stellen im Fragebogen, dass die englische Sprache sehr wichtig ist, und zwar, „da es die Weltsprache ist, auch in Bezug zu Auslandsaufenthalten“ (F 10/3). Daraus zieht Stefanie Konsequenzen für den Unterricht im Englischen: „(...) deshalb sollte sie auch wirklich gut unterrichtet werden, so dass Schüler auch Freude daran haben!“ (F 10/1); „Ich finde man muss mehr Aspekte vom täglichen Leben einfließen lassen und nicht ständig streng nach Buch vorgehen“ (F 10/2). Mit ihren Englischkenntnissen ist sie mittelmäßig zufrieden: „Ich hätte gerne mehr Vokabular und eine bessere Grammatik“ (F 10/4). Sowohl im Deutschen als auch im Englischen drückt sich Stefanie lieber mündlich aus. Sie gibt an, dass sie im Fach Deutsch als Note im letzten Zeugnis 8/9 Punkte und im Fach Englisch 6/7 Punkte hatte. Stefanie beschreibt sich als eher impulsiven Menschen. Im Fach Deutsch hat Stefanie in Klasse 6 mit einem Lesetagebuch gearbeitet: „(...) man musste 3 Bücher lesen und seine Erlebnisse hineinschreiben. Es gab ein Gliederung zusätzlich: Einleitung, Hauptteil, Schluss --> Wiedergabe“ (F 10/12).

Für Stefanie ist das Lerntagebuch hauptsächlich ein Feedbackinstrument für die Lehrerin:

„Bei diesem Lernjournal ging es darum, die Erfahrungen, die wir dann im Unterricht in diesen zwei Unterrichtsstunden, die wir haben, dann gesammelt haben, und dann wurden uns Fragen gestellt, die sollten wir dann hier ins Lernjournal reinschreiben. Und dann wusste dann auch die Lehrerin, auf welchem Stand wir sind, welches Lernmaterial wir denn gut fanden, was wir im

Unterricht gemacht haben und was uns nicht so gefallen hat. Das fand ich, war eigentlich das Ziel des Lernjournals, dass die Lehrerin auch selbst dann halt auch die Schüler einschätzen kann. (...) Ja.“ (I 2/7)

„I.: Welchen Sinn hat denn das Lernjournal?

Stefanie: Das Lernjournal (...), tja, das weiß ich auch nicht so genau, was das jetzt für einen Sinn hatte. Ich denke einfach mal, es hatte den Sinn gehabt für den Lehrer ganz einfach, dass er die Schüler zu Anfang besser kennen lernen konnte. Er konnte dann sehen, okay gut, vom Schreiben her sind sie jetzt auf dem Stand, jetzt was sie an Fehlern machen, was sie sich ganz gerne wünschen für den Unterricht konnte der Lehrer das dann heraus sehen und was wir in Englisch mögen und nicht mögen, also was sie denn lieber lassen sollte, dann halt im Unterricht. Das war für den Lehrer eigentlich ganz gut. Ich denke mal, das war das Ziel auch davon, dass der Lehrer auch strukturiert herangehen kann an die Klasse, weil es gibt ja auch verschiedene Klassen, die haben individuelle Wünsche oder so; die einen mögen es lieber so, die anderen so. Und ich denke einfach mal, dass das halt das Lernziel war, dass der Lehrer sich einfach mehr mit den Schülern vertraut machen kann, aber wir als Schüler, fand ich, hatten jetzt nicht so viel davon. Dann hätte ich mir lieber Blätter, auf Blätter geschrieben oder so, weil ich mir sie selbst nach Hause nehmen kann.“ (I 2/24-25)

Durch das Lerntagebuch kann die Lehrerin die Klasse besser kennenlernen. Zum einen zeigt sich in den englischsprachigen Einträgen die Schreibkompetenz der Lerner, so dass Frau Schuster erkennen kann, auf welchem sprachlichen Stand sie sind. Zum anderen erfährt die Lehrerin die Wünsche und Präferenzen ihrer Schüler und kann sich darauf einstellen, indem sie ihren Unterricht in den verschiedenen Klassen auf die jeweiligen Vorlieben abstimmt. Der Sinn des Lerntagebuchs ist für Stefanie stark lehrerbezogen. Für die Schülerinnen und Schüler hat das Lerntagebuch kaum Nutzen.

Stefanie hat den Austausch mit der Englischlehrerin als einseitig wahrgenommen:

„I.: Und (...) entsteht durch das Schreiben mit dem Lernjournal ein Austausch mit der Lehrerin?

Stefanie: Ja, eigentlich, ja schon, da sie es ja auch liest. Das Problem war halt nur, sie hat dann halt nie, das fand ich halt nicht so gut, man hätte auch gleich Verbesserungen machen sollen. Ich habe jetzt zum Beispiel, das sehen Sie ja, hier hab ich was geschrieben und dann stand halt nie irgendwie eine Verbesserung oder so von ihr oder gar nichts in der Richtung. Sie hat das nach vier Wochen eingesammelt gehabt, und dann hatte sie mir das, dann hat sie uns dann jedem einen Text geschrieben gehabt, aber ich hätte es besser gefunden, wenn sie mir gleich dann irgendwie ein Feedback gegeben hätte in der Richtung.

7. Einzelfallanalysen

Nach vier Wochen, wenn man erst dann irgendwie weiß, wie man steht, dann ist das ja irgendwie doof. Also, es ist schon ein Austausch, dass sie sehen konnte, was wir denken, aber anders herum war es halt leider nicht so richtig. Das war dann halt erst nach vier Wochen oder so, als mir dann die Frau Schuster halt mal etwas reingeschrieben hatte, dann hatte ich dann eigentlich eher den Austausch erst dann so richtig.“ (I 2/19)

Aus ihrer Sicht konnte Frau Schuster von dem Dialog profitieren, da sie erfahren hat, was die Lernenden denken. Umgekehrt konnte Stefanie als Schülerin aber keinen Nutzen daraus ziehen, da sie erst vier Wochen später eine Antwort auf ihre Einträge erhalten hat. Sie wünscht sich möglicherweise deshalb eine Fehlerkorrektur von der Lehrerin, weil damit dann auch sie einen Nutzen gehabt hätte. So ist sie darüber enttäuscht, dass eine Korrektur völlig ausgeblieben ist.

Im Fragebogen gibt Stefanie an, dass der beidseitige Austausch mit Frau Schuster für sie eine wichtige Rolle spielt: „Lehrer kann mir Aufschluss über meine Fehler geben & mir Verbesserungsvorschläge darbieten“ (F 10/19). Zu diesem Zeitpunkt gibt sie an, dass sie nun einen guten Eindruck von Lerntagebüchern hat („Man kann aus Fehlern lernen, wenn die Lehrer ein Statement dazu schreiben“, F 10/16) und ihr gefällt, dass sie sich dort äußern kann: „Man kann sich den Lehrern mitteilen, seine eigenen Erfahrungen hineinschreiben (über den Unterricht)“ (F 10/17). Das Lerntagebuch ist für sie mittelmäßig hilfreich („geht so“): „Hilfreich auf der Seite, dass der Lehrer meine Fehler erkennt. Man müsste jedoch in jüngeren Jahren damit anfangen → mehr hilfreich in Bezug Grammatik & Fehler“ (F 10/2). Als positive Erwartungen ganz am Anfang gibt sie im Fragebogen an: „Die Erwartung war, dass ich mir selbst ein Bild machen könnte welcher ‚Verständnistyp‘ ich bin & man auch so die Erfahrungen im Unterricht der Lehrerin indirekt mitgeteilt würde“ (F 10/14). Auf die Frage nach Befürchtungen ganz am Anfang nennt sie: „dass es darauf jedesmal eine Beurteilung geben würde“ (F 10/15).

Der einzige Eintrag von Frau Schuster im Lerntagebuch lautet:

„Dear Stefanie,

let me just say something else in the beginning: you are one of the students in this class who are not afraid to answer my questions – I am glad about that and I have that on my mind.

I agree with your self-evaluation. What strikes me when reading your journal is that your answers are in English but part of it's pattern is German. You do of course know that the structure of English sentences is different to the structure of German ones, and I think it would be helpful if you tried to improve that. Do you have any idea how you could do that, so that you get the ‚sound‘ of the English language into your inner ears and eyes?

Please write back to me and let me know your ideas! Thank you. (L 2/24-27)“

Dieses Feedback der Lehrerin auf ihre Selbsteinschätzung hat ihr sehr gut gefallen:

„I.: Und gibt es auch Beispiele, in denen Sie das Feedback von der Lehrerin ganz gut fanden?

Stefanie: Hm. Beispiele, Beispiele. Ja, es war halt, wo wir uns in diesem Englisch, in diesem Cambridge B1 etc. und so einordnen mussten, da sollten wir halt dann auch schreiben, warum ich denke, dass ich denn in diese Gruppe hineinfalle etc., da hat sie uns das Feedback gegeben gehabt, das fand ich eigentlich ganz gut auf jeden Fall, also das war ein echt gutes Feedback und so, das da kam: Mensch, traut euch mal mehr zu. Oder, also das fand ich dann ganz gut, dass sie auch gesagt hat: Ja, ich entspreche dem oder ich entspreche dem nicht. Das fand ich gut.“ (I 2/22-23)

Stefanie wurde von Frau Schuster ermutigt und ihre Selbsteinschätzung wurde durch die Einschätzung der Lehrerin ergänzt. Dennoch hat sie trotz expliziter Aufforderung nicht zurückgeschrieben, so dass es zu keinem Dialog gekommen ist.

Das Führen des Lerntagebuchs in englischer Sprache hat Stefanie keine Probleme bereitet, zumal Frau Schuster bei Verständnisproblemen, die allerdings selten vorkamen, die Fragen noch einmal in einem anderen Zusammenhang erklärt oder auf Deutsch erläutert hat. Für Stefanie ist die Geheimhaltung des Lerntagebuchs nicht wichtig. Vielmehr findet sie es ab und zu hilfreich, von Mitschülern einen Denkanstoß zu bekommen, was sie hineinschreiben könnte:

„I.: Wäre es für Sie okay gewesen, das ihren Mitschülern zum Beispiel zu zeigen?

Stefanie: Ja klar. Kein Thema oder so. Ich habe, nachdem ich es abgegeben hatte, auch gefragt: Sag mal, was hast du denn dahin geschrieben? Ja, das und das. Und

7. Einzelfallanalysen

dann ich: Ich hab auch nur ganz schnell irgendwas hingeschrieben gehabt. Oder so, was ich selbst für mich gut fand, genau. Also, der Austausch von den Schülern, also, dass ich dann irgendjemand gesagt habe: Ich habe das hingeschrieben. Oder: Gib mir mal einen Denkanstoß, was ich hinschreiben könnte. Das war natürlich schon ab und an da auf jeden Fall, dass man auch ein bisschen Kreativität zeigen kann, aber bei manchen fehlt das ja und manche haben das. Ja, deshalb.“ (I 2/30-31)

Stefanie hat gefallen, dass Frau Schuster ihre Selbsteinschätzung kommentiert hat. Darüber hinaus konnte sie das Lerntagebuch nicht zur Reflexion nutzen. Dies liegt ihrer Meinung nach auch daran, dass sie durch den Vorgang des Austauschs dort nicht immer hineinschauen konnte:

„Ich hätte mir auch mehr gewünscht vielleicht, ich habe es ja nur in der Schule gesehen, das Lernjournal, die Frau Schuster hat das ja immer mitgenommen und das fand ich halt auch nicht so toll. Und dann hätte sie auch, hätte ich es dann lieber auf Blätter geschrieben und dann kann ich es in meinen Hefter machen, dann hätte ich es auch wenigstens immer sehen können, was wir ja auch gemacht haben und so und die Fortschritte und so, weil so habe ich das immer nur in der Schule gesehen, so konnte ich halt zu Hause halt nicht noch mal selber darüber nachdenken. [I.: Aha] Das fand ich nicht so gut.“ (I 2/21)

„I.: Und wenn das auf Blättern gewesen wäre, was für einen Sinn hätte das dann für Sie gehabt?

Stefanie: Dann hätte ich (...) mehr sehen können, jetzt auch für die Klausur oder so, hätte ich dann mehr sehen können, okay gut, das haben wir zu Anfang gemacht gehabt. Das guckst du dir noch mal an und so. Und das war so, und wie haben wir damit angefangen, dann hätte ich halt mehr gesehen gehabt, was wir gemacht haben einfach im Unterricht oder so, weil so haben wir im Unterricht die Aufgaben gemacht etc., auch auf Blättern geschrieben, da haben wir ja auch Übungsaufgaben gemacht. Sie hatte die eingesammelt; die hatte sie auch korrigiert gehabt, das war, das fand ich auch gut, aber mir hat einfach das gefehlt gehabt, was wir teilweise in der Stunde erarbeitet haben und wie ich das denn selber fand, dass ich das jetzt halt nicht mehr sehen konnte. Fand ich halt nicht so. Aber sonst war es okay. (lacht)“ (I 2/26-27)

Wenn sie das Lerntagebuch ständig zur Verfügung gehabt hätte, wäre eine Reflexion über den Unterricht und über eigene Fortschritte möglich gewesen. Dies hätte ihr auch im Hinblick auf Klausuren nützlich sein können. Stefanie möchte das Lerntagebuch nicht weiterführen:

„Nein. Also, ich würde es vielleicht führen wollen, wenn halt eine neue Lehrerin da ist oder sie kriegt eine neue Klasse und so, um einfach die Klasse kennen zu lernen. Vier Wochen zu führen, fände ich es okay, aber auf längere Dauer, finde ich, macht es keinen Sinn. Weil es dann einfach nur irgendwann die Schüler wirklich annervt. Am Anfang okay, um die Interessen herauszubekommen, aber dann später nicht mehr.“ (I 2/41)

Sie ist somit bereit, die Anstrengungen des Schreibens in ein Lerntagebuch für vier Wochen auf sich zu nehmen. Da das Lerntagebuch für sie den Sinn hat, dass die Lehrerin die Klasse besser einschätzen kann, ist damit auch der Sinn erfüllt. Für sie selbst bringt es nichts, weil der Dialog einseitig ist, ihr das Lerntagebuch nicht immer zur Verfügung steht und Fehler nicht korrigiert werden: „Am Anfang fand ich es gut, jedoch nach längerer Zeit fand ich es lästig. Um es mal ganz offen zu sagen. Irgendwann hatte man einfach keine Lust mehr gehabt“ (I 2/39). Im Lerntagebuch hebt sie in ihrer Antwort auf Aufgabe 7.1 nochmals die Notwendigkeit hervor, dass beide Seiten (also Lehrerin und Schüler) in das Lerntagebuch schreiben müssen.

„I'm not motivated to write in my journal because I think the idea of a journal is not good. I'm not interest to write in a journal because I don't want it, only the teacher. So it makes no fun and also no sence. Both sides have to work on it but in this journal I only have worked on it.“ (L 2/70)

Einige Gelingensbedingungen aus Stefanies Sicht wurden bereits angesprochen: Das Feedback von Frau Schuster auf die Selbsteinschätzung war gut und ermutigend, hätte aber früher kommen müssen. Der Austausch hätte ferner beidseitig sein müssen. Stefanie würde lieber auf lose Blätter schreiben, weil sie dann das Lerntagebuch zuhause einsehen könnte:

„I.: Sind Sie zufrieden, wie das Lernjournal geführt wurde?

Stefanie: Zufrieden, schon, aber ich hätte mir auch mal gewünscht gehabt, dass ich es auch mal zuhause hätte. Wenn wir das halt einmal nicht oder so gemacht haben oder einen Tag lang nicht jetzt reingeschrieben haben bei den Übungen oder den Stunden, bei den Unterrichtsstunden, dann hätte ich es ja auch einmal mit nach Hause nehmen können oder so. Mal selbst zu sehen, was ich überhaupt da reinschreibe, weil man vergisst das ja nach einer Zeit, was man überhaupt da reingeschrieben hat. Ich habe eben noch mal reingeguckt. Wie haben wir denn überhaupt angefangen? Wie fing das denn an? Dann musste ich auch erst gucken. Ach stimmt, wir hatten erst: Was lieben wir in Englisch, was hassen wir in Englisch. Das hab ich schon alles vergessen gehabt, weil ich halt nie reingeguckt habe. Ich habe es natürlich bekommen und habe meine Antworten reingeschrieben, aber selbst noch mal so zurückgeblättert habe ich nie.“ (I 2/36-37)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist für Stefanie die Schreibzeit, die sie als zu kurz empfand, zumal sie sowieso nicht so gerne schreibt:

„I.: Antworten sie gerne auf die Fragen?

7. Einzelfallanalysen

Stefanie: Auf die Fragen? Ja, aber ich mach das eigentlich lieber mündlich, dann eher dann so, weil schriftlich (seufzt), mich dann so dahinsetzen und die Fragen beantworten, dann (seufzt) jetzt hab ich nur zehn Minuten Zeit, weil es immer am Ende des Unterrichts war, das fand ich dann auch schon teilweise nerv, na ja, nervig jetzt nicht, aber es hat mir nicht so gefallen, weil es war ja dann auch Druck dahinter, jetzt hast du nur zehn Minuten Zeit, die Fragen zu beantworten und dann schnell, schnell, schnell und so. Und dann sind die auch teilweise nicht so lang geworden, die Antworten, das fand ich dann auch weniger gut. (lacht) Ja.“ (I 2/14-15)

„Wenn ich das zuhause mache, hab ich natürlich Ruhe und so, dann kann ich das besser, auch fehlerfreier schreiben zuhause und mache mir da auch mehr Gedanken. Aber wenn ich da nur zehn Minuten Zeit habe und da sind drei Fragen gewesen. Da habe ich so ungern rein geschrieben teilweise. Am Anfang war es noch okay, aber so gegen Ende schnell, schnell, schnell und so etc. Und dann denkt man auch an die Zeit, okay man hat nur die Viertelstunde um da rein zu schreiben, weil dann die Stunde rum ist und wenn ich so was natürlich zuhause machen würde, hätte ich natürlich viel, viel mehr Zeit (...) um mir einfach auch mehr Gedanken zu machen, präziser vielleicht noch die Antworten geben zu können.“ (I 2/33)

„Also, von der Zeit her hab ich das natürlich immer geschafft, das ist ja kein Thema. Nur dann hätte ich vielleicht noch mehr antworten können, weil so musste ich teilweise dann halt auch die Antworten kürzer fassen.“ (I 2/35)

Für Stefanie wäre also mehr Zeit nötig gewesen, um ausführlicher, präziser und fehlerfreier zu antworten sowie sich mehr Gedanken über die Aufgabe zu machen.

7. 1. 3. Melanie – „also ich denke, es steckt schon dahinter, dass man vielleicht auch mehr einfach schreiben soll“

Melanie ist 21 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch, Französisch und Latein. Sie mag die englische Sprache sehr gern: „Weil es eine Weltsprache ist und man sich damit fast überall verständigen kann“ (F 4/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag sie Englisch gern, weil es ihr Spaß macht, „allerdings hat man im Unterricht nicht genug Möglichkeiten, die Sprache auch zu sprechen“ (F 4/2). Englischkenntnisse hält sie für sehr wichtig und gibt als Begründung an: „Globalisierung, auch Bankgeschäfte werden zunehmend international“ (F 4/3). Mit ihren momentanen Englischkenntnissen ist sie mittelmäßig zufrieden („geht so“) und begründet dies folgendermaßen: „Ich hatte bisher wenig Gelegenheiten,

meine Kenntnisse im Alltag anzuwenden, meist nur in der Schule in geschriebener Form“ (F 4/4). Während sich Melanie im Deutschen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Sie ist eine sehr gute Schülerin (Deutschnote im letzten Zeugnis 12 Punkte, Englischnote 13 Punkte) und bezeichnet sich selbst als eher impulsiven Menschen. Zuvor hat sie noch keine Art von Tagebuch geführt. Melanie versteht nicht so ganz den Sinn des Lerntagebuchs, erklärt ihn sich aber damit, dass das Schreiben geübt werden soll:

„I.: Welchen Sinn hat für Sie das Lernjournal?

Melanie: (lacht) Das habe ich noch nicht so ganz verstanden. Ja, also ich denke, es steckt schon dahinter, dass man vielleicht auch mehr einfach schreiben soll. Nur ich finde es halt ein bisschen schade, weil es immer so viel Zeit vom Unterricht wegnimmt. Wo man eigentlich vielleicht auch mehr sprechen sollte, das finde ich, fehlt ein bisschen in der Schule, weil immer so viel geschrieben wird und das Mündliche eigentlich ein bisschen so im Hintergrund steht.“ (I 3/22-23)

Dass im Englischunterricht mit dem Lerntagebuch – wie sie mutmaßt – ausgerechnet das Schreiben gestärkt werden soll, das sowieso oft im Mittelpunkt steht, gefällt ihr nicht. Denn das Schreiben nimmt viel Zeit weg und drängt das Mündliche in den Hintergrund. Im Fragebogen wird außerdem deutlich, dass Melanie bereits ganz am Anfang der Arbeit mit dem Lerntagebuch die Verbesserung der Schreibkompetenz fokussiert: „Ich hatte erwartet, dass ich eigenständige Texte schreibe und dadurch lerne, mich besser auszudrücken“ (F 4/14). Als Befürchtung gibt sie an: „Dass es mit in die Bewertungen der Leistungen eingeht und es einen schlechten Eindruck hinterlässt, wenn die Eintragungen fehlerhaft sind“ (F 4/15). Melanie hat zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens einen schlechten Eindruck von Lerntagebüchern, der sich später aber auch nicht ändert: „Ich kann mich in Englisch bereits schriftlich ausdrücken, würde im Unterricht lieber sprechen. Außerdem werden Fehler nicht verbessert“ (F 5/16). Dies gefällt ihr nicht: „Keine Korrektur von Fehlern, zu zeitintensiv im Unterricht“ (F 4/18).

7. Einzelfallanalysen

Melanie bemängelt nicht, dass Frau Schuster zu selten Feedback gibt, sondern gibt an, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist:

„I.: Entsteht dadurch ein Austausch mit der Lehrerin?

Melanie: Ja, sie schreibt dann immer zurück. Danach, wenn wir dann so dreimal reingeschrieben haben, hat sie dann einmal zurückgeschrieben, und eben eine Einschätzung gegeben, wie man so steht im Unterricht (lacht).“ (I 3/14-15)

Dieser Austausch ist ihr aber gar nicht so wichtig. Im Fragebogen schreibt sie: „Ich bin hier, um Vokabeln (Business English) zu lernen und um mich auf Englisch mit Kunden unterhalten zu können. Dies ist mir vorrangig wichtig“ (F 4/19. Melanie ist sehr gut in Englisch, weshalb ihr das Schreiben keinerlei Schwierigkeiten macht. Für sie hat das Lerntagebuch keinen privaten Charakter, so dass ihr eine Geheimhaltung nicht wichtig erscheint („Nein, das eigentlich nicht, so privat ist es dann doch nicht“, I 3/33). Trotzdem findet sie gut, dass das Feedback nicht vor der gesamten Klasse erfolgt:

„Doch, das ist schon eigentlich ganz gut, dass man mal eine Rückmeldung bekommt. Dass es eben nicht immer nur vor der Klasse geschieht, sondern jeder so für sich schon mal persönlich was hat, und das hilft einem schon. (I 3/21)

Im Anschluss an Aufgabe 4 hat Frau Schuster folgenden Eintrag in ihrem Lerntagebuch vorgenommen:

„Dear Melanie,

it's a pleasure to read your ideas in your journal – your English is beautiful and yes, I agree with you, your level is somewhere between B2 and C1.

Consequently, I do wonder if you are not wasting your time doing those exercises? I would like to “confront” you with a slightly bigger challenge. How are you feeling about that? And what could that challenge be in your eyes?

Please let me know! Thank you!“ (L 3/27-30)

Das Feedback von Frau Schuster im Lerntagebuch beschreibt Melanie folgendermaßen:

„Ja, sie hat eben geschrieben, dass ja eben das Englisch sehr flüssig ist, dass man merkt, dass man sich gut ausdrücken kann und dass man vielleicht auch sich im Unterricht deshalb mehr beteiligen könnte, vielleicht“ (I 3/19).

Sie antwortet auf das Angebot bzw. die Fragen nach einer Herausforderung nicht, so dass es zu keinem Dialog kommt.

Im Fragebogen gibt Melanie an, dass sie das Lerntagebuch wenig hilfreich für ihr Englischlernen findet: „Keine mündliche Leistung; schriftlich war ich in den letzten Jahren schon immer auf 13 od. 14 Pkt., im Englisch-LK wurde auch zu wenig gesprochen“, F 4/20. Des Weiteren sind ihrer Ansicht nach die Eintragungen der Englischlehrerin nicht für eine Verbesserung der Schreibkompetenz geeignet:

„I.: Und wie finden Sie das, was sie da reinschreibt?

Melanie: Ja, wie gesagt, dadurch, dass Sie keine Fehler berichtigt, hilft es einem eben nicht wirklich sich zu verbessern. Sie kann dann zwar nur schreiben: Ja, dein Englisch ist ziemlich gut oder es ist nicht so gut. Aber man hat eben keine konkreten Fehler, die man vielleicht häufiger macht, die sie dann auch da in den Texten berichtigt, wenn man selber was schreibt.“ (I 3/16-17)

Melanie ist eine sehr gute Englischschülerin, so dass sie möglicherweise eine Ermutigung durch die Lehrerin nicht benötigt. Für eine Förderung der Schreibkompetenz, die für ihr Verständnis des Lerntagebuchs zentral ist, wäre ihrer Ansicht nach eine Fehlerkorrektur durch die Lehrerin hilfreicher. Da die Korrektur ausbleibt und sie zudem lieber an der Verbesserung der Sprechkompetenz arbeiten würde, hat das Lerntagebuch keinen Einfluss auf ihr Englischlernen:

„I.: Hat das irgendeinen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Melanie: Ich denke auch nicht. Weil ich so früher auch in der Abizeit viel geschrieben habe, deswegen weiß ich nicht, ob das jetzt noch irgendwas verbessern kann.“ (I 3/26-27)

Melanie würde das Lerntagebuch nicht weiterführen: „Ich würde es nicht mehr weitermachen, nein“ (I 3/45). Dies schreibt sie auch in ihrem Lerntagebuch als Antwort auf Aufgabe 7.1:

„No, I don't feel motivated to write in my journal right now since to my mind it would make more sense to practice talking in class.“ (L 3/62)

Sie möchte lieber an der Verbesserung an ihrer Sprechfertigkeit arbeiten. Damit das Lerntagebuch der Verbesserung der Schreibkompetenz dienen könnte, müsste aus ihrer Sicht die Arbeit damit anders gestaltet werden:

„Ja, weil wie gesagt die Unterrichtszeit dann drauf geht, dafür, dass man dann eine Viertelstunde dann noch mal ins Heft schreibt, das ist irgendwie, weil schreiben kann ja doch auch eigentlich auch zuhause, deswegen. Dann fände ich

7. Einzelfallanalysen

es eigentlich auch sinnvoller, wenn man es mitnehmen würde und setzt sich zuhause dann mal hin und schreibt dann wirklich vielleicht mal eine ganze Seite und nicht nur fünf Sätze. Würde dann vielleicht auch ein bisschen mehr Sinn machen, wenn man ein bisschen mehr Zeit dafür hat.“ (I 3/37)

„I.: Gibt es Verbesserungsvorschläge, die Sie hätten?

Melanie: Ja, dass man vielleicht mehr so konkrete Aufgabenstellungen hat zu einer Hausaufgabe und zu einem bestimmten Thema was schreibt; sich vielleicht dann auch selber noch was ausdenken muss und, dass man eben auch korrigiert wird und die Fehler angeschrieben werden.“ (I 3/46-47)

Das Schreiben müsste aus dem Unterricht ausgelagert werden, die Schülerinnen und Schüler sollten Gelegenheit haben, längere Texte zu schreiben und Melanie wünscht sich, dass konkrete Themen vorgegeben werden. Somit plädiert Melanie für das Schreiben von Aufsätzen (als Hausaufgabe), die von der Lehrerin korrigiert werden. Allerdings ist ihr selbst eine Verbesserung der Schreibkompetenz gar nicht wichtig, sondern sie möchte vielmehr ihre Sprechkompetenz verbessern:

„I.: Und was würden Sie sich in Zukunft für Ihren Englischunterricht wünschen?

Melanie: Dass man mehr spricht eben, mehr Mündliches im Unterricht.“ (I 3/50-51)

7. 1. 4. Jan – „dass sie halt jetzt uns besser einschätzen kann“

Jan ist 21 Jahre alt, hat Abitur und gibt an, dass er Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Russisch hat. Die englische Sprache mag er mittelmäßig, was er in Zusammenhang bringt mit Misserfolgen in der gymnasialen Oberstufe: „Bis zur 10. Klasse war ich ganz gut, aber danach gings nur noch Berg ab. Im Großen und Ganzen bin ich nicht so ein Freund von Englisch“ (F 7/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch gar nicht, hält Englischkenntnisse aber in Hinblick auf seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für mittelmäßig wichtig („geht so“) und begründet dies folgendermaßen: „Es kommt darauf an. Am Schalter sicher nicht, aber wenn man sich fortbildet und aufsteigen will dann ganz sicher“ (F 7/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist er nicht so zufrieden: „Um mir im Ausland ein paar Auskünfte zu holen oder leichte Fragen zu stellen reicht,

mehr aber auch nicht“. (F 7/4) Während er sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Jan gibt an, dass er im Fach Deutsch im letzten Zeugnis 10 Punkte und im Fach Englisch 5 Punkte hatte. Eine Selbstbeschreibung als eher nachdenklichen oder eher impulsiven/spontanen Menschen ist ihm nicht möglich. Weder außerhalb noch innerhalb des Schulunterrichts hat er bisher eine Art von Tagebuch geführt.

Jan versteht das Lerntagebuch hauptsächlich als Feedbackinstrument für die Lehrerin:

„Das war eigentlich ganz gut auch für sie auch, um mitzubekommen, wo stehen wir jetzt aktuell. Gut, man kann jetzt immer was anderes hin schreiben als es in Wirklichkeit ist, aber ich denke doch, dass es nahe an der Wahrheit dran ist. Und dann bringt es ihr auch was, inwieweit sie dann weiß, da muss sie noch mal ansetzen oder das ist ausreichend gemacht worden.“ (I 4/11)

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?

Jan: (...) Ja, welchen Sinn hat es (Lachen)? Ja, wie gesagt, wie ich schon vorher erwähnt hatte, dass sie halt jetzt uns besser einschätzen kann, dass sie halt sieht. Spaß ist also die eine Sache, man kommt ja nicht bloß in die Schule, um das halt mit Spaß zu verbinden, aber trotzdem hat sie halt gefragt, inwieweit uns das gefallen hat und inwieweit uns das was gebracht hat usw. Ich denke, das ist halt einfach, damit sie dann sieht, das bekommt sie ja sonst nicht so mit, wenn sie im Unterricht mal fragt, wird wahrscheinlich kaum einer was sagen und hier halt ja dann doch. Ich glaube nicht, dass jemand diese Frage nicht beantwortet hat und von daher hatte sie es dann doch Schwarz auf Weiß, nicht gehört, aber gesehen, worum es halt geht. Und ich denke, für sie ist es auch ganz gut; für uns ist es nicht schlecht, wenn wir uns äußern können, aber für sie ist es auch nicht schlecht, denke ich.“ (I 4/18-19)

Mit Hilfe des Lerntagebuchs sieht die Englischlehrerin den Lernstand der Schülerinnen und Schüler und weiß, was ihnen gefallen hat und hilfreich für sie war. Die schriftliche Form macht es möglich, die Meinung aller Lernenden einzuholen und dies auch noch einmal zu einem späteren Zeitpunkt nachlesen zu können. Jan gefällt, dass der Lehrerin nicht gleichgültig ist, wie ihr Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Das dialogische Lerntagebuch ermöglicht es Jan als Schüler, sich

7. Einzelfallanalysen

zu äußern. Während er dies im Unterricht wahrscheinlich nicht getan hätte, kann er sich nun schriftlich Frau Schuster mitteilen:

„I.: Können Sie noch mal erklären, was der Sinn für Sie ist, als Schüler?

Jan: Der Sinn für mich als Schüler, ja wie gesagt, dass ich mich halt äußern kann. (...) Was ich jetzt vielleicht so nicht gemacht hätte, das hab ich dann dort hingeschrieben. Ja. So hätte ich vielleicht nichts gesagt, aber dort habe ich es dann halt hingeschrieben, und ich denke das ist auch für mich ganz hilfreich gewesen.“ (I 4/20-21)

Jan war zu Beginn der Arbeit mit dem Lerntagebuch etwas verunsichert, weil er nicht wusste, was auf ihn zukommt: „Und ich hatte vorher noch nicht damit zu tun, also man hatte da jetzt nicht die Ahnung, was dort mit einem passiert“ (I 4/5). Im Fragebogen gibt er an, dass er ganz am Anfang für das Schreiben des Lerntagebuchs keine Erwartungen hatte: „Ich muss ganz ehrlich sagen ich hatte keine Erwartungen ich musste einfach erst mal sehen wie das ganze läuft und was das so bringt, da ich noch keine Erfahrung darin hatte warte ich ab“ (F 7/14). Aus seiner Sicht ist ein Austausch mit Frau Schuster entstanden, aber er hätte gerne häufiger Feedback von ihr erhalten, zumal er ihren Eintrag ausführlich und hilfreich fand.

„I.: Ist denn dort ein Austausch mit der Lehrerin entstanden?

Jan: Sie hat es ja, wie gesagt, ausgeteilt und hat dann auch, glaube ich, gesagt, wenn wir Fragen haben, können wir sie jederzeit fragen, aber ich hatte jetzt nicht nachgefragt. Das einzige, was ich jetzt nicht so gut fand, sie hat es dann halt ausgeteilt, hat aber drin nichts (...), doch einmal hatte sie ein Kommentar reingeschrieben über Zeit, doch das war ganz gut, dann konnte man das nachvollziehen. Aber sonst so Fehler oder so in dem Text, das hatte sie, glaube ich, nicht angestrichen, nein, hatte sie nicht angestrichen. Das wäre vielleicht noch ein Verbesserungsvorschlag für sie jetzt, aber, einmal hatte sie, wie gesagt, so eine Eintragung gemacht, das war auch bald eine halbe Seite, das war schon gut. Das war jetzt nachdem man ein paar Mal was geschrieben hatte, drei, vier Mal dann, so ziemlich am Ende, da hatte sie dann mal was reingeschrieben. Das, denke ich, ist auch ganz hilfreich für den Einzelnen.“ (I 4/12-13)

Auf die Frage, ob ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist, antwortet er nicht direkt. Er hat keine Fragen gestellt; die Lehrerin hat nur einmal eingetragen. Ich gehe davon aus, dass aus der Sicht von Jan ein Austausch zu Stande kam, weil er der Meinung ist, dass der Eintrag der Lehrerin nicht zu spät kam.

„Jan: Wie gesagt, die ersten Male war jetzt nichts drin. Dafür war das dann das eine, das war dann ziemlich umfangreich (...), und von daher hatte sich das dann wieder ausgeglichen. Klar, sie hätte jetzt vielleicht zu jedem was schreiben können, also zu jedem Eintrag was schreiben können und dafür dann vielleicht nicht so viel, aber sie hat sich das halt erst einmal angeguckt und hat es dann mit einmal zusammengefasst; so war es dann auch nicht zu spät. Das war, wir hatten ja am Anfang viele Male gearbeitet, öfter als jetzt am Ende und von daher hatte sie es dann auch ziemlich schnell, vielleicht jetzt nach ein paar Wochen, wo wir das dann gemacht hatten, hatte sie das dann auch hingeschrieben. Von daher war es, das war auf jeden Fall noch im alten Jahr, von daher war es jetzt halt auch noch früh genug, würde ich einschätzen.“ (I 4/17)

Am Ende des Interviews äußert er in Bezug auf Verbesserungsvorschläge: „Feedback hat sie gegeben, das war gut“ (I 4/41). Im Fragebogen kreuzt er an, dass der Austausch mit der Lehrerin im Lerntagebuch für ihn eine wichtige Rolle spielt: „Der Lehrer sieht dann wie seine Vorgehensweise ankommt und der Schüler kriegt auch ein Feedback wie sein momentaner Leistungsstand ist“ (F 7/19). Lieber wäre es ihm aber gewesen, wenn Frau Schuster auf jeden Eintrag geantwortet wäre, auch wenn ihre Einträge dann kürzer ausgefallen wären:

„I.: Und sonst sind Sie mit dem Feedback der Lehrerin (...), ist Ihnen das zu kurz, zu lang?“

Jan: Wie gesagt, die ersten Male war jetzt nichts drin. Dafür war das dann das eine, das war dann ziemlich umfangreich (...), und von daher hatte sich das dann wieder ausgeglichen. Klar, sie hätte jetzt vielleicht zu jedem was schreiben können, also zu jedem Eintrag was schreiben können und dafür dann vielleicht nicht so viel, aber sie hat sich das halt erst einmal angeguckt und hat es dann mit einmal zusammengefasst; so war es dann auch nicht zu spät. Das war, wir hatten ja am Anfang viele Male gearbeitet, öfter als jetzt am Ende und von daher hatte sie es dann auch ziemlich schnell, vielleicht jetzt nach ein paar Wochen, wo wir das dann gemacht hatten, hatte sie das dann auch hingeschrieben. Von daher war es, das war auf jeden Fall noch im alten Jahr, von daher war es jetzt halt auch noch früh genug, würde ich einschätzen.“

Einmal hat die Lehrerin das Lerntagebuch nicht ausgeteilt, so dass Jan später ein loses Blatt mit einer Büroklammer einheften musste. Dies hat für ihn die Struktur gestört:

„I.: Sind Sie zufrieden, so wie Ihr Lernjournal jetzt geführt worden ist?“

Jan: Also, wie ich es jetzt geführt habe und dass ich auch von ihr mal was gehört habe, denke ich doch, ja. Sie hat halt, oder, wo sie es dann mal nicht ausgeteilt hatte, da war dann die Struktur, sag ich mal gestört, da hatte ich dann halt. Da habe ich doch was mit einer Büroklammer reingeheftet oder so. Ja gut, im Endeffekt ist es auch egal, solange es drin ist.“ (I 4/34-35)

7. Einzelfallanalysen

Eine Geheimhaltung des Lerntagebuchs ist ihm nicht wichtig.

„I.: Nicht so geheim?

Jan: Nein, doch also mein Nachbar, der hat ja schon mal gesagt: Willst du mal lesen, was ich so geschrieben habe. Und so, das schon, ja. Nein, damit hab ich jetzt kein Problem.“ (I 4/26-27)

Im Anschluss an Aufgabe 4 hat Frau Schuster folgenden Eintrag vorgenommen:

„Dear Jan,

I quite agree with your self-evaluation: your English so far is somewhere between A2 and B1, and, of course, your motivation is not big enough to make you really want to be able to communicate in English. It's up to you how much energy you put into learning English – I can only make offers for learning, no more! Please let me know if/when you have the feeling the class is “leaving you behind”. I think the following questions will be useful for you to find out what you personally want to improve – so please take your time to five answers that are useful for the next months.“ (L 4/19-20)

Jan findet das Feedback der Lehrerin hilfreich und ihre Einschätzung zutreffend.

„Jan: Sie hat halt dann eingeschätzt, wo sie das gelesen hat, was mit uns ist, wo wir halt doch noch mal ansetzen könnten, wo wir Probleme haben. (...) Bei mir jetzt, also ich bin jetzt nicht einer der Stärksten, da hatte sie auch reingeschrieben, wie gesagt, wo ich mich noch mal verbessern könnte, Grammatik oder was. Da stand, ja, ja, das war schon; sie hat das, denke ich, ganz gut eingeschätzt, also das stimmt auch mit meiner Wahrnehmung überein, wo man da noch mal ansetzen könnte.“ (I 4/15)

Dies äußert er auch bereits im Fragebogen: „Schon hilfreich, weil wie gesagt der Lehrer seine Vorgehensweise darauf abstimmen kann und die Fortschritte des Schülers genau sehen kann“ (F 7/20). Seinen Äußerungen ist nicht deutlich zu entnehmen, ob das Lerntagebuch Einfluss auf sein Englischlernen hat. Aus der positiven Einschätzung des Feedbacks von Frau Schuster schließe ich, dass dies der Fall ist. Jan antwortet auf den Eintrag von Frau Schuster nicht, so dass kein Dialog entsteht. Etwas zögerlich meint er, dass er das Lerntagebuch gerne weiterführen würde:

„Jan: Also, jetzt hier in dem, hier können wir es meinetwegen weitermachen und ich hätte auch nichts dagegen, wenn es wieder gemacht wird. Ja, also es ist an sich keine schlechte Sache, wenn man das da reinschreibt. Also, Nachteile gibt es keine. Und ob es jetzt ein Vorteil, Vorteil würde ich schon sagen, dass man es halt kompakt hat. Es muss nicht sein, aber, (lacht) aber, wenn ich jetzt die Wahl

hätte, eins zu machen oder nicht zu machen, würde ich schon sagen, ja, dann würde ich lieber eins nehmen, damit ich es halt gebündelt habe.“ (I 4/39)

In Bezug auf Gelingensbedingungen ist bereits angesprochen worden, dass Jan gerne nach jedem Eintrag ein Feedback der Lehrerin hätte. Außerdem erwähnt er, dass er gerne eine Fehlerkorrektur hätte („Fehler in den einzelnen Sätzen hätte sie unterstreichen können, weil sie liest sich das ja auch durch, dann hätte sie es auch unterstreichen können. Das vielleicht als Verbesserungsvorschlag“ (I 4/41).

Ansonsten irritiert ihn, dass das Lerntagebuch als Heft und nicht in Form von losen Blättern geführt wurde. Während des Interviews kommt er mehrmals darauf zurück und denkt darüber nach:

„Aber ich weiß nicht, ob das in ein solches Heft sein muss oder ob es ein weißes Blatt Papier auch gemacht hätte. Klar in einem Heft hat man es kompakt, wenn man dann noch mal was nachblättern will, hat man es hier vielleicht einfacher als bei losen Blättern. Das ist hier vielleicht der Vorteil.“ (I 4/5)

„I.: Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?“

Jan: Also, wie gesagt, am Anfang war es gewöhnungsbedürftig, da dachte ich, wie ich schon gesagt habe, man kann auch ein weißes Blatt Papier nehmen oder so, aber nein, man kann es schon machen. Ich meine, man hat es dann kompakt zusammen. Ich weiß nicht, wenn man ein Blatt Papier nimmt und jedes Mal wieder ein neues nimmt. Im Endeffekt ist es das gleiche, nur hier hat man es kompakt. Also ob es unbedingt ein Heft sein muss, das sei dahingestellt

I.: Was hat Ihnen daran gefallen, am Lernjournal?“

Jan: Eigentlich, wie ich es auch schon sagte, man hätte es auch anders machen können, aber man hat es dann halt kompakt. Wenn man es mal lesen will, dann hat man es halt. Ja.

„I.: Hatten Sie Schwierigkeiten damit?“

Jan: Also anfänglich dachte ich immer oder wenn man die Fragen verstanden hat, nein, dann hatte ich keine Probleme. Dann kann man einfach frei schreiben. Das ist (...). Also Probleme, nein, Probleme hatte ich damit nie. Auch, ich will jetzt nicht sagen, dass ich mich daran gewöhnen musste, nein, nein, das war, das hab ich mich am Anfang nur mal gefragt, warum Heft, wenn es auch auf dem Blatt geht, aber nach und nach gewöhnt man sich daran, ja und, nein, nein vom Schreiben her ist es das gleiche wie wenn sie jetzt sagt: Schreibt hier fünf Fragen auf, ich nehme es dann mit. Das ist im Prinzip das Gleiche.“ (I 4/28-33)

Auch im Fragebogen und im Lerntagebuch spricht Jan diese Thematik an:

„Eigentlich verstehe ich nicht, warum man das ganze nicht in den ‚normalen‘ Hefter schreiben kann“ (F 7/16); „Es ist schon von Vorteil das ganze geordnet nacheinander zu haben, aber ich glaube das ganze könnte man wie gesagt auch

7. Einzelfallanalysen

einfach in den Hefter / ins Heft schreiben“ (F 7/17). Im Lerntagebuch notiert er zur Frage nach der Motivation zum Schreiben ins Lerntagebuch:

„What means motivated, I think it's not important to write into the journal. I could also write on a white sheet of paper. It's not important who I write my comments. The one and only advantage is that I have all statements in a folder together.“ (L 4/71)

Jan erklärt es sich so, dass in einem Heft alle Einträge kompakt zusammen sind. So ganz scheint ihn das aber nicht zu überzeugen, da er immer wieder Gedanken über die Heftform anstellt.

7. 1. 5. Kevin – „der persönliche Kontakt zum Lehrer, den ich sonst vielleicht nicht so vor der Klasse suchen kann“

Kevin ist 19 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Latein. Vor dem eigentlichen Interviewbeginn fand ein etwas längeres einführendes Gespräch statt, in dem er fragte, ob das Interview auf Deutsch geführt wird, inwiefern es der Interviewerin nützt und ob die Ergebnisse repräsentativ sind. Kevin mag die englische Sprache mittelmäßig („geht so“): „Bei Computerspielen oder Musik ist sie gut, aber im Unterricht nicht“ (F 1/1). Dass er Englisch als schulisches Unterrichtsfach nicht so gerne mag, begründet er folgendermaßen: „Da ich bis jetzt keine guten Englischlehrer hatte“ (F 1/2). Englischkenntnisse hält er aber für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig: „Da Englisch Weltsprache Nr. 1 ist. Und sie im kaufmännischen Bereich an Bedeutung gewinnt“ (F1/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist er nicht so zufrieden: „Übersetzen, Hören, Lesen ist okay nur selber schreiben, sprechen ist schwieriger“ (F1/4). Während er sich im Deutschen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Nach seinen Angaben hatte er im letzten Zeugnis im Fach Deutsch die Note 1,7 und im Fach Englisch die Note 3. Kevin bezeichnet sich selbst als eher nachdenklichen Menschen. Er hat außerhalb

der Schule ein Sporttagebuch über Trainingsstände geschrieben: „Dabei wurden die aktuellen Zeiten und Blutwerte eingetragen“ (F 1/11).

Der Sinn des Lerntagebuchs liegt für Kevin zum einen im persönlichen Kontakt zur Lehrerin. Dies wurde als primäre Sinnzuschreibung identifiziert.

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?“

Kevin: Hm, also ich finde, für mich einmal der persönliche Kontakt zum Lehrer, den ich sonst vielleicht nicht so vor der Klasse suchen kann, und zum anderen auch, wie gesagt, diese Selbsteinschätzungen und auch die Korrekturen bzw. die Aufgaben, die ich darein mache, die dann auch wirklich korrigiert werden, wie in der Klausur, und dass ich genau weiß halt, wo sind meine Fehler und dann kann ich das genau analysieren und auch verändern. (I 5/17-18)“

Das dialogische Lerntagebuch bietet ihm die Möglichkeit, einen persönlichen Kontakt zu Frau Schuster als Lehrerin aufzubauen, was ihm ansonsten so vor der Klasse nicht möglich wäre. Außerdem kann er sie dadurch besser kennenlernen. Wichtig ist ihm die Exklusivität des Dialogs wie er bereits im Fragebogen anführt: „Ein Weg mit dem Lehrer zu kommunizieren ohne Mitschüler“ (F 1/17).

Ein weiterer – allerdings stets an zweiter Position genannter – Aspekt ist die Reflexion über seine Lernprozesse durch Selbsteinschätzungen und Aufgaben. Er kann seine Fehler mit Hilfe der Lehrerin analysieren und dann auch verändern.

„Es ist halt eine hilfreichere Stellung, um den Lehrer besser kennen zu lernen, um sich vielleicht auch selber dann widerzuspiegeln und das zu ändern, was man halt falsch macht.“ (I 5/38)

Der Dialog mit der Lehrerin ist Kevin sehr wichtig:

„Und das fand ich also sehr, sehr gut, dass man da den Dialog auch mit dem Lehrer dann suchen konnte und halt auch dass man nachher die Möglichkeit hat, es zuhause alleine für sich noch einmal durchzugehen und sich vielleicht auch die Meinung des Lehrer auch selber noch einmal durchlesen zu können. Also das ist bei mir ein sehr, sehr großer wichtiger Standpunkt, den ich da gerne darauf beziehe, dass man halt wirklich den Dialog mit dem Lehrer hat. Man hat ihn zwar schriftlich, aber man weiß, woran man ist, man weiß, was der Lehrer denkt, und man kann versuchen, danach zu korrigieren, was man vielleicht selber falsch einschätzt. Genau.“ (I 5/6)

Bereits im Fragebogen schreibt er, dass für ihn der Austausch mit der Lehrerin eine wichtige Rolle spielt: „Man hat einen aktuellen Stand über

7. Einzelfallanalysen

seine Leistungen, sowie Einträge der Lehrkraft (F 1/19). Dass der Dialog schriftlich ist, ist für ihn zwar eine Einschränkung, aber er erfüllt trotzdem für ihn die Funktion, dass er weiß, was die Lehrerin denkt und woran er ist. Dadurch kann er seine möglicherweise falsche Selbsteinschätzung korrigieren. Kevin fühlt sich durch den Dialog im Lerntagebuch wertgeschätzt und in seiner Persönlichkeit wahrgenommen:

„Ich kannte das auch noch von früher halt, von meiner ehemaligen Schule und da war es also nicht so, da war man völlig auf sich alleine gestellt und dem Lehrer war das eigentlich so ziemlich egal. Der hat seinen Stoff durchgezogen und nicht auf die Persönlichkeit geachtet. Und das ist halt mit dem Lernjournal, finde ich, ist es ganz anders.“ (I 5/38)

Er führt es auf das Lerntagebuch zurück, dass er sich nun nicht auf sich selbst gestellt fühlt und der Lehrerin der Lernerfolg nicht gleichgültig ist. Ihm gefällt sehr gut, dass Frau Schuster im Lerntagebuch keine Korrekturen vornimmt:

„I.: (...) Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?

Kevin: Ja, sehr gerne.

I.: Warum?

Kevin: Zumal es auch nicht auf die Fehler ankommt, d.h. ich kann mich eigentlich frei entfalten. Und dadurch, dass halt der Text, den ich zurückschreibe, nicht korrigiert wird, kann ich halt praktisch meine Englischkenntnisse, so wie ich sie habe, übertragen und ich kann halt auch viel freier schreiben. Das ist das Ganze.

I.: Also, Sie finden es gut, dass die Lehrerin das nicht korrigiert?

Kevin: Ja, genau. Also die Texte jetzt, die persönlich sind, die man halt, jetzt Antworten, Rückantworten auf ihre Einschätzung oder sonst was. So die Aufgaben an sich, die sollten schon korrigiert werden.“ (I 5/27-32)

Er kann sich freier entfalten und freier schreiben. Die persönlichen Einträge im Lerntagebuch grenzt er deutlich von den Aufgaben und Übungen ab, die der sprachlichen Verbesserung dienen und die von der Lehrerin korrigiert werden sollten. Kevin möchte gerne häufiger mit dem Lerntagebuch arbeiten:

„I.: Wie oft schreiben Sie in das Lernjournal?

Kevin: Also die Frau Schuster war jetzt leider eine längere Zeit krank, aber ansonsten war es eigentlich regelmäßig alle ein, zwei Wochen. Was ich nur finde, man sollte es häufiger machen, also nach jeder Stunde. Es ist halt nur halt

ein Nachteil auch für den Lehrer. Er muss es halt bis zur nächsten Stunde durchguckt haben und dann wieder austeilen. Insofern schon ein erhöhter Zeitaufwand dann auch.“ (I 5/9.10)

Er nimmt aber auch einen Perspektivenwechsel vor, indem er zu bedenken gibt, dass dies für den Lehrer mit einem größeren Zeitaufwand verbunden ist. Seinen eigenen erhöhten Zeitaufwand führt er nicht an; er kommt nur indirekt zum Ausdruck: „Es ist halt nur halt ein Nachteil *auch* für den Lehrer“ (Hervorhebung, A.S.). Seiner Ansicht nach ist ein Austausch mit der Lehrerin entstanden und er beklagt nicht, dass sie zu selten Feedback gegeben hat:

„I.: Entsteht ein Austausch mit der Lehrerin?

Kevin: Ja, auf jeden Fall. Zumal auch (...) ja, sie schreibt auch sehr ausführlich und vor allen Dingen man kann sich selber besser einschätzen und das auch gerade vor der Klausur halt, dass man genau weiß, wenn der Lehrer das und das geschrieben hat, da bitte noch mal nachgucken oder da noch mal, was man sich halt noch mal speziell angucken muss.“ (I 5/11-12)

Der Dialog mit der Lehrerin im Lerntagebuch hat für Kevin einen privaten Charakter, weshalb ihm eine Geheimhaltung wichtig ist:

„I.: Wer liest denn die Einträge in Ihrem Lernjournal?

Kevin: Eigentlich nur ich und die Lehrerin, es sei denn, ich würde irgendjemandem sagen: Guck mal drüber oder.

I.: Haben Sie das mal gemacht?

Kevin: Nein, eigentlich nicht.

I.: Hätten Sie da ein Problem mit?

