

SELBSTTÄTIGKEIT UND SELBSTSTEUERUNG IN LERNZIRKELN *

1. "SELBSTTÄTIGKEIT" ALS INTERPRE- TATIONSRAHMEN VON LERNZIRKELN ?

Selbsttätigkeit als Bezeichnung eines wichtigen Ziels und einer grundlegenden methodischen Anforderung spielt in der Pädagogik, insbesondere auch in der Grundschulpädagogik, eine bedeutende Rolle. Welche Züge des Lernens sind damit angesprochen? Leistet es dieser Begriff, die mit Lernzirkeln verbundenen Prozesse und Zielperspektiven angemessen zu kennzeichnen?

Mit dem Hinweis auf die "Selbsttätigkeit" wird auf die **Selbstbetätigung** des Lernenden, seine innere und äußere Aktivität, abgehoben. Häufig werden Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Zusammenhang genannt. Selbsttätigkeit kann dann ein Prozeßmerkmal oder eine Lernprozeßbedingung sein, um die Selbständigkeit des Lernenden als Ziel zu erreichen, oder der Zusammenhang wird genau umgekehrt gesehen. Asselmeyer kommentiert folgendermaßen: "In der pädagogischen Literatur lassen sich verschiedene Formen des Begriffsumgangs feststellen, wenn es um das didaktische Prinzip geht, das den Begriffen "Selbsttätigkeit" und "Selbständigkeit" zugrunde liegt. Oft werden aber auch statt dieser Begriffe sinnverwandte Termini verwendet (selbstverantwortliches Lernen, individualisiertes Lernen, Selbststeuerung des Lernens oder dergleichen). ... Man findet ferner die ausschließliche Nennung des einen o d e r anderen Begriffs. ... Schließlich werden die beiden Begriffe im Sinne einer Über-/Unterordnung verwendet: durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit oder umgekehrt." (Asselmeyer 1986, S. 572).

Geschichtlich wird das Prinzip der Selbsttätigkeit im Sinne der Aktivität des Lernenden besonders in philosophischen und erzieherischen Entwürfen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts

* Überarbeiteter Auszug aus einem Vortrag, der im November 1990 in Weingarten und Heidelberg gehalten wurde.

(u. a. Fichte, Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher) und in der Reformpädagogik hervorgehoben, hier vor allem bei Maria Montessori und in der Arbeitsschulbewegung Hugo Gaudigs und anderer (Asselmeyer 1986, S. 572 ff., Rodehüser 1989, S. 101 ff. und 138 ff.). In Maria Montessoris Sicht etwa konstruiert das Kind selbst seine erwachsene Persönlichkeit in einem aktiven, dynamischen Entfaltungsprozeß in der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung. Die Aufgabe der Erziehung liegt darin, dem Kind zu helfen, "Meister seiner selbst" zu werden (Holtstiege 1989, S. 16 ff.). Selbsttätigkeit des Schülers ist das Prinzip der Arbeitsschule, der neuen Schule, die Gaudig der Lern- und Buchschule der Herbartianer entgegenstellt. In allen Teilen des Arbeitsvorgangs soll der Schüler "der Täter seiner Taten" werden (Gaudig 1963, S. 25 ff.).

Selbständigkeit und die Bereitschaft zur Verantwortung als Zielperspektive von Unterricht und Erziehung und **Selbsttätigkeit** als methodisches Prinzip bestimmen in besonderer Weise auch die Grundschule und ihre Pädagogik. Die Erziehung der Kinder zu selbständig denkenden und handelnden, Verantwortung für sich, andere und die Welt übernehmenden Persönlichkeiten ist allen Schulen aufgetragen. Die Grundschule hat die Aufgabe, dieses Lernen grundzulegen und es in altersentsprechenden Formen anzustreben (Neuhaus-Siemon 1981, S. 128, Lichtenstein-Rother / Röbe 1982, S. 77, Wenzel 1969). Dem werden die Lernprozesse dadurch gerecht, daß eigenes Handeln, die Auseinandersetzung mit den Sachen und der Umgebung selbst, spielendes Lernen, Wahlentscheidungen und eigene Zielsetzungen möglich sind und fortschreitend erweitert werden. Das Leitbild der Grundschulpädagogik ist das aktive, tätige Kind. Historisch gesehen ist dies ein Erbe der Reformpädagogik, insbesondere der Arbeitsschulbewegung. Dabei besteht gleichzeitig Einigkeit, daß das aktive Lernen sowohl durch entdeckende, selbstgesteuerte als auch durch rezeptive, angeleitete Lernprozesse einzulösen ist (Neuhaus-Siemon 1981, S. 133 ff., Lichtenstein-Rother/Röbe 1982, insb. S. 34 ff., 54 f. 77 ff.; vgl. Popp 1985 u. 1988). Selbsttätigkeit und Selbständigkeit bzw. analoge Formulierungen durchziehen als Zielformulierungen zahlreiche Richtlinien und Pläne. Ein entsprechender Hinweis findet sich bereits in den preu-

