

Strukturierte reflexive Praxis beim selbst organisierten Lernen

Oswald Inglin | Basel

Uno dei pericoli dell'apprendimento autoorganizzato risiede nella carenza di accompagnamento (*coaching*). Il risultato è che, a dipendenza dal dispositivo di apprendimento, si lavora in modo troppo poco mirato o troppo poco efficiente (ad es. nell'ambito di progetti), oppure che ci si limita alla raccolta di materiali scarsamente strutturati (ad es. nell'ambito del Portfolio) il cui trattamento non mette in difficoltà solo gli studenti, ma anche gli insegnanti a disagio nel valutarne i processi. Come può dunque intervenire l'insegnante senza limitare eccessivamente i margini di manovra degli studenti? Una possibile risposta: la riflessione strutturata. Questa consiste in una miscela di registrazioni sul diario di bordo e di colloqui di accompagnamento regolari.

Eine der Gefahren beim selbst organisierten Lernen (SOL) ist, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zwar einen klaren Auftrag gibt, diese dann aber zu lange nicht und/oder zu wenig coacht. Das Resultat: Je nach Lernarrangement wird zu wenig zielgerichtet oder zu wenig effizient gearbeitet (z. B. bei einer Projektarbeit) oder es bleibt beim blossen Sammeln von Material (z. B. beim Portfolio), mit dessen Verarbeitung nicht nur die Schülerinnen und Schüler überfordert sind, sondern mit dessen unstrukturierter Fülle auch die Lehrperson bei der Beurteilung des Prozesses ihre liebe Mühe hat. Wie kann nun die Lehrperson korrigierend eingreifen, ohne die Schülerinnen und Schüler an einer zu kurzen Leine zu halten? Eine mögliche Antwort: die strukturierte Reflexion. Auf sie soll im Folgenden näher eingegangen werden.

SOL oder ELF: gefährliche Freiheit

Ob man selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen nun als SOL oder ELF (Erweiterte Lehr- und Lernformen) bezeichnet, und was immer man alles darunter subsumiert – Werkstattunterricht, Wochenplan-, Projekt- oder Portfolioarbeit –, das Dilemma ist nach meiner Erfahrung immer dasselbe: Nach reichlicher organisatorischer Vorbereitung lassen wir Lehrpersonen unsere Schülerinnen und Schüler auf Lernobjekte los und hoffen, dass jeder und jede auf seine oder ihre Weise lernt, was wir uns vorgestellt haben. Die Hoffnung ist jedoch von der

Angst begleitet, dass wir die Lernenden – die wir im klassischen (Frontal-)Unterricht doch so weise zu ihrem Lernglück (meinen) führen (zu) können – aus den Augen verlieren, dass wir unseren Job nicht richtig machen, und entsprechend ziehen Horrorszenarien von vergeudeter Unterrichtszeit oder faul herumalbernden Schülerinnen und Schülern vor unserem inneren Auge vorbei.

Time-out

Nun, es ist an uns Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler regelmässig zu einem Time-out gewissermassen an den Spielfeldrand zu rufen und mit ihnen über ihre Arbeit zu sprechen. Es gibt verschiedene Formen dieses Coachings, offenere und geschlossenerere. Die offenen Varianten sind das Gespräch ohne eigentliche „Traktandenliste“ oder das Logbuch ohne vorher vereinbarte Berichtspunkte. Die geschlossene Variante ist ein vorgegebener Raster, nach dem ein Gespräch geführt wird, oder ein Formular, das der Schüler oder die Schülerin regelmässig ausfüllen muss und das der Lehrperson als Grundlage für ein Feedback in Form eines Gesprächs oder eines schriftlichen Kommentars dient. Es gibt aber auch Mischformen, mit denen ich die besten Erfahrungen gemacht habe.