Kevin: Ein Problem nicht, aber es stehen halt auch ein paar persönliche Dinge drin, die ich halt auch nur dem Lehrer ausgetauscht habe und wo ich dann auch ein gewisses Vertrauensverhältnis habe, was auch nicht unterbrochen werden sollte. Und ich denke auch, vielleicht fühlt sie sich ja auch ein bisschen auf den Schlipps getreten, wenn irgendjemand anderes ihre Einschätzungen lesen würde.“ (I 5/21-26)

Im Fragebogen schreibt Kevin, dass er u.a. ganz am Anfang für das Schreiben des Lerntagebuchs Anonymität erwartet hat (F 1/14). Die Exklusivität des Dialogs mit Frau Schuster ist wichtig, da sich ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hat, das durch die Einsichtnahme von anderen Personen in das Lerntagebuch unterbrochen werden würde. Zudem nimmt er wieder die Perspektive der Lehrerin ein, indem er vermutet, dass

7. Einzelfallanalysen

es sie stören könnte, wenn Außenstehende ihre Einschätzungen lesen. Die Verwendung des Wortes „auch“ könnte darauf hinweisen, dass ebenso er selbst sich „auf den Schlipps getreten“ fühlen würde, d.h. er wäre aufgrund des Vertrauensbruches gekränkt.

Im Anschluss an Aufgabe 4 hat Frau Schuster folgenden Eintrag vorgenommen:

„Dear Kevin, well, yes, this is basically the level we are working on now but we've got to improve the present knowledge and competencies. If you say that you feel you are somewhere A2 and B2 I suggest you put extra energy into the A2-B1 competencies. The following questions might help you to analyse your strenghts and weaknesses.

On the whole I have the impression that you can follow the lessons and do the exercises sufficiently well. I do wonder, however, how learning would be more effective for you – by working with Jan and Andreas, by working with somebody else in the class, or by working on your own? What do you think?

Please write back, answering my questions. Thank you!“ (L 5/21-23)

Kevin kommt der direkten Aufforderung nach, zurückzuschreiben und nimmt folgenden Eintrag vor, so dass es hier zu einem Dialog kommt, der über ein Feedback der Lehrerin hinausgeht: Eintrag Schüler – Feedback Lehrerin – Eintrag Schüler.

„Dear Mrs. Schuster,

thank you for your answer and informations about my present knowledge.

Because of this answer from a person who is looking from outside, i realize that i must put more energy into the A2 and B2 competencies. The answer of your questions is that i'm thinking a lot of things.

First i think that i should work more by myself, but if we working in a group, i think the group must be working not one person of the group.

Well, yes, the group of Jan, Andreas and me should be have more concentration, perhaps should i go into another group, but if Jan, Andreas and i are working, the things that we doing are good. So i will try that the concentration of group is getting higher. What do you think about this? – Please write back. Thank you!“ (L 5/26-30)

In seinem Eintrag orientiert er sich am Eintrag von Frau Schuster: Er verwendet eine direkte Anrede, fragt sie nach ihrer Meinung (Frau Schuster: „What do you think?“), Kevin: „What do you think about this?“) und fordert sie zu einer Antwort auf (Frau Schuster: „Please write back, answering my

questions. Thank you!“, Kevin: „Please write back. Thank you!“). Inhaltlich geht er auf den Eintrag der Lehrerin ein, indem er sich zunächst für die Antwort bedankt, dann kurz auf die Arbeit an den Niveaustufen eingeht und schließlich auf die Fragen zur Zusammenarbeit mit Jan und Andreas eingeht. Frau Schuster nimmt allerdings keinen weiteren Eintrag in seinem Lerntagebuch vor.

Zum Zeitpunkt des Fragebogens bezeichnet Kevin das Lerntagebuch als mittelmäßig hilfreich („geht so“) für sein Englischlernen und nennt als Begründung: „Bessere Fehlerkorrektur, Austausch mit dem Lehrer, intensiveres Arbeiten“ (F 1/20). Im Interview spricht Kevin dann davon, dass er die Rückmeldung der Lehrerin hilfreich findet, und zwar „in erhöhtem Maße“ (I 5/14).

„Einmal eine Einschätzung von uns sollten wir schreiben, wo wir uns sehen, in welchem Level halt, da haben wir vorher eine Vorgabe bekommen, was ungefähr diese Level beinhalten. Man sollte halt eine Eigeneinschätzung machen, und sie gab uns danach halt ihre Einschätzung. Das stimmte zwar zum Großteil überein, aber sie hat halt auch noch gesagt, ja wie unser Arbeitsstil auch ist, inwiefern wir uns vielleicht mit der Gruppe zusammentun sollten oder das eher explizit lernen und das fand ich schon gut, dass das dann so aufgegliedert worden ist.“ (I 5/16)

Ihm hat gefallen, dass die Lehrerin darüber hinaus individuelle Ratschläge gegeben hat. Die Fremdeinschätzung von Frau Schuster hat seine Selbsteinschätzung größtenteils bestätigt. Kevin ist der Ansicht, dass das Lerntagebuch sein Englischlernen beeinflusst:

„I.: Hat das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Kevin: Ja, es ist klar, auf der einen Seite hat man zwar die Bestätigung, was man machen soll, aber es fehlt einem immer noch so der letzte Anstoß, dass man auch selber etwas zuhause macht. Und das ist halt auf der einen Seite schön und hilfreich, aber man muss selber auch noch etwas machen. Und einen Einfluss insofern schon halt, weil man vielleicht auch dadurch einen gewissen Druck aufbauen kann, dass man halt was machen muss.(...) Und den hat man vielleicht sonst nicht, wenn man das Lernjournal nicht hätte, dann wäre es halt so, dass man sich diesen Druck selber aufbauen müsste, ansonsten merkt man spätestens in der Klausur, was halt fehlt.“ (I 5/19-20)

Er bezeichnet die Tipps, wie er weiterarbeiten kann als „Bestätigung, was man machen soll“. Dies bedeutet, dass er dies eigentlich selbst weiß. Der entscheidende Beitrag der Lehrerin ist der Anstoß bzw. der Druck, dies

7. Einzelfallanalysen

umzusetzen. Diesen Druck müsste er ansonsten selbst aufbauen. Das dialogische Lerntagebuch motiviert ihn somit, zuhause selbst weiterzuarbeiten. Andererseits übernimmt die Lehrerin damit ein Stück weit auch die Verantwortung für das Englischlernen von Kevin. Die Frage, ob er gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lerntagebuch führen möchte, bejaht Kevin ohne Einschränkung. Im Lerntagebuch begründet er dies folgendermaßen:

„Yes, because this journal is good to have an Dialog with my teacher. The idea of this journal is very good, but we should use it more time. I think the meaning (opinion) of the class is very different, but for myself it's very helpful. Because of this journal i know where my mistakes are.“ (L 5/71)

Kevin möchte allerdings häufiger und kontinuierlicher mit dem Lerntagebuch arbeiten und wünscht sich ausführlichere Dialoge:

„I.: Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

Kevin: Hm (...) puh. Was heißt Verbesserungsvorschläge? Ja, wie gesagt die Aufgaben halt und dann die persönlichen Einschätzungen, die meiner Meinung nach sehr wichtig sind (...) und vielleicht ausführlichere Dialoge mit dem Lehrer noch. Ja.

I.: Was heißt das? Dass die Lehrerin öfter rein schreibt, oder dass Sie öfter rein schreiben?

Kevin: Ja, dass man es halt wöchentlich macht, wöchentlich oder alle zwei Wochen. Dass es halt einen geregelten Unterricht. Ich meine, wir haben jetzt hier zwar nur einen Tag immer Schule, aber wenn ich jetzt an den früheren Englischunterricht denke, dann wäre es schon sinnvoller gewesen, dass man halt einmal in der Woche wirklich eine halbe Stunde sich Zeit oder den Schülern Zeit gibt eine Einschätzung zu schreiben oder es auch zuhause noch weitermachen lässt und die Lehrerin dann bis zur nächsten Woche irgendwas zurückgibt oder meinetwegen auch jetzt schon früher gibt. Dass man halt einen festen Tag, eine feste Stunde vereinbart.“ (I 5/39-42).

Er hätte gerne mehr Zeit für die Einträge und die Möglichkeit, zuhause weiterzuschreiben. Ferner sollte es feste Regeln geben. So schlägt er vor, dass die Lehrerin das Lerntagebuch bis zur folgenden Woche zurückgibt oder auch schon früher. Durch eine solche Vereinbarung könnte er sich sicherstellen, dass er auch wirklich ein Feedback von Frau Schuster erhält. Im Fragebogen kritisiert Kevin indirekt die Rolle der Lehrerin als Leistungsbewerterin und Dialogpartnerin, indem er vorschlägt: „Es wäre

besser wenn es von einer unabhängigen Lehrkraft geführt würde, da der eigene Lehrer sonst von Fehlern voreingenommen sein könnte“ (F 1/18). Im Interview kommt er darauf nicht mehr zu sprechen. Möglicherweise hat sich in der Zwischenzeit Vertrauen zu Frau Schuster aufgebaut, so dass ihm das zum späteren Zeitpunkt nicht mehr so wichtig erscheint.

Wenn Kevin darüber spricht, was er sich in Zukunft für seinen Englischunterricht wünscht, wird deutlich, dass ihm generell an einem individuellen Vorgehen gelegen ist und ihm persönliche Kontakte (auch bei seiner späteren Tätigkeit in der Bank) wichtig sind:

„I.: Was wünschen Sie sich in Zukunft für Ihren Englischunterricht?

Kevin: Was ich mir wünsche? Nicht so viel aus dem Buch arbeiten.

I.: Aha, sondern?

Kevin: Weil das Buch gibt halt die Marschroute vor und auch das Level. Sondern mehr, ich sag mal, ja nicht Gruppenarbeit sondern, freier Arbeiten einfach. Dass man nicht diese vorgemusterten Aufgaben gibt, sondern vielleicht auch persönlichere Aufgaben, die sich mehr auch speziell bei uns auf den Bankenbereich beziehen. Dass man dann auch, ja auch vielleicht eigene Erfahrungen mit einbringen kann. Und so ist es halt immer der gleiche Stil: Beschreiben Sie die Broschüre, was können Sie daraus lesen. Diese Interpretation halt immer. Genau. Sondern mehr, bei uns ist ja eigentlich wichtig so dieser Kundenkontakt halt. Dass man da mehr drauf eingeht. Wie z.B. mit dem KMK jetzt, mit diesem persönlichen Beratungsgespräch und so. Das fand ich also viel hilfreicher jetzt, als wenn man das in Textform. Weil die Textform bringt mir ja nachher nichts. Wenn ich meine Formulare kenne zwar schon. Aber wenn ich mit dem Kunde da sitze und muss mich mit ihm über eine Anlage unterhalten, dann brauche ich eigentlich eine Wortgewandtheit und keine schriftlichen Sachen. Genau.“ (I 5/47-51)

7. 1. 6. Andreas – „man kann dann genau seine Defizite halt besser erkennen und auch abstecken“

Andreas ist 21 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Er mag Englisch sowohl als Sprache („weil sie in der globalisierten Welt immer wichtiger wird“, F 2/1) als auch als schulisches Unterrichtsfach gern („Man kann Erlerntes auffrischen und Spezielles dazu lernen“, F 2/2). Englischkenntnisse hält Andreas für wichtig

7. Einzelfallanalysen

und ist mit seinen eigenen Kenntnissen mittelmäßig zufrieden: „Schriftlich gut, mündlich ausbaufähig“ (F 2/4). Während er sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Im Fach Deutsch hatte er im letzten Zeugnis 10 Punkte, im Fach Englisch 6 Punkte. Er beschreibt sich als eher nachdenklichen Menschen und hat zuvor noch nie eine Art von Tagebuch geführt.

Andreas verortet den Sinn des Lerntagebuchs im besseren Erkennen und Abstecken von Defiziten im Englischen:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?“

Andreas: Also, ich denke, man kann dann genau seine Defizite halt besser erkennen und auch abstecken, sonst lernt man immer ins Blaue hinein und weiß dann, vielleicht war es das gar nicht, und da kann man sich dann halt spezialisieren auf Sachen, wie ich halt eben schon gesagt hab; der eine hat es halt mit dem Wortschatz, der andere mit der Grammatik, der andere ja überhaupt mit dem Schreiben, mit dem Inhalt und dann kann man sich halt genau irgendwie. Ich denke mal, der Lehrer wird es am besten wissen. Da kann man sich dann ganz gut darauf spezialisieren.“ (I 6/22-23)

Ohne das Lerntagebuch lernt er „ins Blaue hinein“, das heißt planlos, ohne klares Ziel, ins Nebelhafte. Es kann sein, dass er das Ziel verfehlt. Durch das Lerntagebuch ist es ihm möglich, an seinen individuellen Defiziten zu arbeiten. Die Identifizierung des Problembereichs sollte dabei von der Lehrperson kommen: „Ich denke mal, der Lehrer wird es am besten wissen“ (I 6/23).

Andreas findet es anstrengend und lästig, ins Lerntagebuch zu schreiben.

„I.: Welche Erfahrungen haben denn Ihre Mitschüler mit dem Lernjournal gemacht?“

Andreas: Hm (...) Ich denke, die gleichen wie ich. Manchmal eher so ein bisschen, ja (...), wenn Verbesserungsvorschläge von ihr kamen, dann hat man halt auch schon gehört, ja ist in Ordnung, was sie schreibt, aber eigentlich war es immer ein bisschen hindernd da reinzuschreiben.

I.: Was heißt das?

Andreas: Ja, halt man muss sich immer so möglichst anstrengen oder so was. Man möchte ja nicht so auffallen, wenn man dann irgendwie eine Hausaufgabe hat und man hat das Glück und die Lehrerin guckt nicht drüber, dann ist alles in Ordnung. Aber da kommt man nicht drum rum, dass sie es liest, da muss man

sich schon einmal bisschen länger hinsetzen. Ist vielleicht auch nicht verkehrt manchmal.“ (I 6, 40-43)

„I.: Schreiben Sie denn gerne in das Lernjournal?

Andreas: Nein. (lacht) Es ist halt schon ein bisschen umständlich. Früher waren in Englisch Hausaufgaben, und da hat man dann schnell etwas geschrieben und in den Ordner geheftet, und da, weil halt der Zwang da ist, dass sie es auf jeden Fall durchguckt, da muss man sich halt dann schon mal, ja (...) um eine gute Benotung zu bekommen, muss man sich schon ein bisschen reinhängen. Manchmal ist es auch so ein bisschen blöd, was dann zurückkommt.“ (I 6/32-33)

Auch im Fragebogen antwortet er auf die Frage, was ihm an der Arbeit mit den Lerntagebüchern nicht gefällt: „Manchmal zu zeitintensiv“ (F 2/18). Im Gegensatz zu den Hausaufgaben liest Frau Schuster auf jeden Fall die Einträge in das Lerntagebuch. Dadurch steht Andreas unter dem Druck, sich Mühe damit zu geben. Er will eine gute Benotung erhalten und nicht auffallen, sondern einen guten Eindruck machen: „Ich wiederhole mich halt öfters mal, damit es etwas länger aussieht oder so. (lacht)“ (I 6/37). Dies weist darauf hin, dass er in der Lehrerin vorrangig die Bewerterin seiner Leistungen sieht und sein Verhalten danach ausrichtet. Obwohl die Einträge ins Lerntagebuch nicht so oft vorgenommen wurden und unregelmäßig waren, ist er der Ansicht, dass ein Austausch mit der Lehrerin entsteht:

„I.: Entsteht denn da ein Austausch mit der Lehrerin?

Andreas: Ja, auf jeden Fall, denke ich schon. Weil sie kann es einem genau mitteilen was halt, man muss es nicht im Unterricht sagen. Vielen ist es vielleicht peinlich, wenn man ihnen sagt, das ist das, was du noch nicht kannst, da steht es drin, das weiß dann jeder für sich alleine dann. Da kann man sich dann halt auch daheim gezielt darauf vorbereiten sozusagen. Wenn es heißt, der Wortschatz ist zu klein, dann muss man halt Wörter lernen. Das steht halt alles genau da drin.“ (I 6/16-17)

Bereits im Fragebogen schreibt er, dass der Austausch mit der Lehrerin eine wichtige Rolle für ihn spielt: „Man hat eine Kontrolle über seine Leistungen auch schon zwischendurch, nicht nur zu Stichtagen“ (F 2/19). Da er den Sinn des Lerntagebuchs im Erkennen von Defiziten verortet, ist es wichtig, dass dies nicht vor der ganzen Klasse besprochen wird. Vor den Klassenkameraden könnte das peinlich sein. Eine Geheimhaltung des

7. Einzelfallanalysen

Lerntagebuchs ist ihm aber dennoch nach eigener Aussage nicht wichtig: „I.:

Das ist für Sie nicht so geheim oder so?,

Andreas: Nein, da habe ich gar kein Problem. (I 6/30-31).

Frau Schuster hat folgendes Feedback in das Lerntagebuch nach Aufgabe 4 eingetragen:

„Dear Andreas, you will find that I added quite a few corrections to your mediation – it was only afterwards that I read your lines so i wasn't aware then that you had intended just to give a general idea of the text when translating it into German. So nothing to worry about! If you like, just take it as recommendations for a closer approach.

As it seems, on the whole you seem to be quite happy with the work we do in class, you feel you can cope quite easily so far – and you have expressed the intention to leave level B1 and reach B2. Also you made the point in the beginning that you wanted to pick up “banking English” for your professional future. Do you feel you are successful with this?

Also I'd like to know: is it easier for you to improve your English when working in a group / in pairs (which you like to do) or if you are working on your own?

I am looking forward to your answer!“ (L 6, 27-30)

Andreas antwortet auf den Eintrag der Lehrerin nicht, so dass kein Dialog zustande kommt.

Während Andreas im Fragebogen angibt, dass er das Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen findet („Selbstkontrolle! Man sieht wo Schwächen sind und kann selbst nacharbeiten“, F 2/20), hat sich dies einige Monate später zum Zeitpunkt des Interviews geändert. Andreas denkt nun, dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf sein Englischlernen hat:

„I.: Hat das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Andreas: (...) Ich glaube (...), daher dass ich jetzt schon 13 Jahre immer nach demselben Schema gelernt habe oder 14 Jahre, wird sich da nichts dran ändern. Aber man guckt halt schon mal rein, denke ich. Also ich finde es jetzt nicht verkehrt, dass man es macht.“ (I 6/24-25)

Er würde aber weiterhin ein Lerntagebuch führen, wenn der Austausch funktionieren würde:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin ein Lernjournal führen?

Andreas: Ja, da sind wir wieder bei dem Punkt. Wenn das so weitergelaufen wäre. Also, ich hatte nie ein Problem mit dem Lernjournal. Ich fand es ganz gut, weil ich Englisch auch ganz gut finde. Eigentlich. Ich denke, man kann ganz gut damit lernen. Also, ich denke, man sollte so etwas schon machen, in vereinfachter Form finde ich, nicht so, weil die Wege immer sehr lange waren.

Es hat manchmal so zwei bis drei Wochen gedauert, bis man es zurückhatte und dann hat man halt in der Zwischenzeit wieder etwas anderes gemacht, was man dann halt auf einen Zettel geschrieben hat und abgegeben hat, was man nachträglich noch reinlegen musste. Und das wäre halt besser, wenn es gut funktionieren würde.“ (I 6/44-45)

„I.: Sind Sie zufrieden, wie das, wie Sie ihr Lernjournal bisher geführt haben?

Andreas: Ja, es ist wie gesagt nicht so arg viel drin, ich denke, wenn man es so weitergemacht hätte, wäre das eine gute Sache gewesen, auf jeden Fall. Aber so wie es halt jetzt gelaufen ist, da waren halt ein paar Gründe, das wäre mit Sicherheit anders gelaufen normalerweise, aber vom jetzigen Stand her finde ich es jetzt sinnlos, weil es halt keinen Sinn mehr, aber wenn es halt so geführt werden würde wie es geführt werden sollte, dann wäre es auf jeden Fall in Ordnung gewesen, denke ich.“ (I 6/38-39)

Ja, also ich glaube, sie hat zwei Mal rein geschrieben oder drei Mal und dann ist es eigentlich, also wenn das funktioniert, dass das hin und her geht, ist es vielleicht gar keine schlechte Idee. Aber es muss halt funktionieren.“ (I 6/15)

Seine Äußerung im Lerntagebuch zu Aufgabe 7.1 geht in die gleiche Richtung:

„No, not really. Because I think a journal has to work from both sides, teacher and pupils. It has to be actual all the time. If there are more than one week correction-time, i think it hasn't got a sense.

But i think a journal isn't a bad idea for learning! But it has to work!“ (L 6/61-62)

Andreas kann keine klare Antwort geben, weil er auf der einen Seite das Konzept des Lerntagebuchs („wie es geführt werden sollte“) gut findet, und zwar weil er Englisch mag und weil man damit ganz gut lernen kann. Auf der anderen Seite hat aber die Durchführung nicht funktioniert, das heißt es hat zu lange gedauert, bis Frau Schuster das Lerntagebuch zurückgegeben hatte. Zum Gelingen würden aus der Sicht von Andreas kürzere Feedbacks der Lehrerin beitragen:

„I.: Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

Andreas: Ja, also sie hat halt immer ziemlich lange Statements reingeschrieben. Ich finde, es würde reichen, wenn man so, gut, es kommt halt immer darauf an, was halt die Mängel sind, wenn da wirklich alles nicht so gut ist, dass dann da bisschen was längeres steht, das ist schon klar, aber es ist halt einfacher, finde ich, wenn da kurz und bündig drin steht, das und das ist nicht so gut, das kann man besser machen, und dann ist auch das Journal schneller wieder da, finde ich. Also, das muss reibungslos immer hin und her gehen, das finde ich, ist wichtig.“ (I 6/46-47).

7. Einzelfallanalysen

Solche kürzeren Rückmeldungen der Lehrerin hätten seines Erachtens auch den Vorteil, dass die Lehrerin das Lerntagebuch dann schneller zurückgeben könnte. Somit würde die Arbeit mit dem Lerntagebuch besser funktionieren. Des Weiteren fände er es besser, wenn das Lerntagebuch aus einem Schnellhefter bestünde.

„I.: Haben wir noch etwas vergessen anzusprechen, was Sie gerne noch erwähnen würden?

Andreas: Vielleicht, also mir fällt ein, ich hatte eben gesagt, dass es manchmal so war, dass man halt Blätter hatte, die man noch einheften musste. Also ich fände es besser, wenn es ein Ordner wäre, wo man einfach immer die Blätter einheftet. So ein Heft ist halt immer, also wenn etwas dazwischenkommt, dann hat man das Problem, man bekommt es nicht mehr dazwischen, man muss es einheften, einkleben, das ist Quatsch. Einfach ein Schnellhefter oder so etwas und dann einfach linierte oder karierte Blätter immer zum Draufheften, wenn irgendwas dazwischenkommt, kann man es dann in die richtige Reihenfolge bringen. Das wäre mir jetzt spontan eingefallen.“ (I 6/52-53)

Dieser Vorschlag von Andreas zielt auf eine Art Schadensbegrenzung. Wenn es der Lehrerin nicht gelingen sollte, das Lerntagebuch rechtzeitig zurückzugeben, muss er den neuen Eintrag einkleben oder dranheften. Bei einem Schnellhefter könnte er das Blatt auf einfache Weise auch noch später an der chronologisch richtigen Stelle einheften. Die Blätter sollten liniert oder kariert sein und nicht unliniert wie in dem von Frau Schuster verwendeten Lerntagebuch.

7. 1. 7. Sophie – „dass man die Entwicklung, die man am Ende des Unterrichts macht, sieht“

Sophie ist 21 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch, Französisch und Latein. Auffällig war, dass sie während des Interviews leise sprach. Sowohl Englisch als Sprache als auch als Unterrichtsfach mag Sophie nicht so gern, was sie hauptsächlich auf bisherige schlechte Erfahrungen zurückführt: „Auf Grund schlechter Noten auf vorhergehender Schule; kann nicht gut sprechen; passende Wörter fallen mir nur sehr schwer ein“ (F 9/1); „Es wird wenig freigesprochen (gut für mich), es werden zu

viele uninteressante Themen u. Texte besprochen; Spannendes im Unterricht fehlt“ (F 9/2). Sie hält aber Englischkenntnisse für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig: „Wenn man an der Bank aufsteigen möchte oder noch studieren möchte, ist Englisch eine sehr wichtige Voraussetzung“ (F 9/3). Sophie ist nicht so zufrieden mit ihren momentanen Englischkenntnissen: „könnte besser sein, besonders das freie formulieren/sprechen (Referate auf Englisch halten)“ (F 9/4). Während sie sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Nach ihren Angaben hatte sie im letzten Zeugnis im Fach Deutsch 10/11 Punkte und im Fach Englisch 7/8 Punkte. Sie beschreibt sich als eher nachdenklichen Menschen und hat zuvor noch nie eine Art von Tagebuch geführt.

Der Sinn des Lerntagebuchs liegt für Sophie im Erkennen der eigenen Entwicklung:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals?“

Sophie: Es hat eigentlich den Sinn, dass man die Entwicklung, die man am Ende des Unterrichts macht, sieht, dass man sieht, was man gelernt hat, ob man weitergekommen ist, ob man was dazugelernt hat für sich persönlich. Ja.“ (I 7/26-27).

Die Verwendung des Wortes „eigentlich“ zeigt an, dass dies für sie der Sinn des grundlegenden Konzepts ist, dieser aber, so wie die Arbeit mit dem Lerntagebuch verlaufen ist, nicht erfüllt werden konnte. Im Fragebogen zeigt sie aber auch auf, dass damit zu Beginn der Arbeit mit dem Lerntagebuch Befürchtungen verbunden waren: „Schwächen und Stärken werden dem Lehrkörper bewusst aufgezeigt / Offenlegung von Erfolgen; man offenbart sich dem Lehrer; nicht jeder ist vielleicht damit einverstanden“ (F 9/15).

Mit der Lehrerin ist aus ihrer Sicht kein Austausch entstanden, weil die Lehrerin nur einmal zurückgeschrieben hat, Sophie sich aber nach jedem ihrer Einträge ein Feedback gewünscht hätte.

„I.: Entsteht da ein Austausch mit der Lehrerin?“

7. Einzelfallanalysen

Sophie: Eigentlich nicht. Ich hätte mir gewünscht, dass sie jedes Mal zurückschreibt, wenn wir irgendwas reingeschrieben haben, aber es war nur ein einziges Mal und das fand ich ein bisschen schade. Da hätte vielleicht noch ein bisschen mehr zurückkommen müssen.“ (I 7/20-21)

„I.: Welche Punkte sind für Sie wichtig beim Lernjournal?

Sophie: Dass auch immer zurückgeschrieben wird von der Lehrerin, dass auch etwas zurückkommt; Anregungen, Ergänzungen, was kann man besser machen im Unterricht. Ja.“ (I 7/56-57)

Von den Rückmeldungen der Lehrerin erhofft sie sich Anregungen und Hinweise, was sie im Unterricht besser machen kann sowie eine Einschätzung: „Man bekommt Rückmeldung des Lehrers, wie er einen persönlich im Unterricht sieht und ob er mit der eigenen Meinung d. Schülers übereinstimmt“ (F 9/19). Sophie hat Probleme, die Einträge ins Lerntagebuch auf Englisch zu verfassen:

„I.: (...) Fällt es Ihnen schwer auf Englisch zu schreiben?

Sophie: Ja sehr, weil wie gesagt, ich bin nicht so die Eins in Englisch, deswegen fällt es mir immer schon schwer, die passenden Wörter zu finden, dass das alles passt.

I.: Und die Antwort von der Lehrerin, die verstehen Sie aber?

Sophie: Ja, die hab ich schon verstanden. Bisschen nachdenken, aber doch, das geht. Konnte ich mir so übersetzen.“

Es fällt ihr schwer, die passenden Wörter zu finden, und der Zeitdruck belastet sie:

„I.: Und (...) antworten Sie gerne auf die Fragen der Lehrerin?

Sophie: Ja, geht so. Ich bin im Englischen nicht gerade so gut, deswegen finde ich es schwer, die Fragen zu beantworten, ja, weil viele Wörter fallen einem dann nicht so gleich ein, und ist ja alles so unter Zeitdruck, weil nur noch die letzten 15 Minuten oder so. Und das sind schon immer viele Fragen zu beantworten.

I.: Und, Sie haben nicht die Möglichkeit noch länger zu schreiben, sondern?

Sophie: Doch schon, aber dann soll man das Heft schon in der Pause dann halt abgeben, und die Pause will man nicht unbedingt noch dazu weiterbenutzen und soll nicht mit nach Hause genommen werden, also es soll schon in der Stunde beantwortet werden alles.“ (I 7/14-17)

Eine Geheimhaltung des Lerntagebuchs ist Sophie nicht wichtig: „Weil so persönlich ist das auch nicht, dass das jetzt keiner lesen dürfte“ (I 7/35).

Frau Schuster hat folgendes Feedback in das Lerntagebuch nach Aufgabe 4 eingetragen:

„Dear Sophie,

I am glad to read that you yourself have the feeling you can cope well with the lessons and the exercises. Like in Melanie's case I do wonder a little if you are not wasting your time with the exercises. In what way do you feel they are improving your English instead of repeating what you already know, anyway? Speaking in front of people and being flexible in various situations is, of course, one of our main learning aims this year so I am afraid you can't escape...!!!

Is there any topic outside the school book we are using which you would like to work on to show your talents more clearly?

I am looking forward to your answer". (L 7/25-28)

Sophie antwortet darauf nicht. Ihr hat das Feedback der Lehrerin nicht geholfen:

„Also, sie hat jetzt nur ein einziges Mal zurückgeschrieben, ein bisschen längerer Text. Es hat mich aber persönlich nicht so viel weitergebracht. Weil sie streicht ja jetzt auch keine Fehler oder irgendwas an, und man weiß nicht, ob es in Ordnung war, was man geschrieben hat. So viel bringt es eigentlich nicht.“ (I 7/19)

Das Feedback kam für sie viel zu selten, denn sie benötigt es, weil sie sonst nicht weiß, ob das, was sie schreibt, richtig ist: „weil wenn nicht zurückgeschrieben wird, kann ich viel reinschreiben. Ob das jetzt so stimmt, ist dann die Frage“ (I 7/29). Das Lerntagebuch hat keinen Einfluss auf ihr Englischlernen: „Nein. Also bisher hat es mir noch nicht sehr weitergeholfen, hat auch keinen Einfluss“ (I 7/31). Ähnliches schreibt sie bereits im Fragebogen: „Unterrichtszeit, die wichtig ist, wird für das Lernjournal verschwendet; bringt mir nichts, kann keine Erfolge daraus ersehen“ (F 2/20). Sie hat daher einen schlechten Eindruck vom dialogischen Lerntagebuch: „bringt mir persönlich nichts; zu wenige Male rein geschrieben; bisher noch keine Erfolge sichtbar“ (F 9/16). Sophie würde deshalb das Lerntagebuch im Englischunterricht nicht weiterführen:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lernjournal führen?

Sophie: Da ich keinen Sinn irgendwie, ich sehe keine Entwicklungen darin, deswegen bringt es eigentlich nichts, wenn man da weiter dann noch reinschreiben würde, weil wenn man keine Entwicklung sieht und es hat keinen Sinn, dann bringt es eigentlich nichts.“ (I 7/46-47)

7. Einzelfallanalysen

Dies notiert sie auch im Lerntagebuch und fügt hinzu, dass sie im Englischunterricht lieber über wichtigere Themen sprechen oder mit dem Lehrbuch arbeiten würde:

„No, I am not motivated because for me the journal has no sense. It would be better if we talked about more important topics in class or worked with our book.“ (L 7/82)

Sophie benötigt mehr Zeit, um in das Lerntagebuch zu schreiben:

„I.: Und (...) antworten Sie gerne auf die Fragen der Lehrerin?

Sophie: Ja, geht so. Ich bin im Englischen nicht gerade so gut, deswegen finde ich es schwer, die Fragen zu beantworten, ja, weil viele Wörter fallen einem dann nicht so gleich ein, und ist ja alles so unter Zeitdruck, weil nur noch die letzten 15 Minuten oder so. Und das sind schon immer viele Fragen zu beantworten.“ (I 7/14-15)

Profitieren könnte sie vom Lerntagebuch, wenn die Lehrerin auf jeden Eintrag antworten und eine Fehlerkorrektur durchführen würde:

„I.: Hätten Sie Verbesserungsvorschläge für die Lehrerin?

Sophie: Ja, auf jeden Fall, dass sie immer, wenn wir etwas reingeschrieben haben, auch zurückschreiben sollte; dann vielleicht noch korrigieren, was man falsch geschrieben hat. Das bringt einen ja dann auch persönlich weiter, weil man weiß, ah, da hat man Fehler gemacht, das kann man das nächste Mal wieder besser machen.“ (I 7/48-49)

Wenn die Lerntagebucharbeit so ablaufen würde, dann könnte sie darin auch einen Sinn sehen und ihre Entwicklung erkennen:

„I.: Wenn das so stattfinden würde, denken Sie, dass Sie dann da für sich eher einen Sinn drin sehen würden?

Sophie: Ja, ich denke schon, weil dann sehe ich vielleicht, dass ich doch irgendwelche Entwicklungen gemacht habe. So einmal zurückgeschrieben kann ich noch keine Schlüsse daraus ziehen, aber wenn da mehrmals zurückgeschrieben worden ist und etwas angestrichen worden ist, dann sehe ich vielleicht auch meine weiteren Entwicklungen; dass ich irgendetwas jetzt verbessert habe bei mir im Englischunterricht und dann würde es vielleicht auch einen Sinn ergeben.“ (I 7/50-51)

„I.: Würden Sie die Arbeit mit einem Lernjournal anderen Schülern, anderen Lehrern empfehlen?

Sophie: Das ist eine schwierige Frage. Kommt halt darauf an, ob die auch zurückschreiben, ob das ordentlich geführt wird und alles. Wenn das so ist, wie es sein sollte, dann wäre es vielleicht schon eine gute Idee, aber wenn das nicht ordentlich geführt wird und auch nicht immer zurückgeschrieben wird, dann hat es eher weniger Sinn. Das kommt eben darauf an. Das muss man abwägen.“ (I 7/54-55)

7. 1. 8. Nicole – „Mich hat es eigentlich immer nur gestört, wenn wir da reinschreiben sollten, weil ich habe eigentlich keinen Sinn darin gesehen“
Nicole ist 20 Jahre alt und hat Fachhochschulreife (FOS). Ihre Muttersprache ist Polnisch. Als Fremdsprachen nennt sie Englisch und Französisch. Die englische Sprache mag sie gern, weil sie nützlich ist: „Wenn man die englische Sprache beherrscht, kann man im Ausland viel besser andere Menschen kennen lernen / mit ihnen in Kontakt treten, so dass man sich dann auch wohler fühlt bzw. ‚sicherer‘“ (F 11/1). Bei der Frage, ob sie Englisch als schulisches Unterrichtsfach mag, kreuzt sie sowohl „geht so“ als auch „nicht so gern“ an: „Weil ich die englische Sprache nicht besonders gut beherrsche – und ich Probleme in dem Fach habe“ (F 11/2). Sie hält Englischkenntnisse für mittelmäßig wichtig: „Es ist natürlich vorteilhaft, wenn man englisch sprechen kann. Doch die meisten meiner Kollegen können KEIN Englisch und sie sind trotzdem erfolgreich!!!!“ (F 11/3).
Nicole ist mit ihren Englischkenntnissen nicht so zufrieden:

„Ich habe schon einige Zeit lang keine englische mehr gesprochen... dadurch auch vieles wieder vergessen! Außerdem kann ich mir Vokabeln so schlecht merken (ich kann sie bis zum Vokabeltest und dann vergesse ich wieder alles!!)“
(F 11/4).

Während sie sich in ihrer Muttersprache gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Sie gibt an, dass sie sowohl in Deutsch als auch in Englisch im letzten Zeugnis die Note 2 hatte, wobei sie handschriftlich hinzufügt: „> momentan bin ich schlechter“ (F 11/6). Zuvor hat sie noch nie eine Art von Tagebuch geführt. Nicole tut sich sehr schwer damit, dem Lerntagebuch einen Sinn zuzuschreiben:

„I.: (...) Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals? (...) Was glauben Sie?“

Nicole: Welchen Sinn?

I.: Ja.

7. Einzelfallanalysen

Nicole: Am Anfang habe ich mir das so erklärt, dass die Frau Schuster vielleicht unsere Sprachkenntnisse bisschen erfragen will, dass man vielleicht auch Fragen bekommt, die eigentlich nichts mit dem Unterricht zu tun haben oder nicht viel. Aber ich denke mal auch, dass es irgendwie psychologische Hintergedanken sind, oder? [I.: Können Sie das noch ein bisschen näher erklären?] Mhm, wie kann ich das denn jetzt sagen? Das ist eine schwere Frage. Ich habe mich darüber irgendwie noch gar nicht mit auseinandergesetzt, hat mich eigentlich weniger interessiert. (...) Mhm (...) Ich habe halt reingeschrieben, weil Frau Schuster das so wollte und nicht, weil ich es wollte oder so. Also, ich fand es nie gut irgendwie. Mich hat es eigentlich immer nur gestört, wenn wir da reinschreiben sollten, weil ich habe eigentlich keinen Sinn darin gesehen. Das ist schwer zu erklären.

I.: Und was denken Sie, warum Frau Schuster das einsetzt?

Nicole: Ja, einfach mal zu wissen, wie (...) was wir von ihrem Unterricht vielleicht halten. Vielleicht auch für sich, damit es ihr halt einfacher fällt Unterricht zu halten und halt unsere Stellungnahme dazu zu lesen.“ (I 8/25-30)

Sie hat zunächst gedacht, dass die Lehrerin die Sprachkenntnisse der Schüler erfragen will. Da sie davon spricht, dass sie sich das „am Anfang“ so erklärt hat, hat sie diese Erklärung inzwischen wohl fallen gelassen. Im Fragebogen schreibt sie, dass sie ganz am Anfang folgende Erwartung für das Schreiben des Lerntagebuchs im Englischunterricht hatte: „Ich habe gedacht, dass ich dadurch vielleicht besser mit der Sprache umgehen kann!“ (F 11/14). Aber auch davon ist im späteren Interview keine Rede mehr. Nicole vermutet psychologische Hintergedanken von Frau Schuster. Das heißt, sie denkt, dass es verborgene Absichten gibt und etwas damit erreicht werden soll, was aber nicht offen ausgesprochen wird. Mit dem Zusatz „oder?“ möchte sie eine Stellungnahme der Interviewerin auf ihre Vermutung. Auf die Gegenfrage der Interviewerin antwortet sie nicht und meint, dass sie bisher noch nicht über den Sinn des Lerntagebuchs nachgedacht hat, weil es sie nicht interessiert hat und sie nicht aus eigenem Antrieb dort Eintragungen vornimmt, sondern weil Frau Schuster dies möchte. Sie selbst sieht keinen Sinn im Lerntagebuch. Auf nochmalige Nachfrage antwortet sie dann, dass Frau Schuster möglicherweise wissen möchte, was die Schüler von ihrem Unterricht halten und ihr durch die Einträge das Unterrichten erleichtert wird. Insgesamt steht bei Nicole jedoch zum Zeitpunkte des Interviews die

Sinnlosigkeit des Lerntagebuchs im Vordergrund. Im Fragebogen ist dies noch nicht der Fall. Zu diesem frühen Zeitpunkt kreuzt sie „hilfreich“ an und gibt folgende Begründung: „Ja dadurch kann sie uns besser einschätzen und sehen wo unsere Stärken/Schwächen liegen“ (F 11/20).

Nicole gibt an, dass nur sie in das Lerntagebuch eingetragen hat, und tatsächlich findet sich in ihrem Lerntagebuch kein Eintrag von Frau Schuster. Von Nicole gibt es Einträge zu den Aufgaben 1-3 und 6-7. Im Fragebogen schreibt sie, dass sie den Austausch mit der Lehrerin mittelmäßig wichtig findet: „Es ist schon wichtig, dass die Lehrer uns besser kennenlernen und wissen was wir können bzw. nicht können und uns schwerfällt!“ (F 11/19). Sie hat sprachliche Schwierigkeiten im Englischen und findet gut, dass sie bei Bedarf auch auf Deutsch ins Lerntagebuch eintragen kann:

„I.: Und sprachlich? Haben Sie auf Englisch reingeschrieben?

Nicole: Ja, das schon, nur ja ich hatte davor auch, glaube ich, zwei Jahre kein Englisch, (...) obwohl das eigentlich nur zwei Jahre sind, aber man merkt das schon, dass da eine Lücke dann wieder ist, von Vokabeln her und man versucht sich dann eigentlich so einfach wie möglich auszudrücken, aber da fehlen halt die Vokabeln und es war eigentlich schon schwer, ich hätte es eigentlich lieber auf Deutsch gemacht. Das, ja (...).“ (I 8/57-58)

„Nicole: Was ich eigentlich gut fand, also Frau Schuster meinte auch immer, wenn einem die Worte nicht so einfallen, dann kann man sie auch auf Deutsch schreiben. Also das fand ich dann schon ziemlich gut, wenn einem wirklich keine Vokabel einfällt, fand ich es schon ganz gut, dass sie uns auch die Möglichkeit gegeben hat, dass auch auf Deutsch zu machen. Das war eigentlich so der Punkt wo ich dachte, gut.

I.: Haben Sie das dann auch wahrgenommen?

Nicole: Schon, ja, mal so und mal so habe ich da reingeschrieben.“ (I8/66-68)

Eine Geheimhaltung des Lerntagebuchs ist Nicole nicht wichtig: „Also ich habe es von mir aus niemandem gezeigt. Ich wüsste jetzt aber nicht, wen das interessieren würde“ (I 8/48). Probleme bereiten ihr auch die Fragen von Frau Schuster:

„I.: Hatten Sie Schwierigkeiten?

Nicole: Am Anfang ganz groß, also am Anfang als die erste Frage kam, da wusste ich gar nicht was ich da jetzt reinschreiben soll, oder ich wusste auch gar nicht worauf die Frau Schuster Wert legt. Also, was sie denn gerne hören

7. Einzelfallanalysen

möchte, also das fand ich am Anfang dann schon ziemlich schwer. Zum Schluss ging es eigentlich schon besser.

I.: Das war dann eher, dass Sie nicht wussten, was Sie inhaltlich antworten sollten?

Nicole: Ja, genau.“ (I 8/53-56)

Bereits im Fragebogen schreibt sie als Begründung, warum sie einen mittelmäßigen Eindruck von Lerntagebüchern hat: „Weil ich oft nicht weiß, was ich schreiben soll!“ (F 11/16). Dass Nicole nicht weiß, was sie auf die Fragen antworten soll, könnte daran liegen, dass sie ungewohnt für sie sind. Nicole weiß nicht, worauf die Lehrerin Wert legt, „was sie gerne hören möchte“. Sie geht davon aus, dass Frau Schuster in ihren Fragen auf etwas Verborgenes hinaus möchte (dies erinnert an die „psychologischen Hintergedanken“, von denen sie in Bezug auf den Sinn des Lerntagebuchs spricht). Möglicherweise hat sie in der Schule die Erfahrung gemacht, dass Lehrer im Unterricht rhetorische Fragen stellen und bestimmte, vorher festgelegte Antworten erhalten möchten. Sie würde diese Erwartungen gerne erfüllen, müsste dazu aber wissen, was dahintersteckt. Bei den üblichen Sprachübungen und Sprachaufgaben ist es einfacher, weil es dort oft darum geht eine richtige oder eine sprachlich korrekte Antwort zu geben. Hier ist ihr dies unklar. Aus Nicoles Sicht wiederholen sich die Fragen: „meiner Meinung nach haben sich die Fragen auch oft wiederholt. Also, da wurde zwar eine Frage ein bisschen anders formuliert und vom Sinn her ist es meistens dasselbe“ (I 8/8). Dies schreibt sie auch im Fragebogen („Manche Fragen sind nicht so gut gestellt – ich weiß dann keine Antwort darauf und verliere dadurch oft viel Zeit! = sie wiederholen sich inhaltlich oft!“ , F 11/18) sowie im Lerntagebuch:

„No, I don't feel motivated to write in my journal, because I don't like to answer a question, zu der ich nicht wirklich eine Meinung habe.

I don't have fun to write in my journal and often I had problems to answer.“ (L 8/31-32)

Nicole äußert sich nicht direkt zum Einfluss des Lerntagebuchs auf ihr Englischlernen. Da sie aber darin keinen Sinn hat und zudem große Schwierigkeiten damit hat, wird davon ausgegangen, dass das Lerntagebuch aus ihrer Sicht keinen Einfluss hat. Sie möchte das Lerntagebuch nicht weiterführen: „Ja, ich würde es gerne ganz weglassen“ (I 8/32).

Nicole möchte gerne, dass Frau Schuster andere Fragen stellt:

„I.: Und gibt es was, wo Sie sich wünschen würden, dass das anders läuft mit dem Lernjournal? Was man anders machen könnte, was vielleicht die Lehrerin anders machen könnte?

Nicole: (...) Ja, vielleicht, die Fragen vielleicht, manchmal sind die Fragen so, dann denk ich mir, wieso will sie das denn jetzt wissen, also, dass es vielleicht andere Fragen sind, oder (...) vielleicht ein bisschen unterrichtsbezogener.

I.: Fällt Ihnen da ein Beispiel ein?

Nicole: Nein, eigentlich nicht, Manchmal denke ich mal auch wirklich, wenn es jetzt eine blöde Frage ist, was soll ich jetzt darauf antworten? Das ist schon manchmal so gewesen. Ja, aber ein Beispiel würde mir jetzt nicht dazu einfallen, aber ich habe auch jetzt schon länger nicht mehr reingeschaut.“ (I 8/69-72)

Außerdem wünscht sie sich Feedbacks sowie Fehlerkorrektur von ihrer Englischlehrerin:

„I.: Und hätten Sie sich auch von der Frau Schuster irgendetwas anderes gewünscht? Dass sie in das Lernjournal reinschreibt, oder?

Nicole: Mhm, auch vielleicht mal eine Stellungnahme von Frau Schuster, damit man weiß, wo man halt dran ist, also ob man, (...) ja es wäre eigentlich mal ganz gut, wenn die Frau Schuster dann gleich zurückschreiben würde.

I.: Also, das fänden Sie schon ganz gut?

Nicole: Ja, ich denke schon, dass es für uns ganz hilfreich ist, ich weiß, es ist nicht so schön, wenn man da Fehler angestrichen bekommt, das sieht man ja nicht gerne, aber ich denke mal, man lernt halt daraus, wenn man halt verbessert wird.“ (I 8/61-64)

Obwohl es für sie als Schülerin unangenehm ist, wenn sie Fehler angestrichen bekommt und sie im Fragebogen die Befürchtung äußert, dass sie zu viele Fehler macht „und sich dieses dann auf die Note auswirkt“ (F 11/15), verlangt sie nach einer Fehlerkorrektur, weil sie sich davon einen Lerneffekt verspricht.

7. Einzelfallanalysen

Die Schreibzeit war für Nicole zu kurz und sie fühlte sich unter Druck gesetzt. Sie braucht Zeit zum Nachdenken sowie zum Formulieren auf Englisch:

„Ja, also meistens hat die Frau Schuster eine Frage an die Tafel geschrieben, und dann hatten wir einige Zeit, also kurz Zeit, uns Gedanken darüber zu machen und dann mussten wir unsere Gedanken aufschreiben auf Englisch. Und ja, bei mir war halt das Problem, dass ich meistens zu wenig Zeit hatte. Also, ich bin eher ein Mensch, der länger darüber nachdenkt und dann fehlt einem die Zeit dann zum Schluss. Das war eigentlich immer so mein Problem, deshalb hab ich es nicht gemocht.“ I 8/8

„I.: Haben Sie denn immer die Fragen beantwortet, oder?

Nicole: Ja, aber manche halt etwas mit einer längeren Antwort, manche halt ganz kurz, weil einem einfach nichts dazu eingefallen ist in der kurzen Zeit. Also oft war das so am Ende der Stunde, hatte man noch ein paar Minuten Zeit, und dann überlegt euch noch schnell was. Das war dann gar nicht mehr so möglich, fand ich, sich dann noch mal schnell über irgendwas Gedanken zu machen.“ (I 8/11-12)

„I.: Mögen Sie lieber auf Englisch sprechen oder lieber auf Englisch schreiben?

Nicole: Eigentlich schon eher schreiben, aber ich mag es nicht, wenn ich unter Druck gesetzt werde, also wenn es in so einer kurzen Zeit passieren muss. Also wenn ich etwas aufschreibe, dann brauche ich schon bisschen länger Zeit dafür für, um mir halt erst mal meine Gedanken zu machen und dann alles auf das Papier zu bringen. Mit dem Lernjournal das war eigentlich, das musste halt immer schnell gehen. Das hat mich immer daran gestört.

I.: Hätten Sie lieber mehr Unterrichtszeit bekommen?

Nicole: Ja.

I.: Wie lange, wenn Sie sich das aussuchen dürften?

Nicole: Ein bisschen mehr wie eine Viertelstunde, wenn ich es mir aussuchen dürfte.

I.: Wie viel ungefähr?

Nicole: Ja, vielleicht 20, 30 Minuten am liebsten, also so viel wie möglich.

I.: Oder lieber als Hausaufgabe?

Nicole: Das wäre natürlich noch besser.

I.: Ja?

Nicole: Ja. Dann kann man sich ja den ganzen Tag über Gedanken machen, und es ist ja nicht so, dass man sich dann hinsetzen muss und es dann aufschreiben muss, man kann es dann ja auch auf den Abend verschieben. Vielleicht fällt dann da einem was ein. Das ist, denke ich, mal einfacher.“ (I 8/35-46)

7. 1. 9. Ralf – „dass man überhaupt irgendwie mal ein englisches Gespräch hat, weil viele trauen sich ja nicht so, auf Englisch miteinander zu reden“
Ralf ist 21 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Er mag die englische Sprache sehr gern, „weil sie sehr leicht verständlich ist und man sich auf der ganzen Welt mit ihr verständigen kann“ (F6/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch nur mittelmäßig („geht so“), „weil Englischunterricht meistens mit der Geschichte englischsprachiger Länder zusammenhängt, die mich nicht interessiert“ (F 6/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig, aber er denkt „es wird zum Teil überschätzt weil viele leitende Angestellte kein englisch sprechen“ (F 6/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist Ralf zufrieden und erläutert: „kann mich nicht beschweren“ (F 6/4). Während er sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den mündlichen Ausdruck. In Deutsch hatte er im letzten Zeugnis 10 Punkte, in Englisch 8 Punkte. Er beschreibt sich als eher nachdenklichen Menschen und hat bisher noch keine Art von Tagebuch geführt.

Für Ralf liegt der Sinn des Lerntagebuchs darin, in Schriftform englische Gespräche zu üben:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals?

Ralf: Ich denke, dass man überhaupt irgendwie mal ein englisches Gespräch hat, weil viele trauen sich ja nicht so, auf Englisch miteinander zu reden. Dass es vielleicht dann in geschriebener Form passieren soll, dass man überhaupt mal eine Konversation auf Englisch hat, denke ich mal.

I.: Und was ist so für Sie der Sinn?

Ralf: (...) Der erschließt sich mir jetzt nicht ganz. Kann ich nichts zu sagen.“ (I 9/24-27)

Dies ist seiner Meinung nach für diejenigen wichtig, die sich nicht trauen, auf Englisch miteinander zu reden. Auf ihn selbst scheint dies nichts zuzutreffen, weshalb er dem Lerntagebuch keinen Sinn für sich selbst zuweisen kann.

7. Einzelfallanalysen

Ralf bejaht zwar die Frage, ob ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist, aber er hat zugleich große Probleme, mit der Lehrerin in einen Dialog zu treten:

„I.: Ist denn ein Austausch mit der Lehrerin entstanden?

Ralf: Ja, sie hat schon versucht, da so ein paar Punkte aufzugreifen und nachzuhaken. (...) Natürlich, man will ja auch nicht so viel von sich preisgeben und hält sich dann ein bisschen bedeckt, also es ging mir jedenfalls so.

I.: Warum ist das so?

Ralf: Gerade wenn man mit jemandem eine Konversation führen soll, der dafür bezahlt wird, dass er einen bewertet. So ein bisschen fühlt man sich unwohl, also fühle ich mich unwohl.“ (I 9/16-19)

Er sieht in Frau Schuster hauptsächlich die Bewerterin seiner Leistungen. Bewertung ist seiner Auffassung nach die zentrale Aufgabe einer Lehrerin; für Bewertungen wird sie bezahlt. Ralf fühlt sich unwohl, wenn er mit der Person, die seine Leistungen bewerten wird, ein Gespräch führen soll. Er als Schüler will in einem solchen Gespräch nicht so viel von sich preisgeben, sondern sich lieber ein bisschen bedeckt halten. Das heißt: Er sagt weniger, als er weiß; er hält sich zurück. Er will nicht so viel verraten, weil dies die Lehrerin dann zur Bewertung nutzen könnte. Es könnte ja (wie vor Gericht) gegen ihn verwendet werden. Die Lehrerin hingegen versucht zu erreichen, dass er mehr verrät, indem sie Aspekte aufgreift und nachhakt. Bereits im Fragebogen gibt Ralf als Befürchtung ganz zu Beginn der Arbeit mit dem Lerntagebuch an: „Eine Sache die der Lehrkörper einsetzt um seine Schüler zu durchleuchten. Dialog sollte nicht gezwungenermaßen geschehen!“ (F 6/15). Auffällig ist hier die Verwendung des Verbs „durchleuchten“. Durchleuchtet wird man beispielsweise beim Arzt oder am Flughafen. Beim Arzt dient die Durchleuchtung bspw. mittels Röntgenstrahlen dazu, verborgene Krankheiten zu entdecken. Am Flughafen werden Reisende oder ihr Gepäck durchleuchtet, um festzustellen, ob sie verbotene Gegenstände mit sich führen. Eine Durchleuchtung wird also eingesetzt, um etwas Verborgenes zu erkennen. Ralf hat das Gefühl, dass die Lehrerin ihn

durchleuchten will, also dass sie etwas erfahren möchte, was sonst verborgen bleibt. Als Zwangsmaßnahme lehnt er dies ab. Im Fragebogen bezeichnet er das Lerntagebuch des Weiteren als „Observationsmethode“ (F 6/16).

