

Krzysztof Nerlicki

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0001-8480-1451>

krzysztof.nerlicki@usz.edu.pl

ÜBER FREMDSPRACHENLERNEN DISKUTIEREN – MIT HILFE DIALOGISCHER LERNTAGEBÜCHER

**Discussion about learning foreign languages
– with the aid of dialogue journals**

Learning journals are widely used in second/foreign language research. They are not only tools to gather data but also contribute to optimization of the learning process and help students become more autonomous. The discussion presented here focuses on dialogue journals, which are used for ongoing written interaction between the teacher and learners. The paper provides a terminological basis, gives examples of topics and describes the characteristics of the teacher-student dialogue management. The advantages and disadvantages of dialogue journals are discussed from the didactic perspective. The last part of the paper concerns empirical problems to be taken into account when learning journals are introduced and used.

Keywords: dialogue journals, diary studies, qualitative research, beliefs about language learning

Słowa kluczowe: dzienniczki dialogowe, badania jakościowe, poglądy o nauce języków obcych

1. Einführung

Schüler und Studierende äußern immer häufiger das Bedürfnis nach gegenseitigem Austausch von Erfahrungen im Fremdsprachenlernen. Dies verwundert

nicht, zumal das Reflektieren über Lernprozesse (nicht nur im Fremdsprachenunterricht) in unserem Bildungssystem eine immer noch selten praktizierte Erscheinung ist. Das WIE im Kontext der Gestaltung individueller Lernprozesse wird den Lernenden selbst überlassen, ohne dass sie eine Unterstützung bekommen. Selbst wenn über das Fremdsprachenlernen reflektiert wird, dann eher den Einzelfall übergreifend, so dass manches individuell Erfahrene mehr oder weniger in den Hintergrund rücken kann. Bezug nehmend auf das Konzept der Dialogizität von Bachtin (1984: 293, nachfolgend Dufva, 1998: 88) ist folgendes Zitat zutreffend:

Life is by its very nature dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask a question, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout this whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds.

Aus dem Bachtinschen Gedankengang leitet sich die Frage danach ab, ob und in welchem Grade wir Lehrenden unsere Lernenden hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Erfahrungen kennen. Und auch umgekehrt: Inwieweit tauschen wir als Lehrende unsere persönlichen (früheren und gegenwärtigen) Lernerfahrungen mit unseren Lernenden aus? Dem schließt sich die Frage nach dem Potential solch eines In-Dialog-Tretens für die gesetzten Lehr- und Lernziele wie auch für forschungsmethodologische Überlegungen und Entscheidungen an.

Bei dem vorliegenden Aufsatz handelt es sich um einen Überblicksartikel. Sein Anliegen ist die Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen von dialogischen Lerntagebüchern, die als Instrumente der Reflexionsförderung und des Austausches von fremdsprachlichen Erfahrungen in der Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt werden können. Obwohl dialogische Lerntagebücher bereits vor mehreren Jahren in der didaktischen Praxis (nicht nur des Fremdsprachenunterrichts) Verwendung gefunden haben, wollen wir in den nachstehenden Ausführungen vor allem das Dialogische herausheben – das Dialogische als Punkt, an dem das *Ich* und das *Du* im Kommunikationsgefüge aufeinandertreffen und das Fremdsprachenlernen zum Gegenstand des Reflektierens machen. Das Leitthema dieser Ausgabe von NEOFILOLOG verfolgend, wollen wir in der geführten Diskussion auch das Forschungsmethodologische im Kontext der Datenerhebung mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher nicht ausblenden. Anhand von ausgewählten Beispielen, die sowohl dem eigenen Datenmaterial als auch der Forschungsliteratur entnommen wurden, soll veranschaulicht werden, wovon und wie in Lerntagebüchern reflektiert und diskutiert wird.

Der Aufsatz besteht aus vier Punkten. Zuerst wird der Blick auf die Definitionen der Lerntagebücher im Allgemeinen und dialogischer Lerntagebücher

in concreto gerichtet (Punkt 2). Ausgehend von beispielhaften Themen, die in dialogischen Lerntagebüchern zur Diskussion stehen (Unterpunkt 3.1), bildet Unterpunkt 3.2 den Schwerpunkt des Interesses: wir wollen näher betrachten, wie sich die Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln (können) und ihre Spezifik herausstellen. In Unterpunkt 3.3 weisen wir auf didaktische Vor- und eventuelle Nachteile dialogischer Lerntagebücher hin. Schließlich wenden wir uns in Punkt 4 der forschungsmethodologischen Perspektive zu: diskutiert wird einerseits über Lerntagebücher als Instrumente der Datensammlung, andererseits – über Lerntagebücher als Untersuchungsobjekte, deren Führung im Zentrum des Interesses stehen kann. Einige Schlussfolgerungen runden den Beitrag in Punkt 5 ab.

2. Definitorisches

Die Tagebuchführung im Alltag ist seit Langem bekannt. Vom Alten Orient an über die Antike bis in die Neuzeit begleitet die Menschheit diese Form der menschlichen Kommunikation, in der vor allem private Erfahrungen, Beobachtungen, Erlebnisse, Wünsche, Klagen, Zukunftsperspektiven festgehalten werden (vgl. Stork, 2017: 8). In der Didaktik geht der Einsatz von Lerntagebüchern auf das Konzept der Reisetagebücher zurück – die die Schweizer Didaktiker – der Germanist Urs Ruf und der Mathematiker Peter Gallin – ausgearbeitet haben. Es ging dabei nicht um die klassische Beschreibung der Klassenfahrerlebnisse, sondern um die Beschreibung der Begegnungen, Erfahrungen, Erlebnisse der Schüler mit dem Lernstoff (vgl. exemplarisch Ruf, Gallin 1991, nachfolgend Stork, 2010: 261; auch Stork, 2017: 144–155). Das übergeordnete Ziel war es, Lernende auf ihren Lernwegen zu begleiten und sie fachkundig zu beraten. Alaszewski (2006: 1) schlägt folgende Definition eines Tagebuchs vor:

A diary can be defined as a document created by an individual who has maintained a regular, personal and contemporaneous record.

