

Aus dem Institut für Schulsport und Schulentwicklung
der
Deutschen Sporthochschule Köln

Geschäftsführender Leiter: Univ.-Prof. Dr. Claus G. Bühren

Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive

Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen

von der Deutschen Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Sportwissenschaft

genehmigte Dissertation
vorgelegt von

Claudia Behrens

aus
Köln

Köln 2010

Erster Referent: Univ.-Prof. Dr. Claus G. Bühren
Institut für Schulsport und Schulentwicklung
Deutsche Sporthochschule Köln

Zweiter Referent: Prof. Wolfgang Tiedt
Institut für Tanz und Bewegungskultur
Deutsche Sporthochschule Köln

Vorsitzende des
Promotionsausschusses: Univ.-Prof.'in Dr. Ilse Hartmann-Tews

Tag der mündlichen Prüfung: 04.02.2011

Eidesstattliche Versicherung:

„Hierdurch versichere ich: Ich habe diese Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und technischen Hilfen angefertigt; sie hat noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Wörtlich übernommene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht worden.“

„Hierdurch erkläre ich, dass ich die ‚Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis‘ der Deutschen Sporthochschule Köln in der aktuellen Fassung eingehalten habe.“

Köln, den 1. September 2010

A handwritten signature in dark ink, reading "Claudia Behrens". The signature is written in a cursive, flowing style. It is positioned above a horizontal line that spans the width of the signature area.

(Dipl.- Sportwiss. Claudia Behrens)

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	1-1
VORWORT.....	1-6
1 EINLEITUNG	1-7
1.1 AUFBAU DER ARBEIT	1-7
1.2 PROBLEMSTELLUNG	1-9
1.3 ZIELSTELLUNG	1-15
1.4 NUTZENERWARTUNGEN	1-15
1.4.1 Sport- und tanzpädagogische Unterrichtsforschung.....	1-15
1.4.2 Fachdidaktische Unterrichtsforschung.....	1-16
1.4.3 Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	1-17
1.4.4 Schülerinnen und Schüler	1-18
2 FORSCHUNGSSTAND.....	2-19
2.1 SCHULE UND UNTERRICHT AUS SCHÜLERPERSPEKTIVE	21
2.1.1 Unterricht aus Schülerperspektive.....	27
2.1.2 Schülerstrategien und -taktiken.....	27
2.1.3 Unterrichtsmethoden aus Schülerperspektive.....	28
2.1.4 Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive	30
2.1.5 Lehrperson aus Schülerperspektive	34
2.1.6 Zusammenfassung.....	35
2.2 SCHULSPORT UND SPORTUNTERRICHT AUS SCHÜLERPERSPEKTIVE.....	36
2.2.1 Unterrichtsgeschehen aus Schülerperspektive.....	43
2.2.2 Sinn des Sports aus Schülerperspektive	46
2.2.3 Relevante Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülerperspektive	51
2.2.4 Schülerstrategien und -taktiken im Sportunterricht	52
2.2.5 Schülertypen im Sportunterricht	55
2.2.6 Sportlehrer aus Schülersicht.....	56
2.2.7 „Bewegte Schule“ aus Schülerperspektive	57
2.2.8 Zusammenfassung.....	59
2.3 TANZ IN SCHULEN UND TANZ- UND THEATERUNTERRICHT AUS BETEILIGTENPERSPEKTIVE ...	60
2.3.1 Erlernen von tänzerischen Bewegungen aus Studierendenperspektive.....	64
2.3.2 Engagement beim Tanzen aus Schülerperspektive.....	64
2.3.3 Wohlbefinden beim Tanzen aus Studierendenperspektive.....	67
2.3.4 Begleitforschung von Tanz und Theater in Schulen unter Einbeziehung der Beteiligtenperspektiven	68
2.3.5 Zusammenfassung.....	71
2.4 FAZIT ZUM FORSCHUNGSSTAND	72
3 THEORETISCHE BEZÜGE	74
3.1 HANDLUNGSTHEORIE ALS RAHMEN FÜR DIE UNTERSUCHUNG	75
3.1.1 Handlung	76
3.1.1.1 Bewusstseinsgrad von Handlungen.....	78

3.1.1.2	Intentionalität der Handlung	82
3.1.1.3	Verhaltensferne handlungsleitende Kognitionen.....	85
3.1.1.4	Verhaltensnahe handlungsleitende Kognitionen	86
3.1.2	<i>Handlungssituation</i>	88
3.1.2.1	Subjektive Situationsdefinition	89
3.1.2.2	Bedeutungsbeimessung.....	91
3.1.2.3	Effizienz und Kongruenz	96
3.1.2.4	Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Emotionsentstehung.....	107
3.1.3	<i>Emotionen</i>	118
3.1.3.1	Differenzierung zwischen Emotionen, Gefühlen, Affekt und Stimmungen	120
3.1.3.2	Klassifizierung von Emotionen.....	122
3.1.4	<i>Zusammenfassung und Fazit zum handlungstheoretischen Rahmen</i>	134
3.2	VERSTÄNDNIS VON BEWEGUNGSGESTALTUNG IN DER VORLIEGENDEN ARBEIT	136
3.2.1	<i>Gestaltung</i>	136
3.2.2	<i>Merkmale von Bewegungsgestaltung</i>	137
3.2.2.1	Bewegungsgestaltungen sind ästhetische Objekte	139
3.2.2.2	Bewegungsgestaltungen sind formal strukturiert	140
3.2.2.3	Bewegungsgestaltungen sind polyfunktional und polyvalent	150
3.2.2.4	Bewegungsgestaltungen sind gestaltete Anblicke.....	151
3.2.2.5	Bewegungsgestaltungen stören Wahrnehmungsgewohnheiten	152
3.2.3	<i>Kreativität</i>	157
3.2.4	<i>Bewegung und Kreativität</i>	158
3.2.5	<i>Gestaltungsprozesse - kreative Prozesse</i>	159
3.2.5.1	Erste Phase: Improvisation.....	161
3.2.5.2	Zweite Phase: Komposition	162
3.2.5.3	Dritte Phase: Proben	164
3.2.5.4	Vierte Phase: Präsentieren und Aufführen	164
3.2.6	<i>Zusammenfassung und Fazit zum Verständnis von Bewegungsgestaltung</i>	166
4	FORSCHUNGSDESIGN	167
4.1	FORSCHUNGSFRAGEN	167
4.2	FORSCHUNGSANSATZ - QUALITATIVE FORSCHUNG	168
4.3	GEGENÜBERSTELLUNG GEEIGNETER UNTERSUCHUNGSVERFAHREN	169
4.3.1	<i>Netzinterview / Repertory-Grid-Methodik</i>	172
4.3.2	<i>Struktur-Lege-Technik (SLT)</i>	174
4.3.3	<i>Narratives-, kontrolliert-exploratives und leitfadengesteuertes Interview</i>	175
4.3.4	<i>Strukturierter Dialog (SD)</i>	176
4.3.5	<i>Selbstkonfrontation und Videoselbstkommentierung (VSK)</i>	179
4.3.6	<i>Fazit zu den geeigneten Untersuchungsverfahren</i>	181
4.4	FORSCHUNGSPLAN	183
4.4.1	<i>Zeitplan und Phasen des Forschungsprozesses</i>	183
4.4.2	<i>Erfahrungen aus Vorstudien</i>	186
4.5	UNTERSUCHUNGSFELD	190
4.5.1	<i>Abtei-Gymnasium Brauweiler</i>	190
4.5.1.1	Schulstandort und Einzugsgebiet	190
4.5.1.2	Entwicklung der pädagogischen Schwerpunkte.....	191
4.5.1.3	Kul-Tour-Klassen Konzept.....	192
4.5.1.4	Kollegium und Schülerschaft.....	195
4.5.2	<i>Kul-Tour-Klassen</i>	195
4.5.2.1	Zusammensetzung und außerschulische Interessen	196

4.5.2.2	Psychischer Entwicklungsstand	197
4.6	UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	199
4.6.1	<i>Vorgespräche und Genehmigung</i>	200
4.6.2	<i>Beobachtungen</i>	202
4.6.2.1	Technische und organisatorische Überlegungen	202
4.6.2.2	Inhaltliche Strukturierung der Videographie	205
4.6.3	<i>Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI)</i>	209
4.6.3.1	Theoretical Sampling	209
4.6.3.2	Interviewsetting	210
4.6.3.3	Interview-Leitfaden	211
4.6.3.4	Ablauf der Video-Stimulated-Recall-Interviews	215
4.7	AUSWERTUNG	217
4.7.1	<i>Datenaufbereitung</i>	217
4.7.1.1	Transkription	217
4.7.2	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	218
4.7.2.1	Kategorienbestimmung	221
4.7.2.2	Formative und summative Intercoderreliabilität	224
4.7.2.3	Interpretationsregeln zur Materialreduktion	226
4.8	METHODENKRITIK	231
4.8.1	<i>Fragen- und Antworthäufigkeiten</i>	231
4.8.2	<i>Auffälligkeiten bei Fragen- und Antwortanteilen in den einzelnen Interviews</i>	233
4.8.3	<i>Auslassen von Themenbereichen</i>	237
4.8.4	<i>Konkretisieren der offenen Kategorien</i>	239
4.8.5	<i>Fazit zum Einsatz der Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI)</i>	239
5	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	241
5.1	QUANTITATIVE ANALYSE DES INTERVIEWMATERIALS	243
5.1.1	<i>Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Emotionen</i>	244
5.1.2	<i>Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Valenz- und Kompetenzeinschätzung</i>	245
5.1.3	<i>Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Situationskonzepte</i>	246
5.1.4	<i>Vergleich der Kompetenz- und Valenzeinschätzungen</i>	249
5.2	QUALITATIVE ANALYSEN VON IMPROVISATIONSSITUATIONEN	251
5.2.1	<i>Emotionales Geschehen in Improvisationssituationen</i>	251
5.2.1.1	Aufgabenbezogene Emotionen in Improvisationssituationen	251
5.2.1.2	Sozialbezogene Emotionen in Improvisationssituationen	257
5.2.1.3	Zusammenfassung der Emotionen in Improvisationssituationen	261
5.2.2	<i>Situationskonzepte in Improvisationssituationen</i>	263
5.2.2.1	Valenzeinschätzung in Improvisationssituationen	264
5.2.2.2	Kompetenzeinschätzung in Improvisationssituationen	267
5.2.2.3	Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Improvisationssituationen	271
5.3	QUALITATIVE ANALYSEN VON KOMPOSITIONSSITUATIONEN	274
5.3.1	<i>Emotionales Geschehen in Kompositionssituationen</i>	274
5.3.1.1	Aufgabenbezogene Emotionen in Kompositionssituationen	274
5.3.1.2	Sozialbezogene Emotionen in Kompositionssituationen	279
5.3.1.3	Zusammenfassung der Emotionen in Kompositionssituationen	283
5.3.2	<i>Situationskonzepte in Kompositionssituationen</i>	285
5.3.2.1	Valenzeinschätzung in Kompositionssituationen	286
5.3.2.2	Kompetenzeinschätzung in Kompositionssituationen	291
5.3.2.3	Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Kompositionssituationen	297
5.4	QUALITATIVE ANALYSEN VON PROBENSITUATIONEN	301

5.4.1	<i>Emotionales Geschehen in Probensituationen</i>	301
5.4.1.1	Aufgabenbezogene Emotionen in Probensituationen.....	301
5.4.1.2	Sozialbezogene Emotionen in Probensituationen.....	306
5.4.1.3	Zusammenfassung der Emotionen in Probensituationen.....	309
5.4.2	<i>Situationskonzepte in Probensituationen</i>	310
5.4.2.1	Valenzeinschätzung in Probensituationen.....	312
5.4.2.2	Kompetenzeinschätzung in Probensituationen.....	316
5.4.2.3	Zusammenfassung der Kompetenz- und Valenzeinschätzung in Probensituationen.....	320
5.5	QUALITATIVE ANALYSEN VON PRÄSENTATIONS-/AUFFÜHRUNGSSITUATIONEN	323
5.5.1	<i>Emotionales Geschehen in Präsentations-/Aufführungssituationen</i>	323
5.5.1.1	Aufgabenbezogene Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen	323
5.5.1.2	Sozialbezogene Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen	327
5.5.1.3	Zusammenfassung der Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen	328
5.5.2	<i>Situationskonzepte in Präsentations-/Aufführungssituationen</i>	329
5.5.2.1	Valenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen	330
5.5.2.2	Kompetenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen	333
5.5.2.3	Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Präsentations- /Aufführungssituationen.....	335
5.6	ERGEBNISSE DER ANALYSEN ZUR GENESE AUSGEWÄHLTER EMOTIONEN	338
5.6.1	<i>Freude</i>	339
5.6.2	<i>Angst (Unsicherheit, Sicherheit)</i>	344
5.6.3	<i>Ärger</i>	348
5.6.4	<i>Scham und Zeigelust</i>	350
5.7	ZUSAMMENFASSUNG DER BISHERIGEN ERGEBNISSE UND ANALYSEN ZU SICHERUNGSSTRATEGIEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN BEWEGUNGSGESTALTUNGSPROZESSEN.....	358
5.7.1	<i>Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Improvisationssituationen</i>	359
5.7.2	<i>Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Kompositionssituationen</i>	362
5.7.3	<i>Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Probensituationen</i>	364
5.7.4	<i>Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Präsentations- /Aufführungssituationen</i>	367
5.7.5	<i>Zusammenstellung der Ergebnisse</i>	369
5.8	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	372
6	SCHLUSSBETRACHTUNG	387
6.1	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS	388
6.1.1	<i>Umgang mit Aufgabenstellungen</i>	388
6.1.2	<i>Umgang mit Sozialformen</i>	391
6.1.3	<i>Umgang mit Organisationsformen</i>	391
6.1.4	<i>Umgang mit Üben, Stimmigkeit und Können</i>	392
6.1.5	<i>Umgang mit Rückmeldungen</i>	392
6.2	KONSEQUENZEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG	396
6.3	FOLGERUNGEN FÜR DIE TANZPÄDAGOGISCHE UNTERRICHTSFORSCHUNG.....	398
6.4	FORSCHUNGSAUSBLICK.....	399
	LITERATURVERZEICHNIS.....	401
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	425
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	427
	TABELLENVERZEICHNIS.....	430

ANHANG.....	433
ANHANG A: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNGEN	434
ANHANG B: BEOBACHTUNGSBOGEN.....	437
ANHANG C: INTERVIEW-LEITFADEN.....	438
ANHANG D: KODIERLEITFADEN	441
ANHANG E: CODEBAUM	450
ANHANG F: INTERVIEWTRANSKRIPTE, TEXTREDUKTIONEN (CD ROM).....	452
ABSTRACT (DEUTSCH)	455
ABSTRACT (ENGLISCH)	456
LEBENS LAUF.....	457

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand während meiner Zeit als Mitarbeiterin am Institut für Tanz und Bewegungskultur und Promovendin am Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln. Für die vielfältige Unterstützung in dieser Zeit möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Claus Buhren, der diese Arbeit mit seiner fachlichen Beratung bis zur Fertigstellung begleitet hat. Die kritisch-konstruktiven Gespräche mit ihm trugen zu einer klaren Strukturierung meiner Arbeit bei. Ebenso gilt mein Dank Herrn Professor Wolfgang Tiedt, der mich zu dieser Arbeit ermutigt und immer wieder großes Interesse an dieser Arbeit gezeigt hat und mir diese Arbeit durch die Anstellung und die zur Verfügung gestellten Ressourcen am Institut für Tanz und Bewegungskultur ermöglicht hat. Des Weiteren möchte ich Herrn Professor Dr. Jürgen Nitsch danken, dessen sportpsychologischer Verstand meinen Blick für die handlungstheoretischen Aspekte meines Themas schärfte.

Ein ganz besonderer Dank gebührt meiner Mentorin Frau PD Dr. Maïke Tietjens von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Über den Rahmen des Mentoring Programms der DSHS Köln hinaus war sie für mich rund um den Promotionsprozess eine wesentliche Stütze.

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und besonders auch studentischen Hilfskräften des Instituts für Tanz und Bewegungskultur gilt mein Dank für aufschlussreiche Gespräche und die zur Verfügung gestellte Zeit für die Transkriptionen der Interviews.

Ebenso danke ich den Promovenden und Kolleginnen und Kollegen Mike Arndt, Manuela Dicken, Stephani Howahl und Ingo Wagner für ihre Unterstützung und konstruktive Kritik, die mir im Rahmen zahlreicher Forschungskolloquien und Arbeitskreise auf Tagungen zuteil wurde. Ich profitierte im Besonderen von den anregenden und gewinnbringenden Diskussionen über theoretische Anliegen und empirische Herangehensweisen.

Außerdem möchte ich mich bei dem Initiator und Leiter des Kul-Tour-Klassen Konzeptes, Herrn Robert Schmidt, und den Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern des Abtei-Gymnasiums Pulheim-Brauweiler bedanken, die ihren Unterricht und ihre Zeit für meine empirische Untersuchung zur Verfügung gestellt haben.

Schließlich danke ich meiner Familie für ihre Unterstützung. Meine Mutter Dr. Christa Behrens hat mich bei der Korrektur der Arbeit hervorragend unterstützt. Meinem Freund Fabian Steinberg und meinem Freundeskreis danke ich für die Geduld, die Ermutigungen und ihr offenes Ohr für mein Thema.

1 Einleitung

1.1 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit folgt im Wesentlichen der Aufteilung in Einleitung, Forschungsstand, Theorie, Forschungsdesign, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse und den Schlussfolgerungen.

Kapitel 1 widmet sich der Problemstellung vor dem Hintergrund der Relevanz und den Nutzenerwartungen einer Untersuchung der Schülerperspektive¹ auf Bewegungsgestaltung. Die Ausführungen beziehen sich auf die sport- und tanzpädagogische Unterrichtsforschung, die alltägliche Unterrichtsarbeit und auf die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung.

Die Analyse des Forschungsstandes in Kapitel 2 verfolgt das Ziel, den für die Problemstellung relevanten Stand der Forschungsarbeiten zur Schülerperspektive aufzuarbeiten. Das Kapitel ist dreigeteilt. Es werden zunächst empirische Studien zu Schule und Unterricht aus Schülerperspektive beleuchtet. Die Analyse empirischer Studien zum Schulsport und Sportunterricht sowie zu tanz- und theaterpädagogischer Arbeit in der Schule aus Schülerperspektive rundet die für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsbereiche ab. Die Analyse des Forschungsstandes zielt auf das Aufdecken methodischer und theoretischer Anknüpfungspunkte für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Abschließend werden Forschungsdefizite und – daraus abgeleitet – Forschungsfragen und methodische Vorgehensweisen der eigenen empirischen Arbeit aufgezeigt.

Um den Begriff der Schülerperspektive und dessen synonyme Verwendung wie z.B. den Begriff *Subjektive Sicht* und *Innensicht* zu klären, sollte ein geeigneter theoretischer Rahmen gefunden werden (vgl. Kapitel 3). Dieser bezieht sich zum einen auf das handlungstheoretische Rahmenmodell der (Sport-)Psychologen Nitsch und Hackfort (1981, 1986) sowie auf die Ausführungen zur Beschaffenheit und Funktionsweise handlungsleitender Kognitionen nach Wahl (1981). Die Ausführungen zum theoretischen Rahmen konkretisieren sich dann in der Differenzierung von Emotionen und Kognitionen als zentrale Aspekte der subjektiven Sichtweise. Da die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler bezüglich gestaltungsorientierten Unterrichts erforscht

¹ Die männliche Form „Schüler“ wird z.B. bei Begriffen, wie Schülerperspektive, Mitschüler und Schülertaktiken, zur besseren Lesbarkeit in dieser Arbeit für beide Geschlechterformen benutzt.

werden soll, wird die Bedeutung der Begriffe Bewegungsgestaltung, Gestaltungsprozesse und kreative Prozesse erläutert.

In Kapitel 4 wird das Forschungsdesign vorgestellt. Dazu werden zunächst die methodischen und inhaltlichen Forschungsfragen zusammengefasst. Dabei wird durch das Forschungsinteresse und den Untersuchungsgegenstand deutlich, dass der methodische Zugang über ein qualitatives Forschungsdesign erfolgen sollte. Eine Gegenüberstellung verschiedener forschungsmethodischer Herangehensweisen an die subjektive Sichtweise von Personen führt zu dem Resultat, dass sich eine Kombination aus Videokomentierung und Leitfadeninterview bzw. das *Video-Stimulated-Recall-Interview (VSRI)* als angemessene Methode für das Forschungsvorhaben herausstellt. Es folgt eine Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens und eine Reflexion darüber in Form einer Methodenkritik.

In Kapitel 5 werden die forschungsleitenden Fragestellungen auf der Grundlage der Ergebnisse der empirischen Forschung beantwortet. Um die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse des qualitativen Forschungsprozesses nachvollziehbar und lesbar zu machen, orientiert sich die Darstellung an vier Auswertungsschleifen. Die Analyse der Daten mündet in der Darstellung und Interpretation von Situationskonzepten und Emotionen sowie Regulationsprinzipien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung aus Schülersicht. Diese Schlussfolgerungen enthalten spezifische, aus Schülersicht bedeutsame Zusammenhänge von Situationskonzepten und Emotionen, Strategien und Konsequenzen. Diese sind in Form von Wenn-dann-Sätzen formuliert und werden mit Interviewbeispielen und Grafiken illustriert. Eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse schließt dieses Kapitel ab.

Im abschließenden Kapitel 6 werden die empirischen Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für unterrichtliche Handlungsweisen reflektiert. Darauf aufbauend werden methodisch-didaktische Handlungsempfehlungen für den gestaltungsorientierten Unterricht und die Lehrerbildung gegeben. Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf weiterführende Forschungsthemen.

1.2 Problemstellung

Ausgangspunkt des Dissertationsprojektes ist gestaltungsorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I, der sich originär mit dem freien Bewegen und der Bewegungsgestaltung beschäftigt. Das Entdecken von Bewegungsmöglichkeiten und des *Sich-Ausdrückens* steht hier im Vordergrund. Dabei soll die Erfahrung gemacht werden, dass Bewegung als Ausdrucksmedium fungieren kann und dass Bewegungsideen gestaltet werden können (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen MSWWF NRW, 2001). Die pädagogische Bedeutung des Themenbereiches Bewegungsgestaltung liegt darin, Schülerinnen und Schülern ihre Bewegung als *gestaltbares Material* und ihren Körper als *Ausdrucksorgan* erfahrbar zu machen (vgl. Neuber 2000; Fritsch 1989).

Der Bereich der Bewegungsgestaltung verfügt über eine komplexe Unterrichtsmethodik, auf deren Grundlage der Bewegungsunterricht differenziert angeleitet werden kann (vgl. u.a. Neuber 2000, Tiedt 1999) mit dem Anspruch, „*ein Lernen an Widerständen und Anstöße zu neuen Einordnungen des Erlebten*“ zu ermöglichen (vgl. Fritsch 1989). Diese Ansprüche einzulösen, scheint allerdings schwierig. Denn beim Improvisieren und Gestalten muss auch die Lehrperson für thematische Unwägbarkeiten offen sein.

Tanz ist im Vergleich zu anderen Bewegungsfeldern ein extrem breit gefächertes und damit unüberschaubares Phänomen, „*das für Sport-, Musik-, Deutsch- oder Kunstlehrerinnen und -lehrer eher fremd erscheint und daher im Unterricht gerne weggelassen wird, obwohl die Wertschätzung für das Fach hoch ist*“ (Bäcker 2008, 165).

Demnach dürfte es insbesondere tanzunerfahrenen Lehrkräften schwer fallen, geeignete Zugänge für den Bereich Tanz- und Bewegungsgestaltung zu finden. Denn, so Klinge und Freytag (2007, 4), wenn Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich unterrichten wollen, sind sie „*mehr oder weniger auf sich selbst gestellt, auf ihre eigenen Erfahrungen in Aus- und Weiterbildungen, auf ihr kreatives Potential und ihre didaktische Phantasie*“.

Dass dieses vielen Lehrkräften nicht leicht fällt, zeigen auch die Ergebnisse der Untersuchung von Böcker (2010) und Kleindienst-Cachay, Kastrup und Cachay (2008). Im Rahmen ihrer Arbeit zum Thema „*Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht*“ zeigt Petra Böcker (2010) auf, dass der Bereich „*sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten*“ zumindest in der gymnasialen Oberstufe zu jenen Zielen gehört, die so gut wie nicht von Lehrerinnen und Lehrern genannt werden. Ähnliche Ergebnisse lieferten Kleindienst-Cachay, Kastrup und

Cachay (2008) in ihrer Untersuchung zur Wahrnehmung von Differenzen im Sportunterricht. Von 33 befragten Sportlehrern führten nur fünf Lehrerinnen und Lehrer Einheiten zum Bereich Gymnastik und Tanz aus (2008, 100), einige bedauerten fehlende Kompetenzen, andere sehen Tanz nicht als Sport oder halten es sogar für „bekloppt“ oder beschreiben, dass sich ihre Lehrtätigkeit darauf beschränkt, „den Knopf am Ghettoblaster zu bedienen“ (Kleindienst-Cachay et al. 2008, 100). Aber nicht nur Kompetenzdefizite werden als Ursache benannt, „sondern auch die mit Gymnastik, vor allem mit Tanz verbundenen emotionalen Sperren“ der Lehrkräfte (Kleindienst-Cachay et al. 2008, 100). Ein Sportlehrer beschreibt folgende Erfahrungen mit Gymnastik und Tanzunterricht: „(...) ich fühle mich unwohl, wenn ich das mache, so für mich auch. (...) ich unterrichte es tatsächlich so gut wie gar nicht“ (Kleindienst-Cachay 2008, 100). In letzter Zeit scheint es mehr und mehr Bestrebungen zu geben, zur weiteren Aufklärung beizutragen; so veröffentlichte die Zeitschrift Sportpädagogik 2010 ein Heft *Tanzen für Nichttänzer*.

Auch die Schülerinnen und Schüler wurden in verschiedenen aktuellen Studien zu ihren Wünschen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Sportunterrichts in den Blick genommen. Reiner Theis zeigt aktuell auf, dass für Hauptschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten Tanz und Gymnastik, neben Gerätturnen, zu den unbeliebtesten Sportarten zählen (vgl. Theis 2010, 113). Besonders die geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in der Bewertung von Tanz, Gymnastik und Fußballspiel. Die Aussagen der Jungen überwiegen bei den erst genannten Bereichen, Tanz und Gymnastik, deutlich (ebd., 113). Dass Mädchen sich mehr Tanzen wünschen, bestätigt auch die Untersuchung von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006, 124).

Neben diesen Bestandsaufnahmen und Wünschensammlungen gibt es keine Studien, die sich mit den Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Unterrichtsgeschehens befassen, um den Gründen für Wünsche und Sichtweisen genauer nachzugehen.

Gestalten, Tanzen und Darstellen ist heikel und ein Kampf

Was gestaltungsorientiertes Unterrichten bedeuten kann, soll folgendes Beispiel einer Aufgabenstellung aus dem kreativen Bewegungsunterricht und deren Umsetzung durch die Schülerinnen und Schüler zeigen:

- „Entwickelt aus den erarbeiteten Wellenbewegungen einen Fisch, es soll zu zweit ausprobiert werden!“

Bei der Aufgabenbearbeitung treffen folgende Aspekte zusammen:

- Es sollen *ungewohnte* Bewegungen ausprobiert werden.

- Es soll etwas *Neuartiges* geformt sowie *kreativ* und *originell* gearbeitet werden.
- Es soll *präsentiert* werden.

Als Reaktion auf die Aufgabenstellung kann es zu Situationen kommen, die das Vorhaben scheitern lassen, ohne dass den Beteiligten klar wäre, warum es so gekommen ist (vgl. Miethling 1986). Beim Erfinden, Ausprobieren und anschließendem Präsentieren können die Bewegungen von Schülerinnen und Schülern als lächerlich oder nicht kreativ abgetan werden. Dieses belegen auch die Aussagen von Lehrkräften in der Studie von Kleindienst-Cachay et. al. (2008). Es kann dann sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigentlichen Empfindungen, wie z.B. das Empfinden von Unsicherheit und Scham, und ihre Handlungswünsche mithilfe von Taktiken, wie z.B. Stören, Ironisieren oder Verweigern, verbergen (Amelsberg 1985, 84-90). Eine Lehrerin berichtet z.B.:

„(...) Das war ein einziger Kampf. Ein Kampf der Jungen, die das Ganze dann immer ins Lächerliche zogen. Sobald kein Ball im Spiel war, war das kein Sport mehr für sie (Frau FC – 49 Jahre, Gymnasium, Sport/Erdkunde).“ (Kleindienst-Cachay et al. 2008, 103)

Ein weiterer Lehrer berichtet davon, dass Kollegen *„auf die Kämpfe keine Lust mehr haben“*, da dieses *„Kämpfen“* sich darin äußert:

„Wenn man dann zweieinhalb Stunden irgendwie Kämpfen muss, dann immer die ganze Zeit, und unsere Schüler, die hören dann einfach auf, die setzen sich dann einfach hin, da kann man dann auch tun, was man will, das bringt einfach nichts, die hören dann wirklich auf.“ (Herr NL – 36 Jahre, Hauptschule, Sport/Biologie).“ (Kleindienst-Cachay et al. 2008, 103)

Neuber beschreibt, dass auch das Präsentieren und Vorspielen von Theaterszenen mit einem gewissen Risiko verbunden sei, *„da mit dem Zeigen von Improvisationsergebnissen immer auch die eigene Person präsentiert wird“* (2002, 37). Daran anknüpfend empfiehlt er, *„je nach Gruppe mehr oder weniger behutsam damit umzugehen“* (ebd. 2002, 37). Wie sich dieser *behutsame Umgang* mit Präsentationssituationen organisatorisch oder methodisch gestalten könnte, wird in seinen Ausführungen nicht deutlich.

Die allem Anschein nach ungewöhnliche und heikle Anforderungsstruktur des Gestaltungsunterrichts und das mangelnde Wissen zum Umgang mit methodischen Hilfestellungen in diesen Situationen dürften dazu führen, dass Bewegungsgestaltung und Tanz im Sportunterricht entweder nicht stattfinden (s.o.) oder Lehrkräfte auf versportlichte und männlich dominierte Formen (z.B. B-Boying/Breakdance) ausweichen.

Eine gängige und scheinbar einfache Lösung: Sinnbezüge² versportlichen

Die Konkurrenz zu beliebten Sportarten führt dazu, den Bereich der gestalterischen Auseinandersetzung mit Bewegung so anzubieten, dass er Spaß macht. Auf erwartete oder tatsächliche Schwierigkeiten mit gestalterischen und tänzerischen Themen reagieren Lehrkräfte daher tendenziell damit, den Bereich sportlich oder männlich dominiert auszulegen (vgl. Kleindienst-Cachay et al. 2008, 100). Kleindienst-Cachay et al. (2008, 102) warnen sogar davor, dass *„die Sport- und Bewegungskultur in der Schule (...) sich immer stärker in Richtung ‚männliche‘ Stereotype verlagern!“*

Sie suchen nach einem geeigneten Handlungsrahmen. Er kann dann bei tradierten Tanzformen und Tanzvorbildern der Medien enden, die einem Tanzanfänger meist weniger merkwürdig erscheinen. Ein solcher Handlungsrahmen kann dann Schutz vor Angst bieten, sich mit einer selbst erfundenen Bewegung lächerlich zu machen. Dahinter steckt die Forderung, dass

„die Bereitschaft, Neues wahrzunehmen und über Widersprüchliches zu reflektieren, durch eine positive Grundstimmung begünstigt wird, für die es die sporttypischen Phasen der Leichtigkeit des Handelns im Vertrauten und Unproblematischen auch im Tanz geben muss“ (Lange 1999, 290).

Aber auch wenn diese Inhalte gestalterische Elemente aufgreifen und in der Regel auch die typische Verbindung zur Musik herstellen, bleiben sie meist sportlichen Sinnmustern verhaftet.

Warum Schülerperspektive?

Fromm (1987, 9) weist darauf hin, dass Probleme und Störungen im Unterricht darauf zurückzuführen sind, *„dass Lehrer häufig keine zutreffenden Vorstellungen von der Sicht ihrer Schüler haben“*. Denn *„(...) es sind vor allem die Lehrer, die in ihrem Handeln stets mit der von ihnen vermuteten Schülerperspektive umgehen müssen (...)“* (Randoll 1995, 4).

Holtappels (1986) bemängelt, dass für Schülerprobleme häufig vorschnell Erklärungen gefunden werden, ohne sich dabei wirklich auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzulassen.

² Sinnbezüge sind grundsätzlich nach Giese (2009, 13f.) als Grundlage eines erfahrungs- und bildungsorientierten Sportunterrichts zu verstehen.

Scherler und Schierz (1987, 82) geben zu bedenken:

„Was für die Schüler ein Problem ist oder dazu wird, ist für den Lehrer vielleicht eine Lappalie. Umgekehrt sehen Lehrer vielleicht dort Probleme, wo Schüler beim besten Willen keine entdecken können.“

Deswegen scheint es wichtig zu sein,

„... ob die Perspektiven auf Schüler auch die Perspektiven der Schüler sind. Anders formuliert: Es bleibt zu fragen, wie entwickelt unser Erkenntnisstand zu den Alltagserfahrungen der Schüler ist, zu ihren zentralen Themen, relevanten Deutungsmustern, Erlebnisweisen, Verarbeitungsleistungen und Verhaltensaktivitäten, durch die sie die Unterrichtswirklichkeit nicht nur beeindruckt aufnehmen, sondern diese zugleich reflexiv begreifen und aktiv gestalten“ (Krieger & Miethling 2001, 126).

Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass die Schülerin oder der Schüler zwar das Sachgebiet nicht überblickt, jedoch sehr wohl eine Eigenperspektive auf ihre bzw. seine Lebenswelt hat. Eine Missachtung der Schülersicht könnte dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht ernst genommen fühlen.

Köppe und Schmidt (1994, 57) schlagen vor, dass Lehrer die Perspektivenübernahme „trainieren“ müssen, damit sie nicht an den Schülerinnen und Schülern vorbei unterrichten, denn

„(...) wenn Lehrer ihre Schüler erreichen sowie etwas bei ihnen bewirken wollen und wenn sie den Interessen und Bedürfnissen von Schülern gerecht werden wollen, dann müssen sie ihre vermuteten Schülerperspektiven anhand der Selbstaussagen der Schüler immer wieder neu auf deren Gültigkeit hin prüfen“ (Randoll 1995, 4).

In eine ähnliche Richtung gehen die Ratschläge von Funke-Wieneke und Laging (2004, 73). Sie führen an, dass bereits bei der Bildung von „Bewegungsabsichten“ (hier Aufgabenstellungen) Themenkonflikte dadurch angezeigt werden könnten, dass den Schülerinnen und Schülern eine innere und äußere Stellungnahme zum Vorhaben ermöglicht wird. So könnten die wichtigen Aspekte der Aufgabenabsicht aus ihrer Sicht geklärt werden (vgl. Funke-Wienecke & Laging 2004, 73). Die Lehrpersonen sollten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an das aufgeworfene „Bewegungsproblem“ fragen, wie sie die Situation so verändern können, dass die für sie bedeutsamen Herausforderungen herausgestellt werden. Es sollte geduldig und gründlich aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler reflektiert werden, worin eine Überforderung bestehen könnte, wenn die Lehrperson eine Bewegungsaufgabe vorschlägt.

Die subjektive Sicht der Schülerinnen und Schüler zu erkunden und als bedeutsam zu erachten, die von ihnen als wichtig und relevant angesehenen Situationen, Themen und Probleme als pädagogisch belangvoll und zentral anzusehen, bedeutet für das folgende Forschungsvorhaben, „*die Schüler als Experten in eigener Sache anzuerkennen*“ (Zinnecker 1982, 8).

1.3 Zielstellung

Es soll das Handeln der Schülerinnen und Schüler im Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen und Darstellen aus deren Sicht erforscht und somit beschreibbar und durchschaubar gemacht werden, was sie in Unterrichtssituationen fühlen und denken. Somit soll die sport- und tanzpädagogische Unterrichtsforschung um die Sicht des Subjekts auf kreatives und gestaltungsorientiertes Bewegen erweitert werden. Dabei können Schülerperspektiven als relevante Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Dazu gehören soziale, situative, motivationale, emotionale und kognitive Aspekte.

Inhaltliche Ziele des Forschungsvorhabens sind,

- das Erleben der Schülerinnen und Schüler beim Gestalten von Bewegungen rekonstruieren zu können,
- das Erleben der Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von gestaltungsorientierten Bewegungsaufgaben in den unterschiedlichen Phasen des kreativen Prozesses zu untersuchen,
- Handlungsempfehlungen in Bezug auf die Berücksichtigung von Gedanken und Gefühlen der Schülerinnen und Schüler zu generieren.

Zur Begründung der Untersuchung werden im Folgenden die Nutzenerwartungen für die alltägliche Unterrichtsarbeit, die Lehreraus- und weiterbildung sowie die sport- und tanzpädagogische Unterrichtsforschung skizziert.

1.4 Nutzenerwartungen

1.4.1 Sport- und tanzpädagogische Unterrichtsforschung

Eine empirische Untersuchung der Schülerperspektive auf Bewegungsgestaltung soll dazu beitragen, eine Forschungslücke im Rahmen der sport- und tanzpädagogischen Unterrichtsforschung zu schließen. Denn Ziel der Unterrichtsforschung ist es, die Verbesserung von Unterricht mit wissenschaftlichen Mitteln voranzutreiben. Die Unterrichtsforschung hat das Ziel, im Sinne einer Orientierungs- und Verständigungswissenschaft Orientierungswissen für das aufzubringen, was sich an Bildungsprozessen in Wirklichkeit ereignet (vgl. Prohl 2006, 294). Dabei ist die Kenntnis von Erfahrungen, Sichtweisen, Einschätzungen und Überzeugungen der Beteiligten des Unterrichts unverzichtbar (vgl. Krummheuer & Naujok 1999, 24).

Im Rahmen der sport- und tanzpädagogischen Unterrichtsforschung ist in Bezug auf den Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen, Darstellen das Wissen um die Adressaten, d.h. die

Schülerinnen und Schüler und deren Perspektiven, bisher nicht explizit thematisiert und untersucht worden (vgl. Kapitel 2.2, 2.3). Lehrende in diesem Bereich gestalten ihren Unterricht meist mit ihren subjektiven Interpretationen der Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler und die *„tatsächlichen, wirklichen Schülerperspektiven (kommen) im Bezug auf Wünsche, Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen oder Sozialformen nur selten zur Sprache“* (vgl. Janalik, Sprenger, Hanke & Treutlein 1985, 30).

Die Aussage von Fromm (1987), der sich in seiner Habilitationsschrift explizit mit der *„Sicht der Schüler in der Pädagogik“* auseinandersetzt, weist nachdrücklich auf diesen Mangel hin, der sich auf den Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen übertragen lässt:

„Schüler kommen in den behandelten Konzepten nur am Rande vor, insbesondere ihre subjektive Sicht kommt kaum zur Sprache. Stattdessen ist ausdrücklich die Rede von Zielen der Erziehung, ihrer ethischen, kulturellen oder politischen Relevanz, und den Bedingungen, die geschaffen werden müssen, um sie zu erreichen.“ (Fromm, 1987, 167)

Fromm (1987) kritisiert, dass die Integration der Schülerperspektive in ein pädagogisches Konzept häufig nicht über Absichtserklärungen ohne erkennbare Konsequenzen hinausgeht. Über Untersuchungen zur Schülersicht könnten pädagogischen und methodisch-didaktischen Reflexionen zu gestaltungsorientiertem Unterricht eine empirische Fundierung gegeben werden. Mögliche Ansatzpunkte für pädagogische Neuorientierungen oder Korrekturen in der fachdidaktischen Ausrichtung könnten in die Wege geleitet werden.

1.4.2 Fachdidaktische Unterrichtsforschung

Vertreter der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung gehen davon aus, dass bei Vermittlungsprozessen mindestens drei Wissensformen zu beachten sind. Gropengießer (2008) nutzt das Modell der didaktischen Rekonstruktion, welches drei Untersuchungsaufgaben umfasst (vgl. Abbildung 1), die in ihren wechselseitigen Bezügen und Abhängigkeiten ihre Funktion erfüllen. Nach diesem Modell wird abwechselnd eine Untersuchungsaufgabe so weit vorangebracht, wie es der Stand der Untersuchung in den anderen Untersuchungsaufgaben erlaubt oder diese fördert.

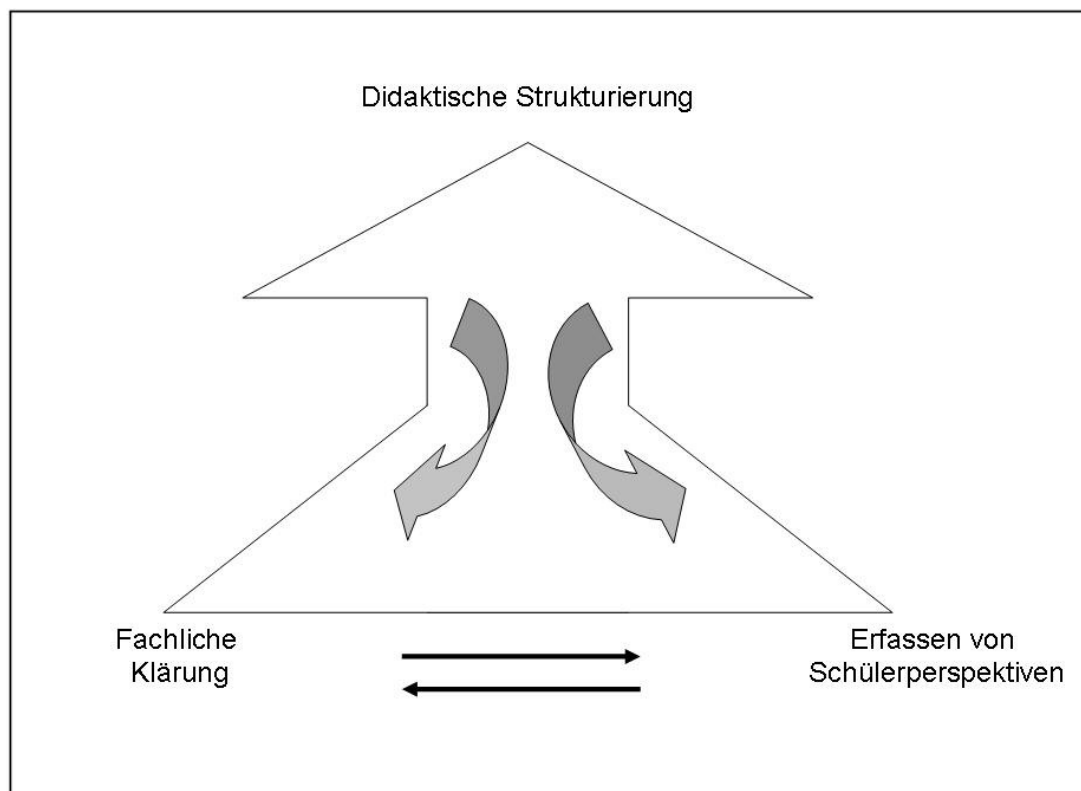


Abbildung 1: Fachdidaktisches Triplett; Untersuchungsaufgaben im Modell der didaktischen Rekonstruktion (vgl. Gropengießer 2008, 173)

Die fachliche Klärung bezieht sich auf die methodisch kontrollierte Untersuchung fachwissenschaftlicher Theorien unter Vermittlungsabsicht. Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand *creative Bewegungserziehung* wurde ein erster Versuch einer fachlichen Klärung in der Arbeit von Nils Neuber (1998) unternommen, indem er das fachdidaktische Konzept im Hinblick auf die Förderung der Kreativität, Koordination und Identität untersuchte (vgl. Neuber 1998, 2000). Laut Gropengießer (2008, 174) fließen die Ergebnisse der Untersuchung der fachlichen Klärung und die der Untersuchung der Schülerperspektive in die didaktische Strukturierung ein. Somit spielen die Lernendenvorstellungen für die didaktische Strukturierung eine wesentliche Rolle. Kenntnisse über das subjektive Erleben von Schülerinnen und Schülern im gestaltungsorientierten Unterricht sind dringend notwendig, damit die didaktische Strukturierung des Unterrichts sinnvoll erweitert werden kann.

1.4.3 Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Eine Kritik, die sich auch auf die Sportlehrerausbildung und den Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen und Darstellen übertragen lässt, ist die von Combe (1996, 13):

„Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, erfährt viel von Unterrichtsgegenständen und Didaktik, sehr viel weniger über die Kinder, mit denen später umzugehen sein wird (...).“

So erlernen viele Pädagogen eine große Zahl unterschiedlicher Methoden, ohne jedoch hieraus Handlungssicherheit zu gewinnen. Dieser Umstand dürfte darin begründet liegen, dass das alleinige Verfügen über Handlungsmöglichkeiten nicht ausreicht, sondern dass diese Handlungsmöglichkeiten in einem übergeordneten Sinn- und Wertzusammenhang stehen müssen, der vor allem mit den persönlichen Sinn- und Wertorientierungen vereinbar sein muss. Diese Kritik muss ernst genommen werden und es soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zu Transparenz der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Die Ergebnisse können einer Lehrperson ermöglichen, sich Erkenntnisse von Schülerperspektiven zu vergegenwärtigen, über sie zu reflektieren und die Schülerperspektive bei der Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen und didaktischen Handelns einzubeziehen. In der Lehrerbildung könnte das bewusst frühzeitig und vorwegnehmend geschehen, damit Lösungen nicht erst vor Ort reaktiv und unter enormen Handlungsdruck hervorgebracht werden müssen.

1.4.4 Schülerinnen und Schüler

Petillon (1987) gibt zu bedenken, dass Lehrer und Schülerinnen und Schüler im Unterricht schon immer mit der Perspektive des jeweils anderen umgehen; allerdings werden die jeweiligen Sichtweisen kaum jemals aufgedeckt und thematisiert, geschweige denn, dass es zu einer Verständigung über sie kommt. Auch die Schülerinnen und Schüler können von einer empirischen Erforschung der Schülerperspektive Nutzen ziehen. Denn sie werden laut Helmke, Piskol, Pikowsky und Wagner (2009, 102) durch den Einsatz von Schülerrückmeldungen zum Unterrichtsgeschehen in ihrer Selbstwahrnehmung und Reflexion geschult. Leider gehört das gemeinsame Reflektieren von Lehrpersonen und Schülern über Prozesse des Lehrens und Lernens noch nicht zum schulischen Alltag (vgl. Kämpfe 2009, 161). Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen lernen, wie *„gemeinsame Entwicklungsherausforderungen auf der Basis einer wertschätzenden Feedback- und Lernkultur gemeistert werden können“* (im Sinne von „reflexion in action“) (Helmke et al. 2009, 103).

Die dargestellten Ausführungen zeigen auf, dass pädagogische Arbeit Kenntnisse über die Beschaffenheit der Sicht der Schülerinnen und Schüler notwendig macht. Die Frage ist nun, wie die Sicht der Schülerinnen und Schüler systematisch durch bisherige wissenschaftliche Untersuchungen eruiert wurde. Im Folgenden wird dargestellt, welche inhaltlichen Schwerpunkte gewählt werden können und welche methodischen Vorgehensweisen bisher genutzt wurden, um Kenntnisse über die subjektive Sicht von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen.

2 Forschungsstand

Empirische Studien zu der Frage der Schülerperspektive in den Bereichen Schul- und Unterrichtsforschung sowie sportpädagogische und tanzpädagogische Unterrichtsforschung werden in diesem Kapitel in den Blick genommen.

Ziel der folgenden Analyse ist es aufzuzeigen, wie sich Autoren in der empirischen Forschungspraxis mit der Sicht von Schülerinnen und Schülern beschäftigten. Wichtig für die Untersuchung zu Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive ist es, herauszufinden, was, warum und wie mit einer Untersuchung die Sicht von Schülerinnen und Schülern in Erfahrung gebracht werden kann.

Es wurden in der Sichtung Studien extrahiert, die qualitative Verfahren verwenden und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern deuten, auslegen, interpretieren und verstehen wollen (vgl. Fromm 1987, 182). Quantitativ arbeitende Untersuchungen wurden nicht einbezogen. Grund dafür war, dass in diesen Untersuchungen die subjektiven Bedeutungsgebungen der Schülerinnen und Schüler im Vorfeld durch Operationalisierungen und Itemsformulierungen der Forscher ersetzt wurden.

„Der quantitativen Forschung wird u. a. entgegengehalten: Sie hätte ein mechanistisches Welt- und Menschenbild, wäre zu weit von der Praxis entfernt und damit zu abstrakt und undurchschaubar, sie hätte zudem keinen Handlungsbezug, würde das Zweck-Mittel-Denken unsachgemäß präferieren und letztlich sogar das Subjekt aus den Augen verlieren. Zudem wären die Meßmodelle unangemessen und Einzelfallforschung nicht möglich.“ (v. Saldern 1992, 378)

Der vorliegenden Arbeit liegt das Verständnis qualitativer Sozialforschung zugrunde, welche versucht, *„soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, in ihrer Komplexität und in ihrer Individualität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen, ...“* (Lamnek 1993, 223). Das bedeutet auch, dass die Perspektiven der in der Situation handelnden Schülerinnen und Schüler nur erfasst werden können, wenn die Handelnden selber Auskunft über ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen geben. Der Aspekt der *Subjektivität* und die Einigung mit den Handelnden über die Gültigkeit von Interpretationen der Forschenden sollten forschungsleitend sein (vgl. Loser 1980). Alltagswissen kann nur so erhoben werden, wie es sich konstruiert, über Kommunikation und Interpretation. Vom Forscher werden im Forschungsprozess dann Verstehensleistungen erwartet, welche darauf basieren, das wahrgenommene *„Ausdrucks- und Kundgebeverhalten des anderen als Zeichen für dessen Handlungsmotive“* zu interpretieren. Loser spricht von einem *„methodisch*

kontrollierten Fremdverstehen“ (1980), welches auf qualitative Methoden und hermeneutische Verfahren angewiesen ist. Es kennzeichnen Forschungsprozesse dieser Art, dass Erkenntnisfortschritte des Forschenden durch eine Konfrontation mit denjenigen des Forschungspartners ausgeweitet werden.

Übrig blieb bei der Sichtung relevanter Studien eine große Anzahl verschiedenartigster Arbeiten, die sich mit sprachlichen Schüleräußerungen (in schriftlicher und mündlicher Form) befassten, die im alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler zustande kamen.

In einem ersten Schritt wird eine Synopse erarbeitet, in deren Rahmen empirische Untersuchungen zu Schule und Unterricht aus Schülerperspektive, zum Schulsport aus Schülerperspektive sowie Tanz- und Theaterunterricht aus Beteiligtenperspektive systematisiert werden. Ähnliche Übersichtsdarstellungen zum Schulsport aus Schülerperspektive finden sich u.a. auch in den Veröffentlichungen von Krieger und Miethling (2001), Krieger (2005) und Theis (2010). Jedoch sollen in der hier folgenden Aufstellung die theoretische Orientierung zu Erklärungsmodellen aus Bezugswissenschaften in die Übersicht einbezogen werden, welches in den genannten Studien teilweise fehlte. Die synoptischen Auflistungen von Literaturquellen haben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1 Schule und Unterricht aus Schülerperspektive

Es folgt ein Überblick über relevante Literaturquellen zu Schule, Unterricht, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsqualität und Lehrpersonen aus Schülerperspektive. Die Studien sind der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung entnommen, zeigen qualitative bzw. qualitative und quantitative Forschungsdesigns und beziehen sich nicht explizit auf bestimmte Schulfächer.

Tabelle 1: Synopse von Studien zu Schule und Unterricht aus Schülerperspektive

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs- design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul- form ³	Alter/ Klasse
AG Schul- forschung	1980	Aufgaben und Sinn der Schule, Leistung in der Schule, Interaktion und Kommunikation in der Schule	psychologische Wahrnehmungs- und Attribuierungstheorien; soziologische Interaktions- und Wissenstheorien	„offenes“ Erhebungsverfahren (leicht strukturierte Interviews)	qualitatives Auswertungsverfahren	40 Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrer	GY, HS	13-16 jährige Schüler
Holtappels	1987	Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive	Symbolischer Interaktionismus; interaktions- und handlungsorientierte Theorieelemente	Fragebögen; offene, teilstrukturierte Interviews (in Anlehnung an die AG Schulforschung)	quantitative Auswertung der Schülerzitate über Einschätzungsskalen	759 Fragebögen, 68 Interviews, Schülerinnen und Schüler	alle	7.-9. Klasse
Fromm	1987	Die Sicht der Schüler in der Pädagogik, methodische Zugänge zur Schülerperspektive	Theorie der persönlichen Konstrukte (Kelly 1955)	Gegenüberstellung qualitativer Verfahren zur Erfassung subjektiver Sichtweisen von Schülern (z.B. teilnehmende Beobachtung, Textanalyse, Nachträgliches Lautes Denken, Interview)	Inhaltsanalyse	2 Schülerinnen	GY, u.a.	ca. 13 Jahre

³ Zu den Abkürzungen der Schulformen: GS= Grundschule; HS= Hauptschule; GY= Gymnasium; Sek. I= Sekundarstufe I, Sek. II= Sekundarstufe II, BS= Berufsschule, SuS= Schülerinnen und Schüler, ÜL= Übungsleiter

				Erläuterung der Entwicklung des Netzinterviews (Fromm 1978)				
Petillon	1987	Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen	Schultheorien; div. soziologische, entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Theorien (z.B. zu Identität, Selbstkonzept, Gruppen, Interaktion/Kommunikation, Sozialisation)	Metaanalyse: Aufarbeitung und Beschreibung des Schulalltages durch Collagen, Gespräche, phantasievolle Entwürfe der Schüler	Inhaltsanalyse	keine Angaben	k.A.	k.A.
Czerwenka	1990	Schülerurteile über Schule, Verständnis der Schulwirklichkeit, Beschreibung und Bewertung des Schulalltages, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster (auch int. Vergleich mit Frankreich, Schweden, USA)	Schultheorien, Sozialisationstheorien, entwicklungspsychologische Ansätze	3000 Schüleraufsätze, ergänzt durch Fragebögen	quantitative Inhaltsanalyse von 3000 und qualitative Inhaltsanalyse von 500 Aufsätzen	3000 Schüler-innen und Schüler	k.A.	4.-13. Klasse
Nölle, K.	1993	Schülerinnen und Schüler über Schule – subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln	Entwicklungstheorie (Piaget 1981, 1983), Handlungstheorien (erweiterter theoretischer Bezugsrahmen im Vergleich zu	s. Czerwenka	s. Czerwenka		alle	1.-4. Klassen und Sek.1

			Czerwenka)					
Fichten	1993	„Unterricht aus Schülersicht“, Schülerperspektive als Grundlage von Meta-Unterrichtskonzepten	Interpretative Unterrichtsforschung, Unterrichtliche Interaktion (u.a. Hurrelmann 1980, Wissinger 1988)	Schülerbefragung (Fragebogen), Schülergrafitti, Situations-schilderungen, Unterrichtsszenen, Szenarien	Inhaltsanalyse	25 SuS	GY	10. & 11. Klasse
Nölle, V.	1995	Schüler sehen Schule anders - eine empirische Untersuchung von Schulauffassungen und ihren Konsens (Idealvorstellungen und Erwartungen der Schüler; individuelle Auffassungen und Verständnisse von Schule als Ganzem)	Schultheorien zu drei Objektbereichen: Schulverständnis, Organisation, Kooperation, dazu z.B. Soziologie der Organisation, Symbolischer Interaktionismus, Kommunikations-theorien	quantitativ-qualitativ: thematisch vorstrukturierte Interviews	Zwei-Ebenen-Analyse: gleichzeitige Betrachtung von Einzelanalysen und ganzheitlich-sinn-strukturelle Aussagen	68 SuS	GY	9.-13. Klasse
Clausen	2002	TIMSS-Video-Studie (TIMSS =Third International Mathematics and Science Study). Übereinstimmung von Schüler- Lehrer und Videobeurteilern zum Unterricht im Fach Mathematik	Beurteilung von Schülereinschätzungen als Datenquelle nach u.a. Walberg & Hartel 1980; Morgenstern & Keeves 1993; Hofer 1982 u.a.)	Datengrundlage waren die als Fragebogendaten erhobenen Unterrichtswahrnehmungen, Beobachtungen und Videobeurteilungen des Mathematikunterrichts	quantitative Inhaltsanalyse, quantitative Mehrebenenanalysen	von Schülern und Lehrern für 53 Längsschnittklassen	versch.	7.-8. Klasse

Lähmann	2007	Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht	Reformpädagogische Konzepte (Dewey, Montessori, Freinet, Gauging etc.)	Selbstevaluationsprojekt (Kreisgespräche, Gruppendiskussionen (5), Szenenprotokolle (250) der Lehrerin, Videographierte Interviews	Dokumentarische Methode (Bohnsack 2000)	ca. 30 Schülerinnen und Schüler	GY	Sek. 1
Holl	2007	Fragestellung nach ‚guten‘ Lehrern aus der Schülerperspektive	Konstruktivismus, Sozialkonstruktivismus (u.a. Arnold & Siebert 1997; Berger & Luckmann 2004)	Schülerfragebögen (157), Lehrerinterviews (13)	statistisch quantitative Auswertung der Schülerfragebögen, Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2003) der Lehrerinterviews	9,1% weibliche Auszubildende	BS	ab ca. 16 Jahre
Kämpfe	2009	Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. Welchen informativen Wert hat die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte?	Unterrichts-bezogene Qualitätsmerkmale (u.a. Quait-Modell von Slavin 1996), Hauptdimensionen von Schülereinschätzungen nach „love theme“ und „mastery theme“ (Wright & Sherman 1965), u.a. auch Johari-Fenster nach Luft & Ingham (1995)	Selbstevaluationsinstrument „Schüler als Experten von Unterricht“ (SEfU), Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven (Lehrer, Schüler) auf den Unterricht (Fragebogen) (qualitativ und quantitativ)	qualitativer Teil: quantitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen	1.180 SuS insg. 966 SuS sowie 871 SuS zu love und mastery themes zuzuordnen	alle	ab. 5. Klasse
Helmke,	2009	Konstruktion eines	Selbstevaluation (u.a.	simultaner Einsatz	quantitative	in Vorberei-	k.A	k.A.

Forschungsstand

Piskol, Pikowsky, Wagner		praktikablen Feedbackinstrumentes für Lehrkräfte zur Professionalisierung ihrer Unterrichtstätigkeit im Rahmen von VERA (VERgleichs-ARbeiten in der Grundschule)- gute Unterrichtspraxis	nach Buhren, Killus & Müller 1998; Burkard & Eikenbusch 2000; Mittelstädt 2006, Helmke 2009)	von Schüler- und Lehrerfragebogen, Beobachtungs- gegenstand ist eine konkrete Unterrichtsstunde	Auswertung mit eigens erstellter Excel-Maske (noch unver- öffentlicht) (Helmke 2010)	tung		
--------------------------------	--	--	--	--	---	------	--	--

Im Folgenden soll auf einige Studien zu Schule und Unterricht aus Schülersicht eingegangen werden. Zur Unterscheidung der vorliegenden Forschungsarbeiten gibt Fichten (1993) eine angemessene Orientierung. Er hat in seiner Arbeit „Unterricht aus Schülersicht“ Ergebnisse verschiedener Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zusammengetragen, die sich mit der Schülersicht auseinandergesetzt haben. In seiner Einteilung unterscheidet er Arbeiten zu „Schule und Unterricht aus Schülersicht“, Arbeiten zum „Lehrerbild der Schüler“ und Untersuchungen zu „Unterrichtsmethode aus Schülersicht“. Seiner Systematisierung werden Untersuchungen zur „Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive“ hinzugefügt, die seit den Studien von PISA (2000) und TIMMS (u.a. Clausen 2002) aktuell wurden.

2.1.1 Unterricht aus Schülerperspektive

Untersuchungen aus den 80er Jahren zeigen auf, dass viele Schülerinnen und Schüler bei den vermittelten Lerninhalten keinen Bezug zu ihren Interessen und Bedürfnissen herstellen können oder erkennen (Holtappels 1987). Deshalb sei das Verhältnis zu den Unterrichtsinhalten durch Desinteresse und Gleichgültigkeit geprägt. Als Gründe werden die im Unterricht hauptsächlich verwendeten Unterrichtsverfahren (z.B. Frontalunterricht), die Irrelevanz der Lerninhalte, die einseitige Ausrichtung auf messbare Leistungen sowie gestörte Kommunikation genannt, die auf Zweckrationalität hin ausgelegt und persönliche Erfahrungen und Bedürfnisse ausklammern (vgl. Petillon 1987). Petillon kommt im Zuge seiner Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler Unterricht als lehrerzentriert erleben. Sie sehen sich als Konsumenten mit wenig Spielraum für eigenes Handeln. Petillon betont besonders den fehlenden Bezug der Schülerinnen und Schüler zu den Inhalten als Ursache für *Sinndefizite*.

Auch hier wird auf vielfältige Erfahrungs- und Problembereiche von Kindern und Jugendlichen hingewiesen und die Forderung nach einer häufigeren Einbeziehung ihrer subjektiven Sichtweisen in der Schul- und Unterrichtsforschung gestellt. Als zentrale Monographie ist die Arbeit von Fromm (1987), „*Die Sicht der Schüler in der Pädagogik*“, zu nennen, in der die Stellung des Schülers in einigen ausgewählten pädagogischen Konzepten analysiert wird und umfassende methodologische und forschungsstrategische Überlegungen zur Erfassung von Schülersichtweisen angestellt werden.

2.1.2 Schülerstrategien und -taktiken

Mit der Thematik Schülerstrategien hatte sich als erster Heinze (1976) beschäftigt. Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre Handlungsziele im Unterricht mittels Strategien und Taktiken durchzusetzen. Wenn im Unterricht Bewegungs-, Gesprächs-,

Handlungs-, und Gestaltungsbedürfnissen nicht nachgegangen werden kann, zeigen Schülerinnen und Schüler verschiedene Strategien und Verhaltenweisen, die ihre Sichtweisen zum Ausdruck bringen (vgl. Fichten 1993). Vor den eigentlichen Bedürfnissen stehen dann die Strategien und Taktiken, welche sich in Form von Nebentätigkeiten im Unterricht äußern. Nach Glötzl (1979) sind das Versuche zur *Kontaktaufnahme mit Mitschülern* oder *spielerische Beschäftigung* und *Kritzeleien*. Später untersuchte Eder (1987), welche Verhaltensweisen, Strategien und Techniken Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von Schule einsetzen. Dazu befragte er 250 Schülerinnen und Schüler aus acht Gymnasialklassen, welchen Rat sie jüngeren Geschwistern geben würden, um gut durch die Schule zu kommen: *Mitarbeit und Lernen, situative Anpassung, personelle Anpassung, demonstratives Engagement, Integration, Identifizierung, Widerstand und Distanz, Rückzug*. Daraus leitet er eine „durchschnittliche Strategie der Schulbewältigung ab, die im wesentlichen auf den Faktoren Anstrengung und Anpassung beruht“ (Eder 1987, 105f.). Das bedeutet, das Bestreben danach,

- möglichst unauffällig zu bleiben, im negativen wie im positiven Sinne,
- das Verhalten variabel, an die Erwartungen und Eigenheiten der einzelnen Lehrer anzupassen und das Wohlwollen des Lehrers zu erwerben,
- mit geringem, kurzfristigem Einsatz akzeptable Ergebnisse zu erzielen.

Strategien finden sicherlich auch im gestaltungsorientierten Unterricht Anwendung. Welche es sind, muss noch erforscht werden. Die Erforschung der Strategien könnte ein Ansatz sein, um sich den Schülersichtweisen anzunähern.

2.1.3 Unterrichtsmethoden aus Schülerperspektive

Fichten (1993) erforscht im Rahmen seiner Arbeit mit dem Titel „Unterricht aus Schülersicht“ auch die Schülersicht auf Unterrichtsmethoden, indem er einen Fragenbogen entwickelt, der die Häufigkeit und Beliebtheit der einzelnen Unterrichtsmethoden aus Schülersicht erfassen soll (vgl. 1993, 94f.). Der Fragebogen enthält allerdings vorgegebene Methodenkategorien, die nicht von den Schülerinnen und Schülern stammen. Als Ergebnis dieser Befragung hält Fichten (1993, 98) fest: „Der Vielzahl von den Schülern gewünschten Sozialformen steht die geringe Zahl im Unterricht real praktizierter Methoden gegenüber“.

Aus den Daten schließt Fichten, dass „die im Unterricht praktizierten Methoden zwar einen Teil der Schülerbedürfnisse hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts abdecken, das methodische Repertoire aber unbedingt erweitert werden muss“ (ebd., 98f.).

Exemplarisch für neuere Studien zu Unterrichtsmethoden aus Schülersicht soll die Studie von Christiane Lähnemann (2007) beschrieben werden. Lähnemann untersucht in ihrer Dissertation die Methode der Freiarbeit aus Schülerperspektive. Ihr Interesse ist es, den praktizierten Freiarbeitsunterricht zu evaluieren und zu verbessern. Sie möchte Chancen und Probleme von Freiarbeit aus Schülersicht in Bezug auf Arbeitsformen, Sozialformen und Aufgabenstellungen herausarbeiten (Lähnemann 2007, 101f.). Lähnemann nutzt das von Bohnsack und Nentwig-Gensemman entwickelte Verfahren der *Dokumentarischen Methode* und ordnet ihr Vorgehen der qualitativen Evaluationsforschung zu. Sie nutzt Kreisgespräche, Interviews (zufällig durch den Kameramann geführt, ohne Beisein der Lehrerin) und Gruppendiskussionen nach der Freiarbeitsphase in der Schule. Das Erforschen der 5. und 6. Klasse bezeichnet sie als Innovation, da ihrer Auffassung nach bisher ausschließlich 1.-4. Klassen im Rahmen von Freiarbeit untersucht wurden (ebd. 2007, 5).

Die Ergebnisse gliedern sich in die Bereiche *„Schülerthemen und Einschätzungen zur Freiarbeit“*, *„Freude an selbstständiger Arbeit“*, *„erwartete und verhinderte Eigenverantwortung“* sowie *„Freiarbeit im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und schulischen Anforderungen“* (vgl. Lähnemann 2007, 171f.).

„Es lässt sich also festhalten, dass die Schülerinnen alle Vorhaben positiv einschätzten, bei denen sie über einen längeren Zeitraum an einer umfangreichen Aufgabe arbeiteten, die ein konkretes Ergebnis hat (Produkt oder Präsentation), dessen Gestaltung ihnen aber selbst überlassen ist. Sie formulieren damit als neue Aspekte der Freiheit: Selbstständigkeit, Arbeiten ohne Kontrolle der Lehrerin, Kreativität und freie Partnerwahl. (...) Gleichzeitig ist es ihnen wichtig, dass sie bei o.g. Aufgaben nicht ständiger Kontrolle durch die Lehrerin ausgesetzt sind.“
(Lähnemann 2007, 186)

Die Schülerinnen und Schüler bringen zum Ausdruck, dass sie die Freiheiten der Freiarbeit schätzen. Sie fordern z.T. aber gleichzeitig stärkere Repressionsmaßnahmen der Lehrerin in der Freiarbeit, weil sie sich eine entsprechende Selbstdisziplin nicht zutrauen. In der Diskussion um den Geräuschpegel sind es vor allem die Jungen, die Repression fordern (vgl. Lähnemann 2007, 206).

Sowohl Fichten (1993) als auch Lähnemann (2007) erforschen in einer Art Selbstevaluation den eigenen Unterricht. Diese Doppelrolle als Lehrende und forschende Person bringt die Problematik der möglicherweise fehlenden Distanz mit sich. Dieses lässt sich nach den Auffassungen der Autorin Lähnemann dadurch auffangen, dass die Praxisforschung z.B. in Forschungswerkstätten oder in eine Team-Forschungsgruppe eingebettet wird und ausgewiesene Methoden der qualitativen Sozialforschung angewandt werden.

2.1.4 Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive

Der Diskurs um Unterrichtsqualität ist geprägt von erheblicher Divergenz. Der Begriff selbst beschreibt ein Konstrukt, das je nach Kontext neu definiert wird. Eine Reihe von Veröffentlichungen ist bemüht um eine theoretische Beschreibung des Konstruktes Unterrichtsqualität, andere beleuchten verschiedene Betrachtungsweisen empirisch (vgl. Clausen 2002).

TIMMS-Video-Studie

Clausen (2002) vergleicht in ihrer Studie zu Unterrichtsqualität Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektiven in Bezug auf die Unterrichtswahrnehmung. Der theoriegeleitete empirische Vergleich der drei Perspektiven war das Ziel dieser Arbeit.

„Unterrichtsqualität lässt sich lediglich indirekt fassen, vermittelt über die Wahrnehmungen der Teilnehmenden, d.h. über die Sichtweisen von Schülern und Lehrern, oder aber über die Wahrnehmung von außenstehenden Beobachtern, die den Unterricht in vivo oder anhand von Videoaufzeichnungen beurteilen.“ (Clausen 2002, 43).

Die Arbeit nutzt Daten aus dem deutschen Teil der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS: Third International Mathematics and Science Study). TIMSS Deutschland ist in der 7. und 8. Jahrgangsstufe als Längsschnittstudie angelegt. Teil der Längsschnittstudie sind Klassen, deren Mathematikunterricht im Teilprojekt TIMSS-Video aufgezeichnet wurde.

Das Video-Projekt hat als Vertiefungsstudie von TIMSS zum Ziel, den Unterricht im Fach Mathematik in Japan, Deutschland und den USA zu vergleichen. Datengrundlage waren die als Fragebogendaten erhobenen Unterrichtswahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern und Lehrern für 53 Längsschnittklassen der TIMSS-Studie, die zu Videobeurteilungen des Unterrichts dieser Klassen in Beziehung gesetzt wurden (TIMSS-Video-Studie, vgl. Clausen 2002, 101).

Der zentrale empirische Befund der Arbeit besagt, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Videobeurteiler in ihrer Wahrnehmung von Unterricht nur niedrige Übereinstimmungen aufweisen und dass die Übereinstimmung zumindest zum Teil von Merkmalen des zu beurteilenden Unterrichtsaspektes abhängig ist (vgl. Clausen 2002, 186). Keine der drei Sichtweisen liegt näher an der Unterrichtsrealität als die anderen Perspektiven. Die vorliegenden Daten zu den Schülerurteilen legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten Bewertung durchaus in der Lage sind (vgl. Clausen 2002, 188). Ihre Lehrer bewerten allerdings eher global, welches sich durch die Kommunikation untereinander verfestigen kann. Die Schülerurteile sind laut Clausen für eine wissenschaftlich-differenzierte Betrachtung des Unterrichtsgeschehens

für die Beurteilung der Unterrichtsqualität geeignet (vgl. Clausen 2002, 188). Clausen vermutet jedoch, dass die Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch einzelne kritische Unterrichtsereignisse oder durch besonders eindrucksvolle Unterrichtsepisoden, die bei der Beurteilung erinnert werden, geprägt sind (2002, 189).

Es wurde ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler und ihren eigenen Lernergebnissen aufgezeigt (Clausen 2002; Ditton 2002). Die Übereinstimmung der Perspektiven hängt dabei von dem zu beurteilenden Unterrichtsmerkmal ab. Wird eine neutrale Erfassung und Bewertung des Unterrichts angestrebt, so bietet sich laut Clausen (2002, 188) die Videoperspektive als Datenquelle an.

Selbstevaluationsinstrument SEfU

Das Selbstevaluationsinstrument *Schüler als Experten von Unterricht* (SEfU) ist ein vollständig web-basiertes, anonymisiertes, freiwilliges und lehrergesteuertes Screening-Verfahren zur Unterrichtsevaluation ab Klasse 5. Das Ziel des Verfahrens ist laut Kämpfe (2009, 153), „*Impulse für das gemeinsame Reflektieren von Unterricht zu geben und somit eine Kultur des Austauschs von unterrichtlichen Perspektiven zu fördern.*“ Das Selbstevaluationsinstrument *Schüler als Experten von Unterricht* (SEfU) stellt insgesamt drei verschiedene Perspektiven auf den Unterricht gegenüber. Der Schülerfragebogen erhebt das subjektive Erleben sowie die subjektive Wichtigkeit für jeden der 35 Unterrichtsaspekte. Zusätzlich wird die Lehrereinschätzung hinsichtlich der gleichen Merkmale erfasst (vgl. Kämpfe 2009, 153).

Vor allem die qualitativen Ergebnisse zur Untersuchung der Schülerperspektive scheinen vor dem Hintergrund der Untersuchung zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive relevant. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, offene Fragen, wie „*Was hat dir besonders gut am Unterricht der Lehrkraft gefallen?*“ und „*Was würdest du dir von der Lehrkraft für den Unterricht wünschen?*“, zu beantworten.

Ausgehend von der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler ganz eigene Experten von Unterricht sind, die im Laufe der Jahre vielfältige Erfahrungen mit Unterricht in verschiedenen Fächern sammeln, beschreibt Kämpfe in ihren Ergebnissen zwei Hauptdimensionen von Schülereinschätzungen, die als *love theme* und *mastery theme* bezeichnet werden (Wright & Shermann 1965, zit. n. Kämpfe 2009, 151).

Ersteres bezeichnet die affektive Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung (Wärme, soziale Kompetenz, Eingehen auf Schülerinnen und Schüler etc.). Das *mastery theme* bezieht sich auf Qualitätsaspekte des Unterrichts sowie die Kompetenzen des

Lehrenden. Besonders häufig repräsentiert ist der Komplex des *love theme*. Dazu zählen beispielsweise *Spaß am Unterricht*. Des Weiteren wird häufig die *gefühlte Unterstützung* seitens der Lehrkraft thematisiert oder Merkmale der schülerorientierten Lehrperson genannt.

Die Ergebnisse zeigen, dass das *mastery theme* sich in den positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler abzeichnet. Dazu zählen *Instruktionsqualität* der Lehrperson und *Anregungsgehalt* des Unterrichts (vgl. Kämpfe 2009, 158). In diesen Themenbereich fallen außerdem die *Lehrmethodik* sowie Aussagen zu den verwendeten *Lehrmedien und Materialien*. Auch die *Zeitnutzung* stellt einen für die Schülerinnen und Schüler relevanten Aspekt dar (vgl. ebd., 159). Wenig lobende Rückmeldungen finden sich zum Themenkomplex *Leistungsbewertung* (vgl. ebd., 159). Für die Unterrichtsgestaltung wünschen sich die Schülerinnen und Schüler *mehr Gruppenarbeit*, *mehr Arbeit am Computer*, *mehr zu verstehen*, *mehr Erklärungen*, *langsames Vorgehen*, *vermehrtes Üben* und *häufigeres Wiederholen*. (vgl. ebd., 160). In den Ergebnissen zur Auswertung der *love themes* kommen Wünsche zum Ausdruck. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich bezüglich des Unterrichts bei der Lehrperson *mehr Unterstützung und Respekt* und *mehr Auflockerung des Unterrichts durch Spaß* (vgl. Kämpfe 2009, 158). Viele erhoffen sich auch, dass die Lehrkraft mehr auf sie eingehen würde und sie respektieren und unterstützen würde. Folgende Aussage soll dieses verdeutlichen: „*Dass er mehr auf meine Schwächen eingeht und versucht, es mir besser zu erklären!*“ (vgl. Kämpfe 2009, 160).

Kämpfe (2009, 152) beschreibt, dass „(...) *die Lehrkräfte, die die Meinung ihrer Klasse suchten, davon [berichteten] (Anm. d. Verf.), wie sorgsam, differenziert und verantwortungsbewusst die Schüler/innen Rückmeldung gaben*“.

Insgesamt geht es nicht mehr darum, ob Schülermeinungen relevant für die Unterrichtsentwicklung sind, „*sondern in welcher Form sich die Lehrerin bzw. der Lehrer die Meinung der Klasse am besten erschließen kann und sie anschließend für Entwicklungsprozesse nutzbar macht*“ (Kämpfe 2009, 152).

Es können insbesondere die offenen Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften wertvolle Einblicke ihre Wahrnehmung geben werden (vgl. Kämpfe 2009). Die Schülerkommentare im qualitativ angelegten Teil des Erhebungsinstruments SEfU spiegeln inhaltliche und methodisch relevante Themen wieder. Allerdings hatten die Schülerinnen und Schüler hier nur die Möglichkeit, sich schriftlich zu äußern; dadurch bestand auch keine Möglichkeit für Rückfragen seitens des Forschers.

VERA - gute Unterrichtspraxis

Auch Helmke, Piskol, Pikowsky und Wagner (2009) entwickelten einen Fragebogensatz zur Unterrichtsqualität, der die im Rahmen der Studie „VERA⁴ - gute Unterrichtspraxis“ (vgl. Helmke 2007) eingesetzten Instrumente zum Schülerfeedback weiterentwickelt. Anders als die meisten unterrichtsrelevanten Fragebögen beziehen sich die hier vorgestellten Instrumente nicht auf den Unterricht im Allgemeinen, sondern Beobachtungsgegenstand ist eine *konkrete Unterrichtsstunde*, um Verzerrungen durch Gedächtniseffekte zu vermeiden (Helmke et al. 2009, 98). Der simultane Einsatz des Schüler- und Lehrerfragebogens weist Möglichkeiten des Abgleichs auf. „*Es geht nicht um die Beurteilung des unterrichtlichen Könnens, sondern um die empirisch orientierte Reflexion über Unterricht*“ (Helmke 2009, 99).

Der Schülerfragebogen zur Unterrichtsrückmeldung wurde mit dem Ziel der Konstruktion eines praktikablen Feedbackinstrumentes für Lehrkräfte zur Professionalisierung ihrer Unterrichtstätigkeit entwickelt und wird ab 2010 für den kostenlosen Gebrauch für die Selbstevaluation von Schulen ins Netz gestellt. (Helmke et al. 2009, 103). Ergebnisse liegen bis August 2010 noch nicht vor.

Schuleingangsstufe im Erleben der Schülerinnen und Schüler

Marcel Klaas (2007, 214f.) beschäftigt sich mit der Perspektive von Schülerinnen und Schülern im Diskurs um Unterrichtsqualität. Er arbeitet an der Untersuchung zu dem Thema „*Die Schuleingangsstufe im Erleben der Schülerinnen und Schüler*“. Diese zielt auf die Rekonstruktion der Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern der Eingangsstufe einer Grundschule auf Schule. Dazu wurden Daten in je zwei Eingangsklassen in zwei Grundschulen mittels teilnehmender Beobachtung im Unterricht und leitfadengestützter Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern erhoben. Methodisch verortet sich die Untersuchung im Kontext der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967). Die prozessorientierte und unvoreingenommene Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand scheint für Klaas der geeignete Zugang zu sein. Erste Ergebnisse des noch nicht beendeten Dissertationsprojektes zeigen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Aspekten von Schule. Sie schildern ausführlich verschiedene Unterrichtssequenzen. Wichtige Aspekte beziehen sich laut Klaas (2007) auf die Unterrichtsorganisation und das Sozialgefüge.

Insgesamt zeigen die Studien mit dem Fokus auf die Unterrichtsqualität, dass die Erschließung der Schülerperspektive als ein wesentlicher Ausgangspunkt der eigenen Unterrichtsentwicklung von Lehrerinnen betrachtet werden kann, wobei empirische Arbeiten zur Rezeption und zum Umgang mit solchen spezifischen Rückmeldungen

⁴ VERA= VERgleichsArbeiten in der Grundschule (Helmke 2007).

noch ausstehen (vgl. Kämpfe 2009, 161). Auch an dieser Stelle zeigt sich der Bedarf an zukünftigen Studien.

2.1.5 Lehrperson aus Schülerperspektive

Untersuchungen zur lehrerbezogenen Schülerperspektive sind zahlreich, eine entsprechende Forschungstradition lässt sich bis in die 30er Jahre zurückverfolgen (vgl. Holl 2007). An dieser Stelle soll eine aktuellere Studie aus dem Jahr 2007 exemplarisch aufgeführt werden. Holl gibt in dieser Studie einen vertiefenden Einblick in den Forschungsstand zur lehrerbezogenen Schülerperspektive (vgl. Holl 2007, 43ff.).

Holl (2007) fragt nach dem „*guten Lehrer aus Schülerperspektive*“. Ziel des Forschungsdesigns ist die Rekonstruktion von Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer. Die Basis dieser Studie bildet eine Schüler-Lehrerbefragung an einer thüringischen Berufsschule. Zunächst wurden die Schülerinnen und Schüler per Fragebogen gebeten, ihnen bekannte ‚gute‘ Lehrer zu benennen und einzuschätzen. Daneben enthielt der Fragebogen auch Fragen zum Umfeld der Schülerinnen und Schüler. Um nicht nur die erlebte Unterrichtssituation aus der Schülerperspektive einzufangen, sind zusätzlich die in den Schulklassen am häufigsten benannten ‚guten‘ Lehrer befragt worden. Die Lehrerbefragung wird als leitfadengestütztes Interview durchgeführt. Durch die Konzentration auf den am häufigsten in der Klasse benannten Lehrer wird es möglich, qualitative Forschungsmethoden einzusetzen, um die Aspekte des Einzelfalls erschließen zu können. Es wurde schon an dieser Stelle deutlich, dass es den ‚guten‘ Lehrer aus Schülerperspektive nicht gibt.

Die Ergebnisse der Untersuchung können dahingehend interpretiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler ein leistungsförderliches Umfeld präferieren, um ihren Berufsabschluss erreichen zu können. Entsprechend der spezifischen Lebensinteressen der Jugendlichen ergeben sich deren Präferenzen für die thematischen Angebote der Lehrer; und das führt zu entsprechenden Voten für ‚gute‘ Lehrer. Den ‚guten‘ Lehrer im Sinne eines Urtyps kann es daher nicht geben. Holl (2007) kommt zu dem Schluss, dass vielmehr jeder Lehrer eine Chance hat, für seine Schülerinnen und Schüler Bedeutung zu erlangen.

Die Gesichtspunkte, nach denen Schülerinnen und Schüler Lehrer beurteilen und ihr Lehrerbild formen, lassen sich vor dem Hintergrund weiterer Studien (Petillon 1987 und Fichten 1993) aus der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung den Dimensionen *emotionale Wärme, motivierender, interessanter Unterricht, kontrollierendes bzw. lenkendes Lehrerverhalten* zuordnen (Petillon 1987). Mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler rückt vor allem die fachliche Qualifikation des Lehrers zunehmend in den Vordergrund und die emotionale Komponente rückt in den Hintergrund. Für

unbefriedigenden Unterricht und uninteressante Inhalte werden die Lehrer verantwortlich gemacht (Schmidt-Wellenberg, 1979 in Fichten 1993, 33).

Für die Untersuchung von gestaltungsorientiertem Unterricht aus Schülerperspektive ist der Aspekt zu beachten, dass von den Schülerinnen und Schülern Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsstil als zusammengehörig empfunden werden (vgl. Fichten 1993, 30f.). Desinteresse und Langeweile können dann z.B. mit dem Unterrichtsthema, mit der Unterrichtsmethode sowie mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängen. Auch die Tatsache, dass erlebte Beziehungen zur Lehrperson das Interesse am Unterrichtsfach und seinen Inhalten fördern, muss bei der hier vorgestellten Untersuchung zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive berücksichtigt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Untersuchung eingeschätzt werden.

2.1.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Schulforschung bis in die 80er Jahre so gut wie keine Rolle spielte (Nölle, 1995, 34). Untersuchungen zur Wahrnehmung, Beschreibung, Einschätzung und Beurteilung von Schule und Unterricht durch Schülerinnen und Schüler finden zunehmend bezüglich des Schlagwortes *Unterrichtsqualität* Aufmerksamkeit (vgl. Kämpfe 2009, Helmke et al. 2009). Die veröffentlichten Studien postulieren die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zur Schülersicht und machen auch auf methodologische Defizite aufmerksam. Übereinstimmung herrscht in der Verwendung von qualitativen und kombiniert qualitativen-quantitativen methodischen Ausrichtungen der Forschungsprojekte. Oft mangelt es jedoch an einer begründeten Darstellung der methodischen Schritte und der Auswertungsmethoden.

2.2 Schulsport und Sportunterricht aus Schülerperspektive

Im Folgenden wird zuerst ein tabellarischer Überblick über relevante Literaturquellen zu Bewegung, Spiel und Sport aus Schülerperspektive gegeben, um danach die inhaltlichen Schwerpunkte einiger relevanter Studien heraus-zuarbeiten.

Tabelle 2: Synopse von Studien zum Schulsport und Sportunterricht aus Schülerperspektive

Autor/en	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs- design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul- form ⁵	Alter/ Klasse
Heidelberger Sportpädago- gen (Hanke, Janalik, Sprenger & Treutlein)	1981, 1984, 1985, 1989	Analyse subjektiver Theorien der Schüler und Sportlehrer, bezogen auf kritische Situationen im Sportunterricht	Kognitionspsycholo- gische Rahmentheorie (u.a. Groeben & Scheele 1977)	Strukturierter Dialog (Wahl 1981), fokussierte Interviews mit Lehrern zur Schülerperspek-tive	Inhaltsanalyse (Mayring 1973)	300 SuS, 30 Lehrer	GY, GS	Sek.1
Hamburger Arbeitsgruppe a) Amelsberg b) Stahl	1985	a) Alltäglicher Sportunterricht – Realitätsbe- deutungen der Lehrer und Schüler, insb. zu den Themen „Schüler-taktiken im Sportunterricht“ b) Schüler- vorstellungen von	Ansatz der Alltagsforschung, keine strenge theoretische Grundlegung	Fallanalysen (kontrolliert- explorative Interviews)	Inhaltsanalyse	25 SuS, 8 Lehrer	GY	9.-10. Klasse

⁵ Zu den Abkürzungen der Schulformen: GS= Grundschule; HS= Hauptschule; GY= Gymnasium; Sek. I= Sekundarstufe I, Sek. II= Sekundarstufe II, BS= Berufsschule, SuS= Schülerinnen und Schüler, ÜL= Übungsleiter

		gutem Sportunterricht, Lehrer-Schüler-Verhältnis						
Brehm	1993	Strategien unmotivierter Schüler und Erklärungsversuche für unmotiviertes Verhalten	Schülertaktiken (Amelsberg 1985)	Systematische Schüler- und Unterrichtsbeobachtung und Schülerinterviews	Inhaltsanalyse	19 männl. Schüler	GY	8. Klasse
Bräutigam	1994	Spaßverständnis im Sportunterricht	Theorie des flow (Csikszentmihalyi 1987; 1991, 1992), kultursoziologische Aspekte der modernen Gesellschaft (Schulze 1992)	Interviews	keine Angaben	keine Angaben, gemischt	GY, BS	14-18 Jahre
Münster	1994	Untersuchung der Methodenkonstruktion und der Schülerpartizipation in der Leichtathletik in der Schule, Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit klären	Subjektive Theorien (Groebe et al. 1988) in Verbindung mit Sozialem Konstruktivismus (Baecker 1992)	Unterrichtsbeobachtungen und Interviews nach dem Verfahren des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (FTS), Strukturierter Dialog (Scheele 1992), Videosimulation (Treutlein et al. 1993)	dreiphasiger Datengewinnungs- und -interpretationsprozeß (Baecker et al. 1992, Scherler 1989)	10 Schüler und 10 Lehrer	k. A.	k. A.

Volkamer	1996	Wie wird Sport im Verein und in der Schule erlebt? Welche Unterschiede ergeben sich aus Schüler- und Lehrersicht?	keine theoretische Grundlegung	„offene“ Interviews	qualitative Inhaltsanalyse	30 Jugendl., 28 Lehrer	k. A.	k. A.
Frei	1997	Lehrer- und Schülerperspektiven zum Sportunterricht bezüglich kommunikativ verursachter Konflikte	Kommunikationstheorien (u.a. Habermas 1971, 1997)	narrative Interviews, leitfaden-orientierte Interviews, teilnehmende Beobachtung, Grounded Theory		14 Lehrer, 52 Schüler	HS, RS, GY	k. A.
Scheiring	1998	Handlungsleitende Kognitionen von Schülerinnen und Schülern zu Aggressionen im Sportunterricht	Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988); deterministische Theorien der Aggressionsforschung (Freud, Lorenz); Lerntheorien (Pawlow, Skinner 1974)	Strukturierter Dialog (Treutlein et al. 1989), Interview und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA) (u.a. Dann & Barth 1995)	qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1996)	14 SuS	HS	
Klumpp & Miethling	1997, 1998	REKRISIS - Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht - Bedingungen, Heraus-		Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996); Iterative Heuristik (Kubicek 1977) Fragebogen zu Körper- und	Identifikation relevanter Themen, Muster und Konzepte durch Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	58 SuS	GY	8.-10. Klasse

		forderungen, Bewältigungs- weisen		Selbstkonzept, kontrolliert exploratives Interview, Leitfadeninterview				
Bräutigam	1998, 1999a, 1999b	Schulalltag aus Schülerperspektive, Alltag des Sportunterrichts, Sportlehrertypen aus Schülersicht	Lebensweltbegriff (Schütz & Luchmann 1979)	Iterative Heuristik (Kubicek 1977), fokussierte Schülerinterviews (Merton & Kendall 1979)	Verfahren der Typenbildung (Giegel 1998)	53 SuS	u.a. GY	5.-13. Klasse
Hunger	2000	Wie erleben Schüler, die sich selbst als unsportlich bezeichnen, ihren Sportunterricht?	k.A.	problemzentrierte Interviews (PZI) (Witzel 1982, 1985)	Grounded Theory (Strauss & Corbin)	13 Personen, gemischt	u.a. GY	17-22 Jahre (Ehe- malige)
Brehm & Voitländer	2000	Welchen Sinn sehen Schüler der 8. Klasse in ihrem Sportunterricht?	Subjektive Theorien (u.a. Groeben & Scheele 1988)	Interview und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungs- strukturen (ILKHA) (u.a. Dann & Barth 1995)	Inhaltsanalyse	160 SuS	RS, GY	8. Klasse
Hunger	2001/ 2002	Wie erleben und deuten Kinder ihren Sport? Welche Funktionen hat Sport aus Schülersicht?	k.A.	problemzentrierte Interviews (PZI) (Witzel 1982, 1985)	Grounded Theory (Glaser & Strauss 1996)	50 SuS	GS	4. Klasse

Kuhn	1997/2003-2007	Welche Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten wünschen sich Kinder für die „Bewegte Schule“ und welche Vorstellungen verbinden sie damit?	Bewegte Schule, Kindheits-forschung, sportpädagogische Unterrichtsforschung, Begleitforschung zur Schulentwicklung	Thematische Zeichnungen, fokussiertes, episodisches Interview am Bild	Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1990); interpretativ-deduktives Verfahren (Lamnek 1995)	395 SuS (64 Interviews)	GS	2.-6. Klasse
Miethling & Krieger	2004	RETHESIS – die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülerperspektive	Unterschiedliche Bezugstheorien, je nach Kernkategorie: moralische Entwicklung (Kohlberg 1955/1956), Leistungsmotivation (Heckhausen 1974), soziale Identität (Tajfel & Turner 1979), Kommunikation und Interaktion (Watzlawick 1982; Goffman 1975), Selbst (Baumeister 1998), Sicherung in alltagstheoretischer Perspektive (Leithäuser 1977)	Fragebogen, offene und kontrolliert-explorative Interviews, Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	117 SuS, 58 Schülerinnen, 59 Schüler	GY	8.-10. Klasse
Krieger	2003/2005	Gruppenbeziehungen im Sportunterricht aus Schülerperspektive	Social Identity Theory (Tajfel & Turner 1979)	Fragebogen, offene und kontrolliert-explorative Interviews, Grounded Theory (Strauss & Corbin	Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	30 SuS, 14 Schülerinnen, 16 Schüler	GY	8.-10. Klasse

				1996)				
Bolzheim	2006	Schulsport in Schülerbiografien aus Schülersicht	Biographieforschung (Krüger & Marotzki, 1999)	Narrative Interviews (Schütze 1976; 1983; 1987)	Narrationsanalyse (Schütze 1983)	8 SuS	GY	Sek. II
Neuberger	2006	Beziehungsebene im Sportunterricht aus Schülersicht	Kognitive Ansätze der Beziehungsforschung	Offene und kontrolliert-explorative Interviews, Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	30 SuS, 16 Schülerinnen, 16 Schüler	GE	8.-10. Klasse
Süßenbach & Schmidt	2006	DSB-Sprint-Studie, Sicht der beteiligten Akteure zum Schulsport	Schuleffektivitätsforschung (Aurin 1990; Fend 1998; Altrichter & Posch 1999)	Leitfadeninterviews und qualitative Einzelfallstudien, Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	25 Schul-leiter, 50 Sport-lehrerinnen, 72 Schülerinnen, 72 Schüler	GS, HS, RS, GY, GE	4., 7. und 9. Klasse
Theis	2010	Schulsport aus Schülerperspektive, Vergleich Hauptschule und Gymnasium	Lehrplananalyse Hessen (1945-2004)	Grounded Theory	Groundes Theory (Strauss & Corbin 1996)	53 SuS	HS, GY	8. Klasse

Um einen Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte der Studien zum Feld der Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung zu erlangen, werden die Studien sieben thematischen Schwerpunkten zugeordnet:

1. Unterrichtsgeschehen aus Schülerperspektive
2. Sinn des Sports aus Schülerperspektive
3. Relevante Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülerperspektive
4. Schülerstrategien und -taktiken im Sportunterricht
5. Schülertypen im Sportunterricht
6. Sportlehrer aus Schülersicht
7. „Bewegte Schule“ aus Schülerperspektive

2.2.1 Unterrichtsgeschehen aus Schülerperspektive

Die erste Phase des Interesses zur Schülerperspektive war v.a. von konzeptionellen Überlegungen geprägt. In den zwei wesentlichen Sammelbänden von Brettschneider (1984) sowie Köppe (1985) wurde die Schülerperspektive hauptsächlich in Zusammenhang mit der Lehrerperspektive gebracht und untersucht.

In der nachfolgenden Darstellung der Studien wird als erstes die Studie der Heidelberger Gruppe um Janalik, Sprenger, Hanke, und Treutlein (1984; 1985; 1989) vorgestellt, welche sich auf kognitionspsychologische Rahmentheorien beziehen und untersuchen, wie Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht wahrnehmen, denken, erleben und handeln. Ziel ist es, wirksame Interventionsmethoden zu entwerfen, die routiniertes Alltagshandeln von Lehrpersonen verändern können. Ausgangspunkt sind *auffällige Situationen* (z.B. Verstoß gegen Lehreranweisung, Entzug, Herumblödeln, aber auch positive Leistungssituationen etc.) im Sportunterricht. Sie bringen erstmalig die Schülerperspektive in die sportpädagogische Unterrichtsforschung ein und begründen ihr Vorgehen auf handlungstheoretischen Annahmen in Anlehnung an Groeben und Scheele (1977) und den Forschungsansatz *subjektive Theorien*⁶. Sie entwickeln in Anlehnung an Wahl (1981) die Methode zur retrospektiven Erhebung handlungsleitender psychischer Vorgänge, welche die

⁶ Die anthropologische Position wird als *epistemologisches Subjektmodell* (Groeben & Scheele 1977) bezeichnet, wonach das menschliche Subjekt als ein reflexives Individuum verstanden wird, das Erklärungen generiert, überprüft und zur Handlungssteuerung anwendet (Sprenger et al. 1984, 60). Die Erfahrungen und Bedeutungen der im Unterricht Agierenden sind zum Ausgangspunkt alltagsorientierter Unterrichtsanalysen zu machen (unterrichtswissenschaftliche Position) und die Schülerperspektive bei der didaktischen Analyse, Planung und Durchführung von Sportunterricht zu berücksichtigen, um zu einem angemessenen Verstehen der Unterrichtswirklichkeit zu gelangen (normative Positionen) (Sprenger et al. 1984, 60f.).

Methode des narrativen Interviews mit der des *Nachträglichen Lautes Denkens* (Wagner, Uttendorfer-Marek & Weidle 1977) vereint, den *Strukturierten Dialog* für Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler (vgl. Hanke et al. 1984). Sie gehen in Anlehnung an Wahl (1981) davon aus, dass es für die Introspektion⁷ (Selbstbeobachtung) günstig sei, die Kognitionen parallel zu den Prozessstufen abzufragen, in denen sie ablaufen.

Ihr primäres Interesse war, herauszufinden, wie Sportlehrer in auffälligen Situationen (primär Störsituationen) *denken, fühlen und handeln*. Um einen Vergleich zwischen Lehrer- und Schülerkognitionen zu ermöglichen, wurde entsprechend dem *Strukturierten Dialog* für Lehrer ein ähnlicher für Schülerinnen und Schüler entwickelt (vgl. Hanke et al. 1984). Ihre Aussagen zu den Ergebnissen beziehen sich auf die Häufigkeiten der rekonstruierten handlungsleitenden Kognitionen und den Vergleich der Lehrer- und Schülerkognitionen (vgl. Hanke et al. 1984, 493).

Sie stellen insgesamt fest, dass sich Sportlehrer selten bewusst in die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und über wenige Handlungsalternativen verfügen und deswegen spontan handeln (Sprenger et al. 1984, 73f.). „*Die Sicht- und Denkweise des Unterrichtenden bei belastenden Störsituationen ist daher als unpersönlich, als ich-bezogen und ich-schützend zu kennzeichnen*“ (Sprenger et al. 1984, 74). Hanke beschreibt die pädagogisch geforderte Transparenz der Lehrerhandlungen als *unterentwickelt* (Hanke et al. 1984, 497).

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden Vergleiche von Lehrer- und Schülerkognitionen durchgeführt. Übereinstimmungen gibt es bei der Situationsauffassung; die Bedeutungseinschätzung zeigt allerdings das Gegenteil. Es zeigen sich auch starke Unterschiede im Bereich der Ursachenerklärung. In 19 Fällen berichten die Schülerinnen und Schüler andere Ursachen für das Entstehen der Situation als die Lehrer.

Mit der Publikation von Köppe (1985) endete zunächst das Interesse an Veröffentlichungen zur Schülerperspektive. Zwischen 1985 und Mitte der 90er Jahre wird die Thematik der Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung nicht weiter behandelt. Erst Mitte der 90er Jahre beginnt diesbezüglich eine neue zweite Phase.

In Anlehnung an die Forschungen von Sprenger, Treutlein, Janalik und Hanke (1984, 1985, 1989) nutzt auch Scheiring (1998) methodisch eine Kombination aus den

⁷ Introspektion wird im Sinne von Selbstbeobachtung als Verfahren verstanden, bei dem die Befragten damit konfrontiert werden, Selbstaussagen zu geben. Die verschiedenen Methoden der Selbstbeobachtung, wie z.B. *Lautes Denken*, *Nachträgliche-Lautes-Denken* und *Stimulated-Recall*, werden bevorzugt in der Kognitionsforschung eingesetzt (vgl. Kapitel 4.3).

Verfahren *Stimulated-Recall* und leitfadengestütztem Interview (*Strukturierter Dialog*) und schließt daran ein Interview mittels *Struktur-Lege-Verfahren* an.

In der ersten Erhebungsphase werden handlungsleitende Kognitionen von Schülerinnen und Schülern zu ihren aggressiven Handlungen im Sportunterricht mit der Methode des *Strukturierten Dialogs* rekonstruiert und dialog-konsensual abgesichert. In der zweiten Untersuchungsphase werden allgemeinere subjektive Theorien zu Aggressionen außerhalb des Sportunterrichts untersucht. Mithilfe von Situationsprotokollen, die ausgewählte Schülerinnen und Schüler dazu nutzen sollen, Situationen festzuhalten, in denen es zu eigenen Aggressionen gekommen war, werden nach einer inhaltsanalytischen Auswertung auf dieser Grundlage erste Strukturbilder erstellt. Mittels halbstandardisierter Interviews der *Struktur-Lege-Technik* werden Kategorien herausgefiltert, die Grundlage sind für Gesamt-Strukturbilder.

Interessant ist der von Scheiring nach der ersten Erhebungsphase im Rahmen des *Strukturierten Dialogs* durchgeführte Vergleich von Beobachtungsdaten und subjektiven Daten der Schülerinnen und Schüler (1988, 99). Zwischen den Beobachtungsdaten der Forscher und den Lehrereinschätzungen gibt es kaum Abweichungen. Aggressives Handeln im Sportunterricht beschränkt sich auf körperliche und verbale Aggressionen.

Im Weiteren befasst sich Scheiring dann damit, dass die in der besonderen Situation des Sportunterrichts entstandenen subjektiven Theorien auch in Alltagssituationen nachweisbar seien. In einem halbstandardisierten Interview wurden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Teil-Strukturbilder erstellt, die ihre subjektiven Theorien visuell darstellten. Die Gesamt-Strukturbilder können als subjektive Theorien der Schülerinnen und Schüler zum aggressiven Handeln betrachtet werden.

Es zeigte sich, dass die Bereiche Klasse, Familie und Schule von den Schülerinnen und Schülern häufig als Gründe für aggressives Handeln angeführt werden (1998, 179). Die von den Schülerinnen und Schülern subjektiv genannten Gründe für aggressives Verhalten sind *verbaler oder körperlicher Angriff des Gegenüber, fremdenfeindliche Einstellung, unsoziales Verhalten eines Gruppenmitglieds, lustmotiviertes Handeln, Rivalitäten innerhalb sozialer Bezugssysteme, vermutete feindliche Absicht eines Gegenübers* (Scheiring 1998, 180). Die Emotionen unterliegen dem Prinzip Steigerung und Wiederholung; das Spektrum geht über Ärger/Zorn/Wut hinaus und umfasst auch Angst, Nervosität, Aufregung, Scham und Beleidigtsein. Die Zielsetzungen gliedern sich hierarchisch in übergeordnete und akute Ziele, wie Selbstbehauptung, Anerkennung oder Abreagieren, Rache ausüben, Spaß erleben (vgl. ebd., 180).

Die Forschungsansätze von Sprenger, Treutlein, Janalik und Hanke (1984, 1985, 1989) sowie Scheiring (1998) orientieren sich an sportpsychologischen sowie pädagogisch-psychologischen Ausführungen zu *subjektiven Theorien* und *handlungsleitenden*

Kognitionen, um Lehrer- und Schülersichtweisen zu erfassen (vgl. Wahl 1981, Groeben & Scheele 1977). Sie nutzen methodisch eine Kombination aus den Verfahren *Stimulated-Recall* und leitfadengestütztem Interview (*Strukturierter Dialog*). Scheiring (1988) schließt daran ein Interview mittels *Struktur-Lege-Verfahren* an, welcher explizit Schülersichtweisen zu aggressivem Handeln im Sportunterricht und Alltagsgeschehen erfasst. Sprenger, Treutlein, Janalik und Hanke (1984, 1985, 1989) fokussieren primär Lehrersichtweisen, um deren Unterrichtliches Handeln zu verbessern. Ihre Ansätze lassen sich jedoch auch auf das Erfassen von Schülerperspektiven übertragen.

2.2.2 Sinn des Sports aus Schülerperspektive

Es gibt einige Studien, bei denen lediglich durch vorgegebene Items versucht wurde, das Sportengagement von Jugendlichen zu ermitteln. Die folgenden Studien wählen qualitative Herangehensweisen, um den Sinn des Schul- und Vereinssports aus der Perspektive von Grundschulkindern (Hunger 2000) und Jugendlichen (Volkamer 1996) herauszufinden, d.h. der Frage nach dem Sinn und dem Vergleich des Schul- und Vereinssports aus der Schülerperspektive nachzugehen. Die Studien befassen sich aber mit unterschiedlichen Altersgruppen und nutzen unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden, um zu ihren Ergebnissen zu kommen. Hunger (2000) und Volkamer (1996) beziehen insbesondere das außerschulische Sporttreiben mit ein und vergleichen die Aussagen mit denen zum Schulsport.

Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht

Untersuchungen zum „*Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht*“ stellt u.a. auch Brehm (1990) vor. Er untersuchte die Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern zur eigenen sportlichen Aktivität, bezogen auf den Schulsport und den außerschulischen Sport. Er interviewt acht Schülerinnen und Schüler mittels strukturierter Interviews und einer vereinfachten *Struktur-Lege-Technik*, um die subjektiven Theorien zu Gesundheit und gesundheitsorientierter Lebensweise zu erfahren. Brehm identifiziert in einer Einzelfallanalyse verschiedene Schülertypen. Einmal den Sport-Typ und zum anderen den Verzicht-Typ. Ersterer bewertet seine sportliche Aktivität als sinnvoll und gesundheitsfördernd, steht aber den gesundheitsfördernden Wirkungen des Schulsports kritisch gegenüber (vgl. Brehm 1990, 130). Der Verzicht-Typ hat diffuse Vorstellungen von Gesundheit, welche für ihn vor allem Verzicht bedeutet. Sich-Wohlfühlen verbindet er nicht mit sportlicher Aktivität (vgl. ebd.).

Im Jahr 2000 stellten Brehm und Voittländer eine Studie vor, bei der sie ebenfalls mittels *Struktur-Lege-Technik* fünf Strukturelemente des Sinns des Sportunterrichts feststellen. Das sind Ziel- (bzw. Sinn-) Perspektiven, wie körperliches Wohlbefinden, soziale

Zusammenhänge, sportliche Handlungsfähigkeit, Naturerfahrung und Leistungsthemen in bestimmten Konfigurationen. Der Spaßbegriff scheint hier im Vordergrund zu stehen. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch eher auf außerhalb des Schulsports erworbene Einstellungsmuster zum Sport und weniger auf den Alltag des Schulsports.

Brehm und Voitlängers Vorgehensweise, sich mit einem *Struktur-Lege-Verfahren* den Wünschen der Schülerinnen und Schüler zu nähern, ist deswegen interessant, da hier die Möglichkeit besteht, theoriegeleitet und kriteriengeleitet die Motive, Orientierungen, Erwartungen und Ziele der Schülerinnen und Schüler zum Schulsport zu erfassen, ohne sie vor ein *leeres Blatt* zu setzen.

Schul- und Vereinssport aus Schülerperspektive

Bei Volkamers (1996) Untersuchung geht es auch um die Frage, wie Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler die Unterschiede zwischen Schul- und Vereinssport erleben. In der im Jahre 1996 durchgeführten Studie wurden mit 30 jugendlichen Vereinssportlern und 28 als Übungsleiter tätigen Sportlehrern offene Interviews durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Schule den Vereinssport als positiver erleben, da hier der schulische Zwang wegfällt. Schule sei Pflicht und der Zwang hierzu manifestiere sich in den als negativ empfundenen Zensuren. Die Befragten nehmen im Verein die Leistung ernst, weil sie freiwillig erbracht werde. In der Schule identifizierten sie sich mit einer unter Zwang erbrachten Leistung nicht. Zudem erführen die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht Konkurrenzkampf durch Notendruck. Sie werfen den Lehrern Desinteresse und mangelndes Engagement vor, erkennen aber auch die erschwerten Bedingungen für den Lehrer. In der pädagogischen Veranstaltung Sportunterricht herrscht laut Volkamers Studie Zeitdruck, Ungeduld und geringe Individualisierung vor (vgl. 1996, 12). Die Antworten der Lehrer weisen Parallelen zu den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf (vgl. Volkamer 1996, 13). Auch die Lehrer empfinden Freude am Sport nur, wenn zielgerichtet, aber zwanglos gearbeitet wird. In Volkamers Untersuchungen erweist sich der Zwangscharakter der Schule als roter Faden, der sich durch die Unzufriedenheit von Lehrern und Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht zieht.

Bedeutung des Sports (unterrichtlich und außerunterrichtlich) im Grundschulalter

Ina Hunger (2001, 2002) beschäftigt sich in ihrem Habilitationsprojekt mit der Bedeutung von Sport im Grundschulalter. Sie fragt, wie Kinder im Grundschulalter (N=40) ihren Sport wahrnehmen und welche Bedeutungen sie ihm zuschreiben. Außerdem fragt sie danach, wie Kinder ihren (Freizeit-)Sport erleben und welchen Stellenwert sie ihrer selbst gewählten Tätigkeit beimessen und welche Funktion der Sport aus der Sicht von Kindern hat.

Die Studie basiert auf problemzentrierten Interviews (PZI) (Witzel 1982, 1985), Gruppengesprächen und Beobachtungen. Hunger wechselt zwischen Einzelinterviews und Gruppengesprächen. Gruppengespräche bieten sich aus ihrer Sicht an, wenn es um allgemeine Funktionszuschreibungen von Sport geht sowie um die von Gruppengesprächen ausgehende Dynamik in Bezug auf Konstruktionsbemühungen der Kinder (vgl. Hunger 2002, 262). Einzelinterviews nutzt sie, um sich thematisch auf das *Erleben und Deuten* der Sportwelt der Kinder einzulassen. Ergänzend nutzt sie Beobachtungen von Sportunterricht. Die Auswertung erfolgt fallbezogen anhand des Konzeptes der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1996).

Die Interviews wurden leitfadenorientiert angelegt, Nachfragen orientieren sich an der Erzähllogik der Kinder. Hunger berichtet, dass sie den Erzählungen der Kinder teilweise freien Lauf ließ, wodurch sich eine Spontaneität der Themenwahl durch die Kinder ergab. Sie reflektiert die eingesetzten Methoden und beschreibt, dass die Kinder zu einem großen Teil zu differenzierten Stellungnahmen fähig waren und aktuelle Erlebnisse schildern sowie narrative Impulse vertieften. Aus diesen Gründen hält sie qualitative Interviews mit Kindern im Grundschulalter für durchaus fruchtbar. Sie beschreibt auch, dass es gilt, die kindlichen Aussagen zu hinterfragen, nachzuhaken und verständnisgenerierende Fragen zu stellen, besonders vor dem Hintergrund, dass Kinder, wenn sie im Erzählfluss sind, Erfahrungen, Projektionen und Fiktionen vermischen (vgl. Hunger 2000, 164).

Hunger kommt zu dem Ergebnis, dass zu den mit Sport verbundenen Bedeutungen im Kindesalter *Aussehen, Lebensgefühl, Gesundheit, psychische Verfassung, Geld/Ruhm, Kompetenzen* gehören (Hunger 2002, 264). Sie beschreibt, dass es sich bei diesen Ausführungen um die Verbalisierung sozio-kultureller Wissensmuster handelt, die über die vermittelten Kanäle verschiedener Art verbreitet werden (2001, 127).

„Auf sportliche Erfolge verweisen zu können, eine sportliche Figur zu haben, das ‚Bewusstsein, für die Gesundheit etwas zu tun‘, oder der Wunsch, später ein Profisportler zu werden, sind für Grundschulkinder wichtige Aspekte ihres gegenwärtigen Lebens und deuten auf einen

verinnerlichten sozial erwünschten Habitus hin.“ (Hunger 2002, 165; 2001, 129)

Hunger findet also heraus, dass die Bedeutungszuschreibungen von Sport nicht unbedingt die persönlichen Handlungsmotive der Kinder für Sporttreiben wiedergeben. Sie vermutet, dass die Kinder die sozio-kulturellen Wissensmuster verbalisieren, die über verschiedene Kanäle (z.B. über Eltern, Freunde und sekundäre Sozialisation wie Medien) verbreitet werden und von ihnen wiedergegeben werden (vgl. Hunger 2002, 265). Es zeigt sich nach Hunger auch, dass die Kinder dieses Wissen nicht nur schlagwortartig verwenden, sondern auch differenziert begründen können. Sie erleben diese Funktionen von Sport auch in ihrem direkten Umfeld (z.B. Eltern). Hunger hält fest, dass *„die mit Sport verbundenen Bedeutungen auch im Kindesalter eine nicht zu unterschätzende Relevanz haben“* (Hunger 2002, 265)

Zum Sport im Verein und in der Schule findet Hunger durch ihre Studie heraus, dass es den Kindern, was den Vereinssport betrifft, um die *Ernsthaftigkeit ihres Tuns in einem professionellen Rahmen*, um ein *Ernst-genommen-Werden* von ihrem sozialen Umfeld, um ein *Sich-selbst-ernst-Nehmen* als Sportler und vor allem um die Abgrenzung zum *unverbindlichen Kinderspiel* geht. Schulsport ist aus Sicht der Kinder hingegen eine Veranstaltung, in der sie nicht – wie im Vereinssport – als Sportler ernst genommen und behandelt werden, sondern nur als zu erziehende Kinder (vgl. Hunger 2002, 266). Sport in der Schule stellt anscheinend eine willkommene Abwechslung vom sonstigen Unterricht dar, macht viel Spaß, hat aber aus der Perspektive der Kinder mit *echtem* Sport nicht viel zu tun (vgl. ebd.).

Interessant ist, dass Hunger trotz der Wahl des qualitativen Zuganges zu den Motiven für das Sporttreiben ähnliche Motive herausfindet, wie sie z.B. in quantitativen Studien durch vorgegebene Items schon herausgefunden wurden, da die Schülerinnen und Schüler offensichtlich durch Sozialisation und ähnliche Effekte die Erwachsenenperspektive wiedergeben. Inhaltlich interessant ist, dass sie dann im Vergleich der Perspektiven auf Schul- und Vereinssport von den Schülerinnen und Schülern hier weitergehende Aussagen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler durch die qualitative Herangehensweise mittels der problemzentrierten Interviews herausfindet.

Der Sportunterricht - eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure

Im Rahmen der Schulsportstudie „DSB-Sprint-Studie“ (2006) wurde ein komplexes Forschungsdesign gewählt, dass die Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge realisierte.

Der Fokus richtete sich nachfolgend auf die qualitative Teilstudie von Süßenbach und Schmidt (2006), die eine Interviewstudie zur Analyse der Sicht der beteiligten Akteure durchgeführt haben mit dem Titel „*Der Sportunterricht- eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure*“. Da das Fach Sport nicht an den verbreiteten Leistungsvergleichsstudien teilnimmt und sich nicht an festgelegten Qualitätsstandards messen lässt, wollen Süßenbach und Schmidt den Ertrag des Sports auf eine andere Weise hervorheben. Sie wählten den Ansatz qualitativer Einzelfallstudien (vgl. Lamnek 2005, 289f.) mit dem Ziel, förderliche bzw. hemmende Faktoren zu identifizieren, die zu einem sportiven Schulklima führen bzw. es verhindern.

Es erfolgte eine systematische Auswahl (Theoretical Sampling) aus quantitativen Ergebnissen der Studie, um daraufhin die Schülerinnen und Schüler, Sportlehrer und Schulleiter der ermittelten Schulen anhand von teilstandardisierten Leitfadeninterviews und Beobachtungen zu untersuchen. Insgesamt wurden 25 Schulen mit jeweils 2 Forschern besucht und 219 Personen (davon ca. 100 Schülerinnen und Schüler) interviewt.

An den Grundschulen wurden zwei Mädchen und zwei Jungen aus den Klassenstufe 4, an den weiterführenden Schulen wurden jeweils zwei Mädchen und zwei Jungen aus den Klassenstufen 7 und 9 interviewt. Diese wurden jeweils zu zweit geschlechtergetrennt interviewt. Für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler waren die Sportlehrer verantwortlich, da auf diese Weise sowohl leistungsstarke als auch weniger sportliche Jungen und Mädchen einbezogen werden konnten (vgl. Süßenbach & Schmitt 2006, 231). Die Datensammlung und Datenanalyse erfolgte von Beginn an gleichzeitig, da die Datensammlung die Hypothesenbildung begleitete. Die zentrale Methode zur Entwicklung von *Grounded Theories* (vgl. Strauss & Corbin 1996) war die vergleichende Analyse. Die Datenauswertung erfolgte mit Unterstützung des Textanalyseprogramms Winmax. Der Auswertungsprozess bestand zunächst in der Markierung des Textes aus dem Leitfaden (theoriegeleitet-deduktiv) sowie in der begrifflichen Kennzeichnung neuer thematischer Aspekte (induktiv).

Bei der Ergebnisdarstellung erfolgt die Beschreibung einer idealtypischen Grundschule mit sportivem Klima, und daran anschließend beschreiben Süßenbach und Schmitt die Schülerperspektive auf Schulsport sowie die Perspektive der Sportlehrer. Als positiv empfinden die Schülerinnen und Schüler den Unterschied zu den anderen kognitiven Fächern, da der Bewegungsdrang gestillt werden kann. Auch positiv äußern sich die

Schülerinnen und Schüler zum Sportlehrer, wenn die Fachkompetenz durch die Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck kommt. Gelungene Sportstunden eröffnen den Schülerinnen und Schülern demnach

„Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen, Mitbestimmung, bieten soviel Bewegung wie möglich und so viel Gespräche wie nötig, vermitteln transparente Ziele, erhalten den Spannungsgrad, bieten auch außergewöhnliche Sportarten, fordern die Anstrengung und Leistungsbereitschaft“ (Süßenbach & Schmidt 2006, 237).

Kritisch betrachtet wird von den Schülern, wenn der Sportunterricht nur einseitig auf bestimmte Kernsportarten hin ausgerichtet ist. Sobald das Interesse und die Lernbereitschaft der Schüler nicht angesprochen wird und keine Erweiterung der bisherigen Erfahrungen stattfindet, gleitet der Sportunterricht ab in eine beliebige und belanglose Unterrichtsveranstaltung. Zur Benotung finden sie heraus, dass grundsätzlich die Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sind, dass auch die Sportnote für den Bildungserfolg bedeutsam ist. Weniger sportlich begabte Schülerinnen und Schüler machen dennoch an einigen Schulen die entmutigende Erfahrung, dass ihre Lernanstrengungen von der Lehrperson nicht wahrgenommen und anerkannt werden, welches zu einer negativen Haltung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach führt. Aber auch die Inflation guter Noten im Sportunterricht mindert den Stellenwert des Faches im Fächerkanon aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

2.2.3 Relevante Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülerperspektive

Inhaltlich weiter gefasst und forschungsstrategisch komplexer angelegt ist das Projekt *„RETHESIS - Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht“* der Konstanzer Projektgruppe Schulsportforschung (Klumpp & Miethling 1998; Miethling 2000; Krieger & Miethling 2000; Miethling & Krieger 2004, Krieger 2005). Die leitende Fragestellung richtet sich auf die Exploration situativer Herausforderungen und Bewältigungsweisen typischer Verlaufsmuster und prägnanter Unterrichtserfahrungen und -erlebnisse, die den Sportunterrichtsalltag von Schülerinnen und Schülern bestimmen. Die Studie folgt den Leitlinien der alltagsorientierten, qualitativen Sozialforschung, dem Ansatz der pädagogischen Ethnographie sowie dem forschungsmethodologischen Konzept der *Grounded Theory* (vgl. Miethling & Krieger 2004, 30). Inhaltlich werden verschiedene Aspekte zu relevanten Themen und Situationen des Sportunterrichtes aus Schülersicht in den Fokus genommen. Miethling und Krieger (2004) fanden heraus, dass der Sportunterricht aus Schülersicht mit sieben ambivalenten Themen verknüpft ist: dem *„Erleben von (Un-) Gerechtigkeit“*, der

„gelingenden oder misslingenden Verständigung“, dem „geglückten oder fehlenden Lehrerengagement“, den „kohärenten oder konflikthafter Gruppenbeziehungen“, der „geschützten oder bedrohten körperlichen Exponiertheit“, den „lust- oder frustvollen Leistungsansprüchen“ und den „Gefahren psychophysischer Verletzbarkeit“.

Für alle sieben Themengebiete führen Miethling und Krieger (2004, 55f.) einen vertiefenden theoretischen Exkurs an. Nur zur *körperlichen Exponiertheit* bieten sie keinen theoretischen Exkurs an und beziehen diese nur auf sportlich-motorischen Aspekte. Dies ist vor dem Hintergrund der inhaltlichen Vielfalt des Sportunterrichts im Sinne von Bewegung, Spiel und Sport nicht ganz nachvollziehbar. Zu überlegen wäre vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie zum gestaltungsorientierten Unterricht, ob das für die Schülerinnen und Schüler wichtige Thema der *körperlichen Exponiertheit* gerade im Zusammenhang von gestaltungsorientiertem Arbeiten mit Ausdrucksbewegungen relevant ist. Möglicherweise ist diese im gestaltungsorientierten Unterricht als zentral anzusehen, besonders da es dann obligatorisch ist, Unterrichtsergebnisse vor dem Partner, der Gruppe oder der Klasse vorzuführen, zu präsentieren und zu reflektieren.

2.2.4 Schülerstrategien und -taktiken im Sportunterricht

Mit „*Schülertaktiken im Sportunterricht*“ befasste sich Amelsberg im Jahr 1985 das erste Mal.

„Schülertaktiken benennen ein Repertoire selbstverständlicher und für Schüler scheinbar notwendiger Handlungsmöglichkeiten im alltäglichen Sportunterricht, die der Durchsetzung ihrer Interessen und Bedürfnisse dienen.“ (Amelsberg 1985, 84)

Amelsberg beschreibt in ihren Ausführungen fünf Typen (*Entzug, unerlaubtes Engagement, Störung der Unterrichtsordnung, Rollenspiel, Nutzung von Freiräumen*) von Schülertaktiken im Sportunterricht. Diese Taktiken weisen grundsätzlich folgende Merkmale auf (Amelsberg 1985, 88f):

- Taktiken sind erfolgsgeleitet.
- Taktiken gründen auf Typisierungen.
- Taktiken zielen darauf, Sportunterricht erträglich zu machen.
- Taktiken offenbaren Distanz und Widerständigkeiten.

Ihrer Auffassung nach verbergen Schülerinnen und Schüler hinter Taktiken ihre eigentlichen Empfindungen und Handlungswünsche. Dadurch wird die Perspektivenübernahme durch die Lehrperson zunehmend erschwert.

Mit dem Titel „*Unmotivierte Schüler im Sportunterricht*“ versucht Brehm (1993) die von Amelsberg (1995) aufgestellten Schülertaktiken in Zusammenhang mit Unmotiviertheit zu überprüfen. Im Rahmen von Examens- und Diplomarbeiten wurden 19 Gymnasiasten der 8. Klasse zu den Kategorienrastern: 1) *Fluchtverhalten/Entzug*, 2) *unerlaubtes Engagement*, 3) *Störverhalten*, 4) *Rollenspiel mitmachen*, 5) *Rollenspiel Kasper*, 6) *Passivität*, 7) *ängstliches Verhalten* und 8) *direkter Ausdruck von Unwillen* beobachtet (vgl. Brehm 1993, 155). Brehm (1993, 156) schildert, dass alle Verhaltenskategorien beobachtet werden konnten und als tatsächlich eingesetzte Schülerverhaltensweisen bestätigt werden können. Es konnten drei unmotivierte Schülerinnen und Schüler für Interviews ausgewählt und intensiv nach den Gründen für die Demotiviertheit befragt werden. Typisch für situative und überdauernde Unmotiviertheit war *Fluchtverhalten*, verbunden mit *Passivität*. Die Verhaltensweisen *ängstliches Verhalten*, *Rollenspiel Mitmachen*, *Rollenspiel Kasper* sowie *Störverhalten* schienen dagegen eher individuelle Ausdrucksweisen von Unmotiviertheit darzustellen. Brehm kommt zu dem Schluss, dass mehrere Gründe zum Desinteresse am Sportunterricht beitragen und auch sportliche Schülerinnen und Schüler unmotiviertes Verhalten zeigen können. Die Hauptursachen für Unmotiviertheit stellen nach Brehm (1993, 159) der fehlende soziale Beistand durch das Elternhaus in enger Verbindung mit der mangelnden Unterstützung durch den Sportlehrer und ein Bild vom sportlichem Erfolg, dem durch ungünstige Voraussetzungen nicht entsprochen werden kann. Zu bemängeln ist an der Studie das forschungsmethodische Vorgehen. Dieses wurde nicht – im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung – transparent dargelegt.

Diese Überlegungen von Amelsberg (1985) und Brehm (1993) zeigen deutliche Parallelen zu den von Miethling und Krieger (2004) angeführten *Sicherungsstrategien* im Sportunterricht. Wird die Alltagswelt aus dem Gleichgewicht gebracht, dann werden laut Miethling und Krieger (2004) von den Schülerinnen und Schülern Sicherungsstrategien angewandt. Als befriedigend erlebte Situationen und Erfahrungen werden durch Sicherungsstrategien verfestigt, während gegenüber Bedrohung und Verunsicherung bestimmte *Wiederherstellungs- und Überlebensstrategien* ins Spiel gebracht werden (Miethling & Krieger 2004, 256). Die zentrale Bedeutung der Kernkategorie Sicherungsstrategien der Studie von Miethling und Krieger (2004) hat zentrale Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Die Alltagswelt folgt einer rituellen Ordnung mit der Aufgabe, die eigene Identität und beteiligte Fremdbilder zu schützen (2004, 246). Vor dem Hintergrund von psychoanalytisch orientierten Abwehrmechanismen (Görtlitz) formulieren Miethling und Krieger fünf Sicherungsstrategien von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht, die sie mit *Umgehen*, *Umbringen/Anregen*, *Umgehen*, *Umdeuten* und *Umwerten* bezeichnen. Die Sicherungsstrategien und relevanten Themen (o.) sind dann die Grundlage für die abschließend formulierte Theorie der *Produktiven Unsicherheit*

im Schüleralltag. Ob der Sportunterricht von den Schülerinnen und Schülern positiv oder negativ erlebt wird, hängt danach maßgeblich davon ab, wie sie sich hinsichtlich der relevanten Themen verorten (2004, 259). Sicherung und gelungene Sicherungsherstellungsstrategien sind danach vor allem bei guten und bevorteilten Schülerinnen und Schülern zu erwarten, Verunsicherung und misslungene Sicherungsstrategien bei schlechten, benachteiligten Schülerinnen und Schülern (vgl. Miethling & Krieger 2004, 263).

Oftmals in engem Bezug zur Analyse des *RETHESIS*-Projektes steht die Untersuchung von Neuberger (2006), der die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht aufklären möchte. Methodisch orientiert er sich an den Vorarbeiten von Miethling und Krieger (2004) und Krieger (2003, 2005). Im Zuge des Auswertungs- bzw. Kodierprozesses hat die Analyse der Schüleraussagen ergeben, dass Tauschprozesse in den Augen der Schülerinnen und Schüler leitende Mechanismen darstellen, die die Lehrer-Schüler-Beziehung nachhaltig beeinflussen. Diese bestimmten die Beschaffenheit und die Entwicklung der *Beziehungsebene* im Sportunterricht maßgeblich. Was „getauscht“ wird, sind z.B. Investitionen der Schülerinnen und Schüler, um die von ihnen erhofften Erträge zu erlangen. Investieren die Schülerinnen und Schüler, indem sie z.B. erwartungsgemäßes und vom Lehrer erwünschtes Verhalten zeigen, dann erhoffen sie sich z.B. Zuwendung, Lob und Bestätigung, Aufmerksamkeit, Mitgestaltung, Vertrauen, weniger Druck, mehr Spaß etc. (vgl. 271). Neuberger (2006, 272) formuliert einige *Devisen*, die das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf der Beziehungsebene bestimmen:

„Wenn du im Schulgeschäft gut abschneiden willst, dann musst du dafür etwas investieren (...).

Sei Hilfsbereit und packe überall dort mit an, wo sich die Gelegenheit bietet, das bringt dir viele Pluspunkte (...).

Achte darauf, dass du nicht negativ auffällst, sonst handelst du dir eine Menge Ärger ein (...).

Zeige nicht, wenn dir etwas nicht passt, sondern mache trotzdem gut und interessiert mit und Sorge dafür, dass der Lehrer das auch merkt (...).“

Tauschprozesse zwischen Lehrpersonen und Schülerninnen und Schülern lassen sich auch auf andere Unterrichtssituationen übertragen und können die Handlungsziele von Schülerinnen und Schülern wesentlich bestimmen. Die von Neuberger erforschten Investitionen der Schülerinnen und Schüler, welche zu bestimmten Erträgen führen sollen, welche sich auf die Lehrerhandlung, aber auch die Mitschüler beziehen können, weisen Parallelen zu den von Amelsberg (1985) und Miethling und Krieger (2004) beschriebenen Schülertaktiken und Strategien auf.

Wie bei der Analyse der Studien zu Schülertaktiken in der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung schon angesprochen, lassen sich sicherlich einige Schülertaktiken und Sicherungsstrategien auch im gestaltungsorientierten Unterricht finden. Denn Sicherungsstrategien werden als Maßnahme ergriffen, wenn die eigene Identität oder die von anderen geschützt werden muss.

„Dieser Identitätsschutz ist dann notwendig, wenn eine Person in einen Konflikt, beispielsweise mit dem eigenen Selbstbild und der Rolle, die von außen an sie herangetragen wird, gerät.“ (Miethling & Krieger 2004, 247).

Die Frage wäre, ob sich die Taktiken und Strategien des allgemeinen Sportunterricht auf mögliche Taktiken und Strategien im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung bzw. den Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen und Darstellen übertragen lassen. Herasuzufinden wäre weiterhin, ob sich hinsichtlich des Unterrichts in Bewegungsgestaltung (vgl. Kapitel 3.2) andere bzw. weitere Strategien und Taktiken der Schülerinnen und Schüler finden lassen, um im Unterricht zu bestehen.

2.2.5 Schülertypen im Sportunterricht

Das Dortmunder Projekt „*Schüler im Sportunterricht*“ (SiS) (Bräutigam 1998, 1999a, 1999b) hat das Ziel, die Schulsportwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht zu untersuchen und dazu Aussagen zu erarbeiten. Obwohl die Datenerhebung der SiS-Studie bereits seit Ende der neunziger Jahre abgeschlossen ist, fehlt bisher eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse. Teilergebnisse wurden jedoch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht (vgl. Bräutigam 1998, 1999a, 1999b, 2003).

Bräutigam versucht, mithilfe eines an die Forschungsstrategie der *iterativen Heuristik* (Kubicek 1977) angelehnten Projektes zu einer Typisierung von Schülerinnen und Schülern, deren Sicht auf Sportunterricht und Umgangsweisen mit Sportunterricht (1998, 1999a) sowie zu einer Typisierung von Lehrern aus Schülersicht (1999b) zu gelangen. Bräutigam beschreibt das permanente Wechselspiel zwischen theoretischer Explikation und empirischer Analyse als das typische Kennzeichen eines an der *iterativen Heuristik* orientierten Forschungsprogramms (vgl. Bräutigam 1998, 62). Die Erhebung der Lehrer- und Schülersichtweisen erfolgt mithilfe offener und halb-strukturierter Interviewverfahren.

Im Rahmen eines Zwischenberichtes versuchte Bräutigam (1998), am Beispiel der Typisierung vom *begeisterungsfähigen Amateur* zum *abgebrühten Sportprofi* die Richtung des Projektes anzudeuten. Charakteristisch für die SiS-Studie sind deswegen Fallbeispiele, die mit bestimmten Schülernamen (Tobias, Fatma, Robin etc.) verbunden werden. Die Schülerinnen und Schüler schildern hierbei individuelle Eigenarten und

auffällige Handlungsweisen der Lehrer, sie nehmen Auslegungen und Bewertungen vor, sie deuten an oder sprechen aus, was sie an ihren Lehrern gut oder schlecht finden. Die Aussagen sind eine Ansammlung von Erlebnissen und Erfahrungen aus ihrem Unterrichts- und Schulalltag.

So nähert sich Bräutigam (vgl. 1999b) am Beispiel der Schülerin *Fatma* einer Schulsportkindheit. Es ist aus der Sicht von Bräutigam hier notwendig, Schulbiographien in ihren „(...) *differentiellen Besonderheiten und Ausprägungen zu verfolgen und dabei auf individuelle Prozesse kindlicher Selbstsozialisation und eigenaktiv vollzogener Persönlichkeitsentwicklung aufmerksam zu machen*“ (vgl. ebd., 156).

Am Fall *Robin* beschreibt Bräutigam (vgl. 2003, 174f.) typische Handlungsmuster im Sportunterricht als *Selber-Machen*, *Mit-Machen* und *Mist-Machen*.

Die Grundzüge der Studien von Bolzheim (2006) entspringen dem Dortmunder Projekt „*Schüler im Sportunterricht*“, welches Bräutigam 1998 initiierte. Die Studie fragt nach den Grundzügen von „*Schulsport in Schülerbiographien*“ in Bezug auf den Lebensweltbegriff und verfolgt gemeinsame qualitative Herangehensweisen. Zugrunde gelegt wird vom Autor ein biographisches Rahmenkonzept. Es stehen erzählte Lebensgeschichten als sprachliche Dokumente im Mittelpunkt. Es werden acht biographische Interviews mit Schülerinnen und Schülern geführt. Ziel der Untersuchung ist es, mithilfe der Forschungsstrategie der *iterativen Heuristik* (Kubicek 1977) – vom Einzelfall ausgehend über Typenbildung – eine abstrakte Struktur zur Schülerbiographie zu erhalten.

2.2.6 Sportlehrer aus Schülersicht

Bräutigam (1999a und 1999b) geht in seinen Veröffentlichungen u.a. mit dem Titel „*So schlecht ist er auch wieder nicht*“ vor allem auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf den Sportlehrer ein. Dazu wertet er von Schülerinnen und Schülern beschriebene Situationen aus, die aus besonderen Gründen einen nachhaltigen Eindruck bei ihnen hinterlassen haben. Mittels fokussierter Interviews wurden insgesamt 53 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 5 bis 13 unterschiedlicher Schulformen bezüglich ihrer Erfahrungen mit den Sportlehrern befragt.

Aus diesen Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler filtert Bräutigam auch ausdifferenzierte Gesamtbilder ihrer Sportlehrer, welche in einem weiteren Auswertungsschritt auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin überprüft und geordnet wurden. Das Ergebnis der Vergleiche ergab eine Typologie von sechs Sportlehrertypen (*der Tyrann, der Frühpensionär, der lockere Typ, der Handwerker, der harte Hund und der Enthusiast*) (vgl. Bräutigam 1999, 103f.). Eine daran anschließende Frage geht in eine andere Richtung und Bräutigam versucht zu beantworten, ob es *didaktische*

Kunstfehler gibt, die das Bild der Sportlehrer prägen. Bräutigam macht hier auf sechs typische *Sündenfälle* des Sportlehrers aufmerksam (vgl. 1999, 109):

1. Langweiliger Unterricht - oder: „macht immer dasselbe“
2. Hinwegsetzen über Schülerwünsche - oder: „macht nie, was wir wollen“
3. Mangelnde Fachkompetenz - oder: „hat keine Ahnung“
4. Mangelnde Unterrichtsorganisation - oder: „bringt nichts auf die Reihe“
5. Fehlendes Engagement - oder: „tut nichts“
6. Unangemessener Umgang mit Schülerinnen und Schülern - oder „meckert nur rum“

Bräutigam empfiehlt abschließend, die Ergebnisse seiner Studien als Ausgangspunkt für Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne der Sportlehrerprofessionalität zu sehen.

Die Angaben zur Strichprobe hätten bezüglich des Alters, Geschlechtes und der besuchten Schulform exakter ausfallen müssen, um eine detaillierte Bewertung der Untersuchung vornehmen zu können. Für die Untersuchung zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive sollen nicht die Lehrperson, sondern die Unterrichtsmethoden und -inhalte im Fokus stehen. Da jedoch Unterrichtsmethoden und Lehrerpersönlichkeit in einem Zusammenhang stehen, sollen diese Aspekte nicht ausgeschlossen, sondern mitbedacht werden.

2.2.7 „Bewegte Schule“ aus Schülerperspektive

Zur *Bewegten Schule* aus Schülersicht liegen Studien vor, die sich mit der Gestaltung z.B. des Pausenhofs und mit den Wahrnehmungen und Wunschvorstellungen hinsichtlich der Bewegten Schule, der Rhythmisierung des Unterrichts durch Bewegungspausen beschäftigen. Der Schülerperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Bewegten Schule wurde in einer Studie von Kuhn (1997, 2003, 2004, 2007) nachgegangen.

Die Studie verfolgt das Ziel, zu ermitteln, welche Wünsche die Kinder selbst zu Bewegung, Spiel und Sport in der Schule haben und wie sie sich eine Bewegte Schule vorstellen. Das Ziel der Untersuchung sollte darin bestehen, die Argumentationsbasis von Konzepten zur Bewegten Schule durch die Schülerperspektive inhaltlich und forschungsmethodisch zu erweitern. Den theoretischen Bezugsrahmen bilden drei wissenschaftliche Zusammenhänge: Kindheitsforschung bzw. Forschung mit Kindern, sportpädagogische Schul- und Unterrichtsforschung sowie Begleitforschung zur Schulentwicklung (vgl. Kuhn 2003, 2). Kuhn wählt einen qualitativen Ansatz der Untersuchung, da er nicht Bekanntes prüfen, sondern Neues entdecken möchte und orientiert sich an Empfehlungen, z.B. von Heinzel (1997, 398). In einer

Methodenkombination aus thematischer Kinderzeichnung und *fokussiertem, episodischem Interview am Bild* wurden im Zeitraum von 1998 bis 2000 395 Kinder gebeten, je drei Bilder – eines zum Klassenzimmerunterricht, eines zum Pausenhof und eines zum Sportunterricht – zu malen. Es wurden je 32 Mädchen und Jungen interviewt. Die Stichprobe setzt sich aus Zweit- bis Sechstklässlern aus verschiedenen Regionen Bayerns zusammen. Die Bilder wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und dienten als Auswahlkriterium für die Interviewpartner. Die Ergebnisse der Bilderanalyse wurden in Kategorien zusammengefasst und gruppiert. Fünf Kategorien beziehen sich auf traditionelle Schulsportarten, vierzehn Kategorien auf weitere Bewegungsaktivitäten und drei Kategorien auf „ruhige“ Aktivitäten. Den Darstellungen wurden eine oder mehrere Sinnperspektiven (vgl. Kurz 1977) zugeordnet. Dabei wurden folgende Sinnperspektiven unterschieden: *Können/Leisten*, *Spiele/Spielen*, *Wettkampf*, *Geselligkeit/Gemeinschaft*, *Wohlbefinden/Gesundheit*, *Eindruck/Erfahrung*, *Wagnis*, *Ausdruck/Gestaltung* und *Naturbegegnung* sowie *Abwechslung* und *Vielfalt*. Bei der Zuordnung der Perspektiven kristallisierte sich auch ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen heraus.

Der Malauftrag kam nach Kuhn (2003, 10) bei den Kindern sehr gut an. Der Malbogen erwies sich als motivierendes Basismedium für die Kinderzeichnungen. Der Modus für die Auswahl der Kinder hatte sich bewährt, es wurden tatsächlich Kinder gefunden, die reichhaltig und differenziert erzählt haben. Das Verfahren *Interview am Bild* erwies sich als geeignete Möglichkeit, die Kinder zu ihren Wünschen zu befragen, welches zeigt, dass sich ein Anfangsstimulus gut einsetzen lässt. Die Bilder dienten den Kindern als Orientierung und trugen dazu bei, dass es sich bei den Interviews in der Regel nicht um eine Frage-Antwort-Situation handelte, sondern tatsächlich um episodische Interviews. Wenn auch die Frage nach *Wünschen* eine etwas andere ist als die nach der Schülerperspektive im aktuellen Unterrichtsgeschehen, so kann die methodische Herangehensweise von Kuhn durchaus interessant sein für die hier vorgestellte Arbeit. Kuhn wählte die selbstgestalteten Bilder der Kinder als Anfangsstimulus für das Interview.

Dieser Aspekt scheint auch für die Untersuchung zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive interessant zu sein, da selbstgestaltete Bewegungen mittels Videoaufnahmen als Anfangsstimulus eingesetzt werden könnten, um die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler in der Gestaltungssituation zu erfassen.

2.2.8 Zusammenfassung

Mit der sogenannten Alltagswende in der sportpädagogischen Forschung etwa zu Beginn der 80er Jahre nehmen Rekonstruktionen des Alltagsbewußtseins und der Handlungsroutinen von Sportlehrern ihren Ausgang (vgl. Sprenger, Hanke, Janalik & Treutlein 1984, 1985, 1989). Demgegenüber entwickelte sich das Untersuchungsinteresse an der Schülerperspektive des Schulsportalltages mit einiger Verzögerung (vgl. u.a. Amelsberg 1985, Stahl 1985, Bräutigam 1994). Es lassen sich unter diesem Punkt mehrere Arbeitsgruppen zusammenfügen, welche zu unterschiedlichen Zeiten an ähnlichen Fragestellungen gearbeitet haben und teilweise zu ähnlichen Ergebnissen kamen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die Schülerperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule mit unterschiedlicher Fragestellung und Forschungsmethodologie angegangen und auf das gesamte inhaltliche Spektrum des Sports in der Schule und des Sportunterrichts bezogen wurde (vgl. u.a. Miethling & Krieger 2004, Kuhn 2007). Für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben lässt sich daraus schlussfolgern, dass zum einen eine Fokussierung auf ein Bewegungsfeld bzw. den Lernbereich Bewegungsgestaltung und das Thematisieren von Schülergedanken und -gefühlen interessante Perspektiven auf den Unterricht erfahrbar machen könnten. Zum anderen lässt sich aus den theoretischen Zugängen der Studien herausfiltern, dass sich der Schülerperspektive mittels kognitionspsychologischer, handlungstheoretischer und pädagogisch-psychologischer Theorien z.B. subjektive Theorien, handlungsleitende Kognitionen (vgl. u.a. Groeben et al. 1988) genähert werden kann. Einige der vorgestellten Studien zeigen geeignete Untersuchungsverfahren zur Erfassung der subjektiven Sichtweisen auf. Eine Gegenüberstellung erfolgt in Kapitel 4.3.

2.3 Tanz in Schulen und Tanz- und Theaterunterricht aus Beteiligtenperspektive

Innerhalb der folgenden Ausführungen sollen die zentralen Ergebnisse ausgewählter empirischer Forschungsarbeiten zum gestaltungsorientierten Unterricht zusammengetragen werden, um deren Bedeutung bezüglich der hier vorgestellten Untersuchung herauszustellen. In die Analyse werden ausschließlich veröffentlichte Arbeiten einbezogen, Qualifikationsarbeiten der ersten Ausbildungspause (Diplom- oder Examensarbeiten) werden nicht einbezogen.

