

1 Einleitung

Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.
Galileo Galilei

Schon seit längerer Zeit gibt es in der einschlägigen sportwissenschaftlichen Literatur Forderungen, dass SchülerInnen im Sportunterricht über Themen und Lernwege mitentscheiden können und in offenen, problemorientierten Situationen selbständiges Handeln erlernen sollen (vgl. Balz & Neumann, 2001, S. 165). Während die ersten Ansätze für einen subjektorientierten, offenen Sportunterricht von Hildebrandt und Laging (1981) und der Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) hauptsächlich als Kritik an der Inhaltsvereinseitigung und der Lernzielorientierung des damaligen Schulsports aufgefasst wurden, hat sich das weitgehend offene Konzept des erziehenden Schulsports heutzutage programmatisch bis in die Lehrpläne zahlreicher Bundesländer verbreitet (vgl. Prohl & Krick, 2006, S. 19ff).

Da es zunehmend schwieriger wird, der Ausdifferenzierung von Sport und Sportunterricht in der Gesellschaft gerecht zu werden, ist die Forderung entstanden, dass Lernende Strategien zur Lösung von Bewegungsproblemen entwickeln sollen, die sie nicht nur gegenwärtig, sondern auch in Zukunft handlungsfähig machen (vgl. Wopp, 2001, S. 355). Dieser Forderung liegt die Tatsache zu Grunde, dass sich die Inhalte und Formen des Sports ständig verändern, einmal erlernte Problemlösestrategien hingegen eine große Stabilität aufweisen (Wopp, ebd.). Speziell für den Sportunterricht an der gymnasialen Oberstufe gelten daher mittlerweile Anforderungen wie z. B., dass die SchülerInnen eigene Lernwege finden sollen, Formen und Methoden des selbständigen Lernens in der Unterrichtspraxis eng mit ihrem eigenen Handeln verzahnen sollen, Wissen um den eigenen Lerntyp im praktischen Handeln erlangen und Methodenkompetenzen entwickeln sollen, um Bewegungsprobleme in zunehmender Selbständigkeit zu lösen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1999; siehe Kapitel 2).

Im zweiten Kapitel, dem theoretischen Teil dieser Arbeit, werde ich ausführlich die Konsequenzen darstellen, die mit der Forderung nach zunehmender Selbständigkeit und Methodenkompetenz der Lernenden in der sportwissenschaftlichen Theorie und der sportunterrichtlichen Praxis entstehen. Hierzu werde ich zunächst das fachdidaktische Konzept des erziehenden Sportunterrichts vorstellen und dann die veränderten Anforderungen an den Sportunterricht betrachten, die mit der Übernahme dieses Ansatzes in viele Lehrpläne eingehen. Anschließend werde ich die Verknüpfung zwischen dem erziehenden Sportunterricht und Konzepten des selbstgesteuerten Lernens herausarbeiten und schließlich den Forschungsstand zum selbstgesteuerten Bewegungslernen in der Sportwissenschaft darstellen. Hierbei ist es erstaunlich, dass bezüglich des selbstgesteuerten Bewegungslernens konkrete Anforderungen in den Lehrplänen gestellt werden, obwohl zu dieser Thematik nur wenige empirische Untersuchungen vorliegen, die sich auch noch schwerpunktmäßig mit dem informellen Sporttreiben beschäftigen.

Während derartige Forderungen für das formelle Sporttreiben demnach weitgehend neu sind, werden in der Freizeit stattfindende, informelle Lernprozesse schon seit längerer Zeit in engem Zusammenhang mit spezifischen Merkmalen wie Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung betrachtet, die prototypisch für diese Lernform stehen (Friedrich,

2004, S. 88). Besonders der Aspekt Selbststeuerung gilt als zentrales Merkmal für informelle Lernprozesse (Friedrich, ebd.). Hierbei reichen die Wurzeln selbstgesteuerter Bildungsaktivitäten im nichtsportspezifischen Bereich schon lange Zeit zurück: So fordert Diesterweg bereits (1873) mehr Selbsttätigkeit bei Lernprozessen, da er diese gleichzeitig als Mittel und Produkt der Bildung betrachtet. Fortgesetzt wurden die Forderungen Anfang des 20. Jahrhunderts beispielsweise von Montessori (1909) in ihren reformpädagogischen Ansätzen und bei dem humanistischen Pädagogen Gaudig in den 1920er Jahren (vgl. Friedrich, ebd.).