Der Autor weist darauf hin, dass diese Definition folgende Merkmale von Tagebüchern impliziert:

- Regelmäßigkeit – die Tagebücher werden regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum geführt. Der Faktor Regelmäßigkeit kann Unterschiedliches bedeuten: täglich, einmal pro Woche etc.
- Persönliches Dokument – die Tagebücher werden in der Regel individuell geführt, so dass nur der Autor/ die Autorin die Entscheidung treffen, eventuell dritte Personen einzubeziehen oder ihnen Einblick in das Geschriebene zu gewähren.

- Gegenwärtigkeit – die Einträge beziehen sich vor allem auf das Gegenwärtige, ggf. auf das Vergangene, das in Erinnerung geblieben ist.
- Inhalt – in die Tagebücher werden für den Besitzer relevante Ereignisse, Aktivitäten, Interaktionen, Eindrücke und Gefühle aufgenommen. Die einzelnen Einträge strukturieren zeitlich dieses Dokument (vgl. Alaszewski, 1996: 1f.).¹

Die Definition von Lerntagebüchern (auch als *Lernjournale*, *learning journals* oder *learning diaries* bezeichnet) unterscheidet sich davon in ihren Grundzügen nicht.

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

Für die Lerntagebücher sind solche Merkmale wie Regelmäßigkeit, Chronologie, Subjektivität, Unmittelbarkeit, Reflexion des Lernprozesses kennzeichnend (Stork, 2017: 53f.). Hervorzuheben ist dabei die Subjektivität der Reflexionen: es handelt sich um individuelle Sichtweisen der Lernenden auf Lernstoff, Lehr- und Lernprozesse, Selbstarbeit, Anwendung des Gelernten und alle Emotionen, die die Lernprozesse begleiten. Im Kontext des Fremdsprachenlernens kommt den Reflexionen über den Sprachgebrauch auch außerhalb des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu.

Schließlich wenden wir uns der Definition von dialogischen Lerntagebüchern zu. Peyton (2000: 1) versteht sie wie folgt:

The dialogue journal is a written conversation in which a learner and teacher (or other writing partner) communicate regularly (daily, weekly, or on a schedule that fits an educational setting) over a semester, school year, or course. Learners write as much as they choose on a wide range of topics and in a variety of genres and styles. The teacher writes back regularly, responding to questions and comments, introducing new topics, or asking questions. The teacher is primarily a participant in an ongoing, written conversation with the learner, rather than the evaluator who corrects or comments on the quality of the learners' writing.

¹ Belke (1974: 138, nachfolgend Stork, 2017: 15) merkt an, dass sich das Tagebuch von der Autobiographie durch Spontaneität und eine geringe zeitliche Distanz des Schreibens unterscheidet.

Zu den wichtigsten Merkmalen dialogischer Lerntagebücher zählen (vgl. Stork, 2012: 118):

- Interaktivität – die zwischen Lehrenden und Lernenden geführten Dialoge bilden ein besonderes Kommunikationsgefüge, in dem Lernprozesse zum Gegenstand der gegenseitigen Reflexionen werden.
- Themenfreiheit – in der Regel sind die Themen der Lerntagebucheinträge frei, das heißt, Lernende können über alles reflektieren, was sie mit dem Fremdsprachenlernen in Verbindung setzen; die geführten Dialoge können auch durch bestimmte Fragen (etwa *Was hältst du davon, dass Kinder leichter Fremdsprachen lernen als Erwachsene?*) oder Aufgabenstellungen (etwa introspektiver Art: *Beschreibe möglichst genau einzelne Schritte bei der Lösung dieser Aufgabe*) gesteuert werden.
- Keine Korrekturen – angenommen wird, dass die formale Seite der Einträge von Lernenden – dies gilt besonders dann, wenn Lerntagebücher in der Fremdsprache geführt werden – nicht korrigiert wird; zu erwähnen ist jedoch, dass manche Lernenden gerade darin den möglichen Sinn solch einer Kommunikationsform sehen, etwa zu erfahren, was man sprachlich unkorrekt gebraucht hat, und vor allem darin, dadurch schreiben zu lernen (vgl. auch De Florio-Hansen 1999).
- Privatheit – wie bereits oben festgestellt, gehören Lerntagebücher den Schreibenden; zwischen Lehrenden und Lernenden muss Konsens darüber bestehen, dass die geführte Kommunikation auf einer Vertrauensbasis erfolgt und dass dritte nur im gegenseitigem Einverständnis der Schreibenden Einblick bekommen dürfen.
- Dauerhaftigkeit – auf die Lerntagebucheinträge kann in jedem Zeitpunkt zurückgegriffen werden; dies ist insbesondere dann relevant, wenn man neuere mit früheren Reflexionen vergleichen möchte.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass hier im Falle des Reflektierens, des Prozesses der Selbstwahrnehmung, immer ein Dialog entsteht. Dabei wird auf den psychologischen Pragmatismus von James Bezug genommen, der den Prozess der Selbstwahrnehmung als Dialog zwischen zwei sich ergänzenden Größen versteht: zwischen dem handelnden *Ich* und dem *Mich*, das das Wahrgenommene, das Reflektierte umfasst (Fischer, Wiswede, 2002: 353, nachfolgend Nerlicki, 2011: 35). Winter (2007: 113) stellt heraus, welche Reflexionen, Dialoge der Lernenden zwischen *Ich* und *Mich*, besonders in offen angelegten, nicht durch Fragen strukturierten Lerntagebüchern, erwünscht sind: Dialoge mit dem Gegenstand des Lernens, Dialoge mit sich selbst hinsichtlich der eigenen Reaktionen und Sinnbezüge, Dialoge mit Zielen und Kriterien, Dialoge mit eigenen Lernweisen sowie mit Lernweisen anderer Lernender.