Tabelle 3: Synopse von Studien zu Tanz in Schulen und Tanz- und Theaterunterricht aus Beteiligtenperspektive

Autor/en	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs- design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul- form ⁸	Alter/ Klasse
Quinten	1994	Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierende Funktion. Theoretische und empirische Studie am Beispiel Bewegungslernen im Tanz. Erlernen von tänzerischen Bewegungen über Vor- und Nachmachen aus Studierendenperspektive.	Handlungstheorie (Nitsch 1986)	Explorationsstudie (problemzentrierte Interviews), Einzelfallanalysen (offene Interviews mit dialogischen und narrativen Gesprächstechniken nach Schütze 1977)	qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1990), Grounded Theory (Glaser & Strauss 1984)	N= 15, 11 Studentinnen, 4 Studenten	Uni- versität	Ca. 19-25 Jahre
Kirsch	2004	Im Tanz die Sinne erfahren. Beeinflussung von Selbstakzeptanz, Selbsteinschätzung, körperliches Wohlbefinden, psychische Gesundheit durch tanzpädagogische Maßnahmen	Identitätspsychologische bzw. Identitätsdynamische Aspekte- (Nitsch 1986), bewegungspädagogische- und anthropologische Aspekte von Tanz, insb. Gesundheit und psychisches und physisches Wohlbefinden (u.a.	Handlungsforschung, standardisierte Fragebögen (Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS) nach Deusinger 1998), Fragebogen I & II (Erfassung des körperlichen Wohlbefindens),	Triangulation, qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1996)	12 Sportstudentinnen	Uni- versität	Ca. 19-25 Jahre

⁸ Zu den Abkürzungen der Schulformen: GS= Grundschule; HS= Hauptschule; GY= Gymnasium; MG= Montessori Grundschule; Sek.I= Sekundarstufe I, Sek. II= Sekundarstufe II, BS= Berufsschule, SuS= Schülerinnen und Schüler, ÜL= Übungsleiter

			Becker 1994)	Tanztagebücher zur Erfassung qualitativer Innensichtdaten				
Larson & Brown	2007	Emotionale Erfahrungen und Entwicklungen in einem theaterpädagogischem Schulprojekt	Emotionale Intelligenz (Baker 1968; Salovey & Sluyter 1997, Goleman 2006)	Interviews (SuS, Lehrende, Eltern), Beobachtungen (Länge = 6 Monate)	Grounded Theory (Strauss & Corbin 1998)	N=73 Interviews, 10 SuS; n=17 Interviews mit Lehrenden, n=14 Beobachtungen, 2 Interviews mit Eltern	High School	14-17 Jahre
Bond & Stinson	2007	Motivation und Engagement im Tanz, Erfahrung von Kleinkindern und Schülern mit Anstrengung im Tanz	Csikszentmihalyi's flow theory (2000) u.a.	Zusammenführung von Gemeinschaftsprojekt (multi-modal Data) a) Videographierte Klassen, Beobachtungen, Gespräche, Zeichnungen (young children); b) Tiefeninterviews und Beobachtungen (middle-high-school students)	k.A.	Gesamtmaterial von ca. 700 (Kindern und Jugendlichen)	GS-High School	3- 18 Jahre

Probst	2008	Einsatz des Bewegungstheaters als methodisches Mittel im Deutschunterricht zur Vermittlung leiblich – ästhetischer Aneignungsprozesse im Kontrast zu kognitiven Aneignungsprozessen	Ästhetische Bildungstheorien (Baumgarten 1750; Welsch 1998; Cassierer 1996, Langer 1979)	Aktionsforschung nach Altrichter & Posch (1998), (teilnehmende Beobachtung, Videographie und Interviews, symbolische- und fokussierte Interviews, Tagebücher)	Einzelanalyse (Lamnek), Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)	20 SuS, 7 Schüler-innen, 13 Schüler	GS	1. Klasse
Bartz & Kosubek	2008	Fragestellungen der formativen Evaluation, die für die konkrete Projektsteuerung von unmittelbarem Nutzen sein können, grundlegende Probleme der Relevanz von Tanz in pädagogischen Zusammenhängen (Akzeptanz von Tanz, von Tanzunterricht und von Tanz als Schulfach)	k.A., Evaluations- und Begleitforschung	Explorationsleitfäden für tiefer gehende mündliche Interviews mit ausgewählten Gesprächspartnern, Gruppendiskussion (Fokusgruppe + Tanzdozenten), standardisierter Persönlichkeits- und Kompetenztest, Audio-Tanz-Tagebuch	quantitative und qualitative Verfahren (k.A.)	Studie zur Schülersicht: 161 Schülerfragebögen, 26 Face-to-Face-Interviews	GY, GS, HS, MG	5.-9. Klasse

2.3.1 Erlernen von tänzerischen Bewegungen aus Studierendenperspektive

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Susanne Quinten (1994) zum Bewegungslernen von Studierenden im Tanz weisen darauf hin, dass Lernende sich mit den sozialen Bedingungen, insbesondere mit dem Präsentationscharakter der Lernsituation im Tanz, auseinandersetzen. Dabei werden z.B. Mitübende und die Lehrperson als potentielle Zuschauer verstanden. Aus den Ergebnissen der ersten beiden Untersuchungsetappen wurde geschlossen, dass Selbstkonzepte der Lernenden den Bewegungslernprozess wesentlich mitgestalten. Dabei geht es vor allem darum, dass, je nach Situation und Person, präsentative Elemente den Lernprozess erleichtern oder nicht. Präsentationssituationen können zudem die Selbstaufmerksamkeit erhöhen, wodurch Quinten einen Aufmerksamkeitswechsel von der Bewegungsaufgabe hin zur eigenen Person feststellt (1994, 181). Zu den Bewältigungsstrategien von Präsentationssituationen im Unterrichtsgeschehen zählt Quinten kognitive und motorische Maßnahmen, welche sich durch

- das Ignorieren des Beobachters,
- den Fokuswechsel,
- die Umdeutung der Präsentationssituation in eine Lernsituation,
- die Kontrolle des Blickverhaltens,
- die Änderung der Raumrichtung und
- die Reduzierung der Bewegungsintensität äußert (vgl. ebd., 189).

Quinten nutzt ein handlungstheoretisches Rahmenmodell in Anlehnung an Nitsch (1986) und lässt identitätsdynamische Aspekte einfließen, da diese den Untersuchungsbereich des Tanzens wesentlich bestimmen. Der von Quinten vorgenommene Differenzierung der subjektiven Situationsdefinition der Studierenden beim Nachmachen von tänzerischen Bewegungen in Effizienz- (Könnens) und Kongruenzaspekte (Stimmigkeit/Identifikation) kann für die vorliegenden Untersuchung relevant sein. Möglicherweise ließe sich feststellen, ob und wie in verschiedenen Phasen von Gestaltungsprozessen diese Aspekte auch für jüngere Schülerinnen und Schüler eine bestimmende Rolle spielen.

2.3.2 Engagement beim Tanzen aus Schülerperspektive

In der britischen Zeitschrift *Research in Dance Education* ist ein Beitrag zu finden, der sich mit der Schülerperspektive auf Tanz beschäftigt und versucht, der Bedeutung von

Engagement und Motivation von Kindern sowie Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen im Tanz näher zu kommen.

Karen E. Bond (Temple University/Philadelphia) und Susan W. Stinson (University North Carolina/Greensboro) sammelten in ihrer explorativ angelegten Studie mit dem Titel „*It's work, work, work: young peoples experiences of effort and engagement in dance*“ die Aussagen von Kleinkindern und Jugendlichen zu den Erfahrungen mit Engagement im Tanz (vgl. 2007, 155).

„As dance educators and researchers, we have long been committed to understanding how young people experience dance and what it means to them, and to bringing their voices into professional discourse.“ (Bond & Stinson 2007, 156)

Sie fragen nach der Bedeutung von *harter Arbeit (hard work)* im Rahmen von Tanzunterricht.

Die von ihnen publizierten Ergebnisse sind Teil eines Gemeinschaftsprojektes. Die ersten Analysen behandeln besondere Erfahrungen im Tanz (Bond & Stinson 2001); die hier vorgestellte Studie nimmt den Aspekt der harten Arbeit und des Engagement und der Motivation in den Blick. Und schließlich soll eine Veröffentlichung zu dem Thema Beziehungen (relationships) im Tanz folgen. Die Autorinnen schildern, dass sie die Analysen nicht mit einem detaillierten Blick auf theoretische Phänomene begonnen haben, sondern theoretische Aspekte aus der Literatur erst aufgenommen wurden, als diese „auftauchten“. Ein Literaturüberblick zu entdeckten Phänomenen erfolgt deswegen auch erst im Anschluss an die vorgestellten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Ihre thematische Analyse fokussiert die Erfahrungen dieser mit harter Arbeit im Tanz. Sie berichten von Ängsten, wenig Selbstvertrauen und Unvermögen, mit den Ansprüchen im Unterricht umzugehen. Dieses äußert sich zusammenfassend in den Schlagworten (vgl. Bond & Stinson 2007, 158):

- *It's too hard or it's too easy* (Viele Kinder und Jugendliche realisieren, dass Tanz zu schwierig ist oder mögen den Aufwand nicht.)
- *I'm afraid* (Angst scheint die größten Hemmungen auszulösen und wirkt sich negativ auf das Engagement im Tanz aus, besonders wenn von anderen eine Bewertung erwartet wird.)
- *I'm not good enough* (Tanz nicht zu mögen hat mit mangelnden Fähigkeiten zu tun; diese Kinder und Jugendliche bringen Frustration über Misslingen und Zielverfehlung zum Ausdruck.)
- *It doesn't matter how hard I try* (Die meiste Anstrengung scheint nicht genug zu sein, und die Leistung limitierenden Faktoren scheinen außer Kontrolle zu geraten.)

- *I'm trying too hard* (Der Wunsch, besser zu werden, kann auch einen negativen Einfluss haben; zu viel zu geben, kann auch erfolglos machen.)

Auf der anderen Seite gibt es auch Erfahrungen, die hohes Engagement dokumentieren (Bond & Stinson 2007, 161):

- *Get serious* (Die Kommentare der Kinder und Jugendlichen zeigen auf, dass viele Qualitäten Erfolg im Tanz bestimmen. Sie scheinen Tanz zu *lieben*, wenn sie Befriedigung und Bedeutung, Herausforderungen und Erfüllung empfinden.) (ebd., 162)
- *I love to dance!* (Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung bezüglich des Sehens und Hörens schildern beim Gruppentanz Freude, wie „*Dance is for me, cause I don't like nothing else (U)*“ (ebd., 163). Dabei mag eine emotionale Verbindung beim Tanzen eine totale Hingabe hervorrufen.)
- *I love a challenge!* (Je höher die Herausforderung im Tanz, desto höher das Engagement. Viele Kinder und Jugendliche beschreiben die körperlichen Herausforderungen im Tanz im Zusammenhang mit hoher Motivation. Beispielsweise scheint auch Improvisation härter zu sein als Techniktraining, da man kreativ denken muss.) (ebd., 168)
- *It's like I'm my own boss – I set my own standards* (Autonomie und das Gefühl der Kontrolle sind relevante Themen. Sie setzen ihre eigenen Ziele und Standards für Erfolge. Manchmal wird auch der eigene Standard im Sinne von *doing my best* gesetzt.)
- *I'm good at it* (Jüngere Kinder beschreiben eine positive Selbstbeurteilung. Das Gefühl der Beherrschung scheint freudvoll zu sein.) (ebd., 171)

It's not that simple ist die Schlussfolgerung der beschreibenden Analyse der Aussagen der Kinder und Jugendlichen. Bond und Stinson schlussfolgern, dass Klassifikationen der Kinder und Jugendlichen in *harte Arbeiter*, *faul*, *ängstlich* oder *selbstbewusst*, *interessiert* oder *uninteressiert an Tanz* problematisch sei (ebd., 172). Denn während einige Freude an harter Arbeit im Tanz empfinden, zeigt sich aber auch, dass diese Freude nicht alle teilen. Denn schlussendlich fanden sie heraus, dass sich Tanz nicht besonders von anderen Schulfächern zu unterscheiden scheint bezüglich Motivation und Engagement. Zudem fanden sie Parallelen zu ihren Daten und allgemeinen Motivationstheorien. Sie diskutieren die Notwendigkeit, immer „*Alles geben zu müssen/sollen*“ oder „*nur in diese Aufgaben investieren zu sollen, in die man sein Bestes geben will?*“ (ebd., 177). Bond und Stinson erhoffen sich in einer anschließenden Analyse unterstützende oder nicht-unterstützende Informationen aus sozialen- und Umwelteinflüssen, welche gebraucht werden, um sich im Tanz zu engagieren.

Die von Bond und Stinson (2007) zusammengestellten schlagwortartigen Statements der Kinder und Jugendlichen geben interessante Perspektiven auf Tanzunterricht wieder. Die daraufhin folgende Beschreibung verschiedener Studien mit thematischer Ausrichtung hinsichtlich flow (Czikszenmihalyi 2000; Lazaroff 2001), (intrinsische) Motivation (Lepper & Henerlong 2000), Lernen, die Rolle der Emotionen in Bezug auf Lernen und Motivation (u.a. Damasio 1999 Kytte 2003), stellt eher eine Überblicksartige Zusammenstellung dar. Die theoretischen Analysen werden nur ansatzweise mit den Schülerstatements in Verbindung gebracht. Beispielsweise bringen sie die Aussage „I love to dance“ in Zusammenhang mit Emotionalen Aspekten und persönlichen Interessen. Bond & Stinson beschreiben aber auch, dass ihre Studie zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist und eine Art Zwischenbericht darstellt, da weiterführende Analysen geplant sind. Hinsichtlich der Methodik ist ein qualitativer Charakter der Studie feststellbar, jedoch werden keine Aussagen zu verwendeten Auswertungsverfahren gegeben.

2.3.3 Wohlbefinden beim Tanzen aus Studierendenperspektive

Kirsch (2005) hatte sich zum Ziel gesetzt, die Beeinflussung der Selbstakzeptanz und Selbsteinschätzung von Studentinnen durch Einflussnahme tanzpädagogischer Prinzipien und Bedingungen zu untersuchen. Das leitende Untersuchungsinteresse ist es, den Nachweis zu erbringen, dass durch tanzpädagogischen Einfluss die KörperEinstellung des tanzenden Menschen veränderbar ist und vor allem sein körperliches Wohlbefinden ansteigen kann (vgl. Kirsch 2005, 17). Es geht ihr um die Beantwortung der Frage, auf welche Art und Weise gerade der Tanz und die Tanzerziehung einen Einfluss auf die Persönlichkeitsstrukturen nehmen sowie um die Frage der Auswirkung sportlicher Aktivität auf Variablen der psychischen Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden (vgl. Kirsch 2005, 31).

Sie stellte sich die Aufgabe, die Bedingungen eines Tanzunterrichtes, unter denen es ihren Annahmen zufolge zu positiven Selbsteinschätzungen kommt, zu konkretisieren. Die Parameter der Untersuchung entstammen aus verschiedenen theoretischen Ansätzen der identitätspsychologischen, bewegungspädagogischen und anthropologischen Diskussion. Der Schwerpunkt ihrer Untersuchungen liegt auf der Einstellung des Individuums zu seinem Körper, dem Körperkonzept, und auf dem damit zusammenhängenden Aspekt des *körperlichen Wohlbefindens* (vgl. Kirsch 2005).

Kirsch (2005) kann in ihrer Studie bestätigen, dass sich die Selbsteinschätzung der Tanzenden (hier auch Studierenden) bezüglich ihrer Einstellungen zum Körper verbessert. Kirsch versucht, Grundsätze für die Durchführung von tanzpädagogischen Konzeptionen – unter der Zielsetzung der Veränderung von Persönlichkeitsstrukturen – durch die Ergebnisse und das Theoriegerüst der Arbeit herzuleiten (vgl. Kirsch 2005,

313). In den Teilergebnissen findet Kirsch heraus, dass insbesondere die methodisch deduktiven und imitativen Verfahren, welche neben kreativen Verfahren verwendet wurden, das körperliche Wohlbefinden positiv beeinflussen. Sie bezieht sich hier auch auf vorgegebene Entspannungstechniken, die im Unterricht Einsatz fanden (vgl. Kirsch 2005, 303f.).

Interessant für die hier vorgestellte Untersuchung ist auch, dass die von Kirsch eingesetzten Verfahren eine unterschiedliche Gewichtung erhielten, die es ermöglichte, sowohl qualitative als auch quantitative Daten zu einer sich ergänzenden Ergebnissichtung heranzuziehen. Die qualitativen Instrumentarien, besonders das Tagebuch, erhielten im Untersuchungsprozess einen übergeordneten Stellenwert; denn grundsätzlich stellt Kirsch fest, dass zur Überprüfung einer Veränderung körperlicher Einstellungen und Körperkonzepte die qualitative Erhebung der Innensichtdaten aussagekräftiger und präziser war als die quantitativen Methoden. Kirsch reflektiert nicht, dass sie selber die Untersuchungsgruppe im Sinne der Handlungsforschung unterrichtet und somit als forschende Lehrende an das Thema herangegangen ist.

2.3.4 Begleitforschung von Tanz und Theater in Schulen unter Einbeziehung der Beteiligtenperspektiven

Emotionale Aspekte und Entwicklungen im Rahmen eines High-School Theater-Projektes in den USA

Reed W. Larson und Jane R. Brown (University of Illinois/USA) haben eine Untersuchung zu Bedeutungen und Wirkungen des Theaterspielens durchgeführt (vgl. Larson & Brown 2007). Die Studie erfolgt mittels eines qualitativen Forschungsdesigns nach der *Grounded Theory*. Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften bilden über drei Monate die Basis der Datenerhebung. Es wurden 5 Schülerinnen und 5 Schüler alle 14 Tage nach ihren Erfahrungen, Problemen, Lernergebnissen usw. befragt. Die Ergebnisse zeigen ein detailliertes Bild der von den Schülerinnen und Schülern erlebten Lernfortschritte und -inhalte vor dem Hintergrund der von ihnen identifizierten drei sozioökologischen Lagen *community surround*, *internal program culture* und *emotional experiences*. Das Theater bietet vor dem Hintergrund der spezifischen Programmkulturen besondere *kulturelle Werkzeuge* (*cultural tools*, vgl. Rogoff 2003) an. Die Forscher nehmen die emotionalen Aspekte bzw. emotinale Intelligenzen in den Blick. Die Analysen zeigen, dass es stetig wiederkehrende Arten emotionaler Beteiligung gab, die als Erfahrungsfelder für diese Qualitäten gelten können:

- *Disappointment with casting* (Unzufriedenheit mit der Rollenzuweisung),
- *Satisfaction and elation from doing well* (Befreiung durch Erfolg, z.B. durch die fehlerfrei gesprochene Rolle),

- *Anger and stress with interpersonal obstacles* (Ärger und Stress durch Zeitdruck, das Theaterstück rechtzeitig fertig zu haben),
- *Anxiety and stage fight* (Angst und Frustration vor Beginn der öffentlichen Aufführung aufgrund von Blackouts),
- *The long-term arc of emotion* (Euphorie nach gelungener Präsentation).

Die Interviewbeispiele bringen die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler des Theaterprojektes auf den Punkt. Die emotinalen Aspekte werden vor ihren Lernerfahrungen herausgestellt und bieten eine geeignete Orientierung zur Systematisierung der subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler während des Prozesses des Theaterprojektes. Die Autoren erheben durch die geringe Zahl an interviewten Schülerinnen und Schülern keinen Anspruch auf Repräsentativität und betonen, dass die Ergebnisse nur bezüglich des Projektes einzuschätzen sind.

Akzeptanz von Take-off Junger Tanz Düsseldorf/NRW

Die Begleitforschung und Evaluation zu Take-off, einem vom Tanzplan Deutschland geförderten Programm in Düsseldorfer Schulen, wird vom erziehungswissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf durchgeführt (Barz & Kosubek 2008). Die umfassende Evaluation versucht, wesentliche Projektdimensionen und grundlegende Probleme der Relevanz von Tanz in pädagogischen Zusammenhängen auf der Basis empirischer Erhebungen zu erfassen. Barz und Kosubek beschreiben die auf fünf Jahre angelegte Projektlaufzeit von Take-off als ein ideales Forschungsfeld, „weil hier in für die BRD einzigartiger Weise mit der Implementierung einer künstlerischen Ausdrucksform in pädagogische Kontexte experimentiert werden kann“ (2008, 23). Barz und Kosubek beziehen sich in ihren Evaluations- und Begleitforschungsaktivitäten auf Schülerinnen und Schüler, Eltern, Tanzdozentinnen- und dozenten, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie auch auf Personen des Projektumfeldes. Erhoben wird die Wahrnehmung, Akzeptanz und Bewertung des Tanzunterrichtsgeschehens sowie die Teilhabe an tanzkünstlerischen Produktionen und Projekten. Barz und Kosubek beschreiben, dass sie die „Wege und Formen, wie Tanz sich in der schulischen Wirklichkeit etabliert, welche Auswirkungen auf subjektiv-persönlicher, aber auch auf institutioneller Ebene wahrgenommen werden“ untersuchen wollen (2008, 23).

Es werden schriftliche Befragungen für größere Repräsenativstichproben entwickelt als auch Explorationsleitfäden für tiefer gehende mündliche Interviews mit ausgewählten Gesprächspartnern. Es wurden Gruppendiskussionen mit Tanzdozenten und Choreographen durchgeführt, die in den Projekten eingesetzt waren. Eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern wurde mit einem aufnahmefähigen mp3-Player

ausgestattet, auf dem sie in Form eines Audio-Tanz-Tagebuches jeweils direkt nach dem Tanzunterricht über ihre Eindrücke, Empfindungen und Beobachtungen berichten konnten. Die Ergebnisse dieser – nach ihren Aussagen – noch nicht oft eingesetzten Methode des Audiotagebuches wurden allerdings bis 2010 noch nicht ausgewertet (vgl. Barz & Kosubek 2008, 24). Die Autoren fragen nach vielen Sichtweisen; hier soll nun die Untersuchung von Take-off aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler herausgefiltert werden.

Die Daten beziehen sich auf 161 Schülerfragebögen unterschiedlicher Schularten und Altersstufen (3.-10. Klasse), die im Rahmen der Sommerevaluation von 2007 erhoben wurden.

Der Inhalt der Fragebögen umfasste die Dimensionen:

- soziodemographische Daten,
- Vorerfahrung der Schüler im Tanzunterricht,
- Bewertung des Tanzunterrichtes und der Tanzdozenten,
- Zukunftsdimensionen (Aspekte: zukünftiges Interesse am Tanz, Tanz als „normales Schulfach“),
- Präferenz von Stilrichtungen.

Außerdem gehen 26 *Face to Face*-Interviews in die Auswertung ein (Barz & Kosubek 2008, 108). Die Fragen der Interviewleitfäden umfassen die Dimensionen *Tanzbiographie und Tanzvorlieben, Motivation und Erfahrungen mit dem Tanzunterricht, den Mitschülern und den Dozenten, Unterrichtsgestaltung, Organisatorisches und Didaktisches, Gender und Interkulturalität* (ebd., 109). In den Interviews waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Bereiche in ihrem Lebenslauf zu benennen, durch die sie mit Tanz in Berührung gekommen sind, und sie sollten ihre „Lieblingstanzart“ nennen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Tanzbiographien und auch die Tanzvorlieben schulformübergreifend ähneln (vgl. Barz & Kosubek 2008, 111). Die Ergebnisse der Interviewstudie wurden dann von Barz und Kosubek in die Ergebnisdarstellung der Fragebogenergebnisse eingeflochten.

Die Autoren schildern auch, dass aus der Interviewstudie hervorgeht, dass die Schülerinnen und Schüler die Einschätzungen und Beurteilungen von Tanz teilweise nur aus ihrem Umfeld aufgreifen, ohne zu wissen, was sie genau damit meinen (vgl. ebd.).

Um zu erfahren, was Schülerinnen und Schüler mit Tanzen assoziieren, wurden sie aufgefordert, den Satz „*Tanzen ist für mich...*“ mit ihren eigenen Worten zu vervollständigen und so ihre Gedanken und Gefühle unmittelbar auszudrücken. Die Antworten wurden kategorisiert und nach positiven, neutralen und negativen

Assoziationen differenziert. Die Antwortkategorien reichen über *Spaß*, gefolgt von *wichtig*, *Bewegung* und *Leidenschaft* bis hin zu *Ausdrucksform*, *nicht so toll*, *unwichtig*.

Um deutlich zu machen, was sich hinter den Assoziationen verbirgt, sollten anhand der Assoziationen *Leidenschaft* und *Gefühlsausdruck* Beispiele genannt werden.

Unter „*ganz toll, meine Leidenschaft*“ wurde etwa „*Etwas sehr wichtiges, denn Tanzen und Singen gehören zu meinem Leben*“ verstanden.

Unter *Gefühlsausdruck* wurde geschildert:

„*Was da, wo ich meine Wut rauslassen, kann mein Leben, eine Befreiung von schlechten Gedanken, ein Ausgleich, wenn ich Stress habe oder schlechte Laune, dann dreh ich die Musik auf und tanze.*“ (Barz & Kosubek 2008, 128).

Die Erfassung des Tanzprogrammes Take-off aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bleibt trotz der angekündigten *Tiefe* eher oberflächlich, da sehr viele Aspekte angerissen und nicht tiefergehend und theoriegeleitet analysiert werden. Von der Studie können einige Aspekte für die hier vorgestellte Untersuchung interessant sein. Der Bedeutung der von Bartz und Kosubek hervorgehobenen „*vielen ästhetischen Fragen*“ (vgl. Bartz & Kosubek 2008, 121) wurde im Grunde nicht nachgegangen.

2.3.5 Zusammenfassung

Erst ab den 1990er Jahren wurden erste empirische Untersuchungen zu Gestalten, Tanzen und Darstellen im Rahmen der deutschsprachigen Sportpädagogik und Sportpsychologie durchgeführt (vgl. Neuber 1998, Quinten 1994). Empirische Untersuchungen des gestaltungsorientierten Unterrichts durch Bewegung und Tanz finden im Sinne der Unterrichtsforschung auch bis heute nur in vereinzelten Ansätzen und damit in sehr kleinem Rahmen statt. Bäcker spricht auch davon, dass die tanzpädagogische Unterrichtsforschung noch „*in den Kinderschuhen*“ steckt (vgl. Bäcker 2008, 170). Zur expliziten theoriegeleiteten empirischen Erforschung der Schülerperspektive auf Gestalten, Tanzen und Darstellen in der Grundschule bis weiterführenden Schulen lassen sich kaum Forschungsarbeiten auffinden (vgl. Barz & Kosubek 2008). Die Studien zur Erfassung von Studierendenperspektiven geben einige theoretische Orientierungen (vgl. u.a. Quinten 1994, Kirsch 2005). Einige für die hier vorgestellte Untersuchung relevante Aspekte zur Untersuchung der Sicht der Beteiligten schwingen aber auch in den analysierten Untersuchungen zu Kinder und Jugendlichenperspektiven auf Tanzunterricht, und der Studie zum emotionalen Erleben im Rahmen eines High-School Theaterprojektes mit. Im Besonderen sind hier die beiden Veröffentlichungen aus dem US-amerikanischen Raum zu nennen (vgl. Larson & Brown 2007; Bond & Stinson 2007).

2.4 Fazit zum Forschungsstand

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Erforschung der Schülerperspektive im Unterrichtsgeschehen spätestens seit der sog. Alltagswende wiederholt nachdrücklich gefordert wurde und sich bis heute weiterentwickelt hat und kein Forschungsdesiderat geblieben ist. Das Thema Schülerperspektive lässt sich im Rahmen der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung als auch in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung und ansatzweise in der tanzpädagogischen Unterrichtsforschung finden und kennzeichnet ein nicht leicht zu überschauendes Feld. Das liegt nicht nur an den inzwischen vielfältigen Forschungsmethoden und Methodologien, die Unterricht mittels quantitativer und qualitativer Verfahren, aber auch mithilfe von Handlungs- und Aktionsforschung⁹ erhellen möchten. Auch die theoretischen Grundlagen und die verwendeten Begrifflichkeiten entstammen verschiedenen Bezugswissenschaften.

Die Analysen des Forschungsstandes zeigen auf, dass die Untersuchung zum gestaltungsorientierten Unterricht Forschungsneuland betritt. Für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben lässt sich schlussfolgern, dass eine Fokussierung auf den Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen und Darstellen und das Aufdecken von Schülerperspektiven interessante Perspektiven auf den Unterricht erfahrbar machen könnten.

Die Analyse des Forschungsstandes zur Untersuchung der Schülerperspektive deckte unterschiedliche theoretische und forschungspraktische Herangehensweisen an die Schülerperspektive auf. Es ergeben sich folgende Konsequenzen für die Untersuchung der Schülerperspektive auf gestaltungsorientierten Unterricht:

- Das, was unter der Schülerperspektive verstanden wird, kann aus einem psychologischen bzw. pädagogisch-psychologischen Blickwinkel erforscht werden. Ein geeigneter Zugang zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive scheint eine handlungstheoretische Sicht der Sportpsychologie zu sein (vgl. Treutlein et al. 1989; Nitsch 1986, 2000; Quinten 1994). Ein solcher theoretischer Rahmen kann zur Erforschung der Schülerperspektive eine Orientierungsgrundlage liefern.
- Das Forschungsvorhaben kann sich an Forschungsmethoden zur Erfassung subjektiver Sichtweisen orientieren. Das sind z.B. die Methoden *Strukturierter Dialog*, *leitfadenorientiertes Interview*, *Struktur-Lege-Technik*, *Repertory Grid*,

⁹ Der Sozialpsychologe Kurt Lewin formulierte die Grundsätze der *action research* in den 1940er Jahren in den USA (vgl. Lewin 1946). Im Deutschen wurde der Begriff *action research* durch die Bildungsreform in den 1970er Jahren bekannt, und es wurden verschiedene Übersetzungen und Begrifflichkeiten verwendet, u.a. Handlungsforschung, Aktionsforschung, Tatforschung.

Stimulated-Recall oder *Video(selbst)kommentierung* (vgl. u.a. Fromm 1987; Groeben & Scheele 1988; Treutlein et al. 1989; Hackfort & Schlattmann 1994). Durch eine gesonderte Gegenüberstellung dieser Forschungsmethoden in Kapitel 4.3 soll das für die vorliegende Untersuchung relevante Untersuchungsverfahren ausfindig gemacht werden.

- Die Schülerinnen und Schüler können als Experten von Unterricht wahrgenommen werden (vgl. u.a. Kämpfe 2009).
- Die Fokussierung von Unterrichtsmethoden aus Schülerperspektive kann Erkenntnisse zur Orientierung methodisch-didaktischer Entscheidungen liefern (vgl. Fichten 1993, Lähnemann 2007).
- Die Berücksichtigung von *auffälligen Situationen*, Schülertaktiken, Sicherungsstrategien und Nebentätigkeiten scheint relevant zu sein (vgl. Amelsberg 1985, Fichten 1993; Miethling & Krieger 2004).
- Die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe einzubeziehen erscheint sinnvoll. Die meisten Studien beziehen sich entweder auf Grundschüler oder fast ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler ab der Mittelstufe sowie Studierende (vgl. Synopsen der Studien).

3 Theoretische Bezüge

Bei der hier vorgestellten Untersuchung stehen die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler beim gestalterisch-kreativen Bewegungshandeln im Mittelpunkt des Interesses. Die Suche nach Modellen, die die subjektiven Sichtweisen strukturieren und abbilden, führte zu handlungstheoretischen Modellen, wie sie in der Sportpsychologie Anwendung finden. Der Untersuchungsgegenstand, welcher bis hierher mit „Subjektiver Sicht“ bzw. „Innensicht“ bezeichnet wurde, bezieht sich dann auf die handlungsleitenden Gedanken und Gefühle einer Person (vgl. König 1995, 11; Wahl 1981).

Im Folgenden wird der handlungstheoretische Ansatz von Nitsch und Hackfort (Nitsch & Hackfort 1981; Hackfort 1983a/b, 1986; Hackfort, Munzert & Seiler 2000; Nitsch, 1986, 2004, 2006) in seinen Grundzügen auf den Untersuchungsgegenstand bezogen. Dieses Konzept genießt innerhalb der Sportpsychologie im deutschsprachigen Raum bereits einen beachtlichen Bekanntheits- und Anwendungsgrad und wird häufig als der grundlegende Ansatz der deutschen Sportpsychologie bezeichnet (vgl. Peuke 1997). Der Ansatz hat sich bereits in verschiedenen Zusammenhängen, wie z. B. zur Motivation, zur Emotion oder zum Selbstkonzept, als fruchtbares Analyseinstrument erwiesen und stellt eine Weiterentwicklung von eher kognitionsorientierten Ansätzen der Beschreibung der Innensicht, wie sie von Wahl (1981 a und b) vertreten werden, dar (vgl. u. a. Schlattmann 1991; Quinten 1994).

Dazu wird zunächst ein handlungspsychologisches Modell spezifiziert und auf die Ziele dieser Untersuchung bezogen (vgl. u. a. Kaminski 2000, 78; Nitsch & Munzert 1997, 156; Nitsch 2000, 51; Quinten 1994). Das bedeutet, dass die Handlungspsychologie einen Bezugsrahmen liefern kann, der es ermöglicht, eine theoretische Orientierung für die hier vorgestellte Untersuchung zu formulieren.

Mit den folgenden Ausführungen wird eine theoretische sportpsychologische Herangehensweise beschrieben, welche die Innensicht des Menschen berücksichtigt. Das Menschenbild soll einem reflexiv-rationalen, sprach- und kommunikationsfähigen sowie handlungsfähigen Subjekt entsprechen (vgl. Groeben 1986, 63). Groeben und

Scheele (1977) sprechen diesbezüglich von einem *epistemologischen Subjektmodell* im Gegensatz zu einem behavioralen¹⁰ Subjektmodell.

Ohne die im Folgenden beschriebenen begrifflichen Einordnungen würde unklar bleiben, welche Relevanz die Ergebnisse einer Untersuchung zur Schülerperspektive für wen und warum haben können und inwieweit sich methodische Verfahren eignen, Kenntnisse über die subjektive Sicht von Schülerinnen und Schülern beim Gestalten von Bewegungen zu gewinnen.

3.1 Handlungstheorie als Rahmen für die Untersuchung

„Wir werden in unserem Wahrnehmen und Erkennen nie den Standpunkt loswerden, von dem aus wir erkennen.“ (Merleau-Ponty, 1966)

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde eine handlungstheoretische Perspektive als Bezugsrahmen ausgewählt, da diese sich nicht nur auf die Außensicht, d.h. die Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Beeinflussung von Handeln bezieht, sondern zugleich auch auf das Alltagsverständnis des Handelns aus der Innensicht fokussiert (vgl. Nitsch 2000, 51).

Versucht man, sich einen Überblick über das Feld der Handlungstheorien zu verschaffen, so stellt man schnell fest, dass es „die“ Handlungstheorie nicht gibt und stattdessen eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle vorliegt. Munzert (1995, 77) bemängelt, dass die vielfältige Verwendung des Handlungsbegriffs¹¹ in weiten Bereichen der Psychologie und der Sportwissenschaft einen einheitlichen Theoriebezug suggeriert, der in dieser Weise nicht existiert. Dabei handelt es sich nach Nitsch (2000, 54) um eine wohlbegründete und für den Anwendungsbezug besonders fruchtbare wissenschaftliche Perspektive, die eine noch in der Entwicklung befindliche Konzeption darstellt. Aus diesem Grunde erscheint es angebracht, vorhandene Konzepte auf spezifische Anwendungsgebiete zu transformieren. In dieser Untersuchung ist damit das Anwendungsgebiet Bewegungsgestaltung (vgl. Kapitel 3.2) gemeint. Die Ausführungen des folgenden theoretischen Modells sind so strukturiert, dass sie sich direkt auf den Anwendungsbereich beziehen sollen.

¹⁰ Das zentrale wissenschaftstheoretische Kriterium des Behaviorismus ist die Beobachtbarkeit. Dem von außen manipulierbaren und kontrollierbaren Organismus Mensch ordnet der klassische Behaviorismus für die internalen Prozesse eine Black-Box zu, um zu erklären, was zwischen Reiz und Reaktion abläuft. Hinsichtlich der Forschungsmethoden bedient sich der Behaviorismus vor allem des Laborexperiments, durch das objektive Daten erhoben werden, die nach nomologischer Methodologie quantitativ und qualitativ ausgewertet werden (vgl. Groeben & Scheele 1977).

¹¹ Der *Handlungsbegriff* stellt das Konstitutum der handlungstheoretischen Ansätze dar, weil an ihm im Allgemeinen das epistemologische Menschenbild der Handlungstheorien entwickelt wird. In der Handlung drückt sich damit u. a. die Rationalität, Reflexivität und insbesondere die Zielgerichtetheit des Menschen aus (vgl. u. a. Groeben 1986, 62; Wahl 1991, 15).

Um eine begriffliche Basis für die weiteren Ausführungen zu schaffen, ist es notwendig, den Kernbegriff des zugrunde liegenden theoretischen Rahmens – in diesem Fall den Begriff der Handlung – so zu erläutern, wie er innerhalb der Arbeit verstanden und verwendet wird.

3.1.1 Handlung

Als Handlungen sollen hier „von der Person wählbare, willkürliche und als Mittel für ein Ziel interpretierbare Verhaltensweisen“ bezeichnet werden (Wahl 1981, 20). Die Sicht einer Person bezieht sich dann auf die Bedeutung, „die eine Handlung für den Handelnden hat“ (vgl. ebd.). Für diese Untersuchung ist dabei wesentlich, dass über das Verstehen des Handelns die Absicht des Handelnden erschlossen werden soll. Nach Groben und Scheele (1977) kann dieser Zugang als *Sicht von innen* gekennzeichnet werden, die durch die *Sicht von außen* zu ergänzen ist.

„Mit dem Wort Handeln bezeichnen (wir) das zielgerichtete, bewusste, geplante und beabsichtigte Verhalten eines Handelnden (Aktors). Als ‚Handlung‘ bezeichnen (wir) eine Einheit des Handelns, die sich durch die Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel kennzeichnen lässt. Eine ‚konkrete Handlung‘ richtet sich auf ein nahe liegendes Ziel und erfolgt durch die Ausführung konkreter und manifester Handlungsschritte.“
(Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler 1980, 77)

Dadurch wird Handeln vom Verhalten abgegrenzt. Handlungsentwurf, Handlungsplan und Handlungsprojekte sind nach Cranach et al. (1980, 24)

„Bezeichnungen für den Alltagspsychologen, das in einer Person repräsentiert gedachte Ergebnis der gedanklichen Vorwegnahme einer zielgerichteten Handlung. Dieses kognitive Produkt enthält Angaben über tatsächliche Umstände und sich darin realisierende Verhaltensweisen (...), welche verwirklicht werden sollen.“

Unter Handeln wird Verhalten verstanden, das zum Teil bewusst auf ein Ziel ausgerichtet, geplant und beabsichtigt verläuft. Eine Einheit des Handelns, die sich durch ihre Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel kennzeichnen lässt, bezeichnen wir als Handlung (Cranach et al. 1980, 24f.). Handlungen sind nach Wahl (1981, 25) interpretierte Verhaltensweisen.

Handeln ist als Überbegriff von verschiedenen Arten von Handlungen zu verstehen. Dabei kann unterschieden werden zwischen Denkhandlungen, Sprachhandlungen und Bewegungshandlungen.

„Von Bewegungshandlungen wird erst dann gesprochen, wenn bei menschlichen Bewegungen nicht nur psychische Einflüsse, z.B.

Wahrnehmungs- und Denkprozesse, auf Einzelaspekte der Bewegungsregulation mitberücksichtigt werden (Sensumotorik bzw. Psychomotorik), sondern die intentionale Gesamtorganisation von Bewegung hervorgehoben werden soll.“ (Nitsch 2000, 60)

Der Akzent der handlungstheoretischen Perspektive auf Bewegung liegt nicht auf der Bewegung schlechthin, z.B. zeitbezogene Ortsveränderung von Gliedmaßen im Sinne der Kinematik, sondern auf dem *Sich-Bewegen*. Im Unterschied zur Biomechanik nehmen handlungspsychologische Modelle Ausgang von einem Subjekt, das sich als in der Situation befindlich erlebt und dessen Absichten, Pläne, Vorsätze und Neigungen sich im Handlungsprozess entäußern. Das bedeutet, dass sich Menschen zu einem bestimmten Zweck bewegen (vgl. hierzu Abschnitt 3.1.1.2). In dieser Hinsicht bedeutet dann Bewegungslernen mehr als das Einschleifen von Bewegungsmustern. Hier ist dann das Sich-Bewegen-Lernen im Sinne von Handeln-Lernen gemeint (vgl. Nitsch 2000, 61). Bei Bewegungshandeln mit dem Zwecke der Gestaltung soll von gestalterischem Bewegungshandeln gesprochen werden. Bewegen als Prozess und Bewegung als Einheit sind unter dem Aspekt der Absichtlichkeit mit Denkhandlungen verbunden. In dieser Untersuchung steht kreativ-gestaltungsorientiertes Bewegungshandeln im Vordergrund (vgl. Kapitel 3.2.2).

Für die Durchführung einer Untersuchung in diesem Feld ist es wesentlich, dass kognitive Prozesse (Kognitionen¹²) „*im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeit und des Handelns*“ auftreten (Aebli 1980, 20). Der Begriff Kognition bezeichnet im allgemeinen Sinn alle Basiselemente unseres Bewusstseins und ihre Kombination. Er umfasst somit vielfältige Themenbereiche, wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Mustererkennung, Sprache und Denken, und steht in enger Verbindung mit der Vorstellung von intelligentem Verhalten (vgl. Funke & Frensch 2006). Nach Cranach et al. (1980, 81) dienen bewusste Kognitionen der Steuerung und Regelung des Handelns. Kognitionen werden dabei durch Aufmerksamkeitsprozesse bewusst. Im Folgenden wird auf die Bedeutung der Bewusstheit der Kognitionen für die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen eingegangen.

¹² (lat. *cognoscere*= zusammen wissen, erfahren, kennenlernen). Nach Pekrun & Jerusalem handelt es sich bei Kognitionen um interne, psychische Repräsentationen von tatsächlichen oder fiktiven Sachverhalten bzw. psychische Erzeugung solcher Repräsentationen. Im Unterschied zu Wahrnehmungen beruhen Kognitionen nicht unmittelbar auf sensorischer Information (1996, 3). Das Verständnis von Kognition beinhaltet das Problem, dass sie als Produkte, aber auch als Prozesse der Erkenntnisgewinnung angesehen werden können. Die Gegenstandsbereiche von Kognition und Emotion überlappen sich. Kognitionen können Bestandteil einer Emotion sein, wenn sie in das Gesamtgeschehen einer Emotion integriert sind (vgl. ebd., 4). Nicht nur die Begriffe Kognition und Emotion überlappen sich, beide überschneiden sich auch mit dem Begriff der Motivation. „*Im Sinne traditioneller Motivationsbegriffe werden hierunter all diejenigen ‚psychischen Kräfte‘ verstanden, denen Zielrichtung, Intensität und Konsistenz von Verhalten zugrunde liegen. Der Teilbereich der Bildung, Aufrechterhaltung und Umsetzung von Absichten wird von manchen Autoren unter der Bezeichnung Volition vom Motivationsbegriff abgegrenzt.*“ (vgl. ebd., 4)

3.1.1.1 Bewusstseinsgrad von Handlungen

„Die erstrebte Bewegungsgestalt wird in einem – nur selten vollbewußten, aber auch nicht unbewußten – Entwurf vorweggenommen, Bewegungsgedächtnis und Bewegungsphantasie treten bei der Ordnung der Teile gemeinsam in Aktion (...).“ (Grupe 1967, 47)

Es wird zwischen bewussten, unterbewussten, nichtbewussten und unbewussten Kognitionen unterschieden. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von *Handeln*, *Tun* und *Verhalten*.

„Wobei prototypisch unter ‚Handeln‘ verstanden wird: (voll) bewusstes, geplantes, autonom kontrolliertes Tätigsein; unter ‚Verhalten‘: umweltkontrolliertes, automatisches Reagieren (Reiz-Reaktions-Verbindung); und ‚Tun‘: die Zwischen-Restkategorie des Tätigseins, die durch ein Nicht-Vorliegen einer subjektiven Intention gekennzeichnet ist“ (Groeben 1986).

Diese Tätigkeitsweisen unterscheiden sich durch den Grad der Bewusstheit während der Tätigkeit. Für Groeben und Scheele ist das Handeln die zentrale Tätigkeit, von der sich Tun und Verhalten durch einen niedrigeren Grad an Bewusstheit unterscheiden (vgl. 1993, 135f.). Tätigkeiten, die ohne Beteiligung des Bewusstseins ablaufen, sind als Tun oder Verhalten zu bezeichnen. Bei Automatismen kann es sich einerseits um Reflexe handeln, welche neurophysiologisch erklärbar sind. Andererseits können automatisierte Bewegungen, wie im Alltag und im Sport eingeübt, durchaus auf handlungsleitende Kognitionen rückführbar sein (vgl. ebd.).

Die Zielgerichtetheit von Handlungen stellt nach Nitsch (1986) ein wesentliches Merkmal von Handlungen dar. Das Kriterium der Zielgerichtetheit wird dabei im Ansatz von Nitsch und Hackfort (vgl. Nitsch & Hackfort 1981; Hackfort 1983a/b, 1986; Nitsch 1986; 2000) als das Basiskriterium der Handlung zur Unterscheidung vom Verhalten verwendet (vgl. Kapitel 3.1.1.2). *Verhalten* beinhaltet danach zunächst jede Form der Lebensäußerung bzw. der Herstellung einer Beziehung zur Umwelt. Zum Handeln wird Verhalten, wenn die Beziehungen zur Umwelt intentional organisiert werden. *„Intentionale Organisation meint die aktive, zweckstrukturierte Ordnung des Verhaltens (...).“* (Nitsch 2000, 77) Dabei ist mit *aktiv* gemeint, dass der handlungsleitende Vorsatz nicht nur als bloßer Wunsch vom Handelnden selbst gesetzt und akzeptiert wird. Das bedeutet, dass ein grundlegendes Intentionalitätskriterium dann besteht, wenn man selbst aussagen kann, was man zukünftig tun wird oder getan hat (vgl. Nitsch & Hackfort 1984; Nitsch 1986, 208; Nitsch 2000, 77).

Als wesentlich für das Verständnis von kreativem Bewegungshandeln als Handlung – im Gegensatz zu Verhalten und Tun – soll die Rolle von Bewusstseinsprozessen

verstanden werden. Der Grad der Bewusstheit einer Handlung richtet sich laut Cranach et al. (1980, 86) nach der Aufmerksamkeit des Akteurs. Handlungsbezogene Kognitionen bleiben unterbewusst, wenn die Aufmerksamkeit zur Organisation der gerade ablaufenden Handlung nicht erforderlich ist (Cranach et al. 1980, 87). Dieses Handlungsverständnis hat auch grundlegende Bedeutung für das Verständnis von z.B. sportlichen Bewegungen. Groeben und Scheele (1993, 139ff.) beschäftigen sich mit schwer zugänglichen Kognitionen wie Automatismen und Routinen von Sportlern. Da für diese ein niedriger Bewusstseinsgrad angenommen wird, entziehen sie sich einer Rekonstruktion. Nitsch (2000, 78) beschreibt unterschiedliche Möglichkeiten des Bewusstseins, welche in dieser Untersuchung auf das kreative Bewegungshandeln bezogen werden sollen:

Beim *Situationsbewusstsein* ist man sich der Lage bewusst, in der man sich gerade befindet, bzw. in die man mit oder ohne sein Handeln kommen könnte. Z.B. kann man sich darüber bewusst sein, dass man sich in der Phase des Sammelns und Findens von Bewegungsmöglichkeiten befindet oder schon in der Phase des Ordners, in der man durch Strukturieren von Bewegungsmöglichkeiten zu einem gestalteten Bewegungsmotiv gelangen möchte.

Wenn man sich dessen bewusst ist, dass man es selbst ist, der in der Situation etwas (nicht) will, kann und tut, dann wird dieses als *Selbstbewusstsein* bezeichnet. Dieses könnte der Fall sein, wenn man bestimmte Bewegungsmöglichkeiten und damit auch Ausdrucksmöglichkeiten ablehnt und diese als nicht stimmig mit sich selbst empfindet.

Das *Zielbewusstsein* setzt voraus, dass man sich darüber im Klaren ist, wozu man etwas tut oder unterlässt. Hier kann das Bewusstsein darüber bestehen, ob man sich darüber im Klaren ist, dass das Ziel der Aufgabe darin besteht, Bewegungen zu entdecken (Improvisation) oder sie zusammenzusetzen und festzulegen (Komposition).

Ist man sich dessen bewusst, was man gerade tut und worauf sich das Verhalten inhaltlich bezieht, dann wird dieses als *Gegenstandsbewusstsein* beschrieben. Das könnte bedeuten, dass man sich in der Situation klar darüber ist, dass man z.B. eine Fisch-Bewegung zu dem Thema Unterwasser gestaltet.

Das *Prozessbewusstsein* beschreibt, dass man sich dessen bewusst ist, wie man etwas tun kann oder tut. Das bedeutet, dass man sich in Improvisations- oder Kompositionssituationen bewusst darüber ist, wie man Bewegungen formal, räumlich, dynamisch und zeitlich variieren kann.

Bezüglich dieser Unterscheidungen von Bewusstsein kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle Aspekte als immer vollständig bewusst vorliegen müssen, um von Handlung sprechen zu können (vgl. Nitsch 2000, 78).

Der Grad der Bewusstheit ist nach Cranach et al. (1980) entscheidend für das Erfassen der subjektiven Sichtweisen in bestimmten (Unterrichts-)Situationen. Denn bewusst gewordene, selbstbezogene Kognitionen sind sprachlich mitteilbar und ermöglichen damit einen empirischen Zugang (vgl. Ericsson & Simon 1980). Voraussetzung ist hierfür die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen zur Reflexion (vgl. Groeben & Scheele 1977). Der Begriff der Aufmerksamkeit¹³ wird in diesem Zusammenhang bedeutsam, denn dieser beschreibt als Oberbegriff die gerichtete und eingegrenzte Wahrnehmung (vgl. Gabler 2000, 180). Aufmerksamkeit wird im Wesentlichen durch die Aspekte Selektivität und Intensität bestimmt. Der Aspekt der Selektivität bezieht sich in Anlehnung an das Bild eines Scheinwerfers auf Umfang und Verteilung der Aufmerksamkeit (vgl. Schulbert 1982, zit. n. Gabler 2000, 182). Bezüglich der Intensität der Aufmerksamkeit lassen sich willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit unterscheiden. Wenn bei der willkürlichen Aufmerksamkeit ein bewusster Entschluss dazu vorliegt, z.B. etwas beobachten zu wollen, so spielen bei der unwillkürlichen Aufmerksamkeit innere oder äußere Reize für die Aufmerksamkeitszuwendung eine wichtige Rolle (vgl. Gabler 2000, 183). Die Aufmerksamkeit richtet sich dann auf jene Organisationsebenen, auf denen besondere Schwierigkeiten, Routinebrüche oder anderweitige Auffälligkeiten auftreten. Treten in einer Situation Besonderheiten auf, so werden handlungsleitende Kognitionen bewusst.

Ericsson und Simon (1980, 235) schlussfolgern im Rahmen ihrer Untersuchungen zu „Verbal reports as data“: „(...) **only information in focal attention** [Hervorhebung im Original] *can be verbalized*.“

Nicht bewusste oder unterbewusste handlungsbezogene Kognitionen werden demnach durch Aufmerksamkeitsprozesse bewusst (vgl. Cranach 1983, 74).

Für die hier vorgestellte Untersuchung bedeutet das, dass relevante Situationen herausgefiltert werden müssen, in denen den Schülerinnen und Schülern die handlungsleitenden Kognitionen bewusst geworden sind und auch nach der Unterrichtsstunde noch bewusst sind.

Die Unterrichtssituationen sollten daher Auffälligkeiten¹⁴ aufweisen, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erregen und sich von nicht bedeutsamen

¹³ In Angrenzung zu Aufmerksamkeit wird unter dem Begriff der Konzentration eine gesteigerte Intensitätsform der Aufmerksamkeit verstanden, bei der sich auf einen engen Ausschnitt des möglichen Wahrnehmungsumfanges „konzentriert“ wird, welcher Eingrenzung und Intensität umfasst (vgl. Gabler 2000, 180).

¹⁴ Routineaktivitäten, wie z.B. das Gehen, werden in der Regel nicht geplant oder kognitiv bewertet. Sobald sie allerdings in ihrem Ablauf gestört werden, können sie zu zielgerichteten Handlungen werden und das Interesse auf sich ziehen. Solche zielgerichteten Verhaltensweisen, die aber keine Routinetätigkeiten darstellen, können nach Heckhausen (1989, 8) als „*auffälliges Handeln*“ (Hervorhebung im Original) bezeichnet werden (vgl. Gabler 2000, 205).

und z.B. routinemäßig ablaufenden Unterrichtssituationen unterscheiden. Diese Annahme stützen auch die Untersuchungen von Ericsson und Simon:

„Processes that have been so often repeated as to have become automated are less often and less fully reported.“ (Ericsson & Simon 1980, 242)

Denn mit einem Zuwachs an Erfahrung in gestellten Aufgaben kann der gleiche Prozess mehr kognitiv kontrolliert und automatisiert ablaufen, sodass Aspekte von Anfängern, aber nicht mehr von Experten, verbalisiert werden können (Ericsson & Simon 1980, 235).

So sollten folgende Punkte bei der Auswahl auffälliger Unterrichtssituationen im gestaltungsorientierten Unterricht beachtet werden (vgl. Cranach et al. 1983, 74; 1980, 86-87):

- Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler richtet sich eher auf komplexe Handlungen und Nicht-Routinehandlungen als auf einfache und Routinehandlungen.
- Sie richtet sich auf Ziele, wenn sie gewählt, verändert, aufgegeben oder erreicht werden.
- Sie richtet sich auf Normen, Werte oder Wissen.
- Sie richtet sich auf Emotionen, die mit Zielen, Normen, Werten und Wissen zusammenhängen und ihrerseits wieder eine aufmerksamkeitsrichtende Funktion besitzen.
- Sie richtet sich auf mehrere verschiedene Handlungen oder Handlungsschritte, wenn sie miteinander in Verbindung gebracht werden oder miteinander in Konflikt stehen.
- Sie richtet sich auf jene Organisationsebene, auf denen Informationen benötigt werden, Entscheidungen getroffen werden müssen oder andere Schwierigkeiten bestehen.
- Sie richtet sich auf (soziale und materiale) Umweltstrukturen.

Diese Gesichtspunkte strukturieren die Unterrichtsbeobachtungen in der Erhebungsphase dieser Untersuchung. Dabei entscheidet nicht nur die Forscherin, welche Unterrichtssituationen als auffällig zu bewerten sind. Wesentlich ist, dass auch die Beobachtungen der Lehrkraft an dieser Stelle mit einbezogen werden (vgl. Kapitel 4.6.2.2).

Anknüpfend an die Ausführungen zur Bewusstheit von Handlungen wird im Folgenden auf das Merkmal der Zielgerichtetheit von Handlungen eingegangen und auf den Untersuchungsbereich der Bewegungsgestaltung bezogen.

3.1.1.2 Intentionalität der Handlung

„Handeln (...) meint die wissentliche und willentliche Strukturierung des eigenen Verhaltens unter Ziel-, Zweck- und Sinnbezügen.“ (Nitsch 2000, 85)

Im Rahmen des handlungstheoretischen Ansatzes von Nitsch und Hackfort stellt die Intentionalität die Führungsgröße des Handelns dar, welche auf drei Ebenen differenziert werden kann. Der Intentionalitätsbegriff wird von Nitsch in Ziel, Zweck und Sinn unterschieden. Hierbei ist von der Frage auszugehen: Was will ich wie und wozu erreichen?

„Mit jedem Handeln stellt sich die Mittel-, Ziel-, Zweck- und Sinnfrage, und sie wird jeweils vor dem Hintergrund konkreter Aufgaben-, Motiv – und Wertstrukturen subjektiv beantwortet.“ (Nitsch 2000, 83)

Nach Kaminski ist das Ziel als Vorstellung während der Handlung vorhanden (vgl. 1981, 96). Im Folgenden soll das Verständnis der Zielgerichtetheit einer Handlung auf den Bereich der Bewegungsgestaltung bezogen werden.

Die Zielgerichtetheit einer Handlung kann nach Nitsch (2000, 81) durch die Klarheit des jeweils angestrebten Ergebnisses und die Angemessenheit des Handlungsvollzuges im Hinblick auf die Erreichung dieses Ergebnisses bestimmt werden. *„Unter Ziel wird das antizipierte und angestrebte Handlungsergebnis verstanden.“* Grundlegend für die Zielbildung ist die Orientierung an der Aufgabenstruktur (Nitsch 2000, 81). Von Aufgabenstruktur spricht Nitsch, weil für jede Aufgabe ein bestimmtes Profil qualitativer unterschiedlicher Anforderungen sowie eine sachlogische Abfolge von Bearbeitungsschritten charakteristisch ist (Nitsch 2000, 81). Innerhalb des hier interessierenden Handlungsfeldes der Bewegungsgestaltung ergibt sich aufgrund der bisherigen starken Spezialisierung der handlungstheoretischen Konzepte in der Sportpsychologie auf arbeits- oder leistungssportbezogene Handlungen die Notwendigkeit einer Differenzierung des Intentionsbegriffs.

Schwierigkeiten bestehen innerhalb eines rein intentionsorientierten Handlungsverständnisses offensichtlich gerade bei der Erklärung von explorativem oder kreativem Handeln, weil das Ziel bei Handlungen, die Neues erforschen und entdecken wollen, zunächst nicht bekannt ist und dementsprechend prinzipiell auch keine auf Zielen basierende Handlungspläne entwickelt werden und Handlungsmöglichkeiten abgewogen werden könnten (vgl. Greif 1994, 101f.). Zu gestalterischen Bewegungshandlungen gehören mehr oder weniger wage Vorstellungen darüber, was

man erreichen will. Interessant wäre hier die Handlung als Bewegung „auf etwas zu“ und gleichzeitig „von etwas weg“ zu verstehen. Eine mögliche Zielart, welche auf exploratives und kreatives Handeln zutrifft, wären Leit- oder Richtziele, bei denen von vornherein davon ausgegangen wird, dass sie selbst nicht erreicht, sondern nur mehr oder weniger angenähert werden können. Dennoch haben sie nach Nitsch (2000, 131) eine wichtige handlungsorientierende Funktion. Solche handlungsleitenden Idealziele sind im Rahmen von gestalterischem Bewegungshandeln möglicherweise vage Vorstellungen davon, wie eine Idee in eine Bewegungshandlung umgesetzt werden könnte. Da dieses aber meistens in genau der vorgestellten Form nicht möglich ist, müssen von den Handelnden Annäherungen an eine Idealform akzeptiert werden. An dieser Stelle sei eine Beobachtung innerhalb dieser Untersuchung angedeutet, welche sich auf die unterschiedliche Zielfixierung innerhalb einer Gruppe bezieht, die gemeinsam eine Bewegungsidee ausgestalten sollen. Es könnten sich beispielsweise einige Gruppenmitglieder auf vage Zielvorstellungen einlassen und viele Ideen produzieren, dann aber Vereinbarungen aufgeben und noch einmal neu ansetzen, um sich dem Ziel aus ihrer Sicht besser anzunähern. Andere könnten eine eher starke Zielfixierung besitzen und bestimmte Bewegungslösungen als zielgerecht definieren und sich gegen weitere Explorationen sträuben. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass eine unterschiedliche Situationsdefinition der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Zielvorstellungen Grundlage für Konflikte sein könnte und Ärger in der Gruppe nach sich ziehen könnte (vgl. Kapitel 3.1.3).

Ziele können im kreativen Bewegungsunterricht aber auch bewusst überhöht und unrealistisch gesetzt werden. Dieses kann nach Nitsch (2000, 131) unterschiedliche Gründe haben. Ein sogenannter Zugeffekt kann entstehen, welcher zu einem Spannungsbogen führt, der über das Ziel hinausweist und zu frühe Bremseffekte der Zielannäherung verhindert. Das kann bedeuten, dass man sich nicht zu schnell mit einem Gestaltungsergebnis zufrieden gibt, sondern die Explorationsphasen erweitert und weitere, vielleicht noch nicht entdeckte Bewegungsmöglichkeiten ausschöpft.

Im Zusammenhang mit explorierendem Bewegungshandeln im Rahmen von Improvisationen im Tanz können auch verlaufsbezogene Ziele im Vordergrund stehen (vgl. Nitsch 2000, 132). Die verlaufsbezogenen Ziele können sich dabei auch auf die Bewegungsqualität beziehen, welche durch Gestaltungskriterien (vgl. Kapitel 3.2.1) bestimmt wird, die sich z.B. auf den Krafteinsatz, auf Spannungswechsel, auf den zeitlichen Verlauf einer Bewegung, die technisch anatomische Ausnutzung der Gelenkstellungen und die Ausnutzung räumlicher Kriterien beziehen.

Unter *Zweck* wird der jeweils angestrebte Handlungseffekt verstanden. Erklärungen von zweckgerichteten, d.h. auf einen stabilen Endzustand zustrebenden Handlungen werden allgemein als *teleologische* (gr. *telos*= Zweck) bzw. Finalerklärung (lat. *fines*= Ende,

Ziel) bezeichnet. Die Zweckbezogenheit einer Handlung erweist sich nach Nitsch (2000, 82) in der Klarheit der angestrebten Effekte und darin, inwieweit eine Handlung in ihrer Zielsetzung und ihrem Ablauf geeignet ist, diese Effekte zu bewirken. Die entscheidende Frage ist hierbei: Was möchte ich mit dem Erreichen eines Ziels bewirken, z.B. Anerkennung, Wohlstand, Gesundheit, Selbstbestätigung etc.? Zielerreichung muss aber nicht Zweckverwirklichung bedeuten. Bewegungsgestaltung im Allgemeinen und Tanzen und Improvisieren im Besonderen stellen für viele Menschen eine sog. Selbstzweckhandlung dar (vgl. Hartmann 1998, 67). Häufig ist „*der Weg das Ziel*“, d. h. das Ziel liegt innerhalb der Handlung selbst (vgl. Loosch, 1999, 30). Tanzen wird somit als autotelisch bezeichnet (vgl. Csikszentmihalyi 1985).

Der *Sinn*bezug von Handlungen bezieht sich zum einen auf deren Wertbezogenheit. Dann geht es darum, Übereinstimmung mit individuellen und sozialen Wertvorstellungen und daraus abgeleiteten Verhaltensnormen zu erlangen. Maßgeblich ist hierbei nicht die Nützlichkeit des Handelns, sondern primär die Akzeptanz des Handelns in Bezug auf soziale und individuelle Wertstrukturen. Diese Wertgerichtetheit kann z.B. auf Normen und Konventionen in einer Gesellschaft bezogen sein.

Im Zusammenhang mit dem Sinnbezug von Handlungen bieten die Funktionen von Handlungen Erklärungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit kreativen und gestalterischen Bewegungshandlungen. Die jeweiligen Ausprägungen von Funktionen sind die *explorative*-, *die konstruktive*-, *die protektive*- sowie *die präsentative Funktion* von Handlungen, welche dabei das funktionale Gesamtprofil einer Handlung kennzeichnen (vgl. Nitsch 2000, 84f.). Im kreativen und gestaltungsorientierten Bewegungshandeln stehen die explorative Funktion und die präsentative Funktion im Vordergrund. Die explorative Funktion bezieht sich auf das Erkunden und Erfahren im Zusammenhang mit Bewegung. Handeln erschließt in diesem Zusammenhang personale Erfahrungen über den eigenen Körper, die individuellen Handlungsspielräume und die Effekte eigener Aktivität (Nitsch 200, 84). Dabei eröffnet Handeln materiale und soziale Erfahrungen im Umgang mit z.B. den Bewegungsmöglichkeiten in Gelenken, den körperlichen Spannungszuständen, den Fliehkräften bei Drehungen oder Sprüngen und dem Gewicht eines Partners bei Kontaktimprovisationen. Grundlagen und Formen sozialer Interaktion und Kommunikation werden erfahren, um den eigenen Einflussbereich einschätzen zu lernen. Laut Nitsch (2000, 84) hat die explorative Funktion dadurch besondere Bedeutung für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes und die Einschätzung konkreter Situationen.

Unter der Perspektive der präsentativen Funktion von Handlungen wird der Körper zum Ausdrucks- und Kommunikationsmittel und die Umwelt zum Präsentationsraum im Sinne einer Bühne. Handeln im Sinne der präsentativen Funktion bedeutet, etwas über

sich, über seine Beziehungen zu Aufgaben, Tätigkeiten, Objekten, zu anderen Personen und zu sich selbst mitzuteilen und darzustellen (vgl. Nitsch 2000, 85; Tiedt 1999).

Alisch (1981) und Wahl (1981) unterscheiden zwischen *verhaltensnahen und verhaltensfernen handlungsleitenden Kognitionen*. Diese Unterscheidung ist für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben deswegen relevant, da sich die Art der Forschungsmethode nach der Beschaffenheit der zu untersuchenden *handlungsleitenden Kognitionen* richten muss.

3.1.1.3 Verhaltensferne handlungsleitende Kognitionen

Verhaltensferne Kognitionen werden u.a. als Alltagstheorien bzw. subjektive Theorien (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) bezeichnet. Sie bestehen aus festen Annahmen und Argumenten, die untereinander verknüpft sind (Groeben et al. 1988). Sie werden von Groeben et al. beschrieben als das subjektive, „komplexe argumentative Denken des Alltagstheoretikers, ...[das] der Erklärung und Prognose (...) dient“ (1988, 2). Sie können deshalb als subjektive Theorien bezeichnet werden. Sie sind auf einer allgemeinen Ebene absichts- und handlungsleitend. Die Handlungsleitung subjektiver Theorien wurde in zahlreichen empirischen Studien belegt (vgl. u.a. Wahl 2000).

„Kognitionspsychologisch sind subjektive Theorien als relativ überdauernde (im Langzeitgedächtnis gespeicherte), d.h. nicht kurzfristigen Schwankungen unterworfen - wenngleich durchaus veränderte - mentale Strukturen bzw. Wissensbestände aufzufassen.“ (Dann 1983, 80)

Scheele und Groeben (1988b) sprechen von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite, weil Teiltheorien zu größeren Einheiten zusammengefasst werden können, welche sich nicht auf die jeweilige Handlung beziehen müssen. Subjektive Theorien sind vernetzt strukturiert und werden vom Subjekt insbesondere als Begründungen geäußert, von denen Groeben und Scheele (1988) annehmen, dass sie ähnlich den wissenschaftlichen Theorien mit „wenn- dann“ oder „weil“ eingeleitet werden.

„Wesentlich erscheint nun, daß subjektiven Theorien eine - zumindest implizite - Argumentationsstruktur zuerkannt wird (Groeben & Scheele 1982). Die in subjektiven Theorien enthaltenen Begriffe (Konzepte) sind - jedenfalls teilweise - durch argumentative Relationen (z.B. Wenn-dann-Beziehungen) miteinander verbunden. Dadurch erlauben sie Schlussverfahren, mit denen etwa Erklärungen eingetretener Ereignisse oder Prognosen künftiger Ereignisse generiert werden können.“ (Dann 1983, 80)

Dann (1983, 80) sieht mit dieser Festlegung subjektive Theorien als Spezialfälle kognitiver Strukturen .

Groeben et al. (1988) haben das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* dazu entwickelt, indem subjektive Theorien als komplexe Kognitionssysteme des Subjekts verstanden werden. Unter einer *subjektiven Theorie* werden nach Groeben et al. (1988, 19) „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ verstanden.

Subjektive Theorien dienen als Orientierungs-, Beurteilungs- und Entscheidungshilfen und tragen dazu bei, den Alltag möglichst reibungslos zu bewältigen. Die subjektiven Theorien sind das Ergebnis eines Wahrnehmungsprozesses, der dazu führt, dass sich eine Situation als folgerichtig erweist (vgl. Köppe 1995, 97). Die subjektiven Theorien sind bei adäquatem methodischem Vorgehen rekonstruierbar. Im Forschungskontext werden diese häufig in Interviews mittels *Struktur-Lege-Technik* ermittelt (vgl. Kapitel 4.3).

3.1.1.4 Verhaltensnahe handlungsleitende Kognitionen

Verhaltensnahe Kognitionen werden in der deutschsprachigen Forschung meist als handlungsleitende Kognitionen bezeichnet (Wahl 1981). Sie sind im Moment des Handelns aktiviert und beeinflussen diesen unmittelbar. Sie sind so eng mit der Handlung verbunden, dass sie ohne konkrete Erinnerung der eigenen Handlung nicht geäußert werden können (Leuchter, Reusser, Pauli & Klieme 2008, 168). Mit dem Begriff der handlungsleitenden Kognitionen weist Wahl auf deren Handlungsrelevanz in Situationen hin. Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von *reflection-in-action*: Der reflektierende Praktiker „does not separate thinking from doing“ (Schön 1983, 69). Verhaltensnahe handlungsleitende Kognitionen befinden sich auf sehr weit unten liegenden Handlungsebenen, die an automatisiertes Verhalten grenzen können. Zur Erfassung muss diese Beschaffenheit berücksichtigt werden. Idealerweise müssten Erhebungen von handlungsleitenden Kognitionen handlungsbegleitend erfolgen. Dieses ist jedoch im Unterricht kaum möglich (Wahl 1981). Methodisch erfolgen Erhebungen handlungsleitender Kognitionen meist retrospektiv. Die retrospektive Befragung muss allerdings kurz nach der eigenen Handlung stattfinden, um dem Erinnerungsverlust vorzubeugen. Teilweise kann dieser durch einen Stimulus einer durch Auffälligkeit gut in Erinnerung gebliebenen Situation aufgefangen werden, der mit der eigenen Handlung gekoppelt ist (z.B. *Nachträgliches-Lautes-Denken, Stimulated-Recall*, vgl. Kapitel 4.3). Mena Marcos und Tillema (2006) bezeichnen die Authentizität als zentrales Qualitätsmerkmal der Erfassung von handlungsleitenden Kognitionen. Unter Authentizität verstehen die Autoren die Verankerung der Befragung in einer realen, unmittelbar zurückliegenden Unterrichtssituation.

Auf der Grundlage der theoretischen Beschreibungen aus dem Bereich der Handlungstheorie der Sportpsychologie kann man davon ausgehen, dass die angestrebte Untersuchung der subjektiven Sicht bzw. Innensicht der Schülerinnen und Schüler sich auf Kognitionen bezieht, welche handlungsleitende Funktion haben und auf verschiedenen Ebenen strukturiert sind. Es interessieren in dieser Untersuchung vor allem die handlungsnahen handlungsleitenden Kognitionen, die in der Unterrichtssituation das Handeln der Schülerinnen und Schüler beim Aufgabenlösen und -gestalten bestimmen. Diese Tatsache hat auch Auswirkungen auf die Wahl der Untersuchungsmethode (vgl. Kapitel 4.3).

Für die Erforschung der Innensicht sind die subjektiven Bedeutungsbeimessungen einer Situation besonders relevant. Es geht darum, wie wichtig jemandem die Aufgabenstellung oder auch die Umwelt ist, oder darum, wie schwierig eine Person die Aufgabenstellung vor dem Hintergrund der eigenen Fähigkeiten und vor der Umwelt einschätzt. Die in der Handlungssituation aufkommenden Emotionen tragen wesentlich zur subjektiven Bedeutungsbeimessung der Situation bei und spielen bei der Erforschung der Schülerperspektive im Unterricht eine wesentliche Rolle.

3.1.2 Handlungssituation

„Was und wie wir wahrnehmen, denken, fühlen und handeln, hängt von dem jeweiligen Kontext ab, in dem dies geschieht, d.h. von der Situation, in der wir uns befinden.(...) Die Situation strukturiert unser Erleben und Verhalten.“ (Nitsch 2000, 92)

Das Grundverständnis von *Situation* geht auf das von Kurt Lewin (1963) beschriebene Verhältnis einer Person zu ihrer Umwelt zurück. Der Person-Umwelt-Bezug wird unter einer bestimmten Perspektive ausgerichtet und strukturiert. Diese Perspektive ergibt sich aus der den Person-Umwelt-Bezug strukturierenden Aufgabe. Eine Handlungssituation ist demnach nicht nur durch den Person-Umwelt-Bezug an sich, sondern auch durch den Bezug zur Aufgabe bestimmt. Die Determinante Person bezieht sich dabei auf die Handlungsvoraussetzungen der Person. Die Determinante Aufgabe bezieht sich auf die Handlungserfordernisse und die Determinante Umwelt auf die Handlungsbedingungen (vgl. Nitsch 2000, 99).

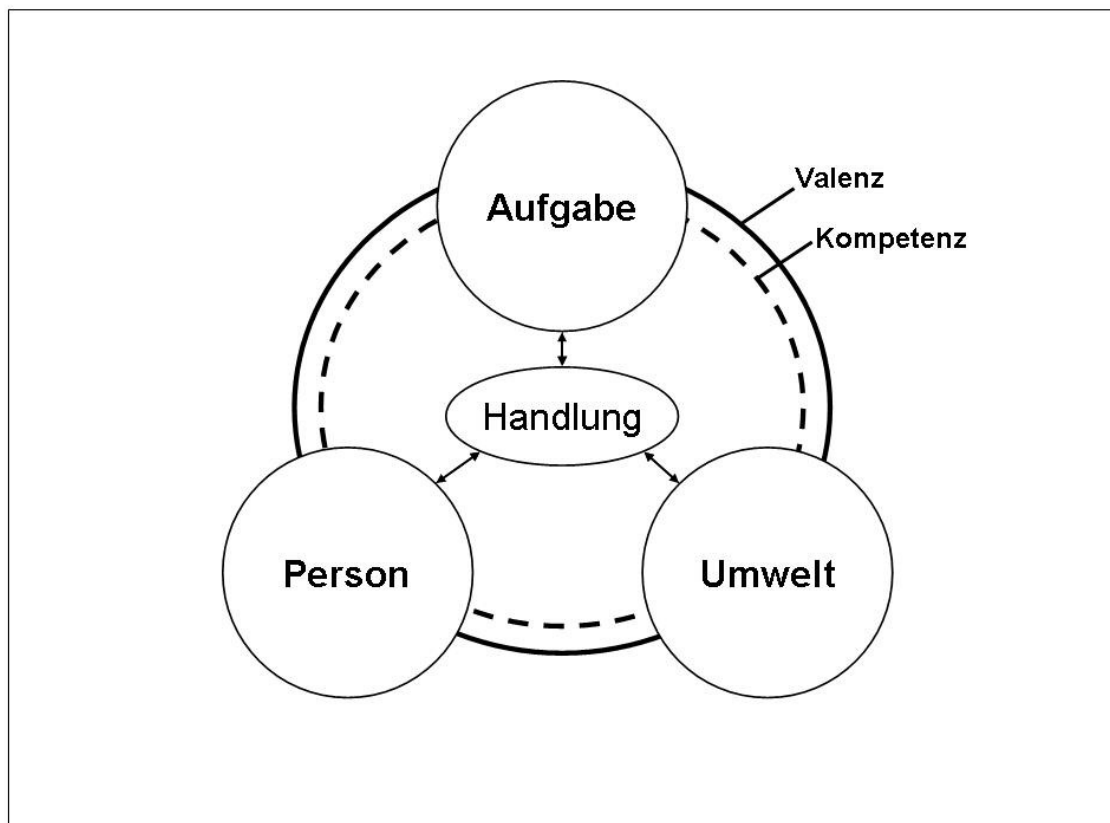


Abbildung 2: Grundkomponenten der Handlungssituation (Nitsch 2000, 95)

Ausgehend von den Komponenten der Handlungssituation (Person, Umwelt, Aufgabe) unterscheiden Nitsch und Hackfort (1981) objektive und subjektive Faktoren. Faktoren,

die unabhängig davon wirksam werden, ob und wie sie von der Person eingeschätzt werden, sind als objektive Faktoren der Situationsdefinition zu bezeichnen.

Die im Weiteren vorgenommene Unterscheidung in eine objektive und subjektive Handlungssituation, die zusammen das Handeln determinieren, bekommt innerhalb des hier interessierenden Handlungskontextes der Bewegungsgestaltung eine besondere Bedeutung. Menschliches Handeln wird von den objektiven Person-, Umwelt- und Aufgabenbedingungen (objektive Situationsgegebenheiten), aber auch von deren subjektiver Definition (subjektive Situationsdefinition) bestimmt (vgl. Abbildung 3).

Objektiv bedeutet hierbei „unabhängig von der subjektiven Wahrnehmung und der betroffenen Person“, und zwar auf der Grundlage physikalischer, chemischer und biologischer Gesetzmäßigkeiten (vgl. Nitsch 2000, 97). Das sind zum Beispiel klimatische Bedingungen oder physikalisch-technische Gegebenheiten.

Situationen haben für uns keine feste Bedeutung, sie werden nur im aktuellen Bezug zu uns gedeutet, ihnen wird dann Bedeutung subjektiv zugeschrieben.

Räumliche und klimatische Gegebenheiten beziehen sich beispielsweise auf die Umwelt. Ein objektiver Aspekt der Person wäre ihre Konstitution, und ein objektiver Aspekt bei der Aufgabe wären z.B. zeitliche Vorgaben (vgl. Schlattmann 1991, 21).

Dabei verhält sich eine Person nicht objektiv einer gegebenen Situation gegenüber, sondern sie nimmt die objektiv gegebene Person-Umwelt-Aufgabe-Konstellation aus subjektiver Perspektive wahr (vgl. Nitsch & Hackfort 1981). Bedeutungseinschätzungen der Person sind dabei wesentlich für die Initiierung, Aufrechterhaltung und den Abbruch von Handlungen (vgl. Hackfort 1999).

3.1.2.1 Subjektive Situationsdefinition

„Jedes Handeln vollzieht sich in Situationen, verändert sie und schafft neue Situationen. Hierbei muss zwischen objektiven und subjektiven Gegebenheiten unterschieden werden. Maßgeblich sind nicht die objektiven Gegebenheiten, sondern die subjektive Sicht dieser Gegebenheiten, d.h. die subjektive Situationsdefinition.“ (Nitsch 2006, 27)

Für die hier angestrebte Analyse der Innensicht sind nicht die objektiven Gegebenheiten entscheidend, sondern die subjektiven Sichtweisen, die eine Person über die Gegebenheiten entwickelt hat.

Die Person verhält sich demnach nicht einer objektiven Situation gegenüber, sondern sie nimmt die objektiv gegebenen Faktoren der eigenen Person, der Umwelt und der Aufgabe wahr, interpretiert und bewertet sie, d.h. sie definiert die Situation für sich. Ihr Handeln bezieht sie dann auf diese Situationsdefinition, wobei die subjektive Sicht der

Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren als Handlungsdeterminanten wirksam wird (vgl. Nitsch & Hackfort 1981).

Der subjektiven Handlungssituation wird für die Handlungsorganisation entscheidende Bedeutung beigemessen, weil die subjektive Definition der Situation letztlich für die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums und damit für alle weiteren Handlungen verantwortlich ist (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, 278; Nitsch 1986, 203; Nitsch 2000; 97; Hackfort 1986, 25, 51).

„Jedes Handeln ist eingebettet in einen bedeutungsstrukturierten situativen Kontext: Handeln gründet in Situationen, vollzieht sich in Situationen, verändert sie und schafft neue Situationen. Psychologisch maßgeblich sind dabei nicht die objektiven Gegebenheiten, sondern die subjektive Sicht dieser Gegebenheiten, d.h. die subjektive Situationsdefinitionen.“ (Nitsch 2006, 27)

Situationen als subjektiv definierte Konstellationen von Person-, Umwelt- und Aufgabenmerkmalen werden dann handlungsrelevant, wenn aktives Eingreifen erforderlich und möglich erscheint. Eigenes Handeln wird erst erforderlich, wenn eine Situation und deren Bewältigung (bzw. Nichtbewältigung) für uns bedeutsam ist (Nitsch 2006). Die subjektiven Situationsdefinitionen sind es, die für eine Person primär handlungsrelevant werden. Beispielsweise kann ein anfliegender Ball als *Spielgerät* oder als gefährliches *Geschoss* wahrgenommen werden. Situationen werden nicht einfach angetroffen, sondern subjektiv definiert, z.B. als *bedrohlich*, *harmlos*, *günstig*.

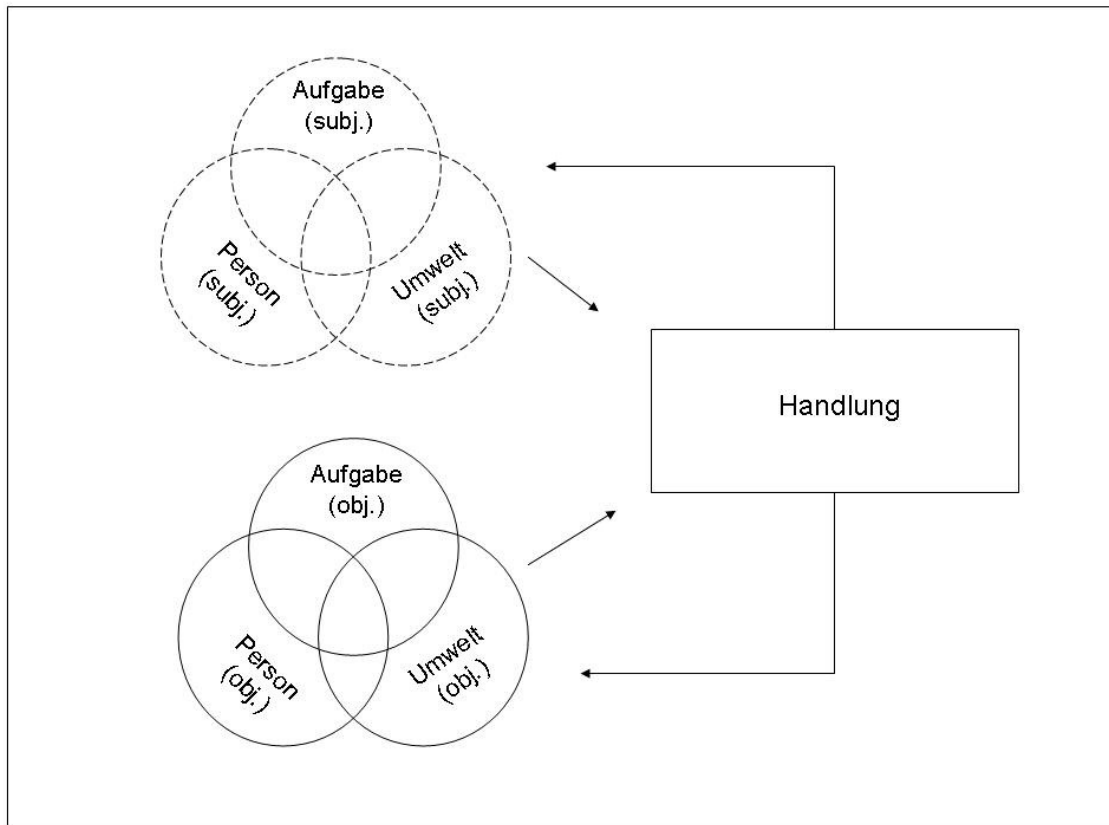


Abbildung 3: Die Doppeldeterminiertheit der Handlung durch die objektive Situation als tatsächliche (-) und die subjektive Situation als wahrgenommene (---) Überschneidung von Person-, Umwelt- und Aufgabengegebenheiten (Nitsch 1986, 202 ff.)

3.1.2.2 Bedeutungsbeimessung

Schülerinnen und Schüler sprechen im Unterricht manchmal von lästigen, peinlichen, deprimierenden, monotonen, animierenden oder entspannten Situationen (vgl. Kapitel 2). Denn Situationen sind nicht nur einfach das, was einen umgibt, sondern das, was einen betrifft. Betroffen machen Situationen dadurch, dass diese einer Person wichtig sind. Die subjektiven Bewertungen sind es, die bestimmend für die Definition einer Handlungssituation sind. Jede Situation beinhaltet einen Doppelaspekt: Wie wichtig und wie schwierig ist die Situationsbewältigung durch Handeln?

Handlungsvalenz

Handlungswichtig werden Situationen für jemanden dann, wenn ihre Auswirkungen wesentlich davon abhängig sind, ob und was man tut. Man ist dadurch zum Handeln aufgefordert. Es geht in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen im Rahmen von Ergebnispräsentationen von kleinen Bewegungssequenzen beispielsweise darum, ob ein positives Publikumsurteil erwartet wird oder ein negatives Publikumsurteil befürchtet werden muss und inwieweit die Situation eine Person dazu anregt und auffordert zu handeln. Dieser auf die Aufforderungsstruktur einer Situation bezogene Aspekt wird als

Handlungsvalenz bezeichnet. Handlungsvalenz bezieht sich auf die subjektive Bedeutung bzw. Wichtigkeit der jeweiligen Situation und Situationskonstellation und geht von folgender Frage aus:

„Wie wichtig (befriedigend) ist mir die Auseinandersetzung mit der Aufgabe selbst, wie anregend sind hierfür die Rahmenbedingungen (Umwelt) und wie bedeutsam sind die sekundären Folgen der erfolgreichen bzw. fehlgeschlagenen Aufgabenbewältigung?“ (Nitsch 2000, 96)

Zur Einschätzung einer geringen Handlungsvalenz kann es demnach in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen dann kommen, wenn das Interesse der Person gering ausgeprägt ist (oder schon befriedigt), wenn äußere Umstände oder zu erwartende Folgen wenig anregend sind oder hoch anregend (z.B. wichtige Personen wie Eltern, Geschwister, Lehrer oder Freunde als Publikum) und/oder wenn die zu bearbeitende Aufgabe wenig attraktiv, also „uninteressant“, erscheint (z.B. wenn das Darstellen von Pflanzen zu statisch und bewegungslos ist und deswegen langweilig wird).

Handlungskompetenz

Werden gestaltungsorientierte Unterrichtssituationen als einfach oder komplex, leicht oder schwierig, unterfordernd oder überfordernd, aussichtsreich oder aussichtslos bezeichnet, dann ist der Aspekt der Handlungskompetenz gemeint. Unter Bezug auf die Schwierigkeit der Situationsbewältigung wird die Handlungskompetenz eingeschätzt.

Folgende Frage ist hier maßgeblich:

Was erscheint mir mit den eigenen bewegungstechnischen, ausdrucksmäßigen, rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten (Personenfaktor) unter den vorliegenden Umständen oder Möglichkeiten einer geschlechtsgemischten Gruppenkonstellation in einer Kleingruppe (Umweltfaktor) angesichts der zu bewältigenden Aufgabenanforderungen (z.B. Gestalten einer gemeinsamen Fisch-Bewegung mittels Körperwellen zur Musik) (Aufgabefaktor) machbar und mit welcher Wahrscheinlichkeit erreichbar?

Situativ eingeschränkte Handlungskompetenz (Schwierigkeit) kann erlebt werden,

- wenn die eigenen Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung unzureichend erscheinen (ungenügende rhythmisch-musikalische Fähigkeiten, um Bewegung im Rhythmus der Musik auszuführen),
- wenn die Anforderungen als unangemessen hoch wahrgenommen werden (z.B. eine noch nicht fertige und dadurch ungeübte Bewegungssequenz vor der Gruppe vorführen zu müssen),

- oder wenn man aus eigener Sicht die Aufgabe zwar grundsätzlich lösen könnte, hierzu aber keine oder begrenzte Möglichkeiten der Umwelt sieht (die Gruppe kommt aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zu keinem vorzeigbaren Gestaltungsergebnis).

Die Valenz- und die Kompetenzebene sind nicht als unabhängig voneinander zu betrachten. Inwieweit die Situation als Anforderung (Kompetenzebene) eingeschätzt wird, ist nicht unabhängig von der Einschätzung der Situation als Aufforderung (Valenzebene) und andersherum. So wie das „Wollen“ vom „Können“ abhängig ist, ist die Einschätzung des Könnens vom Wollen abhängig (Nitsch & Munzert 1997, 119).

Folgende Grafik soll diese Zusammenhänge der Determinanten Person, Umwelt und Aufgabe im Zusammenhang mit ihren Ausdifferenzierungen unter den Aspekten der Aufforderung (Valenz) und Anforderung (Kompetenz) verdeutlichen.

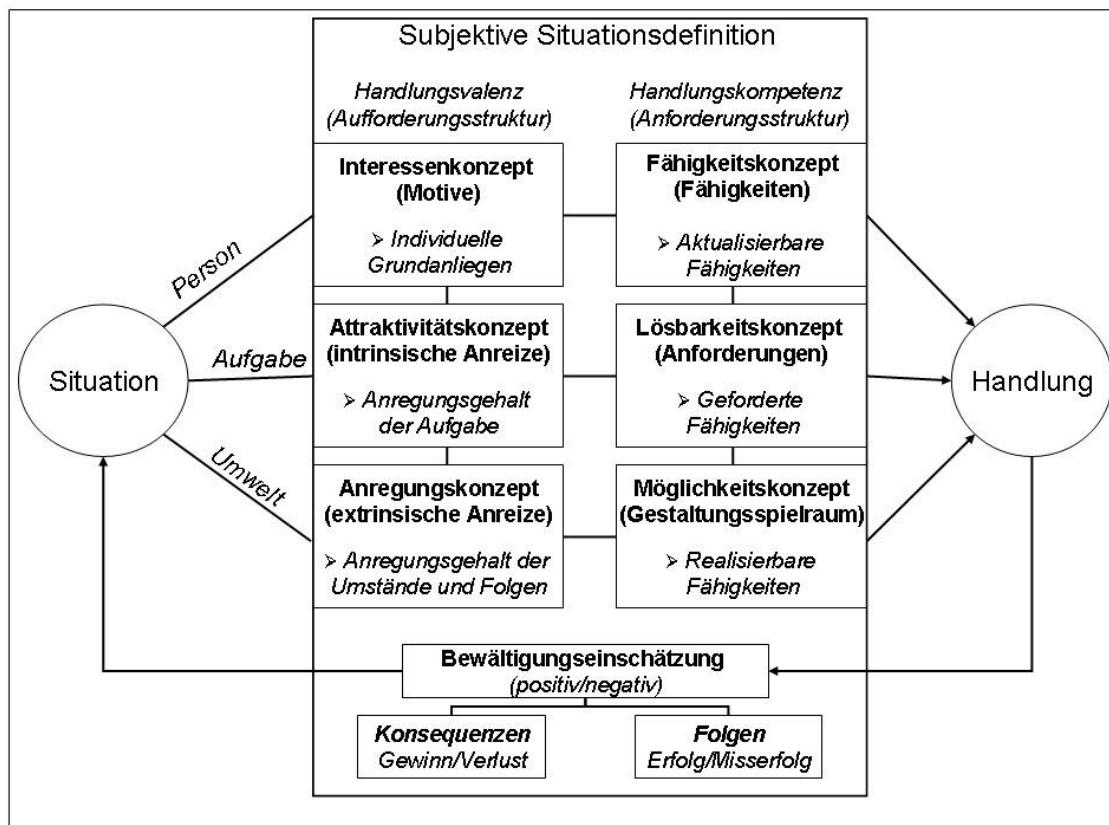


Abbildung 4: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen in der Situations-Handlungs-Kopplung (vgl. Nitsch 2000, 99, Nitsch 2006, 28, Nitsch 2009, 171).

Die wesentlichen Handlungsdeterminanten einer Situation sind die Person, die Aufgabe und die Umwelt (vgl. Kapitel 3.1.2).

Person

Die Personendeterminanten beziehen sich auf die subjektive Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeiten (Fähigkeitskonzept) und auf die eigene Handlungsbereitschaft (Bereitschafts-Interessenkonzept).

Das Fähigkeitskonzept bezieht sich auf das eigene Leistungsvermögen und das Sozialverhalten. Hierfür ist – bezogen auf den gestaltungsorientierten Unterricht – die Einschätzung der aktuellen Verfügbarkeit von potentiellen körperlichen, rhythmisch-musikalischen und ausdrucksbezogenen Fähigkeiten von Belang, die durch Lern- und Entwicklungsprozesse ausgeformt werden. Auch die Bewertung der potentiellen Fähigkeiten im Rahmen ihrer zeitlichen Veränderbarkeit ist hier gemeint. Beispielsweise wird ein Schüler Überforderung ganz anders erleben, wenn er seine aktuelle Fähigkeit lediglich als kurzfristig eingeschränkt betrachtet, z.B. hervorgerufen durch Ermüdungsprozesse. Umgekehrt wird ein Schüler, der vor seinen Mitschülern einen von einem Mitschüler oder der Lehrkraft vorgemachten Tanzschritt vorzeigen soll, seine Mitschüler als Angstpotential erleben, wenn er sich für diese Aufgabe als nicht kompetent einschätzt. Er würde sie aber möglicherweise als erwünschtes Publikum betrachten, wenn er eine selbst erfundene Bewegung vorzeigen soll und er sich für die Aufgabe kompetent einschätzt.

Das Interessenkonzept bezieht sich auf die jeweilige aktuelle und zukünftige Bedürfnislage. Die Bedeutung des Interessenkonzeptes lässt sich an folgendem Beispiel verdeutlichen (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, 279):

Ein Schüler zeigt keinen Ehrgeiz im Unterricht und wird deswegen verwarnet. Diese Verwarnung kann ganz unterschiedlich belastet sein, je nachdem, ob der Schüler seinen mangelnden Ehrgeiz auf eine momentane Unlust oder auf ein grundsätzlich gering ausgeprägtes Interesse an den Inhalten (z.B. Tanzen) zurückführt. Im ersten Fall wird die Ermahnung als Ausnahmefall wahrgenommen, im zweiten Fall jedoch als Ankündigung wiederholt zu erwartender Kritik. Die Sichtweise wird zusätzlich durch die Einschätzung der Veränderungsmöglichkeit des aktuellen Interesses des Schülers beeinflusst. Die Frage ist, ob der Schüler die Möglichkeit sieht, zukünftig eine Veränderung seines Interesses herbei zu führen.

Umwelt

Die Umweltdeterminanten ergeben sich aus Kognitionen und Emotionen über materielle und soziale Gegebenheiten. Von den subjektiven Wahrnehmungen dieser Gegebenheiten hängen die Einschätzungen darüber ab, ob eine Person ihre Fähigkeiten tatsächlich einbringen und verwirklichen kann (Möglichkeitskonzept) oder ob die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden können (Anregungskonzept).

Das Möglichkeitskonzept enthält Vorstellungen darüber, ob die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen für die Aufgabenbewältigung und Fähigkeitsentwicklung förderlich oder hemmend sind. Hierzu gehören z.B. Faktoren wie die materiellen Arbeitsbedingungen (z.B. unzureichende Hilfsmittel wie Karten, Vervielfältigungsmöglichkeiten etc.), die räumlichen Bedingungen in der Schule und im Unterricht (z.B. unzureichender Platz zum Bewegen in einem Raum), die Gestaltung des Stundenplans (z.B. Aufeinanderfolgen von Projektstunden und die Lage dieser im Tagesverlauf), Klassenstärke und bestimmte Normen und Regeln. Die Realisierungsmöglichkeiten der eigenen Fähigkeiten könnten dadurch eingeschränkt sein, dass durch die Klassengröße ein einzelner Schüler nur verhältnismäßig selten zum Ausprobieren und Vorzeigen seiner Bewegungsideen kommt.

Das Anregungskonzept bezieht sich auf die subjektive Bedeutung der materiellen und sozialen Umweltgegebenheiten im schulischen Bereich. Diese Bedeutungseinschätzung bezieht sich darauf, inwieweit die jeweiligen Umweltgegebenheiten als anregend wahrgenommen werden. Zu solchen externen Motivatoren gehören insbesondere soziale Anerkennung, Lob und Tadel, emotionale Zu- oder Abwendung etc. Das Erleben von Anregung differenziert sich hier, je nachdem, ob sie als kurzfristig oder langfristig beurteilt wird.

Aufgabe

Die Aufgabendeterminanten einer Handlung ergeben sich aus Vorstellungen über die Lösbarkeit der Aufgabe und aus der Bewertung ihrer persönlichen Bedeutung. Die Vorstellungen über die Lösbarkeit der jeweiligen Aufgabe bilden das Lösbarkeitskonzept, die Einschätzung der Aufgabenattraktivität das Attraktivitätskonzept.

Das Lösbarkeitskonzept fasst aufgabenbezogene Kognitionen über den Aufgabenumfang, die Aufgabenschwierigkeit, die Zeitvorgabe und die Hilfsmittel zusammen. Die Bedeutung der Aufgabe in der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus ihrer zentralen Stellung, da diese ein Spektrum von offen über teiloffen bis geschlossen aufweisen kann (vgl. Neuber 2000). Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem Nachvollziehen normierter Schrittfolgen, deren Umgestalten anhand von Kriterien und dem Neugestalten von Bewegungsideen.

Das Attraktivitätskonzept umschließt diejenigen Aspekte der Aufgabe, die deren persönliche Bedeutung für die Schülerin oder den Schüler ausmachen. Diese Bedeutungseinschätzung bezieht sich darauf, inwieweit die Bearbeitung der Aufgabe und die dabei erzielbaren Ergebnisse als unmittelbar befriedigend wahrgenommen werden. Dieser Aspekt kann sich auf die Komplexität von Aufgaben beziehen, d.h. es wird mit bildhaften Aufgabenstellungen (z.B. Entwickelt ein Meerestier! Begrüßt euch mit unterschiedlichen Körperteilen!) oder mit formalen, abstrakten Bewegungsaufgaben

(z.B. Bewegt euch zu zweit im Rhythmus der Musik!) gearbeitet. Besonders die Bedeutung themenorientierter Aufgabenstellungen im Sinne der Komplexität von Aufgabenstellungen sowie der Grad der Öffnung in offene, teiloffene und geschlossene Aufgabenstellungen soll an dieser Stelle fokussiert werden.

Als Handlungssituation wird nach Nitsch (2006) das unter der Perspektive einer anstehenden Aufgabe wahrgenommene aktuelle Verhältnis einer Person zu ihrer Umwelt verstanden. Eine Handlungssituation ist also nicht durch den Person-Umwelt – Bezug an sich, sondern durch diesen Bezug unter der Perspektive einer anstehenden Aufgabe bestimmt. Situationsdefinitionen werden dann vorgenommen, wenn eine Person handelnd auf bestimmte An- und/oder Aufforderungen, die sie als Aufgabe ansieht, antwortet (Hackfort 1992, 28).

3.1.2.3 Effizienz¹⁵ und Kongruenz¹⁶

Bezieht man ein handlungstheoretisches Rahmenmodell auf das Feld der Gestaltung mit dem Ziel des sich Ausdrückens mit und durch Bewegung, dann müssen hinsichtlich der Valenz- und Kompetenzeinschätzung weitere Differenzierungen vorgenommen werden. Denn es muss unterschieden werden, ob es im Rahmen der Valenz- und Kompetenzeinschätzung um Kontrolle der Bewegungshandlung oder um Identifikation mit der Bewegungshandlung geht.

Quinten bezog im Rahmen ihrer Untersuchungen zum Bewegungsselbstkonzept beim Tanzen identitätsdynamische Überlegungen in die handlungstheoretische Konzeption (vgl. Nitsch 1986) ein. Das Selbstkonzept und der Selbstwert spielt bei diesen identitätsdynamischen Vorgängen eine zentrale Rolle.

Das Selbstkonzept wird umgangssprachlich auch als Selbstbild bezeichnet und umfasst das Wissen, das man über die verschiedenen Aspekte der eigenen Person hat. Dazu gehört das Wissen über die geistigen Fähigkeiten, das körperliche Erscheinungsbild, die sozialen Kompetenzen und die sozialen Beziehungen. Selbstkonzepte werden mit Frey und Haußer (1978, 20) als die „*generalisierte subjektive Auffassung einer Person über relevante Merkmale ihrer selbst*“ definiert.

„Das Selbstkonzept kann als subjektives Bild der eigenen Person bzw. subjektive Theorie über die eigene Person oder selbstbezogene Einschätzungen bezeichnet werden.“ (Schütz 2003, 4)

¹⁵ Effizienz (engl. *efficiency*) beschreibt das Verhältnis zwischen dem erreichten Ergebnis und den eingesetzten Ressourcen.

¹⁶ Kongruenz (lat. *congruentia*)= Übereinstimmung

Das Selbstkonzept ist ein spezifischer Bestandteil der Identität¹⁷ einer Person.

Schütz (2003, 4) differenziert das Selbstkonzept hinsichtlich der deskriptiven Komponente, dem Selbstkonzept, und der evaluativen Komponente, dem Selbstwertgefühl. Die Gesamtheit von Bewertungen bestimmt das allgemeine Selbstwertgefühl als eine globale Bewertung der eigenen Person.

„Das Selbstwertgefühl, als die affektive Komponente des Selbst, spiegelt die Art und Weise wider, wie eine Person sich selbst bewertet.“ (Schrader & Helmke 2008, 143)

Wesentlich für die hier vorgestellte Untersuchung ist, dass diese aus der Verarbeitung vielfältiger selbstbezogener Informationen in bedeutsamen Situationen entstehen. Im Rahmen handlungstheoretischer Modelle bedeutet dieses, dass Selbstkonzepte (im engeren Sinne das Selbstwertgefühl) immer im Verbund mit Umwelt- und Aufgabengegebenheiten zu definieren sind.

Denn

„im und durch Handeln entwickelt sich Psychisches, werden Persönlichkeit und Identität konstruiert; umgekehrt sind an der Handlungsregulation identitätsdynamische Vorgänge beteiligt“ (Quinten 1994, 134).

Im Handeln wird der Person-Aufgabe-Umwelt-Bezug im Rahmen der Aufgabenbewältigung unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Effizienz) und der Stimmigkeit mit sich (Kongruenz) aktiv hergestellt und gestaltet (vgl. Quinten 1994, 25).

Für Selbstkonzepte, die in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungsverhalten entwickelt und handlungsrelevant werden, wurde von Quinten der Begriff *Bewegungsselbstkonzept*¹⁸ eingeführt (vgl. Quinten 1994, 28).

¹⁷ Identität kann als komplexes Phänomen verstanden werden. Der Begriff der Identität beschreibt die Tendenz, sich selbst als stabil und stimmig zu erleben, eine innere Einheit der eigenen Person auszubilden und sich trotz verschiedener Veränderungen als die im Grunde gleiche Person wahrzunehmen (vgl. Schrader & Helmke 2008, 143). Der Begriff der Ich-Identität (Goffmann 1967, 133) entspricht dem subjektiven Konzept, das vom Individuum über sich konstruiert wird.

¹⁸ In der sportpsychologisch orientierten Forschung wird vermehrt die Bedeutung sportlicher Aktivität für die Genese des Selbstkonzepts diskutiert und erforscht (vgl. Tietjens 2009). Je nach Modellvorstellung wird die physische Selbstwirksamkeit bzw. das physische Selbstkonzept erforscht. Hier wird eine Vielzahl von Begriffen verwandt: Körpererleben, Körperbild, Körperschema, Körper selbstbild, Körperkonzept, physical identity, physical self u.s.w. (Stiller et al. 2004, zit. n. Tietjens 2009, 25). Ausprägungen in den einzelnen Subdimensionen des physischen Selbstkonzeptes werden vor einem gesundheits- oder entwicklungstheoretischen Hintergrund analysiert (vgl. Tietjens 2009, 10). In der sportpsychologischen Gesundheitsforschung geht es um den Aspekt des physischen Wohlbefindens (vgl. ebd., 25). Bewegungsselbstkonzepte sind nach Quinten jedoch das Produkt selbstreflexiver Vorgänge beim Bewegungshandeln. Das sind subjektive Auffassungen der Person über ihre Bewegungsfertigkeiten und -fähigkeiten, das geschlechtstypische Bewegungsverhalten, die

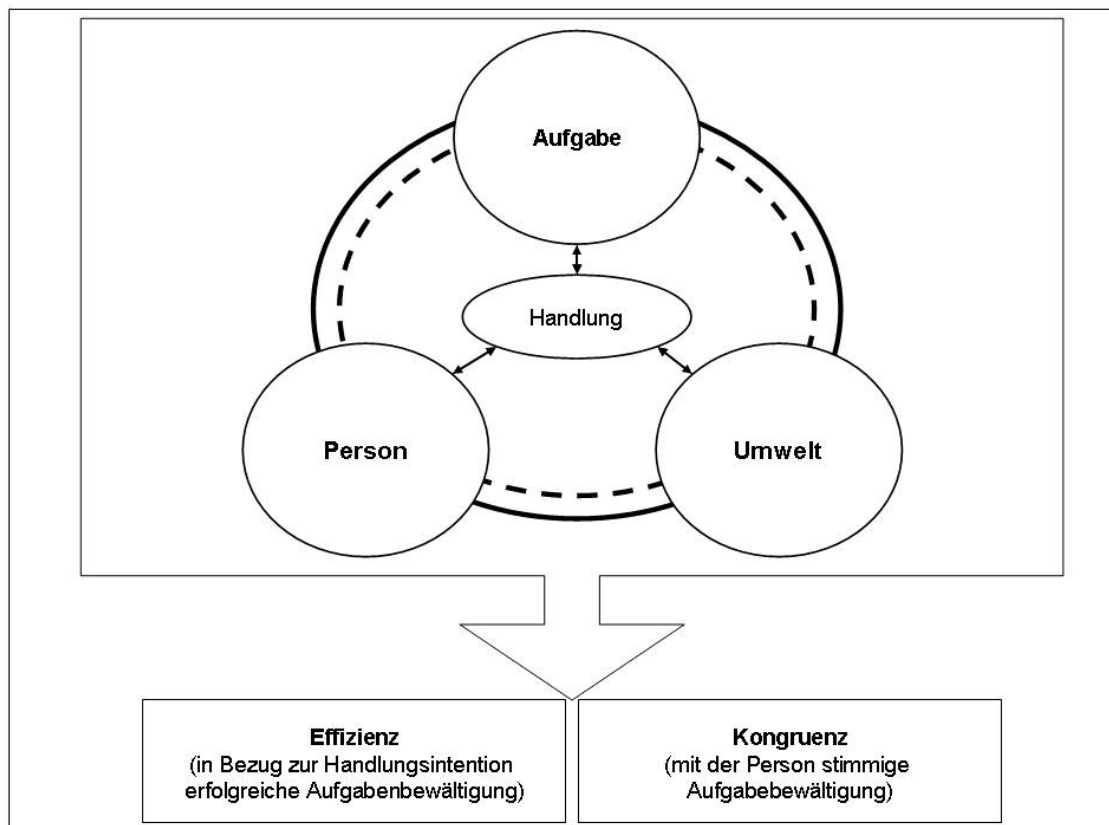


Abbildung 5: Effizienz und Kongruenz als fundamentale Aspekte menschlichen Handelns (adaptiert nach Quinten 2000, 135)

Kongruenzeinschätzung

Unter dem Aspekt der Kongruenz werden die Situationsgegebenheiten dahingehend eingeschätzt, ob sie es zulassen, dass das Handlungssubjekt sein Handeln als stimmig definiert, d.h. sich mit Handlungsausführung und -ergebnis identifizieren kann.

Im Rahmen der Kongruenzeinschätzung geht es somit um die Frage nach der Stimmigkeit und Identifikation der Person mit z.B. der Bewegungsidee oder der Bewegungsaufgabe. Voraussetzung hierfür ist, dass das Handlungsgeschehen und seine Folgen an das Subjekt des Handelns rückgebunden werden. Um sich mit der Bewegungsidee oder der Bewegung an sich identifizieren zu können, muss Selbstbezug hergestellt werden.

typische Gangart und ihren typischen Bewegungs- und Körperausdruck... etc. (vgl. Quinten 2000, 140).

Bezüglich der hier vorgenommenen Unterscheidung der Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren kann eine Schülerin oder ein Schüler unter Kongruenzaspekten folgende Einschätzungen vornehmen:

Fähigkeitskonzept:

- Besitze ich die motorischen, musikalischen oder ausdruckspezifischen Voraussetzungen, um mich mit der Bewegung identifizieren zu können?

Möglichkeitskonzept:

- Sind die Umweltbedingungen so gegeben, dass ich mich mit der Bewegung identifizieren kann?

Lösbarkeitskonzept:

- Ist die Bewegungsaufgabe so beschaffen, dass ich mich mit ihrer Lösung identifizieren kann?

Exkurs: Selbstwertbedrohung

Das Selbstwertgefühl bildet sich über Selbstbewertung, direkte und indirekte Rückmeldungen und soziale Vergleiche aus¹⁹ (vgl. Filipp 1984, Schütz 2003, 68f.).

Direkte Rückmeldungen beinhalten Hinweise auf bestimmte Merkmale („du bist fleißig“), auf Verhalten und Leistung („die Bewegungen sind originell, aber die Stimmigkeit mit der Musik musst du noch verbessern“). Indirekte Rückmeldungen vermitteln Einschätzungen und Bewertungen, indem man sich gegenüber einer Person auf bestimmte Weise verhält. Dieses könnte sich in der Form äußern, dass eine Lehrperson vorwiegend einen Schüler ein Bewegungsmotiv vormachen lässt und andere Schülerinnen und Schüler in solchen Situationen mehrmals nicht berücksichtigt.

Zu indirekten Rückmeldungen im Kontext sozialer Gruppen gehören Anerkennung, Eingebundensein sowie das Vorhandensein von Kontakten.

Auch Mummendey nimmt an, dass das Selbstwertgefühl zu einem beträchtlichen Teil durch Rückmeldungen sozialer Interaktionspartner geformt wird:

„Eine Person nimmt wahr, wie andere, insbesondere für sie wichtige Personen sie beurteilen und passt sich diesen Urteilen an, so daß die ursprünglichen Fremdbeurteilungen jetzt als Selbstbeurteilungen Bestandteile ihrer Selbstkonzepte werden, indem nun... das Individuum durch Selbstdarstellung bei den anderen Personen ein bestimmtes Bild von sich erzeugt bzw. mitgestaltet, veranlasst es die anderen Personen zu ganz bestimmten Urteilen über sich, die wiederum als zutreffend ins

¹⁹ Das Geschlecht scheint dabei einen geringen Einfluss zu haben (vgl. Schütz 2003, 69).

eigene Selbstkonzept aufgenommen werden können.“ (Mummendey 1987, 197f.)

Wird kein Selbstbezug hergestellt, dann wird Selbstwertbedrohung²⁰ erlebt. Als Bedrohung des Selbstwertes gelten insbesondere Situationen und Anlässe zur Selbstkritik, zur ungerecht empfundenen äußeren Kritik und sozialen Konflikten, Bloßstellung sowie Hilflosigkeit²¹ (vgl. Schütz 2003, 76f.). Es können auch Situationen, welche die Wahrnehmung der eigenen Person als z.B. kompetent in Frage stellen, als selbstwertbedrohend gelten (vgl. ebd.).

„Jedes neue Ereignis stellt für das Individuum potentiell eine Gefahr für das bisher behauptete Selbstkonzept dar, einschließlich des damit zusammenhängenden Idealkonzeptes und damit auch für die Identität, die als solche verteidigt wird.“ (Neubauer 1976, 105)

Wird der Selbstwert als bedroht empfunden, dann wird angenommen, dass

„dem Individuum (...) bestimmte Verhaltensmuster zur Verfügung stehen, gegen Einflüsse und Veränderungen aktiv zu widerstehen, sodaß eine Kongruenz zwischen dem Selbstkonzept, der eigenen Interpretation des Verhaltens und der Meinung der Interaktionspartner über die eigene Person hergestellt werden kann“ (Neubauer 1976, 55).

Menschen möchten sich grundsätzlich gut fühlen und zufrieden mit sich selbst sein. Selbstwertschutz und Selbstwerterhaltung und -erhöhung gelten als zentrale Motive des Menschen (vgl. Schütz 2003, 71). In der Selbstkonzeptforschung sind einige Theorien zum Schutz des Selbstwertes und der Selbstwerterhaltung²² diskutiert und empirisch erforscht worden (vgl. Greve 1990; Rustemeyer 1986; Neubauer 1976, 116f.; Mummendey 2006, 149-157). In diesem Zusammenhang ist mit Selbstwerterhaltung das

²⁰ Unter einer Selbstwertbedrohung wird eine negativ abweichende Erfahrung gemeint, welche sich auf die Selbstbewertung bezieht (vgl. Greve 1990, 219).

²¹ Untersuchungen zur Selbstwertbedrohung beziehen sich bisher auf relativ spezifische Belastungssituationen, wie Misshandlungserlebnisse (vgl. Burghard 1994) und chronische Krankheiten (vgl. Schnitker & Meier 1996) sowie auf den Kontext von Ehe und Familie (vgl. Schütz 2003). Hinzuweisen ist noch auf die Tatsache, dass sich keine objektiven Indikatoren ausmachen lassen, an denen das Vorhandensein von Selbstwertbedrohung festzumachen wäre. Schütz (2003, 73) nutzt z.B. in ihrer qualitativen Interviewstudie eine Instruktion als Erzählanreiz, die die Selbstkonzeptbedrohung thematisiert.

²² Charakteristisch für Selbst-Theorien, die die Motivation postulieren, „den Wert des eigenen Selbst zu erhöhen oder zumindest aufrechtzuerhalten“ (Hervorh. i. Original), ist z.B. das *Self-evaluation maintenance-Modell* von Tesser (1980, 1988) (vgl. Mummendey 1995, 92), auf das in dieser Untersuchung aber nicht näher eingegangen werden soll. Bei der *Self-Evaluation-Maintenance-Theory* handelt es sich um eine Motivationstheorie, welche eine ständig wirkende Tendenz postuliert, den Wert der eigenen Person aufrechtzuerhalten (vgl. Tesser 1988). Dieser Selbstwert-erhaltungsprozess wird durch ständig ablaufende Reflexions- und Vergleichsprozesse gewährleistet. *Self-evaluation maintenance* wird als hypothetisches Konstrukt aufgefasst. Dieses kennzeichnet, dass es nicht beobachtet werden kann und nur indirekt erschlossen werden kann (vgl. Mummendey 2006, 150). Eine vergleichbare Theorie ist die *Dissonanztheorie* Festigers (1957).

Bewahren, Erreichen und Vermehren einer positiven Selbstwertschätzung gemeint (vgl. Mummendey 1995, 92).

Zum Schutz des Selbstwertes können verschiedene kognitive Funktionen dienen. Selbstwertbedrohliche Rückmeldungen werden dann z.B. schlechter behalten als nicht bedrohliche (vgl. Green, Pinter & Sedikides 2005 in Mummendey 2006, 149).

Aus dem grundlegenden Bedürfnis nach Schutz des Selbstwertes heraus werden Informationen beispielsweise in eine *selbstwertdienliche* Richtung verzerrt, d.h. es wird versucht, selbstwertbedrohliche Informationen zu meiden, abzuwerten oder mit spezifischen Erklärungsmustern (z.B. „Das war Pech“, „Ich kann nichts dafür“) zu versehen. Außerdem neigen Personen dazu, Informationen aufzusuchen, die für sie selber positiv sind (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1982; Frey & Benning 1983).

Auch selbstwertdienliche Ursachenzuschreibungen, wie sie im Rahmen der *Attributionstheorie*²³ erforscht werden, können zu den Theorien der Selbstwerterhaltung gezählt werden (vgl. Weiner 1996).

Das Streben danach, den Selbstwert zu schützen, wurde auch im Rahmen der *Impression-Management-Theorie*²⁴ erforscht (vgl. Tedeschi 1981 in Mummendey 2006). Herauszustellen ist für die Relevanz der Impression-Management-Theorie im Rahmen der hier vorgenommenen Untersuchung, dass sie die Kommunikation von Selbstkonzepten gegenüber einem *Publikum* in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt.

Dieses Publikum

*„bietet dem Individuum Gelegenheiten, erwünschte Ergebnisse zu erzielen, es liefert ihm Informationen darüber, was für ein Selbstkonzept wesentlich sein könnte und es fungiert als Adressat der Selbstdarstellung“
(Mummendey 2006, 216).*

²³ Die *Attributionstheorie* geht auf Fritz Heider (1977) zurück und beschäftigt sich mit Leistungserfolgen und –mißerfolgen. In diesem Zusammenhang ist im engeren Sinne unter self-serving bias das selbstdienliche Attribuiieren zu verstehen (vgl. Mummendey 2006, 81). Der vielfach erforschte self-serving bias besteht zum Beispiel darin, dass ein Erfolg gewöhnlich auf sich selbst und die eigene Leistungsfähigkeit attribuiert und Misserfolg bevorzugt äußeren Umständen zugeschrieben wird (vgl. Mummendey 2006, 150).

²⁴ Die *Impression-Management-Theorie* beschäftigt sich mit der menschlichen Tendenz zur „interpersonalen Eindruckssteuerung“ (vgl. Mummendey 2006, 212). Die zentrale These der Selbstdarstellungstheorie lautet nach Mummendey (2006, 212): „*Individuen versuchen, in sozialen Interaktionen den Eindruck, den sie auf andere Personen machen, zu kontrollieren*“. Die Selbstdarstellungstheorie schließt an die Theorien des Selbst und der Selbstkonzeptforschung an. Der Soziologe Erving Goffmann (1959) hat in alltäglichen Situationen Beobachtungen menschlicher Interaktionen angestellt und diese in Anlehnung zum Bühnenschauspiel beschrieben. Sie bieten eine plausible und originelle Analyse sozialer Interaktionen, die aus wissenschaftlicher Sicht jedoch den Mangel aufweisen, dass sie nicht zu systematischen empirischen Untersuchungen geführt haben, in denen die Beobachtungen überprüft und das *Impression-Management-Verhalten* systematisch hätte erforscht werden können (vgl. Mummendey 1995, 119).

Es wird zwischen assertiven und defensiven *Impression-Management-Techniken*²⁵ unterschieden. „ (...) *Durchsetzungs-Techniken sind darauf angelegt, von anderen Personen Vorteile zu erhalten, bei einer defensiven Impression-Management-Technik geht es dem Individuum in erster Linie darum, seine Identität zu bewahren und zu schützen.*“ (Mummendey 2006, 218)

Andere Autoren bezeichnen die Maßnahmen zum Schutz des Selbst auch als Techniken der Identitätsstabilisierung (vgl. Neubauer 1976, 116). Denn *Sicherungsstrategien* werden als Maßnahme ergriffen, wenn die eigene Identität oder die von anderen geschützt werden muss. Eine solche Selbstkonzeptverteidigung soll verhindern, dass das Bild von einem selbst grundsätzlich revidiert werden muss (vgl. Greve 1990, 221).

Die Bemühungen von Personen, Kontrolle über die Beurteilungen und Bewertungen der eigenen Person durch andere Personen ausüben zu wollen und sich anderen gegenüber mittels diverser Strategien und Taktiken in ein möglichst günstiges Licht zu setzen, können nach Mummendey (2006, 150) als „*interaktive Techniken, den Selbstwert zu schützen*“, interpretiert werden. Die folgenden aufgeführten Strategien stellen eine für diese Untersuchung relevante Auswahl dar.

Mittels des Regulationsprinzips *selektive Interaktion* (vgl. Swan in Rustemeyer 1986, 211) soll die Erhaltung bzw. Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls bzw. die Abwehr der Selbstwertbedrohung gelingen. Wenn identitätsgefährdende Informationen bestehen, dann besteht ein Verfahren zur Vermeidung dieser Selbstwertbedrohung darin, dass die zu erwartenden Reaktionen aktiv beeinflusst werden.

„*Selektive Interaktion als Technik bedeutet, dass das Individuum solche Personen oder Gruppen als Partner auswählt, bei denen es sich wohl fühlt und mit denen es eingespielte Verhaltensmuster zur Selbst- und Fremdbestätigung etabliert hat.*“ (Neubauer 1976, 116-117)

Das Prinzip der *Selbstexplorationsorientierung* (vgl. Rustemeyer 1986) besagt, dass Handlungsziele und -pläne im Hinblick darauf gebildet werden, dass im Handeln neue Selbsterfahrungen gemacht werden können, also z.B. zu erfahren, welche Bewegungen man gut kann oder mit welchen Bewegungen die momentane Befindlichkeit am besten ausgedrückt werden kann. Anzunehmen ist, dass dieses Regulationsprinzip nur unter solchen Bedingungen wirksam wird, die den Handelnden keine negativen Konsequenzen seines Handelns befürchten lassen und die grundsätzlich durch eine vertrauensvolle Atmosphäre geprägt sind (vgl. Quinten 2000, 143).

²⁵ Bei der Entwicklung einer Skala von Selbstpräsentationstaktiken konnte lediglich die Dichotomie von assertiven und defensiven Selbstdarstellungen validiert werden (vgl. Lee, Quiguley, Nesler, Corbett & Tedeschi 1999 in Mummendey 2006). Zur näheren Kennzeichnung der *Impression-Management-Taktiken und -Strategien* vgl. Mummendey (1995, Kapitel 7).

Eine weitere Strategie zur Abwehr der Selbstwertbedrohung ist die *Situationsselektion* bzw. -*präferenz*. Es werden hierbei solche Situationen aufgesucht, die eine positive Selbstbewertung erhoffen lassen, z.B. dadurch, dass in ihnen die eigene Kompetenz zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. Fuchs 1989 zit. n. Quinten 1994).

Mit dem Blick auf Bewegungshandlungen muss auch folgende Möglichkeit der Abwehr der Selbstwertbedrohung in Betracht gezogen werden: Es werden Bewegungen und Bewegungsabläufe ausgewählt, die die Konsistenz zwischen Selbstkonzept und Bewegungsverhalten ermöglichen. Das bedeutet, dass Bewegungsabläufe oder Ausdrucksmöglichkeiten ausgewählt werden, mit denen sich die Person identifizieren kann (vgl. u.a. Greve 1990).

Der Aspekt der Kongruenzeinschätzung tritt nach Quinten (1994, 159) besonders im Rahmen der ersten Kontaktaufnahme mit dem Lerngegenstand (der Bewegungsaufgabe) im Zusammenhang mit der Sinnerfüllung auf. Denn in der ersten Kontaktaufnahme mit der Bewegungsaufgabe erscheinen affektive Bedeutungen wesentlich über Ablehnung oder Annahme der Bewegungsaufgabe. Das bedeutet, dass die Person in Abhängigkeit von Emotionen darüber entscheidet, ob die Bewegungsaufgabe oder die Bewegung zu ihr passt oder nicht. Kognitive und emotionale Prozesse sind der Kongruenzeinschätzung zuzuordnen. Bei der Auseinandersetzung unter der Kongruenzperspektive wird das Selbstkonzept in Bezug gesetzt zum äußerlich sichtbaren und innerlich spürbaren Bewegungsvollzug sowie zu den Umweltgegebenheiten. So wird eingeschätzt, ob die Körper- und Sinneserfahrungen mit dem Selbstkonzept übereinstimmen oder ob eine in der Bewegungshandlung zum Ausdruck gebrachte Identität für die aktuelle Situation überhaupt stimmig ist.

Effizienzeinschätzung

Darüber hinaus wird beim ersten Kontakt mit der Bewegungsaufgabe eingeschätzt, ob die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausreichen, um die Bewegung ausführen zu können. Unter dem Aspekt der Effizienz wird eingeschätzt, ob die Situationsbedingungen wirksames Handeln zulassen und ob Wirksamkeit überhaupt erwünscht ist. Bei der Effizienzeinschätzung geht es um die Fragen der Wirksamkeit und Kontrolle. Unter Effizienzaspekten rücken dann Konzepte über die eigenen Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten in den Vordergrund. Im Bereich der Bewegungsgestaltung sind dies die Aspekte des allgemeinen tänzerischen Könnens, des formal bewegungstechnischen Könnens, des konditionellen Könnens, des rhythmisch-musikalischen Könnens und des ausdruckspezifischen Könnens.

Die Bewertungen beziehen sich dann auf Selbstkonzepte von der eigenen Fähigkeit. In der Literatur finden sich zahlreiche Begriffe, die in unterschiedliche Modellvorstellungen eingegangen sind, die sich jedoch im Grunde alle auf die Selbstein-

schätzung der eigenen Fähigkeiten beziehen, z.B. Kompetenzerwartung (Schwarzer 1987), *self-efficacy* (Selbstwirksamkeit) (vgl. Bandura 1977).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit jedem Bewegungsvollzug beim Nachahmen von Bewegungen, aber auch bereits beim Stellen einer Bewegungsaufgabe die lernende Person Effizienz und Kongruenz einschätzt und eigene Lust- und Unlustempfindungen erleben kann (vgl. Quinten 1994, 169). Grundsätzlich scheinen solche Handlungssituationen günstig zu sein, in denen es den Handelnden gelingt, nicht nur effizient zu handeln, sondern auch Selbstbezug herzustellen und kongruent zu handeln. Dann geht es darum, Effizienz und Kongruenz miteinander zu verbinden.

Fähigkeitskonzept:

- Besitze ich die bewegungstechnischen, rhythmischen, ausdruckspezifischen Voraussetzungen, um die Bewegung gestalten zu können?

Möglichkeitskonzept:

- Ermöglichen mir die Umweltbedingungen, dass ich die Bewegungen gestalten kann?

Lösbarkeitskonzept:

- Ist die Idee/Aufgabe überhaupt gestaltbar?

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Aspekte der Kongruenz- und Effizienzeinschätzung:

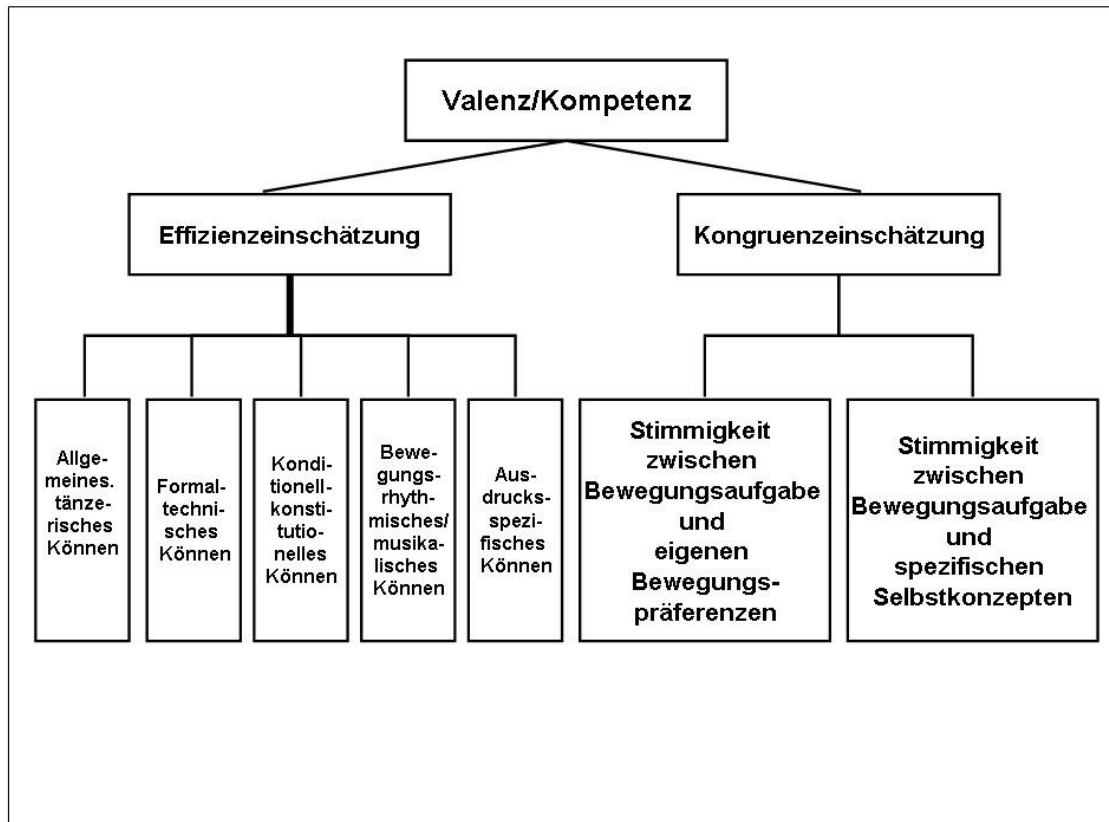


Abbildung 6: Struktur der selbstbezogenen Bewertungsaspekte. Effizienz- und Kongruenzeinschätzung bei gestaltungsorientierten Aufgabenstellungen (adaptiert nach Quinten 1994, 135)

Handlungsvalenz (Wichtigkeit) wird als relatives oder bedingtes Interesse an eine erfolgreiche Situationsbewältigung definiert. Bestimmte Situationen beeinflussen unsere Befindlichkeit deshalb, weil sie uns betroffen machen und uns wichtig sind (s.o.). Bei der Wichtigkeit wird unter der Effizienzperspektive gefragt, ob es überhaupt interessant und bedeutsam ist, wirksam zu handeln, z.B. Bewegungen zu gestalten.

Unter der Perspektive der Valenz (Wichtigkeit) geht es bei der Kongruenz darum, ob Kognitionen darüber bestehen, wie wichtig (unverzichtbar, vermeidenswert) z.B. Eigenständigkeit im Handlungsvollzug ist. Es geht um die Frage, ob es für Handelnde wichtig ist, sich mit dem Handeln und dem Ergebnis zu identifizieren und/oder ihre Ansichten zu realisieren. In der folgenden Abbildung werden die Situationskonzepte (Person, Umwelt, Aufgabe) bezüglich der *Valenzeinschätzung* hinsichtlich Effizienz und Kongruenz ausdifferenziert dargestellt.

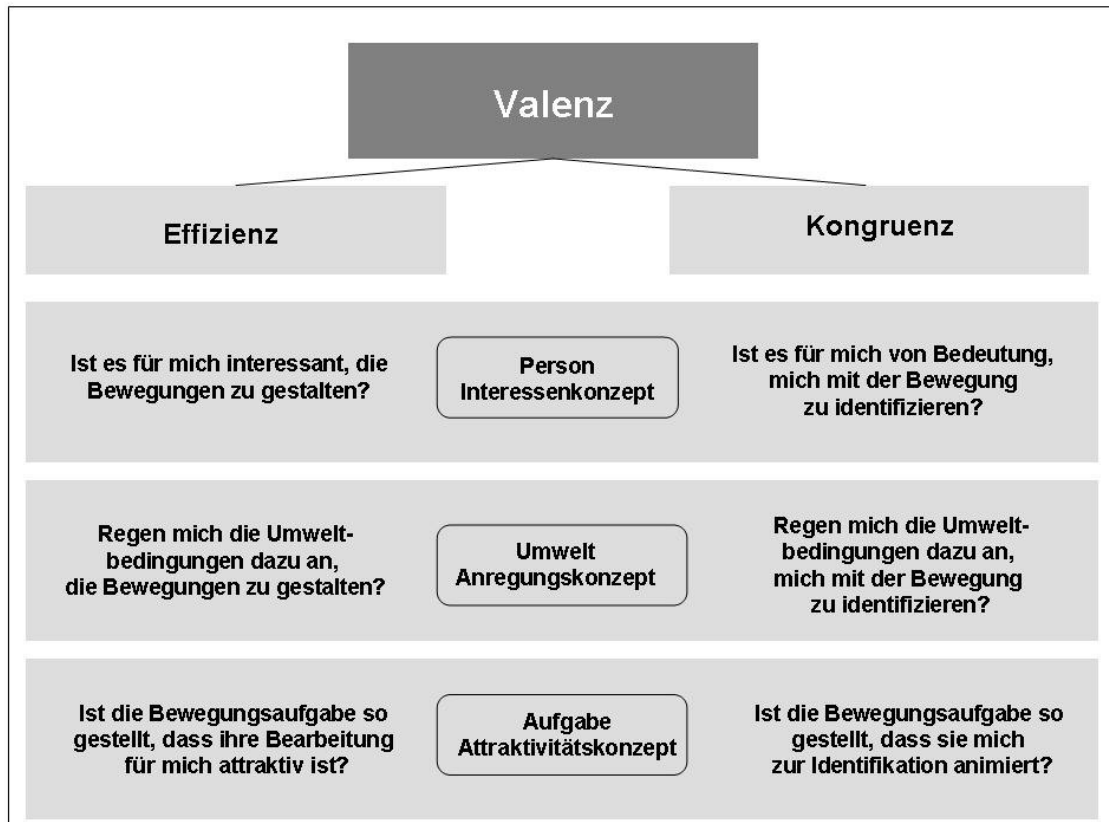


Abbildung 7: Valenzeinschätzung unter Effizienz- und Kongruenzaspekten (adaptiert nach Quinten 1994, 60)

In der folgenden Abbildung werden die Situationskonzepte (Person, Umwelt, Aufgabe) bezüglich der *Kompetenzeinschätzung* hinsichtlich Effizienz und Kongruenz ausdifferenziert dargestellt.

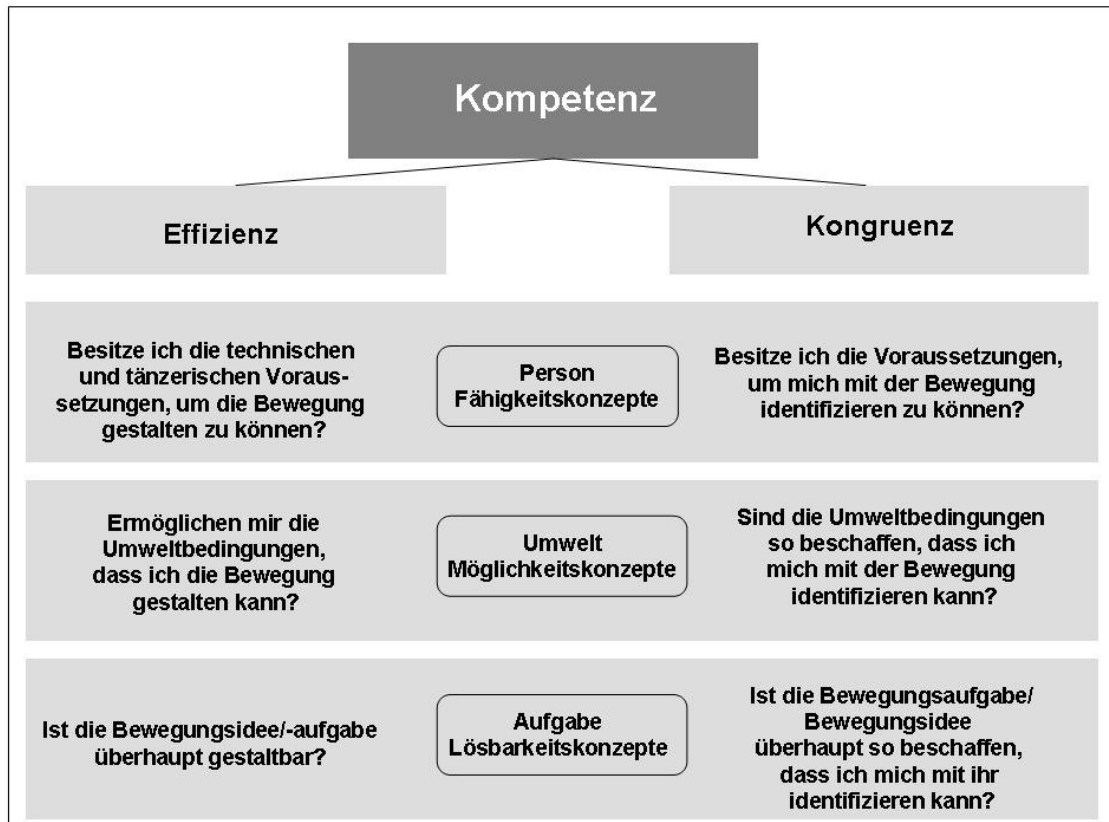


Abbildung 8: Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzaspekten (adaptiert nach Quinten 1994, 58)

3.1.2.4 Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Emotionsentstehung

Aus handlungspsychologischer Sicht sind Emotionen eng mit der Definition der Handlungssituation verbunden (vgl. Hackfort 1987). Denn dieses kognitive emotionstheoretische Verständnis besagt, dass Emotionen in enger Verbindung der individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Situation (Situationsdefinition) stehen. Demnach spiegeln nach Hackfort (2003, 104) Emotionen die subjektive Situationsbedeutung wieder. Das bedeutet, dass die subjektive Einschätzung der Person-Umwelt-Aufgabe-Konstellation nach den individuellen Wertmaßstäben die emotionale Befindlichkeit hervorbringt. Emotionen repräsentieren damit ganzheitlich die jeweilige Person-Umwelt-Aufgabe-Konstellation.

Grundsätzlich sind unterschiedliche Modi der Emotionsbildung zu unterscheiden. In Lernsituationen dürften nach Pekrun vor allem kognitive Modi der Emotionsentstehung bedeutsam sein (vgl. Pekrun 1988). Emotionsauslösende Kognitionen entstehen laut Pekrun auf der Basis von Situationswahrnehmungen einerseits und Bewältigungseinschätzungen andererseits. Denn bei der Forschung zu den Ursachen

von z.B. Prüfungsangst²⁶ standen vor allem die Bewältigungserwartungen im Vordergrund. Als leitendes Paradigma fungierte hier häufig das Stressmodell von Lazarus (vgl. Lazarus & Launier 1978). In diesem Modell werden Einschätzungen der Bedrohlichkeit einer Situation und die Verfügbarkeit und Realisierbarkeit von Bewältigungshandlungen als entscheidend für die Entstehung negativer Emotionen eingeschätzt (vgl. Pekrun 1996, 10).

An dieser Stelle soll das Kompetenz-Valenz-Verhältnis und die aus einem bestimmten Verhältnis heraus resultierenden Emotionen am Beispiel von Angst, Freude und Langeweile spezifiziert werden. Weitere für das Untersuchungsfeld relevante Emotionen werden in Kapitel 3.1.3 ausdifferenziert. Allgemein wird bei unangenehmen Emotionen von *problematischen* und bei angenehmen positiven Emotionen von *optimalen* Kompetenz-Valenz-Verhältnissen ausgegangen (Hackfort 1986, 52, 87). Im Weiteren soll deswegen exemplarisch darauf eingegangen werden, wie die Einschätzungen von Wichtigkeit (y-Achse), Schwierigkeit (x-Achse) und der Bewältigungseinschätzung (z-Achse) der Situation im Zusammenhang mit den Emotionen Freude und Angst zu verstehen sind.

²⁶ In der sportpsychologischen Literatur werden im Hinblick auf die Emotionsthematik vor allem vier Themenbereiche bearbeitet: Angst, Ärger, Beanspruchungserleben und Befindensanalyse. Hackfort (1991) weist darauf hin, dass vor allem „negative“ Emotionen thematisiert werden. Schlattmann berücksichtigt in seiner Disseration „positive“ Emotionen im Zusammenhang mit sportlichen Handlungen (vgl. Schlattmann 1991).

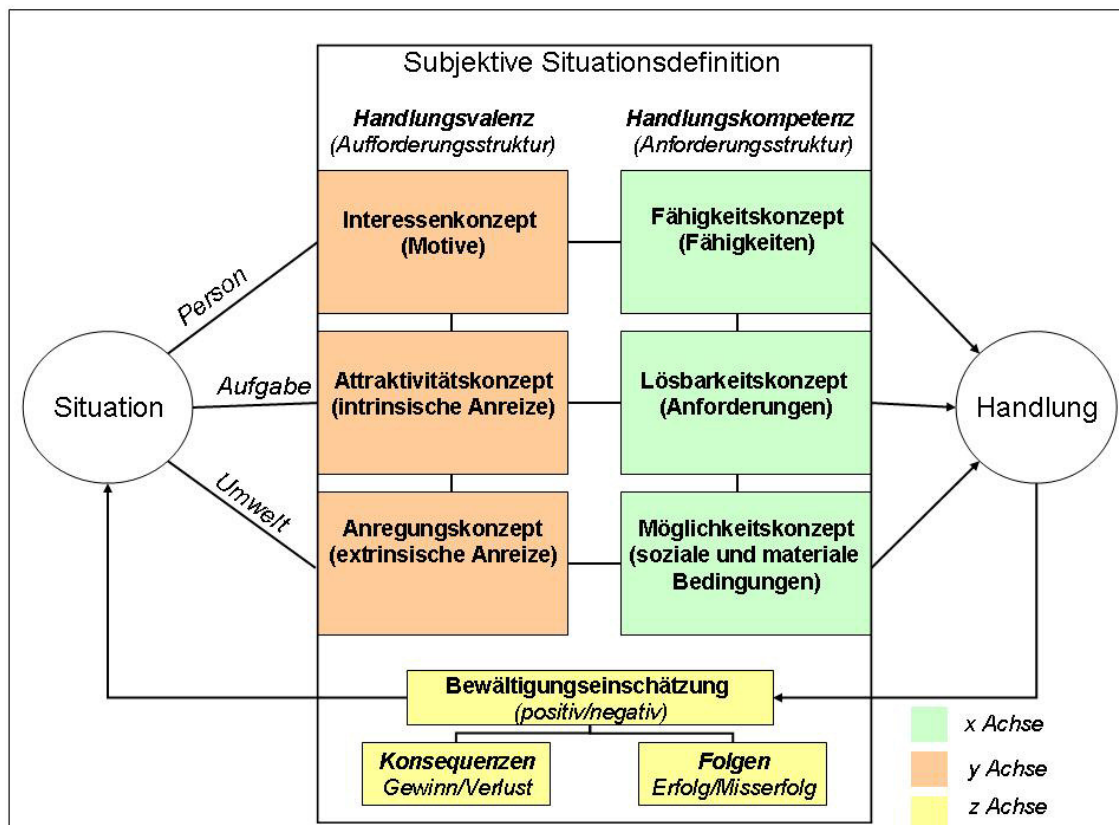


Abbildung 9: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen und deren Darstellungsmöglichkeit anhand einer Differenzierung in x-, y- und z-Achse (vgl. Nitsch 2000, 99; Nitsch 2006, 28; Nitsch 2009, 171)

In Bezug auf die Emotion Angst spezifiziert Hackfort (1983a, 252) das Verhältnis folgendermaßen. Bei der *kompetenzakzentuierten* Angst (vgl. Abbildung 10) liegt eine ungewisse Kompetenzeinschätzung bei hoher Valenz (Wichtigkeit) vor. Insofern besteht Unsicherheit bezüglich der Hinlänglichkeit der eigenen Kompetenzen. Die Entstehung von kompetenzakzentuierter Angst ist eng an das Erleben von Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenzhinlänglichkeit gebunden. Je größer diese Unsicherheit ist, desto größer kann die Angst angenommen werden.

Die größte Unsicherheit liegt weder bei einer sehr niedrigen noch bei einer sehr hohen, sondern bei einer mittleren Kompetenzeinschätzung vor. Im ersten Fall ist eine Nichtbewältigung, im zweiten Falle ist die Bewältigung der Situation relativ sicher.

Erst bei einer mittleren Kompetenzeinschätzung ist es fraglich, ob die vermuteten Fähigkeiten zur Situationsbewältigung ausreichen oder nicht. Die Kompetenzeinschätzung kann demnach Unsicherheit hervorrufen, eine gestellte Aufgabe auch bewältigen oder nicht bewältigen zu können. Aus diesem Grunde vermuten Nitsch und Hackfort (1981) im Rahmen ihrer stresstheoretischen Erörterungen, dass nicht bei geringer Kompetenzeinschätzung die größte Angst entstehen wird, sondern eher bei

einem mittleren subjektiven Kompetenzniveau, da die Unsicherheit darüber, ob die Erwartungen auch tatsächlich eintreffen, am größten ist.

