

Teil 2

Didaktische Grossformen und Beispiele aus der Praxis



Das Lernjournal

In der Praxis begegnet uns «das Lernjournal» in unterschiedlichsten Varianten. Wir stellen hier eine Form und Handhabung dieses Instruments vor, die sich vor allem zur Förderung der Lernenden eignet.

Unser Lernjournal enthält zu diesem Zweck bestimmte Leitfragen, ferner eine Kommentarspalte für die Lehrperson sowie Raum für die abschliessende Rückmeldung der Lehrperson an die Lernenden.

Abbildung 22

Musterseite aus einem Lernjournal

Lernjournal	
Klasse: _____	Datum: _____
Name: _____	
Das habe ich heute gemacht: _____ _____	Kommentar Lehrperson
Das habe ich gelernt: _____ _____ _____ _____ _____ _____	
Das ist für mich im Betrieb wichtig – das kann ich brauchen: _____ _____ _____ _____	
Das ist für mich persönlich wichtig: _____ _____ _____	
Das ist mir gut gelungen: _____ _____	
So bin ich vorgegangen, damit es mir gelingt: _____ _____ _____	
Damit hatte ich Schwierigkeiten: _____ _____	
So habe ich auf die Schwierigkeiten reagiert: _____ _____	
So habe ich mich heute gefühlt: _____	
Ich bin zufrieden mit meiner Leistung, weil ... _____ _____ _____ _____	
Rückmeldung der Lehrperson _____ _____ _____	
Unterschrift der Lehrperson: _____	Datum: _____

Das Lernjournal kommt in erster Linie in der AVIVA-Phase «Auswerten» zum Einsatz: Am Ende einer Unterrichtssequenz halten die Lernenden noch einmal inne und schreiben für sich auf, was sie nun zum Thema, der die Sequenz gewidmet war, wissen und verstehen; sie notieren aber auch offene Fragen.

In den Phasen «Ankommen» und «Vorwissen aktivieren» kann das Lernjournal ebenfalls gute Dienste leisten. Differenzierte Rückmeldungen und begründete Anerkennung der Lehrperson motivieren die Lernenden, sich noch einmal mit dem persönlichen Eintrag auseinanderzusetzen und sich so wieder mitten ins Thema zu begeben.

Das Lernjournal im Unterrichtsprozess

Die letzten 15 bis 20 Minuten eines Unterrichtshalbtages sind für den Eintrag ins Lernjournal reserviert: Die Lernenden setzen sich noch einmal mit den Lerninhalten auseinander, mit denen sie sich während der Verarbeitungsphase befasst haben, und halten ihre Erkenntnisse schriftlich fest. Dabei orientieren sie sich an bestimmten Leitfragen, in unserem Beispiel:

- Das habe ich gemacht.
- Das habe ich gelernt.
- Das ist für mich im Betrieb wichtig – das kann ich in der Praxis brauchen.
- Das ist für mich persönlich wichtig.
- Das ist mir gut gelungen.
- So bin ich vorgegangen, damit es mir gelingt.
- Damit hatte ich Schwierigkeiten.
- So habe ich auf die Schwierigkeiten reagiert.
- So habe ich mich heute gefühlt.
- Ich bin zufrieden mit meiner Leistung, weil ...

Je nach Lehrjahr, Lerninhalten oder Unterrichtsmethode werden die Leitfragen variiert.

Der Eintrag ins Lernjournal geschieht ohne Unterlagen und dient so der Überprüfung der erreichten Lernziele. Am Ende sammelt die Lehrperson die Lernjournale ein und schreibt eine persönliche Rückmeldung für jeden einzelnen Lernenden.

Im Folgenden zeigen wir, welche Aktivitäten und Lerneffekte durch das Führen eines solchen Lernjournals gefördert werden, das heisst, auf welche Aspekte unsere Leitfragen abzielen und wie mit dem Lernjournal auf diese Weise gezielt kognitive, metakognitive und motivationale Strategien aufgebaut werden (vgl. Zwiebel-Modell des Lernens, → Seite 18). Abschliessend beleuchten wir ein paar Aspekte, die Sie im Unterricht berücksichtigen müssen, wenn das Lernjournal seine Rolle erfüllen soll – insbesondere Bedeutung und Form Ihrer Rückmeldungen.