Im Dialog mit dem Schüler oder der Schülerin

Die offene Form des Gesprächs ohne Traktandenliste hat den Nachteil, dass der Coach (Lehrerin oder Lehrer) sich nicht auf das Gespräch vorbereiten kann. Auch das Reagieren auf einen unstrukturierten Logbuch-Eintrag ist schwierig: Wie soll ich auf wenig zielführende Einträge wertschätzend reagieren und gleichzeitig den Coachee (Schüler oder Schülerin) mit für mich

All dieses Schreiben und Reden findet selbstverständlich in der Sprache des Unterrichts statt, in meinem Falle also auf Englisch. Wo und wie sonst kann man authentischere und echtere Schreib- und Sprechanlässe kreieren als auf diese Weise?

verantwortbarem Aufwand auf einen allenfalls verlassenem Pfad der Tugend zurückführen? Ein Dialog über den Arbeitsprozess des Coachees muss nach meinen Erfahrungen in eine strukturierte Reflexion über diesen Arbeitsprozess eingebettet sein, wenn er gewinnbringend und effizient sein soll. In anderen Worten: Der Coachee muss vor einem solchen Time-out seine bisherige Arbeit nach gewissen Kriterien kritisch hinterfragt und sinnvollerweise muss sich der Coach schon vor dem Gespräch mit den Gedanken des Coachees auseinandergesetzt haben.

Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich ohne Schwierigkeiten in mündlicher Form mit einem Lehrer oder einer Lehrerin über ihren Arbeitsprozess austauschen können. Es gibt aber auch solche, die diesen Dialog lieber und besser auf dem schriftlichen Weg führen, der oft trotz der vermeintlichen schriftlichen Kommunikationsdistanz die intimere Variante ist und durch die Möglichkeit, geplant und präzise zu formulieren, zu ergiebigeren und ehrlicheren Resultaten führt. Wiederum empfehle ich hier die Mischform: Coaching-Gespräche aufgrund eines Logbuchs.

Das logbuchgestützte, strukturierte Reflexionsgespräch

Im Rahmen eines Projektportfolios, das die Schülerinnen und Schüler bei mir im immersiven Geschichtsunterricht auf Englisch erstellen, reflektieren sie ihren Arbeitsprozess in einem Logbuch, dem folgende Struktur vorgegeben ist:

	Lerninhalt	Lernprozess
Beschreibung		
Analyse		
Folgerung		

Zuerst beschreiben sie also ganz objektiv, was genau sie gelernt haben, danach analysieren sie diesen Lerninhalt in Bezug auf die Bedeutung für sie als Lernende, und in einem letzten Schritt versuchen sie, Folgerungen für das weitere Lernen oder Handeln zu ziehen. Auf die gleiche Weise wird sodann der Lernprozess reflektiert.

Mit diesem zweistufigen Vorgehen nähern sich die Schülerinnen und Schüler nach meinen Erfahrungen besser an eine Reflexion des Lernprozesses an, denn es zwingt sie dazu, zunächst überhaupt bewusst zwischen dem „Was“ und dem „Wie“ des Lernens zu unterscheiden. Gleichzeitig bietet ihnen die Beschäftigung mit dem Lerninhalt sozu-

sagen Gelegenheit zum „Warmlaufen“, bevor sie sich dem Lernprozess zuwenden, der für sie meist schwieriger zu fassen und zu beschreiben ist.

Den Schülerinnen und Schülern ist es freigestellt, ob sie ihr Logbuch nach obigem Schema in Spalten gliedern, oder ob sie im Fliesstext auf die Fragestellungen eingehen. Sie müssen auch nicht zwingend immer zu einer Folgerung gelangen. Sie sind aber aufgefordert, ganze Sätze zu formulieren.

Ich sammle die Logbücher regelmässig ein und schreibe in Form eines Briefes an die Verfassen den ein Feedback hinein. Dieser schriftliche Austausch ist schliesslich Grundlage für das eigentliche Coaching-Gespräch.

Weitere Öffentlichkeit der strukturierten Reflexion

Sind es die Schülerinnen und Schüler einmal gewohnt, in diesen Kategorien über ihr Lernen und Arbeiten zu schreiben und sprechen, so kann die Reflexion auch in Richtung Lerngruppe geöffnet werden: Im Rahmen eines Projektportfolios berichten die Schülerinnen und Schüler in einer sog. „Work-in-Progress-Presentation“ über ihren Arbeitsfortschritt in einer Gruppe von etwa fünf Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei präsentieren sie das bereits Erarbeitete und kommentieren unter den oben dargelegten Aspekten sowohl das Gelernte wie auch ihren persönlichen Lernprozess, alles natürlich auf der Grundlage ihres eigenen Logbuchs. Diese Vorgabe gibt der Präsentation eine Struktur und erleichtert zugleich den Austausch zwischen Zuhörenden und Vortragenden, da sich alle unter

den gleichen Kategorien mit ihrem eigenen Lern- und Arbeitsprozess auseinandersetzen.

