

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lerntagebuch

Eva Stögbauer-Elsner

erstellt: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201090/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lerntagebuch

Eva Stögbauer-Elsner

Unter dem Terminus Lerntagebuch werden verschiedenartige Formate in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung gefasst, die ein charakteristisches Merkmal aufweisen: die Dokumentation und Reflexion eigenen Lernens in schriftlicher Form über einen längeren Zeitraum hinweg. Die kontinuierliche Aufzeichnung, die in Heften, Ordnern oder computerbasiert (Textverarbeitung, Weblogs, Tools) erfolgen kann, dient der Reflexion individueller Lernprozesse und soll selbstreguliertes Lernen fördern. Der Einsatz von Lerntagebüchern ist sehr vielfältig, insofern man „über fast alles schreiben kann“ (Winter, 2014, 269). Diese Variationsbreite spiegelt sich auch im unterrichts- und forschungspraktischen Einsatz wider: Lerntagebücher werden einerseits in empirischen Studien als Erhebungsinstrument genutzt und als Datenquelle ausgewertet. Andererseits werden sie als Lernform didaktisch beschrieben, je nach Fach konkretisiert und aus verschiedensten Gründen (siehe unten) empfohlen. Und schließlich sind sie selber Gegenstand empirischer Forschung, um deren Einsatz und Effektivität zu untersuchen. Das Lerntagebuch ist also sowohl ein Lern- als auch ein Forschungsinstrument (vgl. Fischer/Bosse, 2013, 872), wobei im Folgenden erstere Funktion (*Lerninstrument*) fokussiert wird.

1. Das Lerntagebuch als Instrument reflexiven Lernens

Lerntagebücher stellen eine vielseitige Erkenntnisquelle für Lernende und Lehrende dar. Den Schreiberinnen und Schreibern ermöglichen sie, sich selbst als Lernerin bzw. Lerner bewusst zu werden, eigene Lernprozesse zu beobachten, Wissen zu vertiefen, Stärken und Schwächen einzuschätzen, Lernfortschritte und -hindernisse zu erkennen sowie das eigene Lernverhalten durch angeleitete Reflexion zu regulieren. Für Lehrkräfte, Dozierende, Mentoren machen Lerntagebücher das Lernen sichtbar (vgl. Fischer/Bosse, 2013; Greiling, 2012): Sie erlauben Einblicke in die ‚Black Box‘ individuellen Lernens (Lernstand, -strategien, Alltagskonzepte, → [Motivation](#), Attribuierungen etc.). Mit ihrer Hilfe kann Lernen diagnostiziert, zudem Unterricht, Lehre oder Training evaluiert und gleichzeitig Praxisforschung betrieben werden. Im Zentrum steht jeweils die Zuwendung zu und die Aufmerksamkeit für individuelle Lernprozesse, um Lernen für sich und andere fassbar zu machen. Somit erweist sich das Lerntagebuch auch als „Reflexionsinstrument“ (Hennecke, 2012, 332) sowie als

Diagnose- und Evaluationsinstrument (vgl. Schreder, 2007, 55f.). Das folgende Kapitel konturiert zunächst die Merkmale und Funktionen dieses Instruments reflexiven Lernens, bevor der Umgang mit Lerntagebüchern sowie deren empirisch nachweisbare Effektivität und spezifische Herausforderungen in Bildungskontexten reflektiert werden.

1.1. Merkmale von Lerntagebüchern

Beim Lerntagebuch fungieren das Schreiben und die Textproduktion als Medien des Lernens (*Writing to learn*: vgl. Petko, 2013, 208). Das regelmäßige Schreiben in freier Form, das keinem konventionellen Genre der Textproduktion unterliegt (vgl. Hübner/Nückles/Renkl, 2007, 121f.), sowie die Introspektion erzeugen eine gewisse Nähe zur autobiografischen Schreibform des Tagebuchs, in dem chronologisch Erlebnisse, Gefühle und Gedanken aufgezeichnet werden (vgl. Fischer/Bosse, 2013, 871f.). Jedoch unterscheiden sich Einsatz, Zielhorizont, Inhalt eines Lerntagebuchs sowie der Umgang mit den Eintragungen deutlich: Ein Lerntagebuch wird in der Regel nicht freiwillig geführt, sondern entsteht durch Instruktion; während ein Tagebuch vertrauliche Gedanken enthält, soll die Reflexion über das eigene Lernen auch anderen zugänglich gemacht werden (Rambow/Nückles, 2002, 115). Trotzdem eröffnet die indirekte Kommunikation über das Medium Schrift einen gewissen Schutzraum. Im Unterschied zum Lerninstrument → [Portfolio](#), das ebenfalls die Selbstreflexion und die eigene Lernbiografie stärken soll, enthalten Lerntagebücher *keine* selbst ausgewählten Dokumente oder Arbeiten der → [Schülerinnen und Schüler](#) (bzw. der Studierenden/Mentees), die den individuellen Lernprozess und -fortschritt wie in einem Schaufenster zeigen sollen (vgl. Winter, 2014, 270).