3. Lehrende und Lernende im Dialog

In diesem Punkt richten wir unsere Aufmerksamkeit vor allem auf zwei Probleme: zum einen auf exemplarische Themen, die in dialogischen Lerntagebüchern bezüglich des Fremdsprachenlernens zur Diskussion gestellt werden (Punkt 3.1.) – herangezogen werden sowohl Belege aus der eigenen Praxis als auch aus der Forschungsliteratur; zum anderen möchten wir überlegen, was die Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisiert und ihre Spezifik im Umfeld des Fremdsprachenlernens ausmacht (Punkt 3.2.). Schließlich werden die wichtigsten Vor- und Nachteile des Einsatzes von dialogischen Lerntagebüchern synthetisch aufgezeigt (Punkt 3.3.).

3.1. Worüber wird reflektiert und diskutiert?

Wenn dialogische Lerntagebücher offen angelegt sind, dann berichten Lernende vor allem über unterschiedliche Ereignisse im Klassenraum. In diesem Kontext haben wir mit deskriptiven Einträgen² zu tun. Dabei beschreiben Lernende ihre Lernprozesse mit besonderer Berücksichtigung von Teilaspekten wie etwa der Grammatik, des Wortschatzes.

Beispiel (1): *Ich lerne gerade die Rektion des Adjektivs. Wie gewöhnlich benutze ich kleine Zettelchen und manche Wörter erlerne ich schon nach zwei Wiederholungen, aber es gibt auch solche, die ich mehrmals wiederholt und auf Klebzetteln aufgeschrieben habe und trotzdem verwechsle ich sie immer noch.* (Nerlicki, unveröffentlichte Daten³ = u. D.)

Beispiel (2): *Die meisten Schwierigkeiten bereiten mir Artikel, Deklination, Rektion, Endungen. Eigentlich kenne ich die deutsche Grammatik gut, aber wenn ich spreche, fühle ich mich so, als hätte ich sie vergessen.* (u. D.)

² Die in diesem Unterpunkt genannten Arten von Einträgen: deskriptive, analytische, evaluative, metakognitive, rekonstruktive habe ich aus der Arbeit von Mitchell, Coltrani (2001, nachfolgend Kerka, 2002: 4) adaptiert.

³ Die unveröffentlichten Daten wurden unkorrigiert dialogischen Lerntagebüchern polnischer Germanistikstudenten entnommen, die mit dem Autor dieses Beitrags im Rahmen eines Seminars geführt wurden. Ziel der Lerntagebuchführung war es, über fremdsprachliche Lern- und Kommunikationserfahrungen zu reflektieren. Aus didaktischer und methodischer Perspektive war es wichtig zu erfahren, wie die Studienanfänger in Germanistik ihre bisherigen Begegnungen (institutioneller und nicht institutioneller Art) mit der deutschen Sprache beurteilen.

Nicht selten – wie oben veranschaulicht – treten bei den Beschreibungen Lernschwierigkeiten in den Vordergrund (etwa Linnell 2010) oder aber Fragen nach den Möglichkeiten der Erweiterung seiner Sprachkenntnisse.

Beispiel (3): *Ich bin zu dem Punkt gelangt, wo ich nicht weiß, was noch erlernt sein sollte. Also eigentlich weiß ich WAS (z. B. viele Wendungen, neuer Wortschatz u. Ä.), aber ich bin nicht sicher wie (...). Ich stelle mir also die Frage: was müsste, könnte, sollte ich auf meinem Niveau machen, um mich weiter zu entwickeln?* (u. D.).

Die Thematisierung der Schwierigkeiten erstreckt sich auch auf den Sprachgebrauch, vor allem im mündlichen Bereich. Am häufigsten wird dann über (mögliche) Fehler reflektiert sowie über Lücken in Kenntnissen (vor allem grammatischer und lexikalischer Provenienz), die den Sprachgebrauch beeinträchtigen (vgl. exemplarisch Nerlicki, 2008: 151–158; Ewald, 2012: 36).

Beispiel (4): *Ich habe den Eindruck, mein Deutsch gehe zurück. Beim Sprechen fehlen mir Wörter, die ich früher gut gekannt habe.* (nach Nerlicki, 2008: 157)

Der Nennung der Schwierigkeiten folgen nicht selten auch die Passagen darüber, wo Lernende Ursachen ihrer Probleme situieren, wie sie diese zu lösen versuchen (analytische Einträge) und mit welchem Ergebnis (evaluative Einträge) (vgl. Nerlicki, 2009: 155).

Beispiel (5): *Mehr achte ich auf die Grammatik beim Schreiben, weniger beim Sprechen, weil ich dafür keine Zeit habe.* (nach Nerlicki, 2008: 159)

Beispiel (6): *Ich habe solche Abhängigkeit beobachtet: Je mehr ich während der Aussage an Fehler, Sinn, Wortfolge, Wortschatz denke, desto mehr Fehler ich mache. Am besten ist es also etwas ohne viel zu denken auszudrücken und erst nach der Äußerung an die Fehler zu denken.* (u. D.)

Die angeführten Beispiele (besonders Beispiel 5) belegen, dass die Lernerreflexionen hinsichtlich ihrer Sprachproduktionsprobleme nicht selten den Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse widerspiegeln – so etwa die Monitorhypothese von Krashen über die Rolle der Zeit bei der Anwendung des Monitors.

Evaluativ sind auch Anmerkungen über den institutionellen Fremdsprachenunterricht, über dessen Gestaltung und Lehrende. Oft werden frühere schulische Erfahrungen erwähnt und nicht selten kritisiert.

Beispiel (7): *English teachers changed all the time and that made it even worse to learn English. As soon as we would start doing something more seriously, a new teacher would come with a different teaching method and plan.* (nach Nešić, Spasić-Stojković, 2017: 535)

Beispiel (8): *Im Lyzeum haben wir nicht so gut gesprochen. Wir sprachen nur mit Lehrerin und diese Gespräch sah folgend: Die Lehrerin fragte uns und wir antworteten auf die Frage und das war immer. Hier spielte Lehrerin eine große Rolle. Jetzt denke ich, dass diese Form des Unterrichts sehr falsch war. Im Unterricht sollen mehr Schüler sprechen.* (u. D.)

Im schulischen Klassenraum wird die Sprache relativ selten gebraucht, dagegen viel Grammatik gelernt – solch ein Bild entnimmt man vielen Lerntagebucheinträgen. Kritisiert wird vor allem die Tatsache, dass es an einer gelungenen Verbindung zwischen Grammatik, Wortschatz und Kommunikation mangelt.