Kognitive Strategien

«Das habe ich gemacht» – «Das habe ich gelernt»

In der Verarbeitungsphase geht es darum, dass die Lehrperson Aufträge an die Lernenden formuliert, welche die Tiefenverarbeitung fördern und fordern, damit die Lernenden die neuen Lerninhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen können.

Kognitive Strategien im Sinn von Tiefenverarbeitung (vgl. hierzu auch die Einführung, → Seite 19) sind beispielsweise:

- in eigenen Worten zusammenfassen,
- einen Überblick erstellen, zum Beispiel in Form eines Mindmaps (→ Seite 51),
- Zusammenhänge darstellen, zum Beispiel in Form eines Conceptmaps (→ Seite 53),
- die Vorgänge veranschaulichen, zum Beispiel in Form eigener Skizzen und Grafiken,
- usw.

Genau solche Tiefenstrategien sind bei der Beantwortung der ersten beiden Fragen unseres exemplarischen Lernjournals gefordert: Die Lernenden sollen Bilanz über den zurückgelegten Lernweg ziehen und präzise festhalten, was sie gelernt haben und welche Zusammenhänge ihnen klar geworden sind.

Besonders zu Beginn der Ausbildung ist die Bearbeitung dieser Fragen für die Lernenden sehr anstrengend, und sie stellt auch an die Lehrperson hohe Anforderungen. Oft notieren die Lernenden am Anfang nur, mit welcher Materie sie sich befasst, und nicht, was *genau* sie gelernt haben – sie schreiben zum Beispiel: «Ich kenne jetzt die Schichten des Haares» statt: «Die Schichten des Haares heißen Schuppenschicht, Faserschicht und Markschicht.» Dies bedeutet für die Lehrperson, dass sie sehr aufmerksam und auch fordernd sein muss, bis die Lernenden begreifen, was von ihnen verlangt wird. In der Anfangsphase ist es also sehr wichtig, dass Sie den Lernenden klarmachen können, welchen Nutzen ihnen das Verbalisieren des Gelernten persönlich bringt.

Tabelle 10

«Das habe ich gemacht» –
«Das habe ich gelernt»

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
Die Lernenden <ul style="list-style-type: none"> • fassen Unterrichtsinhalte in eigenen Worten zusammen. • visualisieren das Gelernte auf ihre Art. • arbeiten die verstandenen Lerninhalte durch. 	Die Lernenden <ul style="list-style-type: none"> • erkennen, dass Lernen und Verstehen Zeit braucht. • können abschätzen, wie viel Zeit sie noch investieren müssen/wollen, wenn sie den gesamten Unterrichtsinhalt «behalten» wollen. 	Die Lehrperson <ul style="list-style-type: none"> • sieht den individuellen Wissensstand jedes einzelnen Lernenden. • sieht, welche Lerninhalte von den Lernenden wie gewichtet werden. • kann, wenn nötig, auf nicht richtig Verstandenes reagieren. • kann den Unterricht individuell anpassen.

«Das ist für mich im Betrieb wichtig – das kann ich brauchen»

Dieser Punkt unterstützt den Transfer des Gelernten in die Praxis. Die Lernenden machen sich bewusst, wie die Theorie mit ihrem beruflichen Alltag zusammenhängt. Umgekehrt muss sich auch die Lehrperson schon beim Planen des Unterrichts mit der Transferproblematik auseinandersetzen und sich überlegen, welche Inhalte für die Praxis relevant sind. Wenn der Unterricht in der Phase *Vorwissen aktivieren* mit Erfahrungen aus der Praxis, aus dem beruflichen Alltag eröffnet wurde, schliesst sich zugleich ein Kreis.