„Jemand, der seine Kompetenz als niedrig einschätzt, würde eher resignieren und sich mit der Situation abfinden.“ (Schlattmann 1991, 24)

In den experimentellen Überprüfungen dieser Annahmen zeigen sich Ergebnisse in erwarteter Richtung. So ist maximale Angst bei einer mittleren Kompetenzeinschätzung und gleichzeitiger hoher Valenz zu erwarten²⁷.

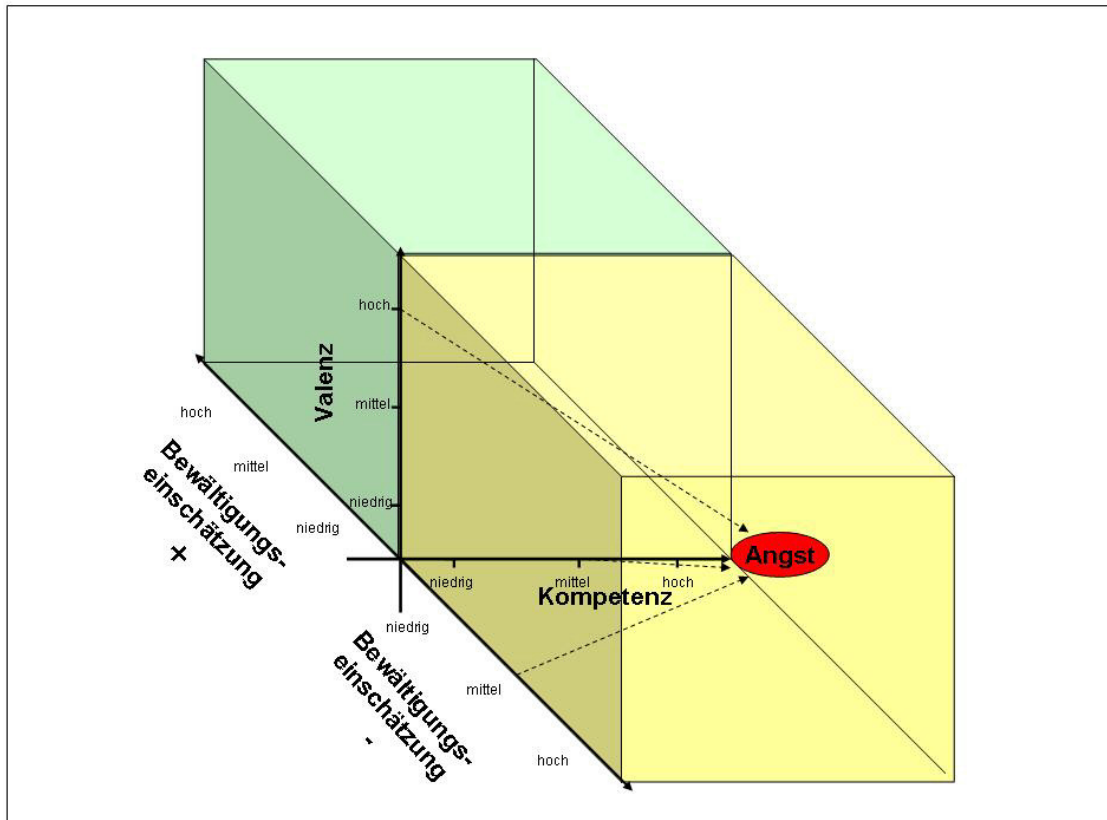


Abbildung 10: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angsterleben (kompetenzakzentuiert) (eigene Darstellung)

Im Falle einer relativ sicheren Nichtbewältigung einer Situation wird nach Nitsch und Hackfort (1981) eher Resignation denn Angst entstehen. Für den Fall einer sicheren Bewältigung sei auf das Verhältnis bei der Freude-Entstehung verwiesen (w.u.). Ob die Annahme der Entstehung von Resignation anstelle von Angst bei sicherer Nichtbewältigung für gestalterische Situationen gilt, bleibt zu überprüfen. Zumindest erscheint die Schwelle zur Resignation (die *Kontrollgrenze* vgl. Hackfort 1986, 119) in

²⁷ Belege für die Annahmen findet man in Untersuchungen von Hackfort und Schulz (1989). In ihren Labor- und Feldstudien betrachten sie diese Zusammenhänge nicht isoliert, sondern integrieren die kompetenz- und valenzbezogenen Aspekte.

solchen Situationen deutlich höher zu liegen, als dies in alltäglichen Situationen der Fall ist.

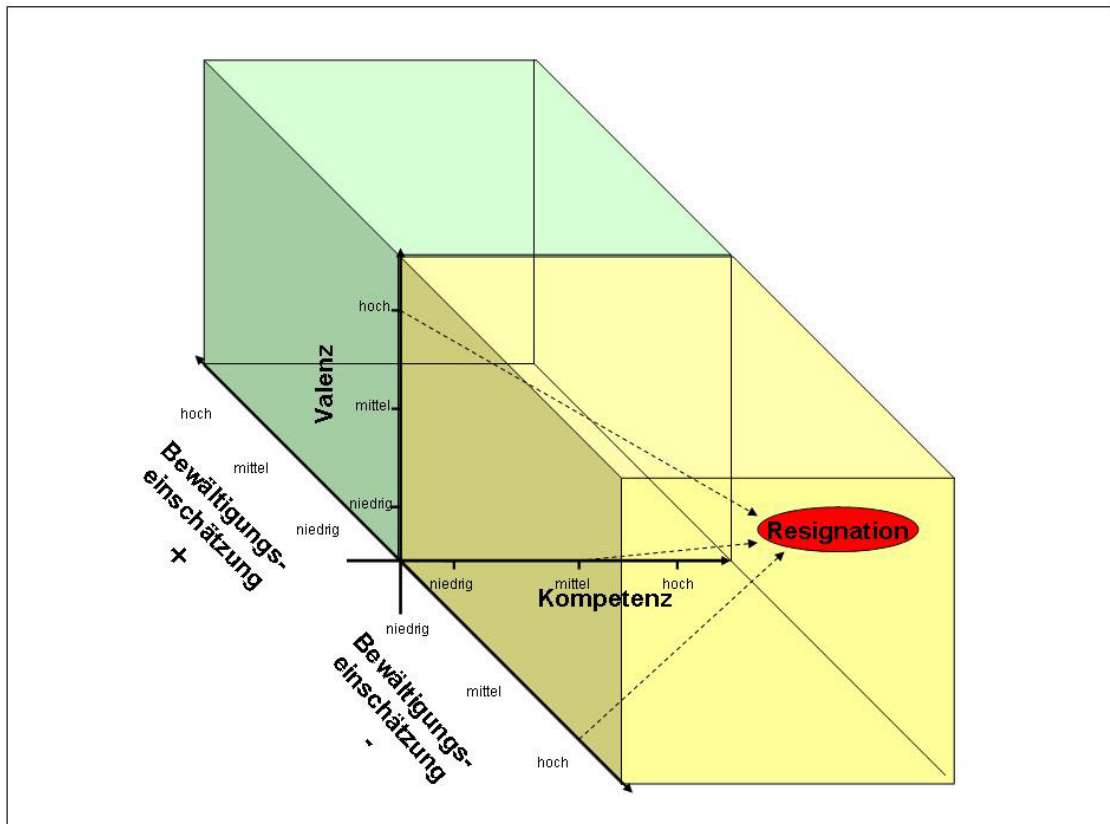


Abbildung 11: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Resignation (eigene Darstellung)

Liegt dagegen eine ungewisse Valenz (Wichtigkeit) bei niedriger Kompetenz vor (vgl. Abbildung 12), dann handelt es sich um *valenzakzentuierte* Angst. Die Kompetenz wird als zu niedrig für die Bewältigung der Aufgabe eingeschätzt. Es besteht aber zusätzlich noch Unsicherheit über die Bedeutsamkeit der Aufgabe. Insofern herrscht Unsicherheit bezüglich der Bedeutung der Anforderungen.

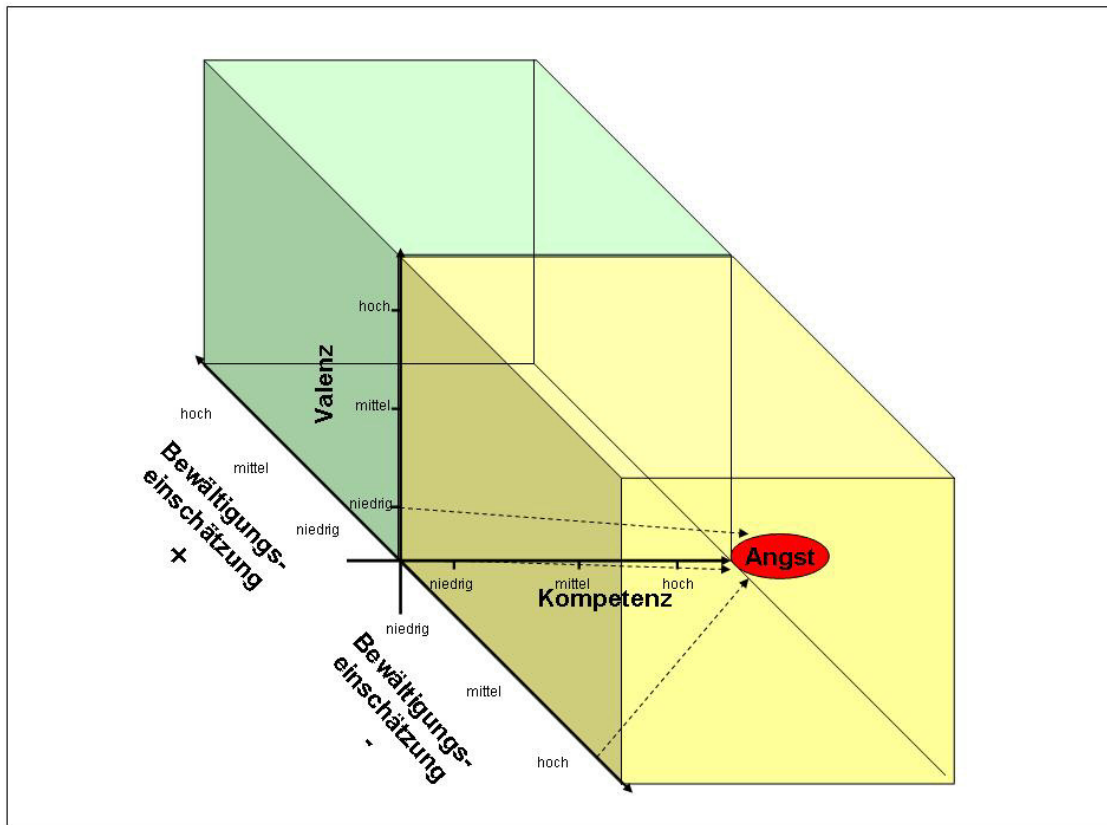


Abbildung 12: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angsterleben (valenzakzentuiert) (eigene Darstellung)

Wenn das Kompetenz-Valenz-Verhältnis bezüglich der Emotionsgenese einen Allgemeinheitsanspruch hegen will, so muss es auch für die Emotion der Freude anwendbar sein. Wie bereits oben angedeutet, ist anzunehmen, dass Freude eher mit der Einschätzung von Bewältigung denn Nichtbewältigung einhergeht. Wie groß allerdings die Überzeugung bzw. Einschätzung der Bewältigung sein muss, damit maximale Freude entstehen kann, ist keineswegs eindeutig.

Man könnte die größte Freude nur bei der größten Sicherheit/Überzeugung der Bewältigung annehmen (vgl. Hackfort 1986, 87). Freude scheint jedoch zumindest im Sportbezug mit dem Aspekt der Herausforderung gekoppelt zu sein. Analog dem Unsicherheitsaspekt bei der Angstgenese lässt sich postulieren, dass die größte Herausforderung nicht bei hoher oder niedriger, sondern eher bei mittlerer Kompetenz entstehen kann (vgl. Abbildung 13).

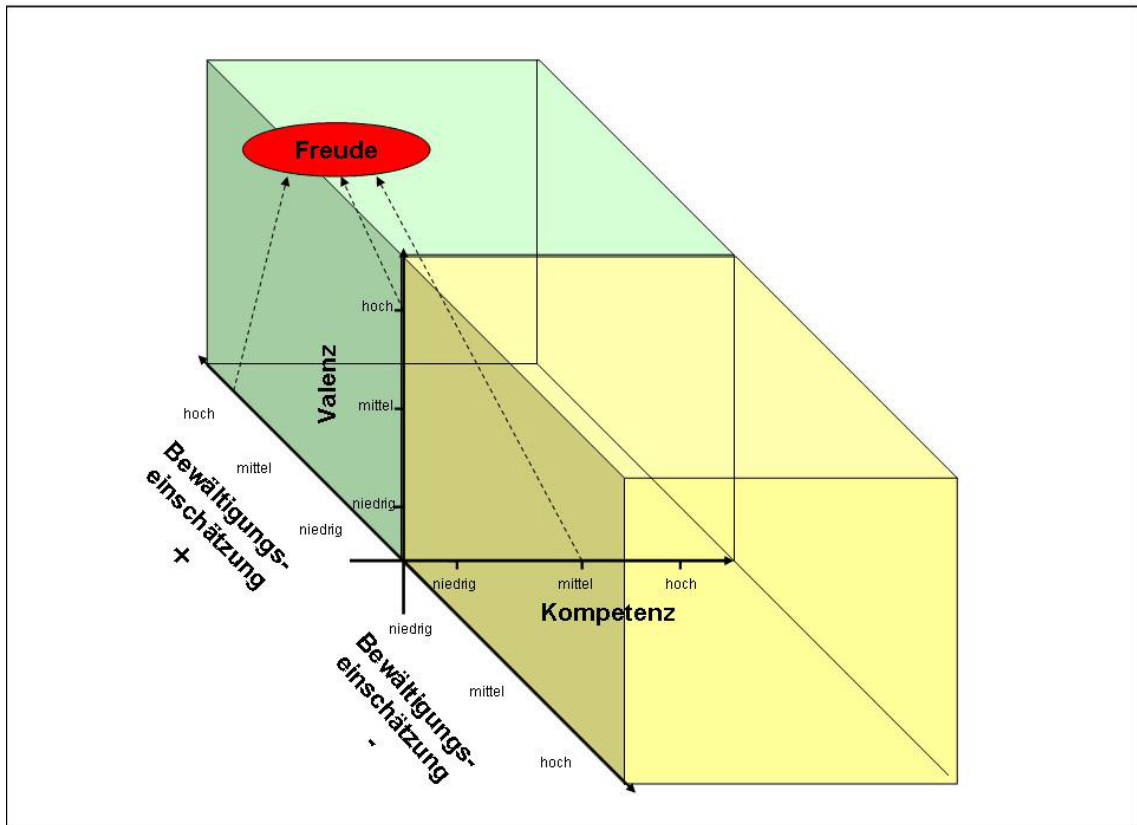


Abbildung 13: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Freudeerleben (eigene Darstellung)

Nach Pekrun (1996, 11) dürften handlungsbezogene Emotionen wie Lernfreude oder Langeweile schließlich von der relativen Komplexität und Schwierigkeit der Aufgabe und vom Handlungsinteresse der Person anhängen.

Während hohe Kompetenz eher ein Gefühl der Unterforderung und Langeweile entstehen lässt (vgl. Abbildung 14), führt eine geringe Kompetenz zu einem Gefühl der Überforderung und damit der Angst (s.o.).

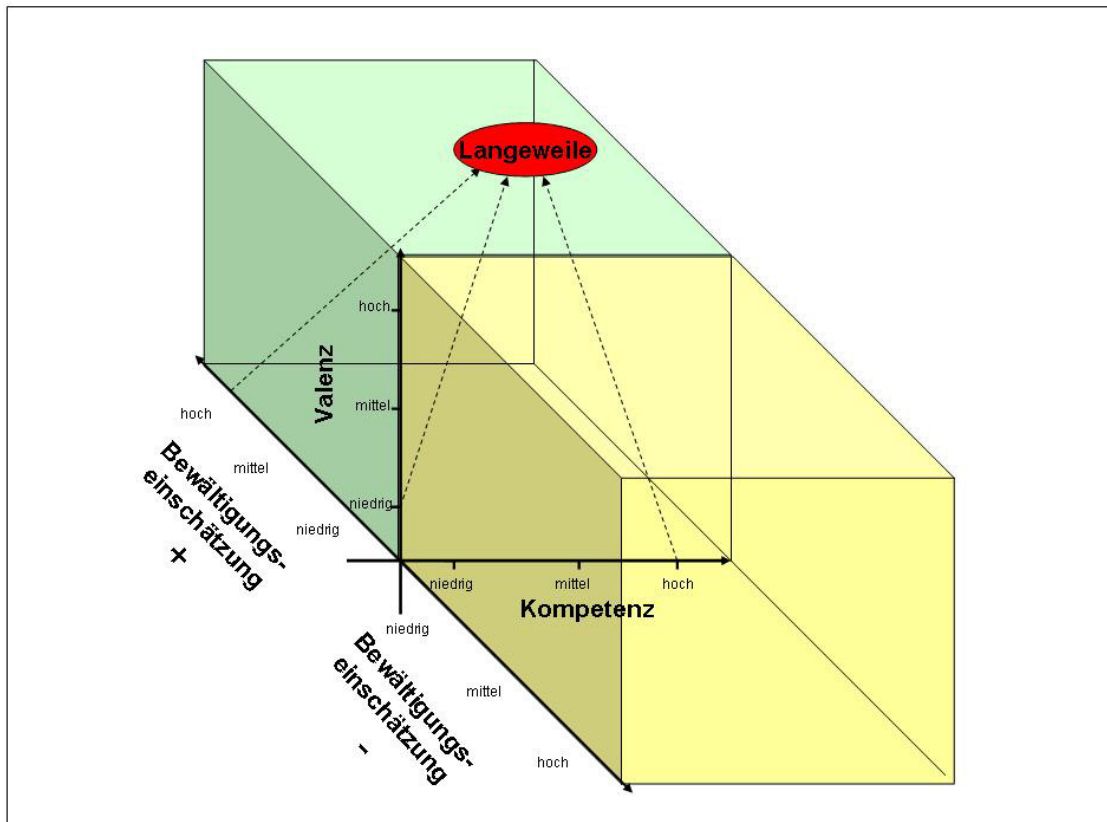


Abbildung 14: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Erleben von Langeweile (eigene Darstellung)

Demnach wird auch die größte Freude eher bei mittlerer Kompetenz zu erwarten sein (vgl. Hackfort 1983, 143). Insofern ergibt sich für Freude prinzipiell der gleiche Zusammenhang zur Kompetenzeinschätzung wie für Angst. Allerdings ist die Ausgangsperspektive bezüglich der Bewältigung vertauscht (s.o.). Während bei der Angst von einer prinzipiellen Möglichkeit der Nichtbewältigung ausgegangen wird, ist bei der Freude die prinzipielle Erwartung der Bewältigung der Ausgangspunkt. Der thematische Bezug der Angstgenese ist somit eine antizipierte Bedrohung bzw. ein Verlust, der thematische Bezug der Freudegenese ist eine antizipierte Herausforderung. Dieses Phänomen wird als *Appetenz-Aversions-Konflikt* bezeichnet und geht zurück auf Kurt Lewin, der in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts die Schule der Gestaltpsychologie mitentwickelte (vgl. Abbildung 15).

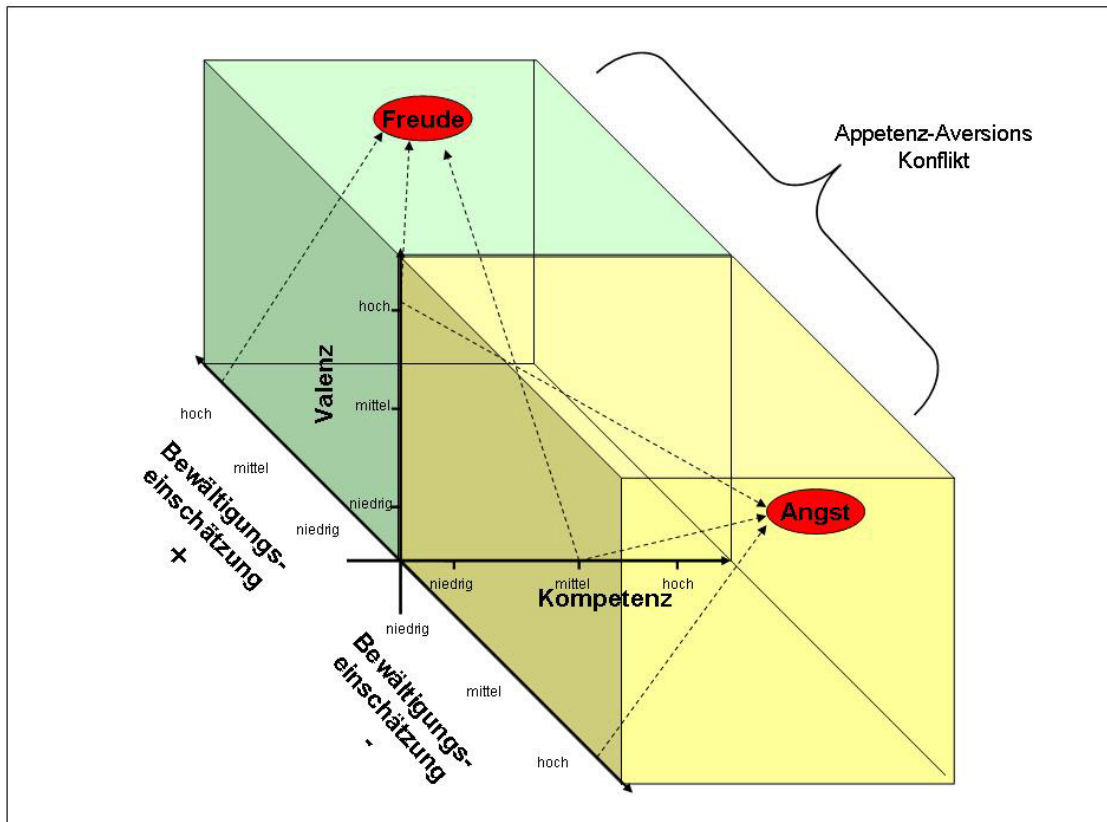


Abbildung 15: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angst- sowie Freudeerleben (eigene Darstellung)

Bezüglich des Zusammenhangs von Valenz und Freude wird ein ähnlicher Zusammenhang wie bei der Angst angenommen.

Fasst man die einzelnen Zusammenhänge analog wie bei der Angst zusammen, so kommt man zu ähnlichen hypothetischen Aussagen. Die größte Freude wird bei hoher Valenz und mittlerer Kompetenz entstehen. *Mittlere* Sicherheits-Kompetenz bedeutet dann, dass die Kompetenz derart eingeschätzt wird, dass die eigenen Fähigkeiten gerade noch ausreichen, die Aufgabe im Sinne einer Herausforderung zu bewältigen, also die vollste Anstrengung verlangt wird. Der Begriff *mittel* ist somit relativ zu den subjektiven Bedrohungen und Herausforderungen zur Valenz zu betrachten. Auch auf einem sehr hohen allgemeinen Kompetenzniveau kann die Kompetenz aktuell „mittel“ eingeschätzt werden, wenn auch die Valenz, d. h. die Herausforderung, sehr hoch eingeschätzt wird. Genauso kann auf einem sehr niedrigen allgemeinen Kompetenzniveau die aktuelle Kompetenz noch *mittel* angenommen werden, wenn auch die Valenz niedrig eingeschätzt wird. So kann auch auf einem sehr niedrigen Kompetenz- und Valenzniveau durchaus Freude entstehen, wenn das Verhältnis nur so gestaltet ist, dass eine mittlere Kompetenz angenommen wird.

Solche Situationen liegen z. B. beim Erlernen von neuen Bewegungen vor. Die objektiven Fähigkeiten und die subjektive Kompetenz liegen bei einem Anfänger in der

Regel auf einem sehr niedrigen Niveau, aber auch die objektiven Herausforderungen. Die subjektive Valenz ist normalerweise so gewählt, dass die geringen Fähigkeiten gerade noch ausreichen, die Aufgabe zu bewältigen. Deshalb empfindet ein Anfänger auch große Freude, wenn er z.B. zum ersten Mal einen Hang mit Skiern hinabfahren kann oder ihm zum ersten Mal ein Ballwechsel beim Tennisspielen gelingt. Das objektiv niedrige Kompetenzniveau wird im Verhältnis zur Aufgabe subjektiv als mittelmäßig betrachtet, gleichzeitig besitzt das Bewältigen der Aufgabe eine hohe subjektive positive Bedeutung (Valenz).

Freude kann somit durchaus auch bei niedriger Kompetenz und Valenz entstehen, wenn die positive Bewältigungseinschätzung die negative gerade etwas übertrifft. Ein solches Verhältnis wäre dann *optimal* für das Erleben von Freude. Dass diese Freude geringer sein wird als die Freude, die auf einem hohen Kompetenz- und Valenzniveau erfahren wird, kann zwar aufgrund des vermuteten linearen Valenz-Freude-Zusammenhangs angenommen werden, müsste aber dennoch näher evaluiert werden.

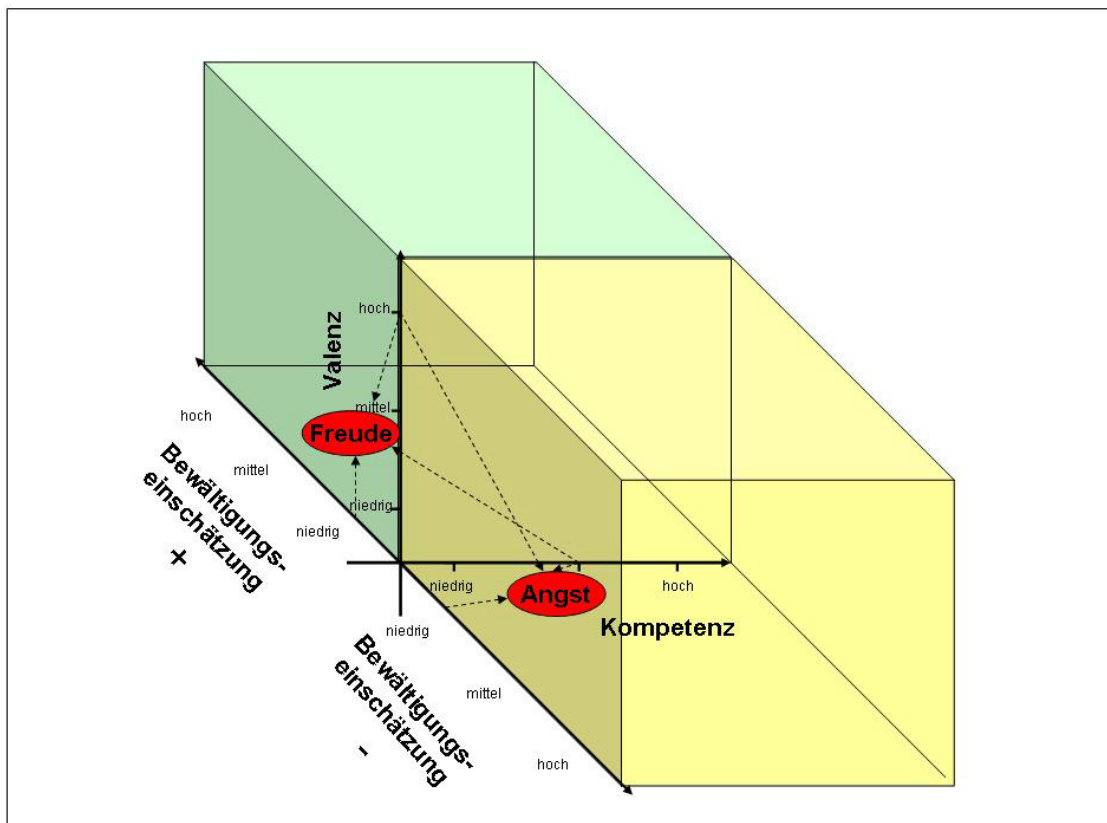


Abbildung 16: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Freude- sowie Angsterleben bei niedriger Bewältigungseinschätzung (eigene Darstellung)

Aus den vorangegangenen Darstellungen wird die große psychische Nähe von den zunächst konträr erscheinenden Emotionen Angst und Freude deutlich. Beide ergeben

sich aus einer mittleren Einschätzung der Kompetenz im Verhältnis zur hohen Valenzeinschätzung. Im Falle der Angst geschieht diese Einschätzung aus der Grundannahme einer möglichen Nichtbewältigung, d. h. einer potentiellen Bedrohung heraus. Konzentrationspunkt der eigenen Einschätzung ist die eigene unsichere Kompetenz, da die Valenz der Situation als relativ stabil und hoch angenommen wird (vgl. Abbildung 16).

Das Erleben von Freude und Angst ist zusammenfassend von der Kompetenzeinschätzung bei hochvalenten Situationen, d.h. dem Kontrollerleben auf einem potentiellen hoch bedeutsamen Unsicherheitsniveau abhängig.

Im Falle der Freude geschieht die Einschätzung aus der Grundannahme einer möglichen Bewältigung der Herausforderung heraus. Konzentrationspunkt der eigenen Einschätzung ist eher die Valenz bzw. der Herausforderungscharakter der Situation, da die Kompetenz als relativ stabil und ausreichend angenommen wird (vgl. Abbildung 16).

Angst und Freude unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kompetenz-Valenzeinschätzungen damit nur dadurch, dass die Kompetenz bei vergleichsweise hoher Valenz einmal als „gerade noch ausreichend“ und einmal als „gerade nicht mehr ausreichend“ zur Bewältigung der Situation eingeschätzt wird. Angst würde demnach entstehen, wenn die Kompetenz etwas geringer als die Valenz eingeschätzt wird. Freude würde entstehen, wenn die Kompetenz etwas höher als die Valenz (im Sinne von Herausforderung) eingeschätzt wird. Je höher dabei die jeweiligen Absolutwerte von Valenz und Kompetenz sind, desto größer wird die Freude bzw. Angst sein. Es ist anzunehmen, dass es einen unscharfen Bereich um das optimale Verhältnis herum gibt, in dem eine übergreifende Freude auch noch dann empfunden werden kann, wenn die Kompetenz oder Valenzeinschätzung sich kurzfristig so ändern, dass eigentlich Angst oder Langeweile entstehen müsste.

Mit der Kompetenz-Valenz-Annahme für die Emotionsgenese wird gut erklärbar, warum sich Angst sehr schnell in Freude und Freude sehr schnell in Angst, unabhängig von der Änderung der Fähigkeiten, verwandeln kann, da sich eben die subjektiven Bewertungen bezüglich Valenz und Kompetenz sowie die Bewältigungseinschätzung der Situation schlagartig ändern können.

Die hier vorgestellten handlungstheoretischen Annahmen zur Emotionsgenese im Sinne von Nitsch und Hackfort (1981) bieten sich damit zur Analyse des emotionalen Geschehens im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung an. Aus diesem Grunde wird im empirischen Teil auf diese Annahmen zurückgegriffen. Um zu einer differenzierten Erfassung von umfassenden Kompetenz- und Valenzeinschätzungen im Rahmen von gestaltungsorientiertem Unterricht zu gelangen, soll im Rahmen dieser

Untersuchung das Verhältnis von Valenz und Kompetenz bezüglich ihrer Differenzierungen in Person- Umwelt- und Aufgabenaspekten zur subjektiven Situationsdefinition herangezogen werden.

Die Ausführungen zeigen, dass sich die handlungstheoretischen Modelle schwerpunktmäßig mit Emotionen wie Angst und Freude befassen. Da in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen nicht nur die Emotionen Freude und Angst (auch in deren Ausdifferenzierung) erlebt werden, sondern weitere Emotionen der Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen bestimmen können, sollen im folgenden Kapitel der Begriff der Emotion sowie weitere Emotionen ausdifferenziert werden.

3.1.3 Emotionen

„Feelings give rise to movement. Movement gives rise to feelings. This in-out and out-in duality is the daily experience of dancer.“

(Preston Dunlop 1998)

Die vorausgegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass Emotionen aus handlungstheoretischer Sicht eng mit der subjektiven Situationsdefinition in Verbindung gebracht werden (vgl. Hackfort 2003, 104). Denn die Situationsdefinition im Gesamten und damit auch die subjektiven Situationsdeterminanten sind aufgrund dieses Wechselbeziehungsverhältnisses *keinem* rein kognitiven Prozess zuzuordnen. Auch emotionale Erfahrungen und Lagebeurteilungen beeinflussen die Situationsdefinition. In welchem Maße dies der Fall sein wird, hängt neben personenspezifischen Variablen insbesondere von der Charakteristik der Situation ab.

„Emotionen stellen also Situationsbewertungen dar, deren Kategorien sich folglich aus den grundlegenden Situationsdeterminanten ableiten lassen müssen. Wir unterscheiden drei solcher Situationsdeterminanten, nämlich Personenfaktoren, Umweltfaktoren und Aufgabenfaktoren.“

(Nitsch 1985, 45)

Zeitlich lassen sich, bezogen auf den zeitlichen Verlauf von Handlungen, nach Nitsch und Hackfort (1981) prä- (z.B. Angst, Freude im Sinne von „Freude auf“), peri- (z.B. Flow, Spaß, Freude im Sinne von „Freude an“) und post-aktionale (z.B. Stolz, Freude im Sinne von „Freude über“) Emotionen unterscheiden.

Der handlungstheoretische Ansatz nach Nitsch und Hackfort (1981) und Hackfort (1983, 1986) vertritt bezüglich der Emotionsgenese einen kognitiv-emotional funktionalen Standpunkt. Das bedeutet, dass Emotionen in allen Handlungsphasen eine funktionelle Bedeutung zukommt, die sich auf die Funktion für die Handlung bezieht (vgl. Hackfort 1999 273; Pekrun 1996, 4). Einige dieser Funktionen sollen hier nur

überblicksartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschrieben werden. Im Hinblick auf den handlungstheoretischen Bezug, insbesondere für den Kontext des sportlichen Bewegungshandeln, bezieht sich die Funktionalität von Emotionen u.a. auf die Aktivierung physiologischer Systeme und die Herstellung von Reaktionsbereitschaft. Es können nach Hackfort und Birkner (2006, 170) präaktionale Emotionen vorrangig eine Vorbereitungs- und Signalfunktion, periaktionale Emotionen hauptsächlich eine Organisations- und Kontrollfunktion und postaktionale Emotionen überwiegend eine Kontroll- und Motivationsfunktion übernehmen.

Funktionen von Emotionen

Die soziale und interpersonale Funktion von Emotionen kann sich im sportlichen und im Bereich der Bewegungsgestaltung aus handlungstheoretischer Perspektive auf die Bildung von sozialen Bindungskräften beziehen oder den Status von Personen innerhalb von z.B. Mannschaften herstellen oder verankern (vgl. Schlattmann 1991).

Emotionen können als unmittelbare, d.h. schnell verfügbare und ganzheitliche Situationseinschätzungen verstanden werden (vgl. u. a. Hackfort 1986, 1999). Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn umfangreiche kognitive Analysen nicht erforderlich oder nicht möglich sind (z. B. aus Zeitgründen in Notsituationen). Damit ist eine positive Funktion in Bezug auf das kognitive System angesprochen, die aber keineswegs immer gegeben sein muss. Über die Funktion der schnellen Lageanalyse können Emotionen dazu beitragen, die Komplexität einer Situation zu reduzieren und damit die Handlungsorganisation positiv beeinflussen. Unter handlungsorganisierenden Funktionen von Emotionen können in Anlehnung an Nitsch (2000) und Hackfort (1999, 271) Orientierungs- und Regulierungs- sowie Steuerungsfunktionen bezüglich des Handlungsprozesses verstanden werden. Unter Orientierungsfunktion ist dabei eher die Signalfunktion zu verstehen, die Emotionen zugesprochen wird, indem sie dem Individuum die persönliche Bedeutsamkeit einer Situation signalisieren.

Innerhalb des Kontextes der sportlichen Bewegungshandlung wurde auch von dysfunktionalen Effekten von Emotionen auf die Regulation einer Bewegungshandlung ausgegangen. Ein dysfunktionaler Effekt liegt dann vor, wenn beispielsweise durch Angst aktivierte natürliche Bewegungsimpulse die sportliche Leistung negativ beeinflussen (vgl. Hackfort 1999, 269; Nitsch & Munzert 1997, 130).

Auf die Situationsdefinition im Gesamten und damit auch die subjektiven Situationsdeterminanten gehen demnach auch emotionale Erfahrungen und Lagebeurteilungen ein und sind aufgrund dieses Wechselbeziehungsverhältnisses *kein* rein kognitiver Prozess. Allgemein kann demnach davon ausgegangen werden, dass Emotionen aus dem Handeln heraus entstehen und die Handlungssteuerung wiederum durch emotionale Prozesse beeinflusst wird (vgl. Hackfort & Birkner 2006).

Wie aus den bisherigen Darstellungen deutlich wird, stellen Emotionen äußerst komplexe Phänomene dar, so dass bereits einzelne Emotionen oder auch nur Teilaspekte davon einen eigenständigen Forschungsgegenstand darstellen können. Im Folgenden soll zwischen Emotionen, Gefühlen, Affekten und Stimmungen differenziert werden.

3.1.3.1 Differenzierung zwischen Emotionen, Gefühlen, Affekt und Stimmungen

Im Zuge der wissenschaftlichen Erforschung des Phänomens Emotionen entwickelten sich nicht nur eine Vielzahl an einzelnen Theorien, sondern eine noch größere Anzahl an verschiedenen Definitionsversuchen, die sich aus den einzelnen Theorien und deren Weiterentwicklung ergaben. Die Definitionsvielfalt liegt nach Pekrun (1988, 97) in der Sache selbst begründet, insofern sich Emotionen nicht über Verweise auf reale empirische Gegenstände (wie etwa physiologische Prozesse oder räumliche Objekte) definieren lassen und daher auch prinzipiell kaum einen gemeinsamen Bezugspunkt haben können. Zum Zwecke der wissenschaftlichen Verständigung ist eine Eingrenzung des Themas, aus der eine Charakterisierung des vertretenen Emotionsverständnisses hervorgeht, durchaus ausreichend. Aus diesem Grunde sind viele Autoren dazu übergegangen, Arbeitsdefinitionen (z. B. Schmidt-Atzert 1996, 21) oder Begriffskerne (z. B. Pekrun 1988, 97) anstelle von allgemeinen Emotionsdefinitionen zur Grundlage ihrer Darstellungen zu verwenden. Diesem Vorgehen wird sich hiermit angeschlossen, indem eine Arbeitsdefinition für Emotionen unter handlungstheoretischer Perspektive aufgestellt wird.

Kleinginna und Kleinginna (1981) haben einen Versuch unternommen, die vielfältigen Emotionsdefinitionen zu systematisieren, um aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen eine zusammenfassende Beschreibung zu erarbeiten. Diese macht deutlich, dass sich Emotionen durch ein komplexes Muster von verschiedenen Veränderungen auszeichnen:

“Emotion ist ein komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal-hormonalen Systemen vermittelt wird, die a) affektive Erfahrungen, wie Gefühle der Erregung oder Lust/Unlust, bewirken können; b) kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen, Klassifikationsprozesse, hervorrufen können; c) ausgedehnte physiologische Anpassungen an die erregungsauslösenden Bedingungen in Gang setzen können; d) zu Verhalten führen können, welches oft expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist.” (Kleinginna & Kleinginna 1981, 355)

Der Emotionsbegriff lässt sich nach den obigen Ausführungen zunächst als ein Oberbegriff für eine Klasse von psychischen Phänomenen wie Gefühl, Befinden etc. verstehen. Zusammengefasst bedeutet dies:

„Emotionen umfassen Gefühlsregungen, die unlösbar mit der sie erlebenden Person verbunden sind, sie gehen einher mit kognitiven Bewertungen einer Person, erzeugen neuro-physiologische Veränderungen des Körpers und führen oft zu einem bestimmten, zielgerichteten Verhalten, über das sich eine Person mitteilt. Emotionen können für andere sichtbar im Ausdrucksverhalten einer Person in Erscheinung treten oder unsichtbar bleiben, sie können unbewusst ablaufen oder bewusst wahrgenommen werden.“ (Schönflug, 2000, 19; Zimbardo 1995, 449)

Je nach Orientierung wird der eine oder der andere Aspekt der Emotion in den Vordergrund gestellt, so dass sich mit der Zeit differierende Emotionstheorien herausgebildet haben (Zimbardo 1995, 442).

Um eine Verständigung zu ermöglichen, gilt es, in diesem Zusammenhang weitere begriffliche Abgrenzungen vorzunehmen. Denn der Begriff der *Emotion* wird im allgemeinen Sprachgebrauch häufig als eine Art Klammerbegriff für die *Begriffswolke* aus Gefühl, Affekt, Stimmung, Befinden oder Erleben verwendet insofern, als bei allen diesen Begriffen vom *Emotionalem* im Menschen gesprochen wird (vgl. Hackfort, 1999).

Im klassischen Sinne werden Emotionen aus der Betrachtung der möglichen Messebenen bzw. der Indikatoren für Emotionen heraus als eine Trias aus einem physiologischen Aspekt, einem Verhaltensaspekt und einem Erlebensaspekt beschrieben (vgl. Lazarus, Averill & Opton 1970; Scherer 1990).

Als kleinster gemeinsamer Nenner aller Beschreibungsversuche lässt sich nur der Erlebensaspekt herauskristallisieren. Genau dieser Aspekt ist jener, welcher nach Schmidt-Atzert (1996a) den Begriff des *Gefühls* beschreibt.

Der im Alltag häufig verwendete Begriff *Gefühl* (engl. *feeling, affect*) bezeichnet eine enge Definition der Emotion, bei der die leiblich-seelischen Regungen der Person in den Mittelpunkt gestellt werden (Otto, Euler & Mandl 2000, 13). Aus handlungstheoretischer Perspektive ist die Selbstreflexion aber bereits Teil des gesamten Emotionsprozesses, so dass Hackfort (1999, 271) Emotion und Gefühl zusätzlich anhand eines Konkretisierungsmerkmals voneinander trennt. Emotionen sind deutlich konturiert und spiegeln den persönlichen Wertbezug der Situation wider, während Gefühle ein diffuseres Erleben beschreiben. Insofern ist der Erlebensbezug beim Gefühl weniger prägnant als bei der Emotion oder ganz von der eigenen Person weg auf einen

anderen Gegenstand hin gerichtet (vgl. Hackfort & Schlattmann 1995, 6). *Stimmungen* (engl. *moods*) werden daher weniger scharf umrissen und können als Grundbefindlichkeit bezeichnet werden. Sie werden von ihrem Verlauf her als fortlaufende Dauertönung erlebt (ebd., 12f). Emotionen sind somit abgrenzbare, punktuelle Ereignisse, welche sich über die Stimmung in Form einer Welle erheben können. Emotionen können demnach als „*Abstufungen auf einem grundlegenden Kontinuum emotionaler Prozesse*“ (Stimmungen) (ebd., 13) betrachtet werden.

Ein weiterer, mit der Emotion verwandter Begriff ist der *Affekt*. Er wird vorwiegend im Bereich der Psychiatrie zur Beschreibung besonders intensiver punktueller Emotionen gebraucht, die mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen. Im englischsprachigen Raum wird *affect* hingegen als Synonym oder Oberbegriff für Emotionen verwendet. Aufgrund der Tatsache, dass beim Lernen nicht nur subjektive Erlebensqualitäten eine Rolle spielen, sondern dass hier vor allem Wechselwirkungen mit kognitiven sowie motivationalen Komponenten auftreten, muss die beschriebene enge Definition der Emotion auch im Hinblick auf die folgende Untersuchung erweitert werden; durch eine Reduktion der Einzelaspekte sollen jedoch die für diese Arbeit wesentlichen Anteile herausgestellt werden.

3.1.3.2 Klassifizierung von Emotionen

Um die einzelnen Emotionen²⁸ näher zu strukturieren und zu charakterisieren, wurden verschiedene Möglichkeiten der Einteilung vorgeschlagen, die entweder auf einigen sehr wenigen Beschreibungsdimensionen beruhen (dimensionale Modelle) oder die versuchen, verschiedene Gruppen ähnlicher Emotionen zu bilden (kategoriale Modelle) (Schmidt-Atzert 2000, 571ff.). Als wichtige Emotions-Dimensionen gelten *Lust – Unlust*²⁹ sowie die schon von Pekrun (vgl. Kap. 4.2.2.) formulierte Dimension *Erregung – Ruhe*, denen man verschiedenste emotionale Erlebnisse zuordnen kann, die aber im Rahmen dieses Systems des öfteren nicht klar voneinander unterscheidbar sind (Schmidt-Atzert 2000, 572-575).

Kategoriale Modelle haben hier den Vorteil der größeren Differenzierungsmöglichkeit. Die von Reinhard Pekrun (1992; 1998, 1999) durchgeführten Studien befassen sich mit Schüleremotionen unmittelbar im schulischen Kontext. Pekruns Ergebnisse zeigen, wie vielfältig das Emotionserleben der Schülerinnen und Schüler sowie Studenten in Unterrichts- und Lernsituationen ist, und dass – wie in bisherigen Untersuchungen

²⁸ (v. lat.: *ex* „heraus“ und *motio* „Bewegung, Erregung“)

²⁹ Im Jahr 1896 veröffentlichte Wilhelm Wundt ein dreidimensionales System zur Beschreibung der Emotionen. Als Dimensionen nannte Wundt: „Lust vs. Unlust“, „Spannung vs. Lösung“ und „Erregung vs. Beruhigung“. Im Grunde beinhaltet das Wundtsche System jedoch noch eine vierte Dimension: den zeitlichen Verlauf der drei Emotionsdimensionen. Die kontinuierliche Erfassung dieser drei Emotionsdimensionen sah Wundt als Hauptaufgabe bei der Analyse der Emotionen an (vgl. Feist 1999, 1).

überwiegend fokussiert – nicht nur die (Prüfungs-)Angst eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Literaturrecherche von Pekrun und Frese 1992; Pekrun 1998, 232). Pekrun zeigt auf, dass Lernemotionen – über Angst hinaus – eine Fülle weiterer negativer wie positiver Emotionen hervorrufen können. Auf der Grundlage der berichteten Emotionen klassifiziert Pekrun (1998) diese nach ihrer Valenz (positiv versus negativ), ihrer Zeitorientierung (prospektiv versus retrospektiv) sowie nach ihrem Aufgaben- und Sozialbezug. Bei aufgabenbezogenen Emotionen steht der zeitliche Bezug im Vordergrund. Sie können auf den Augenblick, die Zukunft oder die Vergangenheit gerichtet sein. Treten sie zeitgleich mit der Aufgabenbewältigung auf und sind auf die Gegenwart gerichtet, so spricht Pekrun von prozessorientierten Gefühlen. Hierzu gehören unter anderem Lernfreude und Interesse sowie das Gefühl der Langeweile. Prospektive Gefühle sind auf zukünftige Ereignisse gerichtet und umfassen zum Beispiel Hoffnung bzw. Vorfreude oder auch Angst. Ein dritter Bereich der retrospektiven aufgabenbezogenen Emotionen bezieht sich auf das Erreichen von Zielen, womit Gefühle wie Erleichterung oder Freude entstehen. Stolz entsteht darüber hinaus, wenn die eigene Person mit dem eingetretenen Erfolg in eine ursächliche Beziehung gebracht wird. Sozial bezogene Emotionen wie Beschämung sind als negatives Pendant zu Stolz zu verstehen und können entstehen, wenn ein Misserfolg mit eigenem Unvermögen in eine ursächliche Beziehung gesetzt wird (vgl. Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum 1971).

Um ein genaueres Verständnis der Struktur einzelner Emotionen zu bekommen, werden im Folgenden ausgewählte Emotionen thematisiert, die in Lern- und Leistungskontexten vorwiegend eine Rolle spielen.

Um verschiedene Emotionen in den gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen beobachten und beschreiben zu können, ist es nötig, die einzelnen Komponenten der jeweiligen Emotion zu kennen. Daher sollen im Anschluss – auf der Grundlage kategorialer Einteilung – ausgewählte Emotionen hinsichtlich ihres subjektiven Erlebens, ihrer typischen Situationen und ihrer kognitiven Komponente charakteristisch beschrieben werden. Die Ausführungen beruhen überwiegend auf der Klassifikation Ulich und Mayrings (1992, 138-181); die angemarkten Klassen (tätigkeitsbezogen/aufgabenbezogen/sozialbezogen; prospektiv/retrospektiv; positiv/negativ) sind der Kategorisierung Pekruns entnommen. Zu den aufgaben- und tätigkeitsbezogenen Emotionen zählen im folgenden Angst/Unsicherheit, Freude, Stolz und Hoffnung. Zu den sozialbezogenen Emotionen zählen Scham, Liebe/Sympathie, Mitgefühl/Empathie, Ärger und Neid.

		<i>positiv</i>	<i>negativ</i>
tätigkeitsbezogen	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile
aufgabenbezogen	prospektiv	Hoffnung Vorfreude	Angst Hoffnungslosigkeit
	retrospektiv	Ergebnisfreude Erleichterung Stolz	Traurigkeit Enttäuschung
sozialbezogen		Dankbarkeit Empathie Bewunderung Sympathie/Liebe	Ärger Neid Verachtung Antipathie/Hass Scham/Schuld

Abbildung 17: Klassifikation von Lern- und Leistungsemotionen (adaptiert nach Pekrun 1996, 7; 1998, 234)

3.1.3.2.1 Aufgaben- und tätigkeitsbezogene Emotionen

Angst/Unsicherheit (aufgabenbezogen – prospektiv – negativ)

Angst ist die wohl meistuntersuchte Emotion innerhalb der Psychologie (vgl. Mayring 1991) und der Sportpsychologie (vgl. Hackfort, 1999). Der Begriff der Angst leitet sich vom lateinischen Begriff „*angustus*“ ab, was so viel wie Enge, Beengung, „*die freie Bewegung hindernd*“ bedeutet (Häcker & Stapf, 1998, 40). Wer Angst erlebt, fühlt eine unspezifische starke Beunruhigung; man fühlt sich beengt, nervös und allein. Angstauslöser können Ereignisse oder Prozesse in unserer Umwelt (z.B. Dunkelheit, Altern), die Einschränkung von lebensnotwendigen Bedürfnissen (z.B. Atemnot) sowie kognitive Prozesse betreffen. Auf die angstverwandten Begriffe wie Furcht oder Panik wird hier nicht im Detail eingegangen, da sie für die Bewegungsgestaltung nicht relevant erscheinen.

Bei der Entstehung von Angst hat vor allem die kognitive Bewertung eine große Bedeutung, d.h. die Einschätzung einer Bedrohung, eines bevorstehenden Unheils, einer Ungewissheit über das weitere Geschehen etc. Angstsituationen gehen in diesem Sinne immer mit einem Kontrollverlust einher (Ulich & Mayring 1992).

Als Folge der nichtexistenten allgemeinen Definition von Emotion lässt sich keine allgemeingültige Definition von Angst geben, da die vorhandenen Definitionen je nach Forschungsperspektive andere Schwerpunkte setzen.

Eine phänomenologische Beschreibung von Angst müsste die spezifischen Qualitäten von Angst bezüglich all jener bisher bekannten oder vermuteten Komponenten und Funktionen von Emotionen beschreiben. Eine solche Beschreibung könnte dann in etwa lauten:

Angst ist ein Prozess, der sich auf *physiologischer Ebene* durch eine allgemeine Aktivierung, unter Umständen aber auch durch eine Deaktivierung verschiedener Teilsysteme, auf *kognitiver Ebene* durch hauptsächlich antizipative Bewertungsprozesse, die in irgendeiner Form eine Bedrohung signalisieren, auf *Erlebensebene* als „unangenehme Erregung“, auf *Ausdrucksebene* durch (in verschiedenen Kontexten noch näher zu untersuchende) spezifische Gestiken, Mimiken und Körperbewegungen sowie auf *Handlungsebene* durch die Motivierung von im Allgemeinen eher Flucht-, Vermeidungs- oder Ablehnungstendenzen (im Speziellen aber ebenfalls noch kontextspezifisch zu untersuchender Handlungstendenzen) äußern kann und der in Verbindung mit realen oder vorgestellten aktuellen, antizipierten oder erinnerten, subjektiv bedeutsamen Gefahren-, Bedrohungs- oder Unsicherheitssituationen auftritt (vgl. u. a. Hackfort & Schwenkmezger 1985, 19; Ulich & Mayring 1992, 153).

Angstarten

Hackfort findet in seinen Untersuchungen zum Schulsport die folgenden Dimensionen für *Angst bei Schülerinnen und Schülern* (vgl. Hackfort 1986, 156):

- *Angst vor Misserfolg*
- *Angst vor Verletzung*
- *Angst vor Blamage*
- *Angst vor Konkurrenz*
- *Angst vor Unbekanntem*

Für die Angst bei *Sportlehrern* gibt er an (Hackfort & Schwenkmezger 1982, 416):

- *Angst vor sozialen Situationen (Blamage)*
- *Angst vor Leistungssituationen*
- *Angst vor physischen Gefährdungssituationen*
- *Angst vor neuen Situationen*

Auch im Bereich des Sports lassen sich die gefundenen Dimensionen auf die Bereiche Angst bezüglich der eigenen Physis, Angst im Zusammenhang des sozialen Kontextes

und Angst im Zusammenhang mit selbstwertrelevanten Kognitionen zusammenfassen (vgl. Hackfort & Schwenkmezger 1985, 125).

Präaktionale Angst wird im Allgemeinen als die übliche Form von Angst betrachtet und kann von daher als Angst im *engeren Sinne* betrachtet werden. Damit ist Angst auch meistens, aber nicht immer präaktional. Angst kann z. B. auch postaktional sein, wenn eventuelle noch zu erwartende, d.h. noch möglicherweise eintretende negative Folgen des Handelns mit großer Unsicherheit behaftet sind. Wenn diese antizipierten negativen Handlungsfolgen keinen unmittelbaren Bezug zu weiteren Handlungen besitzen, also nicht durch weitere Handlungen verhindert oder verringert werden können, liegt Angst allein in der Interpretationsphase einer Handlung vor. Angst ist dann zwar postaktional, aber immer noch antizipativ. Können die Folgen durch weitere Handlungen noch verhindert oder verringert werden, besitzt die Angst auch eine präaktionale Komponente hinsichtlich der fraglichen Effektivität dieser *Rettungshandlungen*. Diese Form der Angst kann als „*Angst vor unkontrollierbaren Folgen nach einer Handlung*“ bezeichnet werden.

Freude (tätigkeits-/aufgabenbezogen – prospektiv/retrospektiv – positiv)

Freude wird als Höhepunkterlebnis wahrgenommen, bei dem man sich sorgenfrei und entspannt fühlt. Freude wird mit Selbstbewusstsein und Lebendigkeit verbunden und kann an viele positive Erlebnisse geknüpft sein, so dass es keine spezifischen Situationen der Freude gibt. Izard (1981, 294) hat als besonders typische Situationen für Freude das Erleben von Vertrautem nach langer Abwesenheit, die Vollendung eines kreativen Prozesses sowie positive Träumereien beschrieben. Die Freude beinhaltet immer eine positive kognitive Bewertung; die Situationswahrnehmung während der Freude ist immer positiv gefärbt, wobei der kognitive Zustand klar und bewusst bleibt (Ulich & Mayring 1992).

Eine phänomenologische Beschreibung von Freude anhand der bisher bekannten oder angenommenen Komponenten und Funktionen von Freude könnte folgendermaßen lauten:

Freude ist ein Prozess, der sich auf *physiologischer Ebene* durch eine im Vergleich zur Angst eher geringere allgemeine Aktivierung, auf *kognitiver Ebene* durch antizipative (Vorfreude), handlungsbegleitende (z. B. Flow) oder retrospektive Bewertungsprozesse, die in weitestem Sinne Belohnung signalisieren, und eine allgemeine Einschränkung der Wahrnehmungsbreite und -qualität auf vorwiegend positive Ereignisse, auf *Erlebensebene* als *angenehme Erregung*, auf *Ausdrucksebene* fast immer durch Lachen oder Lächeln und im Allgemeinen eher ausladenden Bewegungen (in verschiedenen Kontexten noch näher zu untersuchende spezifische Gestiken und Körperbewegungen) sowie auf *Handlungsebene* durch allgemeine Kontakttendenzen (im Speziellen

ebenfalls noch kontextspezifisch zu untersuchender Handlungstendenzen) äußern kann und der in Verbindung mit realen, aktuellen und subjektiv bedeutsamen überraschend bewältigten oder im Ergebnis die Erwartungen übertroffenen Situationen auftritt (vgl. u. a. Ekman 1992b; Ulich & Mayring 1992)

Verwandte Begriffe zur Freude sind Lust (körpernah, bedürfnisbezogen), Glück (ruhiges, harmonisches und freundliches Gefühl) und Exstase (Flow). Lediglich die Freude beim Sport bzw. bei der sportlichen Bewegung, die Sportfreude, wird in den letzten Jahren, insbesondere in ihrer Form als Flow (vgl. Csikszentmihalyi 1992), speziell thematisiert. Allerdings wird auf das Flow-Konzept meistens aus einer motivationstheoretischen Perspektive heraus zurückgegriffen, um die Sportfreude/Flow als eine Komponente der Motivation zum Sport zu betrachten. Csikszentmihalyis Flow-Konzept (1992) kann als das bisher einzige theoretische Modell gelten, welches sich ausschließlich auf die Freude bzw. deren extreme Ausprägung (Flow) bezieht. Flowerfahrungen sind für Csikszentmihalyi dabei letztlich nur Mittel, um die Komplexität des Selbst zu erhöhen und somit zum Lebensglück bzw. zur Entwicklung einer glücklichen Persönlichkeit beizutragen. Damit muss sein Konstrukt stets vor einem philosophischen Hintergrund betrachtet werden. Csikszentmihalyi stellt keine systematischen Wirkungszusammenhänge zwischen den oft nur schwer klar zu trennenden, einzelnen Komponenten her, sondern bleibt auf einer phänomenologischen Beschreibungsebene. Für die Phänomenologie von Freude bzw. Flow listet Csikszentmihalyi insgesamt acht Komponenten auf (vgl. ebd. 1992, 74ff.):

- 1) das Gefühl, einer Aufgabe gewachsen zu sein,
- 2) der Zusammenfluss von Handeln und Bewusstsein,
- 3) die Existenz deutlicher Ziele,
- 4) das Vorhandensein klarer Rückmeldungen,
- 5) die Konzentration auf die anstehende Aufgabe,
- 6) das Gefühl, Kontrolle auszuüben,
- 7) der Verlust des Selbstgefühls,
- 8) die Veränderung der Zeitwahrnehmung.

Als Grundbedingung von Flow, aus der sich die oben aufgeführten Komponenten mehr oder weniger ergeben, gilt die Passung zwischen der bewussten Anforderung und den vermeintlich eigenen Fähigkeiten (vgl. Csikszentmihalyi 1992, 104ff.). Nur, wenn sich die bewussten (d.h. auch selbst gesetzten) Anforderungen mit den eigenen (eingesetzten) Fähigkeiten die Waage hält, kann Flow entstehen. Überschreiten die objektiven oder subjektiven Anforderungen die objektiven oder subjektiven Fähigkeiten, entsteht Angst; bei Unterschreitung der Anforderungen unter die

Fähigkeiten entsteht Langeweile. Damit gehen sowohl Valenz- als auch Kompetenz-Kognitionen über Situationen in das Flow-Konstrukt ein.

Freude erfordert aus kognitionstheoretischer Sicht eine vergleichende Beurteilung zwischen Erwartungen an eine Situation und der aktuellen Situation selbst. Es muss also ein Vorher-Nachher-Vergleich stattfinden. Aus diesem Grunde wird Freude meistens als eine retrospektive, ergebnisabhängige Emotion behandelt (vgl. Schlattmann & Hackfort 1991). Handlungstheoretisch wird dieser Vorher-Nachher-Bezug durch prä- und postaktionale Situationen beschrieben. Deshalb kann man sagen, dass Freude auch meistens als postaktionale Emotion betrachtet wird. Seltener wird Freude als handlungsbegleitend betrachtet. Dabei zeigten gerade die umfangreichen Untersuchungen von Csikszentmihalyi (1992), dass bei nahezu jeder Tätigkeit, d.h. während einer beliebigen Handlungsrealisationsphase, intensive angenehme Emotionen auftreten können. Fast gar nicht wird Freude als antizipative oder präaktionale Emotion thematisiert. Ein Grund könnte darin liegen, dass eine solche Emotion mit dem Konstrukt der Motivation konfundiert oder zumindest so betrachtet wird. Die Emotion „Vorfriede auf etwas“ scheint jedenfalls wissenschaftlich bis auf wenige Ausnahmen nicht existent zu sein (vgl. Pekrun 1988, 144ff.). Freude kann somit in allen Handlungsphasen auftreten als antizipativ: „*Vorfriede*“, „*Freude auf*“; handlungsbegleitend: „*Flow*“, *Freude bei/an*“, retrospektiv: „*Freude über*“, „*Freude*“.

Stolz (aufgabenbezogen – retrospektiv – positiv)

Stolz wird meist als angenehmes Erlebnis empfunden, das oft mit Freude und Erleichterung einhergeht und dem Unsicherheit, Ängste und Befürchtungen vorausgehen können. Allmer unterscheidet die Freude anhand ihrer Intensität in zwei „freudebezogene Emotionsqualitäten“. Hohe Freude ist für ihn Stolz, weil sie mit Selbstverantwortlichkeits-Attributionen verbunden ist; geringe Freudeintensität ist Dankbarkeit, weil sie mit Fremdverantwortlichkeits-Attributionen verbunden ist (vgl. Allmer 1988, 247). Stolz tritt in Situationen auf, bei denen eigene Ziele, insbesondere gegen die Voraussagen anderer, erreicht werden. Stolz ist ein Gefühl des eigenen Wertes, das das Abwägen und Vergleichen der eigenen Ansprüche und erreichten Ziele mit einschließt. In übersteigerter Form wird Stolz zu Hochmut oder Eitelkeit; fehlender Stolz kann ein geringes Selbstwertgefühl und starke Minderwertigkeitsgefühle zur Folge haben (ebd., 143f).

Hoffnung (aufgabenbezogen – prospektiv – positiv)

Die emotionale Komponente des Hoffens schließen Gefühle der Kraft, des Vertrauens und der Zuversicht ein. Hoffnung wird vor allem in Situationen relevant, wo zentrale Ziele gefährdet sind, die aber nie völlig ausweglos erscheinen (Ulich & Mayring 1992).

In Leistungssituationen bezieht sich das Hoffen auf einen bevorstehenden Erfolg. Sie ist also geknüpft an eine positive Zukunftsvorstellung und „erfordert in schwierigen Lebensphasen viel Phantasie“ (ebd., 146).

Langeweile (aufgaben-/tätigkeitsbezogen – negativ)

Langeweile ist als Gefühl der inneren Leere, Müdigkeit, Freudlosigkeit und Unausgeglichenheit vor allem eine Emotion mit negativen Konnotationen. Eine positive Funktion der Langeweile tritt in Erscheinung, wenn sie keine Grundhaltung darstellt, sondern sich auf einen ganz bestimmten Gegenstand oder eine Tätigkeit bezieht und signalisiert, dass einem diese nichts bedeutet (ebd., 176f.). Diese Feststellung kann dann initiativ wirken und neue Tätigkeiten in Gang setzen. Langweilige Situationen sind in diesem Sinne dadurch gekennzeichnet, dass sie keine subjektiven Ziele enthalten und somit als uninteressant und wenig fordernd angesehen werden.

3.1.3.2.2 Sozialbezogene Emotionen

Scham³⁰ (sozialbezogen – retrospektiv – negativ)

„Schamgefühle können von ganz unterschiedlicher Intensität sein: Sie reichen von Verlegenheit, Gehemmtsein, Schüchternheit oder Peinlichkeitsempfinden bis zu alles umfassenden, quälenden Zweifeln am Selbstwert.“ (Marks 2007, 13) Nach Marks (2007, 134 f.) lassen sich sechs Formen der Scham unterscheiden. Das ist die Anpassungs-Scham, die Gruppen-Scham, die empathische Scham, die Intimitäts-Scham (Schamhaftigkeit), traumatische Scham und Gewissensscham.

Anpassungs-Scham

Die Anpassungs-Scham betrifft auf die eigene Person. Sie bezieht sich auf die Erwartungen und Normen der Gruppe. Hierbei geht es darum, dass man den herrschenden Normen und Erwartungen, wie z.B. Regeln über die Formen, wie Menschen miteinander umgehen, entsprechen will. Die Verletzung dieser Regeln kann das Empfinden von Peinlichkeit auslösen. Die Anpassungs-Scham ist nach außen gerichtet, sie orientiert sich an den Blicken, den erwarteten Bewertungen durch Mitmenschen und wird ausgelöst, wenn man die herrschenden Erwartungen nicht erfüllt (vgl. Marks 2007, 17). Dazu gehört auch soziale Schwäche, wie z.B. geringer beruflicher Status. Unter Jugendlichen zeigt sich diese Scham daran, dass Schülerinnen und Schüler gemobbt werden, die bestimmte „coole“ Statussymbole nicht besitzen.

³⁰ Die Emotion Scham/Schuld ordnet Pekrun (1998, 234) den aufgabenbezogenen Emotionen zu. Vor dem Hintergrund der im Folgenden geplanten Studie im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung soll die Emotion Scham unter sozialen Aspekten in den Blick genommen werden.

Scham zeigt sich auch durch nicht konforme Gefühle und Sehnsüchte, wie z.B. der Wunsch alter Menschen nach Zärtlichkeit oder durch die Zugehörigkeit zu einer diskriminierenden Gruppe (vgl. Marks 2007, 18). Scham kann sich auch auf den eigenen Körper beziehen, wenn man sich für sein Aussehen schämt, oder auf persönliche Eigenschaften oder Fähigkeiten.

Körper-Scham

Auch der eigene Körper ist häufig Auslöser für Schamgefühle. Diese können sich auf auffällige körperliche Merkmale, wie das Gewicht, die Haltung, Körpergröße, abstehende Ohren oder Krankheiten (z.B. Hautkrankheiten) beziehen; außerdem auf das Nichtentsprechen eines Leistungsideals, auf die verminderte Leistungsfähigkeit (z.B. im Sport) oder wenn man dem Schönheitsideal nicht entspricht. Auch der kurzfristige Verlust der Kontrolle über den Körper, wie z.B. bei Erröten, Stolpern, Stürzen, Rülpsen, Blähungen etc., oder langfristiger Kontrollverlust über den Körper (z.B. Impotenz, Inkontinenz etc.) lösen Scham aus.

Scham und Beschämung können nach Marks (2007, 24) von patriarchalischen Kulturen oder Subkulturen ausgelöst werden. Dazu gehört z.B., wenn ein Junge oder ein Mann Verhaltensweisen zeigt, die als unmännlich oder weibisch gelten, wenn er schüchtern ist oder wenn es an Mut fehlt etc. Auf ein Mädchen oder eine Frau bezogene Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind z.B. unehrenhaftes Verhalten (mit einem fremden Mann zu sprechen, ihn anzulächeln etc.) oder unkeusche Kleidung zu tragen; wenn sie im Ruf steht, ein Verhältnis zu haben, oder wenn sie alleine lebt („hat keinen Mann abgekriegt“) oder nicht an der Beziehung zu einem Mann interessiert ist („alte Jungfer“).

Gruppen-Scham (Fremdschämen)

Die Gruppen-Scham bezieht sich auf andere Personen, z.B. auf Familienangehörige, auf die eigene ethnische Gruppe oder Nation. Dieses ist der Fall, wenn man sich z.B. für ein krankes Familienmitglied schämt. Als Gruppenscham bezeichnet Marks (2007, 25) alle Schamgefühle in Bezug auf andere Personen, die von den herrschenden Normen, Werten oder Verhaltensweisen abweichen.

Empathische Scham

„*Empathische Scham ist die Scham, die wir mitfühlen, wenn wir Zeuge der Scham eines Mitmenschen sind, etwa, wenn dieser erniedrigt wird.*“ (Marks 2007, 27) Die mitgefühlte und empathische Scham bezieht sich ebenfalls auf andere Personen. Dieses ist dann der Fall, wenn wir z.B. Zeuge der Beschämung eines Mitmenschen werden und dieses mitfühlen.

Intimitäts-Scham und Zeigelust

Die Intimitäts-Scham hat die Aufgabe, die eigene Privatsphäre vor anderen zu schützen, indem wir persönliche Gefühle nicht in der Öffentlichkeit preisgeben. Das Wort Scham geht zurück auf das indogermanische *kam/kem=zudecken, verschleiern, verbergen*. Deutlich wird hier die schützende Funktion bei der Intimitäts-Scham oder Schamhaftigkeit. Sie bewahrt die eigene Privatsphäre vor anderen. Sie warnt davor, persönliche Gedanken und Gefühle ungeschützt der Öffentlichkeit preiszugeben oder intime Körperteile vor den Blicken anderer zu enthüllen. Der von Sigmund Freud eingeführte Begriff der Schau- und Zeigelust hat einen engen Zusammenhang zur sexuellen Entwicklung des Menschen (Freud 1972, 98ff.). Für Freud bezog sich die *Schau- und Zeigelust* auf die Lust, seine Genitalien zu zeigen bzw. sich die anderer anzusehen. Der Wunsch, sich zu zeigen, kann auch daher rühren, dass man in seiner Einzigartigkeit gesehen und dafür anerkannt werden möchte. Ganz grundsätzlich kann dieses aus einer anthropologischen Perspektive das Bedürfnis nach „Ausdruck und expressiver Kommunikation“ aufgefasst werden (Haubl 2000, 5). Nach Leon Wurmser (1990, 13) ist die Zeigelust als „*das Verlangen, sich auszudrücken und andere durch Selbstdarstellung [...] zu faszinieren, sich ihnen zu zeigen und sie zu beeindrucken*“ charakterisiert.

Die Intimitäts-Scham wird verletzt, wenn die Intimitäts-Grenzen auch verbal nicht respektiert werden; wenn etwas von einem öffentlich wird, das man für sich behalten wollte. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, diese Anerkennung nicht nur versagt zu bekommen, sondern sich mit seiner Darstellung öffentlich lächerlich zu machen. Wird das Gezeigte nicht als wertvoll anerkannt und verliert der Betroffene seine soziale Wertschätzung, dann zeigt dieses, dass die Zeigelust immer auch mit der Gefahr des Scheiterns verbunden ist. Weil das Gefühl des Schämens mit großem Unwohlsein verbunden ist, ist das Risiko, sich zu exponieren, groß. Die Redewendung verdeutlicht dies: „*vor Scham im Boden versinken wollen*“. Die Spannung zwischen Lust und Angst drückt sich im Lampenfieber oder Prüfungsangst aus.

Traumatische Scham

Die traumatische Scham empfinden wir, wenn die Privatsphäre in traumatischer Weise durch andere Menschen verletzt wurde.

Gewissensscham

Die Gewissensscham besteht aus verschiedenen Gefühlen eines Täters, der sich für sein Handeln schämt.

Beschämen

Schamgefühle werden häufig dadurch ausgelöst, dass andere dazu gezwungen werden, sich zu schämen. Dazu werden sie beschämt, erniedrigt, gedemütigt, verhöhnt und verspottet. Dieses kann nach Marks (2007, 79) durch *„höhnische Blicke, abwertendes Grinsen, spöttischer Tonfall, hämisches Kichern, Auslachen, Schadenfreude und beschämende Worte signalisiert werden.“*

Schamlosigkeit

Der Begriff der Schamlosigkeit bezeichnet im engeren Sinne einen psychischen Abwehrmechanismus, die Reaktionsbildung. Demnach wird ein Wunsch oder Impuls dadurch abgewehrt, dass er in sein Gegenteil verkehrt wird. Das kann sich dadurch zeigen, dass nach außen hin demonstrativ Schamlosigkeit gezeigt wird. Schamlosigkeit entsteht dann aus dem Widerstand gegen Werte. Es wird als Schwäche empfunden, Ideale, Gewissensnormen und Werte zu vertreten und ebenso als Schwäche empfunden, dafür einzutreten. Aus diesem Grund werden sie abgewehrt (vgl. Marks 1997, 86).

Liebe und Sympathie (sozialbezogen-positiv)

Liebe als intensive zwischenmenschliche Beziehung ist verbunden mit Intimität, gegenseitiger Verbundenheit und dem Gefühl von Nähe, Wärme und Geborgenheit, aber auch Größe und Stärke. Liebe oder Sympathie ist an Situationen gebunden, wo zwei Personen auf ganz unterschiedliche Weise in Beziehung treten. Liebe kann daher verschiedene Formen annehmen, wie Elternliebe, erotische Liebe oder Liebe zu Gott (ebd., 140). Für Demmerling und Landweer (2007, 140) sind Sympathie, Wohlwollen und Zuneigung Gefühle, *„die in gesteigerter Form in Freundschaft und Liebe eingehen.“* Sympathie wird dabei verstanden als positive Grundstimmung einem anderen gegenüber, verbunden mit positiven Erwartungen und entgegengebrachtem Vertrauen (ebd., 141). Liebe und Freundschaft gehen aus diesen beschriebenen Gefühlen hervor und sind zudem mit der Einschätzung von Sicherheit verknüpft (Ulich & Mayring 1992, 141).

Mitgefühl/Empathie (sozialbezogen – positiv)

Das *Mitgefühl* als Emotion wird von der psychologischen Forschung in zwei Bereiche geteilt: in die *Empathie*, verstanden als Einfühlung in die Emotionen anderer auf der Grundlage genauen Erkennens und Verstehens, sowie in die *Sympathie* als das Betroffensein, das Mitfühlen der Emotion des anderen. In diesem Sinne stellt die *Empathie* eine wichtige Grundlage des Mitgefühls dar. Sie umfasst die Fähigkeit, emotionale Zustände zu erkennen und zu benennen, die Fähigkeit, einen Perspektivwechsel vorzunehmen sowie die Fähigkeit, emotionale Zustände selbst erleben zu können. Das Mitgefühl kann sich auf negative sowie positive Emotionen beziehen (Mitleid, Mit-Freude) und tritt vor allem in Situationen auf, bei denen extrem starke Emotionen im Spiel sind. Ob und wie stark jemand mitfühlt, hängt wesentlich von der Einschätzung ab, ob man von den Emotionen des anderen selbst einmal betroffen war oder zukünftig sein wird (vgl. Ulich & Mayring 1992, 142).

Ärger (sozialbezogen – negativ)

Wer Ärger erlebt, fühlt sich verletzt, beeinträchtigt, geschädigt und reizbar, verbunden mit einer Energiegeladenheit, die einem das Gefühl gibt, unbedingt etwas gegen den Auslöser des Ärgers tun zu müssen (vgl. Ulich & Mayring 1992, 151). Ärger tritt in Situationen auf, in denen man an etwas gehindert wird, was einem subjektiv bedeutsam ist, z.B. bei Unterbrechung von freudvollen Aktivitäten, bei Ungerechtigkeiten, Normverletzungen, Zwang oder Beleidigungen (ebd.). Aggression wird als die am häufigsten vorkommende Reaktion auf Ärger angesehen. Weber (1994, 164) stellt jedoch fest, dass vielfältige andere Formen der Ärgerreaktion existieren, die sich nicht offen zeigen, z.B. Rachegeanken und Selbstmitleid oder solche, die friedfertigen Charakter haben, wie die Suche nach einem klärenden Gespräch, Humor und Verzeihen.

Neid (sozialbezogen – negativ)

Neid ist eine negative und soziale Emotion, da sie „*gegen andere Menschen gerichtet ist*“ (Ulich & Mayring 1992, 158). Sie entsteht aus dem Wunsch, das zu bekommen, was ein anderer besitzt, und schließt das Empfinden von Unzufriedenheit, Ungerechtigkeit und Missgunst ein. Eine subjektiv wahrgenommene Ungerechtigkeitssituation ist ausschlaggebend für das Empfinden von Neid. Weitere bedeutende Kognitionen sind hier die Bewertung der Wichtigkeit der Vergleichssituation sowie das Bewusstsein über die Ungerechtfertigkeit dieses Handelns (ebd.).

Nitsch (2000, 108) beschreibt, dass es beim Bewegungslernen nicht nur darum geht, motorische Sequenzen zu erwerben, sondern emotionale Beziehungen, z.B. zu einer

bestimmten Bewegungsform oder –aufgabe, aufzubauen und zugleich zu lernen, sich in eine anforderungsangemessene Emotionslage zu bringen.

3.1.4 Zusammenfassung und Fazit zum handlungstheoretischen Rahmen

Das Ziel der theoretischen Bezüge ist es, sich mittels Erklärungsmodellen dem Begriff der Schülerperspektive und sich dem Verständnis des Forschungsfeldes der Bewegungsgestaltung anzunähern. Die Ausführungen zu den theoretischen Modellen des handlungspsychologischen Ansatzes von Nitsch und Hackfort (1981) wurden auf den Bereich der Bewegungsgestaltung bezogen und deren Erörterung auf Besonderheiten in diesem Bereich orientiert. Dabei soll noch einmal betont werden, dass der Ausgangspunkt dieser Untersuchung Beobachtungen der Unterrichtspraxis sind und theoretische Modelle in diesem Kapitel herangezogen wurden, um Strukturen und mögliche Gesetzmäßigkeiten aufzudecken.

Als wesentliche gewinnbringende Aspekte für das Verständnis von subjektiven Sichtweisen in der hier vorgenommenen Untersuchung stellen sich folgende Aspekte heraus. Grundsätzlich werden unter einer handlungstheoretischen Perspektive die handlungsleitenden Gedanken und Gefühle zum Gegenstand der Untersuchung. Im Rahmen des handlungstheoretischen Verständnisses ist vor allem die Situation, in der sich eine Person befindet, entscheidend dafür, welche handlungsleitenden Gedanken und Gefühle eine Rolle spielen. Diese subjektive Situationsdefinition setzt sich aus bestimmten Grundaspekten zusammen, wie den Handlungsvoraussetzungen der Person, den Handlungserfordernissen (Aufgabe) und den sozialen und materialen Handlungsbedingungen (Umwelt). Die Verbindung und Ausprägung dieser Grundaspekte wird durch die subjektive Aufforderungs- und Anforderungsstruktur (Kompetenz-Valenz-Verhältnis) in Situationen bestimmt. Wichtig für die Analyse im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung ist die Tatsache, dass das Erleben der Schülerinnen und Schüler deren Handeln bestimmt und Emotionen aufgrund bestimmter subjektiver Situationsdefinitionen entstehen können. Wesentlich scheint vor dem Hintergrund der subjektiven Situationsdefinition das Erleben von Stimmigkeit und Können (Effizienz und Kongruenz) in Gestaltungssituationen. Schließlich ist anzunehmen, dass das Kompetenz-Valenz-Verhältnis beim Gestalten, Tanzen und Darstellen durch Könnens- (Effizienz) und Stimmigkeitsaspekte (Kongruenz) gekennzeichnet ist (vgl. Quinten 1994). Wie sich diese Aspekte in den jeweils unterschiedlichen Phasen des Gestaltungsprozesses äußern und wie die jeweilige Ausprägung möglicherweise für bestimmte Phasen des Bewegungsgestaltungsprozesses charakteristisch ist, wurde bisher in den theoretischen Ansätzen und Untersuchungen nicht explizit beschrieben.

Die Aspekte der Effizienz und Kongruenz können mit den in der Literatur beschriebenen Sicherungsstrategien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung zusammengebracht werden. Interessant wäre herauszufinden, wie das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Bewegungsgestaltungsprozessen mit den beschriebenen Strategien in Bezug gesetzt werden kann. Demnach soll ein wesentlicher Fokus dieser Untersuchung darauf gelegt werden, wie Schülerinnen und Schüler Gestalten, Tanzen und Darstellen erleben.

Im Hinblick auf die empirische Erforschung der subjektiven Sichtweise von Schülerinnen und Schülern im gestaltungsorientierten Unterricht können auch einige wesentliche Aspekte zum Bewusstseinsgrad von Handlungen aufgedeckt werden. Nach Cranach et al. (1980) werden handlungsleitende Kognitionen und Emotionen erst durch Aufmerksamkeitsprozesse bewusst. Hieraus folgt, dass nicht irgendwelche Unterrichtssituationen für die Analyse der subjektiven Sichtweise in Frage kommen, sondern solche, in denen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Weise erregt wurde. Dieses können auffällige Unterrichtssituationen sein, wobei hier bestimmte Aspekte zu beachten sind (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Um zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler auch von ihren verhaltensnahen, handlungsleitenden Kognitionen und nicht über verhaltens- und situationsferne Gedanken und Gefühle berichten, sollte die Erhebung direkt im Anschluss an das Unterrichtsgeschehen durchgeführt werden.

Aus den Ausführungen kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass sich eine handlungstheoretische Perspektive zur Strukturierung und Beschreibung der subjektiven Sichtweise der Schülerinnen und Schüler beim Gestalten, Tanzen und Darstellen eignet und die empirische Untersuchung daran orientiert werden kann.

3.2 Verständnis von Bewegungsgestaltung in der vorliegenden Arbeit

Das Untersuchungsfeld der hier beschriebenen Studie ist der Inhaltsbereich „*Gestalten, Tanzen, Darstellen*“, welcher im schulischen Rahmen im Sportunterricht oder auch in fächerintegrativen Ansätzen, z.B. in Zusammenarbeit mit dem Musik- oder Deutschunterricht, realisiert wird (vgl. MSWWF NRW, 2001). Die Begriffe Gestalten, Bewegungsgestaltung und Kreativität werden im Folgenden differenziert, denn im Zentrum tanzdidaktischer Konzepte steht als entscheidendes Lernziel der Aspekt der Kreativität (Haselbach 1976, 12). Man spricht in diesem Zusammenhang von *kreativer Bewegungserziehung*, da mittels einer Erziehung zur und durch Kreativität und Bewegung Wirkungen im Sinne einer Entwicklungs- und Identitätsförderung zu erwarten sind (vgl. Neuber 2000, 61). Eine Beschreibung, Zuordnung und Abgrenzung der Begriffe Gestaltung und Kreativität scheint sinnvoll, um den Forschungsbereich dieser Untersuchung zu charakterisieren.

3.2.1 Gestaltung

Gestaltung ist sowohl ein Begriff der Umgangs- als auch der Wissenschaftssprache und wird in der konkreten Alltagswelt ebenso wie in abstrakten theoretischen Erörterungen verwendet (vgl. Röthig 2001, 157). Gestaltung leitet sich vom Wort *stellen* ab und bezieht sich im allgemeinen Sprachgebrauch auf Gestalt (sichtbares Gebilde). Mit Gestaltung wird eine formgebende Herstellung, Schöpfung, Hervorbringung eines Gebildes, eines Gegenstandes oder abstrakten Vorganges bezeichnet. Gestaltung bezeichnet auch den Prozess, der zu einer Gestalt führt (vgl. Röthig 2001, 17; Röthig & Prohl 2003, 220). Bollnow macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich jenes sichtbare Gebilde nur in der sichtbaren Welt zeigt und „*genauer noch: in der in ihrem ruhenden Sein (also statisch) begriffenen Welt*“ (Bollnow 1967, 18). So gesehen wäre die Gestaltung einer Bewegung schon eine, wie er es beschreibt, „*moderne metaphorische Ausprägung*“, die „*das Moment des ganzheitlich Geformten stärker hervorhebt*“ (Bollnow 1967, 18).

Ableiten lässt sich der Begriff zum einen aus der Gestaltpsychologie, welche theoretische Grundlage für die Begriffe Bewegungsgestalt und Bewegungsgestaltung war.

„*Dieser (der Gestaltpsychologie) liegt der Grundgedanke zugrunde, dass der Mensch die Welt nicht nur in einzelnen Elementen wahrnimmt, sondern zumeist komplexhaft in einer ganzheitlich strukturierten Organisiertheit.*“ (Röthig 2001, 157)

Mit Bezug auf diese Theorie kann Gestaltung als ein eher ganzheitliches, sich aber in strukturierten Teilen vollziehendes Wahrnehmen und Handeln interpretiert werden.

Zum anderen ist Gestaltung „in irgendeinem Sinn immer schon ausdrückliche künstlerische Gestaltung“ und wurde in der Lebensphilosophie neben dem der Entwicklung als entscheidende Kategorie des Lebens angesehen (Bollnow 1967, 18). Die lebensphilosophisch begründete Kunsterziehung³¹ hob am Anfang des 20. Jahrhunderts in diesem Zusammenhang die künstlerischen und ästhetischen Momente der Gestaltung hervor. In der Reformpädagogik erhielt diese lebensphilosophische Kategorie eine generelle Bedeutung für die Erziehung und seit den 20er Jahren des vorherigen Jahrhunderts taucht der Begriff Gestaltung immer häufiger auch in der Leibeserziehung auf. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden diese Gedanken auf die bildungstheoretische Didaktik allgemein und auch auf die Leibeserziehung und den Sport bezogen und wieder aufgegriffen. Gestaltung galt in der Leibeserziehung (1950/60er Jahre) als eine der zentralen Bildungskategorien neben Leistung und Spiel. Ommo Grupe hebt auf dem Kongress für Leibeserziehung im Jahre 1967 die erzieherische Bedeutung der Gestaltungsarbeit noch stärker hervor und deklariert sie als notwendiges Bildungsgut (vgl. Grupe 1967, 39f.). Otto Friedrich Bollnow wies allerdings schon 1967 auf dem ADL (Ausschuss Deutscher Leibeserzieher)-Kongress auf die Gefahr des *Entartens* der *Gestaltung* in ein Modewort hin. Die deutsche Bezeichnung konnte sich z.B. in der deutschen Tanz- und Theaterszene nicht durchsetzen, sodass auch hier Anglizismen erhalten mussten. Es wird von einer *Performance* und einem *Performer* gesprochen (vgl. Roscher 2004, 18). Zum Teil werden Zusammenhänge zu Ausdruck, Kreativität, Improvisation, Komposition und Choreographie hergestellt; d.h. in den unterschiedlichen Bewegungsbereichen sollen Fähigkeiten zur variantenreichen und kreativen Ausschöpfung der Bewegungsmöglichkeiten entwickelt werden.

3.2.2 Merkmale von Bewegungsgestaltung

„Mit den Begriffen Bewegungsgestaltung und -darstellung ist in stärkerer Weise die musische, künstlerische und ästhetische Komponente der menschlichen Bewegung und des schulischen Bewegungsunterrichts angesprochen.“ (Größing 2007, 168)

³¹Die Verwendung des Gestaltungsbegriffs im Rahmen der Bewegungserziehung geht auf anthropologische und kunsttheoretische Überlegungen zurück, die Bräuer (1989) und Fritsch (1989) in die Fachdiskussion einbrachten.

Heute wird der Begriff Bewegungsgestaltung überwiegend im Bereich der Gymnastik³² und des Tanzes angewandt, allerdings auch hier sehr uneinheitlich. In dem 1980 erweiterten Bereich der Richtlinien für das Fach Sport wird im Fach Gymnastik/Tanz z.B. auf das Wort Gestalten zugunsten von Improvisation und Komposition verzichtet (vgl. Kultusminister des Landes NRW 1980, 131f.).

Auch der Begriff der Choreographie³³ – einst der Tanzkunst vorbehalten – wird heute fast grundsätzlich für Bewegungsgestaltungen in Tanz und Theater verwandt. Ellermann beschrieb diese Problematik bereits 1988 für den künstlerischen Bereich und die kompositorischen Sportarten und definiert Choreographie aufgrund ihrer empirischen Befunde folgendermaßen: *„Choreographie ist ein Sammelbegriff für die Gestaltung geformter, rhythmisch-tänzerischer Ausdrucksbewegungen, die musikalisch-räumlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen.“* (Ellermann 1988, 153)

Die Tatsache, dass das Ergebnis gestalterischen Tuns nie endgültig stimmig und immer vorläufig und subjektiv bleibt, mag auch ein Grund dafür sein, dass der Begriff Bewegungsgestaltung so schwer zu definieren ist (vgl. Seybold 1967, 65). Schon 1967 bemängelt Grupe, dass „Gestaltung“ im Zusammenhang mit Bewegung schwer zu durchschauen ist und dies auch einer der Gründe sei, weshalb es bis zu diesem Zeitpunkt *„weder gedanklich hinreichend erschlossen noch empirisch genügend erforscht“* wurde (Grupe 1967, 39; vgl. Neuber 2000, 7ff.). Dabei werden im praktischen Unterricht die Begriffe *schöpferisches Tun*³⁴, *gestalterische Fähigkeiten*, *Phantasie* und *Formkraft*, *kreatives Verhalten* oder *musische Fähigkeiten* bis heute synonym benutzt (Tiedt & Tiedt 1999, 131).

Klinge versucht Merkmale gestalterischen Bewegungshandelns zu schärfen und fasst sie in einer möglichen Definition von gestalterischem Tun zusammen:

„Gestalten ist die von einer Absicht motivierte Formung innerer Vorstellungen (1) in eine subjektiv stimmige, äußere Form (2). Dies setzt ein gewisses Maß an Freiheit voraus (3), die es dem gestaltenden Akteur ermöglicht, etwas oder sich so zu ordnen und zum Ausdruck zu bringen, wie es den eigenen Vorstellungen entspricht. In der so entstandenen

³² Ausprägungen aus dem Bereich der Fitness-Gymnastik sollen wegen des Mangels an kreativer Auseinandersetzung mit dem Bewegungsangebot seitens der Übenden, der extrem geschlossenen Unterrichtsführung, aber auch wegen des als monoton und inspirationslos zu kritisierenden Musikcharakters eher als *gestaltete Bewegungsprogramme* bezeichnet und nicht zum engen Kreis *gestaltender und darstellender Bewegungshandlungen* gezählt werden (vgl. u.a. Munzar 2007, 385).

³³ Choreographie (altgr. choreos, choreía)= Tanz und (gr. gráphein)= einritzen, schreiben

³⁴ Der Begriff *schöpferisch* kann nach Wiskow (1992, 24) als Vorläufer für den Begriff Kreativität verstanden werden. Er kann als *schaffend tätig sein* und also *schöpfend tätig sein* (im Sinne von entnehmen) verstanden werden.

Form zeigt sich eine spezifische Ordnung, die intersubjektiv kommunizierbar ist (4).“ (Klinge 2008, 404)

Eine kategoriale Abgrenzung³⁵ von Merkmalen der Bewegungsgestaltung kann für die Zuordnung einzelner Phänomene aus dem Bereich der Bewegungsgestaltung Chancen für eine Differenzierung liefern. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, z.B. eine Bewegungsgestaltung in einem „*erkenntnis- und handlungstheoretischen Bezugsrahmen*“ zu begreifen, der den „*kommunikations- und sozio-politischen Zusammenhang einschließt*“ (Otto 1974, 82). In Anlehnung an die Ausführungen von Gunter Otto (1974) zu einer Charakterisierung von ästhetischen Objekten im Bereich der bildenden Kunst, in seinem Werk „*Didaktik der ästhetischen Erziehung*“ (1974), soll das Verständnis von Bewegungsgestaltung in dieser Untersuchung präzisiert werden. Dazu werden die Merkmale *Ästhetik, formale Struktur, Polyfunktionalität und Polyvalenz, Präsentation* und das *Stören von Wahrnehmungsgewohnheiten* auf verschiedene Ausprägungen von Bewegungsgestaltungen bezogen. Wesentlich ist, dass alle Merkmale zugleich Berücksichtigung finden sollten, um von Bewegungsgestaltung im Sinne der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung sprechen zu können.

3.2.2.1 Bewegungsgestaltungen sind ästhetische Objekte

De Bruin beschreibt, dass

„mithilfe von ‚Tanz‘ es also möglich [wird], mit Wahrnehmungsgestaltungs- und Kommunikationsebenen zu experimentieren und damit die subjektiven Perspektiven und Lebensorientierungen zu überprüfen, zu erweitern oder zu verändern“ (De Bruin 2008, 145).

Kunstwerke sind primär aufgrund von Wahrnehmung und auf Wahrnehmung hin konzipierte Realisationen. Das Ästhetische des gestalterischen Tuns verweist in diesem Sinne nicht mehr auf die *Kunst des Schönen*, sondern auf das *Erkennen des Wahrnehmbaren* (vgl. Pott-Klindworth & Roscher 2009, 170). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Interpretation. Denn schon im Herstellungsprozess (Gestaltungsprozess) ist der Prozess des Wahrnehmens und der Aspekt der Artikulation der Wahrnehmung nicht abgelöst von der gleichzeitigen Interpretation des Wahrgenommenen durch den, der wahrnimmt und der seine Wahrnehmungen

³⁵ Die kategoriale Abgrenzung von möglichen Merkmalen von Bewegungsgestaltung erfolgt im Folgenden in Anlehnung an Gunter Otto und seinen Ausführungen zur „*Didaktik der Ästhetischen Erziehung*“ (1974). Der Begriff des *ästhetischen Objektes* wird im Folgenden auf den Bereich der Bewegungsgestaltung bezogen und durch diesen ersetzt. Eine vergleichbare Einordnung nimmt Ellermann (1988) für den Begriff Choreographie vor, sie beschreibt, dass es keine Vorschriften gibt, was eine Choreographie beinhalten sollte, außer Bewegung. Zudem sollte sie den Zeitgeist einer Gesellschaft widerspiegeln, sie sollte dramaturgischen Gesetzmäßigkeiten folgen, und nach außen gerichtet sein sowie für Zuschauer zugänglich gemacht werden (vgl. Ellermann 1988, 151f.).

gestalterisch realisiert. Eine solche Interpretation der Wahrnehmungswelt beginnt schon mit dem Prozess der Improvisation.

„Als Bewegungsgestaltung können demnach alle kreativen Prozesse und Produkte von Bewegungshandlungen bezeichnet werden, bei denen Sinneserfahrungen symbolisch in Bewegung umgesetzt werden, geformt und zum Ausdruck gebracht werden.“ (Pape-Kramer 2007, 15; Neuber 2000, 69)

Individuell verarbeitete Erfahrungen, Themen und Motive können in der Bewegungsgestaltung somit veranschaulicht werden. Dieser Veranschaulichung kann sich der Beobachter anschließen, und das Gestaltete wird intersubjektiv kommunizierbar und kann für den Zuschauer interessant werden. Das immanente Mitteilungsbedürfnis der tänzerischen Bewegungshandlung äußert sich darin, dass es *„dem Tanzenden nicht möglich [ist] (Anm. der Verfasserin) sich hinter seiner (ihrer) gestalteten (...) Bewegung zu verbergen“* (Kramer-Lauff 1978, 27). Denn die Ausdrucksbewegung ist im Gegensatz zur Zweckbewegung³⁶ eine solche, *„in der sich ein innerer Zustand ungewollt und oft gegen den Willen des Betreffenden ausdrückt“* (Bollnow 1967, 30). Sie sind außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie durch keine Absicht entstellt werden und nach Bollnow (vgl. ebd.) besonders geeignet erscheinen, das innere Seelenleben des betreffenden Menschen zu erfassen.

Gerade in der Tatsache, dass sich ein Tanzender mit der Bewegung ungeschützt mitteilt, mag ein Grund für das Auftreten von Hemmungen sein. Wichtig ist, dass die objektive und von außen sichtbare Form (Bewegungsform) den Vorstellungen, Ideen und Empfindungen des gestaltenden Akteurs entsprechen sollte. Dieses bezeichnet Seybold als *subjektive Stimmigkeit* (vgl. 1967, 63). Es drückt das aus, was der gestaltende Akteur unter den jeweiligen Umweltbedingungen und mit den eigenen Fähigkeiten ausdrücken kann und will (vgl. Kapitel 3.1.2.3).

3.2.2.2 Bewegungsgestaltungen sind formal strukturiert

„Von Gestaltung kann man nicht reden, ohne nach dieser Ordnung, ihrem Maß und Sinn zu fragen. Gestaltung zielt auf solche übergreifenden Form- und Gestaltqualitäten (...).“ (Grupe 1967, 48)

³⁶ An dieser Stelle wird eine Differenzierung in Zweckbewegung und Ausdrucksbewegung nötig, um das Phänomen der Gestaltung im Bereich des Sportes zu verdeutlichen. Im Unterschied zur Ausdrucksbewegung geht nichts Persönliches in die Zweckbewegung ein. *„Die willkürliche Zweckbewegung dient der Erreichung irgendeines praktischen Ziels (...)“* (Bollnow 1967, 30). Bollnow beschreibt, dass die Zweckbewegung ganz von ihrem Ziel her bestimmt wird und es darum geht, dieses auf dem einfachsten und kraftsparendsten Weg zu erreichen (Bollnow 1967, 30). Die Ausdrucksbewegung erfüllt sich in sich selber (vgl. Bernd 1988).

Kunstwerke sind formal strukturiert. Die formale Struktur vermittelt zugleich den Inhalt, die Semantik (vgl. Otto 1974, 84). Nach Grupe (1967, 48) ist eine Bewegung gestaltet, „wenn sie eine bestimmte Struktur, eigene oder eigenwillige Akzente, eine eigene Gliederung (...) und einen spezifischen Sinn besitzt und damit als abgehoben von der alltäglichen Bewegung erscheint.“

Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen des Modernen Tanzes haben jeweils die nach ihrem Verständnis elementaren Kriterien und Parameter unterschieden, in denen sich Lernende differenzierte Bewegungs- und Tanzerfahrungen erschließen sollten. Die vier Merkmale (Raum, Zeit, Dynamik/Kraft und Form) werden auch bei Laban (1948) als Wesensmerkmale des Tanzes, bei Haselbach (1979) als Aspekte von Tanz, bei Tiedt (1999) als Gestaltungskriterien und bei Klinge (2004) als Gestaltungsparameter beschrieben. Weltweit werden heute im Bereich der Bewegungsgestaltung und des Tanzes besonders die Erkenntnisse über die Strukturierbarkeit von Bewegung, die Rudolf von Laban (1948) entwickelte, angewandt (vgl. Preston-Dunlop 1980).

Die in der Praxis angewendeten Gestaltungs- und Produktionsprinzipien haben sich aus den praktisch-künstlerischen Erfahrungen und Überlieferungen³⁷ entwickelt. In der tanz- und sportpädagogischen Literatur (vgl. Zeitschrift Sportpädagogik 1981, 2001, 2007; Handbuch Bewegungsgestaltung 1995; Doppelstunde Bewegungsgestaltungen 2007) werden Parameter und Kriterien definiert und beschrieben, mit deren Hilfe ein Gestaltender etwas in eine Form bringt (d.h. nachgestaltet, umgestaltet und/oder neugestaltet). Diese Werkzeuge lassen sich durch die Gestaltungskriterien Raum, Zeit, Dynamik/Kraft und Form umfassend beschreiben. Diese Parameter, in deren Rahmen die motorisch-funktionelle Bewegung strukturierbar ist, werden oft Gestaltungskriterien oder Gestaltungsparameter genannt (vgl. Meusel & Wieser 1995; 25f.; Neuber 2002, 65; A. Tiedt 2001, 31).

³⁷ Ausgehend von den Reformbewegungen der 1920er und 30er Jahre wurde an der DSHS Köln nach dem 2. Weltkrieg seit 1948 ein künstlerisch-pädagogischer Ansatz der tänzerischen Bewegungserziehung entwickelt und in die Sportbewegung integriert, der lange Zeit modellhaft für die gymnastisch-tänzerische Ausbildung an allen Sportinstituten Deutschlands und prinzipiell auch für die sog. Laientanzausbildung war (vgl. Fleischle-Braun 2005, 18). Die Vertreter des künstlerisch-pädagogischen Ansatzes der Bewegungserziehung, u.a. Maja Lex und Graziela Padilla (vgl. Lex & Padilla 1988), befassten sich ebenfalls mit den formalen Möglichkeiten, Bewegung zu gestalten. Maja Lex und Anneliese Schmolke sahen gerade in der Musik den entscheidenden Impuls für vielfältige Bewegungsgestaltung. Denn der künstlerisch-pädagogische Ansatz integriert die elementare Musikerziehung nach Karl Orff (vgl. u.a. Haselbach 1990, 190), die Grundlagen der Körperbildung und Bewegungsbildung der funktionell rhythmischen Gymnastik zu der Einheit von Spiel, Tanz, Sprache, Rhythmus und Bewegung (vgl. Schmolke 1976). Der bewusste Umgang mit der Bewegung als Bedeutungsträgerin ermöglicht „*Formen der Auseinandersetzung mit der umgebenden Wirklichkeit (...), die weit über das Bezugssystem Sport (i.e.S.) hinausreichen*“ (Stoßberg & Datzner 1985, 66).

Raum

Jede Körperbewegung findet im Raum statt, in der Ausdehnung (Dimension, Größe, Ausmaß, Höhe, Weite), in der Ebene (sagittal, horizontal, frontal), im Rahmen der Bewegungsrichtung (vorwärts, rückwärts, aufwärts, abwärts, seitwärts, rechts, links, diagonal), der Raumrichtung (nach vorne, nach hinten, zur Seite), der Raumwege (kurvig, gerade) und des Bewegungslevels (von hoch bis tief) (vgl. Preston-Dunlop 1980, 20ff.; A. Tiedt 2001, 31).

Der Begriff der Kinesphäre wurde von Laban benannt, um den unmittelbaren oder *persönlichen* Umraum des Tänzers zu beschreiben (vgl. Abbildung 18):

„Wo immer auch der Körper sich bewegt oder steht, ist er von Raum umgeben. Um den Körper herum befindet sich die ‚Kinesphäre‘ (...), die Bewegungskugel, deren Umkreis man mit normal ausgestreckten Gliedmaßen ohne Veränderung des Standortes – also des Ortes, auf dem das Körpergewicht ruht - erreichen kann. Die gedachte Innenwand dieses Bewegungsraums kann mit Händen und Füßen berührt werden, und alle ihre Punkte sind erreichbar. Außerhalb dieses unmittelbaren Umraums liegt der größere oder ‚allgemeine‘ Raum, in den man nur eintreten kann, wenn man sich vom ursprünglichen Standort wegbewegt. Man verlagert dabei seinen ‚persönlichen‘ Umraum an einen neuen Standort, an eine andere Stelle im Raum. So verläßt man in Wirklichkeit nie seine eigene Kinesphäre, sondern trägt sie wie eine Hülle mit sich herum.“ (Laban 1984, 100)

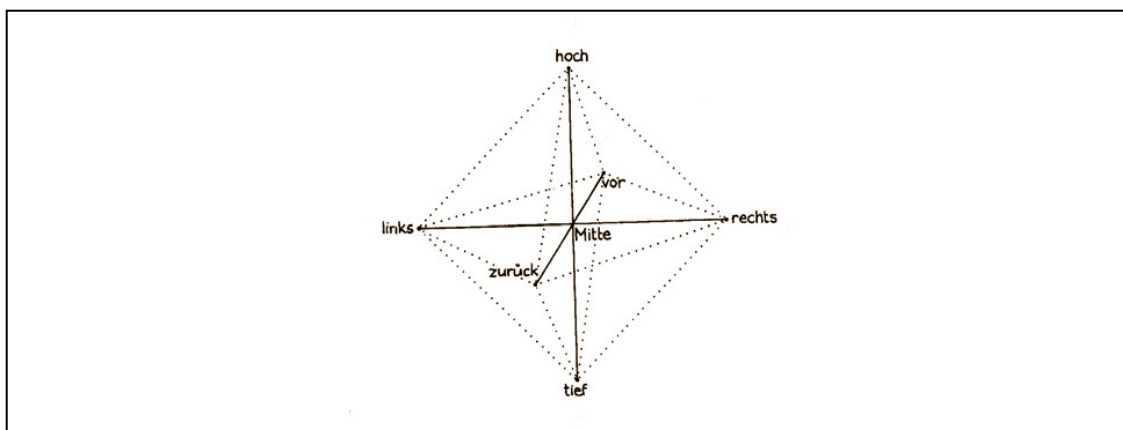


Abbildung 18: Das Dimensionalkreuz der Kinesphäre (vgl. u.a. Laban 1984)

Die „Orientierung im Raum“ stellt Laban in folgender Abbildung dar:

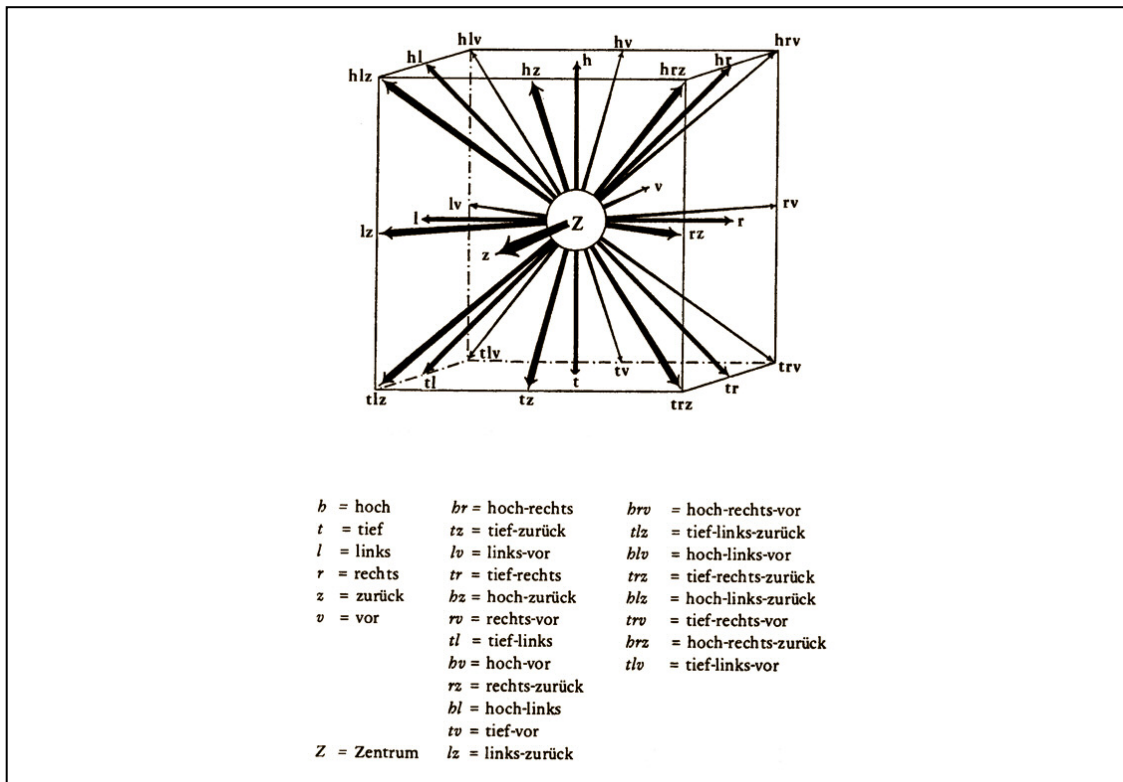


Abbildung 19. Die Orientierung im Bewegungsraum (Laban 1981, 51)

Die Unterteilung des Raumes durch den Körper wird von Laban anhand der drei Ebenen verdeutlicht. Er bezeichnet die Frontalebene als Türebene, die Sagittalebene als Radebene und die Horizontalebene als Tischebene (vgl. Abbildung 20):

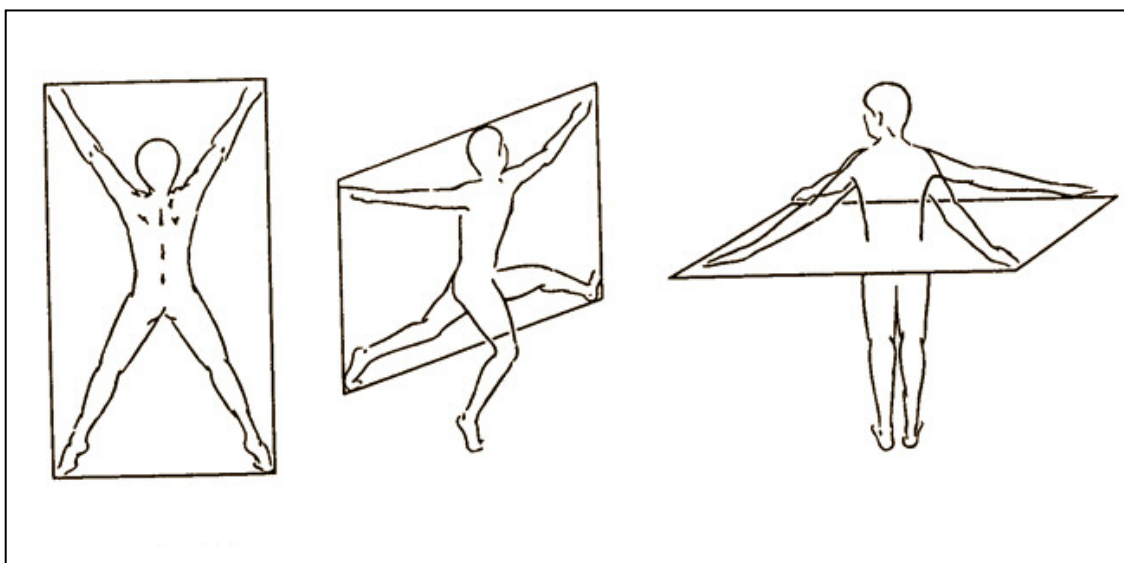


Abbildung 20: Die Tür-, Rad- und Tischebene (vgl. Laban 1991; Preston-Dunlop, 1980, 124)

Nicht nur die Bewegung am Ort ist für Bewegungsgestaltung bedeutsam. Besonders die Wege im Raum bieten viele Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Lex & Padilla 1988, Bd. 3).

Raumwege lassen sich grundsätzlich in geradlinige und kurvige Wege unterscheiden. Raumformen beschreiben Raumornamente am Boden. Diese können geradlinig, kurvig und jeweils offen und geschlossen sein (vgl. Abbildung 21).

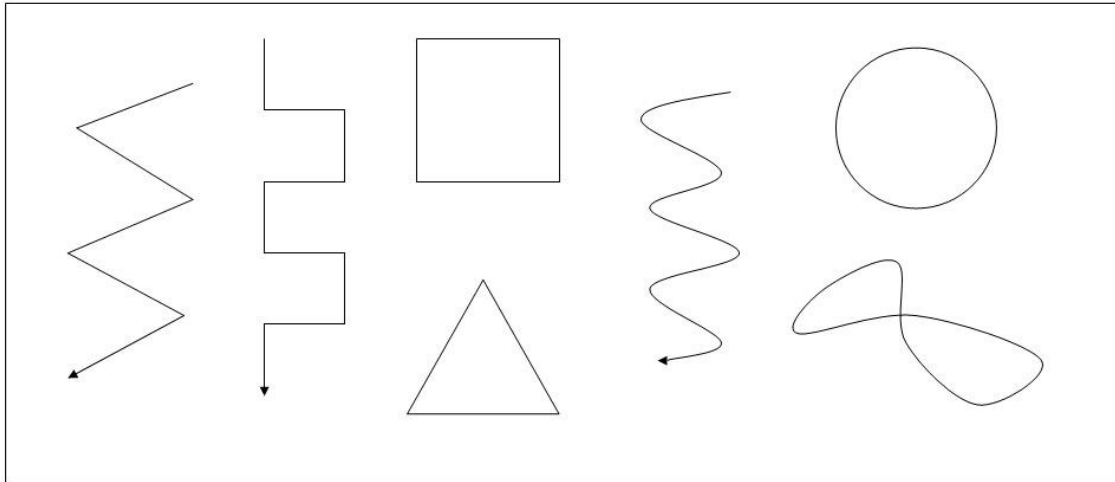


Abbildung 21: Grundformen geradliniger und kurviger Raumformen (eigene Darstellung, adaptiert nach Haselbach 1971, 68)

Wenn nicht nur die Bewegung eines Einzelnen sondern die Bewegung einer Gruppe behandelt wird, dann besteht die Möglichkeit, im Rahmen verschiedener Gruppierungsarten und Aufstellungsformen zu gestalten. Die Anzahl von Gruppenteilnehmern und deren räumliche Anordnung zueinander bestimmen den Aspekt der Aufstellungsform und Gruppierung (vgl. A. Tiedt 2001, 31). Die Frontausrichtung im Raum bezieht sich auf die Blickrichtung (Profil, Halbprofil, Front).

Form

Nach Preston-Dunlop (1980, 1) ergeben sich die *formalen* Freiheitsgrade einer Bewegung aus den technisch-anatomischen Möglichkeiten des menschlichen Körpers. Beugen, Strecken und Drehen versteht sie als die mechanische Basis der Bewegung.

„Each part of this theme is based on particular manners of moving which co-ordinate the bend, stretch and twist in different ways.“ (Preston-Dunlop 1980, 1)

Form wird im allgemeinen Sprachgebrauch mit dem Begriff Gestalt gleichgesetzt, d.h. als Synonym behandelt. Nach Röthig (2005, 54) gehören Form und Inhalt einer Bewegung untrennbar zusammen.

Dynamik/Kraft

Jede Bewegung hat eine bestimmte Spannungsqualität, das ist die *Bewegungsdynamik*. Lebendigkeit erhält die Bewegung nicht durch gleichmäßigen Krafteinsatz, sondern durch Variabilität. Der Begriff *Dynamik* entstammt dem Griechischen (gr. *dynamis*= Kraft, Vermögen, Fähigkeit). In der Bewegung wird von Intensität gesprochen, und zwar von unterschiedlicher Intensität (vgl. Martin & Ellermann 1998, 44). In der Musik wird von unterschiedlichen Tonstärken durch ein Anschwellen und Abschwellen (*crecendo* und *decrecendo*) gesprochen (vgl. Meusel & Wieser 1995, 32). Die Musik muss bewusst aufgenommen werden, dynamische Strukturen erfahren und umgesetzt werden und bei Gestaltungen für Außenstehende durch klare Akzente sichtbar gemacht werden, wenn die Musik gleichbleibend ist (vgl. Meusel & Wieser 1995, 40).

Zeit

Unter dem Zeitfaktor werden die Begriffe Tempo, Metrum, Takt und Rhythmus zusammengefasst. Zeitlich unterscheiden sich Bewegungen in ihrem Tempo, ihrer rhythmischen Gliederung und eventuell auch in ihren phrasenhaften Verbindungen.

Das Bewegungstempo orientiert sich am Metrum, da es als zeitliche Grundordnung des Tempos verstanden wird. Hierbei richtet sich die Tondauer, d.h. der Zeitwert der einzelnen Noten, nach den entsprechenden Tempobezeichnungen (vgl. Meusel & Wieser 1995). Das Tempo einer Bewegung kann schnell (*allegro*), langsam, ruhig (*adagio*), verzögernd (*ritardando*) und beschleunigend (*accelerando*) sein, also eine Tempoänderung in sich tragen. In der Regel benötigt man für die Bewegung ein gleichbleibendes Tempo, sonst ist es für Kinder schwierig, sich danach zu bewegen. Das Geh-Tempo ist langsamer als das Lauf-Tempo. Beachtenswert ist dabei, dass das Geh- und Lauf-Tempo nicht doppelt so schnell bzw. doppelt so langsam ist. Nur die Intensität, der „Drive“ (Bewegungsantrieb s.u.), ist anders (vgl. Martin & Ellermann 1998, 43).

Gerade im Bewegungsvorgang spielt der Takt (lat. *tangere*= berühren, stoßen, schlagen) eine wesentliche Rolle; denn der Takt ist in Bezug auf die Motorik die zeitliche Ordnung des Bewegungsaktes und ist die Einteilung eines Ablaufes von Tönen in eine meist regelmäßige wechselnde Folge betonter und unbetonter Zeiteinheiten (vgl. ebd.). Meinel (1977, 130) beschreibt den Takt als eine Abstraktion der zeitlichen Grundordnung aus dem Bewegungsrhythmus.

Unter Bewegungsrhythmus versteht Meinel (1977, 177)

„die dynamisch-zeitliche Struktur der sportlichen Bewegung, den fließenden Wechsel von Spannung und Entspannung. Der Bewegungsrhythmus spiegelt eine Verteilung der Kraftimpulse im räumlich-zeitlichen Ablauf wider. Der Bewegungsrhythmus ist nicht nur

eine biologische Erscheinung sondern im menschlichen Leben zugleich eine gesellschaftliche Erscheinung, die schulungsfähig ist.“

Bode beschreibt, dass der Unterschied von Rhythmus und Regel darin besteht, dass die Regel erlernbar ist, der Rhythmus (altgr. *rhythμός*= fließen) aber nicht, da er zu den fundamentalen Eigenschaften unseres menschlichen Organismus gehört (vgl. Günther 2005). Das unterscheidet den Rhythmus vom Takt, denn der Takt wirkt nüchtern und verstandesmäßig auf den Menschen.

„Der Takt wiederholt, der Rhythmus erneuert.“ (Klages 1933, 32)

Auch für Laban war der Rhythmus ein körperlich plastisches Phänomen und nicht eine durch Betonung geteilte Zeitdauer (vgl. Bannmüller & Röthig 2005, 30).

Im Zusammenhang mit *Musik und Bewegung* muß eher vom Bewegungsrhythmus als vom musikalischen Rhythmusverständnis ausgegangen werden. Dies käme auch der Aussage Sachs' (1933, 118) näher, der auf den *Bewegungsantrieb* hinweist. Ursache ist für ihn der *menschliche Bewegungsantrieb*. Wirkung sind Tanz oder Lied, die beide noch diese ursprüngliche Kraft beinhalten

Durch die Strukturierung von Bewegung im Rahmen der Gestaltungsparameter kann aus der flüchtigen Bewegung, z.B. in einer Improvisation, durch Lenkung der Aufmerksamkeit durch entsprechende Aufgabenstellungen auf die genannten Kriterien, eine Bewegungsgestaltung entstehen (vgl. Haselbach 1989, 6).

Tabelle 4: Gestaltungskriterien

Raum	Raumrichtungen	nach vorne, nach hinten, zur Seite, in der Diagonalen
	Bewegungsrichtungen	vorwärts, rückwärts, seitwärts und Drehungen (einwärts, auswärts)
	Raumebenen	horizontale- (hoch, Mitte, tief), sagittale-, frontale-, diagonale Ebene
	Raumdimension	Weite und Enge (binnenkörperlich und Ausdehnung im Raum bezüglich einer Gruppe)
	Raumwege	geradlinig (direkt), kurvig (indirekt)
	Raumformen	Raumornamente am Boden geschlossen= O, 8
		✓ geradlinig offen= V, W, L, Z
		✓ geradlinig geschlossen= □, ◇
		✓ kurvig offen= S
		✓ kurvig geschlossen= O, 8
Zeit	Frontausrichtung	Ausrichtungen der Körperfront (Profil, Halbprofil, Frontale)
	Aufstellungsform/Gruppierung	Kreis, Quadrat, Dreieck, Raute, Spirale, Stufe; Meander (:, =, <, W, O)
	Metrum, Beat	Grundschlag
	Tempo	zeitliche Abfolge der Grundschläge (langsam - schnell)
		Tempowechsel (Verdoppeln oder Halbieren des Grundtempos)
	Takt	4/4, 3/4, 6/8 etc.
	Rhythmus	Verdoppeln, Halbieren, Punktieren, Pausen
	Motive und Phrasierung	Bündelung von mehreren Takten
Form	Akzentuierung	gleichmäßige oder ungleichmäßige Schwerpunkte
	Technisch-anatomische Variation	
	Supination-Pronation	✓ Innenrotation - Außenrotation
	Flexion-Extension	✓ Beugen - Strecken
	Abduktion-Adduktion	✓ Heranführen - Wegführen
Kraft/Dynamik	Circumduktion	✓ Umföhrbewegung (Kreisen)
	Krafteinsatz	Spektrum von leicht bis kraftvoll
	Spannungswechsel	in Ruhe und Bewegtheit, in Bewegungsfluss und Bewegungsstopp
	Intensitätssteigerung	punktuell oder gleichmäßig

Gestalten in Spiel und Sport

Versteht sich formales Gestalten im Sinne von Ausschmücken und Dekorieren, dann können Bewegungsausführungen beim Bodenturnen oder Gerätturnen ebenfalls als Bewegungsgestaltungen bezeichnet werden. Hier orientiert sich das Gestalten an der formalen, gekonnten, virtuosen Ausführung turnerischer Bewegungsfertigkeiten.

„Überall zielt hier die Bewertung der Haltung auf etwas, was über die bloße Leistung hinausgeht, auf die Möglichkeit, die menschliche Bewegung in einer über alles Zweckbedingte hinausgehenden Weise vervollkommen zu können. Das heißt zugleich, es ergibt sich ein Spielraum, den Bewegungsverlauf in Freiheit so oder auch anders abwandeln zu können.“ (Bollnow 1967, 33)

Bezogen auf die klassischen Individualsportarten³⁸ wie Leichtathletik und Schwimmen, lassen diese in ihrer Ausrichtung auf Effizienz, Effektivität und Optimierung von Bewegung keinen Spiel- bzw. Gestaltungsraum zur Verfügung. Das bedeutet für gestalterische Veränderungen sportlicher, zweckorientierter Bewegungen, dass diese keinen Sinn machen würden, weil sie dem eigentlichen Zweck, nämlich möglichst schnell, hoch oder weit bzw. hohe Geschwindigkeiten gekonnt und effizient bewältigen zu können, entgegenwirken würden.

„Wenn auch die Zweckbewegung schön ist, so ist sie das im Sinne der Schönheit der Technik, aus dem rein verwirklichten mathematischen Gesetz heraus, aber nicht als Auswirkung einer eigentlichen Gestaltung.“ (Bollnow 1967, 31)

In Sportspielen lässt der Rahmen durch Regeln und Strukturen zwar Freiheiten, diese werden aber nach dem vorherrschenden Prinzip von Sieg und Niederlage genutzt und

³⁸ Im Sinne eines engen Sportverständnisses besteht das Proprium sportlicher Bewegungen darin, sich möglichst schnell, hoch oder weit (Steigerungsprinzip) bzw. schneller, höher und weiter oder besser zu bewegen als andere (agonales Prinzip). „Der besondere Reiz des Sports ist in dieser Hinsicht nun darin zu sehen, daß es in ihm Gütekriterien gibt, die –bezogen auf Bewegungshandlungen und Interaktionen (...) verbreitete, weitgehend sogar internationale Anerkennung finden. Diese Gütekriterien sind (...): 1. ‚Zeitminimierung‘(im Original kursiv)(...) 2. ‚Treffermaximierung‘(im Original kursiv)(...) 3. ‚Gestaltoptimierung‘(im Original kursiv)(...) Drei weitere, hier noch zu nennende Gütekriterien kommen ebenfalls im internationalen Sport, jedoch jeweils nur noch in einzelnen Sportarten vor: 4. ‚Distanzmaximierung‘(im Original kursiv)(...) 5. ‚Lastmaximierung‘(im Original kursiv)(...) 6. ‚Positionserzwingung‘(im Original kursiv)(...) Der Sport stellt ein prinzipiell kontingentes System von Kriterien der Leistungsbeurteilung dar. (...)Legt man diese Beschreibung der Sinnrichtung Leistung zugrunde, so kommt Sport ohne Leistungsorientierung, d.h. ein Sport, in dem Handlungen nicht auf die Bewertung nach solchen Gütekriterien angelegt sind, nur in Ausnahmesituationen vor. Wer in einer Situation des Sports handelt, bezieht sich auf Kriterien, nach denen er seine Handlungen auf einer Güteskala einstufen kann, und muß damit rechnen, daß auch von anderen- Mithandelnden wie Zuschauern- eine solche Interpretation vorgenommen wird.“ (Kurz 1977, 89 -92)

ausgestaltet. Möglichkeiten für gestalterische Bewegungshandlungen ergeben sich hier, wenn das Spielverständnis prinzipielle Veränderungen von Spielgedanken und Spielstruktur zulassen. So können formale Umformungen und Umordnungen einen neuen Spielsinn erzeugen. In diesem Sinne ist auch der Inhaltsbereich „*Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen*“ in deutlicher Abgrenzung zu den traditionellen Sportspielen in den Richtlinien für den Schulsport aufgenommen worden (vgl. MSWWF NRW, 2001). Erst wenn beim Erfinden und Entwickeln eigenwilliger Bewegungsideen und -absichten das Experimentieren und Kombinieren von Sportarten und Bewegungstrends im Vordergrund steht und Vorhandenes nach Belieben gemischt und unter neuen Perspektiven kombiniert oder eigene Bewegungskunststücke entworfen werden, dann wird Bewegung in einem formalen Sinne gestaltet (vgl. Klinge 2008).

Gestalten im Tanz

Die Bewegungsfelder³⁹ des Sich-rhythmisch-Bewegens, Tanzens und Darstellens stellen den vergleichsweise größten Freiraum für gestalterische Aktivitäten zur Verfügung (vgl. Fritsch 1989; Bernd 1990, Tiedt 1995a/b, 1999). Denn im Unterschied zu anderen Sportdisziplinen wird der „Ausdruck“ im Tanz selbst thematisch. Gegenstand des Bewegungshandelns ist nicht, wie in den vorwiegend normierten Disziplinen, die Bewegungsqualität⁴⁰, die sich in ihrem zeitlich-räumlich-dynamischen Bewegungsverlauf zeigt und zumeist unter ökonomischem Aspekt im Hinblick auf das Resultat beurteilt wird (vgl. Kramer-Lauff 1978). Wird hier der experimentelle Umgang mit Bewegung sowie die Förderung und Bewahrung individueller Bewegungs-, Darstellungs-, Eindrucks-, Ausdrucksfähigkeit und Freude gefordert, so sind die Möglichkeiten, sich in der gestalterischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten zu erfahren und zu üben, groß (vgl. Neuber 2000).

Antje Klinge (2008, 406) bezieht den *gekonnten Umgang* mit Bewegung dabei nicht auf einen überindividuellen bewegungstechnischen Könnensmaßstab, sondern auf die jeweils individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten, die jemand mitbringt oder sich aneignet. Auf *gekonnte* Bewegungen beim Gestalten zurückgreifen zu können, ist dabei je nach Könnensstand möglich, aber nicht unbedingt nötig. Denn beim Tanz tritt die

³⁹ Die Offenheit des Bewegungsverständnisses wird in einem zeitgenössischen Tanzverständnis explizit herausgehoben. „*Den zeitgenössischen Tanz charakterisieren Diffusionen heterogener Tanzstile und choreographischer Verfahren. Bislang getrennte Entwicklungslinien und Sparten im Tanz (z.B. klassischer Tanz, moderner Tanz, Postmodern Dance, Tanztheater) verästeln sich und assimilieren sich mulitdisziplinär.*“ (Traub zit. n. Rosny 2007, 12)

⁴⁰ Nach Klein und Sting (2005, 17) entscheiden Kontext- und Situationsbezug auch darüber, ob das Ästhetische der Performance als Kunst gilt: „*Ist nicht Eiskunstlauf oder rhythmische Gymnastik viel weniger ‚Sport‘ als Diskuswerfen oder Rudern und ebenso virtuos und ‚ästhetisch‘ wie klassisches Ballett?*“

personale Darstellung oder Gruppendarstellung in den Vordergrund, wobei geringes motorisches Können nicht unbedingt stören muss (vgl. Kramer-Lauff 1978, 27).

3.2.2.3 Bewegungsgestaltungen sind polyfunktional und polyvalent

Polyfunktional bedeutet Vielschichtigkeit bzw. Mehrdeutigkeit eines Kunstwerkes. Die Mehr- oder Vieldeutigkeit ästhetischer Informationen, welche im Umgangssprachlichen als negativ bewertet wird, scheint gerade das auszeichnende Kriterium für ästhetische Objekte im engeren Sinne zu sein. Als polyvalent⁴¹ wird der Interpretationsspielraum des Betrachters bezeichnet, welcher keine automatisierte Wahrnehmung zulässt. Deswegen kann Kunst als Mittel betrachtet werden, konventionelle Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster aufzugeben. Polyfunktionalität ist in diesem Sinne Voraussetzung für Polyvalenz. Polyvalenz meint die Vielfalt der unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten. Als monovalent werden Gestaltungen bezeichnet, welche dazu tendieren, möglichst eindeutig erkannt zu werden, z.B. Werbemittel und weitere ästhetische Objekte im weiteren Sinne (vgl. Otto 1974, 85f.).

Mit Bezug auf die Differenzierung ästhetischer Objekte im engeren und weiteren Sinne ist an dieser Stelle anzumerken, dass ästhetische Objekte im engeren Sinne (d.h. Kunstwerke) tendentiell polyvalent, ästhetische Objekte im weiteren Sinne tendentiell monovalent sind (vgl. Otto 1974, 86ff.). Bewegungsgestaltungen im Rahmen von Trendsportarten wie *le parcour* oder Inlineskaten wären in diesem Sinne monovalent, weil sie formal-technisch gestaltet sind, aber keine Mehrdeutigkeit aufweisen und eindeutig sind. Sie lassen sich nicht, wie es mit gestalteten Ausdrucksbewegungen eines Tanzes möglich ist, in unterschiedlicher Weise interpretieren. Werden jedoch technisch-sportliche Bewegungen im Sinne eines Sporttheaters verfremdet, indem z.B. ein Salto dazu genutzt wird, Freude oder Erfolg auszudrücken, dann kann von einem polyvalenten Charakter der Bewegungsgestaltung gesprochen werden.

Handlungsleitend für gestalterisches Tun ist die freie Gestaltungsabsicht. Denn gestalterische Formungen von Bewegungen zeichnen sich dadurch aus, dass Bewegungen nicht auf einen bestimmten fremdbestimmten Zweck hin ausgerichtet sind (vgl. Grupe 1967, 48). Es kann auch darum gehen, etwas zum Ausdruck zu bringen, das in der Form vorher nicht sicht- oder greifbar war. Das heißt, dass etwas vorhanden sein muss, dass in der Form nicht sichtbar war, im Zuge des Gestaltens aber eine sichtbare, eine andere Form erhält. (vgl. Klinge 2008, 402). Das können vage Ideen und Vorstellungen, Stimmungen, Eindrücke oder Empfindungen, kurz *innere Vorgänge*, sein, die nach außen drängen. Gestalten heißt dann, diese noch ungeordneten Wahrnehmungseindrücke in eine zunehmend klarere Form zu bringen bzw. bringen zu

⁴¹ Zusammengesetzt aus poly- (griech. πολυ = viel) und -valenz (lat. *valēre* = wert sein), Grundbedeutung also „vielwertig“.

wollen. Es wird durch Bewegungsgestaltung etwas von außen sichtbar, das schon vorhanden, aber nicht greifbar war.

„Gestalten umfasst die Prozesse des eigenständigen, relativ freien Zusammenstellens, Veränderns, Um- oder Neudeutens von Erfahrungen, des selbsttätigen Herstellens von Sinnbezügen.“ (Klinge 2008, 408)

3.2.2.4 Bewegungsgestaltungen sind gestaltete Anblicke

„Jede Gestaltung ist die Gestaltung eines Anblicks.“ (Bollnow 1967, 34)

Gestaltung verlangt den Blick eines Zuschauers, *„der wohlgefällig auf der schön gestalteten Bewegung ruht“*. Eine gestaltete Bewegung ist deswegen nicht nur von innen heraus bedingt, sondern *„von vornherein bezogen auf den Blick des Betrachters“* (Bollnow 1967, 34). Denn

„Tanz will und muss gesehen werden.“ (Wigman 1991)

Laut Kramer-Lauff (1978) ist die Selbstdarstellung eng mit dem Wesen des Tanzes verbunden. So ist auch die körperliche Bewegung nach Bollnow (1967) immer bezogen auf einen Zuschauer, der sie mitempfindet. Bühnen können dann entstehen, wenn Handlungsabläufe zur Darstellung drängen. Deswegen sind in jeder „Turn- und Sportstunde“ durch die Anwesenheit der Übenden *„sich der erreichten Vollkommenheit des andern erfreuende Zuschauer“* vorhanden (ebd.). Der Aspekt des Performativen⁴² spielt vor dem Hintergrund des Aufführens und Präsentierens von gestalteten Bewegungen auch eine charakterisierende Rolle in der Situation der Präsentation. Die performative Praxis einer spontanen Aufführung kann gekennzeichnet sein durch Eigenschaften wie Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit, Körperlichkeit und Flüchtigkeit (vgl. Klein & Sting 2005, 9). Dieses ist im Rahmen von Bewegungsgestaltung beispielsweise dann der Fall, wenn Improvisationen aufgeführt werden bzw. wenn Improvisationssituationen im Unterrichtsgeschehen durch vorhandene Zuschauer zu spontanen Aufführungssituationen avancieren.

⁴² Der Begriff *Performance* hatte ursprünglich nur die in den Darstellenden Künsten übliche Bedeutung von Auftritt, Aufführung oder Darbietung. Er wurde im englischen Sprachraum als „Performance Art“ Anfang der 1970er Jahre für eine besondere Art der Arbeit bildender Künstler (Inszenierung von Authentizität) üblich und ins Deutsche als *Performance* übernommen (vgl. Klein & Sting 2005, 11ff.). Mit dem „Performativen“ werden zunehmend theaterferne Bereiche unter Rücksichtnahme ihres theatralen Charakters beschrieben, so etwa politische, sportliche, kommerzielle oder gerichtliche Aktivitäten. In Abgrenzung zur *traditionellen* Theaterkunst definieren Klein und Sting (2005, 8f.) *Performance* über ein verändertes Verhältnis zwischen Zuschauer und Akteuren, wobei dem Performance-Zuschauer eine gewichtigere Rolle zukommt als dem klassischen Theatergänger (vgl. ebd.).

3.2.2.5 Bewegungsgestaltungen stören Wahrnehmungsgewohnheiten

Mit Störung⁴³ ist hier eine Akzentuierung, eine Konzentration oder Auflösung von vertrauten Prozessen und Inhalten der Wahrnehmung gemeint (vgl. Otto 1974, 84). Das gilt besonders dann, wenn jemand seine Wahrnehmungen und Bewegungsvorstellungen und Ideen in Bewegungen zum Ausdruck bringt und damit ein *Stören* der Wahrnehmungsgewohnheiten hervorruft. Das „Sichtbarmachen von Bedeutungen“ geschieht nicht in Realzeit oder im Realraum. Um die notwendige Verdichtung und Konzentration auf das, was sichtbar gemacht werden soll, zu erreichen, werden Prinzipien⁴⁴ wie Gegensätze, Kontraste etc. gesetzt und komprimiert (vgl. v. Hentig 1987, 237). „*Gestaltungsprinzipien eröffnen neue Perspektiven auf vermeintlich Bekanntes, zeigen den individuellen Spiel- und damit Gestaltungsraum auf.*“ (Klinge 2008, 408) Das verfremdete Vertraute soll hier mit anderen Augen wahrgenommen werden. Routinen und Automatismen weichen auf und verflüssigen sich somit (Klinge 2008, 408).

Bräuer (1988, 52) benennt im Rahmen ihrer Theorie zur ästhetischen Elementarerziehung Gestaltungsprinzipien, welche „*im ästhetischen Feld (...) am Werk sind*“. Fritsch spricht in diesem Zusammenhang von Übungen für den Erwerb ästhetischen Artikulierens (Fritsch 1989, 11). Sie sind als Zugänge zum Gestalten und zur gestalterischen Auseinandersetzung zu verstehen (vgl. Klinge 2008, 406).

Es werden im Folgenden in Anlehnung an Bräuer (1989), Fritsch (1989), Tiedt (1999), Fischer-Lichte (2007), Klinge (2008) und Ellermann & Meyerholz (2009) einige Gestaltungsprinzipien dargestellt, die das *Stören* von Wahrnehmungsgewohnheiten bei Bewegungsgestaltungen hervorrufen können.

⁴³ Erika Fischer-Lichte beschreibt, dass ästhetische Erfahrung im Rahmen von Theater aufgrund dessen Entwicklungen hin zum Charakter des Performativen als *Schwellenerfahrung* zu bezeichnen sind. Der Begriff der Schwellenerfahrung bezeichnet den Zustand der Liminalität (lat. *limen*= Schwelle). Das bedeutet, dass Dichotomien, wie Akteur und Zuschauer, Kunst und Wirklichkeit etc., zusammentreffen und die Grenze, welche das eine vom anderen trennt, zur Schwelle wird, die beide miteinander verbindet (vgl. Fischer-Lichte 2007, 239). Sie beschreibt vor dem Hintergrund der Entwicklung künstlerischer Aufführungen in den letzten 40 Jahren Verfahren und Prinzipien, die Zuschauer in den Zustand von Liminalität versetzen können. Dazu gehört auch die spezifische Verwendung des Prinzips *Rhythmus*.

⁴⁴ Prinzipien sollen als generative Prinzipien verstanden werden. Generative Prinzipien leiten ein Können, das sich im Umgang zu bewähren hat; sie können wohl, müssen aber normalerweise im Handlungsvollzug keineswegs voll bewußt werden (vgl. Bräuer 1989, 52).

Tabelle 5: Gegenüberstellungen und Synopse zu Gestaltungsprinzipien nach Bräuer (1989, 54ff.), Fritsch (1985,11-24), Tiedt (1999, 316), Ellermann & Meyerholz (2009, 27ff)

Bräuer (1989)	Fritsch (1989)	Fritsch (1985) nach Brecht (1971)	Tiedt (1999)	Ellermann & Meyerholz (2009)
• Ausgrenzen und Ordnen • Rhythmisieren • Kontrastieren und Polarisieren • Sich Ausdrücken • Verändern und Verfremden • Finden	• Einengungen • Erschwerungen • Verfremdungen/Verwandlungen • Transformation (z.B. Bilder in Bewegung umsetzen) • Verlangsamen oder Anhalten (z.B. Zeitlupenstudien)	• Verlangsamen der Bewegung in Zeitlupentempo • Beschleunigen von Bewegungen im Zeitraffer • Auseinandernehmen von Zusammengehörigem, Isolieren von Details • Groß-Herausbringen von Unauffälligem • Beiläufig-Machen von großen Dingen • Wiederholungen in verschiedenen räumlichen Arrangements • Kontrastieren mit Andersartigem • Wörtlich-Nehmen von bildlich-körper- oder bewegungsbezogenen Sprach- ausdrücken • Verbinden von verschiedenen Medien	• Umkehr der Bewegung • Typisierung • Charakterisierung • Abstrahierung • Rhythmisieren • Übertragung • Mikro-Makro • Routine und Routinebruch • vorwärts-rückwärts laufen lassen • Slow-Motion	• Rhythmisierung • Vervielfältigung von Motiven • Typisierung/ Charakterisierung • Echo, Kanon • Pause • Bilder stellen • Mehrstimmigkeit • Bewegungsstopp • Zeitlupe (slow motion) • Zeitraffer • Überzeichnung • Aktion-Reaktion • Frage-Antwort • Gegensätze/Kontraste • Krebs • Levelwechsel • Wiederholung • Spiegelbild

Im Folgenden werden in einer Synopse die Gemeinsamkeiten der von den unterschiedlichen Autoren beschriebenen Gestaltungsprinzipien herausgestellt und neu systematisiert (vgl. Abbildung 22). Die Verbalbedeutungen sollen in Anlehnung an Bräuer (1988, 53) den Tätigkeitscharakter wiedergeben (z.B. „*Polarisieren*“ statt Polarität).

Rhythmisieren

Anders als etwa Takt und Metrum stellt Rhythmus ein Ordnungsprinzip dar, das nicht auf Gleichmaß, sondern auf Regelmaß zielt. „*Es handelt sich um ein dynamisches Prinzip, in dem fortlaufend bestimmte Verhältnisse her- und dargestellt werden.*“ (Fischer-Lichte 2007, 243) Das Prinzip charakterisiert Wiederholungen und Abweichungen vom Wiederholten durch Puls und Bruch. Zum Beispiel können Alltagsbewegungen wie das Schlafen oder Warten mittels Verdoppeln, Pausieren, Halbieren und Punktieren in einen rhythmischen Bewegungsablauf gebracht werden (vgl. Drefke & Vent 1994, 104 f.).

Komprimieren

Das Prinzip Komprimieren beschreibt das Kürzen, Straffen und Verdichten von Bewegungsmotiven. Es geht darum, sich auf Teile oder einen Aspekt zu beschränken und diese zu verdichten. Im Zusammenhang mit Dateien spricht man von Kompression oder Komprimierung, wenn die enthaltenen Informationen auf möglichst geringem Platz untergebracht werden. Zum Beispiel können Begrüßungen zu einem Tanzablauf zusammengefasst und zeitlich strukturiert werden.

Reduzieren und Abstrahieren

Mit Reduzieren und Abstrahieren ist das Weglassen von Einzelheiten und das Überführen auf etwas Allgemeineres oder Einfacheres gemeint (lat. *abstrahere*= abziehen, wegziehen, entfernen). Das Beispiel aus Kinderzeichnungen „Punkt, Punkt, Komma, Strich - fertig ist das Mondgesicht“ bringt dieses Prinzip auf den Punkt. In der Bewegung beispielsweise stehen alle Möglichkeiten, sich im Raum zu bewegen, erst dann zur Verfügung, wenn man sich auf einzelne Aspekte zunächst beschränkt und sich diese bewusst macht. In ihrem Buch „*Dynamik der Kreation*“ geben Pinok und Matho (1987) zahlreiche Beispiele, wie Themen und Bedeutungen abstrahiert werden können. Das Thema Manipulation könnte auf *Steuerbewegungen* reduziert werden. Die Bewegungen der Personen könnten dann Marionetten und Marionettenspieler assoziieren.

Stilisieren

Stilisieren besagt, jemanden oder etwas ohne Details und nur mit seinen wichtigsten Merkmalen darzustellen. Vorausgeht oft eine schrittweise abstrahierende Reduktion einer detaillierten oder naturgetreuen Vorlage (z.B. Zeichnung) hin zu einem einfachen Muster mit hohem Wiedererkennungswert und einfacher Reproduzierbarkeit. Ein eindrucksvolles Beispiel einer bewegungsmäßigen Stilisierung gelingt Charlie Chaplin in der satirischen Slapstick-Parodie auf den Faschismus „*Der große Diktator*“ aus dem Jahre 1940.

Kontrastieren und Polarisieren

Mithilfe von Kontrastierungen und Polarisierungen werden Gegensätze erzeugt, die Gewohnheiten und Wahrnehmungserwartungen durchkreuzen, Unruhe und Widersprüchlichkeit provozieren und damit das „*Bedürfnis wachrufen, die aufgerissene Diskrepanz zu verarbeiten*“ (Bräuer 1989, 68), indem z.B. große Bewegungen kleinen Bewegungen gegenübergestellt werden (Mikro-Makro) oder schnelle Bewegungen ganz langsamen (Zeitlupe-Zeitraffer). Polarisiert wird auch, wenn eine Gruppe mit typischen Bewegungen und Gesten eines Tanzstils einer anderen Gruppe mit Bewegungen aus Sportarten gegenübertritt.

