

Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren

Evangelia Karagiannakis

evangelia.karagiannakis@ph-freiburg.de

Abstract

"Autonomes Lernen ist das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Lernen." (Rieder, o. J.) Bedeutend für den Lernprozess ist weiterhin die Fähigkeit, diesen selbst zu organisieren. Damit Eigenverantwortung und Selbstorganisation gelingen können, müssen Lernende ihren Lernprozess regelmäßig reflektieren sowie Ergebnisse selbstständig evaluieren und bewerten. (vgl. Wolff, 1997:3) Von Zeit zu Zeit sollte die gesamte Lerngruppe am Reflexions- und Evaluationsprozess beteiligt werden. Im vorliegenden Beitrag werden Methoden vorgestellt, mit denen teils in Einzelarbeit, teils in der Gruppe schnelle Zwischenevaluationen oder kontinuierlich begleitende Reflexionen realisiert werden können.

Learner autonomy means to be responsible for one's own process of learning as well as to organise it oneself. In order to do so, learners should regularly reflect on and evaluate what and how they learn, which aims they have already reached and what they are going to do next. The following chapters aim to introduce a variety of methods and tools which may be used for fast or continuing, individual or peer evaluations and reflections.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Reflexion, Evaluation

Key Words

Learning autonomy, reflection, evaluation

Karagiannakis, Evangelia (2010): Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses- Punktuelle und kontinuierliche Verfahren. *Profil* 2, 83-110.

1. Lernprozesse beobachten und bewerten - Wer, wann, wie?

1.1 Beurteilung und Leistungsmessung im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)¹

Der GER versteht den Begriff Beurteilung als "Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders" und meint damit den "generelle[n] Beurteilungsprozess [...], der [...] auch informell und nicht bewertend sein kann." Dem gegenüber steht die Bewertung, die wiederum synonym für Leistungsmessung gebraucht wird und in der Regel eine Form von Prüfung voraussetzt (Europat, 2001:172).

Zu den verschiedenen Typen von Beurteilung und Bewertung, die der GER aufführt, gehören u. A.:

- Sprachstandtests ≠ Qualifikationsprüfung
Sprachstandtests sind Leistungstests, welche überprüfen, ob bestimmte Lernziele erreicht wurden. Sie überprüfen damit auch, was unterrichtet wurde. Qualifikationsprüfungen sind Feststellungsprüfungen, welche überprüfen, wie Lernende bestimmte Lerngegenstände im Alltag anwenden und damit zurecht kommen.
- Normorientierte ≠ kriteriumsorientierte Bewertung
Während die normorientierte Bewertung LernerInnen in Relation zu den anderen Lernenden einer Gruppe sieht, konzentriert sich die kriteriumsbezogene Bewertung auf die individuellen Fähigkeiten von LernerInnen im jeweiligen Gebiet.
- Kontinuierliche ≠ punktuelle Beurteilung
Bei der kontinuierlichen Beurteilung werden Leistungen, Arbeiten, Projekte etc. eines Lernalters oder einer Lernergruppe im Laufe des gesamten Kurses beurteilt. Die Abschlussnote gibt somit Auskunft über die Leistungen des ganzen Kurses, Lernjahres oder ähnlicher Lerneinheiten. Von punktuellem Beurteilung spricht man, wenn Prüfungsleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben werden und auf dieser Grundlage Entscheidungen getroffen werden, ohne das, was vorher stattgefunden hat, zu berücksichtigen.
- Formative ≠ summative Beurteilung
Die formative Beurteilung findet kursbegleitend statt und ist bekannter unter der Bezeichnung *Lernschrittkontrolle*. Hierbei werden während eines Kurses laufend Informationen über Lernfortschritte, Stärken und Schwächen gesammelt und sowohl für die weitere Kursplanung genutzt, als auch an die LernerInnen zurückgemeldet. Eine summative Beurteilung ist eine Zusammenfassung des Lernerfolgs am Kursende. In der Praxis basieren summative Bewertungen oft auf normorientierten und punktuellen Beurteilungen.

- Fremdbeurteilung ≠ Selbstbeurteilung

Bei der Fremdbeurteilung werden Lernerleistungen von Lehrenden oder Prüfenden beurteilt und bewertet. Dagegen beurteilen und bewerten Lernende bei der Selbstbeurteilung ihre Leistungen und ihren Lernerfolg selbst. Lernende können grundsätzlich in vielen Beurteilungsverfahren mit einbezogen werden.

Der GER misst der Selbstbeurteilung durch den/die LernerIn einen hohen Stellenwert bei. Dabei stützt er sich auf Forschungsergebnisse, welche belegen, dass Selbstbeurteilung eine "wirkungsvolle Ergänzung für Tests und die Beurteilung durch Lehrende sein kann" (Europat, 2001:186). Durch gezieltes Training können Lernende dazu befähigt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen, so dass Übereinstimmungen zwischen den Bewertungen von Lehrpersonen und LernerInnen genau so hoch sein können wie die zwischen mehreren Lehrpersonen oder etwa zwischen Lehrpersonen und Testergebnissen. Den Haupterfolg von Selbstbeurteilungen beschreibt der GER wie folgt:

Die größte Bedeutung hat die Selbstbeurteilung aber als ein Instrument für die Motivation und für ein bewusstes Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten (Europarat, 2001:186).

Für die Selbstbeurteilung (wie auch für die Fremdbeurteilung durch Lehrende und/ oder Prüfende) stellt der GER die inzwischen etablierten und bekannten Bewertungsraster zur Verfügung. In tabellarischer Form werden den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen auf den Kompetenzniveaus A1 bis C2 ausführliche Kann-Beschreibungen zugeordnet. Mit Hilfe dieses Rasters, so der GER, können LernerInnen jederzeit überprüfen, was sie in den einzelnen Kompetenzbereichen bereits gelernt und erreicht haben und wo noch Übungs- und Verbesserungsbedarf besteht.

1.2 Selbst-Beurteilung aus der Sicht des Unterrichtsalltags

Im vorangegangenen Kapitel wurden wissenschaftlich und didaktisch anerkannte Gründe für eine regelmäßige Selbstbeurteilung durch Lernende skizziert. Betrachten wir einmal ganz "unwissenschaftlich" und pragmatisch das praktische Alltagsgeschäft des Lehrens und Lernens, dann fallen uns sicher zahlreiche Situationen ein, auf die Folgendes zutrifft:

Wir arbeiten über einen längeren Zeitraum an einem komplexen Sachverhalt und irgendwann schleicht sich die Frage ein: *"Was habe ich eigentlich heute / in dieser Woche / in diesem Kurs tatsächlich geschafft und gelernt?"* Dieses Phänomen gilt für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Erwachsene, für Lernende ebenso wie für Lehrende. Gerade wenn wir "nur" geistig arbeiten, sind Produkt und Lernerfolg oft nicht klar und deutlich zu erkennen. In der Folge stellt sich ein Gefühl der Unzufriedenheit, im Extremfall der Entmutigung und Frustration ein. Beim Spracherwerb besteht diese Gefahr ganz besonders, denn eine Fremd-

sprache zu lernen, ist ein anstrengender und langwieriger Prozess, bei dem einen gelegentlich der Mut verlassen kann.

Aber auch wenn LernerInnen gut vorankommen, ist es sinnvoll und hilfreich, den eigenen Lernprozess genauer anzuschauen und zu reflektieren. Eine solche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten bringt neue Erkenntnisse über die persönlichen Stärken und Schwächen, Lernstrategien und Arbeitsweisen etc. Diese Erkenntnisse wirken sich in der Regel positiv auf zukünftige, neue Lernprozesse aus, denn "dem einzelnen Lerner seinen Status Quo, seinen Lernprozess, sein ureigenes Lernthema und damit seinen nächsten Schritt ins Bewusstsein zu bringen, ist die Vorbereitung und Voraussetzung für alles weitere Lernen" (Karagiannakis & Lewark, 2006:72). Fröhlich, Holstein & Pilaski (siehe Artikel in dieser Ausgabe, S. 71) sprechen davon, dass der Lernprozess vor allem für fortgeschrittene SprachenlernerInnen "nicht mehr transparent" sei und nur "die wenigsten wissen, ... wie sie ihren eigenen Lernprozess effektiv beeinflussen können". Auch wenn dies zweifellos zutrifft, sollten Reflexion und Evaluation des eigenen Lernens und der eigenen Ergebnisse doch von Anfang an als fester Bestandteil von Lernerautonomie etabliert werden. Gerade im Anfängerunterricht ist es von großer Bedeutung, den Lernweg in kleine Etappen zu "portionieren", jeden kleinen Schritt bewusst wahrzunehmen und als Lernerfolg zu würdigen und auch die Strategien, die zum jeweiligen Erfolg führten, explizit zu machen. Beides wirkt sich positiv auf Motivation und weiteres Lernen aus.