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> Die Unterrichtsplanung ist geprägt durch den Fokus auf die Praxis resp. den möglichen persönlichen Lernzuwachs. Die Lernenden richten ihr Augenmerk auf praxisrelevante Lerninhalte. Die Lernenden werden bezüglich ihres persönlichen Gewinns oder Verhaltens sensibilisiert. 	<p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> lernen, Wesentliches von weniger Wichtigem zu trennen. werden sich über die Wichtigkeit des Lerninhaltes bewusst. vernetzen Theorie und Praxis. 	<p>Die Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> erhält individuelle Rückmeldungen dazu, ob ihre Vorstellung von Theorie-Praxis-Bezug sinnvoll war.

Tabelle 11

«Das ist für mich im Betrieb wichtig – das kann ich brauchen»

Um eine möglichst praxisnahe Situation zu schaffen, wäre es ideal, wenn sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule Lerninhalte gleichzeitig vermittelt würden. Dies lässt sich im dualen System der Berufsbildung nur bedingt erreichen. Aus diesem Grund ist es so wichtig, dass wir die Lernenden im Lernjournal explizit auffordern, selbst den Praxisbezug herzustellen.

«Das ist für mich persönlich wichtig»

Bildungsinhalte haben auch immer den Anspruch, Persönlichkeitsbildung zu fördern. Unter diesem Aspekt sind die Lernenden beim Punkt «Das ist für mich persönlich wichtig» aufgefordert, den Einfluss der Lernergebnisse auf ihren persönlichen Alltag zu überprüfen.

Wie fördert die Arbeit mit dem Lernjournal den Einsatz metakognitiver Strategien?

Metakognitive Strategien entwickeln sich aus «Aktivitäten und Erfahrungen, die mit dem Wissen und der Kontrolle über die eigenen kognitiven Funktionen zu tun haben, z. B. mit der Steuerung, Planung, Regulation und Reflexion des Lernens» (vgl. Mandl 2008; → Einführung zu diesem Buch, Seite 9).

Mit dem Lernjournal haben Sie als Lehrperson die Möglichkeit, sowohl das Planen als auch die Reflexion zu fördern. In diesem Sinne wird das Lernjournal zum Beispiel eingesetzt:

- als Begleitinstrument der Vertiefungsarbeit,
- im Stütz- und Förderbereich,
- in der Lernberatung,
- in der Vorbereitungszeit auf das Qualifikationsverfahren.

Wie fördert die Arbeit mit dem Lernjournal die Motivation?

Damit schulische Leistung zustande kommt, müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein. Fredi Büchel stellt diese Voraussetzungen in seinem «Fragebogen zum Lernen» (FzL) als «Variablen der schulischen Leistung» dar. Die weiteren Leitsätze, welche die Lernenden im Lernjournal zur Reflexion anregen, orientieren sich im Wesentlichen an diesen Variablen.

«Das ist mir gut gelungen» und «So bin ich vorgegangen, damit es mir gelingt»

Bei der Reflexion über das Vorgehen lohnt es sich, nach den Erfolgserlebnissen zu fragen und dadurch den Wert dessen, was man geleistet hat, zu finden – sich also nicht auf die «Fehler» zu konzentrieren, sondern auf das Gelingen. Ganz im Sinne von Bruno Krapf (1997, S. 121 ff.), der schreibt:

«Es gibt eine Denkfigur, die zum Alltagswissen der meisten Menschen gehört: Aus Fehlern kann man lernen. Etwas ausführlicher beschrieben ist damit gemeint, dass Fehler die Menschen darauf aufmerksam machen, wo das Verhalten, das Können und Wissen noch mangelhaft sei. Diejenigen, die aus Fehlern lernen, wären dann die, welche die vorhandenen Lücken schliessen und damit den Fehler eliminieren. Unausgesprochen vermuten viele, dass dies ein natürlicher Prozess sei. Wer Fehler macht, wird neugierig und lernt. (...)

Die Konzentration auf Fehler könnte ein Irrweg sein, der die Endlichkeit des Menschen nicht wahrhaben will, die Mangelhaftigkeit nicht annehmen will und auf Sicherheit aus ist, wo es keine gibt. Vielleicht ist diese Konzentration auf das, was falsch ist, nichts anderes als der Verlust an Ganzheitlichkeit, den wir mit unserem polarisierenden Denken demonstrieren. Was wäre, wenn Fehler auch eine andere Seite hätten und umgekehrt, das Richtige auch ein Fehler wäre? Dann bräuchten wir nicht die Fehler zu suchen, wenn wir lernen möchten. Wir könnten ebenso gut die Leistung beachten und an ihr das erkennen, was wir nicht weiter verfolgen möchten, um das andere, was uns wertvoll scheint, auszubauen.»

