
GEORG FRIEDRICH

FORMEN INFORMELLEN LERNENS AM BEISPIEL DER LERNKONZEPTE VON SKATEBOARDERN

1 Einleitung

Mit dem Thema des informellen Lernens in der Freizeit verbinden sich Hoffnungen. Diese bestehen darin, dass Bildung im Allgemeinen und Lernen im Besonderen etwas ist, dass nicht nur erfolgreich stattfindet in den dafür eigens geschaffenen Institutionen. Also in Schulen, Universitäten oder weiteren Bildungseinrichtungen. Wenn wir in diesem Zusammenhang vom Lernen in der „Freizeit“ sprechen, so ist damit auch eine Lernzeit gemeint, die gelegentlich frei ist von geplanten, vorgegebenen und angeleiteten Lernprozessen.

Der Freizeit-Sport kann möglicherweise, für eben solche ungebundenen, „informellen“ Lernzeiten ein Paradigma sein. Die Hoffnungen, von denen in diesem Zusammenhang ausgegangen wird, beziehen sich aber nicht nur darauf, dass auch ein solches informelles Lernen erfolgreich stattfindet, sondern, dass informelles Lernen wichtige Elemente für formelles Lernen bereitstellen könnte.

Das bedeutet, dass wir als Lehrende, als Didaktiker oder Lerntheoretiker nicht nur für den Bereich des informellen Lernens Konzepte entwickeln, sondern, dass wir selbst etwas lernen können, wenn wir uns informelle Lernprozesse genauer anschauen.

Ich möchte hierzu eine empirische Untersuchung vorstellen, die im Arbeitsbereich Sportdidaktik der Universität Münster durchgeführt wurde.¹ Wir sind dabei vom Gedanken geleitet worden, dass im Bereich des sportspezifischen Bewegungslernens Modelle und Praktiken vorliegen, die „informell“ geprägt sind, das bedeutet weitgehend ohne externe Einflüsse von Lehrpersonen vonstatten gehen.

Ein solches Modell finden wir in der jugendlichen Bewegungsszene der Skateboarder. Hier lässt sich unschwer erkennen, dass ohne institutionell geregelte Eingriffe in den Lernprozess, Fertigkeiten ausgebildet werden, die ein ausgesprochen hohes psychomotorisches Niveau erreichen können.

Die Tricks und Styles, die Jugendliche an den von ihnen bevorzugten öffentlichen Orten praktizieren und präsentieren, sind von ihrer Qualität und Schwierigkeit her deutlich über dem anzusiedeln, das zum Beispiel Sportlehr-

pläne für das Bewegungsfeld „Rollen und Gleiten“ formulieren. Mit anderen Worten, die vorfindlichen Bewegungspraktiken erreichen offensichtlich auch ohne die traditionelle Lehr-Lernmodellierung des Schul- oder Vereinssports einen Grad an Differenzierung und Bewegungskontrolle, der die Frage nach den dabei wirksamen Lernprinzipien nahelegt.

Man könnte im Rahmen der Hypothesenbildung sogar formulieren: das eindrucksvolle Niveau wird nicht *trotz* der Tatsache erreicht, dass informelle Lernbedingungen vorherrschen, sondern *wegen* des Vorhandenseins informeller Lernbedingungen.

2 Bestimmungen informellen Lernens

Zuvor sollen einige Grundüberlegungen stehen, die auch im Rahmen unserer empirischen Untersuchung leitend waren.

Informelles Lernen in der Freizeit wird und wurde stets in engem Zusammenhang mit prototypischen lernspezifischen Merkmalen in Verbindung gebracht. Dazu gehören unter anderem die Aspekte *Selbstständigkeit*, *Selbstorganisation* oder *Selbststeuerung*. Gelegentlich wird davon ausgegangen, dass die spezifischen Formen des Lernens in der Freizeit „eine besondere Lernkultur“ prägen.