Irritieren

Irritieren bedeutet Reizen, Erregen und Provozieren (lat. *irritare*). Irritiert werden kann durch Unkonventionalität. Die unkonventionelle Bewegungsaufgabe ist ausdrücklich bewegungsorientiert und ruft durch ihre ungewöhnliche Aufgabenstellung vielfach ebenfalls inhaltliche Assoziationen hervor. Die Darstellungsebene ist hier nicht realistisch-figurativ (s.o.), sondern kritisch-interpretativ bis hin zur lyrisch-poetischen Verklärung. Bei der kritischen Interpretation werden bewusst Mittel wie Übertreibung, Abweichung oder Verformung angewendet. Neuber (2000) empfiehlt diese Ebene der Darstellung für die Arbeit mit Kindern, da sie oft lustig und clownesk ausfällt. Allerdings merkt er auch an, dass „*ein gewisses Abstraktionsvermögen gefordert ist und daher nicht zu früh ausprobiert werden sollte*“. Pinok und Matho (1987, 119f.) beschreiben ebenfalls, dass durch Unkonventionalität die Darstellung idealisiert und überhöht wird.

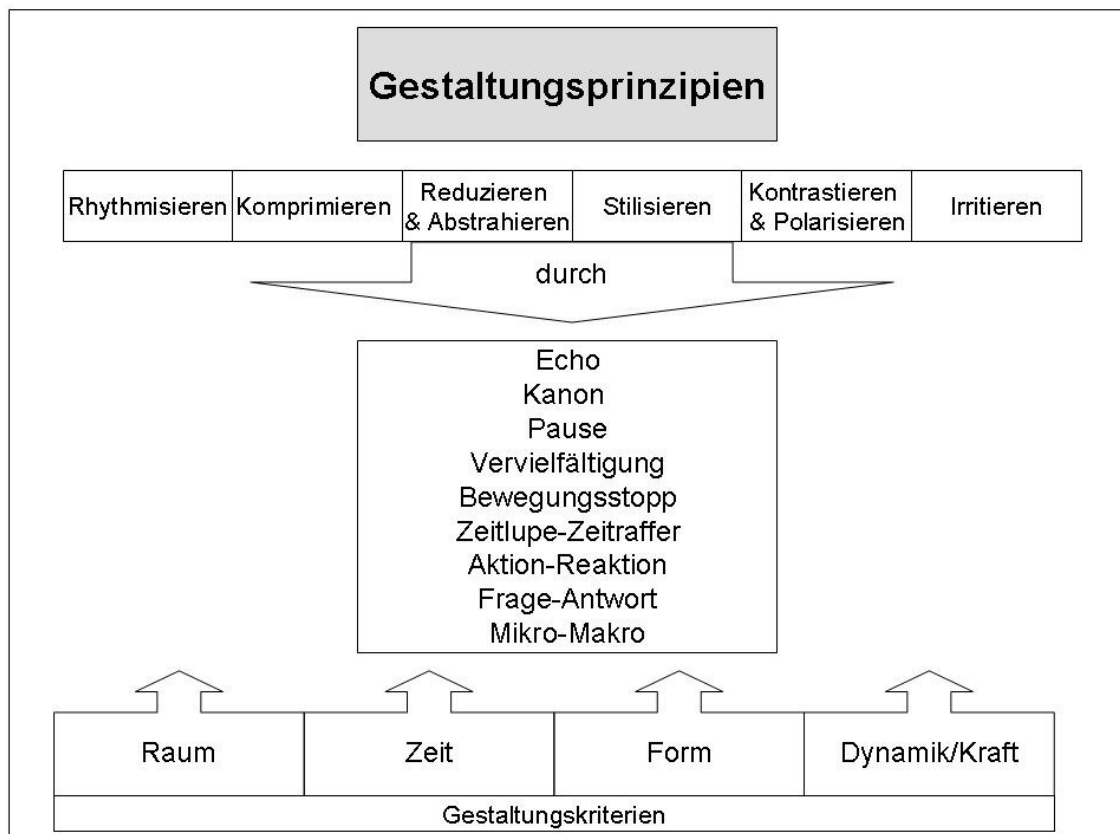


Abbildung 22: Synopse zu den Gestaltungsprinzipien (eigene Darstellung)

3.2.3 Kreativität

Wie im umgangssprachlichen und unterrichtsmethodischen Bereich hat sich synonym für das Phänomen Gestaltung der Begriff *Kreativität* etabliert.

Kreativität ist ein schillernder Begriff, der in den letzten Jahren in vielen Lebensbereichen und vor allem in beruflichen Kontexten an Bedeutung gewonnen hat. Leitet man seine Bedeutung vom lateinischen Begriff *creatio* und *creator* ab, gelangt man zu dem ursprünglichen, antiken Verständnis des Schöpfertums und des Schöpfers der Welt, zu Gott (Ränsch-Trill, 1999, 6). Dieses Bild verlagerte sich mit dem Beginn der Neuzeit auf den Künstler, der zum Genie und Sinnbild eines kreativen Menschen avanciert (ebd.). Kreativität entstand als Spezialbegriff der amerikanischen Intelligenzforschung in den 50er Jahren (creativity) (vgl. Bilstein 1999, 18).

Als Beginn der Kreativitätsforschung wird häufig ein Vortrag von J.P. Guilford betrachtet, dessen Arbeiten die psychologische Kreativitätsforschung nachhaltig beeinflusst haben (J.P. Guilford, 1950)⁴⁵. Im Zentrum kreativer Kompetenz steht die Phantasie, die nach philosophisch-traditioneller Auffassung neben Wahrnehmung, Verstand und Vernunft die geistige Aktivität eines Menschen ausmacht (Ränsch-Trill 1999, 4). Aus der Wahrnehmung erzeugt sie „*Bilder und Bildsequenzen von noch Nie-Gesehenem*“ (ebd.) und ist im Zusammenspiel mit Verstand und Vernunft die innovative Kraft, die die gewonnenen Bilder in eine sichtbare neue Gestalt überführen kann: in eine wissenschaftliche Theorie, in ein künstlerisches Produkt, in politisches oder soziales Handeln (vgl. ebd.).

Insgesamt kann man feststellen, dass Kreativität grundsätzlich mit Positivem verbunden ist, sie gilt als „*Orientierungsformel für optimistisches Denken und Handeln*“ (Ränsch-Trill, 1999, 3) und wird somit oft zur Zielgröße von Schulbildung, beruflicher Ausbildung sowie speziellen Trainings für z. B. Manager, Werbetexter oder Sportler (Tiedt & Tiedt 1999, 129). Im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen wird Kreativität als umfassende Fähigkeit verstanden, „*durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden*“ (Neuber 2000, 35). Für diese Untersuchung ist besonders der Aspekt wichtig, dass die subjektive Bedeutsamkeit der hervorgebrachten Produkte besonders für Kinder und Jugendliche eine Rolle spielt, die im Rahmen von Unterricht die Möglichkeit erhalten sollten, eigene, subjektiv neue Ideen zu entwickeln. Der Weg von einem Ausgangspunkt bis hin zu einem Gestaltungsprodukt ist dabei als Prozess zu verstehen.

Im Folgenden wird auf die Phasen eines kreativen Prozesses eingegangen, wie sie im Zusammenhang mit der Forschung zu einem allgemeinen kognitiv geprägten

⁴⁵ Deutsche Fassung in Mühle & Schell (1971, 13).

Kreativitätsbegriff beschrieben werden. In der praktischen Anwendung werden für den Bewegungs- und Tanzbereich bestimmte Prinzipien und Kriterien angeführt.

3.2.4 Bewegung und Kreativität

Den Ausführungen zufolge weist der Bewegungsbereich im Allgemeinen und der Bewegungsgestaltungsbereich im Speziellen Besonderheiten auf, die zu berücksichtigen sind. Wird den gängigen kognitiven Kreativitätsdefinitionen gefolgt, so werden sie der Sache nicht gerecht, wenn es um Möglichkeiten der (Er-)Findung neuer Bewegungsmöglichkeiten geht. Neben den kognitiven Konzepten von Kreativität unterscheidet Neuber zwischen kognitiver und motorischer Kreativität (vgl. Neuber 2000, 37). Im Hinblick auf Kreativität wurde eine spezifische bewegungsbezogene Ausprägungsform von Neuber angenommen und mit dem Begriff *motorische Kreativität* bezeichnet. Nach Neuber (2000, 37)

„kann die motorische Kreativität [Hervorhebung im Original] damit als spezifische Fähigkeit verstanden werden, die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Bewegungsprodukte hervorbringen kann“ (Neuber 2000, 37).

Die Annahme der motorischen Kreativität ist bisher nur ansatzweise belegt. Neuber spricht von einem *unfertigen* Konstrukt (vgl. 2001, 300). Entwicklungspsychologisch lässt sich der Begriff allerdings begründen, da die Entwicklung der Kreativität in der frühen Kindheit in hohem Maße an die motorische Entwicklung gekoppelt ist. Demnach gründet sich die *„Wurzel kreativen Denkens“* – in Anlehnung an Piaget – schon in der sensomotorischen Phase der Säuglinge, da ein hohes Maß an Spontaneität und *Flüssigkeit* des Bewegungsverhaltens besteht. In der präoperationalen Phase werden Assimilation und Akkomodation als grundlegende Mechanismen in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt entwickelt, welche als *kreative Leistungen* verstanden werden, *„da jedes Schema, das das Kind benutzt oder entwickelt, zu neuen Ordnungsergebnissen führt“* (Oerther 1974, 350 zit. n. Neuber 2001, 301). Zudem erfolgt die spielerische Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt fast ausschließlich über Bewegungshandlungen. Das kindliche Spiel beinhaltet Fiktions- und Symbolspiele und einen hohen Ausdrucks- und Gestaltungsanteil (vgl. Zimmer 1994, 86ff.).

Auch wenn zunächst die kognitive Ausrichtung der Kreativitätsbegrifflichkeit kritisiert wurde, dürfen kognitive Prozesse für die *kreative Motorik* nicht vernachlässigt werden (vgl. Neuber 2001, 301). Kleinert & Erkens (1999) belegten ansatzweise die wechselseitige Beeinflussung motorisch-kreativer und kognitiv-kreativer Prozesse. Sie entwickeln die Annahme, dass die Bewegung *„selbst Impulsgeber und Bestandteil*

kreativen Schaffens“ sein kann (Kleinert & Erkens 1999, 116). Auf gedanklicher Ebene können Ideen zu Bewegungen werden und Bewegungen weitere Ideen anstoßen (vgl. Pinok & Matho 1987).

Dass sich insbesondere in der Bewegungsimprovisation zeigt, dass aus dem Einlassen auf den Bewegungsfluss neue Ideen entstehen, untersuchte Wiskow (1992) auf der Grundlage handlungstheoretischer Überlegungen. Wiskow (1992) entwickelte vor dem Hintergrund der Kreativitätsforschung die Vorstellung einer *konkreativen* Situationsgestaltung. Alle beteiligten Situationsmomente, das sind mit Bezug auf handlungspsychologische Modelle die Person, Umwelt und Aufgabenfaktoren, kommen in diesem Sinne zur Geltung, und es wird der Person ermöglicht, „*als Ganzes über sich hinauszuwachsen*“ (Wiskow 1992, 234). Erreicht wird das konkrete Handeln vor allem dadurch, dass möglichst wenig in den Handlungsprozess eingegriffen wird. Wiskow (1992, 78ff.) betont die Bedingung des *Sich-Einlassens* auf den Bewegungsprozess und die partielle Vernachlässigung kognitiver Handlungskontrolle, z.B. im Rahmen von Improvisationen, um kreatives Handeln entstehen zu lassen. Bewegungswahrnehmungen und die Interaktion mit z.B. einem Partner führen zu spontanen Bewegungsausführungen, bei der vorhandene Muster durchbrochen werden. Die Impulse kommen demnach aus der sozialen und materialen Umwelt sowie in der pädagogischen Anwendung und in methodisch-didaktischer Hinsicht durch die Art und Weise der Aufgabenstellung. Die Aufgabenfaktoren können sowohl fremdbestimmt als auch selbstdefiniert sein.

Für die Person ist neben dem aktuellen Entwicklungsstand motorischer und kreativer Fähigkeiten vor allem die subjektive Bedeutung der Aufgabe entscheidend (vgl. Neuber 2000, 40). Da ein kreatives Produkt oder ein schöpferischer Einfall immer etwas Neues beinhaltet, dessen Entstehung man nur in Ausschnitten nachvollziehen kann, ist die Absicht, zu kreativem Verhalten zu erziehen, durchaus problematisch: „*Es ist allenfalls möglich, der Phantasie Spielräume zu gewähren*“ (Ränsch-Trill, 1999, 9).

In diesem Sinne wurden im Wechselspiel von praktischem Tun und theoretischer Reflexion im Rahmen von Bewegung und Kreativität Methoden-, Unterrichts- und Gestaltungsprinzipien entwickelt, die den Teilnehmenden genügend Freiraum und die nötige Begrenzung bieten, um kreatives Verhalten zu zeigen (Tiedt & Tiedt 1999, 131).

3.2.5 Gestaltungsprozesse - kreative Prozesse

„*Im Ablauf des Gestaltungsprozesses bilden die gekonnten Einzelteile der Bewegung unsichtbare, aber offenbar doch verlässliche Knotenpunkte.*“
(Ommo Grupe 1967, 48)

An dem auch schon 1992 von Wiskow festgestellten Mangel an detaillierten Beschreibungen *kreativer Prozesse* hat sich bisher nicht viel geändert. Zur

Beschreibung kreativer Prozesse wird in der Literatur häufig die von Poincaré bereits 1913 entwickelte und von Wallace 1926 übernommene Phaseneinteilung benutzt und Problemlöseprozessen gleichgestellt (vgl. Urban 2004, 38).

Zur Beschreibung *kreativer Prozesse* verwendet Wallace (1926) die vielgliedrige Phaseneinteilung in Präparationsphase/Vorbereitungsphase, Inkubationsphase, Illuminationsphase/Erleuchtungsphase und Verifikationsphase (Bewertungs- und Ausarbeitungsphase).

Für kreativ-gestalterische Prozesse werden von unterschiedlichen Autoren eine Reihe von Untergliederungen in verschiedene Schritte vorgestellt; allen ist gemeinsam, dass sie den kreativen Prozess in verschiedene Phasen unterteilen (vgl. Mahler 1979; Arthus & Mahler 1992; Tiedt & Tiedt 1999).

„Versteht man unter Bewegungsgestaltung vor allem den Prozess der Entwicklung größerer Handlungseinheiten bis zu einem präsentationsgerechten Gestaltungsergebnis, (dann) [Anm. d. Verfasserin] führt der Weg über ein Wechselspiel von selbstinitiierten Such- und Anregungsprozessen, Auswahl-, Entscheidungs- und Ausarbeitungsprozessen (...).“ (Stossberg & Datzer 1985, 376)

Cabrera-Rivas und Klinge (2001, 7f.) haben Faktoren gestalterischer Auseinandersetzung mit Bewegung und Körper, welche sie als *gestalterisches Tun* beschreiben, zusammengefasst und in einem Überblicksbeitrag der Zeitschrift Sportpädagogik dargestellt. Sie beschreiben, welche Fähigkeiten gestalterisches Tun erfordert und umfasst.

„Gestalterisches Tun erfordert und fördert die Fähigkeit, sich aus der Fülle von Eindrücken und Erlebnissen für bestimmte, ausgewählte Eindrücke zu entscheiden, um sie in eine vorübergehende, nie endgültige Form zu bringen.“ (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge 2001, 7)

Eine wichtige Bedingung für diesen Vorgang ist, *„sich selbst im Bewegen [...] zu spüren und dessen gewahr zu werden“* (vgl. Fritsch 1989, 13). In diesem Vorgang sind *„inneres und äußeres [...] nicht voneinander getrennt, sondern aufeinander bezogen“* (vgl. Fritsch 1990, 103).

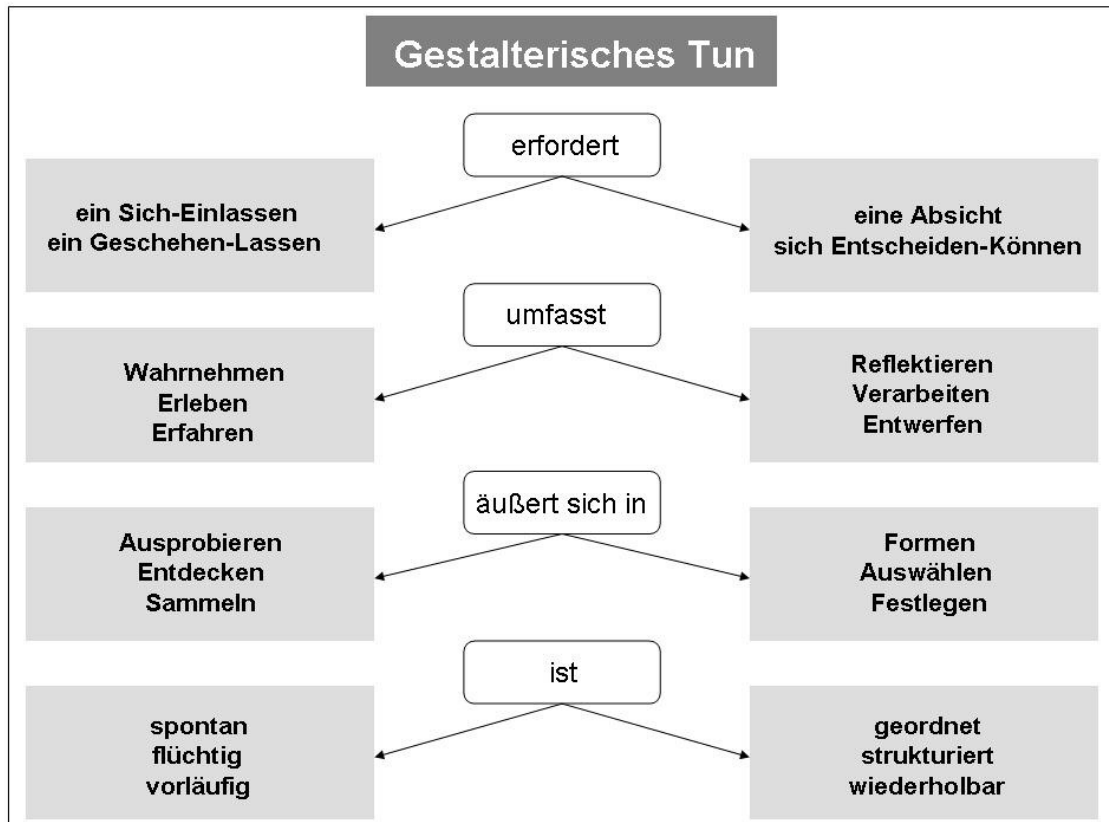


Abbildung 23: Gestalterisches Tun (adaptiert nach Cabrera-Rivas & Klinge 2001, 7)

Neuber (2000) entnimmt die Begriffe Improvisation und Gestaltung dem künstlerisch-pädagogischen Ansatz der Bewegungserziehung. Die „*Freisetzung von Phantasie in der Auseinandersetzung mit Bewegung als gestaltbarem Material*“ ist eine wichtige Zielperspektive dieses Ansatzes.

Da im Besonderen der künstlerische Umgang mit Bewegung schon im Namen des Ansatzes gegeben ist, sollen die zentralen Handlungsweisen über die von Neuber (2000, 123) geschriebenen hinaus in Improvisation, Komposition, Proben/Üben und Präsentation/Aufführung differenziert und dargestellt werden.

3.2.5.1 Erste Phase: Improvisation

Die Improvisation im Tanz wird von Haselbach folgendermaßen beschrieben:

„Improvisieren heißt unter bestimmten Bedingungen etwas nicht Vorgeplantes tun, sich den Umständen anpassen, sie zum Ausgangspunkt einer individuellen Veränderung oder Gestaltung machen.“ (Haselbach 1989, 5)

Zur Improvisation gehört demnach, gestaltbares Material zu erkennen und es nutzen zu können, Strukturen zur Ordnung dieses Materials zu entwickeln und grundsätzlich dazu in der Lage zu sein, Ideen eine Gestalt zu verleihen.

Die Kreativitätsforschung beschreibt diese Phase des schöpferischen Gestaltungsprozesses als *Präparations- oder Vorbereitungsphase*. In dieser wird das Problem erfasst und Material gesammelt, das für die Problemlösung nützlich erscheint. Folgende Arbeitsschritte kennzeichnen diese nach Rettenwander (2006, 274):

„Am Anfang steht jeweils ein Stadium der Informationssammlung und Beschäftigung mit dem zu bearbeitenden Problem.

Danach folgt eine Phase der kreativen Pause und des unbewussten Ringens um die Generierung einer Idee.

Anschließend geht diese in eine Phase der Produktivität über, wobei die jeweils günstigste Idee weiterentwickelt wird und die anderen Ideen verworfen oder zurückgestellt werden.“

Grundsätzlich unterscheidet Haselbach (ebd.) zwei Arten von Improvisation im Tanz, die Improvisation als Erfahrung und die Improvisation als Gestaltung. Die Differenzierung in „*erfahrend nach innen wirkend*“ und „*gestaltend nach außen wirkend*“ gibt eine Differenzierung des Improvisationsprozesses wieder. In der Unterrichtspraxis kommt es zu einem ständigen Austausch und zu wechselnder Beeinflussung beider Richtungen, welche von der Lehrperson angeleitet und an die entsprechende Altersgruppe differenziert angepasst werden müssen (vgl. Haselbach 1989, 6f.).

3.2.5.2 Zweite Phase: Komposition

Gestalterisches Tun in der Phase der Komposition äußert sich in Anlehnung an die Beschreibungen von Cabrera-Rivas und Klinge (2001) in Formen, Auswählen und Festlegen von Bewegungsideen. Das bedeutet, dass die Bewegungsmöglichkeiten reflektiert, verarbeitet und entworfen werden (ebd. 2001, 7). Die flüchtigen und in einem Improvisationsprozess entstandenen Bewegungsideen werden in der Komposition zunehmend zu einem Gestaltungsprodukt, welches zunehmend von außen sichtbar wird und reflektiert werden kann (vgl. Neuber 2000, 123; vgl. Abbildung 25). Das bedeutet auch, dass schon an dieser Stelle Vormachen und *Vorführen* von ersten Kompositionen vor Partnern oder in der Kleingruppe wesentlich wird. Dieses *Vorführen* bedeutet nach Polzin (1993, 13f.) „*etwas anschaulich darstellen, vorzeigen, vorstellen*“ und beinhaltet das Zeigen von Arbeitsergebnissen und das Vorstellen von Ideen. Nach Tiedt (1995, 16f.) ist eine Präsentation am Ende einer Unterrichtseinheit untrennbar mit dem vorangegangenen Prozess verbunden:

„Der Unterrichtsprozeß jedoch steht im Vordergrund und fördert durch seinen Freudvollen ‚bewegungsträchtigen‘ Charakter den Wunsch nach einer Aufführung, nach einer Möglichkeit, erworbenes Können und

*kreativ entwickeltes Ausdrucks- und Darstellungspotential anzuwenden und in der speziellen Situation des Vorführens neu erleben zu können.“
(Tiedt 1995, 16f.)*

Im Sinne der Kreativitätsforschung vereint die Phase der Komposition die Schritte der Inkubation und der Illumination. In der Inkubationsphase werden die ausgesuchten Materialien mit Blick auf die Problemlösung ständig umgestaltet und in immer wieder neuen Varianten in Beziehung gesetzt. In der Gestaltpsychologie nennt man diese Phase „Bisoziationsprozess“ (Rettenwander 2006, 273).

Insbesondere beim Übergang von der Inkubationsphase zur Einsichtsphase scheint sich beim schöpferisch-künstlerischen Tun die entscheidende Wendung zum Neuen hin zu ereignen. Hierbei stellt sich häufig das Phänomen ein, dass ganz unvermittelt die Lösung des Problems auftritt. Die Gestaltpsychologie beschreibt dieses als „Aha-Effekt“ (vgl. Rettenwander 2006, 273). Dieses unvermittelte Auftreten der Problemlösung wird in der Regel von Gefühlen der Entlastung, Zufriedenheit oder Befreiung begleitet und zeigt sich auch nonverbal im leiblichen Ausdruck, in Mimik und Gestik (vgl. Rettenwander 2006, 274).

In der Illuminations- oder Einsichtsphase hat sich dann das mögliche Ideen- und Einfälle-Chaos geordnet, es wurden sinnvolle Erkenntnisse gefunden, die sich mit neuen Erlebens- und Verhaltensweisen verbinden.

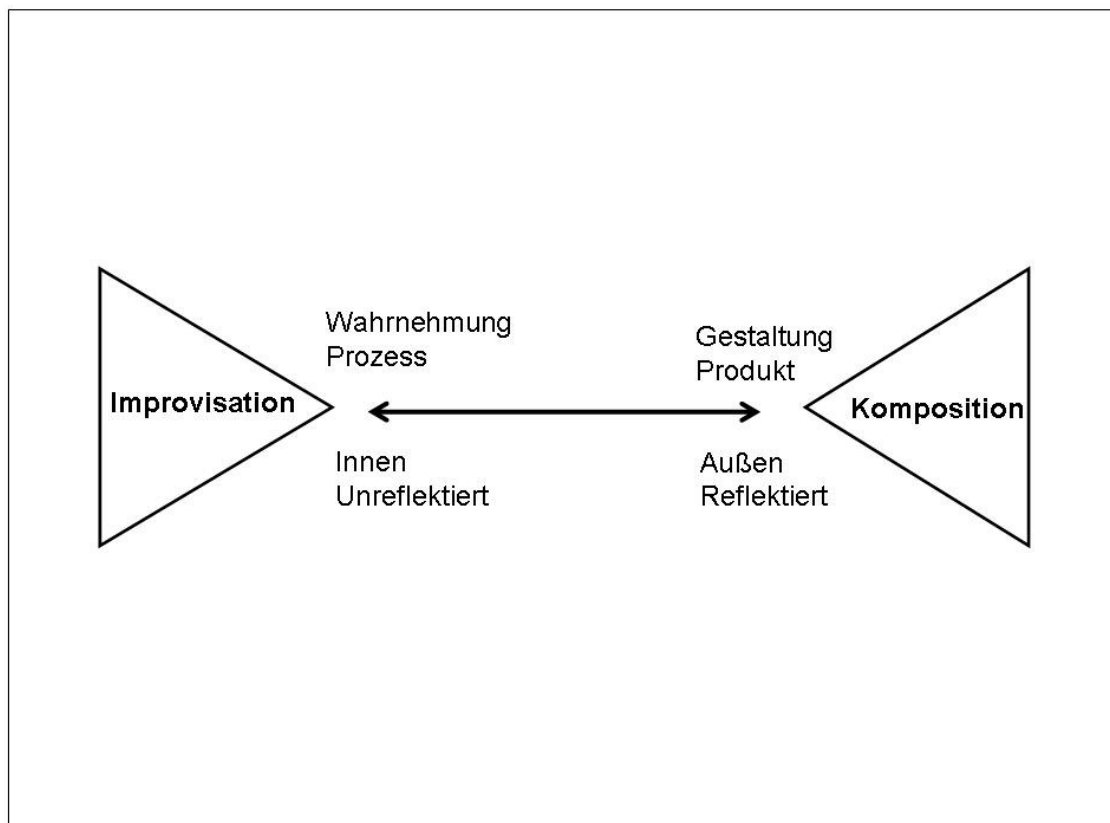


Abbildung 24: Kontinuum zwischen Improvisation und Komposition (Neuber 2000, 123)

3.2.5.3 Dritte Phase: Proben

Auf die Phase der Illumination folgt nach Wallace (1926) schließlich die Phase der Bewertung und der Ausarbeitung (Verifikation). Das bedeutet für den Bewegungsgestaltungsprozess, dass Proben und Üben durch die Arbeitsschritte der Verifikation und Ausarbeitung gekennzeichnet sind.

In dieser Verifikationsphase werden schließlich die neuen Einsichten an der Realität überprüft und solange geformt, bis sie auch anderen Menschen mitteilbar werden. Das heißt, es werden die Gestaltungsergebnisse vor Zuschauern, die auch selbst am Gestaltungsprozess beteiligt sind, und damit einer größeren Gruppe vorgeführt. Wesentlich wird in der Ausarbeitungsphase die Frage der Fertigstellung. Denn *„die Frage, wann ein Werk fertig ist, ist eine, die sich schöpferisch Tätige immer stellen müssen“* (Rettenwander 2006, 273).

3.2.5.4 Vierte Phase: Präsentieren und Aufführen

Ziel einer Bewegungsgestaltung ist die Präsentation im Sinne einer *Aufführung* (vgl. Polzin 1993).

„Eine Aufführung soll mit der Interpretation eines künstlerischen Werks Wirkungen beim Publikum erzeugen, unterhalten, anrühren, Eindruck hinterlassen, aufführen, wandeln.“ (Polzin 1993, 14)

Nach Ellermann & Meyerholz (2009, 18) gehört zu einer Präsentation von Gestaltungsergebnissen:

- das zu präsentierende Tanz- oder Bewegungstheaterstück,
- jemand, der es zeigt,
- jemand, der es sich zeigen lässt, es anschaut, die Zuschauer (z.B. Freunde, Eltern, Mitschüler, Lehrer etc.).

Folgende Abbildung veranschaulicht die Phasen und Merkmale des Bewegungsgestaltungsprozesses.

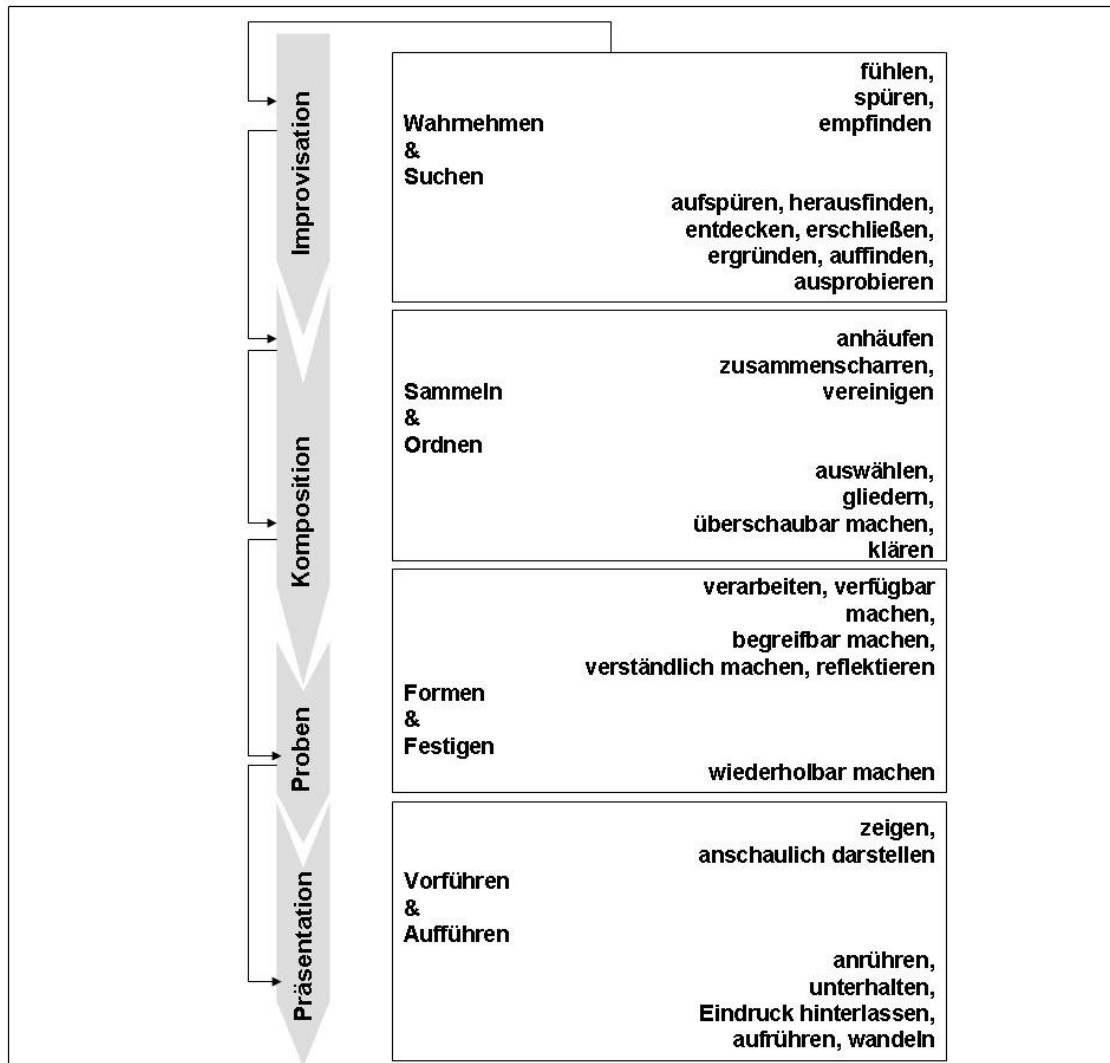


Abbildung 25: Die Merkmale des Bewegungsgestaltungsprozesses (eigene Darstellung)

3.2.6 Zusammenfassung und Fazit zum Verständnis von Bewegungsgestaltung

Die Begriffe Gestalten, Bewegungsgestaltung und Kreativität beschreiben sowohl zentrale Handlungsweisen als auch Zielvorstellungen, welche im Unterrichtsgeschehen realisiert werden sollen. Das Verständnis von Bewegungsgestaltung in dieser Untersuchung orientiert sich an zentralen Merkmalen, die an die Ausführungen Ottos zur „*Didaktik der ästhetischen Erziehung*“ (1974) angelehnt wurden. Das sind die Merkmale *Ästhetik, formale Struktur, Polyfunktionalität und Polyvalenz, Präsentation und das Stören von Wahrnehmungsgewohnheiten*. Wesentlich ist, dass alle Merkmale zugleich Berücksichtigung finden sollten, um von Bewegungsgestaltung im Sinne der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung sprechen zu können. In dieser Arbeit wird sich bezüglich des Gestaltungsprozesses an den in der Unterrichtspraxis zu durchlaufenden Phasen der Improvisation, Komposition, Proben/Üben und Aufführung/Präsentation orientiert. Anhand der Merkmale der einzelnen Phasen des Gestaltungsprozesses lassen sich diese voneinander abgrenzen. Die Merkmale sollen eine Orientierung bieten, um die Unterrichtsstunden im Rahmen eines Bewegungsgestaltungsprozesses den verschiedenen Gestaltungsphasen zuordnen zu können.

4 Forschungsdesign

4.1 Forschungsfragen

Mit der Frage nach der Schülersicht auf Bewegungsgestaltung ergaben sich zunächst Fragen, die den bisherigen Forschungsprozess begleiteten und strukturierten:

- Gibt es Forschungsarbeiten, die sich mit der Schülerperspektive befassen haben?
- Welche theoretischen, inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte wurden gesetzt und welche Ergebnisse erlangt?
- Was ist unter dem Begriff Schülerperspektive zu verstehen?
- Welche forschungsmethodischen Vorgehensweisen eignen sich, um subjektive Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung erfassen und rekonstruieren zu können?

Die theoretischen Analysen in Kapitel 2 und 3 zeigen, dass sich eine handlungstheoretische Perspektive zur Strukturierung und Beschreibung von Gesetzmäßigkeiten der subjektiven Sichtweise der Schülerinnen und Schüler im gestaltungsorientierten Unterricht eignet. Da sich Gestaltungsprozesse im Unterrichtsgeschehen in vier Phasen (vgl. Abbildung 25) einteilen lassen, beziehen sich die Untersuchungsfragen auf diese Phasen. Die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit lassen sich demnach folgendermaßen präzisieren:

1. Welche handlungsleitenden Emotionen und Kognitionen beschreiben Schülerinnen und Schüler in den Phasen der Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation-/Aufführung?
2. Welche Grundaspekte der subjektiven Situationsdefinition bestimmen Improvisations-, Kompositions-, Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen?
3. Mit welchen Grundaspekten der subjektiven Situationsdefinition sind unterschiedliche Emotionen in Improvisations-, Kompositions-, Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen verknüpft?
4. Welche Strategien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung zeigen Schülerinnen und Schüler in Improvisations-, Kompositions-, Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen?

Nachfolgend wird darauf eingegangen, inwiefern sich diese Überlegungen forschungsmethodisch umsetzen lassen. Dazu wird ein geeigneter Forschungsansatz beschrieben und Forschungsmethoden gegenübergestellt, welche in Untersuchungen zur Schülerperspektive Einsatz fanden.

4.2 Forschungsansatz - Qualitative Forschung

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und den Untersuchungsgegenstand wird deutlich, dass der methodische Zugang über ein qualitatives Forschungsdesign erfolgen kann.

„Ziel qualitativer Forschung ist es u.a., ausgehend von der Problemdefinition des/der Betroffenen, die Realität so zu rekonstruieren, wie sie sich für das handelnde Subjekt gegenständlich und bedeutungsmäßig darstellt und dazu sowohl auf seine Wissensbestände als auch auf das Erleben zu rekurren.“ (Hackfort & Schlattmann 1994, 227)

Die Möglichkeiten qualitativer Forschung sind vor allem in ihren Zugangsweisen zu sehen. Sie sind für ein exploratives Vorgehen geeigneter als quantitative Forschungsstrategien, die stark mit standardisierten und dementsprechend objektivistischen Methoden arbeiten (vgl. Kelle & Kluge 1999). Da die Forschungsfragen zur Schülerperspektive im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung noch nicht bearbeitet wurden, soll in dieser Studie explorativ vorgegangen werden (vgl. Bortz & Döring 2006, 352f.). Mit Exploration ist das mehr oder weniger systematische Sammeln von Informationen über einen Untersuchungsgegenstand gemeint, dass die Formulierung von Hypothesen und Theorien vorbereitet (vgl. Bortz & Döring 2006, 354).

Wird ein qualitatives Vorgehen angestrebt, dann stellen sich Fragen nach den Kriterien, die die Güte und Geltung qualitativer Forschung bestimmen (vgl. Steinke 2008, 319). Grundsätzlich zu beachten sind die Kennzeichen qualitativer Forschung. Diese sind nach Flick (1995, 13ff.) u.a.: *„Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien“⁴⁶*, *Einbeziehung der „Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit“* und *„Reflexivität des Forschers und der Forschung“⁴⁷*.

Steinke beschreibt unterschiedliche Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung. Die Kriterien der quantitativen Forschung können zum einen an die qualitative Forschung angepasst werden. Zur Überprüfung der Übereinstimmung der Kodierarbeit im Rahmen der Interviewauswertung schlägt Mayring (2000a) z.B. die Interkoderreliabilität vor. Zum anderen nehmen weitere Vertreter die methodologische und methodische Besonderheit qualitativer Forschung als Ausgangspunkt für die Formulierung eigener Kriterien. In diesem Zusammenhang wird der Einsatz der

⁴⁶ „Methoden sind am Untersuchungsgegenstand auszurichten und nicht umgekehrt der Gegenstand an den Methoden.“ (Brüsemeister 2000, 33).

⁴⁷ Die Kennzeichen qualitativer Forschung werden unterschiedlich ausformuliert (vgl. Hoffmann-Riem 1980, Flick 1995, Mayring 1996, Steinke 1999)

kommunikativen Validierung (Therhart 1981), eine *Triangulation* durch z.B. Einsatz komplementärer Methoden (u.a. Flick 2008) und eine „*Validierung der Interviewsituation*“ (Groebe et. al 1988) beschrieben.

Generell kann für qualitative Forschung nicht der Anspruch *intersubjektiver Überprüfbarkeit* erhoben werden. Eine identische Replikation der Untersuchung ist schon allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens schwer möglich. Angemessen für qualitatives Vorgehen ist der Anspruch auf Herstellung *intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses (Steinke 2008, 324). Eine zentrale Technik ist die Dokumentation und Offenlegung des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2008, 423f.). Dazu gehört die Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers und die Auswahl bzw. Entwicklung der verwendeten Erhebungsmethoden. Auch die Beschreibung des Erhebungskontextes und der verwendeten Transkriptionsregeln erlaubt festzustellen, welche Informationen verarbeitet wurden. Die Dokumentation der Auswertungsmethoden gestattet eine Bewertung der Interpretation. Auch die Dokumentaion der getroffenen Entscheidungen und Probleme ermöglicht ein Nachvollziehen des Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2008, 425). Die genannten Vorgehensweisen sollen in der vorliegenden Studie Anwendung finden.

4.3 Gegenüberstellung geeigneter Untersuchungsverfahren

Im Folgenden werden Erhebungsmethoden dargestellt, die entsprechend der Analyse des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2) in Untersuchungen zu Innenperspektiven und subjektiven Sichtweisen Einsatz fanden (vgl. Tabelle 6).

Grundlage der vorgestellten Untersuchungsverfahren ist die Methode des *Lauten Denkens*. Hier werden Probanden aufgefordert, während einer bestimmten Tätigkeit alles auszusprechen, was ihnen gerade durch den Kopf geht. Bühler entwickelte die Methode des *Lauten Denkens* um 1907 im Rahmen der Denkpsychologie, um herauszufinden, welche kognitiven Prozesse beim Lösen von Problemen stattfinden. In den 1930er Jahren wurde die Methode u.a. von Karl Dunker (Gestaltpsychologe) und Edouard Claparède (Denkpsychologe) wieder belebt, um Denkprozesse zu untersuchen. Nach heftiger Kritik von Vertretern der behavioristischen Lehrmeinung kam die Untersuchungsmethode nicht mehr weiter zum Einsatz. Die Calparèd'sche Methode des *Lauten Denkens* lässt sich aus praktischen Gründen während des Unterrichts nicht unmittelbar ausführen (vgl. Wagner, Uttendorfer-Marek & Weidle 1977, 248).

Relevanter scheint die Arbeit Wagners (u.a. 1977), die sich mit der Methode des *Nachträglichen Lauten Denkens* für das Erstellen von Unterrichtspsychogrammen beschäftigt hat. Ebenso die Arbeiten von Ericsson und Simon, die sich in den 1970er und 80er Jahren ebenfalls intensiv mit der Verwendbarkeit von Daten aus verbalisierten

Gedanken beschäftigt haben und deren Auffassungen und Grundgedanken in vielerlei Hinsicht mit denen Wagners kongruieren.

Die im Folgenden ausgewählten etablierten Methoden zur Erfassung interner Repräsentationen scheinen für den Einsatz im Unterrichtsgeschehen geeignet. Das *Netzinterview* (bzw. die *Repertory-Grid-Methodik*) wurde von Fromm (1987, 1995) in Anlehnung an Kelly (1955) entwickelt. Das Verfahren der *Struktur-Lege-Technik* geht auf Scheele & Groeben (1979, 1988) zurück. Zur Erfassung von relevanten Themen und Situationen im Sportunterricht nutzten Krieger (2003) und Miethling und Krieger (2004) die Kombination aus narrativem, kontrolliert-explorativem und leitfadengestütztem Interview. Der *Strukturierte Dialog (SD)* wurde von Wahl 1981 entwickelt und besteht aus einer Kombination aus leitfadengestütztem Interview und *Stimulated-Recall* (Wahl 1981). Im Rahmen der sportpädagogischen Unterrichtsforschung nutzte die Forschungsgruppe um Treutlein, Janalik & Hanke (1989a, b) diesen zur Erfassung der Lehrer- und teilweise auch der Schülerperspektiven auf den Sportunterricht. Cranach et al. (1980) beschreiben ein ähnliches Vorgehen, um handlungsbezogene Kognitionen zu untersuchen. Im Rahmen einer Analyse sportlicher Handlungssituationen beschäftigten sich auch Cranach (1980) und Hackfort & Schlattmann (1994) mit der Erfassung der individuellen Situationsdefinition der Handelnden. Sie stützten sich auf die Beschreibungen der Techniken des *Stimulated-Recall* und der *Selbstkonfrontation* (vgl. Calderhead 1981; Kalbermatten 1984). An die videounterstützten Verfahrensansätze der Selbstkonfrontation anknüpfend wurde von ihnen das Vorgehen der *Video(selbst)kommentierung (VSK)* entwickelt und erprobt (1994).

Im Folgenden wird erörtert:

- welche spezifischen Ziele sich mit dem jeweiligen Zugang verbinden,
- wie sich dieser Zugang methodisch in einer Erhebung, Aufbereitung, Interpretation und Darstellung gestaltet⁴⁸,
- ob die Methoden in dieser Arbeit angemessen sind.

⁴⁸ Oft müssen bereits etablierte qualitative Methoden auf spezifische Fragestellungen hin modifiziert, neu kombiniert, sogar neu entwickelt werden (vgl. Krummheuer & Naujok 1999, 67).

Tabelle 6: Gegenüberstellung geeigneter Forschungsmethoden zur Erhebung subjektiver Sichtweisen

Autoren	Bezugstheorie bzw. Modell	Verfahren
Claparède (1917)	deutsche Denkpsychologie	reflexion parlee
Duncker (1935)	deutsche Denkpsychologie	Lautes Denken
Wagner et al. (1977)	Handlungstheorie (Kaminski 1977) u.a.	Nachträgliches Lautes Denken (Stimulated-Recall) NLD
Ericsson & Simon (1980)	human information-processing theory; short-term memory (STM) (Ericsson & Simon 1980)	Think-Aloud-Loud
Calderhead (1981)	Denkpsychologie	Stimulated-Recall Interview
Cranach et al. (1980), Breuer (1995)	Handlungsnahe handlungsleitende Kognitionen	Selbstkonfrontations-Interview
Wahl (1981)	Subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988)	Strukturierter Dialog (SD)
Fromm (1987, 1995)	Theorie der persönlichen Konstrukte (Kelly 1955)	Netzinterview/ Repertory-Grid-Methodik
Wahl (1983); Scheele & Groeben (1988); Dann & Barth (1995)	Subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988)	Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT)
Treutlein et al. (1989)	Subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988)	Strukturierter Dialog (SD)
Hackfort & Schlattmann (1994)	Interne Repräsentationen, Handlungstheorie (u.a. Nitsch 1986)	Video(selbst)kommentierung (VSK)
Brehm (1990); Brehm & Voittländer (2000)	Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988)	Struktur-lege-Technik (SLT)
Krieger (2003), Miethling & Krieger (2004)	Iterative Heuristik, verschiedene Bezugstheorien	leitfadengestütztes (narrativ-, kontrolliert-explorativ und themenzentriertes) Interview, Methodologie der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996)

4.3.1 Netzinterview / Repertory-Grid-Methodik

Aus der eingehenden Analyse von Methoden zur Erfassung und Rekonstruktion der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern im Unterricht entwickelt Fromm (1987) ein auf Kellys *Repertory Test* basierendes Verfahren zur Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen. Fromm erhebt mithilfe des *Grid*⁴⁹-Verfahren Konstrukte, auf deren Basis Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen einschätzen, und fordert eine stärkere Berücksichtigung der tatsächlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler für unterrichtliches Handeln (vgl. König 1995, 21).

Heute bezeichnet diese *Repertory-Grid-Methodik* eine vielgestaltige Gruppe von Befragungsverfahren, die sich dafür eignen, die subjektive Sicht von Personen und deren „persönliche Konstrukte“ zu erfassen (vgl. Fromm 1995, 7). Die *Repertory-Grid-Technik* kann als eine Art Sortieraufgabe verstanden werden, bei der durch den systematischen Vergleich von Elementen (Repräsentanten der Umwelt) Konstrukte benannt werden, die für eine Person relevante Unterscheidungen innerhalb eines Ausschnittes der Welt bilden (vgl. Seeling 2001, 101). Mit dem Begriff „persönliches Konstrukt“ werden alle Unterscheidungen bezeichnet, die eine Person treffen kann. „Eine Person verleiht Dingen und Ereignissen Bedeutung, indem sie sie zu anderen in Beziehung setzt, sie in einen Kontext anderer Phänomene stellt.“ (Fromm 1995, 15) Gemeinsam ist allen *Grid-Verfahren*, dass die Befragten zu Unterscheidungen von Gegenständen ihrer Erfahrung (den Elementen⁵⁰) aufgefordert sind und diese Unterscheidungen dann in einer Datenmatrix (dem sog. Netz) festgehalten werden (Fromm 1995, 22). Zur Konstrukterhebung gibt es ebenso wie bei der Benennung der Elemente verschiedene Vorgehensweisen und Varianten. Es können beispielsweise Konstrukte vorgegeben werden, die theoretisch begründet sind. Ebenso lassen sich vorgegebene und erfragte Konstrukte kombinieren. Oder es werden für das weitere Vorgehen ausschließlich Konstrukte genutzt, die in einem Interview erhoben wurden.

Mit dem sog. *Netzinterview* werden „subjektive Bedeutungen“ zum jeweiligen Thema herausgearbeitet.

Ausgangspunkt des *Netzinterviews* ist die Festlegung eines Themas und deren Anzahl seitens des Forschers. Bei der Erhebung legt der Forscher dann drei ausgewählte und auf Kärtchen geschriebene Elemente (Situationen, Namen oder Dinge) vor mit der Frage, ob zwei dieser Kärtchen etwas gemeinsam haben. Über das sich daraus entwickelnde Gespräch kommen die Interviewpartner zu Unterscheidungen, die als Pole

⁴⁹ *grid* (engl.)= Netz, Gitter

⁵⁰ Als Elemente werden alle Zustände, Dinge, Sachverhalte, Situationen, Personen...etc. angesehen, die mit einer Test-Person irgendwie „in Kontakt“ stehen und für eine Person einen Ausschnitt der Umwelt repräsentieren. Somit werden Elemente als Teil der personalen Umwelt anhand der Konstrukte (re-)konstruiert und miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Seelig 2000, 32).

eines Konstrukts bezeichnet werden (z.B. gerecht-ungerecht). Daraufhin sollen dann von den Interviewpartnern Gruppen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede gebildet werden. Daraus werden Konstrukte (z.B. streng versus menschlich) in einer Rating-Skala bewertet und in eine Liste (ein sogenanntes Roh-Netz) eingetragen. Um neben den Inhalten auch die Struktur der Konstrukte zu erfassen, bildet die Leiterbildung⁵¹ (aufsteigend) und/oder die Pyramidenbildung (absteigend) den Abschluss der Methode. Ausgewertet wird das Grid, indem die einzelnen Spalten (Elemente) bzw. die einzelnen Zeilen (Konstrukte) eines Grids direkt miteinander verglichen werden. Die linearen Zusammenhänge können aber auch durch komplexere Informationen angereichert werden. Hierzu nutzt man dann multidimensionale Skalierungsverfahren (MDS), mittels derer die komplexen Informationen anschaulich abgebildet werden, z.B. durch Hauptkomponentenanalyse, Clusteranalyse etc. (vgl. Seelig 2002).

Die Frage ist nun, ob mit der Erhebung einer Liste isolierter Begriffspaare eine Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen der Schülerinnen und Schüler im gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung angemessen sein kann.

Ein Vorteil der *Repertory-Grid-Technik* liegt in der Möglichkeit, eine Person ihre subjektive Welt mit ihren eigenen Konstrukten in ihrer Sprache beschreiben zu lassen. Vorteile und Nachteile bestehen in den Möglichkeiten der Modifikation des Verfahrens. Modifikationen dieser Technik beständen z.B. in der Vorgabe von Elementen und Konstrukten, um die Vergleichbarkeit von Erhebungen verschiedener Personen zu verbessern (vgl. Fromm 1995, 86). Der wichtigste Punkt dabei ist nach Fromm (1995, 86) offensichtlich,

„wie diese vorgegebenen Konstrukte (und Elemente; Anm. der Verfasserin) zustande kommen und wie weit man, z.B. durch entsprechende Voruntersuchungen, sicher sein kann, dass sie für die Befragten anwendbar und relevant sind - weil zu sinnlosen und irrelevanten Vorgaben eben auch nur ebensolche Befragungsergebnisse zu erwarten sind.“

Es sind also zwei Formen des Gridaufbaus denkbar: rein qualitativ oder quantitativ (vgl. Seelig 2000, 35).

Ferner muss eingewendet werden, dass die Festlegung der Anzahl der Elemente seitens des Forschers wichtige Vorentscheidungen vorwegnimmt. Dieses muss je nach Untersuchungszweck abgewogen werden, da einerseits der Befragte entscheiden soll,

⁵¹ Die Leiterbildung bezeichnet den Schritt der Ordnung der Konstrukte nach Hierarchieebenen. Von verschiedenen untergeordneten Konstrukten ausgehend werden die Interviewpartner gebeten, übergeordnete Konstrukte selber zu formulieren (vgl. Fromm 1995, 205f.).

worüber gesprochen wird, andererseits der Forschende. Zudem gibt Fromm (1995) zu bedenken, dass das Verfahren anstrengend und einige Anforderungen an die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten stellt (vgl. Fromm 1995, 110). Zudem scheint es schwierig zu sein, sich an das Tempo und die Befindlichkeiten der Befragten anzupassen.

4.3.2 Struktur-Lege-Technik (SLT)

Struktur-Lege-Verfahren basieren auf einem ähnlichen Prinzip, wie die des *Netzinterviews*. Es werden zunächst einmal Befragungstechniken zur Explikation der Inhalte eingesetzt, um dann in einem zweiten Schritt mittels eines besonderen Konsens-Verfahrens die Theorie-Struktur zu erarbeiten. Die praktische Umsetzung gliedert sich in zwei Teile. Zunächst werden die zentralen Begriffe der subjektiven Theorie aus den Interviewtexten auf Kärtchen geschrieben. In einem zweiten Schritt dienen weitere Kärtchen der Kennzeichnung der formalen Beziehungen, die in der Erklärungsstruktur der Interviewpartner auftreten. Zusätzlich können noch Gewichtungungen vorgenommen werden, indem Kärtchen über- oder untergeordnet werden. Der eigentliche *Dialog-Konsens* gliedert sich in drei Phasen. Am Ende des inhaltlichen ersten Teils des Interviews wird der Versuchspartner gebeten, die Kärtchen durcharbeiten, um bei der nächsten Sitzung eine Struktur legen zu können. Zwischenzeitlich erarbeitet auch der Versuchsleiter ein Strukturbild. In der nächsten Sitzung werden diese dann verglichen und ergänzt und die eigene Theorie-Struktur gelegt. Die hier angerissene Methode wird von den Autoren Scheele und Groeben (1984, 1988) als *Heidelberger-Struktur-Legetechnik* bezeichnet; zwischenzeitlich liegen weitere *Dialog-Konsens-Methoden* bzw. Varianten vorhandener Verfahren vor, die in dem von Groeben et al. herausgegebenen Sammelband *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) (1988) dargestellt und diskutiert werden. Dazu gehören die *Weingartner-Appraisal-Legetechnik* (WAL) (Wahl u.a. 1983; Wahl 1991) sowie die *Interview und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen* (ILKHA) (vgl. u.a. Dann & Barth 1995)

Das *Struktur-Lege-Verfahren* stellt eine deutliche Verbesserung gegenüber dem *Netzinterview* dar. Zu bedenken ist hier, dass die hohe Komplexität der konstruierten Strukturen nach Wahl (1981, 61) deutlich macht, dass damit nicht diejenigen Begriffe, Konzepte und Theorien gefunden werden, die in konkreten Situationen handlungssteuernd werden. Somit erlauben Konstruktionstechniken hauptsächlich einen Einblick in die von Personen zur Erklärung und Rechtfertigung von Handlungen verfügbaren Kognitionen.

Struktur-Lege-Techniken wurden auch im Rahmen sportwissenschaftlicher Fragestellungen eingesetzt, welche sich auf den „Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht“ (Brehm & Voitländer 2000) und „Subjektive Theorien von Schüler über

Gesundheit“ (Brehm 1990) beziehen. Brehm (1990) und Brehm und Voitländer (2000) interviewten jeweils Schülerinnen und Schüler im Alter von 13-16 Jahren, welche die 8. Klasse von Gymnasien, Realschulen sowie Gesamtschulen besuchten. Bei ihnen kann man – im Gegensatz zu Schülern der Unterstufe – von durchaus ausgeprägten Verbalisierungs- und Abstrahierungsfähigkeiten ausgehen, die bei *Struktur-Lege-Verfahren* verlangt werden.

4.3.3 Narratives-, kontrolliert-exploratives und leitfadengesteuertes Interview

Miethling und Krieger (2004) nutzten Interviews zur Erfassung der Schülerperspektiven auf den Sportunterricht, welche aus drei Teilen bestanden. Zunächst wurden die relevanten Unterrichtserfahrungen, -themen und -erlebnisse der Schülerinnen und Schüler in einem offenen und narrativen Teil, in dem es um Geschichten, typische Verlaufsmuster, individuelle Erfahrungen und Einstellungen zum Sportunterricht geht, erfragt (Krieger 2008, 49). Ein kontrolliert-explorativer Interviewteil fokussierte dann auf bedeutsame, gut in Erinnerung gebliebene Unterrichtssituationen. Solche prägnanten, positiv oder negativ besetzten Situationen wurden systematisch und differenziert aufgeschlüsselt hinsichtlich Entstehung, Verlauf und Konsequenzen für die Beteiligten. In der zweiten Phase der Datenerhebung wurde ein dritter themenzentrierter Interviewteil (das *Leitfadeninterview*) auf dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit den relevanten Themen durchgeführt. Dieser Teil war weder offen wie das narrative, noch halboffen wie das kontrolliert-explorative, sondern themenspezifisch strukturiert durch differenzierte Fragen, die aus dem theoretischen Ansatz abgeleitet sind (vgl. Krieger 2008, 49).

In forschungsmethodologischer Hinsicht gelingt es Miethling und Krieger, den Ansatz der *Grounded Theory* über alle drei Codier-Ebenen hinweg zu verfolgen, einschließlich des Einbeziehens hilfreicher Theorien sowie der abschließenden Entwicklung einer integrierenden Kernkategorie. Als *problemlos* beschreiben sie den Vorgang des Codierens, des theoretischen Samplings. Hierfür wurden Sampling-Bedingungen durch regelmäßige Absprachen innerhalb des Forscherteams und mit Kontaktpersonen (Lehrer, Referendare, Schüler) entwickelt, auf denen die Auswahl der Gesprächspartner basierte. Zudem wurde der Einsatz von Fachliteratur damit begründet, dass theoretische Bezüge zur Leitfadenentwicklung herangezogen wurden (vgl. Miethling & Krieger 2002, 89). Probleme forschungspraktischer Art beziehen sich auf gemeinsame Bezugsbegriffe innerhalb der Forschungsgruppe und die verständliche Kommunikation nach außen. Sie thematisieren auch „*das Ersticken im Daten-Sumpf*“ durch die Analyse von mehr als 100 Interviews sowie das Dilemma, das sich aus den notwendigen Bedingungen der sehr genauen Datenkenntnis und der ebenso unumgänglichen

Fähigkeit zur Abstrahierung und des Einnehmens einer Metaebene bei der Datenanalyse ergibt.

Bei der Beschreibung des Verfahrens der Datenauswertung nach der *Grounded Theory* beschreiben Miethling und Krieger (2002, 2004) auch methodologische Probleme, welche sich auf die Verfahrensweisen der *Grounded Theory* und einen *Bruch* bzw. eine *Leerstelle*, insbesondere beim Übergang zwischen axialem und selektivem Kodieren, beziehen. Die Autoren Strauss und Corbin (1996) fordern ein hohes Maß an konzeptioneller und kreativer Leistung und bieten weniger Hilfestellungen als zu den vorausgehenden Verfahrensschritten (vgl. Krieger & Miethling 2002, 89). Einen weiteren Hinweis auf den wahrgenommenen *Bruch* erkennen sie darin, dass Strauss und Corbin ausgesprochen unklar bei der Erläuterung des Weges zur Entschlüsselung bzw. der Form der für die Theorieentwicklung unverzichtbaren und zentralen Kernkategorie bleiben (ebd. 90). Miethling und Krieger orientieren sich demnach an den Aussagen von Strauss und Corbin, wonach die Untersuchung nicht auf Kategoriensystemen aus der Literatur basieren darf. Denn dadurch würde der induktive Ansatz der Studie gehemmt oder behindert. Literatur kann jedoch genutzt werden, um zu Fragestellungen zu gelangen und die Auswahl von Untersuchungsteilnehmern anzuleiten. Aus diesen Gründen bezogen sie, wann immer es ihnen notwendig erschien, Sekundärliteratur mit in die Analyse ein, z.B. bei der Leitfadenerstellung für den dritten, themenbezogenen Interviewteil. Es bleibt in ihren Augen jedoch die Gefahr, *Voreingenommenheit* als Behinderung zu erfahren, indem sich unbewusste Deutungswege durch persönliche Vorerfahrungen und Vorwissen des Forschers einstellen. Damit meinen sie, dass Einstellungen und Meinungen, beeinflusst durch den Vorgang – „*Daten erheben, Codieren, Memos schreiben*“ – ständig kontrolliert werden müssen.

4.3.4 Strukturierter Dialog (SD)

Im Folgenden soll der Blick auf die Möglichkeiten einer Methodenkombination gerichtet werden, die erstmals von Wahl zur Erfassung handlungsnaher, handlungsleitender Kognitionen entwickelt wurde (Wahl 1981, 49). Er stellt einen zweiphasigen Prozess zur Erforschung der subjektiven Sicht vor. In der ersten Phase geht es darum, durch ein (möglichst wenig strukturiertes) Interview mittels *Stimulated-Recall* die subjektive Sicht zu explorieren. In einem weiteren Schritt wird *kommunikative Validierung* angestrebt; d.h. so weit wie möglich sollen sich die am Interview Beteiligten bemühen, zu einem gemeinsamen Verständnis der beschriebenen Handlungen zu gelangen (Dialog-Konsens). Diese verbal rekonstruierten Sichtweisen und Handlungen werden bei Groeben et al. (1988) in einer zweiten Phase einer „*explanativen Validierung*“ unterzogen und mit Beobachtungsdaten verglichen. Auf die Methode des *Strukturierten Dialogs* soll im Folgenden noch ausführlicher eingegangen werden. Dazu wird auf die Adaption der Methode des *Strukturierten Dialogs* durch

Treutlein et al. für die Sportlehrperson sowie die Schülerinnen und Schüler Bezug genommen.

Treutlein, Janalik und Hanke (1989a und b) beschäftigen sich in einem Forschungsprojekt vorwiegend mit dem Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln von Sportlehrern und Trainern. Um jedoch das individuelle Trainer- und Lehrerverhalten besser diagnostizieren und verändern zu können, werden auch Schülerperspektiven erhoben. Ausgangspunkt für die Entwicklung ihres Lehrertrainings sind gestörte Interaktionsprozesse im Sportunterricht. Anhand der Methode des *Strukturierten Dialogs* werden sowohl Lehrer- als auch Schülerperspektiven rekonstruiert und kommunikativ abgesichert (vgl. Groeben et al. 1988, 265f.).

Zur Vorbereitung des *Strukturierten Dialogs* sind die Forscher/Interviewer während der Unterrichtsstunde im Fach Sport anwesend und protokollieren *auffällige Situationen*. Hierzu können zum einen positive Leistungssituationen und zum anderen Störsituationen zählen, z.B. Entzug, Drücken, Blödeln, unsoziales Verhalten, Hilflosigkeit, Verletzungssituationen und Situationen mit Verletzungsrisiko. Um Speicherprobleme zu vermeiden, wäre es nach Wahl wünschenswert, sofort nach dem Auftreten einer auffälligen Situation mit dem *Strukturierten Dialog* zu beginnen. In realen Unterrichtssituationen ist dies nicht möglich, weswegen die ganze Stunde zusätzlich videographiert wird. Der Forscher notiert sich auffällige und zugleich kurze Situationen stichwortartig und vermerkt die Zählzeit auf der Kamera. Die ausgewählten Situationen dienen dann als Ausgangspunkt für die Interviews mit der Hoffnung, dass diese im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler einprägsam geblieben sind. Der daraufhin folgende *Strukturierte Dialog* wurde von Treutlein et al. (1989) erst mit einer Schülerin oder einem Schüler und daraufhin mit der Lehrkraft geführt (vgl. Groeben et al. 1988, 264).

Der *Strukturierte Dialog* wurde von Wahl entwickelt (Wahl et al. 1977; Wahl 1979; 1981, 1983) und umfasst zwei Gesprächsphasen. Grundsätzlich werden diese Gespräche einzeln geführt, auch wenn mehrere Schülerinnen und Schüler an einer Situation beteiligt sind. Das Vorgespräch kann durchaus in der Gruppe stattfinden.

- A. Vorgespräch
- B. Aufzeichnung/Videographie
- C. Rekonstruktion
 - 1. **Ungelenkte Introspektion** (mit Eingrenzungstechnik)
 - 2. Erster Dialog-Konsens
 - 3. **Gelenkte Introspektion** (mit Eingrenzungs- und Störtechnik)
 - zur Situationsauffassung
 - zur Handlungsauffassung
 - zur Ergebnisauffassung
 - 4. Zweiter Dialog-Konsens
- D. Auswertung
- E. Mehrfacherhebung

Abbildung 26: Überblick zum gesamten Strukturierten Dialog (adaptiert nach Wahl 1981, 69)

Im ersten Teil der sogenannten *ungelenkten Introspektion* wird die Versuchsperson zu einem freien Bericht aufgefordert. Diesen Teil kann diese selbst strukturieren. Der Versuchsleiter führt mit der Methode des *Stimulated-Recall* eine entsprechende Videoaufnahme einer Unterrichtsszene vor. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Konfrontation des Untersuchten mit der Außensicht seines Handelns zu einer „stimulierten“ Erinnerung handlungsleitender Kognitionen führt. Der Schülerin oder dem Schüler wird die Konfrontationsfrage gestellt: „*Was ist dir in der Situation durch den Kopf gegangen?*“ Eventuell differenziert der Versuchsleiter die Frage durch Präzisierungs- und Ergänzungsfragen. Um bereits in dieser Phase handlungsleitende von handlungsrechtfertigenden Kognitionen zu trennen, entwickelte Wahl (1981) die Eingrenzungs- und Störtechnik. Bei ersterer (Eingrenzungsfrage EF) wird die Person danach gefragt, ob es sich bei einer Wiedergabe um erinnerte handlungsleitende Kognitionen oder ob es Gedanken sind, die erst in der Untersuchungssituation aufkamen. Die Störtechnik (Störfragen SF) konfrontiert die Person mit alternativen Interpretationen der Situations- und Handlungsauffassung. So sollen etwaige Widersprüche in den Aussagen des Befragten angesprochen werden.

Hier wird bereits der erste Dialog-Konsens angeschlossen, indem der Gesprächsleiter die einzelnen Verbalisierungen der Schülerin oder des Schülers möglichst wortgetreu wiedergibt und sich durch aktive Rückfragen vergewissert, ob er die Aussage richtig verstanden hat. Dabei kann es durchaus zu Korrekturen, Kürzungen, Erweiterungen und Präzisierungen kommen. Um handlungsleitende Kognitionen von nachträglich handlungsrechtfertigenden zu trennen, werden während der Phase des ersten Dialog-Konsens sog. Trennfragen (Wahl 1981) eingesetzt. „*Hast du das heute im Unterricht so wahrgenommen, wie du es eben beschrieben hast?*“ und „*Was ist dir jetzt noch dazu eingefallen?*“

Die auf diese Art rekonstruierten handlungsleitenden Kognitionen werden am Ende der *ungelenkten Introspektion* mit einem ersten Dialog-Konsens abgesichert.

Im zweiten Teil der *gelenkten Introspektion* wird dann inhaltlich gezielt nach den einzelnen Handlungszusammenhängen gefragt. Zur Entwicklung des *Strukturierten Dialogs* griff Wahl auf ein psychologisches Handlungsmodell von Kaminski (1974) zurück und zerlegte die auf einer niedrigen Handlungsebene liegenden Handlungsweisen in Anlehnung an Lazarus, Averill und Opton (1974) in drei voneinander unterschiedene kognitive Prozesse: die Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung. Dies hat nach Wahl den Vorteil, gezielt nach kognitiven Prozessen fragen zu können, die in der Handlungssituation ablaufen. Dieser zweite Teil gliedert sich in die Abschnitte Situationsauffassung (Situationsbeschreibung, Ursachenidentifikation, emotionale Beteiligung), Intention (Zielgenerierung) und Handlungsauffassung inkl. Handlungsausführung (Handlungsfolgeerwartung und Handlungsfolge) (vgl. Wahl 1981, 69). Studien, in denen der *Strukturierte Dialog* zum Einsatz kam, wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurden Kategorien gebildet, Ankerbeispiele in den Interviewaussagen dazu gesucht und die Beobachtungsdaten den Interviewaussagen gegenübergestellt.

4.3.5 Selbstkonfrontation und Videoselbstkommentierung (VSK)

Der Grundgedanke des folgenden Ansatzes besteht darin, dass der Handelnde in die Lage versetzt wird, sich mit der Videoaufzeichnung der eigenen Person eigengesteuert zu konfrontieren (Selbstkonfrontation) (vgl. Cranach et al. 1980) und diese nach bestimmten Aspekten zu kommentieren (Selbstkommentierung). Die Konfrontation mit sich selbst kann durchaus auf verschiedenen Wegen erfolgen: über sprachliche und schriftliche Äußerungen oder über Darbietung des Bewegungsverhaltens, z.B. per Videoaufnahmen. Die Konfrontation mit Videoaufzeichnungen der eigenen Person ist zunächst als eine Verhaltenskonfrontation zu verstehen, bei der aus der Außenperspektive beobachtet wird (vgl. Schlattmann 1991, 130). An die videogestützten Verfahrensansätze der Selbstkonfrontation anknüpfend, wurde von Hackfort und Schlattmann im Rahmen der Sportwissenschaft das Vorgehen einer *Video(selbst)kommentierungstechnik (VSK)* entwickelt und erprobt⁵² (vgl. Hackfort & Schlattmann 1988; Schlattmann & Hackfort 1990).

⁵² Der britische Autor Alex Morgan (2007) nutzt in seiner Studie zu Schülerwahrnehmungen im Klassenraum für ein ähnliches Vorgehen die Bezeichnung *Video-Stimulated-Recall-Dialogues (VSRD)*. Es wurden Interviews mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 3 bis 7 Jahren durchgeführt. Für diese Interviews wurden Videoclips über Schulstunden eingesetzt, die entweder von der Klassenlehrerin oder den Kindern ausgesucht wurden. In Gruppeninterviews wurden durch Video stimulierte Erinnerungen erhoben, um das zweisprachige Lernen in naturwissenschaftlich ausgerichtetem Unterricht zu diskutieren.

„Die Videoaufnahmen stellen dabei ein Hilfsmittel dar, das dem Betrachter aus der Retrospektive ermöglichen soll, den jeweils interessierenden Aspekt gedanklich zu reaktualisieren bzw. zu rekonstruieren“. (Hackfort & Schlattmann 1994, 229)

Der Grundgedanke dieses Verfahrensansatzes besteht nach Schlattmann (1991, 131) darin, dass der Handelnde in die Lage versetzt wird, sich mit der Videoaufzeichnung von sich selbst eigengesteuert zu konfrontieren und diese nach bestimmten Aspekten zu kommentieren. Dabei versteht man unter *eigengesteuert*, dass er über Geschwindigkeit und über mögliche Wiederholung von bestimmten Sequenzen selbst entscheidet. Die Kommentierung wird in Bezug auf eine den Forschenden interessierende Thematik durchgeführt. Um das Gespräch nicht zu stark aus Forscherseite zu lenken, stellt die Fokussierung auf die gewünschte Thematik und das Offenhalten der Antwortmöglichkeiten in Form eines Gespräches die Hauptaufgabe für den Forschenden dar (vgl. Schlattmann 1991, 212).

Der Untersuchungsablauf des Selbstkonfrontations-Interviews vollzieht sich in folgenden Schritten (vgl. Cranach et al. 1980, 205; Hackfort & Schlattmann 1994, 229):

- 1) Der/die Versuchspartner/in vollführt unter möglichst natürlichen Bedingungen eine Handlung, die keine Routine darstellt.
- 2) Sie/er wird möglichst ohne sein Wissen während der Handlung gefilmt.
- 3) Unmittelbar im Anschluss daran wird ihm/ihr der Film vorgespielt und er/sie wird veranlasst, über seine Gedanken und Gefühle während der Handlung aus der Erinnerung heraus zu berichten.
- 4) Die Äußerungen des Handelnden werden inhaltsanalytisch auf das Auftreten von handlungsbezogenen Kognitionen untersucht.

Die Methodenentwicklung der *Video(selbst)kommentierung* von Hackfort und Schlattmann (1994) erfolgte im Rahmen einer Analyse von Emotionen und der Selbstpräsentation in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Sportunterricht. Dabei wurde schnell deutlich, dass durch die freie Kommentierung nur allgemeine Aussagen zu gewinnen waren. Dieses sollte dann damit behoben werden, dass durch eine Themenzentrierung der spezifische Bezug der Kommentare deutlicher herausgestellt wird. Aufgrund dieser Erfahrung wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass die Strategie der freien Selbstkommentierung durch eine lenkende Strategie seitens des Interviewers ergänzt werden sollte.

4.3.6 Fazit zu den geeigneten Untersuchungsverfahren

Ein Vergleich der Methoden hinsichtlich der Zielstellung der vorliegenden Arbeit zeigt auf, welche Verfahren sich zur Erfassung von Schülerperspektiven auf Bewegungsgestaltung eignen.

Mit der Methode der *Video(selbst)kommentierung* können *Innensichten* bzw. handlungsleitende Kognitionen *kurzer*, handlungsnaher Reichweite erfasst werden im Unterschied zu subjektiven Theorien *mittlerer* Reichweite, wie sie durch die *Struktur-Lege-Techniken* oder *Grid-Verfahren* erfasst werden. Scheele und Groeben (1988) sprechen von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite, wenn Teiltheorien zu größeren Einheiten zusammengefasst werden können, welche sich nicht auf die jeweilige Handlung beziehen müssen. Das bedeutet, es können mittels des Verfahrens der *Video(selbst)kommentierung* und des *Strukturierten Dialogs* handlungsleitende Kognitionen und Emotionen von relativ kurz zuvor erlebten Situationen rekonstruiert werden (vgl. Treutlein, Janalik & Hanke 1989; Schlattmann & Hackfort 1990). Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich die Verfahren *Struktur-Lege-Technik* und *Repertory-Grid* aus diesen Gründen, und auch wegen der komplexen Vorgehensweise und der damit einhergehenden inhaltlichen Überforderung, für Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse nicht eignen.

Ein wesentlicher Grund, das von Miethling und Krieger (2004) gewählte Verfahren der *Grounded Theory* Methodologie zur Erhebung der Schülersichtweisen nicht zu verwenden, ist der, dass mittels *Grounded Theory* das Geschehen im Unterricht zunächst undifferenziert und weniger theoriegeleitet erfasst wird. Ein Erhebungsverfahren für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben sollte sich konkret auf unterrichtliche Situationen beziehen können, um die Gedanken und Gefühle der Schülerinnen und Schüler in zeitlicher Nähe zur erlebten Situation zu erfassen.

Den von den Autoren im pädagogisch-psychologischen Bereich der Sportwissenschaft entwickelten Untersuchungsverfahren der *Video(selbst)kommentierung* liegt ein handlungstheoretisches Modell zugrunde (vgl. Hackfort & Schlattmann 1994; Quinten 1991). Deswegen sollte der Aufbau der vorliegenden Untersuchung auf den mit diesen handlungstheoretischen Annahmen konformen Verfahren beruhen sowie auf einer spezifischen, sich aus diesen Annahmen ergebenden Untersuchungsdurchführung (vgl. Kapitel 4.6). Ein Vergleich der Erkenntnis hinsichtlich der Vorgehensweisen von Wahl (1981) und Treutlein et al. (1989) im Rahmen des *Strukturierten Dialogs* lassen Parallelen erkennen. Auch diese Autoren stützten sich innerhalb ihrer Vorgehensweise auf einen handlungstheoretischen Ansatz und orientierten hieran ihre Leitfadenstruktur. Folgernde Aspekte bestimmen die methodische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit:

- *Subjektive Innenperspektive*: Die explizite Erfassung und Berücksichtigung der subjektiven Innenperspektive entspricht einem

handlungstheoretischen Verständnis und stellt insofern einen spezifischen Zugang dar.

- *Felduntersuchung*: Grundlegend für die Analyse von Emotionen und Kognitionen ist, dass Situationen untersucht werden, in denen auch tatsächlich bestimmte Emotionen und Kognitionen bezüglich der interessierenden Unterrichtssituationen bei den Probanden vorhanden sind.

In Anlehnung an Groeben et al. (1988, 266) lassen sich zudem folgende relevante Aspekte für die Erhebung der handlungsnahen und handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen von Schülerinnen und Schülern ausmachen:

- ein *minimaler Zeitabstand* zwischen Ereignis und Befragung,
- die *Entmischung situativer und nachträglicher Kognitionen* durch Trennfragen,
- die *Identifizierung von Rechtfertigungen* durch Störfragen,
- der *Dialog-Konsens* über die erhaltenen Aussagen,
- die *Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse* (Mayring 1990, 2003, 2008)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die im letzten Abschnitt vorgestellte Methodenkombination aus Unterrichtsbeobachtung mittels Videographie und ihrer Kommentierung in einer leitfadenorientierten Interviewsituation als Erhebungsmethode – im Hinblick auf die Angemessenheit zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit – am besten geeignet scheint.

Die Verfahren werden im Rahmen der deutschsprachigen Sportwissenschaft sowie allgemeinen Unterrichtsforschung als *Video(selbst)kommentierung* (VSK) (vgl. Hackfort & Schlattmann 1994) und *Strukturierter Dialog* (SD) (vgl. Wahl 1981) bezeichnet. In Anlehnung an die englische Bezeichnung und die mit den genannten Verfahren verbundenen Vorgehensweisen, wie *Stimulated-Recall Interview* (vgl. u.a. Calderhead 1981) und *Video-Stimulated-Recall-Dialogues* (VSRD) (vgl. u.a. Morgan 2007), soll das im Rahmen der vorliegenden Arbeit angewendete Untersuchungsverfahren als *Video-Stimulated-Recall-Interview* (VSRI) bezeichnet werden.

4.4 Forschungsplan

4.4.1 Zeitplan und Phasen des Forschungsprozesses

Der für die Untersuchung aufgestellte Zeitplan sollte eine Orientierung bieten, um bestimmte Absprachen rechtzeitig zu führen und das Einholen von Einverständniserklärungen rechtzeitig beginnen zu können.

Tabelle 7: Chronologische Abfolge der Forschungsphasen

Forschungs-phase	Phase	Zeitraum	Tätigkeiten
Forschungs-phase 1	Eingangsphase Theoriearbeit	Frühjahr 2008- Sommer 2009	- erste Begriffsklärungen - Suche und Sichtung von Literatur zum Forschungsstand - Entwicklung eines Konzeptes für die Dissertation - Auswahl und Entwicklung von Erhebungsmethoden - erste Beobachtungen
	Feldphase	Mai - Juni 2009	Videographie von 4 Unterrichtsstunden und Sichtung/Auswahl von Situationen
	Feldphase	Juni 2009	erste Gruppeninterviews unter Einbezug der videographierten Situationen (Vorstudien)
	Auswertung	Juni - September 2009	Auswertung der Interviews (Vorstudien)
	Theoriearbeit	August 2009	Differenzierung der Fragestellung und Entwicklung eines Forschungskonzeptes, Entwicklung/ Erweiterung des Interview-Leitfadens
Forschungs-phase 2	Hauptfeldphase I	November 2009	Beobachtung und Videographie von 4 Unterrichtsstunden in drei 5. Klassen
	Hauptfeldphase I	November 2009	Durchführung von Einzelinterviews (Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI))
	Auswertungs-phase I	Dezember 2009	Transkription und Auswertung der ersten 16 Einzelinterviews, Verfassen einer Methodenkritik

Forschungsphase 3	Hauptfeldphase II	Januar/ Februar 2010	Videographie weiterer 4 Unterrichtsstunden pro Klassen mit dem Schwerpunkt auf produktorientiertem Arbeiten und Präsentieren (Aufführung steht bevor)
	Hauptfeldphase II	Februar 2010	Durchführung der Video-Stimulated-Recall-Interviews mit weiteren SuS
	Auswertungsphase IIa	März - April 2010	Transkription und Auswertung der weiteren Einzelinterviews
	Auswertungsphase IIb	Mai - Juli 2010	Auswertung und Darstellung der empirischen Ergebnisse
Endphase	Abgabe	August 2010	Überarbeitung der Endversion der Dissertationsschrift

Die Hauptuntersuchungsphasen und Auswertungsphasen (I, II) werden in zwei Blöcke eingeteilt. In der ersten Phase werden jeweils vier Unterrichtsstunden in den drei 5. Klassen in einem Zeitraum von vier Wochen beobachten und videographieren (5d= 4 Stunden, 5e= 4 Stunden, 5c= 4 Stunden). Nach den Unterrichtsstunden benennen Forscher und Lehrer jeweils *auffällige Situationen*. Daraufhin erfolgen die Schülerinterviews. Geplant ist, nach jeder Unterrichtsstunde zwei Schülerinterviews durchzuführen. Inhaltlich und unterrichtsmethodisch beziehen sich die ersten vier Unterrichtsstunden auf ein Entwickeln, Entdecken und Improvisieren mit Bewegungen, da der schulinterne Lehrplan der Kul-Tour-Klassen im ersten Halbjahr darauf ausgerichtet ist (vgl. Schmidt 2009). Das Ende des ersten Halbjahres ist produktorientiert angelegt, da auf eine Präsentation hingearbeitet wird. Die Überlegung ist auch, in dieser Unterrichtsphase in den Unterricht zu gehen und die weiteren *Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI)* mit den Schülerinnen und Schülern anzuschließen, um das gesamte Spektrum des gestaltungsorientierten Unterrichts mit Bewegung zu erfassen.

Insgesamt werden nach allen Untersuchungsphasen 16 Unterrichtsstunden videographiert und ca. 37 Schülerinnen und Schüler interviewt (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Anzahl der Interviews

Forschungs- phase	Klasse	Video- graphierte Unterrichts- stunden pro Klasse	Video- graphierte Stunden insgesamt	Schüler- interviews/ Unterrichts- stunde	Schüler- interviews pro Phase	Schüler- interviews insgesamt
I	5 c	4	12	1-2	14-16	ca. 37
	5 d	4				
	5 e	4				
II	5 c	4	12	1-2	14-16	
	5 d	4				
	5e	4				

Phasen des Forschungsprozesses

Da im Laufe des Forschungsprozesses schrittweise neue Erkenntnisse gewonnen wurden, die zur Konkretisierung der Problemstellung und Erhebungsmethoden führten, ist der Forschungsprozess demnach nicht linear zu denken, sondern schleifenartig⁵³. Die Abbildung 27 veranschaulicht die vier wesentlichen Auswertungsschleifen, die sich an den Fragestellungen vor dem theoretischen Hintergrund orientieren.

1. Schleife:

Welche handlungsleitenden Emotionen und Kognitionen beschreiben Schülerinnen und Schüler in Gestaltungsprozessen (Improvisations-, Kompositions-, Proben- und Präsentations-Aufführungssituationen)?

2. Schleife:

Welche Grundaspekte der subjektiven Situationsdefinition bestimmten aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler das Gestalten von Bewegungen in den unterschiedlichen Phasen des Gestaltungsprozesses?

3. Schleife:

Mit welchen Grundaspekten der subjektiven Situationsdefinition sind unterschiedliche Emotionen in Gestaltungsprozessen verknüpft?

4. Schleife:

⁵³ Das Modell der Auswertungsschleifen orientiert sich an der von Krieger vorgestellten Grund-Figur zur Auswertung einer qualitativen Studie („Spiral-Modell“) (vgl. Krieger 2003).

Welche Strategien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung zeigen Schülerinnen und Schüler in Gestaltungsprozessen?

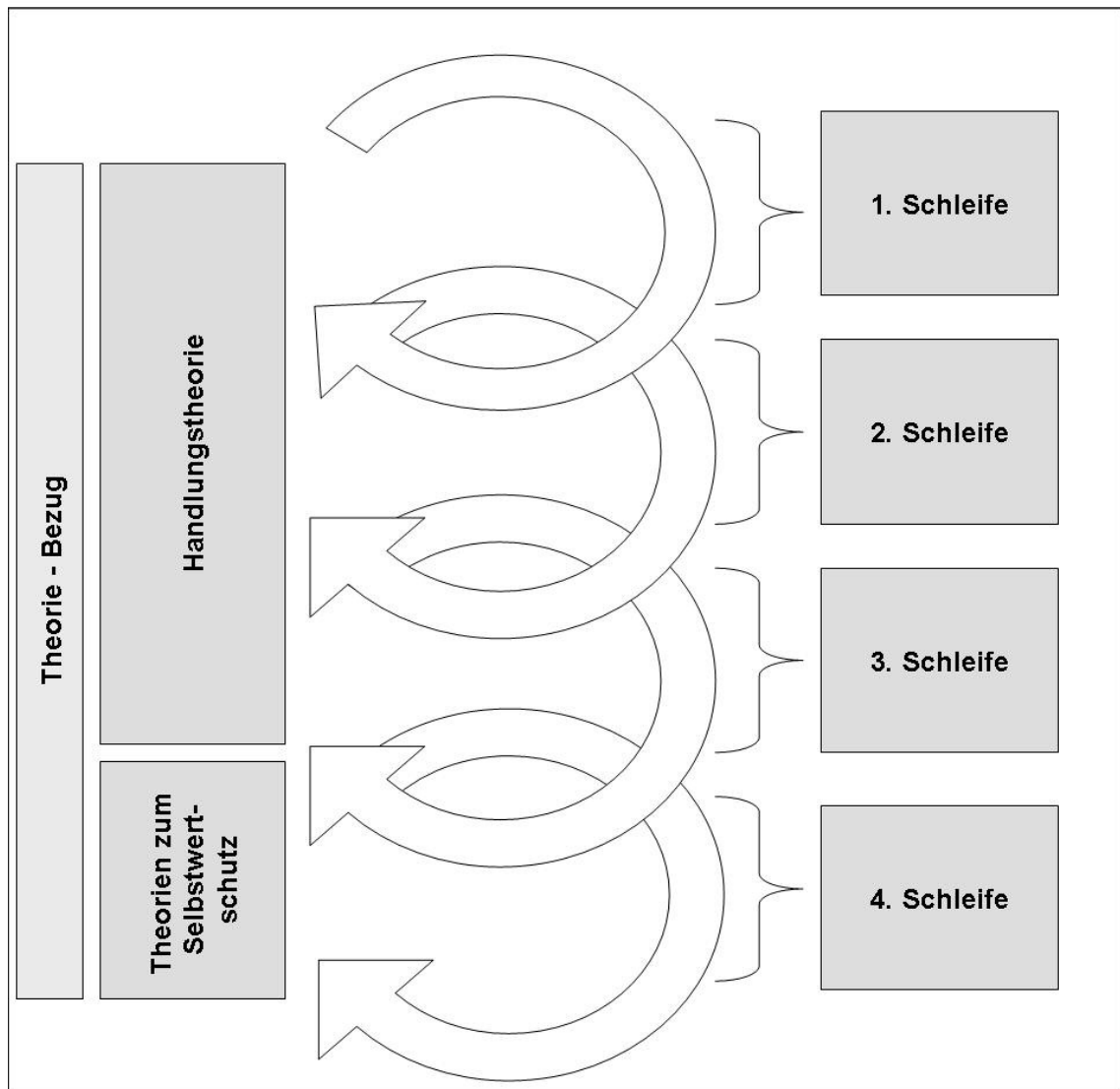


Abbildung 27: Phasen des Forschungsprozesses zur Beantwortung der vier wesentlichen Forschungsfragen

4.4.2 Erfahrungen aus Vorstudien

Im Rahmen einer Diplomarbeit konnten im Juni 2009 bereits erste Unterrichtseinheiten beobachtet, videographiert und Probeinterviews mit zwei Schülergruppen durchgeführt werden (vgl. Rösner 2009). In dieser als Explorationsstudie angelegten Arbeit wurden folgende Aspekte aufgedeckt:

- Akzeptanz eines Forschenden in der Klasse
- Praktikabilität und Umgang mit der Videokamera als Beobachtungsinstrument

- Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf Videographie und Beobachtung
- Realisierbarkeit der Interviews als Einzel-, Paar- oder Gruppeninterviews
- Problematik der Doppelrolle von Forscherin und Lehrerin
- Interviewfähigkeiten

Im November 2008 hat eine Diplomandin der Sportwissenschaft begonnen, den Bewegungstheater-Unterricht in einer der beiden 5. Kul-Tour-Klassen des Abteigymnasiums Pulheim-Brauweiler zu beobachten, der immer mittwochs zwischen 13:30 Uhr und 14:45 Uhr stattfand. Im ersten Jahr der Kul-Tour-Klasse sind die Themen *Bewegungstheater für Körper- und Raumerfahrung* sowie *Rhythmus und Bewegung* vorgesehen, die im Projektunterricht am Vormittag sowie in dem dazugehörigen Nachmittagskurs behandelt werden. Innerhalb des Nachmittagskurses wird thematisch passend das Fach Bewegungstheater unterrichtet. Dieser Unterricht wurde von der Verfasserin als außerschulischer Lehrkraft geleitet. Die Beobachtung der Diplomandin war von Beginn an eingebettet in den sogenannten spiralförmigen Prozess qualitativen Vorgehens, bei dem erhobene Daten und das bestehende Vorverständnis in einem fortwährenden Austausch stehen (Mayring 2002, 30).

Die Beobachtungsmethode verschaffte einen ersten Zugang zum untersuchten Feld. Nach einer Phase der nichtteilnehmenden Beobachtung von November 2008 bis Januar 2009 wurde eine Videokamera als Beobachtungsinstrument eingesetzt. Die Erfahrungen im Umgang mit der Videokamera als Beobachtungsinstrument bestätigen die in der Literatur angegebenen Effekte (vgl. Huhn et al. 2000; Wagner-Willi 2004). Nach einer ersten, für die Schülerinnen und Schüler durchaus spannenden Phase der Einführung, vergaßen diese schnell die Anwesenheit der Kamera. Es stellte sich auch als günstig heraus, dass eine externe Person (hier Diplomandin) die Kamera bediente.

Aus den Erfahrungen mit diesen Beobachtungen ergab sich die Dringlichkeit, zusätzlich Interviews durchzuführen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Erleben der für den Unterricht typischen Situationen schildern können.

Insgesamt wurden sieben Interviews durchgeführt. Fünf Kurzinterviews, die spontan direkt im Anschluss an den Unterricht geführt wurden und sich auf konkrete Ereignisse des Unterrichts bezogen. Vier davon wurden als Einzelbefragung durchgeführt, eines als Partnerbefragung. Die zwei Hauptinterviews fanden als Gruppeninterviews bzw. Gruppengespräche jeweils im Anschluss an den Unterricht der letzten beiden Stunden vor den Sommerferien 2009 statt. Pro Gruppe nahmen einmal sieben und einmal acht Schülerinnen und Schüler an den 25- bis 30minütigen Gruppengesprächen teil. Als Erzählanlass und Erinnerungstütze nahm die Diplomandin Gruppenergebnisse eines

Brainstormings zu Hilfe, die sie an einem bestimmten Punkt des Interviews austeilte und die Schülerinnen und Schüler bat, etwas dazu zu erzählen.

Diesbezüglich muss man die grundlegende Problematik psychischer Prozesse erwähnen; denn diese laufen auch unbewusst. Somit können Selbstaussagen ebenfalls nicht die Gesamtheit des emotionalen Erlebens erfassen. Pekrun (1992, 320) merkt bzgl. seiner durchgeführten Interviews an, dass – je nach zeitlichem Abstand der erfragten Episoden – die Erinnerung an das emotionale Erleben nachlässt und es somit nicht mehr adäquat verbalisiert werden kann. Dies war auch teilweise bei den hier durchgeführten Interviews der Fall, wenn auf einzelne vergangene Situationen angesprochen wurde, an die sich die Schülerinnen und Schüler nur bruchstückhaft erinnern konnten. Durch den zeitlichen Abstand von Videographie und Interviews von ca. einer Woche bezogen die Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr explizit auf die videographierte Unterrichtsstunde. Es waren allgemeine Äußerungen zum Unterricht zu hören, welche auf prägnante, gut in Erinnerung gebliebene Unterrichtssituationen des gesamten Halbjahres bezogen wurden. Hieraus lässt sich schließen, dass es günstiger ist, die Interviewsituation unmittelbar an die Unterrichtsstunde anzuschließen. Eine Erinnerungstütze an die interessierende Unterrichtssituation einzubinden, stellte sich auch als vorteilhaft heraus, wenn handlungsnahe handlungsleitende Kognitionen erhoben werden sollen. In diesem Fall wäre zu überlegen, einzelne Videoausschnitte oder Fotos als Erinnerungsstütze und Erzählanlass zu präsentieren. Den Wunsch, die Schülerinnen und Schüler sofort nach den Beweggründen ihres Verhaltens zu fragen, kam während der Beobachtungen häufiger auf, jedoch wäre dies ohne einen störenden Eingriff in den Unterricht nicht möglich gewesen.

Mit dem Versuch, das Interview als Gespräch durchzuführen, sollte eine alltägliche und natürliche Atmosphäre geschaffen werden, in der sich der Sprecherwechsel wie bei einem Gespräch automatisch reguliert. Dieses schien bei den ersten Interviews gut gelungen zu sein, während jedoch die Schülerinnen und Schüler der zweiten Gruppe viel zurückhaltender waren. Während der Interviews hatten einige Schülerinnen und Schüler große Redeanteile, andere hingegen trugen nur ein oder zwei Äußerungen vor. Dies wirft die Frage auf, ob die Anzahl von sieben Schülerinnen und Schülern pro Gruppe zu hoch war, um es jedem zu ermöglichen, sein subjektives Erleben zu schildern. Außerdem kann es sein, dass in Abhängigkeit der Gruppenkonstellation die darin ablaufenden sozialen Beziehungen während des Gesprächs zu Hemmungen führen, die ein gelöstes Erzählen von Erlebnissen und Empfindungen verhindern.

Während der Durchführung der Interviews erwies es sich als schwierig, dass die Lehrerin des Bewegungstheater-Unterrichts anwesend war. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich vor allem zu Beginn des Interviews gehemmt, insbesondere wenn Themen angesprochen wurden, die die Lehrerin oder ihre Kollegen betrafen. Bei der

zweiten Interview-Gruppe erweckte es außerdem den Anschein, als ob die Schülerinnen und Schüler Aussagen der Lehrer aus dem Unterricht reproduzierten, um zu zeigen, was sie gelernt hatten. Hier stellte sich offenbar das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ein. Generell konnte man feststellen, dass sich die Stimmung während der Interviews erst nach zehn bis fünfzehn Minuten merklich löste, so dass die Schülerinnen und Schüler mehr und mehr erzählten und die Anwesenheit der Lehrerin sie immer weniger beeinflusste.

Da eine explorative Herangehensweise von einem Forscher einerseits verlangt, sich vorurteilsfrei und sensibel auf das Feld einzulassen, andererseits aber auch die Bereitschaft wichtig ist, eigene Konzeptionen zu überprüfen und ggf. abzuändern, stellt sich die Nähe-Distanz-Problematik als weiterer Kritikpunkt dieser Untersuchung heraus (vgl. Bortz & Döring 2005, 39). In diesem Zusammenhang gibt es zwei verschiedene Auffassungen. Grümer (1974) nennt die unreflektierte Übernahme von Perspektiven und Einstellungen der Beobachteten *going native* (vgl. Bortz & Döring 2005, 39). Hierbei geht es darum, dass der Forscher z.B. durch seine Doppelrolle als Forscher und Lehrer und insbesondere bei einer *teilnehmenden Beobachtung* die Fähigkeit verliert, sich auf die Beobachtungsaufgaben zu konzentrieren. Die Gefahr besteht hierbei, dass die Forschungsergebnisse nicht mehr als objektiv betrachtet werden können. Die Objektivität ergibt sich nach Girtler hingegen erst aus der Aufgabe der Distanz, die den Forscher für die Alltagswirklichkeit der zu untersuchenden Gruppe empfänglich macht (vgl. Girtler 1984). Für die weitere Hauptuntersuchung ergibt sich aus den Erfahrungen mit der Nähe-Distanz-Problematik, dass nicht eine Entscheidung zwischen Distanz und Identifikation wesentlich ist, sondern der entsprechende Umgang entsprechend den jeweiligen Erfordernissen (vgl. Bortz & Döring 2005, 261).

Die Schlussfolgerung dieser Erfahrungen ist, dass der Interviewer möglichst immer eine außenstehende Person sein sollte, die den Kindern jedoch nicht ganz fremd ist. Ein allmähliches Herantasten und Vertrautwerden mit der Gruppe und die schrittweise Hinzuziehung von technischen Hilfsmitteln könnte bei Untersuchungen besonders wichtig sein, die im Kontext der Schule mit Kindern stattfinden.

4.5 Untersuchungsfeld

Die Hauptelemente einer Untersuchung sind die zu Untersuchenden und ihr spezifisches Umfeld. Die hier geplante Untersuchung der Schülerperspektive auf Bewegungsgestaltung ist daher darauf angewiesen, dass ein solcher gestaltungsorientierter Unterricht auch stattfindet. Im Folgenden wird daher eine Schule beschrieben, die gestaltungsorientierte Projektarbeit in den Vormittagsunterricht integriert hat und seit sieben Jahren (2004-2010) durchführt. Um die Entwicklung der pädagogischen Konzeption einschätzen zu können, wird auf das schulische Umfeld, das Einzugsgebiet, infrastrukturelle Besonderheiten sowie das Kollegium und die Schülerschaft zum Zeitpunkt der Untersuchung eingegangen. Im Anschluss daran wird auf die in dieser Untersuchung im Vordergrund stehenden Schülerinnen und Schüler eingegangen.

4.5.1 Abtei-Gymnasium Brauweiler

4.5.1.1 Schulstandort und Einzugsgebiet

Das Abtei-Gymnasium Brauweiler wurde 1973 im Umland von Köln gegründet. Im Stadtgebiet der Stadt Pulheim ist das Abtei-Gymnasium Brauweiler eines von zwei großen Gymnasien. Neben den beiden Gymnasien bestehen neun Grundschulen, eine Hauptschule, eine Realschule und eine Förderschule in den umliegenden Dorfgemeinden. Das Abtei-Gymnasium Brauweiler ist im Schulzentrum Brauweiler untergebracht, in dem sich auch die Arthur-Koepchen Realschule befindet.

Brauweiler ist ein ca. 8000 Einwohner umfassender, westlich von Köln gelegener Ort, in dem sich überwiegend Ein- oder Mehrfamilienhäuser wiederfinden. Das soziale Umfeld wirkt daher nicht wie das eines *Vorortes*, sondern dörflich und mit vielfältigen Verbindungen und sozialen Beziehungen zu den umliegenden Ortschaften. Heute besuchen vor allem Schülerinnen und Schüler aus Brauweiler und den Nachbardörfern Dansweiler, Sinthern, Geyen, Frechen-Königsdorf, Bergheim-Glessen und Köln-Widdersdorf die Schule. Derzeit sind ca. 60 % der Schülerschaft an dem Gymnasium Einpendler, wobei die Zahl z.B. wegen der Neubaugebiete in Köln-Widdersdorf und Köln-Löwenich steigend ist. Die Schülerinnen und Schüler nehmen dadurch zum Teil weite Anfahrtswege in Kauf. (vgl. Ausarbeitung der Schule zum pädagogischen Profil, 2009, 7).

Zum Schulkomplex in Brauweiler zählen zwei große Dreifachturnhallen und eine sich im Neubau befindliche Schulmensa, die von beiden Schulen gleichermaßen genutzt werden. Im Schulzentrum befindet sich eine große Aula, welche beiden Schulen als Veranstaltungshalle für schuleigene Theateraufführungen, Konzerte und Feiern zur

Verfügung steht. Beiden Schulen stehen bewegliche Bühnenelemente und eine sehr gut aufgestellte Ton- und Lichtanlage zur Verfügung. Am Gymnasium gibt es hierfür eigens eine Veranstaltungstechnik AG. Neben den Aufführungsmöglichkeiten in der Aula werden auch die Musikräume genutzt. Eine bewegliche Trennwand kann hier entfernt werden und verwandelt die Räume in ein kleines Theater, welches von den Schülerinnen und Schülern der Kul-Tour-Klassen der Unterstufe als Aufführungsort genutzt wird.

4.5.1.2 Entwicklung der pädagogischen Schwerpunkte

Mitte der 70er Jahre entwickelte sich nach dem Bau der ersten Dreifachturnhalle ein breites Angebot an Sportaktivitäten auf dem Gebiet der Sportarten Basketball, Surfen, Tauchen und Badminton. Innerschulisch binden die Sport AGs eine große Zahl an Schülerinnen und Schülern. Es bestanden enge Kooperationen mit den ortsansässigen Sportvereinen. Seit den 80er Jahren gehören schulische Kulturveranstaltungen, die von den Arbeitsgemeinschaften, Theater- und Kabarettgruppen, Chor und Orchester getragen werden, zum festen Programm des Gymnasiums. Insbesondere Aufführungen im Rahmen von Kabarettabenden, auch innerhalb des lokalen Kulturprogramms, runden das Programm ab. Einen ersten Höhepunkt erreichte die schulische Kulturarbeit im Jahre 1982 mit der Gründung der Interessengemeinschaft Schulveranstaltungen. Unter dem Titel „*So ein Theater*“ feierte die Schule im Jahre 1990 in einer Kulturwoche ihr zehnjähriges Engagement in der außerunterrichtlichen Kulturarbeit. Aus den Erfahrungen dieser Kulturwoche entstand eine Arbeitsgruppe, in der sowohl Mitglieder des Kollegiums, der Elternschaft als auch der Schülerschaft tätig sind. So entstand aus der Interessengemeinschaft Schulveranstaltungen die Gruppe POV (Planen-Organisieren-Veranstalten), die bis zum Jahr 2000 fortbestand. Im Verlauf der 90er Jahre musste das Sportangebot wegen Lehrermangels deutlich reduziert werden. In den Bereichen Kabarett, Theater und Musik konnte die Schule das außerunterrichtliche Engagement unter großen Mühen aufrechterhalten. Zu diesem Zeitpunkt nahm die Kulturarbeit des Gymnasiums in der Wahrnehmung der lokalen Öffentlichkeit einen zentralen Stellenwert ein. Die verschiedenen Kooperationen (u.a. mit Kaufhof Warenhaus AG) hatten eine Öffnung der Schule und einen Ausbau der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zum Ziel (Rahmenkonzept GÖS- „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule des Kultusministeriums NRW) (vgl. Schulprogramm Abtei-Gymnasium Brauweiler 2000, 7). In den Jahren 1999-2005 liefen die Bedingungen am Abtei-Gymnasium Brauweiler infolge einer Sanierung des Schulgebäudes einer intensiven Kulturarbeit zuwider. Trotzdem wurde im Sinne der Schule das pädagogische Leitprofil deutlich geschärft. Die konsequente Fortführung des hohen kulturellen Einsatzes stellte die Einrichtung von sogenannten Kul-Tour-Klassen

mit dem Schuljahr 2003/2004 dar. Die kulturelle Erziehung wurde somit erstmalig in den Stundenplan des Vormittagsunterrichts eingebunden.

Zertifikate und Auszeichnungen

Im Jahr 2008 wurden der Schule zwei Zertifikate verliehen. Das ist zum einen das „Gütesiegel individuelle Förderung“, welches der Schule aufgrund der Konzeption und Durchführung des Kul-Tour-Klassen Konzeptes verliehen wurde. *„Mit dem Gütesiegel werden die besonderen pädagogischen bzw. organisatorischen Leistungen der jeweiligen Schule im Bereich der individuellen Förderung hervorgehoben und gewürdigt.“* (vgl. [http://www.schulministerium.nrw.de/ Chancen/Gütesiegel/Leitgedanken/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Gütesiegel/Leitgedanken/index.html), Zugriff am 10.01.10)

Neben dem kulturellen Schwerpunkt verfolgt die Schule auch einen sprachlichen, welcher sich in der Zertifizierung als Europaschule widerspiegelt und zum Schuljahr 2008/2009 verliehen wurde. Obligatorische Kriterien für die Zertifizierung sind u. a. ein erweitertes Fremdsprachenangebot, ein bilingualer Zweig oder bilinguale Unterrichtsangebote, internationale Projekte und Partnerschaften sowie deutliche Ausrichtungen des Schulprogramms am Europa-Profil (vgl. http://www.bildung.koeln.de/schule/artikel/artikel_02825.html, Zugriff am 10.01.10)

Die Schule realisiert dieses z.B. durch bilinguale Module in Englisch, Vorbereitungen in Arbeitsgemeinschaften auf die Prüfung des London Chambers of Commerce und auf die DELF-Prüfungen (französisch) und DELE-Prüfungen (spanisch).

4.5.1.3 Kul-Tour-Klassen Konzept

Ausgangspunkt für die Einrichtung der Kul-Tour-Klassen am Abtei-Gymnasium Brauweiler ist die Kritik, dass den in den Richtlinien und Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe formulierten theoretischen Anforderungen *„adäquate praktische Anwendungsmodelle mangeln“* (Schmidt 2008, 3). Mit der Formel „Hypertrophie des Theoretischen, Defizit des Praktischen“ drückt der Initiator des Konzeptes in Anlehnung an von Hentig (1993, 226) in Kurzform aus, welcher Beweggrund entscheidend war für die radikale Umorientierung und Reformierung des Schulalltags ab dem Schuljahr 2003/2004. Von der Annahme ausgehend, dass insbesondere außerunterrichtliche Projekte Erlebnisse ermöglichen, die in Erinnerung bleiben und prägen, soll die strikte Trennung von Fachunterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten aufgehoben werden (Schmidt 2008, 5). Mit der Einrichtung der sogenannten Kul-Tour-Klassen setzt das Abtei-Gymnasium die bereits bestehende Arbeit im Kreativ-musischem fort, mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler *„geistig, körperlich, handwerklich wie emotional“* gleichermaßen zu fördern (Schmidt 2008, 7). Nun wird jedoch in den Unterrichtsvormittag integriert, was bisher in Arbeitsgemeinschaften

ausschließlich am Nachmittag stattfand (ebd., 7). Dies bedeutet, dass in den Kul-Tour-Klassen neben dem festgelegten Fachunterricht ein Projektunterricht eingerichtet wird, der an sechs Stunden in der Woche am Vormittag, ergänzt durch einen zweistündigen Nachmittagskurs, stattfindet. Der Projektunterricht ist fächerübergreifend organisiert, so dass pro Schulhalbjahr immer zwei Fachbereiche und zwei Lehrer federführend kooperieren (ebd., 9). Die Stunden für den Projektunterricht werden den Fächern entnommen, die je nach Thema inhaltliche Anknüpfungspunkte bieten. Die Hauptfächer bleiben davon ausgenommen, d.h. sie werden wie in den übrigen Klassen gemäß der Stundentafel unterrichtet und benotet. Der Projektunterricht wird hingegen nicht benotet. Die Nachmittagskurse sind inhaltlich an die halbjährigen Projektthemen gebunden und werden von außerschulischen Fachleuten geleitet. Je nach Klassenstufe sind bestimmte Themen vorgesehen, die insbesondere auf das Kennenlernen und selbstständige Gestalten mit präsentativen Symbolisierungsformen ausgerichtet sind und somit ästhetisches Denken und Handeln herausfordern. Ausgehend von klassischen Kulturfeldern wie Theater, Tanz, Musik und bildende Kunst in den Jahrgangstufen 5-7 soll in den darauffolgenden Schuljahren Einblick in technische Bereiche wie Computer, Film, Fotoapparat, Ton und Licht als auch in berufsvorbereitende Sparten wie Werbung, Medien, Mode und Design geboten werden (vgl. Schulprogramm Abtei-Gymnasium Brauweiler 2008, 1). Im Jahre 2009 wurde das Oberstufenkonzept ausgearbeitet, welches die Inhalte Architektur, Design, Werbung, Fotografie, Film und Journalismus abdeckt. Eine erfolgreiche Teilnahme des Kul-Tour-Kurses kann als *besondere Lernleistung* im Abitur eingebracht werden. Die Übersicht zeigt die verschiedenen Themen von der 5. bis zur 10. Klasse und deren Weiterführung in die Oberstufe.

Projektbezeichnung/Halbjahr	
5.1	Bewegungstheater und Rhythmik
5.2	Synästhesien: Bild-Klang-Text-Bewegungs-Improvisationen; Bild-Klang-Text-Bewegungs-Geschichten
6.1	Stimme und Sprache, Stimmbildung – Sprecherziehung – Stimmexperimente
6.2	Sprecherziehung, Stimmbildung und Gesang
7.1	Umwandlung von Texten in andere Medien und andere Sprachen
7.2	Eigenproduktionen: Werbung, Mode, Comics
8.1	„Multi-Kulti“ und interkulturelles Lernen: Begegnung mit fremden Kulturen
8.2	„Multi-Kulti“ und interkulturelles Lernen: Eigenproduktionen und Selbstrealisationen
9.1	Licht- und Tontechnik
9.2	Film und Fotografie
10.1	Moderation und Präsentationen mit modernen Medien; Videomitschnitte und szenisches Interpretieren; Erwerb eines eigenen Rollenverständnisses
10.2	Graphik und Design. Einblick in moderne berufliche Entwicklungen
11.1	Architektur und Design
11.2	Fotographie und Werbung
12.1	Drehbuch/Film
12.2	Film/Technik
13.1	Journalismus/Medien/Märkte

Abbildung 28: Übersicht der Halbjahresthemen (Schmidt 2009)

Zu den entscheidenden Lernprinzipien gehören Teamarbeit, ziel- und ergebnisorientierte Projektarbeit, Lernen durch Handeln und Einsicht in die Verantwortung für das eigene Lernergebnis. Eine gezielte Öffnung des Unterrichts findet statt, indem in den Kul-Tour-Klassen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachleuten gesucht wird. Zum festen Bestandteil der Kul-Tour-Klassen gehört es, das Gelernte und Erarbeitete im Rahmen einer Aufführung zu präsentieren. Das Arbeiten im Team an einem bestimmten Projekt mit dem Ziel, ein vorzeigbares Ergebnis entstehen zu lassen, ist wesentliches Kriterium für den Projektunterricht.

Seit 2003 richtet das Abtei-Gymnasium Brauweiler jeweils eine der fünf fünften Klassen als Kul-Tour-Klasse ein. In den Schuljahren 2008/2009 wurden zwei fünfte Klassen im Rahmen der Kul-Tour-Klassen eingerichtet und im Schuljahr 2009/2010

wuchs die Nachfrage derart an, dass sogar drei Klassen eingerichtet wurden. Nach erfolgreichem Mitwirken in den Kul-Tour-Klassen wird am Ende der 10. Klasse ein Zertifikat ausgestellt. Um die finanzielle Abwicklung der Kosten der Kul-Tour-Klassen (außerschulische Fachkräfte und benötigte Sachmittel) wie auch des eingerichteten Kul-Tour-Cafes kümmert sich ein im Jahr 2004 eingerichteter, als gemeinnützig anerkannter Verein („Klasse KulTour e.V.“). Die Kursgebühren betragen für jeden Schüler und jede Schülerin der Kul-Tour-Klassen 15 € monatlich. Gezahlt wird für den Zeitraum von Januar bis Dezember, sodass ein Betrag von 180 € jährlich auf ein Konto der Schule zu überweisen ist (vgl. Schmidt 2008,10).

Zum Anliegen des Vereins gehört darüber hinaus auch das Einwerben von Sponsorengeldern zur Verbesserung der kulturellen Spielstätten (Forum, Musiksaal, Prohebühne im Keller, Requisiten und Technikräume, Kostümfundus).

4.5.1.4 Kollegium und Schülerschaft

Zum Zeitpunkt der Untersuchung umfasste das Kollegium 84 Lehrerinnen und Lehrer und 14 Referendare.

In das Kul-Tour-Klassen Konzept sind insgesamt 18 Lehrerinnen und Lehrer involviert. Die Schulleitung bemüht sich, im Rahmen der Kul-Tour-Klassen Klassenlehrer einzusetzen, die die Fächer Musik, Sport, Deutsch und Kunst unterrichten. Ein Fachlehrer der Fächer Musik oder Sport ergänzt diese Kombination dann gegebenenfalls

In der derzeitigen Kul-Tour-Klasse 5c sind Lehrerteams mit den Fächern Deutsch und Sport sowie Musik. In der Klasse 5d ein Lehrerteam mit den Fächern Kunst und Deutsch sowie Musik, Religion und Deutsch. In der Klasse 5e unterrichtet ein Lehrerteam mit den Fächern Deutsch und Sport sowie Musik und Deutsch.

Die Schülerzahl beträgt im Schuljahr 2009/2010 in der Sekundarstufe I 987 und in der Sekundarstufe II 411 (Gesamt 1389). Die Gesamtzahl der Kul-Tour-Klassen-Schülerinnen und Schüler beträgt ca. 300. Davon befinden sich allerdings allein 89 Schülerinnen und Schüler in der derzeitigen fünften Klasse und 58 in der derzeitigen sechsten Klasse.

4.5.2 Kul-Tour-Klassen

Im Folgenden werden die an der Untersuchung teilnehmenden Klassen beschrieben. Dabei soll auf Aspekte eingegangen werden, die für diese Untersuchung relevant erscheinen, da diese möglicherweise Einfluss auf die Untersuchung und das Zustandekommen der Daten nehmen könnten. Dazu wird auf die Zusammensetzung der Klassen im Hinblick auf das Geschlecht, die außerschulischen Interessen und den psychischen Entwicklungsstand eingegangen.

4.5.2.1 Zusammensetzung und außerschulische Interessen

Bei der Untersuchungsgruppe handelt es sich um drei 5. Klassen, die als Kul-Tour-Klasse am Abtei-Gymnasium Brauweiler im Schuljahr 2009/2010 eingerichtet wurden.

Die Klassen besuchen jeweils ca. 30 Schülerinnen und Schüler, wobei das Verhältnis von Mädchen zu Jungen 2/3 zu 1/3 beträgt. Hier besteht ein deutliches Ungleichgewicht, welches auch von einzelnen Schülerinnen und Schülern in den Interviews beschrieben wird (vgl. Sw7). In den Klassenstrukturen fällt die zahlenmäßige Dominanz deutscher Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Nationalitäten auf, welches auch mit dem Einzugsgebiet zusammenhängt. Der Migrationsanteil der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums ist gering (vgl. Schulstatistik 2008)

Um die außerschulischen Interessen der Schülerinnen und Schüler der Kul-Tour-Klassen einschätzen zu können, wurden im Vorfeld der Untersuchung Einwilligungserklärungen und offene Kurzfragebögen an die Erziehungsberechtigten verteilt. Der Rücklauf der Kurzfragebögen beträgt bei der Klasse 5c 80%, der Klasse 5d 76% und der Klasse 5e 73 %. Die auf den Kurzfragebögen beschriebenen außerschulischen Aktivitäten der Kinder lassen sich in sportliche-, musikalische-, tänzerische- und zirkensische Aktivitäten unterteilen. Im Sinne des in den Richtlinien für das Fach Sport in NRW beschriebenen Sportverständnisses könnten tänzerische- und zirkensische Aktivitäten zum Bereich „Bewegung, Spiel und Sport“ zählen (vgl. MSWWF 2001). Um das Spektrum der von den Schülerinnen und Schülern benannten außerschulischen Aktivitäten darzustellen, sollen jedoch die Bereiche Sport, Musik, Tanz und Zirkus unterschieden werden.

Tabelle 9: Außerschulische Aktivitäten

	Klasse 5c		Klasse 5d		Klasse 5e		Gesamt
Aktivitäten	w	m	w	m	w	m	
Sport	15	5	12	7	11	3	53
Musik	11	4	12	5	11	3	46
Tanz	3	0	1	0	9	0	13
Zirkus	1	0	1	1	2	0	5
gesamt	30	9	26	13	33	6	

Die Tabelle zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Kul-Tour-Klassen vielfältigen sportlichen und musikalischen Aktivitäten außerhalb der Schulzeit nachgehen. Den Rückmeldebögen ist zu entnehmen, dass sie auch umliegende Sportvereine, Tanz- und Musikschulen besuchen. Die Schülerinnen nennen z.B. sportliche Aktivitäten wie

Leichtathletik, Turnen und Tennis. Die Schüler benennen Fußball, Basketball und Tennis. Die Schülerinnen und Schüler spielen Musikinstrumente wie z.B. Klavier, Flöte und Gitarre. Tänzerische Aktivitäten beschreiben nur die Schülerinnen, hierzu wurde Tanzwerkstatt, Jazzdance, Ballett und Cheerleading gezählt. Zu den Freizeitaktivitäten aus dem Bereich Zirkus werden von den Schülern Einradfahren, Jonglieren und Zirkusgruppe genannt.

Durch eine Gegenüberstellung der Aktivitäten fällt auf, dass diese in den Klassen unterschiedlich gewichtet sind. In Klasse 5c benennen 15 Mädchen sportliche Aktivitäten. Sportliche und musikalische Aktivitäten halten sich in Klasse 5d bei den Mädchen die Waage. Der Anteil an tänzerischen Aktivitäten in Klasse 5e ist mit neun Nennungen deutlich höher als in den anderen Klassen. An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass bestimmte Vorerfahrungen im Bereich Gestaltung bei einigen Schülerinnen und Schülern existieren. Es kann vermutet werden, dass sich diese auf das Handeln in Gestaltungssituationen und auf das Erleben von Gestaltungssituationen auswirken können. Es könnte möglicherweise in den Interviews Bezug auf vergleichbare Handlungssituationen außerhalb des Schulunterrichts genommen werden, um Erleben zu beschreiben und damit zu vergleichen.

4.5.2.2 Psychischer Entwicklungsstand

Emotionale Entwicklung

Die Schüler der Untersuchungsgruppe befinden sich in ihrer emotionalen Entwicklung im Zwischenraum vom Schulkindalter (6/7-10/11 Jahre) zum Jugendalter (11/12-17/18 Jahre), der sogenannten Transzendenz. Das Schulkindalter ist dadurch gekennzeichnet, dass zu den grundlegenden Emotionen Freude und Angst die Entwicklung selbstbezogener Emotionen wie Scham, Stolz und Schuld hinzutritt (Janke 2007, 352). Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen, dass das grundlegende Emotionswissen und Emotionsverstehen bereits im Schulkindalter besteht, es sich aber über das Jugend- bis ins Erwachsenenalter noch weiterentwickelt (ebd., 353f.). Im Jugendalter wird die Emotionalität durch die tiefgreifenden biologischen Veränderungen beeinflusst, häufig mit negativen Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen im Umfeld der Jugendlichen, insbesondere im Kreis der Familie (vgl. Janke 2007, 354). Man konnte zudem feststellen, dass negative Emotionen gegenüber den positiven Emotionen im Verlauf von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe deutlich die Überhand gewinnen, d.h. das u.a. Verlegenheit, Ärger und Langeweile immer häufiger empfunden werden (vgl. Janke 2007, 355).

Entwicklung des Selbstkonzeptes

Das Selbstbild des Kindes macht in der Schule eine quantitative und qualitative strukturelle Veränderung durch. Ist im Vorschulalter nach Oerter und Dreher (2002, 294) vorrangig das Tüchtigkeits-Selbst präsent, bei dem ein Kind zwischen Schwierigkeitsgraden und persönlicher Tüchtigkeit unterscheiden kann, so wird im Verlauf der Grundschule Anstrengung und Fähigkeit in das Selbstkonzept integriert. Dieses Fähigkeits-Selbst ist sensibel gegenüber Vergleichen mit anderen und Urteilen von anderen, nutzt aber als Hauptinformationsquelle die eigenen Leistungsstandards. Diese selbstbezogene Orientierung bezieht sich auf zwei Komponenten der Leistung, die nun deutlich unterschieden werden, das ist Anstrengung und Fähigkeit (vgl. ebd.). Diese Form des Selbstkonzeptes scheint bis ins Jugendalter hin zu reifen. Durch die zunehmende Orientierung an Partner und Gruppen geschieht die Integration des im sozialen Vergleich definierten Fähigkeitskonzeptes. Die wichtigste Bezugsgruppe zur Selbsteinschätzung ist die Schulklasse. Das Selbstkonzept orientiert sich nun an der sozialen Bezugsnorm. Oerter und Dreher (2002, 295) beschreiben, dass spätestens mit diesem Niveau *„die objektive und die abstrakte Valenz von Leistung und Fähigkeit zu Bestandteilen der Identität“* werden. Vorschulkinder und Kinder der ersten Klasse sind kaum fähig, bei der Selbstbewertung den sozialen Vergleich mit einzubeziehen. Dieses ändert sich deutlich zwischen 9-11 Jahren. Hier wird der soziale Vergleich maßgeblich bei der Selbstbewertung mit einbezogen (ebd., 305). Dieser Aspekt der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten spielt vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Untersuchung eine wesentliche Rolle.

Entwicklung von Freundschaften und des Freundschaftsverständnisses

Im Alter von 9-11 Jahren werden Freundschaften bzw. freundschaftliche Handlungen benötigt, eine Gegenleistung von einem Partner wird nicht unmittelbar verlangt. Die Beziehung untereinander umfasst eine größere Zeitstrecke, in der Hilfe und Gegenleistung koordiniert werden. Auf einer nächsten Stufe, im Alter zwischen 12 und 14 Jahren wird der Freund zu jemandem, den man *„besser kennt als die anderen und dem man sich offenbart“* (Oerter 1999, 299). Gegenseitiges Verstehen wird ab diesem Alter wichtiger. Zudem wird der Gleichaltrige zur wichtigsten Bezugsperson (vgl. Oerter 1999, 295).

Die Geschlechtsunterschiede zeigen sich hier vor allem im prosozialen Verhalten. Jungen unterstützen häufiger durch konkrete Hilfeleistungen, während Mädchen stärker verbal durch Zärtlichkeit und Trösten unterstützen (vgl. ebd., 301). Mädchen zeigen eine positive Einschätzung und Offenheit von Freundschaft früher als Jungen (vgl. Oerter & Dreher 1999, 378).

4.6 Untersuchungsdurchführung

Das Schaubild gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte der Hauptuntersuchung, welche im Folgenden ausführlicher erläutert wird.

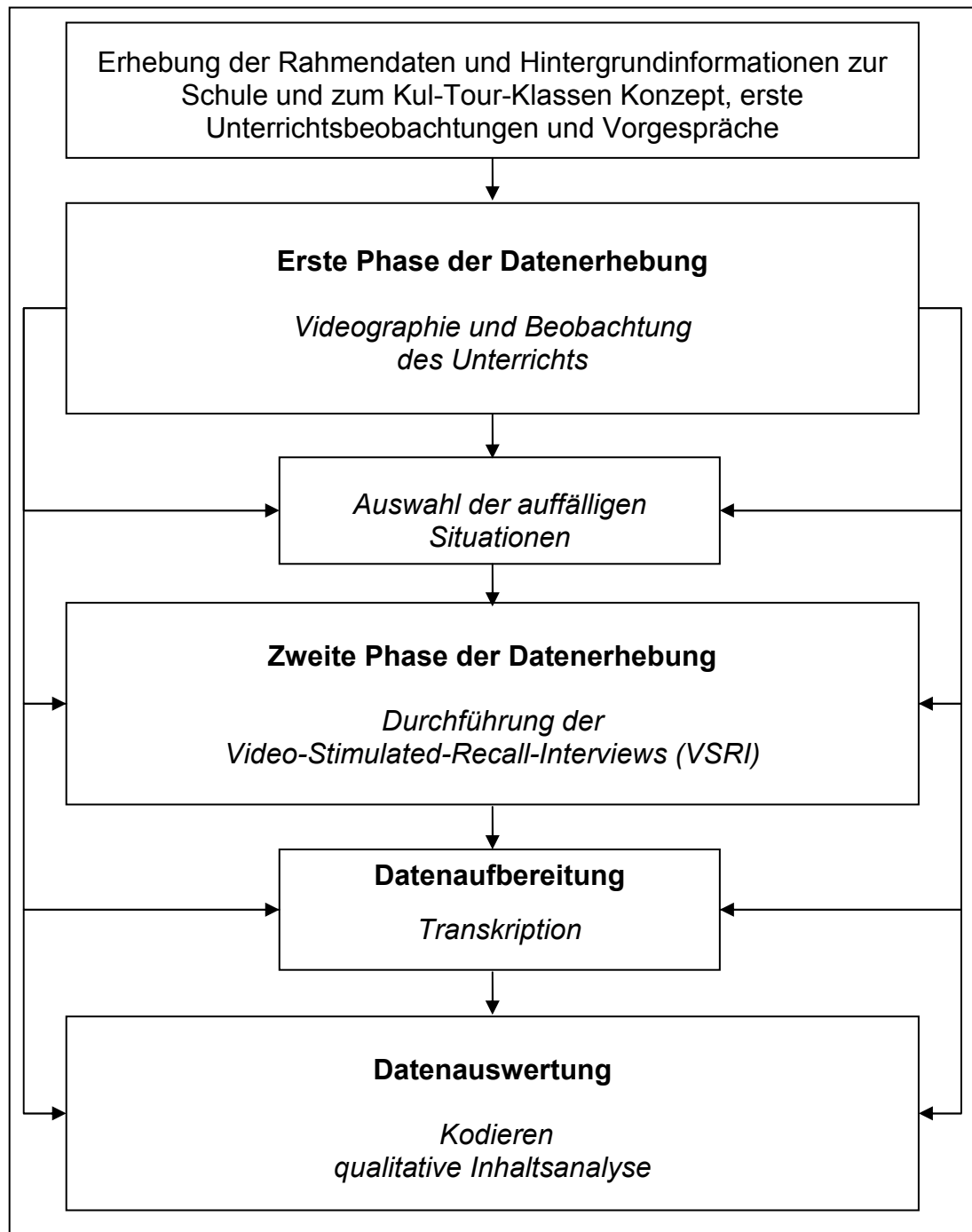


Abbildung 29: Ablauf der Untersuchungsphasen, welche sich auf ein Schülerinterview beziehen und mehrmals durchlaufen werden

In der ersten Erhebungsphase wurden in einem Zeitraum von vier Wochen vier Unterrichtsstunden der Klasse 5c, drei Stunden der Klasse 5d und drei Stunden der Klasse 5e beobachtet und auffällige Unterrichtssituationen videographiert. Insgesamt wurden 16 *Video-Stimulated-Recall-Interviews* durchgeführt. Davon waren 10 Mädchen und 6 Jungen interviewt worden. Die Interviewzeit betrug im Durchschnitt etwa 13 Minuten. Alle Interviews wurden direkt nach dem Auftreten der *auffälligen Situationen* im Anschluss an die Unterrichtsstunde durchgeführt.

Tabelle 10: Übersicht über die videographierten Unterrichtsstunden und durchgeführten Interviews (Hauptfeldphase I)

Woche		5c	5e	5d
1	Datum	Fr. 30.10.2009	Mi. 4.11.09	Mi. 4.11.09
	Uhrzeit	11.40-13.10	11.40-13.10	14-15.30
	Lehrkraft	Frau Bf.	Herr S.	Herr L.
	Interviews	2 w	2 w,m	1 m
2	Datum	Di. 10.11.09	Mi. 11.11.2009	Mi. 11.11.2009
	Uhrzeit	14-15.30	11.40-13.10	14-15.30
	Lehrkraft	Frau Bf.	Herr S.	Herr L.
	Interviews	1m	1w	2 m
3	Datum	Fr. 20.11.2009	Mi. 18.11.2009	Mi. 18.11.2009
	Uhrzeit	11.40-13.10	11.40-13.10	14-15.30
	Lehrkraft	Frau Bf.	Herr S.	Herr L.
	Interviews	1 w	3 m, w, w	-
4	Datum	Di. 24.11.2009	Mi. 25.11.2009	Mi. 25.11.2009
	Uhrzeit	14-15.30	11.40-13.10	14-15.30
	Lehrkraft	Frau Bf.	Herr	Herr. L.
	Interviews	1 w	-	2 w

Es folgt nun eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise der Forscherin in den Schritten der Vorbereitung der Untersuchung, der Beobachtung durch Videographie, der Auswahl der auffälligen Situationen, der Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die Interviews und die Interviewdurchführung.

4.6.1 Vorgespräche und Genehmigung

Für wissenschaftliche Untersuchungen im Schulbereich sind bestimmte formale Bedingungen zu berücksichtigen. Diese beziehen sich auf den §120 „*Schutz der Daten von Schülerinnen und Schülern und Eltern*“ des Nordrhein-Westfälischen Schulgesetzes (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005 (aktuelle Fassung vom 15.02.2010; S. 25).

„(4) Andere wissenschaftliche Untersuchungen, Tests und Befragungen sind nur mit Einwilligung im Rahmen des Absatz 2 Sätze 2 und 3⁵⁴ zulässig, wenn dadurch die Bildungs- und Erziehungsarbeit und schutzwürdige Belange einzelner Personen nicht beeinträchtigt werden oder die Anonymität der Betroffenen gewahrt bleibt. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter.“ (SchulG NRW, §120, Absatz 4, Sätze 1 und 2)

Der Kontakt zur Vertretung der Schulleitung wurde zunächst durch den Leiter und Initiator des Kul-Tour-Klassen Konzeptes hergestellt. In Besprechungen mit dem Schulleiter und in weiteren Gesprächen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern, die ihre Klassen für das Forschungsprojekt zu öffnen bereit waren, wurde das Anliegen und die geplante methodische Vorgehensweise näher dargelegt. Da gewährleistet sein muss, dass die Untersuchung freiwillig stattfindet und von den beteiligten Schülerinnen und Schülern, die in die Untersuchung einbezogen werden, eine schriftliche Einverständniserklärung vorliegt, wurde diese schriftlich eingeholt. Bei den minderjährigen Schülerinnen und Schülern ist das Einverständnis der Erziehungsberechtigten erforderlich (vgl. SchulG NRW §120 Absatz 1 und 2).

Nach Einholen der Einverständniserklärungen (vgl. Anhang A) wurden Termine für die Vorstellung des Projektes und die Beobachtungen vereinbart. In den Klassen wurde die Forscherin durch die Lehrer anhand eines Infobriefes bereits im Vorfeld angekündigt. Im Mittelpunkt des ersten Unterrichtsbesuches stand das Kennenlernen der Verfasserin als Forscherin und das Vorstellen des Forschungsvorhabens. Den Fragen der Schülerinnen und Schüler wurde breiter Platz eingeräumt. Es wurde ihnen erklärt, wo die Forscherin herkommt („Hoch-Schule“) und welchen Beruf sie hat (Wissenschaftler, die „Wissen schaffen“). Zudem wurde die geplante Verwendung von Notizblock zur Beobachtung und der Einsatz der Videokamera im Unterricht berichtet. Das Vorhaben, nach den Unterrichtsstunden Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen, wurde ebenfalls erläutert. Auch die expliziten Hinweise zur Anonymisierung der Beteiligten gehörten dazu. Es wurde die geplante Dauer der Erhebung (in den kommenden Wochen, Wiederkehr nach den Winterferien) beschrieben und weitere Fragen der Schülerinnen und Schüler beantwortet. Sie interessierte, ob die Forscherin im Unterricht mithelfen würde. Die Forscherin erklärte, dass sie lediglich im Unterricht dabeisein würde, um zuzuschauen.

⁵⁴ „Andere Daten dürfen nur mit Einwilligung der Betroffenen erhoben werden. Minderjährige Schülerinnen und Schüler sind einwilligungsfähig, wenn sie die Bedeutung und Tragweite der Einwilligung und ihre rechtlichen Folgen erfassen können und ihren Willen hiernach zu bestimmen vermögen.“ (SchulG NRW, §120, Absatz 2, Sätze 2 und 3)

4.6.2 Beobachtungen

Die Beobachtung lässt sich in mehrere Phasen einteilen: die erste Phase von August 2009 bis September 2009 kann als Orientierungsphase bezeichnet werden, in der konkrete Ansatzpunkte und Ideen für die Formulierung der Fragestellungen gefunden werden konnten.

Vor dem Einsatz der Videokamera fanden Beobachtungen in jeder Klasse statt, welche in schriftlicher Form festgehalten wurden. Hier wurde auch der Einsatz der Kamera erprobt, um den Schülerinnen und Schülern und weiteren Personen im Untersuchungsfeld Gelegenheit zu geben, sich darauf einzustellen, wie mit der Kamera gearbeitet wird. Als Beobachterin versuchte die Verfasserin von Beginn an eine außenstehende, nichtpartizipierende Position einzunehmen (vgl. Lamnek 2005, 558), aber dennoch mit den Kindern in Kontakt zu treten und ihnen vertrauter zu werden. Die kurzen Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Unterricht trugen dazu bei, dass sich die Klasse an meine Anwesenheit gewöhnte. Die Schülerinnen und Schüler zeigten großes Interesse an der Untersuchung, stellten Fragen oder erzählten vom Unterricht. In Unterrichtsphasen, in denen in Gruppen gestaltet wurde, ergaben sich Gelegenheiten, die Ereignisse innerhalb der Gruppen zu verfolgen. Es ging ebenfalls darum, selbst mit der Kameraarbeit vertraut zu werden und den technischen Umgang mit der Videokamera zu üben und die Brauchbarkeit der methodischen Vorüberlegungen zu überprüfen.

Die gezielte Beobachtung von Unterrichtssituationen mittels Videokamera erfolgte in den Monaten Oktober 2009 bis Dezember 2009. Die Unterrichtsbeobachtungen aus dieser Phase dienten dann als Grundlage für die Durchführung der *Video-Stimulated-Recall-Interviews*.

4.6.2.1 Technische und organisatorische Überlegungen

Des Weiteren ging es darum zu klären, ob es sinnvoll ist, mehrere Kameras und Personen einzusetzen und ob mit feststehender oder beweglicher Kamera gearbeitet werden sollte. Aus Kapazitätsgründen konnte in den Unterrichtsstunden nur mit einer einzelnen Kamera gearbeitet werden. Entsprechend der Vorerfahrungen im Feld fiel die Entscheidung, nur eine Person zur Unterrichtsbeobachtung einzusetzen. Die Kamera muss dazu so geführt werden, dass der Aktionsraum der Schülerinnen und Schüler, die beobachtet werden, voll erfasst werden kann. Dieses wird durch geringfügige Zoombewegungen oder Kameraschwenks realisiert. Es wurde an bestimmte Orte und an die Bewegungssituationen herangezogen, um die Interaktion zwischen den Kindern aufzunehmen. Der Aktionsraum wird nicht nur bestimmt durch Raumbegrenzungen und deren szenisch vorgegebenen Rahmen, sondern auch durch den offenen Raum, von dem her andere Kinder dazukommen könnten. Es stellte sich heraus, dass es sinnvoll

erscheint, zu Beginn der Aufnahme einen Keraschwenk als Rundblick aufzunehmen, um in den Raum einzuführen und einen Überblick über die Unterrichtssituationen zu bekommen.

Neben der Videographie wurde stichwortartig ein Unterrichtsprotokoll geführt. Wesentliche auffällige Momente konnten hier mit Angabe der Kameraaufzeit direkt notiert werden. Dieser Aspekt trug zum schnellen Auffinden der Unterrichtssituation für das *Video-Stimulated-Recall-Interview (VSRI)* bei.

Von Anfang an sollte darauf geachtet werden, dass die Materialverwaltung strukturiert abläuft. Dazu wurden die Video-DVDs mit Datum versehen und durchnummeriert. Jeder Aufnahmetag wurde fortlaufend nummeriert. Aus den Informationen der Beobachtungsprotokolle für jede Aufnahme wurden Szenendeckblätter erstellt und durch Protokollnotizen ergänzt. Diese Unterlagen wurden in Ordnern für jede Klasse gesammelt.

Auf jeder Video-DVD wurden *auffällige Situationen* durch Angabe von Laufzahlbeginn und -ende festgehalten. Anhand der Szenenerfassungsbögen pro Unterrichtsstunde wurde eine Szenenkartei erstellt.

Tabelle 11 : Szenenkartei der auffälligen Situationen (Hauptfeldphase I)

DVD Nr.	Gesamtlaufzeit der DVD	Laufzeit der auffälligen Situation	Interviewte Schüler	Geschlecht	Gestaltungsphase	Art der auffälligen Situation	Art der vorausgegangenen Aufgabenstellung	Thema der Aufgabenstellung
1	29 Min.	15. - 17. Min.	S1	w	Improvisation	Emotion Freude, Stolz	offene, bildhafte Bewegungsaufgabe	Unterwasser-Strudel
1		16. - 17.Min.	S2	w	Improvisation	Emotion Unsicherheit	offene, bildhafte Bewegungsaufgabe	Unterwasser-Strudel
2	15 Min.	/	/	/	/	/	/	/
3	25 Min.	20. - 23. Min	S3, S4	m, w	Komposition	Konflikt in Gruppe	bildhafte Anregung	Winter-Szene
4	23 Min.	20. - 21. Min.	S5	m	Komposition	Emotion Langeweile	bildhafte Anregung	Kofferpack-Szene
5	6 Min.	1.40 - 2.00 Min.	S6	m	Improvisation	Emotion Freude	formale, offene Bewegungsaufgabe	Raumformen in der Gruppe
6	8 Min.	2.00 - 2.50 Min.	S7	w	Komposition	Konflikt in Gruppe	Szenengestaltung	Frühlings-Szene
7	10 Min.	3. 7. Min.	S8, S9	m,m	Komposition	Emotion Langeweile	formale Kompositionsaufgabe	Bewegungsfolge mit ball-heel Technik
8	12 Min.	1. - 2. Min.	S10	m	Komposition	Konflikt in Gruppe	bildhafte Bewegungsanregung	Schneemann
8		3. - 6. Min.	S11	w	Präsentation	Emotion Scham	Präsentation von Thema	Liebespaar
8		8. - 10. Min.	S12	w	Präsentation	Emotion Scham	Präsentation von Thema	Wellen
9	13 Min.	11. - 11.30 Min.	S13	w	Improvisation	Emotion Freude	Anregung durch Musik	Musik
10	18 Min.	12. - 13.Min.	S14	w	Improvisation	Emotion Scham	teiloffene Spielaufgabe	Begrüßung
10		16. - 18.Min.	S15	w	Komposition	Konflikt in Gruppe	teiloffene Spielaufgabe	Begrüßung
11	15 Min.	4 - 6 Min.	S16	w	Improvisation	Emotion Unsicherheit/Angst	bildhafte Bewegungsaufgabe	Unterwasser-Fahrzeuge

Die Szenenkartei erlaubt einen Überblick darüber, wie viele *auffällige Situationen* erfasst wurden, wie lange sie dauern, wo und wann sie sich abspielen und wer daran beteiligt ist. Für jede Situation ist festgehalten, wie groß die Schülergruppe ist und wie viele Kinder in die Gestaltung einbezogen sind. Auch die Beteiligung von Jungen und/oder Mädchen wird angezeigt und ob die Schülerinnen und Schüler gleichen Alters sind. Um zu verstehen, welche Verbindung von der auffälligen Situation zu den vorausgegangenen Aufgabenstellungen bestehen könnte, werden diese und das Thema der Unterrichtseinheit auch aufgeführt.

4.6.2.2 Inhaltliche Strukturierung der Videographie

Im Folgenden geht es um die Bestimmung der Situation, auf die der Beobachtungsfokus gelenkt werden soll. Die entscheidende Frage ist – bezogen auf diese Untersuchung – , zu welchem Zeitpunkt welche Ausschnitte aus der Unterrichtsstunde gefilmt werden sollen.

Es war beabsichtigt, möglichst typische unterschiedliche *auffällige Situationen* aus dem gestaltungsorientierten Unterricht der Kinder zu erfassen. Unter Bezug auf die Erfahrungen aus der vorhergehenden Recherchephase konnten Kamerapositionen, Kameraeinstellungen und Kamerabewegungen festgelegt werden. Das Aufnahmekonzept wurde im Laufe der Video-Beobachtungsphase ausprobiert und verfeinert.

Zwei Aspekte waren für die Auswahl von Unterrichtssituationen wesentlich. Zum einen sollten Situationen erfasst werden, in denen zwei oder mehr Kinder sichtbar und hörbar etwas Positives oder Negatives erleben. Zum anderen musste deutlich werden, in welcher Phase des Gestaltungsprozesses sich die Schülerinnen und Schüler befinden.

Auffällige Situationen könnten zum einen Situationen sein, die sie zum Streiten veranlassen oder auch zum selbstvergessenen Erarbeiten. Dabei kommen die in Kapitel 3.1.1.1 vorgestellten Merkmale auffälliger Situationen zum Tragen. An dieser Stelle sollen die Merkmale noch einmal kurz zusammengefasst werden (vgl. Cranach 1980):

- Komplexe Handlungen und nicht Routinehandlungen
- Schwierigkeiten, Konflikte
- Ziele (wenn sie gewählt, verändert, aufgegeben oder erreicht werden)
- Umweltstrukturen
- Normen, Werte, Wissen
- Emotionen

Dieser von der Außenperspektive erfasste Teil der Situation wird als *Situationsbeobachtung* bezeichnet. Die Auswahl der Situationen soll nicht alleine aus

der Forscherperspektive geschehen. Am Ende der Stunde trifft der Forscher zusammen mit der Lehrperson die Auswahl der Situationen, die als Ausgangspunkt für die Schülerinterviews herangezogen werden sollen.

Die Zuordnung der Unterrichtssituationen zu den Gestaltungsphasen erfolgte anhand von Merkmalsbeschreibungen (vgl. Abbildung 30).

