

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 9: Sprachunterricht und Sachunterricht

Artikel: Schülerinnen und Schüler lernen über das eigene Lernen nachzudenken und dies auch zu formulieren
Autor: Guldemann, Titus
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531269>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 02.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schülerinnen und Schüler lernen über das eigene Lernen nachzudenken und dies auch zu formulieren

Titus Guldemann

Was Schüler tun, wenn sie lernen – das ist kaum ein Thema im Unterricht. Die Selbst- und Fremdbeobachtung fehlt, und auch wenn sie vorhanden wäre, fehlen meist die sprachlichen Mittel, um über persönliche Lernerfahrungen in einen Austausch mit anderen zu treten. Titus Guldemann erläutert, wie das Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule St. Gallen mit ihrem Projekt versucht, das eigenständige Lernen aufzubauen und zu fördern.

«schweizer schule»: Sie arbeiten hier in St. Gallen an einem Projekt, das «Eigenständige Lerner» heisst. Was ist für Sie ein «eigenständiger Lerner»?

Titus Guldemann: Eine Schülerin, ein Schüler, der sich seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst ist und seine eigene Lernkompetenz situationsgerecht einsetzen und entwickeln kann. Und hier ist eine Abgrenzung notwendig, denn die Gefahr besteht, dass uns unterschoben wird, für uns sei nur derjenige ein eigenständiger Lerner, der autonom, selbstbestimmt (auch von der Zielsetzung her) lernt. Das meinen wir so ausschliesslich nicht. Es wäre gerade im schulischen Bereich eine Utopie. Wir gehen davon aus, dass ein Schüler seine Rahmenbedingungen kennt und daraufhin sein eigenes Lernen plant, steuert und kontrolliert. Er verfügt über ein Wissen über sich als Lerner ebenso wie über ein Wissen über bestimmte Lernstrategien, Vorgehensweisen, methodische Kenntnisse. Ein eigenständiger Lerner ist aber nicht ein Individualist, der immer alleine lernt. Er kann auch von und mit andern lernen, andere herausfordern und anderen Fragen stellen über das Lernen.

«schweizer schule»: Wenn das Lernen so bewusst werden soll, wenn Lernen nicht nur reflektiert, sondern auch mitgeteilt werden soll, setzt das ein hohes sprachli-

ches Können voraus. Welchen Stellenwert hat Sprache und Sprachunterricht in Ihrem Projekt?

Titus Guldemann: Sprache hilft, eigene Handlungen abzubilden. Sprache hilft aber auch, beobachtete Handlungen eines Lernpartners zu formulieren, festzuhalten. In diesem Bereich ist Begriffsbildung von Bedeutung, das heisst: eigenständige Lerner müssen sich eine Begrifflichkeit über das Lernen, über Prozesse des Lernens erwerben. Sonst fehlen ihnen klare Begriffe, die helfen, auch über das Lernen zu sprechen. Das ist speziell ein Problem bei jüngeren Schülern, die hier grössere Schwierigkeiten haben zu formulieren. Mit dem «Ausführungsmodell» – ein Schüler modelliert laut denkend sein Vorgehen – verfügen wir über eine Vorgehensweise, bei der das Handeln ebenso von Bedeutung ist wie die sprachliche Begleitung des Handelns.

«schweizer schule»: Können Sie an einem Beispiel erläutern, wie diese Kombination Beobachtung von Lernen und Versprachlichung des Lernens und Beobachtens vor sich geht?

Titus Guldemann: Wir arbeiten mit verschiedensten Zugangsweisen zum eigenen Lernen. Das «Arbeitsheft» ist eine Dokumentationshilfe, die während des Arbeitens eingesetzt wird: Der Schüler notiert sich im Verlauf der sachlichen Auseinandersetzung Bemerkungen, Gedanken, Fragen. Allerdings wäre die Vorstellung, dass der Schüler dauernd auf dieser Metaebene reflektiert, eine Fehlannahme – auch eine ganz sinnlose. Der Schüler hält vielmehr für ihn wichtige Momente sprachlich fest. Das können Fragen sein, das können Zustandsbeschreibungen sein, es sind oft auch – gerade bei jüngeren Schülern – emotionale Äusserungen, die hier festgehalten werden, beispielsweise: «Ich bin

ein wenig ängstlich, wenn in der Prüfung <1 km = wieviel mm?> vorkommt.» Hier spielt Sprache eine sehr grosse Rolle. Diese Sprachlichkeit, gerade im Arbeitsheft, hat insofern Bedeutung, als irgend jemand darauf reagiert.

«schweizer schule»: Welche Formen haben diese Reaktionen?