In einem Lerntagebuch steht die schriftliche, regelmäßige Beobachtung und Bewertung der persönlichen Lernaktivität über einen längeren Zeitraum (Unterrichtseinheit, Halbjahr, Vorlesungszeit, Praktikum etc.) im Zentrum. Die Einträge sollten stetig und zeitlich ritualisiert erfolgen (z.B. am Ende der Stunde/Vorlesung, nach den Hausaufgaben). Das Aufzeichnungsmedium (Papier-, Datei-, Online-Version) sowie Frequenz und Umfang der Eintragungen sind hingegen variabel und bedürfen der pädagogisch-didaktischen Festlegung, die es zusammen mit den Schreibenden auszuhandeln gilt.

Ein Lerntagebuch kann als (digitalisiertes) Geheft mit vorab gestalteten Seiten zur Verfügung gestellt werden, das geschlossene und offene Impulse bietet. Dies empfiehlt sich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, die erst an die Introspektion und die Reflexion des Lernens herangeführt werden müssen. Bei fortgeschrittenen Lernern kann ein ausführliches Merkblatt mit Formalia und Leitfragen (sogenannte *Prompts*) ausreichend sein. Den Impulsen und Leitfragen kommt entscheidendes Gewicht zu, insofern diese die Introspektion initiieren. Impulse, die eine bloße Beschreibung von Inhalten, Aufgaben, Methoden oder Vorgehen verlangen, sollten weniger Gewicht beanspruchen als Leitfragen, die

zur vertieften Reflexion herausfordern. Die Schreibenden sind fortwährend zu motivieren, über Lerninhalte und Aufgaben, Erkenntnisse und Vorgehensweisen nachzudenken sowie persönliche Eindrücke, Stimmungen, Stärken und Schwächen, Fortschritte und Schwierigkeiten, Wünsche und Erwartungen, Vorhaben und Ziele beim Lernen zu benennen und zu bewerten (Beispiele: siehe unten).

1.2. Funktionen und Verwendungsorte von Lerntagebüchern

Der Einsatz von Lerntagebüchern ist vielfältig und variabel, wobei je nach Zielsetzung unterschiedliche Dimensionen des Lernens im Vordergrund stehen: die ‚Sache‘ bzw. der Lerninhalt, die Lösung komplexer Aufgaben, Lernverhalten und → [Lernstrategien](#) oder die Planung des Lernwegs. Idealerweise regen Lerntagebücher die Reflexion über motivationale, kognitive und metakognitive Komponenten des Lernens an (vgl. Balzer, 2020, 370). So soll einerseits ein zunehmendes Bewusstsein über eigene Lernprozesse in ihrer kognitiven Dimension (Wissen verarbeiten, vertiefen und vernetzen; Aufgaben selbstständig lösen) erreicht und andererseits die → [Metakognition](#) – verstanden als Nachdenken über das eigene Lernen – gefördert werden. In metakognitiver Hinsicht sind vor allem *Self-Monitoring* (Beobachten und Würdigen der Lernleistung, Bewusstwerden von Lernstrategien) und *Self-Regulation* (selbstständige Steuerung des eigenen Lernens, bewusster Einsatz von Strategien und Heuristiken) als Gegenstand der Reflexion bedeutsam (vgl. Hübner/Nückles/Renkl, 2007, 123f.;133f.).

Lerntagebücher gelten in Pädagogik und Psychologie als Dokumente der Selbstbeobachtung und als Instrument der Lernentwicklung. Sie werden an Schule und Hochschule ebenso eingesetzt wie in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und können schulische Unterrichtseinheiten oder Kurse, universitäre Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, → [Praxissemester](#)) sowie berufliche Phasen (Einstieg, Neuorientierung, Krisensituation etc.) begleiten. Speziell in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung werden Lerntagebücher erprobt, um bei (zukünftigen) Lehrkräften Reflexionsprozesse über Schule und Unterricht anzustoßen und so eine pädagogisch-didaktische Professionalität (→ [Professionsforschung](#)) aufzubauen (vgl. Fischer/Bosse, 2013, 872-878). Lerntagebücher tragen zum selbstgesteuerten Lernen bei: Indem das eigene Lernverhalten dokumentiert und Arbeitsphasen reflektiert werden, übernimmt das → [Subjekt](#) Verantwortung für das Lernen und wird befähigt, seine Lernbiografie bewusst und eigenständig zu gestalten. Darüber hinaus regt diese Lernform die Kommunikation über Unterricht, Lehre oder Berufssituation an.

