

Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht: Interviews mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern

Andreas Bund, Regine Angert & Josef Wiemeyer

Um das „Problem“ der Selbst- oder zumindest Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht wird in der Sportpädagogik schon seit langem gestritten, die Zahl der Ansätze und Konzepte belegt dies. Neu ist, dass sich in den letzten Jahren auch zunehmend Bewegungswissenschaftler/innen für das selbstbestimmte (Bewegungs-)Lernen interessieren und hierzu Untersuchungen durchführen. Die unterschiedlichen Zugänge werden in diesem Beitrag verdeutlicht und mit Aussagen von Sportlehrer/innen in Verbindung gebracht, die im Rahmen einer Interview-Studie erhoben wurden. Die Interviews wurden mit dem Ziel geführt, zum einen etwas über die Einstellung der Lehrer/innen zum selbstbestimmten Lernen zu erfahren, zum anderen dessen Bedeutung in der Unterrichtspraxis zu erfassen.

Selbstbestimmtes Lernen aus sportpädagogischer Sicht

Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht wird in der Sportpädagogik in erster Linie vor dem Hintergrund ihrer erzieherischen Wirkung diskutiert. Befürworter des selbstbestimmten Lernens führen die Förderung der Selbständigkeit, Mündigkeit oder auch Eigenverantwortung an, Erziehungsideale also, die in Deutschland erstmals in der Zeit der Reformpädagogik propagiert wurden. In den Schriften Gaudigs (1860-1923; Gaudig, 1969), neben Montessori, Petersen und Freinet einem der wichtigsten Reformpädagogen, findet sich die Forderung nach Selbsttätigkeit der Lernenden im Sinne einer freien geistigen Arbeit, durch die Selbständigkeit erlangt werden soll. Im allgemeingültigen Prinzip der Selbsttätigkeit sah Gaudig das Kernstück einer Schule der Zukunft.

In den 70er und 80er Jahren wurde der sportpädagogische Diskurs geprägt durch die Kritik und Gegenkritik am lernzielorientierten (fremdbestimmten) Sportunterrichts wie er in geradezu idealtypischer Weise verkörpert wurde durch die Idee der Programmierten Instruktion von Ungerer (1971). In dieser Zeit wurden verschiedene Konzepte mit ergänzendem oder alternativem Anspruch formuliert (z.B. Hildebrandt & Laging, 1981; Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982; einen Überblick gibt Meyer, 1988), die zwar rege diskutiert wurden, deren Übertrag auf die Unterrichtspraxis jedoch alles in allem bescheiden blieb. Ein typischer Unterrichtsentwurf aus dieser Zeit verdeutlicht den Grundgedanken des „offenen Sportun-

terrichts“. Als wesentlich wurde dabei angesehen, den Schülerinnen und Schülern selbstgestaltbare Handlungsräume zu eröffnen und sie an Unterrichtsentscheidungen zu beteiligen.

Für die Einführung des Handballspiels schlagen Hildebrandt und Laging (1981, S. 195ff.) eine vierstündige Unterrichtsreihe mit folgenden Inhalten vor: (1) Erste Begegnung mit „Handball“, (2) Mit dem Handball Spiele finden, (3) Wurftechniken des Handballspiels, (4) Handball anwenden. Der Vorschlag des Lehrers, in den nächsten Wochen im Sportunterricht Handball zu spielen, wurde mit den Schülern abgestimmt. Den einzelnen Unterrichtssituationen ist gemeinsam, dass der Lehrer lediglich Impulse gibt (z.B. durch globale Frage- oder Aufgabenstellungen oder durch Gerätearrangements) und die Schüler die konkreten Übungsinhalte weitgehend selbst bestimmen. So werden beispielsweise in der ersten Stunde Handbälle zur Verfügung gestellt und die Aufgabe gestellt, Möglichkeiten auszuprobieren, mit dem Handball zu spielen. Die zweite Stunde wird vom Lehrer mit der Frage eröffnet, was man zum Spielen mit dem Handball eigentlich alles können muss. Für die in der Diskussion angesprochenen Fertigkeiten (fangen, werfen, dribbeln, Ziel treffen, Mitschüler umspielen) entwickeln die Schüler anschließend Übungsformen. Auch bei der Vermittlung der Wurftechniken beschränkt sich der Sportlehrer auf eine Beratertätigkeit; die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Übungen wird ausschließlich von den Schülern entschieden. Lediglich bei der abschließenden Spielform grenzt der Lehrer den Wunsch der Schüler auf Abwehr-, Angriff- und Torwurf-Situationen ein. In der letzten Stunde werden weitere Übungsstationen und Spielformen entwickelt und organisiert, wobei der Lehrer ein inzwischen hohes Maß an Selbstständigkeit registriert.

Kritisch ist zu sehen, dass diese Unterrichtsentwürfe zu keinem Zeitpunkt systematisch evaluiert wurden, nicht im Hinblick auf die anvisierten pädagogischen Lernziele wie Kreativität, Selbständigkeit, soziale Kompetenz und Kommunikations- und Mitentscheidungsfähigkeit, und schon gar nicht bezüglich ihrer Wirkung auf die Motorik der Schülerinnen und Schüler (Verbesserung koordinativer oder konditioneller Fähigkeiten). Meist wurden nur die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit dieser Form des Sportunterrichts gesammelt und reflektiert.