Beispiel (9): *Das ist wirklich dumm, dass man in den Schulen nur auf Grammatik passt und wenn wir die Schule verlassen, können wir nur Grammatik (aber theoretisch), kaum Wortschatz und haben große Angst vor dem Sprechen.* (u. D.)

Eine besondere Gruppe bilden metakognitive Einträge, in denen Lernende ihre Gedanken, Meinungen, Empfindungen, Emotionen (etwa Sprechhemmungen) versprachlichen und zu diesen Stellung nehmen (vgl. Ewald, 2006: 44).

Beispiel (10): *The grammar looked very simple but I made many mistakes which were to stupid! I was disappointed... again.* (nach Gkonu, 2013: 61)

Beispiel (11): *You know, it's funny. I'm really not afraid of public speaking or participating in class, but this one scares me. Logically it doesn't make sense, I know. But logic doesn't affect our emotions. I think that the only cure for this is becoming more comfortable with the subject. So I will use fear to motivate me! Not of you, but of the language.* (nach Ewald, 2012: 38).

Beispiel (12): *Ich beobachte ständig meine Kollegen: welchen Wortschatz benutzen sie; ob sie sicher und schnell sprechen oder langsam und ungrammatisch. Ich möchte, dass die Tatsache, dass jemand besser als ich spricht, motiviert mich. Am häufigsten verursacht sie jedoch meine größere Unsicherheit und ich treffe dann oft die Entscheidung, dass ich mich nicht äußere, weil ich schlimmer spreche.* (u. D.)

Wenn Lerntagebücher in der Fremdsprache verfasst werden, bilden eventuelle sprachliche Zweifelsfälle oder begangene Fehler Ausgangspunkte zum Diskutieren oder der Lehrer liefert den (korrekten) Input.

Beispiel (13): *Ich glaube, dass die Aussprache in der Schule (najmniej istotna) war.*⁴ (u. D.)

⁴ Die Lernende hat die deutsche Entsprechung (*am wenigsten wesentlich/wichtig*) nicht gekannt. Diese wurde ihr in der Antwort angegeben.

Da Lerntagebücher in einem bestimmten Zeitrahmen geführt werden, wird auch auf das bereits Reflektierte zurückgegriffen (rekonstruktive Einträge), etwa was sich im Lernen oder aber im Sprachgebrauch verändert hat, welche neuen Ziele gesetzt werden.

Beispiel (14): *Ich habe bemerkt, dass ich letzstens besser spreche, wenn ich mich spontan äußern muss. Es ist interessant, weil ich noch vor ein paar Wochen geschrieben habe, dass ich nur vorab vorbereitete Äußerungen bevorzuge.* (nach Nerlicki, 2011: 310)

Schließlich wird das Führen eines Lerntagebuchs und die Möglichkeit, mit Lehrenden in einen Dialog zu treten, zum Thema des Reflektierens, indem Lernende ihre Meinung zu dieser Form des Meinungsaustauschs mit Lehrenden äußern.

Beispiel (15): *Es ist interessant, wie meine Einträge etwa in einem oder zwei Jahren aussehen werden?* (nach Nerlicki, 2009: 159)

3.2. Spezifik der Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden

Bereits am Anfang dieses Aufsatzes haben wir festgestellt, dass das Reflektieren über die Lernprozesse nach wie vor nicht zum Alltag im gegenwärtigen Bildungswesen gehört – umso weniger mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher. Lernende sollten in erster Linie dazu angeleitet werden, ihre Lernprozesse reflexiv zu erfassen und das Reflektierte zu verbalisieren. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie, besonders am Anfang der Dialogführung, eher reaktiv wirken (etwa nur auf gestellte Fragen antworten – vgl. z. B. Baskin, 1994, auch Dymont, O’Connell, 2010: 234). Mit der Zeit und dem eingesetzten Engagement lässt sich bei den Lernenden Eigeninitiative bemerken, indem sie tiefgründiger reflektieren und gerne selbst Fragen stellen, um etwa ihre Zweifel zu lösen oder die Meinung der Lehrenden als Experten zu hören. Reflexives Schreiben kann sich selbstverständlich bei Lernenden unterschiedlich entwickeln. Bain, Ballantyne, Mills, Packer (2002: 189) kommen beispielsweise zu der Erkenntnis, dass reflexives Schreiben bei Lernenden drei Ausprägungen haben kann: a) nur als Aufnahme reflexiven Denkens, b) als Motivationsquelle zu reflexivem Denken und c) als Verlängerung reflexiven Denkens.

Wichtig ist in jeder Hinsicht die Herstellung einer Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden, so dass die letzteren sich nicht scheuen, Lehrende auf (manchmal nur vermutete) Probleme anzusprechen, für die die

Lernenden seit Langem einen Rat suchen (vgl. auch Mlynarczyk Williams, 1997: 47f.). Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, wenn Lehrende die Dialoge nicht nur aus der Perspektive der Experten führen, sondern ihre eigenen früheren und gegenwärtigen Lernerfahrungen und die damit auftretenden und nicht immer leicht lösbaren Probleme zur Sprache bringen. In Beispiel (3) wurde aufgezeigt, dass die Lernende, die *nota bene* sehr gute Leistungen erbringt, nicht weiß, wie sie ihre Kompetenzen noch weiter entwickeln kann. Als Reaktion habe ich in ihrem Lerntagebuch Folgendes niedergeschrieben, das meine Sicht ausdrückt:

Beispiel (16): *Auf einer bestimmten Stufe der Sprachkenntnisse ist es wirklich nicht leicht, irgendwelche Fortschritte zu erkennen. Ich würde Ihnen vorschlagen, dass Sie einfach die Sprache gebrauchen. Lesen Sie, was Sie lesen müssen, aber auch wollen (!). (...) Ich weiß, dass wir einige Dinge sowieso vergessen. Schließlich geht es nicht nur darum, dass wir alles immer wissen müssen.* (u. D.)

