

wird eine Prozesskontrolle durch eine Supervision der Lehrkräfte, durch regelmäßige Partnerhospitationen sowie durch Unterrichtsprotokollierungen sichergestellt.

Der Unterricht der Vergleichsklassen richtet sich während den beiden Interventionsphasen nach den bestehenden kantonalen Lehrplänen und der üblichen Planung der Lehrkräfte. Die Frage, ob und in welcher Form Sportunterricht tatsächlich der Persönlichkeitsentwicklung dient, ist für die Legitimation desselben elementar. Die geplante Studie lässt diesbezüglich neue Erkenntnisse erwarten, die einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts an Schweizer Schulen leisten können und somit auch von besonderem bildungspolitischem wie auch internationalem Interesse sind.

Literatur

- Asendorpf, J.B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baumann, H. (2001). *Mut tut gut!* Lenzburg: Kromer.
- Bergmann, L.R., Magnusson, D. & El-Khoury, B.M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context. A person-oriented approach*. Mahwah: LEA.
- Conzelmann, A. (in Druck). Differentielle Sportpsychologie – Sport und Persönlichkeit. In W. Schlicht & B. Strauß (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen der Sportpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung: Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 108-118.
- Conzelmann, A. & Valkanover, S. (2006). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport*. Forschungsantrag an die Eidgenössische Sportkommission. Bern: Universität.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157-168.
- Gerlach, E. (2006). *Sportengagement und Selbstkonzeptentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für die Persönlichkeit von Heranwachsenden*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 1 Theoretical models of human development* (S. 1-24). New York: Wiley & Sons.
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3. Ed.). Mahwah: LEA.
- Magnusson, D. (1999). Holistic interactionism: A perspective for research and personality development. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. ed., S. 219-251). New York: The Guilford Press.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 30-46.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Vealey, R.S. (2002). Personality and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2. Ed., S. 43-82). Champaign, IL: Human Kinetics.

ANDREAS BUND

Selbstgesteuertes Lernen im Sport und Sportunterricht: Theoretische und praktische Zugänge

1 Einleitung

Konzepte des „selbstgesteuerten Lernens“ sind – unter verschiedensten Bezeichnungen – bereits seit geraumer Zeit und immer wieder Gegenstand zumeist kontroverser Diskussionen innerhalb der Schul- und Erwachsenenpädagogik im Allgemeinen und der Sportpädagogik im Besonderen. Bedenkt man, dass die Mehrzahl der Konzepte letztlich auf die Epoche der Reformpädagogik zurückgeht, weist die Thematik inzwischen auch eine beachtliche Tradition auf. In den letzten Jahren jedoch – fast möchte man sagen, in den „Post-Pisa-Jahren“ – ist der Ruf nach Unterrichtskonzepten, die zumindest Elemente eines von den Schülern selbstgesteuerten Lernens enthalten, wieder deutlich lauter geworden. Im folgenden Beitrag sollen deshalb theoretische und (unterrichts-)praktische Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen im Sport bzw. Sportunterricht im Überblick dargestellt werden. Zuvor ist aber zu klären, was unter selbstgesteuertem Lernen im Allgemeinen verstanden wird und warum es aktuell so im Blickpunkt steht.

2 Was ist „selbstgesteuertes Lernen“?

Während sich aus der pädagogischen Literatur zum selbstgesteuerten (oder: selbst-bestimmten, selbstorganisierten, autonomen, offenen usw.) Lernen nur bestimmte, zentrale Prinzipien extrahieren lassen, die mit diesen Lehr-Lernformen üblicherweise in Verbindung gebracht werden – u. a. Selbst- bzw. Mitbestimmung, Problemorientierung, authentische Lernsituationen, Kommunikation und Kooperation – besteht in der (Pädagogischen) Psychologie weitgehende Einigkeit darüber, was man unter selbstgesteuertem Lernen verstanden wissen möchte, nämlich eine Lernform, bei der die lernenden Personen sich selbstständig Lernziele setzen und zu ihrer Erreichung – wissensbasiert – Lernstrategien auswählen und einsetzen. Außerdem, so heißt es im Pisa-Bericht von Artelt, Demmrich und Baumert (2001, S. 271), überwachen und bewerten sie ihr Lernverhalten und korrigieren bzw. regulieren es gegebenenfalls. Hier wird schon deutlich, dass der Erfolg selbstgesteuerten Lernens an eine Reihe – *lernerbezogener* – Voraussetzungen gebunden ist. Andererseits: Das Element der Selbststeuerung kann sich in der unterrichtspraktischen Umsetzung auf unterschiedlich viele (quantitative Variation) sowie unterschiedliche bedeutsame Komponenten (qualitative Variation) des Lernprozesses beziehen, so dass verschiedene Ausprägungsgrade von Selbststeuerung (bzw. im komplementären Sinne der Fremdsteuerung) vorliegen.