In letzter Zeit wird die Selbstbestimmung der Lernenden im Unterricht wieder zunehmend hervorgehoben. Moegling hat in dieser Zeitschrift auf die „Vernachlässigung der Schülerperspektive“ (Moegling, 1999, S. 316) hingewiesen und folgert aus Aussagen von Schülerinnen und Schülern, dass diese an der Entscheidungsfindung im Sportunterricht partizipieren wollen. Volkamer (1996) hebt in einem Beitrag das unmittelbare und individuelle Sinnerleben des Sporttreibens hervor, das im Sportunterricht nur dann vermittelt werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler den Sport als «ihren Sport» begreifen. Selbstbestimmtes Lernen ist demnach keine (neue) Methode, sondern grundlegende Voraussetzung für einen „sinnerlebten“ Sportunterricht. Schüpach (1996, S.9) weist auf die möglichen Folgen eines über längere Zeit ausschließlich fremdbestimmt durchgeführten Sportunterrichts hin:

Die Schülerinnen und Schüler kommen dann in den Sportunterricht und erwarten, dass jemand sagt, was man zu tun habe, dass etwas inszeniert wird, dass jemand für Unterhaltung und Ablenkung, für „action and fun“ sorgt; man delegiert das Denken und Lenken an andere. Lernen wird zu einem einseitig gesteuerten und passiven Vorgang, die Verantwortung dafür liegt ausschliesslich bei der Lehrerin oder beim Trainer. Und wenn die Lehrerin am Ende der Schulzeit oder der Trainer am Ende der Trainingsperiode nicht mehr da ist, hört man auf, Sport zu treiben. Man „wird nicht mehr motiviert“.

Es werden jedoch von pädagogischer Seite aus auch Bedenken vor einer zu weitgehenden oder unbedachten Öffnung des Sportunterrichts formuliert. So ist nach der Auffassung von Kurz (1998) selbstbestimmtes Lernen dann nicht sinnvoll, wenn es eine Standardlösung für die Aufgabe gibt, die die Lehrperson als Experte kennt. Auch darf Selbstbestimmung nicht dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht mehr gefordert werden, weil sie jederzeit die Möglichkeit haben, Aufgaben, die ihnen zu schwer erscheinen, auszuweichen. Die kurzfristige Orientierung an Schülerinteressen ist mit Moegling (1999) abzulehnen, weil hierbei nur die durchsetzungsfähigen Schülerinnen und Schüler über die weniger durchsetzungsfähigen bestimmen.

Selbstbestimmtes Lernen aus bewegungswissenschaftlicher Sicht

Selbstbestimmtes Lernen wird in der Bewegungswissenschaft in erster Linie mit Blick auf die daraus resultierende motorische Leistung untersucht. In den aus mehreren Phasen bestehenden Experimenten wird eine selbstbestimmte Lerngruppe mit einer fremdbestimmten Gruppe verglichen. Der Selbstbestimmungsgruppe wird zum Beispiel freigestellt, wann und wie häufig sie Bewegungskorrekturen oder Lernhilfen in Anspruch nimmt oder in welcher Reihenfolge sie verschiedene Aufgaben übt. In einer Parallelgruppe werden Forschungszwillinge gebildet, die unter den gleichen Bedingungen üben wie die Teilnehmer/innen der Selbstwahlgruppe – allerdings fremdbestimmt. Auf diese Weise können eventuelle Effekte eindeutig auf die Selbstbestimmung zurückgeführt werden. Die entsprechenden Befunde zeigen, dass sich selbstbestimmtes Lernen im Vergleich zu angeleitetem Lernen positiv auf die Lernleistung auswirken kann:

- Janelle, Kim und Singer (1995) untersuchten das Erlernen präziser Zielwürfe und ließen dabei eine Versuchsgruppe selbst bestimmen, wann und wie häufig sie Bewegungskorrekturen erhielten. Im Vergleich zu der Parallelgruppe sowie einer Gruppe, die (fremdbestimmt) nach jedem zweiten Wurf eine Rückmeldung bekam, führte diese Selbstbestimmungsmöglichkeit langfristig zu den besten Wurfleistungen.
- Auch in einem Experiment von Wiemeyer (1997) zum Erlernen der Rolle rückwärts in den Handstand konnte eine Gruppe die Verteilung und Häufigkeit von Bewegungskorrekturen selbst wählen, während für die anderen Gruppen fixe Korrekturpläne existierten. Hier ergaben sich jedoch keine Leistungsunterschiede.
- In einer Untersuchung von Wulf und Toole (1999) konnten die Untersuchungsteilnehmer/innen selbst bestimmen, wann und wie häufig sie Stöcke als Stabilisationshilfen einsetzten, um das Schwingen auf einem Skisimulator zu erlernen. Einer zweiten Grup-

pe wurde der Stockeinsatz – parallel zur ersten Gruppe – vorgegeben. Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen gab es zunächst nicht. Erst in einem Test am dritten Tag zeigte die Selbstbestimmungsgruppe signifikant bessere Leistungen (gemessen über die Schwingungsamplitude) als die fremdbestimmten Lerner.

- Im Unterschied zu den bisher angesprochenen Untersuchungen fanden Titzer, Shea und Romack (1993) Vorteile einer Selbstbestimmung bereits während des Übens. Ihre Untersuchungsteilnehmer/innen konnten bei einer Aufgabe, bei der schnellstmöglich kleine Barrieren umgestoßen werden mussten, selbst wählen, in welcher Reihenfolge sie verschiedene Aufgabenvarianten üben. Die anderen UntersuchungsteilnehmerInnen übten diese Aufgabenvarianten fremdbestimmt in einer zufälligen oder geblockten Folge.