Die Auseinandersetzung mit informellen Lernformen steht bekanntlich in einer langen pädagogischen Tradition. Das für das informelle Lernen zentrale Merkmal der Selbststeuerung ist unter anderem in den späten 60-er Jahren in die Debatte eingebracht worden und gilt als Reaktion auf die bildungspolitische Diskussion, bei der es darum ging, mehr Selbstbestimmung im Rahmen der Bildungsprozesse und Bildungsangebote zu fordern und zu realisieren. Die Wurzeln der Idee von selbstgesteuerten Bildungsaktivitäten reichen jedoch deutlich weiter zurück. Bereits im Jahre 1873 will DIESTERWEG in der „Selbstthätigkeit“ einerseits ein Mittel der Bildung und andererseits ein Produkt der Bildung sehen. Als bekannter Vertreter einer humanistischen Pädagogik fordert GAUDIG in den zwanziger-Jahren des letzten Jahrhunderts, die Selbstthätigkeit des Schülers zu fördern. Ebenfalls finden wir in den Werken von MONTESSORI (1909) und FREINET (1985) – insgesamt in der Reformpädagogik der 20-er und 30-er-Jahre – vergleichbare Zielstellungen. Der Gedanke eines „Lernen in Freiheit“, wie ihn ROGERS 1974 fordert, oder die Ansätze von FREIRE (1971) und NEILL (1971) heben die Bedeutung eines selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens hervor. In neuerer Zeit sind es u. a. die Autoren PREUSSLAUSITZ (1969) oder VILMAR (1969) die mit der Selbst- und Mitbestimmung im Rahmen des Lernens im engeren Sinnen auch die gesellschaftspolitische Dimension der Demokratisierung von Schule und Hochschule verbinden.

Im schulischen Unterricht findet die Vorstellung einer selbstgesteuerten Arbeit in den Konzepten des offenen Unterrichts oder des schülerzentrierten

Unterrichts seinen Niederschlag, auf die in diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen wird.² Die Bibliographie von SEMMERLING, KITZ & PLAGGENBORG (1985) liefert für den Bereich von Schule und Unterricht einen umfangreichen Überblick.

Anfang der 80-er Jahre findet das Konzept des selbstgesteuerten Lernens dann auch Eingang in die berufliche Aus- und Weiterbildung. Hier sind insbesondere die Autoren STIEFEL und FISCHER zu nennen, die dies für den Bereich der betrieblichen Bildung dargestellt und diskutiert haben.

Auch im englischsprachigen Raum findet sich eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der Idee des selbstgesteuerten Lernens. So findet sich bei KNOWLES (1975) folgende umfassende Definition dessen, was mit dem Begriff des self-directed learning gemeint ist:

„Self-directed learning is a process in which the individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.“³

Besonders bemerkenswert ist, dass in der Definition davon die Rede ist, dass der Prozess selbstgesteuerten Lernens mit und auch ohne die Hilfe anderer realisiert werden kann. Es sind vom Lernenden selbst dabei unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen, wenn der Selbststeuerungsprozess erfolgreich und nachhaltig sein soll.

TOUGH (1971) hat diese Aktivitäten folgendermaßen charakterisiert:

Planungsaktivitäten selbstbestimmter Lerner:

- Bestimmen der Kenntnisse und Fertigkeiten
- Bestimmen der Aktivitäten
- Bestimmen des Lernorts
- Erwerben oder Beschaffen von Hilfsmitteln
- Festlegen der Lernschritte u. des zeitlichen Lernverlaufs
- Beseitigen von Hindernissen und Ineffizienzen⁴

ZIMMERMANN fasst die Bedingungen des Gesamtprozesses selbstgesteuerten Lernens wie folgt zusammen:

„Lernende können als selbstgesteuert bezeichnet werden, wenn sie (...) selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, willentlicher oder verhaltensmäßiger Art) ergreifen und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten.“⁵

Die genannten Aspekte sind nun in erster Linie im Blick auf kognitive Lernprozesse entworfen und erörtert worden. Weniger wissen wir über die Bewegungslernprozesse, die sich als selbstgesteuert bezeichnen lassen. Dies stand

nun im Rahmen der Münsteraner Untersuchung zum Lernen von Skateboardern im Mittelpunkt.

3 Die Münsteraner Untersuchung

Die Charakteristika der sozialen Verhaltens- und Orientierungsmuster derjenigen Jugendlichen, die sich der Szene der Skater zugehörig fühlen, wurden an anderer Stelle umfassend beschrieben und erörtert. Ich weise hier stellvertretend auf die Beiträge von EHNI (1998), SCHWIER (1996 und 1998), SCHILDMACHER (1998) und TELTSCHOW (2000) hin. Eine aktuelle Veröffentlichung von BAUR und BURRMANN (2003) nimmt speziell den Aspekt der sportiven Individualisierung auf und betont, dass dies im Rahmen der biographischen Selbstgestaltung Jugendlicher eine zunehmende Rolle spielt. Für uns stand dagegen der eingangs beschriebene Umstand im Mittelpunkt, dass hier offensichtlich hoch effektive informelle Lernprozesse vorliegen.