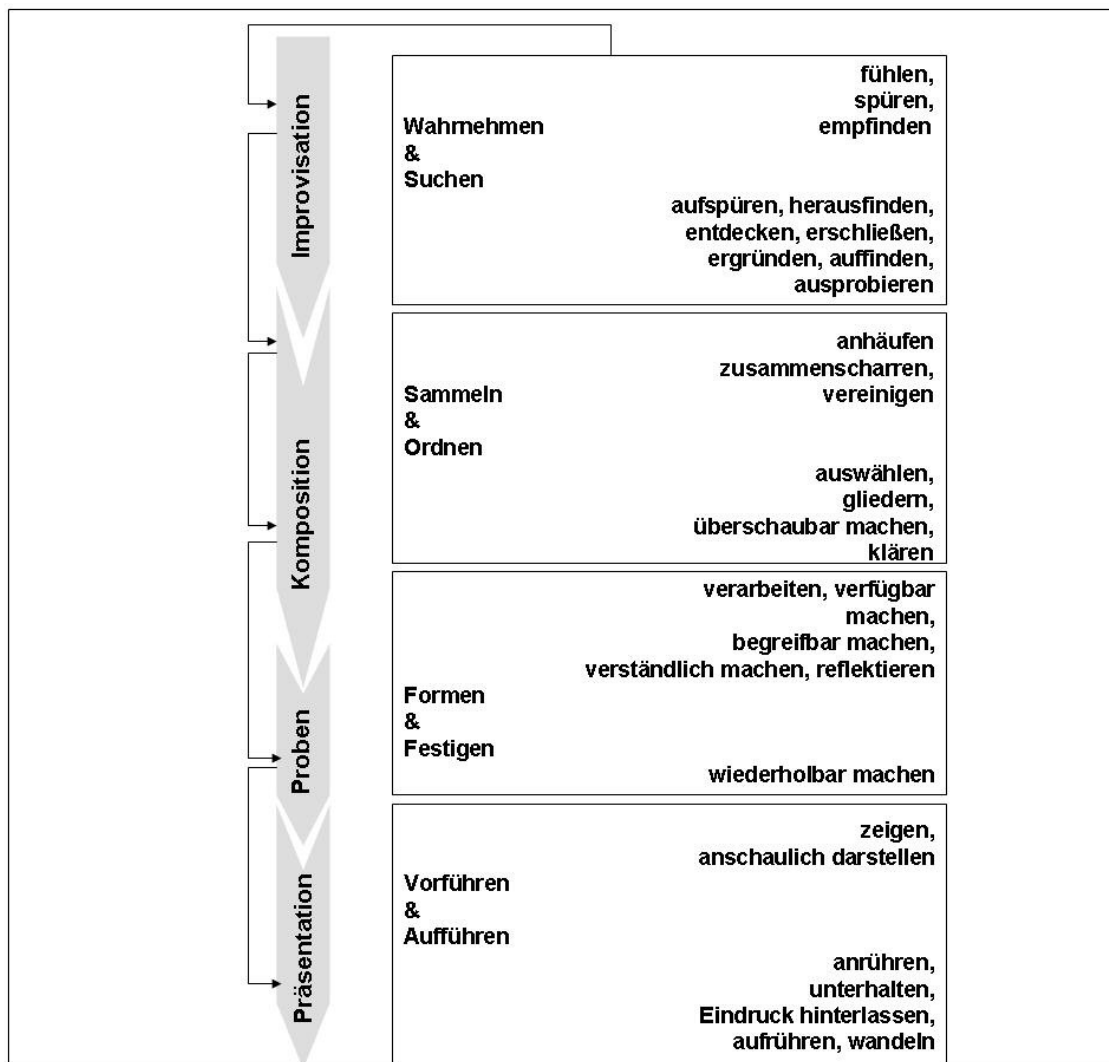


Abbildung 30: Die Merkmale des Bewegungsgestaltungsprozesses (eigene Darstellung)

Die folgende tabellarische Darstellung zeigt, welche auffälligen Situationen jeweils den Gestaltungsphasen zugeordnet wurden.

Tabelle 12: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe der Hauptfeldphasen I und II sortiert nach Gestaltungsphasen (Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation/Aufführung)

Interview-Nr.	Datum	Klasse	m/w	Schüler	Gestaltungsphase	Auffällige Situation
1	30.10.2009	5c	W	S1	Improvisation/Exploration	Freude über schnelle Bewegungslösung
2	30.10.2009	5c	W	S2	Improvisation/Exploration	Vorfreude auf Aufführung geäußert
6	10.11.2009	5c	M	S6	Improvisation	unkonventionelle Bewegungslösung hervorgebracht und Freude darüber
13	20.11.2009	5c	W	S13	Improvisation	spontane Bewegungsfreude an ungewöhnlicher Musik
14	25.11.2009	5d	W	S14	Improvisation/Präsentation	schämt sich beim Bewegen vor der Klasse und meidet Situation
16	11.12.2009	5c	W	S16	Improvisation	Unsicherheit beim Ausprobieren von Bewegungsidee
17	11.12.2009	5c	W	S17	Improvisation	Unsicherheit beim Ausprobieren von Bewegungsidee
3	04.11.2009	5e	M	S3	Komposition	ist sauer auf Mitschülerin
4	04.11.2009	5e	W	S4	Komposition	will Meinung durchsetzen
5	04.11.2009	5d	M	S5	Komposition	scheint gelangeweilt zu sein
7	11.11.2009	5e	W	S7	Komposition	bedauert Konflikt in Gruppe
8	11.11.2009	5d	M	S8	Komposition	erst Langeweile, dann schnelle Aufgabenbearbeitung
9	11.11.2009	5d	M	S9	Komposition	erst Langeweile, dann schnelle Aufgabenbearbeitung
10	18.11.2009	5e	M	S10	Komposition	streitet sich über Realisation von Bewegungsidee mit Mitschülern
36	22.02.2010	5c	W	S36	Komposition	thematisiert vor der ganzen Klasse bei der Reflexion einen Ideenklau
37	22.02.2010	5c	W	S37	Komposition/Proben	betont mehrmals Darstellungsdrang
15	25.11.2009	5d	W	S15	Komposition	initiiert Konflikt in der Gruppe
11	18.11.2009	5e	W	S11	Proben	schämt sich beim Präsentieren vor der Klasse
12	18.11.2009	5e	W	S12	Proben	schämt sich beim Präsentieren vor der Klasse
18	13.01.2010	5e	M	S18	Proben	Freude und Anspannung vor Probe

19	13.01.2010	5d	W	S19	Proben	Freude an Zusammenarbeit mit Partnerin
20	13.01.2010	5d	W	S20	Proben	Vorfreude auf Aufführung geäußert
30	08.02.2010	5c	W	S30	Generalprobe	Vorfreude auf Aufführung geäußert
31	08.02.2010	5c	W	S31	Generalprobe	Vorfreude auf Aufführung geäußert
21	20.01.2010	5d	W	S21	Präsentation	schämt sich in Aufführungssituation
22	20.01.2010	5d	W	S22	Präsentation	zeigt Unsicherheit in Aufführungssituation
23	20.01.2010	5d	W	S23	Präsentation	zeigt Unsicherheit in Aufführungssituation
24	20.01.2010	5d	M	S24	Präsentation	Aufregung vor Präsentationssituation
25	26.01.2010	5e	W	S25	Präsentation	hat Ziel erreicht und zeigt Freude
26	26.01.2010	5e	M	S26	Präsentation	zeigt bei einer Szene Überraschtheit
27	26.01.2010	5e	W	S27	Präsentation	zeigt bei einer Szene auffallend Freude
28	26.01.2010	5e	W	S28	Präsentation	zeigt bei einer Szene auffallend Freude
29	26.01.2010	5e	M	S29	Präsentation	schämt sich in Aufführungssituation
32	09.02.2010	5c	W	S32	Präsentation	Aufregung und Unsicherheit vor Aufführung
33	09.02.2010	5c	M	S33	Präsentation	zeigt bei einer Szene besonderen Einsatz
34	09.02.2010	5c	W	S34	Präsentation	Aufregung
35	09.02.2010	5c	W	S35	Präsentation	Ärger über unvorhergesehene Situation bei Aufführung

Die Zusammenstellung in Tabelle 12 zeigt, dass zwischen den von der Lehrkraft und der Forscherin ausgewählten auffälligen Unterrichtssituationen und der Phase des Gestaltungsprozesses ein Zusammenhang bestehen könnte. In Improvisationssituationen traten als auffällig zu kennzeichnende Situationen solche hervor, in denen die Schülerinnen und Schüler die Emotion Freude zeigten. *Auffällige Situationen*, die in Kompositionssituationen ausgewählt wurden, beziehen sich mehrheitlich auf Konfliktsituationen in Gruppen. In Präsentationssituationen zeigten Schülerinnen und Schüler auffällig häufig Scham. Hierauf wird an anderer Stelle näher eingegangen werden (vgl. Kapitel 5).

4.6.3 Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI)

Die im Folgenden beschriebene Vorgehensweise orientiert sich an den Verfahrendarstellungen der in Kapitel 4.3 erwähnten Autoren und an eigenen Erfahrungen mit Vorstudien im Feld. Dieses neue Verfahren soll deshalb als *Video-Stimulated-Recall-Interview (VSRI)* bezeichnet werden.

Die Interviews sollen in Form von Einzelinterviews durchgeführt werden. Diese Erkenntnis entstammt verschiedener Varianten der Vorversuche, die jeweils Änderungen nach sich zogen. Die Entscheidung zur Durchführung von Einzelinterviews gründet auf praktischen Erfahrungen, da die auch von Heinzel (2000) und Friebertshäuser (1999) beschriebenen Phänomene der sozialen Erwünschtheit in den Gruppendiskussionen der Vorstudie vermehrt auftraten.

4.6.3.1 Theoretical Sampling

Die Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler lässt sich in mehrerer Hinsicht begründen. In der qualitativen Methodologie interessiert weniger, „*wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind*“ (Lamnek 1988, 177). Entscheidendes Auswahlkriterium für die Zusammensetzung der Stichprobe ist daher die Angemessenheit für die Fragestellung. Aus diesem Grund spricht man von einem *Theoretical Sampling*⁵⁵ (vgl. Bortz & Döring 1995).

Im Gegensatz zu den Zufallsstichproben der quantitativen Sozialforschung wird beim qualitativen Vorgehen eine bewusste, kriteriengesteuerte Fallauswahl eingesetzt (vgl. Kelle & Kluge 1999). Die Fallauswahl beim qualitativen Vorgehen strebt nicht eine

⁵⁵ Eine im Rahmen der qualitativen Forschung weit verbreitete Auswahlstrategie ist das von Glaser und Strauss (1967) entwickelte „theoretische Sampling“. Die Auswahl der konkreten Personen, Gruppen oder Felder orientiert sich am Leitkriterium der aus den empirischen Analysen zu entwickelnden Theorie. Dabei werden Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials (z.B. bezüglich der Untersuchungsgruppen) erst im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt.

Repräsentativität im statistischen Sinne an, sondern verfährt nach dem Prinzip der maximalen Variation, um die Heterogenität des Forschungsfeldes abzubilden.

In Anlehnung an Dietrich (2001) soll die Subjektivität der Forscherin zur Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler bewusst eingesetzt werden. Denn nach Dietrich ist man als Forscher „*nicht neutral, leidenschaftslos und uninteressiert an den Prozessen und Kindern, über die ich [der Forscher] (Anm. der Verfasserin) etwas erfahren möchte*“ (Dietrich 2001, 136). Die Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler ist deswegen aber nicht willkürlich. Im Sinne des *Theoretical Samplings* erfolgt in dieser Untersuchung die Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler anhand der auffälligen Situationen.

Neben der *auffälligen Situation* als Grundlage für die Auswahl von Gesprächspartnern sind noch weitere Aspekte von Bedeutung. Nach Lamnek (1989) erfordert ein qualitatives Interview von den Gesprächspartnerinnen- und -partnern ein hohes Maß an intellektueller und kommunikativer Kompetenz, da sie häufig zum ersten Mal mit bestimmten Gedanken konfrontiert werden und ihre Aussagen verständlich formulieren und teilweise eigenständig Monologe führen müssen. Über die sprachliche Kompetenz hinaus war auch ein großes Interesse am Thema wichtig. Es wurden ebenfalls Schülerinnen und Schüler bevorzugt ausgewählt, welche die Bereitschaft signalisierten, sich in einem Gespräch auseinandersetzen zu wollen. Folgende Kriterien waren für die Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner der vorliegenden Untersuchung ausschlaggebend:

- Beteiligung an einer videographierten auffälligen Unterrichtssituation
- Interesse und Bereitschaft zum Gespräch
- sprachliche Kompetenz
- Vielfältigkeit (z.B. Jungen und Mädchen)

4.6.3.2 Interviewsetting

Die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern fanden jeweils außerunterrichtlich parallel oder nach dem Unterricht in einem Nebenraum der Schule statt. Pro videographierter Unterrichtsstunde nahmen maximal zwei Schülerinnen und Schüler an den Interviews teil.

Der Zeitbedarf pro Interview betrug ca. 13-15 Minuten. Insgesamt nahmen 16 Kinder der Kul-Tour-Klassen der Klassenstufe 5 bei nahezu gleicher Verteilung des Geschlechtes teil. Die Gespräche wurden mittels eines Audioprogramms direkt im mp3-Format auf den PC aufgenommen. Die Gespräche waren anonym, d.h. es wurde lediglich der Vorname aufgenommen, damit die Interviewer die Kinder auch persönlich ansprechen konnten. Alle Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler wurden

im Vorfeld schriftlich informiert und um Zustimmung gebeten. Das Vorgehen war in allen Interviews identisch. In einer Einleitungs- und Darbietungsphase stellte sich die Interviewperson vor und führte den Interviewpartner in die Situation ein. Dazu wurde das Ziel des Gespräches, die Aufzeichnung mit dem Audioschnittprogramm und der Ablauf erläutert.

Zur Gestaltung einer entspannten Interviewsituation wurde weiterhin (vgl. Flick, 1995a, 161)

- dem Probanden für seine Teilnahme an der Untersuchung gedankt,
- um das Einverständnis für die Tonbandaufzeichnung gebeten und auf die selbstverständliche Anonymität der Datenauswertung hingewiesen,
- ein Raummikrofon verwendet, welches kein direktes Hineinsprechen erfordert und der Proband nach evtl. störenden oder ihm unangenehmen Aspekten im Interviewraum gefragt,
- auf die leitende Funktion des Leitfadens hingewiesen.

Grundsätzlich wurde versucht, durch offenes Gegenübertreten zu den Probanden sowie durch direkte Aufforderung zu „ehrlichen“ Antworten, Effekte der sozialen Erwünschtheit oder Bejahungstendenz, mit denen bei persönlichen Themen wie dem emotionalen Geschehen durchaus zu rechnen ist, möglichst einzuschränken.

4.6.3.3 Interview-Leitfaden

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse der Untersuchung wurde auf der Grundlage des *Strukturierten Dialogs* (vgl. Wahl 1981; Treutlein et al. 1989; Groeben 1998) ein Leitfaden für die erste Erhebungsphase erstellt. Die Inhaltsbereiche sind teilweise nach theoretischen Überlegungen festgelegt und auf Aspekte der Handlungstheorie und handlungsleitenden Kognitionen bezogen. Allerdings wird das theoretische Konzept nicht wie im fokussierten Interview unter der quantitativen Forschungslogik dazu verwendet, deduktiv gewonnene Hypothesen zu falsifizieren. Vielmehr gilt auch hier das für alle qualitativen Interviews geltende allgemeine *Prinzip der Offenheit*, d. h. dass die „*theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat*“ (Hoffmann-Riehm 1980, 343). Der Interview-Leitfaden soll deshalb offen für das jeweilige Interesse und die Logik der Erzählungen seitens der Befragten sein. Dementsprechend werden auch die Fragen möglichst offen gestellt. Eng mit dem Prinzip der Offenheit verbunden ist das *Prinzip der Flexibilität*, welches auf den weitgehend offenen Verlauf des Interviews hinweist, der im Wesentlichen vom Interviewten bzw. dem Interaktionsprozess zwischen Interviewer und Interviewtem abhängt. Hauptsächlich durch diese drei Prinzipien drückt sich die methodische

Gesamtprämisse qualitativer Interviews aus – das *Prinzip der Reflexivität* von Gegenstand und Analyse (vgl. Lamnek 1989, 63).

Bei der Fragenformulierung wurde sich an den eingängigen Literaturempfehlungen orientiert, wonach die Primärfragen in einem qualitativen Leitfadeninterview offen, eher kurz, auf die Alltagssprache des Interviewten abgestimmt, eindeutig, nicht suggestiv sowie ohne Verlegenheitspotenzial für den Interviewten formuliert werden sollen (vgl. Hopf, 1995, 181ff.; Lamnek, 1989; Quinten, 1991).

Interview-Leitfaden

Legende:

KF: *Konfrontationsfrage*: „Was ging dir in der Situation durch den Kopf?

ARF: *Aktive Rückfragen*. Hier wird ein Dialog-Konsens angestrebt, indem der Gesprächsleiter die einzelnen Verbalisierungen der Schülerin bzw. des Schülers möglichst wortgetreu wiedergibt und sich durch *Aktive Rückfragen* vergewissert, ob er die Aussagen richtig verstanden hat. Dabei kann es zu Korrekturen, Kürzungen und Präzisierungen kommen.

EF: *Eingrenzungsfrage* oder *Trennfragen* (TF) (Wahl 1991, 78): Mit Eingrenzungsfragen oder Trennfragen sollen handlungsleitende Kognitionen von nachträglichen handlungsrechtfertigenden getrennt werden. Nachträglich geäußerte Gedanken werden für die weitere Verarbeitung nicht berücksichtigt.

SF: *Störfrage*: Die Störtechnik konfrontiert die Person mit alternativen Interpretationen der Situations- und Handlungsauffassung. Mit Störfragen sollen etwaige Widersprüche in den Aussagen des Befragten angesprochen werden.

1. Einleitung

Eigene Vorstellung und kurze Einführung in das Thema

Angaben der persönlichen Daten: Name, Alter, Geschwister, Eltern

2. Beschreibung des Projektunterrichtes allgemein

- Was wird im Bewegungstheaterunterricht gemacht? (Inhalte etc.)
- Was bietet die Schule sonst an (außerunterrichtliche Möglichkeiten, kreativ zu arbeiten)? Nehmt ihr an diesen Angeboten teil?
- Bedeutung/Stellenwert des Projektunterrichts (z.B. in Abgrenzung zum Sportunterricht) bei den SuS

3. Ungelenkte Introspektion

Der Forscher führt dem Interviewpartner mit der Methode des Stimulated-Recall die erste ausgewählte Videosequenz vor.

Konfrontationsfrage (KF): Was ging dir in der Situation durch den Kopf? Was lief innerlich in dir ab?

Zusatzfragen (ZF): Kannst du das näher erklären? Kannst du das genauer beschreiben? Was meinst du damit?

Um handlungsleitende von nachträglichen handlungsrechtfertigenden Kognitionen und Emotionen zu unterscheiden, werden sog. Trennfragen (Wahl 1981) eingesetzt:

Trennfrage (TF): Hast du das im Unterricht so wahrgenommen, wie du es eben beschrieben hast? Was ist dir jetzt noch dazu eingefallen?

4. Dialog-Konsens

Der Forscher fasst möglichst wort- und sinngetreu die Aussagen des Befragten zusammen und vergewissert sich, ob er sie richtig verstanden hat.

Aktive Rückfragen (ARF): Habe ich dich richtig verstanden...? Ist es richtig, dass...? Du hast formuliert... Ist das so richtig wiedergegeben?

Dabei kann es durchaus zu Korrekturen, Kürzungen, Erweiterungen und Präzisierungen kommen. Nicht validierte Aussagen werden für die weitere Verarbeitung nicht berücksichtigt.

Vorbemerkung des Interviewleiters: Du hast gerade mit mir über eine bestimmte Situation aus dem Bewegungstheaterunterricht gesprochen. Die folgenden Fragen beziehen sich alle auf diese Situation. Bitte versuche dich nochmals in die Situation hineinzuversetzen. Nenne bei der Beantwortung der Fragen nur diejenigen Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen, die während der Situation vorgekommen sind! Bemühe dich alle Fragen vollständig zu beantworten. Solltest du dich bei einer Frage nicht mehr erinnern können, verzichte lieber auf die Beantwortung und erfinde nichts dazu!

5. Gelenkte Introspektion

1. Situationsauffassung:

1.a) Situationsbeschreibung (allgemein): Kannst du beschreiben, was sich in der ganzen Videosequenz-Situation genau abspielte, versuche die Situation möglichst genau zu beschreiben!

1.b) Situationsbeschreibung (akut): Wie hast du die Situation wahrgenommen, versuche die Situation möglichst genau zu beschreiben!

TF: Hast du das im Unterricht so wahrgenommen, wie du es beschrieben hast? Was ist dir jetzt noch dazu eingefallen? (TF und ARF folgen nach jeder folgenden Frage)

2. Handlungsauffassung

2.a) Handlungsbeschreibung: Kannst du deine Handlungen noch einmal genau beschreiben? Was machst du, um (...) die Aufgabe zu lösen?

2.b) Handlungsplan /Handlungswahl: War das, was du in der Situation getan hast, spontan oder geplant?

2. c) Handlungsmöglichkeiten: Hast du auch daran gedacht, anders zu handeln?

3. Bedeutungsbeimessung

3.a) Valenz (Wichtigkeit)

-Interesse: Wie wichtig war die Situation für dich in dieser Stunde (sehr wichtig- unwichtig)?

- Anregung: War es dir wichtig, heute mit dem Partner/der Klasse die Bewegungen zu gestalten oder eher alleine?

- Attraktivität: Ist die Bewegungsaufgabe (...) von der Lehrkraft so gestellt worden, dass ihre Bearbeitung/Lösung für dich attraktiv war? Wolltest du das gut machen?

3.b) Kompetenz (Schwierigkeit)

- Fähigkeit: Wie war das, hattest du das Gefühl, du konntest die Aufgabe gut lösen mit deinem Bewegungstheaterkönnen bis jetzt oder warst du überfordert?

- Möglichkeit: War es für dich möglich oder schwierig, heute die Bewegungen zu gestalten? hier: mit/ohne Partner, im Raum, vor der Klasse?

-Lösbarkeit: War die Aufgabe an sich überhaupt lösbar (auch für jemanden anderes)? Wie war das heute?

4. Emotionen

4.a) Emotionen (prä): Wie war dein Gefühl vor der Situation?

4. b) Emotionen (peri): Kannst du dich an deine Gefühle in der Situation erinnern? Wie hast du dich in der Situation gefühlt? Welchen Grund hatte es, dass du so (...) warst?

TF: Hast du das im Unterricht so erlebt, wie du das gerade eingeschätzt hast?

4.c) Emotionen (post): Wie war das so nach der Situation, vom Gefühl her?

5. Intentionen

5.a) Ziel: Hattest du dir in der Situation überlegt, was du mit deinem Verhalten erreichen willst?

5.b) Zweck: Stellt diese Bewegungshandlung dich zufrieden/nicht zufrieden? Warum wolltest du die Bewegung so gestalten?

5.c) Sinn: Fandest du die Aufgabe, die ihr bekommen habt, sinnvoll/nicht sinnvoll? Würdest du das so machen?

TF: War dir das in der Unterrichtssituation selbst so klar, waren das wirklich deine Ziele?

6. Handlungs-Folge-Erwartung: Hast du dir in der Situation überlegt, welche Auswirkungen deine Handlungen (auf Schüler/in oder Lehrer) haben wird? Falls ja, was hast du für eine Situation erwartet?

TF: Hast du dir das während des Unterrichts so auch überlegt, hast du das in der Unterrichtssituation tatsächlich so erlebt?

4.6.3.4 Ablauf der Video-Stimulated-Recall-Interviews

Zu Beginn eines jeden Interviews wird auf das methodische Prinzip des freien Erzählens hingewiesen und die Thematik des Interviews nochmals kurz erläutert.

Im ersten Teil des Interviews soll durch die Implementierung der Videoaufnahmen der Unterrichtssituation eine zusätzliche *Gedächtnisstütze* angeboten, vermehrte *Handlungsnähe* hergestellt und die *Aufmerksamkeit auf die Selbstbeobachtung* hingelenkt werden. Die Kommentierung im Rahmen dieser Konfrontation geschieht dann selbstgesteuert, d. h. der Proband wählt selbst aus, über welche Handlungen er Auskunft gibt. Als Gesprächseinstieg wird dann die allgemeine Frage nach den Gedanken oder Gefühlen im Rahmen der videographierten Situation gestellt. Der Interviewer stellt dazu die auf die Handlungen der Schülerin/des Schülers im Video bezogene Konfrontationsfrage (KF) und präzisiert sie durch Ergänzungsfragen (EF).

Im Hinblick auf die Auswahl und Vorgabe der zu kommentierenden Szenen stehen nach Hackfort und Schlattmann (1994, 229) mehrere Durchführungsmöglichkeiten zur Verfügung:

- 1) Ansehen der gesamten Aufzeichnung ohne Kommentieranweisungen seitens des Interviewers (freie Kommentierung)
- 2) Kommentierung der gesamten Aufzeichnung nach Anweisung (themenbezogene/-zentrierte Kommentierung)
- 3) Kommentierung eines Teils der Aufzeichnung:
 - a. Auswahl der Szenen durch die befragte Person
 - b. Auswahl der Szenen durch den/die Forscher/in
- 4) Vorgabe von Ausschnitten im Normaltempo, in Zeitlupe, im Zeitraffer oder als Standbild
- 5) Durchführung als freie Kommentierung, mit einem Interview-Leitfaden oder als gebundene Kommentierung mithilfe von Fragebögen, Adjektivlisten etc.
- 6) Kombinationsformen

Die Vorgehensweise, welche in dieser Untersuchung erprobt wurde, gestaltete sich folgendermaßen:

Von der Lehrperson und der Forscherin wurde ein Teil der gesamten Aufzeichnung ausgewählt. Es wurde dieser Unterrichtsausschnitt in Normaltempo vorgespielt. Die gesamte Aufzeichnung des Unterrichtsabschnittes sollte von dem Interviewpartner kommentiert werden. Als Erzählstimulus wurde die Frage nach den Gedanken und Gefühlen in der Situation gestellt. Diese Phase des Interviews wird nach Wahl (1981)

ungelenkte Introspektion benannt, welches bedeutet, dass der Interviewer den Interviewpartner frei erzählen lässt. Im Anschluss an diese un gelenkte Introspektion folgte dann eine *gelenkte Introspektion* mittels eines Interview-Leitfadens.

Bei der un gelenkten Introspektion sollte die auffällige Situation zunächst chronologisch nachgezeichnet werden, d. h. der Proband sollte möglichst versuchen, diese gedanklich in der realen Reihenfolge zu erinnern. Allerdings wurden zeitliche Sprünge nicht unterdrückt, wenn sie die subjektive Bedeutsamkeit einer Situation für den Probanden ausdrückten und der Proband im Erzählfluss war.

Bei den Aussagen des Probanden wurde darauf geachtet, dass es sich tatsächlich um erinnerte Kognitionen oder Emotionen und nicht um nachträgliche Interpretationen darüber handelt. Während des Interviews wurden deswegen im Rahmen einer spezifischen Sondierung verschiedene Formen der Verständniserzeugung angewendet:

Diese *zusammenfassenden Zurückspiegelungen*, der so genannte *Dialog-Konsens*, wurde hauptsächlich im Sinne einer Konsensfindung und nur bei vermeintlich widersprüchlichen Aussagen als Konfrontation angewendet. Hierbei gibt der Gesprächsleiter die einzelnen Verbalisierungen der Schülerin/des Schülers möglichst wortgetreu wieder und vergewissert sich durch *aktive Rückfragen*, ob er die Aussage richtig verstanden hat. Dabei konnte es durchaus zu Korrekturen, Kürzungen, Erweiterungen und Präzisierungen kommen.

Weiterhin bestehende Unklarheiten wurden mittels *aktiver Rückfragen* und Verständnisfragen behoben.

Im zweiten Teil der *gelenkten Introspektion* wurde dann inhaltlich gezielt nach den einzelnen Handlungszusammenhängen gefragt (Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung). Hierbei wurden standardisierte Fragen verwendet, die jeweils durch *Trennfragen* (TF), *aktive Rückfragen* (ARF) und *Störfragen* (SF) ergänzt wurden. Der zweite Teil gliederte sich in die Abschnitte: Situationsauffassung, Handlungsauffassung incl. Handlungsausführung, Emotionen, Intentionen und *Handlungs-Folge-Erwartung* (vgl. Treutlein, Janalik & Hanke 1989). Der Leitfaden diente damit nicht der Festlegung einer bestimmten Reihenfolge der zu stellenden Fragen (Prinzip der Flexibilität), sondern als Kontrolle für den Interviewer, keinen wichtigen Punkt vergessen zu haben. Im Rahmen einer dialogischen Validierung, dem Dialog-Konsens, wurden die Aussagen im Konsens mit dem Probanden näher kommentiert, bestätigt oder modifiziert.

4.7 Auswertung

4.7.1 Datenaufbereitung

Zur Aufbereitung der verbalen Daten wurden zunächst folgende Schritte durchgeführt:

- Anfertigung von Interviewtranskripten (Transkription)
- Exportieren der Transkript-Texte in das Programm MAXQDA®
- Zuteilung der Interviews zu den Phasen des Gestaltungsprozesses (Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation/Aufführung)

4.7.1.1 Transkription

Die Interviews wurden Dialektbereinigt wörtlich in normales Schriftdeutsch transkribiert. Lange Sprachpausen wurden durch drei Auslassungspunkte transkribiert. Auf die Transkription von Betonungen, kurzen Sprechpausen o. ä. wurde bewusst verzichtet, da der Austausch von Informationen das Ziel des Interviews war und keine linguistische Fragestellung, wie etwa die Organisation von Sprache, im Vordergrund stand (vgl. Flick, 1995a, 161; Meyer, 1989, 82).

Die wichtigsten Verschriftungsregeln lauten:

- Literarische Umschrift: Nutzung der Schriftzeichen zur Wiedergabe des Höreindrucks
- Kleinschreibung, um die Mündlichkeit des Gesprochenen zu unterstreichen

Sequentielle Struktur/Verlaufsstruktur:

[] Überlappungen und Simultansprechen

= Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten

(...) Zur Erleichterung des Lesens sind am Ende von unvollständigen Sätzen oder abgebrochenen Wörtern drei in Klammern stehende Punkte eingesetzt.

Pausen:

(-) kurze Pause

(--) mittlere Pause

(---) längere Pause

(2.0) Pause von mehr als 1 Sekunde Dauer

Sonstige Konventionen:

(hustet) außersprachliche Handlungen, Stimmungen

(...) unverständliche Passagen

(wagen) vermuteter Wortlaut

Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde ‚X‘ als Platzhalter für die Benennung einer Lehrperson, ‚A‘, ‚B‘ usw. für namentlich genannte Mitschülerinnen und Schüler eingesetzt.

4.7.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der gesammelten Daten ist angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 114ff.), bei der nicht der Text in seiner Gesamtheit als geschlossene Einheit interpretiert wird, sondern nur die relevanten Teile, die dem Ausgangstext entnommen bzw. extrahiert werden (Gläser & Laudel 2009, 199).

Im Rahmen dieses Kapitels soll zunächst die Kategorienbestimmung beschrieben werden. Dazu werden diese definiert, Ankerbeispiele aufgeführt und Kordierregeln erstellt. In einem nächsten Schritt soll mittels erster Textdurchläufe die Fragen- und Antworthäufigkeit festgestellt werden, um das Vorgehen zu reflektieren. Eine Paraphrasierung, Generalisierung, Explikation und schließlich Reduktion folgt im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse.

Zur Verschlüsselung der Schülerzitate wird ein Buchstaben-Zahlen-Code verwendet. Dieser ist folgendermaßen aufgebaut: Der erste Buchstabe „S“ steht für Schülerin/Schüler, der zweite Buchstabe für das Geschlecht (m/w), die erste Zahl für die Interviewnummer und die weiteren für die Zeilenangabe im Interview (z.B. Sw18, 29-32).

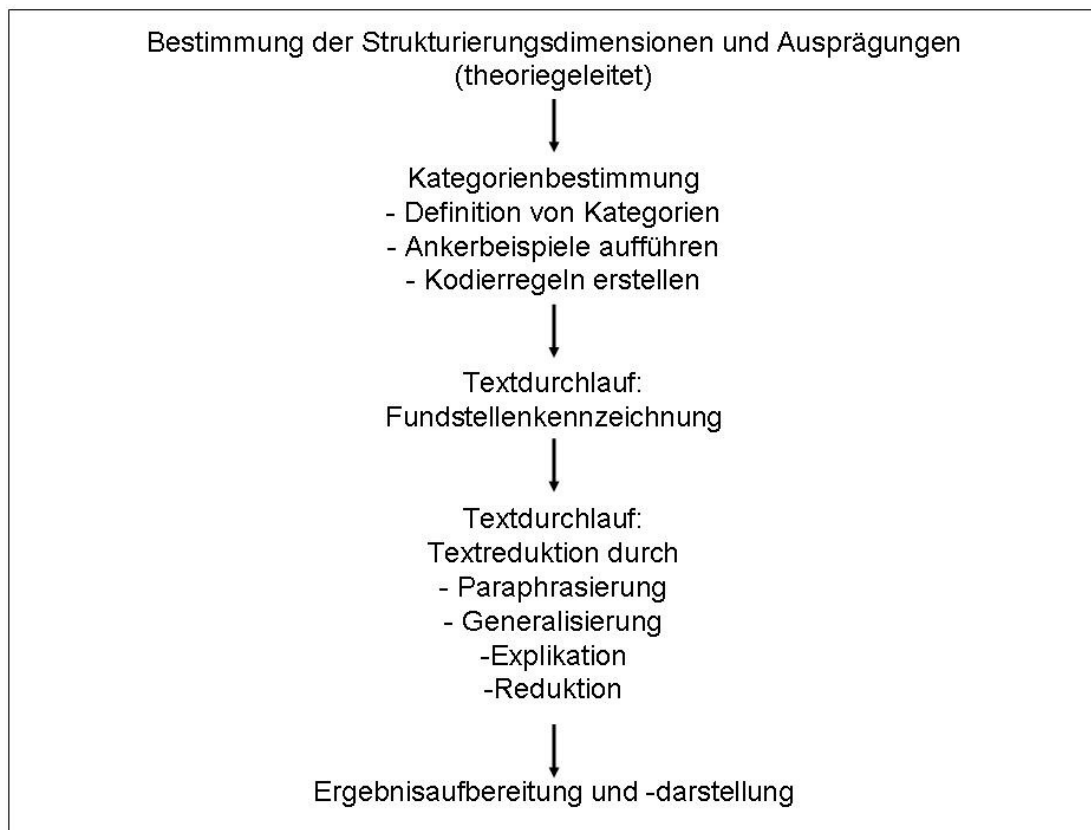


Abbildung 31: Auswertungsablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (1990, 1994, 1996, 2002)

Zunächst werden auf theoretischem Wege die interessierenden Dimensionen bestimmt. Das Suchraster ergibt sich hier eindeutig aus den theoretischen Vorüberlegungen, wobei es in seiner Breite nicht gezielt einer bestimmten Handlungstheorie folgt oder diese überprüft, sondern offen bleibt für Unerwartetes, das sich in den subjektiv relevanten Themen der Schülerinnen und Schüler wiederfindet. Anschließend wird auf sowohl deduktivem theoretischem Wege als auch induktivem Wege aus dem Material heraus ein Kategoriensystem zu diesen Dimensionen definiert und an Ankerbeispielen aus den Interviews verdeutlicht. Der Vorzug dieser Doppelstrategie bei der qualitativen Auswertung von Textmaterial besteht nach Gläser und Laudel (2009) darin, dass auch bisher nicht beobachtete, gleichwohl aber unter Umständen für bestimmte Dimensionen relevante Kategorien entdeckt und berücksichtigt werden können. Deswegen werden auch offene Kategorien aufgeführt, welche als „Sonstige Emotionen“ oder allgemein „Sonstige“ kodiert werden können. Damit wird versucht, der methodischen Forderung nach Offenheit des Kategoriensystems Rechnung zu tragen (vgl. Gläser & Laudel 2009). Der Forderung nach Ausschließlichkeit der Kategorien kann dagegen wohl nur bedingt Rechnung getragen werden, weil subjektive Aussagen bezüglich der Situationsdefinition sich selten nur zu einer einzelnen Kategorie zuordnen lassen. Im Weiteren ermöglicht das Verfahren der Extraktion, die Informationsfülle des qualitativ erhobenen Materials systematisch in Richtung des Untersuchungsziels zu reduzieren.

Die Daten werden nach ihrer Extraktion sortiert und in einem nächsten Schritt zu Auswertungskategorien zusammengefasst (vgl. Gläser & Laudel 2009, 204). Dabei wird die Quellenangabe, d.h. der Verweis auf die Textstelle, der die Information entnommen wurde, immer mitgeführt, so dass eine inhaltliche Kontrolle am Ursprungstext erhalten bleibt.

Nachfolgend werden Kodierregeln zur Analyse des Textmaterials aufgestellt. Anschließend wird das gesamte Interviewmaterial anhand des folgenden Kodierleitfadens in Analyseeinheiten gegliedert und anschließend zu den Kategorien kodiert. Die so gefundenen und codierten Analyseeinheiten werden durch Paraphrasierung und Generalisierung schließlich auf wenige Begriffe reduziert und in Tabellen zusammengefasst (vgl. Anhang F). Die angelegten Tabellen bilden die Grundlage der Ergebnisdarstellung und Interpretation.

Bei der qualitativen Auswertung werden die Programme MAXQDA® sowie das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel 2000® verwendet. Das Computerprogramm MAXQDA® ist ein Hilfsmittel für die qualitative Informationsverarbeitung. Es hilft beim Ordnen und Zuordnen von Textstellen zu den Kategorien (sogenannte Codes) und ersetzt die aufwändige Arbeit mit Schere und Klebstoff.

Die Fragen der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* orientierten sich inhaltlich an Darstellungen der bisherigen Handlungsforschung, an Variationen des *Strukturierten Dialogs* in unterschiedlichen Handlungsfeldern (vgl. Wahl 1981; Treutlein, Janalik & Hanke 1989a und 1989b) und an durchgeführten Voruntersuchungen. Daraus ergaben sich entsprechende Vorentscheidungen und Gewichtungen für die Themenbereiche des Kategoriensystems. Um welche Inhalte es sich dabei handelt und wie das Kategoriensystem zu verstehen ist, soll im Folgenden erörtert werden.

4.7.2.1 Kategorienbestimmung

Die aus der Analyse des handlungstheoretischen Rahmenkonzeptes (Nitsch 1981, 1983 etc.; Wahl 1981) herausgearbeiteten Inhalte konkretisierten sich in dem Interview-Leitfaden der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* (vgl. Kapitel 3.1). Ausgehend von den theoretischen Ausführungen wurden Kategorien bestimmt. Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem mit sieben Kategorien und einer Restkategorie. Aufgrund des gemischt theorie-empiriegeleiteten Vorgehens bei der Konstruktion des Kategoriensystems konnte die präzise Kategorienbezeichnung erst nach dem inhaltsanalytischen Kategorisierungsprozess erfolgen. Nach Durchsicht des Textmaterials wurden auf der Basis handlungstheoretischer Überlegungen (vgl. Kapitel 3.1.2) folgende Kategorien gebildet und definiert:

Tabelle 13: Kategorien, geordnet nach der Struktur des Interview-Leitfadens

Nr.	Kategorie
1a	Situationsbeschreibung allgemein
1a	Situationserleben akut
2a	Handlungsbeschreibung
2b	Handlungsplan
2c	Handlungsmöglichkeiten
3a	Interesse/Motiv
3b	Anregung
3c	Attraktivität
3d	Fähigkeit
3e	Möglichkeit
3f	Lösbarkeit
4a	Emotionen (aufgabenbezogen)
4b	Emotionen (sozialbezogen)
5	Intentionen
6	Handlungs-Folge-Erwartung
7	Sonstige

Gemäß dem Verfahrensschritt der Strukturierung wurden zunächst Kategorien gebildet, die genau definiert sein müssen. Danach wurden konkrete Aussagen angeführt, die als Beispiele für die jeweilige Kategorie gelten, sogenannte Ankerbeispiele. Daraufhin werden sogenannte Kodierregeln aufgestellt, die eine Zuordnung der Aussage ermöglichen. Es folgt eine exemplarische Darstellung zweier Kategorien, deren Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln.

Kategorie 2b Handlungsplan

Kategoriendefinition:

Es werden solche Textstellen markiert, in denen Aussagen zu Planungsprozessen (Ausführungsplanung) und Handlungsschritten offensichtlich wird.

Ankerbeispiele:

"[Wir sind] also wie nen Strudel- wir sind dann von oben nach unten so n bisschen (-) un dann vielleicht bisschen wieder hoch und n bisschen runter und halt immer so abwechselnd mit ähm den Höhen." (Sw2, 86)

"Ja ich wusste nicht, was ich einbauen sollte und dann hat der A halt so rumgesprungen und dann habe ich das gemacht." (Sw9, 31)

Kodierregel:

Es werden nur solche Textstellen ausgesucht, die eindeutig der Kategorie zugeordnet werden können. Es werden Sinneinheiten von mindestens einem Satz, am besten einem Absatz, sowie die Interviewfragen kodiert. Ein wichtiges Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Textkorpus für sich allein ausreichend verständlich ist.

Kategorie 3d Kompetenzeinschätzung (Fähigkeit)**Kategoriendefinition:**

Alle Textstellen, in denen die Person Aussagen darüber macht, über welche Fähigkeiten sie verfügt. Die Kategorie umfasst Vorstellungen über das allgemeine Bewegungstheater-Können und deren Spezifizierung in:

- das formal-technische Können
- das konditionelle Können
- das bewegungsrhythmisch- musikalische Können
- das ausdruckspezifische Können

Ankerbeispiele:

Formal-technisches Können:

„Also (lacht) wir müssen das auf jeden Fall noch ein bisschen üben bis zur Aufführung, ähm also beim Bett zum Beispiel, die Jungs die wollen ja nicht dass die C da drauf liegt und deswegen springen die da immer so drauf rum und dann fällt die C da immer runter und beim Kleiderschrank, der D weigert sich da immer die ganze Zeit die Hand als Tür zu halten und deswegen fällt der immer um.“ (Sw15, 71-72)

Konditionelles Können:

„[Ja mit dem Schneemann] ja, eigentlich ein bisschen hingekriegt, war aber auch schon ein bisschen schwierig von der Kraft her, also so Hälfte Hälfte.“ (Sm10, 69-70)

Bewegungsrhythmisch-musikalisches Können:

„Ja also eigentlich, ja das war so, der Hinweg war total einfach und beim Rückweg war das dann doch so, dass man kleinere Schritte gemacht hat und dann war das so döh, döh döh döh und dann war hier erst die Gruppe und dann musste man dann noch zurücklaufen (zeigt auf den Boden).“ (Sw14, 93-95)

Ausdrucksspezifisches Können:

„Ja also denke ich mal, wir machen das schon ganz gut mit den Bäumen und wie die sich bewegen und ich find auch die Blume, die machen wir dann halt sooo (macht Bewegungen vor) und das sieht dann halt aus wie, als könnten wir das schon machen, ja also.“ (Sm10, 68-69)

„Also, bei manchen Bewegungen ist das schwerer, zum Beispiel jetzt, wenn wir Händchen halten müssen, das ist dann etwa schwerer, als wenn wir einfach so dahin gehen müssen aber, wenn man das übt, dann ist es eigentlich ganz leicht.“ (Sw11, 44-45)

Kodierregeln:

Es werden nur diejenigen Textstellen markiert, die sich eindeutig den jeweiligen Kategorien zuordnen lassen.

4.7.2.2 Formative und summative Interkoderreliabilität

Für die Kodierarbeit der Interviews ist von Bedeutung, dass die Interviewauswertung von weiteren Personen zu denselben Ergebnissen führt. Daher sollte auch in dieser Untersuchung sichergestellt sein, dass ein Minimum an Übereinstimmung der zugeordneten Textstellen verschiedener Kodierer besteht. Die Interkoderreliabilität als ein spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit der verschiedene Personen bei der Auswertung ein gleiches Resultat erreichen (vgl. Mayring 2000a).

Formative Interkoderreliabilität

Da bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Interpretation des Textes zentral ist, sollte auch berücksichtigt werden, dass verschiedene, voneinander abweichende Interpretationen unter gewissen Umständen sogar fruchtbringend für die Untersuchung sein können, da die Vielfalt möglicher Bedeutungen der analysierten Texteinheiten geschärft wird. Dennoch sollte zumindest Übereinstimmung darüber erzielt werden, welche Informationen welchen Auswertungskategorien zugeordnet werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden für eine erste Reliabilitätsprüfung im Sinne einer *formativen Reliabilitätsprüfung* vier zufällig ausgewählte Interviews herangezogen und durch vier Auswerter analysiert. Die Interviews wurden zufällig unter den Teammitgliedern aufgeteilt, jeder kodierte zunächst alleine, später wurde im Zweiterteam und schließlich in der Gruppe abgeglichen (vgl. Gläser & Laudel 2009, 210). Dadurch soll ein kollektives Verständnis von den Kategoriendefinitionen erreicht werden. Daran anknüpfend wurde in dieser Untersuchung der Kodierleitfaden im Team besprochen. Das Team setzt sich aus Personen unterschiedlichen Vorwissens in Bezug auf die Untersuchung zusammen. Es besteht aus zwei Studierenden und zwei Absolventen des Faches Sportwissenschaft. Die Absolventen unterschieden sich noch einmal dahingehend, dass ein Absolvent kein Vorwissen aus dem Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen, Darstellen mitbringt und die andere Absolventin ein ähnliches Vorwissen hat wie die Verfasserin.

Summative Interkoderreliabilität

Mangelnde Übereinstimmung bei verschiedenen Auswertern kann summativ durch Berechnung der Interkoderreliabilität überprüft werden. Bei einzelnen Kategorien lässt sich überprüfen, ob Unstimmigkeiten bei einzelnen Kategorien häufig auftreten. Ein Maß für die Reproduzierbarkeit von Kategorien und Interpretationen bietet der Reliabilitätskoeffizient *Kappa* nach Cohen (1960, 1968, 1971). Er gibt zufallsbereinigt

den Grad an, in dem die Analyse von anderen Auswertern zu denselben Ergebnissen führt.

Die Prüfung der summativen Intercoderreliabilität (*Cohens-Kappa*) erfolgte durch zwei weitere Kodierer und mit einer Stichprobe von 20% des gesamten Interviewmaterials.

Die Auswertung der Übereinstimmung der Verfasserin mit Coder 1 ergab einen Reliabilitätskoeffizient von .96, der als sehr gut beurteilt werden kann.

Tabelle 14: Auswertung der Übereinstimmung der Verfasserin mit Coder 1

Symmetrische Maße				
	Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise T ^b	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung Kappa	,960	,040	12,548	,000
Anzahl der gültigen Fälle	29			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Die Reliabilitätsprüfung zwischen der Verfasserin und Coder 2 ergab einen Reliabilitätskoeffizienten von .80, der als gut zu bezeichnen ist.

Tabelle 15: Auswertung der Übereinstimmung der Verfasserin mit Coder 2

Symmetrische Maße				
	Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise T ^b	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung Kappa	,800	,080	11,081	,000
Anzahl der gültigen Fälle	29			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Der Vergleich der Kodierungen von Coder 1 und Coder 2 ergibt einen Reliabilitätskoeffizienten von .88.

Tabelle 16: Analyse des Maßes der Übereinstimmung von Coder 1 und 2

Symmetrische Maße				
	Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise T ^b	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Kappa Übereinstimmung	,880	,046	16,746	,000
Anzahl der gültigen Fälle	58			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Vorgehensweise der Verfasserin hinsichtlich des Kodierens als reliabel angesehen werden kann.

4.7.2.3 Interpretationsregeln zur Materialreduktion

Die Interpretationsregeln beziehen sich auf vier Regeln, nach denen das kodierte Material in einem nächsten Analyseschritt reduziert wird (vgl. Mayring 2008, 61-62). Im Folgenden sollen die vier Interpretationsregeln beschrieben und das Vorgehen anhand von Beispielen aus der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht werden.

Paraphrasierung

Die einzelnen kodierten Textstellen (Kodiereinheiten) werden mittels der Paraphrasierung in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibbare Form umgeschrieben. Dabei werden bereits nicht inhaltstragende Textbestandteile fallengelassen. Schließlich sollen sie in einer grammatikalischen Kurzform stehen.

Interpretationsregeln:

- Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Beispiel:

Die Kodiereinheit:

"Und dann (---) fand ich aber doof von der, dass sie (Mitschülerin) noch letzte Woche sagte ,ja das machen wir so' und wir spielen jetzt auch Blume und dann (-) kommt zum nächsten mal kommt sie an und sagt ,nee

ich möchte das doch nicht sein, das ist doof das ist langweilig'(...)."
(Sm3, 56-57)

wird zu:

„Unzufrieden mit Mitschülerin über das Hinwegsetzen von Gruppenabsprache bezüglich der Rollenverteilung in einer Spielszene“

Handelt es sich um überschaubare Materialmengen, so werden diese Paraphrasen herausgeschrieben.

Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Im nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau bestimmt. Alle Paraphrasen, die unter dem Niveau liegen, müssen verallgemeinert werden. Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden zunächst belassen.

Interpretationsregeln:

- Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Beispiel:

Das Abstraktionsniveau des ersten Reduktionsdurchgangs wurde folgendermaßen festgelegt:

Es sollten möglichst allgemeine aber fallspezifische Äußerungen (pro Schülerin oder Schüler) zu Ausprägungen der Emotion Ärger und deren Ursache zusammengefasst werden. Die Äußerungen des Schülers über sein Empfinden und Erleben müssen in der zweiten Reduktion mit *Ärger* zusammengefasst werden können

Aus:

„Unzufrieden mit Mitschülerin über das Hinwegsetzen von Gruppenabsprache bezüglich der Rollenverteilung in einer Spielszene“

Wird:

„Unzufrieden über Änderung von Gruppenabsprachen durch einzelne Mitschüler“

Erste Reduktion

Durch die Generalisierung können inhaltsgleiche Paraphrasen entstehen, die im Schritt der Reduktion nun gestrichen werden können. Ebenso können nichtssagende Generalisierungen weggelassen werden.

Interpretationsregeln:

- Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden!
- Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Zweite Reduktion

In einem zweiten Reduzierschritt werden nun mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben (Bündelung).

Interpretationsregeln:

- Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Tabelle 17: Paraphrasen, Generalisierung und Reduktion am Beispiel der Emotion Ärger in Kompositionssituationen

Pbn	Ursprünglicher Textausschnitt	Paraphrasen	Generali-sierung	Reduktion
Sm3	"So alle (--) meinten das da (räuspert)(...) [und alles doof wär] und ich hatte mir die (Mühe gemacht) und dann hab ich gesagt sollen die, sollt ihr selbst eure Sachen mitbringen. Dann meinten dir nur (-), dann haben wir es doch gemacht und noch mal besprochen (--) ja." (Sm3, 30-34)	Konfliktlösung durch Absprache in der Gruppe	Konflikt gelöst mit Änderung der Kommunikation	Unzufriedenheit über Kommunikation Gruppe
Sm3	"Und dann (---) fand ich aber doof von der, dass sie noch letzte Woche sagte ,ja das machen wir soo' und wir spielen jetzt auch Blume und dann (-) kommt zum nächsten mal kommt sie an und sagt ,nee ich möchte das doch nicht sein, das ist doof das ist langweilig' " (Sm3, 56-57)	Unzufrieden über Absprachen und Änderungen	Unzufrieden über Absprachen und Änderungen	
Sm3	"Wir waren auch schon (---) zerstritten so nen bisschen (...) keiner hat auf den anderen gehört man hat eher sein eigenes Ding gemacht, ja" (Sm3, 158-163)	Streit in der Gruppe und Unzufriedenheit über Alleingang	Ärger und Unzufriedenheit in Gruppensituation	
Sw4	"Ähm, wir mussten halt (---) ähm unsere Ideen zusammenfassen und daraus ein Spiel (Bewegungstheater-szene) machen nur bei uns ham wir uns ja die ganze Zeit gestritten und das hat dann nicht funktioniert." (Sw4, 42-46)	Unzufriedenheit über Streitsituation und das Nicht-Funktionieren von Gruppenarbeit	Unzufriedenheit über Streit	
Sm10	"Ja also so halb fertig, aber dann kam es halt zum S t r e i t, weil wenn man sich nicht einigen kann, das ist bei uns Jungs ja meistens so, dann werden wir halt bisschen lauter (...) das ist mit meinem Bruder auch so" (Sm10, 94-94)	Streit aufgrund von halbfertiger Gestaltung	Ärger über Kommunikation untereinander	
Sw7	"Ja also eigentlich sind alle ganz nett und die Blume, wenn die einem weggenommen wird und alle dann sagen ,hör aaaauf' , das finde ich nicht so	Unzufriedenheit über Störaktionen von Gruppenmitgliedern	Unzufriedenheit über bewusste Störaktionen	

	<i>schön." (SW7, 44-44)</i>			Ärger über Provo- kationen
Sm10	<i>"Sm10: Ich war mir aber ganz sicher, dass ich das so nicht gemacht habe (-) und ich glaub der wollte mich da ein bisschen provozieren (-) und dann hats da halt so bisschen (pfeift) g e f u n k t da so I: [lauter ne?] Sm10: ja lauter wurde es dann" (Sm10, 20-23)</i>	Unzufriedenheit aufgrund von ungerechter Behandlung in Gruppe und Provokation von Gruppenmitgliedern		
Sm10	<i>"Sm10: und wir sind ja jetzt halt da auch gar nicht so zum Proben gekommen, weil die haben sich ja immer mit der Brottöte beworfen! I: Ah ok, das haben die da die ganze Zeit gemacht und quasi - waren nicht so richtig bei der Sache (-) und ehm (...) Sm10: Nein (-) also ich konzentrier mich ja auch (lacht) jetzt manchmal auch nicht so darauf und mach schon bisschen mit Quatsch, aber die übertreiben das halt schon ein bisschen." (Sm10, 52-54)</i>	Ärger über unnötige Nebentätigkeiten und Störverhalten anderer Gruppenmitglieder	Ärger über bewusstes Initiieren von Nebentätigkeiten	

Schlussendlich erfolgt eine Rücküberprüfung der Zusammenfassung am Ausgangsmaterial selbst. Dieser Schritt hat das Ziel zu überprüfen, ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren.

4.8 Methodenkritik

Um im Sinne einer Methodenkritik den Einfluss der Forscherintervention auf die Produktion der verbalen Daten und eventuelle Schwachstellen der Methodendurchführung der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* in der ersten Erhebungsphase einschätzen zu können, wurden folgende Operationen durchgeführt:

- Kodierung der Fragen und Antwortverläufe der ersten 16 Interviews aus Erhebungsphase 1, orientiert an den Kategorien des Interview-Leitfadens
- Beschreibung und in Bezug setzen der Fragen- und Antworthäufigkeiten der einzelnen Gespräche zueinander

Schließlich erfolgt eine Gegenüberstellung verschiedener Interviews und das Herausarbeiten unterschiedlicher Auffälligkeiten.

4.8.1 Fragen- und Antworthäufigkeiten

Die kommende Darstellung hat das Ziel, Einflussfaktoren herauszufinden, die sich auf die Produktion und Strukturierung der verbalen Daten ausgewirkt haben könnten. Dabei soll beispielhaft aufgezeigt werden, wie bei qualitativen Befragungen der Interviewereinfluss erfasst und transparent gemacht werden kann.

Dazu werden die Fragen und Antworthäufigkeiten der Interviews dargestellt. Dadurch kristallisieren sich thematische Schwerpunkte heraus, die die Interviewerin und die befragte Person in einem Interview gesetzt haben. Damit soll transparent werden, in welcher Form die Forscherperson in die Erhebung der Daten eingreift und damit am Zustandekommen der Aussagen zu bestimmen Themen beteiligt ist. Anhand des folgenden Säulendiagramms können die absoluten Fragen- und Antworthäufigkeiten miteinander verglichen werden. Die Beschreibung der Leitfadencategorien diene hierbei als Grundlage für die Zuordnung der entsprechenden Textstellen. Eine Textstelle bezieht sich auf einen inhaltlichen Aussageabschnitt. Als Summe an Antworten einer Kategorie werden die verschiedenen inhaltlichen Textstellen addiert und nicht deren Zeilenumfang. Damit lassen sich Schwerpunkte der Fragen und Antworten verdeutlichen, die die Interviewerin und die Schülerinnen und Schüler in den Interviews insgesamt gesetzt haben. Realisiert werden konnte diese Analyse mittels des Programms MAXQDA® sowie des Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel 2000®.

Zur Analyse der Fragen- und Antworthäufigkeiten eignete sich das Programm MAXQDA®, da die Fragen- und Antwortverläufe der Interviews sich nach dem gleichen Prinzip den Kategorien des Interview-Leitfadens zuordnen ließen. Die Häufigkeiten der Leitfadencategorien lassen sich von dem Programm, einzeln für jedes Interview und

auch gesamt, numerisch darstellen. Diese Zahlen wurden dann in das Programm Excel 2000® übertragen und tabellarisch miteinander in Beziehung gesetzt.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Auffälligkeiten, die bei der Gegenüberstellung der Häufigkeiten der Fragen und Antworten aller Interviews und der Gegenüberstellung der Entwicklung der Anzahl der Fragen- und Antworten in den einzelnen Interviews sichtbar werden.

Häufigkeiten der Fragen- und Antworten aller Interviews

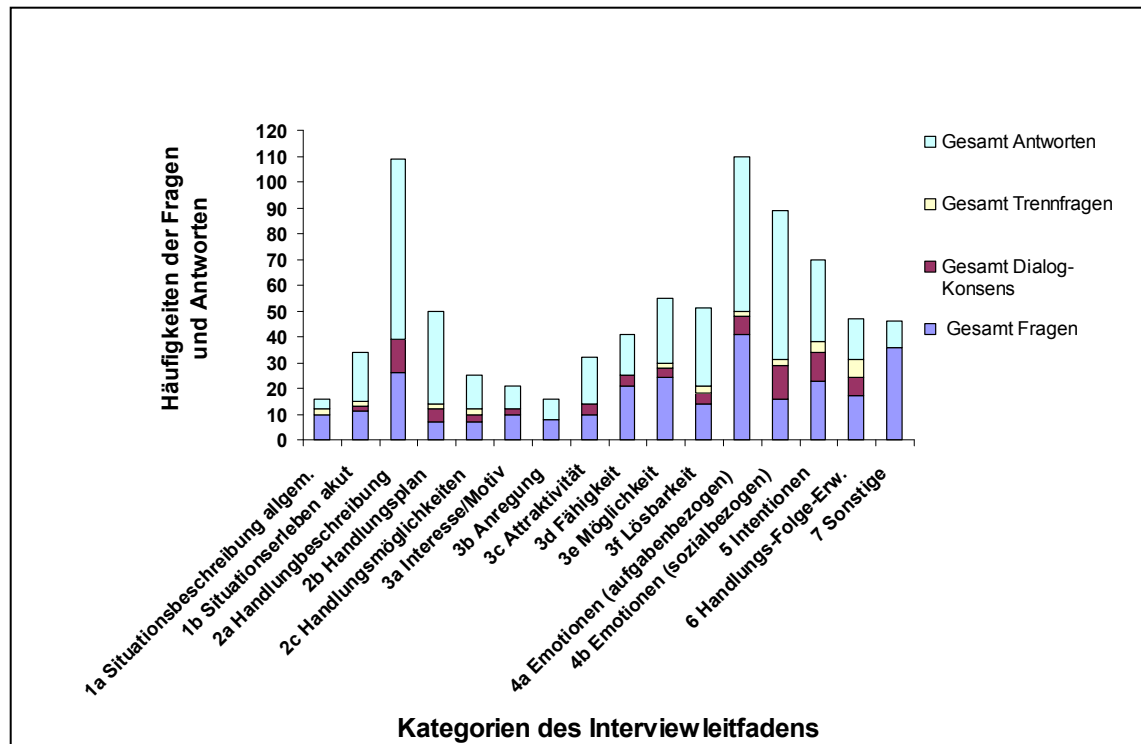


Abbildung 32: Absolute Häufigkeiten der Fragen und Antworten (Hauptfeldphase I, Interview 1-16)

Die Abbildung zeigt die absolute Anzahl der Fragen der Interviewerin und Antworten der Schülerinnen und Schüler zusammengefasst aus allen 16 Interviews. Die Fragen sind zum einen gekennzeichnet als kategoriebezogene Fragen, welche den größten Anteil ausmachen. Farblich heben sich davon die *Aktiven Rückfragen* (ARF) und *Trennfragen* (TF) ab, welche in introspektiven Erhebungsverfahren die Validität der erinnerten Kognitionen und Emotionen annähernd kontrollieren sollen (vgl. Wahl 1981). Da diese Fragen ein wesentliches methodisches Mittel zur Einschätzung der Gültigkeit der subjektiven Probandenaussagen sind, werden diese in der Darstellung rot hervorgehoben.

Die Verteilung des *Dialog-Konsens* zeigt, dass im Bereich der allgemeinen Situationsbeschreibung (1a) und dem Anregungsgehalt der Umwelt (3b) keine *Aktiven Rückfragen* gestellt wurden. Da die Anwendung der Rückfragen im Ermessen des

Interviewers liegt, kann daraus geschlossen werden, dass die Schülerantworten eindeutig erschienen und es keiner Nachfragen bedurfte.

Die Zahl der *Aktiven Rückfragen* zu der Kategorie sozialbezogene Emotionen (4b) und Intentionen (5) sowie der Handlungsbeschreibung (2a) ist auffallend höher als in anderen Bereichen. Dieses könnte damit zusammenhängen, dass sich die Interviewerin besonders bei diesen Kategorien versichern musste, dass sie die Aussagen der Schülerinnen und Schüler auch richtig verstanden hat.

Die größte Anzahl an *Trennfragen* weist die Kategorie Handlung-Folge-Erwartung (6) und die der Intentionen (5) auf. Dieses könnte damit zusammen hängen, dass aus Interviewersicht die Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen in der Interviewsituation dazu tendierten, in ihren Antworten Gedanken zu schildern, die ihnen erst in der Interviewsituation in den Sinn kamen. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass die Beschreibungen der Gedanken und Gefühle, welche sich auf die konkrete Handlung beziehen, der Interviewerin eindeutiger erschienen, als die Ausführungen zur Handlungs-Folge-Erwartung. Es fällt auch auf, dass neben der Kategorie der Handlungsbeschreibung auch im Bereich der Wichtigkeit der Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren (3a-3c) und der Fähigkeitseinschätzung insgesamt keine *Trennfragen* nötig waren.

Betrachtet man die Antworten, dann fällt auf, dass insgesamt mehr geantwortet wurde, als gefragt. Mehr Schüleraussagen als anteilig gestellte Fragen lassen sich in den Bereichen Situationserleben akut (1b), Handlungsbeschreibung (2a), Handlungsplan (2b) und sozialbezogene Emotionen (3b) finden. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler sich auch ohne Frageaufforderung (z.B. im Rahmen der ersten Videokomentierungen) oder durch eine Frageaufforderung einer anderen Kategorie inhaltlich zu diesen Kategorien äußerten.

4.8.2 Auffälligkeiten bei Fragen- und Antwortanteilen in den einzelnen Interviews

Auf die Entwicklung der zu erkennenden unterschiedlichen Fragenanzahl und Antwortanzahl soll in der folgenden Einzelanalyse der Interviews eingegangen werden. Exemplarisch soll anhand einiger Interviews auf Auffälligkeiten hingewiesen werden, welche in der zweiten Erhebungsphase berücksichtigt werden sollten.

Im zweiten Interview sind 22% der Antworten im Bereich der aufgabenbezogenen Emotionen angesiedelt, hingegen zielen nur 13 % der Fragen auf diesen Bereich ab. Im Gegensatz hierzu lässt sich die relativ hohe Fragenhäufigkeit nach aufgabenbezogenen Emotionen im sechsten Interview feststellen. Dieses könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Interviewerverhalten von vorhergehenden Gesprächen nicht unerheblich beeinflussbar ist. Das bedeutet, dass der Interviewer – möglicherweise durch die

Fokussierung auf diesen Fragenbereich im Vorinterview – jetzt selber diesen Bereich mehr Beachtung schenkt und daher häufiger selber Fragen dazu stellt. Im vorliegenden Fall kann dieses angenommen werden, da beide Interviews sich auf Improvisationssituationen beziehen, welche im Abstand von einer Woche mit Schülerinnen und Schülern der gleichen Klasse erhoben wurden.

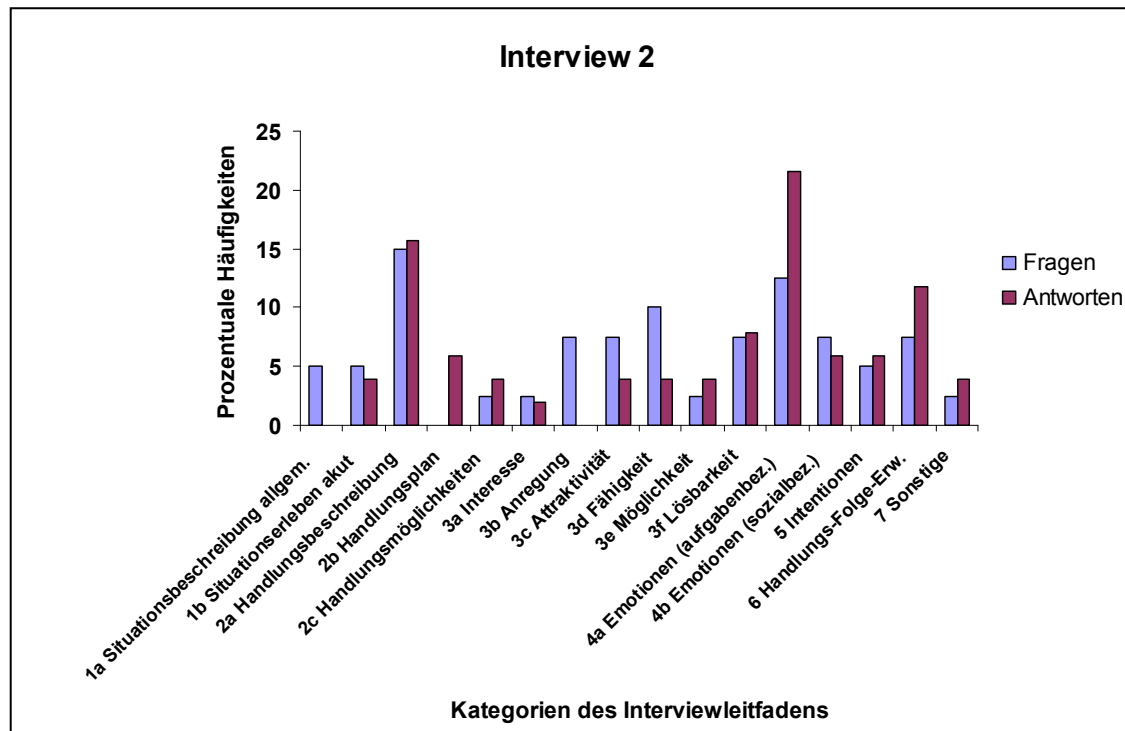


Abbildung 33: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 2

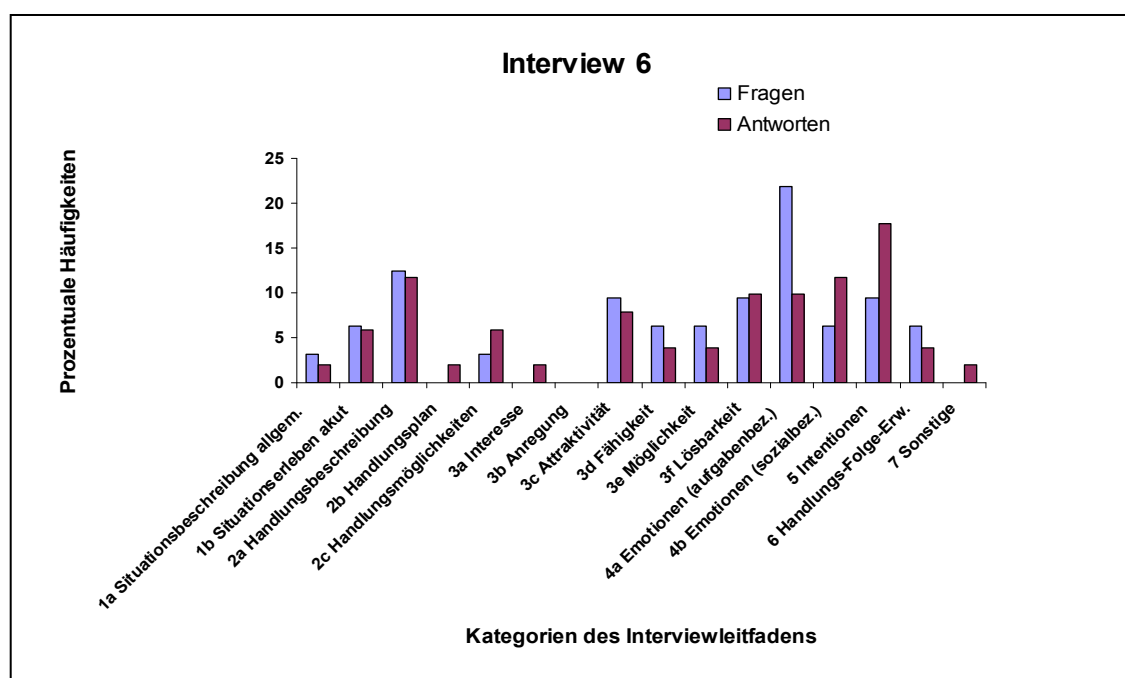


Abbildung 34: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 6

Im Kategorienbereich der Emotionen ist auch eine weitere Auffälligkeit festzustellen. In den acht Interviews, welche sich auf Kompositionssituationen beziehen, werden von den befragten Schülerinnen und Schülern sozialbezogene Emotionen öfter ins Gespräch eingebracht, als durch Interviewerfragen dazu animiert wurde. Dieses sei exemplarisch anhand von Interview 3, 7 und 10 dargestellt.

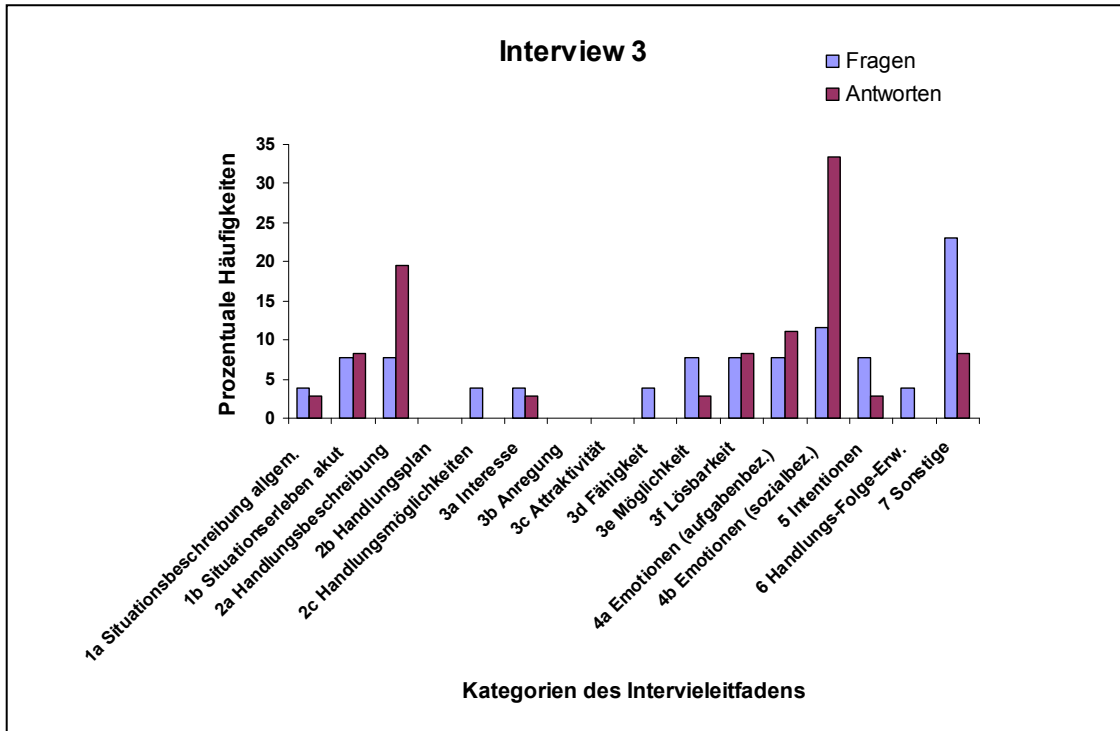


Abbildung 35: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 3

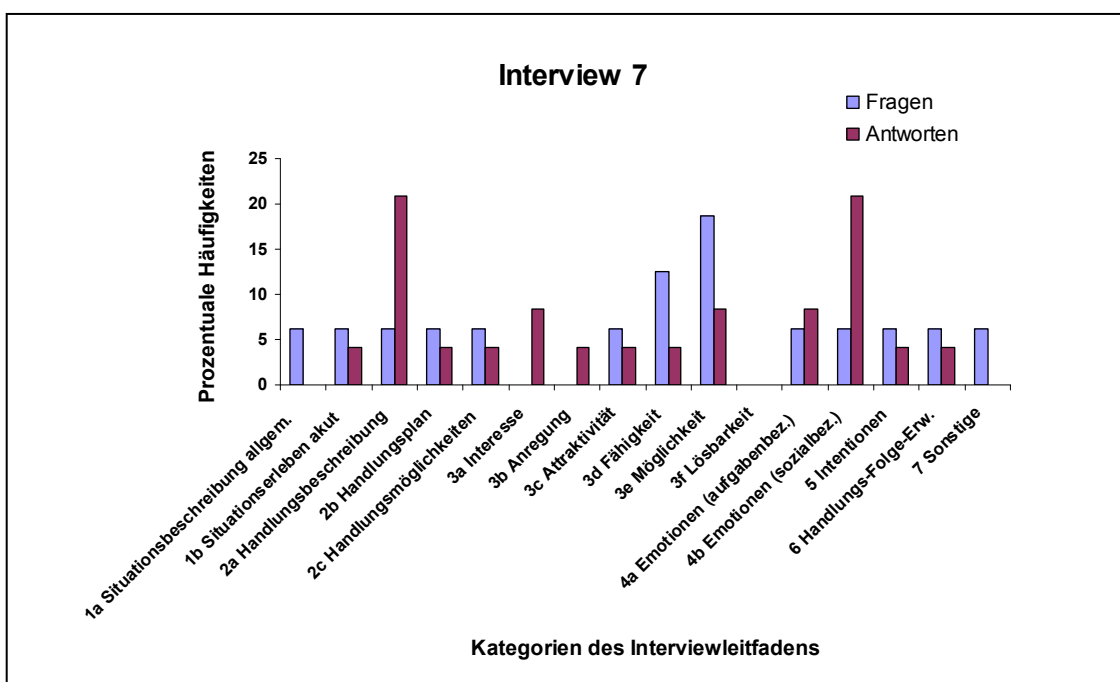


Abbildung 36: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 7

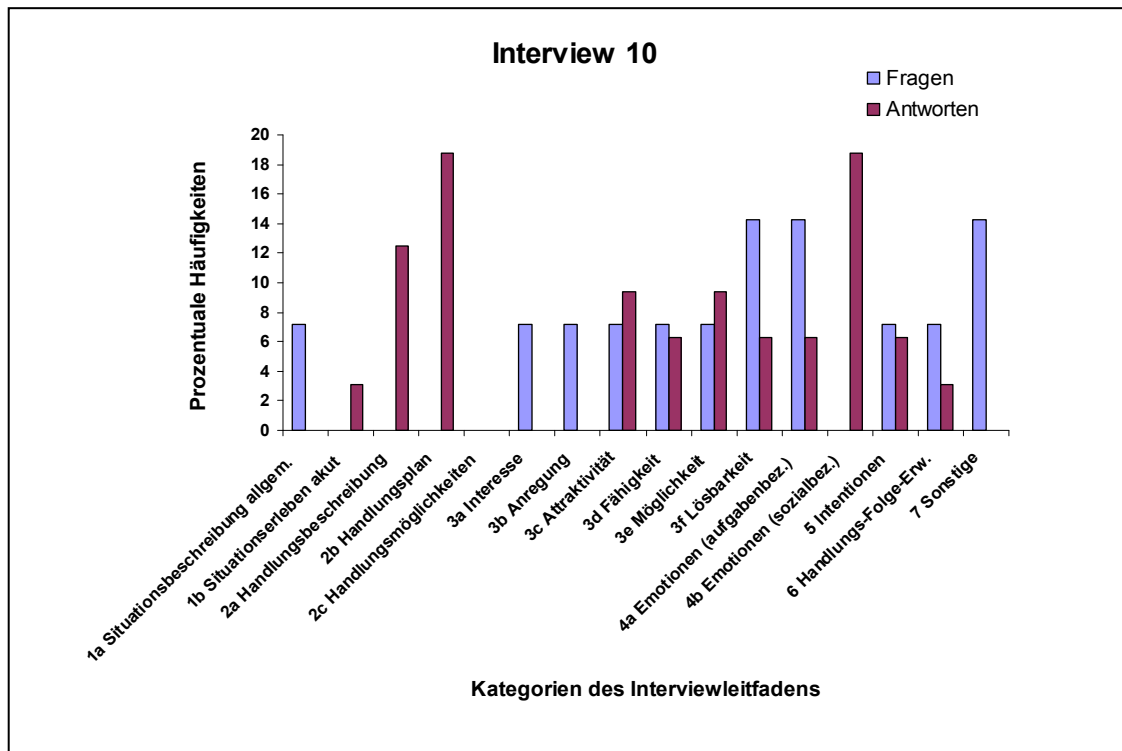


Abbildung 37: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 10

Diese Auffälligkeit lässt sich mit der speziellen Struktur der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* begründen. Denn bevor der Interview-Leitfaden zum Einsatz kommt, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre in der vorgespielten Situation erlebten Gedanken und Gefühle frei und selbstgesteuert zu berichten. Diese Phase des Interviews nennt sich deswegen un gelenkte Introspektion, da noch keine Leitfadenfragen des Interviewers das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler lenkten und strukturierten. Die Interviewpraxis hat auch gezeigt, dass diese Phasen nicht nur zu Beginn eines Interviews stattfinden, sondern dass die Schülerinnen und Schüler auch im Verlaufe des Interviews an gegebenen Stellen auf das Video zurückkommen und Gedanken und Gefühle un gelenkt erzählen. Wie in Interview 10 auffällt, spricht die Schülerin selbstständig Aspekte der Situationsbeschreibung, der Handlungsbeschreibung und den Handlungsplan an, sodass der Interviewer hier keine Fragen zu stellen braucht. Im Interviewverlauf ist der Leitfaden auch nicht chronologisch zu denken. Der Interviewer setzt an gegebenen Impulsen der Schülerinnen und Schüler an und springt ggf. von Kategorie zu Kategorie vor und zurück. Diese Aspekte sind eine mögliche Erklärung für die zustande gekommenen Fragen- und Antworthäufigkeiten in den *Video-Stimulated-Recall-Interviews*. Die dargestellte Frage- Antwortstruktur, z.B. in Interview 10, stellt demnach exemplarisch den Frage- und Antwortverlauf dar, welche sich durch *Video-Stimulated-Recall-Interviews* in dieser Untersuchung ergab.

4.8.3 Auslassen von Themenbereichen

Betrachtet man die Fragen- und Antworthäufigkeiten der Interviews (13, 14), so zeigt sich eine geringe Ausschöpfung des Kategorienspektrums des Interview-Leitfaden. Die geringe Fragenhäufigkeit und damit auch zusammenhängende Antworthäufigkeit insgesamt könnte an dieser Stelle mit Zeitmangel begründet werden. Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung der Interviews der ersten Erhebungsphase in Bezug auf ihre zeitliche Länge.

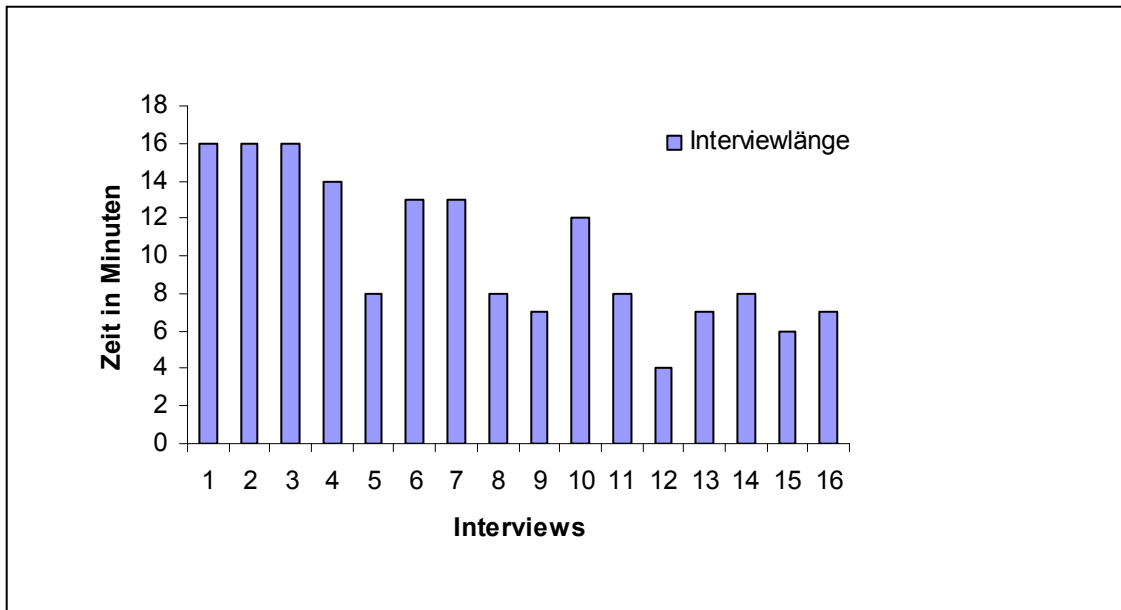


Abbildung 38: Interviewlänge der Interviews 1-16

Ab Interview 11 ist ein deutlicher Abfall der Interviewlänge zu erkennen. Dieses könnte damit zusammenhängen, dass diese Interviews an zwei Schultagen aus organisatorischen Gründen in der Unterrichtszeit erhoben werden mussten. Für die Interviews 1-10 stand mehr zeitlicher Spielraum zur Verfügung, da hierfür Pausenzeiten im Ganztagsbetrieb genutzt werden konnten, die sich direkt an die Projektstunden anschlossen. Aus den folgenden Grafiken wird ersichtlich, dass aus Zeitmangel einige Inhaltsbereiche ausgelassen werden mussten.

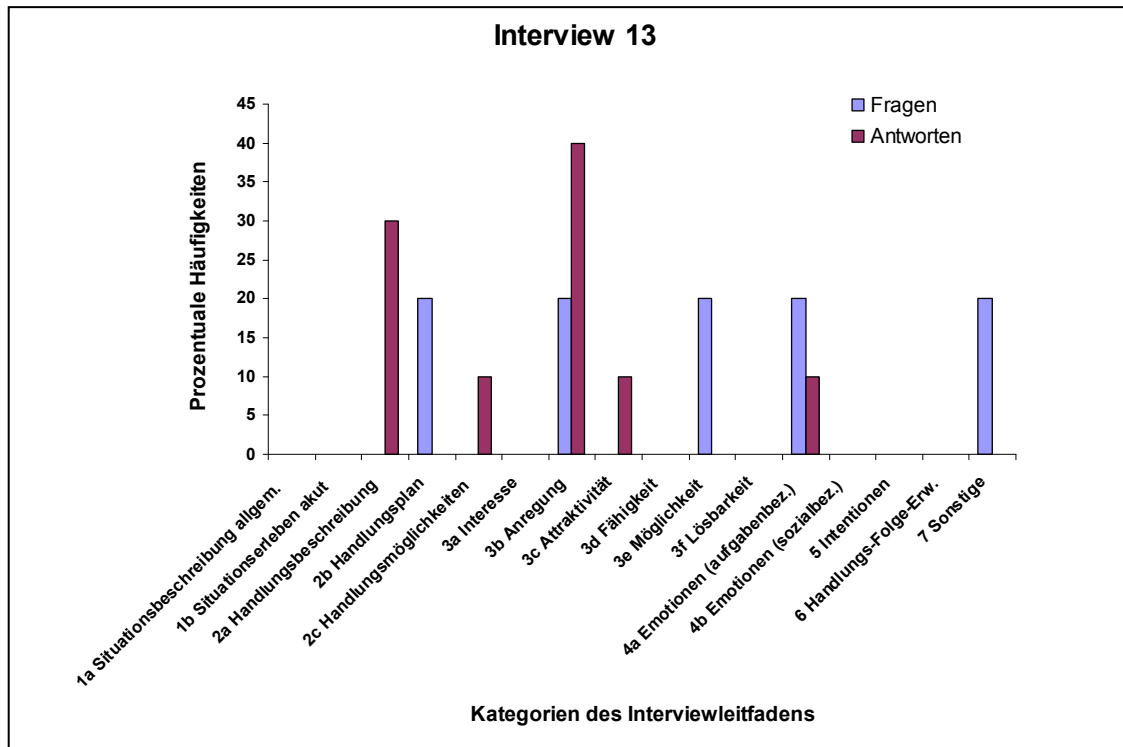


Abbildung 39: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 13

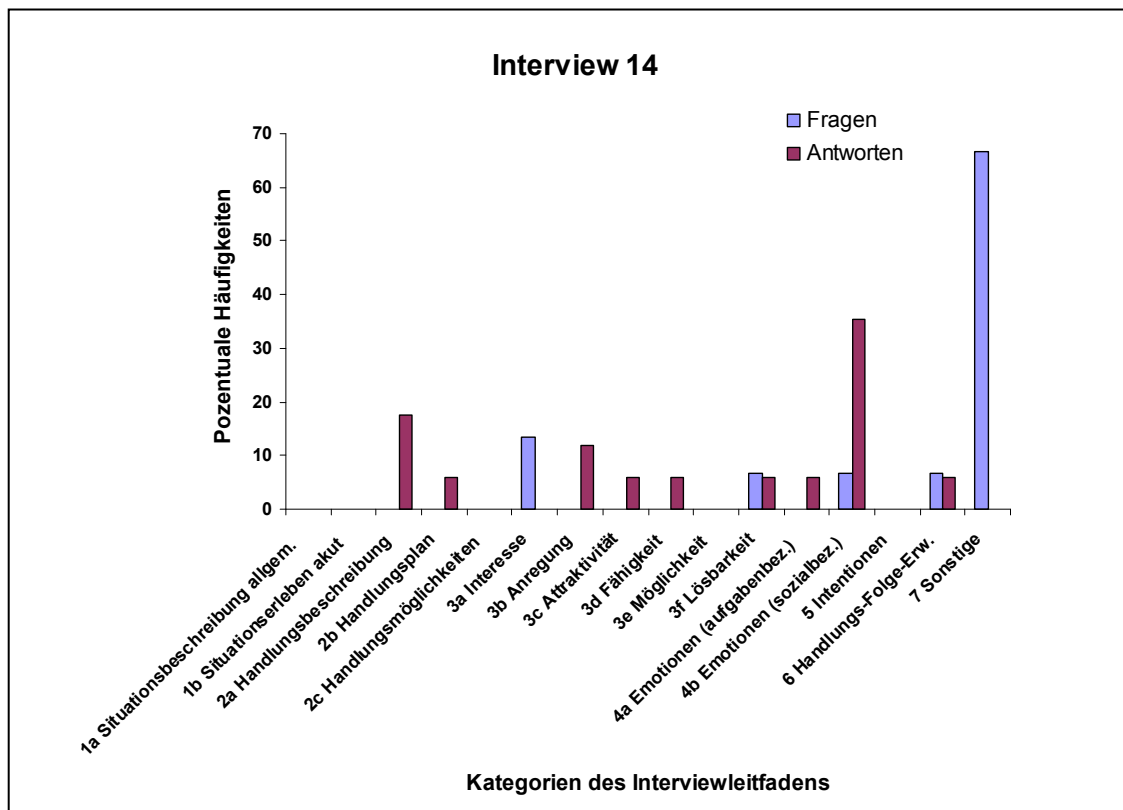


Abbildung 40: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 14

4.8.4 Konkretisieren der offenen Kategorien

Zu den offenen Kategorien des Kodierleitfadens wurden Schüleraussagen zu Emotionen zugeordnet, die nicht dem bis zu diesem Zeitpunkt aufgestellten Emotionsschema zuzuordnen waren. Eine erste Inhaltsanalyse mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion der Aussagen der Kategorie „sonstige aufgabenbezogene Emotionen“ der Interviews Sw1, Sw2, Sm3 und Sm6 führte zu einer Erweiterung des Kodierschemas im Bereich der aufgabenbezogenen Emotionen um Stolz (prä-, peri-, postaktional), Hoffnung (prä-, peri- und postaktional) sowie der Resignation (prä-, peri-, postaktional). Im Rahmen der Kodierung stellte sich auch heraus, dass der Emotion „Angst“ mehrer Ausprägungen zuzuordnen sind. Das ist zum einen das Gefühl von Unsicherheit und Aufregung/Nervosität, aber auch das Gefühl von Sicherheit, d.h. es wurde auch die positive Ausprägung einer Emotion der Kategorie zugeordnet. Beispielsweise wurden der Emotion Langeweile auch Aussagen zu „*keine Langeweile gehabt (Sm6)*“ zugeordnet. Im Bereich der sozialbezogenen Emotionen konnte zusätzlich die Emotion Enttäuschung/Trauer in den Codebaum aufgenommen werden. Nach Pekrun (1992, 314) ist anzunehmen, dass Traurigkeit im Lern- und Leistungsbereich eher selten anzutreffen ist. Hingegen dürfte diese Emotion in Varianten auftreten, wie der Hoffnungslosigkeit oder Enttäuschung. Zum anderen kann sie als Anteil komplexer Emotionen, wie Frustration und Ärger, zählen.

4.8.5 Fazit zum Einsatz der Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI)

Auf Basis der vorliegenden Rohdaten der ersten Erhebungsphase können die einzelnen Fragen und Antworthäufigkeiten inhaltlich formal beschrieben und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Eine weitere detaillierte Durchführung dieser Analyse würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Datenaufbereitung überziehen.

Die von den Schülerinnen und Schülern selbst hervorgebrachten Aussagen im Rahmen des *Video-Stimulated-Recall-Interviews* sollten besondere Gewichtung finden, da diese die subjektiven Sichtweisen ohne die Lenkung des Interviewers repräsentieren. Denn es konnte aufgezeigt werden, dass sozialbezogene Emotionen in bestimmten Phasen des Gestaltungsprozesses von einigen der interviewten Schülerinnen und Schülern ohne Aufforderung vermehrt erwähnt wurden.

Außerdem kann festgehalten werden, dass die Videosequenzen sehr hohen Aufforderungs- und Erinnerungscharakter für die Schülerinnen und Schüler hatten. Die Erinnerung an Gedanken und Gefühle und das Wiedererleben von Gefühlen während der Bewegungsgestaltung wurden durch die Einbindung der Videosequenzen in das Interview nachhaltig unterstützt.

Das konkrete Vorgehen bei *Video-Stimulated-Recall-Interviews* (VSRI) stellt in Anlehnung an die Ausführungen von Fromm (1987, 308f.) demnach eine brauchbare Form dar die Äußerungsmöglichkeiten des Befragten inhaltlich möglichst wenig zu beschneiden, andererseits aber dafür zu sorgen, dass umfassende Verständnishilfen gegeben werden. Das Video-Stimulated-Recall-Interview:

- provoziert vergleichsweise differenzierte Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Gedanken und Gefühlen in Unterrichtssituationen,
- fördert eine Strukturierung des Interviews durch den Befragten und erhöht die Chance einer annähernd zutreffenden Reformulierung und Rekonstruktion des Gemeinten durch den Fragenden,
- provoziert nicht nur Äußerungen der Befragten über das, was sie ohne nachhaltigen Anlaß zur Reflexion auch äußern würden, sondern regt sie zu intensiverem und anderem Nachdenken an, als dies in alltäglichen Zusammenhängen üblich ist,
- sensibilisiert die befragte Person für ihre eigene subjektive Sicht und die des Gegenüber; auch der Fragende gewinnt ein differenzierteres Bild von der Sicht des Gegenüber.

Als wichtige zu berücksichtigende Hinweise für den Interviewer können Formen der Verständnisgenerierung (z. B. zusammenfassende Zurückspiegelungen in Form eines Dialog-Konsens), Schweigen bzw. Zuhören als Technik der Gesprächsführung, der flexible Umgang mit dem Interview-Leitfaden, die Vermeidung von Suggestivfragen und zu häufigen Bewertungen und Kommentierungen gegeben werden. Ein besonderer Gesichtspunkt für die Durchführung der zweiten Erhebungsphase ist, dass die Anwendung von *Aktiven Rückfragen* im Rahmen des *Dialog-Konsens* sowie die Anwendung von *Trennfragen* zur Einschätzung der Gültigkeit der Schüleraussagen durchgehend beibehalten werden sollte. Hier wäre vielleicht wichtig, diese – neben den oben erwähnten – auch an relevanten inhaltlichen Kategorien, wie z.B. der Kompetenz- und Valenzeinschätzung, anzuwenden. Das Ergebnis der dialogischen Validierung wird analog der *kommunikativen Validierung* aber nicht die Realität abbilden können, sondern lediglich eine „gemeinsame Konstruktion von Forscher und untersuchter Person“ (Wahl 1991, 20) bleiben.

Zusammenfassend zeigte die erste Erhebungsphase Realisierbarkeit, Praktikabilität und Anwendbarkeit der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* im Forschungsfeld auf, so dass sich das Verfahren, unter Berücksichtigung der in der Methodenkritik erarbeiteten Hinweise, zur Erfassung von Schülerperspektiven im Unterrichtsgeschehen eignet.

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Auswertungsteil werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

Die Ergebnisse, die aus der qualitativen Auswertung der Interviews gewonnen werden, werden vor dem theoretischen Hintergrund, unterteilt in vier Auswertungsschleifen, dargestellt und interpretiert.

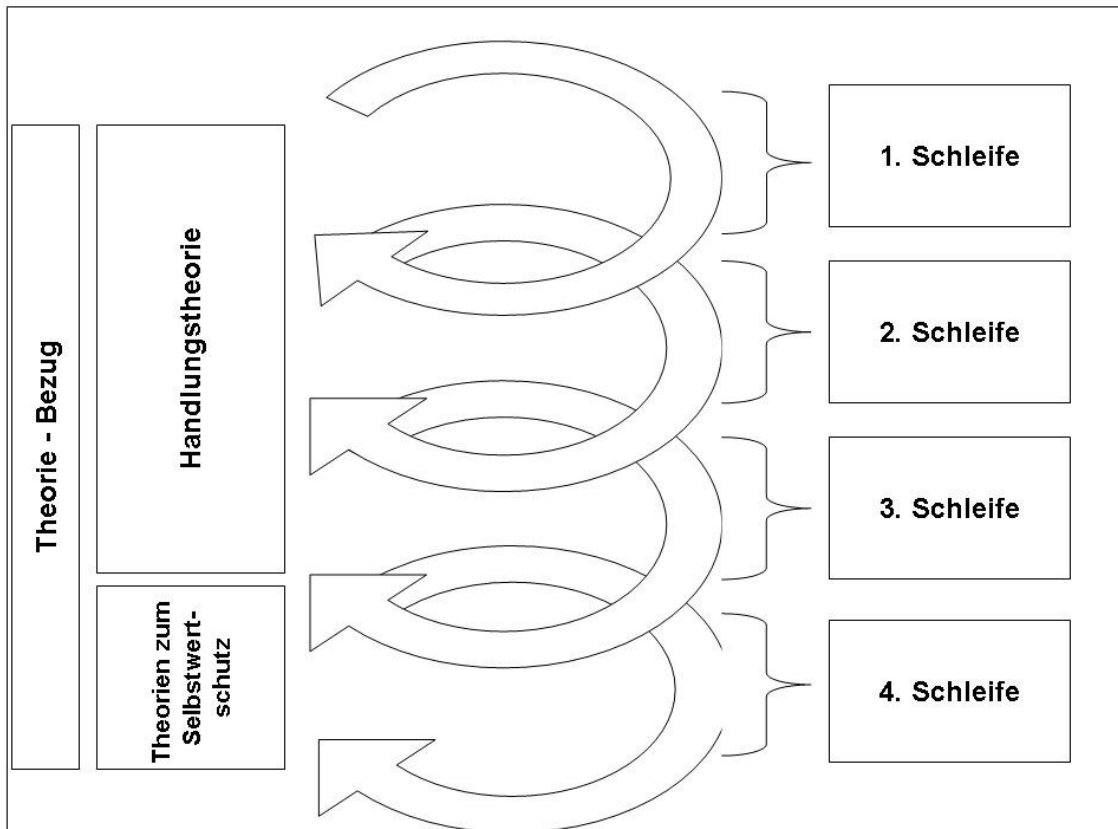


Abbildung 41: Auswertungsschleifen der Untersuchung (eigene Darstellung)

Der Ergebnisdarstellung im Rahmen der qualitativen Analyse liegt das Verfahren der Zusammenfassung mit den Arbeitsschritten der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion zugrunde, wie es in Kapitel 4.7.2 ausführlich beschrieben wurde.

Zuerst soll die *erste Forschungsfrage* nach den handlungsleitenden Emotionen und Kognitionen der Schülerinnen und Schüler in Gestaltungsprozessen beantwortet werden.

Dazu werden im Rahmen einer ersten Auswertungsschleife (vgl. Abbildung 42) die von den Schülerinnen und Schülern *vor*, *während* und *nach* ihren Handlungen thematisierten aufgabenbezogenen und sozialbezogenen Emotionen in den unterschiedlichen Phasen des Gestaltungsprozesses beschrieben. Es erfolgt zunächst

eine Darstellung der im Arbeitsschritt der Reduktion zusammengefassten Kategorien und deren Belege durch Schüleraussagen als Ankerbeispiele. In der Zusammenfassung werden die dargestellten Kategorien noch einmal auf die jeweilige Gestaltungsphase bezogen und Besonderheiten herausgestellt.

Im zweiten Schritt soll die *zweite Forschungsfrage* nach den Grundaspekten der subjektiven Situationsdefinitionen, welche aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler das Gestalten von Bewegungen in den einzelnen Phasen bestimmen, beantwortet werden. (vgl. u.a. Kapitel 5.2.2; 5.2.2.3)

Dabei geht es in erster Linie um eine Zuordnung von Schüleraussagen zu bestimmten Situationskonzepten. Die Themenkomplexe der Kategorien werden schlagwortartig dargestellt und mithilfe von Schülerzitate untermauert. Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird die Anzahl der Schülerzitate stark reduziert. Zu jeder Kategorie werden maximal vier Schüleraussagen bzw. Ankerbeispiele abgebildet.

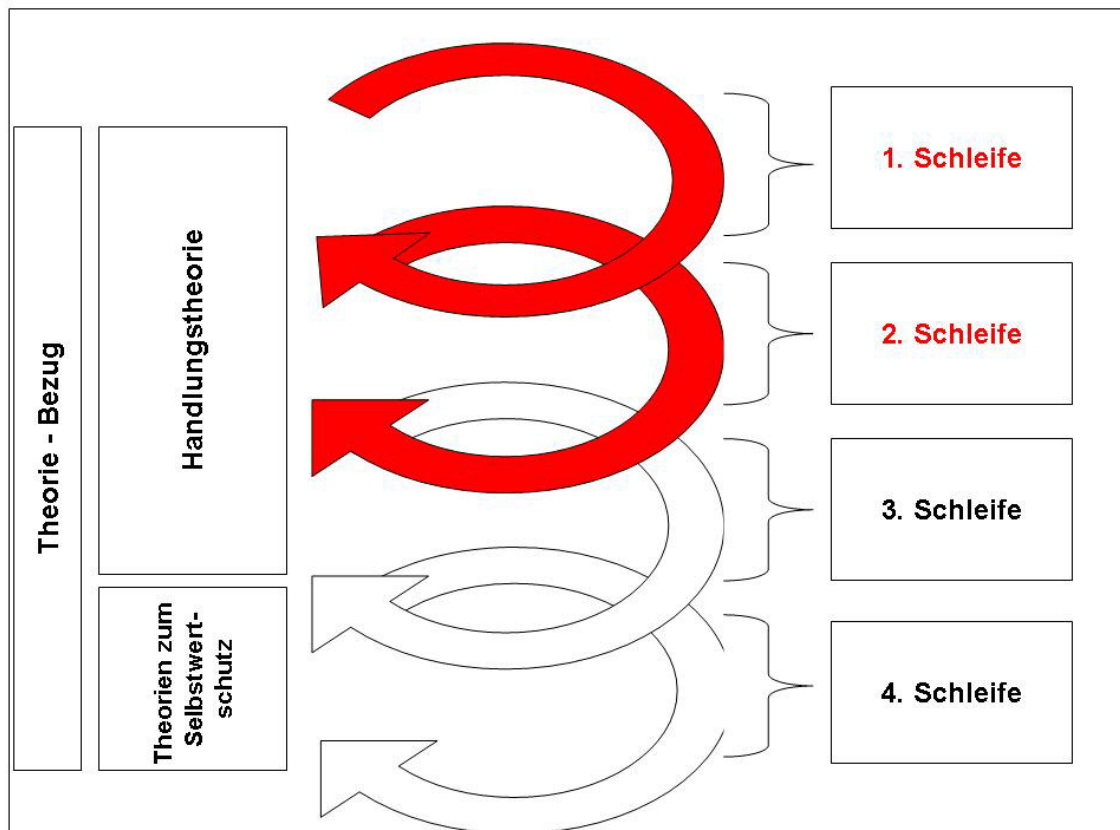


Abbildung 42: Erste und zweite Auswertungsschleife (eigene Darstellung)

5.1 Quantitative Analyse des Interviewmaterials

Die folgenden quantitativen Daten dienen hauptsächlich dazu, dem Leser einen Eindruck bezüglich des Umfangs des später rein qualitativ ausgewerteten Materials zu geben.

Die Erhebungsphasen 1 und 2 erstrecken sich insgesamt über zwölf Wochen. Die Erhebungsphase 1 konnte Ende Oktober 2009 (30.10.09) begonnen werden. Diese endete in der Woche vor den Weihnachtsferien 2009. Erhebungsphase 2 begann am 13.01.2010 und konnte am 20.02.2010 abgeschlossen werden. Insgesamt gehen von 37 Interviews 36 Interviews in die Auswertung ein. Ein Interview konnte aufgrund technischer Mängel bei der Aufzeichnung nicht transkribiert werden.

Tabelle 18: Übersicht zu den erhobenen Interviews

Phase des Gestaltungsprozesses	Erhebungsphase 1		Erhebungsphase 2		insgesamt
	Improvisation	Komposition	Proben	Präsentieren	
Interviewzahl	6	10	7	13	36
Seitenumfang	28	34	13,5	10	85,5
Zeilenumfang	1428	1700	688,5	510	4326,5
Audiomaterial in Min.	67	89	43	33	3,8 h
Durchschnittliche Interviewlänge in Min.	12	11	6,2	2,5	8

Die 36 Interviews wurden mit jeweils 26 weiblichen und 11 männlichen Schülern der Klassen 5c, 5d und 5e durchgeführt. In der ersten Erhebungsphase wurde der Unterricht in den Phasen der Improvisation und der Komposition begleitet und videographiert. Hier bestand für die Forscherin die Möglichkeit, nach dem Unterricht ein bis zwei Schülerinnen einzeln zu interviewen. In der zweiten Erhebungsphase standen Proben, Generalproben und die Aufführungen der Bewegungsgestaltungen vor Publikum im Vordergrund. Aus zeitlichen Gründen konnten in dieser Phase nur Kurzinterviews geführt werden, z.B. direkt nach einer Aufführung. Damit erklärt sich auch die geringere Durchschnittszeit der Interviews in Phase 2. Die geringe Interviewzeit wurde durch eine größere Zahl an interviewten Schülerinnen und Schülern kompensiert. Zudem konnte direkt auf zuvor erlebte Emotionen und Kognitionen eingegangen werden. In den Interviews nach Präsentationssituationen konnten die von den Schülerinnen und Schülern kurz zuvor erlebte Aufführungssituation und die auffälligen und bedeutsamen Situationen fokussiert werden. Die zeitliche Spanne aller in der

Erhebung durchgeführten Interviews reicht daher von 12 Minuten bis zu 3 Minuten. Die Interviewtranskripte umfassten zwischen sieben Seiten und einer halben Seite einzeiliger DIN A4-Textseiten.

Mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA® konnten auf der Grundlage des in Kapitel 4.7.2 vorgestellten Kodierleitfadens Textstellen bestimmten Emotionen zugeordnet werden. Die kodierten Textstellen lassen sich bezüglich ausgewählter Emotionen im Programm MAXQDA® gesondert anzeigen. Somit konnten Nennhäufigkeiten und Textzeilenumfänge⁵⁶ der verschiedenen Emotionen und Situationskonzepte in den Interviews ausgezählt werden. Hier dienen die Nennhäufigkeiten ausschließlich der quantitativen Deskription des später qualitativ ausgewerteten Materials.

5.1.1 Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Emotionen

In Tabelle 18 und 19 werden die durchschnittlichen Nennungen von aufgaben- und sozialbezogenen Emotionen pro Interview sowie die durchschnittlichen Zeilenumfänge der kodierten Interviewstellen angegeben.

Tabelle 19: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge für aufgaben- und sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisations- und Kompositionssituationen

	Improvisationssituationen				Kompositionssituationen			
	ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Inter- view	ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Interview
aufgaben- bezogene Emotionen	31	100	5,2	16,7	21	149	2,6	18,6
sozial- bezogene Emotionen	18	96	3	16	24	210	3	26,3

⁵⁶ Der Umfang der Zeilen bezieht sich auf Zeilen einer DIN A4-Seite mit 2,5 cm Seitenrand und Times New Roman Schriftgrad 12. Der Zeilenumfang eines Codes beinhaltet solche Zeilen, in denen ein Zusammenhang zu Emotionen und Kognitionen besteht. Der Zeilenumfang kann nur Satzteile oder mehrere Sätze beinhalten.

Tabelle 20: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge für aufgaben- und sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen

	Probensituationen				Präsentations-/Aufführungssituationen			
	Ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Inter- view	ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Interview
aufgaben- bezogene Emotionen	26	190	3,7	27,1	19	112	1,5	8,6
sozial- bezogene Emotionen	14	88	2	12,6	9	88	0,7	1,2

Aus der Gegenüberstellung der Nennhäufigkeiten und Textzeilenumfänge von aufgabenbezogenen und sozialbezogenen Emotionen in den vier Phasen des Gestaltungsprozesses geht hervor, dass sozialbezogene Emotionen in der Phase der Improvisation und vor allem in der Phase der Komposition häufiger geäußert werden als in Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen. Im Hinblick auf die Zeilenumfänge fällt auf, dass in Kompositionssituationen sozialbezogene Emotionen im Verhältnis zu den anderen Situationen einen großen Raum einnehmen. Ebenfalls großen Raum nehmen aufgabenbezogene Emotionen in Probensituationen ein. Gründe hierfür sollen durch eine detailliertere Analyse der einzelnen Emotionen in den folgenden Kapiteln herausgearbeitet werden.

5.1.2 Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Valenz- und Kompetenzeinschätzung

Die folgende Gegenüberstellung zeigt im Überblick die Nennhäufigkeiten von Valenz- und Kompetenzeinschätzungen innerhalb der Interviews in den vier Phasen des Gestaltungsprozesses.

Tabelle 21: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge der Bedeutungsbeimessung in Valenz (Wichtigkeit) und Kompetenz (Schwierigkeit) in den Interviews bezüglich Improvisations- und Kompositionssituationen

	Improvisationssituationen				Kompositionssituationen			
Bedeutungs- beimessung	ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Inter- view	ab- solute Nenn- häufigkeit	ab- soluter Zeilen- umfang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Interview
Valenz	74	365	12	61	85	462	11	58
Kompetenz	112	427	19	71	143	439	18	55

Tabelle 22: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge der Bedeutungsbeimessung in Valenz und Kompetenz in den Interviews bezüglich Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen

Bedeutungsbeimessung	Probensituationen				Präsentations-/Aufführungssituationen			
	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Nennung/Interview	Zeilenumfang/Interview	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Nennung/Interview	Zeilenumfang/Interview
Valenz	76	255	10,8	36,4	73	327	5,6	25
Kompetenz	79	225	11,9	32,0	60	264	4,6	5,4

Aus der Gegenüberstellung der Nennhäufigkeiten und Textzeilenumfänge von der Wichtigkeitseinschätzung (Valenz) sowie Schwierigkeitseinschätzung (Kompetenz) der Situationen in den vier Phasen des Gestaltungsprozesses geht hervor, dass die Schwierigkeit (Kompetenz) einer Situation in Improvisations- und Kompositionssituationen deutlich mehr thematisiert wurde als die Wichtigkeit (Valenz). In Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen lässt sich ein umgekehrtes Verhältnis erkennen. Besonders in Präsentations-/Aufführungssituationen wird die Wichtigkeit (Valenz) deutlich mehr von den Schülerinnen und Schülern thematisiert als in Improvisations- und Kompositionssituationen. Um diese Feststellung interpretieren und einordnen zu können, soll im folgenden Kapitel eine detailliertere Gegenüberstellung der einzelnen Situationskonzepte der Valenz und Kompetenz erfolgen.

5.1.3 Nennhäufigkeiten und Zeilenumfänge der Situationskonzepte

Im Folgenden werden die Nennhäufigkeiten der einzelnen Situationskonzepte (vgl. Kapitel 3.1.2) der Person-, Umwelt- und Aufgabenbeziehung innerhalb einer Phase des Gestaltungsprozesses gegenübergestellt. Bestehen bestimmte Auffälligkeiten hinsichtlich eines Situationskonzeptes, so soll dessen Bedeutung für die subjektive Situationseinschätzung in Bezug auf die Aspekte Wichtigkeit (Valenz) und Schwierigkeit (Kompetenz) herausgestellt werden.

Tabelle 23: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Improvisationssituationen

	Situationskonzepte	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
Valenz	Person (Interesse)	9	43	8,2
	Umwelt (Anregung)	21	98	9,4
	Aufgabe (Attraktivität)	14	83	9,0
Kompetenz	Person (Fähigkeit)	20	80	5,3
	Umwelt (Möglichkeit)	23	98	4,2
	Aufgabe (Lösbarkeit)	26	71	4,4

Aus der Übersicht wird deutlich, dass in Interviews, welche nach *Improvisationssituationen* geführt wurden, eine hohe Anzahl an Nennungen hinsichtlich der Anregung der Umwelt und eine niedrige hinsichtlich des Interesses der Person besteht. Diese Häufigkeitsverteilung deutet auf eine hohe Bedeutung der Anregung der Umwelt und auf eine niedrige Bedeutung des persönlichen Interesses innerhalb der Valenzeinschätzung (Wichtigkeit) einer Improvisationssituation hin.

Im Rahmen der Kompetenzeinschätzung zeigen sich eine hohe Nennung des Lösbarkeitskonzeptes der Aufgabe und eine ähnlich hohe Nennung des Möglichkeitskonzeptes der Umwelt. Diese Häufigkeitsverteilung lässt darauf schließen, dass die Möglichkeiten (Bedingungen) der Umwelt sowie der Aspekt der Lösbarkeit einer Aufgabenstellung wesentlich für die Schwierigkeitseinschätzung (Kompetenz) einer Improvisationssituation für die hier befragten Schülerinnen und Schüler sind.

Tabelle 24: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Kompositionssituationen

	Situationskonzepte	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
Valenz	Person (Interesse)	30	164	10,6
	Umwelt (Anregung)	5	20	9,0
	Aufgabe (Attraktivität)	26	125	10,0
Kompetenz	Person (Fähigkeit)	13	44	7,0
	Umwelt (Möglichkeit)	45	130	4,9
	Aufgabe (Lösbarkeit)	35	117	6,0

In *Kompositionssituationen* besteht im Rahmen der Valenzeinschätzung eine hohe Anzahl an Nennungen bezüglich des Interesses der Person sowie der Attraktivität der Aufgabenstellung. Besonders der absolute Zeilenumfang für das Interessenkonzept macht deutlich, dass dieses in den Interviews viel Raum einnimmt. Hingegen wird die Anregung der Umwelt wenig benannt. Diese Verteilung deutet auf eine hohe Bedeutung

des persönlichen Interesses und der Attraktivität der Aufgabenstellung für die Einschätzung der Wichtigkeit der Kompositionssituation für die Schülerinnen und Schüler hin.

Auffällig ist die häufige Nennung des Möglichkeitskonzeptes der Umwelt und des Lösbarkeitskonzeptes der Aufgabe. Diese Häufigkeitsverteilung lässt darauf schließen, dass die Möglichkeiten der Umwelt und der Aspekt der Lösbarkeit einer Aufgabenstellung maßgeblich für die Schwierigkeitseinschätzung (Kompetenz) einer Kompositionssituation sind. Welche Aspekte das Möglichkeitskonzept der Umwelt umfassen wird, wird in den qualitativen Analysen der Situationskonzepte inhaltsanalytisch herausgearbeitet.

Tabelle 25: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Probensituationen

	Situationskonzepte	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
Valenz	Person (Interesse)	21	62	5,7
	Umwelt (Anregung)	12	44	8,0
	Aufgabe (Attraktivität)	10	43	8,6
Kompetenz	Person (Fähigkeit)	17	55	3,2
	Umwelt (Möglichkeit)	16	56	7,0
	Aufgabe (Lösbarkeit)	13	58	8,5

In den Interviews zu *Probensituationen* fällt eine häufige Nennung des Interessenkonzeptes der Person im Rahmen der Valenz- und Kompetenzeinschätzung auf. Die Attraktivität und Lösbarkeit der Aufgabe scheint dagegen weniger eine Rolle für die Wichtigkeits- und Schwierigkeitseinschätzung einer Probensituation zu spielen.

Tabelle 26: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Präsentations-/Aufführungssituationen

	Situationskonzepte	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
Valenz	Person (Interesse)	12	66	10,9
	Umwelt (Anregung)	21	73	6,5
	Aufgabe (Attraktivität)	7	49	14,0
Kompetenz	Person (Fähigkeit)	8	37	7,8
	Umwelt (Möglichkeit)	16	61	8,5
	Aufgabe (Lösbarkeit)	12	68	5,6

Aus der Übersicht wird deutlich, dass in *Präsentations-/Aufführungssituationen* eine hohe Anzahl an Nennungen in Bezug auf die Anregung der Umwelt und eine niedrige Anzahl an Nennungen hinsichtlich der Attraktivität der Aufgabe besteht. Diese Häufigkeitsverteilung deutet auf eine hohe Bedeutung der Anregung der Umwelt in Präsentationssituationen hin, wobei die Attraktivität einer Aufgabenstellung kaum eine Rolle für die Wichtigkeitseinschätzung (Valenz) der Präsentationssituation zu spielen scheint.

Bezüglich der Einschätzung der Schwierigkeit einer Präsentationssituation werden vermehrt die Möglichkeiten der Umwelt benannt und weniger die eigenen Fähigkeiten.

5.1.4 Vergleich der Kompetenz- und Valenzeinschätzungen

Es werden im Folgenden alle Phasen des Gestaltungsprozesses zunächst bezüglich der Nennhäufigkeiten der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung (Wichtigkeitseinschätzung) und daraufhin im Rahmen der Kompetenzeinschätzung (Schwierigkeitseinschätzung) der Situation, in der sie erhoben wurden, verglichen. Dabei werden Auffälligkeiten herausgestellt.

Valenzeinschätzungen

Bei einem Vergleich der Valenzeinschätzung von Improvisations- und Kompositionssituationen fällt auf, dass in Kompositionssituationen eine hohe Nennung von Interessenkonzepten der Person mit einem hohen Zeilenumfang besteht. Hiergegen steht ein verhältnismäßig gering thematisiertes persönliches Interesse in Improvisationssituationen. Im Gegensatz dazu besteht in der Anregung der Umwelt in Improvisationssituationen eine deutlich höhere Nennung. Zudem besteht in Kompositionssituationen in diesem Bereich die niedrigste Nennung im Rahmen der Wichtigkeitseinschätzung im Vergleich zu allen Phasen des Gestaltungsprozesses.

Daraus lässt sich schließen, dass in Improvisationssituationen die Wichtigkeit der Situation von den Anregungen der Umwelt abhängt. Ähnliches zeigt sich auch in Präsentations-/Aufführungssituationen. In Kompositionssituationen und Probensituationen spielt die Anregung der Umwelt kaum eine Rolle für die Einschätzung der Wichtigkeit einer Situation. Hier scheint es eher das persönliche Interesse zu sein, dass die Aufgabenbewältigung gelingt.

Betrachtet man die Nennhäufigkeiten der Attraktivität einer Aufgabenstellung, so fällt auf, dass im Vergleich aller Phasen des Gestaltungsprozesses die Häufigkeit im Rahmen von Kompositionssituationen mit einem deutlich großen Zeilenumfang am höchsten ist. Hingegen wird die Attraktivität der Aufgabe in Präsentations-/Aufführungssituationen für die Wichtigkeit der Situation am geringsten thematisiert. Daraus lässt sich schließen,

dass für die Wichtigkeit (Valenz) der Situation die Attraktivität der Aufgabenstellung in Kompositionssituationen am bedeutsamsten ist.

Kompetenzeinschätzungen

Der Vergleich der Nennhäufigkeiten der Einschätzung der Bedeutung der persönlichen Fähigkeiten für die Schwierigkeit der Situation innerhalb aller vier Phasen des Gestaltungsprozesses zeigt eine hohe Nennung im Rahmen von Improvisations- und Probenprozessen. Es fällt hingegen eine deutlich niedrigere Nennung im Rahmen von Präsentations-/Aufführungssituationen auf.

Dies könnte bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeit einer Probensituation nicht von den eigenen Fähigkeiten abhängig machen. Für die Einschätzung der Schwierigkeit fällt beim Vergleich aller Phasen auf, dass die Möglichkeiten der Umwelt in Kompositions-, Präsentations- und Probensituationen vermehrt thematisiert werden. Allein in Improvisationssituationen heben die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Lösbarkeit einer Aufgabe für die Schwierigkeit der Situation hervor.

5.2 Qualitative Analysen von Improvisationssituationen

5.2.1 Emotionales Geschehen in Improvisationssituationen

5.2.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen in Improvisationssituationen

Es folgt eine Darstellung der aufgabenbezogenen Emotionen vor, während und nach Improvisationssituationen, welche in den Interviews thematisiert wurden.

Tabelle 27: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisationssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Hoffnung	2	5	2,5
	Freude	3	4	1,3
	Angst	1	5	5,0
periaktional	Hoffnung	-	-	-
	Freude	8	27	3,4
	Langeweile	1	5	5,0
	Angst	6	28	4,7
postaktional	Resignation	-	-	-
	Stolz	3	9	3,0
	Langeweile	-	-	-
	Freude	8	20	2,5
	gesamt	32	103	3,2

5.2.1.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen vor Improvisationssituationen

Freude präaktional

Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich erlebter Freude vor einer Improvisationssituation lassen sich auf eine Kategorie reduzieren. Eine Schülerin gibt an:

*„Also vor der Aufgabe hab ich mich gefreut, dass (-) ich zumindestens
nicht alleine eine Aufgabe machen muss (--).“ (Sw1, 133-132)*

während eine andere angibt:

„[Ich ähm] hab dann einfach gedacht (2.0), findeste jetzt einen (-), is sehr schön, findeste keinen, eher nich.“ (Sw2, 149-149)

Damit ist die Kategorie „Erwartungsfreude aufgrund von Sozialform“ beschrieben.

Hoffnung präaktional

Die Aussagen zur Emotion Hoffnung lassen sich auf zwei Aspekte reduzieren. Das ist zum einen die „Hoffnung auf positive Partnerfindung“

„(...) [Also] ich hab als erstes gedacht, hoffentlich was mit Partner oder so und ähm dann, als ich halt keinen gekriegt hab, war's eigentlich nich schlimm, ich bin halt zu Frau X gegangen und hab sie gefragt [oh hm].“ (Sw2, 96-97)

und zum anderen die „Hoffnung auf positive Rückmeldungen aus der Gruppe“:

„Sw2: Ich mein, es (-) is jetzt kein Riesen-Weltuntergang, wenn es ähm irgendwie (...) wenn jemand was falsch macht, es ist auch nicht schlimm (...).

I: War das in der Situation für dich, also was du grad sagst, ne?

Sw2: [Ja].“ (Sw2, 55-57)

Angst präaktional

Auch die Äußerung im Rahmen der Emotion Angst bezieht sich auf einen sozialen Aspekt und zwar den der „Angst vor Einzelarbeit“:

„[Also] ich hab als erstes gedacht, hoffentlich was mit Partner oder so und ähm dann, als ich halt keinen gekriegt hab, war's eigentlich nich schlimm, ich bin halt zu Frau X gegangen und hab sie gefragt [oh hm].“ (Sw2, 96-97)

5.2.1.1.2 Aufgabenbezogene Emotionen während Improvisationssituationen

Freude periaktional

Die Emotion Freude (periaktional) wird im Vergleich zu den anderen Phasen des Gestaltungsprozesses von den Schülern im Rahmen der Improvisationssituationen am meisten thematisiert (vgl. Tabelle 27, 32, 37, 42).

Durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion lassen sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Freude während Improvisationssituationen auf fünf Kategorien reduzieren.

Eine Schülerin gibt an:

*"[Aha] und äh dann sind wir halt immer weiter, ich hab mir gedacht, wie soll man das jetzt machen oder so, weil ich wusste auch nicht, was (--)
wie die das jetzt machen - ich hab mich halt einfach, hab ich gedacht ja
(-) das (...) versuch ich jetzt mal so, wie die das machen - unsere ham
schon gedacht, das is sehr sehr gut geworden und ähm (--)
dann hab ich mich eigentlich gefreut dadrüber, weil wir auch so n gutes Team warn,
richtig gut Teamwork: und ähm (...)." (Sw2, 34-35)*

während sie an anderer Stelle behauptet:

*"Ich weiß es ja nich und ähm, dass sie dann eigentlich auch noch eine
aufgenommen haben, das fand ich sehr sehr toll (...)." (Sw2, 160-161)*

Damit ist die Kategorie „Freude an gelungener sozialer Integration“ beschrieben.

Die Freudeäußerungen von fünf Schülerinnen und Schülern lassen sich zu der Kategorie „Erlebnisfreude“ zusammenfassen, wobei drei verschiedene Ausprägungen dieser Erlebnisfreude bestehen.

Die Freude bezieht sich dabei einerseits auf die „bildhafte Aufgabenstellung“. Schüler Sm6 und Schülerin Sw14 beschreiben hierzu:

*"Jor (-) also (lachen beide) es gibt halt welche, denen macht das dann
halt nicht so viel Spaß [mhm]. (-) Ja aber dann halt (-), A hat es ganz viel
Spaß gemacht, also die Ideen auch, die fand ich auch gut." (Sm6, 75-75)*

und

„I: Nee, also ich meine die Aufgabe heute mit dem Begrüßen!

Sw14: Ja, also die Aufgabe hat mir Spaß gemacht." (Sw14, 97-100)

Des Weiteren beschreiben zwei Schülerinnen die „Erlebnisfreude am freien Bewegen“:

*"Ja, ich fand, sag ich jetzt mal so, das is ja 'n bisschen freier die
Bewegung, da kann man sich auch was ausdenken. Das is nich so, wie
wenn jetzt ähm irgendeiner sagt, mach jetzt Liegestütze, das man das jetzt
(-) direkt machen soll (...), man konnte sich was Eigenes ausdenken und
das fand ich auch sehr sehr toll." (Sw2, 117-118)*

und

*"Ja, also ich fand das schon lustig, dass da die Musik plötzlich so anders
ist, und man konnte da direkt die lustigen Bewegungen drauf machen."
(Sw13, 26-26)*

Ein Schüler beschreibt seine Freude an der „Unkonventionalität“ der Aufgabenstellung:

"Ja, da hab ich direkt ans (Legen) gedacht, halt ähm (-) ja weil äh weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was Schönes ist (.) und weil's halt nicht jeder macht [ähä] und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen, die jeder hat, wie zum Beispiel, die machen ja alle so (Schlangenräder?) (..) generell halt nur so was." (Sm6, 5-6)

Allgemeine „Bewegungsfreude“ schildern vier Schülerinnen und Schüler mit ihren Äußerungen:

„Des macht mir halt auch ganz viel Spaß.“ (Sm6, 52-53)

oder

"Das hat Spaß gemacht." (Sw16, 48-49)

(keine) Langeweile periaktional

Von einem Schüler wird betont, dass er keine Langeweile empfindet aufgrund der Bewegungsorientierung der Aufgabenstellung (vgl. Tabelle 27):

„[Nein äh] ich fand das gar nicht so langweilig irgendwie, mir hat das Spaß gemacht (--) und ja (-) also ich mag auch gern sich bewegen, find ich auch ganz gut (.) Rumstehen mag ich nicht so gerne, dann halt das find ich dann halt gut, wenn man dann (...), also langweilig fand ich's nicht.“ (Sm6, 97-99)

Angst periaktional

Die Ausprägungen der Emotion Angst beziehen sich an dieser Stelle auf ein Sicherheitsgefühl aufgrund von Partnerarbeit und ein Unsicherheitsgefühl im Zusammenhang mit Fähigkeitseinschätzungen.

Das Gefühl der Sicherheit thematisieren drei Schülerinnen folgendermaßen:

„Alleine ist es halt äh fühlt man sich so 'n bisschen einsam, man muss seine eigene Idee und wenn man 'n Partner hat, kann man so 'n bisschen darüber reden (--).“ (Sw11, 40-141)

Eine weitere Schülerin spricht auch die Vertrautheit mit einem schon länger bekannten Partner als bedeutsam an:

„Sw13: Ja, also den A, den kenne ich schon aus der Grundschule, und wir sind auch so befreundet, und da mache ich halt gerne mit dem zusammen, weil das klappt dann auch immer gut.“

I: Ist das denn wichtig im Bewegungstheater, dass man sich da gut kennt, wenn man was zusammen erfinden soll?

Sw13: Ja, also ich denke schon, weil dann traut man sich so mehr irgendwie, weil man sich auch mehr so anfasst und so, wenn man so ein Tier oder so Figuren zusammen baut.“ (Sw13, 30-32)

Eine weitere Schülerin empfindet Sicherheit durch ihre rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten, um die Aufgabe, einen vorgegebenen Rhythmus in einen Raumweg spontan einzubauen, lösen zu können:

„Ja also eigentlich, ja das war so, der Hinweg war total einfach, und beim Rückweg war das dann doch so, dass man kleinere Schritte gemacht hat, und dann war das so döhm, döhm döhm döhm (macht etwas vor) und dann war hier erst die Gruppe, und dann musste man dann noch zurücklaufen (zeigt auf den Boden).“ (Sw14, 93-93)

Ein Unsicherheitsgefühl während Improvisationssituationen bringt eine Schülerin zum einen mit der Fähigkeitseinschätzung der Gruppe:

„Sw16: Ja also, ich wusste nicht so genau, ob die mich jetzt fallen lassen oder nicht und ob das dann so richtig so funktioniert.“

I: Also, kann man sagen, du hast dich da nicht so richtig getraut?

Sw16: Ahm ja.

I: Ja, war das so?

Sw16: Ja, dann wollte ich auch erst, dass die Jungen vorne sind, dass die dann halt Spannung halten (lacht). (Hintergrundgeräusche)

I: Ja ?

Sw16: Da fallen wir auch hin (zeigt auf das Video).“ (Sw16, 11-18)

und zum anderen mit ihrer eigenen Fähigkeitseinschätzung in Zusammenhang:

„Sw16: Ja, also Delphin oder Hai oder U-Boot, also U-Boot geht noch, aber das fand ich schon relativ schwer, weil ich nicht wusste, ob man das erkennen kann (...), weil auch einen Fisch dann, den kann man ja gut erkennen.“

I: Ah, warst du da so bisschen unsicher, ob man das erkennen kann, ne?“ (Sw16, 51-55)

5.2.1.1.3 Aufgabenbezogene Emotionen nach Improvisationssituationen

Freude postaktional

Auch die Emotion Freude (postaktional) wird im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen mit acht Aussagen am häufigsten im Rahmen der Improvisationssituationen thematisiert. In den anderen Gestaltungsphasen lassen sich maximal drei Aussagen finden (vgl. Tabelle 27, 32, 37, 42).

Fünf Aussagen zur Freude nach Improvisationssituationen können zu der Kategorie „Freude an Gruppenharmonie“ zusammengefasst werden. Dabei ist zu beachten, dass drei von vier Aussagen von einer Schülerin (Sw1) getätigt wurden. Schülerinnen beschreiben Folgendes:

"Ja ähm, nee das klappt nicht (-) und dann aber, wo wir uns dann geeinigt ham, da fand ich das dann doch gut, dass wir uns geeinigt hattn."
(Sw1, 158-159)

und

„[Also] ich hab als erstes gedacht, hoffentlich was mit Partner oder so und ähm dann als ich halt keinen gekriegt hab, war's eigentlich nich schlimm, ich bin halt zu Frau X gegangen und hab sie gefragt (...), und dann bin ich einfach mal rumgegangen und hab gefragt, ja wer is jetzt dazu bereit, Teamwork richtiges zu machen, und da hab ich halt 'ne super Gruppe gefunden, und damit war ich aber auch echt zufrieden.“ (Sw2, 96-99)

Die Schülerinnen und Schüler erleben auch „Erleichterung“ und beschreiben diese folgendermaßen:

„[Und das macht] ja das macht ja auch nich jeder, deswegen hab ich mich auch sehr sehr gefreut.“ (Sw2, 163-163)

„Da musste auch ma die Kritik annehmen und sonst hatte ich am Ende, eigentlich auch die ganze Zeit, Anfang Ende Mitte, hatte ich 'n sehr sehr tolles Gefühl.“ (Sw2, 169-169)

Stolz postaktional

Eine Schülerin ist „stolz auf die gelungene Gruppenarbeit“ und thematisiert dieses in folgenden Aussagen:

„[Also äh] ich hab da so gedacht, du hast es jetzt sehr gut hingekriegt (-) ähm (-) und das war auch echt toll mit meiner Gruppe, die hat, die hat mir auch gezeigt, vielleicht, ja A, du kannst das besser machen, das

kannst du umsetzen und nich sagen, nee will ich jetzt nich, is doof [hm hm].“ (Sw2, 167-168)

„Ja, ich hab jetzt nicht gedacht, A, du machst das jetzt total schlecht, sondern du machst das gut, du hast deine Aufgabe erfüllt (-), das siehst du auch an den anderen, die meckern nich rum, die finden das einfach ok, die lachen mit dir, und das is ja schon so ‘n Zeichen.“ (Sw2, 179-179)

5.2.1.2 Sozialbezogene Emotionen in Improvisationssituationen

Es folgt eine Darstellung der sozialbezogenen Emotionen vor, während und nach Improvisationssituationen, welche in den Interviews thematisiert wurden.

Tabelle 28: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisationssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Ärger	2	10	5,0
	Scham	-	-	-
	Zeigelust	1	4	4,0
periaktional	Empathie	2	7	3,5
	Ärger	2	10	5,0
	Neid/Missgunst	-	-	-
	Zeigelust	1	4	4,0
	Scham	7	53	7,6
postaktional	Ärger	1	4	4,0
	Neid/Missgunst	-	-	-
	Enttäuschung	2	6	3,0
	Gesamt	18	98	5,4

5.2.1.2.1 Sozialbezogene Emotionen vor Improvisationssituationen

Zeig Lust präaktional

Eine Schülerin (vgl. Tabelle 28) empfindet die gemeinsam gestaltete Bewegung als bedeutsam und freut sich darauf, diese gemeinsam mit der Klasse präsentieren zu können:

„Ja, vielleicht weil das, damit wir wissen, was wir machen, wenn wir zum Ende der Aufführung alle zusammen reinkommen, was wir dann machen, ja.“ (Sw16, 55-63)

Ärger präaktional

Die Emotion Ärger (präaktional) wird im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen nur im Zusammenhang mit Improvisationssituationen thematisiert (vgl. Tabelle 28, 33, 38, 43).

Eine Schülerin erwartet Streitigkeiten beim Ausprobieren und Sammeln von Bewegungsideen in der Gruppensituation. Die Aussagen beziehen sich explizit auf Gruppensituationen:

„Ähm es hätte auch sein können, dass wir Streit untereinander hätten und dann ähm der eine will halt das machen und der andre das, und dann wär'n wir auseinander gegangen, un dann hätt's ja gar nicht mehr funktioniert.“ (Sw1, 105-109)

„Bei so vielen ist es nich so toll (--), weil dann manche ham die Idee, und die Hälfte will das und die Hälfte will das, und dann muss man sich halt einigen.“ (Sw1, 144-146)

5.2.1.2.2 Sozialbezogene Emotionen während Improvisationssituationen

Zeig Lust periaktional

Ein Schüler empfindet die Andersartigkeit seiner Bewegungsidee als zeigenswert:

„Ja, also (--) also nicht gerade so wohl aber (-) schon halt (-) es war halt auch lustig (...) ja, dass wir halt auf dem Boden waren (-) und dass halt alle sonst stehen außer wir, machen dann halt 'ne andere Bewegung.“ (Sm6, 54-59)

Scham periaktional

Im Vergleich zu den anderen Phasen des Gestaltungsprozesses lassen sich im Rahmen von Improvisationssituationen die meisten Aussagen der Emotion Scham (periaktional) zuordnen (vgl. Tabelle 28, 33, 38, 43).

Ein „Unwohlsein mit der Bewegungslösung“ empfinden einige Schülerinnen und Schüler dann, wenn Mitschüler bei der Bewegungsausführung zuschauen konnten:

„Ja, also (--) also nicht gerade so wohl aber (-) schon halt (-) es war halt auch lustig.“ (Sm6, 54-55)

Sie erleben sogar eine konkrete „Beschämung durch ihre Mitschüler“:

„Ja, halt auch witzig (-)[mhm] und die anderen haben dann auch runter gekuckt, haben auch gelacht oder so(...)“

I: [Mhm] die anderen, wer sind jetzt die anderen, wen meinst du?

Sm6: Also zum Beispiel die Gruppe da [ja] (zeigt auf den Bildschirm), da haben 'n paar (-) runter gekuckt.

I: Ham die euch gesehen von da, ne ?

Sm6: [Ja] die sind ja auch stehen geblieben zum Teil.“ (Sm6, 115-122)

Eine weitere Schülerin benennt ganz konkret, dass sie sich durch Kommentare der Mitschüler beschämt fühlt:

„Sw14: Ja, also eh (lacht) das ist bei manchen so, die gehen da hin und dann ist das eben peinlich, zum Beispiel , weil die was falsch gemacht haben und dann wollen die wirklich schnell äh über die Mitte zurück gehen.“

I: Ah warum, was glaubst du, was ist dann da?

Sw14: Ah, weil alle einen angucken und manche lassen dann ein paar, ja, Kommentare fallen!“ (Sw14, 41-49)

Empathie periaktional

Eine Schülerin berichtet, dass sie sich in ihre Mitschülerinnen hineinversetzt hat, als es darum ging, sie noch in die Gruppe aufzunehmen:

„Also, es war 'n schön, 'n sehr schönes Gefühl, dass ähm die sich auch sehr dazu bereit gestellt haben, weil sie ja vielleicht auch zu zweit machen wollten alleine, ich weiß es ja nich und ähm dass sie dann eigentlich auch noch eine aufgenommen haben, das fand ich sehr sehr toll.“ (Sw2, 159-161)

Ärger periaktional

Ärger scheinen die Schülerinnen und Schüler auf Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe zu beziehen:

„(...) Und ähm mit zu vielen is es auch nich so gut, weil man streitet sich dann manchmal und (---).“ (Sw1, 134-135)

und

„Sw16: Ja und nur am Ende, da bei diesem Seestern, da wollten wir ja erst, dass wir uns, also dass ich mich so hinlege und dann wollten das die meisten nicht.“

Sw16: [B wollte dann nicht mitmachen]

I: Ach B wollte nicht mitmachen, aha, ist das doof, wenn einer nicht mitmachen kann?

Sw16: Ja, weil man sonst halt das nicht wirklich machen kann.

I: Ja, und man kann ja fast überhaupt nicht machen.

Sw16: Ja, und wir waren ja auch zu fünf, und das passt ja auch, weil vorne, der eine kann den einen Arm, der andere den anderen machen und der eine das eine und das andere Bein machen.

Sw16: [Das passt ja dann].“ (Sw16, 41-47)

5.2.1.2.3 Sozialbezogene Emotionen nach Improvisationssituationen

Enttäuschung postaktional

Die Emotion Enttäuschung (postaktional) wird im Vergleich zu den anderen Phasen des Gestaltungsprozesses nur in Improvisationssituationen thematisiert (vgl. Tabelle 28, 33, 38, 43).

Enttäuschung schildert eine Schülerin aufgrund von Nichtaufnahme in eine Gruppe:

„Und wenn wenn man dann, wenn man dann hört: Nee. So is man schon vielleicht mal bedrückt, weil schade, hätt ich gern mitgemacht, is ‘ne tolle Gruppe (--) man is da vielleicht ‘n bisschen bedrückt, aber ich würde nich sofort losheulen.“ (Sw2, 155-156)

Ein anderer Schüler ist enttäuscht aufgrund des negativen Lehrerurteils:

„Ja, also (...) da war ich wohl etwas enttäuscht davon halt [mhm], das sie das nicht so gut fand, aber (-) dann halt später, als wir dann halt

aufgestanden sind und dann was gemacht haben, da fand ich das auch gut.“ (Sm6, 128-129)

Ärger postaktional

Eine Schülerin schildert Unzufriedenheit mit der Bewegungslösung in der Gruppe und hat Verbesserungsvorschläge:

„[Ähm] (-) na ja, es hat, ich fand, em, es hat, es sah nich so gut aus, weil äh wir sind die ganze Zeit rumgerannt (-) und ja ich fands besser, wo wir alle uns an den Händen gehalten ham.“ (Sw1, 212-215)

5.2.1.3 Zusammenfassung der Emotionen in Improvisationssituationen

Für aufgabenbezogene Emotionen *vor* Improvisationssituationen lassen sich vier Kategorien herausstellen, das sind „Erwartungsfreude aufgrund von Sozialform“, „Hoffnung auf positive Partnerfindung“, „Hoffnung auf positive Rückmeldungen aus der Gruppe“ und „Angst vor Einzelarbeit“. Diese Kategorien beziehen sich einerseits zwar auf die Aufgabenstellung, andererseits zeigen sie, dass die Schülerinnen und Schüler den sozialen Aspekt der Aufgabenstellung betonen und in den Vordergrund stellen.

Sozialbezogene Emotionen *vor* Improvisationssituationen beziehen sich explizit auf die Gruppensituation. Hier ist zu differenzieren zwischen „Zeigelust bei einer gemeinsamen gestalteten Bewegungsidee“ und der „Befürchtung von Streitigkeiten“ und dem „Vorausahnen von Ärger durch Uneinigkeiten“. Die Emotion Ärger (präaktional) wird im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen nur im Zusammenhang mit Improvisationssituationen thematisiert.

Während Improvisationssituationen bezieht sich die erlebte Freude auf die „gelungene soziale Integration“ und „Erlebnisfreude“ an bildhafter Aufgabenstellung. Zudem bezieht sich Freude auf „Freude am freien Bewegen“ und „Bewegungsfreude“ sowie „Unkonventionalität der Aufgabenstellung“. Betrachtet man die Nennhäufigkeiten von der aufgabenbezogenen Emotion Freude, dann fällt auf, dass diese im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen während und nach Improvisationssituationen am häufigsten benannt wird. Hieran anknüpfend empfindet ein Schüler Zeigelust aufgrund der Unkonventionalität der Bewegungen. Auch aufgrund der Bewegungsorientierung findet aus Schülersicht keine Langeweile statt. Auch die Partnerwahl gibt ein gewisses Sicherheitsgefühl, besonders wenn man den Partner schon länger kennt. Unsicherheit kann bezüglich der Fähigkeitseinschätzungen der Gruppe und der eigenen Person bestehen.

Die sozialbezogene Emotion Scham wird *während* Improvisationssituationen und auch im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen am häufigsten geäußert. Sie wird erlebt

als ein „Unwohlsein mit der Bewegungslösung“ bis hin zu dem Gefühl der „Beschämung durch Mitschüler“. Ein positives Gefühl ist dagegen das der gelungenen Partnerwahl „Mitgefühl bei Partnerwahl“. Grundsätzlich besteht aber auch „Ärger über Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe“ während Improvisationssituationen.

Auch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Gefühlen *nach* Improvisationssituationen betonen soziale Aspekte wie die „Freude an Gruppenharmonie“, die „Erleichterung“ der gelungenen Gruppenarbeit und den „Stolz auf die gelungene Gruppenarbeit“. Nach Improvisationssituationen schildern Schülerinnen und Schüler Enttäuschung, zum einen aufgrund der Nichtaufnahme in eine Gruppe, zum anderen aufgrund des Lehrerurteils zu einer Bewegungsidee. Zudem wird Enttäuschung im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen nur im Zusammenhang mit Improvisationssituationen thematisiert. Der Ärger bezieht sich hier auf die Unzufriedenheit mit einer Bewegungslösung in der Gruppe.

5.2.2 Situationskonzepte in Improvisationssituationen

Im folgenden zweiten Schritt werden Situationskonzepte aufgeführt, die aus Schülersicht in Improvisationssituationen thematisiert werden. Dabei geht es in erster Linie um eine Zuordnung von Schüleraussagen zu bestimmten Situationskonzepten. Die Themenkomplexe der Kategorien werden schlagwortartig dargestellt und mithilfe von Schülerzitate untermauert. In der Zusammenfassung werden die wesentlichen Ausprägungen der Situationskonzepte von Improvisationssituationen im Überblick dargestellt.

Tabelle 29: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Improvisationssituationen

Situationskonzept			absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Nennung/Interview	Zeilenumfang/Interview
Valenz	Interesse (Person)	Effizienz	2	6	0,3	1,0
		Kongruenz	7	37	1,2	6,2
	Anregung (Umwelt)	Effizienz	16	74	2,7	12,3
		Kongruenz	5	24	0,8	4,0
	Attraktivität (Aufgabe)	Effizienz	2	5	0,3	0,8
		Kongruenz	12	78	2,0	13,0
Kompetenz	Fähigkeit (Person)	Effizienz	18	78	3,0	13,0
		Kongruenz	2	2	0,3	0,3
	Möglichkeit (Umwelt)	Effizienz	23	98	3,8	16,3
		Kongruenz	0	0	0,0	0,0
	Lösbarkeit (Aufgabe)	Effizienz	22	65	3,7	10,8
		Kongruenz	4	6	0,7	1,0

Aus der Übersicht geht hervor, dass für die Einschätzung der Wichtigkeit einer Improvisationssituation die Schülerinnen und Schüler die Anregung der Umwelt vermehrt thematisieren. Betrachtet man die Differenzierungen dieses Situationskonzeptes in Effizienz und Kongruenz, dann fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Anregung der Umwelt häufig deren Effizienz thematisieren. Das bedeutet, dass es für sie wichtig erscheint, dass die Umwelt sie dazu anregt, die Bewegungen zu gestalten.