Um Vorgehen und Erkenntnisinteresse der Bewegungswissenschaft zu illustrieren, soll im folgenden ein weiteres Experiment etwas ausführlicher beschrieben werden.

Janelle, Barbra, Frehlich, Tennant und Carough (1997) untersuchten die Wirkung selbst- vs. fremdbestimmter Feedback-Häufigkeiten beim Erlernen einer Zielwurfaufgabe. Sie bildeten dazu 4 Versuchsgruppen: (1) kein Feedback, (2) Feedback zusammengefasst für jeweils 5 Bewegungsausführungen, (3) selbstbestimmte Feedback-Häufigkeit, (4) Parallelgruppe zu 3. Die Untersuchungsteilnehmer (n=48 Studierende) absolvierten in der Übungsphase 200 Zielwürfe. In einem sogenannten Retentionstest wurde vier Tage später die motorische Lernleistung (Wurfform, Wurfgeschwindigkeit und Zielabweichung) erfasst. Es zeigte sich, dass die Untersuchungsteilnehmer in der Selbstbestimmungsgruppe nur für 11% ihrer Übungswürfe Feedback in Anspruch nahmen. In der Übungsphase ergaben sich zunächst noch keine Leistungsunterschiede, im Retentionstest zeigte die Selbstbestimmungsgruppe jedoch signifikant bessere Leistungen als die anderen Gruppen.

Ein wenigstens in Teilen selbstbestimmtes Bewegungsklernen scheint also – so ist jedenfalls die Mehrzahl der hier angeführten Experimente zu interpretieren – dazu zu führen, dass die Übenden effizienter und vor allem mit stabileren Effekten lernen (Lernen bedeutet per definitionem *überdauernde* Verhaltensänderungen). Allerdings ist bezüglich der bewegungswissenschaftlichen Erkenntnislage zum selbstbestimmten Lernen im Sportunterricht eine Reihe von Einschränkungen zu machen. Die Forschung steht noch am Anfang und bringt eher zusätzliche Fragen hervor, als dass sie Antworten gibt. Welche Bewegungsfertigkeiten eignen sich für ein selbstbestimmtes Lernen, welche nicht? Welche Rolle spielen Persönlichkeitsmerkmale wie das Alter, die motorischen Vorerfahrungen oder psychische Voraussetzungen (z.B. Selbstvertrauen, Ziele, Leistungsmotivation). Am schwersten wiegt, dass die Forschung bisher weitgehend theorie- und unsystematisch erfolgte.

Selbstbestimmtes Lernen aus Sicht von Sportlehrer/innen: Qualitative Interviews (1)

Ziel der Studie und Erwartungen

Die Interviews wurden mit zwei Zielsetzungen geführt:

1. Es sollte die Einstellung der Sportlehrer/innen zum selbstbestimmten Lernen im Sportunterricht erfragt werden. Gibt es selbstbestimmtes Lernen in ihrem Unterricht? Unter welchen Bedingungen und mit welcher Zielsetzung setzen Lehrer/innen diese Lernform ein? Haben sie eher positive oder eher negative Erfahrungen mit dem selbstbestimmten Lernen gemacht?
2. Es sollte die Bedeutung selbstbestimmten Lernens im Sportunterricht ermittelt werden. Welchen Anteil haben selbstbestimmte Lernformen am Unterricht?

Insgesamt sollte damit eine weitere, diesmal von der Unterrichtspraxis geprägte Sichtweise auf die Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht eröffnet werden, die die beschriebenen wissenschaftlichen Perspektiven ergänzt bzw. korrigiert.

Da es sich um eine explorative Studie handelte, wurden keine Hypothesen formuliert. Aus den sportpädagogischen und bewegungswissenschaftlichen Arbeiten zum selbstbestimmten Lernen ließen sich jedoch einige allgemeine Erwartungen ableiten. Wir erwarteten, dass...

1. ...unter den Sportlehrer/innen verschiedene Auffassungen darüber bestehen, durch was sich selbstbestimmte Lernformen auszeichnen.
2. ...selbstbestimmtes Lernen im Vergleich zu fremdbestimmten, angeleitetem Lernen im Sportunterricht eine geringere Bedeutung hat.
3. ...der Einsatz selbstbestimmter Lernformen von den Sportlehrer/innen von der Aufgabe und/oder den Schülerinnen und Schülern abhängig gemacht wird.
4. ...selbstbestimmte Lernformen im Sportunterricht mit anderen Zielsetzungen eingesetzt werden als angeleitete Lernformen.
5. ...die Erfahrungen der Sportlehrer/innen mit selbstbestimmten Lernen sehr individuell sind.

Stichprobe

Die Interviews (N = 7) wurden mit Sportlehrer/innen und einer Referendarin geführt, die an verschiedenen Darmstädter Gymnasien beschäftigt sind. Die schulische Lehrerfahrung lag im Schnitt bei 18,71 Jahren, variierte jedoch stark von 1 Jahr (Referendarin) bis zu 34 Jahren. Mehrere Lehrer/innen waren auch außerhalb der Schule, beispielsweise in der Erwachsenenbildung, tätig.