Für die Beobachtung des eigenen Lernprozesses stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die sich in ihrer konkreten Ausprägung an Form und Ziel der Beobachtung orientieren. Grundsätzlich unterscheidet man dabei zwischen Methoden und Instrumenten, welche eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Lernprozess ermöglichen und fordern, und solche die ihn punktuell betrachten, also den Jetzt-Zustand schnell, kurz und prägnant festhalten, und ihn damit bewusst machen. Wiederholt man diese schnellen Bestandsaufnahmen von Zeit zu Zeit, kann man auch dadurch eine langfristige Entwicklung beobachten und abbilden.

2. Den eigenen Lernprozess punktuell betrachten

Viele einfache, kurze Übungen, die schnell und leicht durchgeführt werden können, ermöglichen regelmäßige "Bestandsaufnahmen" in Bezug auf einen bestimmten Lernschritt. Eine Auswahl solcher Übungen wird im Folgenden beschrieben, und zwar in Varianten, die für den Sprachunterricht adaptiert wurden. Alle Methoden wurden mehrfach in verschiedenen Lerngruppen erprobt, mit SprachlernerInnen (meist in DaF und/oder DaZ), in Hochschulseminaren der LehrerInnenausbildung sowie in Fortbildungsseminaren für Lehrende unterschiedlicher Zielgruppen.

2.1 Das Sprachhaus²

Das Sprachhaus entstand in der Version *Deutschhaus* nach dem TZI-Haus von Paul Matzdorf, der in seinem Artikel *Das TZI-Haus. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems* (Cohn & Terfurth, 1993) versucht, die Themenzentrierte Interaktion (s. Abschnitt 2.5) als Modell in Form eines mehrstöckigen Hauses darzustellen. Als Zeichen des Wachstums steht rechts neben dem Haus ein hoher Baum. Didaktiker haben dieses Modell auf verschiedene Themen, die im Unterrichtskontext relevant sind, übertragen. So verwendet es Lewark³ beispielsweise bei der Arbeit mit DaF-LernerInnen, um ihnen eine Möglichkeit zu geben, den Stand ihrer Deutschkenntnisse kreativ und individuell darzustellen. Dabei müssen sie sich mit denjenigen Faktoren auseinandersetzen, die beim Erwerb einer fremden Sprache von zentraler Bedeutung sind, nämlich:

- als Basiswissen im Fundament → Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Orthographie etc.,
- in separaten Zimmern im Erdgeschoss → die rezeptiven Sprachfertigkeiten, also Lese- und Hörverstehen,
- im ersten Obergeschoss, ebenfalls in einzelnen Zimmern → die produktiven Fertigkeiten, also Schreiben und Sprechen,
- im Dachgeschoss → elaborierte Kenntnisse des Deutschen, z. B. kulturelles Wissen, stilistische Feinheiten, Dialekte, Idiomatik, die Fähigkeit auf Deutsch zu träumen etc.

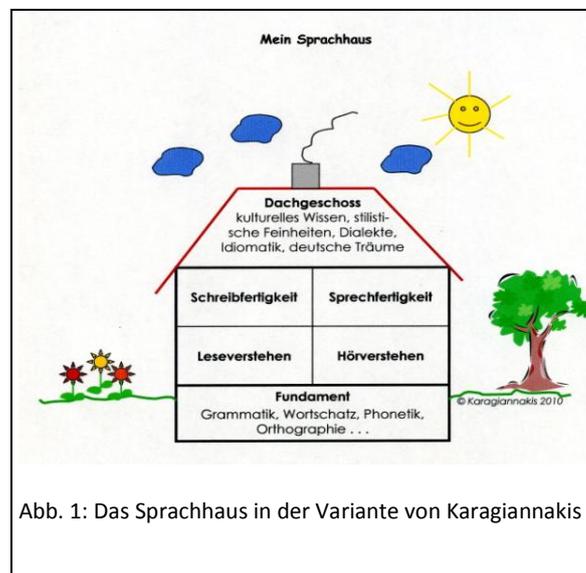


Abb. 1: Das Sprachhaus in der Variante von Karagiannakis

Im (universitären) Sprachunterricht kann dieses Modell wie folgt eingesetzt werden: Die Studierenden betrachten zunächst das Modell des Sprachhauses, das Verfahren wird erläutert. Danach erstellen sie auf einem großen Bogen weißen Papiers möglichst mit bunten Stiften ihr persönliches, individuelles Deutschhaus, "richten es ein" und gestalten es. Das bedeutet, sie stellen anhand des Modells "Haus" dar, wie sie selbst ihre Kenntnisse in der Zielsprache wahrnehmen. Als Impuls können folgende Ideen genannt werden: ein dickes, festes, tiefes Fundament oder eines, das nur flach am Boden liegt; ein helles, gemütliches Lesezimmer, aber ein unaufgeräumtes, dunkles Schreibzimmer usw. Die Erstellung der persönlichen Sprachhäuser findet innerhalb einer festgelegten Zeit in Einzelarbeit statt. Im Anschluss an diese Phase sollte Gelegenheit für einen Austausch entweder mit einem Partner, in der Kleingruppe oder im Plenum gegeben werden. Gesprächsbedarf besteht auf jeden Fall, sowohl auf den Inhalt als auch auf die konkrete Darstellung bezogen. Inhaltlich können die Ergebnisse genutzt werden, um den einzelnen TeilnehmerInnen Feedback zu ihren Kenntnissen zu geben, denn nicht selten schätzen sie sich zumindest in einem Teil der fragten Bereiche zu negativ - gelegentlich, aber seltener, auch zu positiv - ein.

Die Erfahrung zeigt, dass sich die meisten LernerInnen bei der Gestaltung des eigenen Sprachhauses weit vom Original entfernen. Es entstehen freistehende Einfamilienhäuser aber auch Hochhäuser mit sehr vielen Stockwerken, Zelte, Baumhütten oder gar Eisenbahnen. Aus dem gemütlichen Lesezimmer wird auch mal ein Swimmingpool oder ein schattiger Platz im Garten. Dabei gibt es hierzu vorher keinerlei Hinweise seitens der Lehrperson - und es soll sie auch nicht geben, um nicht zu sehr zu manipulieren. Die Art der Darstellung deckt nicht selten Persönliches auf, worüber die Lernenden meist spontan ins Gespräch kommen. Es entstehen authentische Sprachanlässe, in denen die LernerInnen über sich selbst und die Anderen Interessantes erfahren, sich ein Stück näher kommen und dabei die Zielsprache entspannt und motiviert anwenden.

2.2 Die Inselübung

Die Insel-Übung kann eingesetzt werden, wenn es darum geht, den eigenen Standort in Bezug auf ein ausgewähltes (Lern-)Thema zu bestimmen und zu visualisieren. Die Grundidee sieht wie folgt aus: Die Insel symbolisiert "festen Boden unter den Füßen", also Sicherheit. An die Insel grenzt zunächst trockener, dann feuchter Sandstrand, der ins flache, seichte Wasser übergeht, bis schließlich das tiefe Wasser folgt. Hier muss man sich richtig anstrengen, um nicht unterzugehen. Themen und Lernergebnisse, die man sicher beherrscht, sind auf der Insel selbst angesiedelt. Lernstoff, bei dem man sich noch sehr unsicher fühlt, "schwimmt" im tiefen Wasser. In einer Variante von Geißler (2000:115f) erhalten die LernerInnen Zettel oder Kärtchen in drei Farben (in Abb. 2: grün = Insel, gelb = Strand, blau = Wasser) und ordnen diesen ihre Lernergebnisse zu. Anschließend werden die Kärtchen im Plenum der Reihe nach vorgelesen und abgelegt, jedoch nicht kommentiert.



Abb. 2: Insel mit Karten nach der Variante von Geißler; Foto: E. Karagiannakis

Die Inselübung kann sowohl in Einzelarbeit als auch im Plenum durchgeführt werden. Für die Einzelarbeit verwendet Wannemüller folgende Variante⁴: Jede/r LernerIn malt seine/ihre eigene Insel auf ein Blatt Papier. Die Insel kann z. B. mit einer Palme dekoriert werden, welche Ruhe und Entspannung symbolisiert. In diese individuelle Zeichnung trägt jede/r den eigenen Standpunkt z.B. durch ein Kreuzchen ein.

Von dieser Variante abgeleitet verwendet die Autorin eine dreidimensionale Insellandschaft (s. Abb. 3). Jede/r StudentIn bekommt eine Spielfigur, die Lehrperson (oder auch die Studierenden selbst) stellt (stellen) Fragen, welche den Lernstoff einer bestimmten Lernphase betreffen (z. B. *Wie gut kann ich ein Telefongespräch führen? Wie sicher fühle ich mich bei der Anwendung der indirekten Rede? Wie umfangreich schätze ich meinen Wortschatz zum Thema X ein?* usw.). Die Fragen werden jeweils sofort "beantwortet", bevor die nächste folgt. Dabei visualisieren die Studierenden ihre Kenntnisse, indem sie die Spielfigur in eine der verschiedenen Zonen stellen. Bei dieser Variante sehen die Studierenden nicht nur das Verhältnis zwischen den verschiedenen eigenen Kompetenzen (*X kann ich schon gut, Y muss ich noch üben*), es entsteht viel mehr auch ein Gesamtbild der Gruppe, in dem sich jede/r Einzelne in Relation zu den MitlernerInnen betrachten kann.