Strukturierte Reflexion zwischen Selbstzweck und Mehrwert

Viele Schülerinnen und Schüler sind durchaus nicht motiviert, ihre Arbeit zu reflektieren. Es ist deshalb wichtig, dass die verordnete Reflexion nicht zum Selbstzweck wird. Wie kann man als Lehrperson dagegen angehen? Findet zwischen Coach und Coachee ein Dialog statt, den der Coachee als für seinen Lernprozess spürbar förderlich erlebt, so ist eine wichtige Grundvoraussetzung für den Mehrwert der Reflexion gegeben. Findet ein substanzieller Austausch von Gedanken über das Logbuch statt, so ist dem Schreiben ein Wert gegeben wie sonst selten in schulischen Situationen. Und findet aufgrund einer solchen substanziellen Vorbereitung ein vertiefendes Gespräch zwischen Coach und Coachee statt, so erfährt der Schüler oder die Schülerin eine Betreuung und Wertschätzung wie wiederum nur selten im „Regelunterricht“.

Meine persönliche Erfahrung ist, dass ich mit der strukturierten Reflexion in einen Dialog mit meinen Schülerinnen und Schülern treten kann, der sich aufgrund des klassischen Lernarrangements nie ergeben hat. Ich lerne sie auf diese Art und Weise viel besser kennen (und sie mich), und ich kann viel besser auf sie eingehen, für mich eine echte Win-win-Situation.

Hinzu kommt: All dieses Schreiben und Reden findet selbstverständlich in der Sprache des Unterrichts statt, in meinem Falle also auf Englisch. Wo und wie sonst kann man authentischere und echtere Schreib- und Sprechereignisse kreieren als auf diese Weise?

Bibliografie

Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis*. Tagebuch - Arbeitsjournal - Portfolio. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Inglin, O. (2006). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (pp. 81-88). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Inglin, O. (2010). Prüfen und Bewerten von Portfolios im Regelunterricht und in Abiturprüfungen. In Biermann, Ch. & Volkwein, K. (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*, (pp. 124-142). Weinheim/Basel: Beltz.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Oswald Inglin

Dr. phil., Konrektor, Englisch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Leonhard, Basel; Beauftragter für Immersionsunterricht. Schulentwicklerische Schwerpunkte: Methodik der Portfolioarbeit auf der Sekundarstufe II und in Maturitätsprüfungen, Didaktik und Methodik des Immersionsunterrichts, Integration des Europäischen Sprachenportfolios III (ESP) in den Regel- und Immersionsunterricht, Schüleraustauschdidaktik. Vortrags- und Lehrerfortbildungstätigkeit zur Portfolio- und Immersionsdidaktik und -methodik. Mitglied des Internationalen Netzwerks Portfolio (<http://www.portfolio-schule.de/index.cfm>; www.osi-inglin.ch).



Käthi Stauffer-Zahner

Mitglied der Redaktion von Babylonia

Nicht Sprachverwirrung wie am Turm zu Babel, sondern vielmehr gelebte Mehrsprachigkeit, nicht chaotisches Durcheinander, sondern stimulierende Vielfalt der Stimmen, nicht Auseinandertreiben in alle Himmelsrichtungen, sondern Zusammen treffen und Begegnung verschiedener Sprachlehr- und Lernkulturen – das ist für mich Babylonia. Als Quelle von Hintergrundliteratur am Schnittpunkt zwischen alltäglicher Unterrichtspraxis und weiterführender Reflexion über Sprache und Unterricht sollte die Zeitschrift meiner Meinung nach noch von mehr Lehrpersonen entdeckt werden. Nicht zuletzt deshalb setze ich sie im wieder in meinen Weiterbildungskursen ein.