ßischen "Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule" von 1921. Dort heißt es: "Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird" (Zentralblatt 1921, S. 186, zitiert nach Nave 1980, S. 174). Auf die Selbsttätigkeit der Lernenden mit dem Ziel des selbständigen Lernens und Weiterlernens wird in den primarstufenbezogenen Abschnitten des Strukturplans von 1970 abgehoben (z. B. Deutscher Bildungsrat / Empfehlungen der Bildungskommission 1970, S. 50 und 133). Im baden-württembergischen Bildungsplan für die Grundschule von 1984 erscheint dieses Begriffspaar mit der Aufforderung zur "Schaffung zahlreicher Möglichkeiten zur Anregung der Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstkontrolle" in der Präambel.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß Selbsttätigkeit als Prozeß- und Zielkennzeichnung des Lernens in der Grundschule weit verbreitet ist. Dies bringt den breiten Konsens zum Ausdruck, daß insbesondere die Grundschule Gelegenheiten für dieses Lernen anbieten sollte. Dabei bleiben freilich zwei Fragen offen:

1. Wie ist selbsttätiges gegen "nicht-selbsttätiges" Lernen abzugrenzen?

Insbesondere für Selbsttätigkeit als Oberbegriff, der sowohl das rezeptive als auch das im engeren Sinn aktiv-entdeckend-selbstbestimmte Lernen umfaßt, ist eine erhebliche Unschärfe festzustellen. Diese Vagheit ist nicht zufällig. Sie folgt aus einem Verständnis des Lernens, das vom notwendigen Tätigwerden des Lernenden ausgeht. Lernen ist jedoch immer wenigstens in Anteilen auf die Aktivität des Lernenden gegründet. Ein "fremdtätiges" Lernen ist nicht denkbar, selbst nicht in Grenzsituationen wie z. B. unter Hypnose. Auch hier lernt der Lerner noch selbst. Als bedeutendster Zeuge für diese Auffassung kann Piaget gelten. Assimilation und Akkomodation sind die Prozesse, durch die in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt die Strukturen der Intelligenz herausgebildet und fortlaufend verändert werden (Piaget 1983). Die Behauptung, in einem Unterricht würde selbst-

tätig gelernt, stimmt also, sofern überhaupt gelernt wird, eigentlich immer.

Selbsttätigkeit als Ziel- und Prozeßbestimmung sollte daher präzisiert werden. Dies kann geschehen, indem andere, auf die Aktivität des Lernenden abhebende Bezeichnungen herangezogen werden. Diese sind, zumindest im Alltagsgebrauch, trennschärfer: Kinder können selbständig oder unselbständig (angeleitet, gegängelt) lernen oder sein, aktiv oder rezeptiv, selbstbestimmt oder fremdbestimmt, ihr Lernen selbst verantworten oder dies gerade nicht. In der Perspektive dieser Kennzeichnungen kann in Anspruch genommen werden, daß beim Lernen in Lernzirkeln:

in den gegebenen Grenzen selbstbestimmt, indirekt angeleitet, unter Einschluß entdeckender Aufgabenstellungen und in aktiver Auseinandersetzung mit den in den Aufgaben repräsentierten Aspekten des Themas gelernt werden kann.