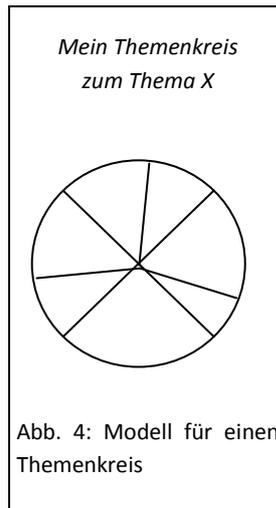


Abb. 3: Dreidimensionale Insel nach Karagiannakis; Foto: E. Karagiannakis

2.3 Der Themenkreis

Ähnlich wie die Insel-Übung kann auch der Themenkreis (Abb. 4) eingesetzt werden, um den eigenen Standort in Bezug auf ein ausgewähltes Thema zu bestimmen und damit den Ist-Zustand im Verlauf eines Lernprozesses zu visualisieren. Zur Erläuterung der Methode wird das Thema *die deutsche Sprache*, gewählt. Die Fragestellung könnte hier lauten:

"Wie gut sind meine Kenntnisse in Bezug auf die einzelnen Merkmale der deutschen Sprache? Wo fühle ich mich sicher? Wo habe ich noch Vertiefungsbedarf?"



Jede/r LernerIn zeichnet einen Kreis auf ein Blatt Papier, der dann wie ein Kuchen in mehrere "Stücke" eingeteilt wird. Jedes Stück steht für einen anderen Bereich der deutschen Sprache. Je nach dem wie sicher oder unsicher man sich in Bezug auf den jeweiligen Bereich fühlt, muss das Stück größer oder kleiner gezeichnet werden. Ein großes Stück erhalten all diejenigen Bereiche, in denen man sich sicher fühlt, ein kleines diejenigen, in denen man noch lernen/üben muss. Will man als Lehrperson sicherstellen, dass bestimmte Teilaspekte des Lernstoffes (z.B. Wortschatz, Phonetik, Orthographie etc.) auf jeden Fall behandelt werden, muss man diese vorher entweder mit den LernerInnen sammeln oder selbst vorgeben. Man kann die Reflexionsfrage aber auch allgemeiner stellen und es den LernerInnen selbst überlassen, welche Aspekte dargestellt werden. Dabei würden sich die LernerInnen vermutlich zwar nicht mit denselben Aspekten beschäftigen, stattdessen jedoch mit genau denjenigen, die ihnen besonders wichtig sind. Im Kontext von Lernerautonomie, Selbstorganisation und -verantwortung sollte diese Variante deshalb möglichst oft verwendet werden.

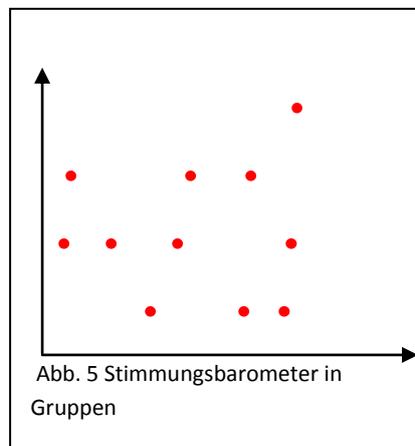
2.4 Punktabfragen

Die vielen Varianten der Punktabfragen stammen zum größten Teil aus der Moderations-Methode (Klebert u. A., 2002). Sie werden dort zum schnellen Ermitteln von Stimmungen, Wünschen oder als Feedback-Verfahren verwendet. Durch entsprechend angepasste Fragen können sie leicht und schnell abgewandelt und als Übung zum Erheben des Jetzt-Zustandes im Laufe eines Lernprozesses eingesetzt werden. In der Moderation werden Punktabfragen mit der ganzen Gruppe im Plenum durchgeführt. Grundsätzlich wird die eigene Position dadurch visualisiert, dass ein Punkt in einem vorbereiteten Schema bzw. Diagramm markiert wird (in der Regel) durch Aufkleben von Klebepunkten, alternativ durch Eintragen von Kreuzchen. Wie bereits erläutert ist es sinnvoll, von Zeit zu Zeit den Stand der Gesamtgruppe und damit den eigenen in Relation zur Gruppe sichtbar zu machen. Die meisten Varianten

der Punktabfrage lassen sich aber auch so abwandeln, dass damit individuelle Lernstände dokumentiert werden können. Wiederholt man diese Punktabfragen regelmäßig, können LernerInnen ihren individuellen Lernfortschritt sichtbar machen.

2.4.1 Stimmungsbarometer

Beim Stimmungsbarometer wird ein Koordinatenkreuz so auf einen Bogen Papier gezeichnet, dass sich an der linken Blattkante die senkrechte Achse befindet, an der unteren Kante die waagerechte. Den beiden Achsen werden bestimmte Bedeutungen zugeordnet, und zwar in der klassischen Variante, solche, welche die momentane Stimmung in Bezug auf eine Lernsituation (z.B. Seminar, Unterrichtsstunde) abfragen.

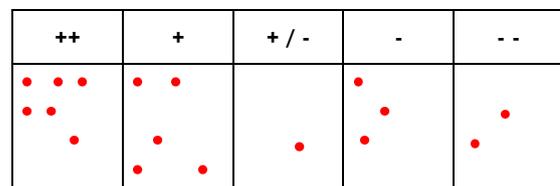


Mit abgewandelten Fragen kann das Stimmungsbarometer auch verwendet werden, um ganz fokussiert nach zwei bestimmten Teilaspekten bzw. Inhalten aus einem größeren Lernpensum zu fragen, z.B.: als übergeordnete Leitfrage *Wie erfolgreich war ich in Bezug auf ... ?*; an den beiden Achsen *Wortschatz dieser Einheit* und *Grammatik dieser Einheit*. Die TN erhalten einen einzigen Klebepunkt, mit dem sie beide Aspekte gleichzeitig beantworten müssen. Diese Variante ist nur für den Einsatz im Plenum sinnvoll. Für die individuelle Reflexion können Lernende ein eigenes Koordinatenkreuz zeichnen und dann mehrere "Fertigkeiten-Paare" in jeweils unterschiedlichen Farben markieren, z. B. *Wortschatz - Grammatik*, *Phonetik - Orthographie*, *Leseverstehen - Hörverstehen*, *Schreibfertigkeit - Sprechfertigkeit*, *Dialoge mit einem Partner - Diskussionen im Plenum* usw. In der so entstehenden Grafik können sie ihre persönlichen Fortschritte in Bezug auf viele Teilfertigkeiten mit einem Blick erfassen.

2.4.2 Skala/Raster

Ähnlich wie bei einem Fragebogen kann zur Bewertung von Lernprozessen und Lernerfolgen eine Skala/ein Raster verwendet werden. Wie bereits eingangs erläutert stellt der GER eine Reihe von Rastern mit Kann-Beschreibungen für die Selbsteinschätzung von Lernenden zur Verfügung. An diesen orientieren sich beispielsweise die im *Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS)* verwendeten Fragebögen (siehe auch Sailer in dieser Ausgabe). Tassinari entwickelte in Anlehnung an die Kann-Beschreibungen des GER so genannte *Checklisten zur Lernerautonomie*, mit deren Hilfe Sprachenlernende ein breites Spektrum an Kompetenzen des autonomen Lernens evaluieren können (vgl. Tassinari in dieser Ausgabe). Die Moderations-Methode verwendet Skalen, in denen TeilnehmerInnen einer Veranstaltung Rückmeldung zu verschiedenen Aspekten geben und diese bewerten können. Die Bewertung kann durch Wörter, +/- Zeichen, Gesichter, Prozentangaben o. a. ausgedrückt werden. Sollen mehrere Aspekte bewertet werden, wird eine Tabelle mit entsprechend vielen Zeilen erstellt (pro Aspekt eine Zeile). Für jedes Bewertungskriterium wird ein (Klebe-)Punkt zur Verfügung gestellt. Wird die Abfrage im Plenum durchgeführt, entstehen dabei Bilder wie in Abb. 6, rechts. Für individuelle Punktabfragen können Raster mit Teilfertigkeiten wie in Abschnitt 2.4.1 erstellt und mehrfach verwendet werden. Jede neue Evaluation sollte in einer neuen Farbe durchgeführt werden, so werden Veränderungen im Lernprozess sichtbar (Abb. 6, links).

	sehr gut	gut	zufrieden	weniger gut	nicht gut
LV			• • •	•	
HV		• •	•		•
WSch	•	• •	•		