Bezüglich Bewegungslernprozessen, die sich als selbstgesteuert bezeichnen lassen, liegt hingegen kaum empirisches Wissen vor (vgl. Friedrich, 2004, S. 89). Bekannt ist jedoch die Tatsache, dass auch in Hinblick auf das Bewegungslernen Modelle und Praktiken vorzufinden sind, die informell geprägt sind, was bedeutet, dass sie weitgehend ohne die Einflüsse von externen Lehrpersonen vonstatten gehen (vgl. Friedrich, 2004, S. 87). Unabhängig vom selbstgesteuerten Bewegungslernen wurde das informelle Sportengagement von Kindern und Jugendlichen bei sportwissenschaftlichen Untersuchungen allerdings oft vernachlässigt oder vollständig ausgeblendet (vgl. Balz, 2004, S. 7), während das weit verbreitete Vereinssporttreiben und der Schulsport, also das organisierte, formelle Sporttreiben vielfältige Beachtung fanden (Balz, ebd.).

Dieses geringe Wissen über das informelle Sporttreiben seitens der Sportwissenschaft steht allerdings in keinem Zusammenhang mit dessen Verbreitung. So bilanzieren Kurz und Tietjens (2000, S. 392ff.), dass das informelle Sportengagement der Kinder und Jugendlichen im familiären und städtischen Umfeld in quantitativer Sicht deutlich die Nutzung von kommerziellen und -Vereinssportangeboten übertrifft. Baur und Burrmann (2004, S. 17ff.) sprechen daher davon, dass sich informelle Bewegungsaktivitäten im Alltag von Kindern und Jugendlichen sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Sicht etabliert haben.

Über die genauen Abläufe der Bewegungslernprozesse im informellen Sporttreiben liegen bisher allerdings mehr Vermutungen als empirische Erkenntnisse vor. So führt beispielsweise Wopp (2001, S. 352) aus, dass in den so genannten „Streetsportarten“ (u. a. Skateboard, BMX etc.) das Fehlermachen beim Bewegungslernen als einfachste ursprüngliche Lernstrategie im Vordergrund steht. Das Bewegungslernen steht somit ganz im Gegensatz zu den methodischen Übungsreihen, die in den meisten Sportarten dominieren und deren erklärtes Hauptanliegen die Vermeidung von Fehlern im Lernprozess ist. Einen weiteren grundlegenden Unterschied zum formellen Sporttreiben stellt auch die Vermutung dar, dass die Hilfe von älteren Menschen zur Aneignung von Bewegungstechniken von den StreetsportlerInnen kaum in Anspruch genommen wird bzw. sogar äußerst unerwünscht ist (Wopp, 2001, S. 353). Daher sieht Wopp (2004, S. 251) ein Ziel dieser SportlerInnen darin, sich den Belehrungen von Erwachsenen durch das Selbstmanagement der Lernprozesse entziehen zu können. Weit verbreitet ist weiterhin nach wie vor die feste Überzeugung, dass die hauptsächlichen Lernformen im selbstorganisierten Sporttreiben das Lernen durch Vor- und Nachmachen und nach dem Trial and Error Prinzip sind (vgl. z. B. Meyer, Schönberg & Wopp, 2000, S. 37; Schwier, 2004, S. 70).

Entgegen dieser landläufigen Meinung konnte ich in den vergangenen Jahren in der Sportart Kanufreestyle, die ich selbst aktiv betreibe, allerdings immer wieder die Beobachtung machen, dass verschiedene SportlerInnen nicht ausschließlich nach dem Trial & Error Prinzip neue Bewegungen erlernen. Kanufreestyle ist eine informell betriebene kanusportliche Teildisziplin, bei der akrobatische Figuren mit dem Kajak ausgeführt werden.

Diese Sportart kam in den 1980er Jahren unter der Bezeichnung Rodeo auf und entwickelte sich in vielen Ländern zur größten Wettbewerbsdisziplin des Kanusports (vgl. Matos, 2002, S. 208).