Titus Guldemann: Viele Reaktionen vom Lernpartner – Mitschülerin oder Mitschüler – oder von Lehrerin oder Lehrer sind vor allem mündlicher Art. Wir haben festgestellt, dass die Reflexion immer mehr abnimmt oder in einer Innerlichkeit versinkt, wenn niemand darauf reagiert.

Es gibt auch Lehrer-Schüler-Dialoge, wo der Lehrer im Heft schriftlich reagiert. Dadurch kann ein Dialog über das eigene Lernen entstehen. Und ebenso gibt es Lernpartnerschaften, bei denen Lernpartner – schriftlich oder mündlich – auf die Aufzeichnungen reagieren. Bei all dem spielt Schriftlichkeit natürlich eine grosse Rolle.

«schweizer schule»: Betreiben Sie damit gezielte Sprachförderung, oder brauchen Sie Sprache eher als ein wichtiges Werkzeug, um Lernstrategien zu thematisieren, um sie überhaupt besprechbar zu machen?

Titus Guldemann: Ich sehe Sprache in solchen Situationen primär als Mittel zum Zweck: Sprache als Zugang, um über das eigene Lernen nachdenken zu können. Auf der andern Seite glaube ich auch, dass bestimmte Begriffe notwendig sind, um über das Lernen nachzudenken. Diese Begrifflichkeit fehlt – und sie fehlt auch bei den Lehrern, weil uns die Alltagssprache hier etwas einengt, denn wir haben kein Vokabular dafür. Wenn Schüler planen, dann sollten sie Begriffe dafür haben, was passiert. Unsere Schüler wissen beispielsweise, was ein Clustering ist, sie wissen, was eine Pfeiltechnik, was eine Netztechnik ist. Das sind Begriffe, die sie im Verlauf des Projektes erworben haben.

«schweizer schule»: Und die Schüler verfügen auch über diese Begriffe? Sie verwenden sie auch?

Titus Guldemann: Ja, sie verwenden diese Begriffe auch in ihren Lernprotokollen. Sie finden bei 4.-Klässlern im Bereich Textschreiben Planungsaktivitäten, wo Schüler

festhalten, dass sie diesen Text mit einer Clustering-Methode angehen.

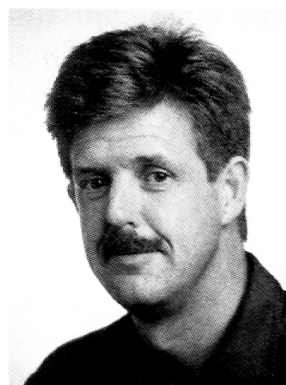
«schweizer schule»: Also eine eher implizite Sprachförderung, die gerade dadurch wirkungsvoll sein kann, dass «Sprache» nicht eigens zum Thema gemacht wird.

Wie gehen Sie mit den Texten aus den Arbeitsheften um? Sind das Protokolle, die die Schüler für sich aufschreiben als Dokumentation, als Merkhilfe, oder wird daran sprachlich noch weitergearbeitet?

Titus Guldemann: Diese Texte sind reine Arbeitstexte – Zwischenprodukte –, die sprachlich nicht weiter verwendet werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass persönliche Kommentare der Schüler verschwinden, wenn Versuchslehrer grammatikalische Bemerkungen zu den Texten machen.

Es ist aber wichtig, dass man gemeinsam mit den Schülern den Stellenwert der sprachlichen Äusserungen, auch der orthographischen Bedeutung hier klärt. Es sind Arbeitstexte, da hat es Fehler drin, die in diesen Texten aber einen anderen Stellenwert haben als beispielsweise in einem Ergebnistext, in einem Sachtext, der am Schluss ausgetauscht wird, wo auf sprachliche Richtigkeit geachtet wird.

Wir haben genügend Beispiele, die folgendes zeigen: Wenn sprachliche Richtigkeit zu früh an Bedeutung gewinnt, tritt der individuelle Ausdruck in der Auseinandersetzung mit der Sache zurück oder taucht gar nicht mehr auf.



Titus Guldemann, lic. phil., geb 1954, 1974 Primarlehrerpatent, anschliessend Unterricht auf der Volksschulstufe, 1978 Abschluss in Heilpädagogik an der Universität Fribourg, Studium der Pädagogischen Psychologie an der Universität Bern, Pädagogik-/Psychologielehrer am Kant. Lehrerseminar in Spiez, seit 1986 an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen für Lehre (Psychologie/Pädagogik) und Forschung.

«schweizer schule»: Das scheint mir eine sehr wichtige Erfahrung im Umgang mit Texten: Was man sich an Begrenzungen einhandelt, wenn sehr früh auf formale Richtigkeit Wert gelegt wird...