Eine Observation von Personen wird zumeist von staatlichen Diensten wie Polizei und Geheimdiensten oder aber von Detektiven eingesetzt, um eine Straftat oder ein bestimmtes (negatives) Verhalten nachzuweisen. Es handelt sich dabei im Allgemeinen um das systematische Beobachten einer Person, das möglichst unauffällig verlaufen soll. Wenn Ralf das Lerntagebuch als Observationsmethode auffasst, fühlt er sich somit systematisch überwacht und hat das Gefühl, dass damit Belege gesammelt werden sollen. Dies könnten in seinem Fall Hinweise auf seine tatsächlichen Englischkenntnisse sein, die die Lehrerin bei ihrer Leistungsbewertung gegen ihn verwenden könnte.

Ihm wäre es lieber, wenn das Gespräch mit der Lehrperson mündlich ablaufen würde. Zum einen, weil er für seine spätere Tätigkeit in der Bank mit Kunden sprechen muss und somit die Sprechkompetenz wichtig ist: „Weil, (...) wenn man in der Bank ein Kundengespräch auf Englisch hört, dann macht man das auch nicht in geschriebener Form. (...) Man will ja fitter werden“ (I 9/41). Zum anderen ist die mündliche Form flüchtiger:

„I.: Würden Sie das dann eher mündlich oder schriftlich suchen, dieses Gespräch?

Ralf: Ich würde es eher mündlich suchen.

I.: Sind Sie allgemein so, dass Sie lieber mündlich das machen, oder?

Ralf: Ja, finde ich schon auch. Wenn man irgendetwas aufschreibt, dann hat der Gegenüber ja auch die Möglichkeit, das immer wieder zu lesen und daraus zwischen den Zeilen hin zu interpretieren und kann nicht gleich nachfragen, wenn irgendetwas missverständlich ist. Und das ist irgendwie hinderlich.“ (I 9/48-51).

In der schriftlichen Form wird das Gespräch dauerhaft aufgezeichnet. Es kann jederzeit wieder nachgelesen werden. Das Gegenüber kann außerdem zwischen den Zeilen interpretieren. Das heißt, eine andere Person kann hinter dem Geschriebenen nach einem verborgenen Sinn suchen und die Aussagen

7. Einzelfallanalysen

deuten. Sie kann nicht nachfragen, wenn sie etwas missversteht. Somit ist der Schreiber der Interpretation dieser Person ausgeliefert. Seine Aussagen können gegen ihn verwendet und missinterpretiert werden. Im Fragebogen schreibt er, dass er den Austausch im Lerntagebuch mit der Lehrerin gar nicht wichtig findet und erläutert: „wenn ich mit meinem Lehrer sprechen möchte tu ich dies ohne ‚Lerntagebuch‘“ (F 6/20). Sprachliche Schwierigkeiten hat Ralf nicht. Er hätte nichts dagegen, wenn seine Mitschüler in seinem Lerntagebuch lesen würden, weil es dort hauptsächlich um die Sprache geht.

„I.: Wäre das für Sie problematisch, wenn dann Mitschüler, um das zu zeigen?

Ralf: Also, jeder sollte nicht lesen, was ich da drinstehen habe. Aber ich habe nichts dagegen wenn das meine Mitschüler wüssten. (...) Ist ja auch kein Tagebuch in dem Sinne, es geht ja eigentlich nur um die Sprache.“ (I 9/32-33)

Als Lerntagebuch stellt Ralf zwei Blätter mit Einträgen zur Verfügung, die die Aufgaben 6 und 7 betreffen. Wie in Abschnitt 5.3.3 erläutert, war die Abgabe der dialogischen Lerntagebücher freiwillig. Vermutlich hat Ralf auch zu den übrigen Aufgaben Eintragungen vorgenommen, das Heft aber nicht abgegeben.

Er gibt an, dass die Einträge von Frau Schuster nicht hilfreich sind:

„I.: Waren die Anmerkungen oder die Einträge der Lehrerin hilfreich für Sie?

Ralf: (...) Ja, (...) was soll man dazu sagen? Sie hat eigentlich auch nichts anderes dazu geschrieben, als ich vorher sowieso nicht schon wusste, (...) von daher eigentlich nicht so.“ (I 9/12-13).

Dies schreibt er auch im Fragebogen und gibt dort als Begründung an: „weil Fehler nicht korrigiert werden“ (F 6/0). Er erhält durch das dialogische Lerntagebuch also keine neuen Informationen, die Sprachverbesserung wird seiner Meinung nach nicht ohne Fehlerkorrektur erreicht, und das Lerntagebuch hat keinen Einfluss auf sein Englischlernen, wie er nachdrücklich betont: „Nein, definitiv nicht“ (I 9/29). Das Lerntagebuch würde er nicht weiterführen: „Wenn ich die Wahl hätte, würde ich jetzt

eigentlich sagen, es ist etwas, worauf man verzichten könnte“ (I 9/45). Dies schreibt er auch genauso deutlich in seinem Lerntagebuch:

„I honestly don't feel motivated to write in my journal right now.

Having a conversation is nothing somebody should do because he has to do it. I don't feel very comfortable imagining someone is reading and analysing the thoughts in general. And writing to someone who gets paid to judge my academic performance is even harder.“ (L 9/5-7)

Im Fragebogen heißt es: „Was ich unmöglich finde, weil man genötigt wird mit einer Person zu reden mit der man nicht reden möchte über Themen die einen nicht interessieren“ (F 6/12). Es wurde bereits angesprochen, dass Ralf nicht gerne in das Lerntagebuch schreibt, weil er sich dazu gezwungen fühlt: „Das ist meistens so eine gezwungene Konversation, deswegen mag ich das eigentlich nicht so“ (I 9/37). Ihm wäre es lieber, wenn das Führen des dialogischen Lerntagebuchs auf freiwilliger Basis erfolgen würde („es sollte freiwillig sein“, F 6/18):

„I.: Gibt es etwas, wo Sie sagen würden, das wünsche ich mir, dass das besser laufen würde? Hätten Sie Verbesserungsvorschläge?

Ralf: Dass es jedem freigestellt werden würde, ob er das überhaupt mitmachen will oder ob er es nicht mitmachen will. Man kann ja, wenn man Fragen zu seinen Englischfähigkeiten hat oder wo man sich verbessern kann, kann man ja auch persönlich das Gespräch mit der Lehrerin suchen. Da muss das ja eigentlich nicht über so ein Journal ablaufen.“ (I 9/46-47)

7. 1. 10. Lars – „das ist so ein kleiner Austausch zwischen den Schülern und Lehrern über den Unterricht, über die eigene Leistung vielleicht auch“

Lars ist 23 Jahre alt, hat Fachabitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Englisch als Sprache und als schulisches Unterrichtsfach mag er mittelmäßig („geht so“). Dafür gibt er folgende Begründungen: „Ob man sie mag oder nicht, man muss sich mit ihr anfreunden“ (F 5/1) und „Der Lehrer dieses Faches hat großen Einfluss auf die ‚Begeisterung‘ an Englisch. Nicht immer macht der Unterricht Spaß“ (F 5/2). Er hält Englischkenntnisse für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für sehr wichtig („In fast jedem Beruf gehört Englisch zu den

7. Einzelfallanalysen

Grundvoraussetzungen“, F 5/3) und ist mit seinen eigenen Kenntnissen zufrieden: „Trotzdem kann es besser werden“ (F 5/4). Während er sich im Deutschen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Im letzten Zeugnis hatte er sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch die Note 2. Bisher hat er noch keine Art von Tagebuch geführt.

Lars versteht das Lerntagebuch als Austausch zwischen Schülern und Lehrer über den Unterricht und die Leistung des Schülers.

„I.: (...) Welchen Sinn hat denn das Lernjournal, das Führen eines Lernjournals?

Lars: Ja, pff, (...) das ist so ein kleiner Austausch zwischen den Schülern und Lehrern über den Unterricht, über die eigene Leistung vielleicht auch. Und (...) dass man sich halt auch bemüht, das so umzusetzen oder das so zu schreiben, was man gerade denkt.“ (I 10/20-21)

Der Schüler soll sich aus Sicht von Lars bemühen, die im Lerntagebuch aufgeschriebenen Überlegungen umzusetzen. Aber es gibt noch eine andere Möglichkeit („oder“), und zwar dass der Lernende das schreibt, was er gerade denkt. Dies setzt Ehrlichkeit voraus.

Mit der Lehrerin ist aus seiner Sicht kein Austausch zustande gekommen, weil die Lehrerin zu selten zurückgeschrieben hat:

„I.: Entsteht denn ein Austausch mit der Lehrerin?

Lars: So war es eigentlich geplant, aber ich glaube, wir haben nur zwei Mal auf das, was wir geschrieben haben, auch eine Rückmeldung bekommen. Von daher war es eigentlich kein wirklicher Austausch.“ (I 10/16-17)

Im Fragebogen schreibt er, dass er den Austausch im Lerntagebuch mittelmäßig wichtig findet: „Man bekommt eine Rückmeldung über den Stil (Schreib-Stil)“ (F 5/19). Lars versteht nicht, warum der Austausch schriftlich sein soll. Ein mündlicher Austausch würde seiner Meinung nach schneller gehen und mehr Lerneffekt haben: „Ich denke, das kann sie, das kann man auch, wenn sie so was fragen möchte, so was einfach mündlich machen. Das, finde ich, geht schneller, hat mehr Lerneffekt“ (I 10/43). Lars hat keine sprachlichen Probleme beim Schreiben in das Lerntagebuch. Geheimhaltung ist ihm nicht wichtig:

„I.: Wer hat denn die Einträge in Ihrem Lernjournal gelesen?

Lars: Also, ich gehe davon aus, nur ich und unsere Lehrerin.

I.: Ihren Mitschülern haben Sie es nicht gezeigt?

Lars: Nein.

I.: Wäre das ein Problem für Sie?

Lars: Nein, eigentlich nicht.“ (I 10/22-27).

Von Frau Schuster erhält er im dialogischen Lerntagebuch folgendes Feedback:

„Dear Lars, do you have any idea how you can improve your working speed? From watching you and reading your reflections I have noticed that working on the texts and exercises takes you quite a long time. Is this your average speed in all the lessons, or is it a particular problem in English lessons? And if the latter is the case, what are the reasons behind?

I am asking you this because I am trying to find a way how we can find a compromise between “fast workers” and “slow workers” in class – which has nothing to do with quality, I know that!

Looking forward to your answer.“ (L 10/24-26)

Lars antwortet auf den Eintrag von Frau Schuster, so dass es hier zu einem Dialog kommt, der über ein Feedback der Lehrerin hinausgeht: Eintrag Schüler – Feedback Lehrerin – Eintrag Schüler:

„Since I had for a long time (about 5 years)! No more English instructions, frequently the words are missing to me. That stops me naturally, if I want to solve my tasks. The speed, with witch I work momentarily is not the speed that I used in the past. In other subjekts that is not the case.“ (L 10/28)

Frau Schuster antwortet auf den Eintrag von Lars nicht.

Die Einträge in das Lerntagebuch haben Lars keinen Spaß gemacht und er glaubt auch nicht, dass dies einen Lerneffekt für ihn hat: „Also, mir persönlich hat das jetzt nicht so wirklich Spaß gemacht. Und ja, auch so den Lerneffekt will ich ein bisschen bezweifeln“ (I 10/15); „Ich sehe da keinen großen Lerneffekt dabei“ (I 10/29). Einige Monate früher sieht er das beim Ausfüllen des Fragebogens noch etwas anders: Er gibt an, einen guten Eindruck von Lerntagebüchern zu haben: „Mir fällt auf, dass es mir von Woche zu Woche wieder leichter fällt frei zu schreiben“ UF 5/16). Er sieht einen Lerneffekt („Positiv finde ich den Lern-Effekt“, F 5/17). Und findet

7. Einzelfallanalysen

das Lerntagebuch mittelmäßig hilfreich („geht so“) für sein Englischlernen: „Anfangs ist es bestimmt hilfreich. Auf Dauer ist es aber wohl eher unnötig“ (F 5/20). Lars möchte das Lerntagebuch nicht weiterführen: „Nein, da habe ich eigentlich kein großes Interesse daran“ (I 10/39).

Zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch würde aus seiner Sicht beitragen, wenn er mehr Zeit hätte, um in das Lerntagebuch zu schreiben:

„I.: Gibt es irgendetwas, wo Sie sagen würden, ja wenn man das noch verbessern würde, das, dann wäre das ganz gut. Haben Sie irgendwelche Verbesserungsvorschläge?

Lars: Verbessern könnte man schon was, es war immer so die letzten fünf Minuten im Unterricht, und dann hat man sich dann halt nicht mehr so die große Mühe gegeben, da jetzt noch so einen riesen Text reinzuschreiben. Ja, vielleicht, wenn man ein bisschen mehr Zeit dafür noch gehabt hätte, (...) wäre es mit Sicherheit besser geworden, aber auch nicht gut.“ (I 10/40-41).

7. 2. Schülerinnen und Schüler der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft

Folgende Besonderheiten gab es in der BW-Klasse bei der Umsetzung des Lerntagebuchkonzeptes (vgl. ausführlich Kapitel 6.4):

- Die Klasse bestand aus 16 Schülerinnen und Schülern, von denen aber nur 15 den Fragebogen ausgefüllt und neun ihre Zustimmung zum Interview gegeben haben. Eine Einsichtnahme in die dialogischen Lerntagebücher erlaubten drei Lernende (davon ein Schüler, der nicht an den Interviews teilgenommen hat).
- Bei der ersten Aufgabe im Lerntagebuch sollten die Schülerinnen und Schüler die vorangegangene Unterrichtsstunde affektiv bewerten. Die folgenden vier Aufgaben bezogen sich entweder auf eine zurückliegende oder bevorstehende Klassenarbeit sowie die Portfolioarbeit. Die letzte Aufgabe zielte außerdem auf eine Reflexion über das Lerntagebuch. In

der letzten Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler außerdem über das Lerntagebuch reflektieren.

- Frau Schuster hat in dieser Klasse häufig Eintragungen vorgenommen. In den drei vorhandenen Lerntagebüchern findet sich fast nach jeder Aufgabe (mindestens) ein Feedback von ihr.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die in die Untersuchung der Einzelfälle einbezogenen Schülerinnen und Schüler der BW-Klasse:

Schüler/-in	Alter	Schulabschluss	Muttersprache	Fremdsprachen	Interview-Nr.	Lerntagebuch-Nr.	Fragebogen-Nr.
Andrea	16	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch, Französisch	11	-	20
Mahmud	18	mittlerer Abschluss	Afghanisch	Englisch	12	-	22
Peter	18	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch, Französisch	13	11	24
Jessica	17	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch	14	-	26
Julia	19	mittlerer Abschluss	Albanisch	Englisch, Deutsch, Serbisch	15	-	23
Pascal	18	mittlerer Abschluss	Russisch	Englisch	16	-	19
Akin	19	mittlerer Abschluss	Türkisch	Deutsch, Türkisch, Englisch	17	12	15
Paul	18	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch, Französisch	18	-	18
Fabian	17	mittlerer Abschluss	Deutsch	Englisch	19	-	14

Tabelle 9: Fallübersicht BW-Klasse

7. 2. 1. Andrea – „Ich weiß, auf welchem Stand ich im Moment bin, aber sonst“

Andrea ist 16 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Sie mag die englische Sprache und Englisch als schulisches Unterrichtsfach mittelmäßig („geht so“): „Die Sprache ist meiner Meinung nach langweilig!“ (F 20/1). Englischkenntnisse hält sie für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg aber für wichtig: „Es könnte im späteren Beruf auftauchen“ (F 20/3). Mit ihren

7. Einzelfallanalysen

momentanen Englischkenntnissen ist sie zufrieden. Während sie sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Im letzten Zeugnis hatte sie im Fach Deutsch die Note 2 und im Fach Englisch die Note 3. Sie beschreibt sich als eher impulsiven Menschen. Von 2000 bis „?“ (F 20/10) hat sie ein Tagebuch geführt. Mit dem Fragezeichen will sie wahrscheinlich ausdrücken, dass sie nicht mehr weiß, wie lange sie das Tagebuch geführt hat. In ihrer Erläuterung gibt sie den Zweck ihres persönlichen Tagebuchs an: „Damit ich mich später noch an meine Jugend erinnern kann. Nur Persönliche Themen“ (F 20/10).

Andrea fällt es schwer, den Sinn des Lerntagebuchs zu beschreiben.

I.: Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals?

Andrea: Ich weiß nicht so recht (lacht). Keine Ahnung. (...) Ich weiß es nicht.

I.: Bringt Ihnen das was?

Andrea: Also, ich schreibe halt immer rein, aber ich weiß jetzt nicht unbedingt was es mir bringt halt. Ich weiß, auf welchem Stand ich im Moment bin, aber sonst.

I.: Können Sie sich vorstellen, warum die Lehrerin das macht?

Andrea: Also, einmal, damit wir üben in Englisch zu schreiben, halt so selber formulieren und über unsere eigene Meinung und vielleicht, damit sie auch selber weiß, wie wir halt im Moment denken über den Unterricht. (...) Ja.“ (I 11/32-37)

Im ersten Anlauf kann sie keine Antwort geben. Sie lacht etwas verlegen, denkt nach und antwortet wiederum, dass sie nicht weiß, welchen Sinn das Führen des Lerntagebuchs hat. Auf die anschließende Frage, ob es ihr etwas bringt, antwortet sie, dass sie weiß, auf welchem Stand sie ist. Dies scheint ihr wohl nicht besonders ertragreich zu sein, denn sie fügt etwas ratlos hinzu „aber sonst“. Bereits im Fragebogen nimmt Andrea diese Sinnzuschreibung vor: „Man macht sich immer wieder seine momentane Situation klar!“ (F 20/16). Aus diesem Grund wird dies als primäre Sinngebung von Andrea verstanden. Auf die nochmalige Nachfrage, warum die Lehrerin das Lerntagebuch einsetzt, kann sie dann leichter antworten: Sie glaubt, dass

Frau Schuster damit die Lernenden das Schreiben üben lassen will und außerdem erfahren möchte, was sie über ihren Unterricht denken.

Aus der Sicht von Andrea ist ein Austausch mit der Lehrerin entstanden: „Ja, also es wurde ja immer hin und her geschrieben. Eigentlich schon“ (I 11/21). Diesen Austausch finde sie wichtig: „Man merkt, dass sie sich um uns/mich kümmert!“ (F 20/19). Ihr gefällt, dass sie ihre eigene Meinung ins Lerntagebuch schreiben kann und Frau Schuster es nicht übelnimmt, wenn ihr Unterricht kritisiert wird:

„I.: Was hat Ihnen besonders gefallen am Lernjournal?“

Andrea: Hmh. (...) Ja, dass man da seine eigene Meinung reinschreiben kann, und es ist auch jetzt nicht schlimm, wenn man sagt, ja letzte Stunde war jetzt nicht so gut. So was jetzt zum Beispiel. Man kann halt schreiben, was man gerade denkt. Und ja, es wird ja nicht so unbedingt auf Fehler geachtet, es wird ja nichts verbessert. Man kann halt so schreiben, wie man es kann und was man halt denkt.

I.: Das gefällt Ihnen gut, dass keine Fehler verbessert werden?

Andrea: Ja, halt, es werden ja oft genug Fehler verbessert, und dann ist es nicht so schlimm, wenn einmal keine Fehler verbessert werden.“ (I 11/46-50)

Andrea kann schreiben, was sie denkt und muss sich nicht verstellen. Sie findet es außerdem gut, dass Frau Schuster die Fehler nicht korrigiert (vgl. auch die Anmerkung im Fragebogen: „Man kann immer einschreiben, wie man gerade denkt, Und es wird nicht korrigiert!“, F 20/17). Auch dadurch kann sie einfach drauflosschreiben und unmittelbar schreiben, was sie denkt. Etwas später im Interview weist Andrea darauf hin, dass Frau Schuster es nicht sanktioniert, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mal nicht in das Lerntagebuch geschrieben hat:

„I.: Haben wir noch etwas vergessen anzusprechen in Bezug auf das Lernjournal, was Sie noch gerne sagen würden?“

Andrea: (...) Nein. Also es ist jetzt auch nicht schlimm, wenn mal nicht reingeschrieben hat. Dann gibt es auch nicht gleich einen Strich oder eine 6. Es ist halt eher so nebenbei.

I.: Sie selbst haben aber immer reingeschrieben?

Andrea: Ja, jetzt ein-, zweimal vergessen, aber hab das dann immer nachgetragen, weil die Frage muss ja beantwortet werden und.

I.: Das haben Sie dann nachgetragen, und dann war es okay?

7. Einzelfallanalysen

Andrea: Ja, dann halt abgegeben.“ (I 11/70-76)

Andrea hat keine sprachlichen Probleme beim Schreiben ins Lerntagebuch und sieht die Einträge auch nicht als geheim an. Die Fragen der Lehrerin findet Andrea ganz gut:

„I.: Was halten Sie von den Fragen?

Andrea: Also im Großen und Ganzen ist es ganz gut, weil man kann sich halt immer selbst einschätzen, und man kriegt dann halt wieder, halt, man weiß dann, wie es im Moment so steht und man weiß, was man zu tun hat. Ja, ob man noch was machen muss oder ob es im Moment so gut ist.“ (I 11/14-15)

Sie kann sich selbst einschätzen, weiß, wo sie im Moment in Bezug auf ihre Englischkenntnisse steht und weiß, ob ihre Anstrengungen ausreichend sind oder sie noch mehr tun muss. Andrea nimmt nicht direkt dazu Stellung, ob das Lerntagebuch ihr Englischlernen beeinflusst hat. Es kann aber angenommen werden, dass dies der Fall ist, da sie das Feedback der Lehrerin hilfreich fand: „Ja, also in dem Zusammenhang, dass man dann halt mal merkt, was man so macht, eigentlich schon“ (I 11/29). Andrea merkt, was sie im Unterricht macht und weiß es zu schätzen, dass die Lehrerin sich mit dem Eintragen ins dialogische Lerntagebuch viel Arbeit macht:

„I.: Wie sinnvoll finden Sie den Austausch mit der Lehrerin?

Andrea: Also, ich finde von der Lehrerin her ist es ganz schön viel Arbeit und dass sie das so macht, ist eigentlich ganz gut so, ja ist eigentlich richtig gut.

I.: Und Sie finden das hilfreich, oder?

Andrea: Ja, also in dem Zusammenhang, dass man dann halt mal merkt, was man so macht, eigentlich schon.“ (I 11/26-29)

Das schreibt sie auch im Fragebogen: „Ich war erstaunt, dass unsere Lehrerin, jedem immer zurückschreibt! Man konnte sich immer klarmachen, was man im Moment macht (im Unterricht)“ (F 20/14). Im Englischunterricht würde Andrea (ihre Antwort ist allerdings etwas zögerlich) weiterhin ein Lerntagebuch führen: „Also, bisher fand ich es ganz gut, und, ja eigentlich schon“ (I 11/67).

Andrea würde gerne nur auf eine Seite des unlinierten Heftes schreiben und die andere Seite freilassen:

„I.: Sind Sie damit zufrieden, wie Ihr Lernjournal bisher geführt wurde?

Andrea: Ja, nur ich hab halt immer auf der einen Seite frei gelassen, und jetzt muss ich auch auf die andere Seite schreiben (lacht).

I.: Sie würden lieber weiterhin nur auf eine Seite schreiben?

Andrea: Ja.

I.: Warum?

Andrea: Es ist immer so, weil man lieber auf die andere Seite schreibt, dann ist das immer so durchgedruckt.

I.: Sie machen das bei allen Heften so, dass Sie?

Andrea: Nein, nur in dem, weil in dem sind ja keine Kästchen, deswegen.

I.: Ah ja, das ist unliniert.

Andrea: Ja, und deswegen.“ (I 11/52-62)

Die Lehrerin hat Andrea wohl aufgefordert, auf beide Seiten der Blätter zu schreiben. Die Schülerin hat aber andere Vorstellungen von der formalen Gestaltung ihres Lerntagebuchs und kommt dieser Anweisung nur ungern nach.

7. 2. 2. Mahmud – „einerseits weiß man, auf was für einem Stand man ist und die Lehrerin weiß, auf was für einem Stand der Schüler ist, was er noch braucht und alles“

Mahmud ist 18 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch. Er ist in Deutschland geboren, gibt aber als Muttersprache „Afghanisch“ an. Es ist unklar, welche der in Afghanistan gesprochenen Sprachen (49 Sprachen und über 200 verschiedene Dialekte; Amtssprachen sind Dari und Paschtu) er damit meint. Die englische Sprache mag er gerne: „Weil ich weiß das diese Sprache einen sehr weiter hilft auch für die Zukunft“ (F 22/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch mittelmäßig („geht so“): „Also ich möchte schon gerne die Sprache lernen deswegen, aber der Unterricht nervt schon manchmal“ (F 22/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für sehr wichtig, „weil diese Sprache weltweit gesprochen wird“ (F 22/3), ist

7. Einzelfallanalysen

aber mit seinen momentanen Englischkenntnissen nicht so zufrieden, was er folgendermaßen begründet: „Wenn ich im Fernsehen Musik höre dann verstehe ich es meistens aber reden ist schwach“ (F 22/4). Sowohl in seiner Muttersprache als auch im Englischen drückt er sich lieber mündlich aus. Im letzten Zeugnis hatte er im Fach Deutsch und im Fach Englisch (beides sind für ihn Fremdsprachen) die Note 3. Außerhalb der Schule hat er bereits ein Sporttagebuch geführt: „Für Fußball ein Fitnessprogramm da ich schon ziemlich weit gekommen bin in Fußball lege ich großen Wert auf Fitness“ (F 22/11).

Mahmud sieht den Sinn des Lerntagebuchs darin, dass er selbst weiß, auf welchem Stand er ist, d.h. wie gut oder wie schlecht er momentan im Englischen ist. Dies sagt er bereits am Anfang des Interviews nach der Aufforderung, vom Lerntagebuch zu erzählen:

„I.: Ihre Klasse arbeitet ja seit Beginn des Schuljahres mit dem Lernjournal. Erzählen Sie mir doch mal bitte davon.

Mahmud: Ich finde es sehr gut, dass wir so etwas machen. Einerseits kann man dann sehen, auf welchem Stand man ist und wie man momentan in Englisch, wie gut man ist oder wie schlecht man ist. Es gibt ja immer ein, sie schreibt ja immer, wir machen unsere Aufgaben in dem Lernjournal und die Frau Schuster gibt uns dann immer ein Feedback. So können wir dann sehen, auf was für einem Stand wir sind. Ich denke, es ist sehr hilfreich, sehr gut.“ (I 12/4-5)

Es ist somit eine Bestandsaufnahme für ihn, die durch die Feedbacks von Frau Schuster ermöglicht wird. Dies wird als primäre Sinnzuschreibung identifiziert. An zweiter Stelle ist ihm aber auch wichtig, dass die Lehrerin weiß, auf welchem Stand er ist. So kann sie sehen, was der Schüler noch braucht:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals?

Mahmud: Das mit dem Lernjournal? Sehr viel. Also, wie ich schon gesagt hab, einerseits weiß man, auf was für einem Stand man ist und die Lehrerin weiß, auf was für einem Stand der Schüler ist, was er noch braucht und alles. Es ist halt sehr gut. Man weiß halt genau, auf was für einem Stand man ist und so.“ (I 12/30-31)

Mahmud schreibt im Fragebogen, dass ihm die ordentliche Heftführung Schwierigkeiten macht: „es sauber zu behalten“ (F 22/18). Im Dezember

vermisst er das Lerntagebuch bereits seit zwei Wochen und schreibt dies als Begründung, warum er einen mitelmäßigen Eindruck von Lerntagebüchern hat: „weil ich mein Journal seit 2 Wochen vermisse und es nicht wiederfinde“ (F 22/16). Ende Mai sagt er im Interview, dass er sein Lerntagebuch vor zwei oder drei Monaten verloren hat:

„I.: Und wie sieht das Lernjournal bei Ihnen aus?

Mahmud: Also, ich hatte auch eins (lacht), aber bei mir ist mein Lernjournal auseinandergefallen, die Blätter und so, also es ist etwas kaputtgegangen und dann hab ich einzeln versucht, die Blätter einzusammeln und irgendwann hab ich es verloren zuhause, oder ich hab es noch zuhause liegen. Ich weiß nicht, ich muss noch mal genauer suchen. Aber, in meinem Lernjournal da standen sehr viele Interviews drinnen. Mindestens vier Interviews drinnen. Ich und mit meinem Partner, der neben mir sitzt, zum Beispiel. Und da haben wir meistens Aufgaben bekommen, Interviews zu machen und auch andere Aufgaben, die wir im Unterricht aufbekommen haben. Also, ich denke mal, da waren mindestens zehn Seiten voll. Und Frau Schuster hat mindestens zu jeder Aufgabe, die ich gemacht habe, immer mindestens eine halbe Seite reingeschrieben. Was ich da noch verbessern kann, wo ich noch dran arbeiten muss und alles. Das hat mir schon sehr geholfen. Ich habe es gemerkt die letzten zwei, drei Monate, die ich es verloren habe (...), habe ich gemerkt, dass mein Englisch irgendwie, irgendwie schlechter geworden ist. Nachdem ich nicht mehr mein Journal habe.

I.: Und wo schreiben Sie jetzt drauf?

Mahmud: Jetzt auf Extrablätter, die sammle ich dann ein und werden aufgenommen in meine Akte.

I.: Aber es ist nicht so schön wie in einem Heft, oder?

Mahmud: Nein. Man merkt, das ist durcheinander, man muss alles suchen und Journal ist viel übersichtlicher. Da erkennt man direkt auf den ersten Blick alles.“ (I 12/8-13)

Das Heft ist kaputtgegangen, d.h. es haben sich einzelne Blätter aus dem Heft gelöst. Dann hat der Schüler das Heft zuhause irgendwo hingelegt, wo er es nun nicht mehr findet. Er will noch einmal genauer nach dem Heft suchen und schreibt jetzt auf separate Blätter, die aber nicht so übersichtlich sind wie ein Heft. Mahmud ist der Meinung, dass sein Englisch schlechter geworden ist, seitdem er sein Lerntagebuch nicht mehr hat.

Mit Frau Schuster als Englischlehrerin entsteht aus Sicht von Mahmud auf jeden Fall ein Austausch:

„I.: Entsteht durch das Schreiben ins Lernjournal ein Austausch mit der Lehrerin?

7. Einzelfallanalysen

Mahmud: Ja, auf jeden Fall. Also, ich finde, es ist so mehr, als wenn man jetzt mündlich mit der Lehrerin redet, weil wenn man sich das durchliest in dem Journal, dann denke ich, macht sie sich mehr Gedanken, als wenn man so ganz kurz in der Stunde mal so zwischendurch miteinander redet. Dafür liest sie es aber dann, wenn man es sich dann durchliest, dann hat man es meistens noch im Kopf, was da los war und so.“ (I 12/22-23)

Er vergleicht das schriftliche Gespräch im Lerntagebuch mit dem mündlichen Gespräch in der Klasse und kommt zu dem Fazit, dass man sich schriftlich mehr Gedanken macht. Hinzu kommt, dass beim schriftlichen Gespräch mit Frau Schuster nicht jeder Schüler mitbekommt, auf welchem Stand er ist:

„I.: Gibt es etwas beim Lernjournal, das Ihnen gut gefallen hat, das Ihnen gut gefällt?

Mahmud: (...) Ja, vieles (..) Einmal das, dass es (...), dass die Lehrerin immer in mein Lernjournal reingeschrieben hat und nicht laut der Klasse gesagt hat, also, dass es jeder Schüler mitbekommt, auf was für einem Stand derjenige ist. Ich finde es eigentlich nicht so schlimm, aber trotzdem, ist schon besser. Es gibt bestimmt einige Schüler, die etwas dagegen hätten, wenn die Lehrerin es in die Klasse reinrufen würde, auf was für einem Stand derjenige ist. Und natürlich das, dass man weiß, auf was für einem Stand man ist. Das hat mir halt gut gefallen.“ (I 12/48-49)

Im Fragebogen kreuzt er an, dass der Austausch mit der Lehrerin wichtig ist und begründet dies so: „weil man aus Fehlern lernt“ (F 22/19). Mahmud hat sprachliche Probleme, d.h. er versteht nicht immer die Einträge von Frau Schuster:

„I.: Gefallen Ihnen die, finden Sie die gut die Fragen, die Frau Schuster stellt, oder nicht so gut?

Mahmud: Einerseits finde ich die gut, also, wie sie die Fragen beantwortet, sehr lange und sehr ausführlich, so dass man es auch wirklich erkennt. Aber manchmal finde ich es wirklich manchmal ein bisschen übertrieben, sie gibt es meistens auf Englisch wieder. Und da versteh ich halt nicht so sehr viel; also ich verstehe es schon, aber nicht genau die Einzelheiten und so. Da muss ich schon wirklich jemand anderes fragen, was sie da genau reingeschrieben hat. Aber manchmal, was auch sehr wichtig ist, wenn es ein sehr großer Fehler von mir war, dann schreibt sie es auch auf Deutsch. Aber bei den kleinen Sachen und so, die leichten Sachen schreibt sie einfach auf Englisch. Ich weiß nicht wieso aber.“ (I 12/16-17)

Er gibt an, dass er die Hauptaussagen versteht, aber nicht die Einzelheiten. Deshalb fragt er „jemand anderes“, was sie reingeschrieben hat. Wahrscheinlich meint er damit einen Mitschüler oder eine Mitschülerin.

Allerdings schreibt Frau Schuster nicht immer auf Englisch in sein Lerntagebuch, sondern differenziert seiner Ansicht nach: Kleinere, leichtere Sachen schreibt sie auf Englisch, größere Probleme erläutert sie auf Deutsch. Seine eigenen Einträge fallen ihm nicht ganz so schwer:

„I.: Fällt es Ihnen schwer, auf Englisch zu schreiben?

Mahmud: Kommt drauf an, also es ist [I.: Also ins Lernjournal meine ich.] Ach so ja, ich denke, also zum Beispiel meine eigene Meinung, das fällt mir leichter als eine Übersetzung oder so, weil da weiß ich schon im Kopf, was ich sagen will und dann kann ich irgendwie zusammenbasteln, was ich sagen will auf Englisch. Aber bei Übersetzungen und so, da wird's schon schwieriger.“ (I 12/28-29)

Es gelingt ihm, seine eigene Meinung zu formulieren, weil er sich das „irgendwie zusammenbasteln“ kann. Das Lerntagebuch unterliegt für ihn keiner Geheimhaltung. Während es ihm unangenehm wäre, wenn die Lehrerin ihre Einschätzung in der Klasse laut sagen würde, wäre er damit einverstanden, dass seine Mitschüler im Lerntagebuch sehen, dass er Probleme im Englischen hat. Manchmal tauscht er mit einem Mitschüler, z.B. seinem Lernpartner, sein Heft aus. Dabei sehen sie aber nicht alle Einträge an, sondern nur ausgewählte Stellen:

„I.: Wer liest denn die Einträge in Ihrem Lernjournal?

Mahmud: Unsere Lehrerin, die Frau Schuster.

I.: Auch Ihre Mitschüler?

Mahmud: Nein, also mein Lernjournal, das ich hatte, da hat keiner außer ich durchgelesen. Außer ich und Frau Schuster natürlich. Das ist klar. Wir tauschen mal ab und zu, tauschen wir mal Lernjournale, aber dann gucken wir nicht alles durch. Nur, zum Beispiel im Interview, ich und mein Partner, gebe ich ihm mein Heft und sag: Guck dir das mal an, wie das war. Und so. Dann guckt er sich das an und gibt mir dann ein Feedback. Gut oder schlecht. Er blättert jetzt aber nicht jede einzelne Seite durch und sagt mir, wie es war.

I.: Wäre das ein Problem für Sie, wenn die Mitschüler da reingucken würden?

Mahmud: Nein, wieso? Also, ich hätte nichts dagegen, aber es gibt bestimmt welche in der Klasse, die es nicht möchten, weil vielleicht sehr viel rot angestrichen ist oder sie sich dafür schämen, keine Ahnung, aber für mich wäre es egal, auch wenn sehr viel rot angestrichen ist.“ (I 12/32-37)

Mahmud findet es sehr gut und sehr hilfreich, dass im Englischunterricht mit dem dialogischen Lerntagebuch gearbeitet wird: „Ich denke, es ist sehr

7. Einzelfallanalysen

hilfreich, sehr gut“ (I 12/5); Also, dass man (...) sehr viel lernt, als wenn man es mündlich beredet, also es ist besser, man lernt mehr, wenn man es schriftlich reinschreibt, als wenn man es mündlich ausspricht. Dann lernt man viel mehr“ (I 12/55) Auch das Feedback von Frau Schuster findet er gut, aber manchmal „ein bisschen übertrieben“ (I 12/17). Besonders gut gefallen hat ihm, dass ihm Frau Schuster zusätzliche Arbeitsblätter gegeben hat, mit denen er die englische Grammatik üben konnte:

„I.: Haben Sie ein Beispiel, wo Sie das besonders gelungen fanden?

Mahmud: Ja, wir hatten mal einen Text in Englisch bekommen, den sollten wir in Deutsch übersetzen. Und da hatte ich halt sehr viele Fehler, also die Übersetzung hat schon gestimmt, aber die Grammatik und alles, da war alles sehr falsch. Da war sehr vieles rot angestrichen in meinem Journal. Und da hat die Frau Schuster mir sehr viele Fragen gestellt und daraufhin hat sie mir Arbeitsblätter gegeben, die ich zuhause ausfüllen sollte, mit Grammatik und so. Ich denke mal, das hat mir sehr geholfen. Da fehlt trotzdem noch viel an Grammatik, das ist nicht so gut. Aber trotzdem. Sie hat ihr bestes versucht zu geben, die Frau Schuster.“ (I 12/24-25)

Er würde gerne weiterhin ein Lerntagebuch führen und empfiehlt dies auch anderen Englischlehrern:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lernjournal führen?

Mahmud: In der 9./10. Klasse, wo ich war, da hatten wir kein Lernjournal, und da fand ich es halt nicht so gut, also ich finde es mit dem Lernjournal viel besser. Da weiß man genau, wo man ist, auf welchem Stand man ist. Das ist viel besser.“ (I 12/58-59).

„I.: Gibt es noch etwas, das Sie gerne ansprechen würden in Bezug auf das Lernjournal?

Mahmud: Bis darauf, dass ich es jedem Lehrer, jedem Englischlehrer weiterempfehlen würde, dass sie auch in den Unterricht so ein Lernjournal machen sollen. Es macht schon sehr viel Sinn, so ein Lernjournal.“ (I 12/64-65)

Mahmud würde lieber auf Deutsch ins dialogische Lerntagebuch schreiben:

„I.: Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?

Mahmud: (...) Wenn ich ganz ehrlich bin. [I.: Ja, bitte.] Nein, nicht so, nicht so gerne.

I.: Warum?

Mahmud: Ja, weil ich da meistens auf Englisch schreiben muss und weil ich da halt so meine Probleme habe. Im Englischschreiben. Aber wenn es auf Deutsch ist, wieso nicht, schon gerne ja.

I.: Also, Sie würden es lieber (...)

Mahmud: Auf Deutsch schreiben.

I.: Auf Deutsch schreiben.

Mahmud: Damit ich weiß, was abgeht so.

I.: Dann würde Ihnen das mehr Spaß machen?

Mahmud: Ja.” (I 12/38-47)

Das Schreiben ins Lerntagebuch würde ihm auf Deutsch mehr Spaß machen und er würde wissen, „was abgeht“. Auf Deutsch würde er besser erkennen, auf welchem Stand er ist, also stärker vom dialogischen Lerntagebuch profitieren.

7. 2. 3. Peter – „Ja, ich denke mal, damit Frau Schuster mitbekommt, wie, inwiefern man was im Unterricht mitbekommt“

Peter ist 18 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Er mag die englische Sprache gern: „Meine Schwester lebt in den USA, mit ihrem Mann kann ich mich nur auf Englisch unterhalten, das macht auch Spaß“ (F 24/1). Auch als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch, „weil ich mit Frau Schuster als Lehrerin sehr gut zurechtkomme“ (F 24/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für sehr wichtig („Englisch ist eine Weltsprache, man braucht sie fast immer“, F 24/3) und ist mit seinen momentanen Englischkenntnissen zufrieden: „Mein englisch-kenntnisse haben sich deutlich gebessert, sie könnten aber besser sein“ (F 24/4). Während er sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den schriftlichen Ausdruck. In seinem letzten Zeugnis hatte Peter im Fach Deutsch die Note 3 und im Fach Englisch die Note 4. Er beschreibt sich selbst als eher nachdenklichen Menschen. Außerhalb des Unterrichts hat er bereits ein Urlaubstagebuch geführt: „Ich habe früher ein Urlaubstagebuch geführt, da man später Erinnerungen an den Urlaub hat“ (F 24/10).

7. Einzelfallanalysen

Das dialogische Lerntagebuch hat für Peter den Sinn, dass Frau Schuster ein Feedback erhält, wie gut der einzelne Schüler mitbekommt, was im Englischunterricht läuft:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Lernjournal?“

Peter: (...) Ja, ich denke mal, damit Frau Schuster mitbekommt, wie, inwiefern man was im Unterricht mitbekommt. Und dann sieht sie auch, wie gut man halt Englisch schreiben kann. Und dann kann sie halt Rückmeldung geben, was man noch verbessern muss oder so.“ (I 13/40-41)

Die Englischlehrerin kann im Lerntagebuch erkennen, ob die Lernziele des Unterrichts erreicht werden und wie es um die Schreibkompetenz des Schülers bestellt ist. Dadurch kann sie der Schülerin bzw. dem Schüler eine individuelle Rückmeldung geben mit Ratschlägen, was sie bzw. er noch verbessern muss.

Das dialogische Lerntagebuch hat aus der Sicht von Peter die Kommunikation mit der Englischlehrerin vereinfacht:

„I.: Ja, (...) hatten Sie Schwierigkeiten mit dem Lernjournal?“

Peter: Nein, hat eigentlich die Kommunikation mit Frau Schuster vereinfacht.“ (I 13/62-63).

Bereits im Fragebogen nennt er als Erwartung, die er ganz am Anfang für die Arbeit mit dem Lerntagebuch hatte, Folgendes: „Ich wollte erst einmal abwarten, was da auf einen zukommt. Als positive Erwartungen könnte man denken, dass man eine bessere ‚Beziehung‘ zum Lehrer aufbauen kann“ (F 24/14). Seiner Meinung nach ist mit Frau Schuster ein Austausch entstanden, aber kein richtiges Gespräch. Es handelte sich insofern um Dialoge handelte, dass Peter auf Frau Schusters Einträge geantwortet hat und dann nachmals ein Eintrag von der Lehrerin vorgenommen wurde:

„I.: Und, ist denn ein Dialog mit Frau Schuster, mit der Lehrerin entstanden?“

Peter: Ja, also nicht ein direkter Dialog, sondern nur eine, ein Eintrag von mir und dann ein Eintrag von ihr und dann vielleicht noch einmal eine kurze Antwort darauf, aber dann komplett anderer Eintrag wieder. Also so ein richtiges Gespräch nicht.

I.: Aber schon eine Art Austausch?

Peter: Ja, das schon.“ (I 13/26-29)

Im Lerntagebuch sind die Einträge zwischen ihm und der Englischlehrerin folgendermaßen verteilt:

- Aufgabe 1: Peter – Frau Schuster – Peter – Frau Schuster – Peter – Frau Schuster
- Aufgabe 2: Peter – Frau Schuster – Peter
- Aufgabe 3: Peter – Frau Schuster – Peter – Frau Schuster
- Aufgabe 4: Peter – Frau Schuster – Peter

Der Austausch im Lerntagebuch mit der Lehrerin ist Peter sehr wichtig („Weil man sich mit den Lehrern über Leistungen o.ä. austauschen kann“, F 24/19). Ihm gefällt, dass er auch selbst die Initiative ergreifen und Frau Schuster fragen kann, woran eine Weiterarbeit erforderlich ist:

„I.: Was hat Ihnen besonders gefallen am Lernjournal?“

Peter: (...) Ja, hatte ich ja eben auch schon gesagt, wie man, dass man halt sie fragen kann, was ich im Englischunterricht halt noch verbessern kann oder was ich mir noch besonders angucken kann und so etwas halt.“ (I 13/64-65)

In seinem Lerntagebuch gibt es nicht nur Aufgabenstellungen der Lehrerin und Fragen von ihr, sondern auch Fragen von ihm als Schüler (vgl. Tabelle 10).

Fragen von Frau Schuster	Fragen von Peter
„What would you like to do next?“ (L 11/5)	„Shell I write in the next test _____ ‘weniger’?“ (L 11/22)
„What do you mean by ‘points on the board’?“ (L 11/12)	„Can you say what I corrected of you? I’ve forgot it! ☺ I know, that I corrected you, but what?“ (L 11/9)
„Now – next step: please have a close look at all the corrections I have done on your work so far: what do you think is easy for you, and what are the „typical“ mistakes or shortcomings (Unzulänglichkeiten) you think you should work on?“ (L 11/17)	„What do you mean with ‘I have done on your work so far’?“ (L 11/24)

7. Einzelfallanalysen

„So – this is a training for looking exactly at the task you are asked to do (instead of phantasies...). o.k.“ (L 11/27)	„Why is the result of my 2nd test a surprise to you?“ (L 11/38)
„However, Peter, I think it would be a good idea to relax and try to make the best of your English and your learning so that you can profit from the lessons. How can you do that?“ (L 11/29)	„What do you mean with ‘It’s interesting (and sometimes ==> even fun <== Whats this?“ (L 11/59)
„What went wrong, Peter?“ (L 11/30)	„Its hard for you, to understand my learning?“ (L 11/60)
„So – how can I help you to feel good and have better results, Peter?“ (L 11/31)	„Why is it looking, that I’m not interest?“ (L 11/83)
„All I know is that you want it. O.k.“ (L 11/79)	„Why are you not sure what I will a 3 at the end of the year?“ (L 11/83)

Tabelle 10: Übersicht über Fragen im Lerntagebuch von Peter

Von den 16 Fragen, die im dialogischen Lerntagebuch gestellt werden, stammen 8 von Peter, also die Hälfte. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Aufgabenstellungen zwar vom Schüler eingetragen werden, aber eigentlich von der Lehrperson stammen. Eine nähere Betrachtung der Fragetypen der Lehrerin ergibt Folgendes:

- fünf Reflexionsfragen:
 - „What would you like to do next?“ (L11/5);
 - „Now – next step: please have a close look at all the corrections I have done on your work so far: what do you think is easy for you, and what are the „typical“ mistakes or shortcomings (Unzulänglichkeiten) you think you should work on?“ (L 11/17):
 - „However, Peter, I think it would be a good idea to relax and try to make the best of your English and your learning so that you can profit from the lessons. How can you do that?“ (L 11/29);
 - „What went wrong, Peter?“ (L 11/30);
 - „So – how can I help you to feel good and have better results, Peter?“ (L 11/31);

- zwei Einverständnisfragen:
 - „So – this is a training for looking exactly at the task you are asked to do (instead of phantasies...). o.k.?“ (L 11/27);
 - „All I know is that you want it. O.k.?“ (L 11/79);
- eine Verständnisfrage:
 - „What do you mean by ‘points on the board’?“ (L 11/12).

Frau Schuster stellt also vor allem Reflexionsfragen, die Peter zum Nachdenken über sein eigenes Englischlernen anregen sollen. Es geht darum, dass er sich überlegt, wie er weiterarbeiten möchte, was in der Klassenarbeit schlecht gelaufen ist, wie sie selbst ihn beim Englischlernen unterstützen kann. Außerdem stellt sie zwei Einverständnisfragen, die auf der Beziehungsebene angesiedelt sind. Frau Schuster wirbt um Peters Verständnis für ihre Position. Eine Verständnisfrage stellt sie, weil sie nicht genau weiß, was Peter mit seiner Formulierung ausdrücken will.

Bei Peters Lerntagebucheinträgen finden sich folgende Fragetypen:

- Fünf Meinungsfragen:
 - „Shell I write in the next test _____ ‘weniger’?“ (L 11/22)
 - „Why is the result of my 2nd test a surprise to you?“ (L 11/38);
 - „Its hard for you, to understand my learning?“ (L 11/60);
 - „Why is it looking, that I'm not interest?“ (L 11/83);
 - „Why are you not sure what I will a 3 at the end of the year?“ (L 11/83);
- zwei Verständnisfragen:
 - „What do you mean with ‘I have done on your work so far’?“ (L 11/24);
 - „What do you mean with ‘It's interesting (and sometimes ==> even fun <== Whats this’?“ (L 11/59);

7. Einzelfallanalysen

- eine Informationsfrage:
 - „Can you say what I corrected of you? I've forgot it! ☺ I know, that I corrected you, but what?“ (L 11/9).

Bei den Fragen des Schülers handelt es sich vorrangig um Meinungsfragen. Peter möchte wissen, warum die Lehrerin von seinem Ergebnis der Klassenarbeit überrascht ist, ob sie es schwierig findet, seine Lernprozesse zu verstehen oder warum sie glaubt, dass er nicht interessiert sein könnte und warum sie sich nicht sicher ist, dass er am Jahresende die Note 3 im Zeugnis hat. Die Fragen nehmen Bezug auf vorangehende Eintragungen von Frau Schuster. Peter fragt nach, möchte weitere Erläuterungen, um die Lehrerin besser verstehen zu können. Bei den beiden Verständnisfragen zitiert er zwei Passagen der Lehrerin, die er nicht verstanden hat. Bei der zweiten Verständnisfrage geht es eigentlich eher um die Meinung von Frau Schuster, d.h. warum sie seine Einträge lustig findet. Die Informationsfrage nimmt Bezug auf eine Unterrichtssequenz, indem Peter die Lehrerin korrigiert hat, aber inzwischen vergessen hat, um welchen Fehler es sich dabei handelte. Peter erklärt im Interview, dass er nur geringfügige Schwierigkeiten mit dem Schreiben in englischer Sprache hat. Er schreibt grundsätzlich gerne Texte und versteht zum Großteil die Einträge von Frau Schuster:

„I.: (...) Fällt es Ihnen schwer, auf Englisch zu schreiben?

Peter: Hm, auf alle Fälle leichter als in der alten Schule, aber richtig schwer jetzt auch nicht. Ich schreibe eigentlich gerne so Texte selber, auch in Arbeiten.

I.: Und, antwortet die Lehrerin, antwortet auch auf Englisch?

Peter: Ja.

I.: Und verstehen Sie das, was sie da reinschreibt?

Peter: Zum Großteil schon, ja.“ (I 13/34-39)

Es ist ihm wichtig, dass der Dialog mit der Englischlehrerin exklusiv geführt wird, wie er im Fragebogen anmerkt: „Man kann den Lehrern aufschreiben, was man nicht kann / nicht verstanden hat ohne von der Klasse ausgelacht zu werden“ (F 24/17). Deshalb ist ihm eine Geheimhaltung des dialogischen

Lerntagebuchs sehr wichtig. Peter möchte nicht, dass seine Mitschüler darin lesen, zumindest nicht alle.

„I.: Hätten Sie ein Problem damit, wenn das auch zum Beispiel Ihre Mitschüler lesen würden?

Peter: Hm, ja. Meine Mitschüler sollen das nicht lesen.

I.: Warum?

Peter: Pff, weil ich denke mal, ich sollte ihre Einträge auch nicht lesen, und manchen würde ich es geben, aber nicht allen.

I.: Ist es doch zu privat das Gespräch mit der Lehrerin?

Peter: Nein, privat ist es jetzt nicht, aber es geht sie nichts an eigentlich.“ (I 13/56-61)

Peter machen die Einträge ins Lerntagebuch Spaß, und sie helfen ihm beim Lernen:

„I.: Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?

Peter: Ja, das macht mir eigentlich ganz super, macht mir Spaß. Ja.

I.: Warum?

Peter: Keine Ahnung. (...) Ich denke, man kann halt so besser lernen auch oder man kann ihr sagen, was in ihrem Unterricht halt nicht so gut war, und dann macht man das besser oder so. Und so ist der Unterricht irgendwie besser.“ (I 13/30-33)

„I.: Gibt es Aufgaben, die Ihnen besonders gut gefallen haben?

Peter: Ja, dieses, wo man halt hinschreiben kann, was einem besonders gut vom Unterricht gefällt, das ist ganz gut, auch eine Rückmeldung für Frau Schuster.“ (I 13/22-23)

Er kann sich äußern und der Lehrerin mitteilen, was ihm am Englischunterricht nicht so gut gefallen hat. Dies macht er dann auch im Lerntagebuch:

„Please don't make a lot of grammar!“ (L 11/9)

„I have expected a '3', and I'm not happy with this 4+, because you make minus points, if someone writing more. I never see that and you didn't say that. But with 66%, I think in the 15-points note system, I have to expected a 3+. Look: $100-85 = 1$, $85-70 = 2$, $70-55 = 3$, $55-40 = 4$, $40 - 35 = 5$, $25 - 0 = 6$. I think this is the note system in high schools.

A teacher have to say, that he give minus points, if a 'Schüler' write more, as the teacher expected, I think. Shell I write in the next test _____ 'weniger'? I do it.“ (L 11/21-22)

7. Einzelfallanalysen

„For the test I wish me, that we have to write a own text, for example C.V. or something else.“ (L 11/40)

„I wish me, that you make a lot of free work (writing textes, dialogues, star-portraits)...“ (L 11/61)

Dadurch erhält Frau Schuster als Englischlehrerin Rückmeldungen für ihren Unterricht. Peter findet es hilfreich, wenn sie ihm Ratschläge gibt, was er verbessern soll:

„I.: Gibt es Kommentare von der Lehrerin, die Ihnen weitergeholfen haben?