Es macht sich bezahlt, wenn wir die Lernenden dazu anhalten, Gelungenes zu reflektieren und dabei nach dem Vorgehen zu fragen, das zum Gelingen beigetragen hat.

Einzelne Lernende werden am Anfang diesen Teil des Lernjournals oft überspringen, weil sie entweder gelernt haben, dass «Eigenlob stinkt», oder weil sie glauben, dass das, was ihnen gelungen ist, «nicht der Rede wert» sei. In diesen Fällen ist die Lehrperson gefordert – sie wird die Lernenden immer wieder dazu auffordern, etwas Gelungenes schriftlich festzuhalten und so «Stolzkreisläufe» aufzubauen, wie Lutz Jäncke sagt (vgl. Pfäffli 2007). Daran müssen einerseits die Lernenden selbst arbeiten, andererseits hat auch die Lehrperson die Möglichkeit, den Kreislauf mit ihren Rückmeldungen zu unterstützen (dazu mehr im Abschnitt «Rückmeldungen», Seite 123).

Im selbstregulierten Unterricht (also auch beim «indirekten» Vorgehen, wie wir es genannt haben, → Seite 58) – wenn sich die Lernenden selbst ihre Lernziele setzen und ihr Vorgehen planen – ist diese Reflexion ein Teil der Überprüfung zur Zielerreichung.

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden richten ihr Augenmerk auf ihre persönlichen Kompetenzen. • Die Lernenden erkennen, dass Erfolg von kleinen Schritten abhängt. 	<p>Das Selbstbild der Lernenden hinsichtlich Kompetenzen verändert sich im Laufe der Zeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Gefühl der Selbstwirksamkeit wird aufgebaut und gestärkt. 	<p>Die Lehrperson erhält Einsicht in das Selbstbild der Lernenden.</p>

Tabelle 12
«Das ist mir gut gelungen»

Mit der Zeit werden die Beschreibungen immer genauer, das zeigt unsere Beobachtung. Die Lehrperson kann dies unterstützen, indem sie in ihrem Kommentar «für die Lernende denkt» und beschreibt, welche Vorgehensweisen zum Erfolg geführt haben könnten.

Je genauer die Lernenden ihr Vorgehen aber beschreiben können, desto mehr wird ihnen bewusst, dass sie selbst wesentlichen Einfluss auf ihren Erfolg haben. Sie lernen zugleich, dass erfolgreiches Lernen viel mit Anstrengung zu tun hat – und dass sich die Anstrengung lohnt.

Bei der Frage nach dem Gelungenen und dem Vorgehen, das zum Erfolg geführt hat, wird auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit wesentlich gestärkt – die Lernenden erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können. Schliesslich wird den Lernenden auch bewusst, welches Strategierepertoire ihnen zur Bewältigung von Aufgaben und Lösung von Problemen bereits zur Verfügung steht und wann welche Strategie zum Erfolg führt.

Tabelle 13

«So bin ich vorgegangen, damit es mir gelingt»

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
Die Lernenden erkennen, dass erfolgreiches Lernen mit Anstrengung zu tun hat und dass die Mühe sich lohnt. Die Lernenden unterscheiden verschiedene Strategien.	Die Lernenden <ul style="list-style-type: none"> • erfahren ihre Selbstwirksamkeit. • setzen erfolgreiche Strategien ein. 	Die Lehrperson <ul style="list-style-type: none"> • erfährt, welche Überlegungen und Vorgehensweisen der Lernenden zum Erfolg geführt haben. • bekommt einen Eindruck über die metakognitiven und kognitiven Strategien der Lernenden.