2. Welche "inneren" Prozesse sind beim selbsttätigen Lernen zu leisten?

Obwohl Selbsttätigkeit auf innere Aktivität und Betätigung abhebt, bleiben in diesem Begriffsrahmen die spezifischen Vorgänge, die der Lernende zu leisten hat, undeutlich. Welche Prozesse sind hier eigentlich gemeint? Welche Leistungen muß das Kind in Situationen wie der Lernzirkelarbeit erbringen? Woran bemessen sich sein Erfolg oder Mißerfolg? Gefragt ist gleichsam eine Untersuchung der Selbsttätigkeit, die diese Aktivität aus der Sicht des Kindes betrachtet und vor allem die von ihm geforderten und von ihm zu leistenden inneren Prozesse differenziert. Lernsituationen wie die Lernzirkelarbeit versetzen das Kind in eine Lernumwelt, in der es Entscheidungen treffen und sein Lernen selbst anleiten und bewerten muß. Die Kinder müssen gleichsam "ihr eigener Lehrer" werden, um diese Situationen produktiv nutzen zu können. Die Frage lautet daher: **Mit und in welchen inneren Prozessen lernen die Kinder sich selbst?** Damit eröffnet sich die Sicht auf ein Universum von inneren Vorgängen kognitiver und motivationaler Art.

Da es hier um das Lernen von Grundschulkindern geht, sind diese

Prozesse entwicklungsbezogen zu diskutieren. Auf dieser Grundlage kann dann gefragt werden: Inwieweit kann das Grundschulkind bereits sein eigener Lehrer sein? Welche Voraussetzungen bringen bereits Schulanfänger mit? In welcher Weise entwickeln sich diese Fähigkeiten im Verlauf der Grundschule und darüber hinaus? Nähere Kenntnisse hierüber erlauben kritische Rückfragen: Sind Lernsituationen wie der Lernzirkel /das Stationenlernen den Fähigkeiten der Kinder angemessen? Kann die Unterrichtsgestaltung dem Grundschulkind helfen, und durch welche Maßnahmen kann dies geschehen? Mit inneren Prozessen ist der Bereich psychologischen Fragens angesprochen. Die Ergebnisse, die hier einzubringen sind, sind Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie und der Lehr-Lern-Forschung, die sich um den Begriff des "selbstgesteuerten Lernens" gruppieren.

Franz E. Weinert definiert "selbstgesteuertes Lernen" anhand von vier Kriterien. Selbstgesteuert ist Lernen dann, wenn

- (1.) die Lernsituation Spielräume für die Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden aufweist oder erschließen läßt; dies ist beim Lernzirkel der Fall;
- (2.) der Lernende diese Spielräume wahrnimmt, Entscheidungen trifft und wenigstens ansatzweise auch realisiert (Bewußtheit darüber wird hier nicht vorausgesetzt); dies wird den Kindern bei der Lernzirkelarbeit / im Stationenlernen zugeschrieben;
- (3.) der Lernende die Rolle des sich selbst Lehrenden übernimmt und
- (4.) der Lernende die Ergebnisse seiner Anstrengungen wenigstens in Teilen als selbstverursacht erlebt und bewertet (Weinert 1982, S. 102 f.).

Mit dem dritten und vierten Kriterium wird auf die **Selbstinstruktion** des Lernenden abgehoben. Während des Lernens "regulieren" Lernende sich selbst, d. h. sie leiten sich selbst an, z. B. auszuwählen, Ziele zu setzen, Material und Schritte zu ordnen, aufmerksam zu bleiben, die wichtigsten Teile eines Textes aufzunehmen, ihr Lernen zu beurteilen. Die dazu eingesetzten Strategien können unbewußt angewandt werden, oder sie sind auch bewußt, und der Lernende kann darüber sprechen und mit anderen darüber re-

flektieren. Sowohl das "Wissen über Wissen" als auch die prozeßbegleitenden, selbstregulativen Steuerungen werden auch als **Meta-kognition** bezeichnet. Die ersten psychologischen Untersuchungen zur Metakognition gehen auf Flavells Forschungen um 1970 zurück (Weinert / Kluwe 1984, S. 22). Für Fragen der Selbststeuerung des Lernens in der Grundschule ist besonders bedeutsam, daß viele Forschungen entwicklungspsychologisch nach dem Entstehen und der Entwicklungsreihe der einzelnen Fähigkeiten fragen. Wer den Kindern helfen will, ihr eigener Lehrer zu sein,- und zwar gleich, in welchen unterrichtlichen Formen - sollte diese Prozesse genauer kennen. **Selbsttätigkeit ist also, um die zweite offene Frage und die Antwort zusammenzufassen, um den Begriff der Selbststeuerung zu erweitern. Dies soll nun erörtert werden.**