Diese noch junge Sportart entwickelt sich bis dato in punkto Material und Technik von Jahr zu Jahr rasant weiter und wird sowohl als Wettkampf- als auch als Freizeitsport betrieben. Während im Freizeitsport nur der Spaß an der Bewegung im Wasser im Vordergrund steht, gilt es im Wettkampf in möglichst kurzer Zeit (ein Wettkampflauf dauert meist ca. 45 Sekunden) so viele verschiedene und möglichst komplexe Manöver (im folgenden Moves) wie möglich zu fahren. Während bei den ersten Weltmeisterschaften im Jahre 1991 noch einfache Vor- und Rückwärtsüberschläge mit ca. drei Meter langen Kajaks gezeigt wurden, sind heutzutage komplette Vor- und Rückwärtssalti sowie Eskimorollen, die vollständig in der Luft ausgeführt werden, zum Standardrepertoire vieler Freestyle-SportlerInnen in ihren nur noch unter zwei Meter langen Booten geworden.

Durch diese rasante Weiterentwicklung von Paddeltechnik und -material sind die Kanufreestyle-SportlerInnen gezwungen, ständig neue Bewegungen zu erlernen, wenn sie sich in Wettbewerben behaupten wollen. Die Teilnahme an nationalen und internationalen Wettkämpfen in dieser Sportart sowie Gespräche mit Freestyle-SportlerInnen und nicht wissenschaftliche Beobachtungen, die ich in den vergangenen Jahren machte, deuteten immer wieder darauf hin, dass Lernende in diesem Bereich daher gezielt Lernstrategien einsetzen, um der ständigen Weiterentwicklung dieser Sportart folgen zu können.

Im dritten Kapitel, der Vorstudie dieser Arbeit, sollen diese unsystematischen Beobachtungen mit Methoden der qualitativen Sozialforschung wissenschaftlich überprüft werden (siehe Abb. 1). Hierbei sollen erste Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob bei selbstgesteuerten Bewegungslernprozessen in der Sportart Kanufreestyle tatsächlich systematisch Lernstrategien verwendet werden. Hierzu wurden in dieser Arbeit insgesamt zehn Freestylekanuten durch Leitfadeninterviews zu ihrem Lernverhalten und zu ihrer Sportbiographie befragt. Die Datenauswertung erfolgte mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, wobei aus den Interviewaussagen insgesamt 13 Kategorien gebildet wurden, die im Anschluss theoriegeleitet zu den beiden Oberkategorien „Sportbiographie“ und „Selbstgesteuertes Bewegungslernen / Lernstrategien“ ausgearbeitet wurden. In allen Kategorien werden sowohl fallübergreifende, interindividuelle als auch fallspezifische, intraindividuelle Phänomene dargestellt. Um den Blick auf die Originalaussagen der Befragten nicht zu verlieren, werden die Kategorien immer wieder anhand von Interviewbeispielen verdeutlicht.

Durch diese Beobachtungen lassen sich zwar keine Erkenntnisse ableiten, die auf alle Lernenden übertragbar sind, da bei der Betrachtung von informell Sporttreibenden stets nur die Erfolgreichen ins Auge fallen, während andere, die diese Lernform bereits frustriert aufgegeben haben, sich längst aus dem selbstorganisierten Sporttreiben in der Öffentlichkeit zurückgezogen haben (Wopp, a.a.O.). Dennoch ist mit der Erforschung informeller Lernprozesse die Hoffnung verbunden, dass hier wichtige Erkenntnisse gewonnen werden können, die sich auch für formelles Lernen nutzen lassen (vgl. Friedrich, 2004, S. 87). So existiert auch die Forderung, dass der Sportunterricht den Umgang mit Sportarten aus dem informellen Sporttreiben und andere Facetten der populären Kultur nicht alleine dem Sportsystem und den Medien überlassen darf, sondern dazu verpflichtet ist „von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden ausgehend“ in die vielfältige und auch widersprüchliche Bewegungskultur in unserer Gesellschaft einzuführen (vgl. Schwier, 2004, S. 67).