Stork (2017: 197) nennt drei Prinzipien der Dialogführung: a) Gleichwertigkeit der Dialogpartner, b) Bereitschaft, sich den Reaktionen des Dialogpartners zu stellen und c) Offenheit des Fortgangs.

Einen eher spärlichen Nutzen bringen solche dialogischen Lerntagebücher, wenn sich die Einträge seitens der Lehrenden nur auf das Kommentieren der Lernereinträge und auf das Beantworten von Fragen einschränken, ohne dass wirkliche Dialoge zu aufgegriffenen Themen geführt ggf. neue Themen initiiert werden (vgl. Nassaji, Cumming, 2000: 100). Die Einträge der Lehrenden sind nämlich für die Evozierung von Reflexionen und den weiteren Diskussionsverlauf relevant.

In einer früheren Arbeit habe ich (vgl. Nerlicki, 2011: 307ff.) vier Typen von Sprechakten festgestellt, die in den dialogischen Lerntagebüchern, die ich mit polnischen Germanistikstudenten geführt habe, aufgetreten sind:

- a) meine Kommentare zu narrativen Einträgen von Lernenden,

Beispiel (17): *Ich glaube, jeder von uns hat bestimmte Barrieren, wenn er eine Fremdsprache spricht. Vielleicht deswegen, weil wir uns gut präsentieren möchten.* (u. D.)

- b) meine Nachfragen, die die Studierenden zum reflexiven Nachdenken ermutigten,

Beispiel (18a): *Wonach erkennen Sie, dass Ihre Kompetenz gestiegen/ gesunken ist?*

– *Ich richte mich nach meinem Gefühl. Wenn ich sehe, dass ich verstanden werde und meine Äußerungen verständlich sind, dann spüre ich, dass meine Kompetenz gestiegen ist.* (u. D.)

Dabei lässt sich bemerken, wie unterschiedlich Lernende die angesprochenen Probleme interpretieren und welchen Wert ihnen zumessen.

Beispiel (18b): – *Wenn meine Äußerungen länger werden und der Wortschatz reicher. Wenn wir uns sicherer und lockerer fühlen, dann steigt meine Kompetenz.* (u. D.)

- c) klärende Nachfragen, die sich etwa auf die von den Studierenden gebrauchten Termini bezogen haben (z. B. *fließend sprechen, das Sprechen im Deutschunterricht ist künstlich, mechanisch lernen*),

Beispiel (19): *Sie behaupten, Deutsch mechanisch zu lernen. Was meinen Sie damit?*

– *Unter der Bezeichnung mechanisches Fremdsprachenlernen verstehe ich das Lernen nach bestimmten fertigen Schemata [...]. Da lernt man v. a. auswendig. ich finde es schlecht, weil solche Informationen schnell vergessen werden.* (Nerlicki 2011, 308)

- d) meine Lerntipps als Erwidierungen auf signalisierte Lern- und Kommunikationsprobleme.

Beispiel (20): *Jeder von uns hat irgendwelche Probleme mit dem Fremdsprachenlernen. Nicht immer sind wir mit unseren Äußerungen zufrieden, etwa deswegen, weil wir nicht alles ausdrücken können, was wir möchten.* (u. D.)

In Ewald (2012: 45f.) werden einige Empfehlungen für Lehrende zusammengestellt, die mit ihren Lernenden dialogische Lerntagebücher zu führen beabsichtigen:

- sie sollten Lernerbefürchtungen wahrnehmen und auf diese reagieren,
- sie sollten die Aufmerksamkeit der Lernenden auf solche Handlungen richten, die effektives Lernen ermöglichen,
- sie sollten den Lernenden helfen, mit ihren Emotionen umzugehen,
- sie sollten das Fremdsprachenlernen im richtigen Licht darstellen (etwa auf Probleme hinweisen, die unausweichlich sind),
- sie sollten erfolgsgarantierende Ideen der Lernenden unterstützen,
- sie sollten auf die Reflexionen der Lernenden angemessen reagieren und deren Gefühle nicht ignorieren,
- sie sollten Fragen stellen und Fragen beantworten,
- sie sollten Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden berücksichtigen.

Schließlich ist anzumerken, dass viele Lernende gerade zum Zeitpunkt des Schreibens ihre Lernprozesse reflexiv zu erfassen versuchen. Das heißt, die Einträge dokumentieren nicht nur das früher Reflektierte, sondern auch das gerade Reflektierte.

3.3. Didaktische Vor- und Nachteile dialogischer Lerntagebücher

In diesem Unterpunkt fassen wir die wichtigsten didaktischen Vorteile dialogischer Lerntagebücher zusammen. Wir wollen auch diese Aspekte nicht verschweigen, die sich als eventuelle Nachteile erweisen können.

3.3.1. Vorteile

Die Führung eines dialogischen Lerntagebuchs fördert ohne Zweifel die Entwicklung der Reflexivität bei Lernenden. Paterson (1995, nachfolgend Bain, Ballantyne, Mills, Packer 2002: 172) verweist auf vier Aspekte, die den Willen und die Befähigung zum reflexiven Handeln beeinflussen können: a) die individuelle Entwicklung zum reflexiven Handeln, b) Vertrauen zum Lehrer, c) klare Erwartungen und Ziele bezüglich des Lerntagebuchschreibens und d) Qualität und Anzahl von Feedback.

Die Verfassung dialogischer Lerntagebücher in der Zielsprache trägt zur Förderung der schriftlichen Kompetenzen bei. Themenfreiheit, Spontaneität und Häufigkeit motivieren zum Schreiben. Darüber hinaus wird beobachtet, dass Lernende bestimmte Schreibmodelle der Lehrenden (etwa Wendungen) nachahmen und damit auch die Merkmale der schriftlichen Kommunikation kennen lernen (vgl. Kreeft, 1984; Holmes, Moulton, 1997). Lehrende liefern den Lernenden *comprehensible input* und initiieren auch die Output-Produktion, womit auch gebildete Lernhypothesen (etwa im Bereich der Grammatik) getestet werden können (vgl. Linnell, 2010: 24). Lernende, die sich nicht gern mündlich äußern, gewinnen damit eine Möglichkeit zum Sprachgebrauch (vgl. auch Baskin, 1994). El-Koumy (1998) weist nach, dass das Schreiben eines Lerntagebuchs auch mündliche Kompetenzen fördern kann.