2. PROBLEME UND MÖGLICHKEITEN DER ENTWICKLUNG VON SELBSTSTEUERUNGSFÄHIGKEITEN BEI LERNZIRKELN

In einer Monographie untersucht Hartmut Wenzel "Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten" im Unterricht (so der Untertitel, Hervorhebung G. F.-S., Wenzel 1987). Diese Untersuchung ist ein wichtiger Zwischenschritt, wenn das Lernen in Lernzirkeln im Licht von Fragen und Ergebnissen zum selbstgesteuerten Lernen zu untersuchen ist, da ja psychologische Erkenntnisse nicht umstandslos auf didaktische Situationen übertragen werden können und sollen. Wenzel versteht Selbststeuerung als eine didaktisch-methodische Kompetenz, d. h. der Lernende soll nicht nur die Wege des Lernens bewußt oder nicht bewußt regulieren, sondern die Einflußnahme der Schüler auf Ziele und Themen des Lernens ist miteingeschlossen. Wenzel stellt fest, daß diese Fähigkeiten beeinfluß- und entwickelbar sind, wenn sie übend praktiziert, bewußt gemacht und besprochen werden. (Die Untersuchung ist nicht grundschulbezogen. Die fachdidaktischen Diskussionen, an denen die Überlegungen konkretisiert werden, sind Physik- und Englischunterricht aus der Sekundarstufe I. Diese Schwerpunktsetzung ist jedoch für die hier zu behandelnden Fragen kein Schaden: Sie macht auf die Kontinuität der Lern- und Bil-

dungsprozesse aufmerksam, in die das Lernen in der Grundschule eingefügt ist. Allerdings darf der Entwicklungsstand der Grundschüler nicht vernachlässigt werden.)

Mit Wenzel läßt sich auf eine **dreifache** Bedingung selbstgesteuerten Lernens im Unterricht aufmerksam machen.

(1.) Wer selbstgesteuertes Lernen will, muß Lernsituationen anbieten, die Entscheidungen über Ziele, Zeiten, Methoden und Sozialformen erlauben, nahelegen oder sogar erfordern.

(2.) Die kompetente Nutzung dieser Lernsituationen muß aufgebaut und angeleitet werden. Dazu ist eine längerfristige, prozeßbegleitende Planung notwendig.

(3.) Die Lernenden müssen in der Lage sein, selbstregulatorische und metakognitive Prozesse bei sich durchzuführen, die es ihnen erlauben, effektiv in der Situation lernen zu können.

Während die erste Bedingung selbstverständlich ist und die zweite - z. B. im Zusammenhang mit der allmählichen "Öffnung" des Unterrichts - häufig diskutiert wird (z. B. Huber / Meiers 1987, Kasper 1988 und 1989), betrifft die dritte Bedingung die "in" den Lernenden ablaufenden Prozesse, nach denen unter dem Stichwort "Kinder als ihr eigener Lehrer" gefragt wurde. Wenzel spricht von der "Mikroebene" schulischen Lernens, auf der wichtige Entscheidungen über selbstgesteuertes Lernen oder dessen Verhinderung fallen. Er unterscheidet drei Aufgaben, die die Lernenden leisten müssen:

Die Kinder müssen die Lernsituation

(1.) **analysieren** und ihr Lernen **planen**,

(2.) ihre Arbeit **organisieren** und sie

(3.) **auswerten** und **bewerten**.

Diese drei Aufgaben sollen nun in engem Bezug auf das Lernen in Lernzirkeln betrachtet werden.

2. 1. A N A L Y S E U N D P L A N U N G D E S L E R N E N S

Die Lernzirkelarbeit fordert von den Kindern, daß sie sich in dieser Unterrichtssituation mit mehreren bis vielen Wahlmöglichkeiten einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten verschaffen. Sie können dazu einmal auf den "Titel" des Lernangebots

im Programm, zum anderen auf die Lernangebote selbst zurückgreifen. Das Lernen in Lernzirkeln verlangt von den Kindern weiterhin, daß sie überhaupt **Interesse** für ein Angebot finden. Die Wahl sollte die Schwierigkeit der Aufgabe mit den eigenen Fähigkeiten in Einklang bringen. Gefragt ist also eine **realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten** und eine **Vorausplanung der Zeit**. Sowohl die Anforderung der Aufgabe als auch die voraussichtliche Dauer können dabei bei unvollständigen Informationen nur abgeschätzt werden.