Bezüglich der Attraktivität der Aufgabenstellung zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis. Für die Wichtigkeitseinschätzung scheint den Schülerinnen und Schülern bezüglich der Aufgabe wichtig zu sein, dass sie sich mit ihr identifizieren und diese als stimmig empfinden (Kongruenz).

Im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung einer Improvisationssituation lässt sich aus den Häufigkeiten erkennen, dass die Lösbarkeit der Aufgabe im Vordergrund steht. Bei

der Differenzierung in Effizienz und Kongruenz fällt auf, dass bei allen drei Situationsaspekten im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung einer Situation die Häufigkeiten der Differenzierung in Effizienz und Kongruenz annähernd gleich verteilt sind. Deutlich kann hervorgehoben werden, dass Effizienzaspekte in allen drei Bereichen im Vordergrund stehen. Das heißt, dass es für die Schülerinnen und Schüler wesentlich erscheint, ob sie die Bewegungsaufgabe von ihren Fähigkeiten her gestalten können, ob die Umweltbedingungen es ermöglichen, dass die Bewegungen gestaltet werden können und ob die Aufgabe für sie überhaupt gestaltbar erscheint.

Geringere Bedeutung für die Wichtigkeits- und Schwierigkeitseinschätzung in Improvisationssituationen scheinen das persönliche Interessenkonzept sowie die Attraktivität der Aufgabe zu haben.

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien der Situationskonzepte mittels des Verfahrens der Zusammenfassung durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion inhaltlich herausgearbeitet und dargestellt. Zunächst erfolgt eine Analyse der Valenzeinschätzung, danach der Kompetenzeinschätzung. In der Zusammenfassung werden die wesentlichen inhaltlichen Kategorien noch einmal im Überblick hervorgehoben.

5.2.2.1 Valenzeinschätzung in Improvisationssituationen

5.2.2.1.1 Interessenkonzept in Improvisationssituationen

Insgesamt zeigt sich, dass das Interessenkonzept der Schülerinnen und Schüler als hoch anzusehen ist, wenn sie dieses thematisieren.

Zwei Aussagen von Schülerinnen beziehen sich im Rahmen einer Improvisationssituation auf die Wirksamkeit, d.h. das Interesse daran, dass das Gestalten der Bewegungen erfolgreich ist:

„Also am Anfang dacht ich, ja ähm nee, das klappt nich (-) und dann aber, wo wir uns dann geeinigt ham, da fand ich das dann doch gut, dass wir uns geeinigt hattn.“ (Sw1, 156-158)

Sieben Aussagen von Schülerinnen und Schülern thematisieren den Aspekt der Stimmigkeit mit sich selber. Sie erwähnen, dass es für sie beispielsweise von Bedeutung ist, dass sie sich mit der eigenen Bewegung wohlfühlen:

„[Ja sehr] also ich fand's jetzt nich überaus schlimm, ich fand's nich schlimm, ich fand's sehr schön also.“ (Sw2, 91-91)

Ebenso sind sie daran interessiert, dass ihre Bewegungen sich von den Bewegungsideen anderer Mitschüler durch Originalität unterscheiden:

„Ja, da hab ich direkt ans (Legen) gedacht halt, ähm (-), ja, weil äh weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was Schönes ist (.) und weil's halt nicht jeder macht [ähä], und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen, die jeder hat, wie zum Beispiel die machen ja alle so (Schlangenräder?) (..) generell halt nur so was.“ (Sm6, 5-5)

Die Herausforderung einer schwierigen Bewegungslösung in der Gruppe weckt ebenso das Interesse einer Mitschülerin:

„Ja also, ich wusste nicht so genau, ob die mich jetzt fallen lassen oder nicht und ob das dann so richtig so funktioniert (...), ja dann wollte ich auch erst, dass die Jungen vorne sind, dass die dann halt Spannung halten (lacht) (Hintergrundgeräusche) (...) da fallen wir auch hin (zeigt auf das Video).“ (Sw16, 11-18)

5.2.2.1.2 Anregungskonzept in Improvisationssituationen

Neun Aussagen lassen sich auffinden, die die Anregung zum Gestalten durch gute Zusammenarbeit in der Gruppe thematisieren. Allerdings stammen diese Aussagen von zwei Schülerinnen:

„[Also äh] ich hab da so gedacht, du hast es jetzt sehr gut hingekriegt (-) ähm (-), und das war auch echt toll mit meiner Gruppe, die hat, die hat mir auch gezeigt, vielleicht, ja A, du kannst das besser machen, das kannst du umsetzen und nich sagen, nee will ich jetzt nich, is doof.“ (Sw2, 167-167)

Dann gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich durch die Anwesenheit von Zuschauern (eigene Mitschüler) dazu angeregt fühlen, ihre Bewegungen möglichst deutlich oder auch originell zu gestalten:

„Ja, also Delphin oder Hai oder U-Boot, also U-Boot geht noch, aber das fand ich schon relativ schwer, weil ich nicht wusste, ob man das erkennen kann (...), weil auch einen Fisch dann, den kann man ja gut erkennen.“ (Sw16, 51-55)

„Ja, das wir halt auf dem Boden waren (-) und dass halt alle sonst stehen außer wir, wir machen dann halt 'ne andere Bewegung (...).“ (Sm6, 54-58)

Bei einer anderen Schülerin führt die Anwesenheit durch Zuschauer bei einer Improvisationsübung dazu, dass sie der Situation aus dem Weg geht und die Plätze in der Gruppe so tauscht, dass sie ihre Bewegung nicht mehr vorführen muss:

„Nöö, also eigentlich war das total unwichtig, aber keine Ahnung, standen da alle so in der Reihe, und dann da in der Reihe, und dann haben wir uns überlegt, wenn du gerade nichts zu tun hast, dann tauscht du mal den Platz.“ (Sw14, 19-29)

„Ja also eh (lacht), das ist bei manchen so, die gehen da hin, und dann ist das eben peinlich, zum Beispiel, weil die was falsch gemacht haben, und dann wollen die wirklich schnell äh über die Mitte zurück gehen (...) ah weil, alle einen angucken und manche lassen dann ein paar ja Kommentare fallen.“ (Sw14, 41-45)

Eine weitere Schülerin fühlt sich von der Musik angeregt, sich dazu zu bewegen:

„Ja genau (-), und da hatte man irgendwie so einen Reflex mit der schnelleren Musik, und dadurch kann man das das Tempo wechseln und dann denkt man da gar nicht mehr so richtig nach, was man da genau macht oder richtig macht oder so, und (-) man passt sich da auch der Musik an, also man richtet sich ja nach der Musik.“ (Sw13, 17-17)

Im Zusammenhang mit dem Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation mit der eigenen Bewegung beschreiben drei Aussagen die Stimmigkeit folgendermaßen:

„Ja, da hab ich direkt ans (Legen) gedacht, halt ähm (-), ja, weil äh weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was Schönes ist (.) und weil's halt nicht jeder macht [ähä], und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen, die jeder hat, wie zum Beispiel die machen ja alle so (Schlangenräder?) (...), generell halt nur so was.“ (Sm6, 5-5)

Eine Schülerin empfindet die Zusammenarbeit mit einem bekannten Partner als förderlich für die Identifikation mit den Bewegungsideen in der Improvisation:

„Ja, also den A, den kenne ich schon aus der Grundschule, und wir sind auch so befreundet, und da mache ich halt gerne mit dem zusammen, weil das klappt dann auch immer gut (...) ja, also ich denke schon, weil dann traut man sich so mehr irgendwie, weil man sich auch mehr so anfasst und so, wenn man so ein Tier oder so Figuren zusammen baut.“ (Sw13, 30-32)

Eine andere Schülerin distanziert sich von ihren eigenen Bewegungen durch die Kommentierung ihrer Bewegungsideen durch Mitschüler:

„I: Weiß man das so bisschen, von wem die Kommentare kommen?“

Sw14: Ich hab's gehört, er war in meiner Gruppe.

Sw14: Also als ich zurückgegangen bin, da war das (...).“ (Sw14, 45-58)

5.2.2.1.3 Attraktivitätskonzept in Improvisationssituationen

Dass die Bewegungsaufgabe so beschaffen ist, dass sie als attraktiv erscheint, thematisiert eine Schülerin:

„Ja, ich fand, sag ich jetzt mal so, das is ja 'n bisschen freier die Bewegung, da kann man sich auch was ausdenken. Das is nich so, wie wenn jetzt ähm irgendeiner sagt, mach jetzt Liegestütze, das man das jetzt (-) direkt machen soll.“ (Sw2, 117, 118)

Dass die Aufgabenstellung sie zur Identifikation animiert, thematisieren 13 Schülerinnen und Schüler. Aufgaben regen zur Identifikation an, wenn sie so gestellt sind, dass sie freie und vielfältige Lösungsmöglichkeiten hervorbringen können:

„Ja also, so dass auch andere mal was anderes machen und nicht alle das gleiche (...), ja das, finde ich, gehört auch dazu, ja (...) neue Ideen sind auch die wichtigsten.“ (Sm6, 75-70)

Außerdem thematisiert eine Schülerin, dass es ihr wichtig ist, dass bei der Bewegungsidee alle Gruppenmitglieder beteiligt werden können:

„Ja, und wir waren ja auch zu fünf, und das passt ja auch, weil vorne der eine kann den einen Arm, der andere den anderen machen und der eine das eine und das andere Bein machen [das passt ja dann].“ (Sw16, 41-47)

5.2.2.2 Kompetenzeinschätzung in Improvisationssituationen

5.2.2.2.1 Fähigkeitskonzept in Improvisationssituationen

Hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zeigt sich im Rahmen von Improvisationssituationen zu ersten Mal eine Differenzierung in hohe und geringe Fähigkeitseinschätzungen in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Acht Aussagen beziehen sich auf eine hohe eigene Fähigkeitseinschätzung, eine allgemeine Fähigkeitseinschätzung belegt folgende Aussage:

„Des is eigentlich gut (-) ja (-), des klappt auch gut bei mir (...), des macht mir halt auch ganz viel Spaß.“ (Sm6, 50-53)

Eine Schülerin macht ihre Fähigkeitseinschätzungen an den Erwartungen anderer Gruppenmitglieder fest:

„Ja, ich hab jetzt nicht gedacht, A, du machst das jetzt total schlecht, sondern du machst das gut, du hast deine Aufgabe erfüllt (-), das siehst du auch an den anderen, die meckern nich rum, die finden das einfach ok, die lachen mit dir, und das is ja schon so ‘n Zeichen.“ (Sw2, 179-179)

Eine Fähigkeitseinschätzung bezieht sich auf die rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten der eigenen Person, welche als hoch eingeschätzt werden:

„Ja also eigentlich, ja das war so, der Hinweg war total einfach, und beim Rückweg war das dann doch so, dass man kleinere Schritte gemacht hat, und dann war das so döhm, döhm döhm döhm (macht etwas vor), und dann war hier erst die Gruppe, und dann musste man dann noch zurücklaufen (zeigt auf den Boden).“ (Sw14, 93-93)

Weitere neun Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Fähigkeiten als gering ein. Auch hier gibt es wieder eine Differenzierung in allgemeine geringe Fähigkeitseinschätzung:

„Ähm (---) na eigentlich (---) erst ma dazu gekommen, (2.0) und (2.0) jo da hab ich mir als erstes gedacht (---), hoffentlich klappt das jetzt, weil ich (-) kein’ Partner hatte (...) und ähm dass ich (...) in Anführungsstrichen so ein bisschen Schiss und war dann ganz froh, dass die mich noch aufgenommen haben.“ (Sw2, 24 - 26)

Und bezüglich der konditionellen Fähigkeiten schätzt eine weitere Schülerin sich folgendermaßen ein:

„Ja, also ich wusste nicht so genau, ob die mich jetzt fallen lassen oder nicht und ob das dann so richtig so funktioniert (...), ja, dann wollte ich auch erst, dass die Jungen vorne sind, dass die dann halt Spannung halten (lacht) (Hintergrundgeräusche), da fallen wir auch hin (zeigt auf das Video).“ (Sw16, 11-18)

Des Weiteren beschreibt diese Schülerin auch die ausdruckspezifischen Fähigkeiten als gering:

„Ja, also Delphin oder Hai oder U-Boot, also U-Boot geht noch, aber das fand ich schon relativ schwer, weil ich nicht wusste, ob man das erkennen kann (...), weil auch einen Fisch dann, den kann man ja gut erkennen.“ (Sw16, 51-55)

5.2.2.2.2 Möglichkeitskonzept in Improvisationssituationen

Die Möglichkeitseinschätzung lässt sich in hoch und gering unterteilen. Zu einer hohen Möglichkeitseinschätzung lassen sich 14 Schüleraussagen auffinden. Diese differenzieren sich in die Kategorien:

„hohe Möglichkeitseinschätzung durch Vertrautheit in der Gruppe“:

„Sw1: [Mmh] eigentlich hab ich mich nich überfordert gefühlt, das war für mich ganz normal eigentlich.“

I: Hm und ähm (2.0) hast du dich auch mit den Bewegungen wohl gefühlt, mit den eigenen, die du da gefunden hast dann in der Gruppe?

Sw1: Ja, ich hab mich (-) eigentlich ganz gut wohl gefühlt.“ (Sw1, 95-103)

und „hohe Möglichkeitseinschätzungen durch räumliche Bedingungen“:

„Also ich fand das eigentlich ganz gut, weil (--) sonst sind wir eher immer in ‘nem kleinerem Raum, und da is nich so also nich soviel Platz für die ganze Klasse, da stösst man sich manchmal (-) und in der (...) einfach nich so“ (Sw1, 113-116)

sowie der größten Kategorie, der „hohen Möglichkeitseinschätzungen durch Gruppenarbeit“:

„[Also äh] ich hab da so gedacht, du hast es jetzt sehr gut hingekriegt (-) ähm (-), und das war auch echt toll mit meiner Gruppe, die hat die hat mir auch gezeigt, vielleicht ja A, du kannst das besser machen, das kannst du umsetzen und nich sagen nee, will ich jetzt nich, is doof.“ (Sw2, 167-167)

Acht Aussagen thematisieren eine geringe Möglichkeitseinschätzung. Diese lassen sich in verschiedene Kategorien differenzieren. Das ist zum einen die Kategorie:

„geringe Möglichkeitseinschätzung bei zu großer Gruppe“:

„Und ähm mit zu vielen is es auch nich so gut, weil man streitet sich dann manchmal und (---).“ (Sw1, 134-135)

sowie die Kategorie „geringe Möglichkeitseinschätzung bei Einzelarbeit“:

„Alleine ist es halt äh, fühlt man sich so ‘n bisschen einsam, man muss seine eigene Idee und wenn man ‘n Partner hat, kann man so ‘n bisschen darüber reden (--).“ (Sw1, 140-141)

5.2.2.2.3 Lösbarkeitskonzept in Improvisationssituationen

In den Interviews zu Improvisationssituationen finden sich insgesamt 22 Aussagen zu dem Aspekt der Lösbarkeit. Sechs Aussagen thematisieren eine geringe Lösbarkeitseinschätzung, diese wird durch folgende Aussagen belegt:

„Also am Anfang dacht ich(...), ja ähm nee, das klappt nicht (-) und dann aber, wo wir uns dann geeinigt ham, da fand ich das dann doch gut, dass wir uns geeinigt hattn.“ (Sw1, 156-158)

Eine Schülerin thematisiert eine geringe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund von Ideenlosigkeit:

„Ich hab mich nich zurückgehalten, ich hab aber auch nich überaus große Ideen gehabt, weil ich hab gesagt (--), sie haben Ideen, die is sehr schön, die kann man umsetzen (-) und ähm vielleicht kann man noch das und das machen, das hab ich vielleicht mal gesagt, aber (-) sonst hab ich jetzt nich gesagt, mach jetzt das, aber ich hatte keine Idee, ich hatte jetzt nich großartig keine Idee, ich hatte aber auch nich großartig viele Ideen, ich hatte 'n paar Ideen, aber.“ (Sw2, 126-127)

Von einer mittleren Lösbarkeitseinschätzung der Improvisationsaufgabe sprechen zwei Schüler:

„Ja, also mittel, also beides so (-) also es war relativ einfach auch, aber auch etwas schwer, also von den Bewegungen halt auch (-), halt auch was anderes zu machen.“ (Sm6, 93-96)

Von einer hohen Lösbarkeitseinschätzung sprechen elf Schülerinnen und Schüler; die folgenden Aussagen geben hierfür einen Beleg:

„Und wie man den auch zu zweit oder zu dritt oder wie so, das könnte man auch zu mehreren machen also, wenn man's (--) gut macht ja also (-) [ja].“ (Sw2, 210-214)

„Also ich fand die interessant und lustig, aber nicht wirklich schwer.“ (Sw16, 36-37)

In der zweiten Aussage lässt sich auch eine Stimmigkeit mit der eigenen Person erkennen, welcher insgesamt jedoch nur viermal Erwähnung findet innerhalb der Improvisationssituationen.

Differenzieren lässt sich die hohe Lösbarkeitseinschätzung zum Beispiel anhand der Vertrautheit des Partners; dieses belegen folgende Aussagen einer Schülerin:

„Ja, also den A, den kenne ich schon aus der Grundschule, und wir sind auch so befreundet, und da mache ich halt gerne mit dem zusammen, weil

das klappt dann auch immer gut (...) ja, also ich denke schon, weil dann traut man sich so mehr irgendwie, weil man sich auch mehr so anfasst und so, wenn man so ein Tier oder so Figuren zusammen baut.“ (Sw13, 30-32)

5.2.2.3 Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Improvisationssituationen

Im Rahmen der Valenzeinschätzung fällt auf, dass der Aspekt der Anregung der Umwelt und hier der Effizienzaspekt von Schülerinnen und Schülern in Improvisationssituationen häufig erwähnt wird und hoch zu sein scheint. Eine niedrige Anregung durch die Umwelt wird nicht thematisiert. Die Analysen zeigen, dass sich in diesem Zusammenhang die Anregung der Umwelt auf die Mitschüler bezieht. Zum einen beschreiben die Schülerinnen und Schüler, dass die Anregung zum Ausprobieren und Improvisieren durch positive Gruppenarbeit geschieht, zum anderen regen die Mitschüler durch Zuschauen beim Improvisieren dazu an, die Bewegungen deutlich und originell ausführen zu wollen. Dann empfinden die Schülerinnen und Schüler die Bewegungen als wirksam (effizient). Es kann jedoch auch passieren, dass Kommentare in dieser Situation dazu führen, dass sich die Schüler von den eigenen Bewegungen distanzieren. Im Rahmen des Attraktivitätskonzeptes der Aufgabe steht die Stimmigkeit (Kongruenz) im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler empfinden eine Improvisationsaufgabe als stimmig mit sich selbst, wenn sie viele Lösungsmöglichkeiten bietet, zum freien Bewegen anregt und auch zur Originalität der Bewegungsideen beiträgt (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Improvisationssituationen

Situationskonzept	Kategorie
Interesse	• Interesse am gemeinsamen Erfolg mit der Gruppe • Interesse an gelungener Gestaltung hoch • motiviert aufgrund der Einzigartigkeit der eigenen erfundenen Bewegung • Interesse an gemeinsamer Bewegungslösung • Interesse durch Wohlfühlen mit eigener Bewegung
Anregung	• hohe Anregung durch positive Gruppenarbeit • Anregung durch Musik • Anregung zum Plätzetauschen und „Nicht-Drankommen“, wenn Mitschüler als Zuschauer fungieren • Anregung zum deutlichen Bewegen durch Zuschauer • Zusammenarbeit mit bekanntem Partner bietet Vertrauen • niedrige Anregung durch Kommentare der Mitschüler
Attraktivität	• attraktiv, wenn offene Bewegungsaufgaben eingegrenzt werden • Anregen von unterschiedlichen Ideen ist attraktiv • freie Bewegungsaufgaben sind attraktiv • Attraktivität der Aufgabe durch Bewegungsorientierung • Aufgabe attraktiv, wenn Gruppenlösung möglich

Im Rahmen der Aspekte der Kompetenzeinschätzung lassen sich die Situationskonzepte differenzieren. Man kann die gefundenen Aussagen zur Fähigkeitseinschätzung zusammenfassend in hohe und geringe Fähigkeitseinschätzungen einteilen.

Dabei wird von den Schülerinnen und Schülern auch differenziert, ob sie z.B. eine hohe Fähigkeitseinschätzung bezüglich der rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten haben oder eine geringe Einschätzung bezüglich des konditionellen und ausdruckspezifischen Könnens. Die größte Kategorie im Rahmen der Situationskonzepte in Improvisationssituationen ist die der Möglichkeitseinschätzung der Umwelt. Hohe Möglichkeitseinschätzungen beziehen sich hier z.B. auf die Gruppenarbeit, das Vertrauen und die Konzentration der Gruppe. Niedrige Möglichkeitseinschätzungen thematisieren die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit zu großen Gruppen oder auch Einzelarbeit. Das Lösbarkeitskonzept lässt sich in hohe, mittlere und geringe Lösbarkeitseinschätzungen der Improvisationsaufgabe differenzieren. Außerdem lassen sich im Rahmen der Kompetenzeinschätzung von Improvisationssituationen am meisten Aussagen zu Lösbarkeitskonzepten finden. Dabei ist von einer hohen Lösbarkeitseinschätzung häufiger die Rede als von einer geringen. Inhaltlich bezieht sich die Lösbarkeitseinschätzung auf „eine hohe Einschätzung der Lösbarkeit durch Zusammenarbeit mit vertrautem Partner“ oder eine „hohe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund der Darstellungsorientierung der Aufgabe“. Eine geringe Lösbarkeitseinschätzung bezieht sich auf die Exponiertheit beim Bewegen vor der Klasse (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Improvisationssituationen

Situationskonzept	Kategorie
Fähigkeit	• externe Fähigkeitseinschätzung • hohe rhythmische Fähigkeitseinschätzung • geringe Einschätzung der ausdruckspezifischen Fähigkeiten • geringe konditionelle Fähigkeitseinschätzung
Möglichkeit	• hohe Möglichkeitseinschätzung aufgrund Vertrautheit mit der Gruppe • hohe Möglichkeitseinschätzung durch Gruppenarbeit • hohe Möglichkeitseinschätzungen der Gruppe • geringe Möglichkeitseinschätzungen bei zu großer Gruppe • geringe Möglichkeitseinschätzungen bei Einzelarbeit • geringe Möglichkeitseinschätzung bei unkonzentrierter Gruppe • geringe Möglichkeitseinschätzung durch räumliche Bedingungen
Lösbarkeit	• hohe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund hohen Könnens • hohe Lösbarkeitseinschätzung der Aufgabe durch hohe rhythmische Fähigkeiten • hohe Lösbarkeitseinschätzung der Aufgabe durch vertraute Partner • hohe Lösbarkeitseinschätzung der Darstellungsaufgabe • geringe Lösbarkeitseinschätzung durch Exponiertheit vor der Klasse beim Improvisieren • geringe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund Ideenlosigkeit

5.3 Qualitative Analysen von Kompositionssituationen

5.3.1 Emotionales Geschehen in Kompositionssituationen

5.3.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen in Kompositionssituationen

Tabelle 32: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Kompositionssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Hoffnung	-	-	-
	Freude	1	2	2,0
	Angst	3	13	4,3
periaktional	Hoffnung	1	4	4,0
	Freude	3	30	10,0
	Langeweile	5	44	8,8
	Angst	4	30	7,5
postaktional	Resignation	1	4	4,0
	Stolz	1	9	9,0
	Langeweile	1	4	4,0
	Freude	1	8	8,0
	Gesamt	21	148	7,0

5.3.1.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen vor Kompositionssituationen

Angst präaktional

Zwei Schüler thematisieren Unsicherheit vor einer Kompositionsaufgabe, da sie aufgrund der Unkonzentriertheit der Gruppe mangelnde Ideen befürchten:

„[Nee wir] waren uns noch unsicher, was wir jetzt machen sollen und dann und dann ham auch manche so mitten im Stück geredet und so [gelacht].“ (Sm3, 100-101)

und

„Sm5: Ich dachte (-) uhh, das kriegen wir nicht hin (...), ich hab echt gedacht, wir kriegen keine Idee (-), aber dann kam eine.

I: [Ja] (--) hast du auch 'ne Idee beigesteuert.

Sm5: Mhh (--) ja, die Idee mit dem Wegwerfen.“ (Sm5, 128-138)

Eine andere Schülerin empfindet das Zusammenarbeiten mit einem bekannten Partner als angenehmer und hat „Angst vor der Zusammenarbeit mit einem unbekannten Partner“:

„Sw7: Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher.

I: Aha und wie ist das so, wenn man sich schon vorher kennt?

Sw7: (lacht) Schön.

I: Warum ist denn das schön dann? (lacht)

Sw7: Weil, man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt, und das ist dann schon besser, wenn ja und (...).“ (Sw7, 50-55)

Freude präaktional

Ein Schüler thematisiert „Erwartungsfreude auf das Ausdenken neuer Ideen“:

„Danach hat man dann schon wieder Lust drauf, sich neue Ideen auszudenken, das Spiel besser zu gestalten.“ (Sm10, 106-106)

5.3.1.1.2 Aufgabenbezogene Emotionen während Kompositionssituationen

Hoffnungslosigkeit periaktional

Hoffnungslosigkeit wird im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen nur im Rahmen von Kompositionssituationen thematisiert (vgl. Tabelle 27, 32, 37, 42). Ein Schüler schildert bezüglich einer Kompositionssituation, dass er nicht wusste, was er machen sollte:

„[Ja], weil ich war ja auch schon letztens die Blume (...) mit so 'nem anderen Mädchen (--) und dann (-) wusste ich ja nich, was ich machen soll.“ (Sm3, 139-142)

Langeweile periaktional

Bei einem Vergleich der Nennhäufigkeiten der Emotion Langeweile fällt auf, dass diese im Rahmen dieser Untersuchung am häufigsten im Zusammenhang mit Kompositionssituationen thematisiert wird (vgl. Tabelle 27, 32, 37, 42). In diesem Fall beschreibt ein Schüler, dass es einem Mitschüler langweilig war und er deswegen gestört hat:

„Ja, die (--) wussten auch schon, aber A, der war da in der anderen Gruppe und der fand es ganz uninteressant, der hat sich gar nicht richtig interessiert, der hat lieber Quatsch gemacht und (...).“ (Sm3, 112-115)

Eine andere Schülerin benennt „Langeweile aufgrund von Bewegungsmangel“ und Langwierigkeit in der gestalteten Szene:

„Sw4 : Dann ham wir halts gemacht, aber da wollt ich, da fand ich das noch gar nicht so schlimm, aber als wir also wir hatten ja keine Musik und als wir das dann gespielt ham, also vorher hab ich auch immer gedacht (-), ist total langweilig, wenn da nur Pflanzen vorkommen und das dauert ja schon fast drei Minuten.

I: [Ja guck dich da ruhig mal an] (-), was machst du da (-), packst dir so an Kopf ne, was geht dir da durch den Kopf gerade, kannst dich daran erinnern?

Sw4: Nee, also da hab ich mal gelacht. (lacht leise)

I: [Ähe] jetzt spul ich noch mal ein bisschen vor (spult Video) und dann sagst, jetzt glaub ich, mir ist langweilig, hast gehört (2,0) (...) was denkst du da gerade.

Sw4: Ja, dass das langweilig ist, weil (-) wenn die Leute da immer rumsitzen und nur so in Gedanken sich bewegen (...).“ (Sw4, 53-70)

Ein anderer Schüler empfindet keine Langeweile, weil er das Erfinden von Bewegungsideen dem Üben von Bewegungen vorzieht:

„Sm8: Mhm Übungen mag ich nich so.

I: Übungen magste nich (-) aber (-) und erfinden?

Sm8: Erfinden mag ich schon.“ (Sm8, 73-79)

Angst periaktional

Ein Sicherheitsgefühl während Kompositionssituationen wird von drei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Varianten geäußert.

Eine Schülerin benennt, dass sie ein Sicherheitsgefühl bei der Arbeit mit einem bekannten Partner hat und sich sicherer fühlt mit der Gestaltung von Bewegungen als von Textelementen:

„Sw7: Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher.

I: Aha und wie ist das so, wenn man sich schon vorher kennt?

Sw7: (lacht) Schön.

I: Warum ist denn das schön dann? (lacht)

Sw7: Weil, man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt, und das ist dann schon besser wenn ja und... (...).“ (Sw7, 50-55)

und

„Ja ähm schon sehr, ich würde schon liebend gerne Schauspielerin werden, ich kann mir nur keinen Text merken, mehr so die Bewegungen irgendwie, dann kann ich eher, ja so mit Bewegungen und das ist auch gut.“ (Sw7, 69-73)

und

„Ja, also da hab ich mich eigentlich noch ganz wohl gefühlt.“ (Sw4, 130-131)

Ein unwohles Gefühl benennt eine Schülerin aufgrund der für sie chaotischen Arbeitsweise in der Gruppe beim Gestalten:

„Sw4: [Ja ähm danach] dann war das total chaotisch alles und ähm das war ja (...).

I: Und in der, in der Situation selber, wie würdest du denn beschreiben, wie du dich da gefühlt hast?

Sw4: Also, da hab ich mir (-) mich sehr unwohl gefühlt.

I: Unwohl.

Sw4 : Und ähm also, ich fand das halt auch unfair, dass alle Leute gegen mich waren.“ (Sw4, 132-138)

und

„[Ja noch ein bisschen] also dann wussten wir das ja (-), erst als wir dann hier waren, hatten wir die Idee äh mit den Menschen, nur dann hab ich mich immer noch komisch gefühlt.“ (Sw4, 141-150)

Freude periaktional

Freude während Kompositionssituationen wird von den Schülerinnen und Schülern mit drei Aspekten in Zusammenhang gebracht. Das ist zum einen die „Freude über die gelungene Partnerwahl“ (s.o. Sw7, 50-55), zum anderen die „Freude über das Erfinden von Bewegungen“ (s.o. Sm8, 73-79) und die „Freude über eine gelungene Bewegungslösung des Partners“ und Übernahme dieser in die Gestaltung:

„Ja, ich wusste nicht, was ich einbauen sollte, und dann hat der A halt so rumgesprungen und dann habe ich das gemacht (...), ja also ich fands gut, ja war ganz ok (...) ja, also wir machen eigentlich immer zusammen (...).“ (Sm9, 30-51)

5.3.1.1.3 Aufgabenbezogene Emotionen nach Kompositionssituationen

Freude postaktional

Freude nach der Komposition besteht aufgrund der gelungenen Bewegungslösung in einer Gruppe:

„[Jaaaaa] ich fands eigentlich gut, dass wir direkt so eine Idee hatten zusammen [ja (lacht)] [ja].“ (Sm9, 71-76)

Aufgrund eines positiven Gruppenbeschlusses wird ebenfalls keine Langeweile erlebt:

„Nee, also jetzt ham wir beschlossen, doch ‘nen Mensch zu machen, es gibt jetzt zwei Menschen und und ja dann (---) das find ich jetzt auch besser, da damit das nicht so langweilig wird.“ (Sw4, 81-85)

Stolz postaktional

Des Weiteren ist eine Schülerin „stolz auf die gelungene Gruppenarbeit“:

„[Also äh] ich hab da so gedacht, du hast es jetzt sehr gut hingekriegt (-) ähm (-), und das war auch echt toll mit meiner Gruppe, die hat, die hat mir auch gezeigt, vielleicht ja A, du kannst das besser machen, das kannst du umsetzen und nich sagen, nee will ich jetzt nich, is doof.“ (Sw2, 167-168)

und

„Ja ich hab jetzt nicht gedacht, A, du machst das jetzt total schlecht, sondern du machst das gut, du hast deine Aufgabe erfüllt (-), das siehst du auch an den anderen, die meckern nich rum, die finden das einfach ok, die lachen mit dir, und das is ja schon so ‘n Zeichen.“ (Sw2, 179-179)

Resignation postaktional

Resignation (postaktional) wird in dieser Untersuchung nur im Zusammenhang mit Kompositionssituationen thematisiert (vgl. Tabelle 32). Resignation erlebt ein Schüler aufgrund absichtlicher körperlicher Unsensibilität eines Mitschülers:

„Ja zuerst gefreut, gute Idee, aber als der A mir dann richtig halt in den Rücken getreten hat, dann habe ich gedacht, oh nee, kein Bock mehr!“ (Sm10, 100-102)

und aufgrund der Publikumsreaktion bei der Präsentation erster Arbeitsergebnisse vor der Klasse:

„Also der A, der hat, also es waren beim Zeigen immer alle so komisch dann, deswegen dann hat der A irgendwann keine Lust mehr gehabt, also der wollte erst gar nicht mehr bei dem Spiel (Stück) mitmachen, und dann

haben wir ihn überredet, wenigstens eine Blume zu sein und dann hat die B gesagt, dann bin ich das halt mit dem Liebespaar und dann zieht die halt ein Haargummi an und einen Hut über und dann spielt die den Mann.“ (Sw19, 10-11)

5.3.1.2 Sozialbezogene Emotionen in Kompositionssituationen

Tabelle 33: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Kompositionssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Ärger	-	-	-
	Scham	-	-	-
	Zeigelust	-	-	-
periaktional	Empathie	2	17	8,5
	Ärger	18	118	6,6
	Neid/Missgunst	1	4	4,0
	Zeigelust	-	-	-
	Scham	4	70	17,5
postaktional	Ärger	1	7	7,0
	Neid/Missgunst	2	8	4,0
	Enttäuschung	-	-	-
	Gesamt	28	224	8,0

5.3.1.2.1 Sozialbezogene Emotionen vor Kompositionssituationen

Zunächst ist festzustellen, dass die in dieser Untersuchung befragten Schülerinnen und Schüler keine sozialbezogenen Emotionen thematisieren. Jedoch lässt die Darstellung der aufgabenbezogenen Emotionen einen deutlichen Sozialbezug erkennen (vgl. 5.3.1.1).

5.3.1.2.2 Sozialbezogene Emotionen während Kompositionssituationen

Ärger periaktional

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Emotion Ärger die am meisten thematisierte Emotion im Rahmen der gesamten Untersuchung ist (vgl. Tabelle 28, 33, 38, 43). Neun Aussagen von Schülerinnen und Schülern beziehen sich dabei auf den Ärger über die Kommunikation in der Gruppe. Sie regen sich darüber auf, dass Einzelmeinungen der Gruppenmeinung gegenüberstehen:

"So alle (--) meinten das da (Räusper)(...) [und alles doof wär] und ich hatte mir die (Mühe gemacht), und dann hab ich gesagt, sollen die, sollt ihr selbst eure Sachen mitbringen." (Sm3, 30-34)

oder thematisieren mehrfach die Unzufriedenheit bezüglich der Änderung von Gruppenabsprachen:

"Und dann (---) fand ich aber doof von der, dass sie noch letzte Woche sagte, ja das machen wir soo und wir spielen jetzt auch Blume, und und dann (-) kommt zum nächsten Mal kommt sie an und sagt, nee ich möchte das doch nicht sein, das ist doof, das ist langweilig." (Sm3, 56-57)

„Ähm wir mussten halt (---) ähm unsere Ideen zusammenfassen und daraus ein Spiel (Bewegungstheaterszene)machen, nur bei uns ham wir uns ja die ganze Zeit gestritten und das hat dann nicht funktioniert." (Sw4, 42-46)

„Ja, ich hab mich schon gefreut, jetzt (-) noch mal was zu probieren, aber denn hat sich nachher rausgestellt, dass das 'ne reine Katastrophe ist (...), ich war schon ziemlich sauer auf A.“ (Sm3, 158-178)

Ein Schüler beschreibt einen Streit innerhalb der Jungen-Gruppe:

„Ja also, so halb fertig, aber dann kam es halt zum S t r e i t, weil wenn man sich nicht einigen kann, das ist bei uns Jungs ja meistens so, dann werden wir halt bisschen lauter (...), das ist mit meinem Bruder auch so." (Sm10, 94-94)

Sieben weitere Aussagen lassen sich zu der Kategorie „Ärger über Provokationen“ zusammenfassen. Die Schülerinnen und Schüler äußern ihre Unzufriedenheit über bewusste Störaktionen von Mitschülern folgendermaßen:

„Ich war mir aber ganz sicher, dass ich das so nicht gemacht habe (-) und ich glaub, der wollte mich da ein bisschen provozieren (-), und dann hats da halt so bisschen (pfeift) g e f u n k t da so, - ja lauter wurde es dann." (Sm10, 20-23)

sowie

„Ja, also eigentlich sind alle ganz nett und die Blume, wenn die einem weggenommen wird und alle dann sagen, hör aaaauf, das finde ich nicht so schön." (Sw7, 44-44)

Ärger über das bewusste Initiieren von Nebentätigkeiten äußert sich folgendermaßen:

„Und dann hatte ich zu dem D gesagt, hör auf, lass die fallen, aber na ja, die haben dann auch schon gehört." (Sw7, 48-48)

und

„Und wir sind ja jetzt halt da auch gar nicht so zum Proben gekommen, weil die haben sich ja immer mit der Brottüte beworfen.“ (Sm10, 52-54)

Dieser Schüler schildert Ärger über den bewussten unsensiblen Umgang eines Mitschülers mit ihm beim Ausprobieren einer Bewegungsidee:

„Sm10: [Ja also] so ähnlich wie die Pyramide, aber ich kenn das halt so, dass ich das, da wo der Hintern zu Ende ist, da rein das Knie tue (...) ja hier so (zeigt etwas) so am Rückenanfang (...), wo die Wirbelsäule aufhört, [ja] und d a n n wurd's da halt bisschen laut.

I: Ja, und weißt du noch, was er da zu dir gesagt hat? Oder wie war das genau?

Sm10: D u m a c h s t sooooo und hat mir dann voll das Knie in den Rücken rein und der hat das bisschen zu hart gemacht.“ (Sm10, 24-39)

Neid/Missgunst periaktional

Neid/Missgunst wird im Rahmen dieser Untersuchung im Zusammenhang mit Kompositionssituationen thematisiert (vgl. Tabelle 33).

Ein Schüler empfindet Neid bzw. missgönnt einer Mitschülerin das Durchsetzen der eigenen Meinung gegenüber der Gruppenmeinung bezüglich der Rollenverteilung in einer Bewegungsszene:

„Und dann (---) fand ich aber doof von der, dass sie noch letzte Woche sagte, ja das machen wir soo und wir spielen jetzt auch Blume, und und dann (-) kommt zum nächsten Mal kommt sie an und sagt, nee ich möchte das doch nicht sein, das ist doof, das ist langweilig.“ (Sm3, 56-57)

Scham periaktional

Vier Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu Kompositionssituationen beziehen sich auf das „Empfinden von Peinlichkeit beim Präsentieren von unfertigen Bewegungslösungen“.

Zwei Schülerinnen haben ein unwohles Gefühl beim Präsentieren von Bewegungen, da in der Gruppe aufgrund von Uneinigkeiten kaum geübt wurde:

„Nee, also ich fand das halt (-) blöd, ich hab so ‘nen ganz komisches Gefühl gehabt (-), weil wir ja gar nicht geübt haben so (als ob wir jetzt es im (-) Moment machen müssten) (...), ja so spontan irgendwie machen, weil (-) also wir ham halt nur ‘nen paar Mal geübt [das ham wir] halt gemacht (-), weil wir wollten eigentlich auch schon was mit den Menschen aufführen, und dann wussten wir überhaupt nichts [wie wir das machen].“ (Sw4, 171-177)

und

„Also (lacht), wir müssen das auf jeden Fall noch ein bisschen üben bis zur Aufführung, ähm also beim Bett zum Beispiel, die Jungs, die wollen ja nicht, dass die C da drauf liegt und deswegen springen die da immer so drauf rum, und dann fällt die C da immer runter, und beim Kleiderschrank, der D weigert sich da immer, die ganze Zeit die Hand als Tür zu halten und deswegen fällt der immer um.“ (Sw15, 71-72)

Schamempfinden wird auch bei andersgeschlechtlicher Teamarbeit empfunden und wird folgendermaßen geäußert:

„Ja, weil manchen Mädchen ist das auch ein bisschen peinlich mit einem Jungen so zusammen zu arbeiten (lacht), ja weil wir Mädchen mögen halt die Jungs ja auch noch nicht so und haben, also das ist auch noch bisschen neu so und wir kennen uns auch noch nicht so gut und deswegen (...).“ (Sw15, 37-55)

Empathie periaktional

Eine Schülerin versetzt sich in die Lage zweier Mitschülerinnen und empfindet deren Zusammenarbeit als positiv, weil sie sich gut kennen:

„Sw7: Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher.

I: Aha und wie ist das so, wenn man sich schon vorher kennt?

Sw7: (lacht) Schön.

I: Warum ist denn das schön dann? (lacht)

Sw7: Weil, man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt, und das ist dann schon besser, wenn ja und (...).“ (Sw7, 50-55)

Eine andere Schülerin versetzt sich in die Lage zweier Mitschüler und empfindet ihre Zusammenarbeit als nicht erfolgreich, weil sie sich nicht gut kennen:

„Ja, weil die B und der A haben sich halt ähm (---) nicht gut verstanden und die wollten sich die ganze Zeit nicht die Hand geben, und dann haben wir halt abgesprochen, weil die wollten sich da nicht die Hand geben und dass wir da dann einfach nur so (zeigt etwas) machen und das anstatt (...).“ (Sw15, 8-12)

5.3.1.2.3 Sozialbezogene Emotionen nach Kompositionssituationen

Neid postaktional

Eine Schülerin unterstellt einer Gruppe, dass sie die Bewegungen kopiert hat und keine eigenen Bewegungen entwickelt hat. Sie hält die Gruppe deswegen für phantasielos und

die eigene Gruppe für besser, da die Bewegungen angeblich mit viel Phantasie entwickelt wurden. Etwas nachzumachen bedeutet für sie, keine Phantasie zu haben:

„Also ich fand das nicht schlimm, ich fand das einfach nur doof, weil die haben sich nicht Verschiedenes ausgedacht, und man muss das halt nicht kopieren, man kann es machen, aber man muss es halt nicht und das ist halt auch doof, also ich finde, dann haben die keine guten Ideen und dann haben die keine Phantasie (...) ja, deswegen, man soll Phantasie haben und wenn man jetzt etwas nachmacht, dann hat man halt keinen Bock, sich was auszudenken und dann ist das S c h e i ß e (...).“ (Sw36, 4-13)

Ärger postaktional

Nach der Kompositionssituation beschwert sich zudem eine Schülerin über die Disziplinlosigkeit in der Gruppe und die dadurch unfertige Gestaltung:

„Also (lacht) wir müssen das auf jeden Fall noch ein bisschen üben bis zur Aufführung, ähm also beim Bett zum Beispiel, die Jungs, die wollen ja nicht, dass die C da drauf liegt, und deswegen springen die da immer so drauf rum, und dann fällt die C da immer runter, und beim Kleiderschrank, der D weigert sich da immer, die ganze Zeit die Hand als Tür zu halten und deswegen fällt der immer um.“ (Sw15, 71-72)

5.3.1.3 Zusammenfassung der Emotionen in Kompositionssituationen

Vor Kompositionssituationen freuen sich die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung auf das Ausdenken von Bewegungsideen, haben aber auch Befürchtungen, dass das nicht klappen kann, wenn die Gruppe unkonzentriert arbeitet. Hinzu kommt, dass sie – ähnlich wie in Improvisationssituationen – den Wunsch der Zusammenarbeit mit einem bekannten Partner thematisieren.

Während Kompositionssituationen geht es den Schülerinnen und Schülern unter der aufgabenbezogenen Perspektive darum, dass eine Szene viel Bewegung beinhaltet, da sie sonst als langweilig empfunden wird. Zudem wird keine Langeweile aufkommen, wenn es um das Erfinden von Bewegungen im Gegensatz zum Üben von Bewegungen geht.

Die sozialbezogene Emotion Ärger scheint die Gefühlslage in der Arbeit in Gruppen während Kompositionsaufgaben zu dominieren. Die Schülerinnen und Schüler schildern „Unzufriedenheit bezüglich der Änderung von Gruppenabsprachen“ und das Aufkommen von Streit. Zudem sind einige Schülerinnen und Schüler darüber verärgert, dass Mitschüler Störaktionen anzetteln und so das Arbeiten an der Aufgabenstellung mit der ganzen Gruppe verhindert wird. Unsensibler Umgang miteinander beim Ausprobieren von Bewegungsideen führt ebenfalls zum Aufkommen von Ärger. Als

Steigerung dazu erleben zudem zwei Schüler Resignation, welche in dieser Form nur im Rahmen von Kompositionssituationen thematisiert wird. Zudem missgönnt ein Mitschüler einer Mitschülerin das Durchsetzen der eigenen Meinung bezüglich der Rollenverteilung innerhalb der Gruppe. Missgunst/Neid wird ebenfalls nur im Rahmen von Kompositionssituationen thematisiert.

Wenn die unfertigen und ungeübten Bewegungen vor der Klasse präsentiert werden sollen, empfinden die Schülerinnen und Schüler Scham. Zudem thematisieren sie Scham, wenn sie mit andersgeschlechtlichen Partnern zusammen arbeiten müssen. Mitgefühl schildern zwei Schülerinnen, die sich in die Lage ihrer Mitschüler hineinversetzen, und kommen zu dem Schluss, dass das Arbeiten mit einem bekannten und vertrauten Partner angenehmer sein muss. Die Arbeit mit einem bekannten Partner und mit Bewegung – im Gegensatz zu Text – gibt Schülerinnen und Schülern das Gefühl von Sicherheit beim Komponieren von Bewegungen. Unwohl fühlen sich zwei Mitschülerinnen aufgrund chaotischer Arbeitsweise in der Gruppe. Freude an der gelungenen Partnerwahl und der gelungenen Bewegungslösung werden während Kompositionssituationen thematisiert.

Nach Kompositionssituationen besteht Freude aufgrund der gelungenen Bewegungslösung und gelungenen Gruppenarbeit. Wiederum beschreiben Schülerinnen und Schüler auch Ärger über die Disziplinlosigkeiten in der Gruppe und das dadurch unvollendete Gestaltungsergebnis. Resignation wird erlebt aufgrund unsensiblen Umgangs miteinander und aufgrund der Reaktion von Mitschülern bei der Präsentation erster Arbeitsergebnisse. Neid spielt hierbei dann eine Rolle, wenn im Rahmen der Präsentation erster Arbeitsergebnisse die Mitschüler das Gefühl haben, dass originelle Bewegungsideen abgeschaut und „geklaut“ wurden.

5.3.2 Situationskonzepte in Kompositionssituationen

Im folgenden Schritt werden Situationskonzepte aufgeführt, die aus Schülersicht in Kompositionssituationen thematisiert werden. Die Themenkomplexe der Kategorien werden schlagwortartig dargestellt und mithilfe von Schülerziten untermauert. In der Zusammenfassung werden die wesentlichen Ausprägungen der Situationskonzepte von Kompositionssituationen im Überblick dargestellt.

Tabelle 34: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Kompositionssituationen

Situationskonzept			absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Nennung/Interview	Zeilenumfang/Interview
Valenz	Interesse (Person)	Effizienz	6	30	0,8	3,8
		Kongruenz	24	134	3,0	16,8
	Anregung (Umwelt)	Effizienz	2	10	0,3	1,3
		Kongruenz	3	10	0,4	1,3
	Attraktivität (Aufgabe)	Effizienz	17	86	2,1	10,8
		Kongruenz	9	39	1,1	4,9
Kompetenz	Fähigkeit (Person)	Effizienz	12	40	1,5	5,0
		Kongruenz	1	4	0,1	0,5
	Möglichkeit (Umwelt)	Effizienz	40	120	5,0	15,0
		Kongruenz	5	10	0,6	1,3
	Lösbarkeit (Aufgabe)	Effizienz	32	109	4,0	13,6
		Kongruenz	3	8	0,4	1,0

Aus der Übersicht geht hervor, dass für die Einschätzung der Wichtigkeit einer Kompositionssituation die Schülerinnen und Schüler das persönliche Interesse thematisieren. Außerdem fällt auf, dass die Nennungen im Bereich der Kongruenz (Stimmigkeit) innerhalb des Interessenkonzeptes deutlich höher sind als im Bereich der Effizienz. Dieses bedeutet, dass für sie der Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation in Kompositionssituationen eine Rolle spielt. Hingegen scheint die Einschätzung der Wichtigkeit und – bezogen auf die Attraktivität der Aufgabenstellung – der Aspekt der Effizienz (Kontrolle) eine größere Rolle zu spielen als der der Stimmigkeit mit sich (Kongruenz). Das bedeutet, dass es den Schülerinnen und Schülern wichtig ist, sich selber mit der Bewegung zu identifizieren.

Im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung (Kompetenz) einer Kompositionssituation wird anhand der Häufigkeiten deutlich, dass die Möglichkeiten der Umwelt häufig Erwähnung finden und den Schülerinnen und Schülern bedeutsam erscheinen. Betrachtet man die Differenzierung der Situationskonzepte der Kompetenz in Effizienz und Kongruenz, dann zeigt sich eine deutlich höhere Nennung im Bereich der Effizienz.

Es scheint im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung einer Kompositionssituation wichtig für die Schülerinnen und Schüler zu sein, dass sie die Fähigkeiten haben, eine Bewegung zu gestalten, dass die Umweltbedingungen die Gestaltung ermöglichen und sie die Aufgabe als überhaupt gestaltbar empfinden. Den Aspekt der Identifikation und Stimmigkeit mit einer Gestaltungssituation beschrieben sie weniger.

Geringere Bedeutung für die Wichtigkeits- und Schwierigkeitseinschätzung in Kompositionssituationen scheinen die Anregung der Umwelt und die persönlichen Fähigkeiten zu haben.

Wie diese Situationskonzepte – bezogen auf die Kompositionssituationen – im Einzelnen von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews beschrieben werden, wird im Folgenden dargestellt.

5.3.2.1 Valenzeinschätzung in Kompositionssituationen

5.3.2.1.1 Interessenkonzept in Kompositionssituationen

Der größte Anteil an Aussagen im Rahmen der Valenzeinschätzung bezieht sich auf das Interessenkonzept. Davon lassen sich sechs Aussagen dem Aspekt der Wirksamkeit und 21 Aussagen dem der Stimmigkeit zuordnen. Fünf Aussagen zu dem Aspekt der Wirksamkeit beziehen sich auf die Kategorie „hohes Interesse an konzentrierter und zielführender Gruppenarbeit“ reduzieren. Aussagen dieser Kategorie sehen dann folgendermaßen aus:

„Der hat dann immer gequatscht, der war gar nicht richtig aufs Spiel konzentriert und meinte zwar immer (wieso hast du mir dieses Tuch gegeben) kannst doch genauso gut dem E geben ja (--) und dann.“ (Sm3, 179-183)

„Ja (-) mit B mach ich nich so (-) gerne, der springt immer so (..), macht irgendwas, rennt immer weg (-), aber das macht der mitten in der Übung, nicht wenn man schon fertig ist.“ (Sm8, 53-58)

Ein Schüler thematisiert ein hohes Interesse an der Sichtbarkeit und Genauigkeit der gestalteten Bewegungsideen:

„Ja also, eine Pyramide sieht dann halt eher aus wie eine Pyramide und nicht wie ein Schneemann - da erkennt ja keiner auf Dauer einen Schneemann raus [also] von den Bäumen so zu halt zu dem Schneemann und zu der Zeitlupen-Schneeballschlacht, ich fand das eigentlich 'ne gute Idee (...), [ja] also so von unseren Rollen dann also, man kann vom Baum ja dann schön in die Schneeballschlacht umwechseln und wenn die Kinder dann kommen, dann machen wir so (macht Bewegungen vor) und

*dann wandeln wir um dann so (macht Zeitlupenbewegungen vor).“
(Sm10, 71-82)*

Ob es für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist, sich mit den Bewegungen zu identifizieren, zeigen 21 Aussagen zum Interessenkonzept.

Dabei benennen sechs Schülerinnen und Schüler ein hohes Interesse an der Umsetzung der eigenen Bewegungsideen:

„So alle (--) meinten, das da (Räusper)(...) [und alles doof wär] und ich hatte mir die (Mühe gemacht), und dann hab ich gesagt, sollen die, sollt ihr selbst eure Sachen mitbringen, dann meinten die nur (-), dann haben wir es doch gemacht und noch mal besprochen (--) ja.“ (Sm3, 29-35)

Eine starke Identifikation mit der eigenen Bewegungsidee besteht bei folgendem Schüler:

„Nur (--) alle ham dann immer diskutiert, was jetzt wir machen und (--) ist das doof oder (gut) (---) und so und dann ham immer alle durcheinander geredet [ja], und alle ham dann gesagt, ne deine (--) ist doof, deine (--) dein Vorschlag ist doof, ja und man hat gar nicht für seine (--) vom anderen die ähm Sachen interessiert, man hat eigentlich nur für seine Entscheidung interessiert (...).“ (Sm3, 117-127)

Daran anknüpfend kann aber auch die Identifikation mit der Gruppenlösung zu einem hohen Interesse an der Bewegungsgestaltung führen. Dieses zeigt sich im folgenden Fall daran, dass einer anderen Gruppe ein Ideenklau vorgeworfen wird:

„Ja also, eine Gruppe, die hat auch genau so, also mit dem Kopf genickt bei der Szene und das haben die genau so gemacht und alles nachgemacht, was die andere Gruppe gemacht hat, außer, dass die das Schießen direkt im Stehen und dann im Liegen gemacht haben, und die haben das alles kopiert.“ (Sw36, 2-3)

Auch die Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner scheint wesentlich dafür zu sein, ob eine Identifikation mit der Bewegung besteht:

„Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher (...) weil, man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt, und das ist dann schon besser, wenn ja und...“ (Sw7, 50-55)

„Ja, weil manchen Mädchen ist das auch ein bisschen peinlich mit einem Jungen so zusammen zu arbeiten (...), ja weil wir Mädchen mögen halt die Jungs ja auch noch nicht so und haben, also das ist auch noch bisschen neu so und wir kennen uns auch noch nicht so gut und deswegen (...) ja, aber bei dem C, den kenn ich schon was länger, aber ich kann

dem immer noch nicht vertrauen, weil äh (lacht) der schlägt mich nur (...) ja also ähm, wenn man das ähm (lacht) (--) wenn dann zum Beispiel kann man mit Mädchen besser Vertrauensübungen machen als wenn mit Jungen und bei einem Theaterstück kann man auch mit Jungs zusammen arbeiten, das geht dann auch besser (...) ja, also zusammen ein Theaterstück, das ist ja nicht so schlimm, aber so Vertrauensübungen, das mache ich halt lieber mit Mädchen.“ (Sw15, 37-55)

Schülerinnen und Schüler haben zudem ein Interesse daran, die gemeinsam erarbeiteten Bewegungsideen umzusetzen und nicht die Ideen einzelner:

„Und dann (---) fand ich aber doof von der, das sie noch letzte Woche sagte, ja das machen wir soo und wir spielen jetzt auch Blume und und dann (-) kommt zum nächsten Mal kommt sie an und sagt, nee ich möchte das doch nicht sein, das ist doof, das ist langweilig.“ (Sm3, 56-56)

Weitere Schülerinnen und Schüler haben ein Interesse daran, bekannte Bewegungen beizubehalten, da diese sicher beherrscht werden. Als Beispiel:

„[Ja] weil ich war ja auch schon letztens die Blume mit so 'nem anderen Mädchen (--), und dann (-) wusste ich ja schon, was ich machen soll (...) ja und die anderen [2,0] paar waren auch Bäume damals gewesen.“ (Sm3, 98-113)

„Wir ham schon dann jetzt am Ende (--,) als wir hier vorführen sollten, ham wir dann doch noch mal (-) zusammen geredet und dann ham wir auch gesagt, E und A sind dann Kinder (-) und laufen im Wald herum (...), das (--) ähm ich und D Blumen waren und E und B eigentlich Bäume, aber dann ham wir gesagt, komm C, bist du auch noch Kind, weil es durfte nur ein Kind vorkommen.“ (Sm3, 145-152)

Daran anknüpfend thematisiert ein Schüler, dass er sich mit einer passiven Bewegungsidee wohl fühlt, die nicht direkt in der Aktion der Szene beteiligt ist:

„Dass ich dann (--) halt nicht in den Koffer komme und ich wollte kein Koffer ehh, ich war kein Kofferpacker, und Koffer wollt ich auch nicht sein, und dann (--) war ich halt Kleidungsstück, das weggeworfen wird.“ (Sm5, 75-82)

Einige Schülerinnen und Schüler thematisieren im Zusammenhang mit der mangelnden Identifikation mit der gestalteten Bewegung einen Konflikt in der Gruppe:

„[Ja ähm danach] dann war das total chaotisch alles und ähm das war, ja, also da hab ich mir (-) mich sehr unwohl gefühlt, und ähm also ich

fand das halt auch unfair, dass alle Leute gegen mich waren.“ (Sw4, 132-138)

5.3.2.1.2 Anregungskonzept in Kompositionssituationen

Das Anregungskonzept wird im Rahmen von Kompositionssituationen nur von vier Schülerinnen und Schülern thematisiert. Hinzu kommt, dass sich alle dabei auf Unterrichtssituationen beziehen, in denen das Präsentieren von ersten Arbeitsergebnissen vor der Klasse im Vordergrund steht. Hier soll deswegen unterschieden werden zwischen der Präsentation von Arbeitsergebnissen und den Präsentations-/Aufführungssituationen eines fertig gestalteten Produktes vor Publikum.

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf einen hohen Anregungsgehalt der Präsentations-/Aufführungssituationen vor den Mitschülern und darauf, dass sie sich in diesem Zusammenhang durch den hohen Anteil an improvisatorischen Elementen gefordert fühlen:

„Nee also, ich fand das halt (-) blöd, ich hab so ‘nen ganz komisches Gefühl gehabt (-), weil wir ja gar nicht geübt haben so (als ob wir jetzt es im (-) Moment machen müssten), ja so spontan irgendwie machen, weil(-) also wir ham halt nur ‘nen paar Mal geübt [das ham wir] halt gemacht (-), weil wir wollten eigentlich auch schon was mit den Menschen aufführen, und dann wussten wir überhaupt nichts [wie wir das machen] (...).“ (Sw4, 171-178)

Weitere Äußerungen von Schülerinnen und Schüler thematisieren eine niedrige Anregung durch die eigene Gruppe (Umwelt) und somit eine geringe Identifikation mit der im Konflikt entstandenen Bewegungsidee:

„[Ja ähm danach] dann war das total chaotisch alles, und ähm das war ja, also da hab ich mir (-) mich sehr unwohl gefühlt, und ähm also ich fand das halt auch unfair, dass alle Leute gegen mich waren.“ (Sw4, 132-138)

Eine positive Anregung bezieht sich dann auf die Identifikation mit der Bewegung aufgrund des interessanten Bewegungsthemas und der positiven Zusammenarbeit in der Gruppe:

„Ja, weil wir das sehr gut geübt haben, also weil uns das Thema Spaß gemacht hat und weil wir das nun mit den anderen teilen wollen (...) also wenn wir nicht so gut geübt haben und wenn es kein gutes Thema ist, was wir gestalten sollten.“ (Sw37, 2-11)

5.3.2.1.3 Attraktivitätskonzept in Kompositionssituationen

Zwölf Schülerinnen und Schüler thematisieren eine hohe Attraktivität der Aufgabe, fünf weitere eine niedrige Attraktivität.

Die Aussagen zur hohen Attraktivität der Aufgabe beziehen sich einmal auf Aspekte wie schnelle Lösungsmöglichkeit:

„[Jaaaaa] ich fands eigentlich gut, dass wir direkt so eine Idee hatten zusammen.“ (Sm9, 71-76)

oder auf die Vielfalt an Bewegungsideen:

„(--) Also wir hatten uns zuerst auf das Pflanzenspiel geeinigt, weil wir wollten eigentlich das Spiel jetzt ohne Lebewesen, die rumlaufen können eigentlich so (--), aber das mit dem Schneemann und der Schneeballschlacht war schon ganz gut.“ (Sm10, 86-86)

Auch das Erfinden von Ideen an sich bestimmt die Attraktivität einer Aufgabenstellung:

„Danach hat man dann schon wieder Lust drauf, sich neue Ideen auszudenken, das Spiel besser zu gestalten.“ (Sm10, 106-106)

Einige Aussagen thematisieren aber auch die Tatsache, dass eine hohe Attraktivität der Aufgabe besteht, obwohl Probleme in der Gruppe aufgrund der Schwierigkeiten in der Umsetzung entstehen. Allerdings stammen diese alle von einem Schüler. Dieses belegen folgende Aussagen:

„[Ja also] so ähnlich wie die Pyramide, aber ich kenn das halt so, dass ich das, da wo der Hintern zu Ende ist, da rein das Knie tue (...) [ja] und d a n n wurd's da halt bisschen laut (...) ,d u m a c h s t sooooo' und hat mir dann voll das Knie in den Rücken rein (...) und der hat das bisschen zu hart gemacht [glaube ich].“ (Sm10, 24-39)

„Und wir sind ja jetzt halt da auch gar nicht so zum Proben gekommen, weil die haben sich ja immer mit der Brottüte beworfen.“ (Sm10, 52-54)

Eine niedrige Attraktivität der Aufgabe äußert sich laut Aussagen eines Schülers darin, dass Quatsch gemacht wird:

„Johr, eigentlich schon hab ich ein bisschen Quatsch gemacht, nachdem wir fertig waren.“ (Sm8, 95-99)

Außerdem scheint eine bedeutungsbesetzte Aufgabe nicht so beschaffen zu sein, dass sie zur Identifikation animiert:

„Ähm, am Anfang das hat da nicht so gut geklappt da (...) ja, weil die B und der A haben sich halt ähm (---) nicht gut verstanden und die wollten sich die ganze Zeit nicht die Hand geben, und dann haben wir halt

abgesprochen, weil die wollten sich da nicht die Hand geben und dass wir da dann einfach nur so (zeigt etwas) machen und das anstatt (...).“ (Sw15, 8-12)

Zudem scheint im Zusammenhang der Stimmigkeit und Identifikation auch wesentlich zu sein für die Attraktivität der Aufgabe, dass Vertrauen bei den Mitschülern und Gruppenmitgliedern herrscht. Dieses zeigt folgende Aussage:

„Ja, weil manchen Mädchen ist das auch ein bisschen peinlich, mit einem Jungen so zusammen zu arbeiten (...), ja weil wir Mädchen mögen halt die Jungs ja auch noch nicht so (...) und haben, also das ist auch noch bisschen neu so, und wir kennen uns auch noch nicht so gut und deswegen... (...) ja also ähm, wenn man das ähm (lacht) (--) wenn dann zum Beispiel kann man mit Mädchen besser Vertrauensübungen machen als wenn mit Jungen, und bei einem Theaterstück kann man auch mit Jungs zusammen arbeiten, das geht dann auch besser.“ (Sw15, 37-55)

5.3.2.2 Kompetenzeinschätzung in Kompositionssituationen

5.3.2.2.1 Fähigkeitskonzept in Kompositionssituationen

Im Rahmen der Fähigkeitseinschätzung in Kompositionssituationen lässt sich anhand der Aussagen der Schülerinnen und Schüler herausfiltern, dass sieben ihre Fähigkeiten hoch einschätzen, einer mittel und drei eher niedrig.

Die niedrige Fähigkeitseinschätzung bezieht sich einmal auf die Schwierigkeit der Bewegungslosigkeit einer Bewegungsidee:

„Also ähm also (--) ich kann nicht so gut die Bewegung machen und ähm ich mag das einfach nicht, da einfach nur faul rumzusitzen, ja mit den Armen so ne (...) ja also fühl ich mich wohler da, also das ist jetzt nicht so langweilig wie bei einer Pflanze, die einfach nur so (zeigt Bewegungen) machen muss, da kann man auch rumgehen (...).“ (Sw4, 92-107)

Eine weitere Schülerin thematisiert Ideenlosigkeit und Unsicherheiten beim Ausführen von spontanen Bewegungsideen im Rahmen einer Präsentation einer noch nicht ganz fertig gestalteten Bewegungsszene:

„Nee, also ich fand das halt (-) blöd, ich hab so ‘nen ganz komisches Gefühl gehabt (-), weil wir ja gar nicht geübt haben so (als ob wir jetzt es im (-) Moment machen müssten), ja so spontan irgendwie machen, weil (-) also wir ham halt nur ‘nen paar Mal geübt [das ham wir] halt gemacht (-), weil wir wollten eigentlich auch schon was mit den Menschen aufführen, und dann wussten wir überhaupt nichts [wie wir das machen].“ (Sw4, 171-178)

Eine mittlere Fähigkeitseinschätzung äußert ein Schüler folgendermaßen:

„[Ja mit dem Schneemann] ja eigentlich ein bisschen hingekriegt, war aber auch schon ein bisschen schwierig, also so Hälfte Hälfte.“ (Sm10, 69-70)

Die Aussagen zu einer hohen Fähigkeitseinschätzung beim Komponieren von Bewegungsideen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte. Das ist zum einen die hohe Fähigkeitseinschätzung aufgrund der Sicherheit in der Bewegung:

„Ja ähm schon sehr, ich würde schon liebend gerne Schauspielerin werden, ich kann mir nur keinen Text merken, mehr so die Bewegungen irgendwie, dann kann ich eher (...) ja so mit Bewegungen und das ist auch gut.“ (Sw7, 69-73)

Ein anderer Schüler thematisiert eine hohe Fähigkeit im Rahmen von freiem Ausprobieren von Bewegungsideen für die Gestaltung:

„[(Improvisieren??) kann ich, glaub ich ganz gut (.....) (zeigt Bewegungen vor).“ (Sm8, 48-51)

Hohe Fähigkeitseinschätzung, aber mangelnde Zusammenarbeit in der Gruppe thematisiert folgender Schüler:

„Ja, der A war da sauer und das Schwierige mit dem Schneemann war da halt (-), wir konnten uns nicht einigen, wo wir die Knie aufsetzen sollten, und die wollten das halt so, dass man buchstäblich auf seinem Untermann drauf steht und das war so ein bisschen schwierig (...), ja also ich würde das mit dem Schneemann vielleicht so eher machen (-) also wirklich ne Pyramide bauen, aber dass die dann zum Beispiel so auf der Seite liegen jetzt zum Beispiel die drei, dass das dann auch wirklich aussieht wie eine Kugel (zeigt auf den Bildschirm)

(...)

[Ja] also so von unseren Rollen dann, also man kann vom Baum ja dann schön in die Schneeballschlacht umwechseln, und wenn die Kinder dann kommen, dann machen wir so (macht Bewegungen vor) und dann wandeln wir um dann so (macht Zeitlupenbewegungen vor).“ (Sm10, 71-82)

Hohe Fähigkeiten werden auch eingeschätzt, wenn mit einem vertrauten Partner zusammengearbeitet werden darf:

„Ja, weil manchen Mädchen ist das auch ein bisschen peinlich mit einem Jungen so zusammen zu arbeiten (...), ja weil wir Mädchen mögen halt die Jungs ja auch noch nicht so und haben, also das ist auch noch bisschen neu so und wir kennen uns auch noch nicht so gut und deswegen...“

(...) Ja, also zusammen ein Theaterstück, das ist ja nicht so schlimm, aber so Vertrauensübungen, das mache ich halt lieber mit Mädchen.“ (Sw15, 37-55)

5.3.2.2.2 Möglichkeitskonzept in Kompositionssituationen

Aussagen zum Möglichkeitskonzept sind mit einer Anzahl von 45 Codestellen (vgl. Tabelle 34) die zahlreichste Kategorie im Rahmen der Einschätzung der Wichtigkeit und Schwierigkeit von Kompositionssituationen.

Der größte Teil der Aussagen bezieht sich dabei auf die Einschätzung geringer Fähigkeiten der Umwelt.

Die größte Kategorie ist die der Einschätzung geringer Möglichkeiten der Gruppe aufgrund von Uneinigkeiten. Dieses belegt folgende Aussage:

„Ähm wir mussten halt (---) ähm unsere Ideen zusammenfassen und daraus ein Spiel (Bewegungstheaterszene)machen, nur bei uns ham wir uns ja die ganze Zeit gestritten.“ (Sw4, 72-74)

Eine geringe Möglichkeitseinschätzung bezieht sich auch auf die „Undiszipliniertheit innerhalb der Gruppe“:

„Ja also, eigentlich sind alle ganz nett und die Blume, wenn die einem weggenommen wird und alle dann sagen, hör aaaauf, das finde ich nicht so schön (...), ja und die C und der D hatten die auch mal so hin und her geworfen und das fand ich halt nicht so gut, weil das auch nervt (...) und dann hatte ich zu dem D gesagt, hör auf, lass die fallen, aber naja die haben dann auch schon gehört.“ (Sw7, 44-49)

oder auch auf die „Undiszipliniertheit eines Partners“:

„Ja (-) mit B mach ich nich so (-) gerne, der springt immer so (..), macht irgendwas, rennt immer weg (-), aber das macht der mitten in der Übung, nicht wenn man schon fertig ist.“ (Sm8, 53-58)

Hemmungen bezüglich der Arbeit in gemischten Gruppen beschreibt folgende Schülerin:

„Ähm, am Anfang das hat da nicht so gut geklappt da (...) ja, weil die B und der A haben sich halt ähm (---) nicht gut verstanden und die wollten sich die ganze Zeit nicht die Hand geben und dann haben wir halt abgesprochen, weil die wollten sich da nicht die Hand geben und dass wir da dann einfach nur so (zeigt etwas) machen und das anstatt (...).“ (Sw15, 8-12)

Hohe Möglichkeiten der Umwelt beziehen sich auf die schnelle Bewegungsfindung in der Gruppe:

„[Jaaaaa] ich fands eigentlich gut, dass wir direkt so eine Idee hatten zusammen [ja].“ (Sm9, 71-76)

Eine Schülerin bezeichnet auch die Fähigkeiten der eigenen Gruppe höher als die einer anderen:

„Ja also, eine Gruppe, die hat auch genau so, also mit dem Kopf genickt bei der Biathlon-Szene, und das haben die genau so gemacht und alles nachgemacht, was die andere Gruppe gemacht hat, außer, dass die das Schießen direkt im Stehen und dann im Liegen gemacht haben, und die haben das alles kopiert.“ (Sw36, 2-3)

Der Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation findet nur geringe Beachtung im Rahmen der Möglichkeitseinschätzung der Umwelt.

Eine hohe Stimmigkeit mit den Bewegungsideen berichten Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Vertrautheit eines Partners:

„Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher (...) weil man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt, und das ist dann schon besser, wenn ja und...(...).“ (Sw7, 50-55)

Geringe Identifikation mit der Bewegungsidee bringen sie mit den Uneinigkeiten und Unstimmigkeiten in der Gruppe zusammen:

„Ja, also in der Gruppe von uns wurde es ja öfters schon laut, weil wir uns ja nicht einigen konnten, erst wie das Stück werden sollte und dann (-) halt so kleine Sachen eher, wie wir das jetzt machen sollen, ob wir die Bäume so (zeigt Bewegungen) oder lieber so die Bäume (macht Bewegungen vor) machen sollen (-) und dann wurd halt immer bisschen lauter- u n d halt.“ (Sm10, 50-50)

5.3.2.2.3 Lösbarkeitskonzept in Kompositionssituationen

Der Aspekt der Lösbarkeit einer Aufgabe wird neben dem Möglichkeitskonzept am zweithäufigsten mit Kompositionssituationen in Verbindung gebracht. Dabei thematisieren die Schülerinnen und Schüler eine hohe, mittlere und niedrige Lösbarkeitseinschätzung der Situation oder Aufgabe. Eine hohe Lösbarkeitseinschätzung wird von 24 Schülerinnen und Schülern in Kompositionssituationen thematisiert. Den größten Teil davon machen Aussagen dazu aus, dass sie die Lösbarkeit als hoch einschätzen, obwohl die Gruppenmeinung gegen sie steht. Dies belegt folgende Aussage:

„So alle (--) meinten das da (Räusper)(...) [und alles doof wär] und ich hatte mir die (Mühe gemacht), und dann hab ich gesagt, sollen die, sollt ihr selbst eure Sachen mitbringen, dann meinten die nur (-), dann haben wir es doch gemacht und noch mal besprochen (--) ja.“ (Sm3, 29-35)

Auch positive Absprachen in der Gruppe führen zu einer hohen Lösbarkeitseinschätzung:

„Ham wir dann doch noch mal (-) zusammen geredet und dann ham wir auch gesagt, E und A sind dann Kinder (-) und laufen im Wald herum (...), dass (--) ähm ich und D Blumen waren und E und B eigentlich Bäume, aber dann ham wir gesagt, komm C, bist du auch noch Kind, weil es durfte nur ein Kind.“ (Sm3, 145-152)

Des Weiteren thematisieren sie eine hohe Lösbarkeitseinschätzung trotz geringer Fähigkeiten:

„Also (lacht) wir müssen das auf jeden Fall noch ein bisschen üben bis zur Aufführung, ähm also beim Bett zum Beispiel, die Jungs, die wollen ja nicht, dass die C da drauf liegt, und deswegen springen die da immer so drauf rum, und dann fällt die C da immer runter, und beim Kleiderschrank, der D weigert sich da immer, die ganze Zeit die Hand als Tür zu halten und deswegen fällt der immer um.“ (Sw15, 71-72)

und Störaktionen der Partner:

„Ja (-) mit B mach ich nich so (-) gerne, der springt immer so (..), macht irgendwas, rennt immer weg (-), aber das macht der mitten in der Übung, nicht wenn man schon fertig ist (...), der macht das nich.“ (Sm8, 53-58)

Zudem thematisieren die Schülerinnen und Schüler als wesentlich für eine hohe Lösbarkeitseinschätzung die Bewegungsorientierung:

„Ja ähm schon sehr, ich würde schon liebend gerne Schauspielerin werden, ich kann mir nur keinen Text merken, mehr so die Bewegungen irgendwie, dann kann ich eher(...) ja so mit Bewegungen und das ist auch gut.“ (Sw7, 69-73)

die kreative Orientierung

„Mach lieber so Theaterstücke oder so was (...), mhm Übungen mag ich nich so (...), Erfinden mag ich schon.“ (Sm8, 73-79)

und die schnelle Bewegungslösung der Aufgabenstellung:

„[Jaaaaa] ich fands eigentlich gut, dass wir direkt so eine Idee hatten zusammen.“ (Sm9, 71-76)

Eine mittlere Lösbarkeitseinschätzung bringen die Schülerinnen und Schüler mit einer Unsicherheit in der Aufgabenbewältigung zusammen:

„(Ich wollte ...) (so als wir das dann vorstellen sollten) mit dann (2,0) und dann war das schon ein bisschen peinlich, als man da stand [und keine] (richtige Vorführung hatte) (...) ja dann ham wir nichts, dann stehen wir dann vor den Kindern und führen dann einfach so auf mit den paar Sachen, die wir dann schon hatten und dann (...) dann hätten wir ja und (--) dann stand man vor den Kindern und dann ham wir noch diskutiert, wer was jetzt macht und so ich war denn mit A und so (--) dafür, dass wir das dann schon machen mit den Kindern und und dann hören wir uns die Kritik an.“ (Sm3, 198-217)

Geringe Lösbarkeitseinschätzung bezieht sich dann auf die Aufgabe an sich:

„Ähm, am Anfang, das hat da nicht so gut geklappt da (...) ja, weil die B und der A haben sich halt ähm (---) nicht gut verstanden und die wollten sich die ganze Zeit nicht die Hand geben und dann haben wir halt abgesprochen, weil die wollten sich da nicht die Hand geben und dass wir da dann einfach nur so (zeigt etwas) machen und das anstatt (...).“ (Sw15, 8-12)

Betrachtet man die Aussagen unter dem Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation, dann deuten zwei Aussagen darauf hin; die Identifikation mit der Bewegungsidee:

“Sm5: Pulli.

I: 'nen pulli warst du.

Sm5: [Ich hatte] die (...) nein also, die hat sich den angeguckt (--), hat den zusammengeklappt (-) also so und weggeworfen.

I: [Ah okay] und eh (---) hat dir das Spaß gemacht, die Aufgabe?

Sm5: Mm. “ (Sm5, 117-127)

und die Vertrautheit der Bewegung einer bekannten Aufgabe:

„Mehr üben schon (-), weil wir mussten ja den ball-heel machen und dann irgendwie noch 'ne Übung quasi zum ball-heel.“ (Sm8, 80-84)

5.3.2.3 Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Kompositionssituationen

Im Rahmen der Valenzeinschätzung (vgl. Tabelle 35) thematisieren die Schülerinnen und Schüler in Kompositionssituationen ein Interesse an einer konzentrierten, zielführenden Gruppenarbeit. Zudem scheint die Sichtbarkeit von Bewegungsideen für einige eine besondere Rolle zu spielen. Im Rahmen von Kompositionssituationen ist das Interessenkonzept von dem Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation geprägt (Kongruenz). Den Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation bestimmen Aussagen zur Wichtigkeit der eigenen Bewegungsideen gegenüber anderen Bewegungsideen der Mitschüler. Auch die Identifikation mit der Bewegungslösung der Gruppe gegenüber anderen wird thematisiert. Findet jedoch ein Gruppenkonflikt statt, so kann dieser zu einer mangelnden Identifikation mit der gestalteten Bewegungsidee führen. Wichtig für die Identifikation mit einer Bewegung ist zudem das Arbeiten mit einem vertrauten Partner.

Dass die Umweltbedingungen der Schülerinnen und Schüler maßgeblich ihre Bewegungsgestaltung beeinflussen, zeigt sich in ihren Aussagen bezüglich der Präsentation erster Arbeitsergebnisse und unfertiger Bewegungsgestaltungen vor der Klasse. Eine positive Gruppenarbeit und/oder ein interessantes Thema führen dann auch dazu, erste Ergebnisse präsentieren zu wollen, mit denen man sich auch identifiziert. Im Gegenzug dazu besteht eine mangelnde Identifikation mit Bewegungen, die in einer Konfliktsituation entstanden sind. Die Anregung des aus Mitschülern bestehenden Publikums, diese Bewegungen vorzuführen, ist dann als niedrig einzuschätzen.

Aufgaben können bezüglich ihrer Attraktivität verschieden hoch eingeschätzt werden. Zu den Gründen der hohen Attraktivitätseinschätzung von Aufgabenstellungen gehört der Aspekt der schnellen Lösbarkeit und Unkonventionalität. Damit ist der Aspekt der Wirksamkeit (Effizienz) beschrieben. Ebenfalls können einige Aufgaben als attraktiv angesehen werden, obwohl die Umsetzung zu Schwierigkeiten in der Gruppe führt. Eine niedrige Attraktivität äußert sich darin, dass Nebentätigkeiten ausgeführt werden oder der Unterricht gestört wird. Eine niedrige Attraktivitätseinschätzung der

Aufgabenstellung kann auch darin begründet sein, dass die Inhalte nicht zur Identifikation animieren, da sie in diesem Fall z.B. bedeutungsbesetzt sind und dadurch den Schülerinnen und Schülern in diesem Alter Schwierigkeiten bereiten.

Tabelle 35: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Kompositionssituationen

Situationskonzept	Kategorie
Interesse	• hohes Interesse an konzentriertem und zielführendem Arbeiten in der Gruppe • hohes Interesse an der Sichtbarkeit und Erkennbarkeit der gestalteten Bewegungsideen • hohes Interesse aufgrund kreativer Handlungsmöglichkeiten • hohe Identifikation mit den eigenen Bewegungsideen der Gruppe • hohe Identifikation mit den eigenen Bewegungsideen in Abgrenzung zu einer anderen Gruppe • hohe Identifikation mit dem aktuellen Bewegungsthema und Interesse daran, gemeinsame Entscheidungen umzusetzen und nicht Ideen einzelner • hohe Stimmigkeit durch vertraute Partner • Interesse am Beibehalten von Bewegungen, da Ausführungssicherheit besteht • mangelnde Identifikation aufgrund Gruppenkonflikt
Anregung	• hohe Anregung aufgrund der Mitschüler als Zuschauer • hohe Anregung der Zuschauer und Identifikation mit dem Thema • Anregung niedrig und kaum Identifikation aufgrund internen Gruppenkonflikts
Attraktivität	• hohe Attraktivität der Aufgabe aufgrund der schnellen Lösungsmöglichkeit • hohe Attraktivität der Aufgabe aufgrund Bewegungsidee • hohe Attraktivität trotz Schwierigkeiten in der Umsetzung • niedrige Attraktivität, wenn Quatsch gemacht wird • geringere Attraktivität, wenn die Aufgabe bedeutungsbesetzt und schwer umzusetzen ist • niedrige Attraktivität der Aufgabe aufgrund Gruppenkonstellation und wenig Vertrauen in Partner

Im Rahmen der Kompetenzeinschätzung (vgl. Tabelle 36) thematisieren die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten. Die Fähigkeitseinschätzungen lassen sich in hohe, mittlere und niedrigere Einschätzungen einteilen. Niedrige Fähigkeitseinschätzungen werden durch das Aushalten von Bewegungslosigkeit oder das spontane Vorführen von unfertigen Bewegungsideen vor der Klasse bestimmt. Hohe Fähigkeiten erleben die Schülerinnen und Schüler durch Sicherheit in der Bewegungsausführung, in der Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner sowie beim Ausführen von spontanen Bewegungsideen in der Arbeitsphase. Die Einschätzungen der Möglichkeiten der Umwelt beziehen sich fast ausschließlich auf die Partner- und Gruppensituationen. Auffällig ist die hohe Einschätzung der geringen

Handlungsmöglichkeiten der Gruppe. Diese werden in Zusammenhang mit Uneinigkeiten und Meinungsverschiedenheiten gebracht. Auch die Undiszipliniertheit in der Gruppe oder eines Teampartners führt zu einer geringen Möglichkeitseinschätzung. Hohe Möglichkeitseinschätzungen werden mit der Arbeit mit einem vertrauten Partner oder der schnellen Bewegungslösung in Verbindung gebracht.

Dass eine Bewegungsidee überhaupt gestaltbar ist, wird mit dem Lösbarkeitskonzept eingeschätzt. Eine hohe Lösbarkeitseinschätzung beschrieben Schülerinnen und Schüler trotz der Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe und trotz der Einschätzung von mangelnden eigenen Fähigkeiten und Störaktionen von Partnern. Eine Bewegungsorientierung und Orientierung an verschiedenen Lösungsmöglichkeiten führt ebenfalls zu einer hohen Lösbarkeitseinschätzung. Besonders hervorzuheben ist der Aspekt der Stimmigkeit von der eigenen Person mit der Bewegungsidee. Eine geringe Lösbarkeitseinschätzung kommt zustande, wenn die Aufgabenbewältigung an sich in Frage steht.

Tabelle 36: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte der Kompetenzeinschätzungen im Hinblick auf Kompositionssituationen

Situations-konzept	Kategorie
Fähigkeit	• hohe Fähigkeitseinschätzung, wenn Zusammenarbeit mit vertrautem Partner • hohe Fähigkeitseinschätzung aufgrund Sicherheit in der Bewegung • hohe Fähigkeitseinschätzung bezüglich der Entwicklung von Bewegungsideen • hohe Fähigkeitseinschätzung bei spontanen Bewegungslösungen • unsichere Fähigkeitseinschätzung beim spontanen Ausführen von Bewegungen • niedrige Fähigkeitseinschätzung aufgrund Ideenlosigkeit
Möglichkeit	• hohe Möglichkeiten der Gruppe aufgrund guter Abstimmung • hohe Identifikation und Stimmigkeit wegen vertrautem Partner • geschätzte höhere Möglichkeiten der eigenen Gruppe als andere Gruppen • geringe Möglichkeiten der Gruppe aufgrund mangelnder Abstimmung • Möglichkeiten der Gruppe werden nicht akzeptiert, da sie Vereinbarungen aufheben wollen und persönlich Zielfixierung besteht • geringe Möglichkeiten der Gruppe aufgrund unsicherer Ausgangslage und Störaktionen • geringe Möglichkeiten aufgrund Undiszipliniertheit in der Gruppe • mangelnde Fähigkeiten aufgrund der Zusammenarbeit von Gleichgeschlechtlichen • geringe Möglichkeiten aufgrund Undiszipliniertheit des Partners
Lösbarkeit	• hohe Lösbarkeitseinschätzung durch Identifikation mit der Bewegungsidee • hohe Lösbarkeitseinschätzung durch Absprachen in der Gruppe • hohe Lösbarkeitseinschätzung trotz geringer Fähigkeiten • hohe Lösbarkeitseinschätzung durch Bewegungsorientierung der Aufgabe • hohe Lösbarkeitseinschätzung bei kreativ orientierten Aufgaben • hohe Lösbarkeitseinschätzung durch vertraute Aufgabe (Wiedererkennung) • hohe Lösbarkeitseinschätzung durch schnelle Bewegungslösung • geringe Lösbarkeitseinschätzung wegen Unsicherheit • geringe eigene Lösbarkeitseinschätzung der Aufgabe an sich

5.4 Qualitative Analysen von Probensituationen

5.4.1 Emotionales Geschehen in Probensituationen

5.4.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen in Probensituationen

Tabelle 37: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Probensituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Hoffnung	3	9	3,0
	Freude	2	15	7,5
	Angst	4	37	9,3
periaktional	Hoffnung	-	-	-
	Freude	5	33	6,6
	Langeweile	-	-	-
	Angst	6	52	8,7
postaktional	Resignation	-	-	-
	Stolz	1	5	5,0
	Langeweile	-	-	-
	Freude	2	16	8,0
	gesamt	23	167	7,3

5.4.1.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen vor Probensituationen

Angst präaktional

Vier Aussagen von Schülerinnen und Schülern beziehen sich auf das Sicherheitsempfinden beim Proben der Bewegungspräsentation vor vertrautem Publikum. Drei Schülerinnen benennen ihr Sicherheitsgefühl folgendermaßen:

„Also, ich für mich, ich fühl mich da wohl und werd da jetzt nicht so nervös oder was, ja, also bei der Aufführung werde ich da bestimmt nervös, weil da auch viel mehr Leute sitzen und hier, da sitzt ja die Klasse und die haben das schon so oft gesehen.“ (Sm18, 65-73)

„Also ich denke jetzt, das Präsentieren ist auch noch überhaupt nicht schlimm, weil ich denke, wenn man vorne vor paar Leuten steht, dann ist das schon was anderes, als wenn man vor der Klasse oder so was vormachen muss, die man besser kennt, ja.“ (Sw20, 30-35)

Eine andere Schülerin bringt ihr Sicherheitsgefühl damit in Zusammenhang, dass sie sich nicht alleine bewegen muss und falsche Bewegungen dann in der Gruppe weniger auffallen. Außerdem fühlt sie sich sicher, da sie sich an den anderen orientieren kann:

„Ähm, also auch in der Bewegung, aber da vielleicht nicht ganz so unbedingt, da man ist da halt auch nicht alleine auf der Bühne bei der Bewegung (...) denn bei den Bewegungsszenen, da sind ja immer alle dabei (...) also, wenn dann alle etwas falsch machen würden, wo man dann auch sieht, dass es falsch ist, dann wär das auch peinlich, aber wenn einer von fünf was falsch macht, dann fällt das nicht auf (...) [ja und man kann] sich da auch an den anderen etwas orientieren, also dass man dann weiß, wenn die das machen, dass man dann da ist(...).“ (Sw30, 30-37)

Freude präaktional

Die Freude vor Probensituationen bezieht sich darauf, dass man sich auf die Präsentation freut und darüber, jeden Mitschüler in dieser Unterrichtsphase mit Vor- und Nachnamen zu kennen und darüber, dass man besser zusammenarbeiten kann, wenn man sich besser kennt:

„Sm18: Ja, obwohl wir ja noch nicht so lange zusammen sind, kenne ich jetzt jeden mit Vor- und Nachnamen (...), äh also nicht nicht direkt, denn manche Leute kenne ich halt noch von der Grundschule und ein paar wohnen halt neben mir und die kenn ich dann halt und mit denen bin ich dann auch bei den Vorschlägen (für Ideen) auch eher näher dran als mit anderen und wir haben eher die gleichen Ideen.“

I: Also du meinst, mit denen, die man schon bisschen besser kennt und da merkst du, dass das einfacher ist, mit denen die Ideen auszutauschen.

Sm18: Aber das ist jetzt auch in der ganzen Gruppe so, wo man sich besser kennt, also mit dem Einigen, das wird schon besser.“ (Sm18, 73-80).

Hoffnung präaktional

Drei Schülerinnen thematisieren Hoffnung bezüglich des Gelingens der Generalprobe:

„Eigentlich normal so, also ich habe gedacht, ok, wir machen das jetzt durch und hoffentlich klappt das bei allen.“ (Sw30, 12-13)

5.4.1.1.2 Aufgabenbezogene Emotionen während Probensituationen

Angst periaktional

Eine Schülerin spricht davon, dass sie sich in Probensituationen dadurch sicherer fühlt, dass es um das Präsentieren von frei gestalteten Bewegungen geht:

„Also ja, nur da ist es so, dass sie da auch mal so (macht Bewegungen vor) machen kann und das weiß ja dann keiner, wie das sein soll.“ (Sw31, 16-21)

Eine weitere Schülerin erlangt „Sicherheit durch Bewusstmachen der Spielsituation“:

„Also, erstmal hat man schon gedacht, dass es ziemlich hart ist, da muss man ein Liebespaar spielen und dann habe ich gedacht, das will ich nicht, will ich nicht, weil dann lachen mich alle aus, aber (-) dann hat hat man sich schon als Einstellung halt genommen, ja jetzt mach ichs nur gespielt, es ist nichts Echtes und also die Einstellung war dann auch gut und wenn man das dann einfach so macht und nicht drauf achtet, was man jetzt so macht, und einfach sich denkt, das ist gespielt und nicht echt, dann geht das eigentlich ganz gut.“ (Sw11, 11-13)

Weitere Schülerinnen thematisieren Unsicherheit beim Proben, da sie an das Publikum denken müssen, welches am nächsten Tag vorhanden sein wird und malen sich aus, dass hoffentlich keine unvorhergesehenen Dinge passieren:

„Also ich denk da so an die Leute, die da morgen dann sitzen, schon und ich denk da, oh Mist, da spielen wir morgen etwas vor vor viel Publikum und dann hat man schon ein bisschen (-) Angst.(...) also ich denk dann, oh Mist, nicht dass ich da was verpasse und dass die anderen, also dass man dann da auch alles sieht, also die alles sehen (...).“ (Sw31, 30-41)

Eine weitere Schülerin erwartet Kritik von den Mitschülern, falls Fehler passieren:

„Sm18: Ehjaaa, also manchmal dann hat man halt so Stocker, wie bei der hier bei der Moderation und dann...jam weil manchmal hat man dann auch so das Gefühl, was sage ich jetzt? Und dann ist halt klar, dass man auch was Kritik bekommt von den andern!“

I: Hmm, das merken die dann auch, die anderen, ne?

Sm18: Ja, also die sagen das direkt.“ (Sm18, 81-86)

Freude periaktional

Das Freudeempfinden von sechs Schülerinnen und Schüler lässt sich der Situation während des Probens zuordnen. Sie empfinden Freude an einem spontan entwickelten Teamspruch:

*„Ja, wir haben uns gefreut und das machen wir manchmal, wir setzen uns dann so hin und machen den Spruch und das ist dann ganz cool so.“
(Sm18, 46-48)*

Zudem thematisieren sie Spaß, wenn die ganze Klasse an einer Szene mitwirkt:

„Ja, also das finde ich gut, das macht mir Spaß, weil auch jeder halt mitmacht bei jeder Szene, ja (...).“ (Sw20, 7-99)

Eine Schülerin benennt auch ihre Freude aufgrund des Gestaltungsthemas, an dem die ganze Klasse beteiligt ist:

„Also wir machen gerade, also wir proben für eine Aufführung, die vier Elemente dafür proben wir gerade und ähm also mir persönlich macht das ganz viel Spaß und ähm halt wir haben die Elemente Wasser, Erde, Weltall und Luft, und wir haben jeweils zu den vier Elementen Bewegungstheaterszenen gemacht.“ (Sw30,3-3)

Erleichterung erlebt eine Mitschülerin bezüglich der positiven Rückmeldung der Klasse zu einem für sie als schwierig darzustellenden Bewegungsthema:

„Also ich find schon, dass das anders geworden ist, weil die anderen, die lachen jetzt auch gar nicht mehr und die sagen jetzt nicht mehr, dass wir da ein Liebespaar spielen und das ist jetzt einfach wieder ganz normal, wie als wenn wir jetzt Vögel spielen würden.(...) also ich finde das eigentlich ganz ok, die Rolle zu spielen und mir macht das auch Spaß eigentlich, weil mit der B, da macht das jetzt halt Spaß und das Proben macht dann auch mehr Spaß.“ (Sw19, 24-27)

5.4.1.1.3 Aufgabenbezogene Emotionen nach Probensituationen

Freude postaktional

Das Empfinden von Bewältigungsfreude:

„Also das entwickelt sich noch bestimmt, also vor der Aufführung, bei der Vorbereitung und wenn man hinter dem Vorhang steht, dann glaube ich, ist man schon nervös, aber wenn die anderen (...) ja und dann, wenn man die Aufführung gemacht hat, dann ist man ja erlöst und wir sind ja die letzte Gruppe und wir müssen dann noch mal alles geben.“ (Sm18, 91-94)

und die Freude über eine gute Zusammenarbeit erleben zwei Schülerinnen:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...) und gerade mit Jungs, da glaube ich, dass Mädchen dann lieber mit anderen Mädchen machen (...) ja also man kann's auch mit anderen machen, das ist ja Theater, also mit welchen, die man nicht kennt, aber es ist halt schöner, wenn man kann, das besser rüberbringen, wenn man das mit einem anderen Mädchen macht.“ (Sw19, 13-15)

Stolz postaktional

An das Empfinden von Bewältigungsfreude nach dem Proben schließt sich das Empfinden von „Stolz aufgrund der gelungenen Zusammenarbeit in der Gruppe“ an:

„Öh, weil jetzt hat jeder seine Vorschläge auch da reingebracht und die wurden auch erfüllt, also dass jeder jetzt glücklich war dabei, also jeder hat was dazu getan.“ (Sm18, 39-41)

5.4.1.2 Sozialbezogene Emotionen in Probensituationen

Tabelle 38: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Probensituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Ärger	-	-	-
	Scham	2	9	4,5
	Zeigeltust	-	-	-
periaktional	Empathie	-	-	-
	Ärger	4	20	5,0
	Neid/Missgunst	-	-	-
	Zeigeltust	2	8	2,6
	Scham	5	30	6,0
postaktional	Ärger	2	15	7,5
	Neid/Missgunst	-	-	-
	Enttäuschung	-	-	-
	gesamt	15	77	5,1

5.4.1.2.1 Sozialbezogene Emotionen vor Probensituationen

Scham präaktional

Scham (präaktional) wird im Rahmen dieser Untersuchung nur im Zusammenhang von Probensituationen erwähnt (vgl. Tabelle 38, 28, 33, 43).

Eine Schülerin thematisiert, dass sie keine Scham empfindet, weil man sich nicht alleine bewegen muss:

„Ähm, also auch in der Bewegung, aber da vielleicht nicht ganz so unbedingt da, man ist da halt auch nicht alleine auf der Bühne bei der Bewegung (...).“ (Sw30, 30-37)

5.4.1.2.2 Sozialbezogene Emotionen während Probensituationen

Zeigeltust periaktional

Eine Schülerin empfindet das Schlüpfen in andere Rollen als bedeutsam und betont die Lust auf das gemeinsame Präsentieren mit der ganzen Klasse:

„Ja also, dass man zeigt, dass man auch in andere Rollen schlüpfen kann und dass alle, also die ganze Klasse, ein gutes Stück macht, also ist auch wichtig, dass wir das alle zusammen machen und nicht die halbe Klasse das, die andere Klasse das.“ (Sw20, 40-41)

Eine weitere beschreibt in diesem Zusammenhang:

„Also ich find das schön das zu zeigen, also ich freu mich immer, ja jetzt können wir zeigen, und mir macht es auch immer echt total Spaß, das zu zeigen.“ (Sw11, 50-50)

Scham periaktional

Das Empfinden von Scham während Probensituationen ist die am häufigsten thematisierte Emotion in diesem Zusammenhang. Insgesamt finden sich dazu sieben Aussagen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Tabelle 38):

Es lassen sich vier Aussagen zu „Beschämung aufgrund der Publikumsreaktion“ auffinden:

„(lacht) Ja, da denkt man sich, ,oh Gott, jetzt gucken alle zu, dann werden wir sonst ausgelacht’, aber wenn man da noch mal genau drüber nachdenkt, dann fällt einem wieder ein, was für eine Einstellung man hatte- aber es ist schon komisch, wenn einen alle angrinsen- ja (Video aus) (...) also alle grinsen und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter.“ (Sw11, 27-31)

Außerdem beschreibt eine andere Schülerin:

„Also der A der hat, also es waren beim Zeigen immer alle so komisch dann, deswegen dann hat der A irgendwann keine Lust mehr gehabt, also der wollte erst gar nicht mehr bei dem Spiel (Stück) mitmachen, und dann haben wir ihn überredet, wenigstens eine Blume zu sein, und dann hat die B gesagt, dann bin ich das halt mit dem Liebespaar und dann zieht die halt ein Haargummi an und einen Hut über und dann spielt die den Mann.“ (Sw19, 10-11)

Eine Schülerin thematisiert im Besonderen die Schwierigkeit der Präsentation einer bedeutungsbesetzten Bewegung (Händchenhalten) vor der Klasse:

„Also, erstmal hat man schon gedacht, dass es ziemlich hart ist, da muss man ein Liebespaar spielen und dann habe ich gedacht, das will ich nicht, will ich nicht, weil dann lachen mich alle aus, aber (-) dann hat man sich schon als Einstellung halt genommen, ja jetzt mach ich’s, is nur gespielt, es ist nichts Echtes und also die Einstellung war dann auch gut und wenn man das dann einfach so macht und nicht drauf achtet, was man jetzt so macht, und einfach sich denkt, das ist gespielt und nicht echt, dann geht das eigentlich ganz gut.“ (Sw11, 11-12)

Im Weiteren beschreibt diese Schülerin, wie sie sich fühlt, wenn sie Bewegungen vor Freunden vorzeigen soll:

Sw11: Also alle grinsen und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter." (S11, 27-31)

Ein Peinlichkeitsempfinden äußern zudem weitere Schülerinnen und Schüler aufgrund von Unsicherheit im Zusammenhang mit dem Vorsingen gegenüber Bewegungen:

„Eigentlich ist das so, dass Singen ein bisschen peinlicher ist (...), ja also wenn man auch so einen falschen Ton oder so macht, dann ist das eher auch schon so peinlich und weil man ist dann ja raus (...), ja also vielleicht achten die da nicht so richtig drauf, weil die anderen tanzen ja auch daneben.“ (Sw31, 11-15)

Fremdscham wird folgendermaßen beschrieben:

„Also wir waren da bisschen unkonzentriert und deswegen mussten wir das immer wieder von vorne machen und wir haben das so 120 mal gemacht oder so (...), ja also ich glaub, das liegt ein bisschen an der Klasse, dass wir das so oft üben mussten (...), also manchmal sind das alle, weil sich das wie so ein Virus übertragen hat, und manchmal sind das nur manche, die da unkonzentriert sind.“ (Sw27, 23-31)

Ärger periaktional

Vier Aussagen lassen sich von zwei Schülerinnen und Schülern auffinden, die ein Sich-Ärgern über die Gruppensituation beschreiben und das Androhen eines Gruppenwechsels andeuten:

„Also das, wir waren da so bisschen verzofft!“ (Sm18, 33-38)

„Ah ja , also das war schon so, wenn alle eine andere Meinung haben, dann wollte eine die Gruppe wechseln, das war aber ganz am Anfang und das ist jetzt nicht mehr so(...) öh, weil jetzt hat jeder seine Vorschläge auch da reingebracht und die wurden auch erfüllt, also dass jeder jetzt glücklich war dabei, also jeder hat was dazu getan.“ (Sm18, 39-41)

Ein weiterer Schüler beschreibt, dass die Gruppensituation etwas angespannt ist, da bei Fehlern schnell Streit entsteht:

„Ja also generell gut nur, wenn man was falsch macht, kann das sein, dass der andere mal so sagt ‚nee das geht anders‘, dann ist das manchmal so ein bisschen, also da kommt man dann leicht ins Streiten, aber eigentlich ist das so ok im Moment.“ (Sw20, 12-13)

Und über das Nicht-Einhalten von Demokratie bei Entscheidungen:

„Ja auf jeden Fall, weil manche würden auch lieber eine andere Rolle spielen, aber ich denke, jeder sollte gleichberechtigt sein.“ (Sw20, 24-25)

5.4.1.2.3 Sozialbezogene Emotionen nach Probensituationen

Ärger postaktional

Ärger über eine unklare Gruppenaktion äußert eine Schülerin:

„Eigentlich ganz gut, nur den Schluss fand ich nicht so ganz toll, da war das dann alles wieder durcheinander und ähm also die einzelnen Elemente, die haben ganz gut geklappt.“ (Sw30, 17-26)

Ärger über die Unkonzentriertheit der ganzen Klasse äußert eine weitere Schülerin:

„Also wir waren da bisschen unkonzentriert und deswegen mussten wir das immer wieder von vorne machen und wir haben das so 120 mal gemacht oder so (...), ja also, ich glaub, das liegt ein bisschen an der Klasse, dass wir das so oft üben mussten (...), also manchmal sind das alle, weil sich das wie so ein Virus übertragen hat, und manchmal sind das nur manche, die da unkonzentriert sind.“ (Sw27, 23-31)

5.4.1.3 Zusammenfassung der Emotionen in Probensituationen

Vor Probensituationen beziehen sich erlebte aufgabenbezogene Emotionen auf ein Sicherheitsgefühl, wenn die Schülerinnen und Schüler die Bewegungsgestaltungen vor vertrautem Publikum präsentieren. Das Vorführen von bedeutungsbesetzten Bewegungen vor den Mitschülern scheint schwierig zu sein, welches nur durch ein hohes Sicherheitsgefühl in der Gruppe kompensiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird Freude erlebt, wenn sich die Mitschüler besser kennen und das Arbeiten miteinander zu gelingen scheint. Zudem ist die Gruppenkonstellation beim Präsentieren von Bewegungen vor der Klasse ein wesentlicher Sicherheitsfaktor.

Während der Probensituation beschreiben Schülerinnen und Schüler ein Sicherheitsgefühl aufgrund der Freiheit der Gestaltungsmöglichkeiten von Bewegung. Zudem machen sie sich die Spielsituation bewusst, um der Unsicherheit entgegen zu wirken. Unsicherheit erleben sie bei dem Gedanken, dass etwas Unvorhergesehenes passieren könnte und dass bei Fehlern Kritik aus der Gruppe und besonders von den Freunden kommen könnte. Die Freude in Probensituationen bezieht sich auf soziale Aspekte, wie das spontane Entwickeln eines Teamspruches, die Beteiligung aller an einer Bewegungsszene sowie positive Rückmeldungen aus der Gruppe. Das Interesse an dem Gestaltungsthema wird ebenfalls als Grund für die Freude am Proben aufgeworfen.

Sozial bezogene Emotionen während Probensituationen beziehen sich vor allem auf das Empfinden von Scham und Ärger. Scham wird empfunden aufgrund der Publikumsreaktion und hier besonders, wenn bedeutungsbesetzte Bewegungen präsentiert werden. Auch die Anwesenheit von Freunden als Zuschauer verleiht ihnen ein Unsicherheitsgefühl. Scham thematisieren die Schülerinnen und Schüler auch, wenn sie singen oder sprechen müssen und vergleichen diese Situation dann mit Bewegen. Beim Bewegen empfinden sie im Vergleich zum Singen und Sprechen weniger Scham.

Ärger in Probensituationen bezieht sich vor allem auf die Gruppensituation. Schülerinnen und Schüler ärgern sich darüber, dass aufgrund einer angespannten Situation bei Fehlern oder nicht abgesprochenen Änderungen schnell Streitigkeiten in der Gruppe aufkommen

Nach der Probensituation thematisieren die Schülerinnen und Schüler vor allem Bewältigungsfreude und Stolz aufgrund der guten und gelungenen Zusammenarbeit in der Gruppe.

5.4.2 Situationskonzepte in Probensituationen

Im Folgenden werden Situationskonzepte aufgeführt, die aus Schülersicht in Probensituationen thematisiert werden. Die Themenkomplexe der Kategorien werden schlagwortartig dargestellt und mithilfe von Schülerzitate untermauert. In der Zusammenfassung werden die wesentlichen Ausprägungen der Situationskonzepte von Probensituationen im Überblick dargestellt.

Tabelle 39: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Probensituationen

Situationskonzept			absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Nennung/Interview	Zeilenumfang/Interview
Valenz	Interesse (Person)	Effizienz	9	22	1,3	3,1
		Kongruenz	12	40	1,7	5,7
	Anregung (Umwelt)	Effizienz	7	27	1,0	3,9
		Kongruenz	6	18	0,9	2,6
	Attraktivität (Aufgabe)	Effizienz	6	25	0,9	3,6
		Kongruenz	4	18	0,6	2,6
Kompetenz	Fähigkeit (Person)	Effizienz	17	55	2,4	7,9
		Kongruenz	-	-	-	-
	Möglichkeit (Umwelt)	Effizienz	14	49	2,0	7,0
		Kongruenz	2	7	0,3	1,0
	Lösbarkeit (Aufgabe)	Effizienz	12	54	1,7	7,7
		Kongruenz	1	4	0,1	0,6

Die Einschätzung der Wichtigkeit einer Probensituation für die Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf das persönliche Interesse. Ganz deutlich wird hier, dass die Stimmigkeit und Identifikation mit der Bewegungsaufgabe für sie im Vordergrund steht. Im Hinblick auf die Anregung der Umwelt fällt auf, dass Kongruenzaspekte fast gleich häufig genannt werden wie Effizienzaspekte. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits thematisieren, dass die Umwelt sie dazu anregt, die Bewegungen zu präsentieren, und dass andererseits die Umwelt sie dazu anregt, sich mit den präsentierten Bewegungen zu identifizieren oder nicht.

Im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung einer Probensituation wird anhand der Häufigkeiten deutlich, dass die eigenen Fähigkeiten und die Möglichkeiten der sozialen und materialen Umwelt im Vordergrund stehen. Besonders bei der Fähigkeitseinschätzung scheint es den Schülerinnen und Schülern darauf anzukommen, dass sie die Fähigkeiten besitzen, die Bewegungen angemessen präsentieren zu können. Der Aspekt der Kongruenz wird nicht benannt und scheint für die interviewten Schülerinnen und Schüler keine Rolle für die Wichtigkeit der Situation zu spielen. Ähnliches gilt für die Bedeutung der Möglichkeiten der Umwelt. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren, dass es für die Schwierigkeitseinschätzung der Situation wesentlich erscheint, ob die Umweltbedingungen es auch ermöglichen, die Bewegung zu präsentieren.

Geringere Bedeutung für die Wichtigkeits- und Schwierigkeitseinschätzung in Probensituationen scheinen die Attraktivität der Aufgabe sowie deren Lösbarkeit zu haben.

Wie diese Situationskonzepte – bezogen auf die Probensituationen – im Einzelnen von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews beschrieben werden, wird im Folgenden dargestellt.

5.4.2.1 Valenzeinschätzung in Probensituationen

5.4.2.1.1 Interessenkonzept in Probensituationen

21 Aussagen beziehen sich auf das Interessenkonzept in Probensituationen. Bei der Differenzierung in Effizienz- und Kongruenzaspekte fällt auf, dass mehr Aussagen dem Kongruenzaspekt zuzuordnen sind als dem Effizienzaspekt.

Wichtig ist den Schülerinnen und Schülern die Beteiligung an einer gemeinsamen Bewegungszene; hier lassen sich fünf Aussagen finden. Folgende Aussage steht exemplarisch für die anderen:

„Ja also, dass man zeigt, dass man auch in andere Rollen schlüpfen kann und dass alle, also die ganze Klasse ein gutes Stück macht, also ist auch wichtig, dass wir das alle zusammen machen und nicht die halbe Klasse das, die andere Klasse das.“ (Sw20, 40-41)

Das Interesse an einem gelungenen Probendurchlauf thematisiert eine von vier Schülerinnen folgendermaßen:

„Also wir waren da bisschen unkonzentriert und deswegen mussten wir das immer wieder von vorne machen, und wir haben das so 120 mal gemacht oder so (...), ja also, ich glaub, das liegt ein bisschen an der Klasse, dass wir das so oft üben mussten (...), also manchmal sind das alle, weil sich das wie so ein Virus übertragen hat, und manchmal sind das nur manche, die da unkonzentriert sind.“ (Sw27, 23-31)

Dass es den Schülerinnen und Schülern bedeutsam ist, sich mit den Bewegungen zu identifizieren, zeigen die Aussagen, die dem Kongruenzaspekt zugeordnet werden können.

Zwei Schülerinnen thematisieren, dass die Identifikation und Stimmigkeit mit bedeutungsbesetzten Bewegungen schwierig erscheint:

„Also, erstmal hat man schon gedacht, dass es ziemlich hart ist, da muss man ein Liebespaar spielen und dann habe ich gedacht, das will ich nicht, will ich nicht, weil dann lachen mich alle aus, aber (-) dann hat man sich schon als Einstellung halt genommen, ja jetzt mach ich's, is nur gespielt, es ist nichts Echtes und also die Einstellung war dann auch gut, und wenn man das dann einfach so macht und nicht drauf achtet, was man jetzt so macht, und einfach sich denkt, das ist gespielt und nicht echt, dann geht das eigentlich ganz gut.“ (Sw11, 11-12)

„Also der A, der hat, also es waren beim Zeigen immer alle so komisch dann, deswegen dann hat der A irgendwann keine Lust mehr gehabt, also

der wollte erst gar nicht mehr bei dem Spiel (Stück) mitmachen, und dann haben wir ihn überredet, wenigstens eine Blume zu sein, und dann hat die B gesagt, dann bin ich das halt mit dem Liebespaar und dann zieht die halt ein Haargummi an und einen Hut über und dann spielt die den Mann.“ (Sw19, 10-11)

Eine hohe Stimmigkeit und Identifikation beschreiben die Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Mitschüler im Laufe der Zeit besser kennengelernt haben:

„Ja, obwohl wir ja noch nicht so lange zusammen sind, kenne ich jetzt jeden mit Vor- und Nachnamen (...), äh also nicht nicht direkt, denn manche Leute kenne ich halt noch von der Grundschule und ein paar wohnen halt neben mir und die kenn ich dann halt und mit denen bin ich dann auch bei den Vorschlägen (für Ideen) auch eher näher dran als mit anderen, und wir haben eher die gleichen Ideen (...) aber das ist jetzt auch in der ganzen Gruppe so, wo man sich besser kennt, also mit dem Einigen, das wird schon besser (...).“ (Sm18, 73-80)

Außerdem zeigen die Aussagen im Rahmen der Stimmigkeit/Identifikation auch, dass die Beteiligung aller an einer Bewegungsszene:

„Ja also generell gut hm nur, wenn man was falsch macht, kann das sein, dass der andere mal so sagt ‚nee das geht anders‘, dann ist das manchmal so ein bisschen, also da kommt man dann leicht ins Streiten, aber eigentlich ist das so ok im Moment.“ (Sw20, 12-13)

und der Aspekt der Gleichberechtigung von Bedeutung ist:

„Ja auf jeden Fall, weil manche würden auch lieber eine andere Rolle spielen, aber ich denke, jeder sollte gleichberechtigt sein.“ (Sw20, 24-25)

Auch das Bewegungsthema hat hier eine Wirkung auf die Stimmigkeit mit sich:

„Also wir machen gerade, also wir proben für eine Aufführung ‚die vier Elemente‘, dafür proben wir gerade und ähm also mir persönlich macht das ganz viel Spaß und ähm halt wir haben die Elemente Wasser, Erde, Weltall und Luft, und wir haben jeweils zu den vier Elementen Bewegungstheaterszenen gemacht.“ (Sw30, 3-4)

5.4.2.1.2 Anregungskonzept in Probensituationen

Ob die Umweltbedingungen die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ihre Bewegungen zu präsentieren, zeigen die folgenden Aussagen. Eine hohe Anregung thematisieren die Schülerinnen und Schüler bezüglich der bevorstehenden Aufführungssituation, wohingegen eine Probensituation eher mittlerer Anregung zuzuordnen wäre:

„Also ich für mich, ich fühl mich da wohl, und werd da jetzt nicht so nervös oder was (...) ja also bei der Aufführung werde ich da bestimmt nervös, weil da auch viel mehr Leute sitzen und hier, da sitzt ja die Klasse und die haben das schon so oft gesehen.“ (Sm18, 65-73)

„Also ich denke jetzt, das Präsentieren ist auch noch überhaupt nicht schlimm, weil ich denke, wenn man vorne vor paar Leuten steht, dann ist das schon was anderes, als wenn man vor der Klasse oder so was vormachen muss (...).“ (Sw20, 30-35)

Als wesentlich thematisieren sie auch ein Vertrauen in die Gruppe und eine Sicherheit durch die Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner, wenn es darum geht, die Bewegungen zu präsentieren:

„Aber das ist jetzt auch in der ganzen Gruppe so, wo man sich besser kennt (...).“ (Sm18, 73-80)

„Also ich finde das eigentlich ganz ok, die Rolle zu spielen und mir macht das auch Spaß eigentlich, weil mit der B, da macht das jetzt halt Spaß und das Proben macht dann auch mehr Spaß.“ (Sw19, 24-27)

Eine niedrige Stimmigkeit und Identifikation wird durch eine Reaktion von Mitschülern, welche beim Proben das Publikum darstellen, hervorgerufen. Dieses äußert sich in folgendem Ankerbeispiel:

„Also alle grinsen und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an, und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter(...).“ (Sw11, 27-31)

5.4.2.1.3 Attraktivitätskonzept in Probensituationen

Das Attraktivitätskonzept bezieht sich auf die Fragen, ob die Bewegungsaufgabe so gestellt ist, dass ihre Bearbeitung für jemanden attraktiv ist, und ob die Bewegungsaufgabe zur Identifikation animiert. Zur Attraktivitätseinschätzung lassen sich nur wenige Aussagen im Rahmen der Probensituationen finden. Der größte Teil bezieht sich dabei schon auf die zu erwartende Aufführungssituation:

„Ja, ich finde das gut, weil ich will auch später, wenn alles gut klappt Schauspieler werden (...) und deswegen finde ich das gut, dass wir was mit Aufführen machen (...), ich denk mal, das ist schon gut.“ (Sm18, 58-63)

Das Proben mit einem vertrauten Partner scheint auch bedeutsam zu sein für die Attraktivitätseinschätzung:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...) und gerade mit Jungs, da glaube ich, dass Mädchen dann lieber mit anderen Mädchen machen (...).“ (Sw19, 13-15)

Einigen Schülerinnen und Schülern ist es auch wichtig, dass alle an der Szene beteiligt sind:

„Ja also, das finde ich gut, das macht mir Spaß, weil auch jeder halt mitmacht bei jeder Szene (...).“ (Sw20, 7-9)

Eher unattraktiv werden Aufgaben beim Proben eingeschätzt, welche mit bestimmten Bedeutungen besetzt sind, wie das Händchenhalten:

„(lacht) Ja, da denkt man sich, ‚oh Gott, jetzt gucken alle zu, dann werden wir sonst ausgelacht‘, aber wenn man da noch mal genau drüber nachdenkt, dann fällt einem wieder ein, was für eine Einstellung man hatte - aber es ist schon komisch, wenn einen alle angrinsen - ja (...).“ (Sw11, 27-31)

5.4.2.2 Kompetenzeinschätzung in Probensituationen

5.4.2.2.1 Fähigkeitskonzept in Probensituationen

Bezüglich Probensituationen beziehen sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Fähigkeitseinschätzung fast ausschließlich darauf, ob sie in der Lage sind, die Situation bewältigen zu können.

Dabei beschreiben sie, dass sie aufgrund der Probensituation ihre Fähigkeiten als sicher einschätzen, da auch ausreichend geübt wurde:

„Also ich für mich, ich fühl mich da wohl und werd da jetzt nicht so nervös oder was (...) ja.“ (Sm18, 65-72)

Zudem wird eine hohe Fähigkeitseinschätzung beim Präsentieren von Bewegungen vor der Klasse geschildert:

„Ähm, also auch in der Bewegung, aber da vielleicht nicht ganz so unbedingt da, man ist da halt auch nicht alleine auf der Bühne bei der Bewegung (...) also wenn dann alle etwas falsch machen würden, wo man dann auch sieht, dass es falsch ist, dann wär das auch peinlich, aber wenn einer von fünf was falsch macht, dann fällt das nicht auf (...) [ja und man kann] sich da auch an den anderen etwas orientieren, also dass man dann weiß, wenn die das machen, dass man dann da ist.“ (Sw30, 30-37)

Ein Sicherheitsempfinden in Präsentationssituationen an sich thematisieren zwei Schülerinnen und Schüler:

„Ja, das macht mir auch Spaß, weil ich mach Schauspieler sehr gerne.“ (Sw11, 39-42)

Die meisten Aussagen sind der Kategorie *externale Fähigkeitseinschätzung* zuzuordnen, d.h. die Schülerinnen und Schüler machen ihre eigenen Fähigkeitseinschätzungen an den Erwartungen anderer Mitschüler fest. Dieses belegen folgende Aussagen:

„ (...) Also alle grinsen, und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an, und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter.“ (Sw11, 27-31)

„Ja also generell gut nur, wenn man was falsch macht, kann das sein, dass der andere mal so sagt ‚nee das geht anders‘, dann ist das manchmal so ein bisschen, also da kommt man dann leicht ins Streiten, aber eigentlich ist das so ok im Moment.“ (Sw20, 12-13)

Die Fähigkeitseinschätzung fällt eher niedrig aus bei folgenden Schülerinnen und Schülern, die die nicht abzuschätzende Aufführungssituation als problematisch ansehen:

„Ja auf jeden Fall, also wenn ich denke, dass man dann da steht und sich verbeugt und weiß, dass das gar nicht gut war, ist das schon doof.“

(Sw20, 46-47)

Außerdem lassen sich drei Aussagen auffinden, die eine niedrigere Fähigkeitseinschätzung bezüglich des Vortragens von Text oder Gesangselementen thematisieren:

„Ja, also wenn man auch so einen falschen Ton oder so macht, dann ist das eher auch schon so peinlich und weil man ist dann ja raus.“

I: Und wie ist das denn, wenn man mal eine falsche Bewegung macht, ist das dann genauso peinlich?

Sw31: Ja also, vielleicht achten die da nicht so richtig drauf, weil die anderen tanzen ja auch daneben.“ (Sw31, 11-15)

oder

*„Ja, dass ich dann irgendwas anderes sage oder das dann ganz oft wiederhole oder gar nichts sage, aber das passiert mir hoffentlich nicht.“
(Sw30, 27-28)*

Das Vormachen von bedeutungsbesetzter Bewegung fällt einer Schülerin ebenfalls sehr schwer:

„Also bei manchen Bewegungen ist das schwerer, zum Beispiel jetzt, wenn wir Händchen halten müssen, das ist dann etwas schwerer, als wenn wir einfach so dahin gehen müssen, aber wenn man das übt, dann ist es eigentlich ganz leicht.“ (Sw11, 43-46)

5.4.2.2.2 Möglichkeitskonzept in Probensituationen

Das Möglichkeitskonzept bezieht sich auf die Einschätzung, ob die Umweltbedingungen dazu anregen, die Situation erfolgreich zu meistern. Im Folgenden kann unterschieden werden in hohe, mittlere und niedrige Möglichkeitseinschätzungen.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben zunächst eine Orientierungsfunktion der Gruppe in Probensituationen:

*„[Ja und man kann] sich da auch an den anderen etwas orientieren, also dass man dann weiß, wenn die das machen, dass man dann da ist.“
(Sw30, 30-37)*

Die Einschätzungen der Möglichkeiten werden, bezogen auf die Gruppe, auch als hoch beschrieben, wenn eine gute Abstimmung mit dem Partner existiert:

„(...) weil, dann muss man sich manchmal etwas zuflüstern (...) ja, wenn ich dann jetzt zum gerade zum Kirschbaum gehen will und wir würden uns sozusagen auseinander reißen, dann machen wir das so, dass wir uns zum Beispiel plötzlich hinsetzen, weil dann lässt man sich ja los, wenn man sich hinsetzen muss (...).“ (Sw11, 50-61)

oder dem Partner vertraut wird:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin, und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...) und gerade mit Jungs, da glaube ich, dass Mädchen dann lieber mit anderen Mädchen machen.“ (Sw19, 13-15)

oder ein Vertrauen sich im Laufe der Zeit entwickelt hat:

„Ja, obwohl wir ja noch nicht so lange zusammen sind, kenne ich jetzt jeden mit Vor- und Nachnamen (...), aber das ist jetzt auch in der ganzen Gruppe so, wo man sich besser kennt, also mit dem Einigen, das wird schon besser.“ (Sm18, 73-80)

Eine niedrigere Möglichkeitseinschätzung kann den Aussagen der Schülerinnen und Schüler entnommen werden, die das schnelle Entstehen von Streitigkeiten in der Gruppensituation beim Proben thematisieren:

„Ja, also generell gut nur, wenn man was falsch macht, kann das sein, dass der andere mal so sagt ‚nee das geht anders‘, dann ist das manchmal so ein bisschen, also da kommt man dann leicht ins Streiten, aber eigentlich ist das so ok im Moment.“ (Sw20, 12-13)

Eine unsichere Möglichkeitseinschätzung der Gruppe wird im Zusammenhang mit unvorhergesehenen Situationen von folgenden Schülerinnen thematisiert:

„Also ich denk da so an die Leute, die da morgen dann sitzen, schon und ich denk da, oh Mist, da spielen wir morgen etwas vor vor viel Publikum, und dann hat man schon ein bisschen (-) Angst. (...) Also ich denk dann, oh Mist, nicht dass ich da was verpasse und dass die anderen, also dass man dann da auch alles sieht, also die alles sehen (...).“ (Sw31, 30-41)

„Eigentlich normal so, also ich habe gedacht, ok wir machen das jetzt durch und hoffentlich klappt das bei allen.“ (Sw30, 13-13)

5.4.2.2.3 Lösbarkeitskonzept in Probensituationen

Die Lösbarkeitseinschätzung bezieht sich darauf, ob die Schülerinnen und Schüler die Probensituation überhaupt für bewältigbar halten.

Dabei beziehen sich – außer eine Aussage – alle kodierten Aussagen auf eine Einschätzung einer hohen Lösbarkeit.

Schülerinnen und Schüler thematisieren eine hohe Lösbarkeitseinschätzung trotz Unsicherheitsfaktor der Aufführungssituation:

*„Ja, dass ich dann irgend was anderes sage oder das dann ganz oft wiederhole oder gar nichts sage, aber das passiert mir hoffentlich nicht.“
(Sw30, 27-28)*

„Ehjaaa, also manchmal dann hat man halt so Stocker wie bei der hier, bei der Moderation und dann... (...) jam, weil manchmal hat man dann auch so das Gefühl, was sage ich jetzt? Und dann ist halt klar, dass man auch was Kritik bekommt von den andern! (...) ja also die sagen das direkt.“ (Sm18, 81-86)

Eine hohe Lösbarkeitseinschätzung besteht aufgrund von Vertrauen in die Gruppenmitglieder oder Partner:

„Also ich find schon, dass das anders geworden ist, weil die anderen die lachen jetzt auch gar nicht mehr, und die sagen jetzt nicht mehr, dass wir da ein Liebespaar spielen, und das ist jetzt einfach wieder ganz normal, wie als wenn wir jetzt Vögel spielen würden. (...) also ich finde das eigentlich ganz ok, die Rolle zu spielen, und mir macht das auch Spaß eigentlich, weil mit der B, da macht das jetzt halt Spaß und das Proben macht dann auch mehr Spaß.“ (Sw19, 24-27)

Weitere Schülerinnen thematisieren eine hohe Lösbarkeit der Situation, schätzen aber ihre Fähigkeiten dazu als zu gering ein. Zudem können sie sich mit der Aufgabe nicht identifizieren (Kongruenz):

„Also, erstmal hat man schon gedacht, dass es ziemlich hart ist, da muss man ein Liebespaar spielen und dann habe ich gedacht, das will ich nicht, will ich nicht, weil dann lachen mich alle aus, aber (-) dann hat man sich schon als Einstellung halt genommen, ja jetzt mach ich's, is nur gespielt, es ist nichts Echtes und also die Einstellung war dann auch gut, und wenn man das dann einfach so macht und nicht drauf achtet, was man jetzt so macht, und einfach sich denkt, das ist gespielt und nicht echt, dann geht das eigentlich ganz gut.“ (Sw11, 11-12)

Eine sehr geringe Lösbarkeitseinschätzung wurde durch die Reaktion von Mitschülern ausgelöst. Das berichtet eine Schülerin über einen Mitschüler:

„Also der A, der hat, also es waren beim Zeigen immer alle so komisch dann, deswegen dann hat der A irgendwann keine Lust mehr gehabt, also der wollte erst gar nicht mehr bei dem Spiel (Stück) mitmachen, und dann haben wir ihn überredet, wenigstens eine Blume zu sein, und dann hat die B gesagt, dann bin ich das halt mit dem Liebespaar, und dann zieht die halt ein Haargummi an und einen Hut über und dann spielt die den Mann.“ (Sw19, 10-11)

5.4.2.3 Zusammenfassung der Kompetenz- und Valenzeinschätzung in Probensituationen

Für das Interessenkonzept scheinen aus Schülerperspektive in Probensituationen folgende Aspekte wichtig zu sein. Auch in Probensituationen – wie in Kompositionssituationen – scheint im Rahmen des Interessenkonzeptes der Kongruenzaspekt wesentlich zu sein. Die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an einer Bewegungszene und ihre Gleichberechtigung wird von ihnen hervorgehoben. Zudem scheint das Vorführen von bedeutungsbesetzten Bewegungen vor den Mitschülern schwierig zu sein, welches nur durch ein hohes Vertrauen und ein Sich-besser-Kennen in der Gruppe zur Stimmigkeit und Identifikation mit den Bewegungen führt.

In Probensituationen beschreiben die Schülerinnen und Schüler eine hohe Anregung durch die bevorstehende Aufführung vor fremdem Publikum. Die Probensituationen an sich beschreiben sie im Hinblick auf die Effizienz als weniger anregend. In Probensituationen bestimmt allerdings die Publikumsreaktion wesentlich die Stimmigkeit und Identifikation mit der Bewegung. Beispielsweise wirken sich Kommentare aus dem Publikum beim Proben so aus, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht mit ihrer Bewegung identifizieren. Das bedeutet, dass sie eine hohe Anregung durch das Präsentieren von Bewegungsideen und Bewegungsszenen vor Freunden und vertrauten Mitschülern empfinden.

Aussagen zur Attraktivität von Probensituationen beziehen sich auf die bevorstehende Aufführung und auf die Zusammenarbeit mit der ganzen Klasse. Weniger attraktiv scheint in Probensituationen zu sein, bedeutungsbesetzte Bewegungen auszuführen. Hier zeigt sich eine Parallele zum Interessenkonzept in Kompositionssituationen (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 40: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Probensituationen

Situationskonzept	Kategorie
Interesse	• hohes Interesse am Gelingen des Probendurchlaufs • hohes Interesse an gemeinsamer Bewegungsszene in der Gruppe • hohes Interesse durch Aufführungssituation • hohes Interesse /Stimmigkeit geübter Bewegung • hohe Stimmigkeit/Identifikation durch Vertrauen in Mitschüler • hohes Interesse /Stimmigkeit an Beteiligung aller an den Bewegungsszenen • hohes Interesse/Identifikation mit dem Bewegungsthema • niedriges Interesse, da kaum Identifikation und Stimmigkeit mit der Rolle erlebt wird
Anregung	• hohe Anregung durch die Aufführungssituation vor bekanntem Publikum (Freunde; Mitschüler) • hohe Identifikation /Stimmigkeit durch Sicherheit und vertrauten Partner bei heiklem Thema • hohe Stimmigkeit/Identifikation mit der geübten Bewegung • hohe Anregung durch Vertrauen in der Gruppe • mittlere Anregung durch die Probensituation • niedrige Stimmigkeit /Identifikation durch Publikumsreaktion der Klasse
Attraktivität	• hohe Attraktivität der Aufführung • hohe Attraktivität der Aufgabe durch vertrauten Partner • hohe Attraktivität durch Beteiligung aller bei den Szenen • niedrige Attraktivitätseinschätzung durch bedeutungsbesetzte Aufgabe

Die meisten Aussagen lassen sich im Rahmen der Situationskonzepte von Probensituationen bezüglich des Fähigkeitskonzeptes finden. Die Aussagen zur Fähigkeitseinschätzung beziehen sich im Rahmen von Probensituationen bei dieser Untersuchung ausschließlich auf den Aspekt der Effizienz. Das heißt, dass aus Schülerperspektive im Vordergrund steht, ob die Schülerinnen und Schüler auch die Fähigkeiten mitbringen, die gestalteten Bewegungen zu proben und zu präsentieren. Auffallend ist, dass sie die eigene Fähigkeitseinschätzung vermehrt an den Erwartungen der Mitschüler messen. Eine hohe Fähigkeitseinschätzung bezieht sich auf das ausreichende Üben und die Sicherheit beim Präsentieren von Bewegungen im Gegensatz zu Text- oder Gesangselementen.

Die Möglichkeitseinschätzungen in Probensituationen beziehen sich besonders auf das Vertrauen in die Partner und Gruppenmitglieder, welche an einer Szene beteiligt sind. Zudem scheint die Beteiligung von vielen Mitschülern an einer Szene eine Art Orientierungsfunktion und Sicherheit für den einzelnen zu geben. Eine unsichere Möglichkeitseinschätzung bezieht sich dann aber doch auf unvorhergesehene Ereignisse in der anstehenden Präsentationssituation. Trotz der Unsicherheiten bezüglich der bevorstehenden Aufführungssituation zeigen die Aussagen der Schülerinnen und

Schüler, dass sie die Situationen für bewältigbar halten. Nur ein Schüler resignierte und zeigte keine Lösbarkeitseinschätzung der Situation.

Es zeigt sich, dass das Vertrauen in den Partner und die Gruppe auch im Rahmen der Lösbarkeitseinschätzung eine wesentliche Rolle in Probensituationen zu spielen scheint. Eine Übersicht der Kategorien hinsichtlich der Situationskonzepte in Probensituationen zeigt folgende Tabelle auf:

Tabelle 41: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Probensituationen

Situationskonzept	Kategorie
Fähigkeit	• hohe Fähigkeitseinschätzung in Präsentationssituationen • externale Fähigkeitseinschätzung • hohe Fähigkeitseinschätzung durch ausreichendes Üben • sichere Fähigkeitseinschätzung beim Präsentieren von Bewegungsszenen in der Gruppe • geringe Fähigkeitseinschätzung aufgrund nicht abzuschätzender Aufführungssituation • niedrige Fähigkeitseinschätzung bezüglich des Sprechtextes
Möglichkeit	• hohe Möglichkeiten der Gruppe durch entwickeltes Vertrauen • hohe Möglichkeitseinschätzung bei Beteiligung aller an der Szene • hohe Möglichkeiten der Gruppe bezüglich Orientierungsfunktion in Präsentationssituationen vor der Klasse • mittlere /niedrige Fähigkeitseinschätzung der Gruppe aufgrund von schnellem Zustandekommen von Streitigkeiten • unsichere Möglichkeitseinschätzung im Hinblick auf die Präsentationssituation • unsichere Möglichkeitseinschätzung in unvorhergesehener Situation mit der Gruppe • unsichere Möglichkeitseinschätzungen durch Unkonzentriertheit in der Gruppe • unsichere Möglichkeitseinschätzung bezüglich der Präsentation vor der Klasse
Lösbarkeit	• hohe Lösbarkeit und Sicherheit aufgrund von Vertrauen • hohe Lösbarkeit durch angemessenes Thema • hohe Lösbarkeit bei besserer Konzentration der Gruppe • hohe Lösbarkeit trotz Unsicherheitsfaktor der Aufführungssituation • hohe Lösbarkeitseinschätzung trotz Beteiligung aller an der Szene • hohe Lösbarkeit bei Bewegungsorientierung

5.5 Qualitative Analysen von Präsentations-/Aufführungssituationen

5.5.1 Emotionales Geschehen in Präsentations-/Aufführungssituationen

5.5.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen

Tabelle 42: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Präsentations-/Aufführungssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	Absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Hoffnung	4	26	6,5
	Freude	-	-	-
	Angst	3	12	4,0
periaktional	Hoffnung	-	-	-
	Freude	4	23	5,8
	Langeweile	-	-	-
	Angst	7	51	7,3
postaktional	Resignation	-	-	-
	Stolz	2	15	7,5
	Langeweile	-	-	-
	Freude	3	9	3,0
	Gesamt	23	85	5,9

5.5.1.1.1 Aufgabenbezogene Emotionen vor Präsentations-/Aufführungssituationen

Hoffnung präaktional

Insgesamt vier Schülerinnen und Schüler hoffen vor der Aufführung auf Erfolg (vgl. Tabelle 42), zumal sie sehr lange für den Auftritt geübt haben; drei von ihnen thematisieren dieses folgendermaßen:

„Ja, also ich habe so gedacht, jetzt kann ich hier endlich mal zeigen, was wir so machen, und hoffentlich geht alles gut, aber dann waren auch so die Gedanken gekommen, och jetzt ist es schon vorbei so schnell, weil wir haben ja so lange dafür geübt.“ (Sw21, 10-11)

Des Weiteren hofft eine andere Schülerin, dass sich die Anstrengung lohnen wird:

„Vielleicht weil man dann auch Aufregung hat und alles, ähm ja, ja vor dem Aufführen und dann will man sich ja auch unbedingt anstrengen, ja

*aber das war schon anders vor anderen Leuten als vor der Klasse.“
(Sw28, 13-25)*

Schließlich hofft eine weitere Schülerin auf ein positives Erfolgsgefühl:

„Ja auf jeden Fall, also wenn ich denke, dass man dann da steht und sich verbeugt und weiß, dass das gar nicht gut war, ist das schon doof.“ (Sw20, 46-48)

Angst präaktional

Ängstliche Gefühle, wie Aufregung vor der Aufführung, werden folgendermaßen geäußert:

„Ja die Aufregung, ha vielleicht, weil man dann auch Aufregung hat und alles, ähm ja.“ (Sw28, 13-25)

„Also zumindest bei mir nicht wirklich Aufregung, aber ich will schon, dass es klappt, ja.“ (Sw30, 8-11)

5.5.1.1.2 Aufgabenbezogene Emotionen während Präsentations- /Aufführungssituationen

Angst periaktional

Ein Anteil von sieben Aussagen läßt sich zu Nervosität und dem Sicherheitsgefühl bei der Aufführung finden (vgl. Tabelle 42). Aufregung während der Aufführung bringen drei Schülerinnen und Schüler mit dem Publikum in Verbindung:

„Schön aufregend (...), ja weil man da die ganzen Kameras sieht, das war irgendwie komisch, ja das war ganz anders, als wenn man immer nur vor der Klasse gespielt hat.“ (Sw27, 3-13)

Eine weitere Schülerin empfand Unsicherheit aufgrund der Publikumsreaktion und reagierte, indem sie einfach mitlachte und empfand dieses als befreiend:

„Sw23: Ich dachte, ‚oh Gott soll ich jetzt mitlachen oder soll ich irgendwie beleidigt sein oder keine Ahnung‘ (...), ich wusste nicht, was ich machen sollte.

I: Und was hast du dann gemacht?

Sw23: Mitgelacht.

I: Mitgelacht, ja und wie war das so vom Gefühl her, mitlachen?

Sw23: (---) Befreiend.“ (Sw23, 10-23)

Eine weitere Schülerin bemerkte auch körperliche Reaktionen der Aufregung:

„Also, ich fands schon am Anfang ziemlich aufregend und dann wurd mir auch total heiß, aber ansonsten wars eigentlich ok (...).“ (Sw21, 5-5)

Mehrere Aussagen stehen im Zusammenhang mit einem Sicherheitsgefühl beim Präsentieren von Bewegungen, dieses belegen folgende Aussagen:

„ (...) aber ansonsten wars eigentlich ok, weil man ja genau wusste, was man machen sollte, und weil man jetzt irgendwie nicht total lange Texte aufsagen musste und dadurch war das auch einfacher.“ (Sw21, 5-5)

Viele Vorerfahrungen mit Aufführungen in der Grundschule geben einem Schüler ein sicheres Gefühl in der aktuellen Präsentationssituation; dieses belegen folgende Aussagen:

„Nee, ich war im zweiten und dritten und vierten Schuljahr in einer Chor-AG und da haben wir dann jedes Jahr mehrere Aufführungen gemacht und auch im Altenheim oder so ja.“ (Sm24, 16-19)

„Also heute war das sehr gut, weil wir hatten schon mal so was gemacht mit der Klasse mit ähm ‘nem richtigen Theater und da hatten wir eine Aufführung Aschenputtel gespielt, und das war auch ganz gut, und das haben wir auch eingeübt von dieser Art und meine erste, wo wir alles selber machen, war hier also mit dem Bewegungstheater.“ (Sm33, 6-8)

Auswendiglernen und gute Vorbereitung des Sprechparts führten zu einem sicheren Gefühl in der Präsentationssituation:

„Also, die haben wir auch auswendig gelernt und das hatte ich mir dann auf so Karteikarten dann notiert und ja, das ging eigentlich auch gut.“ (Sm26, 12-15)

Sobald die Aktion einsetzte, wurde die Aufregung nicht mehr empfunden:

„Ich war ziemlich aufgeregt, aber als es dann angefangen hat, dann nicht mehr, also als wir reingekommen sind, ja schon.“ (Sw32, 5-11)

Freude periaktional

Ein Schüler empfindet Freude, da sich das Proben gelohnt hat:

„Also mir hat es Spaß gemacht, also auf jeden Fall mehr als bei den Proben und ich glaube, es hat sich gelohnt, das Proben.“ (Sw25, 7-7)

Ein weiterer Schüler freut sich darüber, dass das Thema viele Gestaltungsmöglichkeiten mit der ganzen Klasse bot:

„Ja, und ich fand das super gut, weil man konnte kreativ sein bei dem Bühnenbild und auch bei den Szenen, da konnte man dann sagen, das hat die Klasse selber gemacht und da gab es keine Vorschrift (...), das war gut, weil da konnte man sich auch viel einfallen lassen und auch die Themen konnte man auch gut in der Klasse in Gruppen einteilen und das hat mir dann Spaß gemacht.“ (Sm33, 8-12)

„Ja, am besten fand ich das mit der Rakete, wo die startet mit der ganzen Klasse, das fand ich so lustig, weil das war ein richtiges Space-Shuttle mit den Raketen, die abfallen und dann fand ich das auch lustig, dass viele dann schon so zu Aliens wurden und wir so den Übergang gemacht haben zu der Landung, also zu dem Planeten.“ (Sm33, 13-17)

5.5.1.1.3 Aufgabenbezogene Emotionen nach Präsentations-/Aufführungssituationen

Freude postaktional

Die Schülerinnen und Schüler erleben nach der Aufführung „Bewältigungsfreude“ und „Erleichterung“:

„Also ich bin schon froh, dass alles so gut geklappt hat.“ (Sw34, 12-13)

„Ja, also nach der Aufführung, als wir rausgegangen sind nach dem Verbeugen, da haben die alle dann so rumgeschrien hinter der Tür, also als wir draussen waren und das hat das Publikum dann bestimmt gehört, ja weil alle dann erleichtert waren.“ (Sw35, 18-23)

Stolz postaktional

Ein Schüler empfindet Stolz bezüglich der Aufführung und macht dieses an der Publikumsreaktion fest:

„Ja, die ham viel gelacht und ich hätte nicht gedacht, dass das Stück so gut ist, weil die ja alle mitgelacht haben.“ (Sm24, 28-31)

Eine weitere Schülerin empfindet Stolz aufgrund des Gelingens einer schwierigen Szene mit der gesamten Klasse:

„Neee eigentlich nicht, aber es haben sich die Menschen mehr konzentriert, also unsere Klasse hat sich mehr konzentriert auf das Stück (...) ja, dass die dann auch leise wären und sich nur auf dieses Stück konzentriert haben (...), also ich fand am meisten konzentriert war das Ende, wo wir gerappt haben (...) ja, da haben wir sonst viel reingeredet und die haben zwischendurch gequatscht und das war immer, also die

haben unterschiedlich gesungen und das klang dann auch nicht so gut und (...), heute ist alles gut.“ (Sw25, 10-18)

5.5.1.2 Sozialbezogene Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen

Tabelle 43: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Präsentations-/Aufführungssituationen

zeitlicher Bezug	Emotion	absolute Nennhäufigkeit	absoluter Zeilenumfang	Zeilenumfang/ Nennung
präaktional	Ärger	-	-	-
	Scham	-	-	-
	Zeig Lust	-	-	-
periaktional	Empathie	1	3	3,0
	Ärger	-	-	-
	Neid/Misgunst	-	-	-
	Zeig Lust	1	10	
	Scham	3	50	16,7
postaktional	Ärger	3	22	7,3
	Neid/Misgunst	-	-	-
	Enttäuschung	-	-	-
	gesamt	9	89	9,9

5.5.1.2.1 Sozialbezogene Emotionen vor Präsentations-/Aufführungssituationen

Es werden von den Schülerinnen und Schülern keine sozialbezogenen Emotionen vor Präsentations-/Aufführungssituationen geäußert (vgl. Tabelle 43).

