

Unsicherheiten in der Interaktion von Lehrkräften und Schülern zeigten sich dagegen deutlich, wenn die Analyse versucht, die Tiefenstruktur des Unterrichts zu erfassen. Das „Herzstück“ Kooperativen Lernens, die sensible und konstruktive Begleitung der Schüler während der Phase selbständiger Kleingruppenarbeit durch die Lehrkräfte, scheint letztere mehr oder minder systematisch zu überfordern: Sie agierten hier nur selten im konzepttypischen „sokratischen“ Sinne, sondern fielen in ein eher direktives Lehrverhalten zurück. Hier zeigt sich ein Optimierungsbedarf bei der Implementierung des Konzeptes. Auf der Basis der dargestellten Ergebnisse muss davon ausgegangen werden, dass die Potenziale Kooperativen Lernens im Rahmen der Studie nicht vollständig umgesetzt werden konnten. Inhaltlich verweist dieses Ergebnis auf bedeutsame hochschuldidaktische Konsequenzen: Die beteiligten Lehrkräfte beherrschten zwar die „ruhenden“, strukturierbaren Phasen des Unterrichts, standen jedoch den „fließenden“ Phasen selbständiger Gruppenarbeit ungenügend vorbereitet gegenüber. In dieser Symptomatik spiegelt sich vermutlich eine systematische Schwäche der derzeitigen fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen der Lehreraus- und Fortbildung.

## Literatur

- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.
- Bähr, I. & Gerecke, P. (2009). *Methodenbericht zum Projekt „Kooperatives Lernen im Sportunterricht – Vergleich der Methoden Gruppenpuzzle und Gruppenturnier mit lehrerzentriertem Unterricht“*. Unveröff. Manuskript, Abteilung Sportpädagogik des Instituts für Sportwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Dane, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Dann, H.D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H.S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag – Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.
- Gerecke, P. (2007). Lehrerverhalten und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht – eine explorative Studie. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 79-81). Hamm: Czwalina.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H.D. (2000). Lehrvariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (4), 266-279.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien: ein Handbuch* (S. 102-128). Bern u.a.: Huber.
- Nelson, L. (1996). *Die sokratische Methode* (2. Aufl.). Kassel: Weber, Zucht.

## Probleme der Implementierung selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen in den Sportunterricht aus Lehrer- und Schülersicht

### 1 Einleitung

Es ist auf den ersten Blick überraschend, dass tatsächlich nur sehr wenig empirisch fundiertes Wissen darüber vorhanden ist, welche Vermittlungs- oder Unterrichtsmethoden Sportlehrer und Sportlehrerinnen wie häufig und nach welchen Kriterien auswählen, in der Praxis verwenden und vor allem auch, welche Effekte sie bezüglich der verschiedenen Lernziele haben. So werden z. B. in der DSB-Sprint-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) Inhalte, Ziele, Rahmenbedingungen u. v. m. des Sportunterrichts untersucht, über die Vermittlungsmethoden erfährt man jedoch nichts. Nur punktuell finden sich Studien, in denen Vermittlungskonzepte bezüglich ihrer Effekte evaluiert werden (z. B. König, 2003). Ein Äquivalent zur anglo-amerikanischen „instructional theory“ – die weit mehr ist als eine Instruktionswirkungsforschung – fehlt in der deutschen Sportpädagogik. So konstatiert Prohl (2004, S. 121) zu Recht eine „erziehungswissenschaftliche Lücke“, die darin besteht, dass wir „zu wenig darüber [wissen], wie ein erzieherischer Sportunterricht ... erfolgreich zu gestalten ist.“ Und er führt weiter aus: „Forschungsanstrengungen zum Vermittlungsproblem sind dringend von Nöten, denn ohne konkrete Hinweise zu Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung ist zu befürchten, dass der auf der Lehrplanebene erhobene, bildungstheoretische Anspruch eines erzieherisch wirkenden Sportunterrichts praktisch in einem „Vermittlungsloch“ versinken wird“ (Prohl, 2004, S. 121/122). Bereits Ende der siebziger und im Übergang zu den achtziger Jahren wurden für den Schulsport neue Unterrichtskonzepte entwickelt, die die Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen im Sinne einer Selbst- oder zumindest Mitbestimmung als ein Kernelement pädagogischen Handelns betrachteten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u. a. die Arbeiten zum „Offenen Sportunterricht“ (Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982), der Ansatz des „Genetischen Lehrens und Lernens“ (Wagenschein, 1968), der Brodtmann und Landau (1982) und später von Loibl (2001) auf den Sportunterricht übertragen wurde, und schließlich auch die Unterrichts- und Vermittlungskonzepte, die im Rahmen der anthropologisch orientierten Sport- und Bewegungspädagogik entstanden sind (z. B. Trebels, 1992; Laging, 2000). Aber auch bezüglich dieser Unterrichtsformen ist wenig darüber bekannt unter welchen Bedingungen und mit welchen Problemen sie von Sportlehrkräften ein- bzw. umgesetzt werden. Damit ist die Problemstellung der folgenden Klein-N-Interviewstudie im Wesentlichen umrissen. Im Mittelpunkt sollten die von den Sportlehrern und Sportlehrerinnen berichteten alltäglichen Probleme der Implementierung bzw. Anwendung solcher Unterrichtsformen stehen, die ein selbstgesteuertes Lernen der Schüler erfordern.