1.3. Umgang mit Lerntagebüchern

Im Gegensatz zu autobiografischen Tagebüchern besitzen Lerntagebücher eine gewisse Öffentlichkeit, da ihr Inhalt bzw. Ausschnitte daraus den Lehrenden (und

ggf. der Lerngruppe) für Feedback, Diagnose und Besprechung zugänglich gemacht werden. Das Schreiben von Lerntagebüchern bewegt sich zwischen verschiedenen Polen, die beim Einsatz transparent und verhandelbar zu machen sind (vgl. 1.4). So ist zu klären, ob das Schreiben eines Lerntagebuchs freiwillig geschieht oder eine verpflichtende (evtl. sogar benotete) Leistung darstellt, ob während der Unterrichts-/Kurszeit oder zu Hause geschrieben wird, wie viel des Geschriebenen privat bleiben darf und was öffentlich zugänglich sein soll, wie standardisiert oder frei ein Lerntagebuch angelegt ist, ob Fehler (auf Wunsch) korrigiert werden (vgl. Winter, 2014, 282-284; Gläser-Zikuda, 2010, 128-130).

Lerntagebücher eröffnen dialogische Situationen (vgl. Lauterbach, 2015): zum einen in der Form von → [Evaluation/Feedback](#) zwischen Lernenden und Lehrkraft (bzw. Studierenden und Dozierenden bzw. Mentoren und Mentees) und zum anderen in der Form von Meta-Kommunikation über Lernen und Unterricht in der Gruppe. Als dialogische Lernform bieten sich Lerntagebücher somit für die *formative* Leistungsbewertung an: Schülerinnen und Schüler können sich und ihr Lernen dadurch selbst bewusster einschätzen, ihre Leistung wird anerkannt und durch ein lernrelevantes Feedback gefördert (vgl. Maier, 2019, 403f.).

In der Literatur besteht Übereinstimmung darin, dass Lerntagebücher auf Rückmeldung angewiesen sind und Feedbackschleifen benötigen (vgl. u.a. Landmann/Schmitz, 2007, 139). In regelmäßigen Abständen sollte das dort Dokumentierte mit wertschätzenden Kommentaren und reflexiven Anmerkungen gespiegelt, gewürdigt und vertieft werden. Ob Kommentare und korrigierende Eingriffe der Lehrkraft oder von Mitlernenden im Lerntagebuch selbst vermerkt oder auf anderem Wege kommuniziert werden, ist zu entscheiden. Gewinnbringend sind regelmäßige Besprechungen, um (ausgewählte) Einträge in dialogischen Situationen auszuwerten und zu besprechen: Als Einzel- bzw. Entwicklungsgespräch zwischen Schreiber/Schreiberin und Mentorin/Mentor, als regelmäßiger Austausch in sogenannten Lernpartnerschaften oder als Lernkonferenz im Plenum. Solche Gespräche sollten zudem der Evaluation des Instrumentariums dienen, damit dessen Format noch effektiver an die Bedürfnisse und Interessen der Schreibenden angepasst werden kann. Deutlich kontroverser wird der Einbezug von Lerntagebüchern in die → [Leistungsmessung, Leistungsbewertung](#) gesehen: Während manche sich klar gegen eine Beurteilung – insbesondere in Form der Ziffernzensur – aussprechen und sich das Lerntagebuch bestenfalls als freiwilligen Leistungsnachweis vorstellen können (vgl. Winter, 2014, 284), beurteilen andere das Lerntagebuch als alternative Form der Leistungsbewertung.

1.4. Effektivität von Lerntagebüchern

Die Effekte von Lerntagebüchern auf motivationale, kognitive und metakognitive Komponenten des Lernens wurden laut Gläser-Zikuda/Rohde/Schlomske bis zum Jahr 2010 in rund 25 empirischen Studien im Bildungskontext untersucht

(überwiegend im *Experimental Design* → [Forschungsmethoden, religionspädagogische](#)). Im Weiteren finden sich forschungspraktische Berichte aus verschiedenen Projekten in Schule und universitärer Lehrerbildung, in denen der Einsatz von Lerntagebüchern evaluiert wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen legen nahe, dass das Schreiben eines Lerntagebuchs bei Schülern bzw. Schülerinnen und Studierenden selbstreguliertes Lernen fördert: Lernkonzepte werden weiterentwickelt, kognitive → [Lernstrategien](#) kontrollierter eingesetzt (vor allem Elaborations- und Organisationsstrategien häufiger genutzt), die (Selbst)Reflexion vertieft und mitunter der Lernerfolg bei Tests gesteigert (vgl. Gläser-Zikuda/Rohde/Schlomske, 2010). Die Studien bestätigen im Allgemeinen, dass der Einsatz von Lerntagebüchern zu einer Zunahme der Bewusstheit über eigene Lernprozesse und damit zu einer reflexiven bzw. metakognitiven Haltung führt sowie (kurzfristig) die Lernmotivation steigern kann. Zu denken gibt jedoch der sogenannte Matthäus-Effekt: „Wer bereits die erforderlichen Kompetenzen (z.B. metakognitive Strategien) entwickelt hat [...], wird mehr vom Verfassen von Lerntagebüchern [...] profitieren als diejenigen, die darüber nicht verfügen“ (Hascher, 2010, 171). Zudem stellen Studien die Bedeutung strukturierender Leitfragen (*Prompts*) als Motor der Reflexion heraus, die sich idealerweise als eine Kombination aus kognitiven und metakognitiven Prompts erweisen (vgl. Hübner/Nückles/Renkl, 2007). Wird nämlich das reflexive Schreiben instruktional zu wenig unterstützt, werden in Lerntagebüchern Inhalte oft nur reproduzierend wiedergegeben oder Stunden-/Sitzungsabläufe protokollhaft dokumentiert. Als lernförderlich erweist sich laut empirischer Studien die durchdachte Konzeptualisierung eines Lerntagebuchs sowie dessen transparente Instruktion und versierte Begleitung (vgl. Hübner/Nückles/Renkl, 2007). Da für Lernende das Kosten-Nutzen-Verhältnis eines Lerntagebuchs oftmals nicht unmittelbar auf der Hand liegt und das kontinuierliche Schreiben mitunter als arbeits- und zeitaufwändig empfunden wird (vgl. Schreder, 2007), ist es wichtig, einfühend über Nutzen und Wirksamkeit eines Lerntagebuchs zu informieren sowie den Schreibprozess beratend zu begleiten und zu evaluieren.