	😊😊	😊	😐	😞	😞😞
Diskutieren		•	• •	•	
Mails schr.		•	• •	• •	

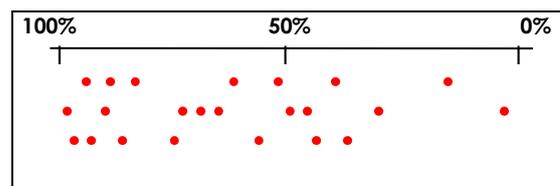
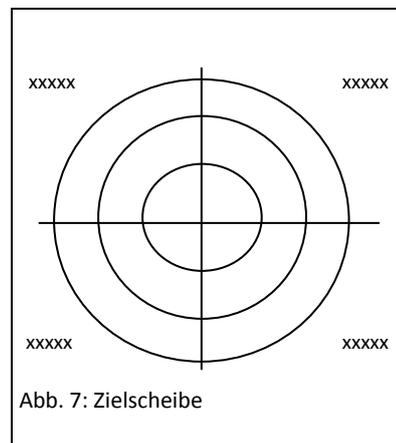


Abb. 6: Varianten für Punktabfragen in Form von Skalen bzw. Rastern; links: mehrmals durchgeführte individuelle Abfragen in verschiedenen Farben; rechts: einmalige Gruppenabfragen

2.4.3 Zielscheibe

Mit der Zielscheibe können ebenfalls mehrere Teilaspekte eines Ganzen gleichzeitig abgefragt werden. Je nachdem, wie viele Bewertungsstufen vorhanden sein sollen, unterteilt man einen großen Kreis in entsprechend viele gleich breite Ringe. Dabei steht der innere Kreis/Ring für hohe Zustimmung, der äußere für niedrige Zustimmung. Abhängig von der Zahl der zu bewertenden Teilaspekte unterteilt man den Kreis gleichzeitig in entsprechend viele "Kuchenstücke". So entsteht die Zielscheibe (Abb. 7). Die LernerInnen erhalten so viele Punkte, wie Teilaspekte vorhanden sind, und kleben in jedes Kuchenstück je einen Punkt ein.

In einer individuellen Variante kann die Wertung auch dadurch erfolgen, dass ausgehend von der Mitte jeweils Teilringe der einzelnen Kuchenstücke farblich angemalt werden. Schätzt man den Lernerfolg, die Kompetenz etc. in Bezug auf einen Aspekt eher niedrig ein, wird nur das innere Segment markiert, schätzt man ihn/sie hoch ein, werden alle drei angemalt usw.

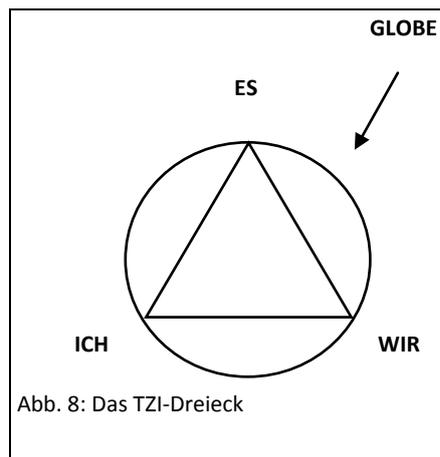


2.5 Evaluation nach den Kriterien der TZI

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Konzept der Humanistischen Psychologie, das von der Psychologin Ruth Cohn ab Mitte der 1950er Jahre in den USA entwickelt und später auch in Europa weiterentwickelt wurde (vgl. Langmaack, 2001, Cohn, 1975). Weitere wichtige Personen sind Norman Liberman und Yitzchak Zieman, die zusammen mit Ruth Cohn die TZI vor allem in Deutschland und in der Schweiz verbreitet haben. Die TZI stellt Grundlagen und Methoden zur Verfügung, mit denen man Arbeit- und Lernprozesse in Gruppen so gestalten kann, dass Menschen in ihrer ganzen Persönlichkeit ernst genommen und in Beziehung zu den verschiedenen am Prozess beteiligten Faktoren gestellt werden. Diese Faktoren sind: das ES, also das Thema, der Lerninhalt, der Arbeitsauftrag usw.; das ICH, also jede einzelne am Prozess beteiligte Person als Individuum; das WIR, also die Interaktionen zwischen den einzelnen Personen, die gemeinsamen Aktivitäten. Die TZI geht davon aus, dass diese drei Faktoren von gleicher Wichtigkeit für einen erfolgreichen Arbeits- und Lernprozess sind und, dass sie deshalb in einem Gleichgewicht stehen müssen. Beeinflusst werden Prozesse außerdem durch den GLOBE, den äußeren Rahmenbedingungen wie etwa Raumgestaltung und -ausstattung, zeitlicher Rahmen, eventuell Lärmbelästigung u.v.m.

Wenn all diese Faktoren wichtig sind für den Lernprozess, liegt es nahe, ihn nach genau diesen Kriterien zu reflektieren und zu evaluieren. Dies kann sowohl in der Gruppe als auch in Einzelarbeit geschehen. Für die Gruppenvariante⁵ sitzen alle Gruppenmitglieder in einem

Stuhlkreis, das TZI-Modell (Abb. 8) wird in der Mitte auf den Boden gelegt. Die LernerInnen erhalten Zettel/Kärtchen (evtl. in verschiedenen Farben) und reflektieren unter den vier Kriterien eine vorher festgelegte Lerneinheit/-phase. Danach lesen sie ihre Zettel der Reihe nach vor und legen sie an die entsprechende Stelle des Modells. Die Aussagen werden auf keinen Fall kommentiert, diskutiert, bewertet oder Ähnliches, sondern lediglich zur Kenntnis genommen. Diese Variante kann lange dauern, lohnt sich aber vor allem beim ersten Mal auf jeden Fall. Durch die "Öffentlichkeit" erhält jede/r Einzelne neue Impulse und sieht die eigenen Wahrnehmungen und Eindrücke im Netz der anderen. Dies vertieft den Blick auf den eigenen Lernprozess und stärkt außerdem das Gruppengefühl. Am Ende können alle Personen ihre eigenen Karten mitnehmen und so ihre individuellen Ergebnisse sichern. Ist diese Form der Reflexion bekannt und etabliert, kann sie auch in Einzelarbeit durchgeführt werden. Hierzu erhalten die LernerInnen Blätter mit dem TZI-Modell (oder stellen sie selbst schnell her) und schreiben ihre Reflexionsergebnisse direkt auf das Blatt. Hieran kann sich ein Austausch in Kleingruppen anschließen.



Eine dritte Variante schließlich bringt die gesamte Gruppe in Kommunikation - wenn auch stumm. Im Kursraum werden vier große Plakate verteilt, die jeweils für eines der vier Kriterien stehen. Die LernerInnen gehen im Raum herum und schreiben ihre Reflexionen unter dem jeweiligen Fokus auf die Plakate (Abb. 9). Dabei können sie in einen *stummen Dialog* mit den anderen SchreiberInnen treten, indem sie zu deren Reflexionen schriftlich Stellung nehmen. Während der gesamten Übung darf nicht gesprochen werden. Diese Variante hat den Vorteil, dass man sich gegenseitig inspiriert, ohne jedoch durch abschweifende Diskussionen abgelenkt zu werden. Ein Nachteil ist allerdings die Tatsache, dass man die eigenen Ergebnisse nicht "mitnehmen" kann. Soll dies geschehen, muss es am Ende Gelegenheit geben, in einer letzten Runde die wichtigsten, persönlichen Ergebnisse abzuschreiben.



Abb. 9: *Stummer Dialog* nach den TZI-Kriterien;
Wochenevaluation in einer Lehrefortbildung;

Foto: E. Karagiannakis

3. Den eigenen Lernprozess kontinuierlich beobachten

3.1 Grundsätzliches

Die Methoden und Übungen in Kapitel 2 befassen sich mit der punktuellen Betrachtung von Lernprozessen und Lernschritten zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ergänzt werden können und sollten sie durch Methoden, welche eine regelmäßige, kontinuierliche Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Lernprozess über einen längeren Zeitraum ermöglichen. Verschiedene Varianten werden in der aktuellen Didaktik oft unter dem Begriff "Portfolioarbeit" zusammengefasst. Wichtige Vertreter für den deutschsprachigen Raum sind beispielsweise G. Bräuer (2000), I. Brunner, Th. Häcker oder F. Winter (2006). Dabei vertritt Bräuer ein dreiteiliges Konzept, das aus einem Zusammenspiel von Lerntagebüchern, Arbeitsjournalen und Portfolios besteht (Bräuer, 2000). Eine ebenfalls sehr produktive Alternative ist das so genannte Studientagebuch nach R. Kornmann (2003), zu dem Karagiannakis zwei Varianten entwickelt hat (Boldt & Karagiannakis, 2009). In Kombination mit den Methoden der punktuellen Evaluationen bieten sie umfassende Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess zu analysieren und über den Prozess als Ganzes ebenso wie über Details zu reflektieren, mit dem Ziel, daraus Schlüsse und Konsequenzen für weiteres Lernen abzuleiten. Für den Spracherwerb bieten sie dabei gleichzeitig äußerst wertvolle Instrumente für die Entwicklung und Förderung von Schreibfertigkeiten, da alle Methoden intensive Schreibarbeiten erfordern.