## 2 Studie: Implementierungsprobleme selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen in den Sportunterricht aus Lehrer- und Schülersicht

### 2.1 Methode

Wenn es um Sichtweisen von Lehrern und/oder Schülern zum Sportunterricht geht, werden üblicherweise Einzelinterviews verwendet, d. h. den Untersuchungen liegt ein qualitativer Forschungsansatz zugrunde (z. B. Bräutigam, 1999; Miethling & Krieger, 2004). Wir entschieden uns dagegen in Anlehnung an Roth (1996) für eine diachrone Methodenkombination. In dem zweiphasigen Forschungsprozess wurden mit den Sportlehrern und Schülern (je  $N=8$ ) zunächst fokussierte Interviews geführt, um ihre Alltagstheorien zum Forschungsgegenstand möglichst offen explorieren und rekonstruieren zu können. Anschließend wurden die Interviewtexte auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst und verdichtet und für die Konstruktion eines Fragebogens verwendet. Die schriftliche Befragung weiterer, erheblich größerer Lehrer- und Schülerstichproben (je  $N=50$ ) diente zum einen dazu, das Interviewmaterial zu validieren, zum anderen konnten aber auch differentielle Aspekte der Problemstellung bearbeitet werden, etwa die Abhängigkeit der schülerseitig erlebten Selbstbestimmungsmöglichkeiten vom Geschlecht der Sportlehrkraft. In diesem Beitrag werden nur die Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt. Die Interviews wurden mit Lehrern und Schülern verschiedener Gymnasien in Darmstadt und Umgebung geführt und auf Tonband aufgezeichnet. Die Gespräche dauerten im Schnitt etwa 25 Minuten und fanden in stillen Räumlichkeiten der jeweiligen Schule und ohne Anwesenheit dritter Personen statt. Ein Leitfaden, für dessen Entwicklung explorative Vorgespräche jeweils mit Lehrern und Schülern geführt worden waren, sollte sicherstellen, dass in den Interviews dieselben Themenbereiche angesprochen werden und insofern eine gewisse personenunabhängige Vergleichbarkeit gegeben ist. Die Analyse des Interviewmaterials beinhaltet folgende Schritte:

1. Transkription der Tonbandmitschnitte in normales Schriftdeutsch. Dabei wurden Dialekte nicht berücksichtigt, wohl aber typische Ausdrücke der Jugendsprache (Schülerinterviews).
2. Zusammenfassung/Reduktion des Textmaterials. Das Material wurde – methodisch kontrolliert auf die wesentlichen Inhalte reduziert, u. a. durch die Bündelung zusammenhängender oder bedeutungsgleicher Aussagen sowie die Eliminierung von Wiederholungen.
3. Induktive Kategorienbildung. Die Ableitung der Analysekategorien erfolgte – getrennt für die Lehrer- und Schülerinterviews – aus dem Material. Die Selektionskriterien für diese Kategorienbildung waren: a) direkter Bezug zur Thematik der Selbst- und Mitbestimmung im Sportunterricht, b) eindeutige Abgrenzbarkeit, und c) vergleichbares Abstraktionsniveau.

In der folgenden Ergebnisdarstellung stehen jene Analysekategorien im Mittelpunkt, die Bedingungen und Probleme der Implementierung selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen in den Alltag des Schulsportunterrichts betreffen.