1.5. Herausforderungen beim Einsatz von Lerntagebüchern

Lerntagebücher werden von Schreiberinnen und Schreibern, aber auch von den Betreuenden als arbeitsintensiv eingeschätzt sowie als ungewohnt, anstrengend oder sogar als indirekte Kontrolle beurteilt (vgl. Gerth/Orth, 2011, 335). Sie führen auf beiden Seiten zu einem zeitlichen, motivationalen und volitionalen Mehraufwand. Für Felix Winter äußert sich darin ein Grundproblem der gegenwärtigen Lernkultur an Schulen (und evtl. auch an Hochschulen): Wird Lernen überwiegend als effektive Wissensreproduktion in Prüfungssituationen verstanden, geht es generell kaum um die Frage, was und wie gelernt wird, sondern darum, möglichst effizient eine bestimmte Note zu erreichen (vgl. Bohl, 2007, 250). Lernen wird auf die Wiedergabe abgesteckter, von der Lehrkraft autorisierter Ergebnisse verkürzt und das eigene Nachdenken über die ‚Sache‘

und deren Aneignung dahinter zurückgestellt (vgl. Winter, 2017, 14). Solche Rahmenbedingungen sind für den Einsatz von Lerntagebüchern kontraproduktiv.

Neben der Wechselwirkung mit der jeweils vorherrschenden Lernkultur und der grundsätzlichen Bereitschaft eines Individuums zur Introspektion sind auf Seiten der Schreibenden weitere Herausforderungen zu bedenken. Für Grundschülerinnen und -schüler kann es mitunter „schwierig und mühselig“ (Hennecke, 2012, 114) sein, die eigenen Gedanken wahrzunehmen und zu verschriften: Es ist ungewohnt, sich selbst als Lernenden zu beobachten. Das Anfertigen eines Lerntagebuchs ist an das Schreibtempo, die Schreibkompetenz und an die Reflexionsfähigkeit gebunden, weshalb sich ein Einsatz ab der dritten Jahrgangsstufe empfiehlt.

Weitgehend unabhängig vom Alter der Schreibenden wird die Beobachtung gemacht, dass sich viele Einträge auf die reproduzierende, formelhafte Wiedergabe von Lerninhalten bzw. das assoziative Aneinanderreihen von Einfällen zu einem Thema (sogenanntes *Knowledge-telling*; vgl. Bereiter/Scardamalia, 1987) begrenzen. Neben eher oberflächlichen Feststellungen und Verallgemeinerungen (z.B. Antipathie oder Sympathie für den Lerninhalt) besteht die Tendenz, fingierte und beschönigende Einträge anzufertigen, um den vermeintlichen Erwartungen der Lehrkraft/des Dozierenden zu entsprechen und Nachteile in der Beurteilung zu vermeiden (Motiv der sozialen Erwünschtheit).

Mit Blick auf die Betreuenden wird bemängelt, dass diese oftmals keine diagnostische Analyse der Einträge leisten würden/könnten und demzufolge lernförderliche Rückmeldungen fehlten, was letztlich zu Pflichtübungen und Demotivation führe (vgl. Winter, 2014, 281-283).