3.2 Das Lerntagebuch nach G. Bräuer

Unter den vielen Varianten von Lerntagebüchern, die inzwischen verbreitet sind, hält die Autorin das von Bräuer für ein besonders sinnvolles und konstruktives. Bezeichnender Weise nennt er das Lerntagebuch *Schatzkästlein*, denn es soll Raum für den persönlichen, privaten Diskurs geben. Hier sollen erste Wahrnehmungen und Anregungen aus dem Gelernten notiert, beschrieben evtl. auch schon interpretiert und erste mögliche Konsequenzen angedacht werden. Dabei orientiert es sich jedoch ausschließlich am Lerner selbst, es ist nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, darf daher auch von niemandem eingesehen oder gar bewertet werden, "also auch nicht von Lehrpersonen, es sei denn, die LernerInnen wünschen dies ausdrücklich, z.B. um eine Rückmeldung zu erhalten" (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:5).

In das Lerntagebuch darf folglich hineingeschrieben werden, was und wie es der/die LernerIn will. Zur besseren Orientierung und Erleichterung der Einträge empfiehlt es sich jedoch, den LernerInnen einige Leitfragen zu geben. Ein ausführliches Beispiel, das die Autorin für einen zweiwöchigen, universitären DaF-Intensivkurs mit den Schwerpunkten *deutsche Sprache, deutsche Landeskunde und Vermittlung von Lernstrategien* (Niveau ca. B1/B2) zusammenstellte, befindet sich im Anhang 1. Natürlich kann man - gerade auf dem Anfängerniveau - auch mit weniger Fragen beginnen, die sich auch konkreter auf die Lerninhalte beziehen. Solche Leitfragen könnten z. B. lauten: *Meine wichtigsten neuen Wörter heute ... Ein Beispielsatz zur Grammatik ... Meine Lieblingsmethode heute ...*

Diese persönliche Form der Tagebuchführung birgt die Gefahr, dass Lernende das Tagebuch nicht oder nicht oft genug führen. Bräuer rät hierzu, im Unterricht immer wieder Anlässe für das Einbeziehen der persönlichen LernerInnen-Biografien zu schaffen. Die Autorin selbst macht sehr gute Erfahrungen mit einer Variante, die anfangs zwar etwas Zeit erfordert, in der Regel aber recht schnell dazu führt, dass die LernerInnen den Wert des Lerntagebuchs erkennen und schätzen lernen und es dann selbstständig führen. Hierzu räumt sie zu Beginn eines Seminars/Kurses am Ende jeder Seminarsitzung/ jedes Kurstages oder vergleichbarer Einheiten Zeit für die Einträge ins Lerntagebuch ein. Je nach Sprachniveau passt sie die Leitfragen so an, dass etwa 15 bis 20 Minuten ausreichen. Hierzu ein Beispiel aus der Praxis:

Der oben bereits erwähnte Intensivkurs (ein DAAD-Sommerhochschulkurs [HSK]) fand unter der Leitung der Autorin in Duschambe/Tadschikistan statt. Die TeilnehmerInnen waren DaF-Studierende der Universität. Die meisten befanden sich etwa auf Niveau B1/B2, einzelne auch darunter oder darüber. Der reine Sprachunterricht fand zwei Wochen lang täglich von 9.00 bis 14.00 Uhr mit nur einer kurzen Pause statt. Die TN sollten jeden Tag Lerntagebuch schreiben und bis zum Ende des Sommerkurses ein kleines Portfolio anfertigen (s. Abschnitt 3.4). Um den Studierenden, denen das Reflektieren völlig neu war, dieses zu erleichtern, wurden im Kursraum drei große Plakate gut sichtbar an der Wand befestigt und mit je einer der folgenden

Überschriften versehen: *Thema/ Wortschatz, Grammatik, Methoden/Übungen*. Die Plakate wurden im Laufe des Tages gemeinsam gefüllt und ergänzt. Wenn die Studierenden am Ende des Sprachunterrichts Lerntagebuch führen sollten, konnten sie sich stets an diesen Plakaten orientieren, manche schrieben dazu die neuen Inhalte ab und behandelten sie nach eigenen Aussagen alle in ihren Tagebüchern.

In den ersten Tagen wurden die letzten 30 Minuten für das Eintragen ins Lerntagebuch reserviert, später nur noch ca. 15 Minuten, um "schon mal anzufangen". Der Rest sollte dann am Nachmittag nachgetragen werden. Zu diesem Zeitpunkt waren die DaF-LernerInnen aber bereits so sehr von dem Nutzen des Lerntagebuchs überzeugt, dass fast alle über die Unterrichtszeit hinaus noch gut 30 Minuten lang schrieben, einzelne noch länger (und dafür auch mal das Mittagessen kalt werden ließen). Ein Kommentar aus einem später erstellten Portfolio mag die Einschätzung des Lerntagebuchs verdeutlichen:

"Das Lerntagebuch hat mir sehr geholfen. Ich musste genau nachdenken, was ich heute gelernt habe. Manchmal war es schwer, aber es war sehr gut. Oft habe ich den Text oder das Thema erst dann richtig verstanden, wenn ich später darüber nachgedacht und geschrieben habe." (Sharifa, DaF-Lernerin und TN des HSK)

Auffallend war auch, dass sich sogar die sprachlich schwachen Studierenden die Mühe machten, ihre Reflexionen in der Fremdsprache zu formulieren, obwohl dies gar nicht vorgegeben war.

Zur Einstimmung und zwischendrin immer wieder auch zur Motivation verwendet die Autorin gern gefaltete Mini-Lerntagebücher (Abb. 10), die sich sehr schnell aus einem DIN A 4-Blatt herstellen lassen (Faltanleitung s. Anhang 2). Das Faltbüchlein (mit unterschiedlichsten Inhalten) stammt ursprünglich aus dem Schulkontext, ist aber inzwischen ab und zu auch in der Erwachsenenbildung anzutreffen, dort vor allem als Reflexionsbüchlein. Das gemeinsame Falten lockert auf, die kreative Form bietet eine Abwechslung zur oft monotonen klassischen Form des Lerntagebuchs. Die Leitfragen können von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst festgelegt und diktiert werden.

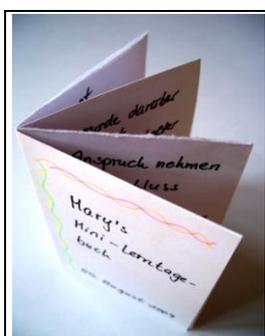


Abb. 10: Gefaltetes Mini-Lerntagebuch; Foto: E. Karagiannakis

3.3 Das Arbeitsjournal nach G. Bräuer

"Das Arbeitsjournal ist eine Art Verbindungsglied zwischen Lerntagebuch und Portfolio. Es ist die *Werkstatt* (Bräuer, 2000, S. 21), in der ein begrenzt öffentlicher Diskurs stattfindet. Es orientiert sich an den SchreiberInnen sowie an einer kleinen, vertrauten Gruppe von LeserInnen, der Peer-Gruppe." (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:6) Im Arbeitsjournal geht es darum Ideen zu erkunden, Darstellungen auszuprobieren, also z.B. Entwürfe für Texte oder Präsentationen anzufertigen, und Zwischenergebnisse im geschützten Rahmen von Peer-Gruppen auszutauschen. Damit in der Werkstatt gearbeitet und (mit Sprache) experimentiert werden kann, muss dort ausreichend Material und Werkzeug vorhanden sein. Das Arbeitsjournal ist deshalb auch ein Fundus, eine Mappe, in der unterschiedlichste Materialien gesammelt werden. Im Sprachunterricht können dazu die folgenden gehören: Arbeitsblätter, Notizen, die während des Unterrichts erstellt wurden, Entwürfe für Präsentationen, Textentwürfe für eigene Aufsätze, Grafiken (eigene oder fremde), ausgewählte Lerntagebucheinträge, kurze Zwischenevaluationen, die z. B. nach einer der oben beschriebenen Methoden angefertigt wurden, Fotos von gemeinsamen Aktivitäten und vieles mehr.

Mit diesem Material kann in dafür vorgesehenen Phasen innerhalb oder auch außerhalb der Unterrichtszeit gearbeitet werden. In den laufenden Unterricht kann die Arbeit am Arbeitsjournal durch verschiedene Aufgaben und Arbeiten im Plenum, in der Kleingruppe oder in der Partnerarbeit integriert werden. Zwischenprodukte aus dem Arbeitsjournal, die einen festen Bestandteil im Unterrichtsgeschehen haben sollten, sind z.B. Referate, übersichtliche Poster, Handouts etc. Für den Austausch in den Peer-Gruppen kann es hilfreich sein, ebenfalls Leitfragen zu stellen. Im Sinne einer reflexiven, den Lernprozess begleitenden Arbeit ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Peer-Gruppe (und auch die Lehrperson!) nicht nur sprachliches Feedback gibt. Das heißt, es soll vorrangig über Inhalte statt über sprachliche Korrektheit gesprochen werden. Eine sprachliche Überprüfung von Lerner-Produkten kann am Ende - und wirklich erst dann - angefügt werden und sollte ebenfalls in der Peer-Gruppe stattfinden.