5.5.1.2.2 Sozialbezogene Emotionen während Präsentations-/Aufführungssituationen

Scham periaktional

Unter der Kategorie „Schamempfinden bei unerwarteter Publikumsreaktion“ können vier von sieben Aussagen zusammengefasst werden:

„Ähh etwas doof, weil alle haben gelacht, als das Lied angefangen hat... ja wegen der Horormusik (lachen) äh etwas komisch ja.“ (Sw22, 12-18)

„Ähm also davor sehr aufregend, aber bei der Aufführung gings eigentlich und da musste ich mich manchmal so bisschen kaputt lachen, aber dann gings eigentlich (...) ja, wenn manche zu spät kamen und das war ja auch einmal der Fall und dann musste man schon manchmal so lachen und wenn so eine lustige Stelle war, dann musste man manchmal schon lachen.“ (Sw28, 3-11)

Drei weitere Aussagen lassen sich der Kategorie „Fremdschämen“ zuordnen. Die Kategorie belegt folgende Aussage:

„Hmm, beim Herbst da kam der A zu spät auf die Bühne, also der war dann noch nicht da, als die Musik anfing und das war dann nicht so toll (lacht), glaube ich.“ (Sw28, 3-11)

Ein Schüler empfand auch „Peinlichkeit“ aufgrund mangelnder Identifikation mit dem Gestaltungsergebnis:

„Gut, super, war aber bisschen peinlich bei diesem, bei diesem Rap (...), ja also eigentlich die ganz Klasse, nee also unsere Gruppe (...) und kurz vor Ende wollten wir den eigentlich noch ändern, ging aber nicht mehr.“ (Sm29, 3-11)

Empathie periaktional

Ein Schüler empfindet das Handicap eines Mitschülers als bedeutsam für dessen Gefühlslage:

„Oh, ich denke der A war so ein bisschen nervös, weil der ja auch mit den Krücken mitgemacht hat.“ (Sm24, 21-25)

5.5.1.2.3 Sozialbezogene Emotionen nach Präsentations-/Aufführungssituationen

Ärger postaktional

Ärger bezieht sich nach der Präsentationssituation auf das Fehlverhalten von Mitschülern; dieses belegen folgende Aussagen:

„Also eine Sache hat nicht so gut geklappt, als der A zum Beispiel bisschen zu spät auf die Bühne kam (...), also beim Herbst, bei der dritten Szene.“ (Sm26, 6-119)

„Ich fand's ganz gut, nur bei dem Übergang mit dem Wasser, da hatte die A ihr T-Shirt vergessen und dann musste die noch mal rüber und das war dann nicht so gut (...), ja die A ist dann rübergegangen, hat ihr T-Shirt geholt und ist als Seestern wieder rübergegangen.“ (Sw35, 3-9)

5.5.1.3 Zusammenfassung der Emotionen in Präsentations-/Aufführungssituationen

Vor der Aufführungssituation hoffen einige Schülerinnen und Schüler, dass sich die Anstrengung auch lohnt. Außerdem sind sie wegen des ungewohnten und fremden Publikums aufgeregt.

Ein hoher Anteil von neun Aussagen lässt sich zu Nervosität und zum Sicherheitsgefühl bei der Aufführung finden. Die Unsicherheit bezieht sich auf die Publikumsreaktion, die Sicherheit wird der „Freude an dem Gestaltungsthema“, der guten Vorbereitung und von einigen Schülerinnen und Schülern der „Vorerfahrung mit Aufführungen“ zugesprochen. Ein Schüler empfindet nach der Aufführung das Handicap eines Mitschülers als bedeutsam für dessen nervöse Gefühlslage.

Während der Aufführungssituation bezieht sich die Freude auf das attraktive und eigenständig gestaltete Thema. Das Schamempfinden bezieht sich auf die unerwartete Publikumsreaktion. Peinlichkeit wird erlebt, wenn die Identifikation mit dem Gestaltungsergebnis nicht mehr vorhanden ist.

Nach der Präsentation empfinden die Schülerinnen und Schüler Bewältigungsfreude und Erleichterung. Stolz sind sie aufgrund der positiven Publikumsreaktion und des Gelingens einiger schwieriger Szenen mit der gesamten Klasse. Ärger bezieht sich nach Präsentations-/Aufführungssituationen auf das Fehlverhalten von Mitschülern.

5.5.2 Situationskonzepte in Präsentations-/Aufführungssituationen

Im folgenden zweiten Schritt werden Situationskonzepte aufgeführt, die aus Schülersicht in Präsentations-/Aufführungssituationen thematisiert werden. In der Zusammenfassung werden die wesentlichen Ausprägungen der Situationskonzepte von Präsentationssituationen im Überblick dargestellt.

Tabelle 44: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Präsentations-/Aufführungssituationen

Situationskonzept			absolute Nenn- häufigkeit	absoluter Zeilenum- fang	Nennung/ Interview	Zeilen- umfang/ Interview
Valenz	Interesse (Person)	Effizienz	7	39	0,5	3,0
		Kongruenz	5	27	0,4	2,1
	Anregung (Umwelt)	Effizienz	18	64	1,4	4,9
		Kongruenz	3	9	0,2	0,7
	Attraktivität (Aufgabe)	Effizienz	2	14	0,2	1,1
		Kongruenz	5	35	0,4	2,7
Kompetenz	Fähigkeit (Person)	Effizienz	7	34	0,5	2,6
		Kongruenz	1	3	0,1	0,2
	Möglichkeit (Umwelt)	Effizienz	13	46	1,0	3,5
		Kongruenz	3	15	0,2	1,2
	Lösbarkeit (Aufgabe)	Effizienz	12	68	0,9	5,2
		Kongruenz	0	0	0,0	0,0

Aus der Übersicht geht hervor, dass für die Einschätzung der Wichtigkeit einer Präsentationssituation die Schülerinnen und Schüler die Anregung der Umwelt vermehrt thematisieren. Hier wird besonders häufig geäußert, dass die Umweltbedingungen sie

dazu anregen, die Bewegung zu präsentieren. Betrachtet man den Aspekt der Attraktivität der Aufgabe, so fällt auf, dass hierbei der Aspekt der Kongruenz häufiger erwähnt wird als der der Effizienz. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Schülerinnen und Schüler die Stimmigkeit der Präsentationssituation mit ihrer Person als wesentlich für die Attraktivität der Aufgabe empfinden.

Im Rahmen der Schwierigkeitseinschätzung einer Präsentationssituation wird anhand der Häufigkeiten deutlich, dass die Möglichkeiten der Umwelt im Vordergrund stehen. Besonders die Effizienzaspekte werden von den Schülerinnen und Schülern hervorgehoben. Für sie scheint es wesentlich, dass die Umweltbedingungen sie dazu anregen, die Bewegungen zu präsentieren.

Geringere Bedeutung für die Schwierigkeitseinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen scheinen die persönlichen Fähigkeiten zu haben.

Wie diese Situationskonzepte – bezogen auf die Präsentations-/Aufführungssituationen – im einzelnen von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews beschrieben werden, wird im Folgenden dargestellt.

5.5.2.1 Valenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen

5.5.2.1.1 Interessenkonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bezüglich Präsentations-/Aufführungssituationen lassen sich im Rahmen des Interessenkonzeptes vor allem mit einem „hohen Interesse an der positiven Bewältigung der Situation“ zusammenfassen. Folgende Aussagen beziehen sich darauf, dass Sicherheit durch Auswendiglernen der Moderation erzielt wurde:

*„Also, die haben wir auch auswendig gelernt und das hatte ich mir dann auf so Karteikarten dann notiert und ja, das ging eigentlich auch gut.“
(Sm26, 12-15)*

Eine weitere Schülerin beschreibt den positiven Ausgang einer unvorhergesehenen Situation:

„Ich fand's ganz gut, nur bei dem Übergang mit dem Wasser, da hatte die A ihr T-Shirt vergessen und dann musste die noch mal rüber und das war dann nicht so gut (...), ja die A ist dann rübergegangen, hat ihr T-Shirt geholt und ist als Seestern wieder rübergegangen (...), ja, die ist dann so (macht Bewegungen vor) rübergegangen einfach (...).“ (Sw35, 3-9)

Eine weitere Schülerin bewertet die Aufführungssituation folgendermaßen:

„Also ich fand, alle Gruppen waren eigentlich besser und ja (lacht) (...) vielleicht weil man dann auch Aufregung hat und alles, ähm ja (...) ja vor

dem Aufführen und dann will man sich ja auch unbedingt anstrengen (...).“ (Sw28, 13-25)

Die Beteiligung möglichst aller Mitschüler an einer Szene wird auch als wesentlicher Faktor für das Interessenkonzept benannt:

„Ja, weil da haben alle mitgemacht, also die ganze Klasse (...) ja also ich hätte jedes Kind in jede Szene eingebaut, egal ob es nur eine Wand gewesen wäre oder so (...) ja genau und das ist auch wichtig, dass alle auf der Bühne sind, weil sonst wird man auch gar nicht beachtet, weil alle auf die Bühne gucken.“ (Sw22, 24-34)

Eine hohe Stimmigkeit und Identifikation mit dem Präsentieren der eigenen Bewegungsideen thematisiert ein Schüler:

„Ja und ich fand das super gut, weil man konnte kreativ sein bei dem Bühnenbild und auch bei den Szenen, da konnte man dann sagen, das hat die Klasse selber gemacht und da gab es keine Vorschrift (...), das war gut, weil da konnte man sich auch viel einfallen lassen und auch die Themen konnte man auch gut in der Klasse in Gruppen einteilen und das hat mir dann Spaß gemacht.“ (Sm33, 8-12)

5.5.2.1.2 Anregungskonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Die Schülerinnen und Schüler thematisieren in den Interviews, die nach den Präsentations-/Aufführungssituationen geführt wurden, dass sie durch das Publikum eine hohe Anregung verspürten, das Gestaltete auch vorzeigen zu wollen:

„Ja, also ich habe so gedacht, jetzt kann ich hier endlich mal zeigen, was wir so machen, und hoffentlich geht alles gut, aber dann waren auch so die Gedanken gekommen, och jetzt ist es schon vorbei so schnell, weil wir haben ja so lange dafür geübt.“ (Sw21, 10-11)

Während der Präsentations-/Aufführungssituationen scheinen die Schülerinnen und Schüler eine hohe Anregung durch eine unerwartete Publikumsreaktion sowie durch die Anwesenheit von Technik (Videokamera) verspürt zu haben:

„Ich dachte, ,oh Gott, soll ich jetzt mitlachen oder soll ich irgendwie beleidigt sein oder keine Ahnung‘ (...), ich wusste nicht, was ich machen sollte (...) ja also bei so ‘ner Kuckucksuhr (-) da müsste ich auch lachen (...).“ (Sw23, 10-32)

„Ja, weil man da die ganzen Kameras sieht, das war irgendwie komisch (...), ja das war ganz anders, als wenn man immer nur vor der Klasse gespielt hat (...).“ (Sw27, 3-13)

Vier Aussagen beziehen sich darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch das Publikum zur Disziplin und Genauigkeit in den Bewegungsszenen animiert fühlten. Dieses belegen folgende Aussagen:

„Also, die haben wir auch auswendig gelernt und das hatte ich mir dann auf so Karteikarten dann notiert und ja, das ging eigentlich auch gut (...).“ (Sm26, 12-15)

„Also ich fand, alle Gruppen waren eigentlich besser und ja (lacht) (...) vielleicht weil man dann auch Aufregung hat und alles, ähm ja (...:) ja bei dem Aufführen und dann will man sich ja auch unbedingt anstrengen (...), ja, aber das war schon anders vor anderen Leuten als vor der Klasse (...).“ (Sw28, 13-25)

Die Aussagen zweier Schüler deuten darauf hin, dass sie sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit Aufführungssituationen weniger durch das Publikum angeregt fühlten. Einer thematisiert dieses folgendermaßen:

„Nee, ich war im zweiten und dritten und vierten Schuljahr in einer Chor-AG und da haben wir dann jedes Jahr mehrere Aufführungen gemacht und auch im Altenheim oder(...).“ (Sm24, 16-19)

5.5.2.1.3 Attraktivitätskonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Die Attraktivität der Präsentationssituation wird von den Schülerinnen und Schülern aufgrund unterschiedlicher Aspekte bestimmt. Sie benennen die „Beteiligung möglichst aller Mitschüler an einer Bewegungszone“ als wesentlich. Dieses belegen folgende Aussagen:

„Ja, am besten fand ich das mit der Rakete, wo die startet mit der ganzen Klasse, das fand ich so lustig, weil das war ein richtiges Space-Shuttle mit den Raketen, die abfallen und dann fand ich das auch lustig, dass viele dann schon so zu Aliens wurden und wir so den Übergang gemacht haben zu der Landung, also zu dem Planeten.“ (Sm33, 13-17)

„Ja also die, wo wir alle mitgemacht haben, also die ganze Klasse, und die, wo die A die Sachen anprobiert hat und wir dann in unsere Spielformen gegangen sind (...), ja weil da haben alle mitgemacht, also die ganze Klasse (...).“ (Sw22, 24-34)

Den Aspekt der Stimmigkeit/Identifikation thematisieren die Schülerinnen und Schüler bezüglich Präsentations-/Aufführungssituationen folgendermaßen:

„Ja, die ham viel gelacht und ich hätte nicht gedacht, dass das Stück so gut ist, weil die ja alle mitgelacht haben, ja.“ (Sm24, 28-31)

Ein Schüler beschreibt eine hohe Attraktivität der Aufgabe und eine hohe Stimmigkeit dieser Aufgabe mit den eigenen Bewegungspräferenzen:

„Ja, und ich fand das super gut, weil man konnte kreativ sein (...) bei den Szenen, da konnte man dann sagen, das hat die Klasse selber gemacht und da gab es keine Vorschrift (...), das war gut, weil da konnte man sich auch viel einfallen lassen und auch die Themen konnte man auch gut in der Klasse in Gruppen einteilen und das hat mir dann Spaß gemacht (...).“ (Sm33, 8-12)

Ein anderer Schüler empfindet genau das Gegenteil:

„(...) war aber bisschen peinlich bei diesem, bei diesem Rap (...), ja also eigentlich die ganz Klasse, nee also unsere Gruppe (...) und kurz vor Ende wollten wir den eigentlich noch ändern, ging aber nicht mehr (...), weil wir das nicht mehr ändern konnten, also hat Herr X auch gesagt.“ (Sm29, 3-11)

5.5.2.2 Kompetenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen

5.5.2.2.1 Fähigkeitskonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Eine hohe Fähigkeitseinschätzung beschreiben Schülerinnen und Schüler in Präsentations-/Aufführungssituationen aufgrund der Bewegungssicherheit:

„Also mir hat es Spaß gemacht, also auf jeden Fall mehr als bei den Proben und ich glaube, es hat sich gelohnt das Proben (...) ähm, es war halt auch mehr Publikum und man konnte das, was man so lange geprobt hat, auch allen zeigen.“ (Sw25, 6-9)

sowie der Präsentationssicherheit aufgrund Vorerfahrungen:

„Nee, ich war im zweiten und dritten und vierten Schuljahr in einer Chor-AG und da haben wir dann jedes Jahr mehrere Aufführungen gemacht und auch im Altenheim oder (...).“ (Sm24, 16-19)

Eine geringe Fähigkeitseinschätzung berichten Schülerinnen aufgrund einer unerwarteten Situation auf der Bühne:

„Ich dachte, ,oh Gott, soll ich jetzt mitlachen oder soll ich irgendwie beleidigt sein oder keine Ahnung‘ (...), ich wusste nicht, was ich machen sollte.“ (Sw23, 10-32)

5.5.2.2.2 Möglichkeitskonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Bezüglich der Kompetenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen sind am meisten Aussagen zum Möglichkeitskonzept zu finden. Diese Aussagen beziehen sich entweder auf eine hohe Möglichkeitseinschätzung der Gruppe und der Mitschüler oder auf eine geringe Möglichkeitseinschätzung.

Folgender Schüler schätzt die Möglichkeiten seiner Gruppe höher ein als die tatsächlich gezeigten Fähigkeiten:

„Gut, super, war aber bisschen peinlich bei diesem, bei diesem Rap (...) ja also eigentlich die ganz Klasse, nee also unsere Gruppe (...) und kurz vor Ende wollten wir den eigentlich noch ändern, ging aber nicht mehr (...), weil wir das nicht mehr ändern konnten, also hat Herr X auch gesagt.“ (Sm29, 3-11)

Andere Schülerinnen und Schüler zeigen wiederum Erleichterung darüber, dass die Gruppe die Situation bewältigt hat, obwohl sie die Möglichkeiten als geringer eingeschätzt hatten:

„Also ich bin schon froh, dass alles so gut geklappt hat.“ (Sw34, 12-13)

„Ja, die haben viel gelacht und ich hätte nicht gedacht, dass das Stück so gut ist, weil die ja alle mitgelacht haben.“ (Sm24, 28-31)

„Ja, also nach der Aufführung, als wir rausgegangen sind nach dem Verbeugen, da haben die alle dann so rumgeschrien hinter der Tür, also als wir draußen waren und das hat das Publikum dann bestimmt gehört (...), ja weil alle dann erleichtert waren (...).“ (Sw35, 18-22)

Zwei Schülerinnen thematisieren eine geringe Möglichkeitseinschätzung bezüglich des Verhaltens zweier Mitschüler während der Aufführungssituation:

„Also eine Sache hat nicht so gut geklappt, als der A zum Beispiel bisschen zu spät auf die Bühne kam, also beim Herbst, bei der dritten Szene (...).“ (Sm26, 6-11)

„Ich fand's ganz gut, nur bei dem Übergang mit dem Wasser, da hatte die A ihr T-Shirt vergessen und dann musste die nochmal rüber und das war dann nicht so gut (...), ja die A ist dann rübergegangen, hat ihr T-Shirt geholt und ist als Seestern wieder rübergegangen (...), ja, die ist dann so (macht Bewegungen vor) rübergegangen einfach (...).“ (Sw35, 3-9)

5.5.2.2.3 Lösbarkeitskonzept in Präsentations-/Aufführungssituationen

Eine hohe Lösbarkeitseinschätzung von Präsentations-/Aufführungssituationen thematisieren Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit einer guten Vorbereitung:

„Also, die haben wir auch auswendig gelernt und das hatte ich mir dann auf so Karteikarten dann notiert und ja, das ging eigentlich auch gut (...) nee, da war eigentlich kein Unterschied so, das war gut.“ (Sm26, 12-15)

und möglicher Vorerfahrungen:

„Nee, ich war im zweiten und dritten und vierten Schuljahr in einer Chor-AG und da haben wir dann jedes Jahr mehrere Aufführungen gemacht und auch im Altenheim oder (...).“ (Sm24, 16-19)

Den größten Teil der Aussagen zur Lösbarkeitseinschätzung machen geringe Lösbarkeitseinschätzungen aus. Dieses kann sich auf die mangelnde Disziplin in der Gruppe:

„Also ich fand am meisten konzentriert war das Ende, wo wir gerappt haben (...)ja, da haben wir sonst viel reingeredet und die haben zwischendurch gequatscht und das war immer, also die haben unterschiedlich gesungen und das klang dann auch nicht so gut und (...).“ (Sw25, 10-18)

sowie auf die unerwartete Publikumsreaktion beziehen:

„Ähh etwas doof, weil alle haben gelacht, als das Lied angefangen hat (...).“ (Sw22, 12-18)

5.5.2.3 Zusammenfassung der Valenz- und Kompetenzeinschätzung in Präsentations-/Aufführungssituationen

Im Unterschied zu Probensituationen kennzeichnet die Präsentationssituation in dieser Untersuchung die Aufführung der gestalteten Bewegungen vor einem Publikum.

Für das Interessenkonzept scheint es aus Schülerperspektive in Präsentations-/Aufführungssituationen wichtig zu sein, dass ihnen die Bewältigung der Situation auch gelingt. Besondere Stimmigkeit und Identifikation beschreiben sie vor allem beim Präsentieren von eigenen Bewegungsideen vor fremdem Publikum.

Die meisten Aussagen lassen sich dem Anregungskonzept zuordnen. Im Rahmen von Präsentations-/Aufführungssituationen fühlen sich Schülerinnen und Schüler vor der Präsentation dazu angeregt, das gestaltete Bewegungsmaterial auch zeigen zu wollen; während der Präsentation beschreiben sie eine Anregung zur „Disziplinierung und genauen Ausführung des Erarbeiteten“. Zudem scheint die Anwesenheit von Kameras

verunsichernd zu wirken. Der Aspekt der Stimmigkeit/Identifikation scheint in Präsentations-/Aufführungssituationen eine größere Rolle zu spielen als der der Effizienz. Besonders die Identifikation mit der Bewegungsgestaltung thematisieren die Schülerinnen und Schüler. Zudem scheint es für sie wesentlich zu sein, dass möglichst alle Mitschüler an einer Szene beteiligt sind. In Tabelle 45 sind die Situationskonzepte der Valenzeinschätzung zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 45: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Präsentations-/Aufführungssituationen

Situationskonzept	Kategorie
Interesse	• hohes Interesse an der Bewältigung der Aufführungssituation und der Publikumsreaktion • hohes Interesse an der Beteiligung aller an der Szene • hohes Interesse an Stimmigkeit bei der Aufführung für alle Beteiligten • hohes Interesse/Stimmigkeit beim Präsentieren der eigenen Bewegungsideen
Anregung	• hohe Anregung durch das Publikum, das Erarbeitete auch zeigen zu können • hohe Anregung durch unerwartete Publikumsreaktion • hohe Anregung durch das Publikum zur Disziplinierung • hohe Anregung durch das Publikum zum Fremdschämen • hohe Anregung durch zusätzliche technische Mittel wie Kameras • niedrige Anregung durch das Publikum aufgrund von Gewohnheit
Attraktivität	• hohe Attraktivität durch Beteiligung aller Mitschüler an der Bewegungsszene • hohe Attraktivität durch Erwartung von hohem Können • Publikumsreaktion regt Identifikation mit der Präsentation an • hohe Attraktivität der Aufgabe durch kreativen Spielraum • Stimmigkeit durch lebensnahe Themenstellungen • geringe Attraktivität bei mangelnder Identifikation mit der Aufgabe

Die Fähigkeitseinschätzung wird in den Interviews zu den Präsentations-/Aufführungssituationen weniger thematisiert. Zum einen ist von Bewegungs- und Präsentationssicherheit die Rede, zum anderen beschreiben die Schülerinnen und Schüler eine unsichere Fähigkeitseinschätzung in der Präsentationssituation aufgrund der Publikumsreaktionen.

Das Möglichkeitskonzept findet im Rahmen der Kompetenzeinschätzung von Präsentations-/Aufführungssituationen am meisten Erwähnung. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren im Rahmen der Interviews, welche nach den Präsentations-/Aufführungssituationen durchgeführt wurden, dass sie zum einen eine geringe Möglichkeitseinschätzung von der Gruppe hatten, diese Einschätzung sich aber nicht bestätigte. Zum anderen schätzten sie die Möglichkeiten einiger Mitschüler als gering ein, weil diese Fehler bei der Aufführung verschuldeten.

Den größten Teil der Aussagen zur Lösbarkeitseinschätzung machen geringe Lösbarkeitseinschätzungen aus. Dieses kann sich auf die mangelnde Disziplin in der Gruppe sowie auf unerwartete Publikumsreaktionen beziehen. Die Aspekte der Kompetenzeinschätzungen finden sich in folgender Tabelle im Überblick:

Tabelle 46: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Präsentations-/Aufführungssituationen

Situationskonzept	Kategorie
Fähigkeit	• hohe Fähigkeitseinschätzung aufgrund von Bewegungssicherheit • hohe Fähigkeitseinschätzung aufgrund von Präsentationssicherheit • mittlere Fähigkeitseinschätzung • geringe Fähigkeitseinschätzung in unerwarteter Situation auf der Bühne • hohe Identifikation und Stimmigkeit mit dem Thema und eigener Gestaltungsmöglichkeit
Möglichkeit	• hohe Möglichkeitseinschätzung der Gruppe • geringe Möglichkeitseinschätzung der Gruppe • geringe Möglichkeitseinschätzung der Mitschüler • geringe Möglichkeitseinschätzung durch Verletzung
Lösbarkeit	• hohe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund von Vorerfahrungen • hohe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund guter Vorbereitung • geringe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund von Handicaps • geringe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund mangelnder Disziplin • geringe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund unerwartetem Schülerverhalten • geringe Lösbarkeitseinschätzung der Situation aufgrund unerwarteter Publikumsreaktion

5.6 Ergebnisse der Analysen zur Genese ausgewählter Emotionen

Im Rahmen der dritten Auswertungsschleife (vgl. Abbildung 43) folgt eine Gegenüberstellung unterschiedlicher ausgewählter Emotionen und deren Zusammenhang zu den thematisierten Situationskonzepten.

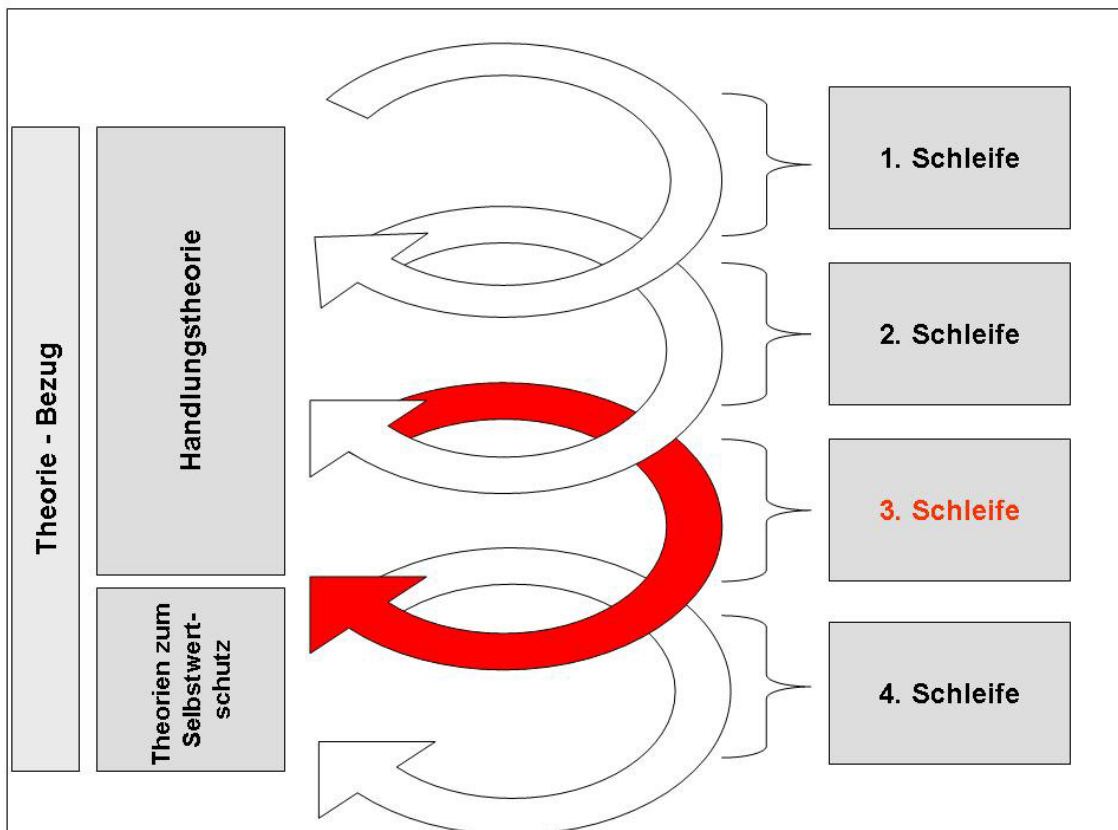


Abbildung 43: Dritte Auswertungsschleife (eigene Darstellung)

Eine Zuordnung zum Erleben einzelner Emotionen zu den Situationsauffassungen kann nur getroffen werden, wenn innerhalb eines Interviews der Zusammenhang konkret hergestellt wird und dieser Bezug eindeutig erscheint. Aufgrund der qualitativen und nicht generalisierbaren Daten lassen sich nur Einzelfallbetrachtungen für diejenigen Emotionen anstellen, für die mehrere Aussagen bezüglich der Valenz- und Kompetenzeinschätzungen vorliegen. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden zudem solche Emotionen ausgewählt, welche im Rahmen dieser Untersuchung in allen Phasen des Gestaltungsprozesses vertreten sind.

Zu den für die folgende Darstellung und Interpretation ausgewählten aufgabenbezogenen Emotionen gehören *Freude* (periaktional) sowie *Angst* (periaktional). Zu diesen liessen sich in allen Phasen des Gestaltungsprozesses mindestens 20 Aussagen

auffinden, denen Situationskonzepte zugeordnet werden konnten. Die Emotion Angst (periaktional) weist dabei eine Ausprägung in *Sicherheit* (periaktional) und *Unsicherheit/Nervosität* (periaktional) auf. Die sozialbezogenen Emotionen, welche im Rahmen dieser Untersuchung am häufigsten thematisiert wurden, sind *Ärger* (periaktional) mit einer Nennug von 24 und *Scham* inklusive *Zeigelust* (periaktional) mit einer Nennhäufigkeit von 19.

5.6.1 Freude

Improvisations- und Präsentations/Aufführungssituationen

Bei dem Vergleich der Kompetenz-Valenz-Verhältnisse von Improvisations- und Präsentations-/Aufführungssituationen lassen sich mehrere Parallelen auffinden. Aus diesem Grund bezieht sich die folgende Interpretation auf beide Phasen des Gestaltungsprozesses.

Freudeerleben lässt sich in Improvisationssituationen u.a. mit der Kategorie „Erlebnisfreude am freien Bewegen“ zusammenfassen. Exemplarisch für diese Kategorie steht folgende Aussage einer Schülerin:

"Ja, also ich fand das schon lustig, dass da die Musik plötzlich so anders ist und man konnte da direkt die lustigen Bewegungen drauf machen."
(Sw13, 26-26)

Auffallend ist, dass diese und einige weitere Aussagen sich im Rahmen der Emotion Freude auf eine hohe eigene Fähigkeitseinschätzung beziehen:

„Des is eigentlich gut (-) ja (-), des klappt auch gut bei mir (...), des macht mir halt auch ganz viel Spaß.“ (Sm6, 50-53)

Außerdem benennen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Improvisationssituationen bezüglich der Emotion Freude eine hohe Attraktivität der Aufgabe. Dieses wird anhand einer Aussage zu der Kategorie „Freude an Unkonventionalität“ deutlich:

"Ja, da hab ich direkt ans (Legen) gedacht halt ähm (-), ja weil äh weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was Schönes ist (..) und weil's halt nicht jeder macht [ähä] und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen, die jeder hat, wie zum Beispiel, die machen ja alle so (Schlangenräder ?) (..) generell halt nur so was." (Sm6, 5-6)

Die Aussagen zur Emotion Freude (periaktional) in Improvisationssituationen beschreiben eine hohe positive Bewältigungseinschätzung.

Charakterisierung des Kompetenz-Valenz-Verhältnisses bezüglich der Genese der Emotion Freude (periaktional) in Improvisationssituationen:

In Improvisationssituationen wird Freude im Zusammenhang mit einer hohen Fähigkeitseinschätzung der Person auf der Ebene der Kompetenz, einer hohen Attraktivitätseinschätzung der Aufgabe auf der Ebene der Valenz und einer hohen Bewältigungseinschätzung thematisiert.

Auch in Präsentations-/Aufführungssituationen thematisieren die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit Freude eine hohe eigene Fähigkeitseinschätzung und hohe Aufgabenattraktivität, aber geringe Bewältigungseinschätzung:

Die Schülerinnen und Schüler erleben nach der Aufführung „Bewältigungsfreude“ und „Erleichterung“:

„Also ich bin schon froh, dass alles so gut geklappt hat.“ (Sw34, 12-13)

„Ja die haben viel gelacht und ich hätte nicht gedacht, dass das Stück so gut ist, weil die ja alle mitgelacht haben.“ (Sm24, 28-31)

„Ja, also nach der Aufführung, als wir rausgegangen sind nach dem Verbeugen, da haben die alle dann so rumgeschrien hinter der Tür, also als wir draussen waren und das hat das Publikum dann bestimmt gehört (...), ja weil alle dann erleichtert waren.“ (Sw35, 18-23)

In Präsentations-/Aufführungssituationen wird Freude im Zusammenhang mit einer hohen Fähigkeitseinschätzung der Person auf der Ebene der Kompetenz, einer hohen Attraktivitätseinschätzung der Aufgabe auf der Ebene der Valenz und einer geringen Bewältigungseinschätzung thematisiert.

Folgende Grafik (vgl. Abbildung 44) veranschaulicht das Kompetenz-Valenz-Verhältnis bezüglich der Emotionsgenese der Emotion Freude in Improvisations- und Präsentations-/Aufführungssituationen im Rahmen dieser Untersuchung:

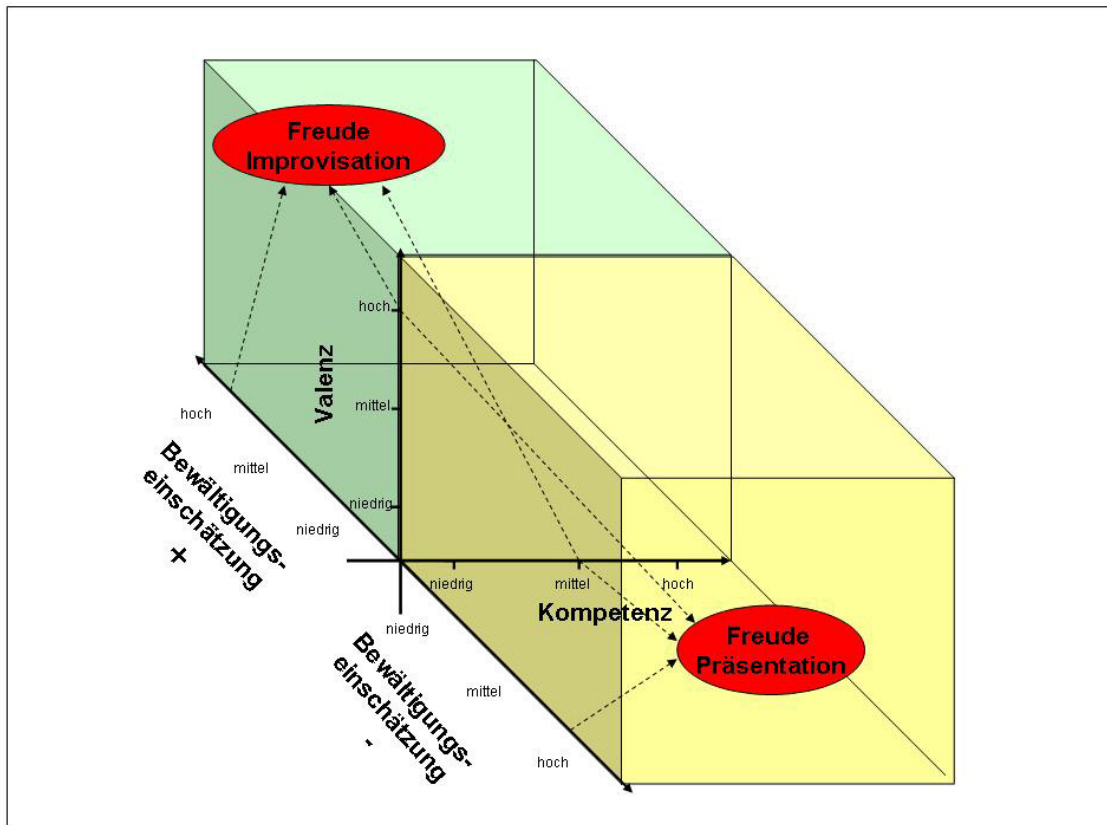


Abbildung 44: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Emotionsgenese von Freude (periaktional) in Improvisations- und Präsentations-/Aufführungssituationen (eigene Darstellung)

Kompositions- und Probensituationen

Bei dem Vergleich der Kompetenz-Valenz-Verhältnisse von Kompositions- und Probensituationen lassen sich mehrere Parallelen auffinden. Aus diesem Grund bezieht sich die folgende Interpretation auf beide Phasen des Gestaltungsprozesses.

Ein Vergleich der Kategorien der Emotion Freude (periaktional) zeigt, dass sich diese in beiden Phasen auf die Team- und Gruppenarbeit bezieht. Im Rahmen von Kompositionssituationen wird „Freude über gelungene Partnerwahl“ sowie die „Freude über eine gelungene Bewegungslösung mit dem Partner“ thematisiert. Im Rahmen von Probensituationen zeigt sich auch die Ausprägung „Erleichterung“ und „Freude über positive Rückmeldung der Gruppe“ folgendermaßen:

„Also, ich find schon, dass das anders geworden ist, weil die anderen, die lachen jetzt auch gar nicht mehr und die sagen jetzt nicht mehr, dass wir da ein Liebespaar spielen und das ist jetzt einfach wieder ganz normal, wie als wenn wir jetzt Vögel spielen würden. (...) also ich finde das eigentlich ganz ok, die Rolle zu spielen und mir macht das auch Spaß

eigentlich, weil mit der B, da macht das jetzt halt Spaß und das Proben macht dann auch mehr Spaß.“ (Sw19, 24-27)

Auffällig ist, dass im Rahmen von Kompositions- und Probensituationen die Bewältigungseinschätzung eher gering ist im Gegensatz zu Improvisations- und Präsentationssituationen.

Zudem scheinen im Rahmen der Kompetenzeinschätzung die Möglichkeiten der Umwelt eine wichtige Rolle zu spielen. In Probensituationen bezieht sich diese auf das Vertrauen und die Abstimmung mit dem Partner:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...).“ (Sw19, 13-15)

Im Rahmen der Valenzeinschätzung wird durchgängig ein hohes Interessenkonzept in Kompositions- und Probensituationen thematisiert:

„Mach lieber so Theaterstücke oder so was (...) mhm, Übungen mag ich nich so (...), Erfinden mag ich schon.“ (Sm8, 73-79)

„Ja, ich finde das gut, weil ich will auch später, wenn alles gut klappt, Schauspieler werden (...) und deswegen finde ich das gut, dass wir was mit Aufführen machen (...), ich denk mal, das ist schon gut.“ (Sm18, 58-63)

Charakterisierung des Kompetenz-Valenz-Verhältnisses bezüglich der Genese der Emotion Freude in Kompositions- und Probensituationen:

In Kompositions- und Probensituationen sind für das Erleben von Freude/Erleichterung eine hohe Möglichkeitseinschätzung der Umwelt (bezogen auf den Partner oder die Gruppe) auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine niedrige Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Folgende Veranschaulichung soll das Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Emotionsgenese der Emotion Freude (periaktional) in Kompositions- und Probensituationen verdeutlichen:

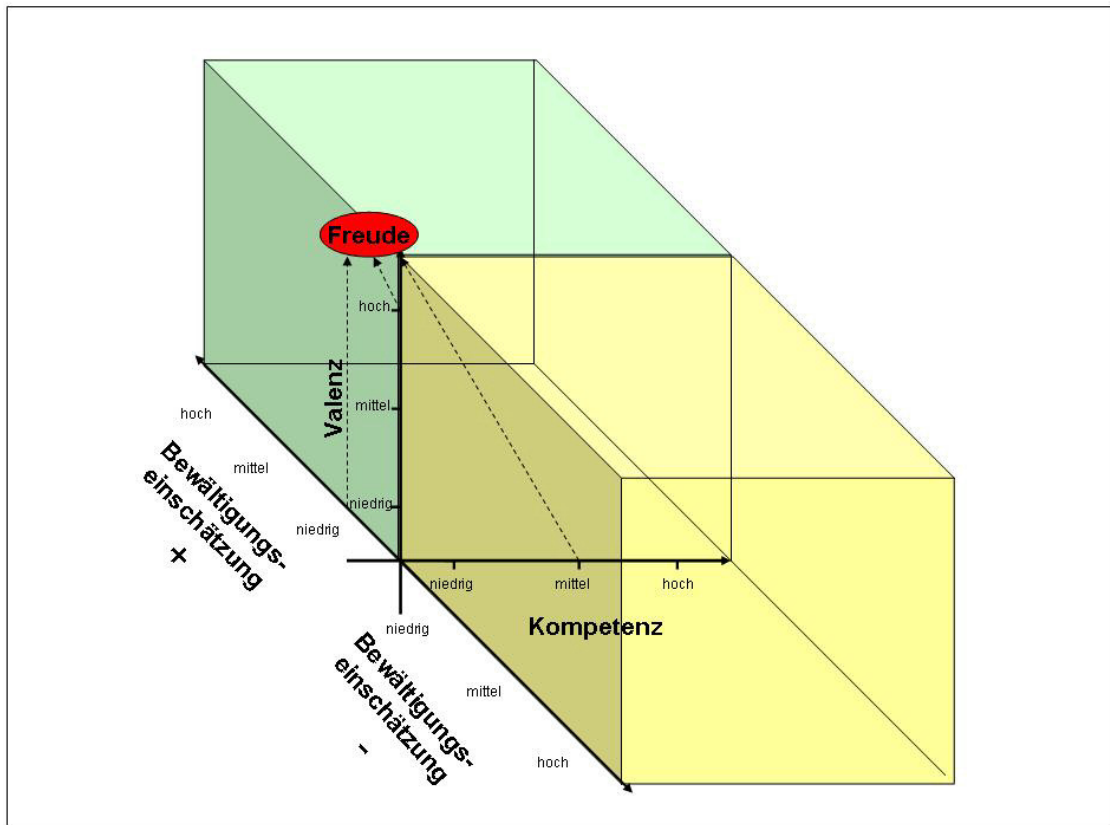


Abbildung 45: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Emotionsgenese der Emotion Freude in Kompositions- und Probensituationen (eigene Darstellung)

5.6.2 Angst (Unsicherheit, Sicherheit)

Unsicherheit/Aufregung

Bei einem Vergleich mit dem Empfinden von Sicherheit fällt auf, dass das Empfinden von Unsicherheit im Zusammenhang mit einer niedrigen Fähigkeitseinschätzung (Kompetenz) steht:

„Ja also, ich wusste nicht so genau, ob die mich jetzt fallen lassen oder nicht und ob das dann so richtig so funktioniert (...), ja dann wollte ich auch erst, dass die Jungen vorne sind, dass die dann halt Spannung halten (lacht) (Hintergrundgeräusche) (...), da fallen wir auch hin (zeigt auf das Video).“ (Sw16, 11-18)

Zudem wird insgesamt eine hohe Einschätzung des Interessenkonzeptes und einer niedrigen Bewältigungseinschätzung thematisiert.

Ein Vergleich der Gestaltungsphasen untereinander zeigt auf, dass in Kompositionssituationen im Rahmen der Kompetenz der Aspekt der Umwelt niedrig eingeschätzt wird. Inhaltlich werden in den Kategorien beispielsweise die „geringen Möglichkeiten der Gruppe aufgrund von Uneinigkeiten“ oder „geringe Möglichkeiten aufgrund der Undiszipliniertheit des Partners“ thematisiert.

„Ja, also in der Gruppe von uns wurde es ja öfters schon laut, weil wir uns ja nicht einigen konnten, erst wie das Stück werden sollte und dann (.) halt so kleine Sachen eher, wie wir das jetzt machen sollen, ob wir die Bäume so (zeigt Bewegungen) oder lieber so die Bäume (macht Bewegungen vor) machen sollen (-) und dann wurd halt immer bisschen lauter - u n d halt.“ (Sm10, 50-50)

Zudem wird eine eher mittlere bis niedrige Bewältigung der Situation eingeschätzt. Die Spannung von Lust und Angst der unsicheren Bewältigungseinschätzung drückt sich in Aufführungssituationen im Lampenfieber aus, das zwischen der Lust, sich zu zeigen, und der Angst, zu versagen, schwebt.

Charakterisierung des Kompetenz-Valenz-Verhältnisses bezüglich der Genese der Emotion Unsicherheit in Kompositionssituationen:

In Kompositionssituationen sind für das Erleben von Unsicherheit eine geringe Möglichkeitseinschätzung der Umwelt (bezogen auf den Partner oder die Gruppe) auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine niedrige Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Das Erleben von Unsicherheit/Nervosität unterscheidet sich im Rahmen von Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen durch die Einschätzung des Interessenkonzeptes.

In Probensituationen wird ein „niedriges Interesse aufgrund der mangelnden Identifikation und Stimmigkeit mit der Bewegung“ thematisiert:

„Also, erstmal hat man schon gedacht, dass es ziemlich hart ist, da muss man ein Liebespaar spielen und dann habe ich gedacht, das will ich nicht, will ich nicht, weil dann lachen mich alle aus (-).“ (Sw11, 11-13)

Das Kompetenz-Valenz-Verhältnis bezüglich der Genese von Unsicherheit in Probensituationen lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

In Probensituationen sind für das Erleben von Unsicherheit eine geringe Fähigkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein niedriges Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine niedrige Bewältigungseinschätzung wesentlich.

In Präsentations-/Aufführungssituationen bezieht sich das Interessenkonzept auf das „hohe Interesse an der Bewältigung der Aufführungssituation“:

„Sw23: Ich dachte, ‚oh Gott, soll ich jetzt mitlachen oder soll ich irgendwie beleidigt sein oder keine Ahnung‘ (...), ich wusste nicht, was ich machen sollte.

I: Und was hast du dann gemacht?

Sw23: Mitgelacht.

I: Mitgelacht, ja und wie war das so vom Gefühl her, mitlachen?

Sw23: (---) Befreiend.

Sw23: Ja, also bei so'ner Kuckucksuhr (-), da müsste ich auch lachen (...).“ (Sw23, 10-32)

Bezüglich der Genese von Unsicherheit in Präsentations-/Aufführungssituationen lässt sich das Kompetenz-Valenz-Verhältnis folgendermaßen charakterisieren:

In Präsentations-/Aufführungssituationen sind für das Erleben von Unsicherheit eine geringe Fähigkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine niedrige Bewältigungseinschätzung wesentlich.

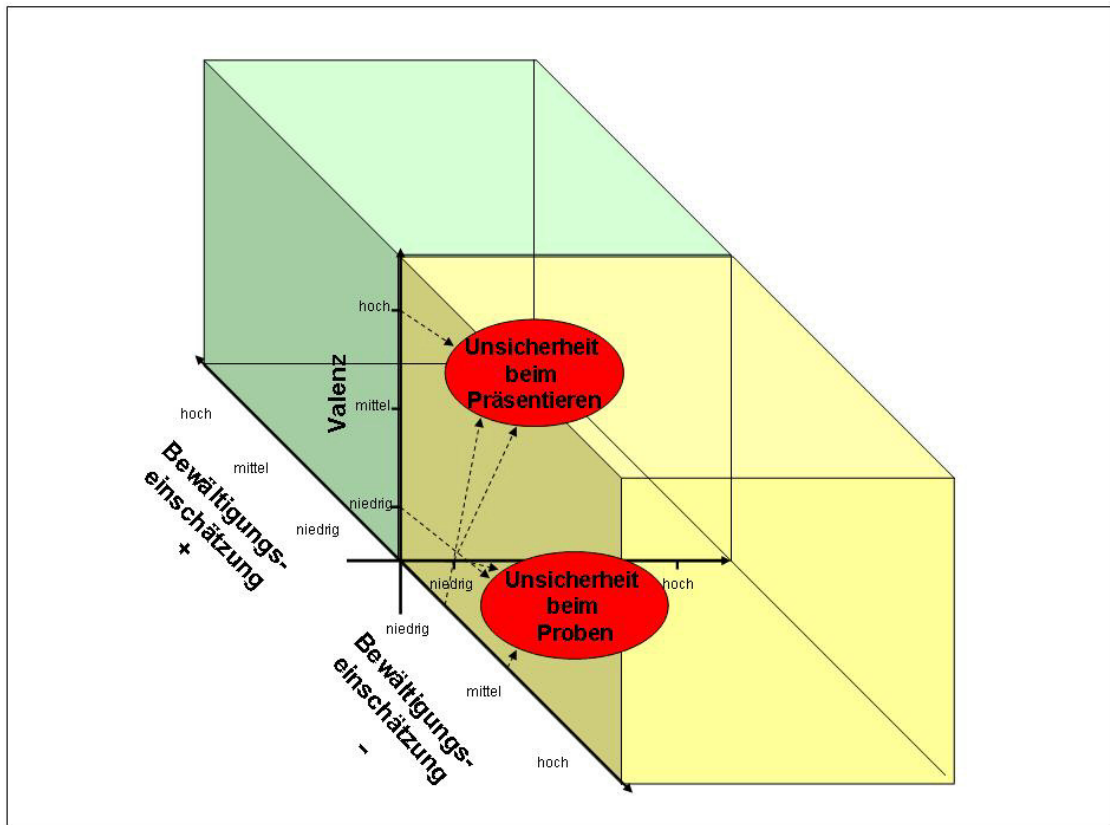


Abbildung 46: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Emotionsgenese von Unsicherheit in Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen (eigene Darstellung)

Sicherheit

Nach diesem Vergleich fällt hingegen auf, dass das Empfinden von Sicherheit in allen Gestaltungsphasen im Zusammenhang mit einer hohen Fähigkeitseinschätzung und einer hohen Bewältigungseinschätzung steht (vgl. Abbildung 47). Auf die Sicherheit in der Bewegungsausführung bezieht sich folgende Aussage:

„Jam also denke ich mal, wir machen das schon ganz gut mit den Bäumen und wie die sich bewegen und ich find auch die Blume, die machen wir dann halt sooo (macht Bewegungen vor) und das sieht dann halt aus, wie als könnten wir das schon machen, ja also.“ (Sm10, 68-68)

Die Sicherheit bezüglich der Partnerwahl drückt sich folgendermaßen aus:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...).“ (Sw19,13-15)

Sicherheit bezüglich Probensituationen und Präsentationen vor der Klasse bedeutet für eine Schülerin wie folgt:

„Also, ich denke jetzt, das Präsentieren ist auch noch überhaupt nicht schlimm, weil ich denke, wenn man vorne vor paar Leuten steht, dann ist das schon was anderes, als wenn man vor der Klasse oder so was vormachen muss, die man besser kennt, ja.“ (Sw20, 30-35)

Für die Genese von Sicherheit lässt sich für alle Gestaltungsphasen folgendes Kompetenz-Valenz-Verhältnis charakterisieren:

In allen Gestaltungsphasen sind für das Erleben von Sicherheit eine hohe Fähigkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

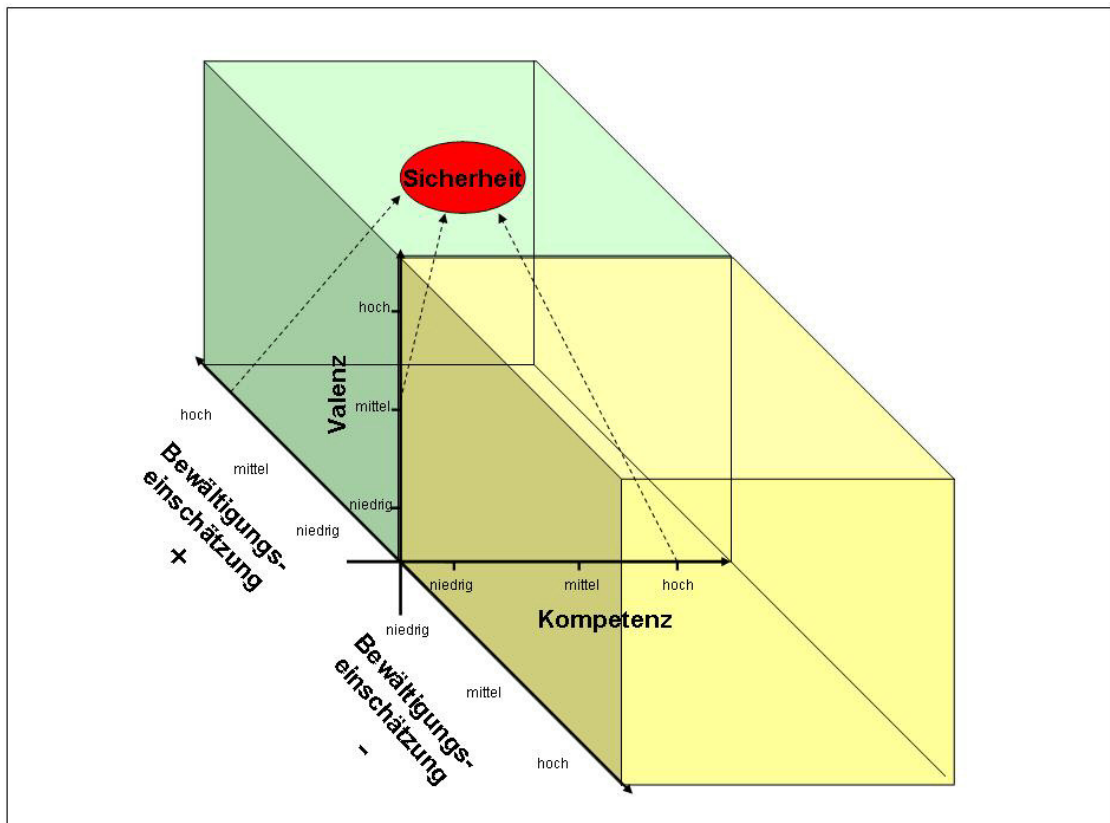


Abbildung 47: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Genese von Sicherheit in allen Gestaltungsphasen (eigene Darstellung)

5.6.3 Ärger

Ärger wird am häufigsten in Kompositionssituationen thematisiert. Bei einem Vergleich mit den Kompetenz-, Valenz- und Bewältigungseinschätzungen der anderen Gestaltungsphasen zeigt sich ein ähnliches Bild. Grundsätzlich wird bei einem Erleben von Ärger die Bewältigung der Situation als hoch eingeschätzt. Wahrscheinlich kommt der Ärger deswegen zustande, weil die Möglichkeiten der Umwelt gering eingeschätzt werden. Die geringen Möglichkeiten beziehen sich auf die mangelnde Fähigkeit zur Abstimmung, die Undiszipliniertheit und Unkonzentriertheit von Partner und Gruppe.

Das wird folgendermaßen thematisiert:

„Mit D fand ich schon gut als Partner, nur (--) alle ham dann immer diskutiert, was jetzt wir machen und (--) ist das doof oder (gut) (---) und so und dann ham immer alle durcheinander geredet [ja], und alle ham dann gesagt, ne deine (--) ist doof, deine (--) dein Vorschlag ist doof ja und man hat gar nicht für seine (--) vom anderen die ähm Sachen interessiert, man hat eigentlich nur für seine Entscheidung...“ (Sm3, 117-127)

Einige Schülerinnen und Schüler thematisieren auch, dass sie erleichtert darüber waren, dass die Aufgabe eine schnelle Lösungsmöglichkeit erlaubte:

„Sm9: [Jaaaaa] ich fands eigentlich gut, dass wir direkt so eine Idee hatten zusammen.

I: [Ja] ehm ist (...)man dann schneller fertig, habe ich gesehen.

Sm9: [Ja lacht]

I: Und wie war das danach? Hast du dich darüber gefreut, dass ihr das fertig hattet, weil ihr seid ja Herrn X direkt hinterhergelaufen.

Sm9: [Ja].“ (Sm9, 71-76)

Zudem thematisieren die Schülerinnen und Schüler ein hohes Interesse an „konzentriertem und zielführendem Arbeiten in der Gruppe“ oder „an der Sichtbarkeit und Erkennbarkeit der gestalteten Bewegungen“:

„Ja, also eine Pyramide sieht dann halt eher aus wie eine Pyramide und nicht wie ein Schneemann - da erkennt ja keiner auf Dauer einen Schneemann raus.“ (Sm10, 71-82)

Für die Genese von Ärger lässt sich für alle Gestaltungsphasen folgendes Kompetenz-Valenz-Verhältnis charakterisieren:

In allen Gestaltungsphasen sind für das Erleben von Ärger eine geringe Möglichkeitseinschätzung (bezogen auf die Gruppe oder den Partner) auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

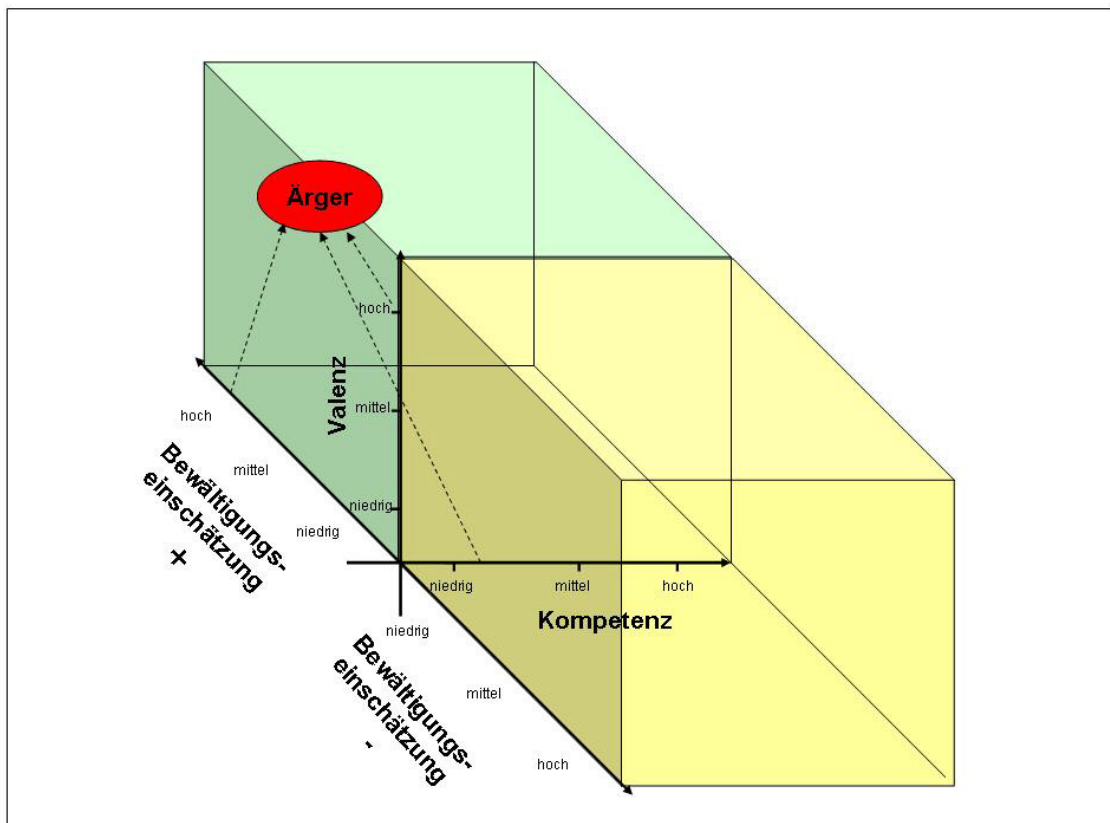


Abbildung 48: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Genese von Ärger in allen Gestaltungsphasen (eigene Darstellung)

5.6.4 Scham und Zeigelust

Im Rahmen von Bewegungsgestaltungsprozessen in dieser Untersuchung lassen sich unterschiedliche Ausprägungen der Emotion Scham auffinden. Auffallend ist auch, dass die Situationskonzepte – je nach Gestaltungsphase – unterschiedlich thematisiert werden.

Beschämen

Im Rahmen von Improvisations- und teilweise auch Probensituationen vor der Klasse berichten Schülerinnen von Beschämungen.

Schamgefühle werden häufig dadurch ausgelöst, dass andere dazu gezwungen werden, sich zu schämen. Dazu werden sie beschämt, erniedrigt, gedemütigt, verhöhnt und verspottet. Dieses kann nach Marks (2007, 79) durch *„höhnische Blicke, abwertendes Grinsen, spöttischen Tonfall, hämisches Kichern, Auslachen, Schadenfreude und beschämende Worte signalisiert werden.“*

„Sw14: Ich habs gehört, er war in meiner Gruppe.“

I: Ah ok, in deiner Gruppe?

Sw14: Also als ich zurückgegangen bin, da war das (...).

I: Und ist das dann bei dir nach der Situation noch in deinem Kopf, dann? Also hast du das dann in der Situation im Kopf dann auch, uh, das ist ein Kommentar?

Sw14: Hmmm.“ (Sw14, 48-58)

In einer Probensituation schildert eine Schülerin, dass ihr die Blicke der Freunde aufgefallen sind und sie dadurch ein mulmiges Gefühl bekommt, scheint die Situation aber zu bewältigen:

„Also alle grinsen und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter.“ (S11, 27-31)

Wiederum scheint die Bewältigungseinschätzung im Vergleich zu den anderen Gestaltungsphasen im Rahmen von Improvisationsphasen im Zusammenhang mit Scham am geringsten eingeschätzt zu werden. Die Anregung der Umwelt bezieht sich im Rahmen von Improvisationssituationen auf die Mitschüler, welche das Geschehen kommentieren. Ihre Bemerkungen wirken sich auf die Stimmigkeit und Identifikation mit der Bewegungsidee negativ aus, so dass die Situation gemieden wird.

„Ja also eh (lacht,) das ist bei manchen so, die gehen da hin und dann ist das eben peinlich, zum Beispiel, weil die was falsch gemacht haben und

dann wollen die wirklich schnell äh über die Mitte zurückgehen.“ (Sw14, 41-45)

Zudem besteht im Rahmen der Kompetenzeinschätzung eine geringe Lösbarkeitseinschätzung der Aufgabe aufgrund der Exponiertheit vor der Klasse beim Bewegen:

„Sm6: Ja halt auch witzig (-)[mhm] und die anderen haben dann auch runter gekuckt, haben auch gelacht oder so.

I.: [Mhm] die anderen, wer sind jetzt die anderen, wen meinst du?

Sm6: Also zum Beispiel die Gruppe da [ja] (zeigt auf den Bildschirm) da haben 'n paar (-) runter geguckt.

I: Ham die euch gesehen von da, ne?

Sm6: Die sind ja auch stehen geblieben zum Teil.“ (Sm6, 115-122)

Zusammenfassend lässt sich die Genese von Scham und deren Ausprägung Beschämung in Improvisationssituationen folgendermaßen charakterisieren:

In Improvisationssituationen ist für das Erleben von Beschämung eine geringe Lösbarkeitseinschätzung der Aufgabe auf der Ebene der Kompetenz, eine hohe Anregung der Umwelt auf der Ebene der Valenz und eine geringe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Exkurs Geschlechterdifferenzen

Dass Gruppenbildung und soziale Interaktionen von der Geschlechtszugehörigkeit abhängen, beschreibt Alfermann (1995) in einem Review zu „Geschlechtsunterschieden in Bewegung und Sport“. Einen relevanten Aspekt entnimmt sie einer Studie von Maccoby (1990), welcher herausgefunden hat,

„dass Kinder offensichtlich das Spiel mit Kindern des gleichen Geschlechts bevorzugen, weil sie dies mehr zufrieden stellt und zum anderen, weil das Spiel mit andersgeschlechtlichen Kindern durch die Peer-Gruppen negativ sanktioniert wird, etwa durch Lächerlichmachen und Witzeln“ (Alfermann 1995, 9).

Ein in dieser Form beschriebenes Beschämen von Schülerinnen und Schülern, welche mit andersgeschlechtlichen Partnern zusammenarbeiten und dieses als negativ bezeichnen, wurde in der vorliegenden Untersuchung ganz vereinzelt thematisiert.

Das Thema Mädchen-Jungen scheint bei der Partnerwahl eine Rolle zu spielen. Jedoch thematisieren einige Schülerinnen und Schüler, dass es ihnen bedeutsam ist, dass sie

Partner schon länger kennen und Vertrauen zu ihnen haben. Einige Schülerinnen sprechen im Rahmen der vorliegenden Studie davon, dass sie auch mit Jungen gerne zusammenarbeiten, die sie z.B. schon von der Grundschule her, d.h. langer Zeit, kennen. Außerdem scheint aus Sicht der folgenden Schülerin das Darstellen bzw. das Bewegungstheaterspiel eher dazu geeignet, dass Jungen und Mädchen zusammenarbeiten, im Gegensatz zu Vertrauensübungen.

"Sw15: Ja, weil manchen Mädchen ist das auch ein bisschen peinlich mit einem Jungen so zusammen zu arbeiten.

I: Echt, ist das peinlich?

Sw15: Ehja (lacht)

Sw15: Ja, weil wir Mädchen mögen halt die Jungs ja auch noch nicht so.

I: [Nicht so ähm]

Sw15: Und haben, also das ist auch noch bisschen neu so und wir kennen uns auch noch nicht so gut und deswegen...

I: Ach, ist das dann so, wenn man einen besser kennt, kann man dann eher zusammenarbeiten im Bewegungstheater?

Sw15: Ja, aber bei dem C, den kenn ich schon was länger (...)

I: Äh, also, den kennst du von der Grundschule her?

Sw15: Ja.

I: Und ist das auch so, dass das im Bewegungstheater mehr bringt, wenn man ein Mädchen oder einen Jungen besser kennt? Bringt das im Bewegungstheater mehr, sage ich jetzt mal?

Sw15: Also, so manchmal ja, manchmal nein.

I: Ähm, bei was denn ja, was meinst du, bei was für Aufgaben.

Sw15: Ja also ähm, wenn man das ähm (lacht) (--), wenn dann zum Beispiel kann man mit Mädchen besser Vertrauensübungen machen als wenn mit Jungen, und bei einem Theaterstück kann man auch mit Jungs zusammenarbeiten, das geht dann auch besser.

I: Also was meinst du mit Vertrauensübungen, so mit Anfassen und Augen zu und da braucht man schon mehr Vertrauen.

Sw15: Ja.

I: Da braucht man schon mehr Vertrauen wie bei einer Freundin oder einem Freund, ne, und wenn man sich nicht gut kennt und dann im Bewegungstheater, da geht das dann auch, sagst du?

Sw15: Ja, also zusammen ein Theaterstück, das ist ja nicht so schlimm, aber so Vertrauensübungen, das mache ich halt lieber mit Mädchen."
(Sw15, 37-55)

Anpassungsscham

In Kompositionssituationen lassen sich Ausprägungen von Anpassungsscham sowie von empathischem Scham finden. Diese beziehen sich dann auf das „Peinlichkeitsempfinden beim Präsentieren von unfertigen Gestaltungsergebnissen vor der Klasse“ sowie ein Schamempfinden bei andersgeschlechtlicher Teamarbeit“.

Die Anpassungsscham betrifft die eigene Person. Sie bezieht sich auf die Erwartungen und Normen der Gruppe. Hierbei geht es darum, dass man den herrschenden Normen und Erwartungen, wie z.B. Regeln über die Formen, wie Menschen miteinander umgehen, entsprechen will. Die Verletzung dieser Regeln kann das Empfinden von Peinlichkeit auslösen. Die Anpassungsscham ist nach außen gerichtet, sie orientiert sich an den Blicken, den erwarteten Bewertungen durch Mitmenschen und wird ausgelöst, wenn man die herrschenden Erwartungen nicht erfüllt (vgl. Marks 2007, 17). Folgendes Beispiel verdeutlicht dieses:

„Sw4: Nee also, ich fand das halt (-) blöd, ich hab so 'nen ganz komisches Gefühl gehabt (-), weil wir ja gar nicht geübt haben so (als ob wir jetzt es im (-) Moment machen müssten).

I: So spontan irgendwie, ne mh hm?

Sw4: Ja, so spontan irgendwie machen, weil (-) also wir ham halt nur 'nen paar Mal geübt.“(Sw4, 171-177)

Empathische Scham

„Empathische Scham ist die Scham, die wir mitfühlen, wenn wir Zeuge der Scham eines Mitmenschen sind, etwa, wenn dieser erniedrigt wird.“ (Marks 2007, 27) Die mitgefühlte und empathische Scham bezieht sich ebenfalls auf andere Personen.

Nachfolgendes Beispiel verdeutlicht, wie man Zeuge der Beschämung eines Mitmenschen wird und dieses mitfühlt:

„Also der A, der hat, also es waren beim Zeigen immer alle so komisch dann, deswegen dann hat der A irgendwann keine Lust mehr gehabt, also der wollte erst gar nicht mehr bei dem Spiel (Stück) mitmachen (...).“
(Sw19, 10-11)

Die Genese von Anpassungsscham und empathischer Scham im Rahmen von Kompositionssituationen lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

In Kompositionssituationen ist für das Erleben von Anpassungsscham und empathischer Scham eine geringe Fähigkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, eine hohe Anregung der Umwelt (Mitschüler als Zuschauer) auf der Ebene der Valenz und eine geringe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Gruppenscham (Fremdschämen)

In Präsentations-/Aufführungssituationen wird von Schülerinnen und Schülern u.a. thematisiert, dass sie sich fremdschämen.

Die Gruppenscham bezieht sich auf andere Personen, z. B. auf Familienangehörige, auf die eigene ethnische Gruppe oder Nation. Dieses ist der Fall, wenn man sich z.B. für ein krankes Familienmitglied schämt. Mit Gruppenscham bezeichnet Marks (2007, 25) alle Schamgefühle in Bezug auf andere Personen, die von den herrschenden Normen, Werten oder Verhaltensweisen abweichen:

„Sm26: Also, eine Sache hat nicht so gut geklappt, als der A zum Beispiel bisschen zu spät auf die Bühne kam.

I: Ja, bei welcher Szene denn?

Sm26: Also beim Herbst, bei der dritten Szene.

I: Und da kam er ein bisschen zu spät oder wie, und das merkt man dann schon als Mitspieler?

Sm26: Ja schon, auf jeden Fall.“ (Sm26, 6-11)

Im Zusammenhang mit Fremdschämen werden geringe Möglichkeitseinschätzungen von Mitschülern und eine hohe Anregung durch die Zuschauer thematisiert. Die Bewältigungseinschätzung wird als eher mittel eingeschätzt:

„Sw28: Hmm, beim Herbst da kam der A zu spät auf die Bühne, also der war dann noch nicht da, als die Musik anfing, und das war dann nicht so toll (lacht), glaube ich.“ (Sw28, 3-11)

Das Kompetenz-Valenz-Verhältnis für die Genese von Fremdscham lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

In Präsentations-/Aufführungssituationen ist für das Erleben von Fremdscham eine geringe Möglichkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, eine hohe Anregung der Umwelt (Zuschauer) auf der Ebene der Valenz und eine geringe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Ein Vergleich des Kompetenz-Valenz-Verhältnisses der Emotion Ärger und der Emotion Scham zeigt auf, dass sich die Genese von Ärger und Scham durch die Einschätzung der Bewältigung der Situation unterscheiden. Dieses soll folgende Grafik verdeutlichen:

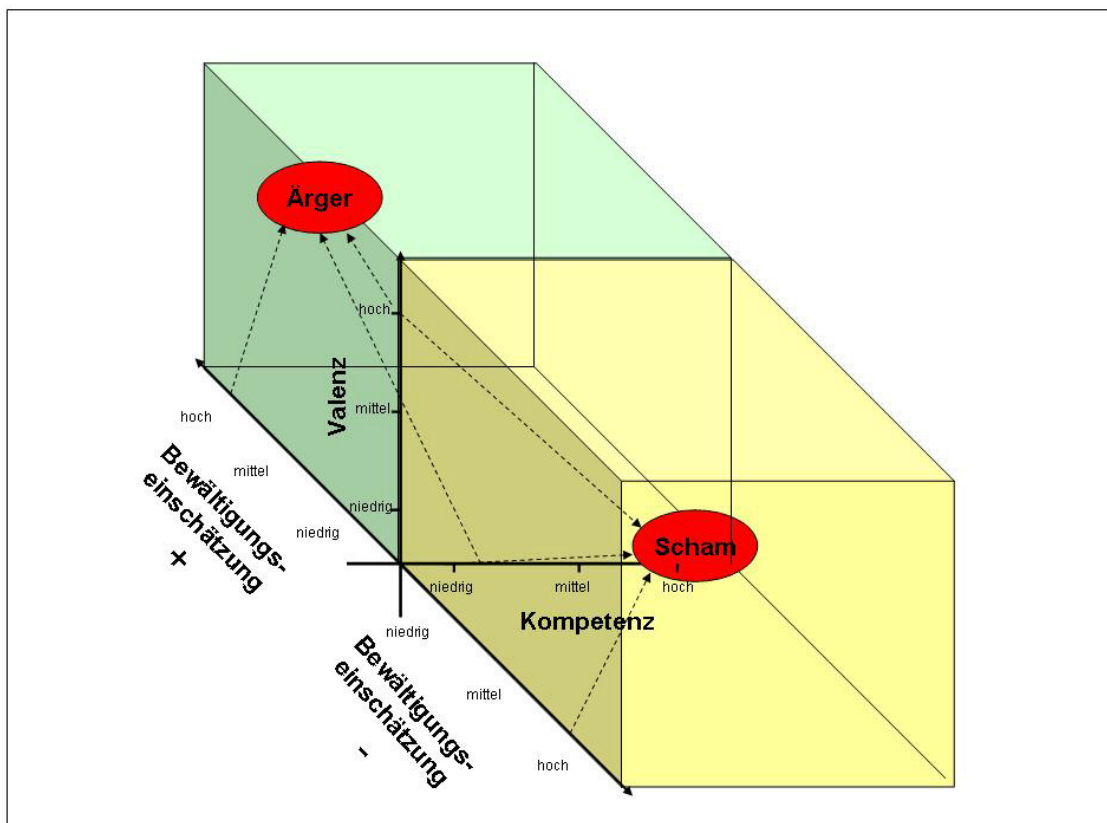


Abbildung 49: Gegenüberstellung der Genese von Ärger und Scham in Gestaltungsprozessen (eigene Darstellung)

Zeigelust

Zeigelust wird im Rahmen dieser Untersuchung in Improvisations- und Probensituationen thematisiert.

Der Wunsch, sich zu zeigen, kann auch daher rühren, dass man in seiner Einzigartigkeit gesehen und dafür anerkannt werden möchte. Ganz grundsätzlich kann dieses aus einer anthropologischen Perspektive als das Bedürfnis nach „*Ausdruck und expressiver Kommunikation*“ aufgefasst werden (Haubl 2000, 5). Nach Leon Wurmser (1990, 13) ist die Zeigelust als „*das Verlangen, sich auszudrücken und andere durch*

Selbstdarstellung [...] zu faszinieren, sich ihnen zu zeigen und sie zu beeindrucken“ charakterisiert.

Zeigelust äußert sich im Rahmen dieser Untersuchung dadurch, dass Schülerinnen und Schüler Lust daran empfinden, „die Andersartigkeit ihrer Bewegungsideen“ der Klasse zu präsentieren:

„Ja also (--) also nicht gerade so wohl aber (-) schon halt (-) es war halt auch lustig (...) ja, dass wir halt auf dem Boden waren (-) und dass halt alle sonst stehen außer wir, wir machen dann halt 'ne andere Bewegung.“ (Sm6, 54-59)

sowie aufgrund des interessanten Bewegungsthemas:

„I: So, ihr wollt unbedingt vorführen, warum?

Sw37: Ja, weil wir das sehr gut geübt haben.

I: Und warum wollt ihr denn gerne was vorführen, was ist denn da so toll dran?

Sw37: Also, weil uns das Thema Spaß gemacht hat und weil wir das nun mit den anderen teilen wollen.

I: Mit den anderen teilen? Mit der ganzen Klasse oder wie? Und liegt das daran, dass ihr das gut geübt habt?

Sw37: Also, wenn wir nicht so gut geübt haben und wenn es kein gutes Thema ist, was wir gestalten sollten.

I: Aah, also habt ihr das Gefühl, das ist so ein gutes Thema gerade, was macht ihr denn gerade?

Sw37: Skispringen.“ (Sw37, 4-11)

Der Reiz liegt für Schülerinnen und Schüler darin, sich exponieren zu können, sich der Zeigelust hinzugeben und Anerkennung für die eigenen Fähigkeiten zu bekommen. Wird diese Anerkennung versagt, kann es zu öffentlichen Beschämungssituationen führen, worin die Gefahr der Präsentation von ersten Gestaltungsergebnissen liegt. Die Zuschauer haben eine wichtige Funktion bei Präsentationen; sie erhöhen den Reiz und die Gefahr, welche beides in der Präsentation liegen. Um überhaupt etwas präsentieren zu können, muss der Präsentierende seine Schamangst überwinden. Sich der Zeigelust hinzugeben, ist damit für Schülerinnen und Schüler reizvoll und gefährlich zugleich.

Die Genese der Emotion Zeigelust kann durch folgendes Kompetenz-Valenz-Verhältnis charakterisiert werden:

In Improvisations- und Probensituationen ist für das Erleben von Zeigelust eine hohe Fähigkeitseinschätzung und Möglichkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes eigenes Interesse sowie eine hohe Anregung der Umwelt (Zuschauer) auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

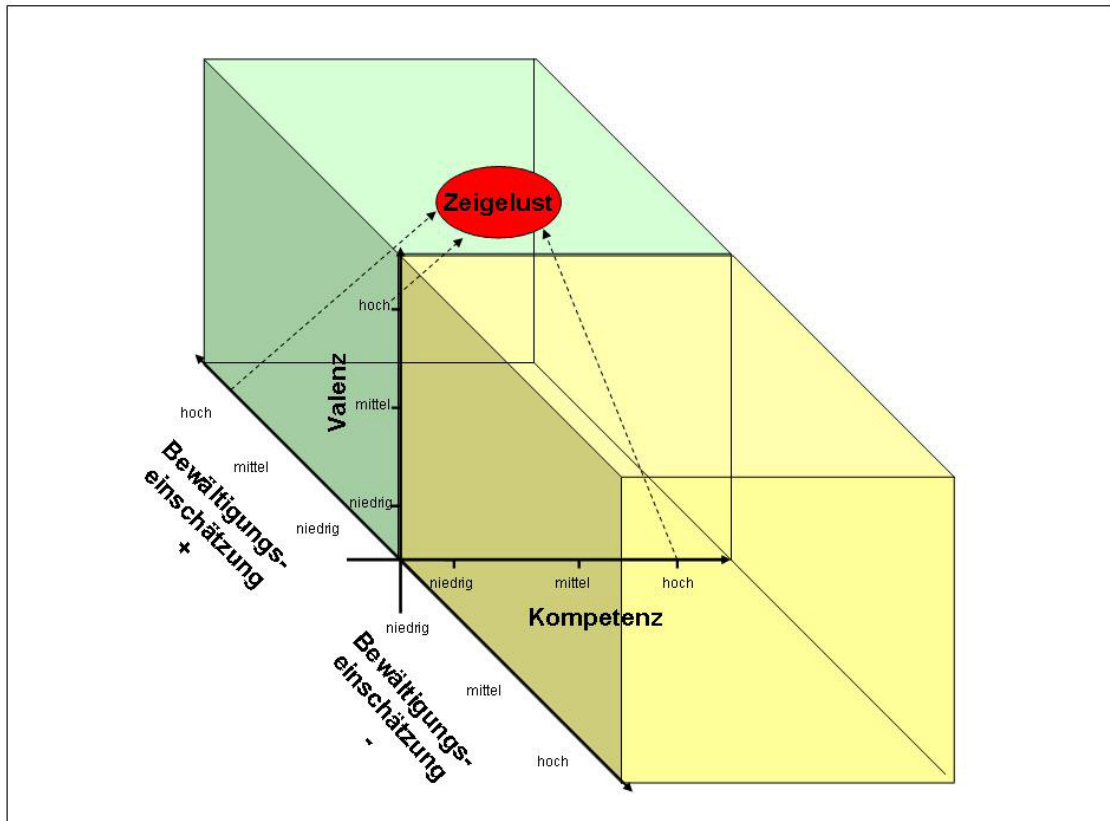


Abbildung 50: Kompetenz-Valenz-Verhältnis der Genese von Zeigelust in Improvisations- und Probensituationen (eigene Darstellung)

5.7 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse und Analysen zu Sicherungsstrategien der Schülerinnen und Schüler in Bewegungsgestaltungsprozessen

In dieser vierten Schleife (vgl. Abbildung 51) des Auswertungsprozesses werden auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse die Aspekte Kongruenz (Identifikation und Stimmigkeit) sowie Effizienz (Können) näher analysiert. Zusätzliche theoretische Aspekte⁵⁷ bezüglich des Erlebens von Stimmigkeit und Können werden hinzugenommen. Denn es lassen sich bestimmte Strategien und Prinzipien auffinden, die Handlungsregulation in Bewegungsgestaltungsprozessen hinsichtlich Effizienz- und Kongruenzaspekten ausdifferenzieren und beschreiben (vgl. Neubauer 1976; Osnabrügge, Stahlberg & Frey 1985; Rustemeyer 1986; Greve 1990, 221; Schütz 2003; Mummendey 2006; Kapitel 2.2; 3.1.2.3).

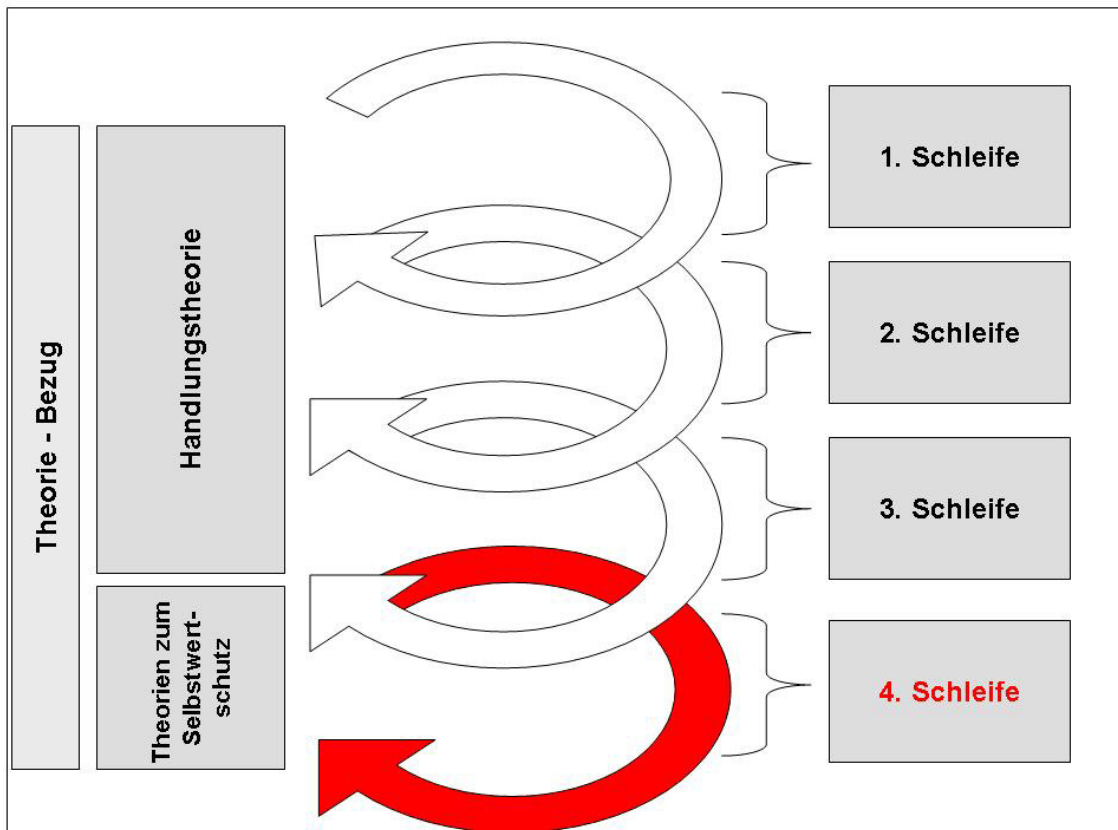


Abbildung 51: Vierte Auswertungsschleife (eigene Darstellung)

⁵⁷ Bezüglich des Aspektes der Kongruenzeinschätzung wurden im Rahmen des theoretischen Teils (vgl. Kapitel 3.1.2.3) Bezüge zu einer möglichen Selbstwertbedrohung durch einen Mangel an Identifikation und Stimmigkeit z.B. mit der Bewegung oder Bewegungsidee hergestellt.

5.7.1 Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Improvisationssituationen

Im Rahmen der Valenzeinschätzung fällt auf, dass der Aspekt der Anregung der Umwelt von Schülerinnen und Schülern in Improvisationssituationen häufig erwähnt wird. Die Analysen zeigen, dass sich die Anregung der Umwelt unter anderem auf die positive Gruppenarbeit und die Zusammenarbeit mit einem bekannten Partner bezieht. Die Emotionen Freude und Hoffnung werden in diesem Zusammenhang häufig thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler stellen heraus, dass sie „Erwartungsfreude aufgrund von Sozialform“, „Hoffnung auf positive Partnerfindung“, „Hoffnung auf positive Rückmeldungen aus der Gruppe“, „Angst vor Einzelarbeit“ und „Zeigelust bei einer gemeinsam gestalteten Bewegungsidee“ empfinden (vgl. Kapitel 5.2).

Eine Schülerin beschreibt im Rahmen einer Improvisationssituation das Gefühl der Erleichterung folgendermaßen:

„(...) also ich finde das eigentlich ganz ok, die Rolle zu spielen, und mir macht das auch Spaß eigentlich, weil mit der B, da macht das jetzt halt Spaß, und das Probieren macht dann auch mehr Spaß.“ (Sw19, 24-27)

Diese Erleichterung bezieht sich auf die Abwehr der Selbstwertbedrohung durch die Auswahl nur solcher Interaktionspartner, die in der Interaktion das Selbstkonzept bestätigen.

Mittels des Regulationsprinzips *selektive Interaktion* (vgl. Swan in Rustemeyer 1986, 211; vgl. Kapitel 3.1.2.3) gelingt der Schülerin die Erhaltung bzw. Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls bzw. die Abwehr der Selbstwertbedrohung. Es zeigt sich, dass sich dieses beim Erfinden von Bewegungen auf die Auswahl von Partnern auswirken kann:

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin, und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dolle kennt (...).“ (Sw19, 13-15)

Zusammenfassend lässt sich das Prinzip der *selektiven Interaktion* im Rahmen von Improvisationssituationen folgendermaßen charakterisieren:

Ein positiver sozialer Rahmen und die Auswahl von vertrauten Interaktionspartnern verleiht Schülerinnen und Schülern beim Improvisieren mit Bewegungsideen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Die Anregung der Umwelt kann sich andererseits auch darauf beziehen, dass die Schülerinnen und Schüler sich „durch zuschauende Mitschüler dazu animiert fühlen, Bewegungen ganz genau auszuführen“ oder auch „Plätze zu tauschen, um nicht drankommen zu müssen“. Hierzu wird die „Anregung durch Kommentare der Mitschüler“ thematisiert. In diesem Zusammenhang erleben sie Scham. Die Emotion Scham wird im Vergleich zu anderen Gestaltungsphasen im Rahmen von Improvisationssituationen am häufigsten geäußert. Dieses äußert sich in einem „Unwohlsein mit der Bewegungslösung“ sowie der „Beschämung durch Kommentare der Mitschüler“. Es kann dazu kommen, dass Kommentare von Mitschülern dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler sich von den eigenen Bewegungsideen distanzieren (vgl. Kapitel 5.2.1.3).

Im Rahmen der Beschreibungen der Emotionen Scham und Zeigelust lässt sich das kongruenzbezogene Regulationsprinzip der Situationsselektion und Situationspräferenz von Handlungssituationen auffinden. Dieses besagt, dass solche Bewegungssituationen aufgesucht werden, die eine positive Selbstbewertung erhoffen lassen, z.B. dadurch, dass in ihnen die eigene Kompetenz verbessert oder zur Schau gestellt werden kann.

Eine solche Situationsselektion findet in folgender Unterrichtssituation statt, in der eine Schülerin Beschämung erlebt. Sie tauscht Plätze, um sich der Situation der spontanen Bewegungspräsentation zu entziehen:

„Sw14: Ja, da bin ich lange ja nicht drangekommen, also einmal oder zweimal nicht drangekommen.“

I: Dann bist du zweimal nicht drangekommen, oh ja.

Sw14: Nee, weil wir haben Plätze getauscht und e j a a a ich war dann (..) keine Ahnung.

I: Was war denn dann, (lacht) du hast dich nach hinten geschummelt oder was war das?

Sw14: Ehja, also ich wollte eigentlich schon machen, aber ich wusste nicht, dass der Durchgang da schon zu Ende war.

I: Ahso ehm.

Sw14: Wir haben immer so Plätze getauscht, je nachdem, mit wem wir machen wollten.

I: [Ach echt?]

Sw14: (kichert)

I: Aaah ok, war das (..) jetzt erzähl mal, das finde ich nämlich interessant, war das denn wichtig, mit wem ihr das macht, quasi gegenüber?

Sw14: Nöö also eigentlich war das total unwichtig, aber keine Ahnung, standen da alle so in der Reihe und dann da in der Reihe, und dann haben wir uns überlegt, wenn du gerade nichts zu tun hast, dann tauscht du mal den Platz.“ (Sw14, 19-30)

Das Prinzip *Situationspräferenz* lässt sich mit Bezug auf die Emotion Beschämung folgendermaßen charakterisieren:

Schülerinnen und Schüler meiden spontane Improvisationssituationen vor der Klasse, wenn das Selbstwertgefühl durch Mitschülerurteile bedroht wird.

Im Rahmen der Kompetenzeinschätzung spielt die Lösbarkeit der Aufgabenstellung in Improvisationssituationen eine bedeutende Rolle. Inhaltlich bezieht sich die Lösbarkeitseinschätzung auf „eine hohe Einschätzung der Lösbarkeit durch Zusammenarbeit mit vertrauten Partnern“ oder eine „hohe Lösbarkeitseinschätzung aufgrund der Darstellungsorientierung der Aufgabe“. In diesem Zusammenhang thematisieren die Schülerinnen und Schüler „Freude am freien Bewegen“ und „Freude an der Unkonventionalität der Aufgabenstellung“. Hieran anknüpfend empfindet auch ein Schüler Zeigelust aufgrund der Unkonventionalität der Bewegungslösung (vgl. Kapitel 5.2.2.3). Diese Schüleraussagen lassen die in der Literatur (vgl. Kapitel 3.1.2.3) beschriebenen kongruenzbezogenen Regulationsprinzipien von Handlungssituationen erkennen.

Auch das Prinzip der *Selbstexplorationsorientierung* (vgl. Rustemeyer 1986) wird anhand der Aussagen von Schülerinnen und Schülern deutlich. Denn Handlungsziele und -pläne werden im Hinblick darauf gebildet, dass im Handeln neue Selbsterfahrungen gemacht werden können, also z.B. zu erfahren, welche Bewegungen man gut kann oder mit welchen Bewegungen die momentane Befindlichkeit am besten ausgedrückt werden kann. Anzunehmen ist, dass dieses Regulationsprinzip nur unter solchen Bedingungen wirksam wird, die den Handelnden keine negativen Konsequenzen seines Handelns befürchten lassen und die grundsätzlich durch eine vertrauensvolle Atmosphäre geprägt sind (vgl. Quinten 2000, 143):

"Ja, da hab ich direkt ans (Legen) gedacht halt, ähm (-), ja weil äh, weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was Schönes ist (.) und weil's halt nicht jeder macht [ähä], und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen, die jeder hat, wie zum Beispiel, die machen ja alle so (Schlangenräder?) (..) generell halt nur so was." (Sm6, 5-6)

Dieses Zitat verdeutlicht das Prinzip der *Selbstexplorationsorientierung* in Improvisationssituationen.

Wenn im Bewegungshandeln neue Ideen ausprobiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen im Sinne einer Selbstwertbedrohung befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Freude.

5.7.2 Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Kompositionssituationen

In Kompositionssituationen fällt eine hohe Thematisierung des persönlichen Interesses im Rahmen der Valenzeinschätzung auf. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren ein „Interesse an konzentriertem und zielführendem Arbeiten in der Gruppe“ im Rahmen der Effizienzeinschätzung (vgl. Kapitel 5.2.2.3).

Zudem beziehen sich die meisten Aussagen im Rahmen des Interessenkonzeptes im Vergleich zu den anderen Situationskonzepten auf den Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation. Sie thematisieren eine „hohe Identifikation mit den eigenen Bewegungsideen der Gruppe, auch in Abgrenzung zu einer anderen Gruppe“. Auffällig ist, dass sie nur im Rahmen von Kompositionssituationen Neid thematisieren und einer anderen Gruppe deren Bewegungsideen missgönnen.

Das Interessenmotiv der Schülerinnen und Schüler bezieht sich auch darauf, „gemeinsame Entscheidungen und nicht die von einzelnen Mitschülern umzusetzen“ (vgl. Kapitel 5.3.2.3). Sie thematisieren außerdem, dass das Arbeiten mit einem vertrauten Partner angenehmer ist und ihnen das Gefühl von Sicherheit und Freude beim Komponieren von Bewegungen bereitet:

„Ja ok, also die A und die B, die kannten sich schon vorher (...), weil man ist nicht so alleine und wenn man die andern nicht kennt und das ist dann schon besser, wenn ja und....“ (Sw7, 50-55)

Freude an der gelungenen Partnerwahl und der gelungenen Bewegungslösung werden thematisiert. Der Aspekt der Stimmigkeit/Identifikation im Rahmen der Kongruenzeinschätzung lässt sich an dieser Stelle weiter ausdifferenzieren. Diese Aussagen lassen die Vermutung zu, dass hier das Prinzip der *selektiven Interaktion* (vgl. Kapitel 3.1.2.3) zum Tragen kommt.

In Improvisationen und Kompositionen erleben Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Prinzip der *selektiven Interaktion* Freude. Dieses lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

Ein positiver sozialer Rahmen und die Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner verleiht Schülerinnen und Schülern bei der Komposition von Bewegungen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Auffallend ist im Rahmen der Kompetenzeinschätzung die hohe Anzahl an Aussagen zu einer geringen Möglichkeitseinschätzung der Umwelt mit Bezug auf Effizienzaspekte. Die sozialbezogene Emotion Ärger scheint die Gefühlslage in der Arbeit in Gruppen während Kompositionssituationen zu dominieren (vgl. Kapitel 5.3.2.3). Die Schülerinnen und Schüler schildern „geringe Möglichkeiten der Gruppe aufgrund mangelnder Abstimmung“ und ihre „Unzufriedenheit bezüglich der Änderung von Gruppenabsprachen“ sowie das Aufkommen von Streitsituationen. Ein wesentlicher Punkt ist auch, dass sie über das Initiieren von Störaktionen einzelner Mitschüler verärgert sind und Undiszipliniertheit als ärgerlich empfinden. Hinzu kommt, dass sie sich über den unsensiblen Umgang beim Ausprobieren von Bewegungsideen ärgern. Zwei Schülerinnen und Schüler erleben dann auch Resignation, welche in dieser Form nur in Kompositionssituationen auftritt (vgl. Kapitel 5.3.1.3).

In diesem Zusammenhang thematisieren die Schülerinnen und Schüler auch eine niedrige Attraktivität der Aufgabe. Eine hohe Attraktivitätseinschätzung der Aufgabe scheint dadurch charakterisiert zu sein, dass diese eine schnelle Lösungsmöglichkeit in der Gruppe ermöglicht und damit Freude und Stolz erlebt werden kann. Unattraktiv sind hingegen Aufgaben, deren Inhalte nicht zur Identifikation animieren, da sie z.B. bedeutungsbesetzt sind und bestimmte Inhalte symbolisieren. Schülerinnen und Schüler scheinen Aufgaben zu präferieren, die in der Gruppe auch konfliktlos lösbar sind (vgl. Kapitel 5.3.2.2.3).

In diesem Zusammenhang lässt sich der Aspekt der Effizienz durch das Prinzip der *Situationspräferenz* charakterisieren.

Damit Schülerinnen und Schüler in Kompositionssituationen Sicherheit und Freude erleben, präferieren sie Aufgabenstellungen mit schnellen Lösungsmöglichkeiten, um Konfliktsituationen und Ärger zu meiden.

5.7.3 Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Probensituationen

Das Interessenkonzept und hier der Aspekt der Kongruenz (Stimmigkeit/Identifikation) scheint in Probensituationen für die Schülerinnen und Schüler wesentlich zu sein (vgl. Kapitel 5.4.2.1.1). Proben und Präsentieren von Bewegungsideen vor der Klasse scheinen für die Schülerinnen und Schüler einen ambivalenten Charakter zu haben. Auf der einen Seite schildern sie ein „hohes Vertrauen in die Gruppe“ und ein „Sich-jetzt-besser-Kennen“, welches zur Identifikation und Stimmigkeit mit den zu präsentierenden Bewegungen und zu einem Gefühl von Sicherheit und Zeigelust beim Präsentieren führt. Die Freude in Probensituationen bezieht sich auf soziale Aspekte, wie z.B. auf einen spontan entwickelten Teamspruch.

Im Rahmen der Emotion Zeigelust zeigt sich, dass die Schüler ihre Kompetenzen zur Schau stellen wollen:

„I: So, ihr wollt unbedingt vorführen, warum?“

Sw37: Ja, weil wir das sehr gut geübt haben.

I: Und warum wollt ihr denn gerne was vorführen, was ist denn da so toll dran?

Sw37: Also weil uns das Thema Spaß gemacht hat und weil wir das nun mit den anderen teilen wollen.

I: Mit den anderen teilen? Mit der ganzen Klasse oder wie? Und liegt das daran, dass ihr das gut geübt habt?

Sw37: Also, wenn wir nicht so gut geübt haben und wenn es kein gutes Thema ist, was wir gestalten sollten.

I: Aah, also habt ihr das Gefühl, das ist so ein gutes Thema gerade, was macht ihr denn gerade?

Sw37: Skispringen.“ (Sw37, 4-11)

Der Aspekt der Effizienzeinschätzung kann hier durch das Prinzip *Bewegungspräferenz* im Zusammenhang mit der Fähigkeitseinschätzung und mit Bezug auf die Emotion Zeigelust folgendermaßen charakterisiert werden:

Wenn vor der Klasse gut geübte und als originell empfundene Bewegungsideen präsentiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Darstellungsdrang und Zeigelust.

Auf der anderen Seite werden sie nervös und berichten von Unsicherheiten, wenn sie Bewegungsideen vor Mitschülern präsentieren, die ihre Freunde sind:

„Also alle grinsen und besonders meine Freunde, die grinsen mich dann so komisch an und dann krieg ich immer so ein mulmiges Gefühl eigentlich, aber ich spiel das dann trotzdem weiter.“ (S11, 27-31)

Um diese Unsicherheit zu überwinden, bezieht sich die Möglichkeitseinschätzung in Probensituationen besonders auf das Vertrauen in die Partner und die Gruppenmitglieder, welche an einer Szene beteiligt sind.

Ein positiver sozialer Rahmen in der Gruppe und die Zusammenarbeit mit Mitschülern der zu diesem Zeitpunkt besser kennengelernten Klasse verleiht Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren von gestalteten Bewegungen vor der Klasse Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Zudem scheint die Beteiligung von vielen Mitschülerinnen und Mitschülern an einer Szene eine Art Orientierungsfunktion und somit ein Sicherheitsgefühl zu geben (vgl. Kapitel 5.4.1.3).

Die Aussage einer Schülerin bezieht sich auf das Empfinden von Sicherheit beim Präsentieren von Bewegungen in der Gruppe:

„Sw30: Ja.

I: Denn bei den Bewegungsszenen, da sind ja immer alle dabei.

Sw30: Also, wenn dann alle etwas falsch machen würden, wo man dann auch sieht, dass es falsch ist, dann wär das auch peinlich, aber wenn einer von fünf was falsch macht, dann fällt das nicht auf.

I: Also ist das schon so, dass man in der Gruppe so ein bisschen geschützt ist?

Sw30: [Ja und man kann] sich da auch an den anderen etwas orientieren, also dass man dann weiß, wenn die das machen, dass man dann da ist.

I: Ah, das hilft dann quasi.“ (Sw30, 30-37)

Sehen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, durch eine Gruppenkonstellation mangelnde Kompetenz oder Identifikation mit der Bewegung nicht auffallen zu lassen, dann ist damit ein Aspekt der *Situations- und Bewegungspräferenz* angesprochen (vgl. Greve 1990). Es lässt sich der Aspekt der Stimmigkeit/Identifikation im Rahmen der Kongruenzeinschätzung durch das Prinzip *Situations- und Bewegungspräferenz* in Proben- und Präsentationssituationen vor der zu diesem Zeitpunkt besser

kennengelernten Klasse und den Freunden aus der Klasse folgendermaßen charakterisieren:

Damit Schülerinnen und Schüler in Proben- und Präsentationssituationen vor der Klasse Sicherheit erleben, präferieren sie Gruppenkonstellationen.

Zusammengefasst erleben Schülerinnen und Schüler in Probensituationen im Zusammenhang mit dem Prinzip der *selektiven Interaktion* Sicherheit und Freude, und im Zusammenhang mit dem Prinzip *Bewegungspräferenz* Zeigelust (s.o.). Auf der anderen Seite führt das Präsentieren vor Freunden und Mitschülern aber auch dazu, dass sie Aufregung erleben. Aufregung und Unsicherheit lässt sich durch die Wahl der Gruppenmitglieder (*selektive Interaktion*) sowie das Bevorzugen von Gruppenkonstellationen beim Präsentieren (*Situations- und Bewegungspräferenz*) vor der Klasse kompensieren:

5.7.4 Zusammenfassung und vertiefende Analysen der Präsentations-/Aufführungssituationen

Die meisten Aussagen lassen sich im Rahmen der Valenzeinschätzung von Präsentations-/Aufführungssituationen der Anregung der Umwelt zuordnen (vgl. Kapitel 5.5.2.1.2). Schülerinnen und Schüler beschreiben, dass sie sich zur „Disziplinierung und genauen Ausführung“ des Erarbeiteten angeregt fühlen. Zudem scheint die Anwesenheit von fremdem Publikum und Kameras bedeutend zu sein für das Erleben von Nervosität und Unsicherheit. Auch scheint der Aspekt der unerwarteten Publikumsreaktion bedeutsam. Besonders die Identifikation mit Bewegungsgestaltung scheint die Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen. Zudem schätzen sie in der Aufführungssituation die Möglichkeiten der Umwelt (Mitschüler etc.) gering ein, da diese Fehler machen oder machen könnten, die auf die Gruppe zurückfallen (vgl. Kapitel 5.5.2.2.2). Wird die Aufmerksamkeit in der Unterrichtssituation auf solche Bewegungssequenzen gelegt, die der Lernende als gekannt identifiziert und in ihnen die Möglichkeit sieht, die Kompetenz darzustellen, dann ist damit ein Aspekt der *Bewegungspräferenz* angesprochen (vgl. Greve 1990). Die folgenden Aussagen einer Schülerin beziehen sich darauf, dass sie Sicherheit beim Präsentieren von Bewegungen an sich verspürt im Gegensatz zum Präsentieren von Sprache:

„Ja ähm schon sehr, ich würde schon liebend gerne Schauspielerin werden, ich kann mir nur keinen Text merken, mehr so die Bewegungen irgendwie, dann kann ich eher (...) ja so mit Bewegungen und das ist auch gut.“ (Sw7, 69-73)

Folgende Aussage bezieht sich auf das Empfinden von Sicherheit beim Präsentieren von geübten und festgelegten Bewegungsideen:

„Sw4: Nee also, ich fand das halt (-) blöd, ich hab so ‘nen ganz komisches Gefühl gehabt (-), weil wir ja gar nicht geübt haben so (als ob wir jetzt es im (-) Moment machen müssten).“

I: So spontan irgendwie ne, mh hm?

Sw4: Ja, so spontan irgendwie machen, weil (-) also wir ham halt nur ‘nen paar Mal geübt und [das ham wir] halt gemacht (-), weil wir wollten eigentlich auch schon was mit den Menschen aufführen und dann wussten wir überhaupt nichts [wie wir das machen].“ (Sw4, 171-178)

Eine weitere Schülerin empfindet Sicherheit bei der Präsentation von Bewegung in der Gruppe:

„Sw30: Ähm, also auch in der Bewegung, aber da vielleicht nicht ganz so unbedingt, da man ist da halt auch nicht alleine auf der Bühne bei der Bewegung.“

I: Also, wenn ich dich richtig verstanden habe, wenn einem etwas peinlich ist, dann ist man eher alleine.“ (Sw30,30-37)

Zusammenfassend lässt sich der Aspekt der Effizienz in Präsentations-/Aufführungssituationen durch das Prinzip *Bewegungspräferenz* folgendermaßen charakterisieren:

Damit Schülerinnen und Schüler in Präsentations-/Aufführungssituationen vor fremdem Publikum Sicherheit erleben, präferieren sie bestimmte bekannte oder gut geübte Bewegungen sowie Gruppenkonstellationen.

5.7.5 Zusammenstellung der Ergebnisse

Die Aspekte „Interesse der Person“ und „Möglichkeiten der Umwelt“ sowie „Anregung der Umwelt“ und „Lösbarkeit der Aufgabe“ wurden im Rahmen dieser Untersuchung von den Schülerinnen und Schülern vermehrt thematisiert.

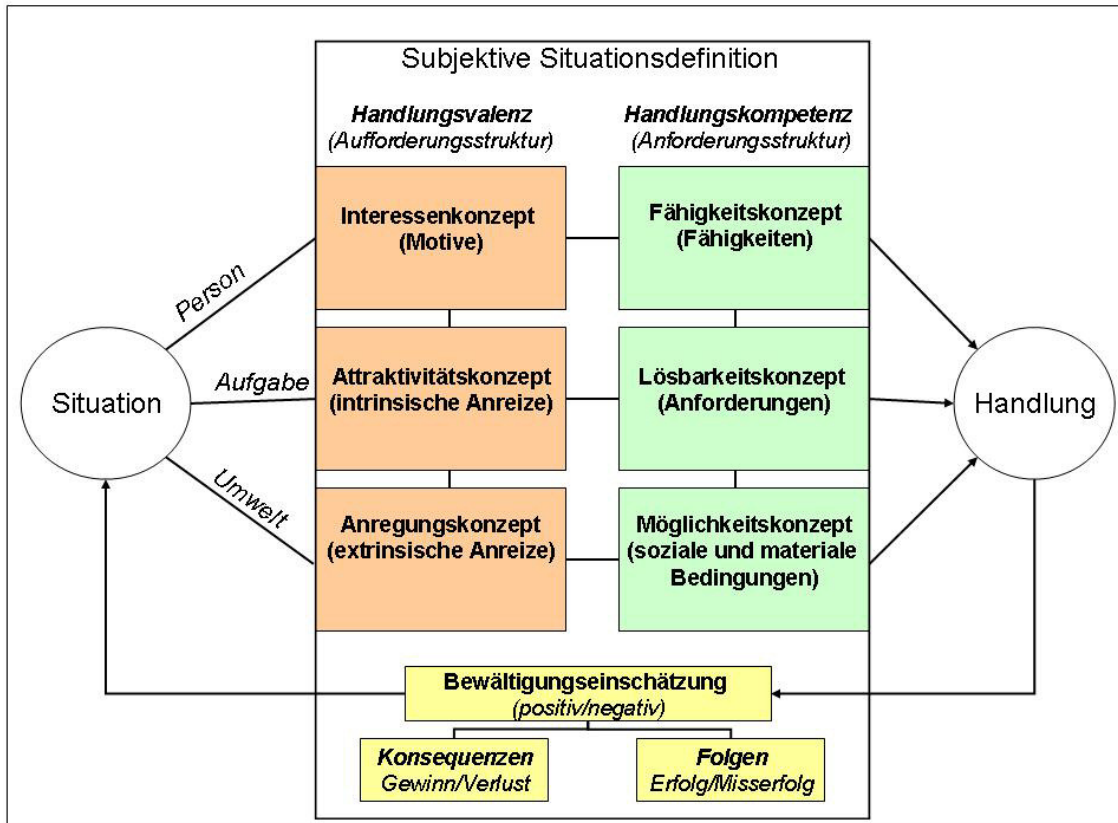


Abbildung 52: Grundaspekte der Situationsdefinition, welche im Rahmen der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern vermehrt thematisiert wurden (vgl. Nitsch 2000, 99; Nitsch 2006, 28; Nitsch 2009, 171)

Überblickt man die Valenz- und Kompetenzeinschätzungen sowie deren Differenzierungen in Effizienz- und Kongruenzaspekte und Ausprägungen von Regulationsprinzipien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung, dann lässt sich gemäß den Komponenten Person, Aufgabe und Umwelt Folgendes zusammenfassen:

Person

Auf der Ebene der *Person* wird das „Interessenkonzept“ hinsichtlich der Valenzeinschätzung vermehrt thematisiert.

Im Zusammenhang mit dem „Interessenkonzept“ steht die Strategie der *selektiven Interaktion*. Hinsichtlich *Improvisationssituationen* kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

Ein positiver sozialer Rahmen und die Auswahl von vertrauten Interaktionspartnern verleiht Schülerinnen und Schülern beim Improvisieren mit Bewegungsideen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Bezüglich *Kompositionssituationen* zeigt sich:

Ein positiver sozialer Rahmen und die Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner verleiht Schülerinnen und Schülern bei der Komposition von Bewegungen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Auch in *Probensituationen* lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen:

Ein positiver sozialer Rahmen in der Gruppe und die Zusammenarbeit mit Mitschülern der zu diesem Zeitpunkt besser kennengelernten Klasse verleihen Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren von gestalteten Bewegungen vor der Klasse Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Aufgabe

Auf der Ebene der *Aufgabe* scheint sich das „Attraktivitätskonzept“ hinsichtlich der Valenzeinschätzung und das „Lösbarkeitskonzept“ hinsichtlich der Kompetenzeinschätzung folgendermaßen zu äußern:

Im Zusammenhang mit dem „Attraktivitätskonzept“ steht in Improvisationssituationen die Strategie der *Selbstexplorationsorientierung*:

Wenn im Bewegungshandeln neue Ideen ausprobiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen im Sinne einer Selbstwertbedrohung befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Freude.

Zudem zeigen sie bezüglich der Attraktivitätseinschätzung von Aufgabstellungen in Probensituationen die Strategie der *Bewegungspräferenz*:

Wenn vor der Klasse gut geübte und als originell empfundene Bewegungsideen präsentiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Darstellungsdrang und Zeigelust.

In Kompositionssituationen wird im Zusammenhang mit der Lösbarkeit mehrmals die *Situationspräferenz* thematisiert:

Damit Schülerinnen und Schüler in Kompositionssituationen Sicherheit und Freude erleben, präferieren sie Aufgabenstellungen mit schnellen Lösungsmöglichkeiten, um Konfliktsituationen und Ärger zu meiden.

Umwelt

Auf der Ebene der *Umwelt* ist hinsichtlich der Valenzeinschätzung der Aspekt der „Anregung der Umwelt“ und gemäß der Kompetenzeinschätzung der Aspekt der „Möglichkeiten der Umwelt“ relevant.

Ersterer kann in Improvisationssituationen mit der Strategie der *Situationspräferenz* in Zusammenhang gebracht werden:

Schüler meiden spontane Improvisationssituationen vor der Klasse, wenn das Selbstwertgefühl durch Mitschülerurteile bedroht wird.

In Probensituationen äußert sich der Aspekt der „Anregung der Umwelt“ in der Strategie der *Situations- und Bewegungspräferenz*:

Damit Schülerinnen und Schüler in Proben- und Präsentationssituationen vor der Klasse Sicherheit erleben, präferieren sie Gruppenkonstellationen.

Die „Möglichkeiten der Umwelt“ werden in Präsentations-/Aufführungssituationen mit der Strategie der *Bewegungspräferenz* in Zusammenhang gebracht:

Damit Schülerinnen und Schüler in Präsentations-/Aufführungssituationen vor fremdem Publikum Sicherheit erleben, präferieren sie bestimmte bekannte oder gut geübte Bewegungen sowie Gruppenkonstellationen.

5.8 Diskussion der Ergebnisse

Aufbauend auf den Erkenntnissen der empirischen Ergebnisse konnten Schülerperspektiven mit Blick auf den Inhaltsbereich Bewegungsgestaltung herausgearbeitet werden. Es bietet sich an, die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit exemplarisch ausgewählten, qualitativ-empirischen Studien des Forschungsstandes zu diskutieren. Der Vergleich mit einer Studie zum Sportunterricht aus Schülerperspektive fokussiert Sicherungsstrategien. Die Ergebnisse zum emotionalen Erleben werden einer Studie zu Tanz- und Theaterunterricht aus Schülerperspektive gegenübergestellt. Aus dem Bereich Schule und Unterricht aus Schülerperspektive werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu einer Studie zu Methoden aus Schülerperspektive in Bezug gesetzt.

Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich relevanter Themen und Sicherungsstrategien zum Schulsport aus Schülersicht

Aus dem Bereich der sportpädagogischen Unterrichtsforschung vertiefen Miethling und Krieger (2004, 227) eines ihrer sieben relevanten Themen des Sportunterrichts aus Schülersicht, nämlich die *körperliche Exponiertheit*, nicht explizit (vgl. Kapitel 2.2.3). Diese wird verstanden als „*sich in seiner Körperlichkeit und Bewegung vor den anderen präsentieren zu müssen*“ (ebd. 2004, 227) und scheint eine wesentliche kontextuelle Bedingung aller relevanten Themen des Sportunterrichts in ihrer Studie zu sein. Sie führen diese aber auf keinen theoretischen Exkurs zurück, beschreiben jedoch die mit diesem Thema verbundenen Muster der *Sportlichen und sozialen Sicherheit* und der *Bloßstellung* (Miethling & Krieger 2004, 228). Sie stellen im Zusammenhang des Musters *Sportliche und soziale Sicherheit* hinsichtlich des Sportunterrichts das *Erleben geschützter Körperlichkeit* dar. Dieses äußert sich dann eher, wenn Schülerinnen und Schüler „*sich vor Freunden und ‚beliebten‘ Mitschülern im ‚sicheren‘ Rahmen einer Clique (zu) präsentieren als vor anderen, unbekannten oder ‚unbeliebten‘ Mitschülern, von denen sie z.B. Diffamierung und Neid erwarten*“ (ebd.).

Miethling und Krieger beschreiben den Aspekt der *Bloßstellung* im Sportunterricht und bringen diesen in Zusammenhang mit dem Erleben der eigenen „*Unsportlichkeit*“, welches sich auf „*körperliches Unvermögen*“ und „*bewegungsmäßige Unbeholfenheit*“ bezieht (Miethling & Krieger 2004, 231). Sie beziehen das Erleben von *körperlicher Exponiertheit* im Sportunterricht allein auf die motorische, formale Bewegungsausführung (z.B. nicht so schnell laufen können oder aus dem Handstand nicht abrollen können). Bezieht man diese Analyse auf die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung angeführten Aspekte der Kongruenz und Effizienz, so wird deutlich, dass

Miethling und Krieger ihre Argumentationen und Erklärungen des Empfindens von *Bloßstellung* im Unterricht ausschließlich auf den Aspekt der *Effizienz* beziehen. Sie sehen die mangelnden konditionellen und koordinativen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage für das Erleben von *Bloßstellung vor* anderen Mitschülern an.

Die vorliegende Arbeit erweitert diesen sportlich-motorischen Blick auf *körperliche Exponiertheit* im Sportunterricht um den Aspekt der *Kongruenz*, d.h. Identifikation mit der erfundenen Bewegung und der Bewegungsidee, welcher im Unterricht von Gestalten, Tanzen und Darstellen als relevanter Aspekt hinzukommt. Das bedeutet, dass sich die *körperliche Exponiertheit* im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht allein auf die motorische Bewegung im Sinne Miethling und Kriegers (2004) bezieht, sondern die Identifikation mit Ausdrucksbewegungen einbezogen und fokussiert wird. Verdeutlicht werden kann dieser Aspekt durch folgendes Beispiel zur Präsentation eines Gestaltungsergebnisses vor der Klasse zum Thema „Freundschaft“:

"Sw11: Also bei manchen Bewegungen ist das schwerer, zum Beispiel jetzt, wenn wir Händchen halten müssen, das ist dann etwas schwerer, als wenn wir einfach so dahin gehen müssen (...)

I: Was ist denn da so schwierig am Händchenhalten?

Sw11: Ja, weil dann grinsen einen so alle an, und dann denkt man halt, dann werde ich gleich ausgelacht (...)" (Sw11, 43-46)

Dann ist auch die Stimmigkeit von Bewegungsideen und Bewegungs-, Tanz- und Darstellungsaufgaben mit dem Selbstbild einer Person relevant und nicht „nur“ die körperlich-motorische Ausführung für das Erleben von *Bloßstellung* verantwortlich.

Der Aspekt der *Kongruenz* (Stimmigkeit und Identifikation mit der Bewegung) ergänzt bezüglich des Sportunterrichts das Verständnis des relevanten Themas *körperliche Exponiertheit*. Denn schließlich sind Gestaltung und Ausdruck trotz der augenscheinlichen Vernachlässigung im Rahmen des Schulsports (vgl. u.a. Studien von Kleindienst-Cachay et al. 2008) als Sinnperspektiven, Inhaltsbereiche und Grundbestandteile des Schulsports und Sportunterrichtes angedacht (vgl. Kurz 1977; MSWWF NRW, 2001).

Im Weiteren bietet es sich an, die herauskristallisierten Regulationsprinzipien und Strategien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung in Situationen von Bewegungsgestaltungsprozessen den von Miethling und Krieger (2004) identifizierten Strategien gegenüberzustellen.

Den größten Erklärungswert für die von Miethling und Krieger aufgedeckten Themen und Muster bietet die Kernkategorie Sicherungsstrategien (2004, 237). Die Abwehr von Störungen und Bedrohungen sozialer Situationen durch Sicherungsstrategien führen sie auf die Theorie Leithäusers u.a. (1977) zurück. Miethling und Krieger (2004, 245)

beziehen sich ebenfalls auf theoretische Aspekte in Anlehnung an Goffman oder Leithäuser (u.a. 1977), „*die den Schutz und die Aufrechterhaltung der Identität (Selbst-images) und der Integrität der interagierenden Individuen gewährleistet*“, wodurch Gefühle von Vertrautheit und Sicherheit hergestellt werden. Für den Sportunterricht beschreiben Miethling und Krieger (2004, 249) Taktiken und Anpassungsstrategien im Unterricht. Das sind die Sicherungsstrategien des **Umgehens**, Umbringens/Angehens, des **Umgehens**, **Umdeutens** und **Umwertens**.

Die von Miethling und Krieger (2004, 250) beschriebene Sicherungsstrategie des *Umgehens* kann mit dem in der vorliegenden Untersuchung beschriebenen Prinzip der *Situationspräferenz* verglichen werden.

Unter *Umgehen* verstehen die Autoren eine versteckte Vermeidungsstrategie oder auch einen offenen Rückzug. Dazu gehören das Fernbleiben, die Aufwandsökonomisierung („so tun als ob“) oder der körperliche Entzug, wenn Schülerinnen und Schüler Lustlosigkeit, Langeweile oder Blamage und Peinlichkeit erfahren oder befürchten (2004, 250). Dieses korrespondiert mit folgender Schlussfolgerung zur Strategie der *Situationspräferenz* in Improvisationssituationen der vorliegenden Untersuchung:

Schülerinnen und Schüler meiden spontane Improvisationssituationen vor der Klasse, wenn das Selbstwertgefühl durch Mitschülerurteile bedroht wird.

Im gestaltungsorientierten Unterricht reagieren Schülerinnen und Schüler jedoch auch so, dass sie sich mit der Situation arrangieren und Gruppenkonstellationen beim Präsentieren vor anderen bevorzugen.

Damit Schülerinnen und Schüler in Proben- und Präsentationssituationen vor der Klasse Sicherheit erleben, präferieren sie Gruppenkonstellationen.

Im Zusammenhang mit der Sicherungsstrategie des *Umbringens/Angehens* beschreiben Miethling und Krieger (2004, 251) eine offensive Form, mit denen Schülerinnen und Schüler der Selbstwertgefährdung begegnen. Sie berichten in diesem Zusammenhang über verbale und körperliche Aggressionen als Folge von Ärger oder Wut und Hass als Reaktion auf Ungerechtigkeitserleben und zur Demonstration von Stärke, Überlegenheit und Macht hinsichtlich ihrer Mitschüler oder des Lehrers. Dieses körperliche und verbale *Angehen* sei als eine schnell und häufig realisierbare Sicherungsstrategie zu verstehen, da Sportunterrichtsinhalte zahlreiche aggressionsbegünstigende Wettkampf-, Spiel- und Übungsformen beinhalten.

In der vorliegenden Arbeit spielen Ärger und Aggression auch eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren dies vor allem in Kompositionssituationen (vgl. Kapitel 5.3.1). Insgesamt versuchen sie eher, in allen Gestaltungssituationen Ärger und Konflikte zu vermeiden, und wenden daher die Strategie der *Situationspräferenz* an. Hierbei bevorzugen sie z.B. Aufgaben mit schnellen Lösungsmöglichkeiten in der Gruppe. Dieses verdeutlicht folgende Schlussfolgerung:

Damit Schülerinnen und Schüler in Kompositionssituationen Sicherheit und Freude erleben, präferieren sie Aufgabenstellungen mit schnellen Lösungsmöglichkeiten, um Konfliktsituationen und Ärger zu meiden.

Aggressives Verhalten an sich wird eher vermieden und stellt, im Gegensatz zu den Ergebnissen der Analysen von Miethling und Krieger (2004), keine Sicherungsstrategie dar.

Miethling und Krieger (2004, 253) beschreiben die Sicherungsstrategie des *Umgehens*. Das ist das „*unerlaubte*“ destruktive Handeln, welches durch Langeweile oder durch *körperliche Exponiertheit* ausgelöst wird und sich in Lästern und Auslachen etc. äußert. Dieses Verhalten soll eigene Schwächen überspielen.

Dieser Aspekt würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu den Strategien der Abwehr der Selbstwertbedrohung gezählt, sondern als bereits geäußerte Selbstwertbedrohung verstanden werden. Dies gilt es zu verhindern, indem z.B. die Strategie der *Bewegungspräferenz* zum Einsatz kommt, welche sich darin äußert, bestimmte gut gekonnte und gut geübte Bewegungen zeigen/vorführen zu wollen. Im Rahmen der *Situationspräferenz* würde dahingegen der Blick von sich weg auf andere gelenkt, indem Gruppenkonstellationen präferiert werden:

Damit Schülerinnen und Schüler in Präsentationssituationen vor (fremdem) Publikum Sicherheit erleben, präferieren sie bestimmte bekannte oder gut geübte Bewegungen sowie Gruppenkonstellationen.

Hinsichtlich einer weiteren Ausprägung der Strategie des *Umgehens* geht es nach Miethling und Krieger (2004, 254) darum, durch erhöhtes sportliches Engagement und eine Mentalität des „*alles gebens*“ die Unzufriedenheit mit der aktuellen sportlichen Leistung zu kompensieren im Sinne von „*das konnte ich doch schon mal besser!*“. Es wird von den Autoren wiederum der Aspekt der Effizienz betont.

In Gestaltungssituationen jedoch äußern Schülerinnen und Schüler von vorneherein, dass sie bestimmte Bewegungen zur Präsentation vor anderen bevorzugen (*Bewegungspräferenz*). Diese sollen im Sinne der Effizienz gut geübt und gekonnt sein und eine Identifikation mit der Bewegungsidee ermöglichen. Das bedeutet, dass sich

Schülerinnen und Schüler sicherer fühlen und Peinlichkeitsempfinden und Selbstwertbedrohung vermeiden können, wenn sie Bewegungen selber entwickelt haben, sich mit der Bewegung identifizieren können und diese dann auch gut üben konnten.

Wenn vor der Klasse gut geübte und als originell empfundene Bewegungsideen präsentiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Darstellungsdrang und Zeigelust.

Studien zur allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung beziehen sich im Rahmen der Forschungen zu Taktiken und Anpassungsstrategien der Schülerinnen und Schüler primär auf Nebentätigkeiten bzw. verdeckte Nebenhandlungen auf der „*Hinterbühne des Unterrichts*“ (vgl. Zinnecker 1978 in Anlehnung an die Theatermetaphorik Goffmanns), die für die Arbeit im Klassenraum typisch sind (vgl. u.a. Fichten 1993). Das wären Tätigkeiten wie das Beschriften von Schulmobiliar oder Büchern und Heften im Unterricht. Diese Nebentätigkeiten können beispielsweise durch Langeweile hervorgerufen werden (vgl. Fichten 1993, 202).

Die Ergebnisse der Studie von Miethling und Krieger (2004) zeigen auf, dass für den Sportunterricht spezifische Sicherungsstrategien identifiziert werden können, da sich der Unterricht durch die Arbeit mit Körper und Bewegung charakterisiert. Schülerstrategien im Sportunterricht scheinen weniger im Sinne einer „*sekundären Anpassung an die Institution*“ zu fungieren, um die Normen der Institution nicht offen zu gefährden (vgl. Heinze 1980, 72ff.). Wird in bestimmten Unterrichtssituationen die eigene körperliche Leistungsfähigkeit vor anderen exponiert, dann spielt der Aspekt des Schutzes des Selbstwertes bzw. der Aufrechterhaltung der Identität u.a. vor den Mitschülern – laut Miethling und Krieger – eine wesentliche Rolle. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen der allgemeinen Unterrichtsforschung so fällt auf, dass die beschriebenen Sicherungsstrategien eng an Glötzls (1979)⁵⁸ Ausführungen zu Strategien im allgemeinen Unterrichtsgeschehen heranreichen.

Der Vergleich der Ergebnisse der Studien von Miethling und Krieger (2004) mit der vorliegenden Studie zu Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive zeigt auf, dass bei Berücksichtigung gestaltungsorientierten Handelns im Unterricht das Erleben aus

⁵⁸ Glötzl (1979) beschreibt u.a. Versuche, gesetzte Lehrererwartungen und Unterrichtsanforderungen umzudefinieren, Strategien zur Minderung von Leistungsdruck und negativer Etikettierung, Strategien zur Leistungsverweigerung bzw. zum bewussten Sich-Entziehen von Leistungsanforderungen im Unterricht, Strategien zum Abschwächen der Auswirkungen negativer Etikettierung im sozialen Bereich, aggressive Schülerverhaltensweisen und -handlungen sowie Zusammenschluss typisierter Schüler oder Anschluss an Gleichgesinnte.

Schülersicht um die Aspekte Effizienz und Kongruenz erweitert werden sollte. Neben dem Aspekt des Könnens (Effizienz) ist in der vorliegenden Arbeit der differenzierte Aspekt der Stimmigkeit und Identifikation mit den Bewegungen und Bewegungsideen (Kongruenz) für die Beschaffenheit der Strategien zur Abwehr der Selbstwertbedrohung in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen wesentlich.

Die zu Anfang dieser Arbeit geforderte Notwendigkeit eigener Studien zur Schülerperspektive bezüglich des Inhaltsbereiches Gestalten, Tanzen und Darstellen vor dem gewählten theoretischen Rahmen bestätigt sich hiermit.

Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich emotionalen Erlebens zum Tanz- und Theaterunterricht aus Schülersicht

Die Studie von Larson und Brown (2007) aus dem Forschungsstand zu Tanz- und Theaterunterricht aus Schülerperspektive eignet sich zur Diskussion besonders hinsichtlich ihrer inhaltlichen Nähe. Zum einen fokussiert die Studie den Gestaltungsprozess eines Schultheaterstückes von der Konzeption bis hin zur Aufführung, zum anderen stehen emotionale Aspekte im Mittelpunkt der ebenfalls qualitativen Studie.

Die Analysen der *Emotional Experiences* der Schülerinnen und Schüler von Larson und Brown (2007, 1089-1091) zeigen, dass es stetig wiederkehrende Arten emotionaler Beteiligung während des Theaterprojektes gab.

Der Aspekt *Disappointment with casting* bezieht sich auf die Unzufriedenheit mit der Rollenzuweisung zu Anfang des Theaterprojektes. Der beschriebene Aspekt kann mit den in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Gefühlen des Ärgers und des Neides verglichen werden, welche entstehen, wenn die Rollenverteilung in einer Bewegungsszene vorgegeben wird (vgl. Kapitel 5.3.1.2.2). Für die vorliegende Untersuchung ließ sich schlussfolgern (vgl. Kapitel 5.6.3), dass Ärger und Neid entstehen, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

In allen Gestaltungsphasen sind für das Erleben von Ärger eine geringe Möglichkeitseinschätzung (bezogen auf die Gruppe oder den Partner) auf der Ebene der Kompetenz, eine hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Eine Befreiung durch Erfolg (z.B. eine fehlerfrei gesprochene Rolle) wird von Larson und Brown (2007, 1089) als *satisfaction and elation from doing well* beschrieben. Dieses emotionale Empfinden sei von den Autoren besonders in den Probensituationen beobachtet worden. Schülerinnen und Schüler äußerten „*can't wait for everyone to see it*“ (ebd.).

Diese Aussage korrespondiert mit der im Rahmen der vorliegenden Arbeit beschriebenen Emotion Zeigelust. Es ließ sich schlussfolgern, dass in Improvisations- und Kompositionssituationen der Reiz für Schülerinnen und Schüler darin liegt, sich exponieren zu können, sich der Zeigelust hinzugeben und Anerkennung für die eigenen Fähigkeiten zu bekommen (vgl. Kapitel 5.6.4).

In Improvisations- und Kompositionssituationen ist für das Erleben von Zeigelust eine hohe Fähigkeitseinschätzung und Möglichkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes eigenes Interesse sowie eine hohe Anregung der Umwelt (Zuschauer) auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Larson und Brown berichten auch von individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Aspektes *elation from doing well*. Ein Schüler spricht folgendes an: „*When I get something correct, like get it perfectly, that's always cool.*“ (ebd. 2007, 1089). Dass die Schülerinnen und Schüler präferieren, gut geübte und originelle Bewegungen zu präsentieren, konnte auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgedeckt werden. Folgende Schlussfolgerung der vorliegenden Studie korrespondiert mit Larson und Browns Ergebnissen:

Wenn vor der Klasse gut geübte und als originell empfundene Bewegungsideen präsentiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Darstellungsdrang und Zeigelust.

Ärger und Stress beim Proben des Theaterstückes und das Aufkommen von Frustration aufgrund des egoistischen und bevormundenden Verhaltens von Mitschülern berichten Larson und Brown als „*anger and stress with interpersonal obstacles*“ (2007, 1090). Eine Schülerin berichtet Folgendes hinsichtlich einer Mitschülerin: „*[I] was really bossy and mean lots of times. She's always like, 'Do this, do that' and it just drives me insane.*“ (ebd)

Hinsichtlich der untersuchten Gestaltungsphasen in der vorliegenden Arbeit zeigt sich ein ähnliches Bild. Das wird folgendermaßen thematisiert:

„*Dann ham immer alle durcheinander geredet [ja], und alle ham dann gesagt, nee deine (--)[Idee] ist doof, dein Vorschlag ist doof, ja und man hat [sich] gar nicht die Sachen interessiert, man hat eigentlich nur für seine Entscheidung (...).*“ (Sm3, 117-127)

Es zeigt sich, dass Ärger über die Mitschüler deswegen zustande kommt, weil mangelnde Fähigkeit zur Abstimmung mit dem Partner und der Gruppe besteht. Die Schlussfolgerung aus Kapitel 5.6.3 fasst diesen Aspekt noch einmal zusammen:

In allen Gestaltungsphasen sind für das Erleben von Ärger eine geringe Möglichkeitseinschätzung (bezogen auf die Gruppe oder den Partner) auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Angst und Frustration vor Beginn der öffentlichen Aufführung aufgrund von Blackouts (*anxiety and stage fight*) werden in der Studie von Larson und Brown (2007, 1090) berichtet. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird in Präsentations-/Aufführungssituationen ein Gefühl von Angst, Aufregung und Unsicherheit im Zusammenhang mit einem „hohen Interesse an der Bewältigung der Aufführungssituation“ thematisiert. Bezüglich der Genese von Unsicherheit in Präsentations-/Aufführungssituationen lässt sich das Kompetenz-Valenz-Verhältnis folgendermaßen charakterisieren (vgl. Kapitel 5.6.2):

In Präsentations-/Aufführungssituationen sind für das Erleben von Unsicherheit eine geringe Fähigkeitseinschätzung auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine niedrige Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Nach der gelungenen Präsentation berichten die Schülerinnen und Schüler der Studie von Larson und Brown von Euphorie (*the long-term arc of emotion*).

Das äußert sich dann in folgenden Aussagen: Ashley berichtet von einer Szene hinter der Bühne nach der letzten Aufführung:

„Lot's of seniors were crying. Lots of guys were crying too.“ (...) „You feel like you could take on the world. You feel like you just conquered this huge behemoth of play... and you could go out and do it again.“ (Larson & Brown 2007, 1091)

Auch die Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Arbeit erleben nach der Aufführung „Bewältigungsfreude“ und „Erleichterung“ und äußern diese auf ähnliche Weise:

„Ja, also nach der Aufführung, als wir rausgegangen sind nach dem Verbeugen, da haben die alle dann so rumgeschrien hinter der Tür, also

als wir draussen waren und das hat das Publikum dann bestimmt gehört, ja weil alle dann erleichtert waren“ (Sw35, 18-23)

In der vorliegenden Untersuchung lässt sich folgende allgemeine Schlussfolgerung daraus ziehen:

In Präsentationssituationen wird Freude im Zusammenhang mit einer hohen Fähigkeitseinschätzung der Person auf der Ebene der Kompetenz, einer hohen Attraktivitätseinschätzung der Aufgabe auf der Ebene der Valenz und einer geringen Bewältigungseinschätzung thematisiert.

Mittels des Vergleichs der Forschungsergebnisse zu emotionalen Aspekten eines Gestaltungsprozesses – von der Konzeption bis zur Präsentation – können interessante Parallelen der beiden Studien aufgezeigt werden. In der vorliegenden Arbeit bestätigt sich, dass die ausgewählten Emotionen Freude, Angst (Aufregung und Unsicherheit), Ärger und Scham sowie Zeigelust die von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Gestaltungsprozessen am häufigsten thematisiert sind (vgl. Kapitel 5.6). Allerdings zeigen Larson und Brown (2007) keine Zusammenhänge zu Situationskonzepten oder möglichen Gesetzmäßigkeiten ihrer Entstehung in Gestaltungs-/Theaterprojekten auf. Sie verweisen an einigen Stellen lediglich auf allgemeine Emotionstheorien nach Frijda (1996). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden Schlussfolgerungen bezüglich der subjektiven Situationskonzepte verallgemeinert. Ein handlungstheoretischer Rahmen kann gewinnbringende Orientierungen, Einschätzungen und Erklärungen zur Genese der fokussierten Emotionen in Bewegungsgestaltungsprozessen geben.

Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich relevanter Studien zu Methoden aus Schülersicht

Lähnemann (2007) bietet mit ihrem Thema *Freiarbeit aus SchülerInnenperspektive* interessante Vergleichsmöglichkeiten mit der vorliegenden Arbeit an. Der Vergleich ist deswegen geeignet, da Lähnemann Schülersichten hinsichtlich eines offenen Unterrichts erforschte, welcher „*ein konkretes Ergebnis, ein Produkt oder eine Präsentation zum Ziel hatte, dessen Gestaltung ihnen selbst überlassen war*“ (Lähnemann 2007, 185). Diese Arbeitsweisen kennzeichnen ebenfalls den Unterricht in Bewegungsgestaltung. Zum anderen wurden ebenfalls Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse eines Gymnasiums einbezogen. Die Ergebnisse ihrer qualitativen Studie gliedern sich in Unterpunkte des Hauptthemas „*Schülerthemen und Einschätzungen zur Freiarbeit*“.

Die *Freude an selbstständiger Arbeit* als einen Unterpunkt beinhaltet die Aspekte: *Selbstständigkeit, Arbeiten ohne Kontrolle der Lehrerin, Kreativität und freie PartnerInnenwahl*. Bezüglich des Aspektes der *Kreativität* führt die Autorin folgendes aus:

„In den Gesprächspassagen zum Projekttag und zu den Mathespielen betonen die SchülerInnen auch, dass es gut war, dass sie sich kreativ betätigen konnten. Am 10.2.01 hebt Pünktchen positiv hervor, dass sie ‚so eigene Ideen reinbringen konnten‘, am 8.2.02 fand Illo ‚das total cool‘, dass sie ‚bei den Spielen (ihre) eigene Kreativität rauslassen konnten‘. Hermine validiert dies, angereichert mit einer Spitze: ‚man konnte seine Kreativität ausfalten lassen – falls man welche hat‘. Boris Äußerung ‚wir sind die Genieforce‘ ist wohl auch in diesem Sinne zu verstehen, dass sie stolz waren, ihre eigenen Ideen umzusetzen.“ (Lähnemann 2007, 185).

Diese Aussagen lassen sich vergleichen mit dem Prinzip der *Selbstexplorationsorientierung*, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung besonders in Improvisationssituationen deutlich wurde (vgl. Kapitel 5.7.1):

Wenn im Bewegungshandeln neue Ideen ausprobiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen im Sinne einer Selbstwertbedrohung befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Freude.

Zudem präferieren Schülerinnen und Schüler originelle Bewegungsideen, welche sich in der Strategie der *Bewegungspräferenz* äußern (vgl. Kapitel 5.7.2):

Wenn gut geübte und als originell empfundene Bewegungsideen entwickelt werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Darstellungsdrang und Zeigelust.

Lähnemann (2007, 185) beschreibt als weiteren Aspekt, den Schülerinnen und Schüler als positiv bezeichnen, dass sie sich selber aussuchen konnten, mit wem sie zusammenarbeiteten.

„Im Gespräch über Erfahrungen mit Freiarbeit in der Grundschule kommt dieser Aspekt nur indirekt zum Ausdruck, wenn die SchülerInnen betonen, dass es positiv ist, dass sie sich bei der Freiarbeit an der neuen Schule auch unterhalten dürfen. Bei der Diskussion zum Projekttag zählen Flaffi und Lena ihre Gruppenmitglieder namentlich auf, was zum

Ausdruck bringt, dass ihnen die Gruppenzusammensetzung wichtig war. Boris spezifiziert seine positive Bemerkung, dass sie alleine arbeiten durften in ‚dass wir mit der Gruppe arbeiten konnten‘. Beim Gespräch über die Mathespiele formuliert Hermine direkt, dass es ‚cool‘ war, sich auszusuchen, mit wem sie zusammenarbeiten wollten.“ (Lähnemann 2007, 185).

Sich aussuchen zu können, mit welchem Partner man zusammenarbeitet, beschreiben auch die Schülerinnen und Schüler in Gestaltungsprozessen. Folgende Schlussfolgerung bringt diesen Aspekt hinsichtlich gestaltungsorientierten Unterrichts auf den Punkt (vgl. Kapitel 5.7.2 und 5.7.1):

Ein positiver sozialer Rahmen und die Auswahl von vertrauten Interaktionspartnern verleiht Schülerinnen und Schülern beim Improvisieren mit Bewegungsideen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Lähnemann bezeichnet als wesentliche Kategorie von Freiarbeit auch die „*erwartete und verhinderte Eigenverantwortung*“. Auf der einen Seite scheint es den Schülerinnen und Schülern wichtig zu sein, nicht ständiger Kontrolle durch die Lehrperson ausgesetzt zu sein. „*Dass die Lehrer uns eigentlich vertrauen*“ wird als explizit positive Erfahrung der Freiarbeit hervorgehoben und bestimmt die Einstellung zur Freiarbeit, unabhängig von den einzelnen Arbeitsformen und Aufgaben (vgl. Lähnemann 2007, 186).

Von der Lehrkraft vermitteltes Vertrauen wird in der vorliegenden Studie nicht explizit thematisiert, scheint aber ein wesentlicher Faktor zu sein, damit Schülerinnen und Schüler beim Erfinden und Ausprobieren von Bewegungsideen Freude und Sicherheit erleben. Dieses zeigt sich dann in der von der Lehrkraft und den Mitschülern arrangierten Atmosphäre des Vertrauten, welches sich in der *Selbst-explorationsorientierung* äußert (vgl. Kapitel 5.7.1):

Wenn im Bewegungshandeln neue Ideen ausprobiert werden können und die Bedingungen keine negativen Konsequenzen im Sinne einer Selbstwertbedrohung befürchten lassen, dann erleben Schülerinnen und Schüler Freude.

Lähnemann (2007, 175f.) berichtet, dass besonders die Jungen in Diskussionen zum Geräuschpegel stärkere Repressionen fordern. Die Schülerinnen und Schüler scheinen die Freiheiten der Freiarbeit zu schätzen, sich aber eine entsprechende Selbstdisziplin nicht zuzutrauen. Dieses äußert sich in den hier untersuchten Gestaltungsprozessen in

der Emotion Ärger. Schülerinnen und Schüler berichten dann von mangelnden Fähigkeiten zur Abstimmung mit Partnern oder Gruppenmitgliedern. Die Schlussfolgerung aus Kapitel 5.6.3 fasst diesen Aspekt noch einmal zusammen:

In allen Gestaltungsphasen sind für das Erleben von Ärger eine geringe Möglichkeitseinschätzung (bezogen auf die Gruppe oder den Partner) auf der Ebene der Kompetenz, ein hohes Interesse der Person auf der Ebene der Valenz und eine hohe Bewältigungseinschätzung wesentlich.

Als Kernaspekt beschreibt Lähnemann, dass „*Freiarbeit im Spannungsfeld zwischen Peerkultur⁵⁹ und schulischen Anforderungen*“ steht (Lähnemann 2007, 175f.). Sie hebt in Anlehnung an Breidenstein (2004) die Schule als „*Paradefall der ambivalenten Bedeutung von Peers*“ hervor, da es sich keineswegs nur um Freunde, jedoch um diejenigen handelt, auf die man sich täglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert (2007, 207). Das, was Schule für Kinder jenseits des Unterrichts bedeutet, hebt die *Peer Culture Forschung*⁶⁰ hervor.

Auch in der vorliegenden Untersuchung thematisieren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Peers. Sie beziehen sich aber ausdrücklich auf das vertraute Verhältnis zu Mitschülern, mit denen sie auch befreundet sind. Sie heben hervor, dass sie mit befreundeten und ihnen vertrauten Mitschülern besser zusammenarbeiten können, um kreative Aufgabenstellungen zu lösen.

„Also jetzt traut man sich schon viel mehr als vorher, weil die B ist ja auch meine Freundin, und dann kann man das ja auch besser machen, weil mit Freundinnen, das macht man ja auch zu Hause, dann spielt man ja und da macht man auch mehr als mit einem, den man jetzt nicht so dollle kennt (...).“ (Sw19,13-15)

In diesem Zusammenhang steht in der vorliegenden Untersuchung das Prinzip der *selektiven Interaktion*:

⁵⁹ Die *peers* sind nach Breidenstein (2004, 921) die *Gleichen* (Freunde oder Gleichaltrige) und damit diejenigen, die in sozialem Rang ebenbürtig sind. Im Zusammenhang von „*peer-group*“ und „*peer-culture*“ ist die Altersgleichheit angesprochen, die als subjektiv und sozial relevant angesehen wird (vgl. ebd.). Von Lähnemann (2007) wird der Begriff in Anlehnung an Breidenstein und Kelle auf die Gleichaltrigen bezogen, auf die sich die Kinder in ihrer alltäglichen Kommunikation beziehen und an denen sie sich in ihrem eigenen Verhalten orientieren. Die Regeln und Relevanzen, die im Umgang der *Peers* miteinander entstehen, konstituieren die *Peerkultur* (vgl. Breidenstein & Kelle 2002, 319).

⁶⁰ Die „*Peer Culture Forschung*“ betrachtet die Kinder und Jugendlichen von einer anderen Seite als die pädagogische, da sie fragt, was Schule für Kinder jenseits des Unterrichts bedeutet (vgl. Breidenstein & Kelle 2002, 319f.).