### 2.2 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Fragen nach der Einsatzhäufigkeit von Lehr-/Lernformen, die eine Schülerpartizipation bzw. -selbststeuerung beinhalten wurden von den Sportlehrern und Sportlehrerinnen i. d. R. dahingehend beantwortet, dass sie diese Unterrichtsformen eher selten und unter sehr spezifischen Bedingungen verwenden. Exemplarisch für die Antworttendenz der Sportlehrerinnen und Sportlehrer ist die folgende Aussage, in der auch darauf verwiesen wird, dass diese Lehr-/Lernformen mit hohen Anforderungen an die Schüler verbunden sind:

„Also, das habe ich bisher nicht oder kaum machen können. Ich sehe da auch die Problematik, dass unsere Schüler darauf nicht ausreichend vorbereitet sind.“ (Sportlehrer 7, 41 Jahre, 7 Jahre im Schuldienst)

Die Antworten auf die (Nach-)Frage, ob sie diese Unterrichtsformen in ihrer Ausbildung (Studium und Referendariat) kennengelernt haben, sind altersabhängig:

„Nein, zu meiner Zeit war davon überhaupt nicht die Rede. Aber natürlich kenne ich diese Unterrichtsmethoden.“ (Sportlehrerin 3, 60 Jahre, 34 Jahre im Schuldienst)

„Doch, über offenen Sportunterricht und so haben wir im Studium gesprochen, aber ich fand das damals sehr theoretisch.“ (Sportlehrer 7, 41 Jahre, 7 Jahre im Schuldienst)

Eine weitere Frage war, von welchen schüler-, aufgaben- oder situationsbezogenen Bedingungen Sportlehrer und Sportlehrerinnen den Einsatz selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen abhängig machen. Alle befragten Sportlehrkräfte sprachen hier Voraussetzungen auf Seiten der 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, 56 Jahre, 24 Jahre im Schuldienst) eher gegeben ist. In zwei Gesprächen wurden die motorischen Voraussetzungen thematisiert, wobei die Auffassung vertreten wurde, dass selbstgesteuerte Lehr-/Lernformen eher für motorisch begabte Schüler geeignet seien. Nach den konkreten Problemen bei der Umsetzung dieser Lehr-/Lernformen befragt, benannten die Sportlehrer und Sportlehrerinnen eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich grob drei Problembereichen zuordnen lassen, nämlich lehrerbezogenen, kontextbezogenen und schülerbezogenen Problemen. Vier exemplarisch ausgewählte Aussagen verdeutlichen diese Klassifikation. Die erste Aussage bezieht sich auf die bereits angesprochene fehlende oder mangelhafte Ausbildung bezüglich der Unterrichtsformen, die eine Schülerselbststeuerung implizieren und die daraus resultierende Unsicherheit bei ihrem Einsatz.

„Also, ich bin ja gewissermaßen noch Anfängerin und ich merke schon, dass der Unterricht einfacher ist, wenn ich den Schülern genau sage, was sie machen sollen. Bei diesem offenen Sportunterricht fühle ich mich oft unsicher.“ (Sportlehrerin 7, 28 Jahre, 1 Jahr im Schuldienst)

Diese Unsicherheit wird auch im folgenden Statement deutlich; darüber hinaus wird mit der Klassengröße aber auch ein Problem der Institution Schule genannt.

„Die Klassen sind zu groß. Bei diesem Unterricht verliert man schnell den Überblick und es kommt dann einfach nichts Vernünftiges raus.“ (Sportlehrerin 2, 60 Jahre, 32 Jahre im Schuldienst)

Der Schulkontext wird auch von Sportlehrer 4 angeführt; Unterricht mit ausgeprägter Schülerpartizipation verursacht einen höheren Zeitaufwand, der aufgrund struktureller Gegebenheiten (Lehrplanvorgaben) häufig nicht vorhanden ist.

„Also, man muss als Lehrer sehr viel Geduld haben und darf nicht schnelle Resultate erwarten. Man braucht mehr Zeit und die hat man nicht immer, weil man sich nach dem Lehrplan richten muss.“ (Sportlehrer 4, 43 Jahre, 8 Jahre im Schuldienst)

Im Statement des Sportlehrers 7 wird schließlich nach den selbst- (also lehrer-) und kontextbezogenen Problemen das dritte Problemfeld genannt – nämlich die Schüler. Häufig gehen Lehrerinnen und Lehrer davon aus, dass nicht (nur) sie, sondern auch die Schüler den Anforderungen eines selbständigen Lernens nicht genügen.