3.4 Das Portfolio nach G. Bräuer⁶

"Nach der zunächst rein privaten und dann halb-öffentlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und den daraus resultierenden Erkenntnissen und Ergebnissen folgt mit dem Portfolio der öffentliche Diskurs. Das Portfolio dient dazu Ideen, Prozesse und Ergebnisse in einer End- und Bestform anderen zu präsentieren, es orientiert sich an den LeserInnen, weshalb Bräuer hier vom *Schaufenster* spricht (Bräuer, 2000, S.22). Das Portfolio dient aber auch und insbesondere der Evaluation des eigenen Lernprozesses, aus der Konsequenzen für zukünftiges Handeln folgen sollen." (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:6)

Nach Bräuer sollte ein Portfolio stets ein individuelles Schwerpunktthema haben, unter dem ausgewählte Materialien und ihre Bedeutung im Lernprozess analysiert werden. Diesen Schwerpunkt soll jede/r LernerIn im Laufe des Kurses bis zu einem bestimmten Zeitpunkt (z. B. bis zur Mitte des Kurses) selbst finden und bestimmen. Bezogen auf den Spracherwerb könnte ein solcher Schwerpunkt etwa die Entwicklung einer bestimmten Fertigkeit sein, die Erweiterung des Wortschatzes bezogen auf bestimmte Themen, die Vertiefung von Lernstrategien etc. Wird ein Lerntagebuch geschrieben und werden regelmäßig punktuelle Reflexionen durchgeführt, dann ergibt sich ein Schwerpunkt oft aus den dortigen Einträgen und Ergebnissen.

Von den vielen Varianten des Portfolios sind das Prozess- und das Produktportfolio besonders für den Einsatz im (universitären) Sprachunterricht geeignet. Im Prozessportfolio wird durch Auswahl geeigneter eigener und fremder Dokumente eine Entwicklung dargestellt. Im Produktportfolio dagegen werden nur die besten Endprodukte in Bezug auf ein bestimmtes Thema ausgewählt, *kommentiert* (s. u.) und präsentiert. Ganz gleich, ob sich das Portfolio am Prozess oder am Produkt orientiert, es muss auf jeden Fall bestimmte formale Kriterien erfüllen und Teile beinhalten, nämlich:

1. ein Deckblatt mit Name, Titel etc.;
2. ein Inhaltsverzeichnis;
3. eine Einleitung, möglichst mit Begründung der Themenwahl; da die Einleitung Bestandteil des Prozesses ist, wird sie idealerweise zuerst geschrieben;
4. so genannte Einlagen mit Kommentar (s. u.);
5. eine abschließende Gesamtreflexion mit Rückblick und Ausblick.
6. im wissenschaftlichen Kontext kommt noch ein Quellenverzeichnis hinzu.

Das Kernstück bilden die *Einlagen* mit den jeweiligen *Kommentaren*. Eine Einlage ist ein "Fundstück", das in irgendeiner Weise wichtig für den Lernprozess war. Im Sprachunterricht können Übungen, Arbeitsblätter, Diskussionsergebnisse, Texte, Lernspiele u.v.m. Einlagen sein, also alle Materialien, die im Laufe des Kurses im Arbeitsjournal gesammelt und evtl. bereits bearbeitet wurden (s. auch Abschnitt 3.3). Dabei müssen die Einlagen nicht zwingend direkt aus dem Unterricht stammen. Jede Einlage wird einzeln kommentiert. Der Kommentar soll aufzeigen, warum diese Einlage ausgewählt wurde, in welcher Weise man damit gearbeitet hat und warum sie wichtig war für den persönlichen Lernprozess. Am besten gibt man hierzu ebenfalls Leitfragen, z. B.: *Woher habe ich diese Einlage und wie habe ich damit gearbeitet? Warum habe ich sie für mein Portfolio ausgewählt? Was habe ich durch die Arbeit mit dieser Einlage gelernt und welche Konsequenzen ziehe ich daraus für mein*

weiteres Lernen? Zur besseren Übersicht legt man die Kommentare am besten jeweils direkt hinter die dazugehörige Einlage. Im letzten Kapitel des Portfolios soll der/die LernerIn noch einmal auf den gesamten Prozess zurückblicken, ihn abschließend bewerten und noch einmal allgemeine Schlussfolgerungen für den zukünftigen Lernprozess ziehen.

Das fertige Portfolio wird zum Abschluss "öffentlich", also vor der ganzen Gruppe präsentiert. Dies kann z. B. als Marktplatz erfolgen oder durch die Präsentation des "besten Stückes" jedes Lernenden. Zur Abschlusspräsentation können auch externe Gäste eingeladen werden.

Diese ideale Form des Portfolios erfordert viel kognitive und reflexive Arbeit, sowie fortgeschrittenere Sprachkenntnisse. Ebenso benötigt man relativ viel Zeit, wenn man wirklich alle Aspekte berücksichtigen möchte. Oft erschweren die Rahmenbedingungen eine solche Idealform. Man sollte deshalb aber nicht auf die Portfolioarbeit verzichten, sondern stattdessen lieber Kompromisse eingehen. Hierzu wieder ein Erfahrungsbericht aus dem bereits genannten HSK:

Da die Vermittlung von Lernstrategien einen Schwerpunkt des Kurses darstellte, ergab sich die logische Konsequenz, dass die TN sich reflektorisch mit ihren Lernweisen auseinandersetzen und sich diese bewusst machen sollten. Hierfür wurde, wie erwähnt, gleich am ersten Unterrichtstag das Lerntagebuch eingeführt. Am Ende der ersten Woche wählte die Gruppe aus den Themen/Übungen/ Materialien der vorangegangenen Tage eine Übung aus und entwickelte unter der Anleitung der Kursleiterin am OHP gemeinsam einen fiktiven Kommentar. Jede/r TN erhielt im Anschluss eine Kopie der so entstandenen Folie. Diese diente als Muster für die Hausaufgabe, nämlich das Auswählen einer ersten Einlage und deren Kommentierung. Die Kursleiterin las diese Einlagen mit Kommentar und gab den TN hierzu individuelle Feedbacks. Dabei achtete sie kaum auf sprachliche Korrektheit, sondern stattdessen auf inhaltliche Aspekte, insbesondere darauf, ob auch tatsächlich reflektiert und nicht nur eine Inhaltsangabe geschrieben worden war. (Dies ist das häufigste Problem bei der Einführung der reflektorischen Arbeit, übrigens auch für Muttersprachler.) Die TN erhielten dann die Aufgabe, aus dem gesamten Kurs bis zum Ende der zweiten Woche insgesamt 5 Einlagen auszuwählen und zu kommentieren. Am letzten Tag erhielten die Studierenden während des Unterrichts Zeit für das Schreiben der Einleitung und des Abschlusses. Hierfür gab es folgende Hilfsfragen:

Einleitung: *Ich heiße X und lerne seit Y Jahren Deutsch, weil ... Für diesen Kurs hatte ich mich beworben, weil ... Das waren meine Erwartungen ...*

Abschluss: *Wenn ich heute auf die letzten zwei Wochen zurückblicke, fällt mir Folgendes auf ... Am wichtigsten war für mich ... Für die Zukunft nehme ich mir Folgendes vor ...*

Danach sortierten die TN ihre Materialien in die dafür vorgesehenen Mappen. Der Zufall half ein wenig nach und schickte zusätzlich zum DAAD-Lektor, der den Kurs organisiert hatte und begleitete, unerwartet, aber sehr passend einen Vertreter der deutschen Botschaft vorbei, der

sofort ebenfalls zur Präsentation eingeladen wurde. Sie bestand darin, dass die TN dem glücklicherweise unwissenden Botschafter zunächst erklärten, was überhaupt ein Portfolio ist. Danach lasen fast alle TN ihre Einleitungen und Abschlussbewertungen vor. Dabei hatten sie keinerlei Scheu vor Fehlern, sondern präsentierten vielmehr voller Stolz und Überzeugung ihre Werke.

Auch wenn dies nur eine sehr vereinfachte Version von Portfolioarbeit war, hat sich der Einsatz aus der Sicht der Kursleiterin auf jeden Fall gelohnt. Die TN reagierten beinahe euphorisch darauf. Viele schrieben in ihren Abschlusskommentaren, sie wollten die Arbeit mit Lerntagebuch und Portfolio auch auf ihre Arbeiten für die anderen Studienfächer übertragen.