Mit der Dialogführung erfahren Lehrende mehr darüber, wie Lernende lernen (etwa Anwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien), was sie bereits gelernt haben oder mit welchen individuellen Schwierigkeiten sie konfrontiert werden, so dass das Feedback zielorientiert formuliert werden kann (vgl. Rinvulcri, 1983; Staton, 1987; Fry, 1988). Dabei entsteht eine persönliche Relation zwischen Lehrenden und Lernenden, die das bestehende hierarchische Verhältnis, zumindest teilweise, abbauen kann (vgl. Reid, 1997, nachfolgend Regan, 2003: 37; Stork, 2017: 365ff.). Lernende trauen sich beispielsweise mehr

zu fragen, wenn sie die Gleichberechtigung der Kommunikationspartner wirklich wahrnehmen und während der Lerntagebuchführung erfahren.

Bereits in Punkt 3.2. wurde darauf hingewiesen, dass Lernende häufig ihre Schwierigkeiten und die daraus resultierenden negativen Gefühle beim Lernen, ggf. beim Gebrauch von Fremdsprachen artikulieren. Die Lerntagebücher sind ein geeigneter Ort dafür, bestimmte, nicht selten stereotype Meinungen in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen zu revidieren (etwa dass Fehler möglichst schnell zu beheben sind oder aber dass das Sprechen mit gutem Akzent *Conditio sine qua non* ist). Es geht nicht darum, die Ziele (etwa die Sprache korrekt und mit gutem Akzent zu gebrauchen) zu relativieren. Vielmehr handelt es sich um die Entwicklung einer richtigen Haltung dem Fremdsprachenlernen gegenüber.

Die geführten Dialoge ermöglichen den Lehrenden, den Erwartungen und Wünschen der Lernenden folgend, ihren Unterricht lerner- und zielorientierter zu organisieren (Peyton, 2000: 4f.). Die exemplarisch gezeigten Belege aus anderen Lerntagebuchstudien zeigen, dass Lernende in vielen Aspekten, bei unterschiedlichen Fremdsprachen, mit ähnlichen Problemen konfrontiert werden (vgl. Beispiele 7, 10, 11).

Moon (2006: 16) nennt eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit mit Lerntagebüchern: „One of the main criteria for the ‘learning journal’ is that there is an intention to learn from it (...)“. Dass man aus Lerntagebüchern lernen kann, sowohl als lernende wie auch lehrende Personen, halte ich für einen der wichtigsten Vorteile, der ohne Zweifel autonomes Lernen und Lehren unterstützt. Besonders erfreulich sind die Einträge, denen man direkt entnehmen kann, dass die Lernmotivation der Studierenden und ihr Selbstwertgefühl gestiegen sind und dass das Lerntagebuchschreiben zu einer Gewohnheit geworden ist.

Beispiel (21): *Im letzten Jahr habe ich in meinem Lerntagebuch viel von meiner großen Angst vor dem Sprechen sowohl mit Deutschen, als auch mit den Dozenten erzählt. [...] Diese Situation hat sich verändert. Diese große Veränderung ist ganz eng mit meinem Aufenthalt in Deutschland im Sommer dieses Jahres verbunden, der zwei Monate dauerte. [...] Ich habe mich auf meine sprachlichen Fähigkeiten verlassen, d. h. auf meinen reichen Wortschatz, auf meine Kenntnisse der Grammatik, aber vor allem auf mein positives Denken, dass ich imstande war, mit allem (d. h. Schwierigkeiten beim Verstehen oder während verschiedener täglichen Situationen) zurechtzukommen. Zur Zeit kann ich sagen, dass ich meine größten Probleme gelöst habe. [...]* (u. D.)

Schließlich muss eingeräumt werden, dass solch eine Dialogführung auch mich als (Fremdsprachen-)Lehrenden und -Lernenden zum Reflektieren über

die eigenen Lernprozesse angespornt hat – etwa was sich im Laufe der Jahre geändert hat oder immer noch zu ändern ist. Dies wirkt auch motivierend.

3.3.2. Nachteile

Das Schreiben eines Lerntagebuchs und das gegenseitige Reagieren auf die Lerntagebucheinträge nimmt viel Zeit in Anspruch (vgl. z. B. Matsumoto, 1987: 27). Dies gilt besonders für Lehrende, von denen Feedback erwartet wird. Wie festgestellt, wirken ihre wegen Zeitmangel nichtssagenden Antworten oder Kommentare demotivierend (vgl. z. B. Stork, 2017: 340). Man muss sich auch dessen im Klaren sein, dass das Führen eines Lerntagebuchs fort-dauernde didaktische Unterstützung erfordert – die Motivationsenkung zum Schreiben oder der Eindruck, dass man schon alles ausdiskutiert hat, lassen sich nicht vermeiden.

4. Dialogische Lerntagebücher in der Fremdsprachenforschung

Lerntagebücher im Allgemeinen werden in der Fremdsprachenforschung vor allem als Instrumente der qualitativen Datensammlung angesehen, nicht selten als Verfahren der Methoden-/Daten-Triangulierung gedacht. (Dialogische) Lerntagebücher werden auch empirisch als Untersuchungsobjekte analysiert, wobei wir mit Nachdruck betonen müssen, dass immer konkrete Menschen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (vgl. etwa Stork, 2017).

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich die Bezeichnung *diary study* etabliert, die terminologisch sowohl Lerntagebücher ohne Dialoge sowie dialogische Lerntagebücher umfasst.

A diary study is a first person account of a language learning or teaching experience documented through regular, candid entries in a personal journal and analyzed for recurring patterns or salient events. (Bailey, 1990: 21) In der qualitativen Unterrichtsforschung bietet das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument eine zusätzliche Möglichkeit näher an die Alltagsprozesse des Unterrichts und des Lernens heranzukommen und Einblicke in die Binnenperspektive von Unterricht aus Schülersicht zu eröffnen. (Schreder, 2004: 132)

In mehreren Publikationen wird hervorgehoben, dass Lerntagebücher viele Daten liefern, die mit Hilfe anderer Forschungsmethoden schwer zu gewinnen sind (vgl. etwa Marefat, 2002). Dazu trägt unzweifelhaft die Spezifik des schriftlichen In-Dialog-Tretens bei, die bei der Anwendung anderer qualitativer Methoden (etwa in einem Interview) nicht unbedingt entstehen muss.