3 Warum ist selbstgesteuertes Lernen „zeitgemäß“?

Natürlich stellt sich die Frage, warum gerade das selbstgesteuerte Lernen in den letzten Jahren so sehr an Bedeutung gewonnen hat, dass schon von einem „Megatrend“ (Straka, 2000, S. 7), „einem Symbolbegriff für Innovation“ (Meisel, 1999, S. 5) oder gleich einer „neuen Lernkultur“ (Faulstich u.a., 2005) gesprochen wird. Es sind wohl verschiedene soziale und auch technologische Entwicklungen dafür verantwortlich, auf die an dieser Stelle nicht im Einzelnen und vertiefend eingegangen werden kann. Sicher ist aber z. B., dass die „großen“ internationalen Schulleistungsstudien ihren Beitrag dazu geleistet haben. Vor allem im ersten Zyklus der Pisa-Studie (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Artelt et al., 2003) stand die Fähigkeit selbstgesteuert lernen zu können, im Vordergrund (unter dem Begriff „Lernsätze“) und die (Lern-)Vorteile für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über diese Fähigkeit verfügen, wurden empirisch aufgezeigt. Für die Sportpädagogik hat u. a. Hummel (2002) in einem Beitrag auf die Konsequenzen hingewiesen, die sich aus der Pisa-Studie für den schulischen Sportunterricht ergeben (müssten).

Aber es gibt noch weitere Gründe für die „neue“ Popularität des selbstgesteuerten Lernens. Die stetig wachsende Bedeutung eines „lebenslangen Lernens“ etwa, die sich u. a. aus der immer rascher vollziehenden Veränderung von Qualifikations- und Arbeitsprozessen ergibt. Dieses lebenslange Lernen kann schon aus ökonomischen Gründen kein ausschließlich institutionell gebundenes Lernen sein. Und schließlich spielt sicherlich auch die Entwicklung computergestützter Lernumgebungen (für den Sport: z. B. Rockmann & Thielke, 2002; Wiemeyer, 2003) eine wichtige Rolle, die ein weitgehend zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen.

4 Theoretische Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen

Die für das selbstgesteuerte Lernen wohl grundlegende theoretische Perspektive ist der Konstruktivismus. Man könnte sie aufgrund ihrer Abstraktheit allerdings auch als „Meta-Perspektive“ bezeichnen. Je nach Ausrichtung wird in der Literatur von einem „pädagogischen“ oder „sozialen“ Konstruktivismus gesprochen. Bekanntermaßen ist die Grundannahme des Konstruktivismus, dass es keinerlei „objektive“ Realität gibt, sondern nur eine vom jeweiligen Individuum subjektiv wahrgenommene, interpretierte und somit „konstruierte“ Realität. Jedes Individuum schafft sich also seine eigene Wirklichkeit, die wiederum sein Handeln bestimmt. Pädagogisch gewendet bedeutet das: Der Vorgang des Lernens stellt ebenfalls ein Prozess dar, in dem der Lernende (subjektive) Wirklichkeit generiert. Anders formuliert: „Lernen ist ein Prozess selbstaktiver Konstruktion“ (Moegling, 2004, S. 122). Wenn Konstruktion dabei nicht nur Rekonstruktion sein soll, ergibt sich daraus in didaktisch-methodischer Konsequenz die Individualisierung der Lernwege – und zwar durch Selbst- oder Mitbestimmung des Lernziels, der Lernmaterialien, des Lerntempos usw. Der Blick richtet sich dann vor allem auf das (Lern-)Verhalten des Subjekts. Nur: Welche Rolle spielt die Lernumgebung inklusive des Lehrers? Simons (2000)

thematisiert im Sinne eines sozialen Konstruktivismus die Interaktionsprozesse zwischen Menschen. Danach ist die Wirklichkeitskonstruktion einer Person von ihren sozialen Interaktionen mit anderen, für sie bedeutsamen Personen mitbestimmt.