### 2.3 Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Schüler hatten wir u. a. gebeten, zu berichten, wie Lehr-/Lernformen, bei denen sie selbst- oder zumindest mitbestimmen dürfen, von den Sportlehrern im Unterrichtsablauf eingesetzt werden. Interessanterweise bezogen sich die Schüler mit ihren Antworten häufig nicht auf die von der Lehrkraft organisierten Lehr-/Lernformen, sondern auf ein – von der Lehrkraft unabhängiges – informell-gemeinsames Lernen (z. B. Schülerin 5; s. u.). Diese informellen Lerngruppen funktionieren i. d. R. nach dem „Tutoren-Prinzip“, d. h. ein leistungsstarker Schüler hilft mehreren anderen Schülern. Generell wird von den Schülern als ein Problem des selbst- oder mitbestimmten Lernens angesehen, dass leistungsstarke oder dominante Schüler zu sehr dominieren.

„Also, wir machen auch untereinander viel. Wenn ich einen anderen Schüler frage, wie geht das..., dann erklärt er mir das.“ (Schülerin 5, 18 Jahre)

„Wir haben es auch mal so gemacht, dass wir immer in Vierergruppen zusammengegangen sind und dann Gegenkorrektur gemacht haben unter den Schülern. Das ist auch ziemlich gut. Aber da ist schon Selbstdisziplin gefragt.“ (Schülerin 7, 18 Jahre)

Auch die von den Schülern geschilderten Probleme beim Einsatz selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen (s. u.) lassen sich den Unterrichtsakteuren oder aber dem Unterrichtskontext zuordnen. Einige Aussagen betreffen explizit das Lehrerverhalten. Aus Sicht der Schüler gelingt es Lehrern offenbar häufig nicht, sich als Begleiter und Berater im Lernprozess zu positionieren. Entweder wird die gewohnte Lehrerrolle einfach auf die andere Unterrichtsform übertragen (Schüler 2) oder die Schüler werden völlig sich selbst überlassen (Schülerin 6).

„Also, ich glaube, für die Lehrer ist es viel bequemer, wenn sie uns einfach sagen können, was wir machen sollen. Selbst wenn er sagt, probiert doch dies oder das einfach mal aus, steht er immer daneben und quatscht ständig rein.“ (Schüler 2, 17 Jahre)

„Wir haben das nur einmal so richtig gemacht und da lief es ziemlich chaotisch ab. Der Lehrer hat sich einfach ganz rausgezogen.“ (Schülerin 6, 18 Jahre)

Weitere Statements thematisieren aber auch problematische Verhaltensweisen der Schüler. Wie oben bereits erwähnt, nehmen Schüler es selbst als problematisch wahr, dass bei selbstgesteuerten Lehr-/Lernformen häufig einige wenige Schüler

dominieren und bestimmen was gemacht wird. Die Aussage der Schülerin 7 bezieht sich schließlich auf die Rahmenbedingungen, unter denen schulischer Sportunterricht stattfindet.

„Wenn wir etwas selbständig machen sollen, dann ist es leider fast immer so, dass die ‚Guten‘ bestimmen, was alle machen. Das gefällt vielen dann gar nicht.“ (Schülerin 4, 17 Jahre)

„Also, wie gesagt, wir haben das ja mal so gemacht in Gruppen und so und nur mit der Aufgabe. Wie gesagt, das war auch ganz okay. Nur, bevor wir richtig mit dem Ausprobieren begonnen haben, war die Stunde fast schon wieder zu Ende. Das war alles nicht so richtig effektiv, glaube ich.“ (Schülerin 7, 18 Jahre)

### 2.4 Diskussion

Zusammengefasst weisen die Resultate der Lehrer- und Schülerbefragung zu Problemen des Einsatzes selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen auf drei hinreichend abzugrenzende Problemebenen hin:

1. Auf Lehrerebene wird – allerdings lebensalterabhängig – angeführt, Unterrichtsformen, die auf eine Selbststeuerung der Schüler abzielen, seien im Studium und Referendariat nicht thematisiert worden. Daraus resultiert eine Unsicherheit bezüglich der Verwendung solcher Unterrichtsformen, u. a. was die eigene Rolle als Lehrer betrifft. Diese Unsicherheit wird sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern konstatiert. Die Schüler glauben darüber hinaus, dass Lehrer aus Bequemlichkeit lieber die „klassischen“ Lehr-/Lernformen verwenden.
2. Probleme auf der Ebene der Schüler sehen Lehrer darin, dass diese ihrer Ansicht nach häufig nicht die Voraussetzungen mitbringen, um erfolgreich selbstgesteuert lernen zu können. Lehrer begründen so den Nicht-Einsatz bzw. nicht erfolgreichen Einsatz selbstgesteuerter Lehr-/Lernformen. Die Schüler sehen das Problem eher in der durch diese Unterrichtsform provozierten Dominanz leistungsstarker Schüler.
3. Auf der Kontextebene werden hinderliche Rahmenbedingungen der Institution Schule bzw. des schulischen Sportunterrichts genannt, z. B. die Klassengrößen, die Lehrplanvorgaben und die starren Zeitstrukturen.