Planung und Durchführung der Interviews

Die Befragung der Sportlehrer/innen erfolgte halbstandardisiert, d.h. der zugrundeliegende Interview-Leitfaden enthielt einige vorformulierte Fragen, gleichzeitig war es aber den Interviewern erlaubt, von sich aus Ergänzungs- und Verständnisfragen zu stellen. Der Leitfaden wurde im Wesentlichen aus der sportpädagogischen und bewegungswissenschaftlichen Erkenntnislage zum selbstbestimmten Lernen deduziert und die Fragen in mehreren Probe-Interviews auf ihre Verständlichkeit und Angemessenheit hin überprüft.

Die Interviews fanden (bis auf eines) in den jeweiligen Schulen statt und wurden auf Tonband aufgezeichnet. Sie dauerten im Schnitt ca. 20 Minuten.

Auswertung der Interviews

Die Gespräche wurden zunächst vollständig transkribiert. Dabei erfolgte weitgehend eine Übertragung in normales Schriftdeutsch, zum Beispiel wurden Dialekte nicht berücksichtigt. Da die inhaltliche Ebene der Gespräche bei der Analyse im Vordergrund stehen sollte, schien dieses Vorgehen angemessen. Längere Pausen im Gesprächsverlauf wurden im Protokoll mit Sternchen gekennzeichnet.

Anschließend wurden die Interviewdaten inhaltsanalytisch zusammengefasst und strukturiert (vgl. Mayring, 1999). Die Zusammenfassung dient zum einen dazu, das Textmaterial – methodisch kontrolliert – zu reduzieren und zu verallgemeinern, indem zum Beispiel zusammenhängende oder bedeutungsgleiche Aussagen gebündelt und irrelevante Aussagen weggelassen werden. Zum anderen kann der auf diese Weise aufbereitete Interviewtext nun nach inhaltlichen Aspekten strukturiert und zur Bildung eines Kategoriensystems herangezogen werden (induktive Kategorienbildung); anhand dieses Kategoriensystems erfolgt die Analyse und Interpretation des Materials. Die Definition relevanter Kategorien ist dagegen theoriegeleitet und hängt von Gegenstand und Ziel der Analyse ab. Im vorliegenden Fall entstanden so insgesamt 10 Kategorien, 5 allgemeine und 5 problembezogene .

Ergebnisse und Interpretation

Die Ergebnisdarstellung und –interpretation umfasst in diesem Beitrag nur die (problembezogenen) Kategorien 6-10. Sie erfolgt anhand von sogenannten Ankerbeispielen (vgl. Mayring, 1999, S. 95f). Dabei handelt es sich um konkrete, weitgehend unbearbeitete Textstellen, die als prototypisch für eine Kategorie gelten können (2). Für diesen Beitrag entschieden wir uns, teilweise längere Aussagepassagen darzustellen, um auf diese Weise den Kon-

text, in dem die Aussagen gemacht wurden, zu erhalten. Die Ankerbeispiele sind hervorgehoben.

Kategorie 6: Merkmale selbstbestimmten Lernens

Dieser ersten problembezogenen Kategorie wurden Aussagen zugeordnet, in denen die befragten Sportlehrer/innen die aus ihrer Sicht charakteristischen Merkmale oder Inhalte eines selbstbestimmten Lernens beschrieben. Nur in vier der sieben Interviews fanden sich solche Aussagen. Es zeigt sich, dass – wie erwartet – von den Lehrer/innen zwar teilweise unterschiedliche Inhalte genannt werden, gleichzeitig jedoch ein Konsens über bestimmte Wesensmerkmale der Selbstbestimmung besteht. Solche Merkmale sind am Präfix „Selbst“ zu erkennen, zum Beispiel: Selbstständigkeit, Selbstbeobachtung, Selbsterarbeitung. Aber auch Individualität, die Arbeit in Kleingruppen und der große Entscheidungsspielraum der Schülerinnen und Schüler werden als wichtige Merkmale genannt. Es finden sich in den Aussagen allerdings nur wenige Hinweise darauf, *worüber* die Schülerinnen und Schüler eigentlich genau selbst bestimmen dürfen.

 Hier bitte Tabelle 1 einfügen

Interessant ist, dass die Sportlehrer/innen unabhängig von der Dauer ihrer Berufserfahrung auf die Grenzen selbstbestimmten Lernens hinweisen und betonen, dass hierbei eine Steuerung von außen, also durch die Lehrperson, notwendig ist. Die „freie Entfaltung der Schüler“ wird so „in die geeigneten Bahnen gelenkt“ (Aussage von Sportlehrer 3). Andere Lehrer sprechen in diesem Zusammenhang von „Rahmenbedingungen“ (Sportlehrer 4) oder „gewissen Prämissen“ (Sportlehrer 7).

Kategorie 7: Anteil selbstbestimmten Lernens am Unterricht

In dieser Kategorie wurden Aussagen zum Umfang selbstbestimmten Lernens im Sportunterricht zusammengestellt. Insgesamt läßt sich festhalten, dass der Einsatz selbstbestimmter Lernformen in der Unterrichtspraxis eher die Ausnahme darstellt. Solche Methoden werden nur „bedingt“ (Sportlehrer 3) eingesetzt. Sportlehrer 4 beziffert den Anteil immerhin auf 20-40 %. Die Aussage von Sportlehrerin 1 ist eher allgemeiner Natur und nicht unbedingt so zu verstehen, dass es *tatsächlich* häufig zu selbstbestimmtem Lernen im Sportunterricht kommt. Damit bestätigt sich die Erwartung, dass dieser Lernform im Vergleich zum fremdbestimmten, angeleiteten Lernen derzeit nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt.