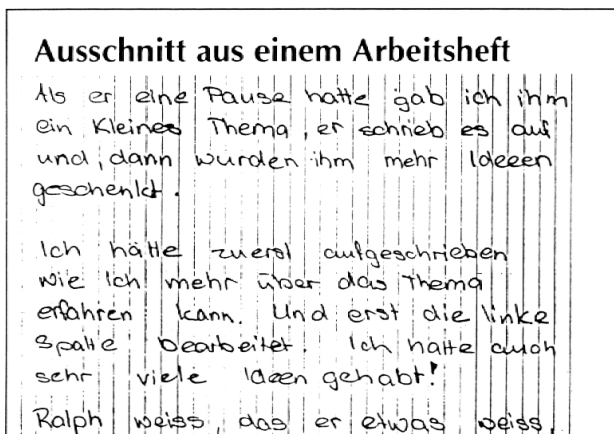
Titus Guldemann: ... ja, für uns ist es wichtig, dass die Lehrer mit den Schülern auch darüber gesprochen haben. Für viele Lehrer hat – sehr verallgemeinert gesagt – das saubere, richtige, auch orthographisch korrekte Arbeitsblatt einen sehr hohen Stellenwert – auch gegen aussen, seien das Schulbehörden, seien das Eltern. Wenn wir auf die individuellen Äusserungen der Schüler grossen Wert legen, muss das in einer bestimmten Phase einmal zurücktreten.

«schweizer schule»: Sind Sie damit auf offene Ohren gestossen bei den Lehrern, oder hat das Schwierigkeiten gemacht?

Titus Guldemann: Das waren Prozesse, die beim Auftauchen je ausgehandelt werden mussten. Wir haben immer wieder darauf aufmerksam gemacht. Wir haben Verläufe bei einzelnen Schülern aufgezeigt und mussten feststellen, dass persönliche Äusserungen nicht mehr auftauchten, wenn solche Fragen nicht geklärt wurden. – Und trotzdem: Wir haben auch Lehrer, die in orthographischem Sinn eingegriffen haben, aber dann wurde dies mit den Schülern klar ausgehandelt. Dann wusste der Schüler, was mit seinen Texten passiert, dass es eine Unterstützung ist und nicht beispielsweise für Bewertung hinzugezogen wird.

«schweizer schule»: In der Unterstufe finden wir ja eine ähnliche Entwicklung, wenn heute beim Texte-Schreiben Pro-

Kasten 1:



dukte im Vordergrund stehen, bei denen orthographische Richtigkeit nicht das erste Kriterium für Qualität ist.

Schreiben nun Schüler in Ihrem Projekt mehr, als sie früher geschrieben haben? Vieles an Reflexion über das Lernen wird offenbar schriftlich erarbeitet und festgehalten.

Titus Guldemann: Ich möchte behaupten, dass sehr viel geschrieben wird und gerade im Projekt sehr viele Anlässe gegeben sind, um über das eigene Lernen, um über die Auseinandersetzung mit Sache nachzudenken. Daneben läuft aber auf dieser Reflexionsebene auch sehr viel mündlich. Was wir schriftlich fixiert haben, ist sozusagen die Spitze des Eisbergs im ganzen Reflexionsprozess. Es hat sich auch gezeigt, dass in der schriftlichen Auseinandersetzung Ermüdungsphasen auftreten. Schüler waren auch – speziell auf der Oberstufe – nicht immer sehr glücklich, wenn sie dazu angehalten wurden, über das eigene Lernen nachzudenken. Das ist mühsam, es ist ungewohnt, es ist auch ein sehr persönlicher Zugang zum eigenen Denken, den man vielleicht nicht immer offenlegen möchte.

«schweizer schule»: Eigene Erlebnisse, eigene Reflexionen so zu formulieren, dass es ein anderer versteht, setzt schon hohe sprachliche Kompetenzen voraus – sei es mündlich oder schriftlich. Bauen Sie das in Ihrer Arbeit mit den Schülern auf oder setzen Sie da schon sehr viel voraus?

Titus Guldemann: Ein Ergebnis unseres Versuchs zeigt klar, dass die 4.-Klässler bei Fragen über Vorgehensweisen immer wieder auf die Sachebene ausweichen. Also etwa bei Fragen am Schluss eines Themas: Wie bist du vorgegangen? Was hat dir Mühe bereitet? Wie würdest du weiter vorgehen? Was für Folgerungen für zukünftige Arbeiten würdest du ziehen? – Da können wir zeigen, wie gerade in der 4. Klasse immer noch ein Teil der Schüler auf der sachlichen Ebene antwortet, z.B.: «Ich würde die Schnecke...» und dann wird über die Schnecke gesprochen.