Das hier beschriebene Portfoliokonzept lässt sich übrigens auch gut mit dem EPS kombinieren. Idealerweise dokumentiert dieses ja den Spracherwerbsprozess über einen sehr langen Zeitraum von mehreren Jahren. Dabei sollen SprachenlernerInnen im Dossier des EPS eigene, meist gut gelungene, Arbeiten und Produkte sammeln. Solche Produkte könnten auch aus den Portfolios stammen, vielleicht das "beste Stück", das man während einer Portfolio-Präsentation exemplarisch vorgestellt hat (s. o.). Auch Produkte aus punktuellen Reflexionen wie den oben beschriebenen sind für das Dossier des EPS bestens geeignet.

3.5 Das Studientagebuch

3.5.1 Das Original von R. Kornmann und eine Variante von E. Karagiannakis

Kornmann (2003) setzt in seinen Hochschulveranstaltungen ein so genanntes *Studientagebuch* ein. Dieses wird Semester begleitend angefertigt. Nach jeder Sitzung sollen Inhalte dargestellt werden, die aus der subjektiven Sicht des jeweiligen Studierenden wichtig/unwichtig, neu/bekannt, interessant/uninteressant usw. waren (vgl. Kornmann, 2003:6) Kornmann weist weiter darauf hin, dass "das Studientagebuch keine rein subjektiven Bewertungen im Sinne eines privaten Tagebuchs enthalten, sondern sich auf verallgemeinerbare Aussagen konzentrieren [soll]. ... Unter dieser Voraussetzung könne dann ein noch so individuell gestalteter Text allen Interessierten, vor allem den Mitstudierenden, zugänglich gemacht werden." Hierzu müsse man sich aber einer angemessenen, "allgemein verständliche[n] Darstellung" bedienen und auf "private Codes" verzichten (ders., 6f). Für die spätest mögliche Abgabe des Studientagebuchs gibt Kornmann einen Termin vor, empfiehlt den Studierenden jedoch, ihre Studientagebücher vorher schon mal abzugeben und gibt ihnen dann dazu Rückmeldungen. Die Endfassung wird schließlich bewertet.

Vergleicht man dieses Konzept mit dem von Bräuer, dann nimmt das Studientagebuch eine Stellung zwischen Lerntagebuch und Portfolio ein, denn einerseits finden dort regelmäßig Einträge statt (Parallele zum Lerntagebuch), andererseits wird es jedoch für eine Öffentlichkeit geschrieben (Parallele zum Portfolio). Auch die Idee des Arbeitsjournals lässt

sich hier integrieren, indem nicht die Lehrperson, sondern die MitlernerInnen Peerfeedback geben (vgl. Degenhardt & Karagiannakis, 2008:10f). Was allerdings entfällt, ist der individuelle Schwerpunkt.

Für die Arbeit in Hochschulseminaren hat Karagiannakis das Studientagebuch von Kornmann in Anlehnung an das Portfolio von Bräuer um einige Elemente erweitert (vgl. Boldt & Karagiannakis, 2009). Das so weiter entwickelte Studientagebuch beinhaltet:

1. ein Deckblatt mit den üblichen Angaben;
2. ein Inhaltsverzeichnis;
3. eine Einleitung, die zu Semesterbeginn formulierte Erwartungen und Zielbestimmungen enthalten soll;
4. einen Hauptteil mit Einträgen zu den einzelnen Seminarsitzungen; wie beim Portfolio sollen diese aus einem dokumentierenden und einem reflektierenden Teil bestehen;
5. eine abschließende Gesamtreflexion mit den drei Teilen a) *Rückblick* auf das gesamte Seminar, b) *Auseinandersetzung* mit den anfangs formulierten *Erwartungen* und c) *Ausblick* auf künftige Lern- und Arbeitsschritte.
6. auch hier folgt im wissenschaftlichen Kontext ein Quellenverzeichnis.

Im Sprachunterricht könnte ein Studientagebuch so eingesetzt werden, dass vorher festgelegte Einheiten oder Bausteine unter bestimmten Fragestellungen dokumentiert und reflektiert werden. Wie große diese Bausteine sind, hängt von deren Komplexität, dem Kursniveau und den konkreten TN ab. Denkbar wäre eine ganze Lektion, wenn das Lehrwerk kleinschrittig vorgeht, verschiedene Abschnitte innerhalb derselben, ein gemeinsam durchgeführtes Projekt o. Ä. Wichtig ist es, die Leitfragen sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Komplexität an die Gruppe anzupassen. Wenn die Rahmenbedingungen es nicht zulassen, individuelle Studientagebücher erstellen zu lassen, kommt eventuell ein kooperatives Studientagebuch in Frage, das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.5.2 Das kooperative Studientagebuch von E. Karagiannakis⁷

Für den Einsatz in zeitlich begrenzten Intensivkursen entwickelte Karagiannakis eine Variante, bei der das Studientagebuch kooperativ von der gesamten Gruppe erstellt wird (vgl. Boldt & Karagiannakis, 2009). Die Erprobung fand zunächst in dreiwöchigen Fortbildungen für DaF-Lehrer statt, später setzte (und setzt) sie es auch in zweiwöchigen Intensivsprachkursen ein. Bei dieser Variante besteht das fertige Studientagebuch aus Einträgen zu jedem Baustein, die jedoch von jeweils unterschiedlichen Teams erstellt werden. Am Ende jeder Kurswoche werden die zu dokumentierenden und zu reflektierenden

Bausteine gemeinsam ermittelt und an Teams verteilt. Diese erstellen dann nach den oben beschriebenen Kriterien den Eintrag für "ihren" Baustein (Beispiel siehe Anhang 3). Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Reflexion dar, da hier individuelle Erkenntnisse berücksichtigt und in ein gemeinsames Ergebnis integriert werden müssen. Die Teams lösen diese Aufgabe stets sehr kooperativ, oft kommen durch den intensiven Austausch mit den Mitlernenden weitere, neue Erkenntnisse hinzu. Wenn alle Teamarbeiten beendet sind, schreiben die LernerInnen individuelle, abschließende Gesamtreflexionen. Wurden zu Beginn des Seminars persönliche Zielbestimmungen formuliert, können diese nun als Einleitung eingefügt werden. Aber auch wenn Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen "nur" im Plenum erhoben werden, können diese schriftlich fixiert und später als Einleitung verwendet werden.

4. Fazit

Wie schon eingangs erläutert stellt die regelmäßige Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses durch die Lernenden selbst eine wichtige Voraussetzung für Autonomes Lernen dar. In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein breites Spektrum an Vorschlägen und Möglichkeiten für eine solche Betrachtung vorgestellt. Nicht alle Methoden lassen sich in jeder Gruppe einsetzen, jedenfalls nicht in der "reinen" Form. In jeder steckt jedoch ein großes Potential, das sich immer wieder an die konkrete Lerngruppe und die gegebenen Rahmenbedingungen adaptieren lässt. Werden Reflexion und Evaluation mit wechselnden Methoden zum festen Bestandteil von (Sprach-) Lernprozessen, so stellen sich langfristig eine erhöhte Motivation und nachhaltigeres Lernen ein.

5. Literatur

- Boldt, Joachim & Karagiannakis, Evangelia (2009): Probieren geht über Studieren. Ein Erfahrungsbericht zum Einsatz des Studenttagebuchs. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Prüfungen und Leistungskontrollen. Stuttgart: Raabe-Verlag. H 4.4.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Filibach Verlag.
- Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hg.) (2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.
- Cohn, Ruth C. (1975): *Von der Psychanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth C. & Terfurth, Christina (1993): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Degenhardt, Marion & Karagiannakis, Evangelia (2008): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Lernmethoden und Lernsituationen. Stuttgart: Raabe-Verlag. C 2.13.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Geißler, Karlheinz A. (2000): *Schlusssituationen. Die Suche nach dem guten Ende*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Karagiannakis, Evangelia & Lewark, Ulrike (2006): Lernprozesse reflektieren, Selbsteinschätzung und Lernerfolg. Beispiele und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit Erwachsenen. *Themenzentrierte Interaktion*. 1, 71 - 82.
- Klebert, Karin, Schrader, Einhard & Straub, Walter G. (2002): *Moderations-Methode. Das Standardwerk*. Hamburg: Windmühle.
- Kornmann, Reimer (2003): Das Studientagebuch. Ein neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Prüfungen und Leistungskontrollen. Stuttgart: Raabe-Verlag. H 4.1.
- Langmaack, Barbara (2001): *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.
- Rieder, Mario (ohne Jahresangabe): "Autonomes Lernen" definieren.
[<http://www.navigar.at/tipps/autonomeslernen.html>, 17.10.09]
- Wolff, Dieter (1997): *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Vortrag an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal.
[<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>, 15.10.09]

¹ Die Ausführungen stützen sich auf Kapitel 9 des GER des Europarats, 172 ff.

² Für die Abschnitte 2.1 - 2.3 vgl. auch Karagiannakis & Lewark, 2006. Hier finden Sie außerdem die Methoden *Lebenssichtlinie* und *Themenatom*, die ebenfalls für die punktuelle Reflexion und Evaluation eingesetzt werden können.

