

- SIEDENTOP, D./ELDAR, E.: Expertise, experience, and effectiveness. In: Journal of Teaching in Physical Education 8 (1989), 254-260
- STRUCK, P.: Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1994
- ROHNSTOCK, D.: Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. In: sportunterricht 49 (2000), 4, 108-116
- TAN, S.K.S.: Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. In: Journal of Teaching in Physical Education 15 (1996), 151-170
- TUROLLA, M./ROBAZZA, C./MORANDI BARONI, R.: Il feedback nella relazione didattica: confronto tra insegnanti esperti e principianti di ginnastica artistica. In: Educazione fisica e sport nella scuola 52 (1999), 3 + 4, 12-20

Arbeitskreis „Kompetenzerwerb durch Bewegung und Sport“

Moderation: JOSEF WIEMEYER

ANDREAS BUND/ALEXANDER KIEFER

Selbstmotivierung durch Selbstvertrauen

1 Einleitung

Schule im allgemeinen und Sportunterricht im besonderen stellt sich für die Schüler und Schülerinnen als eine permanente Auseinandersetzung mit Heraus- bzw. Anforderungen dar. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse (als Konsequenz der Bewältigung bzw. Nicht-Bewältigung dieser Anforderungen) sind daher ein natürlicher Bestandteil ihrer Schullaufbahn.

Es ist eine alltägliche Erfahrung von Lehrern und Lehrerinnen, dass dieser Verhaltensprozess – die (v.a. kognitive) Auseinandersetzung mit bevorstehenden Anforderungen, das Bewältigungsverhalten sowie die Verarbeitung des Leistungsergebnisses – sehr individuell geprägt ist. Während einige Schüler und Schülerinnen Anforderungssituationen offenbar als willkommene Gelegenheit betrachten, ihre Kompetenz unter Beweis stellen zu können, begegnen ihnen andere (die Mehrzahl) mit Unsicherheit und der Befürchtung, die an sie gestellten Aufgaben nicht bewältigen zu können. Was diese (hier typisierend dargestellten) Schülergruppen voneinander unterscheidet ist ihr – im Wortsinne verstanden – „Selbst-Vertrauen“. Schüler und Schülerinnen der ersten Gruppe sind davon überzeugt, dass ihre persönlichen Fähigkeiten ausreichen, um ein positives Leistungsergebnis bewirken zu können, oder anders formuliert, sie glauben, dass ihr Verhalten „wirksam“ im Sinne einer Aufgabenlösung ist. Bei der anderen Gruppe fehlt oder mangelt es an eben dieser Überzeugung. Bedenkt man die motivationale Tragweite dieses Defizits (was beispielsweise außerschulische Sportaktivitäten betrifft), stellt sich die Frage, wie das „Sich-Selbst-Vertrauen“ im Sport aufgebaut bzw. gestärkt werden kann.

2 Die Theorie der Selbstwirksamkeit

Ein ideales Fundament für Überlegungen in diese Richtung ist die Selbstwirksamkeitstheorie sensu BANDURA (1986; 1997). Im Mittelpunkt dieser Theorie stehen die Auswirkungen selbstbezogener Kognitionen, sog. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich ausdrücklich auf die Personabhängigkeit von Handlungen bzw. Verhaltensweisen richten, und damit dem, was wir alltagssprachlich als „Selbstvertrauen“

bezeichnen, sehr nahe kommen. Diese Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden von BANDURA wie folgt definiert: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (1997, 3). Die Ausbildung dieser Überzeugungen vollzieht sich situationspezifisch vor dem Hintergrund eigener und stellvertretender Verhaltenserfahrungen, verbalen Informationen und der Wahrnehmung des eigenen physiologischen und emotionalen Erregungszustandes (vgl. BANDURA 1997, 79ff.); ihre Effekte auf das Verhalten und Erleben von Personen werden durch kognitive (z.B. Zielfestlegung, Kausalattribution), emotionale und selektive (Präferenz/Meidung bestimmter Verhaltensumwelten) Prozesse vermittelt.

In zahlreichen Studien (Meta-Analyse von MORITZ/FELTZ/MACK/FAHRBACH i.Dr.) hat sich gezeigt, dass die Überzeugung von Selbstwirksamkeit tatsächlich einen positiven Effekt auf die Bewegungsleistung hat. Im Sportunterricht steht aber das *Bewegungslernen* im Vordergrund. Ist also eine starke persönliche Wirksamkeitsüberzeugung („Selbstvertrauen“) auch vorteilhaft für die Aneignung von Bewegungsfertigkeiten? Wie werden solche Lernprozesse bei unterschiedlicher Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erlebt?