Planen Kinder voraus, etwa wenn sie aus verschiedenen Schienenstücken einen Kreis für einen Zug bauen wollen? Während Vierjährige ohne Vorausplanung die Schienenstücke zusammensetzen, wie sie ihnen in die Hände kommen, und nicht systematisch nach passenden Stücken suchen, verbrachten im Experiment Neunjährige "... eine beträchtliche Zeit mit der Vorausplanungsphase: sie ordneten die Schienenstücke nach der Form in verschiedene Stapel und wählten systematisch die gewünschte Form von dem richtigen Stapel ..., so wie es ihrem Generalplan entsprach." (Brown 1984, S. 82)

Wie entwickelt sich die Selbsteinschätzung, etwa wenn sie angeben sollen, ob sie sich 1, 2, 3 oder bis zu 10 Bilder merken können? 60 % der Kindergartenkinder gegenüber 24 % der Grundschüler überschätzten sich und glaubten, alle 10 Bilder zu erinnern. Anschließend sollten sich die Kinder eine bestimmte Anzahl von Bildern, die ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit entsprachen, einprägen. Jüngere Kinder hörten mit dem Lernen zu früh auf. Die Älteren investierten mehr Zeit in die Lernphase und waren zu 83 % erfolgreich. Neben einem Alterstrend zeigte die Untersuchung erhebliche Unterschiede zwischen gleichaltrigen Kindern, bei denen Kinder mit Lernschwierigkeiten schlechter abschnitten (Campione 1984, S. 112 f.). Aus der Motivationsforschung ist bekannt, daß realistische Anforderungen eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer stabilen, Erfolge ermöglichenden Leistungsmotivation darstellen (Knörzer 1978).

Diesen beiden Kurzhinweisen kann entnommen werden, daß (1.) be-

deutsame Entwicklungen im Verlauf der Grundschule stattfinden und daß (2.) mit Unterschieden bei gleichaltrigen Kindern gerechnet werden muß. Lernzirkelarbeiten in den verschiedenen Schuljahren der Grundschule könnten sich daher erheblich unterscheiden. Loh- nend wäre es, die Vorausplanungen der Kinder und ihre Einschät- zungen, wie schwierig Aufgaben sind, wie sie vorgehen wollen und was wohl zu schaffen ist, öffentlich zu machen, zu diskutieren und vor allem damit vermutlich bewußten Strategien zugänglich zu machen.

2. 2. ORGANISATION DES LERNENS

Das Lernen in Lernzirkeln fordert von den Kindern, ohne direkte Lehreranleitung mit der Arbeit zu beginnen. Dazu sind vor allem schriftliche Arbeitsanweisungen zu lesen, zu verstehen und auf- gabenentsprechend umzusetzen. Wenn Texte gelesen werden sollen, sind mitunter sehr komplizierte Verständnisprozesse gefragt. Die Kinder müssen z. B. wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden oder zentrale Aussagen der Texte herausfinden. Geschieht das nicht, wird der Text schlecht verstanden und später schlechter erinnert. Bei alledem muß das Kind die eigene Arbeit kontinuierlich anleiten, etwa indem es explizit oder implizit Fragen folgender Art berücksichtigt: Was tue ich eigentlich? Bin ich noch in der richtigen Spur? Mache ich Fortschritte? Inve- stiere ich genügend, aber nicht zuviel Zeit? Arbeite ich sorg- fältig? Bin ich aufmerksam genug? Bei auftretenden Schwierigkeiten kommt es darauf an, nicht passiv auf die Lehrenden zu warten, sondern selbst Hilfe zu holen oder in der Zwischenzeit anderes zu tun. Beim Wechsel der Stationen sind außerdem Prozesse der Ver- ständigung mit anderen gefragt, u. a. etwa: Kann ich sofort begin- nen? Muß ich eine andere Tätigkeit einschieben? Auf wen muß ich warten? Wer wird mir Bescheid sagen?