«Damit hatte ich Schwierigkeiten» – «So bin ich damit umgegangen»

Bei dieser Frage geht es in erster Linie darum, dass die Lernenden sich Gedanken darüber machen, wie sie in schwierigen Situationen reagieren. Verfolgen sie eher Vermeidungsziele oder Meisterungsziele (vgl. Büchel 2006, S. 5 f.)? Geben sie schnell auf, wenn ein Problem oder eine Aufgabe anspruchsvoll ist? Vermeiden sie Anstrengungen? Oder sind sie erst recht motiviert, wenn es sich um eine schwierige Aufgabe handelt? Macht es ihnen Freude, sich anzustrengen, um ein Problem zu meistern?

Vor allem misserfolgsgewohnte Lernende wenden in schwierigen Situationen Vermeidungsstrategien an. Das kann sich dadurch bemerkbar machen, dass sie entweder zu schwierige oder zu einfache Aufgaben wählen. Im ersten Fall können sie den Misserfolg auf die Schwierigkeiten der Aufgabe schieben, im zweiten Fall schreiben sie ihren Erfolg dem «Glück» zu. In beiden Fällen aber können sie sich vor der Anstrengung «drücken» (vgl. Vollmeyer 2006). Je nachdem kann die Lehrperson dieses Verhalten thematisieren und mit den Lernenden entsprechende Verhaltensänderungen besprechen.

Tabelle 14

«Damit hatte ich Schwierigkeiten» – «So bin ich damit umgegangen»

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
Die Lernenden können in schwierigen Situationen adäquate Strategien anwenden.	Die Lernenden können je nach Bedarf ihre Strategien verändern, um dadurch bei Schwierigkeiten erfolgreicher zu reagieren.	Die Lehrperson kann die Lernenden nach Bedarf unterstützen und effizientere Strategien besprechen.

«So habe ich mich heute im Unterricht gefühlt»

Mithilfe dieser Frage sollen die Lernenden erkennen, welchen Einfluss Gefühle grundsätzlich auf das Lernen haben können – ob beispielsweise gute Gefühle den Lernerfolg beeinflussen oder, umgekehrt, ob Erfolg beim Lernen ein gutes Gefühl auslösen kann. Geht es hingegen einer Lernenden emotional nicht gut, kann das auch mal erklären, warum es ihr bei einer Lernsequenz nicht so gut gelaufen ist.

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
Die Lernenden sind sich ihrer Gefühle bewusst.	Die Lernenden setzen sich mit ihren Gefühlen auseinander und nehmen sich selbst ernst.	Die Lehrperson bekommt ein Bild über das momentane Befinden der Lernenden und kann bei Bedarf regieren.

Tabelle 15
«So habe ich mich heute im Unterricht gefühlt»

«Ich bin zufrieden mit meiner Leistung, weil ...»

Angehende Berufsleute müssen lernen, ihre Leistung nach bestimmten Kriterien selbst zu beurteilen. Es erfordert Training und Übung zu erklären, weshalb eine Leistung als gut empfunden wird. Die Lernenden erfahren auch dabei, dass Lernen mit Anstrengung und sinnvollem Einsatz von Strategien zu tun hat.

Dabei gilt es auch, sich zunehmend von Fremdurteilen unabhängig zu machen. Lernende fragen ja oft nach jeder ausgeführten Arbeit: «Ist es gut so?» Werden sie hingegen dazu angehalten, ihre Leistung selbst zu beurteilen und ihre Zufriedenheit zu begründen, können sie sich mit der Zeit von Fremdbewertungen lösen und ihre Leistung allmählich realistisch einschätzen.

Ziele	Innensicht: Nutzen für die Lernenden	Aussensicht: Erkenntnisse für die Lehrperson
Die Lernenden können ihre Leistung beurteilen und ihre Zufriedenheit begründen.	Die Lernenden <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln sich im besten Fall zu selbstregulierten Lernenden. • Extrinsische Motivation wird abgelöst durch intrinsische Motivation. 	Die Lehrperson <ul style="list-style-type: none"> • kann der lernenden Person immer mehr Verantwortung für ihr Lernen abgeben.

Tabelle 16
«Ich bin zufrieden mit meiner Leistung, weil ...»