Selbst die räumliche und zeitliche Distanz, die zwischen den Schreibenden ent- und besteht, kann für die Reflexionsprozesse und deren Verschriftlichung (etwa längeres Überlegen) von Vorteil sein. Hierbei muss aber angemerkt werden, dass diese räumliche und zeitliche Distanz auf den Forschungsprozess auch nachteilig wirken kann – etwa eine direkte Nachfrage seitens der Lehrenden kann in einem Interview, gerade wegen der Raum- und Zeitnähe, zu ganz anderen Reaktionen der/ des Befragten führen als im Fall einer zeitverschobenen Nachfrage, die in einem Lerntagebuch gestellt wurde.

Nicht zu vergessen ist, dass die entstandenen und versprachlichten Reflexionen an konkrete Kontexte gebunden sind: zum einen an diese, die den Gegenstand der Reflexion begleiten (etwa der Sprachgebrauch im Ausland – in der Arbeit, unter Freunden etc.); zum anderen an den Kontext, in dem das Reflektierte im Lerntagebuch niedergeschrieben wurde. Nicht jeder Eintrag muss forschungsrelevant sein, wobei manches für Lernende Unwichtige den Forschenden wichtig erscheinen kann, und umgekehrt (vgl. O'Donnell, 2004: 32f.). Dementsprechend müssen Forschende auch Folgendes berücksichtigen: „Diary studies allow us to see factors identified by learners which we, as researchers and teachers, may not consider to be variables worth studying” (Bailey, 1991: 87). Die gewonnenen Einblicke können zur Generierung von Hypothesen dienen, wobei sie sich eingeschränkt generalisieren lassen (vgl. Matsumoto, 1987: 25).

Hinter jedem Lerntagebucheintrag verbirgt sich ein gewisser Anteil an Subjektivität, die gerade ein inhärentes Merkmal von Lernermeinungen (eng. *beliefs about language learning*) ist. Gerade das Subjektive, das Stereotype, etwa wie man effektiv Fremdsprachen lernen sollte, kann den Lerntagebucheinträgen entnommen, dialogisch diskutiert und empirisch untersucht werden. Die Subjektivität kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Lernende manche Erfahrungen nur aus ihren Erinnerungen rekonstruieren und als retrospektive Daten liefern. Fry (1988: 160) bemerkt zu Recht: „With retrospective data, all the problems of cognition in introspective data are magnified by the lapse of time between the event and the reporting of it”.

Des Weiteren ist die Frage legitim, wie die Reflexionen entstehen, was den Reflexionsprozessen unterzogen wird (bei Themenfreiheit), und wie die Reflexivität als Fähigkeit gefördert werden kann. Selbstverständlich muss bei der Lerntagebuchführung auch berücksichtigt werden, dass Lernende nicht immer imstande sind, das Reflektierte zu verbalisieren. Zu überlegen ist daher die Sprache, in der das Lerntagebuch geführt werden soll. Wenn den geführten Diskussionen keine Leitfragen vorausgehen, müssen in der Phase der Datenaufbereitung die Themen der Dialoge bestimmt und entsprechend kategorisiert und kodiert werden, was nicht unbedingt leicht ist (vgl. hierzu die Prinzipien der *qualitativen Inhaltsanalyse* – Mayring 2007). Darhower (2004: 328) räumt ein: „In

dialogue journals, as in oral discourse, topics often change, merge, and are elaborated". Wenn der Forschende und der Lehrende, der an der Dialogführung teilgenommen hat, dieselbe Person ist, ist auch Folgendes zu beachten:

Ein Grundproblem der qualitativen Methodologie ist (...), sicherzustellen, dass nicht Vorurteile, Vorwissen etc. die qualitative Datenanalyse so steuern, dass lediglich Muster oder Kategorien induziert werden, die im Kern der Erwartung oder Erfahrung des Forschers entsprechen. (Riemer, Settineri, 2010: 776).

Bailey (1991: 82) nennt einige Fragen, die bei der Analyse der Lerntagebucheinträge wichtig sind: „What constitutes a pattern? What makes a event 'salient' to the learner? How are key terms defined?“.

Nach wie vor wissen wir zu wenig, wie Lerntagebücher geführt werden, wie der Prozess des Schreibens aussieht (vgl. Bolger, Davis, Rafaeli, 2003: 592).

5. Abschließende Bemerkungen

Das am Anfang dieses Beitrags angeführte Zitat von Bachtin über das dialogische Wesen unseres Lebens findet auch in der gegenwärtigen Fremdsprachenforschung seine Anwendung. Dialogische Lerntagebücher sind nämlich Mittel, die den Lernenden (aber auch den Lehrenden) helfen können, über das eigene Lernen zu reflektieren und das mit den Reflexionen Erfasste zu verbalisieren. Das Wesentliche liegt aber in der Möglichkeit, seine Gedanken gegenseitig auszutauschen, Meinungen, Ratschläge von anderen zu erhalten und darüber zu diskutieren. Gerade in solch einem Gefüge finden Lernprozesse statt, obwohl sie nicht immer sofort erkennbar sind.

In der Zukunft wäre es relevant, Dialoge/ Polyloge zwischen zwei/ mehreren Lernenden oder zwischen zwei/ mehreren Lernenden und Lehrenden empirisch zu erforschen – so sollte eigentlich die Bachtinsche Meinung verstanden werden. Zu hoffen ist, dass die multiplen Stimmen auf die diskutierte Problematik neues Licht werfen – vor allem mit dem Ziel, miteinander und voneinander zu lernen.

LITERATUR

Alaszewski A. (2006), *Using diaries for social research*, London u. a.: Sage Publications.

Bachtin M.M. (1984), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Manchester: Manchester University Press.