Peter: Gerade mal nachdenken. (...) Wie schon gesagt, die schreibt halt ab und zu rein, was man halt verbessern soll, aber.

I.: Sprachliche, inhaltliche Anregungen?

Peter: Ja, sprachlich und grammatikalisch und so was.“ (I 13/48-51)

Er denkt mehr über sein Englischlernen nach, allerdings nur, während er den Eintrag der Lehrerin liest:

„I.: Denken Sie durch das Lernjournal mehr über Ihr Englischlernen nach?

Peter: Während ich ihren Eintrag lese schon, aber viel mehr dann auch nicht mehr.“ (I 13/46-47)

Seiner Ansicht nach hat sich sein Englisch durch die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch verbessert. Im Fragebogen notiert er als Begründung, warum er das Lerntagebuch sehr hilfreich für sein Englischlernen findet: „Vielleicht hängt es auch mit dem Lernjournal zusammen, dass sich meine Englischkenntnisse verbessert haben. Es ist schon eine Hilfe, da man, wie schon gesagt, sich mit dem Lehrer/in austauschen kann“ (F 24/20). Im Interview erläutert er dies folgendermaßen:

„I.: Sie denken, dass Sie durch das Lernjournal im Englischen besser geworden sind?

Peter: Ja.

I.: Und wodurch hat sich Ihr Englisch verbessert?

Peter: Na dadurch, dass halt die Lehrerin genau sagt, was man verbessern soll und was man sich nochmal angucken soll und so.

I.: Und das fanden Sie hilfreich und haben das auch so gemacht?

Peter: Ja.

I.: Wie haben Sie sich denn verbessert, wenn ich fragen darf?

Peter: Von einer vier auf eine zwei.“ (I 13/78-84).

Peter hat die Tipps von Frau Schuster beherzigt und sich deshalb verbessert. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass aus seiner Sicht das Lerntagebuch einen Einfluss auf sein Englischlernen hat. Auf seine Mitschüler angesprochen, äußert er die Vermutung, dass sie das Lerntagebuch anders nutzen als er, d.h. dass sie vielleicht kürzere Einträge verfassen und sich weniger Gedanken machen als er selbst:

„I.: Welche Erfahrungen haben denn Ihre Mitschüler mit dem Lernjournal gemacht?

Peter: (...) Ja, ich glaube, die haben das gar nicht so benutzt wie ich. Die meisten jedenfalls. (...) Ich könnte mir vorstellen, dass von manchen anderen die Einträge nicht so groß ausgefallen sind. Ich weiß es aber nicht so. Wir haben darüber nicht so gesprochen in der Klasse.

I.: Also, Sie denken, dass Ihre Einträge länger sind?

Peter: Ja, glaube ich schon.

I.: Und dass Sie sich mehr Gedanken dazu gemacht haben, oder?

Peter: Ja.“ (I 13/70-75)

Er würde das dialogische Lerntagebuch gerne weiterhin im Englischunterricht führen:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lernjournal führen?

Peter: Ja, das auf alle Fälle.[I.: Aha.] Ja, es macht den Unterricht halt jeden Tag lebendiger und man (...) Keine Ahnung, ich bin im Englischunterricht jetzt viel besser geworden im Gegensatz zur alten Schule, und ich denke mal, dass das damit auch was zu tun hat.“ (I 13/76-77)

Peter wünscht sich, dass das Lerntagebuch kontinuierlich eingesetzt wird und dass Frau Schuster jede Woche Aufgaben gibt:

„I.: Haben Sie denn Verbesserungsvorschläge für das Lernjournal?

Peter: Ja, war eigentlich alles gut, was sie jetzt gemacht hat. Und ich weiß jetzt nicht genau, was man da verbessern soll. Vielleicht öfter was reinschreiben, weil in letzter Zeit hat sie halt aufgehört seit ein paar Wochen.

I.: Dass es öfter Aufgaben gibt?

Peter: Ja.

I.: Wie oft wäre es Ihnen am liebsten?

Peter: Jede Woche.

7. Einzelfallanalysen

I.: Jede Woche?

Peter: Ja.“ (I 13/88-95)

7. 2. 4. Jessica – „das ist halt besser auch für den Austausch zwischen Lehrer und Schüler“

Jessica ist 17 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch. Sie mag die englische Sprache gern. Bei der Frage, ob sie Englisch als schulisches Unterrichtsfach mag, kreuzt sie „gern“ und „geht so“ an: „Ja eigentlich schon, aber es kommt immer darauf an, was man gerade macht“ (F 26/2). Für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg hält sie Englischkenntnisse für sehr wichtig („Ich denke schon, dass es wichtig ist, weil man immer mal in eine Situation kommt, in der man Englisch braucht“, F 26/3), aber mit ihren momentanen Englischkenntnissen ist Jessica nur mittelmäßig zufrieden („geht so“). Sie begründet das folgendermaßen: „Weil mir meistens einfach die Motivation fehlt zu lernen“ (F 26/4). Während sie sich in ihrer Muttersprache im Allgemeinen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt sie im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. In ihrem letzten Zeugnis hatte Jessica sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch die Note 2. Sie beschreibt sich selbst eher als impulsiven Menschen. Im Deutschunterricht der achten Klasse hat sie ein Lesetagebuch geführt: „In diesem Tagebuch sollten wir immer verschiedene Aufgaben bearbeiten und in einem ‚Inhaltsverzeichnis‘ genau Dokumentieren was wir jeden Tag gelesen haben“ (F 26/12).

Der Sinn des Führens eines dialogischen Lerntagebuchs liegt aus Sicht von Jessica im besseren Austausch zwischen Lehrer und Schüler.

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?

Jessica: Ja, ich denke mal, das ist halt besser auch für den Austausch zwischen Lehrer und Schüler. Also so finde ich das.

I.: Das könnte man ja auch mündlich machen.

Jessica: Ja, aber mündlich ist immer, wenn man dann schon nach der Stunde hinget und sagt irgendwie was. So: Haben Sie mal kurz Zeit, und dann

bekommt das ja auch wieder irgendjemand aus der Klasse mit, und das ist ja dann auch, das ist ja eigentlich dasselbe dann. Und dann ist es besser, wenn man das, wenn das jeder machen muss in Anführungszeichen. Oder jeder macht das halt, und dann fällt das halt nicht auf. So ist das halt, so.“ (I 13/42-45)

Im Gegensatz zum mündlichen Gespräch ermöglicht das Lerntagebuch den exklusiven Dialog zwischen Lehrer und Schüler, d.h. kein anderer Schüler kann mithören. Jessica möchte nicht auffallen. Möglicherweise ist es ihr bereits unangenehm, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wüssten, dass sie einen Dialog mit der Lehrperson sucht. Dadurch, dass alle Schülerinnen und Schüler in das Lerntagebuch reinschreiben müssen, wird dies von den anderen nicht bemerkt.

Aus Jessicas Sicht ist ein Austausch mit der Englischlehrerin zustande gekommen, auch wenn sie unzufrieden damit ist, dass Frau Schuster nicht immer zurückgeschrieben hat.

„I.: Ist denn mit der Lehrerin ein Austausch zustande gekommen?

Jessica: Ja, also finde ich schon. Gut, in letzter Zeit ist es nicht mehr so viel, weil sie war ja auch lange krank und so, aber sonst eigentlich schon.

I.: Haben Sie ein Beispiel dafür?

Jessica: Ja, das ist halt so, dass es wie, quasi, es ist ja, man schreibt etwas rein, und dann schreibt sie zurück. Und dann, für mich ist das dann halt so, dann muss ich halt nicht immer hingehen und sagen, haben Sie mal nach der Stunde ein bisschen Zeit, dann ist das eher so, dann schreibe ich das einfach rein und dann nimmt sie das mit und dann schreibt sie halt entweder zurück oder. (...) Hat auch manchmal zwar nicht zurückgeschrieben, aber hat sie hat gesagt, sie hätte es sich durchgelesen, ja und dann. Also ich finde schon, es ist schon ein Austausch.“ (I 14/20-23)

Ihr gefällt, dass dann nicht die ganze Klasse mitbekommt, wenn man etwas nicht verstanden hat oder ein sonstiges Problem hat. Das ist eine neue Erfahrung für sie:

„I.: Ihre Klasse hat ja jetzt im Englischunterricht mit dem Lernjournal gearbeitet. Erzählen Sie mir doch mal bitte ein bisschen darüber.

Jessica: Ja, also für mich war das erst mal etwas Neues, weil das hatten wir eigentlich so noch nie. Und erst war ich so ein bisschen, ich dachte, naja ob das so funktioniert alles und was das überhaupt bringt. Und dann haben wir damit angefangen und dann fand ich es erst mal ganz gut, weil dann, das ist eher etwas Persönliches so zwischen. Also, da kriegt das nicht immer die ganze Klasse mit, wenn man sagt, ich habe das und das nicht verstanden. Ist ja manchmal, also bei mir zwar nicht so der Fall, aber es ist halt dann manchen vielleicht peinlich oder

7. Einzelfallanalysen

so. Und dann habe ich mir gedacht, ja ist eigentlich gar nicht schlecht, wenn man mal irgendwie ein Problem hat oder so, kann man da halt da reinschreiben, dann kriegt es eben nicht jeder mit. Und das war halt eigentlich auch eine neue Erfahrung. Zwar auch eigentlich nicht schlecht, ja ich finde das eigentlich eine gute Idee.“ (I 14/4-5)

Nicht ganz klar ist, ob sie „also bei mir zwar nicht so der Fall“ darauf bezieht, dass ihr selbst Probleme nicht peinlich sind oder dass sie selten etwas nicht verstanden hat. Da sie aber auch an anderen Stellen im Interview die Exklusivität des Dialogs zwischen Lehrer und Schüler hervorhebt, kann man davon ausgehen, dass sich dies darauf bezieht, dass sie selten im Unterricht etwas nicht versteht. Jessica hat keine sprachlichen Probleme und sieht das Lerntagebuch nicht als geheim an:

„I.: Wäre das für Sie ein Problem, wenn das die Mitschüler lesen würden oder eine andere Lehrerin?

Jessica: Bei mir persönlich jetzt nicht, so. Also, es steht halt nichts Schlimmes drin oder so. Aber.

I.: Also, es könnten ruhig auch andere lesen?

Jessica: Schon.“ (I 14/52-53).

Bereits im Fragebogen äußert sie sich in ähnlicher Weise wie im Interview zum Dialog: „Ich hatte die Erwartung, dass so eine bessere Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer stattfinden kann“ (F 26/14). Sie hat einen guten Eindruck von Lerntagebüchern: „Man kann ein ‚persönliches‘ Gespräch mit seinem Lehrer führen, ohne das die Mitschüler etwas davon mitbekommen“ (F 26/16); „Ich finde gut, dass man seine Probleme oder Schwächen äußern kann“ (F 26/17). Den Austausch mit der Lehrerin findet sie sehr wichtig: „So kann der Lehrer besser verstehen warum man vielleicht in verschiedenen Sachen probleme hat“ (F 26/19). Allerdings schätzt sie zum Zeitpunkt des Fragebogens das Lerntagebuch noch als hilfreich für ihr Englischlernen ein („Ja, so kann sich der Lehrer besser auf jeden einzelnen Schüler einstellen“, I 26/20), was sich später ändert. Im Interview ist Jessica nicht der Ansicht, dass das dialogische Lerntagebuch einen Einfluss auf ihr Englischlernen hat:

„I.: Hat das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Jessica: Mh, also nicht großartig. Also, Englisch ist mir eigentlich noch nie so schwergefallen, deswegen ist es für mich nicht so (...), also hat es nicht so einen großen Einfluss.“ (I 14/46-47)

Sie begründet den fehlenden Einfluss damit, dass ihr English nicht schwerfällt. Folglich nimmt sie an, dass das dialogische Lerntagebuch insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Dies wird auch in Weiteren Interviewpassagen deutlich:

„I.: Würden Sie die Arbeit mit dem Lernjournal weiterempfehlen? Anderen Lehrern, anderen Schülern?

Jessica: Ich denke mal, das ist eigentlich was für Schüler, die halt ziemlich Probleme in Englisch haben, die das halt nicht so, denen das halt nicht so leichtfällt, dass die halt einen besseren Austausch haben. Aber so Schüler, die eigentlich so eigentlich keine Probleme haben, für die ist es eigentlich, ja nichts Schlimmes, aber (...) auch nichts.

I.: Also Sie haben keine Probleme mit dem Englischen? [Jessica: nein.] Sie sind ganz gut in Englisch?

Jessica: Ja, also halt, das war aber schon von Anfang an so.

I.: Ja. Und, wo denken Sie, liegt der Vorteil bei schwächeren Schülern mit den Lernjournalen?

Jessica: Ja, die können dann vielleicht auch öfters mal reinschreiben. Ja, ich habe zum Beispiel die Vokabeln, und das fällt mir schwer zu lernen. Oder Grammatik oder es gibt ja so viel was, wo man halt sagen kann: Ich verstehe es nicht so richtig. Oder auch es sind ja manchmal auch nur einzelne Themen, die man einfach nicht versteht. Und dann kann man das vielleicht sagen: Können wir das vielleicht noch mal wiederholen? Oder: Können Sie mir was sagen, was ich zuhause vielleicht dann mal machen kann? Das ist eigentlich gar nicht schlecht.“ (I 14/76-81)

Während Schülerinnen und Schüler, die keine Probleme im Englischen haben, nicht vom Lerntagebuch profitieren, können schwächere Lernende im Lerntagebuch ihre Probleme darstellen und schreiben, was sie nicht verstanden haben. Sie können des Weiteren darum bitten, dass die Lehrperson ein bestimmtes Thema noch einmal wiederholt oder ihnen Ratschläge für die Weiterarbeit zuhause gibt. Jessica ist zudem der Meinung, dass das Lerntagebuch besser in niedrigeren Klassen (5. oder 6. Schuljahr) und an Schulformen mit schwachen Schülerinnen und Schülern (Förderschule, Hauptschule) eingesetzt werden sollte.

7. Einzelfallanalysen

„I.: Gibt es jetzt noch etwas, was wir jetzt nicht angesprochen haben, aber was Sie wichtig finden in Bezug auf das Lernjournal?“

Jessica: Nein, das einzige, was halt wichtig ist, ist halt, dass, ich denke mal, es ist echt also einfach für Schüler, die halt Schwierigkeiten haben. Es gibt ja auch so Schulen, wo halt so Schüler sind, so Sonderschulen, so dass es da eigentlich ganz gut ist, wenn man so etwas hat, so einfach so zum Austausch. Aber sonst, ist eigentlich alles gesagt.

I.: Also, Sie denken, dass es vielleicht auch mit der Schulform zu tun hat?

Jessica: Ja, oder überhaupt auch, also ich war vorher auf einer Gesamtschule und, ist ja klar, wer in den höheren Kursen ist, der hat halt besseres Verständnis, also Sprachkenntnisse und so. Ich denke mal, wer zum Beispiel jetzt Hauptschulniveau hatte, für die wäre es gar nicht schlecht gewesen, wenn die so etwas gehabt hätten. Das hätte bestimmt, also ich bin mir nicht sicher, aber ich könnte es mir vorstellen, dass es für die gut gewesen wäre.

I.: Und so in dieser Klasse, in der Sie jetzt sind?

Jessica: (...) Ja, das ist ja wieder, also es ist ja Wirtschaftsenglisch, und ich finde da, also ich finde, wenn man es jetzt noch nicht drauf hat, mit dem Englisch, also wenn man jetzt viele Sachen, die man einfach schon in der sechsten oder siebten Klasse lernt, wenn man die immer noch nicht verstanden hat, ich denke mal, dann macht das jetzt auch wenig Sinn, da in, wegen so einem Lernjournal oder in so einem Lernjournal zu schreiben: Ich habe es nicht verstanden. Wenn man es so lange nicht gelernt hat, dann lernt man es jetzt auch nicht mehr. Also, so habe ich auf jeden Fall die Erfahrung gemacht mit Mitschülern und so. Denen habe ich das auch hundert Mal erklärt, und die haben es einfach nie verstanden.

I.: Finden Sie, dass man mit dem Lernjournal früher anfangen müsste, oder?

Jessica: Ich denke schon, weil jetzt, für viele ist das jetzt auch das letzte Jahr und ich denke mal, die denken sich dann auch: Was soll ich denn in das Journal schreiben, wenn ich jetzt eh abgehe. Bringt ja nichts mehr.

I.: Für welche Klassenstufe könnten Sie sich das sinnvoll vorstellen?

Jessica: Ich denke mal, sinnvoll wäre es ab der fünften oder sechsten Klasse. Dann einfach so weiter.“ (I 14/84-93)

Jessica ist es egal, ob das dialogische Lerntagebuch im Englischunterricht weitergeführt wird. Für sie hat es keinen Nutzen, aber es schadet auch nichts.

„I.: Würden Sie gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lernjournal führen?“

Jessica: Mh, ich sag es mal so, wenn wir, halt wieder müssten, dann also wäre es nicht schlimm. Aber wenn es jetzt nicht mehr so wäre, wäre es auch nicht schlimm. Es ist mehr so, ja, es ist halt nichts Schlimmes, aber muss halt auch nicht sein.“ (I 14/72-73).

Jessica findet es wichtig, dass Frau Schuster auf die Einträge der Schülerinnen und Schüler im Lerntagebuch antwortet:

„I.: Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Lehrerin?“

Jessica: Ja, vielleicht öfters mal zurückschreiben, weil das nützt ja nicht wirklich was, wenn sie nur sagt: Ja, ich habe es mir durchgelesen und aufgeschrieben. Das nützt uns ja nichts. Da hätten wir es auch auf einen Zettel schreiben können und abgeben können.“ (I 14/74-75)

Ein Nutzen des dialogischen Lerntagebuchs ergibt sich nur durch die Antworten der Englischlehrerin. Ihre Unzufriedenheit über das mangelnde Feedback von Frau Schuster äußert sie des Öfteren:

„I.: Können Sie sich an Anregungen erinnern, die Sie nicht gut fanden?

Jessica: Jetzt nicht direkt Anregungen, aber was ich nicht so gut fand, ist, dass sie halt manchmal nicht zurückschreibt, wenn man was geschrieben hat, dann. Und sie sagt dann zwar: Ja, sie hat es sich durchgelesen. Es ist ja auch in Ordnung, nur dass sie halt dann nicht zurückgeschrieben hat, weil man will ja auch gerne wissen, was sie darauf sagt oder was sie darauf antwortet.

I.: Also wäre besser, wenn sie wenigstens ein, zwei Sätze schreibt?

Jessica: Ja. (I 14/38-41)

„I.: (...) Was hat, schreiben Sie gerne in das Lernjournal?

Jessica: Ja, es kommt immer darauf an, in welcher Situation, wenn sie jetzt sagt so, wir sollen, wenn wir irgendwie was nicht verstanden haben oder so und wir sollen so was dann reinschreiben, dann schon. Aber wenn jetzt wir da irgendwie Aufgaben oder so, oder sie stellt bestimmte Fragen und darauf müssen wir halt was antworten, das ist halt, ich weiß nicht, darin sehe ich halt nicht den Sinn und Zweck von so einem Journal.

I.: Können Sie mal ein Beispiel geben?

Jessica: Ja, wenn sie jetzt irgendwie eine Frage stellt, zum Beispiel zum Unterricht bezogen und wir sollen dazu was schreiben (...). Und sie schreibt sowieso nicht zurück, dann ist das für mich nicht so sinnvoll.

I.: Was wäre sinnvoller?

Jessica: Ja, entweder wenn sie uns, halt dann zurückschreiben lässt, wenn sie dann zurückschreiben würde, oder, ja, das ist eigentlich, sonst bringt es ja eigentlich nichts, sonst wissen wir ja auch nicht, warum wir das hier geschrieben haben, oder?“ (I 14/54-59)

Das dialogische Lerntagebuch sollte außerdem kontinuierlich geführt werden:

„I.: Sind Sie zufrieden damit, wie Ihr Lernjournal bisher geführt wurde?

Jessica: Ja eigentlich schon, nur halt in letzter Zeit ist halt gar nichts mehr mit Lernjournalen. Deswegen, also es fehlt mir jetzt nicht unbedingt, aber ich meine, wir haben damit angefangen, dann hätte man es ja eigentlich auch fortsetzen können.“ (I 14/64-65)

7. Einzelfallanalysen

7. 2. 5. Julia – „weil man halt eben immer das festhalten konnte, was man gemacht hat“

Julia ist 19 Jahre alt und hat den mittleren Abschluss. Als Muttersprache und Nationalität gibt sie Albanisch und als Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Serbisch an. Sie mag Englisch nicht nur als Sprache, sondern auch als schulisches Unterrichtsfach sehr gern, „weil ich mein Englisch bessern möchte, und das kann ich ja am besten dadurch“ (F 23/2). Sie versteht somit den Englischunterricht als Hilfe, ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Diese hält sie für ihren künftigen Lebens- und Berufsweg für sehr wichtig, „weil ich gerne Designerin werden würde und dafür brauche ich gute E-kenntnisse“ (F 23/3). Mit ihren momentanen Englischkenntnissen ist Julia nicht so zufrieden, „weil es immer besser sein kann von schriftlichen u. von ausdrücken her“ (F 23/4). Sowohl in ihrer Muttersprache als auch im Englischen drückt sie sich im Allgemeinen gleich gern mündlich und schriftlich aus. Im letzten Zeugnis hatte sie in Deutsch und in Englisch, die beide für sie Fremdsprachen sind, die Note 3. Sie beschreibt sich selbst als eher impulsiven Menschen und hat zuvor noch kein Tagebuch geführt.

Julia sieht den Sinn im dialogischen Lerntagebuch, dass man dort festhalten kann, was man gemacht hat:

„Ja schon, also, ich persönlich finde es für mich, also fand es hilfreich, weil man halt eben immer das festhalten konnte, was man gemacht hat, weil irgendwie dann die Lehrerin das mit nach Hause genommen hat und kontrolliert hat und Rechtschreibung und dies und das und alles. Also ich fand es gut. Ich würde es empfehlen auch. Wenn jetzt irgendeine andere Klasse das machen will. Man kann es festhalten, und so kann sie einen auch bewerten. Auch das mit und mehr.“ (I 15/5)

Der Dialog mit der Lehrerin erfolgt allerdings nicht freiwillig, sondern muss – wie andere Aufgaben im Unterricht auch – erledigt werden:

„I.: Haben Sie gerne darauf geantwortet?

Julia: Ja, gerne ist so, man muss, sagen wir mal so. Jetzt nicht, dass das etwas mit dem Journal zu tun hatte. Wenn eine Aufgabe gegeben wird, dann muss man sie erledigen, wenn man die entsprechende Note haben möchte.“ (I 15/18-19)

„I.: Schreiben Sie gerne in das Lernjournal?

Julia: (...) Wenn ich muss.

I.: Aha.

Julia: Tut mir Leid. (lacht)

I.: Was heißt das?

Julia: Wenn sie mir eine Aufgabe stellt und sagt über die Unterrichtsstunde reinschreiben und dies und das über Unterrichtsstunden oder sonstiges, dann ist es ja eine Aufgabenstellung, die muss man machen wie normal in jedem anderem Fach. Aufgabe ist Aufgabe, die man erledigen muss. Wenn ich Lust habe, dann mache ich es gerne und wenn nicht, dann muss ich mich dazu zwingen.“ (I 15/50-55)

Julia äußert damit, dass es für sie generell in der Schule nicht so wichtig ist, ob man eine Aufgabe gern oder ungern erledigt. Zum Zeitpunkt des Fragebogens zeigt sich Julia zufrieden mit dem dialogischen Lerntagebuch. Ganz am Anfang hatte sie folgende Erwartung für das Schreiben des Lerntagebuchs im Englischunterricht: „Es gefehlt mir u. zwar, weil man dadurch auch besser im Schriftlichen werden kann u. auch mit Formolieren“ (F 23/14). Befürchtet hat sie, dass sie sich unverständlich ausdrückt (vgl. F 23/15). Sie hat aber dann einen guten Eindruck von Lerntagebüchern: „weil es mir etwas das schrifliche also Rechtschreibung erleichtert“ (F 23/16). Den Austausch im Lerntagebuch mit der Lehrerin findet sie sehr wichtig: „Ich möchte das, das was ich geschrieben habe für meine Lehrerin auch verständlich ist“ (F 23/19). Sie gibt an, dass das Lerntagebuch hilfreich für ihr Englischlernen ist: „Rechtschreibung/Formulierung“ (F 23/20). Auch zu Beginn des Interviews äußert sie sich noch durchaus positiv zur Arbeit mit dem Lerntagebuch (z. B.: „Also, ich fand es gut“, I 15/5). Dies ändert sich, als sie gefragt wird, was sie nicht so hilfreich fand: Julia zeigt sich enttäuscht und empört über eine Antwort von Frau Schuster, aus der sie schließt, dass diese sich angegriffen gefühlt hat:

„I.: Und gab es auch Anregungen der Lehrerin, die Sie nicht so hilfreich fanden?

Julia: Ja. Wenn man seine Meinung geschrieben hat, wenn dann die Meinung aber nicht so akzeptiert wurde und der anders haben wollte.

I.: Erzählen Sie doch mal.

7. Einzelfallanalysen

Julia: Ja, also das war so. Das sage ich jetzt lieber nicht. [I.: Das erfährt die Lehrerin nicht.] Nein, aber, also das war so, wenn jetzt, was weiß ich, z.B. jetzt zu, die Arbeit, dass wir nur so eine Stunde Zeit hatten und das machen nicht gereicht hat. Ehrlich, die Zeit hat nicht gereicht für die vielen Fragen, bis man weiß, was man machen muss. Dafür braucht man mehr. Und wenn man ausführlich und auch noch auf Rechtschreibung achten muss und dann auch noch Grammatik und sehen muss, ob das passt und wie ist es. Danach sie: Nein, so stimmt es nicht. So die Richtung. An der Zeit lag es nicht oder nein das auch nicht. Sie fühlte sich angegriffen, so in der Art. Sehr sogar.

I.: Und was haben Sie dann gemacht?

Julia: Ach, was soll man da machen? Ignorieren. Ignorieren muss man ja. Zurückhalten und nichts sagen.“ (I 15/38-43)

Das Eintragen ins Lerntagebuch ist eine Aufgabe, die sie erledigen muss. Als Julia ihre Meinung äußert, dass es zu wenig Zeit gab, widerspricht. Julia hat den Eindruck, dass Frau Schuster sich sehr angegriffen gefühlt hat. Sie hat das Gefühl, dass sie sich als Schülerin dazu aber nicht weiter äußern. Stattdessen muss sie sich ihrer Ansicht nach zurückhalten, darf nichts sagen und muss die Äußerung der Lehrerin ignorieren.

„I.: Gab es auch etwas, das Ihnen nicht so gefallen hat am Lernjournal?

Julia: Ja, wie gesagt, dass man seine Meinung äußern musste, und dass nicht akzeptiert so ganz wurde, aber das hängt glaube ich, glaube ich weniger mit dem Journal zu tun, was man so darf.“ (I 15/58-59)

Julia spricht an, dass die Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler, also was beide tun dürfen bzw. nicht tun dürfen, ein allgemeines Problem von Schule ist und nicht speziell mit dem dialogischen Lerntagebuch zusammenhängt.

Julia hat Probleme, auf Englisch ins Lerntagebuch zu schreiben:

„I.: (...) Fällt es Ihnen schwer, auf Englisch zu schreiben?

Julia: Ich persönlich habe Rechtschreibung, sage ich ganz ehrlich. Auch auf Deutsch ein bisschen. Ich bin Ausländerin, wenn man das so sagen darf.

I.: Woher kommen Sie?

Julia: Aus dem Kosovo, Albanien. Und ja, es ist ein bisschen anders halt eben hier. Wenn man sich auf Deutsch konzentriert, dann bleibt das in Englisch zurück und wenn man sich auf Englisch konzentriert bleibt das Deutsche etwas beiseite. Aber es geht, im Großen und Ganzen geht es schon.“ (I 15/30-33)

Ihr hat aber gut gefallen, dass sie bei Bedarf beim Schreiben ins Lerntagebuch auf das Deutsche zurückgreifen durfte:

„I.: Erinnern Sie sich an Fragen oder Aufgaben, die Ihnen besonders gut gefallen haben?

Julia: Ja, an Fragen wie vorhin erwähnt und (...). Was mir auch gut gefallen hat ist, dass man, wenn man die Meinung nicht so richtig in Englisch schreiben konnte, dass man die auch in Deutsch schreiben konnte. Das eigentlich, weil ich sage ja, wir haben dann nicht mehr daran gearbeitet. Da erinnere ich mich nicht mehr so gut daran.

I.: Sie haben das auch gemacht, dass Sie manchmal auf Deutsch geschrieben haben?

Julia: Ja.

I.: Und wann haben Sie auf das Deutsche zurückgegriffen?

Julia: Jetzt persönlich wegen der Arbeit oder so, wie ich das persönlich fand oder Fragen, die etwas schwieriger waren. Man hätte sie eigentlich auch in Englisch beantworten können, aber sie wollte mehr wissen, ausführlicher, und dann fällt es einem in Deutsch leichter.“ (L 15/20-25)

Das Lerntagebuch ist für Julia nicht geheim, aber sie möchte nicht, dass Mitschülerinnen und Mitschüler dort Eintragungen vornehmen:

„I.: Wer liest denn die Einträge in Ihrem Lernjournal?

Julia: Meine Lehrerin. Also nur die Englischlehrerin.

I.: Und haben Sie es auch Klassenkameraden gezeigt?

Julia: Eigentlich nicht. Aber man kann es. Aber es ist eher was für sich. Weil, so kann man selber besser wissen auch, woran man ist, wie weit man selber im Englischen ist. Dass man da so Einblick hat. Oder die Lehrerin weiß das besser, wenn du es alleine gemacht hast und so jetzt. Wenn man in Gruppen zusammenarbeitet oder man es irgendjemandem zeigt, dann kann es ja sein, dass er es korrigiert und solche Möglichkeiten hast du dann nicht.

I.: Wäre es für Sie ein Problem, wenn es andere Mitschüler oder andere Lehrer lesen würden?

Julia: Andere Mitschüler? Jetzt nur lesen? Ja, vielleicht, wenn sie wissen wollen, was ich geschrieben habe, können sie das machen. Aber nichts dranhängen, weil sie muss mich ja sozusagen, da wo ich stehen geblieben bin, muss sie mich ja erweitern, meine Englischlehrerin. Und wenn sie jetzt dran ändern und dies und das und so. Nein, eigentlich hab ich kein Problem damit so ein paar Sachen zu zeigen.“ (I 15/44-49)

Julia gefällt, dass sie selbst festhalten kann, wo ihre Fehler sind. Bei einer üblichen Schulaufgabe wird nicht darüber gesprochen, was falsch gemacht wurde. Im dialogischen Lerntagebuch erfährt Julia die Meinung der Lehrerin und kann darüber nachdenken, was sie besser machen kann:

„I.: Gibt es etwas, das Ihnen am Lernjournal gefallen hat?

7. Einzelfallanalysen

Julia: Ja, diese, wo man den Stand erkennen konnte. Also, dass ich, also, dass ich auch selber so festhalten konnte, okay, soweit bin ich, das sind meine Fehler, durch ihre Korrekturen, also von meiner Englischlehrerin. Das eigentlich, dass man so wusste (...), daran bin ich und hier muss ich noch lernen und dies und das. Weil es ist sehr anders als eine Aufgabe. Da wird es korrigiert, das hast du falsch gemacht. Und da wird auch nicht darüber gesprochen. Ja, und da gibt sie dir ein Feedback, also ihre eigene Meinung wieder zurück und dann kannst du noch darüber (...) denken, was du besser machen könntest und dies und das. Und eine Aufgabe, die machst du und das war es. Hauptsache du hast sie, also die meisten denken so, die Schüler.“ (I 15/56-57)

Das Feedback von Frau Schuster ist sehr wichtig, weil sie den Schülerinnen und Schülern sagt, worauf sie achten müssen. Sie hat dadurch auch selbst eine Rückmeldung, was die Schüler noch brauchen. Dies kann sie nicht nur den Einträgen entnehmen, sondern auch den Formulierungen in englischer Sprache:

„I.: Entsteht denn durch das Schreiben ins Lernjournal ein Austausch mit der Lehrerin?

Julia: Ja, weil sie verbessert uns ja. Wenn wir etwas hinschreiben, dann nimmt sie es ja mit nach Hause und kontrolliert und sagt uns: Da und da musst du drauf achten. So hat sie einen besseren Eindruck, wie weit wir sind oder was wir noch brauchen, schriftlich oder von der Grammatik her und so, und von der Rechtschreibung auch, und wie wir formulieren. Das kann sie dadurch besser sehen.

I.: Und antworten Sie dann auch wieder auf das, was die Lehrerin vorschlägt, oder?

Julia: Ja, das auch. Das kommt ja auch vor. Wenn sie jetzt irgendetwas sagt: Das hätte ich dann gerne lieber so und so, dann muss man korrigieren. Oder man sagt halt die Meinung, wie das so ist.“ (I 15/26-29)

Trotzdem hat das dialogische Lerntagebuch keinen großen Einfluss auf Julias Englischlernen:

„I.: Hat denn das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Julia: (...) Also, (...) eigentlich nicht so großartig.“ (I 15/34-35)

Sie möchte das Lerntagebuch nur unter bestimmten Bedingungen weiterführen: „Ja, mit ein paar Änderungen vielleicht“ (I 15/67).

Julia wünscht sich, dass ihre Meinung von der Lehrerin respektiert wird. Sie möchte das Gefühl haben, dass die Lehrerin sie fördern will und auf sie eingeht. Ansonsten ist sie blockiert:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin ein Lernjournal im Englischunterricht führen?

Julia: Ja, mit ein paar Änderungen vielleicht.

I.: Mit welchen denn?

Julia: Ja, das, diese Meinung wieder, tut mir Leid also, (lacht) diese Meinung halt eben. Und dass man was ausführlicher, wenn man was, wirklich seine Meinung, dass man ausführlicher, eine Aufgabe vielleicht etwas ausführlicher hinstellt, was man wirklich will und dies und das. Dass man den Schülern auch mehr so das Gefühl gibt, dass es um dich geht: Ich will nur den Stand wissen. Ich will dich jetzt nicht damit kaputt machen. Ich will nur wissen, wie weit du bist und inwieweit ich dir helfen kann. So was, dass man mehr auf den Schüler eingeht und nicht einfach: Das machst du und das und das machst du. Wenn du mir gibst und ich zuhause kontrolliere, gebe ich es dir wieder und schreib ich dir eine Meinung. Weil deine Meinung mir nicht passt, schreib ich dir irgendwas anderes. So schon mal gar nicht. So geht es auch nicht. So kommt bei mir eine Blockage auf, und man kommt da nicht klar. Lehrer und Schüler kommen da nicht miteinander klar. Ansonsten ist es eigentlich eine gute Sache. Ich würde es machen, ich würde es auch gerne weiterhin haben. Wenn man weiß, wie man führt.“ (I 15/66-69)

Die Lehrerin sollte die Meinung der Schülerinnen und Schüler nicht persönlich nehmen:

„I.: Ich würde gerne noch wissen, was Sie sich in Zukunft für Ihren Englischunterricht wünschen.

Julia: Ich?

I.: Mh.

Julia: Das sag ich lieber nicht (lacht). Meinen Sie jetzt in Bezug auf Journal?

I.: Allgemein.

Julia: Oh, Okay, dann.

I.: Sie können aber auch zum Journal sagen, wie Sie wollen.

Julia: Als erstes, eine Lehrerin, die nicht die Meinung zu persönlich nimmt. Weil eigentlich das gar nichts mit ihr persönlich zu tun hat. Weil ich lerne für mich und wenn sie sich da aufregt und dies und das, dann ist das ihr Problem. Sie braucht sich nicht aufzuregen, soll wissen, wie man den Unterricht führt, sollte die Aufgaben, die sie stellt zu Ende bringen und vor allem bei den Arbeiten auf die Zeit achten und wie viel man Fragen stellt und (...). Ich wünsche mir eine Lehrerin in Englisch wie meine Klassenlehrerin Frau [Name der Lehrerin].

I.: Die kenne ich nicht. Wie muss ich mir das vorstellen?

Julia: Die ist gut, die geht auf einen ein und die zeigt es dir genau, so in der Richtung: Ich will, dass du es schaffst. Ich will, dass du es kannst und ich gebe dir nicht und sag: Mach. Und das war es. So, sie ist so ein Mensch, dass (...) wirklich, man sieht es bei ihr, dass sie es wirklich will, dass man es schafft und nicht einfach so, jetzt mach es und das war es. Und also, so komm ich nicht klar, mit so was kann ich nicht klarkommen. Ich brauche eher so jemand, der etwas, wie soll ich das sagen (...) So, ja eher halt eben auf den Schüler eingeht und den Schülern auch zeigt, dass sie wirklich will, dass er was erreicht. Und Fragen stellt, dass sie für einen da ist, wenn man sie braucht, wenn man Hilfe braucht

7. Einzelfallanalysen

und dies und das, dass sie einfach (...). Ja, ich weiß nicht. Ich, ganz ehrlich für diesen hier Journal, war eine gute Sache, wenn man sie gut geführt hätte. Ganz ehrlich, weil ich kenne das von anderen Schülern, die in anderen Klassen Journal geführt haben. Die haben gemeint, ganz toll, aber es hängt auch was mit der Lehrerin ab. Das spielt eine große Rolle, wie sie das führt, wie sie das haben möchte.

I.: Also, Sie kennen auch andere Schüler, die das auch geführt haben? [Julia: Ja.] Auch im Englischunterricht, oder? [Julia: Ja.] Und war das auch so dialogisch?

Julia: Ja, also auch so (...). Die haben halt eben das, wie soll ich das sagen. Genau haben die mir das jetzt auch nicht erzählt, aber sie haben, also eine Freundin von mir, letztens, wo sie mich angesprochen hat: Hej, wir führen so ein Journalbuch und so. Ja, ja das haben wir auch gemacht, und das war ganz toll, und so dies und das hat sie mir so erzählt. Sie sollten auch so Meinung so in der Richtung, aber wir haben nicht so großartig darüber geredet. Aber sie meinte, dass es gut war, weil der Lehrer und so, und sie dadurch auch besser geworden sind und alle und, (...) also die haben sich verbessert. Es, Journal braucht den passenden Lehrer. Dann kann man es machen.“ (I 78-89)

Julia hätte gerne länger und öfter mit dem Lerntagebuch gearbeitet:

„I.: Sind Sie damit zufrieden, wie Ihr Lernjournal geführt wurde?

Julia: Wir haben wenig auch eingetragen. Sag ich ganz ehrlich, weil wir, vielleicht hätten wir mehr machen müssen. So im Großen und Ganzen schon.“ (I 15/62-63)

I.: Wie viele Einträge sind da, wie lange sind sie?

Julia: So viele Einträge sind es nicht. Es müssten so sieben Seiten oder so sein. Und dann Meinung konnten wir auch auf Deutsch schreiben, wenn man es nicht auf Englisch schreiben konnte, dass man halt Deutsch schreibt. Und persönlich wie die Bewertung von den Arbeiten ausgefallen ist, dann auch dazu, wie wir die Arbeit fanden. Danach die Note noch schreiben darüber, ob sie okay war und dies und das. Also, mir hat es schon geholfen, aber ich hätte es gerne gehabt, dass wir länger daran gearbeitet hätten, weil das hat auch mit der Lehrerin zu tun, Frau Schuster, die so viel gefehlt hat. (I 15/11)

7. 2. 6. Pascal – „dass man halt einen Rückblick hat“

Pascal ist 18 Jahre alt und hat den mittleren Abschluss. Als Muttersprache nennt er Russisch und als Fremdsprache Englisch. Englisch mag er als Sprache und als schulisches Unterrichtsfach mittelmäßig („geht so“): „Da neue sprachen zu lernen nicht mein ding sind“ (F 19/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig: „Da ich in meinem Beruf ohne Englisch nich weit kommen würde“ (F 19/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist Pascal mittelmäßig zufrieden („geht

so“): „Würde gern noch mehr lernen“ (F 19/4). Während er sich in seiner Muttersprache im Allgemeinen lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen im Allgemeinen den schriftlichen Ausdruck. Im letzten Zeugnis hatte er in Deutsch die Note 3 und in Englisch die Note 4. Er bezeichnet sich selbst als eher impulsiven Menschen und hat zuvor noch kein Tagebuch geführt.

Für Pascal liegt der Sinn des Lerntagebuchs darin, dass die Schülerinnen und Schüler einen Rückblick haben:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen des Lernjournals?

Pascal: Jetzt allgemein, der Sinn von dem Lernjournal? (I.: Mhm.] Ja, dass man halt einen Rückblick hat.“ (I 16/46-47)

Pascal ist der Ansicht, dass ein Austausch mit der Lehrerin zustande gekommen ist und dieser ist ihm wichtig („weil es hilft“, F 19/19). Ihm gefällt, dass Frau Schuster Feedbacks gibt und er dadurch mit der Lehrerin in Verbindung ist:

„I.: Erinnern Sie sich noch an Fragen oder Aufgaben, die Ihnen gut gefallen haben?

Pascal: Ich find halt an dem Lernjournal die Feedbacks gut. Dass man immer halt mit der Lehrerin in Verbindung ist.“ (I 16/12-13)

Das Feedback der Lehrerin scheint ihm sehr wichtig zu sein, weil er es im Interview später noch einmal erwähnt:

„I.: Schreiben Sie denn gerne in das Lernjournal?

Pascal: Ja.

I.: Warum?

Pascal: Weil man, weil ich gerne ein Feedback habe von der Lehrerin.“ (I 16/56-59)

Da er sich sprachlich anfangs im Englischen noch nicht so sicher war, hat er zunächst auf Deutsch in das dialogische Lerntagebuch eingetragen, hat aber später die Einträge auf Englisch formuliert:

„I.: Schreiben Sie da auf Englisch rein oder auf Deutsch?

Pascal: Das können wir so und so machen. Deutsch und Englisch.

I.: Wie machen Sie das?

7. Einzelfallanalysen

Pascal: Ich habe am Anfang Deutsch, wo wir damit angefangen haben, habe ich auf Deutsch und jetzt auf Englisch, bin ich einfach umgestiegen. [I.: Bitte?] Bin ich umgestiegen auf Englisch, weil das hilft ja einem auch selber.

I.: Am Anfang, warum haben Sie am Anfang nicht schon gleich auf Englisch geschrieben?

Pascal: (...) Weiß nicht, (...) weil es nicht so. (lacht)

I.: Waren Sie sich sprachlich noch nicht so sicher?

Pascal: Ja.“ (I 16/64-71)

Eine Geheimhaltung des Lerntagebuchs ist für Pascal nicht wichtig: „Es steht ja nichts Schlimmes drin. Ist ja nur ein Feedback“ (I 16/55). Der Austausch mit Frau Schuster gefällt Pascal, weil er dann weiß, wo er steht und wie weit er ist:

„I.: Entsteht denn durch das Schreiben im Lernjournal ein Austausch mit der Lehrerin?

Pascal: Ja.

I.: Gefällt Ihnen das?

Pascal: Ja.

I.: Warum?

Pascal: () Dass halt immer dieses Feedback da ist. Dass man (...), dass man halt schreibt.

I.: Wozu ist das denn gut?

Pascal: Da weiß man, wo man steht.

I.: Also jetzt Sprache?

Pascal: Wie weit man ist.“ (I 16/32-41)

Im Fragebogen kreuzt er an, dass er das Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen findet: „durch den Austausch mit der Lehrerin“ (F 19/20). Auch im Interview gibt er an, dass es sein Englischlernen beeinflusst, da er von der Lehrerin ein Feedback erhält, wo seine Schwierigkeiten sind, so dass er daran weiterarbeiten kann.

„I.: Hat das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen?

Pascal: Wie? Worauf bezieht sich das?

I.: Also, lernen Sie dadurch anders Englisch? Oder, bekommen Sie da Ideen für Ihr Englischlernen? Denken Sie darüber nach?

Pascal: Ja, man bekommt halt direkt von der Lehrerin ein Feedback, wo die Schwierigkeiten sind. Dann kann man an den Schwierigkeiten arbeiten.“ (I 16/42-45)

Frau Schuster hat ihm beispielsweise englischsprachige Bücher empfohlen:

„Oder wenn man irgendwo Schwierigkeiten hat. Zum Beispiel, ich habe halt geschrieben, dass ich mich in Englisch verbessern will und gerne ein Buch lesen würde. Ob sie da etwas empfehlen könnte. Da hat sie mir halt Bücher hingeschrieben, in Englisch, die man lesen könnte.“ (I 16/21)

Pascal würde gerne weiterhin ein Lerntagebuch im Englischunterricht führen. Verbesserungsvorschläge nennt er nicht.

7. Einzelfallanalysen

7. 2. 7. Akin – „Dass vielleicht, dass man auch bei den einzelnen Schülern erkennt, wo die Stärken und Schwächen sind“

Akin ist 19 Jahre alt und hat den mittleren Abschluss. Seine Muttersprache ist Kurdisch; als Fremdsprachen nennt er Deutsch, Türkisch und Englisch. Er mag die englische Sprache gern, „weil es die Weltsprache ist und wichtig ist“ (F 15/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch mittelmäßig („geht so“), „weil man sonst kein Englisch lernt“ (F 15/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für sehr wichtig („weil man es immer brauchen kann“, F 15/3), ist aber mit seinen momentanen Englischkenntnissen nicht so zufrieden („könnte besser sein“, F 15/4). Während er sich in seiner Muttersprache lieber mündlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den schriftlichen Ausdruck. Im letzten Zeugnis hatte er im Fach Deutsch die Note 4 und im Fach Englisch die Note 5. Er kann sich nicht als eher nachdenklichen oder eher impulsiven/spontanen Menschen einordnen und hat zuvor noch kein Tagebuch geführt.

Nach Akin liegt der Sinn des Lerntagebuchs darin, dass die Lehrerin die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler erkennt und danach ihren Unterricht ausrichtet.

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?“

Akin: Dass vielleicht, dass man auch bei den einzelnen Schülern erkennt, wo die Stärken und Schwächen sind. Dass man dann auch, wenn die Schwächen bei vielen die gleichen sind, dass man dann auch so etwas mal macht im Unterricht.“ (I 17/31)

Seiner Meinung nach ist ein Austausch mit der Lehrerin entstanden, den er ganz gut findet:

„I.: Finden Sie den positiv, finden Sie den gut?“

Akin: Ja, geht eigentlich. Zum Beispiel kann man über die letzte Stunde reden, wenn man sich auch schlecht verhalten hat, dann kann man auch sagen, warum das so war.“ (I 17/22-23)

Auch im Fragebogen bezeichnet er den Austausch im Lerntagebuch mit Frau Schuster als wichtig: „Dadurch weiß die Lehrerin wie unser Englisch Status

ist“ (F 15/19). Im dialogischen Lerntagebuch sind die Einträge zwischen ihm und der Englischlehrerin folgendermaßen verteilt:

- Aufgabe 1: Frau Schuster – Akin – Frau Schuster
- Aufgabe 2: Akin – Frau Schuster
- Aufgabe 3: Akin – Frau Schuster – Akin – Frau Schuster – Akin – Frau Schuster – Akin
- Aufgabe 5: Akin

Der erste Eintrag stammt von Frau Schuster:

„Question: ...

Answer: ...

I'm afraid there will be a lot of homework to do for your English lessons... Do you have an idea why it's important?“ (L 12/1-4)

Akin bearbeitet daraufhin Aufgabe 1 sowie später auch die Aufgaben 2 und 3. Auf die Fragen in den Einträgen der Lehrerin geht er nicht ein und ignoriert zunächst auch ihre ausdrückliche Bitte, ihr zu antworten.

„Well, Akin, the reason is that 3 lessons per week are not enough to learn and practice new words, new phrases or improve your English in general. So I want you to finish exercises you have started during the lesson, and to correct your papers so that you can learn from the mistakes. Knowing this – does this make it easier / more agreeable for you to do homework? Also I'd like to know: what do you think you are really good at, and what would you like to work on?“ (L 12/8)

„Good, Akin. If you want to visit the second year you should be able to answer in English, O.k.? Please take a close look at the dialogue you wrote with Mahmud: what do you think are your typical mistakes? Please write them into this journal until Tuesday and give the journal to me then, please!“ (L12/18)

„Dear Akin, as I told you before, you should really use all the chances you have to write and speak in English. Don't worry if you make mistakes – they help you learn and become better. Why didn't you answer my question I asked you in October?

Please do now! I want your answer by Friday, please!

As far as the portfolio is concerned – please write a nice – looking version of your interview and put it into the map. O.k.? And please show it to me!

Actually, I don't do 'Lückentexte' because I don't think that this method is very good – but we can, of course, create one for you if you tell me which grammar

7. Einzelfallanalysen

it should be about. Tenses? (which ones?) Phrases? Prepositions? What do you find especially difficult when you write and speak in English?

I am surprised about your remark that your grammatical mistakes were not marked during the first few years of your learning English. This would mean that only the use of false words was marked and corrected? I can't imagine that! Do you have any tests from those years I could have a look at, please?

I am looking forward to your replies to all my questions which I want you to hand in on Friday. Thank you in advance!" (L12/28-33)

Erst nach der letzten Aufforderung von Frau Schuster antwortet Akin, so dass sich ein Dialog ergibt. In diesem Dialog antwortet der Schüler lediglich; er selbst stellt keine einzige Frage.

„Meine Rechtschreibung wurde in der Hauptschule nicht bewertet, weil English schon die zweite Fremdsprache ist und erste Deutsch.“

Akin, das war damals sicherlich sehr hilfreich für dich – aber wie hast du dir das denn für später vorgestellt? Und wie war das nach der Hauptschule? Da wurden doch sicherlich deine Arbeiten korrigiert wie die aller Anderen, oder?

11.11.06

Ja, das war sehr hilfreich, dann wurde das hinter gedanken eingeschlossen. Ich hab nicht an später gedacht und mir hat auch niemand was gesagt von daher hat man nicht daran gedacht. Erst in der BFS wurde dann richtig English Unterrichtet. Und dann kann man nichts mehr lernen.

Of course you can learn in the BFS. Why do you think you can't, Akin?

Ich fand die Selbsteinschätzung schon ganz gut so bekam ich einen Überblick was ich alles auf English kann und was nicht. Dadurch weis ich woran ich noch schwächele.“ (L 12/35-40)

Akin hat Probleme mit dem Englischen. Er kann nicht immer die Texte der Lehrerin verstehen und auch nicht entziffern.

„I.: Gab es auch Schwierigkeiten, die Sie mit dem Lernjournal hatten?

Akin: Ja schon, da war einmal ein ganz langer Text auf English. Erst mal konnte ich den nicht verstehen.

I.: Also die Aufgabe war schwierig?

Akin: Nein, die Antwort war erst mal schwer zu verstehen.

I.: Aha, von der Lehrerin?

Akin: Von der Lehrerin.

I.: Aha, weil die auf English war oder warum war die schwer zu verstehen?

Akin: Ja, die war auf English und auch die Schrift und so, die konnte man auch nicht richtig lesen.

I.: Aha, unleserlich. [Akin: Ja] Sie haben immer auf English in das Lernjournal geschrieben oder auch auf Deutsch?

Akin: Auf Deutsch und auf Englisch.

I.: Wovon hing das ab?

Akin: Das hing davon ab, ob wir es freiwillig machen sollten, ob wir entscheiden durften auf Deutsch oder auf Englisch.

I.: Wenn Sie entscheiden durften, was haben Sie dann genommen?

Akin: Deutsch.

I.: Warum?

Akin: Ist einfacher.“ (I 17/42-57)

Im Lerntagebuch ist sein erster Eintrag auf Englisch verfasst, alle weiteren Einträge von ihm sind auf Deutsch geschrieben. Die Einträge von Frau Schuster sind mit einer Ausnahme alle auf Englisch. Eine Geheimhaltung des Lerntagebuchs ist für ihn nicht wichtig.

Im Fragebogen gibt Akin an, dass er das Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen findet: „lernen wir besser zu kommunizieren“ (F 15/20). Er würde es weiterführen:

„I.: Würden Sie gerne weiterhin ein Lernjournal im Englischunterricht führen?

Akin: Wieso nicht, stört ja niemanden.“ (I 17/62-63)

Zum Einfluss des Lerntagebuchs auf sein Englischlernen äußert er sich im Interview nicht und seine Haltung dazu kann auch nicht aus anderen Aussagen erschlossen werden. Akin spricht sich dafür aus, dass das dialogische Lerntagebuch häufiger eingesetzt wird:

„I.: Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Lehrerin?

Akin: Ja, vielleicht ein bisschen öfters Fragen stellen.

I.: Das fänden Sie gut?

Akin: Mhm.“ (I 17/64-67)

7. 2. 8. Paul – „weil man den Überblick nicht verliert, was man in dem Jahr so gemacht hat“

Paul ist 18 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und gibt Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch an. Die englische Sprache mag er gern: „Weil ich vor einigen Jahren festgestellt habe, dass ich

7. Einzelfallanalysen

Fremdsprachen begabt bin“ (F 18/1). Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch mittelmäßig („geht so“), „weil ich viel besser Englisch sprechen als schreiben kann“ (F 18/2). Für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg hält er Englischkenntnisse für wichtig: „Da ich als Einzelhandelskaufmann tätig sein will“ (F 18/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist Paul sehr zufrieden („Weil meine Englischkenntnisse sehr weit reichen“, F 18/4). Sowohl in seiner Muttersprache als auch im Englischen drückt er sich im Allgemeinen lieber mündlich aus. Im letzten Zeugnis hatte er in den Fächern Deutsch und Englisch die Note 3. Er bezeichnet sich selbst eher als impulsiven Menschen und hat bisher noch kein Tagebuch geführt.