2. Lerntagebücher in der Religionspädagogik

Ebenso wie in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken kommt auch in der Religionspädagogik das Lerntagebuch in forschungs- wie unterrichtspraktischer Absicht zum Einsatz. Es wird als Forschungsinstrument in empirischen Studien genutzt (vgl. Hennecke, 2012; Blanik, 2018) sowie als Lerninstrument im Religionsunterricht oder im Theologiestudium eingesetzt und evaluiert (vgl. u.a. Balzer, 2020; Brüggemann, 2014; Dangl, 2012; Gerth/Orth, 2011; Schlögl-Flierl/Stögbauer, 2009). Elisabeth Hennecke bspw. entwirft ein „Nachdenkbuch“, das Elemente von Lerntagebuch und Portfolio kombiniert, um „die individuelle Auseinandersetzung mit und die Rezeption von Unterrichtsgegenständen“ (Hennecke, 2012, 113) bei Grundschülerinnen und -schülern zu erheben. Die ausgewählten Leitfragen sollen die (Selbst)Reflexion der Lernenden anstoßen (vgl. Hennecke, 2012, 113-115; 383-385). Bei Nicole Blanik fungieren die Einträge in ein Lerntagebuch als ergänzende Datenquelle zu ihrer

Forschungsfrage, wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle beurteilen (vgl. Blanik, 2018, 162-164). Brüggemann entwirft ein Lerntagebuch zur Anforderungssituation "Organspende". Balzer, Dangl, Gerth/Orth und Schlögl-Flierl/Stögbauer dokumentieren in forschungspraktischer Absicht den Einsatz von Lerntagebüchern im Lehramtsstudium Theologie in unterschiedlichen Settings. Auch hier zeigt sich ein breites Feld: Lerntagebücher werden in religionspädagogischem Interesse vom Primarbereich über die Sekundarstufe bis hin zu Studium, Praktika und Vorbereitungsdienst eingesetzt. Darüber hinaus ist das Lerntagebuch als Stichwort in religionsdidaktischen Methodensammlungen gegenwärtig und wird dort als Lernform sowohl für den Religionsunterricht als auch für die (universitäre) Bildung empfohlen.

Die Effekte von Lerntagebüchern auf motivationale, kognitive und metakognitive Komponenten *religiösen* Lernens sind hingegen empirisch noch nicht ausreichend erforscht: Eine systematische Aufbereitung und Auswertung der bis dato vorliegenden religionspädagogischen Untersuchungsergebnisse zu diesem Lerninstrument liegt nicht vor, Studien im Religionsunterricht oder Theologiestudium im *Experimental Design* fehlen bislang. Eine erste Sichtung der verschiedenen Arbeiten bestätigt im Allgemeinen die Befunde der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien (vgl. 1.3): Positive Effekte auf verschiedene Komponenten (religiösen) Lernens sind auszumachen; die Schreibenden schätzen die Selbstbeobachtung, betonen aber auch den Arbeitsaufwand (vgl. u.a. Schlögl-Flierl/Stögbauer, 2009).

Zu vertiefen wäre, wie das Schreiben eines Lerntagebuchs das Lernen in der Domäne Religion unterstützen und begleiten kann. Die Spezifik des religiösen Weltzugangs – die „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (Baumert, 2002, 107) unter der Prämisse eines letztgültigen Sinnhorizonts/Gott zu betrachten – müsste dort eine Bezugsgröße bilden: Lerntagebücher sollten bei Schülern und Studierenden gerade auch das Nachdenken über die Spezifik dieses Weltzugangs anregen, die Reflexion über religiöses Wissen, theologische Interpretationen, religiöse Erkenntnis fördern (vgl. Englert/Eck, 2022) sowie die eigenen Lernwege und Alltagsheuristiken in Religion beobachten helfen. Inhaltlich könnten z.B. die Gottesfrage, das Deuten biblischer Texte, der Umgang mit Symbolen oder das Urteilen in religiösen Fragestellungen zum Gegenstand der Reflexion werden. Bei Studierenden wäre es lohnenswert, die (Selbst)Reflexion u.a. auf den persönlichen Umgang mit Theologie in Studium und Unterricht bzw. auf die religiöse Sprach- und Ausdrucksfähigkeit und epistemologische Fragen zu richten. Schließlich könnte der Einsatz von Lerntagebüchern als Evaluationsinstrument für den Religionsunterricht und das Theologiestudium intensiviert werden, um die Wirkungsüberprüfung von Unterricht und Lehre voranzutreiben.

3. Lerntagebücher konzeptualisieren

Der Einsatz von Lerntagebüchern erfordert eine bewusste didaktische Planung und Platzierung: Es ist vorab festzulegen, welche Funktion(en) ein Lerntagebuch erfüllen soll und welche (domänenspezifischen) Komponenten des Lernens reflektiert werden. Eine überlegte Verknüpfung mit Curricula, Modulplänen und Lerninhalten ist hilfreich. Aufwand und Nutzen dieses Instruments sind für die jeweilige Lerngruppe ebenso abzuwägen wie die Ressourcen für Betreuung, Feedback und Diagnostik auf Seiten der Lehrkraft. Lernende sollten für das Schreiben von anderen Aufgaben entlastet und generell an der Gestaltung beteiligt werden. Lehrende müssen sich die Frage nach der Auswertung des Geschriebenen stellen (wie oft? auf welchen Wegen?) und ihre Entscheidungen kommunizieren (vgl. Gläser-Zikuda, 2010, 129f.).