- Bailey K.M. (1990), *The use of diary studies in teacher education programs*, (in:) Richards J.C., Nunan D. (Hg.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 215–226.
- Bailey K.M. (1991), *Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 367 166.
- Bain J.D., Ballantyne R., Mills C., Packer J. (2002), *Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback*, „Teachers and Teaching: theory and practice“, Nr. 8, S. 171–196.
- Bartnitzky J. (2004), *Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie*, Universität Dortmund. Unveröffentlichte Dissertation.
- Baskin R.S. (1994), *Student feedback on dialogue journals*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 375 627.
- Belke H. (1974), *Literarische Gebrauchsformen*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Bolger N, Davis A., Rafaeli E. (2003), *Diary methods: capturing life as it as lived*, „Annual Review of Psychology“, Nr. 54, S. 579–616.
- Darhower M. (2004), *Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account*, „Hispania“, Nr. 87, S. 324–335.
- De Florio-Hansen, I. (1999), *Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem journal d'apprentissage: le français et moi*, „Der fremdsprachliche Unterricht: Französisch“, Nr. 41, S. 16–21.
- Dufva H. (1998), *From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s)*, (in:) Lähteenmäki M., Dufva H. (Hg.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre of Applied Language Studies, S. 87–105.
- Dyment J.F., O'Connell T.S. (2010), *The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors*, „Innovative Higher Education“, Nr. 35, S. 233–244.
- El-Koumy A.S.A. (1998), *Effect of dialogue journal writing on EFL students' speaking skill*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 424 772.
- Ewald J.D. (2006), *Students' evaluations of dialogue journals perspectives on classroom themes*, „Applied Language Learning“, Nr. 16, S. 37–54.
- Ewald J.D. (2012), *Student-teacher dialogue journals: Students' concerns about Spanish 101*, „NECTFL Review“, Nr. 70, S. 31–50.
- Fischer L., Wiswede G. (2002), *Grundlagen der Sozialpsychologie*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fry J. (1988), *Diary studies in classroom SLA research problems and prospects*, „JALT Journal“, Nr. 9, S. 158–167.

- Gkonou Ch. (2013), *A diary study on the causes of English language classroom anxiety*, „International Journal of Language Studies”, Nr. 13, S. 51–68.
- Holmes V.L., Moulton M.R. (1997), *Dialogue journals as an ESL learning strategy*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, Nr. 40, S. 616–621.
- Kerka S. (2002), *Journal writing as an adult learning tool*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 470 782.
- Kreeft J. (1984), *Dialogue journal writing: Bridge from talk to essay writing*, „Language Arts”, Nr. 61, S. 141–150.
- Linnell K.M. (2010), *Using dialogue journals to focus on form*, „Journal of Adult Education”, Nr. 39, S. 23–28.
- Marefat F. (2002), *The impact of diary analysis on teaching/ learning writing*, „RELC Journal”, Nr. 33, S. 101–121.
- Matsumoto K. (1987), *Diary studies of second language acquisition: A critical overview*, „JALT Journal”, Nr. 9, S. 17–34.
- Mayring Ph. (1997), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell C., Coltrinari H. (2001), *Journal writing for teachers and students*, (in:) Barer-Stein T., Kampf M. (Hg.), *The craft of teaching adults*, Toronto, Ontario: Irwin Publishing, S. 21–38.
- Mlynarczyk Williams R. (1998), *Conversations of the mind. The uses of journal writing for second-language learners*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moon J.A. (2006²), *Learning journals: A handbook for academics, students and professional development*, London: Kogan Page.
- Nassaji H., Cumming A. (2000), *What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals*, „Language Teaching Research”, Nr. 4, S. 95–121.
- Nerlicki K. (2008), *Selbstreflexives Fremdsprachenlernen im Philologiestudium mit Hilfe der dialogischen Lerntagebücher*, (in:) Lipczuk R., Jackowski P. (Hg.), *Wörter und Wörterbücher. Übersetzung und Spracherwerb*, Hamburg: Kovač, 149–172.
- Nerlicki K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*, „Neofilolog”, Nr. 32, S. 151–161.
- Nerlicki K. (2011), *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*, Hamburg: Kovač.
- Nešić I., Spasić-Stojković M. (2017), *Insights from student's language learning diaries*, „The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes”, Nr. 5, S. 529–544.
- O'Donnell K. (2004), *Student perceptions of language learning in two contexts: at home and study abroad*, Universität Pittsburgh, unveröffentlichte Dissertation.

- Paterson B.L. (1995), *Developing and maintaining reflection in clinical journals*, „Nurse Education Today“, Nr. 15, S. 211–220.
- Peyton J.K. (2000), *Dialogue journals: interactive writing to develop language and literacy*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 450 614.
- Regan K.S. (2003), *Using dialogue journals in the classroom. Forming relationships with students with emotional disturbance*, „Teaching Exceptional Children“, Nr. 36, S. 36–41.
- Reid L. (1997), *Exploring the ways that dialogue journaling affects how and why students write: An action research project*, „Teaching and Change“, Nr. 5, S. 50–57.
- Riemer C., Settineri J. (2010), *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*, (in:) Krumm H.-J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 764–781.
- Rivoluceri M. (1983), *Writing to your students*, „ELT Journal“, Nr. 37, S. 16–21.
- Ruf U., Gallin P. (1991), *Lernen auf eigenen Wegen – mit Kernideen und Reisetagebüchern*, „Beiträge zur Lehrerbildung“, Nr. 9, S. 248–258.
- Schreder G. (2004), *Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung*, Universität Marburg, unveröffentlichte Dissertation.
- Staton J. (1987), *Dialogue journals*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 284 276.
- Stork A. (2010), *Lerntagebücher*, (in:) Hallet W., Königs F.G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 261–265.
- Stork A. (2012), *Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Überlegungen zur Datenauswertung*, (in:) Cerri Ch., Jentges S., Stork A. (Hg.), *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*, Göttingen: Universitätsverlag, S. 69–82.
- Stork A. (2017), *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*, Giessener Fremdsprachendidaktik: online 10, Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek.
- Winter F. (2007), *Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio*, (in:) Gläser-Zikuda M., Hascher T. (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.