Werden Kinder gewahr, daß sie beim Zuhören etwas nicht verstanden haben? Fünfjährige können schon Situationen daraufhin beurteilen, ob das Zuhören leicht oder schwer ist. Wenn Kindern ein Spiel er- klärt wird, beginnen Drei- bis Siebenjährige mit dem Spiel, obwohl die Information noch unvollständig ist. Erst Neunjährige fragen

nach den fehlenden Informationen. Kluwe, der über diese Untersuchungen berichtet, kommentiert: "Sie (die Neunjährigen, G.F.-S.) beginnen ihr Verständnis der aufgenommenen Information zu kontrollieren ... und zu steuern ..." (Kluwe 1982, S. 116). In einer anderen Untersuchung bemerkten schon Sieben- bis Achtjährige ansatzweise die Unvollständigkeit der Information. Sechs- bis Siebenjährige mußten ausdrücklich auf die Unklarheiten hingewiesen werden. Wurde die Anleitung nicht nur mündlich gegeben, sondern wurden die entsprechenden Handlungen vorgeführt, bemerkten auch die Sechsjährigen, daß sie etwas noch nicht verstanden hatten (Kluwe 1982, S. 116). Bei vorgelesenen kurzen Sachtexten, die in sich widersprüchlich waren, bemerkten erst Zwölfjährige nach vorheriger Aufforderung zu größter Aufmerksamkeit die Widersprüche (Kluwe 1982, S. 117).

Anleitungen, gleich ob mündlich oder schriftlich, sind ein hochsensibler Bereich bei allen Formen indirekten Lehrens. Lehrerinnen und Lehrer kennen Wege, Anweisungen eindeutig oder leichter verständlich zu machen und z. B. Hilfen durch Skizzen oder konkretes Zeigen und Vorführen zu geben. In diesem Zusammenhang geht es jedoch nicht darum, daß Kinder mündliche oder schriftliche Texte verstehen, sondern daß sie selbst Verständnislücken oder falsches Verständnis bemerken. Kinder sollten lernen, ihr Verständnis zu beobachten und zunehmend besser selbst zu kontrollieren. Nicht nur Lernzirkel sind dafür ausgezeichnete Trainingssituationen. Dabei könnte es wichtig sein, Anweisungen und deren Verständnis gemeinsam zu besprechen, zu überprüfen, andere Vorschläge zu machen, die Erfahrungen der Kinder mit dem eigenen Verständnis zu thematisieren u. w. m.]

2. 3. BEWERTUNG DES LERNENS

Bei diesem Teil der selbstregulierenden, metakognitiven Prozesse geht es vor allem um die Selbstbeurteilung des eigenen Lernens. Zu entscheiden ist etwa, ob eine Arbeit abgeschlossen, ein Problem gelöst, eine Aufgabe bearbeitet ist. Bei einzelnen Stationen erhält das Kind durch die Art der Aufgaben eine eindeutige Rückmeldung; bei anderen Stationen ist dies in geringerem Maße oder

nicht der Fall. Zur Bewertung könnte es auch gehören, den Aufwand an Zeit, Einsatz o. ä., der für die Aufgabe nötig war, zu beurteilen und zu fragen, ob Zeit und Kraft effizient eingesetzt wurden. Realistische Bewertungen könnten auch dann ins Spiel kommen, wenn Aufgaben bewußt aufgegeben werden, wenn sie nach Prüfung als zu schwierig, zu langweilig oder nicht von Interesse erkannt werden. Selbstbekräftigend würde gelernt, wenn das Kind sich den Lernerfolg zuschreibt und mit dieser Arbeit zufrieden ist. Der erreichte Stand ist außerdem maßgebend für die Fortsetzung des Lernens. Über den Bereich der Bewertung ist laut Kluwe/Schiebeler (1984, S. 38 f.) noch wenig bekannt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß das Lernen in Lernzirkeln Selbststeuerungsfähigkeiten fordert und übt, die sich im Verlauf der Grundschulzeit entfalten und bei denen bedeutsame interindividuelle Unterschiede anzunehmen sind. Darüber hinaus darf man annehmen, daß Vorgänge der Selbstregulation und Metakognition nicht nur bei Lernzirkeln und in anderen Formen indirekten Lehrens, sondern auch in rezeptiven Lernsituationen vorkommen und gefragt sind. Welche Fähigkeiten die Kinder im einzelnen benötigen und welche Vorgänge von ihnen zu bewältigen sind, ist noch genauer zu untersuchen. Darüber sollte nicht spekuliert oder lediglich von Befunden der kognitiven Psychologie aus geschlossen werden. Die empirische Grundschulforschung und insbesondere die Untersuchung selbstgesteuerter Lernprozesse (z. B. Garlichs 1990) sollten auch unter diesen Fragestellungen intensiviert werden. Dazu wären Lernvorgänge im Klassenzimmer zu beobachten und auszuwerten. Kinder könnten zu ihren inneren Vorgängen befragt werden. Hier läge ein weites Einsatzfeld für die Methode des "Nachträglichen Lauten Denkens" (Weidle / Wagner 1982), d. h. eines gleichzeitigen oder nachträglichen Kommentars der Kinder zu ihren "inneren" Überlegungen und Entscheidungen. Von einer besseren Kenntnis der Vorgänge kann eine Verbesserung selbstgesteuerter Lernsituationen erwartet werden. Diese Erkenntnisse wären insbesondere im Interesse der Grundschulpraxis zu wünschen, in der die Lernzirkel so interessiert und positiv aufgenommen wurden.