Aufgrund der Neuartigkeit der Fragestellung und der damit verbundenen lernbezogenen Annahmen beschränkt sich der Anspruch der Münsteraner Untersuchung zunächst auf einen heuristischen hypothesengenerierenden Zugang. Die forschungsmethodische Ausrichtung orientiert sich in erster Linie am Paradigma qualitativer Sozialforschung (vgl. MAYRING 1996, 2000, LAMNEK 1993, Bd. 1+2).

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Leitfadenterviews (vgl. MUMMENDEY 1995, WITZEL 1985), wie es in der Qualitativen Sozialforschung gängig ist. Dabei wurden 25 Skater im Alter zwischen 16 und 25 Jahren befragt, die überwiegend als Experten identifiziert werden konnten. Das heißt, die meisten verfügten über eine mindestens dreijährige intensive Erfahrung mit der Bewegungspraxis.

Die Kernfragen der Interviews waren folgende:

- „Woher hast du die verschiedenen Techniken, die du fährst?“
- „Kannst einmal beschreiben, was du tust, wenn du neue Techniken und Tricks erlernst?“
- „Was machst du, wenn Probleme beim Erlernen neuer Techniken auftreten?“
- „Hast du anderen gelegentlich etwas beigebracht?“

Die Antworten wurden aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden die Transkripte inhaltsanalytisch bearbeitet. Entsprechend der dafür gängigen Inhaltsanalyse wurden die Aussagen kategorisiert und die Schlüsselsegmente der Interviews kontrastiert. Unterstützt wurde dieses Verfahren durch den Einsatz eines computergestützten Programms zur Qualitativen Datenanalyse. Die von KUCKARTZ (1999) und anderen entwickelte Software Max.QDA wurde vielfach in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt und ist entsprechend bewährt.

Aufgrund der angesprochenen heuristischen Ausrichtung, sowie der begrenzten Stichprobe erschien eine Typologisierung nur in begrenztem Umfang möglich.

Es lassen sich aus den Aussagen der Interviewpartner jedoch Tendenzen feststellen, die sich aus bestimmten Antwortmustern rekonstruieren lassen.

„Draufstellen und losfahren und ausprobieren.“ (i7/81)

Die Aussagen der Interviewpartner lassen gelegentlich den Eindruck aufkommen, dass im Rahmen des informellen Lernens in unserem Fall ein eher niedriger Reflexionsgrad bezüglich des eigenen Handelns vorherrscht. Ein solcher erster Rückschluss, der aufgrund teilweise ausgesprochen kurzer Antworten entstehen könnte, ist jedoch voreilig, denn es gehört insgesamt zum Kommunikationsstil der Gruppe, nicht viele Worte zu machen und methodische Reflexionen auszutauschen. Das Aneignen schwieriger neuer Bewegungsaufgaben ohne umfangreiche verbale Instruktionen gehören nämlich auch zur coolen Geste, die die Szene insgesamt auszeichnet.

Phasen des Aneignungsprozesses

Es lassen sich vorwiegend vier Phasen des Lernprozesses identifizieren, die für die Skater von Bedeutung sind. Nach einer kurzen Phase der Aufgabenerfassung, bei der die Entstehung einer Idee oder Zielsetzung im Vordergrund steht, wird die optimale Bewegungsausführung kurz reflektiert. Es folgt ein Experimentieren im Rahmen der Varianten der Aufgabenbewältigung und schließlich ein mehr oder weniger umfangreicher Übungsprozess.

Die Phasen laufen jedoch nicht immer chronologisch ab, sondern es kann auch eine spontane Konfrontation mit einem auftretenden Hindernis oder einer Aufgabenstellung erfolgen. Es lassen sich Aussagen wie die folgende in den Interviews wiederholt finden:

„Also erst den Ablauf angesehen, dann überdacht und probiert, bis ich am Ende das Gefühl im Bein hatte. Und je öfter man es dann gemacht hat, desto besser konnte man es dann auch.“ (i5/65-68)

Phase 1

Woher kommen also die für das informelle Lernen relevanten Aufgabenstellungen?

Prinzipiell stehen für unsere Gruppe der Skater drei Anregungen im Zentrum:

Zum Ersten sind es andere Skater.

Zum Zweiten bilden insbesondere Videos und Skatermagazine entsprechendes Anregungsmaterial.

Zum Dritten konzipieren die Skater Tricks und Bewegungsformen selbst, wobei sie sich von den ökologischen Bedingungen ihrer Bewegungsumwelt inspirieren lassen.