Wir finden aber beim Test 1 1/2 Jahre später kaum mehr Sachaussagen. Die Kompetenz, über das eigene Lernen zu sprechen, nimmt also zu. Schüler können lernen, zwischen einer Sachebene und einer Prozessebene zu unterscheiden.

«schweizer schule»: Konnten Sie auch untersuchen, welche sprachlichen Strategien bei diesen Lernprozessen aufgebaut wurden?

Titus Guldemann: Wir glauben, in einem Nachtest zeigen zu können, dass hier nicht nur Sprachlichkeit als Verbalmacht zugenommen hat, sondern die Qualität der Aussagen. Wir haben verschiedene Tests mit den Schülern durchgeführt, bei denen wir sie konfrontiert haben mit Lernprozessen. Dabei zeigt sich, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Aussagen ganz eindeutig zugenommen hat.

«schweizer schule»: Sie sind jetzt in der Auswertungsphase Ihres Projekts. Wie weit sind Ihre Erfahrungen und Ergebnisse bereits generalisierbar?

Titus Guldemann: Wir können sicher sagen, dass bereits junge Schüler – 4. Klasse, und wir haben auch Erfahrungen aus der Unterstufe – fähig sind, über ihr eigenes Lernen nachzudenken, und sie können das sprachlich, auch schriftlich festhalten. Schülern ist es also möglich, zwischen der Sach- und der Prozessebene, der Metaebene zu trennen und Aussagen auf beiden Ebenen zu unterscheiden.

Eine zweite Feststellung: In unseren Versuchsklassen hat die Qualität der Äusserungen über das eigene Vorgehen eindeutig zugenommen, und zwar das Wissen über den Umgang mit schwierigen Situationen.

Wir haben uns im Projekt immer wieder für Handlungsunterbrüche interessiert, also Unterbrüche, wo die Schüler nicht mehr weiterkommen oder den Handlungsprozess vielleicht sogar abbrechen. Wir können zeigen, dass unsere Schüler über ein breiteres Repertoire an Möglichkeiten verfügen, um diese Handlungsunterbrüche zu überwinden und die Arbeit wieder aufzunehmen.

Ergebnisse belegen, dass sich das Strategierepertoire grundsätzlich erweitert hat. Das heisst aber noch nicht, dass die Schüler jetzt auch zu besseren Leistungen fähig sind. Hier zeigen sich eben auch methodische Probleme. Oder anders gesagt: Die Schüler sind leistungsmässig – aufgrund von Leistungstests – nicht schlechter geworden in den Bereichen Mathematik, Textschreiben und Wissenserwerb. Wir ha-

ben Ansätze in einzelnen Klassen, dass es tendenziell besser geworden ist.

«schweizer schule»: Was würden Sie denn einer Oberstufenlehrerin, einem Oberstufenlehrer empfehlen, wenn sie oder er erste Schritte unternehmen möchte in Richtung vermehrte Reflexion des eigenen Lernens, auch eben sprachliche Förderung in diesem Bereich der Selbstreflexion?

Titus Guldemann: Lehrerinnen und Lehrer sollten vermehrt das Lernen ihrer Schüler verstehen lernen, um Beobachtungen auszutauschen und neues Lernen somit anzuregen.

Und hier stelle ich mir vor, dass es sehr wichtig wäre, Fehler als eine mögliche Zugangsweise stärker zu analysieren. Fehler sind ja aus Schülersicht optimale Lösungsversuche. Sie sind Fenster zu noch nicht geglückten Prozessen. Ich glaube, dass Fehler geeignet wären, Zugänge zu erschliessen zu individuellen Vorgehensweisen. Man könnte beispielsweise einen Schüler bitten, seine missglückte Lösung laut denkend als Ausführungsmodell der Klasse oder einer Gruppe zu modellieren. Anschliessend könnten die Beobachtungen der Beobachter ausgetauscht werden, und vielleicht bietet sich ein Schüler an, der sein Ausführungsmodell als Kontrast darbietet.

Eine geeignete Situation, sich über das eigene Lernen Gedanken zu machen, ist auch der Beginn einer Arbeit, neue Themenstellungen, neue methodische Mittel. Oder eine klassische Situation ist immer wieder die Frage des Austausches von Lernergebnissen am Ende von Gruppenarbeiten. Hier kann mit Schülern besprochen werden, welche Möglichkeiten sie für diesen Austausch überhaupt sehen.