Den Sinn des Lerntagebuchs sieht Paul zum einen darin, dass er den Überblick nicht verliert, was er in dem Jahr im Englischunterricht gemacht hat. Dies wird als Hauptsinn identifiziert, da er es an erster Stelle nennt und bereits im Fragebogen: „Ich denke ich hatte die positive Erwartung das man später sich das durchlesen kann und dass man dann weiß was so alles passiert ist.“ (F 18/14). Das Schreiben ins Lerntagebuch verbessert zum anderen seine Schreibkompetenz:

„I.: Welchen Sinn hat denn das Führen eines Lernjournals?

Paul: Also, ich denke, einmal hat das, ist das ganz gut, weil man den Überblick nicht verliert, was man in dem Jahr so gemacht hat und ja. Zum anderen natürlich lernt man da auch gut Englisch schreiben, weil man muss es ja alleine zuhause machen und wenn die Frau Schuster halt so Fragen stellt, muss man ja auch antworten. Ja.“ (I 18/26-27)

Seine Befürchtungen waren: „viel Schreibarbeit! ;)“ (F 18/15). Er hat jetzt einen mittelmäßigen Eindruck („geht so“) von Lerntagebüchern: „Weil man viel schreiben muss“ (F 18/16). Ihm gefällt nicht: „Die Schreibarbeit“ (F 18/18).

Paul ist der Ansicht, dass ein Austausch mit Frau Schuster entstanden ist:

„I.: Ist denn mit der Lehrerin ein Austausch entstanden?

Paul: Von Informationen?

I.: Ja, so ein Gespräch?

Paul: Ja, auf jeden Fall. Ja, und wir haben auch einmal ein Gespräch über, also ich sollte ich habe als extra Leistung, weil ich nicht so gut war in dem Halbjahr, hab ich noch ein Buch gelesen und Inhaltsangabe dazu geschrieben, und das haben wir auch diskutiert in dem Journal.

I.: Worüber haben Sie denn dann diskutiert?

Paul: Also, wann, bis wann ich das abgeben soll und was genau also ich schreiben will, also eine Inhaltsangabe oder eine Interpretation.“ (I 19/20-25)

Bereits im Fragebogen bezeichnet er den Austausch im Lerntagebuch mit der Lehrerin als sehr wichtig: „Damit der Lehrer erfährt was man für Probleme im englischen hat“ (F 18/19), Der Dialog mit Frau Schuster über Vokabellernen hat ihm besonders gut gefallen:

„I.: Gibt es Fragen, die Ihnen gut gefallen haben?

Paul: Oder eine Frage oder eine Diskussion oder so?

I.: Ja.

Paul: Ja, also wir hatten, wir hatten über eine Hausaufgabe über Vokabeln, und ich habe halt geschrieben, dass wir Wörter lernen sollten und sie hat dann gefragt: Was denn für Wörter zum Beispiel? Und so, und das hat halt ziemlich lange angedauert dieses Gespräch. Und das fand ich eigentlich ganz gut.

I.: Und wie ging das dann weiter?

Paul: Na ja, dann haben wir haben wir immer mehr diskutiert da drüber, weil ich habe, ich habe geschrieben siebzehn Wörter so, nur als Beispiel und dann meint sie, das waren doch nicht nur siebzehn Wörter und, warum ich das denn so schreiben würde und sie würde das als, als Provokation ansehen. Da hab ich wieder zurückgeantwortet, dass es natürlich keine Provokation sein sollte. Dass es nur ein Beispiel war und das es natürlich auch mehr Wörter waren. Ja.“ (I 18/12-17)

Paul hat keine sprachlichen Probleme beim Führen des dialogischen Lerntagebuchs in englischer Sprache und sieht die Einträge nicht als geheim an. Er fand außerdem gut: „die eigene Meinung, dass man die halt einbringen kann“ (I 18/55), obwohl das Schreiben ins Lerntagebuch sehr arbeitsaufwändig ist:

„I.: Schreiben Sie denn gerne in das Lernjournal?

Paul: Na ja, hält sich in Grenzen. Ist natürlich immer mit Arbeit verbunden, und mit Arbeit habe ich es nicht so.

I.: Und im Vergleich zu anderen Aufgaben, die man so hat? Also wenn man schon mal eine Aufgabe machen muss?

7. Einzelfallanalysen

Paul: Ja, dann, also ist schon ganz gut, dass man da auch, reinschreiben kann, was man selber denkt und dass man seine eigene Meinung auf Papier bringen kann.“ (I 18/46-49)

Den hohen Arbeitsaufwand führt Paul mehrfach im Fragebogen an: Er nennt ihn als Befürchtung vor der Arbeit mit dem Lerntagebuch („viel Schreiarbeit!“ ☺, F 18/15), als Begründung für seinen mittelmäßigen Eindruck von Lerntagebüchern („Weil man viel schreiben muss“, F 18/16) und als Aspekt, der ihm bei der Arbeit mit dem Lerntagebuch nicht gefällt („Die Schreiarbeit“, F 18/18).

Während er aber im Fragebogen angibt, dass er nicht weiß, ob sein Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen ist („Ich habe noch keine Fortschritte bemerkt“, I 18/20) spricht er im Interview davon, dass das Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen ist:

„I.: Ist das irgendwie hilfreich für Ihr Englischlernen, das Lernjournal?

Paul: Ich denke ja, auf jeden Fall, weil man lernt, man übt ja mit jedem Mal, wenn man da was reinschreibt, übt man ja auch sein eigenes Englisch und verbessert es auch.“ (I 18/36-37)

Dadurch verbessert sich sein Englisch und er merkt sich durch das Aufschreiben und die Antworten von Frau Schuster besser, was er gemacht hat.

„I.: Sind Sie damit zufrieden, wie das Lernjournal so geführt wurde? Von Ihnen, von der Lehrerin?

Paul: Ja, ich fand das echt ganz gut, das mit den Gesprächen so. Dass man das so macht, das ist richtig gut, weil da merkt man sich das viel besser, was man gemacht hat, als wenn man das einfach nur so hinschreibt und sie liest es sich durch und antwortet nichts dazu.“ (I 18/58-59)

Diese beiden Aspekte führt er auch als Begründung an, warum er das dialogische Lerntagebuch weiterführen möchte:

„I.: Ja, würden Sie denn gerne weiterhin im Englischunterricht ein Lernjournal führen?

Paul: Ja, ich denke schon, auf jeden Fall.

I.: Warum?

Paul: Ja, weil das, wie gesagt, weil man da sich die Sachen besser merken kann und auch automatisch, ohne sozusagen es zu wissen, sein Englisch verbessert. Danke ich, ist das eine ganz gute Idee gewesen.“ (I 18/62-65)

Paul würde sich wünschen, dass das Lerntagebuch, das aus einem unlinierten Heft bestand, liniert oder kariert wäre:

„I.: Gibt es auch etwas im Zusammenhang mit dem Lernjournal, das Ihnen nicht so gut gefallen hat?

Paul: Ja, die Führung ein bisschen und dass es kein, dass es keine Linien oder kariert war. ich habe immer so schräg geschrieben, weil da keine Linien waren. Da habe ich so ein bisschen meine Probleme mit.

I.: Okay, es war unliniert und es wäre besser, wenn es liniert wäre. Noch etwas, das Ihnen nicht so gut gefallen hat?

Paul: Nein, eigentlich nicht, also eigentlich nur, dass da keine Linien waren und dass man da nicht gerade schreiben kann oder man kann schon, aber.“ (I 18/50-53)

Des Weiteren hätte er gerne perforierte Blätter in seinem Lerntagebuch:

„I.: Haben Sie noch weitere Verbesserungsvorschläge außer den Linien? (...) Vielleicht im Ablauf, oder?

Paul: (...) Könnte, (...) obwohl, nein, das bringt ja nichts eigentlich.

I.: Sagen Sie es ruhig erst mal.

Paul: Also Abreißblätter machen.

I.: Aha.

Paul: Dass man, falls man einen Text neu schreiben will oder so und die Frau Schuster hat da noch nicht darauf geantwortet, kann man, könnte man das einfach, weil dann sieht das nicht so schmierig aus.

I.: Also so, perforierte Blätter in dem Heft?

Paul: Ja, genau, ja.

I.: Ja, gab es da einen Fall, wo Sie gerne noch mal was rausgenommen hätten?

Paul: Ja laufend, weil also ich hatte einen ziemlich langen Text und dann habe ich gemerkt, dass ein paar Sätze da drin überhaupt keinen Sinn ergeben, weil ich so ein bisschen abgelenkt war und dann musste ich den halt durchstreichen. Das sieht halt nicht so gut aus, nein. Also, es ist dann besser, wenn man es dann rausreißen kann und einfach neu schreibt, das wäre eigentlich besser.“ (I 18/66-75)

Das Motiv auf dem Heft hat Paul nicht gefallen:

„I.: Noch etwas, das Ihnen einfällt?

Paul: (...) Vielleicht ein anderes Motiv?

I.: Was für ein Motiv hatte es, was wünschen Sie sich?

Paul: Das war eine Schwimmerin. Und ich weiß nicht, dass passt ja irgendwie nicht zu so einem Lernjournal.

I.: Aha.

7. Einzelfallanalysen

Paul: Also vielleicht auch etwas Fachbezogenes. Ein paar englische Wörter oder so.

I.: Damit das so ein bisschen ansprechender aussieht?

Paul: Ja. (I 18/76-83)

Eine weitere Anregung betrifft nicht ihn selbst, sondern Schülerinnen und Schüler, die schwächer im Fach Englisch sind.

„I.: Ja, gibt es irgendetwas noch, das Sie gerne ansprechen würden in Bezug auf das Lernjournal?

Paul: Vielleicht dass, wenn Leute nicht so gut in Englisch sind, vielleicht nicht so eine gute Note haben, oder einfach nicht, es gibt ja auch Leute, die sind einfach nicht gut in Mathe und es gibt Leute, die sind nicht gut in Englisch und dass man vielleicht irgendwo Kompromisse schließen kann, dass man doch auf Deutsch schreibt oder so.

I.: Aha, ja.

Paul: Also, dass man irgendwo kleine Verbesserungen anbringt, wäre schon gut.

I.: Also, dass sie das dann auf Deutsch schreiben können?

Paul: Ja, wenn sie starke Probleme mit Englisch haben.

I.: Ja, und was meinten Sie mit den Verbesserungen?

Paul: Ja, so solche Sachen halt.

I.: Dass die Lehrerin das korrigiert?

Paul: Ja, allgemein so halt.

I.: Aber Sie sind ganz gut in Englisch?

Paul: Ich bin ganz gut in Englisch, ja.

I.: Also, das würde Sie nicht betreffen?

Paul: Nein.“ (I 18/90-103)

Die schwächeren Schüler sollten die Möglichkeit haben, bei starken Problemen mit dem Englischen, auf Deutsch zu schreiben. Außerdem müssten aus Pauls Sicht ihre Einträge korrigiert werden.

7. 2. 9. Fabian – „Ich fand das jetzt nicht besonders sinnvoll, aber wenn die meint, dass das was bringt“

Fabian ist 17 Jahre alt, hat den mittleren Abschluss und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch. Englisch als Sprache mag er sowohl als Sprache als auch als schulisches Unterrichtsfach gar nicht. Er begründet

dies mit mangelnder Lust und fehlendem Spaß: „weil ich eigentlich keine Lust habe ne andere Sprache zu lernen“ (F 14/1) und „weil es keinen Spaß macht“ (F 14/2). Für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg hält er Englischkenntnisse für nicht so wichtig: „weiß ich doch net denke ma nicht“ (F 14/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist Fabian nicht so zufrieden, „weil ich weiß das ich heute Englisch brauche“ (F 14/4). Während er sich in seiner Muttersprache gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den mündlichen Ausdruck. Im letzten Zeugnis hatte er im Fach Deutsch die Note 2, im Fach Englisch die Note 5. Er kann sich nicht als eher nachdenklichen oder als eher impulsiven/spontanen Menschen beschreiben. Zuvor hat er noch kein Tagebuch geführt.

Fabian sieht keinen Sinn im Führen eines dialogischen Lerntagebuchs mit der Englischlehrerin:

„Ja, die hat das so Anfang ausgeteilt dann haben wir so Aufgabenstellungen dazu bekommen, die wir halt so darein schreiben sollten. Ich fand das jetzt nicht besonders sinnvoll, aber wenn die meint, dass das was bringt (...) vielleicht hat es ja auch was gebracht, ich hatte ja vorher eine fünf in Englisch und jetzt habe ich eine drei.“(I 19/7)

Er kann damit nicht arbeiten: Fabian versteht zwar die Einträge von Frau Schuster, hat aber große Probleme, selbst Einträge in englischer Sprache vorzunehmen: „Ja, dann schreib ich da immer irgendwelche Sätze hin, und dann schreibt die mir immer irgendwelche Fragezeichen an die Seite“ (I 19/45). Eine Geheimhaltung des dialogischen Lerntagebuchs ist ihm nicht wichtig. Fabian findet das Schreiben ins Lerntagebuch überflüssig:

„Ich weiß nicht, ich kann einfach nicht mit so etwas arbeiten, ich weiß es nicht. Ich finde es einfach besser, wenn man kein Heft braucht für irgendwas, sondern wenn man einfach nur reden kann.“ (I 19/37)

„I.: Sie fanden es gar nicht gut. Gab es Fragen, die Sie, wo Sie wirklich sagen: Ja, das war irgendwie blöd. Können Sie sich da an was erinnern?“

Fabian: Das war irgendwie nicht blöd, ich fand es einfach zu umständlich eigentlich, das alles in ein Lernjournal zu schreiben.

I.: Aha.

7. Einzelfallanalysen

Fabian: Ich weiß nicht, ich hatte das vorher noch nie, und das, keine Ahnung.

I.: Hatten, also Sie fanden das überflüssig, kann man das so sagen?

Fabian: Ja.

I.: Ja, und auch nicht hilfreich für Ihr Lernen?

Fabian: Also ich weiß es nicht, es kann schon sein, dass es hilfreich gewesen ist, ja, aber ich meine, wir haben da jetzt auch nicht so viel dran gearbeitet, sondern nur die Ergebnisse festgehalten.

I.: Und das, (...) da hätte man in der Zeit lieber was anderes machen können?

Fabian: Das wäre sinnvoller gewesen, ja.“ (I 19/26-36)

Bereits im Fragebogen bringt Fabian unmissverständlich zum Ausdruck, dass er keinerlei Nutzen im Lerntagebuch sieht: Er hatte vor dem Schreiben weder Erwartungen noch Befürchtungen. Er hat jetzt einen sehr schlechten Eindruck von Lerntagebüchern: „weil ich denke das es nix bringt“ (F 14/16). Fabian gefällt „nix“ (F 14/17) an der Arbeit mit den Lerntagebüchern. Ihm missfällt: „alles ich denke das es nix bringt da immer zeug rein zu schreiben“ (F 14/18). Er findet den Austausch mit der Lehrerin im Lerntagebuch gar nicht wichtig („weils nix bringt“, F 14/19) und gar nicht hilfreich ist („weils nix bringt“, F 14/20). Es ist nicht möglich, aus den Interviewaussagen auf Fabians Sicht zum Zustandekommen eines Austauschs zu schließen. Es kann aber angenommen werden, dass das dialogische Lerntagebuch keinen Einfluss auf sein Englischlernen hat, weil er der Meinung ist, dass es nicht hilfreich ist.

Fabian könnte vom Lerntagebuch profitieren, wenn er auf Deutsch schreiben könnte.

„I.: Aha. Wenn Sie das jetzt hätten auf Deutsch schreiben können?

Fabian: Ja, das haben wir ja manchmal. Ja, das wäre mal, ja auf Deutsch wäre es schon einfacher, ja.

I.: Und finden Sie es dann sinnvoller?

Fabian: Dann finde ich es auch sinnvoller, ja.

I.: Aha, das heißt also, jetzt mal ganz theoretisch, wenn das jetzt ganz auf Deutsch geführt worden wäre.

Fabian: Finde ich sinnvoller, ja.

I.: Aha, welche Vorteile würden Sie dann in so einem Lernjournal sehen?

Fabian: Ja, dann kann man halt am Ende des Jahres darauf zurückgreifen, was man das ganze Jahr so gemacht hat.

I.: Okay. Hatten Sie, also haben Sie auf Deutsch schreiben dürfen?

Fabian: Manchmal ja, manchmal nein. Das kommt immer darauf an, was sie gerade gesagt hat.

I.: Okay. Also manchmal hat sie dann gesagt: Schreiben Sie auf Englisch.

Fabian: Genau. Nein, manchmal hat sie auch gesagt: Schreiben Sie auf Deutsch.“ (I 19/46-56)

Mit Hilfe des dialogischen Lerntagebuchs könnte er dann am Ende des Jahres sehen, was er während des Jahres gemacht hat. Wichtig für ihn ist, dass es seiner Ansicht nach konsequenter geführt werden müsste.

„I.: Das wäre ein Vorschlag. Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?

Fabian: Zu diesem Lernjournal jetzt (...)? Mhm, ja dann müsste man das auch konsequent führen, weil das hat sie damals nicht gemacht. Weil wir hatten mal vier Wochen lang überhaupt nichts da reinschreiben müssen, und dann. Ja, also man müsste es konsequent führen und auf Deutsch.“ (I 19/90-91)

Im nächsten Kapitel wird das Datenmaterial fallübergreifend analysiert und die Forschungsfragen beantwortet.

8. Fallübergreifende Analysen

In diesem Kapitel beantworte ich die vier Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 5.1):

- Sinn – Forschungsfrage 1: Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen Lerntagebuch zu? (Abschnitt 8.1),
- Dialog – Forschungsfrage 2: Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog? (Abschnitt 8.2),
- Reflexion – Forschungsfrage 3: Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion? (Abschnitt 8.3),
- Gelingen – Forschungsfrage 4: Was trägt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei? (Abschnitt 8.4).

Abschließend wird eine empirisch begründete Typenbildung nach Kelle/Kluge (1999) vorgenommen, mit dem Ziel, Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch zu bilden (Abschnitt 8.5).

8. 1. Sinn

Wie in Kapitel 7 gesehen, weisen die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen ganz unterschiedliche Sinnzuschreibungen zu, die sich (in Anlehnung an die in Abschnitt 2.2 dargestellten Begründungen für den Einsatz von Lerntagebüchern) in fünf Kategorien einordnen lassen:

- Dialog: Das dialogische Lerntagebuch bietet Raum für einen (exklusiven) Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem.
- Reflexion: Durch das dialogische Lerntagebuch fokussieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse im Englischen.

- Feedback: Mit Hilfe des dialogischen Lerntagebuchs erhält die Lehrperson eine Rückmeldung zu ihrem Unterricht bzw. zu den Schülerinnen und Schülern.
- Sprache: Das dialogische Lerntagebuch trägt zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Englischen bei.
- keine Sinnzuschreibung: Das dialogische Lerntagebuch hat keinen Sinn im Englischunterricht.

Im vorigen Kapitel wurde die vorrangige Sinnzuschreibung anhand eines Mottos (Originalaussage des Schülers bzw. der Schülerin) verdeutlicht. Tabelle 11 zeigt – getrennt nach den beiden Klassen – die Zuordnung jedes Lernenden zur Sinnkategorie unter Nennung des entsprechenden Mottos:

Sinn	BA-Klasse	BW-Klasse
Dialog	Kevin: „der persönliche Kontakt zum Lehrer, den ich sonst vielleicht nicht so vor der Klasse suchen kann“ (I 5/18) Lars: „das ist so ein kleiner Austausch zwischen den Schülern und Lehrern über den Unterricht, über die eigene Leistung vielleicht auch“ (I 10/21)	Jessica: „das ist halt besser auch für den Austausch zwischen Lehrer und Schüler“ (I 14/43)
Reflexion	Rebecca: „Einfach um das, denke ich mal, um das eben mal noch mal zu wiederholen, was an dem Tag gelaufen ist in dem Unterricht“ (I 1/7) Andreas: „man kann dann genau seine Defizite halt besser erkennen und auch abstecken“ (I 6/23) Sophie: „dass man die Entwicklung, die man am Ende des Unterrichts macht, sieht“ (I 7/27)	Andrea: „Ich weiß, auf welchem Stand ich im Moment bin, aber sonst“ (I 11/35) Mahmud: „einerseits weiß man, auf was für einem Stand man ist und die Lehrerin weiß, auf was für einem Stand der Schüler ist, was er noch braucht und alles“ (I 12/31) Julia: „weil man halt eben immer das festhalten konnte, was man gemacht hat“ (I 15/5) Pascal: „dass man halt einen Rückblick hat“ (I 16/47) Paul: „weil man den Überblick nicht verliert, was man in dem Jahr so gemacht hat“ (I 18/27)
Feed-back	Stefanie: „dass der Lehrer sich	Peter: „Ja, ich denke mal, damit Frau

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

	einfach mehr mit den Schülern vertraut machen kann“ (I 2/7) Jan: „dass sie halt jetzt uns besser einschätzen kann“ (I 4/19)	Schuster mitbekommt, wie, inwiefern man was im Unterricht mitbekommt“ (I 13/41) Akin: „Dass vielleicht, dass man auch bei den einzelnen Schülern erkennt, wo die Stärken und Schwächen sind“ (I 17/31)
Sprache	Melanie: „also ich denke, es steckt schon dahinter, dass man vielleicht auch mehr einfach schreiben soll“ (I 3/23) Ralf: „dass man überhaupt irgendwie mal ein englisches Gespräch hat, weil viele trauen sich ja nicht so, auf Englisch miteinander zu reden“ (I 9/25)	
kein Sinnzuschreibung	Nicole: „Mich hat es eigentlich immer nur gestört, wenn wir da reinschreiben sollten, weil ich habe eigentlich keinen Sinn darin gesehen“ (I 8/28)	Fabian: „Ich fand das jetzt nicht besonders sinnvoll, aber wenn die meint, dass das was bringt“ (I 19/7)

Tabelle 11: Sinnzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler

Sinnzuschreibung: Dialog

Zwei Schüler in der BW-Klasse verorten den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs vorrangig im Dialog mit der Lehrerin, und zwar Kevin und Lars. Kevin sieht im Lerntagebuch die Möglichkeit, einen persönlichen Kontakt zur Lehrperson aufzubauen und sie dadurch besser kennenzulernen. Vor der Klasse ist ihm dies so nicht möglich und deshalb ist es ihm wichtig, dass der Kontakt exklusiv, also ohne die Mitschüler, stattfindet. Für Lars liegt der Sinn des Lerntagebuchs im Austausch zwischen den Schülern und Lehrern. Er legt Wert darauf, dass dieser Austausch nicht einseitig ist, sondern von beiden Seiten ausgeht. In der BW-Klasse ist es Jessica, die den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs vor allem im Dialog sieht. Auch sie hebt die Exklusivität dieses Dialogs hervor. Ihre Klassenkameraden bekommen nicht mit, dass sie das Gespräch mit Frau Schuster sucht; sie fällt

nicht auf. Auf diese Weise können der Lehrerin Verständnisprobleme oder Schwierigkeiten beim Lernen mitgeteilt werden.

Sinnzuschreibung: Reflexion

In der BA-Klasse geben Rebecca, Andreas und Sophie eine Sinnzuschreibung an, die im Bereich der Reflexion von Fremdsprachenlernprozessen liegt. Für Rebecca steht beim dialogischen Lerntagebuch die Wiederholung von Lerninhalten aus der betreffenden Unterrichtsstunde im Vordergrund. Diese hat ihr einerseits gefallen, war ihr andererseits aber auch lästig. Mit der Art der Fragen von Frau Schuster konnte sie nicht immer etwas anfangen. Andreas sieht den Sinn des Lerntagebuchs im besseren Erkennen und Abstecken von individuellen Defiziten im Englischen. Die Lehrerin identifiziert den individuellen Problembereich, so dass er als Schüler gezielter lernen kann. Sophie macht den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs am Erkennen der eigenen Entwicklung bzw. am Sichtbarmachen von Erfolgen fest. Das heißt, es ist für den Lernenden erkennbar, was er gelernt hat und ob er etwas dazugelernt hat. In der BA-Klasse sind es fünf Schülerinnen und Schüler, für die der Sinn des Lerntagebuchs ebenfalls in der Reflexion liegt. Andrea hat zunächst Schwierigkeiten, den Sinn des Lerntagebuchs zu benennen und sagt dann, dass sie weiß, auf welchem Stand sie ist. Auch für Mahmud liegt der Sinn des Lerntagebuchs darin, dass er weiß, auf welchem Stand er ist, wie gut bzw. schlecht. Julia verortet den Sinn des Lerntagebuchs in der Dokumentation der Lernprozesse. Sie kann dort festhalten, was sie gemacht hat. Pascal nennt als Sinn des dialogischen Lerntagebuchs, dass er einen Rückblick hat. Paul sieht den Sinn des Lerntagebuchs darin, dass er den Überblick nicht verliert, was er in dem betreffenden Jahr im Englischunterricht gemacht hat.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Reflexion als Sinnzuschreibung für das dialogische Lerntagebuch kann somit verschiedene Aspekte umfassen:

- Dokumentation, Wiederholung, Rückblick und Überblick;
- Einschätzung des Lernstandes;
- Sichtbarmachen von Defiziten und Lernerfolgen.

Sinnzuschreibung: Feedback

Für Stefanie und Jan aus der BA-Klasse ist das Lerntagebuch hauptsächlich ein Feedbackinstrument für die Lehrerin. Aus Stefanies Sicht kann Frau Schuster dadurch zum einen den Leistungsstand der Klasse im Englischen besser einschätzen und zum anderen die Wünsche und Präferenzen der Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen. Dies macht es ihr möglich, ihren Unterricht adäquater auf die jeweilige Klasse abzustimmen. Auch Jan beschreibt, dass die Lehrerin mit Hilfe des Lerntagebuchs den aktuellen Leistungsstand erkennt und erfährt, was den Lernenden gefällt und was hilfreich für sie ist. Durch die schriftliche Form erhält die Lehrerin die Äußerungen aller Schüler Schwarz auf Weiß. Zwei Schüler der BW-Klasse sehen den Sinn des Lerntagebuchs ebenfalls vor allem im Feedback für Frau Schuster: Peter erklärt, dass die Lehrerin dadurch erfährt, wie der einzelne Lernende im Unterricht mitkommt und wie gut seine Schreibkompetenz ist. Sie kann dann Ratschläge geben, woran der Schüler bzw. die Schülerin noch arbeiten muss. Aus der Sicht von Akin liegt der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs darin, dass die Englischlehrerin die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler erkennt und danach ihren Unterricht ausrichtet.

Das Lerntagebuch kann somit auf zwei Ebenen als Feedback für die Lehrerin dienen:

1. Wünsche und Präferenzen: Die Lehrerin erfährt durch die Antworten auf ihre Fragen (d.h. durch den Inhalt der Einträge), was den Schülerinnen

und Schülern im Englischunterricht gefällt bzw. nicht gefällt. Sie kann dann ihren Unterricht darauf abstimmen.

2. Leistungsstand: Die Lehrerin kann durch die schriftlichen Formulierungen in englischer Sprache (d.h. die Form der Einträge) die Sprachkompetenz (bzw. die Schreibkompetenz) erkennen. Daraus kann sie als Konsequenz den Unterricht danach ausrichten oder den Schülerinnen und Schülern individuelle Ratschläge geben.

Sinnzuschreibung: Sprache

Melanie und Ralf aus der BA-Klasse verorten den Sinn des Lerntagebuchs in der Verbesserung der Sprachkompetenz. Melanie versteht nicht so ganz den Sinn des Lerntagebuchs, erklärt ihn sich aber damit, dass das Schreiben geübt werden soll. Für Ralf liegt der Sinn des Lerntagebuchs darin, englische Gespräche zu üben. Die Schriftform ist seiner Meinung nach für diejenigen Schülerinnen und Schüler wichtig, die sich nicht trauen, auf Englisch miteinander zu reden.

keine Sinnzuschreibung

Nicole aus der BA-Klasse und Fabian aus der BW-Klasse sehen keinen Sinn im Führen eines dialogischen Lerntagebuchs mit der Englischlehrerin. Nicole fällt eine Sinnzuschreibung für das Lerntagebuch schwer. Sie schreibt ins dialogische Lerntagebuch, weil Frau Schuster das so will, findet es selbst aber störend und sieht keinen Sinn darin. Fabian erklärt, dass er mit dem Lerntagebuch nicht arbeiten kann und es besser findet, wenn man für eine Kommunikation kein Heft braucht. Auch er sieht keinen Sinn darin.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

8. 2. Dialog

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wie die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog nutzen, soll im Folgenden auf folgende fünf Teilfragen eingegangen werden:

- Wie wird der Eintrag bzw. wie werden die Einträge der Lehrerin als „Einladungen zum Dialog“ angenommen? (Einladung zum Dialog);
- Welche Rolle spielt eine Geheimhaltung der Einträge im Lerntagebuch für die Schülerinnen und Schüler? (Geheimhaltung);
- Gibt es sprachliche Probleme bei den Einträgen in englischer Sprache? (Sprache);
- Ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein Austausch entstanden? (Austausch);
- Wodurch kann der Lehrer-Schüler-Dialog gestört werden? (Störung des Dialogs).

Einladung zum Dialog

In der BA-Klasse, in der Frau Schuster nur ein einziges Feedback gibt, kommen nur Kevin und Lars der Aufforderung von Frau Schuster in ihrem Eintrag nach, zurückzuschreiben. So kommt es bei diesen Schülern zu einem kurzen Dialog der Struktur: Schüler – Lehrerin – Schüler. Kevin orientiert sich bei seiner Antwort stark am Eintrag von Frau Schuster: Er verwendet eine direkte Anrede, fragt sie nach ihrer Meinung und fordert sie zu einer Antwort auf. Inhaltlich geht er auf den Eintrag der Lehrerin ein, indem er sich zunächst für die Antwort bedankt, dann kurz auf die Arbeit an den Niveaustufen eingeht und schließlich auf die Fragen zur Zusammenarbeit mit Jan und Andreas antwortet. Lars beantwortet in seinem Eintrag die Frage der Lehrerin nach seiner Arbeitsgeschwindigkeit. Selbst stellt er keine Fragen und schneidet auch keine weiteren Themen an. Frau Schuster antwortet auf die beiden Einträge der Schüler nicht.

In der BW-Klasse liegen in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, die an den Interviews teilgenommen haben, nur die Lerntagebücher von Akin und Peter vor. Bei Akin ist nach Aufgabe 1 ein kürzerer Dialog (Lehrerin – Schüler – Lehrerin) und nach Aufgabe 3 ein längerer Dialog (Schüler – Lehrerin – Schüler – Lehrerin – Schüler – Lehrerin – Schüler) entstanden. Dabei antwortet Akin lediglich, stellt selbst aber keine Frage. Im Lerntagebuch von Peter sind drei kürzere Dialoge (Schüler – Lehrerin – Schüler bzw. Schüler – Lehrerin – Schüler – Lehrerin) und ein längerer Dialog (Schüler – Lehrerin – Schüler – Lehrerin – Schüler – Lehrerin) entstanden. Dabei sind allerdings die Einträge sowohl von Peter als auch von Frau Schuster viel länger als bei Akin. Außerdem stellt auch Peter als Schüler im dialogischen Lerntagebuch Fragen, und zwar genauso viele wie Frau Schuster. Dabei handelt es sich zumeist um Meinungsfragen, die Bezug nehmen auf vorangehende Eintragungen der Lehrerin. Peter ahnt, dass er das Lerntagebuch intensiver nutzt als seine Mitschülerinnen und Mitschüler: „Ja, ich glaube, die haben das gar nicht so benutzt wie ich. Die meisten jedenfalls. (...) Ich könnte mir vorstellen, dass von manchen anderen die Einträge nicht so groß ausgefallen sind.“ (I 13/71).

Geheimhaltung

Im Gegensatz zu einem Jugendtagebuch, bei dem Geheimhaltung eine große Rolle spielt, wird das dialogische Lerntagebuch im Englischunterricht von den meisten Schülern nicht als geheim angesehen (vgl. Sophie „Weil so persönlich ist das auch nicht, dass das jetzt keiner lesen dürfte“, I 7/35). Sie würden auch anderen Personen, z.B. den Klassenkameraden Einsicht geben. Julia ist es wichtig, dass ihre Mitschüler zwar alle Einträge lesen, aber nichts verändern oder hineinschreiben dürfen. Mahmud und Melanie heben hervor, dass sie es nützlich finden, ihr Lerntagebuch ausgewählten Klassenkameraden zu zeigen: Mahmud meint: „Dann guckt er sich das an

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

und gibt mir dann ein Feedback. Gut oder schlecht“ (I 12/35). Stefanie benötigt Denkanstöße von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern: „Also, der Austausch von den Schülern, als, dass ich dann irgendjemand gesagt habe: Ich habe das hineingeschrieben. Oder: Gib mir mal einen Denkanstoß, was ich hineinschreiben könnte“ (I 2/31).

Für Kevin und Peter sind die Einträge ins dialogische Lerntagebuch persönlich, und sie möchten nicht, dass andere Personen Einsicht nehmen. Kevin weist auf das Vertrauensverhältnis zwischen ihm und der Lehrerin hin: „aber es stehen halt auch ein paar persönliche Dinge drin, die ich halt auch nur dem Lehrer ausgetauscht habe und wo ich dann auch ein gewisses Vertrauensverhältnis habe, was auch nicht unterbrochen werden sollte“ (I 5/21). Außerdem gibt er zu bedenken, dass die Lehrerin nicht damit einverstanden sein könnte. Peter findet das schriftliche Gespräch mit der Lehrern zwar nicht privat, „aber es geht sie nichts an eigentlich“ (I 13/61).

Sprache

Die Lerntagebücher werden im Allgemeinen in englischer Sprache, also in einer Fremdsprache, geführt. Bei Verständnisproblemen in Bezug auf die Aufgabenstellungen erklärt Frau Schuster die Fragen noch einmal in einem anderen Zusammenhang oder auf Deutsch. Bei Bedarf können die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch schreiben bzw. einzelne Wörter auf Deutsch notieren. Wenn es bei einem Lernenden große sprachliche Schwierigkeiten gibt, wechselt Frau Schuster ebenfalls zur deutschen Sprache (z.B. bei Akin). In der BA-Klasse, in der über die Hälfte der Schüler Abitur hat, geben Rebecca, Sophie und Nicole sprachliche Probleme beim Schreiben ins Lerntagebuch an. Sie haben vor allem Probleme mit dem Schreiben: Es fällt ihnen schwer, die passenden Wörter zu finden oder sie fallen ihnen nicht ein. In der BW-Klasse, in der alle Schüler über einen mittleren Abschluss verfügen, berichten Mahmud, Julia, Akin und Fabian

von sprachlichen Problemen bei der Lerntagebucharbeit. Mahmud versteht bei den Einträgen der Lehrerin auf Englisch „nicht so sehr viel; also ich verstehe es schon, aber nicht genau die Einzelheiten und so“ (I 12/17). Er hilft sich dann so, dass er jemanden um Hilfe bittet. Er berichtet, dass Frau Schuster nicht immer auf Englisch in sein Lerntagebuch einträgt, sondern differenziert (leichtere Sachen auf Englisch, größere Probleme auf Deutsch). Eigene Einträge auf Englisch findet er nicht so schwierig und kann sich das „irgendwie zusammenbasteln“ (I 12/28-29). Julia hat Probleme bei der Rechtschreibung und führt das darauf zurück, dass sowohl Englisch als auch Deutsch Fremdsprachen für sie sind und dann oft eine Sprache zurückbleibt. Manchmal hat sie auf das Deutsche zurückgegriffen, und zwar wenn die Fragen etwas schwieriger sind und die Lehrerin ausführlichere Antworten haben will: „dann fällt es einem in Deutsch leichter“ (L 15/25). Auch Akin, dessen Muttersprache ebenfalls nicht Deutsch ist, hat Probleme damit, die Texte der Lehrerin zu verstehen. Wenn er entscheiden darf, in welcher Sprache er schreibt, entscheidet er sich für Deutsch, weil das einfacher ist. In seinem dialogischen Lerntagebuch ist sein erster Eintrag auf Englisch verfasst, alle weiteren Einträge von ihm sind auf Deutsch geschrieben. Die Einträge von Frau Schuster sind mit einer Ausnahme alle auf Englisch verfasst. Fabian versteht zwar die Einträge von Frau Schuster, hat aber große Probleme, selbst Einträge in englischer Sprache vorzunehmen: „Ja, dann schreib ich da immer irgendwelche Sätze hin, und dann schreibt die mir immer irgendwelche Fragezeichen an die Seite“ (I 19/45).

Austausch

In der BA-Klasse, in der die Lehrerin in den Lerntagebüchern nur einmal in die Lerntagebücher schreibt, geben nur fünf Schüler (also die Hälfte der Klasse) an, dass ein Austausch mit der Lehrerin entsteht (vgl. Tabelle 12).

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Aus- tausch	BA-Klasse	BW-Klasse
ja	<p>Melanie: „Ja, sie schreibt dann immer zurück. Danach, wenn wir dann so drei Mal reingeschrieben haben, hat sie dann einmal zurückgeschrieben.“ (I 3/15)</p> <p>Jan: „Klar, sie hätte jetzt vielleicht zu jedem was schreiben können, also zu jedem Eintrag was schreiben können und dafür dann vielleicht nicht so viel, aber sie hat sich das halt erst einmal angeguckt und hat es dann mit einmal zusammengefasst; so war es dann auch nicht zu spät.“ (I 4/17)</p> <p>Kevin: „Ja, auf jeden Fall.“ (I 5/12)</p> <p>Andreas: „Ja, auf jeden Fall, denke ich schon.“ (I 6/17)</p> <p>Ralf: „Ja, sie hat schon versucht, da so ein paar Punkte aufzugreifen und nachzuhaken.“ (I 9/17)</p>	<p>Andrea: „Ja, also es wurde ja immer hin und her geschrieben. Eigentlich schon.“ (I 11/21)</p> <p>Mahmud: „Ja, auf jeden Fall.“ (I 12/23)</p> <p>Peter: „Ja, das schon.“ (I 13/29)</p> <p>Jessica: „Ja, also finde ich schon.“ (I 14/21)</p> <p>Julia: „Ja, weil sie verbessert uns ja.“ (I 15/27)</p> <p>Pascal: „Ja.“ (I 16/33)</p> <p>Akin: „Es gibt schon so einen Austausch.“ (I 17/21)</p> <p>Paul: „Ja, auf jeden Fall.“ (I 18/23)</p>
nein	<p>Rebecca: „Das, finde ich, hat aber leider nicht so ganz geklappt, weil sie dann immer gesagt hat, sie korrigiert das, aber sie hat es dann doch nicht korrigiert, und so richtig ein Austausch kam irgendwie nicht zu Stande.“ (I 1/25).</p> <p>Stefanie: „Also, es ist schon ein Austausch, dass sie sehen konnte, was <u>wir</u> denken, aber anders herum war es halt leider nicht so richtig.“ (I 2/19)</p> <p>Sophie: „Eigentlich nicht.“ (I 7/20-21)</p> <p>Nicole: „Sie hat sich das, glaube ich, immer nur durchgelesen, und so Einträge hat sie da, glaube ich, nicht gemacht.“ (I 8/22)</p> <p>Lars: „So war es eigentlich geplant, aber ich glaube, wir haben nur zwei Mal auf das, was wir geschrieben haben, auch eine Rückmeldung bekommen. Von daher war es eigentlich kein wirklicher Austausch.“ (I 10/17)</p>	

Tabelle 12: Zustandekommen eines Austauschs aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die Wahrnehmungen und Bewertungen in der BA-Klasse sind unterschiedlich: Während es Jan lieber wäre, wenn Frau Schuster zu jedem seiner Einträge etwas geschrieben hätte, auch wenn diese dann kürzer ausgefallen wären, hebt Kevin hervor, dass die Lehrerin sehr ausführlich schreibt. Aus der Sicht der übrigen fünf Schüler dieser Klasse hat sich kein Austausch ergeben: In Nicoles Lerntagebuch findet sich kein Eintrag von Frau Schuster, da sie Aufgabe 4 nicht bearbeitet hat (möglicherweise hat sie in der betreffenden Unterrichtsstunde gefehlt). Rebecca, Stefanie, Sophie und Lars sind der Meinung, dass kein Austausch entstanden ist, weil die Lehrerin zu selten, das heißt nur einmal, zurückschreibt. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich nach jedem ihrer Einträge eine Rückmeldung der Lehrerin. In der BW-Klasse, in der die Lehrerin im Allgemeinen nach jedem Eintrag der Schüler in das Lerntagebuch geschrieben hat, geben acht Schüler, mit denen ein Interview geführt wurde, an, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist. Jessica sagt, dass zwar ein Austausch mit der Englischlehrerin entsteht, sie aber unzufrieden damit ist, dass Frau Schuster nicht immer zurückschreibt. Bei Fabian ist es nicht möglich, aus den Interviewaussagen auf seine Sicht zum Zustandekommen eines Austauschs zu schließen.

Für einige Schülerinnen und Schüler bedeutet der Dialog mit der Lehrerin eine persönliche Zuwendung der Lehrperson. Kevin fühlt sich durch den Dialog im Lerntagebuch wertgeschätzt und in seiner Persönlichkeit wahrgenommen. In seiner früheren Schule hatte er hingegen das Gefühl, dass er völlig auf sich allein gestellt war und der Lehrer nicht auf seine Persönlichkeit geachtet hat. Andrea ist überrascht, dass die Lehrerin jedem Lernenden zurückschreibt. Sie erkennt, dass das für Frau Schuster viel Arbeit ist und das gefällt ihr: „Man merkt, dass sie sich um uns/mich kümmert!“ (F 20/19). Kevin gibt an, dass er ganz am Anfang die Erwartung hatte, eine bessere Beziehung zur Lehrerin aufzubauen. Im Interview sagt er dann, dass das Lerntagebuch die Kommunikation mit Frau Schuster vereinfacht hat.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Pascal gefällt an der Arbeit mit dem Lerntagebuch, dass er Feedbacks von der Lehrerin erhält und dadurch mit ihr in Verbindung ist.

Störung des Dialogs

Der Dialog zwischen Lehrerin und Schüler bzw. Schülerin im dialogischen Lerntagebuch kann folgendermaßen gestört werden:

- Die Lehrerin nimmt selbst nicht regelmäßig Eintragungen in dem dialogisch angelegten Lerntagebuch vor. Der Dialog wird dann – wie Stefanie es beschreibt – von einigen Schülerinnen und Schülern nicht als Austausch, sondern als einseitig wahrgenommen: Frau Schuster kann sehen, was die Lernenden denken, aber umgekehrt ist dies nicht der Fall. Rebecca ist enttäuscht, dass die Lehrerin ihre Ankündigung nicht eingehalten hat, dass es sich um eine Art Gespräch handeln soll. Das Vertrauensverhältnis, das mit Hilfe des dialogischen Lerntagebuchs eigentlich aufgebaut werden soll, wird dadurch beeinträchtigt.
- Die Lehrperson wird hauptsächlich als „Richter“ wahrgenommen. In Abschnitt 3.2.3 wurde die institutionell begründete Doppelrolle der Lehrperson als „Arzt“ und „Richter“ (vgl. Ruf/Gallin 2005a:1f.) erläutert. Als „Arzt“ hat die Lehrperson die Aufgabe, Wissen zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Schwächen und Defizite aufdecken, damit ihnen geholfen werden kann. Als „Richter“ hat die Lehrperson die Aufgabe, Wissen zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Hilfsbedürftigkeit verbergen und ihre Leistungen in ein gutes Licht rücken, um gute Noten zu erhalten. Ralf schildert, dass er sich unwohl fühlt, mit jemandem einen Dialog zu führen, der ihn bewertet. Aus seiner Sicht ist die Hauptaufgabe von Frau Schuster die Bewertung der Leistungen der Schüler, so dass er auch in ihr vor allem die Leistungsbewerterin (i.e. die „Richterin“) sieht. Er fühlt sich unwohl, mit ihr einen Dialog zu führen: Alles, was er sagt, könnte dann die

Lehrerin in ihrer Funktion als „Richterin“ gegen ihn verwenden und in ihre Leistungsbewertung einbeziehen. Also hält er sich zurück und gibt so wenig wie möglich preis. Er versucht, seine Hilfsbedürftigkeit zu verbergen. Ein mündliches Gespräch mit der Lehrerin wäre ihm lieber, weil es dann keine Beweismittel gäbe, die (möglicherweise sogar aus einem Missverständnis heraus) gegen ihn verwendet werden könnten. Wahrscheinlich würde er am liebsten die Aussage verweigern, was aber nicht möglich ist, weil er dann erst recht schlecht bewertet wird. Ralf verwendet ferner mit dem Verb „durchleuchten“ ein Bild, das u.a. in der Medizin zu finden ist („Eine Sache die der Lehrkörper einsetzt um seine Schüler zu durchleuchten. Dialog sollte nicht gezwungenermaßen geschehen!“, F 6/15), aber es scheint bei der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch für ihn nicht um eine Behandlung zu gehen. Aus seiner Sicht zwingt ihn die Lehrerin zu einem Dialog. Er hingegen ist der Meinung, dass ein Dialog freiwillig erfolgen sollte. Auch Andreas ist sich – allerdings nicht in solch ausgeprägtem Maße – bewusst, dass die Lehrerin diejenige ist, die seine Leistung bewertet. Er spricht davon, dass er nicht unangenehm auffallen will, weil er eine gute Benotung bekommen möchte. Daher hat er die Strategie entwickelt, sich häufiger zu wiederholen, damit seine Einträge länger aussehen. Er sieht also ebenfalls die Lehrerin in ihrer Funktion als „Richterin“ und versucht, seine Leistungen in ein gutes Licht zu rücken.

- Der Schüler bzw. die Schülerin hat das Gefühl, sie kann sich aufgrund der hierarchischen Rollenverteilung nicht offen äußern. Für Julia ist das Lerntagebuch eine Aufgabe wie andere im Schulunterricht auch, die man erledigen muss, wenn man eine gute Note haben möchte. Über einen Eintrag von Frau Schuster, aus der sie schließt, dass diese sich angegriffen fühlt, ist sie enttäuscht und empört. Aus ihrer Sicht wird sie dazu aufgefordert, ihre Meinung zu äußern, aber als sie dies tut, wird

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

diese nicht akzeptiert. Sie hat aber das Gefühl, dass sie dies gegenüber der Lehrerin nicht zum Ausdruck bringen darf, sondern sich zurückhalten und die Äußerung der Lehrerin ignorieren muss. Julia räumt ein, dass dies mit dem hierarchischen Verhältnis zusammenhängt, das allgemein in der Schule zwischen Lehrern und Schülern gegeben ist und auch bei diesem Konzept eines dialogischen Lerntagebuchs vorhanden ist. In Bezug auf dialogische Tagebücher im Allgemeinen wird oftmals davon ausgegangen, dass es eine Gleichberechtigung zwischen Lehrendem und Lernendem gibt, die sich erheblich von der traditionellen hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung unterscheidet (vgl. Abschnitt 3.1.2). In den dialogischen Lerntagebüchern, wie sie von Frau Schuster und ihren Schülern geführt wurden, ist die hierarchische Beziehung weniger stark aufgebrochen:

- Die Themen im Lerntagebuch werden durch die Lehrperson eingeführt, die Aufgaben als Impulse stellt, die die Lernenden beantworten sollen.
- Zwar wird das Nichterledigen nicht sanktioniert in Form einer schlechten Note, aber es handelt sich dennoch um eine verpflichtende Aufgabe.
- Des Weiteren schreibt Frau Schuster nur einmal in das Lerntagebuch der Schüler, so dass sich auch hier ein Ungleichgewicht ergibt.
- In der BW-Klasse (allerdings liegen hier nicht alle Lerntagebücher vor) ist es zumeist die Lehrerin, die die Fragen stellt. Wie ein Dialog aussehen kann, der etwas gleichberechtigter ist, zeigt das Lerntagebuch von Peter.

8. 3. Reflexion

Folgende Teilfragen dienen der Beantwortung der Forschungsfrage, wie die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion nutzen.:

- Welche Funktionen kann das Feedback der Lehrerin haben? (Funktionen);
- Hat das Lerntagebuch einen (positiven) Einfluss auf das Englischlernen der Schülerinnen und Schüler? (Einfluss);
- Wodurch kann die Reflexion beeinträchtigt werden? (Beeinträchtigung).
- Dabei geht es ausschließlich um die subjektive Sicht der Lernenden.

Funktionen des Feedbacks der Lehrerin

- **Einfluss auf Ermutigung:** Rebecca und Stefanie fühlen sich durch das Feedback von Frau Schuster ermutigt. Rebecca ist sich unsicher in ihrer Selbsteinschätzung und wird zum Weiterlernen motiviert: „wenn man dann diese Rückmeldung bekommt, dass man das eigentlich doch ganz gut kann, dass man dann auch die Motivation eher wiederhat.“ (I 1/32-33). Auch Stefanie fühlt sich angespornt: „also das war ein echt gutes Feedback und so, das da kam: Mensch, traut euch mal mehr zu“ (I 2/23).
- Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung des Schülers bzw. der Schülerin und der Fremdeinschätzung der Lehrerin: Stefanie hat es gefallen, dass die Lehrerin in ihrer Rückmeldung mitgeteilt hat, ob sie mit ihrer Selbsteinschätzung übereinstimmt. Für Kevin ist es wichtig, dass er seine Selbsteinschätzung dadurch korrigieren kann: „man weiß, was der Lehrer denkt und man kann versuchen, danach zu korrigieren, was man vielleicht selber falsch einschätzt.“ (I 5/6).
- Lerntagebuch als Anstoß zum Weiterlernen: Für Kevin entsteht durch das dialogische Lerntagebuch ein Impuls bzw. ein „gewisser Druck“ (I

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

5/20), zuhause weiterzulernen. Ohne das Lerntagebuch müsse er sich diesen Druck selbst aufbauen.

- Individuelle Lernberatung: Für viele Schülerinnen und Schüler erfüllt das Feedback der Lehrerin die Funktion einer individuellen Lernberatung. Frau Schuster identifiziert dazu zunächst die Problembereiche. Jan berichtet, dass die Lehrerin einschätzt, in welchen Bereichen der jeweilige Schüler Probleme hat. Er ist der Ansicht, dass sie das ganz gut eingeschätzt und dies mit seiner Wahrnehmung übereinstimmt. Mahmud erklärt, dass Frau Schuster zu jeder Aufgabe, die er bearbeitet hat, jeweils mindestens eine halbe Seite geschrieben hat, und zwar was er noch verbessern kann und woran er noch arbeiten muss. Andreas spricht davon, dass er auf diese Weise seine Defizite besser erkennen und abstecken kann. Dies scheint den Lernenden selbst nicht möglich zu sein, denn Andreas fügt hinzu: „Ich denke mal, der Lehrer wird es am besten wissen“ (I 6/23). Die Identifizierung von Problembereichen ist die Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler daran arbeiten können. Kevin und Pascal erläutern, dass sie durch das Feedback der Lehrerin genau wissen, was sie sich noch mal genauer anschauen bzw. an welchen Schwierigkeiten sie arbeiten müssen. Andreas hebt hervor: „Da kann man sich dann halt auch daheim gezielt darauf vorbereiten sozusagen. Wenn es heißt, der Wortschatz ist zu klein, dann muss man halt Wörter lernen. Das steht halt alles genau da drin“ (I 6/17). Peter ist der Meinung, dass sich sein Englisch durch das Lerntagebuch verbessert hat. Die Lehrerin hat ihm dort genau mitgeteilt, was er verbessern soll und was er sich nochmal angucken soll. Pascal: „Ja, man bekommt halt direkt von der Lehrerin ein Feedback, wo die Schwierigkeiten sind. Dann kann man an den Schwierigkeiten arbeiten“ (I 16/45). Darüber hinaus gibt Frau Schuster in ihren Rückmeldungen konkrete Tipps und Hilfestellungen, wie die Schülerinnen und Schüler

an den von ihr lokalisierten Problembereichen weiterarbeiten können. Jessica hebt hervor, dass sie die Hinweise der Englischlehrerin sehr hilfreich findet: „Auch die, dass wir dann Tipps bekommen, wie wir zuhause auch was üben können, und das fand ich echt schon ganz sinnvoll.“ (I 14/17). Mahmud und Pascal berichten von folgenden konkreten Hilfestellungen: Mahmud hat von der Lehrerin Arbeitsblätter zur Grammatik bekommen, die er zuhause ausfüllen sollte. Pascal hat im dialogischen Lerntagebuch gefragt, welches englischsprachige Buch er zur Verbesserung seiner Englischkenntnisse lesen könnte. Daraufhin hat er entsprechende Empfehlungen von Frau Schuster erhalten.

Englischlernen

Die Schülerinnen und Schüler der beiden Klassen schätzen den Einfluss des dialogischen Lerntagebuchs auf ihr Englischlernen sehr unterschiedlich ein (vgl. Tabelle 13). In der BA-Klasse trifft dies nur auf Jan und Kevin zu, während die übrigen acht Lernenden von keiner Beeinflussung ihres Englischlernens sprechen.