Der letzte Punkt bildet eher die Ausnahme, so dass von einem überschaubaren Setting an Aufgabenstellungen ausgegangen werden kann:

„Heutzutage findet kaum noch jemand einen Trick. Man kann (es) irgendwie variieren und irgendwie in einer anderen Zusammensetzung machen, aber so selbst entwickeln...“ (i14/52-55)

Phase 2

Der Prozess der Reflexion der zu bewältigenden Aufgabe ist einerseits verbunden mit einem gezielten Beobachten anderer Skater und andererseits mit einem kommunikativen Austausch.

„Manche können da schon Tipps geben, auf die man selber nicht achtet: Körperhaltung oder falsche Fußhaltung. Und irgendeiner, der den Trick schon kann, gibt dann halt noch einen Tipp und dann klappt das auch schon meistens.“ (i9/86-91)

Eine systematische Planungsstrategie zur Aufgabenbewältigung ließ sich aus den Interviews nicht ableiten. Diese verlangt ein entsprechendes theoretisches Wissen hinsichtlich der Bewegungsstrukturen, beziehungsweise biomechanische Kenntnisse, die in eine Planung einfließen könnten. Es ist zu vermuten, dass hierin Ähnlichkeiten zum schulischen Lernen gesehen werden, die im informellen und freizeitlichen Kontext von den Jugendlichen eher nicht angestrebt werden.

Phase 3

Lernerfolge werden in erster Linie zurückgeführt auf das Merkmal der häufigen Wiederholung und des eher zufälligen Eintretens einer erfolgreichen Bewegungsrealisierung:

„Wenn man's probiert und man merkt ‚aha, es klappt so nicht‘, dann probiert man's andersrum und wenn's dann so klappt, dann weiß man, es ist Okay.“ (i23/95-103)

Dabei zeigt sich, dass ein auf dem Prinzip des Experimentierens beruhendes Lernen in vielen Fällen einen ausgesprochen langwierigen Prozess zur Folge hat. Schnelle Erfolge, entsprechen eher dem Kalkül einer zweckrationalen Lerntechnologie. Formelle Lernwelten (Schul- und Vereinssport) sind so definiert. Der Lernprozess der von uns interviewten Skater scheint eher auf Extension angelegt zu sein. Der Umstand der Selbststeuerung des Lernens folgt dabei nicht zwangsläufig dem Erfolgskriterium der Lerngeschwindigkeit. Das für die Skaterszene leitende Kriterium steht in enger Verbindung mit der

Möglichkeit des permanenten Experimentierens mit den Bewegungselementen. Ist ein neues Bewegungsmusters einmal erlernt, wird dieses Muster auch extensiv reproduziert. Hierin lässt sich eine gewisse Bewegungslust vermuten, die sich selbst genügt, ohne sofort zur nächsten Bewegungsaufgabe über zu gehen.

Aus der erfolgreichen Aufgabenbewältigung im informellen Kontext entstehen genetisch neue Herausforderungen, die dann mehr einer inneren Einstellung als einem formellen Lernprogramm folgen. Einer unserer Interviewpartner hat dies so ausgedrückt:

„... das ist ja alles eine Sache des Gefühls, weil man ja ein bißchen länger fährt und dann kann man sich wieder neu an einen Trick wagen und dann kommen auch noch mal neue Ideen, was man machen könnte.“ (i25/106-140)

Phase 4

Der Übungsprozess wird von den befragten Skatern am häufigsten mit metakognitiven Aussagen besetzt und verbunden. Hier scheint informelles und selbstgesteuertes Lernen einem eigenen Prinzip zu folgen. Dieses Prinzip entspricht unserer ursprünglichen Annahme, dass der Lernvorgang der sportdidaktischen Leitlinie „vom Einfachen zum Komplexen“ ähnelt.