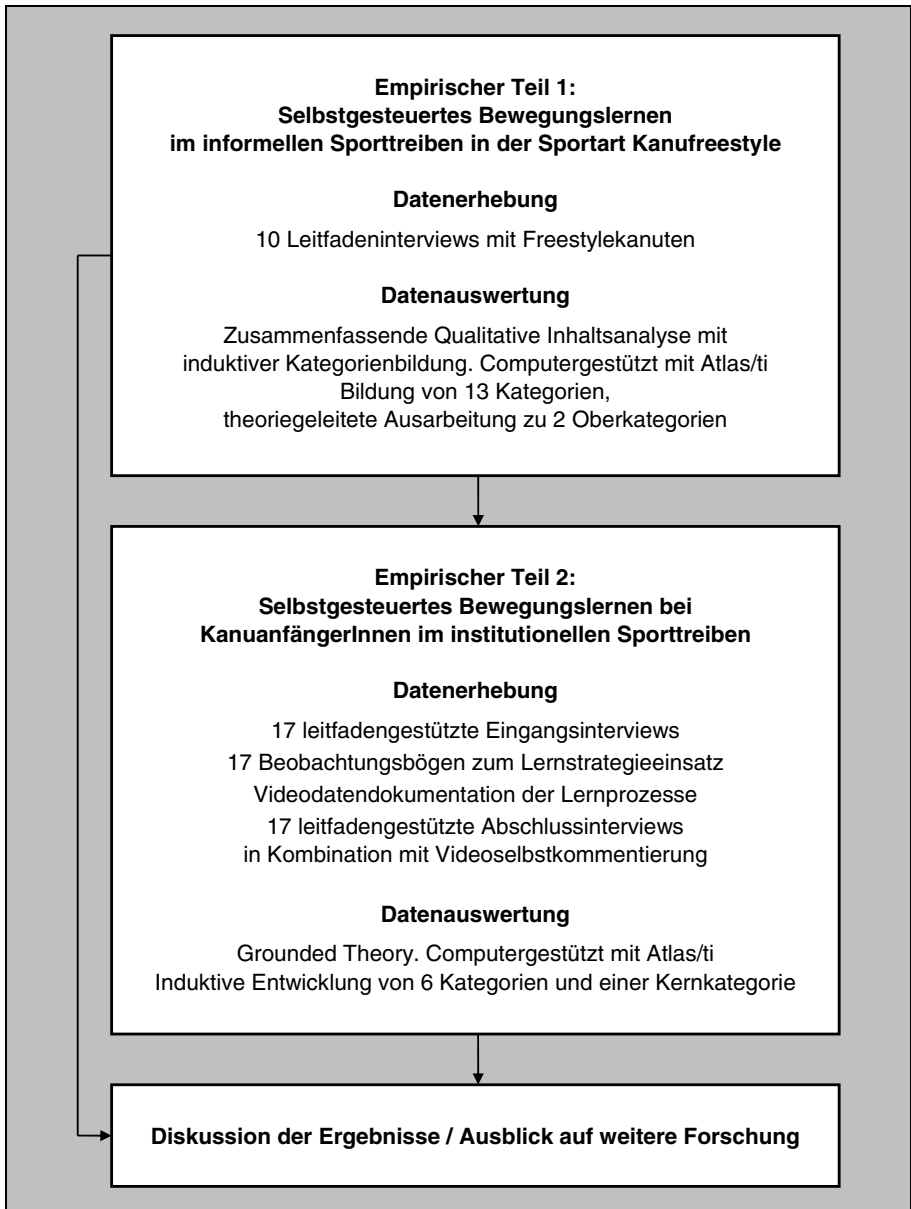


Abb. 1. Das Untersuchungsdesign.

„Gerade weil der informelle Zugang zu den Trendsportarten häufig an die Zugehörigkeit zu einer jugendkulturellen Szene gebunden ist und in den Freizeitkontexten überwiegend von motorisch begabteren Akteuren männlichen Geschlechts gesucht wird, kann letztlich nur der Schulsport allen Heranwachsenden unabhängig von Geschlecht und sozialer Lage angemessene Gelegenheiten zum Kennenlernen solcher in der Öffentlichkeit hoch bewerteter Bewegungspraktiken geben“ (Schwier, 2004, S. 68).