In der BW-Klasse sind fünf Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch ihr Englischlernen beeinflusst hat. Drei Lernende bestreiten dies, und bei Akin ist es nicht möglich, aus den Interviewaussagen auf seine Sicht zum Einfluss des Lerntagebuchs auf sein Englischlernen zu schließen.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Einfluss	BA-Klasse	BW-Klasse
ja	<p>Jan: „Da stand, ja, ja, das war schon; sie hat das, denke ich, ganz gut eingeschätzt, also das stimmt auch mit meiner Wahrnehmung überein, wo man da noch mal ansetzen könnte.“ (I 4/15)</p> <p>Kevin: „Ja, es ist klar, auf der einen Seite, hat man zwar die Bestätigung, was man machen soll, aber es fehlt einem immer noch so der letzte Anstoß, dass man auch selber etwas zuhause macht.“ (I 5/20)</p>	<p>Andrea: „Ja, also in dem Zusammenhang, dass man dann halt mal merkt, was man so macht, eigentlich schon.“ (I 11/29)</p> <p>Mahmud: „Also, dass man (...) sehr viel lernt, als wenn man es mündlich beredet, also es ist besser, man lernt mehr, wenn man es schriftlich reinschreibt, als wenn man es mündlich ausspricht. Dann lernt man viel mehr“ (I 12/55)</p> <p>Peter: „Ich denke, man kann halt so besser lernen (...)“ (I 13/30-33)</p> <p>Pascal: „Ja, man bekommt halt direkt von der Lehrerin ein Feedback, wo die Schwierigkeiten sind. Dann kann man an den Schwierigkeiten arbeiten.“ (I 16/45)</p> <p>Paul: „Ich denke ja, auf jeden Fall“ (18/37)</p>
nein	<p>Rebecca: „Dafür haben wir es zu wenig und zu kurz gemacht“ (I 1/41)</p> <p>Stefanie: „dann hätte ich es auch wenigstens immer sehen können, was wir ja auch gemacht haben und so und die Fortschritte und so, weil so habe ich das immer nur in der Schule gesehen, so konnte ich halt zuhause halt nicht noch mal selber darüber nachdenken“ (I 2/21)</p> <p>Melanie: „Ich denke auch nicht. Weil ich so früher auch in der Abizeit viel geschrieben habe, deswegen weiß ich nicht, ob das jetzt noch irgendwas verbessern kann“ (I 3/27)</p> <p>Andreas: „Ich glaube (...), daher dass ich jetzt schon 13 Jahre immer nach demselben Schema gelernt habe oder 14 Jahre, wird sich da nichts dran ändern.“ (I 6/25)</p> <p>Sophie: „Nein. Also bisher hat es mir noch nicht sehr weitergeholfen, hat</p>	<p>Jessica: „Mh, also nicht großartig. Also, Englisch ist mir eigentlich noch nie so schwergefallen, deswegen ist es für mich nicht so (...), also hat es nicht so einen großen Einfluss.“ (I 14/47)</p> <p>Julia: „Also, (...) eigentlich nicht so großartig.“ (I 15/35)</p> <p>Fabian: „Ich fand das eigentlich gar nicht gut!“ (I 19/25)</p>

auch keinen Einfluss.“ (I 7/31)	
Nicole: „Ich habe eigentlich keinen Sinn darin gesehen.“ (I 8/28)	
Ralf: „Nein, definitiv nicht.“ (I 9/29)	
Lars: „Und ja, auch so den Lerneffekt will ich ein bisschen bezweifeln.“ (I 10/15)	

Tabelle 13: Einfluss auf das Englischlernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Beeinträchtigung der Reflexion

Die Reflexion der Schülerinnen und Schüler im dialogischen Lerntagebuch kann folgendermaßen beeinträchtigt werden:

- Lerntagebuch ist nicht immer verfügbar: Stefanie konnte das Lerntagebuch nicht zur Reflexion nutzen, weil sie durch den Vorgang des Austauschens nicht immer dort hineinschauen konnte. Wenn sie das dialogische Lerntagebuch ständig zur Verfügung gehabt hätte, wäre aus ihrer Sicht eine Reflexion über den Unterricht und über eigene Fortschritte möglich gewesen.
- Art der Fragen: Rebecca kann mit den Fragen nicht immer etwas anfangen und findet sie deshalb überflüssig oder redundant. Sie wünscht sich gezieltere Fragen. Nicole weiß nicht, was sie auf die Fragen antworten soll, weil ihr nicht klar ist, was die Lehrerin hören möchte. Sie wünscht sich unterrichtsbezogenerer Fragen. Ihrer Meinung nach haben sich die Fragen oft wiederholt. Möglicherweise sind die Schülerinnen mit metakognitiven Fragestellungen nicht vertraut und benötigen Zeit, um sich darauf einzulassen und den Sinn zu erkennen.
- Zu wenige Rückmeldungen: Rebecca ist nicht so zufrieden mit der Anzahl der Feedbacks von Frau Schuster: „Das war eben, wie gesagt nicht so viel, also finde ich es theoretisch zu wenig eigentlich, aber was

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

jetzt eben, dieses eine Mal, wo es jetzt kam, war es eigentlich schon gut.“
(I 1/31)

- Keine Fehlerkorrektur: Für Melanie und Sophie ist das Lerntagebuch ohne Fehlerkorrektur nicht hilfreich. Nicole meint: „Ich fand es immer ein bisschen schade, dass wenn man was geschrieben hatte, das wurde dann eben nicht berichtigt, wenn Fehler drin waren, und deswegen. Also hat es mir nicht so viel gebracht, um mich irgendwie dadurch zu verbessern.“ (I 3/13) Sophie erläutert: Weil sie streicht ja jetzt auch keine Fehler oder irgendwas an, und man weiß nicht, ob es in Ordnung war, was man geschrieben hat“. (I 7/19)
- Misstrauen: Für Reflexionen in einem dialogischen Lerntagebuch im Rahmen eines schulischen Kontextes ist Vertrauen seitens der Schülerinnen und Schüler notwendig. Boud/ Walker (1998:194) weisen darauf hin, dass die Gefahr eines Missverhältnisses zwischen Reflexionen und Lernkontext besteht, z.B. wenn Lernende in einer Reflexionsübung Unsicherheiten aufdecken sollen, aber danach beurteilt werden, was sie wissen (vgl. Abschnitt 4.2.3). Hat der Schüler kein Vertrauen, dass die Lehrperson seine Offenbarungen bei der Leistungsbewertung nicht gegen ihn verwenden wird, dann gerät er in einen Konflikt, wie Ralf ihn schildert (Lehrer als „Richter“). Dies kann (erfolgreiche) Reflexionen verhindern, denn Voraussetzung dafür ist der Wille zur Reflexion und das Vertrauen der Person, dass sich diese Anstrengung für sie lohnt (vgl. Main 1985). Ralf gibt an, dass der Eintrag von Frau Schuster in seinem Lerntagebuch nicht hilfreich ist: „Sie hat eigentlich auch nichts anderes dazu geschrieben, als ich vorher sowieso nicht schon wusste, (...) von daher eigentlich nicht so“ (I 9/13). Er betont nachdrücklich, dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf sein Fremdsprachenlernen hat: „Nein, definitiv nicht“ (I 9/29).

8. 4. Gelingen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, was aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen des im Fremdsprachenunterricht beiträgt, werden zunächst die im Interview genannten Aspekte anhand der Parameter zur Ausgestaltung von Lerntagebüchern (Inhalt, Form, Kommunikation, Beurteilung und Bewertung, Einbindung in den Unterricht; vgl. Abschnitt 2.3) dargestellt. Anschließend wird erläutert, für welche Lernenden die Arbeit mit den dialogischen Lerntagebüchern aus subjektiver Sicht erfolgreich verlief, so dass sie angegeben haben, das Lerntagebuch weiterführen zu wollen.

Inhalt

- Inhalt der Aufgaben: Rebecca und Nicole aus der BA-Klasse können mit der Art der Fragen von Frau Schuster nicht immer etwas anfangen. Rebecca wünscht sich gezieltere Fragen. Obwohl für sie auf der einen Seite der Sinn des Lerntagebuchs in der Wiederholung liegt, ist es ihr auf der anderen Seite zu viel Wiederholung: „Teilweise wurden fünf Fragen gestellt, die dann immer irgendwie ähnlich waren, wo ich jetzt nicht verstanden hatte, was soll jetzt die nächste Frage, das war doch in der ersten schon“ (I 1/60). Nicole, für die der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im Feedback für die Lehrerin liegt, findet die Fragen manchmal überflüssig bzw. redundant. Sie wünscht sich andere, vielleicht ein bisschen unterrichtsbezogenere Fragen.

Form

- Medium: Jan ist irritiert, dass das Lerntagebuch als Heft und nicht in Form von losen Blättern geführt wird. Er kommt nach längerem Überlegen zu dem Ergebnis, dass in einem gebundenen Heft alle Einträge kompakt zusammen sind. Diese Erklärung kann ihn aber nicht ganz

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

überzeugen. Andreas spricht sich explizit für einen Lose-Blatt-Hefter aus. Er ist flexibler in der Handhabung ist, weil nachträglich noch Blätter dazwischen geheftet werden können und nicht eingeklebt oder geheftet werden müssen. Auch Stefanie möchte lieber auf lose Blätter schreiben, weil sie die Einträge dann später nachlesen könnte. Paul schlägt perforierte Hefte vor, die ihm die Möglichkeit geben würden, einen Text neu zu schreiben, wenn Frau Schuster noch nicht darauf geantwortet hat. Mahmud hingegen hat generelle Probleme mit der Heftführung. Er gibt an, dass er sowie vier bis fünf Klassenkameraden (BW-Klasse) ihre Lerntagebücher verloren haben: „Und hatten nach einer Zeit keine Lust mehr, immer alles dranzuheften und, genau, alles zu behalten, deswegen, nach einer Zeit ist alles verschwunden, auseinandergefallen“ (I 12/53). In Bezug auf die weitere Ausgestaltung der Lerntagebücher würde Paul ein anderes Motiv auf der Vorderseite bevorzugen. Statt einer Schwimmerin etwas Fachbezogenes wie beispielsweise einige englische Wörter. Andrea hätte lieber nur auf eine Seite geschrieben, weil sich bei den unlinierten Seiten sonst die Buchstaben durchdrücken.

- Sprache: Mahmud und Fabian könnten mehr vom dialogischen Lerntagebuch profitieren, wenn es auf Deutsch geführt würde. Mahmud würde es auf Deutsch mehr Spaß machen und er könnte besser erkennen, auf welchem Stand er ist. Fabian fände das Lerntagebuch, das er ansonsten für sinnlos hält, dann sinnvoller: „Ja, dann kann man halt am Ende des Jahres darauf zurückgreifen, was man das ganze Jahr so gemacht hat“ (I 19/53). Bei einem auf Englisch geführten Lerntagebuch scheint ihm das so nicht möglich zu sein.
- Fehlerkorrektur: Rebecca, Stefanie, Melanie und Jan, Sophie, Nicole und Paul wünschen sich, dass die Lehrerin im dialogischen Lerntagebuch ihre Fehler korrigiert. Sophie meint: „Das bringt einen ja dann auch persönlich weiter, weil man weiß, ah, da hat man Fehler gemacht, das

kann man das nächste Mal wieder besser machen“ (I 7/48-49). Dies entspricht den Erfahrungen bei dialogischen Tagebüchern (vgl. Abschnitt 3.1.1). Viele Fremdsprachenlernende sind es nicht gewohnt, dass ihre Texte nicht korrigiert werden und wünschen sich eine Fehlerkorrektur im dialogischen Tagebuch. Kevin und Andrea hingegen gefällt, dass Frau Schuster keine Fehlerkorrektur im Lerntagebuch vornimmt. Kevin hilft der korrekturfreie Raum, sich frei zu entfalten: „Zumal es auch nicht auf die Fehler ankommt, d.h. ich kann mich eigentlich frei entfalten. Und dadurch, dass halt der Text, den ich zurückschreibe, nicht korrigiert wird, kann ich halt praktisch meine Englischkenntnisse, so wie ich sie habe, übertragen und ich kann halt auch viel freier schreiben“ (I5/30). Auch Andrea kann ohne Fehlerkorrektur freier schreiben: „Und ja, es wird ja nicht so unbedingt auf Fehler geachtet, es wird ja nichts verbessert. Man kann halt so schreiben, wie man es kann und was man halt denkt“ (I 11/47); „(...) es werden ja oft genug Fehler verbessert, und dann ist es nicht so schlimm, wenn einmal keine Fehler verbessert werden“ (I 11/47-49).

- Anzahl der Eintragungen: Einige Lernende geben an, dass die Eintragungen in das Lerntagebuch häufiger, regelmäßiger und über einen längeren Zeitraum erfolgen müssten, damit sie vom dialogischen Lerntagebuch profitieren können. In der BA-Klasse sind dies Rebecca und Kevin. Rebecca spricht sich dafür aus, länger und häufiger in das Lerntagebuch zu schreiben: „Es ist halt, denke ich mal, eine Sache, wenn man es lange benutzt, dass es dann auch etwas bringt“ (I 1/55). Dies hätte ihrer Meinung nach auch bereits in der allgemeinbildenden Schule gemacht werden können. Ralf plädiert sogar dafür, es bereits in der Förderstufe einzuführen, da er es vor allem für schwächere Schüler hilfreich findet. Kevin würde gerne nach jeder Englischstunde eine Eintragung vornehmen: „Was ich nur finde, man sollte es häufiger

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

machen, also nach jeder Stunde. Es ist halt nur halt ein Nachteil auch für den Lehrer. Wir müssen es halt bis zur nächsten Stunde durchguckt haben und dann wieder austeilen. Insofern schon ein erhöhter Zeitaufwand dann auch“ (I 5/10). Er fände es außerdem gut, wenn es feste Regeln gäbe und schlägt vor, einen festen Tag und eine feste Stunde für beide Seiten zu vereinbaren. In der BW-Klasse wünschen sich Jessica, Julia und Akin eine längere Arbeit mit dem Lerntagebuch. Fabian spricht davon, dass das Lerntagebuch konsequenter geführt werden müsste: „Mhm, ja dann müsste man das auch konsequent führen, weil das hat sie damals nicht gemacht“ (I 19/91). Peter konkretisiert, dass er sich wöchentliche Aufgabenstellungen durch die Lehrerin wünscht. Stefanie (BA-Klasse) hingegen findet das Lerntagebuch nur sinnvoll, wenn eine Lehrerin eine neue Klasse übernimmt. Sie ist dann bereit, für vier Wochen ein Lerntagebuch zu führen. Danach macht es keinen Sinn mehr, weil es die Schüler „annervt“ (I2/41).

Kommunikation

- Feedback: Rebecca, Andreas und Sophie aus der BA-Klasse sowie Jessica aus der BW-Klasse wünschen sich nach jedem eigenen Eintrag ein Feedback von der Lehrerin. Andreas weist außerdem darauf hin, dass die Wege beim Austausch der Lerntagebücher zu lang sind; manchmal dauert es zwei bis drei Wochen, bis er es zurück hat. Julia wünscht sich, dass ihre Meinung von der Lehrerin respektiert wird. Sie möchte das Gefühl haben, dass die Lehrerin sie fördern will und auf sie eingeht. Julia hat durch ein Feedback der Lehrerin den Eindruck, dass Frau Schuster sich angegriffen fühlt wegen eines Eintrags, in dem Julia schreibt, dass die Zeit für die Klassenarbeit nicht ausreichend war.

Beurteilung und Bewertung

- **Freiwilligkeit:** Ralf nennt als Verbesserungsvorschlag, dass es jedem freigestellt werden sollte, ob er das Lerntagebuch führen möchte oder nicht. Diejenigen, die das nicht machen wollen, könnten persönlich das Gespräch mit der Lehrerin suchen. Er möchte nicht zu einem schriftlichen Dialog mit der Lehrerin, die seine Leistungen im Englischen bewertet, gezwungen werden.
- **Bewertung:** Andrea gefällt, dass Frau Schuster keine schlechte Note gibt, wenn ein Lernender nicht in das Lerntagebuch schreibt. Sie selbst hat dies ein-, zweimal vergessen, die Eintragungen dann aber nachgeholt.

Einbindung in den Unterricht

- **Schreibzeit/-ort:** Reflexion braucht Zeit (vgl. Abschnitt 4.2.3). In der BA-Klasse wünschen sich sechs Schülerinnen und Schüler mehr Zeit zum Schreiben in das Lerntagebuch: Stefanie, Melanie, Kevin, Sophie, Nicole und Lars. Sie fühlen sich in den 10-15 Minuten am Ende der Unterrichtsstunde unter Druck gesetzt und würden das Lerntagebuch lieber mit nach Hause nehmen. Sie könnten dann ausführlicher und präziser antworten sowie besser auf Englisch formulieren. Stefanie erläutert: „Also, von der Zeit her hab ich das natürlich immer geschafft, das ist ja kein Thema. Nur dann hätte ich vielleicht noch mehr antworten können, weil so musste ich teilweise dann halt auch die Antworten kürzer fassen“ (I 2/35). Nicole meint: „Das war dann gar nicht mehr so möglich, fand ich, sich dann noch mal schnell über irgendwas Gedanken zu machen“ (I 8/12). Die Lernenden würden also lieber zuhause ins Lerntagebuch schreiben, weil sie dann mehr Zeit dafür hätten, die Unterrichtszeit davon entlastet werden könnte und außerdem die Einträge bei Bedarf nachgelesen werden könnten. Stefanie würde gerne ab und zu sehen, was sie ins Lerntagebuch schreibt, weil sie das nach einiger Zeit vergisst: „Ich habe es natürlich bekommen und habe meine

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Antworten rein geschrieben, aber selbst noch mal so zurückgeblättert habe ich nie“ (I 2/37). Aus der Sicht von Jan hingegen ist die Zeit immer ausreichend, um in das Lerntagebuch zu schreiben. In der BW-Klasse erwähnt keiner der Lernenden die Dauer der Schreibzeit oder eine Auslagerung aus dem Englischunterricht.

Die Bereitschaft, das dialogische Lerntagebuch weiterzuführen, ist in den beiden Klassen unterschiedlich hoch (vgl. Tabelle 14).

Weiterführen	BA-Klasse	BW-Klasse
ja	<p>Jan: „Also, jetzt hier in dem, hier können wir es meinetwegen weitermachen und ich hätte auch nichts dagegen, wenn es wieder gemacht wird“ (I 4/39)</p> <p>Kevin: „Ja.“ (I 5/44)</p>	<p>Andrea: „Also, bisher fand ich es ganz gut, und, ja eigentlich schon.“ (I 11/67)</p> <p>Mahmud: „In der 9./10. Klasse, wo ich war, da hatten wir kein Lernjournal, und da fand ich es halt nicht so gut, also ich finde es mit dem Lernjournal viel besser“ (I 12/58-59).</p> <p>Peter: „Ja, das auf alle Fälle.“ (I 13/76)</p> <p>Pascal: „Ja.“ (I 16/75)</p> <p>Akin: „Wieso nicht, stört ja niemanden.“ (I 17/63)</p> <p>Paul: „Ja, ich denke schon, auf jeden Fall.“ (I 18/63)</p>
unter Vorbehalt	<p>Rebecca: „Ja, wenn es eben gezieltere Fragen sind, dass man jetzt eben auch nicht so den hohen Zeitaufwand hat, aber schon, dass man diesen Wiederholungsfaktor eben hat. Dann ja. (I 1/66).</p> <p>Andreas: „Ja, das sind wir wieder bei dem Punkt. Wenn das so weiter gelaufen wäre. Also, ich hatte nie ein Problem mit dem Lernjournal. Ich fand es ganz gut, weil ich Englisch auch ganz gut finde. Eigentlich. Ich denke, man kann ganz gut damit lernen. Also, ich denke, man solle so etwas schon machen, in vereinfachter Form finde ich, nicht so, weil die Wege immer sehr lange waren.“ (I 6/45)</p>	<p>Julia: „Ja, mit ein paar Änderungen vielleicht.“ (I 15/67)</p>

nein	<p>Stefanie: „Nein.“ (I 2/41)</p> <p>Melanie: „<u>Ich</u> würde es nicht mehr weitermachen, nein.“ (I 3/45)</p> <p>Sophie: „Da ich keinen Sinn irgendwie ich sehe keine Entwicklungen darin, deswegen bringt es eigentlich nichts, wenn man da weiter dann noch reinschreiben würde, weil wenn man keine Entwicklung sieht und es hat keinen Sinn, dann bringt es eigentlich nichts.“ (I 7/46-47)</p> <p>Nicole: „ich würde es gerne ganz weglassen“ (I 8/32)</p> <p>Ralf: „Wenn ich die Wahl hätte, würde ich jetzt eigentlich sagen, es ist etwas, worauf man verzichten könnte.“ (I 9/45)</p> <p>Lars: „Nein, da habe ich eigentlich kein großes Interesse daran.“ (I10/39)</p>	<p>Jessica: „Es ist mehr so, ja, es ist halt nichts Schlimmes, aber muss halt auch nicht sein.“ (I 14/73)</p> <p>Fabian: „Ich könnte auch gut darauf verzichten. Ich bräuchte es jetzt nicht unbedingt.“ (I 19/87)</p>
------	--	--

Tabelle 14: Bereitschaft zur Weiterführung des dialogischen Lerntagebuchs

In der BA-Klasse würden nur zwei Schüler (Jan und Kevin) das dialogische Lerntagebuch weiterführen. Zwei Lernende sind dazu unter Vorbehalt bereit: Rebecca würde weiterhin ein Lerntagebuch führen, wenn Frau Schuster gezieltere Fragen stellt. Andreas stellt die Bedingung, dass der Austausch funktionieren müsste. Stefanie, Melanie, Sophie, Nicole, Ralf und Lars möchten das Lerntagebuch nicht weiterführen.

In der BW-Klasse erklären sich sechs Schüler (Andrea, Mahmud, Peter, Pascal, Akin und Paul) zur Weiterführung des dialogischen Lerntagebuchs bereit. Julia würde es nur mit einigen Änderungen weiterführen, während Jessica und Fabian dies ablehnen.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

8. 5. Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch

In diesem Abschnitt geht es darum, nach der Beantwortung der Forschungsfragen das Verfahren der Typenbildung nach Kelle/Kluge (1999) anzuwenden, um zu Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch zu gelangen. Die Vorgehensweise bei der Typenbildung wird im Folgenden aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit linear dargestellt, obwohl der Ablauf der Auswertung nicht linear verlief. Auf den nichtlinearen Ablauf weisen auch Kelle/ Kluge (1999:82f.) hin:

„Die einzelnen Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf – so können die Fälle erst den einzelnen Merkmalskombinationen zugeordnet werden, wenn der Merkmalsraum durch die vorherige Erarbeitung der Vergleichsdimensionen bestimmt worden ist –, sie können jedoch mehrfach durchlaufen werden. So wird man vor allem bei der Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge (Stufe 3) auf weitere relevante Merkmale (Stufe 1) stoßen, die zu einer Erweiterung der [sic!] Merkmalsraums und damit zu einer neuen Gruppierung der Fälle führen (Stufe 2), die wiederum einer inhaltlichen Analyse (Stufe 3) unterzogen werden muß (...).“

Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen (Stufe 1)

Im Verlauf der bisherigen fallübergreifenden Analysen wurden bereits relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet, d.h. es wurden Kategorien bzw. Merkmale erarbeitet und definiert, „mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen (...) angemessen erfaßt und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können“ (Kelle/Kluge 1999: 81). Dargestellt wurden bisher folgende Kategorien und Merkmalsausprägungen:

- Sinnzuschreibung: Dialog / Reflexion / Feedback / Sprache / keinen Sinn (vgl. Abschnitt 8.1, Tabelle 11),
- Austausch: ja / nein (vgl. Abschnitt 8.2, Tabelle 12),

- Einfluss: ja / nein (vgl. Abschnitt 8.3, Tabelle 13),
- Weiterführen: ja / unter Vorbehalt / nein (vgl. Abschnitt 8.4, Tabelle 14).
- Als relevant stellten sich des Weiteren während der Auswertung der Untersuchungsergebnisse folgende Kategorien heraus:
- Klassen: BA / BW (Auszubildende zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau und Schüler der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft),
- Englischnote: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 (Englischnote im letzten Zeugnis laut Angaben im Fragebogen, Frage: 5; Punkte wurden in Noten umgerechnet; Plus- und Minuszeichen wurden weggelassen; auffällig war bei den Einzelfallanalysen, dass mehrere Schülerinnen und Schüler den Nutzen des dialogischen Lerntagebuchs in Zusammenhang mit schwächeren bzw. stärkeren Lernenden brachten).

Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten (Stufe 2)

Als nächstes wurden die Fälle anhand der definierten Kategorien gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht (vgl. Tabelle 15):

Schüler/in	Sinn	Weiterführung	Austausch	Einfluss	Englischnote	Klasse
Kevin	Dialog	Ja	ja	ja	3	BA
Andrea	Reflexion	Ja	ja	ja	3	BW
Mahmud	Reflexion	Ja	ja	ja	3	BW
Pascal	Reflexion	ja	ja	ja	4	BW
Paul	Reflexion	ja	ja	ja	3	BW
Jan	Feedback	ja	ja	ja	4	BA
Peter	Feedback	ja	ja	ja	4	BW
Akin	Feedback	ja	ja	-	5	BW
Lars	Dialog	nein	nein	nein	2	BA
Jessica	Dialog	nein	ja	nein	2	BW
Rebecca	Reflexion	unter Vorbehalt	nein	nein	3	BA
Andreas	Reflexion	unter	ja	nein	4	BA

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

		Vorbehalt				
Sophie	Reflexion	nein	nein	nein	3	BA
Julia	Reflexion	unter Vorbehalt	ja	nein	3	BW
Stefanie	Feedback	nein	nein	nein	3	BA
Melanie	Sprache	nein	ja	nein	1	BA
Ralf	Sprache	nein	ja	nein	3	BA
Nicole	keine Sinnz.	nein	nein	nein	2	BA
Fabian	keine Sinnz.	nein	-	nein	4	BW

Tabelle 15: Gruppierung der Fälle

Folgendes fällt bei der Gruppierung der Fälle auf:

- Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das dialogische Lerntagebuch weiterführen wollen, sind der Ansicht, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist und dass das Lerntagebuch einen Einfluss auf ihr Englischlernen hat. Sie geben als Englischnote im letzten Zeugnis die Noten 3, 4 oder 5 an, also Noten im mittleren (Noten 3 oder 4) oder schlechten Bereich (Note 5). Die meisten dieser Schüler stammen aus der BW-Klasse. Sie schreiben dem dialogischen Lerntagebuch den Dialog, die Reflexion oder das Feedback für die Lehrperson als Sinn zu.
- Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das dialogische Lerntagebuch nicht weiterführen wollen oder nur unter Vorbehalt dazu bereit sind, geben alle an, dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf ihr Englischlernen hat. Einige von ihnen bejahen die Frage, ob ein Austausch mit Frau Schuster entstanden ist, andere verneinen sie. Als Englischnote im letzten Zeugnis nennen sie die Noten 1, 2, 3 oder 4, also Noten im guten (Noten 1 oder 2) oder mittleren Bereich (Noten 3 oder 4). Die meisten dieser Schüler stammen aus der BA-Klasse.
- Lernende, die den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs in der Verbesserung der Sprachkompetenz verorten oder keinen Sinn darin sehen, wollen das Lerntagebuch nicht weiterführen.

- Keiner der Lernenden mit einer Note im guten Bereich möchte das dialogische Lerntagebuch weiterführen.
- Alle Schülerinnen und Schüler, die der Ansicht sind, dass das dialogische Lerntagebuch einen Einfluss auf ihr Englischlernen hat, sind auch der Meinung, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist.

Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung (Stufe 3)

Schülerinnen und Schüler, die das dialogische Lerntagebuch weiterführen möchten, sehen den Sinn des Lerntagebuchs im Dialog, in der Reflexion oder im Feedback für die Lehrerin. Aus ihrer Sicht ist ein Austausch mit der Lehrerin entstanden und das Lerntagebuch hat einen Einfluss auf ihr Englischlernen. Sie hatten im letzten Zeugnis eine Englischnote im mittleren oder schlechten Bereich. Somit bevorteilt das dialogische Lerntagebuch nicht diejenigen, die sowieso gut im Fach Englisch sind. Besonders viele Schülerinnen und Schüler der BW-Klasse wollen die Arbeit mit dem Lerntagebuch fortsetzen, weil in dieser Klasse fast alle Lernenden angeben, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist (bei Fabian ist dies undeutlich). Nur wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin der Ansicht ist, dass im dialogischen Lerntagebuch ein Austausch zustande kam, ist die Möglichkeit (nicht aber die Zwangsläufigkeit) gegeben, dass das Lerntagebuch als einflussreich für das eigene Englischlernen eingeschätzt und weitergeführt wird. Dies liegt daran, dass das Feedback der Lehrerin vielfältige Funktionen (besonders als individuelle Sprachlernberatung, vgl. Abschnitt 8.3) haben kann und die Schülerinnen und Schüler die Rückmeldungen der Lehrperson benötigen, um erfolgreich über ihr Sprachenlernen nachdenken zu können.

Diejenigen Lernenden, die nicht bereit sind, das dialogische Lerntagebuch weiterzuführen oder nur unter Vorbehalt, sind alle der Ansicht, dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf ihr Englischlernen hat. Etwa die Hälfte

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

von ihnen gibt an, dass im Lerntagebuch kein Austausch entstanden ist (Lars, Rebecca, Sophie, Stefanie und Nicole). Dies ist der Grund dafür, warum sie eine Weiterführung nicht sinnvoll finden. Jessica, die den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im (exklusiven) Dialog mit der Lehrerin sieht, ist der Ansicht, dass dieser vor allem für schwächere Lernende wichtig ist. Sie selbst ist aber eine gute Schülerin (letzte Englischnote: 2), so dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf ihr Englischlernen hat. Andreas und Julia, die den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs in der Reflexion verorten, geben zwar an, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist. Sie sind aber nur unter Vorbehalt bereit, das Lerntagebuch weiterzuführen: Andreas, wenn der Austausch besser funktioniert und Julia, wenn ihre Meinung akzeptiert wird und ihr als Schülerin das Gefühl gegeben wird, dass die Lehrerin sie unterstützen will.

Schülerinnen und Schüler, die den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs in der Verbesserung der Sprachkompetenz sehen, wollen es nicht weiterführen. Melanie und Ralf geben beide an, dass ein Austausch entstanden ist, was aber für die Verbesserung der produktiven Sprachkompetenzen nur indirekt von Belang ist. Deshalb hat auch für beide Lernenden das Lerntagebuch keinen Einfluss für ihr Englischlernen. Exemplarisch kann dies am Beispiel von Melanie verdeutlicht werden: Sie erklärt sich den Sinn des Lerntagebuchs damit, dass das Schreiben geübt werden soll. Für die Arbeit an der Schreibkompetenz ist das Lerntagebuch aber ihrer Ansicht nach gar nicht geeignet, da eine Fehlerkorrektur ausbleibt. Besser dafür wäre es, wenn längere Texte zu konkreten Themen verfasst würden, die korrigiert werden. Es kommt noch hinzu, dass sie eine sehr gute Schülerin ist und sie nicht glaubt, dass sie ihre Schreibkompetenz noch verbessern. Lieber würde sie an der Verbesserung der Sprechkompetenz arbeiten, da diese Fertigkeit im bisherigen Englischunterricht zu kurz gekommen ist. Als Nutzen von dialogischen Tagebüchern wird zwar (auch ohne Fehlerkorrektur) eine

verbesserte Sprachkompetenz angenommen, aber zur Stärkung der Schreibflüssigkeit müssten längere Texte geschrieben und mehr Kreativität ermöglicht werden.

Dass Schülerinnen und Schüler, die keinen Sinn im dialogischen Lerntagebuch sehen, es nicht weiterführen möchten, ist naheliegend. Sie können der Meinung sein, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist oder dass er nicht entstanden ist, einig sind sie sich darin, dass das Lerntagebuch keinen Einfluss auf ihr Englischlernen hat. Nicole kommt nicht mit den Fragen zurecht, weil sie nicht weiß, was die Lehrerin hören möchte und außerdem nimmt sie die Eintragungen nicht aus eigenem Antrieb vor, sondern nur, weil Frau Schuster dies will. Fabian findet es umständlich und überflüssig, in ein Lerntagebuch zu schreiben. Außerdem hindern ihn seine Schwierigkeiten mit dem Englischen daran, einen Sinn im Lerntagebuch zu sehen. Die Lehrerin kann nicht immer seine englischsprachigen Einträge verstehen, so dass sie Fragzeichen an den Rand schreibt. Alle Schüler mit einer Englischnote im guten Bereich (Lars, Jessica, Melanie und Nicole) möchten das Lerntagebuch nicht weiterführen. Es ist jedoch nicht immer möglich und sinnvoll, Hypothesen über Kausalbeziehungen aufzustellen. Aus der Sicht von Lars ist weder ein Austausch mit der Lehrerin entstanden noch ist das Lerntagebuch hilfreich für sein Englischlernen. Melanie verortet den Sinn des dialogischen Lerntagebuchs in der Sprache, Nicole sieht darin keinen Sinn. Jessica schließlich findet die Dialogfunktion nur bei schwächeren Lernenden hilfreich.

Die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch ist für einen Lernenden dann nicht erfolgreich (d.h. er will das Lerntagebuch nicht weiterführen), wenn der Austausch mit der Lehrerin nicht gelungen ist oder besser funktionieren sollte. Weitere Faktoren, die eine erfolgreiche Arbeit damit verhindern können, sind eine gute Englischnote sowie eine fehlende Sinnzuschreibung oder eine Sinnzuschreibung im Bereich Sprache.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Aus den beiden zentralen Kategorien „Sinnzuschreibung“ und „Weiterführung“ wurden folgende acht Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch gebildet.

	Weiterführung des dialogischen Lerntagebuchs	
Sinnzuschreibung	Ja	Nein
Dialog	erfolgreicher Kommunikierer (Typ 1)	nicht erfolgreicher Kommunikierer (Typ 4)
Reflexion	erfolgreicher Reflektierer (Typ 2)	nicht erfolgreicher Reflektierer (Typ 5)
Feedback	erfolgreicher Rückmelder (Typ 3)	nicht erfolgreicher Rückmelder (Typ 6)
Sprache	Sprachverbesserer (Typ 7)	
keinen Sinn	Verweigerer (Typ 8)	

Tabelle 16: Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch

Charakterisierung der gebildeten Typen (Stufe 4)

- Typ 1 – erfolgreicher Kommunikanten (Kevin): Für einen Schüler dieses Typs liegt der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im (exklusiven) Dialog mit der Lehrperson, wobei er das Lerntagebuch weiterführen möchte. Aus seiner Sicht ist ein Austausch mit der Lehrkraft entstanden, und das Lerntagebuch beeinflusst sein Englischlernen.
- Typ 2 – erfolgreicher Reflektierer (Andrea, Mahmud, Pascal, Paul): Der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs liegt für ihn im Bereich der Reflexion, wobei er das Lerntagebuch weiterführen möchte. Aus seiner Sicht ist ein Austausch mit der Lehrperson zustande gekommen, und das Lerntagebuch hat Einfluss auf sein Englischlernen.
- Typ 3 – erfolgreicher Rückmelder (Jan, Pete, Akin): Der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs wird im Feedback für die Lehrperson verortet. Aus seiner Sicht ist ein Austausch mit der Lehrkraft entstanden, und das Lerntagebuch beeinflusst sein Englischlernen.

- Typ 4 – nicht erfolgreicher Kommunikanten (Lars, Jessica): Für ihn liegt der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im (exklusiven) Dialog mit der Lehrperson, wobei er das Lerntagebuch nicht weiterführen möchte. Es kann aus subjektiver Sicht ein Austausch zustande gekommen sein oder nicht; in jedem Fall hat das Lerntagebuch seiner Meinung nach keinen Einfluss auf sein Englischlernen.
- Typ 5 – nicht erfolgreicher Reflektierer (Rebecca, Andreas, Sophie, Julia): Der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs liegt für ihn im Bereich der Reflexion, wobei er das Lerntagebuch nicht weiterführen möchte. Aus subjektiver Sicht kann ein Austausch zustande gekommen sein oder nicht; in jedem Fall beeinflusst das Lerntagebuch seiner Ansicht nach nicht sein Englischlernen.
- Typ 6: nicht erfolgreicher Rückmelder (Stefanie): Der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs wird im Feedback für die Lehrperson verortet, wobei er das Lerntagebuch nicht weiterführen möchte. Es kann aus subjektiver Sicht ein Austausch zustande gekommen sein oder nicht; in jedem Fall hat das Lerntagebuch seiner Meinung nach keinen Einfluss auf sein Englischlernen.
- Typ 7 – Sprachverbesserer (Melanie, Ralf): Er verortet den Sinn des Sprachenlernens in der Verbesserung der Sprachkompetenz. Auch wenn ein Austausch mit der Lehrkraft entstanden sein sollte, ist er nicht der Ansicht, dass das Lerntagebuch einen Einfluss auf sein Englischlernen hat. Das dialogische Lerntagebuch in der Konzeption von Frau Schuster ermöglicht keine längeren, kreativen Texte, so dass die Schreibflüssigkeit nicht trainiert wird. Zudem werden die Einträge ins Lerntagebuch von der Lehrerin nicht korrigiert. Dieser Typ möchte deshalb das dialogische Lerntagebuch nicht weiterführen.
- Typ 8 – Verweigerer (Nicole, Fabian): Ein Lernender dieses Typs sieht keinen Sinn im Führen des dialogischen Lerntagebuchs. Auch wenn ein

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Austausch mit der Lehrperson entstanden sein sollte, beeinflusst das Lerntagebuch sein Englischlernen nicht.

Fazit III

Das dialogische Lerntagebuch ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, unterschiedliche Sinnzuschreibungen vorzunehmen und das Lerntagebuch entsprechend ihren Bedürfnissen zu nutzen:

- Es bietet Raum für einen (exklusiven) Dialog zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler (Dialog).
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernprozesse im Englischen (Reflexion).
- Die Schülerinnen und Schüler geben der Lehrperson Feedback, so dass diese ihren Unterricht besser auf die Wünsche und den Leistungsstand abstimmen kann (Feedback).
- Die Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Sprachkompetenz in der Fremdsprache (Sprache).
- Manche Lernende sehen keinen Sinn im dialogischen Lerntagebuch (keine Sinnzuschreibung).

Es ist aber auch möglich, dass das dialogische Lerntagebuch den Sinn, der ihm zugeschrieben wird nicht erfüllen kann (z.B. in Bezug auf eine Verbesserung der Sprachkompetenz) oder aufgrund der Art der Durchführung nicht erfüllt (z.B. wenn kein Austausch mit der Lehrperson entsteht).

Einigen Schülerinnen und Schülern ermöglicht das dialogische Lerntagebuch, einen persönlichen Kontakt zur Lehrerin aufzubauen. Dabei ist wichtig, dass dieser Kontakt exklusiv zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin stattfindet und nicht einseitig ist. Sie erfahren dann eine

persönliche Zuwendung von der Lehrerin und können ihr Verständnisprobleme mitteilen. Der Dialog kann folgendermaßen gestört werden:

- Die Lehrperson nimmt selbst nicht regelmäßig Eintragungen in dem dialogisch angelegten Lerntagebuch vor.
- Sie wird hauptsächlich als Leistungsbewerter („Richter“) wahrgenommen.
- Der Schüler hat das Gefühl, dass er sich aufgrund der hierarchischen Rollenverteilung nicht offen äußern kann.

Die Einträge der Lehrperson, also ihr Feedback, kann unterschiedliche Funktionen für die Schüler haben: Ermutigung, Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung des Schülers und der Fremdeinschätzung der Lehrperson, Anstoß zum Weiterlernen oder individuelle Lernberatung. Die Reflexion der Schüler im dialogischen Lerntagebuch kann aus ihrer Sicht folgendermaßen beeinträchtigt werden:

- Das dialogische Lerntagebuch ist nicht immer verfügbar.
- Die Schüler sind die Art der Fragen nicht gewohnt und haben Schwierigkeiten, darauf zu antworten.
- Die Lehrperson gibt zu wenige Rückmeldungen, d.h. sie trägt zu selten in das Lerntagebuch ein.
- Es findet keine Fehlerkorrektur statt.
- Die Schüler haben kein Vertrauen zur Lehrperson.

Aus Sicht der Schüler tragen folgende Aspekte zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei:

- Aufgaben, mit denen sie etwas anfangen können;
- Verwendung eines Lose-Blatt-Hefters als Lerntagebuch;

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

- freie Gestaltungsmöglichkeiten bei den Einträgen in das Lerntagebuch;
- Häufige und regelmäßige Einträge der Lehrperson über einen längeren Zeitraum;
- Feedback der Lehrperson nach jedem Eintrag der Schülerin bzw. des Schülers;
- Schreiben in das Lerntagebuch auf freiwilliger Basis;
- keine schlechte Benotung bei fehlenden Einträgen in das Lerntagebuch;
- genügend Zeit für Einträge in das Lerntagebuch;
- Möglichkeit zur Einsichtnahme in das Lerntagebuch.

Unterschiedliche Einschätzungen gibt es zu folgenden Aspekten:

- Führung des Lerntagebuchs in deutscher Sprache: Einige der Lernenden finden es sinnvoll, dass auf Englisch in das Lerntagebuch geschrieben wird, andere (schwächere) Schüler möchten lieber, dass es auf Deutsch geführt wird.
- Fehlerkorrektur seitens der Lehrerin: Wenige Lernende finden es positiv, dass die Lehrerin im Lerntagebuch keine Fehlerkorrektur vornimmt; eine größere Anzahl wünscht sich, dass die Lehrerin Fehler anstreicht.

Es wurden acht Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch gebildet:

- Typ 1: erfolgreicher Kommunikant
- Typ 2: erfolgreicher Reflektierer
- Typ 3: erfolgreicher Rückmelder
- Typ 4: nicht erfolgreicher Kommunikant
- Typ 5: nicht erfolgreicher Reflektierer
- Typ 6: nicht erfolgreicher Rückmelder
- Typ 7: Sprachverbesserer
- Typ 8: Verweigerer

Teil D: Schlussfolgerungen

In den vorangehenden drei Teilen dieser Arbeit erfolgte zum einen eine Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes der relevanten Fachliteratur in Bezug auf Tagebücher und Lerntagebücher (Teil A) sowie hinsichtlich Dialog und Reflexion als zwei Ziele des Lerntagebucheinsatzes (Teil B). Zum anderen wurde eine qualitativ und explorativ angelegte Unterrichtsbegleitforschung vor, in der die Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern in zwei Klassen einer beruflichen Schule empirisch untersucht wurden (Teil C).

In diesem letzten Teil werden Schlussfolgerungen gezogen, und zwar in Kapitel 9 aus forschungsmethodologischer und didaktischer Sicht. In Kapitel 10 werden dann alle Ergebnisse zusammengefasst und in einem Ausblick Forschungsdesiderate aufgezeigt.

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

In diesem Kapitel lege ich – als Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen meiner empirischen Untersuchung – zunächst forschungsmethodologische Überlegungen (Abschnitt 9.1.) an. Anschließend gehe ich auf didaktische Aspekte ein, indem ich eine erweiterte Übersicht über Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Lerntagebüchern gebe (Abschnitt 9.2), Besonderheiten des dialogischen Lerntagebuchs im Vergleich zum monologischen Lerntagebuch erläutere (Abschnitt 9.3.) und Gelingensbedingungen für die Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht diskutiere (Abschnitt 9.4.).

9. 1. Forschungsmethodologische Überlegungen

Sowohl für mich als auch für die Englischlehrerin hat es sich als sinnvoll erwiesen, eine Unterrichtsbegleitforschung durchzuführen und kein „am grünen Tisch“ entwickeltes Lerntagebuchkonzept im Fremdsprachenunterricht erproben zu lassen. Ich habe den Eindruck, dass sich die Lehrerin von mir als Forscherin ernst genommen fühlte und zudem ihrem eigenen Lerntagebuchkonzept anders (d.h. entspannter) gegenüberstand als dies bei einem quasi vorgeschriebenen Konzept der Fall gewesen wäre.

Die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch wurde in den beiden Englischklassen, auch aus Sicht der Lehrperson, nicht optimal umgesetzt: Der Englischunterricht fiel wegen Krankheit mehrere Wochen aus und außerdem stellte das Führen von Lerntagebüchern zwei Klassen (BA-Klasse 10 Schülerinnen und Schüler, BW-Klasse 16 Schülerinnen und Schüler) eine große Arbeitsbelastung für die Lehrerin dar. Dies führte dazu, dass die Lehrerin lediglich von September bis Dezember (BW-Klasse) bzw. Januar (BA-Klasse) und dann erst noch ein weiteres Mal im Mai mit den

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

dialogischen Lerntagebüchern arbeitete. Ferner hat sie in der BA-Klasse zwar regelmäßig nach der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe die Lerntagebücher mit nach Hause genommen und gelesen, aber nur einen einzigen Eintrag in die dialogischen Lerntagebücher geschrieben. Schülern, die auf ihren Eintrag antworteten (Kevin und Lars), schrieb sie ihrerseits nicht zurück. In der BW-Klasse nahm sie hingegen regelmäßig Eintragungen in die Lerntagebücher vor. Zwar hat dieser unterschiedliche Ablauf der Arbeit mit den dialogischen Lerntagebüchern zu interessanten Ergebnissen geführt (vgl. für die Bedeutung des Zustandekommens eines Austauschs mit der Lehrerin Kapitel 8), aber dennoch wären Studien sinnvoll, in denen das dialogische Lerntagebuch über einen längeren Zeitraum und einen größeren Regelmäßigkeit sowohl von der Lehrperson als auch von den Schülerinnen und Schülern geführt wird. Dabei wäre es freilich auch möglich, dass die Lehrperson die dialogischen Lerntagebücher nur mit einem Teil ihrer Schülerinnen und Schülern führt, um die Arbeitsbelastung geringer zu halten.

Zudem wäre es dann möglich, Entwicklungen im Laufe der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch nachzugehen. In der vorliegenden Untersuchung wurden nur zwei Zeitpunkte während der Arbeit mit dem Lerntagebuch berücksichtigt, und zwar die Aussagen in den Fragebögen im Dezember und die Aussagen in den Interviews im Mai/Juni. Dabei sind allerdings die Fragebögen wegen ihrer begrenzten qualitativen Aussagekraft nur ergänzend hinzugezogen worden. In einer Längsschnittuntersuchung könnten die Schülerinnen und Schüler zu mehreren Zeitpunkten im Laufe der Arbeit mit einem dialogischen Lerntagebuch über einen längeren Zeitraum befragt werden.

Nicht geplant war, dass in der BW-Klasse nur drei Lerntagebücher der Schülerinnen und Schüler vorlagen. Da die Abgabe der Lerntagebücher aus forschungsethischen Gründen auf freiwilliger Basis erfolgte, muss dies

akzeptiert werden. Wünschenswert wäre es gewesen, einen Einblick in alle Lerntagebücher zu nehmen, um zu sehen, wie oft die Englischlehrerin Eintragungen vorgenommen hat und um nach Besonderheiten Ausschau zu halten. Andererseits dienen die dialogischen Lerntagebücher lediglich als Ergänzung der Aussagen der Schülerinnen und Schüler in den Interviews. Ihre Sicht sollte nicht durch die Lerntagebücher normativ-wertend überprüft werden, so dass das Nicht-Vorliegen von sechs dialogischen Lerntagebüchern die Untersuchungsergebnisse kaum beeinflusst haben dürfte.

9. 2. Ausgestaltung von Lerntagebüchern

Im Folgenden werden die in Abschnitt 2.3 erläuterten Parameter zur Gestaltung von Lerntagebüchern um zusätzliche Elemente erweitert und als Übersicht dargestellt (vgl. Abbildung 21). Ergänzt wurden beim Parameter „Inhalt“ die Gewichtung der kognitiven und der affektiven Ebene, beim Parameter „Form“ die Häufigkeit der Eintragungen, die Regelmäßigkeit der Eintragungen und die Länge des Zeitraums, in dem das Lerntagebuch geführt wird sowie beim Parameter „Einbindung in den Unterricht“ der Schreibort. Die Übersicht kann als Hilfe bei der Konzeption von Lerntagebüchern dienen, ist aber als eine offene Aufzählung zu verstehen, die weiter ergänzt und verfeinert werden kann.

Inhalt:

- Gegenstandsbereich:
 - Fremdsprachenunterricht,
 - außerunterrichtliche Fremdspracheneignung,
 - Gesamtheit der Fremdspracheneignung,
 - einzelne Abschnitte des Fremdsprachenunterrichts,
 - einzelne Bereiche des Fremdsprachenunterrichts
- Gewichtung der kognitiven und der metakognitiven Ebene
- Gewichtung der kognitiven und der affektiven Ebene

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

Form:

- Medium
 - Papier und Stift: gebundenes Heft oder Lose-Blatt-Hefter
 - Computer
 - mündliches Aufzeichnungsgerät
- Sprache
 - Muttersprache
 - Zielsprache
 - andere Sprache
- Zeitpunkt der Eintragung
 - zeitnah zu den Lernerfahrungen
 - in größeren zeitlichen Abständen
- Häufigkeit der Eintragungen
- Regelmäßigkeit der Eintragungen
- Umfang der Eintragungen
- Länge des Zeitraums, in dem das Lerntagebuch geführt wird
- Strukturierung
 - allgemeine Vorgaben
 - Kategorien/Fragen/Aufgaben
 - Checklisten/Raster

Kommunikation:

- Einsichtnahme
- Gruppenarbeit
- Feedback
- Dialog
 - monologisches Lerntagebuch
 - dialogisches Lerntagebuch

Beurteilung und Bewertung:

- Freiwilligkeit
- Bewertung

Einbindung in den Unterricht:

- Einführung des Lerntagebuchs
- Schreibort
 - im Unterricht
 - zuhause
- Schreibzeit
- Unterrichtsbegleitung
 - Lernkonferenz
 - Lernpartnerschaft
 - Lernberatungsgespräch

Abbildung 21: Ausgestaltung von Lerntagebüchern

9. 3. Besonderheiten des dialogischen Lerntagebuchs

Das dialogische Lerntagebuch weist im Vergleich zum monologischen Lerntagebuch einige Unterschiede auf, die im Folgenden diskutiert werden sollen:

- Ein dialogisches Lerntagebuch stellt für die Lehrperson eine größere Arbeitsbelastung dar als ein monologisches Lerntagebuch. Während die Lehrperson in einem monologischen Lerntagebuch meistens bestenfalls nur vereinzelt Feedback gibt, ist ein dialogisches Lerntagebuch darauf angelegt, dass auch die Lehrkraft regelmäßig in die dialogischen Lerntagebücher der Schülerinnen und Schüler schreibt.
- Sowohl beim dialogischen als auch beim monologischen Lerntagebuch spielt das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und dem Lernenden eine große Rolle. Es kann gestört werden, indem die Schülerin bzw. der Schüler die Lehrperson vor allem als Leistungsbewerterin wahrnimmt oder das Gefühl hat, dass sie bzw. er sich aufgrund der hierarchischen Rollenverteilung nicht offen äußern kann. Beim dialogischen Lerntagebuch kommt noch hinzu, dass mit der Konzeption des abwechselnden Schreibens in das Lerntagebuch ein Versprechen der Lehrkraft impliziert ist, ebenfalls regelmäßig dort Eintragungen vorzunehmen. Unterbleibt dies, kann es dazu kommen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung gestört wird und aus Sicht der Schülerin bzw. des Schülers kein Austausch entsteht. Damit verbunden wäre dann, dass die Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch nicht erfolgreich verläuft, d.h. der Lernende das dialogische Lerntagebuch nicht aus eigenem Antrieb weiterführen möchte.
- In Kapitel 8.3 wurde dargestellt, dass das Feedback der Lehrerin verschiedene Funktionen haben kann: Ermutigung, Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung des Schülers bzw. der Schülerin und der Fremdeinschätzung der Lehrerin, Anstoß zum Weiterlernen oder

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

individuelle Lernberatung. Inwiefern dies auch bei einem monologischen Lerntagebuch der Fall ist, hängt davon ab, ob und wie oft ein Feedback der Lehrperson in der jeweiligen Konzeption vorgesehen ist. Dies müsste außerdem empirisch untersucht werden.

- Das Feedback im dialogischen Lerntagebuch ist einerseits eine Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler, die es ihnen ermöglicht, ihr Lernen zu verbessern. Andererseits besteht die Gefahr, dass sie sich in eine Art Abhängigkeit begeben, indem sie selbst nur oberflächlich über ihr eigenes Fremdsprachenlernen nachdenken und sich darauf verlassen, dass die Lehrperson ihnen mitteilt, wie sie vorgehen sollen. Mittels einer empirischen Untersuchung müsste der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schülerinnen und Schüler die Hilfestellung der Lehrperson benötigen und inwiefern sie ohne oder nur mit wenig Hilfestellung in der Lage und willens sind, über ihre Fremdsprachenlernprozesse zu reflektieren.

9. 4. Gelingensbedingungen bei der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht

Mit der gebotenen Vorsicht bei Schlussfolgerungen aus einer qualitativen, explorativen Studie sollen im Folgenden ausgewählte Aspekte diskutiert werden, die bei der Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten:

- Sprache: Einige der Lernenden finden es sinnvoll, dass auf Englisch in das dialogische Lerntagebuch geschrieben wird, andere (schwächere) Schüler möchten lieber, dass es auf Deutsch geführt wird. Letztere äußern, dass sie ansonsten nicht über ihr Fremdsprachenlernen reflektieren können. Positiv wurde aufgenommen, dass die Lehrerin bei Verständnisproblemen die Fragen noch einmal in einem anderen Zusammenhang erklärt oder auf Deutsch erläutert hat sowie das die

Lehrerin den Lernenden erlaubt hat, bei sprachlichen Problemen auf Deutsch zu schreiben. Sicherlich ist die Entscheidung, in welcher Sprache in das dialogische Lerntagebuch geschrieben wird, abhängig vom Sprachstand der Schülerinnen und Schüler. Sinnvoll erscheint es mir, wenn die Wahl der Sprache den Lernenden – nach einer Diskussion der Vor- und Nachteile des Schreibens auf Deutsch bzw. Englisch im Plenum – überlassen wird. Auf eine Fehlerkorrektur in den dialogischen Lerntagebüchern sollte allerdings, auch wenn die Schülerinnen und Schüler dies wünschen, verzichtet werden. Diese sollte in anderen Unterrichtsphasen stattfinden.