„Man probiert immer jeden Tag den Trick, den man kann, irgendwann härter, schneller, weiter, wie auch immer.“ (i23/76-79)

Ein anderer Skater formuliert es so:

„...wenn man gerade erst anfängt, dann ist es wahnsinnig schwer, weil die Basistricks, die muß man erstmal erlernen...“ (i12/112-114)

Neben der Frage, welche methodischen Prinzipien das Lernen der Skater auszeichnen, wurde im Rahmen unserer Interviews auch die Lernmotivation thematisiert. In unserer Hypothese waren wir davon ausgegangen, dass insbesondere die Zwanglosigkeit des informellen Lernkontextes hier eine besondere Rolle spielt. Es zeigt sich jedoch, dass die Lernsituation keineswegs als völlig zwanglos aufgefasst wird. An die Stelle äußerer Zwänge, die in schulisch-formellen Lernprozessen eine erhebliche Rolle spielen, tritt hier ein intrinsischer Impuls, sich selber in seinem Können weiter zu entwickeln. Unsere Interviewpartner reflektieren und interpretieren ihre Handlungsbedingungen diesbezüglich mit folgenden Sätzen:

„Man muß Lust haben und Ergeiz, Ehrgeiz, Ehrgeiz gehört dazu.“ (i24/159-160)

„Bei den meisten Sachen ist das so, dass man sich einfach überwinden muß da einfach dran zu bleiben, sonst lernt man es eh nicht.“ (i9/75-77)

Die Erfahrungen, die Skater im Zusammenhang mit den selbstgesuchten Herausforderungen machen, sind aber nicht immer positiver Art:

„Ich leg mich halt so oft auf's Maul, bis ich es schaffe.“ (i10/96-97)

Man stelle sich eine vergleichbare Situation in den formellen Lernsituationen eines schulischen Sportunterrichts vor, in welchem die Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler oberstes Gebot darstellt. Die Gegenleistung, die sich bei Erfolg im informellen Kontext einstellt, drückt sich aus in einem Hochgefühl:

„...ein schönes neues Gefühl, wenn man den Trick richtig cool gemacht hat.“ (i20/93-95)

4 Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lassen sich aus unseren Ergebnissen folgende lernrelevanten Prinzipien in Bezug auf das informelle Lernen der untersuchten Gruppe generieren:

- 1 Skater lernen vorwiegend durch Beobachtung und Nachahmung.
- 2 Der Lernvorgang folgt dem didaktischen Prinzip ‚vom Einfachen zum Komplexen‘.
- 3 Der Prozess extensiven Wiederholungslernens wird situationabhängig gestaltet.
- 4 Das Bewusstsein (Metakognitionen) vom Lernprozess bildet ein Qualitätsmerkmal.
- 5 Lernen und Anwenden werden nicht differenziert („permanentes Lernen“).
- 6 Informalität bildet die Grundlage für eine nachhaltige Lernmotivation.

Ausgehend von der Definition selbstgesteuerten Lernens von KNOWLES (1975), können wir davon ausgehen, dass die in der Skaterszene typischen Lernprozesse vergleichbar angelegt sind. Hervorzuheben ist hierbei, dass das Lernen auch ohne die Hilfestellung formeller Lehrpersonen initiiert, organisiert, kontrolliert und evaluiert wird.

In Bezug auf die Überlegung, dass die genannten Prinzipien des informellen Lernens der Skater auch im Schul- oder Vereinssport Eingang finden sollten, lässt sich folgendes ableiten:

1. Eine Orientierung an den informell ausgerichteten Lernprinzipien der Skater würde voraussetzen, sich von Effektivitätsmaßstäben einer zeitökonomischen Lehr-/Lerntechnologie zu trennen. Zu unstrukturiert und teilweise zufällig verlaufen die Lernprozesse, die die Skater beschreiben. Deren aufwändiges und umfangreiches Wiederholungslernen folgt eigenen szenetypischen Handlungsorientierungen.

2. Deren informelles Lernkonzept setzt eine intrinsische Motivationslage voraus. Diese wird durch die Möglichkeit eines „Go-as-you-please“ bestimmt.

Einer unserer Interviewpartner drückt dies so aus:

„Also jeder kann machen, wozu er Bock hat, und das ist das Lustige daran.“
(i5/50-51)

Dass damit auch eine bewusste Abkehr der Jugendlichen von formellen Lernstrukturen der Schule und des Vereins verbunden ist, lässt sich durch die Studie jedoch nicht eindeutig bestätigen.

3. Informelles Lernen in formelle Lerninstitutionen zu überführen, wirft darüber hinaus ein pädagogisches Normenproblem auf. Es ist die Frage zu beantworten, ob freizeitliche Entfaltungsräume nicht dadurch an Bedeutung verlieren, dass sie technologisch okkupiert werden. Diese Räume vermitteln Kindern und Jugendlichen die Erfahrung, dass sie selbstständig und selbstwirksam handeln und interagieren können und dies auch ohne den doppelten Boden eines die Selbststeuerung arrangierenden Pädagogen.