3.1. Phasen und Schritte

Es empfiehlt sich, vor dem Schreiben eines Lerntagebuchs die Introspektion und (Selbst)Reflexion mithilfe kleinerer Formen wie Stunden-/Sitzungsrückblick oder Tages- und Wochenbericht zu üben (vgl. Winter, 2014, 285f.). Dabei können abwechselnd der Lerninhalt, die Aufgaben, die → [Anforderungssituation](#), der Lernweg oder das methodische Vorgehen Gegenstand der Reflexion sein. Ebenso eignen sich spezifische Unterrichtssituationen und Arbeitsformen (z.B. Praktikum, Projekt, Freiarbeit) für einen reflexiven Blick auf Lernen und Lehren.

Folgende Schritte sind beim Einsatz eines Lerntagebuchs idealerweise zu berücksichtigen und zu planen:

1 . *Einführungsphase*: Die Teilnehmenden werden über Intention, Sinn und Nutzen dieses Lerninstruments informiert und u.a. mittels Beispielen ausführlich im Schreiben eines Lerntagebuchs instruiert. Die Bedingungen werden transparent kommuniziert und vereinbart. Im Primarbereich ist eine ausführliche Anleitung mit Übungsphasen zentral, ab der Sekundarstufe eine umfassende Einführung über Sinn und Zweck sinnvoll (vgl. Landmann/Schmitz, 2007, 144f.).

2 . *Erprobungsphase*: Über einen festgelegten Zeitraum hinweg wird das Lerntagebuch erprobt, das Schreiben geübt und anschließend unter Beteiligung der Lernenden evaluiert und optimiert. Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, ein Lerntagebuch gemeinsam zu entwerfen und sich über Umfang, Gestalt, Layout, Leitfragen, Impulse von Beginn an zu verständigen (vgl. Ogrin/Keller/Scheibe/Lang/Schmitz, 2013). Am Ende werden Vereinbarungen zu Umgang, Zugang, Rückmeldung und Kommunikation getroffen.

3. *Arbeitsphase* mit Feedbackschleifen: Kontinuierlich werden im Unterricht (oder zuhause) im Rahmen der vereinbarten Konditionen Einträge im Lerntagebuch verfasst. Regelmäßig wird das Geschriebene bzw. eine Auswahl daraus von der Lehrkraft, der Lernpartnerin/dem Lernpartner oder einem Mentor/einer Mentorin gelesen, gewürdigt und dialogisch besprochen (vgl. 1.2).

4 . *Beurteilungsphase*: Abschließend wird das Tagebuch als Instrument selbstregulierten Lernens evaluiert und sein konkreter Einsatz von den Beteiligten kritisch beurteilt.

3.2. Format, Leitfragen, Impulse

Lerntagebücher besitzen einen unterschiedlichen Grad an Vorstrukturierung: Sie können ein offenes, ein eher geschlossenes Format oder eine Kombination aus beiden aufweisen (vgl. Gläser-Zikuda, 2010, 126). Bei offenen Formaten schreiben die Lernenden frei zu vorgegebenen Fragen und Satzanfängen, geschlossene Formate liegen in Form von Fragebögen vor (sogenannte *Lernbögen* mit Items zu Stimmung, Motivation, Konzentration, Schwierigkeitsgrad, etc.; vgl. z.B. Bartnitzky, 2008; Ogrin/Keller/Scheibe/Lang/Schmitz, 2013, 54). Lernbögen mit passenden Ratingskalen für Schülerinnen und Schüler (z.B. Daumen, Smileys, Wettericons) erfreuen sich großer Beliebtheit im Unterricht, da sie gut handhabbar und zeitökonomisch auszufüllen sind. Das freie Schreiben erfordert hingegen mehr Zeit, Motivation und Fertigkeiten. Werden Lerntagebücher am Computer (Textverarbeitung oder Online) verfasst, ist von Vorteil, dass die Texte relativ unkompliziert überarbeitet, korrigiert, grafisch aufbereitet und veröffentlicht werden können (vgl. Gläser-Zikuda, 2010). Online stehen zum Führen eines Lerntagebuchs (kostenpflichtige) Angebote zur Verfügung (z.B. <https://scobees.com/lerntagebuch/>; <https://letabu.de/>), viele Lernplattformen wie Moodle beinhalten eine entsprechende Aktivität (z.B. Journal). Ebenso finden sich verschiedene Vorlagen für Lerntagebücher als Download bei Bildungsinstituten (z . B . www.ganztag.isb.bayern.de/paedagogik-im-ganztag/lerntagebuecher/), Verlagen und sonstigen Plattformen für Unterrichtsmaterialien. Die Qualität der dort angebotenen Lerntagebücher ist sehr unterschiedlich und für den Bedarfsfall abzuwägen.