Rückmeldungen

Gehaltvolle Rückmeldungen sind äusserst wichtig im Lernprozess, weil die Lernenden dadurch

- Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren,
- ihre Gedanken gespiegelt bekommen,
- ernst genommen werden,
- noch einmal auf wesentliche Aussagen aufmerksam gemacht werden,
- ihr Strategierepertoire benennen lernen,
- erfahren, dass die Lehrperson auch nach einer allfälligen Auseinandersetzung während des Unterrichts im Lernjournal auf das Bezug nimmt, was tatsächlich da steht – also nicht nachtragend reagiert,
- die Lehrperson allenfalls von einer anderen Seite kennenlernen als im Klassenverband.

Auf einige Punkte legen wir beim Feedbackgeben besonderen Wert:

- Wir sprechen die Lernenden mit Namen an.
- Anstelle von Lob geben wir begründete Anerkennung.
- Rückmeldungen formulieren wir grundsätzlich positiv.

Was bedeutet das konkret?

Über das Lernjournal entwickelt sich ein persönlicher Dialog zwischen den Lernenden und mir als Lehrperson. Die Lernenden fühlen sich ernst genommen und direkt angesprochen.

Wenn Lernende die Fähigkeit entwickeln sollen, ihre Stärken und Kompetenzen zunehmend selbst zu beurteilen, brauchen sie darin Unterstützung. Im Alltag bekommen sie allzu oft zu hören: «Das ist gut, aber ...» Niemand meldet ihnen zurück, was konkret sie gut gemacht haben, sie lernen so keine Kriterien für «gut» kennen. Hingegen kommt gleich nach dem allgemeinen Lob meist das «Aber», welches das «Gut» sogleich wieder infrage stellt.

Krapf (1997, S. 121 ff.) hat den Einfluss von positiven Rückmeldungen nach einer Arbeit seiner Studentinnen untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Motivation und das daraus entstehende Interesse für Neues bedeutend höher war als bei einer Vergleichsgruppe, die in der herkömmlichen Art beurteilt und kritisiert wurde.

Mit ausführlichem positivem Feedback haben wir zusätzlich die Möglichkeit, Lernenden nochmals zu spiegeln, was sie Wesentliches gelernt haben. Wir werden also zum Beispiel schreiben: «Sehr gut A., Sie kennen nun den Einfluss der Haarstärke auf chemische Behandlungen.» Oder: «Gut B., Sie kennen nun die Formen der Bakterien und wissen, wie sich Bakterien fortbewegen können.»

Dadurch machen wir einerseits noch einmal auf Zusammenhänge aufmerksam und zeigen andererseits, wie wichtig Kategorien und Unterscheidungsmerkmale sind.

Im Sinn von ressourcen- und zielorientiertem Coaching formulieren wir Rückmeldungen grundsätzlich positiv. Ein Beispiel: Statt «Wenn Sie die Regeln üben, werden Sie keine Mühe mehr haben, Aufgaben dieser Art zu lösen» sagen wir also: «Repetieren Sie die Regeln täglich einmal, und Sie können alle Aufgaben dieser Art erfolgreich lösen.» Diese Formulierung wird die Lernenden darin unterstützen, dass sie sich selbst Annäherungsziele anstelle von Vermeidungszielen setzen (vgl. Storch/Krause 2010, S. 87). Bei Storch und Krause lesen wir dazu:

Ein und derselbe Vorsatz kann auf zwei Arten sprachlich ausgedrückt werden. Wenn ein Mensch zum Beispiel erkannt hat, dass es für ihn wichtig ist, dem Thema Regeneration, Ruhe und Erholung in seinem Leben mehr Raum zu geben, dann kann dieser Mensch diese Einsicht unterschiedlich in Worte fassen. Er könnte sagen «Ich gönne mir Ruhe» (Annäherungsziel), oder er könnte sagen: «Ich lasse mich nicht hetzen» (Vermeidungsziel). Beiden sprachlichen Varianten liegt dasselbe Thema zugrunde. Darum, so könnte man meinen, ist es letztlich gleichgültig, wie dieses Thema sprachlich formuliert wird. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zeigen jedoch, dass die Art und Weise der Formulierung von Zielen äusserst konsequenzenreich sein kann. (...) Menschen, die ihre Themen als Vermeidungsziele formulieren, zeigen weniger gute Stimmung, erhöhte Angst, reduzierte Lebenszufriedenheit und sogar eine schwächere Gesundheit (Gollwitzer & Moskowitz 1996, S. 367) Elliot und Sheldon (1997) fanden heraus, dass Menschen mit Vermeidungszielen sich weniger kompetent fühlen, wenn es darum geht, ihre Ziele in Handlung umzusetzen.