Dass selbstgesteuertes Lernen auch ohne formelle Intervention von Lehrkräften möglich ist, zeigen unsere Ergebnisse. Die Pädagogik der Schule geht einen anderen Weg. Sie konstatiert die Defizite unserer Schüler im Hinblick auf deren Selbststeuerungskompetenz und verbindet damit die Notwendigkeit, den Kompetenzaufbau methodisch kontrolliert und extern zu regeln.

Das informelle Lernen der Skater weist dagegen eigene Prinzipien und Strukturen auf. Diese widersetzen sich strukturell einer Übernahme durch die Bildungsinstitutionen. Wir sollten den Mut haben, es dabei zu belassen!

Anmerkungen

- 1 Vgl. FRIEDRICH u. a. 2002.
- 2 Vgl. z. B. WEINERT 1982.
- 3 KNOWLES 1975, 33f.
- 4 TOUGH, A.M. 1971, 116.
- 5 ZIMMERMANN 1989, 4.

Literatur

- BAUR, J./BURRMANN, U. (2003): Jugendliche Sportvereinsmitglieder als „Trittbrettfahrer“? In: Sportwissenschaft 33(2003) 4, 367-382.
- EHNI, H. (1998): Den Skatern auf der Spur. In: Schwier, J. (Hrsg.): Jugend – Sport – Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Schriften der dvs. Bd. 92 Hamburg: Czwalina. 109-123.

 GEORG FRIEDRICH

- FREIRE, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz.
- FREINET, E. (1985): Erziehung ohne Zwang. München: DTV.
- FRIEDRICH, G./FLEER, Y/MÖLLER, J./HASELHUHN, M./SUNDHEIM, P./STÜER, S. (2002): Forschend lernen, Forschen lernen im Sportstudium. In: Friedrich, G. (Hrsg.): *Sportpädagogische Forschung – Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven*. (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 228-233). Hamburg: Czwalina.
- GROW, G. O. (1991): Teaching learners to be self-directed. *Adult Ed. Quarterly*, 41, 125-149.
- KELLE, U./KELLE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske+Budrich.
- KNOWLES, K. R. (1975): *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. NY: Assoc. Press.
- KUCKARTZ, U. (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LAMNEK, S. (1993): *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinh.: Beltz (3. Aufl.).
- LAMNEK, S. (1993): *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinh.: Beltz (3. Aufl.).
- MAYRING, PH. (1995): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Weinheim: Deut. Studienverlag (5. Aufl.).
- MONTESSORI, M. (1909): *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart: Hoffmann.
- MUMMENDEY, H. D. (1995): *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe (5. Aufl.).
- Neber, H./Wagner A. C./Einsiedler W. (Hrsg.) (1978): *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Betz.
- NEILL, A. S. (1971): *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten*. Reinbek: Rowohlt.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1969): Wege zur demokratischen Schule. *Blätter f. deut.u.intern. Politik*, 14(1),45-61.
- ROGERS, C. R. (1974): *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- SCHILDMACHER, A. (1998): Trends und Moden Jugendsport. In: Schwier, J. (1998): a. a. O., 63-76.
- SCHWIER, J. (1996): Skating und Streetball im freien Bewegungsleben von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W. (Hrsg.): *Kindheit und Sport – gestern und heute*. Schriften der dvs. Bd. 76. Hamburg: Czwalina, 71-83.

FORMEN INFORMELLEN LERNENS AM BEISPIEL DER LERNKONZEPTE VON SKATEBOARDERN

- SCHWIER, J. (1998): Spiele des Körpers. Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle. Hamburg.
- SEMMERLIN, R./KITZ, R./PLAGGENBORG, J. (Hrsg.) (1985): Selbstlernkonzepte. Definition und konkrete mögliche Perspektiven. Eine Bibliographie. Oldenburg: R-Druck.
- STIEFEL, R.TH. (1980): Betriebliche Weiterbildung. München: Ölschläger.
- TELSCHOW, S. (2000): Informelle Sportengagements Jugendlicher. In: Sport Praxis 17 (2000) 4, 42-47.
- TOUGH, A. M. (1971): The adults learning projects. Ontario Inst of Ed.
- VILMAR, F. (1969): Die Mitbestimmung der Schüler. Bl. f. deut. u. intern. Politik, 14 (1), 62-70.
- WEINERT, F. ET AL. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswiss., 2, 99-110.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim:Beltz, 227-256.
- ZIMMERMANN, B. J. (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.
- ZEITSCHRIFT PÄDAGOGIK (2003): Selbstgesteuertes Lernen. 55(2003)5. Hamburg: Beltz.