Hier bitte Tabelle 2 einfügen

Kategorie 8: Einsatzbedingungen selbstbestimmten Lernens

Von welchen schüler- oder aufgabenbezogenen Bedingungen machen Sportlehrer/innen den Einsatz selbstbestimmter Lernformen abhängig? In sechs der sieben Interviews fanden sich zu diesem Punkt Aussagen. Die Mehrzahl der Lehrer/innen spricht notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler an. Als wichtigstes Kriterium gilt das Alter, weil angenommen wird, dass mit zunehmenden Alter „die Reflektionsbereitschaft und die Mitarbeit im kognitiven Bereich“ (Sportlehrer 5) eher gegeben ist. Selbstbestimmtes Lernen wird demzufolge als eine besonders für die Oberstufe geeignete Lernform angesehen. In zwei Interviews (Sportlehrerin 2 und Sportlehrer 4) wurden die motorischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angesprochen, wobei (zumindest implizit) die Auffassung vertreten wird, selbstbestimmtes Lernen gelinge eher motorisch begabten Kindern. Generell ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler „sehr genau (zu) kennen, um den Grad einschätzen zu können, wie weit man ihnen freie Entfaltungsmöglichkeiten zugesteht“ (Sportlehrer 6). Für diesen Sportlehrer ist selbstbestimmtes Lernen außerdem insbesondere für das Neulernen von Bewegungen geeignet.

Hier bitte Tabelle 3 einfügen

Aspekte der Aufgabenstellung werden von den Lehrer/innen seltener und weniger differenziert angesprochen. Sportlehrer 7 thematisiert in diesem Zusammenhang den Sicherheitsaspekt. Insgesamt ist festzustellen, dass der Einsatz selbstbestimmter Lernformen vor dem Hintergrund hauptsächlich personenbezogener, aber auch aufgabenbezogener Bedingungen erfolgt. Selbstbestimmtes Lernen wird als eine für ältere und motorisch begabte Kinder geeignete Lernform angesehen. Natürlich basieren die Aussagen in dieser Kategorie zumindest teilweise auf Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht worden sind und die für den zukünftigen Einsatz dieser Lernform nun als normativ angesehen werden.

Kategorie 9: Zielsetzungen selbstbestimmten Lernens

Kategorie 9 enthält Interviewpassagen, in denen es um die Zielsetzungen selbstbestimmten Lernens geht. Insbesondere sollte festgestellt werden, ob damit eher motorische, pädagogische oder soziale Lernziele verknüpft werden. Fünf der sieben Sportlehrer/innen äußerten

sich in den Interviews zu diesem Aspekt. Dabei zeigt sich, dass das selbstbestimmte Lernen gerade auch zur Vermittlung pädagogisch und sozial relevanter Einsichten und Einstellungen als geeignet angesehen wird. In diesem Zusammenhang wird von den Lehrer/innen die Argumentation aufgegriffen, dass Schülerinnen und Schüler das Sporttreiben im Unterricht sinnerfüllt als „ihren Sport“ erleben müssen, vor allem, um für sportliche Aktivitäten außerhalb der Schule motiviert zu werden (Sportlehrer/innen 1 und 2; vgl. dazu das obige Zitat von Schüpach, 1996, S. 9). Sportlehrer 6 verweist mit seiner Aussage auf das häufig genannte Erziehungsziel der Eigenverantwortlichkeit. Hervorzuheben ist auch die Aussage von Sportlehrer 4, der als weiteres Ziel selbstbestimmten Lernens den Umgang mit den eigenen Emotionen nennt. Dieses Verständnis findet sich zum Beispiel auch in der Lernpsychologie wieder, wo selbstbestimmtes Lernen u.a. die Selbststeuerung von Motivation und Emotionen umfaßt (vgl. z.B. Schiefele & Pekrun, 1996).

 Hier bitte Tabelle 4 einfügen

Kategorie 10: Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernen

In der letzten problembezogenen Kategorie wurden Textstellen zusammengefasst, in denen die befragten Sportlehrer/innen über ihre Erfahrungen mit dem selbstbestimmten Lernen berichten. Es wurden sehr unterschiedliche Erfahrungen berichtet. Sportlehrer 7 war mit dem Lernergebnis nicht zufrieden, schränkt aber ein, dass es „auch an der Gruppe gelegen haben könnte“. Sportlehrer/innen 1 und 2 berichten unterschiedliche Erfahrungen und weisen nochmals darauf hin, dass dieses Lernen günstig ist, wenn die Kinder bereits Erfahrungen bezüglich der Bewegungsaufgabe mitbringen (Sportlehrerin 1) bzw. das Lernen von außen unterstützt wird (Sportlehrerin 2). Selbstbestimmtes Lernen wird aber auch sehr positiv beurteilt, erstaunlicherweise vor allem bezüglich seiner motorischen Wirkung.. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung der Lehrer, dass das Lernen „sehr dauerhaft“ (Sportlehrer 4) und „vertieft“ (Sportlehrer 5) stattfindet und den „nachhaltigsten Eindruck“ (Sportlehrer 6) bei den Schülerinnen und Schülern erzielt. Dies deckt sich genau mit den Befunden bewegungswissenschaftlicher Experimente zum selbstbestimmten Lernen (s.o.).