Tatsächlich rekurrieren die Unterrichts- und Praxiskonzepte der Sportpädagogik zum selbstgesteuerten Lernen – meist nicht explizit! – auf solche konstruktivistischen Gedanken, wenn sie die Offenheit der Lernwege, Kommunikation und Kooperation und die selbstständige Lösung eines Bewegungsproblems – nichts anderes also als die Konstruktion subjektiver Realität – betonen. Beim genetischen Lehren und Lernen von Sportspielen z. B. geht es um die „Re-Konstruktion eines Spiels aus seinem Ursprung heraus (Loibl, 2001, S. 21). Diese „Re-Konstruktion“ erfolgt durch die Lernenden, die Schülerinnen und Schüler, und kann im Zweifel zu einem anderen, zumindest aber veränderten Spiel führen – zu einer anderen Wirklichkeit also.

Natürlich werden zur Analyse selbstgesteuerten Lernens auch andere Theorien bzw. Theorieperspektiven herangezogen. Selbstkonzepttheorien etwa oder auch Motivations-, Volitions- und Emotionstheorien. Konkret zu nennen sind hier z.B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) oder die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1986). Bilden solche Theorien die Grundlage für die Beschäftigung mit dem selbstgesteuerten Lernen (sie wurden natürlich nicht für die Forschung zum selbstgesteuerten Lernen entwickelt, sondern werden auf diesen Gegenstand lediglich angewendet bzw. übertragen!), geht es vor allem um psychische Voraussetzungen und Effekte selbstgesteuerten Lernens. So erlaubt z. B. die Selbstbestimmungstheorie die Deduktion von Hypothesen zu der Frage, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, um die Bedürfnisse des Lerners nach Autonomie und Kompetenz zu befriedigen, die wiederum die Grundlage für das Entstehen intrinsischer Motivation sind. Eine inzwischen große Zahl von Studien zeigt, dass Lernumgebungen, die Gelegenheit geben, diese Bedürfnisse zu befriedigen, ein intrinsisch motiviertes, selbstgesteuertes Lernen fördern (z. B. Exeler & Wild, 2003).

Diese Vielfalt der theoretischen Zugänge spiegelt letztlich sowohl das „ganzheitliche“ Anforderungsprofil selbstgesteuerten Lernens wider als auch die Fülle der Kontexte, in denen es stattfindet. Sie ist Vorteil und Nachteil zugleich: Vorteil, weil sie z. B. die Möglichkeit interdisziplinärer Kooperation eröffnet; Nachteil, weil sie die Ordnung der empirischen Befunde sowie die Ableitung von Konsequenzen für die Lernpraxis erschwert. Vor allem aber können mit den genannten Theorien jeweils nur bestimmte Aspekte oder Facetten des selbstgesteuerten Lernens in den Blick genommen werden. Eine umfassende, integrative Theorie des selbstgesteuerten Lernens existiert bis heute nicht – und die Vielfalt dessen, was unter Begriffen wie „Selbst“, „Selbstgesteuert“ und „Lernen“ subsumiert wird, lässt die Entwicklung einer solchen Theorie als praktisch unmöglich und vielleicht auch gar nicht vernünftig erscheinen.

5 Praktische Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen

Es lassen sich grundsätzlich direkte und indirekte Umsetzungs- oder Realisierungskonzepte unterscheiden: *Direkte Konzeptionen* stellen in Rechnung, dass

selbstgesteuertes Lernen verschiedene Konzeptionen auf Seiten des Lerners erfordert und insofern gelernt werden muss. Sie schalten deshalb vor den eigentlichen (selbstgesteuerten) Lernvorgang ein Training, das diese Kompetenzen – z. B. das Setzen von Lernzielen, die gegenstands- und situationsangemessene Auswahl und Anwendung von Lernstrategien, das Setzen von Zielen, die volitionale Steuerung der Lernhandlung – vermitteln soll. In der Praxis bedeutet das, dass eine zeitlang das Erlernen des selbstgesteuerten Lernens selbst Gegenstand des Unterrichts ist. Erst nach Abschluss der Trainingsmaßnahme lernen die Schüler dann tatsächlich selbstgesteuert. In der Praxis, vor allem der Schulpraxis, findet sich dieses Vorgehen bislang nur selten. *Indirekte Konzeptionen* versuchen dagegen über die Ausgestaltung der Lehr-Lernsituation, selbstgesteuertes Lernen zu fördern und also zu fördern. Das selbstgesteuerte Lernen der Schüler soll aus dem Lehr-Lernarrangement quasi von selbst entstehen.

Im Bereich kognitiv-akademischen Lernens und hier vor allem in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung findet sich eine große Zahl von Lehr-Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung. Exemplarisch seien hier nur das Leittext-Konzept, der Lehr-Lernvertrag, das Projektlernen bzw. der Projektunterricht und das Kooperative Lernen genannt. Alle diese Konzepte können den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich viel Selbst- bzw. Mitbestimmung ermöglichen – das hängt ganz von ihrer konkreten Ausgestaltung ab. So kann z. B. ein Leittext unterschiedlich detailliert Angaben z. B. zum Lernziel und zu den Lernschritten machen. Ebenso kann ein Lehr-Lernvertrag unterschiedlich genau ausgearbeitet sein.