Eine weitere Möglichkeit: Am Schluss einer Arbeit sozusagen Arbeitsrückschau zu halten – und zwar nicht auf der sachlichen Ebene, sondern auf der Prozessebene:

Wie bin ich vorgegangen? Was hat mir Mühe gemacht? Was habe ich jetzt erfahren über mich als Lerner? Welche Konsequenzen würde ich ziehen? usw.

Wir haben das in unserem Versuch reduziert auf fünf Instrumente (vgl. Kasten 2), wobei ich glaube, es gibt -zig Möglichkeiten, -zig Anlässe, in der Schule mit den Schülern über das eigene Lernen nachzu-

Das Projekt «Eigenständige Lerner»

Unterstützt vom Schweizerischen Nationalfonds hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt, eine individuelle Verbesserung der selbständigen Steuerung und Kontrolle in der Ausführung kognitiver Handlungen zu erzielen. Dies soll erreicht werden mit Hilfe von Selbstbeobachtung, Reflexion des eigenen kognitiven Handelns, Einsicht in die eigenen kognitiven Fähigkeiten und der Entwicklung und Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien.

5 «Instrumente» stehen dafür zur Verfügung:

- Modeling (Lehrer oder Mitschüler zeigt laut denkend vor, wie er an eine kognitive Aufgabe herangeht.)
- Monitoring (Eigenes kognitives Handeln wird selbst beobachtet und in einem Arbeitsheft festgehalten)
- Evaluation (In Lernpartnerschaften finden Auswertungen der Lernerfahrungen statt)
- Reflexion (Nach längeren Arbeitsphasen wird in einem Lernheft Arbeitsrückschau gehalten)
- Conferencing (In Klassenkonferenzen werden Arbeits- und Lernerfahrungen ausgetauscht)

Im Projekt arbeiteten 18 Klassen (4. Kl./1. Real/2. Sek.) mit, 9 Klassen dienten als Kontrollgruppe.

Das Projekt ist an der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen angesiedelt und arbeitet seit 1988.

MitarbeiterInnen: Erwin Beck (Projektleiter), Thomas Bachmann, Peter Geering, Titus Guldemann, Ruth Niedermann, Esther Uhland, Annegret Wigger, Michael Zutavern.

Kontaktadresse: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Museumsstrasse 39, 9000 St. Gallen

denken. Und ich glaube auch, dass das oft Anlässe sind, die nicht planbar sind – im Gegenteil: Es braucht die Sensibilität des Lehrers, um diese Anlässe überhaupt wahrzunehmen...

«schweizer schule»: ...und auch den Schritt zu wagen, das einmal zur Sprache zu bringen.

Titus Guldemann: Ja, das ist ein Thema, über das in der Schule leider kaum gesprochen wird. Gleichsam anekdotisch kann ich hier folgendes erzählen: Wir haben einen Brief erhalten von einer Mutter, die gehört hat, dass wir uns mit dem eigenständigen Lernen beschäftigen. Diese Mutter hat uns angefragt, ob wir ihr als Mutter helfen könnten, ihren Sohn zu unterstützen, eigenständiger Lerner zu werden. Sie sei beim Lehrer gewesen und hätte ihn darauf aufmerksam gemacht, dass ihr Sohn da und dort gezielte Schwierigkeiten hätte. Der Sekundarlehrer hätte geantwortet, er hätte mit dem Stoff so viel zu tun, er könnte den Schülern nicht noch das Lernen-lernen beibringen... Also ein Zeichen, dass in der Schule über das Lernen-lernen kaum gesprochen wird.

«schweizer schule»: Gleichzeitig wäre ja Lernen reflektieren und eigene Lernprozesse begleiten auch eine wichtige sprachliche Förderung, um überhaupt Prozesse, die ablaufen, sprachlich fassen zu können.

Titus Guldemann: Auf jeden Fall – und auf der andern Seite erreichen wir bei den Schülern ein Verständnis für das eigene Lernen. Schüler, die am eigenen Lernen interessiert sind, sich als eigene Lerner verstehen, finden auch einen anderen Zugang zum Lehren. Wir haben beobachtet, dass Schüler, die sich für das eigene Lernen interessieren, auch Forderungen stellen an den Lehrer in bezug auf das eigene Lernen: Wie organisiert der Lehrer das Lernen? Schüler entwickeln einen Anspruch an das eigene Lernen. Und in diesem Zusammenhang richten sie auch Anforderungen an den Lehrer, wenn sie gelernt haben, auch sprachlich über ein Instrumentarium zu verfügen, mit dem sie eigene Lernprozesse zum Thema machen können.

«schweizer schule»: Besten Dank.

Interview: Peter Sieber