 Hier bitte Tabelle 5 einfügen

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen eines selbstbestimmten Lernens im Sportunterricht aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

In der Sportpädagogik wird die erzieherische Funktion der Selbstbestimmung hervorgehoben, die vor allem in der Förderung von Selbstvertrauen, Mündigkeit und Eigenverantwortung gesehen wird. Es wird aber auch auf Fehlentwicklungen hingewiesen, die durch einen zu weitgehenden oder unreflektierten Einsatz selbstbestimmten Lernens ausgelöst werden können, z. T., wie bei Schüpbach (1996, S. 9), in drastischen Worten: „Die Verabsolutierung der Selbstbestimmung, das Überbetonen des Individualisierens, das Außeracht-Lassen der andern und des andern kann auch beim Lernen zu Arroganz und Anarchie (...) führen“. Kritisch ist insbesondere das Ausmaß der Verwirklichung sportpädagogischer Konzepte im Unterricht zu sehen; die Gründe hierfür sind zu komplex, als dass sie hier diskutiert werden könnten. Andererseits zeigen die Interviews, dass die Sportlehrer/innen zu diesem Thema sehr differenziert Stellung nehmen können.

Die Bewegungswissenschaft konzentriert sich auf die motorische Lernleistung. In den wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen zeigt sich zumeist, dass sich die Selbstwahl bestimmter Übungsbedingungen positiv auf das Lernen von Bewegungen auswirkt. Vor allem ist das Gelernte stabiler verfügbar – ein Befund, der sich mit den Beobachtungen der befragten Sportlehrer/innen deckt. Allerdings sind in den wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen weder die Aufgaben- noch die Personbedingungen noch die Wechselwirkungen dieser Bedingungen mit dem selbstbestimmten Lernen berücksichtigt worden.

Beide wissenschaftlichen Sichtweisen müssen sich den Vorwurf der jeweils „disziplinspezifischen“ Verkürzung gefallen lassen. Die Sportpädagogik bezieht kaum motorische Aspekte, die Bewegungswissenschaft selten pädagogisch relevante Kriterien ein. Die gerade in den Sportwissenschaften so häufig eingeforderte interdisziplinär-integrative Arbeit (vgl. z.B. Nitsch, 2001) findet auch hier nicht statt; allenfalls ist ein multidisziplinäres Interesse am selbstbestimmten Lernen auszumachen. Selbst von einer „pädagogischen Bewegungslehre“, wie sie Moegling (2000) zuletzt skizziert hat, ist nichts zu erkennen. Dabei böte gerade die Arbeit zum selbstbestimmten Bewegungslernen die Chance, die Ganzheitlichkeit der Bewegungserziehung mit dem bewegungsexperimentellen Zugang zu verknüpfen (vgl. hierzu besonders Wiemeyer, 2001).

Die Ergebnisse der Befragung der Sportlehrer/innen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Es bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, was genau unter selbstbestimmten Lernen zu verstehen ist.

- Selbstbestimmtes Lernen hat im Sportunterricht eher eine untergeordnete Bedeutung.
- Der Einsatz selbstbestimmten Lernens erfolgt abhängig von der Lerngruppe und dem Lerninhalt.
- Es werden dabei neben motorischen auch pädagogische und soziale Ziele verfolgt.
- Es werden sowohl positive wie negative Erfahrungen berichtet.

Insgesamt weisen die Interviews auf eine differenzierte Einstellung der Sportlehrer/innen zum selbstbestimmten Lernen hin. Es wäre für die Zukunft interessant, zu untersuchen, von welchen Faktoren die Einstellung zu dieser Lernform bestimmt wird. Es ist beispielsweise möglich, dass hier u.a. die sogenannte Lehrer-Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle spielt. Dabei handelt es sich um Einschätzungen der eigenen Kompetenz z.B. bezüglich sozialer Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern oder bezüglich innovativen Handelns (vgl. Schmitz, 1998; Schmitz & Schwarzer, 2001). Geschlecht, Alter und Berufserfahrung scheinen jedenfalls nur von untergeordneter Bedeutung zu sein. Diese Aussage kann allerdings aufgrund des geringen Stichprobenumfangs der vorliegenden Studie nicht statistisch abgesichert werden.

Eine weitere interessante Fragestellung ergibt aus der von Moegling (1999, S. 316) konstatierten „Vernachlässigung der Schülerperspektive“. Hier wäre zu erfragen, welchen Unterrichtsstil eigentlich die Schülerinnen und Schüler selbst bevorzugen und warum. Welche Aspekte des Unterrichts würden sie gerne selbst bestimmen, wenn sie die Möglichkeit dazu bekämen? Eher das Was (Lerninhalte) oder eher das Wie (Lernmethoden)? Diesbezüglich sind noch viele Fragen offen.

Anmerkungen

- (1) Für die Durchführung und Transkription der Interviews danken wir Nicole Mitteldorf und Andreas Frenz.
- (2) Eine sämtliche Kategorien umfassende Ergebnisdarstellung ist bei Mitteldorf und Frenz (2001) zu finden.