Anhang

Im Folgenden dokumentieren wir Beispiele aus zwei Lernjournalen, die unsere Ausführungen noch etwas plastischer werden lassen.

Fortschritte beim Beschreiben des Geleisteten

1999 führte ein Team um Fredi Büchel von der Universität Genf ein Forschungsprojekt an schweizerischen Berufsschulen durch (vgl. Büchel et al. 2002), an dem 23 Berufsschullehrer/innen und 544 Schüler/innen beteiligt waren. Dabei ging es darum, durch gezieltes Strategietraining den Lernerfolg zu verbessern. Ein Aspekt der Forschungsanlage betraf die Art und Weise, wie Lernende ihr Vorgehen beim Problemlösen beschreiben. Büchel teilte die Strategiebeschreibungen in verschiedene Kategorien ein, von *passiven* über *aktive* bis zu *sehr aktiven und geplanten* Strategien. Ein paar Beispiele zu den fünf Strategie-Kategorien:

- *sehr passiv*: gelesen, mich bequem hingesetzt.
- *passiv*: aufgepasst, konzentriert.
- *aktiv*: bildlich vorgestellt, im Kopf zusammengefasst, Notizen geschrieben.
- *sehr aktiv*: am Schluss bei der Zusammenfassung viel aufgeschrieben, Fremdwörter, wichtige Zahlen und Stichworte notiert, Notizen abgedeckt und mich selber abgefragt, Stichwörter thematisch geordnet (Rekonstruktion), bildliche Darstellung mit der schriftlichen Darstellung verknüpft (do.), Zusammenhänge und Unterschiede verglichen (Transfer), Unwichtiges *nicht* aufgeschrieben, Wichtiges und Unwichtiges auseinandergelassen (Selektion).
- *sehr aktive und geplante*: zu Beginn die Fragen kürzer formuliert und Aussagen dazu notiert, am Schluss Notizen ergänzt, Fragen der Lehrperson aufgeschrieben, Informationen eingeordnet und Fragen beantwortet.

Die Analyse der Lernjournale meiner eigenen Lernenden über ein Jahr ergab, dass sich ihre Strategiebeschreibungen merklich veränderten. Dazu im Folgenden zwei Beispiele.

Beispiel 1

Die Beschreibungen von S. waren im ersten Semester fast ausschliesslich *passiv*. Aufgrund ihrer Lernergebnisse war mir allerdings klar, dass sie «bessere» Strategien zur Verfügung hatte – ihr fehlte einfach das Metawissen darüber: Sie war es nicht gewohnt, darüber nachzudenken, wie sie vorgegangen war. Beim Schreiben des Lernjournals machte sie darin entscheidende Fortschritte.

Durch Rückmeldungen kann die Lehrperson dies unterstützen, indem sie in ihrem Kommentar «für die Lernende denkt» und beschreibt, welche Vorgehensweisen zum Erfolg geführt haben könnten.

Das habe ich für dieses Erfolgserlebnis getan:

Hab mir mühe gegeben

passive
Beschreibung des
Vorgehens

Erst ungefähr nach einem Semester begann S. mit aktiveren Beschreibungen, wobei sie allerdings bis zum Ende des ersten Lehrjahres bei recht unpräzisen Formulierungen blieb.

Beschreiben Sie hier, wie Sie beim Erarbeiten des Themas vorgegangen sind.