Natürlich sind die Ergebnisse aus mehreren Gründen nicht generalisierbar: Erstens waren die Stichproben sehr klein (allerdings erreichte die Mehrzahl der Aussagen in der darauffolgenden schriftlichen Befragung einer größeren Stichprobe einen hohen Zustimmungsgang), zweitens handelte es sich letztlich nur um anekdotische Erfahrungsberichte bzw. Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens und drittens waren diese auf die gymnasiale Schulform beschränkt. Dennoch: Was würde es bedeuten, wenn die hier getroffenen Aussagen repräsentativ wären? Welche Konsequenzen würden sich daraus für die Sportlehrerausbildung und für den Sportunterricht ergeben? Eine Diskussion hierüber in der Sportpädagogik könnte helfen, dass verschiedene Formen des selbstgesteuerten Lernens zukünftig im schulischen Sportunterricht eine größere Rolle spielen.

## Literatur

- Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48 (3), 100-111.
- Brodthmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *sportpädagogik*, 6 (3), 16-22.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (1982). *Sportunterricht – analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *sportunterricht*, 52 (7), 201-207.
- Laging, R. (2000). Methoden im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 24 (5), 2-9.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Roth, K. (Hrsg.) (1996). *Techniktraining im Spitzensport. Rekonstruktion, Zusammenfassung und Validierung der Alltagstheorien erfahrener und erfolgreicher Trainer*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Trebels, A.H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *sportunterricht*, 41 (1), 20-29.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lernen*. Weinheim: Beltz.



## MIKE LOCHNY

### Selbstgesteuertes Bewegungslernen und Lernstrategien im informellen und institutionellen Sporttreiben – eine empirische Untersuchung im Kanusport

#### 1 Einleitung

In der heutigen Zeit erscheint es immer schwieriger der Ausdifferenzierung des Sports im Sportunterricht gerecht zu werden. Aus diesem Grund ist der Anspruch entstanden, dass Lernende Strategien zur Lösung von Bewegungsproblemen entwickeln sollen, um nicht nur gegenwärtig, sondern auch in Zukunft handlungsfähig zu sein (vgl. Wopp, 2001, S. 355). Diese Ansprüche lassen sich mittlerweile auch in bewegungsfeldorientierten Lehrplänen finden, in denen ein erziehender Sportunterricht gefordert wird. Speziell für den Sportunterricht an der gymnasialen Oberstufe gelten daher Anforderungen wie z.B., dass die Schüler/innen eigene Lernwege finden sollen, Wissen um den eigenen Lerntyp erlangen und Methodenkompetenzen entwickeln sollen, um Bewegungsprobleme in zunehmender Selbstständigkeit zu lösen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1999).

Während derartige Forderungen für das formelle Sporttreiben relativ neu sind, werden in der Freizeit stattfindende, informelle Lernprozesse schon seit längerer Zeit in engem Zusammenhang mit spezifischen Merkmalen wie Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung betrachtet, die prototypisch für diese Lernform stehen (Friedrich, 2004, S. 88). Grundsätzlich lässt sich jedoch bilanzieren, dass bezüglich Bewegungslernprozessen, die sich als selbstgesteuert bezeichnen lassen, kaum empirisches Wissen vorliegt (vgl. Friedrich, 2004, S. 89).

In diesem Beitrag sollen schwerpunktmäßig die Ergebnisse des zweiten Teils einer zweistufigen empirischen Studie zum selbstgesteuerten Bewegungslernen durch den Einsatz von Lernstrategien im Kanusport vorgestellt werden. Im ersten Teil der Studie wurden zehn männliche Kanuten, die die Sportart Kanufreestyle rein informell betreiben, mittels Leitfadeninterviews zu ihrem Lernverhalten befragt.

Mit Hilfe der verwendeten Auswertungsmethode: Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse (mit induktiver Kategorienbildung), konnten aus dem Interviewmaterial insgesamt sechs Lernstrategien ermittelt werden, die von den Befragten beim selbstgesteuerten Bewegungslernen verwendet werden (Lochny, 2008, S. 65-68):

- Observatives Lernen in Natura
- Observatives Lernen per Video
- Gezieltes Nachfragen
- Videoanalyse