Da im informellen Sporttreiben vielfältige Lernwege existieren und trotz fehlender Schulmethodik zahlreiche Techniken und Tricks erworben werden, handelt es sich beim Einbezug von informell betriebenen Sportarten in den Sportunterricht um eine Herausforderung und Chance zugleich (vgl. Michels, 2002, S. 209). Die Herausforderung besteht darin, dass es sich bei der didaktischen Diskussion um die Integration dieser Sportarten in den Sportunterricht gleichzeitig auch um eine Diskussion des Einbeziehens anderer Vermittlungsmethoden handelt (vgl. Schwier, 2004, S. 70). Da das traditionelle Methodeninventar des Sportunterrichts zur Vermittlung von Sportarten, die vorwiegend aus dem selbstorganisierten Sporttreiben stammen, eher ungeeignet scheint, stellt Schwier (ebd.) hierzu auch die Frage, ob Formen des selbstgesteuerten Lernens nicht auch für den Schulsport als angemessen erscheinen. Die Chance besteht darin, dass die informell betriebenen Sportarten im Unterschied zu den traditionellen Sportangeboten noch nicht auf automatisierte Bewegungskodes festgelegt sind und somit weitaus offener für eigene Interpretationen und Modifikationen erscheinen (Schwier, ebd.). Sie stellen somit Lerngelegenheiten dar, die günstige Voraussetzungen bieten, um eine selbständige Weltaneignung im Medium der Bewegung zu fördern. Diese Forderungen unterstützt auch Balz (2004, S. 11), der Kindern und Jugendlichen besonders die informelle Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur ermöglichen möchte und daher dafür plädiert, dass vorhandene Zugangsbarrieren abgebaut werden müssen. Hierbei sieht er für den Schulsport grundsätzlich die Aufgabe, dass dieser die SchülerInnen zur Partizipation am Vereins- und Freizeitsport befähigen soll (Balz, ebd.).

Diese Forderung basiert auch auf der Tatsache, dass durch die zunehmende Verbreitung der Ganztagschulen vermehrt Sport- und Bewegungsangebote Einzug in den Schulalltag halten, die bisher nur außerhalb der Schule betrieben wurden (vgl. Tokarski, 2003, S. 10-13). Die Ergebnisse der Vorstudie dienen in dieser Arbeit daher als Erkenntnisgewinn für die Hauptstudie in Kapitel 4. In der Hauptstudie soll die Frage geklärt werden, ob die in der Vorstudie ermittelten Kompetenzen zum selbstgesteuerten Bewegungsklernen auch auf KanuanfängerInnen im institutionalisierten Sporttreiben übertragen werden können (siehe Abb. 1). Hierzu wurde der Lernprozess von insgesamt 17 AnfängerInnen aus zwei institutionellen Sportkursen über drei Monate verfolgt, wobei die Lernenden beobachtet, gefilmt und zweimal zu ihrem Lernverhalten interviewt wurden. Da das Erkenntnis leitende Interesse der Hauptstudie noch stärker explorativer Natur war als in der Vorstudie, erfolgte die Datenauswertung mit der Grounded Theory. Hierdurch sollen erste Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob und wie der Einbezug von Phasen des selbstgesteuerten Bewegungsklernens helfen kann, die Anforderungen an einen erziehenden Sportunterricht auch in die Praxis umsetzbar zu machen. Mit Hilfe der Grounded Theory wurden hierzu insgesamt sechs Kategorien und eine Kernkategorie aus dem Datenmaterial ermittelt, die im vierten Kapitel vorgestellt werden.

Im abschließenden fünften Kapitel werde ich die gewonnen Ergebnisse schließlich unter spezieller Betrachtung der Anforderungen an einen erziehenden Sportunterricht diskutieren und einen Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf geben, der sich aus diesen ersten Erkenntnissen ableitet.

Das Erkenntnis leitende Interesse der durchgeführten Untersuchungen ist im Kern sportpädagogischer Natur, jedoch treten an verschiedenen Stellen der Arbeit deutliche Verbindungen zu den sportwissenschaftlichen Teildisziplinen Bewegungswissenschaft (siehe Kapitel 2) und Sportpsychologie (siehe Kapitel 4 und 5) auf. Diese Verbindungen ergeben sich vor allem aus den Anforderungen an einen erziehenden Sportunterricht, die insbesondere für die zweite empirische Studie von besonderer Bedeutung sind (siehe 5.1). Da sich die Relevanz von Bewegungswissenschaft und Sportpsychologie für die vorliegende Arbeit aber erst durch den Einbezug des erziehenden Sportunterrichts, einem originär sportpädagogischen Konzept ergibt, ist die Arbeit insgesamt im Bereich der Sportpädagogik zu verorten.