Wesentlich für ein Lerntagebuch sind die Leitfragen und Impulse (siehe unten), welche die Aufmerksamkeit steuern und die Introspektion anleiten. Diese können verschiedene Komponenten des Lernprozesses fokussieren: Stundenverlauf mit Arbeitsweisen und Methoden, Lerngegenstand und Lerninhalte, Lernaufgaben, persönliche Erkenntnisse, offene Fragen, Fortschritte und Schwierigkeiten (Lernbarrieren/-störungen), inneres Erleben (Eindrücke, Stimmungen, Gefühle), persönliche Einsichten und Wertungen, Stärken und Schwächen, Wünsche und Erwartungen, individuelle Lernziele (vgl. u.a. Winter, 2014).

Bei der Zusammenstellung einer nicht zu großen Anzahl an Leitfragen ist darauf zu achten, dass volitionale, kognitive und metakognitive Aspekte des Lernens angesprochen sind und eine vertiefte (Selbst)Reflexion angestoßen wird. Beim Schreiben im Lerntagebuch sollten die wichtigsten Botschaften und Erkenntnisse, die man aus etwas zieht (sogenannte *Take-Home Messages*), dokumentiert und Begründungen für die eigenen Sichtweisen angeführt werden. Bei versierten

Schreiberinnen und Schreibern können die Leitfragen immer mehr zurückgenommen bzw. die Auswahl ihnen selbst überantwortet werden. Die folgende Tabelle bietet eine Zusammenstellung möglicher Leitfragen für ein Lerntagebuch (vgl. dazu u.a. Gläser-Zikuda, 2010, 128; Hennecke, 2012, 383f.; Rambow/Nückles, 2002, 116; Strauch/Jütten/Mania, 2009, 55-72).

Interne Erlebnisse (Prompts)	Wie ging es mir heute in der Schöpfung/Lehrung der Themenaufgabe? ...? Wie zufrieden oder unzufrieden bin ich heute mit meiner Arbeit?
Reaktion (Prompts)	Wie sind wir vorgegangen? Warum ging es heute? Was haben wir in der Stunde gemacht? Wenn dich jemand fragt, was dir heute zu- fließen gelassen haben, was erleuchtet dich?
Lernzeit (Prompts)	Was war der Hauptgedanke? Was hat sich das Thema gelehrt? Welche Bibelstelle? ... jetzt zu dem heute Gelesenen? Welche Stelle am meisten vor so wichtig, dass ich sie nicht einmal auf die Pulte bringen will?
Verknüpfungen (Prompts)	Fallen mir Beispiele aus meiner Erfahrung ein, die das Gelesene beantworten, bestätigen oder ihn widersprechen? Kann ich den Inhalt schon aus anderen Fächern? Welche Beispiele zu mir selbst, anderen, anderen Themen, Stoffen, Bibel auf?
Erlebnisse und Verknüpfungen (Prompts)	Welche Aspekte des Themas sind ich interessant, überraschend, überzeugend und welche nicht? Was habe ich heute Neues erlebt? Was ist mir wichtig geworden? Was möchte ich mit anderen und was kann ich vorgehen? Was war meine wichtigste Erkenntnis? Welche Bibelstelle hat mich am meisten bewegt? Welche Fragen sind das Gelesene bei mir auf? Was scheint mir für weiter relevant zu sein?
Wissensstände (Prompts)	Was hat mir heute gelehrt? Was habe ich schon gelernt? Welche Fragen habe ich? Was habe ich noch unklar? Was erscheint mir klar? Was ist mir nicht angekommen und warum? Was könnte ich tun, um meine Fragen zu klären? Welche Hilfsmittel benötigt ich? Was soll mir helfen? Was habe ich nicht verstanden und was soll ich das klären? Was könnte ich erlernen? Worüber möchte ich mehr wissen? Woher möchte ich weiterarbeiten? Was soll ich über Religion (hier) denken? Was brauche ich, um zu Religion zu kommen?

Abb. 1 Zusammenstellung von Leitfragen.

Die hier genannten Leitfragen lassen sich relativ problemlos auf Inhalte und Spezifika religiösen Lernens zuspitzen. So könnte bspw. ein Lerntagebuch, das eine Einheit zur Bibel begleitet, folgende Prompts in Auswahl beinhalten: Wenn dich jemand fragt, was du die letzten Wochen über die Bibel gelernt hast, was antwortest du? Was habe ich Neues in der Bibel entdeckt? Welche der Bibeltexte haben mich überrascht, geärgert, fasziniert, kalt gelassen? Wie würde ich die von uns gelesenen Bibeltexte anordnen? Welchen Bibeltext möchte ich gerne in einem anderen Fach lesen – in welchem? Was möchte ich zur Bibel unbedingt einmal fragen? Was fällt mir an der Bibelarbeit leicht, womit tue ich mich schwer? Wo komme ich beim Lesen biblischer Texte

einfach nicht weiter? Woran könnte das liegen? Was würde mir helfen, damit ich einen Bibeltext selbstständig deuten kann?