- Schreibzeit: Einige der Schülerinnen und Schüler sind 15 Minuten am Ende der Unterrichtsstunde nicht ausreichend, um so ausführlich und präzise zu antworten wie sie sich dies wünschen. Deshalb schlagen die meisten von ihnen vor, das Schreiben in das dialogische Lerntagebuch nach Hause zu verlegen. Dies erfordert nicht nur mehr Disziplin, da die Schülerinnen und Schüler sich selbst die erforderliche Zeit nehmen müssen und zudem daran denken müssen, das Lerntagebuch mit zum Englischunterricht zu nehmen, damit die Lehrperson ihrerseits dort eintragen kann. Falls dies funktioniert, könnte dies aber eine gute Möglichkeit sein, um den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zur Reflexion zu geben und zudem die Unterrichtszeit davon zu entlasten.
- Beziehung zwischen den Dialogpartnern: Wie sich Lehrende und Lernende im dialogischen Lerntagebuch begegnen, beeinflusst aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowohl den Dialog mit der Lehrperson als auch die Reflexion über die Fremdsprachenlernprozesse. Bereits in der Konzeption eines solchen Lerntagebuchs kann eine hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehung festgeschrieben oder ein Austausch zwischen (gleichberechtigten) Partnern ermöglicht werden. Abbildung 22 zeigt einige Aspekte, die im dialogischen Lerntagebuch eher zu einer

9. Forschungsmethodologische und didaktische Überlegungen

hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. eher zu einem Dialog unter gleichberechtigten Partnern führen können. Dabei ist zu beachten, dass eine Gleichberechtigung zwischen Lehrer und Schüler im Schulunterricht durch die Rolle der Lehrperson als Leistungsbewerterin nur schwer zu erreichen sein wird und die Achse als Kontinuum zu verstehen ist.

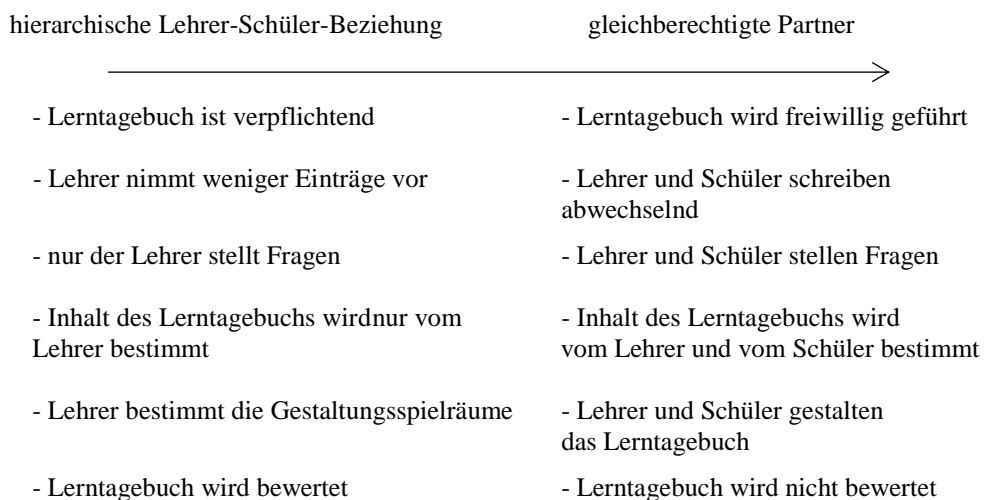


Abbildung 22: Lehrer-Schüler-Beziehung im dialogischen Lerntagebuch

Im Rahmen des dialogischen Lerntagebuchs kann eine hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehung dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht erfolgreich damit arbeiten, d.h. es nicht weiterführen möchten. In den Kapiteln 7 und 8 dieser Arbeit wurde gezeigt, dass viele Lernende der BA-Klasse enttäuscht waren, dass die Lehrerin – entgegen der vorherigen Absprache – nur eine Eintragung in das dialogische Lerntagebuch vorgenommen hat. Sie fassten das Lerntagebuch als einseitig (zu Lasten der Lernenden) auf. Des Weiteren wünschten sich einige Schülerinnen und Schüler mehr Spielräume bei der Gestaltung der Lerntagebücher. Beispielsweise wollte eine Schülerin im Lerntagebuch nur die Vorderseite beschriften, andere Schüler wünschten sich lose-Blatt-Hefter. Die

Wichtigkeit der Freiwilligkeit hob einer der Schüler besonders hervor, der den Zwang eines schriftlichen Dialogs mit der Lehrerin ablehnte.

Ich plädiere deshalb dafür, bei der Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht einen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern als gleichberechtigte Partner anzustreben. Daraus ergibt sich die Konsequenz, die Konzeption des dialogischen Lerntagebuchs entsprechend anzulegen.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Während der Einsatz von Lerntagebüchern in verschiedenen unterrichtlichen Kontexten und Fächern in den letzten Jahren stark angestiegen ist, hat sich die Fremdsprachenforschung im deutschsprachigen Raum bisher kaum mit diesem Thema beschäftigt. Empirische Untersuchungen zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht sind ein dringendes Desiderat. Da es sich um ein lernerbezogenes fremdsprachendidaktisches Konzept handelt, standen in dieser Arbeit die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt des Interesses.

In Teil A wurden Tagebücher und Lerntagebüchern fokussiert: Kapitel 1 zeigte durch die Einbeziehung der Ergebnisse von Textlinguistik und Literaturwissenschaft, dass Tagebücher im persönlichen Bereich eine Textsorte der Alltagskommunikation sind und die drei Topoi des Tagebuchs als Gattung, und zwar die Formlosigkeit, das Monologische und das Private, verworfen werden müssen. Entwickelt wurden anschließend sieben Dimensionen von Tagebüchern (Initiator, Öffentlichkeit, personaler Bezug, Schreiber, Sicht, Reflexion, Strukturvorgabe), mit deren Hilfe die Besonderheiten von Tagebüchern im schulischen Bereich beschrieben werden konnten. Dargestellt wurden Tagebücher in außerschulischen Kontexten (Jugendtagebuch, therapeutisches Tagebuch, Urlaubstagebuch und Sporttagebuch) und im schulischen Kontext (Allergietagebuch, Baumtagebuch, Beobachtungstagebuch, Bewegungstagebuch, Dialogtagebuch, Essenstagebuch, Freude-Angst-Tagebuch, Hörstagebuch, Internettagebuch, Klassentagebuch, Lerntagebuch, Lesetagebuch, Medientagebuch, Mobbingtagebuch, persönliches Tagebuch, Reisetagebuch und Weblog). Die Tagebuchformen im schulischen Kontext wurden vier induktiv ermittelten Kategorien zugeordnet: Tagebücher mit Fokus auf Lernprozessen,

Tagebücher mit Fokus auf Kommunikation, Tagebücher mit Fokus auf Lernende und Tagebücher mit Fokus auf andere(s).

In Kapitel 2 erfolgte eine Bestimmung und Beschreibung des Lerntagebuchs anhand von vier Herangehensweisen (allgemeine Beschreibung des Lerntagebuchs und möglicher Inhalte, Aufzählung der Ziele des Lerntagebuchs, Kategorisierung von Modellen und Definitionen), die zu einer Definition Lerntagebuchs im Fremdsprachenunterricht führte. Diskutiert wurden ferner vier didaktische Zielsetzungen, die bei der Arbeit mit Lerntagebüchern verfolgt werden können (Lernen lernen, Motivation/Verantwortung, Schreiben lernen und Rückmeldung für den Lehrenden). Da für die unterschiedlichen Konzeptionen von Lerntagebüchern bisher noch keine überzeugende Kategorisierung vorgelegt werden konnte, wurden die Gestaltungsmöglichkeiten von Lerntagebüchern anhand von folgenden fünf Parametern beschrieben: Inhalt, Form, Kommunikation, Beurteilung und Bewertung, Einbindung in den Unterricht. In diesem Zusammenhang wurde eine Definition des dialogischen Lerntagebuchs im Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen. Da im deutschsprachigen Raum bisher weder das dialogische Lerntagebuch noch das Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht systematisch untersucht wurden, bezog sich die Darstellung empirischer Untersuchungen auf Lerntagebücher in allen Fächer. Erläutert wurden drei Projekte, fünf Dissertationen und eine Studie. Sie verdeutlichten, dass empirische Untersuchungen von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht ein dringendes Desiderat sind und dass aufgrund mangelnder Vorarbeiten zunächst an qualitativen Untersuchungen gearbeitet werden sollte.

Teil B widmete sich Dialog und Reflexion als zwei Zielen des Lerntagebucheinsatzes: In Kapitel 3 wurde zunächst auf das dialogische Tagebuch eingegangen, das in den USA aus der Unterrichtspraxis entstanden ist, in der Fremdsprachenforschung des deutschsprachigen Raums allerdings

10. Zusammenfassung und Ausblick

bisher kaum Erwähnung fand. Es zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Interaktivität, Themenfreiheit, keine Korrektur, Privatheit und Dauerhaftigkeit. Dargestellt wurden Strategien von Lehrenden und Lernendem beim Schreiben von Einträgen, Funktionen von Fragen im dialogischen Tagebuch sowie das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Hauptziele von dialogischen Tagebüchern sind auf außersprachlicher Ebene eine bessere persönliche Kommunikation und ein gegenseitiges Verständnis zwischen den einzelnen Lernenden und dem Lehrendem; auf sprachlicher Ebene ist eine verbesserte Sprachkompetenz zu nennen. Im Anschluss daran wurde auf das dialogische Lernen eingegangen. Nach einer Erläuterung grundlegender Prinzipien wurden die Instrumente des dialogischen Unterrichts und die Kennzeichen des Dialogs im dialogischen Lernmodell dargelegt. Die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht veranschaulichten sieben dokumentierte Unterrichtsbeispiele.

Kapitel 4 befasste sich mit der Reflexion und setzte sich im ersten Abschnitt mit dem Konzept der Sprachlernbewusstheit (Terminologie, Konzeptionen und Nutzen) auseinander. Reflexion über das eigene Sprachenlernen wurde als Teil von Sprachlernbewusstheit eines Lernenden beschrieben, der explizierbar ist und einen komplexen, individuellen und somit nicht vorhersehbaren Prozess bildet. Unter Rückgriff auf Ergebnisse der (anglo-amerikanischen) Reflexionsforschung wurde im zweiten Abschnitt diskutiert, was unter Reflexion zu verstehen ist, wie sie abläuft und wie sie gefördert werden kann.

Teil C wendete sich einer Unterrichtsbegleitforschung zur Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht zu. In Kapitel 5 wurde die Anlage der Untersuchung, d.h. Ziele und Fragestellungen, Forschungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethoden und Forschungsverlauf, dargestellt. Wissenschaftlich begleitet wurde im Schuljahr 2006/2007 der Einsatz von Lerntagebüchern im Englischunterricht

zweier Klassen einer beruflichen Schule in Hessen, mit dem die Englischlehrerin zwei Hauptzielsetzungen verfolgte, und zwar die Förderung von Dialog und Reflexion. Aufgrund mangelnder Vorarbeiten wurde die Unterrichtsbegleitforschung als qualitative, explorative Untersuchung angelegt. Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen Lerntagebuch zu?
- Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog?
- Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion?
- Was trägt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei?

Neben Interviews mit Schülerinnen und Schülern wurden im Sinne einer multimethodischen Verknüpfung auch Schülerfragebögen, die dialogischen Lerntagebücher und das Interview mit der Lehrperson einbezogen.

Kapitel 6 beschrieb das Unterrichtsfeld als Kontext der Unterrichtsbegleitforschung. Nach einem kurzen Überblick über den Englischunterricht an beruflichen Schulen wurde auf die beteiligten Akteure, d.h. die Englischlehrerin und die beiden Klassen, eingegangen und das Lerntagebuchkonzept anhand der Aufgaben im Lerntagebuch und den Aussagen der Lehrerin, herausgearbeitet.

In Kapitel 7 erfolgte die Darstellung der Ergebnisse als Einzelfallanalysen der 10 Auszubildenden zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau und der 9 Schülerinnen und Schüler der höheren Berufsfachschule für Bürowirtschaft, indem entsprechenden Themen „Sinn“, „Dialog“, „Reflexion“ und „Gelingensbedingungen“ diskutiert wurden.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Auf fallübergreifende Analysen stützte sich Kapitel 8. Mit Hilfe von Fallvergleichen und Fallkontrastierungen wurden die Forschungsfragen beantwortet und darüber hinaus eine empirisch begründete Typenbildung nach Kelle/Kluge (1999) vorgenommen, die zu einer Bildung von acht Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch führte.

Teil D präsentierte Schlussfolgerungen aus der empirischen Untersuchung: In Kapitel 9 wurden aufbauend auf die Ergebnisse der Unterrichtsbegleitforschung methodologische und didaktische Überlegungen angestellt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte nur ein Teilbereich der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht näher untersucht werden. Die Erforschung weiterer Aspekte steht deshalb noch aus, z.B.:

- Fokussierung der Sichtweise der Lehrperson beim Führen von dialogischen Lerntagebüchern;
- Sprache, in der dialogische Lerntagebüchern geführt werden;
- Analyse von Inhalten von dialogischen Lerntagebüchern;
- Entwicklung der Sprachkompetenz in dialogischen Lerntagebüchern;
- Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Note im entsprechenden Fremdsprachenfach und erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Führung eines dialogischen Lerntagebuchs (vgl. Abschnitt 8.5).

Darüber hinaus bedarf es der Erforschung des dialogischen Lerntagebuchs in modifizierten Konzeptionen sowie anderen Kontexten, z.B.:

- dialogische Lerntagebücher, die von zwei Lernenden geführt werden;
- dialogische Lerntagebücher, die sich auf einzelne Bereiche der Fremdsprachenaneignung (z.B. Hörverstehen, Schreibkompetenz, Wortschatzaneignung) beziehen;

- dialogische Lerntagebücher, in denen die Dialoge weniger stark von der Lehrperson gelenkt werden;
- dialogische Lerntagebücher in anderen Fremdsprachenfächern (z.B.: Französisch, Spanisch, Deutsch als Fremdsprache);
- dialogische Lerntagebücher in anderen institutionellen Kontexten (z.B. Volkshochschulkursen, universitäre Sprachenkurse);
- dialogische Lerntagebücher mit Lernenden anderer Altersgruppen (z.B. jüngere Schülerinnen und Schüler, Erwachsene).

Forschungsdesiderate sind aber auch empirische Untersuchungen zu monologischen Lerntagebüchern, z.B.:

- Arbeit mit monologischen Lerntagebüchern aus der Sicht von Fremdsprachenlernenden;
- Arbeit mit monologischen Lerntagebüchern aus der Sicht von Fremdsprachenlehrenden;
- Sprache, in der monologische Lerntagebücher geführt werden;
- monologische Lerntagebücher, die sich auf einzelne Bereiche der Fremdsprachenaneignung (z.B. Hörverstehen, Schreibkompetenz, Wortschatzaneignung) beziehen);
- Vergleich des Einsatzes von monologischen und dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht;
- Gestaltungsmöglichkeiten von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht.

Wichtig ist, dass aus diesen Forschungen in Zukunft didaktische Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Es fehlen empirisch begründete Empfehlungen zur Arbeit mit (dialogischen) Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht. Entwickelt werden sollten daran anknüpfend unterschiedliche Konzeptionen von Lerntagebüchern sowie Best-Practice-Beispiele, die es Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern erlauben, für ihre

10. Zusammenfassung und Ausblick

eigenen Schülerinnen und Schüler geeignete Konzeptionen von dialogischen oder monologischen Lerntagebüchern zu entwickeln.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): „Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: Zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), 27 pp. Online abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Abendroth2.htm>.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007): *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*, Frankfurt am Main: Lang.
- Adamzik, Kerstin (1995): *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*, Münster: Nodus.
- Aguado, Karin (2001): „Typen von Lernen und Lerntypen“, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 751-760.
- Ahl, Alexandra/Bahne, Nicola (2000): „Ein Essenstagebuch – Kinder auf dem Weg zu einer ausgewogenen Ernährung“, in: *Sache, Wort, Zahl* 28 (32), 12-14.
- Ahlswede-Stefanink, Beatrix (2002): „Journal Writing als Lernmethode – Wege der persönlichen Annäherung an eine Fremdsprache“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 107-112.
- Ainetter, Sylvia (2006): *Blogs – Literarische Aspekte eines neuen Mediums. Eine Analyse am Beispiel des Weblogs Miagolare*, Wien: LIT.
- Allan, Diana (1991): „Tape journals: Bridging the gap between communication and correction“, in: *ELT Journal* 45 (1), 61-66.

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, 3. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apel, Heino (2003): „Onlinejournal – Lernreflexionen online“, in: *MedienPädagogik* 4 (1), 1-11.
- Atkins, Sue/Murphy, Atkins Kathy (1993): „Reflection: a review of the literature“, in: *Journal of Advanced Nursing* 18,1188-1192.
- Bacon, Susan M. (1995): „Coming to grips with the culture: Another use of dialogue journals in teacher education“, in: *Foreign Language Annals* 28 (2), 193-207.
- Badr Goetz, Nadja (2006): „Lehrerweiterbildung zum Dialogischen Lernmodell“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 24 (2), 245-256.
- Badr Goetz, Nadja (2007): *Das dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*, München: Meidenbauer.
- Badr Goetz, Nadja/Ruf, Urs (2007): „Das Lernjournal im dialogisch konzipierten Unterricht“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 133-148.
- Bailey, Kathleen/Ochsner, Robert (1983): „A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science?“, in: Bailey, Kathleen/Long, Michael H./Peck, Sabrina (eds.): *Second language acquisition studies*, Rowley: Newbury House Publishers, 188-198.
- Ballis (2006): „Nachdenken über Gewalt. Ein Lesetagebuch zu Michael Cocketts ‚Die Narbe‘“, in: *Deutschmagazin* 3/4, 14-20.
- Bartnitzky, Jens (2004): *Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation – eine Interventionsstudie*, Dortmund: Diss.

Literatur

- Bauer, Hans-Jürgen/Toepfer, Barbara (2004): „Das KMK Fremdsprachenzertifikat: Förder- und/oder Beurteilungsinstrument?“, in: Toepfer (Hrsg.), 112-117.
- Bean, Thomas W./Rigoni, Nicole (2001): „Exploring the intergenerational dialogue journal discussion of a multicultural young adult novel“, in: *Reading Research Quarterly* 36 (3), 232-248.
- Beck, Erwin (1989): „Eigenständiges Lernen – Eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2, 169-178.
- Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (1991): „Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (5), 735-768.
- Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (1994): „Eigenständiges Lernen verstehen und fördern“, in: Reusser, Kurt/Reusser-Weyenetz, Marianne (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern u.a.: Huber, 207-225.
- Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (1995) (Hrsg.): *Eigenständig Lernen*, Konstanz: Universitätsverlag.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): „Tagebücher über Kinder“, in: Behnken/ Zinnecker (Hrsg.), 323-324.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Belke, Horst (1974): *Literarische Gebrauchsformen*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Berchoud, Marie Jo (1997): „Ce qu’apprend le journal d’apprentissage. Du bon usage du métalangue dans l’apprentissage d’une langue étrangère“, in: *Le français dans le monde* 286, 49-50.

- Bergk, Marion (1988): „Kinder schreiben vom Lernen“, in: *Die Grundschulzeitschrift* 15 (2), 16-19.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998): „Das Lesen als Schreibhilfe? Kinder integrieren die Satzmuster ihrer Lieblingsbücher“, in: *Praxis Deutsch* 25 (147), 36-38.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2002): „'Ich würde das Buch allen empfehlen zu lesen'. Leseerfahrungen und ihre Spuren im Lesetagebuch“, in: *Grundschule Sprachen* 5, 12-15.
- Bertschi-Kaufmann (2003): „Das Lesetagebuch. Anregungen für alle Schulstufen“, in: *Die Grundschulzeitschrift* 165/166, 22-23.
- Berthoff, Ann E. (1987): „Dialectical Notebooks and the Audit of Meaning“, in: Fulwiler (Hrsg.), 11-18.
- Berthold, Kirsten (2003): *Das Lerntagebuch als Instrument zur Förderung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien. Eine experimentelle Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen*, Freiburg, Hochschulschrift (Diplomarbeit).
- Berthold, Kirsten (2006): „Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen“, in: *Bildung und Erziehung* 59 (2), 205-214.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied: Luchterhand.
- Bittner, Johannes (2005): „Homepage reloaded: Texte und Textsorten in digitalen Medien“, in: *Der Deutschunterricht* 1, 45-56.
- Block, Iris (2004): „Lesetagebücher im 2. Schuljahr. Beobachtungen zur Leseförderung und zum frühen literarischen Lernen“, in: *Grundschulunterricht* 11, 27-34.

Literatur

- Böcker, Nicole (2002): „Das Lesetagebuch. Konstruktive Text(v)erarbeitung am Beispiel ‚Regenwald‘“, in: *Praxis Geographie* 11, 9-11.
- Böhning, Peter (2002): „‘Vieles festigt sich im Bewusstsein‘ – Erfahrungen mit Lerntagebüchern in der Oberstufe“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 99-106.
- Boerner, Peter (1969): *Tagebuch*, Stuttgart: Metzler.
- Bonnet, Andreas (2005): „A Twist of Fate. Die Doppelhelix im bilingualen Chemieunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 78, 34-41.
- Bontrup, Heinz-Josef/Pulte, Peter (2001): *Handbuch Ausbildung. Berufsausbildung im dualen System*, München, Wien: Oldenbourg.
- Bosse, Dorit (2003): „Differenziertes Lernen bis zum Abitur. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Pädagogik* 9, 24-27.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (eds.) (1985a): *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (1985b): „What is reflection in learning?“, in: Boud/Keogh/Walker (eds.), 7-17.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (1985c): „Promoting reflection in learning: A model“, in: Boud/Keogh/Walker (eds.), 18-40.
- Boud, David/Walker, David (1998): „Promoting Reflection in Professional Courses: the challenge of context“, in: *Studies in Higher Education* 23 (2), 191-206.
- Boyd, Evelyn M./Fales, Ann W. (1983): „Reflective Learning: Key to learning from experience“, in: *Journal of Humanistic Psychology* 23 (2), 99-117.

- Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*, Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Bräuer, Gerd (2007): „Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 45-62.
- Brenner, Gerd (2007): *Fundgrube Methoden II. Für Deutsch und Fremdsprachen*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brinkmann, Erika (2006): „Auf die Freude am Lesen kommt es an“, in: *Grundschule Deutsch* 9, 38-39.
- Brockhaus (1992): *Brockhaus-Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*. 19., völlig neu bearbeitete Auflage, Band 18 Rad-Reis: Brockhaus.
- Brodine, Janine/Isaacs, Judith Ann (1994): *Journals in the Classroom: A Complete Guide for the Elementary Teacher*, Winnipeg, MB: Peguis.
- Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 235-265.
- Budde, Monika (2000): *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums*. Kassel: Dissertation. Online abrufbar unter www.sprachsensibilisierung.de/diss.pdf.
- Bürgsteiner, Verena (2002): *Das Lerntagebuch. Die Kinder setzen sich mit ihrem eigenen Lernen und Leisten auseinander und kommen darüber ins Gespräch*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im zweiten Staatsexamen, Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe Kleve.

Literatur

- Burling, Robbins (1982): *Sounding Right. An Introduction to Comprehension-Based Language Instruction*, Rowley, MA: Newbury House.
- Buschbeck, Helene (1995): „Das Pädagogische Tagebuch – ein Notwendiges Handwerkszeug im Schulalltag“, in: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 271-288.
- Calvin, Lisa M./Rider, N. Ann (2004): „Not your parents‘ language class. Curriculum revision to support university language requirements“, in: *Foreign Language Annals* 37 (1), 11-25.
- Candy, Philip/Harri-Augstein, Sheila/Thomas, Laurie (1985): „Reflection and the self-organizing learner: a model of learning conversations“, in: Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 100-116.
- Carlisle, Anthony (2000): „Reading logs: an application of reader-response theory in ELT“, in: *ELT Journal* 54 (1), 12-19.
- Conacher, Jean E. (1996): „The learner diary. (Self-)reflections on the learning process“, in: Leder, Gabriela/Reimann, Nicola/Walsh, Riana (Eds.): *Ab initio language learning. A guide to good practice in universities and colleges. The example of German*, London: CILT, 120-129.
- Conway, Paul F. (2001): „Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education“, in: *Teaching and Teacher Education* 17, 89-106.

- Cotton, Antoinette H. (2001): „Private thoughts in public spheres: Issues in reflection and reflective practice in nursing“, in: *Journal of Advanced Nursing* 36 (4), 512-519.
- Culleton, Colm (2000): „Living in one house just doesn't seem right. Travelling between two parents and two homes is not bad“, in: *Praxis Englisch* 5, 17.
- Czerwanski, Annette (2006): „Voraussetzungen für Individualisierung schaffen. Von der Haltung der Lehrenden bis zu den Kompetenzen der Lernenden“, in: *Pädagogik* 1, 10-14.
- Dahnken, Astrid (2004): „Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit von Hauptschülern der 10. Klasse – Die Fremdsprache Englisch aus Sicht der Lernenden“, in: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 107-129.
- Dajani, Naja (2003): „Das Lesetagebuch“, in: *Grundschulunterricht* 1, 52-54.
- Danckwerts, Babette (2006): „Wir lesen Fußballbücher“, in: *Grundschule Deutsch* 9, 28-31.
- Dantas-Whitney, Maria (2002): „Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals“, in: *System* 30, 543-555.
- deCharms, Richard (1973): „Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung“, in: Edelstein, Wolfgang/Hopf, Diether (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart: Klett, 60-78.
- De Florio-Hansen, Inez (1997): „'Learning Awareness' als Teil von ‚Language Awareness‘. Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden“, in: *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 26, 144-155.

Literatur

- De Florio-Hansen, Inez (1998): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu?“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27 (3), 3-12.
- De Florio-Hansen, Inez (1999): „Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem *journal d'apprentissage: le français et moi*“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 5, 16-21.
- Demme, Silke (1999): „Sprachlernbewußtheit und Spracherwerb – neue Lehrwerke und Anforderungen an (künftige) Lehrende im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 90-110.
- Deuel, Leopold (1951): „John Dewey“, in: Dewey, John: *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*, Zürich: Morgarten, V-XVI.
- Deutsch, Werner (2001): „Aus dem Kinderzimmer in die Wissenschaft. Entwicklungspsychologische Tagebuchstudien“, in: Behnken/Zinnecker (Hrsg.), 340-351.
- Dewey, John (1933): *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston: D. C. Heath and Company.
- Didier, Béatrice (1976): *Le journal intime*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Diehr, Bärbel (2004): „Handicapped. Ein Roman, ein Hörspiel, ein Film in den Jahrgangsstufen 10, 11 und 12“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 72, 42-45.

- Dillon, James T. (1982): „The multidisciplinary study of questioning“, in: *Journal of Educational Psychology* 74 (2), 147-165.
- Doll, Isabella (1996): „Keeping a diary in English“, in: *English Language Teaching News* 30, 100-104.
- Donath, Reinhard (2001): „Traditionelle Literaturarbeit und Liebesbriefe per E-Mail am Beispiel des Jugendromans ‚Trumpet Voluntary‘“, in: *English betrifft uns* 3, 25-32.
- Dubs, Rolf (1995): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verein.
- Dufva, Hannele/Lähteenmäki, Mika (1996): „What people know about language: A dialogical view“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (2), 121-136.
- Dusini, Arno (2005): *Tagebuch. Möglichkeiten einer Gattung*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Edmondson, Willis J. (1997): „Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachen-lernen“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Edmondson, Willis (2002): „Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser?“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 55-65.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (1997): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 3-8.

Literatur

- Egbert, Joy (1992): „Talk to me: An exploratory study of audiotaped dialogue journals“, in: *Journal of Intensive English Studies* 6, 91-100.
- El-Koumy, Abdel Salam A. (1998): „Effect of dialogue journal writing on EFL students‘ speaking skill“. Online abrufbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/06/ca.pdf.
- Engelhardt, Andrea/Konrad, Karin/Richardt, Stefan (2004a): „‘Die Abenteuer der schwarzen hand‘. Lesetagebuch zu einer Klassenlektüre (Teil1)“, in: *Förderschulmagazin* 1, 11-16.
- Engelhardt, Andrea/Konrad, Karin/Richardt, Stefan (2004b): „‘Die Abenteuer der schwarzen hand‘. Lesetagebuch zu einer Klassenlektüre (Teil 2)“, in: *Förderschulmagazin* 2, 13-17.
- Engstler, Karin (1999): „In individuellem Lerntempo erbrachte Leistungen bewerten“, in: *Praxis Deutsch* 155, 40-42.
- Engstler, Karin (2002): „Versuche mit anderen Bewertungsformen – Pensenbuch und Portfolio“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 158-164.
- Etschenberg, Karla (1993): „Allergien – keine Heilmittel, aber jede Menge Ratschläge“, in: *Unterricht Biologie* 17 (171), 47-49.
- Euba, W. (2006): „Reisetagebücher in Klasse 5/6 – ein Erfahrungsbericht“, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2), 25-30.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Fabricius, Sandra (2009): *Lerntagebücher im Mathematikunterricht. Wie Kinder in der Grundschule auf eigenen Wegen lernen*, München: Oldenbourg.
- Faigley, Lester (1986): „Competing theories of process: A critique and a proposal“, in: *College English* 48 (6), 527-542.
- Fairclough, Norman (Hrsg.) (1992): *Critical language awareness*, London: Longman.
- Falk, Ulrich (1996): „Bleibt ‚Moby Dick‘ auf der Strecke?“, in: *Praxis Deutsch* 23 (135), 38-43.
- Farrell, Thomas (1995): „Second language teaching: Where are we and where are we going? An interview with Jack Richards“, in: *Language Teaching: The Korea TESOL Journal* 3 (3), 94-95.
- Fasselt, Christine (1998): „Üben im Mathematikunterricht“, in: *Pädagogik* 50 (10), 12-17.
- Fehling, Sylvia (2005): *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*, Frankfurt am Main: Lang.
- Fehlmann, Ralph (2008): „‘Lingua‘ – am Computer eine persönliche Grammatik basteln“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 83-93.
- Feick, Rita (2004): „Der Englischunterricht in der Teilzeitberufsschule wo hat er seinen Standort innerhalb des Lernfeldansatzes“, in: Toepfer (Hrsg.), 92-98.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim: Juventa.

Literatur

- Fernsten, Linda/Fernsten, Jeffrey (2005): „Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice“, in: *Reflective Practice* 6 (2), 303-309.
- Fest, Verena (2002): *Einführung eines Lerntagebuchs zur Förderung der Selbsteinschätzungsfähigkeit. Kinder eines zweiten Studienjahres beobachten, reflektieren und bewerten ihr eigenes Arbeits- und Sozialverhalten während der Wochenplanarbeit*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im zweiten Staatsexamen, Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe Mönchengladbach.
- Fischer, Dietlind (1997): „Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument“, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München: Juventa, 693-703.
- Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit (2010): „Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument“, in: Friebertshäuser/Langer/Prenzel (Hrsg.), 871-886.
- Fischer, Erika (2001): „Kinderarmut – ein Thema in Kinderbüchern“, in: *Grundschule* 1, 28-29.
- Flick, Uwe (1995): *Psychologie des technisierten Alltags*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, 3. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2007): „Triangulation in der qualitativen Forschung“, in: Flick/Kardorff/Steinke (Hrsg.), 309-318.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 5. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Fölsch, Mirjam (2002): „Ich öffne mich einem Buch, wie ich einem Freund begegne...“, in: *Englisch* 37 (4), 131-145.
- Freire, Paulo (1972): *Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange*, 2. Auflage Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag.
- Frese, Michael (2000): *Trägt die Arbeit mit einem Lerntagebuch zu einer stärkeren Schülerorientierung im Mathematikunterricht bei? Ein Unterrichtsversuch in einer 9. Gymnasialklasse*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit zur pädagogischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): „Interviewformen und Interviewpraxis“, in: Friebertshäuser/Langer/Prenzel (Hrsg.), 437-455.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.), unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, München: Juventa.
- Fritz, Thomas (2010). „Lerntagebuch“, in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen und Basel: Francke, 194-195.
- Froese, Wolfgang (1999): „Kreatives Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I“, in: *Fremdsprachenunterricht* 43 (52) 6, 424-429.
- Fulwiler, Toby (Hrsg.) (1987a): *The Journal Book*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fulwiler, Toby (1987b): „Introduction“, in: Fulwiler (Hrsg.), 1-8.

Literatur

- Gabriel, Ilona/Heske, Henning (2001): „Stationenlernen und Lerntagebücher – Wege zum Selbstlernen im Mathematikunterricht“, in: Amelung, Udo (Hrsg.): *Neues Lernen. Neue Medien. Neuer Blick auf Standardthemen*, Münster: ZKL, 119-126.
- Gallin, Peter (2006): „Autographen als treibende Kraft im dialogischen Mathematikunterricht“, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2), 7-13.
- Gallin, Peter (2008): „Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 96-108.
- Gallin, Peter/Hußmann, Stephan (2006): „Dialogischer Unterricht – aus der Praxis in die Praxis“, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2), 1-6.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1990a): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*, Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1990b): „Individuelles Lernen mit Kernideen und Reisetagebuch“, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 12, 307-326.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1993): „Sprache und Mathematik in der Schule – Ein Bericht aus der Praxis“, in: *Journal für Mathematikdidaktik* 14 (1), 3-33.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1994): „Ein Unterricht mit Kernideen und Reisetagebuch“, in: *mathematik lehren* 64, 51-57.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1995): *Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1.-3. Schuljahr*, Zürich: Verlag.

- Gascoigne Lally, Carolyn (2000): „Language teaching and learning diaries: French conversation from two different perspectives“, in: *Foreign Language Annals* 33/2, 224-228.
- Garz, Detlef (2010): „Objektive Hermeneutik“, in: Friebertshäuser/Langer/Prenzel (Hrsg.), 249-262.
- Giger, Nadio (o.J.): „Words, words, wods: Motivierendes Vokabularlernen durch kreativ-dialogisches Schreiben“. Online abrufbar unter <http://www.lerndialog.uzh.ch/prototypes/foreignlanguages/Wordswordswords.html>
- Gläser-Zikuda, Michaela (2005): „Lerntagebücher im Unterricht – Schülerinnen und Schüler dokumentieren und reflektieren ihren Lernprozess“, in: *SchulVerwaltung spezial* 3, 32-35.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glinz, Hans (1973): *Textanalyse und Verstehenstheorie I. Methodenbegründung – soziale Dimension – Wahrheitsfrage – acht ausgeführte Beispiele*, Frankfurt am Main: Athenäum.
- Gnutzmann, Claus (2003): „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage Tübingen und Basel: Francke.
- Gnutzmann, Claus (2010): „Language Awareness“, in: Hallet/Königs (Hrsg.), 115-119.

Literatur

- Gnutzmann, Claus/Kiffe, Marion (1998): „*Language Awareness* und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II“, in: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 319-327.
- Görner, Rüdiger (1986): *Das Tagebuch*, München, Zürich: Artemis.
- Golz, Jochen (1999): „Der Tagebuchschriftsteller Goethe“, in: *Der Deutschunterricht* 51 (1), 63-74.
- González-Bueno, Manuela (1998): „The effects of electronic mail on spanish L2 discourse“, in: *Language Learning & Technology* 1 (2), 55-70.
- González-Bueno, Manuela/Perez, Luisa (2000): „Electronic mail in foreign language writing: A study of grammatical and lexical accuracy, and quantity of language“, in: *Foreign Language Annals* 33 (2), 189-198.
- González-Bueno, Manuela/Perez, Luisa (2001): „Electronic mail in foreign language revisited“. Online abrufbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/6e/a0.pdf.
- Goody, Esther N. (1978): „Towards a theory of questions“, in: Goody, Esther N. (ed.): *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge: Cambridge University Press, 17-43.
- Goodman, Jesse (1984): „Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis“, in: *Interchange* 15 (3), 9-26.
- Greenwood, Jennifer (1993): „Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön“, in: *Journal of Advanced Nursing* 18, 1183-1187.
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2006): *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10*, Braunschweig u.a.: Schöningh.

- Grigoriadou, Zoe (2008): „Reading journal: The suitcase kid – Kommentar“, in: *Praxis Englisch* 5, 18-20.
- Grogan-Schomers, Diana/Hallet, Wolfgang (1997): „*Angels in the Outfield*: Ein amerikanischer Originalspielfilm im Anfangsunterricht“, in: Jarfe, Günther (Hrsg.): *Literaturdidaktik – konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, Heidelberg: Winter, 183-204.
- Gros, Michael (2007): „Schreibanlässe mit ‚digitalen Medien‘ schaffen – Blog in der Grundschule“, in: *Frühes Deutsch* 12, 21-23.
- Große, Ernst Ulrich (1974): *Texttypen. Linguistik gegenwärtiger Kommunikations-akte. Theorie und Deskription*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Groth, Katrin (2001): *Inwieweit kann ein Lerntagebuch hilfreich sein, um Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen? Ein Unterrichtsversuch im Fach Mathematik in einer neunten Klasse des Gymnasiums*, Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Studienseminar Hamburg.
- Grotjahn, Rüdiger (1991): „The research programme subjective theories. A New approach in second language research“, in: *Studies in Second Language Acquisition* 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): „Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 4, 11-15.
- Grundy, Shirley (1982): „Three modes of action research“, in: *Curriculum Perspectives* 2 (3), 23-34.

Literatur

- Günther-Spohr, Frank (2008): „Zur *language awareness* bei LEA-Studierenden. Eine empirische Untersuchung“, in: Grabis, Daniel/Kastenhuber, Daniel (Hrsg.): *In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*, Paris: DAAD, 87-108. (Online abrufbar unter: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/>)
- Guldimann, Titus (1996): *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Guntermann, Georg (1991): *Vom Fremdwerden der Dinge beim Schreiben. Kafkas Tagebücher als literarische Physiognomie des Autors*, Tübingen: Niemeyer.
- Hackel, Werner (1981): „Zur Syntax von Tagebuchaufzeichnungen“, in: *Sprachpflege* 30, 103-106.
- Habermas, Jürgen (1974): *Theory and Practice*. Trans. J. Viertel, London: Heinemann.
- Häberle, Tina (2004): „Das Lesetagebuch als Medium im Anfangsunterricht Französisch. Zur Förderung autonomen Leseverhaltens“, in: *französisch heute* 3, 266-277.
- Haffner, Ursula (1989): „Ein Gartentagebuch. Praktisches Lernen im Schulgarten“, in: *Grundschule* 6, 38-40.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 115-119.
- Hanke, Petra (2006): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule von heute*, Münster: Waxmann.

- Harke, Dietrich (2001): *Von der Lernproblemdiagnose zur Lernberatung. Ansätze zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung*, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Hascher, Tina (2007): „Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 295-301.
- Hascher, Tina/Astleitner, Hermann (2007): „Blickpunkt Lernprozess“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 25-43.
- Haudeck, Helga (2008): *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*, Tübingen: Narr.
- Hauschild, Günter (1995): „Vogelfütterung im Winter – biologisch umstritten, pädagogisch wertvoll (Sek. I)“, in: *Biologie in der Schule* 44 (5), 281-291.
- Hautzinger, Martin/Stark, Wolfgang/Treiber, Renate (1997): *Kognitive Verhaltenstherapie bei Depressionen*, 4. Auflage Weinheim: PVU.
- Hawkins, Eric (1987): *Awareness of Language. An Introduction*, 3. Auflage Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): „Identifying the organisation of writing processes“, in: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Heath, Shirley Brice (1982): „Questions at home and at school: A comparative study“, in: Spindler, G. (ed.): *Doing the Ethnography of Schooling Educational Anthropology in Action*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 103-131.

Literatur

- Heinemann, Margot (2001): „Textsorten des Alltags“, in: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 604-615.
- Heinemann, Wolfgang (2001): „Textsorten der geschriebenen Sprache“, in: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 300-313.
- Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag.
- Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola (2007): „Lesen individualisieren“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 89, 16-19.
- Herbst, Angelika (2001): „Autoevaluation: Für mehr Selbständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses, in: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 61-73.
- Hermes, Liesel (2001): „Überlegungen zu Jugendbüchern im Englischunterricht“, in: *Fremdsprachenunterricht* 45 (54) 6, 444-449.
- Heron, John (1985): „The role of reflection in a co-operative inquiry“, in: Boud/Keogh/ Walker (eds.), 128-138.
- Herrmann, Joachim/Höfer, Christoph (1999): *Evaluation in der Schule – Unerrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Heske, Henning (1998): „'Mathe Explorer Logbuch 7.2'. Erfahrungen mit einem Lerntagebuch“, in: *Mathematik in der Schule* 36 (3), 136-143.

- Heske, Henning (1999): „Lerntagebücher im Mathematikunterricht. Ein Baustein zum selbstreflexiven Lernen und zur Teamentwicklung“, in: *Pädagogik* 6, 8-11.
- Heske, Henning (2001): „Lerntagebücher. Eine Unterrichtsmethode, die das Selbstlernen im Mathematikunterricht fördert“, in: *mathematik lehren* 104, 14-17.
- Hess, Remi (2009): *Die Praxis des Tagebuchs. Beobachtung – Dokumentation – Reflexion*, übersetzt und eingeleitet von Gabriele Weigand, Münster: Waxmann.
- Hesse, Mechthild (1998): „Das englische Jugendbuch und die Notwendigkeit zur Öffnung des Unterrichts“, in: *Fremdsprachenunterricht* 42 (51), 261-267.
- Hesse, Mechthild (2002a): „PISA und die Verbesserung von Lesekompetenz durch Jugendliteratur im Englischunterricht“, in: *Fremdsprachenunterricht* 46 (55) 5, 369-375.
- Hesse, Mechthild (2002b): „Hoffnung im amerikanischen Ghetto: ein multikultureller ‚community garden‘“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 5, 14-18.
- Hesse, Mechthild (2003): „Aktuelle Jugendliteratur und Projektunterricht in den Klassen 9-11“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 37 (66), 19-25.
- Hessisches Kultusministerium (o.J.a): „Berufsfachschulen“, in: Hessisches Kultusministerium: Glossar. Abrufbar unter: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=3aa2fc6cab449ab7b23fb0d18053b103

Literatur

- Hessisches Kultusministerium (o.J.b): „Fachoberschulen“, in: Hessisches Kultusministerium: Glossar. Abrufbar unter: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=3aa2fc6cab449ab7b23fb0d18053b103
- Hessisches Kultusministerium (o.J.c): Lehrplan Zweijährige Höhere Berufsfachschule (Assistentenausbildung). Berufsbildender Bereich. Fachrichtung Bürowirtschaft. Abrufbar unter: http://download.bildung.hessen.de/schule/berufliche_bildung/phrplaene/hbfs/lp_hbfs_berufsb_buerowirtschaft.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2001): *Lehrplan Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule*, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hessisches Kultusministerium (2002): Verordnung über die Berufsschule vom 9. September 2002. Abrufbar unter: http://download.bildung.hessen.de/schule/berufliche_bildung/fundstellen/vo_berufsschule_070104.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2006): „Berufliche Schulen“, in: Hessisches Kultusministerium: Glossar. Abrufbar unter: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=3aa2fc6cab449ab7b23fb0d18053b103
- Hettrich, Monica (2006): „Entdecken, Erleben, Beschreiben – der dialogische Mathematikunterricht“, in: Forum Schulstiftung 44, 96-103.
- Hettrich, Monica/Klee, Katja (2006): „Erlebnisse zwischen regulärem Lehrerdenken und singulärer Schülerwelt – Erfahrungen aus der Praxis der Sekundarstufe I“, in: Praxis der Mathematik in der Schule 48 (2), 20-24.
- Heuser, Magdalene (1982): „Tagebuchschreiben und Adoleszenz“, in: Diskussion Deutsch 13 (68), 537-559.

- Heuser, Magdalene (1985): „Tagebuchschreiben ist privat, und Aufsätze werden veröffentlicht: Ich schreibe lieber Tagebuch“, in: Bouecke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): *Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 142-162.
- Heyder, Friedrich (2009): „Fachoberschule, Berufsoberschule und weiterführende berufliche Schulen“, in: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule*, Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt, UTB, 275-280.
- Heymann, Karin (2001): „Hilfen für nachhaltiges Lernen. Erfahrungen mit einer 8. Realschulklasse“, in: *Pädagogik* 10, 10-13.
- Hintz, Dieter/Pöppel, Karl Gerhard/Rekus, Jürgen (2001): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, 3. überarbeitete Auflage Weinheim u.a.: Juventa.
- Hintz, Ingrid (2000): „Andere Bücher habe ich nur gelesen, bei diesem muss ich nachdenken“, in: *Praxis Deutsch* 27 (164), 33-39.
- Hintz, Ingrid (2002): *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hipp, Helga (1988): „Zur formulativen Seite bei Tagebucheintragungen. Anmerkungen zu Arbeits- und Lebensjournalen“, in: *Neuphilologische Mitteilungen* 89 (4), 573-584.
- Ho, Yen-kuang (2003): „Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice“, in: *ELT Journal* 57 (3), 269-277.
- Hochscheid, Ulrike (2005): „Eigenständiges Lernen fördern mit Hilfe eines fragennavigierten E-Lerntagebuchs“, in: *Computer + Unterricht* 60, 54-56.

Literatur

- Hocke, Gustav René (1963): *Das europäische Tagebuch*, Wiesbaden: Limes-Verlag.
- Hofer, Christian (2006): *Blicke auf das Schreiben. Schreibprozessorientiertes Lernen. Theorie und Praxis*, Wien u.a.: LIT.
- Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*, Tübingen: Narr.
- Holzäpfel, Lars/Glogger, Inga/Schwonke, Rolf/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander (2009a): „Lernstrategien beim Schreiben. Neue Anregungen für den Umgang mit dem Lerntagebuch“, in: *mathematik lehren* 156, 16-21.
- Holzäpfel, Lars/Glogger, Inga/Schwonke, Rolf/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander (2009b): „Lerntagebücher im Mathematikunterricht. Diagnose und Förderung von Lernstrategien“, in: Neubrand, Michael (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht*, Münster: Martin Stein, 659-662.
- Holzäpfel, Lars/Glogger, Inga/Schwonke, Rolf/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander (2010): „Lernen durch Schreiben?! Die Bedeutung des Einsatzes von Lernstrategien in Lerntagebüchern“, in: *Die neue Schulpraxis* 1, 47-52.
- Holzäpfel, Lars/Nückles, Matthias (2006): „E-Learning. Ein Beitrag zur Medienerziehung“, in: *Schulmagazin* 5-10 1, 25-26.
- Hopf, Christel (2007): „Forschungsethik und qualitative Forschung“, in: Flick/Kardorff/Steinke (Hrsg.), 589-600.
- Hufeisen, Britta (2004): „Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann“, in: *Fremdsprache Deutsch* 31, 19-23.

- Hußmann, Stephan (2006): „Mit digitalen Forschungsheften die Geschwindigkeit in den Griff bekommen“, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2), 31-?.
- Huth, Manfred (2001): „Die Rucksackbücherei. Oder: Wie SchülerInnen mit Lust Bücher lesen und andere SchülerInnen mit dem Lesebazillus infizieren“, in: *Fremdsprache Deutsch* 24, 41-44.
- Igl, Josef/Pollinger, Sabine (1999): „Lesetagebuch. Ein Unterrichtsvorschlag zum Buch ‚Mensch Karnickel‘ von R. Herfurtner“, in: *Schulmagazin* 5 bis 10 12, 29-36.
- Imgenberg, Klaus Günther/Seifert, Heribert (1983): „Lernziel Ich-Identität. Formen autobiographischen Schreibens auf der Orientierungsstufe“, in: *Diskussion Deutsch* 14 (69), 39-59.
- Jacobi, Corinna/Paul, Thomas/Thiel, Andreas (2004): *Essstörungen*, Göttingen: Hogrefe.
- Jahn, Rainer (1998): „Spanischunterricht im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr, 131-138.
- James, Carl/Garrett, Peter (Hrsg.) (1992): *Language Awareness in the Classroom*, London, New York: Longman.
- Jannan, Mustafa (2008): *Das Anti-Mobing-Buch: Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*, Weinheim: Beltz.
- Jones, Paul (1996a): „What are dialogue journals?“, in: Peyton/Staton (eds.), 17-24.

Literatur

- Jones, Paul (1996b): „The various benefits of dialogue journals“, in: Peyton/Staton (eds.), 115-139.
- Jürgens, Eiko (1999): „Schülerbeobachtung und pädagogisches Tagebuch“, in: *Grundschulmagazin* 6, 37-40.
- Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2002): „Beobachten, beschreiben, beurteilen. Das Tagebuch in der pädagogischen Diagnostik“, in: *Grundschulmagazin* 70 (9-10), 29-32.
- Jurgensen, Manfred (1979): *Das fiktionale Ich. Untersuchungen zum Tagebuch*, Bern, München: Francke.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (2002): *Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechnik*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, 7. Auflage Hagen: Fachbereich Wirtschaftswissenschaft.
- Kaiser, Ingrid/Mann, Friedlinde (2001): „Auf Schatzsuche: Lesetagebücher“, in: *Pädagogik* 6, 10-13.
- Kaiser, Ingrid/Mann, Friedlinde (2002): „Auf Schatzsuche – Lesetagebücher als Entdeckungsreise“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 91-98.
- Kalthoff, Herbert/Falkenberg, Monika (2008): „Kommunikation unter Anwesenden. Schüler – Lehrer – Medien“, in: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie 2. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, Wiesbaden: VS Verlag, 909-930.
- Kalverkämper, Hartwig (1983): „Gattungen, Textsorte, Fachsprachen – Textpragmatische Überlegungen zur Klassifikation“, in: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): *Textproduktion und Textrezeption*, Tübingen: Narr, 91-103.

- Kasper, Hildegard/Lipowsky, Frank (1997): „Das Lerntagebuch als schülerbezogene Evaluationsform in einem aktiv-entdeckenden Grundschulunterricht – Beispiele aus einem Geometrie-Projekt“, in: Schönbeck, Jürgen (Hrsg.): *Facetten der Mathematikdidaktik*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 83-103.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Stefan (2008): „‘I Have A Dream!’ – mit Dialogischem Lernen in Englisch eine gute Rede schreiben“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 70-82.
- Keller, Stefan (o.J.): „Understanding Shakespeare’s Sonnets“. Online abrufbar unter <http://www.lerndialog.uzh.ch/prototypes/foreignlanguages/sonnets.html>
- Keller, Stefan/Ruf, Urs (2005): „Was leisten Kompetenzmodelle im Fremdsprachenunterricht? Ein pädagogisches Kompetenzmodell als Grundlage für Dialogischen Englischunterricht am Gymnasium“, in: *Die Deutsche Schule* 97, 455-479.
- Kemper, Marita (1997): *Das Lerntagebuch*. Infoheft Nr. 6 des Projekts EUROPOOL, Akademie für Jugend und Beruf e.V., Dortmund und Hattingen.
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kieser, Rolf (1975): *Max Frisch, das literarische Tagebuch*, Frauenfeld u.a.: Huber.

Literatur

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1975): Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1975. Abrufbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1975/1975_12_08-Bezeichnungen-Gliederung-berufl-Schulwesen.pdf

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991. Abrufbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997. Abrufbar unter:

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Bankkaufmann97-10-17.pdf>

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Rahmenvereinbarung für die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.1998 i.d.F. vom 27.06.2008. Abrufbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_11_20-RV-Fremdsprachen-berufliche-Bildung_02.pdf

- KMK (= Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*, München: Luchterhand.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9-23.
- Knights, Susan (1985): „Reflection and learning: The importance of a Listener“, in: Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 85-90.
- Knopp, Marie-Luise (1999): „Den roten Faden des Lebens finden. Therapeutisches Schreiben von Jugendlichen in der Psychiatrie“, in: *zusammen* 19 (4), 7-9.
- Königs, Frank G. (1991): „Auf dem Weg zu einer neuen Aera des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚postkommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik“, in: *Taller de Letras* 19, 21-42.
- Königs, Frank G. (2002): „Mehrsprachigkeit? Ja, aber ... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 1 (2002), 22-33.
- Kohnen, Matthias/Roentgen, Gabriele (1999): „Die Steinzeit erkunden. Ein Projekt zu zwei Jugendromanen“, in: *Geschichte lernen* 12 (71), 27-32.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Hills, J.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, Patrick (2007): „Dialogisches Lernen mit dem Reisetagebuch: Spuren von Lernenden auf ihrer Reise durch Sprache und Mathematik“, in: *Der Mathematikunterricht* 53 (1-2), 22-35.

Literatur

- Kornmann, Reimer/Ramisch, Brigitte (1985): ‚Hier schreiben wir alles auf, was bei uns in der Schule passiert‘. Das Klassentagebuch als Spiegel und Bestandteil Handelnden Unterrichts“, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (2), 92-103.
- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C. (2007): „Zur Transkription von Gesprächen“, in: Flick/ Kardorff/Steinke (Hrsg.), 437-447.
- Kraft, Herbert (1983): „‘Neue‘ Prosa von Kafka. Mit einer Theorie der Textsorte ‚Tagebuch‘“, in: *Seminar* 19, 235-245.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Kraus, Alexander (2008): „Je blogue, donc je suis. Weblogs für handlungsorientierte Schreibprozesse nutzen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 93, 16-21.
- Kreeft, Jana/Shuy, Roger W./Staton, Jana/Reed, Leslie/Morroy, Robby (1984): *Dialogue Writing. Analysis of Student-Teacher Interactive Writing in the Learning of English as a Second Language (NIE-G-83-0030)*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 097)
- Kreuzberger, Norma (2003): „Lesetagebuch ‚Seoul‘. Umgang mit einem geographischen Fachartikel in der Sekundarstufe II – ein Erfahrungsbericht“, in: *Praxis Geographie* 33/12, 44-45.
- Kröner-Herwig, Birgit (2000): *Rückenschmerzen*, Göttingen: Hogrefe.
- Kruczinna, Regina (2005): „Mein Klassentagebuch erzählt“, in: *Frühes Deutsch*, 47-49.
- Krück, Brigitte/Loeser, Kristiane (1997): „Effektive Rezeptionsstrategien durch Lesetagebücher“, in: *Fremdsprachenunterricht* 41 (50), 2-10.

- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, 3., aktualisierte Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Auflage Wiesbaden: Vs Verlag.
- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko (2010): „Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software“, in: Friebertshäuser/Langer/Prenzel (Hrsg.), 515-526.
- Labudde, Peter (1997): „Zettelwand, Plakat und Lerntagebuch. Nachdenken über das Lernen im Physikunterricht“, in: *Friedrich Jahresheft*, 92-94.
- Lachner, Nicola A. (2004): „Das Freude-Angst-Buch“, in: *Grundschulmagazin* 72 (1), 21-25.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, 4., vollständig überarbeitete Auflage Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, Thomas (2003): „Fingierte Zeitzeugen. Historische Simulation als kreativer Leistungsnachweis“, in: *Geschichte lernen* 16 (96), 56-62.
- Langemack, Liselotte (1989): „Das Lesetagebuch: Ein Tip für den Deutschunterricht der Klassen 5-10“, in: *Pädagogik* 3, 12-20.
- Langer, Antje (2010): „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“, in: Friebertshäuser/Langer/ Prenzel (Hrsg.), 515-526.
- Langhanky, Michael (2002): „Beobachtungen eines Schmetterlings. Janusz Korczak und das pädagogische Tagebuch“, in: *Grundschulunterricht* 9, 3-5.
- Laqueur, Renata (bearbeitet von Martina Dreisbach) (1992): *Schreiben im KZ: Tagebücher 1940-1945*, Bremen: Donat.

Literatur

- Laßmann, Alev (1994): „Lesetagebücher (Reading logs) als offene Unterrichtsform in der Sekundarstufe I“, in: *Englisch* 3, 81-86.
- Law, Lai-Chong/Mandl, Heinz/Henninger, Michael (1998): *Training of Reflection: Its Feasibility and Boundary Conditions*, München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Leßmann, Beate (2006): „Lesejournal oder Lesetagebuch? Anregungen für offene Lesezeiten“, in: *Grundschulunterricht* 7-8, 39-44.
- Liebig, Sabine (2003): *Ein anderer Blick auf Unterricht: Das Lerntagebuch*.
Online abrufbar unter <http://saliebig.bw.lonet2.de/administrator/Lerntagebuch.pdf>.
- Lier, Leo van (1995): *Introducing Language Awareness*, Harmondsworth: Penguin.
- Lieser, Katja (2004): „Maori in Neuseeland. Fremde im eigenen Land?“, in: *Praxis Geographie* 34 (4), 21-23.
- Loch, Wolfgang (2007): „‘Mein Gott, wer ruft da so nach mir?‘. ‚Jedermann‘ entdecken und erspielen“, in: *Praxis Deutsch* 204, 40-46.
- Lodge, Marlon (2006): *Englisch lernen mit The Grooves. Small talk*, München: digital publishing.
- Löffler, Heinrich (1985): „Nomengrammatik und Nomengebrauch“, in: Eichler, Ernst/Saß, Elke/Walther, Hans (Hrsg): *Der Eigename in Sprache und Gesellschaft. XV. Thematischer Kongreß für Namenforschung 13.-17. August 1984. II Vorträge und Mitteilungen in der Sektion I Theorie, Methodik und Geschichte der Onomastik*, Leipzig: Karl-Marx-Universität, 106-111.

- Long, Michael H./Sato, Charlene (1983): „Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers‘ questions“, in: Seliger, Herbert W./Long, Michael H. (eds.): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, M.A.: Nebury House, 268-285.
- Main, Alex (1985): „Reflection and the development of learning skills“, in: Boud, David/ Keogh, Rosemary/Walker, David (eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 91-99
- Mammes, Ingelore (2001): „Noten im Sachfachunterricht? Das ‚Pädagogische Tagebuch‘ als Alternative der Ziffernbenotung“, in: *Unterricht – Arbeit + Technik* 9, 8-10.
- Markgraf, Jürgen/Schneider, Silvia (1990): *Panik. Angstanfälle und ihre Behandlung*, 2., überarbeitete Auflage Berlin: Springer.
- Markgraf, Jürgen/Schneider, Silvia (2008): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Band 1, Berlin: Springer.
- Martin, Jill (1989): „Some practical suggestions for dialogue journals in the foreign language classroom“, in: *Dialogue* VI (2), 17-19. Online abrufbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/c8/ea.pdf.
- Matsumoto, Kazuko (1996): „Helping L2 learners reflect on classroom learning“, in: *ELT Journal* 50/2, 143-149.
- Mauranen, Anna (1996): „Discourse Awareness and Non-Native Speakers of English“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (2), 137-153.
- Mayring, Philipp (2007): „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick/Kardorff/Steinke (Hrsg.), 468-475.

Literatur

- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 10., neu ausgestattete Auflage Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Friebertshäuser/Langer/Prenzel (Hrsg.), 323-333.
- McHoul, Alexander (1978): „The organization of turns at formal talk in the classroom“, in: *Language in Society* 7, 183-213.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehlhorn, Grit/Kleppin, Karin (2006): „Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 12 pp. Online abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm>.
- Meid, Marianne (1993): „Tagebuch“, in: Meid, Volker (Hrsg.): *Literaturlexikon. Begriffe, Realien, Methoden. Band 1*, Gütersloh, München: Bertelsmann, 418-420.
- Meiers, Kurt (1986): „Vom ‚umgekehrten Kalender‘ zum Tagebuch“, in: *Grundschule* 12, 46-47.
- Merziger, Petra (2006): „Lerntagebücher beim Mathematik-Lernen nutzen. Die individuellen Zugänge zum Fachlernen stark machen“, in: *Pädagogik* 1, 26-29.
- Merziger, Petra (2007): *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*, Opladen u.a.: Budrich.
- Messner, Alexia/Wiater, Werner (2000): „Das Lerntagebuch. Schüler reflektieren ihr eigenes Lernen“, in: *lernchancen* 15, 16-19.

- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden. Band 2: Praxisband*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mezirow, Jack (1982): „A critical theory of adult learning and education“, in: *Adult Education* 32 (1), 3-24.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*, Tübingen: Narr, 22-51.
- Meißner, Franz-Joseph/Senger, Ulrike (2001): „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“, in: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 22-51.
- Minuth, Christian/Schlemminger, Gerald (2000): „Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht: Reflexion über Sprachlernen und Spracherwerb“, in: Schlemminger, Gerald/ Brysch, Thomas/Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 127-140.
- Mishler, Elliot G. (1975): „Studies in dialogue and discourse: II. Types of discourse initiated by and sustained through questioning“, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 4, 99-121.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen: Stauffenburg.

Literatur

- Mittins, Bill (1991): *Language Awareness for Teachers*, Milton Keynes: Open University Press.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*, London, Sterling: Kogan Page.
- Morkötter, Steffi (2002): „Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Das Verhältnis des bilingualen Sachfachunterrichts zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Stolpersteine oder Wegbereiter?“, in: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt am Main: Lang, 173-187.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*, Frankfurt am Main: Lang.
- Motz, Markus (2005): *Ausländische Studierende in Internationalen Studiengängen: Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse*, Bochum: AKS-Verlag.
- Mosner, Bärbel (1997): „Das literarische Leser-Lerner-Tagebuch. Ein Lernverfahren für den handlungsorientierten Englischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2, 154-164.
- Mosner, Bärbel (2000): *Das Leser-Tagebuch im Englischunterricht am Beispiel von Shakespeares Romeo and Juliet. Zum didaktischen Potential eines handlungsorientierten und hermeneutischen Lernverfahrens*, Frankfurt am Main u.a.: Lang.

- Müller, Monika (o.J.): Inwiefern ist das Lerntagebuch dazu geeignet, die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit der Kinder im Hinblick auf Lernstand und Lernweg zu fördern. Zweite Staatsexamensarbeit für das Lehramt für die Primarstufe. Online abrufbar unter <http://www.dagmarwilde.de/bspde/exarbmueeller103tgb.pdf>.
- Nadolny, Sten (1994): Die Entdeckung der Langsamkeit, München, Zürich: Piper.
- Namyslo, Mechthild (2000): „Lesetagebuch zum Roman Cal von Bernard MacLaverty“, in: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 5, 42-45.
- Nerlicki, Krzysztof (2007): „Ewaluacja osobistych procesów uczeniowych za pomocą dzienników“ [deutsch: Die Evaluation der eigenen Lernprozesse mit Hilfe von Lerntagebüchern], in: Pawlak, Mirosława/Fisiak, Jadwiga. (Red.): Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków obcych w polskim systemie edukacji, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 211-226.
- Nerlicki, Krzysztof (2008a): „Selbstreflexives Fremdsprachenlernen mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher im Philologiestudium“, in: *Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft* 1, 149-172.
- Nerlicki, Krzysztof (2008b): „Dzienniczki i ich rola we wspieraniu świadomości komunikacyjnej i uczeniowej studentów neofilologii – studium przypadku“ [deutsch: Lerntagebücher und ihre Rolle bei der Förderung der Sprach- und Lernbewusstheit der Philologiestudierenden – eine Fallstudie], in: *Przegląd Glottodydaktyczny* 25, 143-161.
- Nerlicki, Krzysztof (2009): „Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny“ [deutsch: Lerntagebücher als Forschungsinstrument – ein Evaluationsversuch], in: *Neofilolog* 32, 151-161.

Literatur

- Netz, Gabi (2005): „Weblogs – mehr als ein (Lern-) Tagebuch“, in: *Computer + Unterricht* 60, 57-60.
- Neuberger, Christoph/Nuernbergk, Chrisitan/Rischke, Melanie (2007): „Weblogs und Journalismus: Konkurrenz, Ergänzung oder Integration?“, in: *Media-Perspektiven* 2, 96-122. Online abrufbar unter http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/02-2007_neuberger.pdf?foid=19747
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nückles, Matthias/Renkl, Alexander (2009): „Lerntagebücher in der Aus- und Weiterbildung. Selbst gesteuertes Lernen durch Schreiben“, in: *Weiterbildung* 5, 22-25.
- Nückles, Matthias/Renkl, Alexander/Fries, Stefan (2005): „Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement“, in: *Unterrichtswissenschaft* 33 (3), 227-243.
- Oehmig, Bernd (2000): „Digitale Beobachtungstagebücher“, in: *Unterricht Biologie* 24 (256), 50.
- Oelkers, Jürgen/Horlacher, Rebekka (2002): „Nachwort zur Neuauflage von ‘Wie wir denken’“, in: Dewey, John: *Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers*, Zürich: Pestalozzianum, 166-186.
- O’Malley, J. Michael/Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Onu, Leslie/Day, Richard/Harsch, Kenton (2004): „Tips for reading extensively“, in: *English Teaching Forum*, 12-19.

- Othman, Moomala/Daud, Nuraihan Mat/Zubairi, Ainol Madziah/Mohamad, Faizah (2007): „Problems encountered in dialogue journal writing via email: A Malaysian case study“, in: *Asiatic* 1 (1). Online abrufbar unter <http://asiatic.iium.edu.my/issue1/web/vol1no1/%5Barticle%5DNuraihann.etal.DialogueJournal.pdf>
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Pachner, Anita (2009): *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch*, Münster: Waxmann.
- Pasch, Hans-Joachim (2001): „Schülerfragen als Instrument der Selbstkontrolle im Kontext Selbstorganisierten Lernens“, in: Heid, Helmut/Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung*, Stuttgart: Frank Steiner Verlag.
- Pavis, José (1988): „Le carnet de bord“, in: *Le français dans le monde* 218, 54-57.
- Pavis, José (1989): „Involving the foreign language learner in the learning process: Self-evaluation and the learner's diary“, in: *Babel* 24 (1), 20-30.
- Peyton, Joy Kreeft (1988): „Why ask? The function of questions in dialogue writing“, in: Staton/Shuy/Peyton/Reed (ed.), 162-182.
- Peyton, Joy Kreeft (ed.) (1990): *Students and Teachers Writing Together: Perspectives on Journal Writing*, Alexandria, Va: TESOL.
- Peyton, Joy Kreeft (1996): „Setting some basic issues“, in: Peyton/Staton (eds.), 25-35.

Literatur

- Peyton, Joy Kreeft/Reed, Leslee (1990): *Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers: A Handbook for Teachers*, Alexandria, Va: TESOL.
- Peyton, Joy Kreeft/Staton, Jana (1992): *Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers. An Instructional Packet for Teachers and Workshop Leaders*, Alexandria, Va: TESOL.
- Peyton, Joy Kreeft/Staton, Jana (1993): *Dialogue Journals in the Multilingual Classroom. Building Language Fluency and Writing Skills through Written Interaction*, Norwood, N.J: Ablex.
- Peyton, Joy Kreeft/Staton, Jana (eds.) (1996): *Writing Our Lives. Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Pfau, Anita (2008): „‘Poche parole – grande effetto/Pocas palabras – gran efecto/ Peu de mots – grand effet.‘. Eine Unterrichtseinheit zum Thema Lyrik im Fremdsprachenunterricht“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 31-55.
- Pfau, Anita/Winter, Felix (2008): „Von offenen Aufträgen und anderem mehr“, in. Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 214-229.
- Piaget, Jean (1970): *L’epistémologie genétique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Politzer, Robert L. (1980): „Requesting in elementary school classrooms“, in: TESOL Quarterly 14, 165-174.
- Popkin, Debra (1985): „Dialogue journals: A way to personalize communication in a foreign language“, in: Foreign Language Annals 18 (2), 153-156.

- Pothmann, Raymund (1992): „Dokumentation von Kopfschmerzen durch ein Migränetagebuch“, in: *Kindheit und Entwicklung* 1, 36-40.
- Raith, Thomas (2006): „Lesegespräche im Weblog. Aufgabenorientierte Arbeit mit dem Jugendroman“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 40 (84), 28-33.
- Rambow, Riklef/Nückles, Matthias (2002): „Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre“, in: *Das Hochschulwesen* 50 (3), 113-120.
- Ramos Méndez, Carmen (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*, Barcelona. Online abrufbar unter http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0220106-132751//CRM_TESIS.pdf.
- Rampillon, Ute (1996) : *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (1997): „Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“, in: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.
- Rauch, Franz (1995): „Erfahrungen mit dem Schreiben von Tagebüchern und Fallstudien im Innovationsprojekt“, in: Krall, Hannes/Messner, Elgrid/Rauch, Franz (mit Beiträgen von Gusti Seidl): *Schulen beraten und begleiten. Reflexionen über externe Unterstützung von Schulentwicklungsinitiativen im Rahmen eines Aktionsforschungsprojektes*, Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 68-82.
- Rauschenberger, Hans (2002): „Leistungserziehung als Leistungsdialog“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 39-47.

Literatur

- Razak, Rafiza A./Asmawi, Adelina (2004): „The use of dialogue journal through e-mail technology in developing writing interest and skills“, in: *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)* 1 (2), 14-23.
- Reed, Julie/Koliba, Christopher (1995): *Facilitating Reflection. A Manual for Leaders and Educators*. Online abrufbar unter http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/.
- Reichertz, Jo (2007): „Objektive Hermenutik und hermeneutische Wissenssoziologie“, in: Flick/Kardorff/Steinke (Hrsg.), 514-524.
- Reinfried, Marcus (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma“, in: Meißner/Reinfried (Hrsg.), 1-20.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Thomas (2006): *Investigating Learning style in the foreign language classroom*, Berlin, München: Langenscheidt.
- Rodgers, Carol (2002): „Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking“, in: *Teachers College Record* 104 (4), 842-866.
- Rubin, Joan (1975): „What the ‚good language learner‘ can teach us“, in: *TESOL Quarterly* 9 (1), 41-51.
- Ruf, Urs (2001): „Verstehen und sich verständlich machen. Dialogisches Schreiben im geschützten Raum wohlwollender Lernpartner“, in: *Pädagogik* 53 (6), 14-18.
- Ruf, Urs (2003a): „Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik“, in: *Pädagogik* 55 (4), 10-16.

- Ruf, Urs (2003b): „‘Wie wirkt mein Spruch auf dem T-Shirt?’ . Kernidee als Tor zur Sache“, in: *Friedrich Jahresheft* 21, 82-83.
- Ruf, Urs (2004): „Spannend erzählen. Eine Textwerkstatt im dialogischen Unterricht“, in: *Praxis Deutsch* 161, 60-66.
- Ruf, Urs (2006): „Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios“, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, 60-66.
- Ruf, Urs (2008a): „Das dialogische Lernmodell“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.), 13-23.
- Ruf, Urs (2008b): „Das Dialogische Lernmodell vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde“, in: Ruf/Keller/Winter (Hrsg.); 233-270.
- Ruf, Urs/Badr Goetz, Nadja (2002): „Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement“, in: Voß, Reinhard (Hrsg): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Schüler*, Neuwied, Kriftel: Luchterhand: 66-84.
- Ruf, Urs/Frei, Nicole/Zimmermann, Tobias (2003): „Leitfaden für den ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr-Lern-Umgebungen“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 21 (2), 192-205.
- Ruf, Urs/Frei, Nicole/Zimmermann, Tobias (2004): „Wie Schüler aus ihren Fehlern lernen. Von der persönlichen Grammatik zur Klassengrammatik“, in: *Friedrich Jahresheft*, 98-101.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1991a): „Lernen auf eigenen Wegen – mit Kernideen und Reisetagebüchern“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 9 (2), 248-258.

Literatur

- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1991b): „Aufbau von Sprach- und Fachkompetenz beim Lernen mit Kernideen und Reisetagebüchern“, in: *Schweizer Schule* 78 (9), 18-29.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1999a): *Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 4.-5. Schuljahr*, Zürich: Verlag.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1999b): *Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 5.-6. Schuljahr*, Zürich: Verlag.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (2000): „Ein Plädoyer für Dialogisches Lernen“, in: *Bündner Schulblatt*. Februar 2000, 6-12.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (2005a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Dritte, überarbeitete Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter, mit Beiträgen von Patricia Berger-Kündig, Andreas Bühlmann, Martin Gossweiler, Martin Hofmaier, Rolf Müller, Regula Ruf-Bräker, Fredy Züllig (2005b): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Dritte, überarbeitete Auflage Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hrsg.) (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, Seelze-Velbe: Kallmeyer.
- Ruf, Urs/Ruf-Bräker, Regula (2002) „Von Ort zu Ort – Dialogisches Lernen durch fachliche Herausforderungen und durch Austausch mit anderen“, in: Winter/von der Groeben/Lenzen (Hrsg.), 67-90.

- Ruf, Urs/Weber, Christine (2005): „Dialogisches Lernen auf Lernplattformen. Den Dialog zwischen Studierenden parallel zu Massenvorlesungen mit Blended Learning fördern“, in: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 53 (6), 243-247.
- Ruf, Urs/Winter, Felix (2006): „Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter“, in: *Friedrich Jahresheft* 24, 56-59.
- Rumpf, Horst (1966): *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*, Braunschweig: Westermann.
- Scanlan, Judith M./Chernomas, Wanda M. (1997): „Developing the reflective teacher“, in: *Journal of Advanced Nursing* 25, 1138-1143.
- Schallhorn, Karola/Peschel, Alexandra (2004): *Method Guide. Kreative Methoden für den Englischunterricht in der Oberstufe*, Paderborn.: Schöningh.
- Scheersoi, Annette/Kärmer, Andrea (2007): „Evaluation und Leistungsmessung“, in: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 211-231.
- Schiefele, Ulrich (2005): „Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen“, in: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hrsg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann, 13-41.
- Schloms, Christiane (2000): „Kernideen. Ein Instrument des dialogischen Lernens“, in: *Lernchancen* 15 (3), 31-42.

Literatur

- Schmid, Pia (2001): „Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern“, in: Behnken/Zinnecker (Hrsg), 325-339.
- Schmidt, Jan (2006): *Weblogs. Eine kommunikationsssoziologische Studie*, Konstanz: UVK.
- Schneider, Kordula/Walter, Ulla (1993): „Kuhmilch-Allergie“, in: *Unterricht Biologie* 17 (181), 33-35.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York: Basic.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1991): *The Reflective Practitioner*, 2nd edition San Francisco: Jossey-Bass.
- Schramke, Wolfgang (2003): „Katastrophen ohne ‚Natur‘. ‚Man-made disasters‘ im Geographieunterricht der Sekundarstufe II“, in: *Praxis Geographie* 33 (11), 20-24.
- Schramke, Wolfgang/Uhlenwinkel, Anke (2001): „Lesetagebuch ‚Oasen‘ – Texte konstruktiv verarbeiten im Geographieunterricht der Sekundarstufe II“, in: *RAAbits Geographie*, 29. Ergänzungs-Lieferung, März 2001, V/B, 1-23.
- Schreiber, Anja (2002): „Geniale Notizen“, in: *DUZ* 21, 21.
- Schröder, Hartwig (2001): *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage München: Oldenbourg.

- Schumann, Francine M. (1980): „Diary of a language learner: A further analysis“, in: Scarcella, Robin C./Krashen, Stephen D. (Eds.): *Research in second language acquisition. Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Rowley: Newbury House Publishers, 51-57.
- Schumann, Francine M./Schumann, John H. (1977): „Diary of a language learner: An introspective study of second language learning“, in: Brown, H. Douglas/Yorio, Carlos Alfredo/Crymes, Ruth H. (Eds.): *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice* (Selected papers from the 1977 TESOL Convention), Washington, D.C.: TESOL Georgetown University, 241-249.
- Schwaner-Heitmann, Barbara/Wilke, Ellen (2001): „Ein Weg von der äußeren zur inneren Natur. Systemisches Denken lernen“, in: *Praxis Schule 5-10* 12 (4), 30-34.
- Schwarz, Johanna (2000): „Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen“, in: *ide* 2, 115-129.
- Schwarzer, David (2004): „Student and teacher strategies for communicating through dialogue journals in hebrew: A teacher research project“, in: *Foreign Language Annals* 37 (1), 77-84.
- Schweikle, Günther/Schweikle, Irmgard (Hrsg.) (1990): *Metzler-Literatur-Lexikon. Begriffe und Definitionen*, 2. überarbeitete Auflage Stuttgart: Metzler.
- Schwonke, Rolf/Nückles, Matthias/Hauser, Sabine/Berthold, Kirsten/Renkl, Alexander (2005): „Computergestütztes Schreiben von Lernprotokollen. Umsetzung und Evaluation eines kognitiven Werkzeugs zur Förderung selbstgesteuerten Lernens“, in: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 17 (2), 42-53.

Literatur

- Seemann, Hanne (1997): „Tagebuchverfahren – Eine Einführung“, in: Wilz/Brähler (Hrsg.), 13-33.
- Seib, Sibylle (2004): „Internet-Tagebücher in der Grundschule. Dokumente medialer Erfahrungen von Kindern“, in: *Praxis Deutsch* 183, 48-51.
- Seiffge-Krenke, Inge (1985): „Die Funktion des Tagebuchs bei der Bewältigung entwicklungspsychologischer Probleme im Jugendalter“, in: Oerter, Rolf (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*, Weinheim: Edition Psychologie, 131-159.
- Seiffge-Krenke, Inge (1987): „Textmerkmale von Tagebüchern und die Veränderung der Schreibstrategie“, in: *Unterrichtswissenschaft* 4, 366-381.
- Seiffge-Krenke, Inge/Scherbaum, Susanne/Aengenheister, Nicole (1997): „Das ‚Tagebuch‘: Ein Überblick über die Tagebuchmethode in Forschung und Therapiepraxis“, in: Wilz/ Brähler (Hrsg.), 34-60.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“, in: *IRAL* 10, 219-231.
- Sendzik, Joachim (2007): „‘Maman! Dans ma chambre il y a un fantôme!’ Lesevergnügen und Lebenswelten beim Dîner fantôme“, in: *Praxis Fremdspracheunterricht* 3, 50-54.
- Sernetz, Elisabeth (1997): „Et si on lisait chacun son bouquin? Eine ‘lecture individuelle’“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 5, 24-26 und 35-37.
- Shuy, Roger W. (1988a): „The oral language basis for dialogue journals“, in: Staton/Shuy/ Peyton/Reed (ed.), 73-87.
- Shuy, Roger W. (1988b): „Sentence level language functions“, in: Staton/Shuy/Peyton/Reed (ed.), 107-142.

- Shuy, Roger W. (1988c): „Identifying dimensions of classroom language“, in: Green, Judith L./Harker, Judith O. (eds.): *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*, Norwood, N.J: Ablex, 115-134.
- Sinclair, John Mc Hardy/Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press.
- Smyth, John (1992): „Teachers’ work and the politics of reflection“, in: *American Educational Research Journal* 20, 267-300.
- Soff, Marianne (1989): *Jugend im Tagebuch. Analysen zur Ich-Entwicklung in Jugendtagebüchern verschiedener Generationen*, Weinheim, München: Juventa.
- Souvignier, Elmar/Rös, Kerstin (2005): „Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Lerntagebuch“, in: Artelt, Cordula/ Moschner, Barbara (Hrsg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann, 65-76.
- Stadler, Kathrin (2008): „Mobbing im Jugendroman. Mirjam Oldenhave: ‚Donna, ich und die Sache mit Tommi‘“, in: *Deutschmagazin* 2, 15-18.
- Standop, Jutta (1998): „Die Arbeit mit dem Pädagogischen Tagebuch“, in: *Grundschulunterricht* 11, 9-11.
- Stapf, Mechthild/Bös, Klaus (2000): „’Thorsten mag keinen Sport’. Bewegungsaktivität von Grundschulkindern“, in: *Grundschule* 32 (2), 33-36.
- Staton, Jana (1983): „Dialogue journals: A new tool for teaching communication“, in: *ERIC CLL News Bulletin* 6 (2), 1-6.

Literatur

- Staton, Jana (1987): „The power of responding in dialogue journals“, in: Fulwiler, Toby (ed.): *The Journal Book*, Portsmouth, NH: Heinemann, 47-63.
- Staton, Jana (1988a): „Preface: A brief history and acknowledgments“, in: Staton/Shuy/ Peyton/Reed (ed.), iv-xii.
- Staton, Jana (1988b): „An introduction to dialogue journal communication“, in: Staton/Shuy/ Peyton/Reed (ed.), 1-32.
- Staton, Jana (1988c): „Contributions of the dialogue journal research to communicating, thinking, and learning“, in: Staton/Shuy/Peyton/Reed (ed.), 312-321.
- Staton, Jana (1996): „Introduction. Creating an attitude of dialogue in adult literacy instruction“, in: Peyton/Staton (eds.), 1-24.
- Staton, Jana/Peyton, Joy Kreeft (1989): „A recent history of dialogue journals“, in: Center for Applied Linguistics, Washington, DC (Hrsg.): *Dialogue. Newsletters from 1982-1989, Plus a Recent History of Dialogue Journals, Abstracts of Major Research Projects and Dissertations, and List of Dialogue Journal Publications*, 300-307. Online abrufbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/c8/ea.pdf.
- Staton, Jana/Shuy, Roger W./Peyton, Joy Kreeft/Reed, Leslie (ed.): *Dialogue Journal Communication: Classroom, Linguistic, Social and Cognitive Views*, New Jersey: Ablex-
- Stern, Hans Heinrich (1975): „What can we learn from the good language learner?“, in: *Canadian Modern Language Review* 31, 304-318.

- Stewart, Martyn (2001): „Encouraging Reflective practice”, in: *JMU Learning & Teaching Press* 1 (2), 4-7. Online abrufbar unter http://www.ljmu.ac.uk/lid/LID_docs/ISSUE_02_ReflectivePractice.pdf.
- Stork, Antje (2009a): „Tagebücher im DaZ-Unterricht – didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten“, in: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 19-26.
- Stork, Antje (2009b): „Vokabellernen im DaZ-Unterricht: erproben, reflektieren, sich austauschen“, in: *Deutsch als Zweitsprache* 3, 22-28.
- Stork, Antje (2010): „Lerntagebücher“, in: Hallet/Königs (Hrsg.), 261-265.
- Stork, Antje (im Druck): „‘Um sich vielleicht auch selber widerzuspiegeln‘. Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Lerntagebüchern“, in: Myczko, Kazimiera (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Band zur Tagung in Poznań vom 27.-28.03.2009*.
- Stubbs, Michael (1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Chicago: University of Chicago Press.
- Stübig, Frauke (1995): *Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Sundermann, Beate/Selter, Christoph (2006): *Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Swarbrick, Ann (1990): *Reading for Pleasure in a Foreign Language*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Teekman, Bert (2000): „Exploring reflective thinking in nursing practice“, in: *Journal of Advanced Nursing* 31 (5), 1125-1135.

Literatur

- Teufel, Franz-Josef (1993): „Die Faszination von Helden und Serien. Zur Aufarbeitung von Medienerlebnissen“, in: *Praxis Deutsch* 20/21, 51-56.
- Thurmair, Maria (2001): „Text, Texttypen, Textsorten“, in: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 269-280.
- Toepfer, Barbara (Hrsg.) (2004): *Sprachliche und kulturelle Bildung in beruflichen Schulen. Ansätze des Beurteilens und Förderns*, Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Tolksdorf, Renate (2000): „Ein Lerntagebuch für die Schüler“, in: *Pädagogik* 7-8, 33-34.
- Topaz, Beverley (1997): „The learning log as an integrated instructional assessment tool“, in: *English Teachers' Journal* 51, 67-69.
- Tramnitz, Birgit (2002): „Mon journal de l'échange (Unterrichtseinheit)“. Online abrufbar unter <http://www.lehrer-online.de/dyn/285023.htm>.
- Tronnier, Dirk (1998): „Ein Klassentagebuch mit dem Computer gestaltet“, in: *Grundschulzeitschrift* 114, 16-17.
- Trüter, Claudia (2008): *Leistungsmotivation und Lerntagebuch. Förderung motivationaler Kompetenzen durch den Einsatz von Lerntagebüchern in einer Förderschulklasse*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Uhle, Mechthild (1995): „Entschlüsselungsversuche. Annäherungen an die fremde Kultur Lateinamerikas“, in: *Praxis Deutsch* 134, 66-69.
- Uerdingen, Miriam (2000): *Lerntagebücher im Kunst-/Textilunterricht der Grundschule zur Begleitung ästhetischer Lernprozesse*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im zweiten Staatsexamen, Studienseminar für das Lehramt für die Primarstufe Arnsberg.

- Uerdingen, Miriam (2002): „Das Lerntagebuch“, in: *Grundschule* 3, 43-44.
- Van Manen, Max (1977): „Linking ways of knowing with ways of being practical“, in: *Curriculum Inquiry* 6 (3), 205-228.
- Van Manen, Max (1995): „Epistemology of reflective practice“, in: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1 (1), 33-50.
- Vences, Ursula (2005): „Abdel y Alou. El encuentro con dos emigrantes en la clase de español“, in: *Hispanorama* 110, 34-43.
- Verschraegen, Jan/Matschke, Wolfgang/Gieseke, Carolin (2006): „Mit dem ‚Ich-Du-Wir‘-Prinzip auf dem Weg zum Dialogischen Lernen“, in: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2), 14-19.
- Vogelsang, Claus (1985): „Das Tagebuch“, in: Weissenberger, Klaus (Hrsg.): *Prosa ohne Erzählen. Die Gattungen der nicht-fiktionalen Prosa*, Tübingen: Niemeyer, 185-202.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wachter, Sibylle (1999): „‚Das darfst nur du sehen!‘. Tagebuchschreiben mit Kindern eines 2. Schuljahres“, in: *Grundschulzeitschrift* 126, 12-13.
- Wade, Rahima C./Yarbrough, Donald B. (1996): „Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?“, in: *Teaching & Teacher education* 12 (1), 63-79.
- Wahl, Roswitha (1997): „Vier Jahre Klassentagebuch“, in: *Grundschule* 12, 18-19.
- Walker, Lesley (2001) : „Die Rolle des Tandem-Lerntagebuchs bei der Unterstützung und Entwicklung von Lernerautonomie“, in: Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*, Tübingen: Stauffenburg, 73-81.

Literatur

- Warneke, Dagmara (2005): „Gebrauchsanweisung für die Aktionsforschung. Schritte zu bewussterem Unterrichten“, in: *dafwerkstatt* 3 (6), 3-19.
- Weber, Christine (2009): *Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Untersuchungen zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten*, Bern: hep Verlag.
- Webler, Wolff-Dietrich(2002): „Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. Selbstreflexion und Zeitmanagement im 1. Semester“, in: *Das Hochschulwesen* 50 (3), 105-112.
- Weigand, Gabriele (2009): „Einleitung der Herausgeberin“, in: Hess, Remi (2009): *Die Praxis des Tagebuchs. Beobachtung – Dokumentation – Reflexion*, übersetzt und eingeleitet von Gabriele Weigand, Münster: Waxmann, 7-32.
- Weimar-Wiecha, Aloisia (1993): „Eine Klassenfahrt nach England – schon in Klasse 7?“, in: *Englisch* 28 (3), 90-95.
- Weinert, Franz E. (2001): „Concept of competence. A conceptual clarification“, in: Rycher, Dominique Simone/Salganik, Laura H. (Eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefe, 45-65.
- Wendlandt, Wolfgang (2002): *Therapeutische Hausaufgaben. Materialien für die Eigenarbeit und das Selbsttraining. Eine Anleitung für Therapeuten, Betroffene, Eltern und Erzieher*, Stuttgart: Thieme.
- Werder, Lutz von/Schulte-Steinicke, Barbara (1998): *Schreiben von Tag zu Tag. Wie das Tagebuch zum kreativen Begleiter wird. Übungen für Einzelne und Gruppen*, Zürich, Düsseldorf: Walter.
- Wernet, Andreas (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag.

- Wicke, Rainer E. (2004): *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, München: Hueber.
- Wildt, Michael (2005): „Mit Lerntagebüchern die Selbstreflexion fördern“, in: *lernchancen* 43, 54-56.
- Williams, Bev (2001): „Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning“, in: *Journal of Advanced Nursing* 34 (1), 27-34.
- Wilson, Smokey (1996): „Between teacher and student: the making of texts by adult new readers“, in: Peyton/Staton (eds.), 49-56.
- Wilz, Gabriele/Brähler, Elmar (1997a): „Vorwort“, in: Wilz/Brähler (Hrsg.), 7-9.
- Wilz, Gabriele/Brähler, Elmar (Hrsg.) (1997b): *Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden*, Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Winter, Felix (1991): *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens*, Frankfurt am Main u.a.: Lang
- Winter, Felix (1999): „Mit Leistungen anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch“, in: Huber, Ludwig, Asdonk, Jupp/Jung-Paarmann, Helga/Kroeger, Hans/Obst, Gabriele (Hrsg.): *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*, Seelze 1999, 196-207.

Literatur

- Winter, Felix (2000): „Reflexives Lernen und Selbstbewertung von Leistungen“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufen. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*, Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, 150-161.
- Winter, Felix (2003): „Lerntagebücher“, in: *Lernende Schule* 21, 38-41.
- Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, Felix (2007): „Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio“, in: Gläser-Zikuda/Hascher (Hrsg.), 109-129.
- Winter, Felix/von der Groeben, Annemarie/Lenzen, Klaus Dieter (Hrsg.) (2002): *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winterhager-Schmid, Luise (1993): „Mädchen als Trägerinnen der Kulturpubertät“, in: *Neue Sammlung* 32 (1), 3-16.
- Winterhager-Schmid, Luise (2003): „Jugendtagebuchforschung“, in: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 2. Auflage Weinheim und München: Juventa, 354-370.
- Wohland, Ines (2003): *Entwicklung eines Lerntagebuchs zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation im Sonderschulunterricht. Eine vergleichende Interventionsstudie im 5. und 6. Schulbesuchsjahr einer Schule für Körperbehinderte und einer Schule für Lernbehinderte*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im ersten Staatsexamen, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, Universität Dortmund.

- Wolf, Andrea (2005): *Kriegstagebücher des 19. Jahrhunderts. Entstehung, Sprache, Edition*, Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Wolff, Dieter (1997): „Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 167-183.
- Wolff, Dieter (1998): „Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen“, in: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 70-77.
- Wong, Frances K.Y./Kember, David/Chung, Loretta Y.F./Yan, Louisa (1995): „Assessing the level of student reflection from reflective journals“, in: *Journal of Advanced Nursing* 22, 48-57.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): „The role of tutoring in problem solving“, in: *Journal of Child and Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17, 89-100.
- Worthington, Lynn (1997): „Let’s not show the teacher. EFL students’ secret exchange journals“, in: *English Teaching Forum*, 2-7.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wright, Johan von (1992): „Reflections on reflection“, in: *Learning and Instruction* 2, 59-68.
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*, Tübingen: Narr.
- Wuthenow, Ralph-Rainer (1990): *Europäische Tagebücher. Eigenart, Formen, Entwicklung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Literatur

- Yen-Ren, Ting (1996): „Group reading diary“, in: *English Teaching Forum*, 63-66.
- Yung, Vicki (1995): „Using reading logs for business english“, in: *English Teaching Forum*, 40-41.
- Zeder, Andrea (2006): *Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen*, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Zinnecker, Jürgen (1985): „Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiographie“, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. Band 2, Leverkusen: Leske, 256-348.
- Züllig, Fredy (2005): „Abkehr vom Instruktionskonzept“, in: Ruf/Gallin (= 2005b), 192-193.

Anhang

Anhang 1: Übersicht über Tagebuchformen im schulischen Bereich

In der folgenden Übersicht sind die Tagebuchformen in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. Neben einer kurzen Erklärung Auskunft gibt sie Auskunft über die jeweiligen Unterrichtsfächer („Einsatz“) und Quellen für Erfahrungsberichte bzw. Unterrichtskonzeptionen („Beispiele“).

Allergietagebuch	Zur (Selbst-)Diagnose einer Allergie Einsatz: Biologieunterricht Beispiele: Etschenberg (1993) (keine Hinweise zur unterrichtlichen Einbettung), Schneider/Walter (1993)
Baumtagebuch	Zur Dokumentation des Lebens eines Baumes Einsatz: Biologieunterricht Beispiel: Schwaner-Heitmann/Wilke (2001)
Beobachtungstagebuch	Zur Dokumentation von Tierbeobachtungen Einsatz: Biologieunterricht Beispiele: Hauschild (1995), Oehmig, Bernd (2000)
Bewegungstagebuch	Nachdenken über die eigenen Bewegungsaktivitäten Einsatz: Grundschule Beispiel: Stapf/Bös (2000)
Dialogisches Tagebuch	Verbesserung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, Förderung von Schreibkompetenz, Lesekompetenz und Sprechkompetenz Beispiele: Ho (2003), Peyton/Reed (1990), Peyton/Staton (1992), Peyton/Staton 1993), Peyton/Staton (1996), Popkin (1985), Worthington (1997) vgl. ausführlich Kapitel 4.1 dieser Arbeit
Essenstagebuch	Zur selbstkritischen Beurteilung der eigenen Essgewohnheiten Einsatz: Sachkundeunterricht, 3. Schuljahr Beispiel: Ahl/Bahne (2000)
Freude-Angst-Tagebuch	Auseinandersetzen und Bewältigen von Angstgefühlen Einsatz: Grundschule Beispiel: Lachner (2004)
Hörtagebuch	In Analogie zum Lesetagebuch Aufzeichnung der Eindrücke beim Hören eines Hörspiels Einsatz: Fremdsprachenunterricht Beispiel: Diehr (2004)
Internettagebuch	Verschriftlichung von Erfahrungen mit dem Internet sowie Dokumentation von Rechercheergebnissen (ausgedruckte Bilder und Texte); Beitrag zur Medienkompetenz Einsatz: Deutschunterricht in der Grundschule Beispiel: Seib (2004)
Klassentagebuch /teambezogenes Tagebuch	Gemeinsam von mehreren Schülern geführtes Tagebuch Einsatz: Grundschulunterricht, Sekundarstufe

Anhang

	<p>Beispiele: Heske (1998, 1999, 2001), Kornmann (1985), Kruczinna (2005), Meiers (1986), Tronnier (1998), Wahl (1997)</p>
Lerntagebuch	<p>Zur Dokumentation des Lernens und zur Reflexion über Lernprozesse Einsatz: alle Fächer, Schulstufen und -formen Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fremdsprachenunterricht: Berchoud (1997), Bonnet (2005), Calvin/Rider (2004), De Florio-Hansen (1999), Minuth/Schlemminger (2000), Stork (2009), Walker (2001) ▪ Grundschule: Bergk (1988) ▪ Oberstufe: Böhning (2002), Bosse (2003) <p>vgl. ausführlich Kapitel 2 dieser Arbeit</p>
Lesetagebuch	<p>Festhalten von Leseerfahrungen, handlungs- und produktionsorientierte Verarbeitung von Literatur, Unterstützung der Strukturanalyse, Anwendung von Lesestrategien, selbstständige Erarbeitung von Sachtexten Einsatz: Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht, Sachfachunterricht (z.B. Geographie), Sonderschule Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutschunterricht: Ballis (2006), Bertschi-Kaufmann (1998, 2002, 2003), Block (2004), Brinkmann (2006), Brenner (2007:64f.), Danckwerts (2006), Hintz (2000, 2002), Dajani (2003), Igl/Pollinger (1999), Imgenberg/Seifert (1983), Langemack (1989), Leßmann (2006), Loch (2007), Schwarz (2000), Stadler (2008) ▪ Fremdsprachenunterricht: Brenner (2007:63-64), Carlisle (2000), Culleton (2008), Donath (2001), Fölsch (2002), Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2006:137-146), Grigoriadou (2008), Häberle (2004), Henseler/Surkamp (2007), Hermes (2001), Hesse (1998, 2002a und b, 2003), Huth (2001), Krück/Loeser (1997), Laßmann (1994), Mosner (1997, 2000), Namyslo (2000), Onu/Day/Harsch (2004), Raith (2006), Schallhorn/Peschel (2004:31-33), Sernetz (1997), Sendzik (2007) Stork (2009), Swarbrick (1990:4-8), Vences (2005), Wicke 2004:81-86) ▪ Geographieunterricht: Böcker (2002), Kreuzberger (2003), Lieser (2004), Schramke (2003) ▪ Fächerübergreifender Unterricht: Falk (1996), Fischer (2001), Kaiser/Mann (2001, 2002), Kohnen/Roentgen (1999) ▪ Sonderschule: Engelhardt/Konrad/Richardt (2004a, b)
Medientagebuch	<p>Nachdenken über den eigenen Medienkonsum, z.B. Fernsehen Einsatz: Deutschunterricht Beispiel: Teufel (1993)</p>
Mobbingtagebuch	<p>Dokumentation der negativen Handlungen der Täter oder Aufschreiben aller guten und schlechten Ereignisse. Einsatz: alle Fächer; individuell Beispiel: Jannan (2008)</p>

Persönliches Tagebuch	Förderung der Schreibfertigkeit Einsatz: Muttersprachenunterricht in der Grundschule, Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe Beispiele: Doll (1996), Froese (1999), Wachter (1999)
Reisetagebuch	Zur Auswertung von Klassenfahrten (z.B. Großbritannien oder Frankreich) Einsatz: vor allem im Fremdsprachenunterricht Beispiel: Weimar-Wiecha (1993), Tramnitz (2002)
Weblog	Online-Tagebuch, das andere Nutzer einsehen und kommentieren können. Einsatz: Beispiel: Gros (2007), Kraus (2008)

Tabelle 17: Tagebuchformen im schulischen Bereich

Anhang 2: Leitfaden für Interview mit der Lehrerin

I. Persönlicher Hintergrund der Lehrerin

- Könntest du bitte zunächst etwas zu deiner Berufsaus-, fort- und -weiterbildung sagen? (Fächer, Schuldienst, Lehrerfortbildung)
- Wie bist du dazu gekommen, Lernjournale im Englischunterricht einzusetzen? (Welche Vorerfahrungen hattest du (theoretisch, praktisch)?)
- Welche Ziele hast du mit dem Einsatz von Lernjournalen im Englischunterricht im berufsorientierten Englischunterricht verfolgt? (Warum ist das wichtig?, Ist dies nicht mit anderen Förderinstrumenten erreichbar?)
- Beschreibe bitte die Konzeption des Lernjournals! (Wären auch andere Konzeptionen möglich gewesen?)
- Wie sollte idealtypisch der Ablauf aussehen? (Warum?)
- In welchen Klassen hast du das Lernjournal eingesetzt? (Beschreibe die Klassen bitte genau (Bankkaufleute, BW11, Einzelhandelskaufleute)
- Warum hast du das Lernjournal in der Klasse der Einzelhandelskaufleute aufgegeben?

II. Einsatz des Lernjournals in der Klasse der Bankkaufleute

- Wie hast du die Lernjournale in der Klasse der Bankkaufleute eingeführt?
- Wie ist die Arbeit damit verlaufen?
- Welche Aufgaben/Fragen hast du gestellt? (Warum hast du diese Aufgaben/Fragen gestellt?)
- Wie haben die Schüler darauf geantwortet? (Was erwartest du von den Einträgen?)
- Wie hast du auf die Einträge geantwortet? (Was wolltest du mit deinen Einträgen erreichen?)

- Bist du zufrieden damit? (In welchen Bereichen bist du zufrieden? In welchen Bereichen bist du unzufrieden?)
- Ist ein Dialog mit den Schülern entstanden?
- Bei welchen Schülern ist die Arbeit mit dem Lernjournal deiner Meinung nach positiv verlaufen? (Woran könnte das liegen?)
- Bei welchen Schülern ist die Arbeit mit dem Lernjournal deiner Meinung nach nicht so positiv verlaufen? (Woran könnte das liegen?)
- Zu welchen Schülern ist dein Verhältnis als Lehrerin eher positiv?
- Zu welchen Schülern ist dein Verhältnis als Lehrerin eher negativ?
- Ist die Arbeit mit dem Lernjournal in die Beurteilung/Bewertung eingeflossen?
- Was haben die Lernjournale dir als Lehrerin gebracht?
- Was hat das Lernjournal den Schülern gebracht?
- Würdest du rückblickend das nächste Mal etwas anders machen?

III. Einsatz des Lernjournals in der BW 11

- Wie hast du die Lernjournale in der Klasse der BW 11 eingeführt?
- Wie ist die Arbeit damit verlaufen?
- Welche Aufgaben/Fragen hast du gestellt? (Warum hast du diese Aufgaben/Fragen gestellt?)
- Wie haben die Schüler darauf geantwortet? (Was erwartest du von den Einträgen?)
- Wie hast du auf die Einträge geantwortet? (Was wolltest du mit deinen Einträgen erreichen?)
- Bist du zufrieden damit? (In welchen Bereichen bist du zufrieden? In welchen Bereichen bist du unzufrieden?)
- Ist in Dialog mit den Schülern entstanden?

Anhang

- Bei welchen Schülern ist die Arbeit mit dem Lernjournal deiner Meinung nach positiv verlaufen? (Woran könnte das liegen?)
- Bei welchen Schülern ist die Arbeit mit dem Lernjournal deiner Meinung nach nicht so positiv verlaufen? (Woran könnte das liegen?)
- Zu welchen Schülern ist dein Verhältnis als Lehrerin eher positiv?
- Zu welchen Schülern ist dein Verhältnis als Lehrerin eher negativ?
- Ist die Arbeit mit dem Lernjournal in die Beurteilung/Bewertung eingeflossen?
- Was haben die Lernjournale dir als Lehrerin gebracht?
- Was hat das Lernjournal den Schülern gebracht?
- Würdest du rückblickend das nächste Mal etwas anders machen?

IV. Fazit und Ausblick

- Welches Fazit ziehst du aus der Arbeit mit den Lernjournalen in dem vergangenen Schuljahr?
- Würdest du die Arbeit mit dem Lernjournal anderen Klassen oder anderen Lehrern weiterempfehlen? (Warum?)
- Wirst du das Lernjournal weiterhin im Englischunterricht einsetzen?
- Was möchtest du anders machen? Siehst du Verbesserungsmöglichkeiten?
- Welche anderen Aspekte sind dir für deinen Englischunterricht wichtig?

V. Lernjournal allgemein

- Werden deiner Erfahrung nach häufig Lernjournale im Fremdsprachenunterricht eingesetzt? (Warum? Warum nicht?)
- Für welche Klassen/Schulformen findest du das Lernjournal besonders geeignet bzw. eher nicht geeignet?

- Was würdest du LehrerInnen raten, die mit dem Lernjournal im Fremdsprachenunterricht arbeiten möchten?
- Welche Bedingungen müssen deiner Meinung nach erfüllt sein, um gewinnbringend mit dem Lernjournal arbeiten zu können? (im Hinblick auf Schüler/Lehrer)

VI. Wissenschaftliche Begleitung

- Warum hast du einer wissenschaftlichen Begleitung des Einsatzes von Lernjournalen zugestimmt?
- Was versprichst du dir davon?
- Hätte man das nicht auf eine andere Weise herausfinden können?

Anhang

Anhang 3: Leitfaden für die Schülerinterviews

Die Reihenfolge der Blöcke ist beliebig.

Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungsfragen
Einstiegsfrage: Ihre Klasse hat im Englischunterricht mit einem Lernjournal gearbeitet. Erzählen Sie mir doch bitte davon!	Geführt? Inhalt der Einträge Länge der Einträge	Wie läuft das ab?	Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben? Erzählen Sie doch noch ein bisschen mehr darüber! Wie ging das dann weiter? Und dann?
Führen des Lernjournals: Wie sieht das Lernjournal bei Ihnen aus?	Vorgegebene Fragen Beurteilung	Was haben Sie ins Lernjournal geschrieben? Zu welchen Gelegenheiten haben Sie ins Lernjournal geschrieben? Wenn kein Lernjournal geführt wird: Wie ist es dazu gekommen? Warum finden Sie es nicht sinnvoll? Was würden Sie statt des Lernjournals lieber im Englischunterricht machen? Wenn selten geführt wird: weiter im Leitfaden.	Können Sie bitte ausführlicher beschreiben, wie Ihr Lernjournal aussieht? Erzählen Sie doch noch ein bisschen mehr darüber!
Struktur: Wovon hängt es ab, was Sie ins Lernjournal schreiben?	Schreiben auf Englisch mögliche Sprachprobleme Antworten der Lehrerin positiv/negativ	Hat die Lehrerin Themen oder Fragen vorgegeben? Erinnern Sie sich noch an Themen oder Fragen? Antworten Sie gerne darauf? Haben Sie immer darauf geantwortet?	
Dialogfunktion:	Schreiben auf Englisch mögliche Sprachprobleme	Entsteht durch das Schreiben ins Lernjournal ein	Erzählen Sie doch noch ein bisschen darüber, wie

<p>Beschreiben Sie bitte den Austausch mit der Englischlehrerin!</p>	<p>Antworten der Lehrerin positiv/negativ</p>	<p>Austausch mit der Lehrerin oder ist das eher einseitig? Haben Sie ein Beispiel dafür? Gibt es auch Beispiele, in denen Sie den Austausch (nicht so) gut fanden?</p>	<p>der Dialog mit der Lehrerin abläuft!</p>
<p>Reflexionsfunktion: Welchen Sinn hat das Führen des Lernjournals?</p>	<p>Funktion für Schüler Funktion für Lehrer</p>	<p>Hat das Lernjournal einen Einfluss auf Ihr Englischlernen? Erinnern Sie sich an Fragen und Anregungen der Lehrerin, die Ihnen weitergeholfen haben? (sprachlich, inhaltlich)</p>	
<p>Geheimhaltung: Wer liest die Einträge in Ihrem Lernjournal?</p>	<p>Andere Personen? Sprechen mit anderen Personen?</p>	<p>Haben Sie – außer Ihrer Lehrerin - jemandem Ihr Lernjournal gezeigt oder mit jemandem darüber gesprochen? Wäre es für Sie in Ordnung, wenn Mitschüler(innen) oder Ihre anderen Lehrer(innen) das Journal lesen würde oder ist die Geheimhaltung wichtig für Sie?</p>	
<p>Meinung: Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Lernjournal gemacht?</p>	<p>Einschätzung Verlauf des Schuljahres</p>	<p>Schreiben Sie gern in das Lernjournal? Was hat Ihnen daran besonders gefallen? Hatten Sie Schwierigkeiten damit? Welche? Sind Sie damit zufrieden, wie Ihr Lernjournal bisher geführt wurde?</p>	

Anhang

<p>Klassenklima: Welche Erfahrungen haben Ihre Mitschüler mit dem Lernjournal gemacht haben?</p>	<p>Allgemeine Einschätzung Freunde/Freundinnen</p>		
<p>Verbesserungsvorschläge: Was würden Sie gern anders machen?</p>	<p>Verbesserungsvorschläge</p>	<p>Würden Sie gerne weiterhin ein Lernjournal im Englischunterricht führen? Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Lehrerin? Würden Sie selbst etwas in der Führung Ihres Lernjournals ändern?</p>	
<p>Ergänzungen: Haben wir etwas vergessen, das Sie gern noch ansprechen würden?</p>			
<p>Abschlussfrage: Was wünschen Sie sich in Zukunft für Ihren Englischunterricht?</p>			

In ihrer Habilitationsschrift beschäftigt sich Antje Stork mit Lerntagebüchern im schulischen Fremdsprachenunterricht. Zwar finden Lerntagebücher seit den 1970er Jahren in den USA und den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum immer größere Verwendung, doch wurden sie nur selten wissenschaftlicher Untersuchung. In ihrer qualitativ-empirischen Studie analysiert Antje Stork das Arbeiten mit Lerntagebüchern im Englischunterricht aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Dabei steht das Konzept des dialogischen Lerntagebuches im Fokus der Untersuchung.

Daneben bietet das Buch eine umfassende Übersicht verschiedener Arten von Lerntagebüchern. Die Publikation wendet sich an Forscherinnen und Forscher sowie Lehrer und Lehrerinnen fremder Sprachen.