3 Eigene Studien und Befunde

Diesen Fragen gingen wir in zwei einander ergänzenden Studien nach (horizontale Variante der Strategie multipler Aufgaben; vgl. HEUER 1988; ROTH 1995). In einer „Labor“-Studie erlernten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Pedalfahren unter weitgehend standardisierten Bedingungen; es fand zudem ein Gruppentreatment statt (positive vs. negative Leistungsrückmeldungen). In einer Feldstudie übten Hochschulsportler und Hochschulsportlerinnen Grundtechniken des Inline-Skatens dagegen unter den hierbei üblichen Rahmenbedingungen (Gruppenunterricht, unsystematische Leistungsrückmeldungen usw.). In beiden Studien wiesen Personen mit starker Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine höhere Anstrengungsbereitschaft auf und zeigten bessere Lernleistungen als Personen mit schwacher Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn der Aneignungsprozess unter schwierigen Bedingungen (negative Leistungsrückmeldungen in der „Labor“-Studie) stattfand. Außerdem interpretierten erstere ihre Leistungen selbstwertdienlich und erlebten das Übungsgeschehen in emotionaler Hinsicht als weniger belastend.

4 Praktische Konsequenzen

Die Befunde verdeutlichen – von allgemeinspsychologischen, die Persönlichkeitsentwicklung betreffenden Überlegungen abgesehen – den Gewinn, der sich aus einem starken Selbstvertrauen der Schüler und Schülerinnen für das Lehren und Lernen im Sportunterricht ergibt. Wie kann also im Sportunterricht, beim Sich-Bewegen und insbesondere beim Sich-Bewegen-Lernen gezielt das Selbstvertrauen aufgebaut bzw. gestärkt werden?

Nach BANDURA (1997) sind *eigene Verhaltenserfahrungen* die direkteste und wichtigste Informationsquelle für die Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In der Vergangenheit erlebte Erfolge stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Misserfolge schwächen sie in aller Regel (sofern sie als persönlich verursacht angesehen werden). Auf den Unterrichtskontext bezogen, lassen sich hieraus bereits einige praktische Konsequenzen ableiten. Sportunterricht sollte so gestaltet sein, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Leistungen als positiv erfahren können. Induktive Lehrverfahren bieten diesbezüglich sicherlich mehr Spielraum als deduktive Unterrichtsmethoden, da sie in stärkerem Maße individuelles und selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Die Übungsgestaltung sollte so individuell wie möglich sein; bei Überforderung der einzelner Schüler und Schülerinnen bietet sich der Einsatz methodischer Vereinfachungsstrategien oder die Modifikation bestimmter Übungsmerkmale an. Das gemeinsame „Aushandeln“ realistischer Nahziele erhöht die Wahrscheinlichkeit von Erfolgserlebnissen.

Stellvertretende Verhaltenserfahrungen von Modellpersonen können ebenfalls die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken, insbesondere wenn die Modelle von den Schülern und Schülerinnen bezüglich relevanter Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, Leistungsniveau) als ihnen ähnlich wahrgenommen werden. In späteren Lernphasen sollten deshalb Schüler oder Schülerinnen dazu ermutigt werden, anstelle des Lehrenden als Verhaltensmodell zu fungieren. Ideal für den Aufbau von Selbstvertrauen sind kooperative Lernbedingungen (vgl. SCHACK 1997). Schüler und Schülerinnen helfen sich gegenseitig, indem sie beispielsweise Lösungsstrategien diskutieren und ausprobieren.

Vertrauen in die eigene Wirksamkeit kann auch durch *verbale Überzeugung* aufgebaut werden. Damit sind sowohl Selbstinstruktionen der Schüler und Schülerinnen als auch Äußerungen anderer Personen gemeint. Bezogen auf die kommunikativ-informelle Gestaltung des Sportunterrichts sollte deshalb darauf geachtet werden, dass (1) positive Selbstgespräche der Schüler und Schülerinnen bekräftigt, (2) die erreichten Lernfortschritte herausgestellt und (3) Leistungsrückmeldungen positiv formuliert werden. Letztere sollten weniger die Fehler thematisieren als vielmehr erfolgreiche Übungsversuche deutlich bekräftigen; sie müssen dabei jedoch realistisch und in der Augen der Schüler und Schülerinnen glaubwürdig sein.