Literatur

- Frankfurter Arbeitsgruppe (1982). *Sportunterricht – analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Funke, J. (1991). Unterricht öffnen – offener unterrichten. *Sportpädagogik*, 15, 12 – 18.
- Gaudig, H. (1969). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1981). *Offene Konzepte im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Janelle, C.M., Kim, J. & Singer, R.N. (1995). Subject-controlled performance feedback and learning of a closed motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 627 – 634.
- Janelle, C.M., Barba, D.A., Frehlich, S.G., Tennant, L.K. & Caraugh, J.H. (1997). Maximizing performance feedback effectiveness through videotape replay and a self-controlled learning environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 269 – 279.
- Kurz, D. (1998). Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 199 – 212). 3. Aufl. Schorndorf: Hofmann.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (4. Auflage).
- Meyer, H.L. (1988). *Unterrichts-Methoden*. I: Theorieband. Frankfurt: Scriptor.
- Mitteldorf, N. & Frenz, A. (2001). *Die Bedeutung selbstgesteuerter Lehrverfahren in der Schulsportpraxis*. Unveröffentlichte Hausarbeit. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt.
- Moegling, K. (1999). Was ist zeitgemäßer Schulsport? *Sportunterricht*, 48, 314 – 323.
- Moegling, K. (2000). Das Bewegungsexperiment. *Sportwissenschaft*, 30, 298 – 310.
- Nitsch, J. (2001). Interdisziplinäre Theorienbildung – eine Problemanalyse. *Ze-pher*, 8, 18 – 33.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249 – 278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft (Themenheft "Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform")*, 26, 140 – 157.

- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14, 12 – 25.
- Schüpach, J. (1996). Selbständiges Lernen will gelernt sein. *Sportlerziehung in der Schule*, (4), 8 – 10.
- Ungerer, D. (1971). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*. Schorndorf: Hofmann.
- Titzer, R., Shea, J. & Romack, J. (1993). The effect of learner controll on the acquisition and retention of a motor task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 84 (Supplement).
- Volkamer, M. (1996). Selbständiges Lernen – eine neue Methode? *Sportlerziehung in der Schule*, (4), 6 – 7.
- Wiemeyer, J. (1997). *Bewegungslernen im Sport. Motorische, kognitive und emotionale Aspekte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wulf, G. & Toole, T. (1999). Physical assistance devices in complex motor skill learning: Benefits of a self-controlled practice schedule. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 265 – 272.
- Wiemeyer, J. (2001). Üben beim Bewegungslernen – Steter Tropfen höhlt den Stein! In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 281 – 288). Hamburg: Cwalina.

Autoren:

Dr. Andreas Bund (abund@ifs.sport.tu-darmstadt.de)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am IfS der TU Darmstadt

Regine Angert

Doktorandin am IfS der TU Darmstadt

Prof. Dr. Josef Wiemeyer

Professor für Bewegungswissenschaft am IfS der TU Darmstadt

Tabellen

Tabelle 1: Aussagen von Sportlehrer/innen zu den Merkmalen selbstbestimmten Lernens

Sportlehrerin 2: (Schuldienst 32 Jahre)	Das geht ineinander über, erst vermitteln von Bewegungsstrukturen und dann diese intensivere Phase der Selbstbeobachtung und Selbsterarbeitung in kleineren Gruppen.
Sportlehrer 3: (Schuldienst 35 Jahre)	Die Schüler probieren da was mit aus , einer guckt dem anderen zu, „wie machst’n du das“. (...) Dieses, ich will es mal freie Entfaltung der Schüler nennen, muss ich natürlich jeweils versuchen in die geeigneten Bahnen zu lenken.
Sportlehrer 4: (Schuldienst 5 Jahre)	Eine Form des selbstgesteuerten Lernens war die Entwicklung eines Spiels mit selbstgebastelten Rollbrettern. Die Rahmenbedingung war, die Rollbretter mussten zu zweit bewegt werden und es gab einen Ball in einem Spiel. Alle anderen Angaben waren offen . (...) Die Schüler sollten erstmal individuell herausfinden, was kann ich mit diesen Dingen machen, (...).
Sportlehrer 7: (Schuldienst 1 Jahr)	Wo Schüler selbständig versucht haben, unter gewissen Prämissen eigene Spielformen sich zu überlegen, die zu erproben und so abzuändern, dass sie diese Prämissen auch wirklich anwenden konnten. Also, selbstgesteuert bedeutet für mich erstmal, dass die Schüler einen großen Entscheidungsspielraum haben, das ist für mich wichtig.

Tabelle 2: Aussagen von Sportlehrer/innen zum Anteil selbstbestimmten Lernens am Unterricht

Sportlehrerin 1: (Schuldienst 1 Jahr)	Ich kann nur über den einen Kurs sprechen. Ich habe zwei Stunden in der Woche gehabt und vor jedem neuen Thema habe ich versucht, das anzusprechen.
Sportlehrer 3: (Schuldienst 35 Jahre)	Ich setze solche Methoden nur bedingt ein.
Sportlehrer 4: (Schuldienst 5 Jahre)	Also, ich setze es nicht durchgängig ein. Ich würde von einem Unterrichtsanteil von 20-40% ausgehen.
Sportlehrer 7: (Schuldienst 1 Jahr)	Ich muss sagen, dass hab‘ ich bisher nicht oder kaum machen können. Ich sehe da die Problematik, dass unsere Schüler dafür nicht ausreichend vorbereitet sind.