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Stögbauer-Elsner, Eva, Art. Lerntagebuch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2023

Literaturverzeichnis

- Balzer, Linda, Der Effekt Selbstregulierten und Forschenden Lernens auf kooperative und individuelle Lernprozesse in der Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP), in: Kramer, Kathrin u.a. (Hg.), Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Bad Heilbrunn 2020, 368-378.
- Bartnitzky, Jens, Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch, in: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.), Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118, Frankfurt a. M. 2. Aufl. 2008, 100-109.
- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene, The Psychology of Written Composition, Hillsdale 1987.
- Blanik, Nicole, Theodizeedidaktik im Horizont von Krisensituationen, Berlin 2018.
- Brüggemann, Eva, „Organspende“. Kompetenzorientiert lernen durch ein Lerntagebuch, in: Biesinger, Albert u.a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Bd. 5, Münster/New York 2014, 59-65.
- Bohl, Thorsten, Schulische Notengebung: Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 4, 249-254.
- Dangl, Oskar, Religiöse Bildung durch Begegnung mit biblischen Texten? Zur Bedeutung exegetischer Methodenkompetenz für religiöse Bildungsprozesse, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 20 (2012) 1, 32-37.
- Englert, Rudolf/Eck, Sebastian, Epistemologische Unaufmerksamkeit – ein unterschätztes religionsdidaktisches Problem, in: Katechetische Blätter 147 (2022) 3, 215-223.
- Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit, Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u.a. 4. Aufl. 2013, 871-886.
- Gerth, Julia/Orth, Gottfried, „Das hat mir gezeigt, dass ich wirklich in der Uni angekommen bin...“ Eigenverantwortlich systematisch-theologisch denken lernen – Die Studieneingangsstufe als ‚open space‘, in: Theo-Web 10 (2011) 2, 324-338. Online unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/28.pdf>, abgerufen am: 1.10.2022.
- Gläser-Zikuda, Michaela, Lerntagebücher, in: Boller, Sebastian/Lau, Ramona (Hg.), Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen, Weinheim/Basel 2010, 122-132.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Rohde, Julia/Schlomske, Nadine, Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick, in: Gläser-

Zikuda, Michaela (Hg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*, Erziehungswissenschaft Bd. 27, Landau 2010, 3-34.

- Greiling, Antje, *Das Lernen sichtbar machen. Systematisches Vorgehen und Pädagogische Diagnostik mit dem Lerntagebuch*, in: *Grundschule* (2012) 12, 15-17.
- **Hascher, Tina, *Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio?*, in: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*, Erziehungswissenschaft 27, Landau 2010, 166-180.**
- Hennecke, Elisabeth, *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*, Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 2, Bad Heilbrunn 2012.
- Hübner, Sandra/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander, *Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll?*, in: *Empirische Pädagogik* 21 (2007) 2, 119-137.
- Landmann, Meike/Schmitz, Bernhard, *Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher*, in: *Empirische Pädagogik* 21 (2007) 2, 138-156.
- Lauterbach, Monika, *Mehr Kommunikation statt Geheimnisse*, in: *Grundschule* (2015) 1, 21-23.
- Maier, Uwe, *Formative Leistungsdiagnostik*, in: Kiel, Ewald u.a. (Hg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Bad Heilbrunn 2019, 403-413.
- Ogrin, Sabine/Keller, Sylvana/Scheibe, Anne-Kathrin/Lang, Jessica/Schmitz, Bernhard, *Lerntagebücher selbst erstellen*, in: *Schulmagazin* 5-10 (2013) 11, 51-54.
- Petko, Dominik, *Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklung am Beispiel von lerntagebuch.ch*, in: Miller, Damian/Volk, Benno (Hg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*, Münster u.a. 2013, 206-214.
- **Rambow, Riklef/Nückles, Matthias, *Zum Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre*, in: *Das Hochschulwesen* 50 (2002) 3, 113-120.**
- Schlögl-Flierl, Kerstin/Stögbauer-Elsner, Eva, *„Hallo liebes Lerntagebuch ...“*. Zu einem neuen Lernweg für die individuelle ethische Bildung, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 52 (2009) 6, 352-359.
- Schreder, Gabriele, *Lerntagebuch*, in: Reinhardt, Volker (Hg.), *Planung Politischer Bildung, Basiswissen Politische Bildung*, Bd. 5, Baltmannsweiler 2007, 54-59.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina, *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*, Bielefeld 2009.
- Winter, Felix, *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, in: *Pädagogik* 63 (2017) 9, 14-18.
- **Winter, Felix, *Lerntagebücher*, in: Winter, Felix, *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*, Grundlagen der Schulpädagogik 49, Baltmannsweiler 6. Aufl. 2014., 268-290.**

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Zusammenstellung von Leitfragen. © Eva Stögbauer-Elsner

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de