L I T E R A T U R :

- Asselmeyer, Herbert, Selbsttätigkeit- Selbständigkeit, in: Hans-Dieter Haller / Hilbert Meyer (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3 Ziele und Inhalte des Unterrichts, Stuttgart 1986
- Bildungsplan für die Grundschule (Baden-Württemberg), Kultus und Unterricht 5/1984
- Brown, Ann L., Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen, in: Weinert / Kluwe (Hrsg.) 1984 (s. u.)
- Campione, J. C., Ein Wandel in der Instruktionsforschung mit lernschwierigen Kindern: Die Berücksichtigung metakognitiver Komponenten, in: Weinert / Kluwe (Hrsg.) 1984 (s. u.)
- Deutscher Bildungsrat / Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Garlichs, Ariane, Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 78, Frankfurt 1990
- Gaudig, Hugo, Der Begriff der Arbeitsschule. Die Arbeitsschule als Reformschule, in: Hugo Gaudig, Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsgg. von Lotte Müller, Bad Heilbrunn 1963
- Holtstiege, Hildegard, Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik, Freiburg, Basel, Wien 1989
- Huber, Rosemarie / Meiers, Kurt, Freies Arbeiten im Lese-Erstunterricht, in: Grundschule 19 (1987), S.32 ff.
- Kasper, Hildegard u. a., Nochmals: Was heißt hier "Offen"? in: Grundschule 21 (1989) 7+8, S. 66 ff.
- Kasper, Hildegard, Offener Unterricht in der Diskussion, in: Grundschule 20 (1988) 5, S. 62 ff.
- Kluwe, Rainer H., Kontrolle des eigenen Denkens und Unterricht, in: Bernhard Treiber / Franz E. Weinert (Hrsg.), Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München, Wien, Baltimore 1982
- Kluwe, Rainer H. / Kay Schiebler, Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistungen, in: Weinert /Kluwe (Hrsg.) 1984 (s.u.)
- Knörzer, Wolfgang, Motivation und soziale Interaktion beim selbstgesteuerten Lernen, in: Heinz Neber / Angelika C. Wagner / Wolfgang Einsiedler (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens, Weinheim und Basel 1978
- Lichtenstein-Rother, Ilse / Röbe, Edeltraud, Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, Weinheim und Basel 1984²
- Nave, Karl-Heinz, Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik, Frankfurt 1980²
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth, Lehren und Lernen in der Grundschule, in: Walter Twellmann (Hrsg.), Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 5.1. Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche, Düsseldorf 1981
- Neuhaus, Elisabeth, Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund⁵ erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, Bad Heilbrunn 1991⁵

- Piaget, Jean, Meine Theorie der geistigen Entwicklung, hrsgg. von Reinhard Fatke, Frankfurt 1983
- Popp, Walter, Erfahren - Handeln - Verstehen. Zur Didaktik des Sachunterrichts, in: Gertrud Beck u. a. (Hrsg.), Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts, Tübingen 1985
- Popp, Walter, Offenheit im Unterricht. Wider die Tendenz zu pädagogischen Monokulturen, in: Grundschule 20 (1988) 7+8, S. 70ff.
- Rodehüser, Franz, Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft, Bochum 1989²
- Weidle, Renate / Wagner, Angelika C., Die Methode des Lauten Denkens, in: Günter L. Huber / Heinz Mandl (Hrsg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim und Basel 1982
- Weinert, Franz E., Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft 2/1982, S. 99 ff.
- Weinert, Franz / Kluwe, Rainer H. (Hrsg.), Metakognition, Motivation und Lernen, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1984
- Wenzel, Achill, Die Grundschule als Schule der Selbsttätigkeit, Wuppertal, Ratingen 1969
- Wenzel, Hartmut, Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Steuerungsfähigkeiten im Unterricht, Weinheim 1987