Das Lernjournal (oder auch Lerntagebuch) nimmt hier insofern eine Sonderstellung ein, als dass es kein eigenständiges Lehr-Lernkonzept ist, sondern lediglich selbstgesteuertes Lernen unterstützen soll. Im Lernjournal notieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lernschritte und Lernergebnisse und bewerten sie. Die Reflexion über das eigene Lernen hat in der Regel positive Aspekte. Dies konnten wir inzwischen auch für das Bewegungslernen zeigen (Bund, 2005). So wurden in der Schweiz vor einigen Jahren „Sportheft“ eingeführt, in denen die Schülerinnen und Schüler über Bewegungsergebnisse berichten und ihre Leistungen notieren. Sie beschreiben was sie bereits können und was sie noch lernen möchten und treffen entsprechende Vereinbarungen mit dem Sportlehrer.

Das Lernjournal scheint also für die Sportpädagogik zunehmend attraktiv zu werden. Insgesamt liegen aber deutlich weniger Konzepte für den Sportunterricht vor. Einerseits sind all jene Unterrichtsformen zu nennen, die unter dem Sammelbegriff „Offener Unterricht“ subsumiert werden und – in welcher konkreten Ausgestaltung auch immer – Schülerinnen und Schüler an Unterrichtsentscheidungen partizipieren bzw. eine Verständigung darüber zulassen, ihnen einen größeren Handlungsspielraum ermöglichen und zumindest teilweise ein selbstständiges, situatives und/oder problemorientiertes Lernen ermöglichen. Zum offenen Sportunterricht finden sich in der Literatur zahlreiche konkrete Unterrichtsbeispiele. Als zweites wichtiges Konzept ist das Genetische Lehren und Lernen zu nennen (z. B. Bietz, 1999; Loibl, 2001). Hier

sollen die Schülerinnen und Schüler selbstständig am „ursprünglichen“ Bewegungs- oder Spielproblem arbeiten und Lösungen entwickeln, wobei sie von der Lehrperson „sokratisch“ unterstützt werden. „Sokratisch“ heißt, dass die Lehrperson durch Fragen, die er oder sie an die Schülerinnen und Schüler richtet, das Lernen unterstützt und ggf. auch indirekt darauf Einfluss nimmt. Schließlich ist auch das Konzept des Kooperativen Lernens auf den Sportunterricht übertragen worden – mit bislang vielversprechenden empirischen Resultaten (Bähr, in diesem Band).

Kritisch ist anzumerken, dass – eben mit Ausnahme des Kooperativen Lernens – die Konzepte der Sportpädagogik zum selbstgesteuerten Lernen empirisch bisher nicht evaluiert wurden. Allerdings ist das nicht ein exklusives Defizit der Sportpädagogik: In der Erwachsenenpädagogik, in der selbstgesteuertes Lernen erheblich länger und intensiver diskutiert wird, verhält es sich ähnlich.

Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske & Budrich.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Bietz, J. (1999). Handball spielend entwickeln. Ein genetisches Vermittlungskonzept. *sportpädagogik*, 25, 15-17.
- Bund, A. (2005). Lerntagebücher als Instrumente der Förderung und Evaluierung selbstständigen Lernens im Sport. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 201-207). Hamburg: Czwalina.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning* (S. 75-92). Münster: Waxmann.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 6-22.
- Faulstich, P., Forneck, H.J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J. & Springer, A. (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummel, A. (2002). Pisa-Studie und die Konsequenzen für den Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 34, 1-13.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Meisel, F. (1999). Vorbemerkungen. In S. Dietrich, E. Fuchs-Brüninghoff u.a., *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 5-6). Frankfurt/Main: DIE.
- Moegling, K. (2004). *Didaktik selbstständigen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rockmann, U. & Thielke, S. (2002). Der Computer macht Handstand: Träume – Potentiale – Realisierungen. In M. Kolb, M. Lames & B. Strauß (Hrsg.), *Sport-goes-media.de* (S. 135-152). Schorndorf: Hofmann.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning* (S. 155-170). Münster: Waxmann.
- Straka, G.A. (2000). *Conceptions of self-directed learning*. Münster: Waxmann
- Wiemeyer, J. (2003). Evaluation of multimedia programs in sport science education. *International Journal of Computer Science in Sport (Special Edition 1)*, 41-50.