Ich habe mich zuerst informieren lassen
durch sie teils teils auch durch bücher
und Kolleginnen und sonst nochmals
nachgefragt wir haben es zusammen
teilweise gelöst und darüber diskutiert.

aktive, aber
unpräzise
Beschreibung

Beispiel 2

M. begnügte sich nur ein einziges Mal mit einer passiven Beschreibung. Aufgrund ihrer Lernerfolge bat ich M. in einem Gespräch, mir zu erklären, was in ihrem Kopf vorgeht, wenn sie ein Thema bearbeitet. Dabei erklärte sie mir, dass sie beispielsweise einen Bezug zur Praxis herstellt oder dass sie sich etwas bildlich vorzustellen versucht. Nach diesem Gespräch formulierte sie ausschliesslich sehr aktive Beschreibungen

Mein heutiges Erfolgserlebnis war: Folgendes ist mir gut gelungen:

Das ich noch ziemlich viel über die Hüg-
elne auf dem Fragebogen weiss!

Das habe ich für dieses Erfolgserlebnis getan:

Ich habe die Blätter nochmal repetiert

passive
Beschreibung

Beschreiben Sie hier, wie Sie beim Erarbeiten des Themas vorgegangen sind.

- Zuerst habe ich die Texte gelesen
- Dann eine Zeichnung erstellt, so konnte
ich den Text besser verstehen
- Vielleicht noch einen kleinen Text
dazu erstellt

sehr aktive
Beschreibung des
Vorgehens

sehr aktive
Beschreibung des
Vorgehens

Beschreiben Sie hier, wie Sie beim Erarbeiten des Themas vorgegangen sind.

- Zugehört bei der Entstehung der Haare und mir dabei schon versucht, das im Kopf vorzustellen (☉ von oben herab wie eine Röhre, das Haar)
- beim Aufkleben der verschiedenen Schichten rund ums Haar, habe ich sie mir schon versucht zu merken
- durch das Ausmalen der Schichten ist es mir noch deutlicher geworden

Die festgestellten Veränderungen ergaben sich ohne explizites Strategietraining nach Büchel/Büchel (2009).

In Gesprächen betonen die Lernenden immer wieder, dass ihnen das Beschreiben ihres Vorgehens am meisten Mühe bereitet. Diese Aussagen decken sich mit der Theorie, dass vor allem Lernschwächere sich der verwendeten Strategien wenig bewusst sind.

Dies bedeutet für die Lehrperson einerseits, dass sie das Vorgehen immer wieder thematisieren, also die Lernenden immer wieder dazu anhalten muss, genauer zu beschreiben. Andererseits besteht natürlich auch immer die Möglichkeit zu einem expliziten Strategietraining.

Abschliessend ein paar Aussagen von Lernenden aus verschiedenen Klassen zum Einsatz des Lernjournals, die zeigen, dass die Lernenden mit diesem Instrument sehr gut und gerne zurechtkommen:

Auf die Frage «Das Schreiben von Lernjournalen habe ich positiv empfunden, weil ...» antworteten Lernende zum Beispiel:

- ... ich alles repetiert habe und Sie (LP) sehen, wo ich stehe.
- ... ich das Gelernte damit nochmals repetiert habe und ich es mir besser merken konnte.
- ... ich so wusste, wo ich stehe und was ich noch machen musste.
- ... ich noch mehr gelernt habe und alles wiederholt habe wie eine Zusammenfassung.
- ... ich mein Wissen aufschreiben konnte und immer eine Antwort darauf bekommen habe.
- ... ich alles repetieren konnte, was mir noch in Erinnerung geblieben war.
- ... ich so sehen konnte, was ich an diesem Tag gelernt habe.
- ... ich so immer wiederholen und aufschreiben konnte, was ich gelernt habe.
- ... ich am Schluss der Stunde sehen konnte, was ich gelernt habe.

Und auf die Frage «Es ist mir leicht gefallen, ein Erfolgserlebnis zu formulieren, weil ...» kamen zum Beispiel folgende Rückmeldungen:

... wenn ich etwas lerne oder etwas Neues machte, hatte ich ein Erfolgserlebnis, und es fiel mir leicht, darüber zu schreiben.

... ich mir am Schluss noch selber bewiesen habe, dass ich etwas gelernt habe.

... es ein positives Feedback an sich selbst ist.

... gleichzeitig nochmals repetieren konnte, was ich am Tag erarbeitet habe.