Tabelle 3: Aussagen von Sportlehrer/innen zu den Einsatzbedingungen selbstbestimmten Lernens

Sportlehrerin 1: (Schuldienst 1 Jahr)	Ich finde, das gehört meiner Meinung nach eher in die Oberstufe Ja, auf alle Fälle, je älter die Schüler waren, desto besser hat's geklappt. Wenn ich sehe, die Person würde dann eher blockieren , dann würde ich das abbrechen und eher schrittweise vorgehen
Sportlehrerin 2: (Schuldienst 32 Jahre)	In der Person mache ich das abhängig , denn es gibt motorisch begabtere wie in anderen Fächern auch.
Sportlehrer 4: (Schuldienst 5 Jahre)	Vornehmlich in Abhängigkeit von der Gruppensituation . Auch im Hinblick darauf, was bringt das für die ganze Klasse. Meistens habe ich es mit Klassen zu tun und ich berücksichtige deren Voraussetzungen sowohl motorischer als auch intellektueller Art .
Sportlehrer 5: (Schuldienst 33 Jahre)	Schwerpunktmäßig in der Oberstufe , weil die Reflektionsbereitschaft und die Mitarbeit im kognitiven Bereich natürlich in der Oberstufe viel stärker gegeben ist als in der Unterstufe oder Mittelstufe.
Sportlehrer 6: (Schuldienst 24 Jahre)	Man muss die entsprechenden Schüler schon sehr genau kennen , um den Grad einschätzen zu können, wie weit man ihnen freie Entfaltungsmöglichkeiten zugesteht. (...) Allgemein gesagt, ist es wohl sinnvoller bei allem, was mit Körpergefühl zu tun hat , wo die Schüler und Schülerinnen also erst mal die Grundmotorik erlernen müssen.
Sportlehrer 7: (Schuldienst 1 Jahr)	Man muss immer abwägen, was kann man selbstgesteuert machen und sich erlauben und wo muss man sagen, das geht nicht mehr, weil es zu gefährlich wird.

Tabelle 4: Aussagen von Sportlehrer/innen zu den Zielsetzungen selbstbestimmten Lernens

Sportlehrerin 1: (Schuldienst 1 Jahr)	Eigentlich sollte Sportunterricht dazu da sein, dass die Schüler auch selbst in der Freizeit ihre Zeit sinnvoll gestalten können und sie sollen auch für die Gesundheit ein bisschen Sport treiben, und dafür müssen sie meiner Meinung nach auch wissen, weshalb sie was lernen .
Sportlehrerin 2: (Schuldienst 32 Jahre)	Also, wichtig ist einfach, dass die Schwächeren motiviert werden, auch in ihrer Freizeit Sport zu treiben und das Defizit auszugleichen.
Sportlehrer 4: (Schuldienst 5 Jahre)	Aus dem Grund heraus, dass die Schüler selbständig lernen, ihre Gefühle und ihre Bewegungen zu steuern . Natürlich sind diese Lernziele (pädagogische und soziale; Anmerk. der Verf.) mit dabei. Die stehen da schon im Vordergrund. Das ist dann nicht nur ein gesteuertes Vormachen-Nachmachen, sondern die anderen Ziele , sprich die pädagogischen, sollen sich selbst entwickeln und auch Selbsteinschätzung, Gruppenarbeit und Teamarbeit .
Sportlehrer 5: (Schuldienst 33 Jahre)	Mit diesem Mittel (dem selbstbestimmten Lernen; Anmerk. der Verf.) sollte jeder Lehrer arbeiten, weil er den Menschen ja nicht manipulieren will (...).
Sportlehrer 6: (Schuldienst 24 Jahre)	Und da ist es oft auch sinnvoll, wenn man die Möglichkeit hat, ihn die Folgen seines eigenen Tuns spüren zu lassen.

Tabelle 5: Aussagen von Sportlehrer/innen zu den Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernen

Sportlehrerin 1: (Schuldienst 1 Jahr)	Je älter die Schüler waren, desto besser hat es geklappt.
Sportlehrerin 2: (Schuldienst 32 Jahre)	Unterschiedlichste. Man darf als Lehrer da nicht neben dran stehen, man muss in der Gruppe mit drin sein, man muss immer wieder beobachten, dass auch an den Zielen nicht vorbeigearbeitet wird.
Sportlehrer 4: (Schuldienst 5 Jahre)	Die Erfahrung, dass man als Lehrer lernen muss, Geduld zu haben, und nicht sehr schnell Resultate erwarten darf. Auf der anderen Seite sind, bei entsprechender Vorbereitung, die Resultate sehr dauerhaft . Da sind sie Schüler auch sehr stolz drauf und es hat zu gutem Zusammenhalt in der Gruppe geführt.
Sportlehrer 5: (Schuldienst 33 Jahre)	Also, dieses selbstgesteuerte Lernen ist die allerbeste Basis für einen Lernerfolg . (...) Natürlich sind die Lernergebnisse nicht so schnell erreichbar als bei einem stark geführten Unterricht, aber wenn dann etwas gelernt wurde, dann war das vertieft gelernt , das saß also besser und war präziser gelernt und es war als Produkt wertvoller, weil sie es sich zum Teil selbst erarbeitet hatten.
Sportlehrer 6: (Schuldienst 24 Jahre)	Wenn ein erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen stattgefunden hat, Betonung auf erfolgreiches, dann zeigt meine Berufspraxis, dass das wohl das beste Lernen sein kann, wie schon gesagt, das den nachhaltigsten Eindruck beim Lernenden erzielt.
Sportlehrer 7: (Schuldienst 1 Jahr)	Ich habe es in der Projektwoche ausprobiert und es ist nicht viel bei rausgekommen . Das Produkt, mit dem war ich nicht zufrieden, aber das kann natürlich auch an der Gruppe gelegen haben. Das kann in einer anderen Gruppe natürlich ganz anders aussehen