Schließlich verlassen sich Menschen bei der Beurteilung ihrer Selbstwirksamkeit auch auf ihren aktuellen Erregungszustand. Körperliche Stressreaktionen werden als Indikator mangelnder Bewältigungskompetenz interpretiert. Der Sportunterricht sollte deshalb in einer unbelasteten, „entspannten“ Atmosphäre stattfinden.

Literatur

- BANDURA, A.: Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New York 1986
BANDURA, A.: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997
HEUER, H.: Motorikforschung zwischen Elfenbeinturm und Sportplatz. In: DAUGS, R. (Hrsg.): Neue Aspekte der Motorikforschung. (dvs-Protokolle, 31). Clausthal-Zellerfeld 1988, 52-69

- MORITZ, S.E./FELTZ, D.L./MACK, D./FAHRBACH, K.: The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. (Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript).
- ROTH, K.: Externe Validität und Problemkomplexität. In: Sportwissenschaft 20 (1990), 3, 106-116
- ROTH, K.: „Theory into practice“ und „practice into theory“: Baupläne für den Brückenschlag zwischen Elfenbeinturm und Sportplatz. In: DIGEL, H. (Hrsg.): Sportwissenschaft heute. Eine Gegenstandsbestimmung. Darmstadt 1995, 161-176
- SCHACK, T.: Ängstliche Schüler im Sport. Schorndorf 1997

ULF SCHMIDT/ERIK SCHLEIFFENBAUM/JOHANNES ROSCHINSKY

Ein psychodidaktisches Unterrichts- und Trainingskonzept

1 Einleitung

Ausgehend von den praktischen Erfahrungen, dass viele Studenten, Lehrer, Übungsleiter und Trainer nicht immer über eine hinreichend ausgeprägte pädagogische und psychologische Kompetenz verfügen, scheint hier ein hoher Bedarf an theoretisch fundiertem Wissen, aber zugleich umsetzungsbezogenen Konzepten zu bestehen. Ein Beitrag hierzu kann ein auf der Grundlage des handlungstheoretischen Ansatzes (vgl. HACKFORT 1986; NITSCH 1986; NITSCH/HACKFORT 1981) und in Anknüpfung an die bisherigen handlungstheoretischen Unterrichtskonzepte (vgl. SCHMIDT/BEYER/JERA/ROSCHINSKY 1999; SCHMIDT/JERA/BEYER/HACKFORT 1999; SCHMIDT/JERA/BEYER/ROSCHINSKY 1999; 2000; SCHMIDT/ROSCHINSKY/JERA/BEYER 2000) weiterentwickeltes psychodidaktisches Unterrichts- und Trainingskonzept sein. Dieses Konzept basiert auf den Komponenten der Handlungssituation, den subjektiven Handlungsdeterminanten, den Dimensionen der Lehrkompetenzen sowie der triadischen Handlungsstruktur. Entsprechend dieser zeitlichen Strukturierung lässt sich das psychodidaktische Unterrichtskonzept in drei zeitlich aufeinanderfolgende Phasen (Antizipations-, Realisations- u. Interpretationsphase) differenzieren, deren Inhalte im folgenden skizziert werden.

2 Antizipationsphase

Bezogen auf das psychodidaktische Unterrichtskonzept erfolgt in der Antizipationsphase nach der Festlegung des Stundenthemas und des daraus abzuleitenden Stundenziels eine detaillierte und systematische Analyse der Lehr-Lernsituation. Diese besteht aus einer Analyse der drei Lehrkompetenzen (Fach-, Vermittlungs- u. Sozialkompetenz, vgl. HACKFORT 1985; 1986) des Unterrichtenden und einer Analyse der spezifischen Lernbedingungen unter Berücksichtigung der Handlungssituation. So werden neben den personalen Voraussetzungen auch die Umweltbedingungen sowie die Aufgabenanforderungen berücksichtigt. Bei der Differenzierung der Handlungsdeterminanten in Kompetenz und Valenz kann außerdem sowohl in objektive als auch in subjektive Situationsmerkmale unterschieden werden. Im Anschluss an die Analyse werden Feinziele und Methodenentscheidungen formuliert. Die Wahl der organisatorischen Maßnahmen und entsprechenden Medien sowie die Anfertigung eines Verlaufsplans stehen am Ende dieser nur auf dem ersten Blick hierarchischen Phase (vgl. Abb. 1): So sind die vorausgehenden Abschnitte und Elemente erneut zu überprüfen bzw. zu revidieren, falls sich bei einzelnen Planungsabschnitten Schwierigkeiten ergeben.