³ Ulrike Lewark ist Graduierte der TZI und langjährige DaF-Dozentin am Goethe Institut. Das Deutschhaus wurde von ihr für die Arbeit im DaF-Unterricht entwickelt. Karagiannakis wandelte dieses mehrfach ab und verwendet es als *Sprachhaus*, *Didaktikhaus*, *Wortschatzhaus* usw.

⁴ Aus einem Seminar bei Hans-Peter Wannemüller, Trainer in der Erwachsenenbildung

⁵ Die Idee für diese Variante verdanke ich Erika Arndt, Lehrbeauftragte für TZI, an deren Fortbildung ich an der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Freiburg teilnahm.

⁶ Das Portfolio von dem hier die Rede ist, ist nicht das EPS, sondern ein fächerübergreifendes Instrument zur Selbstbeobachtung. Informationen zum EPS finden sich u. A. auf den Internetseiten des Europarats. Siehe außerdem Sailer in dieser Ausgabe.

⁷ Eine detaillierte Beschreibung zu den Varianten von Karagiannakis (Abschnitte 3.5.1 und 3.5.2) finden sich in Bold & Karagiannakis, 2009.

Anhang 1: Leitfaden für ein Lerntagebuch¹

Denken Sie am Ende jedes Unterrichtstages nach über das, was Sie im Unterricht erlebt, erfahren und gelernt haben, und machen Sie sich dazu täglich kurze Notizen. So fertigen Sie Ihr persönliches Lerntagebuch an, das Ihnen helfen wird, das Erlernte besser zu verstehen und Ihren weiteren Lernprozess erfolgreicher zu gestalten.

Das Lerntagebuch ist ein Raum für Ihre ganz persönlichen und individuellen Notizen, die Sie niemandem zeigen müssen. Seien Sie deshalb ehrlich und notieren Sie, was und wie Sie wollen.

Im Folgenden finden Sie 8 Leitfragen, die Ihnen helfen sollen, Ihre Gedanken gut zu strukturieren. Versuchen Sie, wirklich alle Fragen zu berücksichtigen.

1. Diese Themen und Inhalte kannte ich schon.
2. Diese Themen und Inhalte waren neu für mich.
3. Das habe ich verstanden.
4. Das habe ich noch nicht richtig verstanden.
5. Diese Methoden kannte ich schon.
6. Diese Methode(n) war(en) neu für mich.
7. Das hat mir gut gefallen, weil ...
8. Das hat mir nicht so gut gefallen, weil ...

Wenn Sie alle Fragen beantwortet haben, überlegen Sie, ob es vielleicht noch etwas gab, das an diesem Unterrichtstag wichtig für Sie war und das durch die Fragen 1 - 8 nicht berücksichtigt wurde. Wenn dies so ist, notieren Sie es ebenfalls, und zwar unter

9. Das war heute auch noch wichtig für mich.

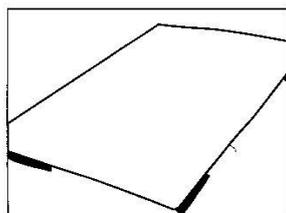
¹Angefertigt von E. Karagiannakis für einen DAAD Hochschulsommerkurs in Duschanbe/Tadschikistan, Niveau ca. B1/B2, Juni 2005

Anhang 2: Faltanleitung für ein Mini-Lerntagebuch¹

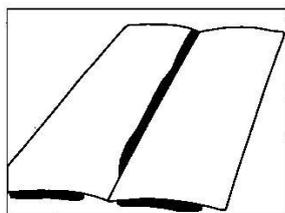
Pocket-Book

Du brauchst:

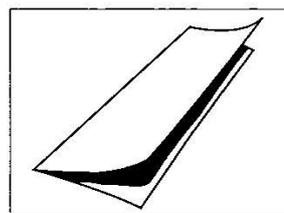
- eine bedruckte Vorlage (DIN A3)
- eine Schere



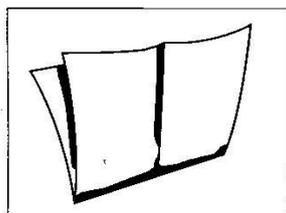
1.



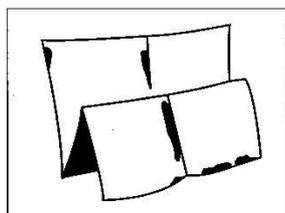
2.



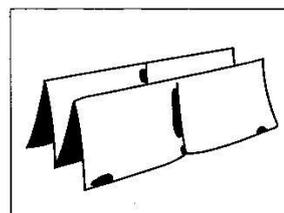
3.



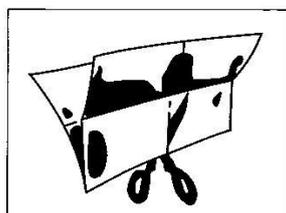
4.



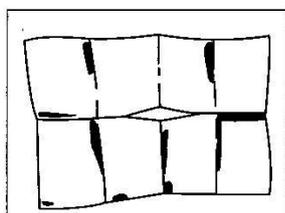
5.



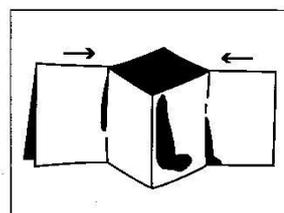
6.



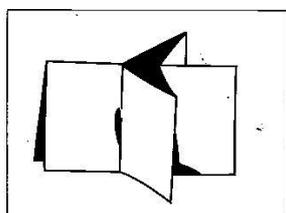
7.



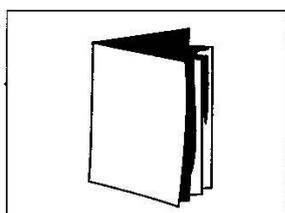
8.



9.



10.



11.

- Falte das Blatt wie in den Abbildungen 1–6.
- Schneide das Blatt mit einer Schere ein. In Abbildung 7 kannst du sehen, wo du schneiden musst.
- Schiebe das Blatt zu einem Buch zusammen. Die Abbildungen 9–11 helfen dir dabei.

Anm. der Autorin: Das Büchlein kann auch aus unbeschriftetem Papier und in DIN A 4 hergestellt werden. Außerdem lässt sich die entsprechende Kante auch vorsichtig einreißen, wenn keine Schere griffbereit ist.

¹Quelle: <http://www.tibs.at/jv/images/faltbuch.jpg>; 16.03.2010

Anhang 3: Auszug aus einem kooperativen Studientagebuch¹

Dienstag, 14. Juli 2009

Kreatives Schreiben

Hanna und Natalia

Beschreibender Teil

I. - Inhaltliche Struktur

1. Einleitende Überlegungen über die Bedeutung der Fertigkeit Schreiben.
2. Präsentation:
 - a. Gedichtformen (Kurzformen): „ Elfchen“, „Avenida“, „ Haiku“ + Tanka und Renga, Schneeballgedicht, Pyramidengedicht, Rondell, Satzballon,
 - b. Gedichte und Texte mit festen grammatischen Strukturen, z.B. Serielles Schreiben.
 - c. Kleine Geschichten, z.B. Wer-Wo-Was-Geschichte;
3. Beispiele zu jeder Form.
4. Schreibenanlässe werden gegeben: Fotos, Thema, Fragekärtchen, Gegenstände,
5. Teilnehmer schreiben in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel, Zweier- Dreier- und Vierergruppen) und probieren so die verschiedenen Gattungen aus.
6. Präsentation der Texte im Plenum; Musikalisch- Literarischer Abend.

II. - Wichtige Beispiele

Dialog von zwei Gegenständen:

- Jeder Teilnehmer bringt mehrere Gegenstände aus der Stadt mit.
- Die Teilnehmer zeigen sich gegenseitig diese Dinge und erklären die Wahl eines dieser Gegenstände.
- Zwei Teilnehmer schaffen einen Dialog zwischen diesen beiden Gegenständen und präsentieren ihn im Plenum.

Bausteingeschichte: (Arbeit in Dreier- bzw. Vierergruppen)

- Jeder TN schreibt während einer best. Zeitspanne (2 bis 5 Minuten) einen Anfang der Geschichte über den gewählten Gegenstand.
- Das Blatt wird weitergegeben und der Nachbar schreibt die Geschichte weiter. usw. bis die Geschichte zum ersten Autor zurückkommt. Dieser liest die Geschichte vor.

Text anhand eines Kindheitsfotos

- Jeder TN hat ein Foto aus seiner Kindheit mitgebracht.
- Das Foto wird auf ein Blatt geklebt und Fragen wie
 1. Wie heisst die Person?
 2. Wo ist die Person?
 3. Was ist vorher geschehen?usw.
werden mit Stichwörtern beantwortet.

¹Das Studientagebuch wurde in einer internationalen Fortbildung für DaF-LehrerInnen unter der Leitung der Autorin erstellt.