Ein positiver sozialer Rahmen und die Zusammenarbeit mit einem vertrauten Partner verleiht Schülerinnen und Schülern bei der Komposition von Bewegungen im Unterricht Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Beeinflusst wird die Peer-Kultur u.a. von der Unterrichtsform und zwar dadurch, dass man beispielsweise nicht nur von der Lehrperson zur Beurteilung und Bewertung im Unterricht beobachtet wird, sondern auch von Mitschülern (Breidenstein & Kelle 2002, 321). Dieses Beobachtet-Werden scheint im Sportunterricht, aber auch im Unterricht in Bewegungsgestaltung eine bestimmende Rolle zu spielen. Wie oben beschrieben, kristallisieren Miethling und Krieger (2004) die *körperliche Exponiertheit* als relevantes Thema im Sportunterricht heraus. Im gestaltungsorientierten Unterricht zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich des Improvisierens oder Präsentierens von Bewegungsideen mit Partnern, in der Gruppe und vor der Gruppe unterschiedliches Erleben. Schülerinnen und Schüler berichten zum einen von Zeigelust im Rahmen des Prinzips der *Selbstexplorationsorientierung* und davon, dass sie mit vertrauten Mitschülern und Freunden besser zusammenarbeiten können (selektive Interaktion), wenn mit Bewegungsideen experimentiert werden soll. Auf der anderen Seite berichten sie von Nervosität und Beschämung, wenn sie Bewegungen vor vertrauten Freunden präsentieren sollen. Meist folgt darauf ein Meideverhalten sowie ein Arrangement mit der Situation durch das Präferieren von Gruppenkonstellationen.

Diese unterschiedlichen Reaktionen zeigen sich je nachdem, ob in kleineren Präsentationssituationen in allen Gestaltungsphasen die Schülerinnen und Schüler den Selbstwert durch Mitschülerurteile von außen als bedroht empfinden oder das eigene Empfinden von Stimmigkeit und Identifikation mit der Bewegung vorhanden oder nicht vorhanden ist. Folgende Schlussfolgerungen verdeutlichen das ambivalente Erleben der Anwesenheit von befreundeten Mitschülern in Proben und Präsentationssituationen vor der Klasse:

Ein positiver sozialer Rahmen in der Gruppe und die Zusammenarbeit mit Mitschülern der zu diesem Zeitpunkt besser kennengelernten Klasse verleihen Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren von gestalteten Bewegungen vor der Klasse Sicherheit, sodass sie Freude erleben.

Damit Schülerinnen und Schüler in Proben- und Präsentationssituationen vor der Klasse Sicherheit erleben, präferieren sie Gruppenkonstellationen.

Lähneman (2007, 231) beschreibt außerdem, dass sich die Suche nach Peer-Kontakten darin äußert, die „*Möglichkeiten zum Quatschen zu nutzen*“, soll aber auch zum Ausdruck zu bringen, in der „*Freiarbeit etwas schaffen zu wollen*“. Lähnemann betont hier besonders die produktive Funktion des Quatschens in der Freiarbeit, wenn inhaltliche Fragen der Freiarbeitsaufgaben besprochen werden oder Aushandlungsprozesse über Freiarbeitsregeln stattfinden (Lähnemann 2007, 234).

„Sie betonen, dass sie gleichzeitig (,trotz' des ,Quatschens') viel geschafft haben. Zentral ist Josephines Aussage, dass sie gleichzeitig arbeiten und quatschen konnte. (...) Im Freiarbeitsunterricht geschieht etwas anderes als im Frontalunterricht, es unterscheidet sich aber auch von der Peerkommunikation in der Pause.“ (Lähnemann 2007, 233)

Aushandlungsprozesse scheinen auch in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen, vor allem in der Phase der Komposition, wesentlich und nötig zu sein. Das Aushandeln von Bewegungsideen und Umsetzungsmöglichkeiten bedingt schon die zu bearbeitende Gruppenaufgabe, welche auch mit sich bringt, dass sich Schülerinnen und Schüler ärgern und streiten:

„Ähm wir mussten halt (---) ähm unsere Ideen zusammenfassen und daraus ein Spiel (Bewegungstheaterszene) machen, nur bei uns ham wir uns ja die ganze Zeit gestritten und das hat dann nicht funktioniert.“ (Sw4, 42-46)

Hinsichtlich der Untersuchung von Lähnemann zur Methode der Freiarbeit lassen sich bezüglich der Schülersicht einige Aspekte aufzeigen, die die vorliegende Untersuchung bestätigen und ergänzen. Lähnemann stellt den Aspekt der Peer-Kontakte und die Bedeutung des Quatschens aus Schülersicht für die Freiarbeit heraus. Demgegenüber steht die Maxime „probieren statt diskutieren“ beim Gestalten, Tanzen und Darstellen (vgl. Schmolke 1976, 7).

Dass in der vorliegenden Untersuchung eher negative Aushandlungsprozesse in den Blick genommen wurden, kann auf das Verfahren der Erfassung der Unterrichtssituationen als *auffällige Situationen* zurückgeführt werden. *Quatschen* stellte möglicherweise für die unterrichtende Lehrkraft keine *auffällige Situation* (i.S. der Definition in Kapitel 3.1.1.1) dar und gehörte zur Routine, welche im Unterricht unterbunden oder geduldet wird. Streiten stellte eher eine *auffällige Situation* für die Lehrkraft dar, da der Unterricht durch Lautstärke und Aggressionen der Schülerinnen und Schüler untereinander gestört wurde und dieses von der Lehrkraft eher als Unregelmäßigkeit bzw. Auffälligkeit wahrgenommen wurde.

Den Wert und die Bedeutung der Peer-Kontakte aus Schülerperspektive im Sinne Lähnemanns (2007) sowie der Aspekt der Peer-Kultur im Sinne Breidensteins und Kelles (2004) stellen gewinnbringende Forschungsaspekte dar und könnten in weiteren Studien zu Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive vertieft werden.

6 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die Schülerperspektive auf Bewegungsgestaltung in Unterrichtssituationen zu analysieren. Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurde zunächst eine Analyse des Forschungsstandes vorgenommen. Die Analysen zu Schülerperspektiven differenzierten sich in die relevanten Teilbereiche Schule und Unterricht, Sportunterricht und Tanzunterricht aus Schülerperspektive. Aus den Analysen des Forschungsstandes heraus kristallisierte sich der inhaltliche und methodische Fokus der Untersuchung. Mittels einer handlungstheoretischen Perspektive wurde sich dem Begriff der Schülerperspektive angenähert und auf den Bereich der Bewegungsgestaltung bezogen. Als Forschungsansatz wurde ein qualitativer Zugang zu Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler mittels *Video-Stimulated-Recall-Interviews* (VSRI) gewählt. In den Blick genommen wurden sogenannte *auffällige Situationen* in den vier Phasen des Bewegungsgestaltungsprozesses (Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation/Aufführung), um die Schülerperspektiven in gestaltungsorientierten Unterrichtssituationen aufzudecken.

Da die Vor- und Nachteile sowie Chancen und Grenzen des methodischen Zuganges vor dem Hintergrund der forschungspraktischen Erfahrungen in der vorliegenden Arbeit bereits in Kapitel 4.8 diskutiert worden sind, wenden sich die abschließenden Betrachtungen vornehmlich den zentralen Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung in Form von Handlungsempfehlungen für die Umsetzung in der Praxis zu. Es werden methodische Empfehlungen ausgearbeitet und fachdidaktische Konsequenzen für die Lehrerbildung aufgezeigt. Abschließend werden wesentliche Erkenntnisse inhaltlich reflektiert und weitere Forschungsperspektiven beschrieben.

6.1 Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

Die Ergebnisse der Untersuchung zu gestaltungsorientiertem Unterricht mit Bewegung aus Schülerperspektive zeigen auf, dass Informationen über die Interessen von Personen sowie Kenntnisse über die von Personen wahrgenommenen Möglichkeiten der sozialen und materialen Umwelt und der Anregung der Umwelt bedeutsam sind (vgl. Kapitel 5.7.5). Die Annahme eines Zusammenhanges zwischen Interessenkonzept, Umweltbedingungen und Aufgabenstellung besitzt somit eine hohe methodisch-didaktische Relevanz. Die in der durchgeführten Untersuchung herausgestellten Ergebnisse liefern daher Ansatzpunkte für methodisches Handeln im Unterricht von Gestalten, Tanzen und Darstellen.



Abbildung 53: Übersicht zu den Gelingensfaktoren (eigene Darstellung)

6.1.1 Umgang mit Aufgabenstellungen

Berücksichtigung der Lösbarkeit und Attraktivität der Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler thematisieren im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wiederholt die Wichtigkeit der Attraktivität der Aufgabenstellung in Bezug auf die Originalität der zu entwickelnden Bewegungsideen und die Wichtigkeit der Lösbarkeit der Aufgabe bei der Zusammenarbeit mit Partnern oder mit der Gruppe (vgl. Kapitel 5.7.1). Den Aspekt der Attraktivität bringen sie meist in Zusammenhang mit

Bewegungsideen auf bildhafter Ebene und die Lösbarkeit bezieht sich dann auf den Grad der Offenheit. Sehr offene und komplexe Aufgaben führen meist zu Unstimmigkeiten und *Streit*, den sie zu vermeiden suchen (vgl. Kapitel 5.6.3).

In methodischer Hinsicht bieten Veröffentlichungen zum Tanz- und Bewegungstheater eine differenzierte Aufschlüsselung unterrichtsmethodischer Möglichkeiten für gestaltungsorientiertes Arbeiten mit Bewegung (vgl. Tiedt 1995a/b, Tiedt & Tiedt 2000, Neuber 2000, A. Tiedt 2001). A. Tiedt und W. Tiedt (1995a/b, 1999, 2000) haben Unterrichtsmodelle entwickelt, die gestaltungsorientiertes Arbeiten mit Bewegung im Unterricht strukturieren. Denn ein Kennzeichen dieses fachdidaktischen Ansatzes der Bewegungsgestaltung ist die Idee des Findens, Ausprobierens und Gestaltens von Bewegungsideen (vgl. Neuber 2002, 366; Tiedt 1999, 319; Munzar 2007).

Damit der gestaltungsorientierte Unterricht sowohl prozessorientiert als auch produktorientiert verläuft, kommen offene, teiloffene und geschlossene Aufgabenstellungen zum Einsatz (vgl. Tiedt 1995b, 246f.; Abbildung 54). Die Unterrichtsmethodik ist daher gekennzeichnet durch ein Wechselspiel von „Vorgeben, Aufgeben und Anregen“⁶¹ (vgl. Hanebuth 1961, Neuber 2000). Entscheidend ist hierbei, eine teiloffene Aufgabenstellung so zu formulieren, dass sie weder zu sehr einengt noch durch zuviel Spielraum verunsichert oder überfordert (vgl. Tiedt 1999, 322; Neuber 2001, 366; Klinge & Freytag 2007, 5).

„Das Improvisieren wird erleichtert, wenn immer nur ein ‚Kanal‘ geöffnet ist, d.h. nur ein Gestaltungskriterium zur gleichen Zeit berücksichtigt werden soll. Es ist für die Ausführenden möglich, entweder die räumlichen, die rhythmisch-dynamischen oder die formalen ‚Gestaltungskanäle‘ zu berücksichtigen.“ (Tiedt 1999, 322f.)

Neben der Differenzierung von Bewegungsaufgaben zwischen Offenheit und Geschlossenheit auf der formalen Ebene bezieht sich eine weitere Differenzierung auf deren Einfachheit und Komplexität (vgl. Neuber 2000, 120; Abbildung 54). Bewegungsaufgaben werden dann zu Tanz- und Spielaufgaben, wenn sie darstellungs- und ausdrucks- orientiert sind. Die Darstellungsorientierung setzt den Willen zu einer Vermittlung voraus, indem etwas verdeutlicht, ein Eindruck festgehalten oder nach außen transportiert und somit zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Kapitel 3.2.2).

⁶¹ Brehm beschreibt in Anlehnung an Hanebuth (1961), wie Anregen und Aufgaben zu verstehen sind. Beim Aufgeben stellt die Lehrkraft Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern selbstständig gelöst werden sollen, indem sie Art und Weise der Übungsausführung selbst finden (Hanebuth 1961, 113). Durch Anregen sollen dagegen Übungen von Schülerinnen und Schülern „erst gesucht, erfunden oder obendrein erprobt werden“ (117). Andere Autoren greifen in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Bewegungsaufgabe zurück (z.B. Fetz 1988, 119f.)

„In jedem Fall ist das Gelingen einer Bewegungstheater-Stunde grundlegend an die Verbindung und wechselseitige Durchdringung von Bewegung und Darstellung, die Brücke von der motorischen zur inhaltlichen Auseinandersetzung gebunden.“ (Neuber 2000, 131)

So kann über die Auseinandersetzung mit Inhalten, die einen lebensweltlichen Bezug zu den Teilnehmenden haben, ein Ausdrucksbedürfnis geweckt werden. Durch die Erweiterung der Bewegungsaufgabe um die Darstellungsorientierung ist sie in ihren Anforderungen komplexer (vgl. Neuber 2000, 96; 119).

Entscheidend für Tiedt (1995b, 247) ist die Verknüpfung und wechselseitige Durchdringung beider Ansatzpunkte, um „Originalität in Bewegung und Idee entstehen zu lassen“.

In der folgenden Abbildung sind die Aspekte Offenheit und Geschlossenheit sowie Einfachheit und Komplexität zusammengefasst in Form einer Aufgabenschere dargestellt.

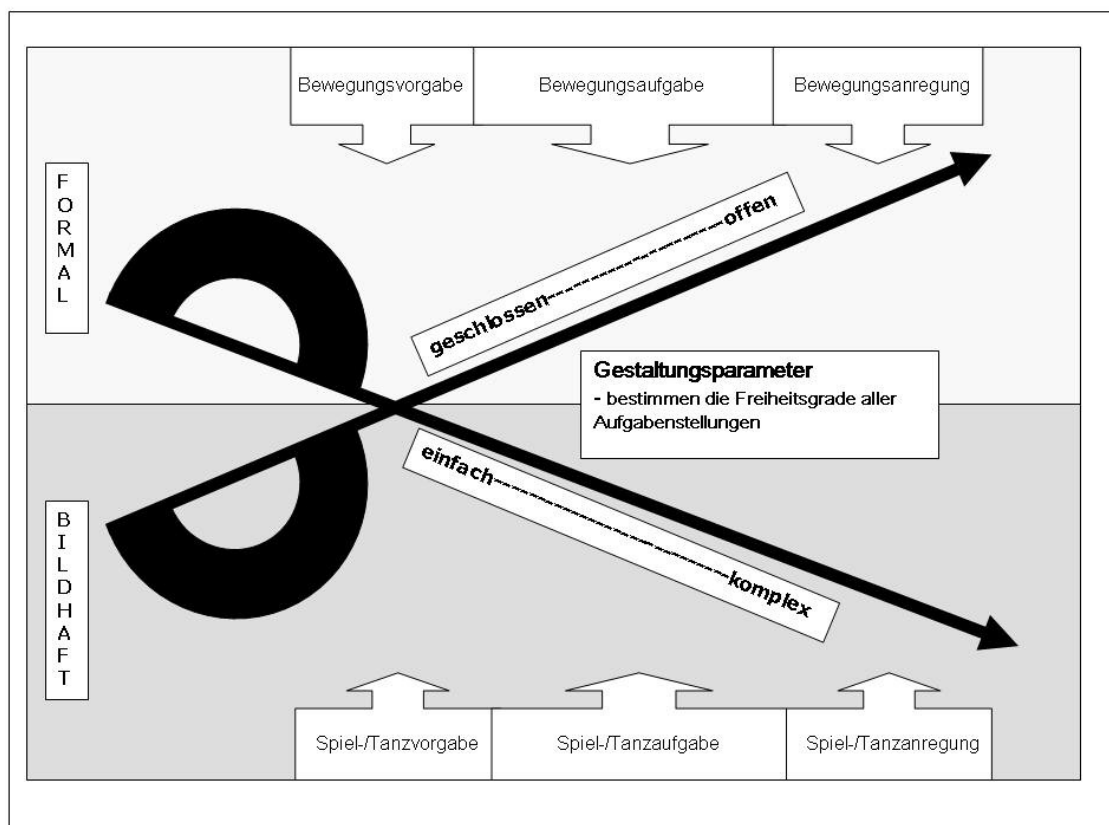


Abbildung 54: Aufgabenschere (eigene Darstellung, adaptiert nach Neuber 2000, 120 und A. Tiedt 2003, unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial, DSHS Köln)

6.1.2 Umgang mit Sozialformen

„Interaktionsmöglichkeiten erleichtern Improvisationen. Zu zweit oder in Kleingruppen ist das In-Gang-Kommen einer Improvisation leichter als bei Einzelaufgaben.“ (Tiedt 1999, 323)

Berücksichtigung der Bedeutung von vertrauten Interaktionspartnern bei der Wahl der Sozialform

Das persönliche Interesse an der Zusammenarbeit mit einem bekannten und vertrauten Partner und ein „sich jetzt besser Kennen“ scheinen für Schülerinnen und Schüler in Improvisations- und Kompositionssituationen bedeutsam zu sein (vgl. u.a. Kapitel 5.6.2). Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wurde dieser Aspekt an unterschiedlichen Stellen mit dem Prinzip der *selektiven Interaktion* zusammengebracht.

Das Wissen um dieses Prinzip der *selektiven Interaktion* zur Abwehr der Selbstwertbedrohung bei Bewegungsgestaltungsaufgaben in Improvisations- und Kompositionssituationen kann Lehrkräften helfen, bestimmte Schülerreaktionen bei Vorgabe oder freier Wahl der Sozialform einzuordnen.

Den Aussagen der Schülerinnen und Schüler zufolge, die das Improvisieren vor einer Großgruppe als negativ empfinden, kann man entnehmen, dass sie sich den Blicken und Kritiken der Mitschüler ausgesetzt sehen. Eine Organisation in Kleingruppen scheint hier angebrachter zu sein.

Die Schülerinnen und Schüler sehen die Partnerwahl noch differenzierter. Zum einen scheinen sie Partnerarbeit zu präferieren, da weniger Streitigkeiten in der Zweiergruppe aufkommen. Andererseits lehnen sie Partnerarbeit ab, wenn sie eventuell einen unsympathischen Partner zugeteilt bekommen. Es sollte bei Partneraufgaben genügend Zeit für die Partnerwahl gegeben und ein Partnerwechsel nach einigem Ausprobieren gewährt werden.

6.1.3 Umgang mit Organisationsformen

Abbau von Beschämungssituationen durch bewußten Umgang mit Organisationsformen

Es sollte bedacht werden, wie die gewählten situativen Arrangements dazu beitragen, dass die Lernsituation Präsentationscharakter erhält. Das könnten Improvisations-situationen sein, aus denen sich bestimmte Schülerinnen und Schüler als *heimliche Zuschauer ausgeklingt* haben und das Geschehen von außen beobachten. Das könnten aber auch bestimmte Aufstellungs- und Organisationsformen sein, welche implizieren, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, von allen hinter ihnen Stehenden beim Tanzen beobachtet werden zu können (z. B. Blockaufstellung oder Gassenaufstellung).

Um Unsicherheiten und Beschämungssituationen abzubauen, könnte das Präsentieren bewusst gemacht und erst in der Großgruppe, dann in Kleingruppen und dann mit Partnern sukzessive im Unterrichtsgeschehen geübt werden. Zudem sollte in der Vorbereitung von Proben und Präsentations-/Aufführungssituationen der Lehrkraft bewusst sein, dass eine Gruppenkonstellation eine Orientierungsfunktion zu geben scheint.

Die Schülerinnen und Schüler scheinen Sicherheit in der Präsentationssituation vor Publikum zu erleben, wenn sie sich in einer Gruppe bewegen (vgl. Kapitel 5.7.4).

6.1.4 Umgang mit Üben, Stimmigkeit und Können

Bewegungsideen eigenständig entwickeln und variationsreich üben lassen

Schülerinnen und Schüler präferieren das Präsentieren von gut geübten Bewegungsideen (vgl. Kapitel 5.7.4). Sie scheinen Situationen zu vermeiden, in denen es darauf ankommt, spontane Bewegungen vor anderen zu präsentieren. In Kompositions-, Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen ist die Stimmigkeit und Identifikation mit den Bewegungsideen der Gruppe besonders bedeutsam. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Bewegungsaufgaben der Lehrkraft an den subjektiven Zielen der Schülerinnen und Schüler festzumachen und nicht an von außen herangetragene Ziele der Lehrkraft.

Den Schülerinnen und Schülern sollte deswegen ausreichend Gestaltungszeit gegeben werden und der Unterricht nicht nur an der schnellen Präsentation der Gestaltungsergebnisse orientiert sein.

6.1.5 Umgang mit Rückmeldungen

Konstruktives Feedbackverhalten und Anerkennung der individuellen Gestaltungsergebnisse

Direkte oder indirekte Rückmeldungen in Form von besonders negativer Kritik seitens der Mitschüler sowie der Lehrkraft können Quellen der Bedrohung des Selbstwertgefühles darstellen und Schutzmechanismen oder Strategien hervorbringen, sich der Situation z.B. zu entziehen. Indirekte Rückmeldungen vermitteln Einschätzungen und Bewertungen (vgl. Kapitel 5.6.4).

Ein eindeutiges und konstruktives Feedback der Gruppe beim Vorführen von ersten Arbeitsergebnissen vor der Klasse ist wesentlich für das Freude- oder Schamerleben von Schülerinnen und Schülern. Dass die Berücksichtigung der Möglichkeiten der Gruppe und des Partners tatsächlich mit dem Erleben von Freude, Ärger und Scham verbunden sein kann, geht auch aus den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung hervor (vgl. Kapitel 5.6.3; 5.6.4).

Verhalten der Lehrkraft

Aufgabe der Lehrkraft ist es, einen würdevollen Rahmen bereitzustellen. Dieser Rahmen kann z.B. dadurch geschaffen werden, dass die Kriterien zur Bewertung von ersten Arbeitsergebnissen klar herausgestellt werden (vgl. Bastian, Combe & Langer 2007, 15f.).

Laut der empirischen Studie von Diegritz, Rosenbusch und Dann (1999, 350f.) zu Lehrerverhalten im Gruppenunterricht sollten bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen bestimmte Handlungsweisen beachtet werden; diese lassen sich auf gestaltungsorientierten Unterricht übertragen:

- Es sollten z.B. an der Präsentation von Arbeitsergebnissen möglichst viele Gruppenmitglieder beteiligt sein.
- Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass sie die Ergebnisse von Gruppen abrufen und auswertet und sensibel mit dem Bezug zu einzelnen Schülerinnen und Schülern umgeht.

Diegritz et al. (1999) weisen besonders auf die Bedeutung der Integration und Sicherung der Ergebnisse hin. Integration bedeutet nach Diegritz et al. (1999, 350) konkret:

- Die Lehrkraft sollte über die Lösungen und Antworten der Gruppen hinausgehen.
- Sie sollte die Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang einordnen.
- Sie sollte die Verbindung zwischen den Ergebnissen der einzelnen Gruppen herstellen.

Umfassendes Sichern der Ergebnisse bedeutet nach Diegritz et al. (1999, 351):

- Die Lehrkraft sollte zentrale Ergebnisse hervorheben und diese selbst oder durch Schülerinnen und Schüler rekapitulieren lassen.
- Zur Unterstützung sollte die Lehrkraft auch auf mediale Möglichkeiten zurückgreifen (Tafelanschrift, Overhead etc.).

Schülerverhalten

Verschiedene Autoren⁶² beschreiben theoretische und methodische Herangehensweisen zur Reflexion. Hilzensauer stellt heraus, dass in allen reflexiven Herangehensweisen die Bedeutung der Erfahrung wesentlich ist (2008, 8).

⁶² Hilzensauer beschreibt nach einer Analyse verschiedener Ansätze über die Reflexion im Unterrichtsgeschehen, dass im Bereich der Theorien nur vereinzelt brauchbare Ansätze zu finden sind. Im

Im Folgenden werden die Gedanken von Donald A. Schön⁶³ mit denen einer dialogischen Didaktik, welche von Ruf und Gallin (2006) entwickelt wurde, verbunden und auf den gestaltungsorientierten Unterricht mit Bewegung bezogen. Die Funktion des Perspektivenwechsels ist für die Reflexion von Interesse. Die Lernenden schlüpfen dabei in verschiedene Rollen und treten dabei auch mit sich selbst und ihren Mitschülern in einen Dialog.

Die drei zentralen Leitfragen dafür sind: 1.) Ich mach das so!, 2.) Wie machst du es?, 3.) Das machen wir ab! – und was habt ihr gesehen?

1.) Ich mach das so!

Schön (1983) geht von implizitem Wissen aus, das „passiert“, welches oft auch gar nicht explizit gemacht wird. Schön spricht auch von „*thinking on our feet*“, diese Bezeichnung zeigt sich auch als treffend, um den Vorgang z.B. der Improvisation mit Bewegung zu beschreiben.

Er beschreibt damit die Fähigkeit, spontan auf Basis der Erfahrungen eine bestimmte Situation meistern zu können. Dabei geht es Schön mit dem Aspekt „*knowing-in-action*“ (Wissen in der Handlung) darum, die eigenen Erfahrungen bewusst zunutze zu machen (*looking to our experience*), diese mit unseren Gefühlen zu koppeln (*connecting with our feelings*) und sich dabei auf die einem selbst bekannten Theorien zu beziehen (*attending to our theories*). Es geht nach Schön darum, implizites Wissen beim Gestalten über Erfahrungen, Gefühle und Theorien im praktischen Handeln ein- und umzusetzen und bewusst zu machen.

Schülerinnen und Schüler könnten die Aufgabe bekommen, ihre Bewegungsideen beim Bewegen zu benennen und sprachlich zu begleiten. Somit können die Ideen mit einem Partner oder der Gruppe veranschaulicht und geteilt werden.

Mit dem Aspekt „*reflection-in-action*“ (Reflexion in der Handlung) geht Schön davon aus, dass Praktiker in komplexeren Situationen während des Handelns darüber nachdenken, was sie tun. Als Beispiel, welches sich auf Bewegungsimprovisationen ebenso übertragen lässt, nennt Schön Jazz-MusikerInnen, während sie improvisieren:

Wesentlichen tragen die Autoren Dewey, Holzkamp und Schön zur methodischen Konkretisierung reflexiver Unterrichtsmethoden bei (vgl. Hilzensauer 2008).

⁶³ Auf der Grundlage von Fallstudien stellt Schön (1930-1997) drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis dar, wobei *reflection-in-action* seiner Auffassung nach mehrere Aspekte hat (vgl. 1983; 49ff). Für die Bewegungsgestaltung kommen die zwei Aspekte *knowing-in-action*, d.h. der Aspekt des impliziten Wissens im Vollzug der Handlung und der Aspekt *reflection-in-action*, die Förderung der Reflexion in der Handlung, in Frage.

„They are reflecting-in-action on the music they are collectively making and on their individual contributions to it, thinking what they are doing and, in the process, evolving their way of doing it.“ (Schön 1983, 56)

Nach Schön geht die meiste Reflexion in der Handlung von der Erfahrung der Überraschung aus. Wenn intuitive Handlung zu Überraschungen führt, dann ist ein Bewusstseinsgrad vorhanden und *reflection-in-action* möglich (Schön 1983, 56; vgl. Kapitel 3.1.1.1).

Das Beispiel zeigt, dass Reflexion in der Handlung nicht unbedingt durch Worte vonstatten geht. Es kann auch ein Gefühl – in diesem Fall für die Musik – sein.

2.) *Wie machst du es?*

Ausgehend von der Perspektive des Zuhörens geht es hier um die Fähigkeit, die Handlungskompetenzen anderer im Vergleich zu den eigenen Handlungskompetenzen richtig einschätzen zu können. Die Kommunikation und der Dialog mit anderen verdeutlicht in dieser Situation auch die Bedeutung der Situation und die soziale Eingebundenheit. Der Vorgang von Rede und Gegenrede führt dazu, dass die Gesprächspartner Abstand von ihrer eigenen Perspektive nehmen müssen und dadurch der anderen Person zuhören (vgl. Hilzensauer 2008).

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bewegungsideen vorgezeigt und je nachdem auch sprachlich begleitet haben, sollen sie sich auf die Bewegungen des Partners konzentrieren. Es geht darum, die Bewegungen des anderen aufzunehmen. Das kann z.B. durch direktes Nachmachen der Bewegung oder Beobachten und Beschreiben der Bewegung geschehen. Erste Interpretationen des Gesehenen führen dann zu weiterem Ausbau der Bewegungsideen oder zu einer völlig anderen Richtung, als von den Schülern zuerst angedacht wurde.

3.) *Das machen wir ab! – und was habt ihr gesehen?*

Die dritte Perspektive zielt darauf ab, die Lernenden in die Lage zu versetzen, anderen die Ergebnisse ihres Tuns in einer interessanten Art und Weise näher zu bringen, um sich somit in den Lernkontext der eigenen Gruppe zu stellen. Denn es geht u.a. um einen Auftritt vor Publikum, bei dem das erworbene Wissen ausgewählt und adressatengerecht aufbereitet wird. Die Lernenden erklären sich dann bereit, in einen kritisierenden und begründenden Dialog mit einem Publikum zu treten (vgl. Hilzensauer 2008, 11).

In Anlehnung an Ruf (2006, 64f.), der die drei Funktionen und Motivationen – das sind Vortrag, Wettbewerb und Zirkus – eines Auftritts unterscheidet, kann im Rahmen gestaltungsorientierten Unterrichts zwischen einer *Darbietung*, einem *Wettbewerb* und einem *Zirkus* unterschieden werden.

Die *Darbietung* zielt auf das Präsentieren von gestalteten Bewegungsideen mit einer anschließenden Reflexion des Gesehenen unter Berücksichtigung der Frage:

- Was habt ihr gesehen?

Darüber hinaus können die Akteure in einen *Wettbewerb* treten, indem ein Vergleich vor dem Hintergrund der Frage steht:

- Was habt ihr gesehen und wie könnte man es besser/deutlicher machen?

Diese Perspektive hat zum Ziel, das Gestaltete in Bezug auf die Aufgabenstellung und Lernziele zu überprüfen.

Im letzten Bereich, dem *Zirkus*, haben die Personen die Möglichkeit, ihr Können als Kunststück zu präsentieren. Eine besondere Leistung, wie Originalität, kann im Vordergrund stehen. Diese Perspektive hat zum Ziel, das Gelernte zu festigen. Die Zusicherung der Anerkennung für die Präsentation und den Auftritt an sich scheint die Überwindung der Schamangst zu erleichtern. Die ritualisierte Form des Applauses scheint eine wirksame Form der sozialen Wertschätzung und damit Anerkennung zu sein (vgl. Marks 2005, 11).

6.2 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Wie einschlägige empirische Untersuchungen belegen, findet der Inhaltsbereich Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz in der heutigen Unterrichtspraxis im Sportunterricht⁶⁴ nicht allzu häufig statt (vgl. Kleindienst-Cachay, Kastrup, Cachay 2008; Böcker 2010).

Vielleicht haben Lehramtsstudierende Gestalten, Tanzen und Darstellen in der Grundschulzeit erlebt, einigen scheint es vielleicht zugunsten anderer Sportarten und Bewegungsfelder oder aufgrund der mangelnden Kompetenz und *emotionaler Sperren* der Lehrkraft vorenthalten worden zu sein (vgl. Kleindienst-Cachay et al. 2008, 100).

So gelangen viele Studierende ohne konkrete erinnerbare, eigene Erfahrungen im Gestalten, Tanzen und Darstellen in die Schulpraxis, wenn nicht die universitäre Lehrerbildung dagegensteuert.

Deshalb ist es immens wichtig, dass die Studierenden Bewegungsgestaltung kennenlernen.

⁶⁴ Dass speziell Tanz zunehmend in Form außerunterrichtlicher Angebotsformen in Schulen realisiert wird zeigt eine Bestandsaufnahme in NRW von Keuchel, Günsche & Groß (2009). Zu den Projekttypen zählen u.a. freiwillige Tanzprojekte als Zusatzangebot, Tanzangebote als nachmittägliche AG, tanzpädagogische OGS-Angebote, „Hippe“ Projektstage oder auch Tanz als Wahlpflichtfach mit interkulturellen Aspekten (vgl. ebd., 12).

In methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen sollten die Mechanismen zur Abwehr der Selbstwertbedrohung auch immer wieder unter inhaltlichen und prozessualen Aspekten zum Thema (i.S. von Metakommunikation) gemacht werden, damit die Studierenden ihr Handeln im Zusammenhang mit den Erfahrungen im und mit Gestalten, Tanzen und Darstellen reflektieren können und *emotionale Sperren* abbauen können.

Die Studierenden erwerben in fachdidaktischen oder in interdisziplinären Seminaren theoretische Kenntnisse zum Thema Abwehr der Selbstwertbedrohung beim Tanzen und Präsentieren von eigenen Bewegungsideen und sollen diese Theoriebausteine handelnd und reflektierend überprüfen können.

Wichtig bei der Vermittlung von theoretischen Bausteinen zur Abwehr der Selbstwertbedrohung beim Gestalten, Tanzen und Darstellen ist, dass es möglichst nicht allein um die Vermittlung isolierter wissenschaftlich-rationaler Erkenntnisse geht, sondern an der pragmatischen Handlungsorientierung der Studierenden und zukünftigen Lehrkräfte angesetzt wird. Denn das Bewusstmachen der eigenen Handlungsweisen kann nur gelingen, wenn man an den konkreten Erfahrungen der Studierenden in ihrem Unterricht ansetzt.

Auf der Basis von eigenen Video-Aufzeichnungen, wie im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt, können den Studierenden durch die Außensichten eigene Einsichten vermittelt werden, die sie sonst in der Unterrichtspraxis kaum gewinnen können. Dabei ist ihnen Gelegenheit gegeben zur eigenen Reflexion von Bewegungsgestaltung mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Somit eröffnet die Auseinandersetzung mit der Praxis Wege zu neuen Praxiseinschätzungen. Das Wissen um Mechanismen zur Abwehr der Selbstwertbedrohung beim Gestalten, Tanzen und Darstellen ist somit nicht nur abstraktes *Inselwissen*. Für Hofer ist die Berücksichtigung eigener Kognitionen das zentrale von vielen Postulaten, welche er an ein Lehrertraining stellt (1986, 383):

„Ein Lehrertraining, das ausschließlich Lehrziele thematisiert (...), ohne mit dem Lehrer in einen systematischen Argumentationsaustausch zu treten und sich die Korrektur der impliziten durch die explizite Theorie zum Ziel zu machen, verfehlt einen Auftrag (...) Lehrertraining oder –beratung ist ohne Aufgreifen und Berücksichtigung der entstehenden Überzeugungen, Meinungen, Anschauungen und Praktiken des Lehrers (bzw. Studenten) erst recht zum Scheitern verurteilt.“

Dadurch kann u.a. dem Praxisschock vorgebeugt werden, der in diesem Zusammenhang darin besteht, dass angehende Lehrkräfte in ihrer eigenen Realisierung des Inhaltsbereiches Gestalten, Tanzen, Darstellen scheitern oder durch erfahrene Kollegen vermittelte pessimistische Einschätzungen erhalten, wenn sie diesen Inhaltsbereich im Rahmen des Sportunterrichts erproben.

6.3 Folgerungen für die tanzpädagogische Unterrichtsforschung

Ein weiterer Aspekt, unter dem die Erkenntnisse beleuchtet werden, ist der Beitrag zu den Methoden der tanzpädagogischen Unterrichtsforschung.

Veröffentlichungen aus dem Bereich der Tanzwissenschaft, wie z.B. das von Brandstetter und Klein (2007) herausgegebene Buch „Methoden der Tanzwissenschaft“, weisen keinen Beitrag zur tanzpädagogischen Forschung auf.

Hingegen werden besonders im Bereich der kulturellen und ästhetischen Bildung (hier sind im Besonderen die Fächer Tanz, Theater, Musik und bildende Kunst gemeint) die Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Methoden zur Erforschung kultureller und ästhetischer Bildungsprozesse gestellt (vgl. Rittelmeyer 2010). Denn hinsichtlich empirischer Forschungsanliegen ist zur Zeit durch den Zwang an Legitimation ein Interesse an Wirkungsforschung im sportpädagogischen Bereich (Neuber 2009, 11; Bähr, Sygusch, Bund & Gerlach 2009) und tanzpädagogischen Bereich sowie in der kulturellen Bildung⁶⁵ (vgl. Hill, Reinwand, Wenzlik & Fink 2010, Rittelmeyer 2010) zu vernehmen. In einer Zeit, in der künstlerische Schulfächer zunehmend zugunsten mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachbezogener Kompetenzen an den Rand gedrängt werden, ist diese Forschung laut Rittelmeyer (2010, 7) von erheblicher Bedeutung.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verwendete Methode der *Video-Stimulated-Recall-Interviews* (VSRI) zur Erfassung der subjektiven Sichtweisen und Innenperspektiven der Beteiligten in Bewegungsgestaltungsprozessen kann durch die Anwendung in diesem Inhaltsbereich die Diskussion sicherlich gewinnbringend bereichern. Wertvoll für weitere Studien erscheinen hier besonders die Methodenkritik und die Reflexion unter Berücksichtigung der möglichen Grenzen der Methode, wie sie in Kapitel 4.4.2 und 4.8 dargestellt wurden.

⁶⁵ Hill, Reinwand, Wenzlik und Fink haben ein „Netzwerk Forschung kulturelle Bildung“ ins Leben gerufen und zu einer Tagung eingeladen mit dem Titel „Die Kunst über Wirkungen kultureller Bildung zu forschen“ (vgl. <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/>, Zugriff am 06.08.10).

6.4 Forschungsausblick

Für die zukünftige Forschung hinsichtlich der Schülerperspektiven auf Bewegungsgestaltung ergibt sich die Forderung, die vorliegenden Erkenntnisse mittels weiterer Studien unter Berücksichtigung folgender Gesichtspunkte zu ergänzen:

- **eine Erweiterung des Untersuchungszeitraumes**
- **ein expliziter Vergleich der Schülerperspektive mit der Lehrerperspektive**
- **ein Vergleich der Perspektiven von Mädchen und Jungen**
- **die Bedeutung von Peer-Kontakten**
- **ein Vergleich der Schülerperspektiven in verschiedenen Altersstufen**
- **ein Vergleich der Schülerperspektiven in verschiedenen Schulformen**
- **ein Vergleich der Schülerperspektiven in verschiedenen Unterrichtsformaten und Unterrichtsfächern**

Abbildung 55: Forschungsausblick

Ausgehend von den hier vorgenommenen Momentaufnahmen, könnten zukünftig auch die möglichen Veränderungen von Schülerperspektiven in Gestaltungsprozessen über einen längeren Zeitraum (z.B. 2-3 Schuljahre) und die Bedeutung von Peer-Kontakten und Peer-Kulturen im Unterrichtsgeschehen fokussiert werden.

Die Lehrerperspektive spielte in dieser Untersuchung nur bezüglich des Ermitteln der auffälligen Unterrichtssituationen eine Rolle. Weiterführend könnten die Lehrerperspektiven, ähnlich wie die Schülerperspektiven, im Anschluss an den Unterricht erhoben werden. Dieses würde einen erhöhten organisatorischen Aufwand bedeuten, aber die Möglichkeit einer externen Validierung der Schüleraussagen eröffnen.

Bezüglich des Alters der Schülerinnen und Schüler sollten weitere Untersuchungen auf die Mittel- und Oberstufe ausgedehnt werden und somit die Phasen der Adoleszenz und die spezifischen Probleme in dieser Entwicklungsphase, auch hinsichtlich der Veränderungen von Peer-Kontakten und Peer-Kulturen, berücksichtigt werden.

Zusätzlich zur Adoleszenz sollte dann auch die Geschlechtszugehörigkeit differenzierter betrachtet werden, als es in der vorliegenden Untersuchung möglich war (vgl. Kapitel 5.6.4). Ein weiteres Desiderat besteht auch in der Erforschung der Schülerperspektiven hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkräfte, die Gestalten, Tanzen und Darstellen im Sportunterricht unterrichten. Kleindienst-Cachay, Kastrup und Cachay (2008) prangern in ihrem Artikel zu „*Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee*“ auch an, dass hauptsächlich weibliche Lehrkräfte den

Bereich Bewegungsgestaltung unterrichten und männliche Kollegen von *Kompetenzproblemen* und *emotionalen Sperren* bezüglich dieses Inhaltsbereiches berichten. Es bieten sich Studien zur Akzeptanz von Bewegungsgestaltung und zu Schülerperspektiven auf Bewegungsgestaltung an, welche die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkräfte thematisieren und fokussieren. Diese könnten aufzeigen, wie sich Schülersichtweisen entwickeln, wenn männliche Sportlehrkräfte mit akzeptierender Haltung gegenüber diesem Inhaltsbereich diesen unterrichten.

Forschungsperspektiven beziehen sich auch auf mögliche Studien zu Schülerperspektiven an anderen Schulformen. Denn die theoretischen und empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit haben hauptsächlich jene Schülerinnen und Schüler einbezogen, die an einem Gymnasium unterrichtet werden. Damit haben die Ergebnisse einen hohen Erklärungswert für die Unterstufe am Gymnasium, lassen sich jedoch nur mit Vorsicht auf andere Schularten der Sekundarstufe I übertragen.

Da in der hier vorliegenden Untersuchung der Unterricht der Sportlehrkräfte im Rahmen eines fächerintegrativen Projektunterricht-Konzeptes mit deutlich vermehrter Stundenzahl, im Bereich Gestaltung gegenüber den Regelfächern, einbezogen wurde, sollten weitere Studien auf die Schülerperspektiven auf Gestalten, Tanzen und Darstellen im Sportunterricht zielen. Interessant wäre, ob sich die Schülerperspektiven aufgrund der reduzierten Stundenzahlen von Gestalten, Tanzen und Darstellen im Sportunterricht von denen des Projektunterrichts unterscheiden. Dann käme auch der Aspekt der Selektionsfunktion der Schule, d.h. der Beurteilungsaspekt zum Tragen. Die Bedeutung der Benotung des Sportunterrichtes im Gegensatz zu der Beurteilung in Form von AG-Noten, bzw. Kopfnoten im Rahmen des hier untersuchten Projektunterrichtes gilt es näher zu beachten. Die Auswirkungen der Beurteilungen von Gestalten, Tanzen und Darstellen auf die Fachnote Sport und somit auf die Abschlusszeugnisse und die Konsequenzen der Zensur für die weitere Laufbahn spielen dann eine Rolle. Die Frage wäre, wie dieser Aspekt Schülerperspektiven auf Bewegungsgestaltung beeinflusst.

Darüber hinaus wäre ein konkreter Einblick in die Schülersichten auf „Tanz in Schulen“-Angebote externer Tanzkünstler und Tanzpädagogen im Vergleich zu Tanz und Gestaltung im Sportunterricht, welcher durch die Sportlehrkraft realisiert wird, interessant. Dieser könnte Erkenntnisse darüber bringen, welche Bedeutung der Bereich Bewegungsgestaltung in unterschiedlichen Unterrichtsformen und Unterrichtsformaten für die Schülerinnen und Schüler hat. Die inhaltliche und organisatorische Unterrichtsgestaltung könnte sich an diesen Erkenntnissen orientieren. Dieses Wissen könnte auch Impulse für die gelingende Realisierung weiterer gestaltungsorientierter Unterrichtsangebote in der Schule liefern.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns*. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alfermann, D. (1995). Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *Psychologie und Sport*, 2, 1-14.
- Alisch, L.-M. (1981). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München.
- Allmer, H. (1988). Freude im Sportunterricht: Situationsanalysen zu einer vernachlässigten Emotion. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 2, 239-249.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Buhren, C.G. (1997). Evaluation und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, (3), 4-21.
- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. Bedeutung und Erscheinungsformen. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien- Empirische Unterrichtsforschung“* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 119, S. 84-90). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Atteslander, P. (2006¹¹). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Aufschnaiter, S. & v. Wenzel, M. (2001). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen: aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.) (1967). *"Die Gestaltung" IV. Kongress für Leibeserziehung*. 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart. Schorndorf: Hofmann.
- Arthus, H.-G. (Hrsg.) (1985). *Handeln in Gymnastik/Tanz. Referate des Arbeitskreises „Handeln in Gymnastik/Tanz“ vom 6. Sportwissenschaftlichen Hochschultag 1984 in Bremen*. Bremen: Zentraldruckerei der Universität Bremen.
- Arthus, H.G. & Mahler, M. (1991). Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In G. Klein (Hrsg.) (Jahrbuch Tanzforschung, 2, S. 37–60). Wilhelmshafen: Noetzel.
- Bäcker, M. (2000). Gestalten, Tanzen, Darstellen, Gymnastik, Tanz, Bewegungskünste. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 106-115). Butzbach-Griedel: Afra.
- Bäcker, M. (2008). Tanz(en) bildet!? Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzausbildung und Tanzforschung: Dokumentation des Symposiums "Tanzforschung & Tanzausbildung" der Gesellschaft für Tanzforschung (GTF) an der Staatlichen Ballettschule Berlin* (4. bis 7. Oktober 2007) (S. 161-175). Leipzig: Henschel.
- Bähr, I., Sygusch, R., Bund, A., Gerlach, E. (2009). Leitlinien einer Wirkungsforschung zur Integration von Bewegungslernen und Persönlichkeitsentwicklung. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotenziale im Sport – Abstracts zum 19. Sportwissenschaftlichen Hochschultag vom 16. bis 18.9.2009 in Münster* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 191, S. 227). Hamburg: Czwalina.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

- Barz, H. & Kosubek, T. (2008). Begleitforschung zum Projekt: Takt off - Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf. Zwischenbericht 2008, Berichtszeitraum 2007. Zugriff am 14.4.09 unter <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Erziehungswissenschaften/Abteilungen/Bildungsforschung/Projekte/%20Take-off%20Forschung%202008.pdf>.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beckers, E. & Rüschoer, B. (1996). Bewegung - Theater - Kreativität: Anmerkungen zu einer widersprüchlichen Beziehung. *Sportunterricht*, 45 (7), 277–286.
- Beckers, E. (2004a). Grundlegung des Konstrukts subjektive Theorie musikalischen Lernens. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik*. Münster.
- Beckers, E. (2004b). Musikalisches Lernen aus Sicht der Lernenden. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 329-349). Essen: Blaue Eule.
- Bernd, C. (1988). *Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern*. Frankfurt a.M.: Afra.
- Bernd, C. (1990). Lernen durch Verkörpern - Theaterspielen als Gegenstand der Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 301-315). Stuttgart: Klett.
- Bilandzic, H. (2000). Die Methode des lauten Denkens. In I. Paus-Haase & B. Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München (S. 183-209) München: KoPäd.
- Bilstein, J. (1999). Die ersten Kreativen. In B. Ransch-Trill (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 21. Kreativität. Phänomen - Begriff - sportwissenschaftliche Aktualität* (S. 18–36). St. Augustin: Academia.
- Biskup, C. & Pfister, G. (1999). Mädchen können tanzen, Jungen Fußballspielen. *Sportunterricht*, 48 (1), 5-15.
- Blotzheim, D. (2006). Schulsport in Schülerbiographien. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 156, S. 231-236). Hamburg: Czwalina.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien: Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht*. Dissertation, Universität Dortmund.
- Blotzheim, D. (2008). Narrative Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 165, 65-85). Schorndorf: Hofmann.
- Böcker, P. (2010). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung Sportunterricht neu zu denken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bollnow, O.-F. (1967). Gestaltung als Aufgabe. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung* (S. 17- 38). Schorndorf: Hofmann.
- Bond, K. & Stinson, S.W. (2007). "It's work, work, work, work": Young People's Experiences of Effort and Engagement in Dance. *Research in Dance Education*, 8 (2), 155-183.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006⁴). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Würzburg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg & Berlin: Springer.

- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. (Hrsg.) (2008). *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend: Eine europäische Perspektive*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brandstätter, V. & Otto, J.H. (2009). Motivation und Emotion: Eine Einführung. In V. Brandstätter, J. H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), Bd. 11. *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 13–17). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstetter, G. & Klein, G. (2007). Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le Sacre du Printemps“. Bielefeld: Transkript.
- Bräuer, G. (1989). Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.), *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*, Teil 1, Tübingen.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *Sportunterricht*, 43 (6), 236-244.
- Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht - Ein Zwischenbericht. In W. D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht*. (S. 61-70). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1999a). So schlecht ist er auch wieder nicht! Erste Zugänge auf die Frage nach dem "schlechten" Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48 (3), 100-111.
- Bräutigam, M. (1999b). Da kann man sich selbst machen! Eine Schulsportkindheit am Fallbeispiel Fatma. *Sportunterricht*, 48 (4), 150-157.
- Bräutigam, M. (2001). Gestörte Interaktionen im Sportunterricht - Zur Generalisierbarkeit von Fallstudien. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe*. (S. 133-147). Schorndorf: Hofmann.
- Bräutigam, M. (2003). Wie kann Sport vermittelt werden? Methoden im Sportunterricht. In M. Bräutigam (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 135-149). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport (-unterricht). *Sportunterricht*, 39, 125-134.
- Brehm, W. (1993). Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), Brennpunkte der Sportwissenschaft: *Schulsport heute - Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 153-165). Sankt Augustin: Academia.
- Brehm, W. & Voigtländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In E. Balz & P. Neumann (Red.), *Anspruch und Wirklichkeit im Schulsport* (S. 179-188). Hamburg: Cwalina.
- Breidenstein, G. (2004). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 921-942). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 3, 318-329.
- Brettschneider, W.-D. (1984). (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierung von Sportlehrern*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 90). Schorndorf: Hoffmann.
- Breuer, F. (1995). Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 159-183). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (DSV).
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung- Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bund, A. (2001). *Selbstvertrauen und Bewegungslernen: Studien zur Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für das Erlernen (sport-)motorischer Fertigkeiten*. Schorndorf: Hofmann.

- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2001). Tanzen in der Schule gestalten. *Sportpädagogik*, 5, 2-9.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated-recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Clark, C. & Peterson, P.L. (1976). *Teacher stimulated-recall on interactive designs*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Clausen, C. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Claparede, E. (1969). Die Entdeckung der Hypothese. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Denken*. Köln, Berlin: Kiepenhauer & Witsch.
- Clavadetscher, R. & Rosny, C. (Hrsg.) (2007). *Zeitgenössischer Tanz. Körper-Konzepte-Kulturen. Eine Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transkript.
- Combe, A. (1996). Der Verlust der Balance. Oder: Können wir die Botschaften von Affekten lesbar machen? *Pädagogik*, (7-8), 13-15.
- Cranach, M. v. (1983). Über bewußte Repräsentationen handlungsbezogener Kognitionen. In L. Montana; K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln*. Hans Aebli zum 60. Geburtstag (S. 64-77.). Cotta: Klett.
- Cranach, M. v., Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Stuttgart: Huber.
- Cropley, A. J. (1973). Creativity and culture. *Educational Trends*, 8, 19-27.
- Cropley, A. J. (1978). *Unterricht ohne Schablone*. Ravensburg: Maier.
- Cropley, A. J. (1991²). *Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität. Übersetzt aus dem Englischen von Heidewig Fankhänel*. München: Ehrenwirth.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1992²). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H.-T. & Testlof, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt am Main.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montana, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln*. Hans Aebli zum 60. Geburtstag (S. 77-93). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81-90.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern u.a.: Huber.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Erlanger Forschungen Reihe A: Geisteswissenschaften, Bd. 90. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V..
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002²). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3). Motivations-, Selbst-, und Informationsverarbeitungstheorien (S. 159-191). Bern u.a.: Hans Huber.

- De Bruin, A. (2008). Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums "Tanz". In T. Biburger, B. Hill & A. Wenzlik (Hrsg.), *Lernkultur und kulturelle Bildung* (S. 140-155). München: Kopaed.
- Demmerling, C. & Landweer, H. (2007). Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Metzler.
- Diegritz, T., Rosenbusch, H.S. & Dann, H.-D. (1999). Neue Aspekte einer Didaktik des Gruppenunterrichts. In H.-D. Dann, T. Diegritz & H.-S. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlanger Forschungen Reihe A: Geisteswissenschaften*, Bd. 90 (S. 333-354). Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V..
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht, Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262-286.
- Duncker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.
- Eder, F. (1987). Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 100-110.
- Ekmann, P. (1992b). Facial expressions of emotions: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Ellermann, U. (1988). *Die Choreographie im künstlerischen Bereich und in kompositorischen Sportarten*. Dissertation, Universität Kassel.
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik- Bilanz und Perspektive. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik: Zehn Jahre danach*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 97 (S. 59-76). Hamburg: Czwalina
- Ericsson, A. & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Feist, A. (1999). Kontinuierliche Erfassung subjektiver und physiologischer Emotionsvariablen während der Medienrezeption. Zugriff am 25.5.2009 unter http://www2.dgpuk.de/fg_meth/abs11.htm.
- Fetz, F. (1996¹⁰). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Wien.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht - die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Europäische Hochschulschriften (Reihe 11). Frankfurt am Main: Lang.
- Filipp, S.-H. (1984²). *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer-Lichte, E. (2007). Auf der Schwelle. Ästhetische Erfahrungen in Aufführungen. In S. Gehm; P. Husemann & K. Wilcke v. (Hrsg.), *Wissen in Bewegung*. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz (S. 239-246). Bielefeld: transcript.
- Fleischle-Braun, C. (2005). Konzepte der Tanzerziehung und Tanzausbildung. Manuskript zum Vortrag vom 20.01.05, Institut für Sportwissenschaft, Universität Stuttgart. Zugriff am 10.02.09 unter www.sport.uni-stuttgart.de/.../Konzepte_der_Tanzerziehung.doc.
- Fleischle- Braun, C., Patrizi, L. & Tiedt, A. u.a. (2006). Tanzkunst in schulischem Kontext. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen - Stand und Perspektiven*. (S. 53-59). München: Koeser.
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ- interpretativen Forschung. In J.B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 247-262). Tübingen.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

- Frei, P. (2000). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht. Theoretische Konzeption und empirische Analyse*. Sankt Augustin: Academia.
- Freud, S. (1972). Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse II. In ders., *Studienausgabe. Ergänzungsband* (S. 217-230). Frankfurt a. M..
- Frey, D. & Benning, E. (1983). Das Selbstwertgefühl. In K. Mandl & G.L. Huber (Hrsg.), *Emotionen und Kognitionen* (S. 148-182). München: Urban & Schwarzenberg.
- Friebertshäuser, B. v., Felden, H. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2007). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Oplaten: Leske & Budrich.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung, Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 13 (5), 11-18.
- Fromm, M. (1987). *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fromm, M. (1995). *Repertory Grid Methodik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fromm, M. (2002). Was sind Repertory Grid Methoden? In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 195-211). Weinheim/Basel: Beltz.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim: Juventa.
- Funke, J. & Frensch, P. A. (2006). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition*. Göttingen: Hogrefe.
- Funke-Wieneke, J. & Laging, R. (2004). Methoden im Bewegungs- und Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 67-88). Aachen: Meyer & Meyer.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Kreativität und ästhetische Selbsterziehung - vernachlässigte Perspektive in der Bewegungserziehung? In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der Alternativen Sportkultur zur Neuen Sportkultur - Ein Handbuch* (S. 311-316). Lichtenau: AOL.
- Gabler, H. (2000³). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (Sport und Sportunterricht, Bd. 2, S. 197-245). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H.; Nitsch, J. R., & Singer R. (2000³). *Einführung in die Sportpsychologie*, Teil 1, Grundthemen (Sport und Sportunterricht, Bd. 2). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (2001²). *Einführung in die Sportpsychologie*, Teil 2, Anwendungsfelder (Sport und Sportunterricht, Bd. 2). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (2004⁴). *Einführung in die Sportpsychologie*, Teil 1, Grundthemen (Sport und Sportunterricht, Bd. 2). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In DSB & dsj (Hrsg.), *Die DSB-SPRINT-Studie. Eine Situationsanalyse des Schulsports in Deutschland* (S. 128-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. (2009). *Erfahrungsorientierter und Bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Girtler, R. (1984): *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien, Köln, Graz.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research. New York.

- Gläser, J. & Laudl, G. (2009³). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. & Seifried, J. (Hrsg.) (2008). *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Berlin: Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz-Deutscher Studien Verlag.
- Glötzl, H. (1979). „Das habe ich mir gedacht!“ *Der Einfluß von Lehrerverhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Goffmann, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Surkamp.
- Goffmann, E. (1985⁵). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Graumann, C.-F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*, Berlin de Gruyter.
- Greif, S. (1994). Handlungstheorie und Selbsttheorie und Selbstorganisationstheorien - Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie* (S. 89-114). Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. (1990). Stabilisierung und Modifikation des Selbstkonzeptes im Erwachsenenalter: Strategien der Immunisierung. *Sprache & Kognition*, 9 (4), 218-230.
- Greving, J. (1994). Mit Schüleraugen gesehen. Was Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrern erwarten. *Pädagogik*, 11, 25-28.
- Groebe, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groebe, N. (1988a). Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie“. In N. Groebe; D. Wahl; J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17-24). Tübingen: Francke.
- Groebe, N. (1988b). Fragen, Einwände, Antworten. In N. Groebe; D. Wahl; J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (Kap. 5). Tübingen: Francke.
- Groebe, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- Groebe, N. & Scheele, B. (1993). Bewusstseinsstufen in sportlichen Lernprozessen. In V. Lippens (Hrsg.), *Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen* (S. 139–153). Köln: Strauß.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien [9 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 10, Zugriff am 13.05.09 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gropengießer, H. (2008²). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehrerlernforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 172-189). Weinheim: Beltz.
- Gröbinger, S. (2007⁹). *Einführung in die Sportdidaktik*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.

- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 12) Münster u.a.: Waxmann.
- Grüner, K. (1974). *Beobachtung*. Stuttgart: Teubner.
- Grupe, O. (1967). Bewegung und Bewegungsgestaltung in pädagogischer Sicht. In: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung* (S. 39-56). Schorndorf: Hofmann.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern.
- Hacker, H. & Werres, W. (1983). *Schule und Unterricht im Urteil der Schüler*. Frankfurt am Main.
- Hackfort, D. (1983a). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hackfort, D. (1983b). Methodische Ansätze und Probleme in der Angstforschung. In J.P. Janssen, & E. Hahn (Hrsg.), *Aktivierung, Motivation, Handlung und Coaching im Sport* (S. 77-85). Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D. (1986). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz*. Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D. (1987). Emotion, Kognition und Handlungskontrolle. Zur Einführung. In J.P. Janssen; W. Schlicht & H. Strang (Hrsg.), *Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport* (S. 45- 51). Köln: bps (Betrifft: Psychologie & Sport).
- Hackfort, D. (1994). Zum qualitativen und quantitativen Forschungsansatz. In H. Haag, & B.G. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II: Forschungsmethoden - Untersuchungspläne, Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft* (S. 89-94). Schondorf: Hofmann.
- Hackfort, D. (1995). Methodische Ansätze zur Befindens- und Emotionsanalyse und Intervention. In J.R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Emotionen im Sport. Zwischen Körperkult und Gewalt*. Köln.
- Hackfort, D. (1999). Emotion und sportliches Bewegungshandeln. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 269-289). Göttingen: Hogrefe.
- Hackfort, D. (2003). *Studientext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hackfort, A. & Schulz, P. (1989). Competenze and valence as determinants of anxiety. In Hackfort, D. & Spielberger, C.D. (Eds.), *Anxiety insports* (pp.29-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Hackfort, D. & Birkner, H.-A. (2006). Funktionen von Emotionen. In M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (Band 153) (S. 165-177). Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (1988). Erfassung der Selbstdarstellung. In P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Intervention und Verantwortung* (S. 146-159). Köln: bps.
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (1994). Qualitative und quantitative Analysen im Verfahrensverbund – Das Beispiel der Video(selbst)kommentierung (VSK). In: H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II: Forschungsmethoden – Untersuchungspläne, Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft* (227-234). Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (1995). Die Stimmungs- und Befindensskalen (SBS). *Arbeitsinformationen Sportwissenschaft*, Heft Nr. 7.
- Hackfort, D. & Schwenkmezger, P. (1982). Psychologische Aspekte zur Angst im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 31, 409-419.
- Hackfort, D. & Schwenkmezger, P. (1985²). *Angst und Angstkontrolle im Sport*. Köln: bps.

- Hackfort, D., & Schlattmann, A. (1991). Funktionen der Emotionspräsentation beim sportlichen Handeln. In D. Hackfort (Hrsg.), *Funktionen von Emotionen im Sport* (S. 141-188). Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D., Munzert, J. & Seiler, R. (2000). Handlungstheoretische Perspektiven für die Ausarbeitung eines handlungspsychologischen Ansatzes. In D. Hackfort; J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 31-46). Heidelberg: Asanger.
- Hackfort, D.; Munzert, J. & Seiler, R. (Hrsg.) (2000). *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell*: Festschrift zum 60sten Geburtstag von Prof. Dr. Jürgen R. Nitsch. Heidelberg: Asanger.
- Hänze, M. (2009). Schulisches Lernen und Emotionen. In V. Brandstätter, J.H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), Bd. 11. *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 748-754). Göttingen: Hogrefe.
- Hanebuth, O. (1961³). Grundsicherung zur sportlichen Leistung. Frankfurt.
- Hanebuth, O. (1967). Ausdrucksgestaltung und Gestaltungseindruck im menschlichen Bewegungsleben in Ausschluß deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung* (S. 93-113). Schorndorf: Hofmann.
- Hanke, U & Schmitt, K. (1999). *Feedbackoptimierung in der Rhythmischen Sportgymnastik*. Köln: Strauß.
- Hanke, U. (1980a). Die Lehrer-Schüler-Interaktion aus handlungstheoretischer Sicht. In G. Schilling & W. Baur (Hrsg.), *Audio-visuelle Medien im Sport* (S. 296-300). Basel: Birkhäuser.
- Hanke, U., Janalik, H., Sprenger, J. & Treutlein, G. (1984). Entwicklung von Methoden zur Erfassung handlungsleitender Kognitionen bei Lehr- und Lernprozessen im Sport. In ADL (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler* (S. 417-419). Schorndorf: Hofmann.
- Hanke, U., Treutlein, G., Ingenkamp, F. & Janalik, H. (1986). Handlungsleitende Kognitionen in sportunterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen und ihre Veränderung. In M. Amelang (Hrsg.), *Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg* (S. 67). Göttingen: Hogrefe.
- Hanke, U.; Ingenkamp, F.; Janalik, H. & Treutlein, G. (1985). Lehrer- und Schülerperspektiven im Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 38, 483-508.
- Harper, D. (2000). Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In U. Flick, Kardorff v. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 402-416). Reinbek bei Hamburg.
- Hartmann, D. (1998). *Philosophische Grundlagen der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Haselbach, B. (1976). *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1978³). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1989⁵). *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1990). ORFF-Schulwerk- Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 187f.). Stuttgart: Afra.
- Haußl, R. (2000). Editorial zum Schwerpunktthema: Schau- und Zeigelust. *Psychosozial*, 23, 5-85.
- Heckhausen, H. (1989²). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heinze, T. (1976). Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Heinzel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 396-413). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (2000b). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 21-35). Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2004). Videobasierte Unterrichtsreflexion. *Seminar*, 38 (4), 48-66.
- Helmke, A., Piskol, K., Pikowsky, B. & Wagner, W. (2009). Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. *Lernende Schule*, 46-47, 98-105.
- Hentig, H. v. (1987). Über das Theater. Die Bühne als pädagogische Anstalt. In H. Hentig v. (Hrsg.), *Ergötzen, Belehren, Befreien*. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt a.M..
- Hentig, H. v. (1993²). *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München: Hanser.
- Hietzge, M. (2008). Videogestützte Selbstreflexion in der Sportlehrerausbildung- Reaktivität, Akzeptanz und „how to do“. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*. Jahresband der dvs-Sektion Sportpädagogik (S. 295-208). Hamburg: Czwalina.
- Hietzge, M. (2009). Videogestützte Selbstvergewisserung und die Fallstricke des Evaluationdiskurses. In M. Hietzge & N. Neuber (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 185-195). Hohengehren: Schneider.
- Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden aus Schülersicht. In H. Wenzel (Hrsg.), *Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert* (S. 108-132). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung in einer interpretativen Soziologie - Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.
- Holl, H.-P. (2007). *"Gute" Lehrer an Berufsbildenden Schulen - Best Practice aus der Schülerperspektive*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Holtappels, H.-G. (1986). Schulsozialarbeit aus der Schülerperspektive - Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Schulberatung. *Die Deutsche Schule*, 78 (1), 56-72.
- Holtappels, H.-G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive*. Bochum: Schallwig.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York.
- Honig, M.- S., Lange, A. & Leu, H.- R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? - Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, München.
- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews- ein Überblick. In U. Flick, E. Kardoff von & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Hamburg: Rowolt.
- Hopf, C. (1991). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff von, H. Keupp, L. Rosenstiel von & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S.177-182). München: Beltz - Psychologie Verlags Union.
- Hopf, C. (1995), Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff von & H. Keupp (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (S. 177-182). Weinheim.

- Huf, C. (2007). Kinder und ihr Curriculum: Die Perspektiven von SchülerInnen des Elementar- und Primarbereichs. In *Bildungsforschung*, 4 (1), Zugriff am 26.05.08 unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/curriculum>.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfer, M. & Schneider, C. (2000). Videographieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur Kindlichen Perspektive* (S. 185-202). Weinheim, München: Juventa.
- Hunger, I. (2000). Sport aus der Perspektive von Kindern- Forschungsmethodische Zugänge, Erfahrungen im Untersuchungsfeld und erste Ergebnisse. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte- Ergebnisse- Perspektiven*. Jahrestagung der dvs- Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.06.2001 in Münster, dvs Schriften 126 (S. 261-267), Hamburg: Czwalina.
- Hunger, I. & Thiele, J. (2000). Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Zugriff am 20.01.08 über <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00hungerthiele-d.htm> [Datum des Zugriffs: Tag, Monat, Jahr].
- Hunger, I. (2001). Und manche machens wegen Vergnügen. Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe, Sportpädagogische Reflexionen*. Schorndorf: Hofmann.
- Izard, C. E. (1981). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Janalik, H., Sprenger, J., Hanke, U. & Treutlein, G. (1985). Möglichkeiten zur Erfassung von Schülerperspektiven im Sportunterricht. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung* (S. 28-59). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Janalik, H., Sprenger, J., Treutlein, G. & Hanke, U. (1984). Schülerperspektiven im Sportunterricht- Nebensächlichkeiten oder bedeutsame Faktoren im Unterrichtsgeschehen. In ADL (Hrsg.), *Schüler im Sport- Sport für Schüler* (S. 246-251). Schorndorf: Hofmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Bd. 7. Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 347-358). Göttingen: Hogrefe.
- Kalbermatten, U. (1984). Selbstkonfrontation. Eine Methode zur Erhebung kognitiver Handlungsrepräsentationen. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär*, Bd. 3, II, (S. 659-679). München: Fink.
- Kaminski, G. (1973). Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. *Sportwissenschaft*, 3, 233-250.
- Kaminski, G. (2000). Handlung und Sport - Eindrücke, Reflexionen, Folgerungen. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als Handlungspsychologisches Modell* (S. 49-90). Heidelberg: Asanger.
- Kämpfe, N. (2009). Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 149-163.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Oplaten: Leske & Budrich.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol. I, II. Norton, New York.
- Keuchel, S., Günsche, C. & Groß, S. (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis*. Bonn: Bundesverband tanz in Schulen e.V..
- Kirsch, S. (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik*. Hamburg: Kovač.

- Klaas, M. (2007). Die Perspektive von Schülern im Diskurs um Unterrichtsqualität. In C. Möller & P. Hanke (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht* (S. 217-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *Sportunterricht*, 57 (4), 99-104.
- Klein, G. (1998). Tanzwissenschaft- Annäherung an ein Phänomen. *Tanzdrama*, 41, 2, 38-42.
- Klein, G. & Sting, W. (2005). *Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*. Transcript.
- Kleinert, J. & Erkens, D. (1999). Kreativitätsförderung durch Bewegung: Zu Effekten eines spezifischen Bewegungsprogramms auf originelle Leistungen von Kindern. In B. Ransch-Trill (Hrsg.), „Kreativität“: *Phänomen – Begriff - sportwissenschaftliche Aktualität*. Brennpunkte der Sportwissenschaft Bd. 21 (S. 113-127). Sankt Augustin: Academia.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized list of Emotion Definition, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345–379.
- Klinge, A. (2008). Gestalten. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 401-411). Balingen: Spitta.
- Klinge, A & Freytag, V. (2007). TanzAufgaben [Themenheft]. *Sportpädagogik*, 31 (4).
- Klumpp, P. & Miethling, W.-D. (1998). Das Projekt ‚REKRISIS‘ - Zur Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht*. (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 95) (S. 71-86). Hamburg.
- König, E. (1995). Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung, Bd. 2, Methoden* (S. 11-31). Weinheim und Basel: Beltz.
- König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 55-69). Weinheim und Basel: Beltz.
- Köppe, G. & Schmidt, J. (1994). Perspektivenübernahme als zentrales Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion – dargestellt am Beispiel sportschwacher Schüler. *Sportwissenschaft*, 24 (1), 49-66.
- Köppe, G. (1985). *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung: Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien d. Kommission Schulpraktische Studien - Empirische Unterrichtsforschung*. (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft in Verbindung mit d. IfS d. Univ. Göttingen). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Kramer-Lauff, D. (1978). *Tanzdidaktik. Modell kommunikativen Handelns*. Schornorf: Hofmann.
- Krapp, A. & Weidemann, B. (2006⁵). *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. (2005). Emotionen und Lernen - Beiträge der Pädagogischen Psychologie: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 603–609.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2001). Schüler im Unterrichtsaltag- thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. *Sportwissenschaft*, 2, 126-147.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2003). Die Schülersicht erkunden. *Sportpädagogik*, 5, 31-35.
- Krieger, C. (2003). *Wir/Ich und die anderen"- Vergleichende Konstruktionen von Gruppenidentität im Sportunterricht. Eine qualitative Studie aus Schülersicht*. Dissertation, Universität Konstanz.
- Krieger, C. (2005). *Wir/Ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2005). Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 331-350.
- Krieger, C. (2006). Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 60-72). Butzbach-Griedel: Afra.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz, M. (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-63). Schorndorf: Hofmann.
- Krieger, C. (2009). „Kämpfe um Anerkennung“ im Sportunterricht. In N. Neuber & U. Gebken (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Krüger, A. (1998). „Guter Unterricht aus Schülersicht“. *Eine Untersuchung über Unterrichtsqualität aus der Schülerperspektive*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Universität Bayreuth.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Oplaten: Leske & Budrich.
- Kubicek, H. (1977). Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 3-36). Stuttgart.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Oplaten: Leske & Budrich.
- Kuhlmann, D. (1983). *Schüler im Sport, Sport für Schüler*. IX. Kongreß für Leibeserziehung 28. - 30. September 1983 in Bielefeld. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, P. (1997). Was Kinder bewegt - Studien zu äußeren Bewegungsanlässen und inneren Beweggründen von Grundschulkindern. In W. Brehm et al. (Red.), *Leistung im Sport - Fitness im Leben* (S. 149f). Hamburg: Czwalina.
- Kuhn, P. (2003, Januar). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild - Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4 (1), Zugriff am 13.10.08 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm>.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt*. Berlin: LIT.
- Kultusminister des Landes Nordrhein - Westfalen (Hrsg.) (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Bd. 1, allgemeiner Teil*. Köln.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2008). *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“* (2. Phase 2006). Beiträge zum vorläufigen Abschlussbericht. Bielefeld.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Grundlagen des Schulsports in Nordrhein Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Laban, R. v. (1981). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung*. Wilhelmshafen.
- Laban, R. v. (1988). *Die Kunst der Bewegung*. Wilhelmshafen.
- Lähnemann, C. (2007). *Freiarbeit aus SchülerInnen-sicht*. Dissertation, Philosophische Fakultät der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Forschung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1993²). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2005⁴). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie Verlags Union.

- Lange, H. (1999). *Wissenschaftstheoretische Reflexionen zu einer Trainingsphilosophie: ein praxisverbundener Beitrag im Zuge der Diskussion um ein wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis in der Trainingswissenschaft* (Schriftenreihe Schriften zur Sportwissenschaft; 17). Hamburg: Kovač.
- Lange, H. (1985). Schüler und Schülerperspektive in der Didaktik. Ein Problemaufriss. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektiven in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung* (S. 60-75). Claustal Zellerfeld.
- Larson, R.W. & Brown, J.R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development*, 78 (4), 1083-1099.
- Lazarus, R.S., Averill, J.R., & Opton, E.M.jr. (1970). Towards a cognitive theory of emotion. In M. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 207-231). New York: Academic Press.
- Leist, K.-H. (2005). Bewegung aus gestalttheoretischer Sicht und die Bildungsfrage. In J. Bietz, R. Laging. & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 57-79). Schorndorf: Hofmann.
- Lensing, M. (2001). Tanzen- nur was für Mädchen? *Sportpädagogik* (5), 17-21.
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda, u.a. (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165-185). Berlin: Waxmann.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie der Sozialwissenschaften*. Ausgewählte Schriften. Bern, Stuttgart: Huber.
- Lex, M. & Padilla, G. (1988). *Elementarer Tanz*, Bd. 1-3. Wilhelmshafen.
- Lippens, V. (1992). *Die Innensicht beim motorischen Lernen*. Köln: Strauß.
- Lippens, V. (1992). *Die Innensicht beim motorischen Lernen. Untersuchungen zur Veränderung der Subjektiven Theorien bei Lern- und Optimierungsprozessen am Beispiel des Ruderns*. Köln: Sport und Buch Strauss, Edition Sport.
- Lippens, V. (Hrsg.) (1996²). *Forschungsproblem: Subjektive Theorien : zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen*; Bericht über das Colloquium, Symposium am 7. und 8. Oktober 1992 in Hamburg . Köln: Sport und Buch Strauss.
- Lippens, V. (2009). Ist die „Innensicht“ out? Zur Rekonstruktion der Eigensichten beim Bewegen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 50, 13–33.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauss.
- Loosch, E. (1999). *Allgemeine Bewegungslehre*. Wiebelsheim: Limpert.
- Lorenzen, H. (Hrsg.) (1966). *Die Kunsterziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Loser, F. (1980). Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In F. Thiemann (Hrsg.), *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht* (S. 133-166). Königstein: Scriptor.
- Marks, S. (2005). Von der Beschämung zur Anerkennung. *Bildung & Wissenschaft*, 10, 6-13. Zugriff am 17. 04.10 unter http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary4828/Kultur_der_Anerkennung.pdf.
- Marks, S. (2007). *Scham - die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos.
- Marland, P.W. (1984). Stimulated -Recall from video: It's use in reseach on the though process of classroom participants. In O. Zuber-Skerrit (Ed.), *Video in higher education*. London. Kogan papers.

- Martin, K. & Ellermann, U. (1998). *Rhythmische Vielseitigkeitsschulung. Eine praktische Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (1992). *Qualitative Inhaltsanalyse am PC*. Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 59. Universität Augsburg.
- Mayring, P. (1996³). *Einführung in die qualitativer Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2002⁵). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008¹⁰). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mena Marcos, J. & Tillema, H. (2006). Studying Studies on Teacher Reflection and Action: An Appraisal of Research Contributions. *Educational Research Review*, 1(2), 112-132.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1984). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart.
- Meusel, W. & Wieser, R. (1995). *Handbuch Bewegungsgestaltung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn. *Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 135-151.
- Mey, G. (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1, Zugriff am 22.01.09 unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf>.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer: ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann
- Miethling, W.-D. (Hrsg.) (1998). *Sportpädagogischer Workshop: Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Sportpädagogischer Workshop vom 29. - 30.5.1997 in Konstanz. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95), Hamburg: Czwalina.
- Miethling, W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum – Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern. *Sportpädagogik*, 1, 41-47.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2000). Qualitative Schulsportforschung in Konstanz: Untersuchungen zur Rekonstruktion von Schüler- und Lehrersichtweisen im Sportunterricht. *dvs-Informationen*, 15, 19-23.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF NRW) (Hrsg.). (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Sport, Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2010). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG. Zugriff am 17.07.2010 unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 151-166.
- Montana, L., Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.) (1983). *Kognition und Handeln*. Hans Aebli zum 60. Geburtstag. Cotta: Klett.
- Montada, L. (1999⁵). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Morgan, A. (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 213-226.
- Mühle, G. & Schell, C. (1971²). *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen - Leitideen - Konzepte* (S. 281-294). Sankt Augustin: Czwalina.
- Mummendey, H.D. (1987). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen u.a.: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Mummendey, H.D. (1995²). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H.D. (2002²). Selbstdarstellungstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3). *Motivations-, Selbst-, und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 212-234). Bern u.a.: Hans Huber.
- Mummendey, H.D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Munzar, S. (2007). Fachdidaktik „gestaltend-darstellender Bewegungshandlungen“. Standortbestimmung und Möglichkeiten hochschuldidaktischer Umsetzung. In K. Konrad (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 377-398). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
- Munzert, J. (1995). Expertise im Sport. Ein kritischer Übersichtsbeitrag. *Psychologie und Sport*, 2, 122-131.
- Neubauer, W. F. (1976). *Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter*. München: Reinhardt.
- Neuber, N. (1998). *Bewegungstheater als Konzept kreativer Bewegungserziehung. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 45. Sankt Augustin: Academia.
- Neuber, N. (2001). Motorische Kreativität – Ansatzpunkte für die Begründung eines hilfreichen Konstrukts. In J.R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Denken – Sprechen – Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (S. 299-305). Köln: bps.
- Neuber, N. (2002). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2009). Wirkungsforschung im Schulsport? – Probleme und Möglichkeiten der empirischen Überprüfung normativer Leitideen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in*

- der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 11-25). Aachen: Shaker.
- Neuberger, M. (2006). *Die Beziehungsebene im Sportunterricht - eine qualitative Untersuchung zur Analyse, Reflexion und Rekonstruktion der Lehrer-Schüler-Beziehung im Sportunterricht aus der Perspektive der Schüler*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Neumann, S. (2005). Tanz mit Jungen – tanzen Jungen? *Musik und Unterricht*, [Themenheft Tanz], 80, 24-29.
- Nitsch, J.R. (1975). Sportliches Handeln als Handlungsmodell. *Sportwissenschaft*, 5, 39-55.
- Nitsch, J.R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler u.a. *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 188-270). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. (1991). Handlungstheorie und empirische Forschung. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik - Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 26-42). Köln: bps.
- Nitsch, J.R. (1997a). Empirical research in sport psychology: A critical review of the laboratory - field controversy. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 1-28.
- Nitsch, J.R. (2000³). Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie, Teil 1: Grundthemen* (Sport und Sportunterricht, Bd. 2, S. 43-164). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. (2006). Handlungstheoretische Grundlagen. In M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (Band 153) (S. 24-34). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. (2009). Ecological approaches to Sport Activity: A commentary from an action-theoretical point of view. *International Journal of Sport Psychology*, 40, 152-176.
- Nitsch, J.R., & Hackfort, D. (1981). Stress in Schule und Hochschule - eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber, 263-311.
- Nitsch, J.R., & Hackfort, D. (1984). Basisregulation interpersonalen Handelns im Sport. In E. Hahn & H. Rieder (Hrsg.), *Sensumotorisches Lernen und Sportspielforschung* (S. 148-166). Köln: bps.
- Nitsch, J.R. & Allmer, H. (Hrsg.) (1996). *Handeln im Sport - zwischen Rationalität und Intuition*. Köln.
- Nitsch, J.R. & Munzert, J. (1997). Handlungstheoretische Aspekte des Techniktrainings. Ansätze zu einem integrativen Modell. In J.R. Nitsch, A. Neumaier, H. de Marées & J. Mester (Hrsg.), *Techniktraining. Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz* (S. 109-172). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. & Singer, R. (1997). Schulsport. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 571-601). Göttingen: Hogrefe.
- Nölle, K. (1993). *Schülerinnen und Schüler über Schule- Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln*. Frankfurt am Main.
- Nölle, V. (1995). *Schüler sehen Schule anders. Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens*. Frankfurt am Main.
- Oerter, R. (1999). Kindheit. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 249-295). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002⁵). Jugendalter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 290-302). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In DSB & dsj (Hrsg.), *Die DSB-SPRINT-Studie. Eine Situationsanalyse des Schulsports in Deutschland* (S. 166-168). Aachen: Meyer & Meyer.
- O'Brien, J. (1993). Action Research through Stimulated-Recall. *Research in Science Education*, 23, 214-221.
- Otto, G. (1969²). *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Otto, G. (1974). *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Otto, J.H., Euler, H.A. & Mandl, H. (2000). Gegenstandsbeschreibung: Begriffsbestimmungen. In J. H. Otto (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11-18). Weinheim: Beltz.
- Pape-Kramer, S. (2007). *Doppelstunde Bewegungsgestaltungen: Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Peez, G. (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Pehnke, A. (2002). *Reformpädagogik aus Schülersicht. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik*. Hohengehren: Schneider.
- Pekrun, R. (1985). Musik und Emotion. In H. Bruhn, H. Rösing & R. Oerter (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 180-188). München: Urban & Schwarzenberg.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308-324.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck in der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 230-248.
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler. Die Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Peuke, R. (1997). Jürgen R. Nitsch -Bock oder Gärtner der Sportpsychologie? *dvs-Nachrichten*, 13 (1), 34-38.
- Pinok & Matho (1987). *Dynamik der Kreation: Wort und Körpersprache*. Köln: U. Schortemeier.
- Popp, W. (1976). *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Basel: Beltz.
- Pott-Klindworth, M. & Roscher, M. (2009). Bewegen an Geräten. In R. Laging (Hrsg.), *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 160-178). Hohengehren: Schneider.
- Preston Dunlop, V. (1998). *Looking at Dances*. London: Verve Publishing.
- Probst, A. (2008). *Ästhetische Bildung und Bewegung: Bewegungstheater als methodisches Mittel im fächerübergreifenden Unterricht*. Hamburg: Kovač.
- Prohl, R. (2006²). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Quinten, S. (1991). Die Fragenformulierung im qualitativen Interview – Zur Erfassung interner Repräsentationen von Bewegungshandlungen. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik – Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 99-103). Köln: bps.

- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen - Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel Bewegungslernen im Tanz*. Köln: bps.
- Quinten, S. (2000). Effizienz und Kongruenz: fundamentale Aspekte menschlichen Handelns. In Hackfort, D.; Munzert, J. & Seiler, R. (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell*. Festschrift zum 60ten Geburtstag von Prof. Dr. Jürgen R. Nitsch (S. 133-147). Heidelberg: Asanger.
- Randoll, D. (1995). *Schule im Urteil von Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Ränsch-Trill, B. (1999). Kreativität - Über Möglichkeiten und Grenzen eines attraktiven Begriffs. In B. Ränsch-Trill (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 21. Kreativität. Phänomen - Begriff - sportwissenschaftliche Aktualität (S. . St. Augustin: Academia.*
- Rettenwander, A. (2006). Gestalten und Problemlösen. Allgemeinpsychologische Überlegungen zum schöpferischen Gestaltungsprozess. *Psychologie in Österreich*, (4-5), 272-275.
- Rheinberg, F. (1991). *Flow-Erleben beim Motorradfahren*: Eine Erkundungsstudie zu einem besonderen Funktionszustand. Beitrag zur Internationalen Motorradkonferenz 7.-9. Oktober in Bochum.
- Rheinberg, F. (2006⁶). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2010). Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Rösner, M. (2009). *Emotionen im Bewegungstheater und ihre Bedeutung für die Förderung ästhetischer Bildungsprozesse in der Schule*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Röthig, P. (1992). Bewegungsgestaltung und ästhetische Erziehung im Sport. In H. Altenberger & F. Maurer (Hrsg.), *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung* (S. 39-52). Bad Heilbrunn.
- Röthig, P. (2001⁶). Wie werden sportliche Bewegungen gestaltet? In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungslehre: Kursbuch Sport* Bd. 3 (S. 155-184). Wiebelsheim: Limpert.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.) (2003⁷). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.
- Roscher, M. (2004). *Lernen und Lehren im Turnen*. dvs-Bd. 140. Hamburg: Czwalina.
- Rosny, C. (2007). Zeitgenössischer Tanz – Einleitung. In R. Clavadetscher & C. Rosny (Hrsg.), *Zeitgenössischer Tanz. Körper-Konzepte-Kulturen. Eine Bestandsaufnahme* (S. 9-17). Bielefeld: transkript.
- Ruf, U. (2006). Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winterer (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Grundlagen, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 60-66). Seelze-Velber: Kallmayer.
- Rustemeyer, R. (1986). (Neue) Aktualität eines (neuen?) Konzepts: das Selbst. *Psychologische Rundschau*, 37, 210-216.
- Rustemeyer, R. (1993). *Die aktuelle Genese des Selbst*. Münster: Aschendorff.
- Saldern, M. v. (1992). Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. *Empirische Pädagogik*, 6, 377-399.
- Saldern, M. v. (1995). Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Methoden. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Grundlagen qualitativer Forschung* (Bd. 1, S. 331-371). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1976³). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (1978). *Einführung in die kommunikative Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Scheele, B. & Groeben, N. (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scheiring, H. (1998). *Subjektive Theorien von Schülern über aggressives Handeln. Anwendung eines Dialog-Konsens-Verfahrens bei Hauptschülern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Scherer, K.R. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K.R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion* (S. 1-38). Göttingen: Hogrefe.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In W. Brehm & D. Kurz (Red.): *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (S. 74-102). Clausthal-Zellerfeld.
- Schlattmann, A. & Hackfort, D. (1990). Videoselbstkommentierung als Forschungs- und Interventionsmethode. In V. Scheid (Red.), *Sport und Medien in Bildung und Forschung*. Bericht über die Internationalen Sportlehrfilmtage in Magglingen/Schweiz (S. 101-106). Erlensee: Starischka.
- Schlattmann, A. (1991). *Funktionen der Emotionspräsentation im Sport - unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „postiver“ Emotionen*. Dissertation, Ruprecht Karls-Universität Heidelberg.
- Schmidt, R. (2003). *Lehrplan: Kul-Tour-Klassen, Abtei-Gymnasium Brauweiler, Pulheim-Brauweiler*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schmidt, R. (2009). *Lehrplan: Kul-Tour-Klassen, Abtei-Gymnasium Brauweiler, Pulheim-Brauweiler*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schmidt-Atzert, L. & Hüppe, M. (1996). *Emotionsskalen EMO 16. Ein Fragebogen zur Selbstbeschreibung des aktuellen emotionalen Gefühlszustandes*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L. (1996a). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (2000). Struktur der Emotionen. In J. H. Otto (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 30-43). Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union.
- Schmolke, A. (1976). *Das Bewegungstheater: Hilfen und Anregungen für das Spielen mit Kindern und Erwachsenen*. Wolfenbüttel: Möser.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. London: temple Smith.
- Schönflug, W. (2000). Geschichte der Emotionskonzepte. In J. H. Otto (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 19-29). Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union.
- Schütz, A. (2003²). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Selbstvertrauen im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 141-166). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1982). Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14, 47-47.
- Schwemmer, O. (2006). Die Macht der Symbole. *APuZ*, (20), 7-15.
- Seelig, H. (2002). *Subjektive Theorien über Laborsituationen: Methodologie und Struktur subjektiver Konstruktionen von Sportstudierenden*. (Reihe Junge Sportwissenschaft, 2) Schorndorf: Hofmann.

- Seiler, R., Hackfort, D. & Munzert, J. (2000). *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell*. Festschrift zum 60sten Geburtstag von Prof. Dr. Jürgen R. Nitsch. Heidelberg: Asanger.
- Segets, M., Versmold, A. & Wagner, M. (2006). Tänzerische Präsentationen – zwischen Darstellung und Bloßstellung. *Sportunterricht* 55, 329-333.
- Seybold, A. (1967). Zur Didaktik und Methodik des Gestaltens in der Leibeserziehung. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (ADL) (Hrsg.), *Die Gestaltung*. IV. Kongress für Leibeserziehung. 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart. Schorndorf: Hofmann.
- Sprenger, J., Hanke, U., Janalik, H. & Treutlein, G. (1984). Wie Lehrer und Schüler im Sport wahrnehmen, Denken, Erleben und Handeln. Handlungsleitende Lehrer- und Schülerkognitionen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierung von Sportlehrern, Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (90) (S. 50-77). Schorndorf: Hoffmann.
- Sprenger, J., Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1984). Störungen im Sportunterricht - Möglichkeiten der Analyse und Bewältigung. In ADL (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler* (S. 251-258). Schorndorf: Hofmann.
- Stahl, A. (1985). Vorstellungen von Schülern von „gutem“ Sportunterricht. In G. Köppe (Red.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien-Empirische Unterrichtsforschung“* (S. 76-83). dvs Schriften, 11. Clausthal Zellerfeld: dvs.
- Stahlberg, D., Osnabrügge, G. & Frey, D. (1985). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien (S. 79-124), Bern: Huber.
- Stahlberg, D., Osnabrügge, G., Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002²). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*. Band III. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien (S. 159-191). Bern: Huber.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff von & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-332). Reinbeck: Rowolt.
- Stockmann, Reinhardt (Hrsg.) (2004²). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Oplaten Leske + Budrich.
- Stossberg, B. & Datzer, E. (1985). Die Arbeit mit offenen Bewegungsaufgaben als Schlüssel zum selbstständigen Gestalten im künstlerisch-pädagogischen Bereich des Sports (Arbeitskreis Handeln in Gymnastik/Tanz). In G. Hagedorn, H. Karl & K. Bös (Red.), *Handeln im Sport. Vorträge, Referate und Diskussionsergebnisse des 6. Sportwissenschaftlichen Hochschultages vom 26. - 28. September 1984 in Bremen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, dvs-Protokolle 18, S. 372-377). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Stossberg, B. (1984). Offene Bewegungsaufgaben. Möglichkeitsräume für Bewegungshandeln und Probleme ihrer Nutzung. *Sportunterricht*, 9, 335-342.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauß, B. (Hrsg.) (1994). *Forschungsmethoden - Untersuchungspläne - Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft: forschungsmethodologische Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft* (Bd. 2). Schorndorf: Hofmann.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Die DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228-251). Aachen: Meyer & Meyer.

- Swan, W.B. (1983). Self-verification: Bringing the social reality in harmony with the self. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, Vol. 2 (pp. 33-66). Hillsdale: Erlbaum.
- Tedeschi, J. T. (Ed.). (1981). *Impression management: Theory and social psychological research*. New York: Academic Press.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21 (pp. 181-227). New York: Academic Press.
- Tiedt, A. (2001). Bewegende Verse. Wie aus einem Gedicht Bewegung wurde. *Sportpädagogik*, (5), 28-31.
- Tiedt, W. (1991). Bewegungstheater. Sporttheater im Verein. *Materialien zum Sport in NRW*, 32 (32), 70-80.
- Tiedt, W. (1995a). Bewegungstheater, Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. *Sportpädagogik*, (2), 15-24.
- Tiedt, W. (1995b). Bewegungstheater – Unterrichtsplanung und Realisation. In R. Pawelke (Hrsg./Red.), *Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der Alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur*. Ein Handbuch (S. 240-251). Lichtenau: AOL.
- Tiedt, W. (1999). Bewegungstheater. In W. Günzel & H. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Bd. II. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 309-336). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tiedt, W. & Tiedt, A. (1999). Kreativität - Idee und Gestaltung künstlerischer Bewegung. In B. Ransch-Trill (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 21. Kreativität. Phänomen - Begriff - sportwissenschaftliche Aktualität* (S. 128-150). St. Augustin: Academia.
- Tiedt, A. & Tiedt, W. (2000). Bericht aus dem Arbeitskreis: „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 167-177). Butzbach-Griedel: Afra.
- Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Tietjens, M. & Strauß, B. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Sportpsychologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (Band 153). Schorndorf: Hofmann.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Sportunterricht aus Schülerperspektive. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Treutlein, G. Hanke, U. & Janalik, H. (1993). Videogestützte Analyse und Modifikation des Lehrerverhaltens. In W. Ulrich & P. Buck (Hrsg.), *Video in Forschung und Lehre* (S. 290-302). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Treutlein, G., Hanke, U. & Janalik, H. (1992). Das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Trainerverhalten (HDVT). Eine Möglichkeit zur positiven Beeinflussung der Trainer-Athlet-Interaktion. *Leistungssport*, 22 (6), 59-64.
- Treutlein, G., Hanke, U., Janalik, H. & Sprenger, J. (1985). Sportunterrichtliches Alltagshandeln in auffälligen Situationen. In G. Hagedorn, H. Karl & K. Bös (Red.), *Handeln im Sport* (S. 257-262). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1989a). *Wie Trainer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1989b). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten*. Köln: Sport und Buch Strauß.

- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1994). Sportlehrer als Balanceure - zwischen Routinen und Veränderung. *Sportunterricht*, 43 (10), 403-412.
- Ulmann, G. (1968). *Kreativität*. Weinheim, Berlin, Basel.
- Ulich, D. & Mayring, P. (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Urban, K.K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT.
- Vent, H. & Drefke, H. (1994⁶). *Gymnasik, Tanz*. Berlin: Cornelsen.
- Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinssport - zwei völlig verschiedene Dinge? *Sportunterricht*, 45, 9-19.
- Wagner, A. & Uttendorfer-Marek, I. & Weidle, R. (1977). Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. *Unterrichtswissenschaft* 5 (3), 244-250.
- Wagner-Willi, M. (2001). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 121-140). Oplaten: Leske & Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 5, (1), 49-66.
- Wahl, D. (1981). Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts* (S. 49-75). München.
- Wahl, D. (1989). *Handeln unter Druck. Analyse und Modifikation des Handelns von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Habilitationsschrift, Weingarten.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E.J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wallace, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1972). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Stuttgart, Bern: Huber.
- Weber, H. (1994). *Ärger. Psychologie einer alltäglichen Emotion*. Weinheim: Juventa.
- Weidle, R. & Wagner, C.A. (1984). Die Methode des Lauten Denkens. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81-103). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum R.M. (1971) *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weizäcker, V. v. (1973). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Baden Baden.
- Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.) (2005). *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Video in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

- Wigman, M. (1991). Sprache des Tanzes. In E. Willke, G. Hölter & H. Petzold (Hrsg.), *Tanztherapie* (S. 53-68). Paderborn.
- Winderlich, K. (2007). Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz mit Kindern - narrative Interviews in Verknüpfung mit Photographien und der Handlung des Zeichnens. In G. Peez (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 142-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winderlich, K. (2008). Ästhetische Bildung als Forschungsfeld. Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern als methodische Herausforderung. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung*. Bielefeld: transcript.
- Wiskow, M. (1992). *Konkreatives Handeln. Theoretische und empirische Ansätze zur Umorientierung in der Kreativitätsforschung*. Köln: bps.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim.
- Wright, B. & Shermann, B. (1965). *Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher*. *School review*, 73, (2), 89-101.
- Wulff, M. (2004). Lehrer- und Schülerperspektiven im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht, Orientierungen und Beispiele*, (S. 158-165), Schorndorf: Hofmann.
- Wurmser, L. (1990). *Die Maske der Scham: die Psychoanalyse von Schameffekten und Schamkonflikten*. Berlin, Heidelberg u.a.: Dallmeyer.
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J. & Hoppe-Graff, S. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zinnecker, J. (1982). *Schule gehen Tag für Tag. Schülertexte*. München: Juventa
- Zinnecker, J. (1995). Pädagogische Ethnographie. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 21-37). Weinheim, München: Beltz.
- Zinnecker, J. (1999). Forschen für Kinder - Forschen mit Kindern - Kindheitsforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In M.S. Honig, A. Lange & H.R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 69-80). Weinheim: Juventa.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AG	Arbeitsgemeinschaft
Anm. d.	Anmerkung der
Aufl.	Auflage
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
cf.	(engl.) compare
d.h.	das heißt
DSHS	Deutsche Sporthochschule Köln
ebd.	ebenda
ehem.	ehemalig
et al.	et altere
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
e.g.	exempli gratia
f.	folgende Seite
ff.	ferner folgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
h	Stunde/n
Hervorh.	Hervorhebung
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
ill.	illustriert(e)
i.S.	im Sinne (von)
Kap.	Kapitel
LD	Lautes Denken
m	männlich
Min.	Minute/n
n	Anzahl der Nennungen
NDL	Nachträgliches Lautes Denken
*	signifikant
**	hoch signifikant
***	höchst signifikant

NRW	Nordrhein-Westfalen
pdf	portable document format
PZI	problemzentrierte Interviews
r	Korrelationskoeffizient
S.	Seite
s.	siehe
s.a.	siehe auch
SD	Strukturierter Dialog
SLT	Struktur-Lege-Technik
SR	Stimulated Recall
s.o.	siehe oben
sog.	sogenannte
u.a.	und andere, unter anderem
überarb.	überarbeitete
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
VSK	Video(selbst)kommentierung
VSKD	Video-Stimulated-Recall-Dialogues
VSRI	Video-Stimulated-Recall-Interviews
w	weiblich
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachdidaktisches Triplett; Untersuchungsaufgaben im Modell der didaktischen Rekonstruktion (vgl. Gropengießer 2008, 173).....	1-17
Abbildung 2: Grundkomponenten der Handlungssituation (Nitsch 2000, 95).....	88
Abbildung 3: Die Doppeldeterminiertheit der Handlung durch die objektive Situation als tatsächliche (-) und die subjektive Situation als wahrgenommene (---) Überschneidung von Person-, Umwelt- und Aufgabengegebenheiten (Nitsch 1986, 202 ff.)	91
Abbildung 4: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen in der Situations- Handlungs-Kopplung (vgl. Nitsch 2000,99, Nitsch 2006, 28, Nitsch 2009, 171).	93
Abbildung 5: Effizienz und Kongruenz als fundamentale Aspekte menschlichen Handelns (adaptiert nach Quinten 2000, 135)	98
Abbildung 6: Struktur der selbstbezogenen Bewertungsaspekte. Effizienz- und Kongruenzeinschätzung bei gestaltungsorientierten Aufgabenstellungen (adaptiert nach Quinten 1994, 135)	105
Abbildung 7: Valenzeinschätzung unter Effizienz- und Kongruenzaspekten (adaptiert nach Quinten 1994, 60).....	106
Abbildung 8: Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzaspekten (adaptiert nach Quinten 1994, 58).....	107
Abbildung 9: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen und deren Darstellungsmöglichkeit anhand einer Differenzierung in x-, y- und z-Achse (vgl. Nitsch 2000,99; Nitsch 2006, 28; Nitsch 2009, 171)	109
Abbildung 10: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angsterleben (kompetenzakzentuiert) (eigene Darstellung).....	110
Abbildung 11: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Resignation (eigene Darstellung)	111
Abbildung 12: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angsterleben (valenzakzentuiert) (eigene Darstellung).....	112
Abbildung 13: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Freudeerleben (eigene Darstellung)	113
Abbildung 14: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Erleben von Langeweile (eigene Darstellung)	114
Abbildung 15: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Angst- sowie Freudeerleben (eigene Darstellung)	115
Abbildung 16: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Freude- sowie Angsterleben bei niedriger Bewältigungseinschätzung (eigene Darstellung)	116

Abbildung 17: Klassifikation von Lern- und Leistungsemotionen (adaptiert nach Pekrun 1996, 7; 1998, 234).....	124
Abbildung 18: Das Dimensionalkreuz der Kinesphäre (vgl. u.a. Laban 1984).....	142
Abbildung 19: Die Orientierung im Bewegungsraum (Laban 1981, 51)	143
Abbildung 20: Die Tür-, Rad- und Tischebene (vgl. Laban 1991; Preston-Dunlop, 1980, 124)	143
Abbildung 21: Grundformen geradliniger und kurviger Raumformen (eigene Darstellung, adaptiert nach Haselbach 1971, 68)	144
Abbildung 22: Synopse zu den Gestaltungsprinzipien (eigene Darstellung)	156
Abbildung 23: Gestalterisches Tun (adaptiert nach Cabrera-Rivas & Klinge 2001, 7).....	161
Abbildung 24: Kontinuum zwischen Improvisation und Komposition (Neuber 2000, 123)	163
Abbildung 25: Die Merkmale des Bewegungsgestaltungsprozesses (eigene Darstellung)	165
Abbildung 26: Überblick zum gesamten Strukturierten Dialog (adaptiert nach Wahl 1981, 69)	178
Abbildung 27: Phasen des Forschungsprozesses zur Beantwortung der vier wesentlichen Forschungsfragen.....	186
Abbildung 28: Übersicht der Halbjahresthemen (Schmidt 2009)	194
Abbildung 29: Ablauf der Untersuchungsphasen, welche sich auf ein Schülerinterview beziehen und mehrmals durchlaufen werden.....	199
Abbildung 30: Die Merkmale des Bewegungsgestaltungsprozesses (eigene Darstellung)	206
Abbildung 31: Auswertungsablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (1990, 1994, 1996, 2002)	219
Abbildung 32: Absolute Häufigkeiten der Fragen und Antworten (Hauptfeldphase I, Interview 1-16)	232
Abbildung 33: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 2.....	234
Abbildung 34: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 6.....	234
Abbildung 35: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 3.....	235
Abbildung 36: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 7.....	235
Abbildung 37: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 10.....	236
Abbildung 38: Interviewlänge der Interviews 1-16.....	237
Abbildung 39: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 13.....	238
Abbildung 40: Häufigkeiten der Fragen und Antworten in Interview 14.....	238
Abbildung 41: Auswertungsschleifen der Untersuchung (eigene Darstellung)	241
Abbildung 42: Erste und zweite Auswertungsschleife (eigene Darstellung)	242
Abbildung 43: Dritte Auswertungsschleife (eigene Darstellung).....	338

Abbildung 44: Kompetenz-Valenz-Verhältnis und Emotionsgenese von Freude (periaktional) in Improvisations- und Präsentations-/Aufführungssituationen (eigene Darstellung).....	341
Abbildung 45: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Emotionsgenese der Emotion Freude in Kompositions- und Probensituationen (eigene Darstellung).....	343
Abbildung 46: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Emotionsgenese von Unsicherheit in Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen (eigene Darstellung)	346
Abbildung 47: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Genese von Sicherheit in allen Gestaltungsphasen (eigene Darstellung).....	347
Abbildung 48: Kompetenz-Valenz-Verhältnis zur Genese von Ärger in allen Gestaltungsphasen (eigene Darstellung).....	349
Abbildung 49: Gegenüberstellung der Genese von Ärger und Scham in Gestaltungsprozessen (eigene Darstellung)	355
Abbildung 50: Kompetenz-Valenz-Verhältnis der Genese von Zeigelust in Improvisations- und Probensituationen (eigene Darstellung)	357
Abbildung 51: Vierte Auswertungsschleife (eigene Darstellung).....	358
Abbildung 52: Grundaspekte der Situationsdefinition, welche im Rahmen der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern vermehrt thematisiert wurden (vgl. Nitsch 2000, 99; Nitsch 2006, 28; Nitsch 2009, 171)	369
Abbildung 53: Übersicht zu den Gelingensfaktoren (eigene Darstellung).....	388
Abbildung 54: Aufgabenschere (eigene Darstellung, adaptiert nach Neuber 2000, 120 und A. Tiedt 2003, unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial, DSHS Köln) .	390
Abbildung 55: Forschungsausblick	399

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Synopse von Studien zu Schule und Unterricht aus Schülerperspektive	22
Tabelle 2: Synopse von Studien zum Schulsport und Sportunterricht aus Schülerperspektive.....	37
Tabelle 3: Synopse von Studien zu Tanz in Schulen und Tanz- und Theaterunterricht aus Beteiligtenperspektive	61
Tabelle 4: Gestaltungskriterien.....	147
Tabelle 5: Gegenüberstellungen und Synopse zu Gestaltungsprinzipien nach Bräuer (1989, 54ff.), Fritsch (1985, 11-24), Tiedt (1999, 316), Ellermann & Meyerholz (2009, 27ff).....	153
Tabelle 6: Gegenüberstellung geeigneter Forschungsmethoden zur Erhebung subjektiver Sichtweisen	171
Tabelle 7: Chronologische Abfolge der Forschungsphasen	183
Tabelle 8: Anzahl der Interviews.....	185
Tabelle 9: Außerschulische Aktivitäten.....	196
Tabelle 10: Übersicht über die videographierten Unterrichtsstunden und durchgeführten Interviews (Hauptfeldphase I)	200
Tabelle 11 : Szenenkartei der auffälligen Situationen (Hauptfeldphase I).....	204
Tabelle 12: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe der Hauptfeldphasen I und II sortiert nach Gestaltungsphasen (Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation/Aufführung)	207
Tabelle 13: Kategorien, geordnet nach der Struktur des Interview-Leitfadens.....	221
Tabelle 14: Auswertung der Übereinstimmung der Verfasserin mit Coder 1	225
Tabelle 15: Auswertung der Übereinstimmung der Verfasserin mit Coder 2	225
Tabelle 16: Analyse des Maßes der Übereinstimmung von Coder 1 und 2	226
Tabelle 17: Paraphrasen, Generalisierung und Reduktion am Beispiel der Emotion Ärger in Kompositionssituationen.....	229
Tabelle 18: Übersicht zu den erhobenen Interviews.....	243
Tabelle 19: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge für aufgaben- und sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisations- und Kompositionssituationen	244
Tabelle 20: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge für aufgaben- und sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen.....	245
Tabelle 21: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge der Bedeutungsbeimessung in Valenz (Wichtigkeit) und Kompetenz	

(Schwierigkeit) in den Interviews bezüglich Improvisations- und Kompositionssituationen	245
Tabelle 22: Vergleich der Nennhäufigkeiten und transkribierten Zeilenumfänge der Bedeutungsbeimessung in Valenz und Kompetenz in den Interviews bezüglich Proben- und Präsentations-/Aufführungssituationen	246
Tabelle 23: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Improvisationssituationen	247
Tabelle 24: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Kompositionssituationen	247
Tabelle 25: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Probensituationen	248
Tabelle 26: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Präsentations- /Aufführungssituationen	248
Tabelle 27: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisationssituationen	251
Tabelle 28: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Improvisationssituationen	257
Tabelle 29: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Improvisationssituationen	263
Tabelle 30: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Improvisationssituationen	272
Tabelle 31: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Improvisationssituationen	273
Tabelle 32: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Kompositionssituationen	274
Tabelle 33: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Kompositionssituationen	279
Tabelle 34: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Kompositionssituationen	285
Tabelle 35: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Kompositionssituationen	298
Tabelle 36: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte der Kompetenzeinschätzungen im Hinblick auf Kompositionssituationen	300
Tabelle 37: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Probensituationen	301

Tabelle 38: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Probensituationen	306
Tabelle 39: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte und deren Differenzierung in Effizienz und Kongruenz in den Interviews bezüglich Probensituationen	310
Tabelle 40: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Probensituationen	321
Tabelle 41: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Probensituationen	322
Tabelle 42: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für aufgabenbezogene Emotionen in den Interviews in Präsentations-/Aufführungssituationen ...	323
Tabelle 43: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für sozialbezogene Emotionen in den Interviews in Präsentations-/Aufführungssituationen ...	327
Tabelle 44: Durchschnittlicher Zeilenumfang pro Nennung für die einzelnen Situationskonzepte in den Interviews bezüglich Präsentations-/Aufführungssituationen	329
Tabelle 45: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Valenzeinschätzung im Hinblick auf Präsentations-/Aufführungssituationen	336
Tabelle 46: Übersicht über die Kategorien der Situationskonzepte im Rahmen der Kompetenzeinschätzung im Hinblick auf Präsentations-/Aufführungssituationen	337

Anhang

Anhang A: Einverständniserklärungen

(Beispielhaft an Klasse 5c)

Deutsche Sporthochschule Köln - 50927 Köln		Deutsche Sporthochschule Köln German Sport University Cologne
		Institut für Tanz und Bewegungskultur Institute of Dance and Movement Culture SH.A.P.E – show act performance Team für Bewegungsgestaltung Claudia Behrens
		Carl-Diem-Weg 6 50933 Köln · Deutschland Telefon +49(0)221 4982-1234 Telefax +49(0)221 4982-4321 c.behrens@dshs-koeln.de www.dshs-koeln.de
Einwilligungserklärung		
Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,		Köln, 25.10.2009
im Rahmen meiner Doktorarbeit möchte ich eine Untersuchung durchführen, die dazu beitragen soll, gestaltungsorientierten Unterricht besser zu verstehen. Um Informationen über einen solchen Unterricht zu bekommen, sollten diejenigen gefragt werden, die daran teilnehmen und deshalb am besten über die Abläufe und Inhalte des Unterrichts Bescheid wissen.		
Die Schülerinnen und Schüler der Kul-Tour-Klasse 5 haben schon ca. drei Monate Bewegungstheater-Unterricht, in dem sie vielfältige Gestaltungs- und Bewegungserfahrungen machen sowie Wissen über Bewegung und Musik erwerben. Der Ablauf der Untersuchungen gestaltet sich so, dass zunächst vier Unterrichtsstunden pro Klasse mit einer Videokamera aufgezeichnet werden. Es werden bestimmte Situationen ausgesucht und mit 2-3 Schülern Einzelinterviews (sog. Video-Interviews) geführt, worin die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen sollen, ihre Perspektive des Unterrichts zu schildern.		
Termine		
Die Interviews sollen an drei verschiedenen Terminen im Anschluss an den Bewegungstheater-Unterricht und an weiteren Terminen nach		
- 1 -		



Deutsche
Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

Weihnachten am Freitag durchgeführt werden. Damit die Kinder rechtzeitig ihren Nachhauseweg antreten können, ohne den Bus zu verpassen, ist geplant zwei Interviews in der letzten Unterrichtsphase von 12:45-13:10 Uhr zu führen. Folgende Tage sind dafür vorgesehen:

Freitag, 30.10. 2009; 20.11.2009; 11.12.2009

Regulärer Bewegungstheater-Unterricht: 11:40-13:10 Uhr

Interview: ca. 12:45-13:10 Uhr

Datenschutz

Damit eine Auswertung der gewonnenen Informationen möglich wird, bitte ich darum, die genannten Gespräche mit einem Aufnahmegerät aufzeichnen zu dürfen. Die Gespräche werden dann ohne Nennung des Namens vom Band abgeschrieben, sodass eine Zuordnung der Aussagen zu einzelnen Personen nicht möglich ist. Die Daten werden unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen ausgewertet sowie verarbeitet und der Schule verfügbar gemacht. Die Videoaufzeichnungen werden nicht veröffentlicht. Sie werden nach der Auswertung vernichtet und bis dahin nur mir selbst zugänglich sein.

Einwilligung

Ich bitte Sie herzlich zum Gelingen meines Forschungsvorhabens beizutragen und den geplanten Videoaufzeichnungen und Einzelgesprächen im Auftrag Ihres Kindes zuzustimmen. Zur Einwilligung bitte ich Sie, die beiliegende Erklärung (mit Kurzfragebogen) zu unterzeichnen und Ihrem Kind am nächsten Tag zum Unterricht bei Frau Balfanz mitzugeben.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe.

Mit freundlichen Grüßen

Claudia Behrens



Deutsche
Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

Einwilligungserklärung

Ja, ich bin über die geplanten Videoaufzeichnungen sowie Gespräche informiert worden und willige ein, dass diese für die wissenschaftliche Forschung verwendet werden.

Ort, Datum

Unterschrift

Kurzfragebogen

Name des Kindes: _____

Alter: _____

Sportvereine: _____

Sportliche Aktivitäten: _____

Musikalische Aktivitäten: _____

Anhang B: Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen

Datum	Klasse	Raum	Uhrzeit	Fachlehrer

Aspekte:

- Schwerpunkt der Unterrichtsstunde (Entwickeln, Festlegen oder Präsentieren von Bewegungsideen)
- *Auffällige Situationen* (pos./neg.)

Anhang C: Interview-Leitfaden

Legende:

KF: *Konfrontationsfrage*: „Was ging dir in der Situation durch den Kopf?“

ARF: *Aktive Rückfragen*. Hier wird ein Dialog-Konsens angestrebt, indem der Gesprächsleiter die einzelnen Verbalisierungen der Schülerin bzw. des Schülers möglichst wortgetreu wiedergibt und sich durch *Aktive Rückfragen* vergewissert, ob er die Aussagen richtig verstanden hat. Dabei kann es zu Korrekturen, Kürzungen und Präzisierungen kommen.

EF: *Eingrenzungsfrage* oder *Trennfragen* (TF) (Wahl 1991, 78): Mit Eingrenzungsfragen oder Trennfragen sollen handlungsleitende Kognitionen von nachträglichen handlungsrechtfertigenden getrennt werden. Nachträglich geäußerte Gedanken werden für die weitere Verarbeitung nicht berücksichtigt.

SF: *Störfrage*: Die Störtechnik konfrontiert die Person mit alternativen Interpretationen der Situations- und Handlungsauffassung. Mit Störfragen sollen etwaige Widersprüche in den Aussagen des Befragten angesprochen werden.

3. Einleitung

Eigene Vorstellung und kurze Einführung in das Thema

Angaben der persönlichen Daten: Name, Alter, Geschwister, Eltern

4. Beschreibung des Projektunterrichtes allgemein

- Was wird im Bewegungstheaterunterricht gemacht? (Inhalte etc.)
- Was bietet die Schule sonst an (außerunterrichtliche Möglichkeiten, kreativ zu arbeiten)? Nehmt ihr an diesen Angeboten teil?
- Bedeutung/Stellenwert des Projektunterrichts (z.B. in Abgrenzung zum Sportunterricht) bei den SuS

3. Ungelenkte Introspektion

Der Forscher führt dem Interviewpartner mit der Methode des Stimulated-Recall die erste ausgewählte Videosequenz vor.

Konfrontationsfrage (KF): Was ging dir in der Situation durch den Kopf? Was lief innerlich in dir ab?

Zusatzfragen (ZF): Kannst du das näher erklären? Kannst du das genauer beschreiben? Was meinst du damit?

Um handlungsleitende von nachträglichen handlungsrechtfertigenden Kognitionen und Emotionen zu unterscheiden, werden sog. Trennfragen (Wahl 1981) eingesetzt:

Trennfrage (TF): Hast du das im Unterricht so wahrgenommen, wie du es eben beschrieben hast? Was ist dir jetzt noch dazu eingefallen?

4. Dialog-Konsens

Der Forscher fasst möglichst wort- und sinngetreu die Aussagen des Befragten zusammen und vergewissert sich, ob er sie richtig verstanden hat.

Aktive Rückfragen (ARF): Habe ich dich richtig verstanden...? Ist es richtig, dass...? Du hast formuliert... Ist das so richtig wiedergegeben?

Dabei kann es durchaus zu Korrekturen, Kürzungen, Erweiterungen und Präzisierungen kommen. Nicht validierte Aussagen werden für die weitere Verarbeitung nicht berücksichtigt.

Vorbemerkung des Interviewleiters: Du hast gerade mit mir über eine bestimmte Situation aus dem Bewegungstheaterunterricht gesprochen. Die folgenden Fragen beziehen sich alle auf diese Situation. Bitte versuche dich nochmals in die Situation hineinzusetzen. Nenne bei der Beantwortung der Fragen nur diejenigen Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen, die während der Situation vorgekommen sind! Bemühe dich alle Fragen vollständig zu beantworten. Solltest du dich bei einer Frage nicht mehr erinnern können, verzichte lieber auf die Beantwortung und erfinde nichts dazu!

5. Gelenkte Introspektion

1. Situationsauffassung:

1.a) Situationsbeschreibung (allgemein): Kannst du beschreiben, was sich in der ganzen Videosequenz-Situation genau abgespielt, versuche die Situation möglichst genau zu beschreiben!

1.b) Situationsbeschreibung (akut): Wie hast du die Situation wahrgenommen, versuche die Situation möglichst genau zu beschreiben!

TF: Hast du das im Unterricht so wahrgenommen, wie du es beschrieben hast? Was ist dir jetzt noch dazu eingefallen? (TF und ARF folgen nach jeder folgenden Frage)

2. Handlungsauffassung

2.a) Handlungsbeschreibung: Kannst du deine Handlungen noch einmal genau beschreiben? Was machst du, um (...) die Aufgabe zu lösen?

2.b) Handlungsplan /Handlungswahl: War das, was du in der Situation getan hast, spontan oder geplant?

2. c) Handlungsmöglichkeiten: Hast du auch daran gedacht, anders zu handeln?

3. Bedeutungsbeimessung

3.a) Valenz (Wichtigkeit)

-**Interesse:** Wie wichtig war die Situation für dich in dieser Stunde (sehr wichtig- unwichtig)?

- **Anregung:** War das dir wichtig, heute mit dem Partner/der Klasse die Bewegungen zu gestalten oder eher alleine?

- **Attraktivität:** Ist die Bewegungsaufgabe (...) von der Lehrkraft so gestellt worden, dass ihre Bearbeitung/Lösung für dich attraktiv war? Wolltest du das gut machen?

3.b) Kompetenz (Schwierigkeit)

- **Fähigkeit:** Wie war das, hattest du das Gefühl, du konntest die Aufgabe gut lösen mit deinem Bewegungstheaterkönnen bis jetzt oder warst du überfordert?
- **Möglichkeit:** War es für dich möglich oder schwierig, heute die Bewegungen zu gestalten? hier: mit/ohne Partner, im Raum, vor der Klasse?
- **Lösbarkeit:** War die Aufgabe an sich überhaupt lösbar (auch für jemanden anderes)? Wie war das heute?

4. Emotionen

4.a) Emotionen (prä): Wie war dein Gefühl vor der Situation?

4. b) Emotionen (peri): Kannst du dich an deine Gefühle in der Situation erinnern? Wie hast du dich in der Situation gefühlt? Welchen Grund hatte es, dass du so (...) warst?

TF: Hast du das im Unterricht so erlebt, wie du das gerade eingeschätzt hast?

4.c) Emotionen (post): Wie war das so nach der Situation, vom Gefühl her?

5. Intentionen

5.a) Ziel: Hattest du dir in der Situation überlegt, was du mit deinem Verhalten erreichen willst?

5.b) Zweck: Stellt diese Bewegungshandlung dich zufrieden/nicht zufrieden? Warum wolltest du die Bewegung so gestalten?

5.c) Sinn: Fandest du die Aufgabe, die ihr bekommen habt, sinnvoll/nicht sinnvoll? Würdest du das so machen?

TF: War dir das in der Unterrichtssituation selbst so klar, waren das wirklich deine Ziele?

6. Handlungs-Folge-Erwartung: Hast du dir in der Situation überlegt, welche Auswirkungen deine Handlungen (auf Schüler/in oder Lehrer) haben wird? Falls ja, was hast du für eine Situation erwartet?

TF: Hast du dir das während des Unterrichts so auch überlegt, hast du das in der Unterrichtssituation tatsächlich so erlebt?

Anhang D: Kodierleitfaden

Nr.	Kategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele
1a	Situationsbeschreibung allgemein	Aussagen, die die Situation betreffen z.B. Sachinformationen, Beobachterstatus, Tatbestände	<i>"Ok da also (-) wie gesagt, schon also ich hab mir dann halt was bei der ganzen Sache gedacht und dann hab ich erst mal die anderen gefragt, ob die das auch gut finden und dann haben die gesagt ,ok dann versuchen wir es mal so ' und dann haben wir das halt umgesetzt." (Sm6, 18-25)</i>
1a	Situationserleben akut	Aussagen, die die Ausschnitte der Situation detaillierter beschreiben	<i>"Also die beiden die warn halt ähm schon zusammen und ich hatte wie gesagt auch eben kein Partner- und ähm (---) ja und die ham das glaub ich eigentlich geplant diesen den Strudel und ähm (-)." (Sw2, 38-39)</i>
2a	Handlungsbeschreibung	Aussagen, die Verhalten als zielgerichtet und bewusst bezeichnen, Handlungsausführung, unmittelbare Aspekte der Bewegung (a) Improvisation, b) Komposition, c) Proben d) Präsentation)	<i>a) "Ja (lacht), da kam so ne Idee hoch was (-) was man jetzt machen könnte." (Sm6, 29)</i>
			<i>a) "Ja genau (-), und da hatte man irgendwie so einen Reflex mit der schnelleren Musik und dadurch kann man das das Tempo wechseln und dann denkt man da gar nicht mehr so richtig nach, was man da genau macht oder richtig macht oder so und (-) man passt sich da auch der Musik an also mach richtet sich ja</i>

			<i>nach der Musik." (S13-17-19)</i>
			<i>b) " (...) also wir hatten jetzt noch nicht jede einzelne Bewegung aber wir hatten das schon mal im Projekt [gemacht] mit anderen Kindern und der B war da auch dabei und A aber häch ja (--) und dann ham wir gesagt (---) ähm ,ja gut dann machen wir das auch' weil wir hatten damals keine Kritik bekommen also (2,0) nur ,Lobung' und dann (--) aber A fands dann langweilig [weil wir da nur] so Pflanzen sind und nichts wirklich großes passiert ja (--) aber die Bewegungen die waren vom letzten Spiel schon, dass wir eingehen (...)." (Sm3, 61.73)</i>
			<i>c) "(lacht) Ja, da denkt man sich ,oh Gott, jetzt gucken alle zu', dann werden wir sonst ausgelacht, aber wenn man da noch mal genau drüber nachdenkt, dann fällt einem wieder ein, was für eine Einstellung man hatte- aber es ist schon komisch, wenn einen alle angrinsen- ja." (S11, 27)</i>

2b	Handlungsplan /Haltungswahl	Aussagen über eine Folge von Handlungsschritten	<i>"Also ähm (2.0), dann haben wir uns zusammengetan und (--) runtergegangen da warn wir so (Maschine) gewesen die (-) immer kleiner wurde und (...) ganz weg war." (Sw1, 25-28)</i>
			<i>"[Wir sind] also wie ähm nen Strudel- wir sind dann von oben nach unten so'n bisschen (-) un dann vielleicht bisschen wieder hoch und n bisschen runter und halt immer so abwechselnd mit ähm den Höhen." (Sw2, 86)</i>
			<i>"Ja, ich wusste nicht was ich einbauen sollte und dann hat der A halt so rumgesprungen und dann habe ich das gemacht." (Sm9, 31)</i>
2c	Handlungsmöglichkeiten	Aussagen von möglichen Handlungsschritten, die realisiert werden könnten	<i>"Ähm ähm (--) als erstes wollten (-) das eine machen und danach ham wir uns überlegt vielleicht sieht das andere doch besser aus und dann ham wir's uns na ja, aber wir fanden eigentlich dass es zu zweit besser aussah." (Sw1, 75-78)</i>
			<i>"Ich hab noch überlegt aber (--) ja das können wir ja machen weil wir das ham wir ham das ja schonma gemacht (...) und dann is mir das auch wieder eingefallen (...)." (Sw1, 202-208)</i>

3	Bedeutungsbeimessung		
3a	A) Valenz (Wichtigkeit)		
3ai	Interesse/Motiv	Interessenkonzept (Person): a) Aussagen, die das Interesse an der Bewegungsgestaltung thematisieren	<i>"Das ich dann (--) halt nicht in den Koffer komme und ich wollte kein Koffer, ehh ich war kein Kofferpacker und Koffer wollt ich auch nicht sein und dann (--) war ich halt Kleidungsstück, das weggeworfen wird." (Sm5, 75-82)</i>
		Interessenkonzept (Person): b) Aussagen, die die Bedeutung der Bewegung für einen selber thematisieren	<i>"[Ja sehr] also ich fand's jetzt nich überaus schlimm ich fand's nich schlimm ich fand' s sehr schön." (Sw2, 91)</i>
			<i>"Das war (-) also für die Jungs war das eigentlich schon ganz fest nur ähm ich wollte das halt nicht, also ich war die einzige die das nicht wollte (-)." (Sw4, 152)</i>
3aii	Anregung	Anregungskonzept (Umwelt): a) Aussagen, die die Wichtigkeit der Mitglieder einer Gruppe, die räumlichen Gegebenheiten als Bedingungen für das Gelingen oder Misslingen der Bewegungsgestaltungen thematisieren	<i>"Ja also ich denke schon, weil dann traut man sich so mehr irgendwie, weil man sich auch mehr so anfasst, und so wenn man so ein Tier oder so Figuren zusammen baut." (Sw13, 32)</i>
		Anregungskonzept (Umwelt): b) Aussagen darüber, ob die Umweltbedingungen die Bewegungsfindung beeinflussen.	<i>"Ja also den A den kenne ich schon aus der Grundschule und wir sind auch so befreundet und da mache ich halt gerne mit dem zusammen weil das klappt dann auch immer gut." (Sw13, 30)</i>

3aiii	Attraktivität	Attraktivitätskonzept (Aufgabe): a) Aussagen darüber, ob die Bewegungsaufgabe attraktiv ist	<i>"Ja also der B hatte sich als erstes so bewegt und der hat uns dann quasi so angesteckt dass man dann direkt mitgemacht hat mit den bayrischen Bewegungen und das passte dann auch gut." (Sw13, 28-29)</i>
		Attraktivitätskonzept (Aufgabe): b) Aussagen darüber, ob die Bewegungsaufgabe für einen selber attraktiv ist	<i>"Ja ich fand sag ich jetzt mal so das is ja n bisschen freier, die Bewegung, da kann man sich auch was ausdenken das is nich so wie wenn jetzt ähm irgendeiner sagt mach jetzt Liegestütze das man das jetzt (-) direkt machen soll (...) man konnte sich was eigenes ausdenken und das fand ich auch sehr sehr toll." (Sw2, 117-119)</i>
3b	B) Kompetenz		
3bi	Fähigkeit	Fähigkeitskonzepte (Person): a) Aussagen darüber, ob man die technischen, konditionellen, musikalischen und Ausdrucksspezifischen Voraussetzungen zum Lösen der Aufgabenstellung mitbringt	<i>"[Jo] ich (-) das fand ich eigentlich schon, ich sag jetzt nich dass ich's locker lösen konnte, sondern was ich konnte konnte ich das konnt kann ich auch sehr gut umsetzen. Was ich nich konnte musst ich halt lernen." (Sw2, 75)</i>
		Fähigkeitskonzepte: b) Aussagen darüber, ob man die Voraussetzungen mitbringt, um sich mit der Aufgabe identifizieren zu können.	<i>"Also ähm also (--) ich kann nicht so gut die Bewegung machen und ähm ich mag das einfach nicht da einfach nur faul rum zu sitzen ja mit den Armen sooo [macht Bewegungen vor] zu machen, ne." (Sw4, 93-98)</i>

3bii	Möglichkeit	Möglichkeitskonzepte (Umwelt): a) Aussagen darüber, ob die Umweltbedingungen die Lösung der Aufgabe ermöglichen	<i>"[Also ähm] (--) wir dachten als erstes (--) das geht nich zu dritt aber ähm (--) ging es doch eigentlich." (Sw1, 91)</i>
			<i>"Ja der platz war schon etwas doof weil wir dann halt manchmal durch die anderen Leute (..) weil alle aufm Knubbel sind und dann musste man erst mal sich wegbewegen halt [mhm] (..)." (Sm6, 71-72)</i>
		Möglichkeitskonzept b) Aussagen darüber, ob die Umweltbedinungen eine Identifiatio mit der Bewegung ermöglichen	<i>"Ja, also in der Gruppe von uns wurde es ja öfters schon laut, weil wir uns ja nicht einigen konnten, erst wie das Stück werden sollte und dann (-) halt so kleine Sachen eher, wie wir das jetzt machen sollen, ob wir die Bäume so (zeigt Bewegungen) oder lieber so die Bäume (macht Bewegungen vor) machen sollen (-) und dann wurd halt immer bisschen lauter (...)." (Sm10, 50-51)</i>
3biii	Lösbarkeit	Lösbarkeitskonzepte (Aufgabe): a) Aussagen darüber, ob die Aufgabe überhaupt lösbar erscheint	<i>"Ja also mittel also beides so (-) also es war relativ einfach auch aber auch etwas schwer also von den Bewegungen halt auch (-)." (Sm6, 93-96)</i>
		Lösbarkeitskonzepte b) Aussagen darüber, on die Bewegungsaufgabe/Bewegungsidee angemessen waren	<i>"Also ich fand die interessant und lustig, aber nicht wirklich schwer." (Sw16, 36-37)</i>

4a	Emotionen (prä)	Kognitionen, mit denen Gefühle, wie Angst, Freude, Ärger u.a. verbunden sind präaktionale (z.B. Angst, Freude im Sinne von „Freude auf“)	<i>"Also vor der Aufgabe hab ich ähm mich gefreut dass (-) ich zumindestens nicht alleine eine aufgabe machen muss (--)." (Sw1, 132-133)</i>
			<i>"[Nee wir] waren und noch unsicher was wir jetzt machen solln." (Sm3, 99)</i>
4b	(peri)	Gefühle, Befindlichkeiten in der Situation (periaktional)	<i>"Ja also ich fand das schon lustig dass da die Musik plötzlich so anders ist und man konnte da direkt die lustigen Bewegungen drauf machen." (Sw13, 26)</i>
4c	(post)	Postaktionale Emotionen und Befindlichkeiten (z.B. Stolz, Freude im Sinne von „Freude über“)	<i>"[Also] ich hab als erstes gedacht ,hoffentlich was mit Partner oder so' und ähm dann als ich halt keinen gekriegt hab war' s eigentlich nicht schlimm ich bin halt zu Frau X gegangen und hab sie gefragt." (Sw2, 96-97)</i>
.5	Intentionen allgemein	Absichten, die sich auf die Aufgabe, den Unterricht, die Situation und die Kommunikation mit dem Partner beziehen	
5a	Ziele	a) Aussagen, welche einen angestrebten Zustand (das Aufgabenziel) repräsentieren - selbstgesteckt oder fremdgesteckt	<i>"[Ja] also so von unseren Rollen dann also man kann vom Baum ja dann schön in die Schneeballschalcht umwechseln und wenn die Kinder dann kommen dann machen wir so (macht Bewegungen vor) und dann wandeln wir um dann so (macht Zeitlupenbewegung vor)." (Sm10, 80)</i>

		b) Aussagen, welche einen angestrebten Zustand während einer Handlung repräsentieren	<i>"Das war so'n bisschen auf's laufen eigentlich spezialisiert." (Sw2, 84)</i>
		c) Aussagen, die beinhalten, dass ein Ziel fallen gelassen wurde	<i>"(-) Ich glaub ich hab das gesagt, wir könnten doch mal was anderes ausprobieren (-)." (Sw1, 186)</i>
			<i>"War halt diese Situation dann halt weg und dann [ja] denkt man ouh das war wohl doch nicht so gut aber [mhm] (..) schnell noch ne andere Situation uns ausdenken." (Sm6, 109-110)</i>
5b	Zweck (Handlungseffekt)	Aussagen darüber, ob die gestaltete Bewegungshandlung ihren Zweck erfüllt	<i>"Ja da hab ich direkt ans (Legen) gedacht halt ähm (-) ja weil äh weil man das halt nicht oft macht und weil's halt was schönes ist (..) und weil's halt nicht jeder macht [ähä]. Und ich möchte halt nicht (-) andere Sachen die jeder hat, wie zum Beispiel die machen ja alle so (schlangenräder ?) (..) generell halt nur so was." (Sm6, 5)</i>
5c	Sinn	Aussagen darüber, ob man die Aufgabe sinnvoll findet	<i>"Also man könnte so was auch schon bei der Aufführung machen es müsste halt nur umsetzbar sein (...) so n Strudel is für mich umsetzbar quallen sag ich jetzt mal so oder was noch Tentakel (-) Krebse muss man kucken wie man so was macht." (Sw2, 215-217)</i>

6a	Handlungs-Folge- Erwartung	Aussage über antizipierte Folgen, die an die geplante Handlung gebunden sind	<i>"[Ja] ich glaub das [Bewegungstheater]spiel wird dann halt nicht so gut, was den zuschauern dann nicht so gefallen wird (-) und wenn wir uns jetzt immer nur steiten und nicht vorran kommen und dann immer nur das gleiche spielen, da wird uns ja auch ein bisschen langeilige bei, wir müssen ja auch ein paar veränderungen vornehmen." (Sm10, 113-114)</i>
----	-------------------------------	--	--

Anhang E: Codebaum

Codebaum

- Aktive Rückfragen/Dialog Konsens S
- Störfragen S
- Trennfragen S
- Situationsbeschreibung allemein S
- Situationsbeschreibung akut S
- Handlungsbeschreibung S
 - Improvisation S
 - Komposition S
 - Präsentation S
- Handlungsplan S
- Handlungsmöglichkeiten S
- Bedeutungsbeimessung S
 - Valenz S
 - Interessenkonzept (Person) S
 - Interessenkonzept Wirksamkeit S
 - Interessenkonzept Stimmigkeit S
 - Anregungskonzept (Umwelt) S
 - Anregungskonzept Wirksamkeit S
 - Anregungskonzept Stimmigkeit S
 - Attraktivitätskonzept (Aufgabe) S
 - Attraktivitätskonzept Wirksamkeit S
 - Attraktivitätskonzept Stimmigkeit S
 - Kompetenz S
 - Fähigkeitskonzept (Person) S
 - Fähigkeitskonzept Wirksamkeit S
 - Fähigkeitskonzept Stimmigkeit S
 - Möglichkeitskonzept (Umwelt) S
 - Möglichkeitskonzept Wirksamkeit S
 - Möglichkeitskonzept Stimmigkeit S
 - Lösbarkeitskonzept (Aufgabe) S
 - Lösbarkeitskonzept Wirksamkeit S
 - Lösbarkeitskonzept Stimmigkeit S

Emotionen S

- Aufgabenbezogen S
 - Sonstige Emotionen S
 - Langeweile S
 - Langeweile prä S
 - Langeweile peri S
 - Langeweile post S
 - Freude S
 - Freude prä S
 - Freude peri S

Freude post S
Angst S
Angst prä S
Angst peri S
Angst post S
Hoffnung S
Hoffnung prä S
Hoffnung peri S
Hoffnung post S
Stolz S
Stolz prä S
Stolz peri S
Stolz post S
Sozialbezogen S
Sonstige Emotionen S
Zeigeltust S
Zeigeltust prä S
Zeigeltust peri S
Zeigeltust post S
Empathie/Mitgefühl S
Empathie prä S
Empathie peri S
Empathie post S
Ärger S
Ärger prä S
Ärger peri S
Ärger post S
Neid/Missgunst S
Neid prä S
Neid peri S
Neid post S
Scham S
Scham prä S
Scham peri S
Scham post S
Intentionen S
Ziele S
Ziel als Ergebnis S
Ziel als Prozess S
Zielaufgabe S
Zweck S
Sinn S
Handlungsfolge-Erwartung S
Sonstige S

Anhang F: Interviewtranskripte, Textreduktionen (CD ROM)

Inhaltsverzeichnis der CD ROM:

1. Interviewtranskripte Interview 1-37 (.rtf Dateien)
2. Qualitative Inhaltsanalyse: Textreduktionen der Emotionen (prä-, peri- und postaktional) (PDF Dateien)
 - a. Angst
 - i. Angst_Improvisationssituationen
 - ii. Angst_Kompositionssituationen
 - iii. Angst_Probensituationen
 - iv. Angst_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - b. Ärger
 - i. Ärger_Improvisationssituationen
 - ii. Ärger_Kompositionssituationen
 - iii. Ärger_Probensituationen
 - iv. Ärger_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - c. Enttäuschung
 - i. Enttäuschung_Improvisationssituationen
 - d. Freude
 - i. Freude_Improvisationssituationen
 - ii. Freude_Kompositionssituationen
 - iii. Freude_Probensituationen
 - iv. Freude_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - e. Hoffnung
 - i. Hoffnung_Improvisationssituationen
 - ii. Hoffnung_Kompositionssituationen
 - iii. Hoffnung_Probensituationen
 - iv. Hoffnung_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - f. Langeweile
 - i. Langeweile_Improvisationssituationen
 - ii. Langeweile_Kompositionssituationen
 - g. Mitgefühl
 - i. Mitgefühl_Improvisationssituationen
 - ii. Mitgefühl_Kompositionssituationen
 - iii. Mitgefühl_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - h. Neid
 - i. Neid_Kompositionssituationen
 - i. Resignation
 - i. Resignation_Kompositionssituationen
 - j. Scham
 - i. Scham_Improvisationssituationen
 - ii. Scham_Kompositionssituationen
 - iii. Scham_Probensituationen
 - iv. Scham_Präsentations-/Aufführungssituationen
 - k. Stolz
 - i. Stolz_Improvisationssituationen
 - ii. Stolz_Kompositionssituationen
 - iii. Stolz_Probensituationen
 - iv. Stolz_Präsentations-/Aufführungssituationen

-
1. Zeigelust
 - i. Zeigelust_Improvisationssituationen
 - ii. Zeigelust_Kompositionssituationen
 - iii. Zeigelust_Probensituationen
 - iv. Zeigelust_Präsentations-/Aufführungssituationen
 3. Qualitative Inhaltsanalyse: Textreduktionen zu Valenzeinschätzungen unter Berücksichtigung von Effizienz- und Kongruenzaspekten
 - a. Improvisationssituationen
 - i. Interessenkonzept
 - ii. Anregungskonzept
 - iii. Attraktivitätskonzept
 - b. Kompositionssituationen
 - i. Interessenkonzept
 - ii. Anregungskonzept
 - iii. Attraktivitätskonzept
 - c. Probensituationen
 - i. Interessenkonzept
 - ii. Anregungskonzept
 - iii. Attraktivitätskonzept
 - d. Präsentations-/Aufführungssituationen
 - i. Interessenkonzept
 - ii. Anregungskonzept
 - iii. Attraktivitätskonzept
 4. Qualitative Inhaltsanalyse: Textreduktionen zu Kompetenzeinschätzungen unter Berücksichtigung von Effizienz- und Kongruenzaspekten
 - a. Improvisationssituationen
 - i. Fähigkeitskonzept
 - ii. Möglichkeitskonzept
 - iii. Lösbarkeitskonzept
 - b. Kompositionssituationen
 - i. Fähigkeitskonzept
 - ii. Möglichkeitskonzept
 - iii. Lösbarkeitskonzept
 - c. Probensituationen
 - i. Fähigkeitskonzept
 - ii. Möglichkeitskonzept
 - iii. Lösbarkeitskonzept
 - d. Präsentations-/Aufführungssituationen
 - i. Fähigkeitskonzept
 - ii. Möglichkeitskonzept
 - iii. Lösbarkeitskonzept

Abstract (deutsch)

Ausgangspunkt für die Untersuchung zur Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive sind Hemmnisse und Probleme im Zusammenhang mit den unterrichtlichen Anforderungen, denen sich Lehrkräfte in diesem Bereich oft ausgesetzt sehen (vgl. Kleindienst-Cachay, Kastrup & Cachay 2008; Böcker 2010).

Die leitende Fragestellung dieser Untersuchung richtete sich deshalb auf die Rekonstruktion des für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Erlebens beim Gestalten, Tanzen und Darstellen. Dabei wurde sich zunächst mittels einer sportpsychologischen handlungstheoretischen Rahmentheorie, unter Einbezug charakteristischer Merkmale der Bewegungsgestaltung, dem Begriff der Schülerperspektive angenähert.

Mittels eines qualitativ empirischen Forschungsdesigns wurde der im Rahmen dreier Profilklassen (Kul-Tour-Klassen) eines Gymnasiums wöchentlich stattfindende Unterricht in Tanz- und Bewegungstheater über einen Zeitraum von zwölf Wochen mittels Videographie beobachtet. *Video-Stimulated-Recall-Interviews* (VSRI) (n=37) – jeweils direkt im Anschluss an Unterricht, Proben und Aufführung mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt – vertieften die Beobachtungen von auffälligen Unterrichtssituationen (vgl. z.B. Wagner 1977; Calderhead 1981; Hackfort & Schlattmann 1994). Das wesentliche Element der in diesem Feld erstmalig angewendeten Methode ist das Erfassen und Rekonstruieren von geäußerten Gedanken und Gefühlen, welche in relativ kurz zuvor geschehenen Unterrichtssituationen erlebt wurden.

In Anlehnung an den handlungstheoretischen Ansatz von Nitsch & Hackfort (1981, Nitsch 2000; 2009) erfolgte eine Analyse der Schüleraussagen, in der die subjektiven Situationsdefinitionen in Abhängigkeit von der Person-Umwelt-Aufgabe Konstellation durch Kompetenz- und Valenzeinschätzungen beschrieben werden. Das Erleben von Kongruenz (Stimmigkeit und Identifikation) und Effizienz (Können) scheint das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Bewegungsgestaltungsprozessen auf spezifische Weise zu bestimmen. Es lassen sich bestimmte Strategien und Prinzipien zur Abwehr von Selbstwertbedrohung auffinden, die die Handlungsregulation in Bewegungsgestaltungsprozessen hinsichtlich Effizienz- und Kongruenzaspekten ausdifferenzieren und beschreiben.

Schließlich können Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Aufgabenstellungen, Sozialformen, Organisationsformen sowie Rückmeldungen herauskristallisiert werden, die in bisherigen Studien zum gestaltungsorientierten Unterricht weniger im Fokus standen.

Abstract (englisch)

The initial point for this study are inhibitions and problems in correlation with the various requirements of teaching movement composition, to which teachers in this field are often exposed to (cf. Kleindienst-Cachay, Kastrup, Cachay 2008; Böcker 2010).

Therefore the leading issue of this study focuses the reconstruction of the students meaningful experiences in composition with expressive movements, dancing and presentation. Thereby, in the first instance, an approach of the term ‘students point of view’ and ‘insiders view’ of the movement composition phenomena was conducted by a sport-psychological action-theory (cf. Nitsch 2000, 2009).

In the course of dancing and movement composition lessons, taking place weekly within three profile classes (Kul-Tour-Klassen) in a gymnasium, a qualitative empirical research design was carried out. The lesson observation was realized via videography over a 12 weeks period. Subsequently to these lessons, rehearsals and presentations ‘Video-Stimulated-Recall-Interviews’ (VSRI) (n=37) were carried out and, by that, the observations of noticeable lesson situations were intensified (e.g. Wagner 1977; Calderhead 1981; Hackfort & Schlattmann 1994). The essential element of this method, used for the first time in this field, is to comprehend and to reconstruct expressed thoughts and emotions, which were recently experienced in lesson situations.

Referring to the action-theory of Nitsch & Hackfort (1981, Nitsch 2000; 2009) an analysis of student statements was carried out in which *subjective situation definitions* depending on *person-environment-task* configuration are described through competence- and valence estimations. The experience of congruency (coherence and identification) and efficiency (skill) seems to affect the students behavior. This indicates different phases of the movement-composition-processes in which students seem to use certain strategies to resist the harassment of their self-esteem.

In conclusion, recommendations for teaching concerning tasks, intergroup development, organizational forms as well as feedback could be emerged. Until now studies, concerning lesson in dancing, theatre and movement composition, focused these aspects to a lesser extent.

Lebenslauf

Claudia Behrens

geb. am 10.08.1983 in Köln

BERUFLICHER WERDEGANG

04/2010 bis heute	Lehrkraft für besondere Aufgaben für Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater am Institut für Sportwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
10/2009 – 04/2010	Lehrkraft für besondere Aufgaben für Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater am Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln
01/2008 – 09/2009	Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Tanz und Bewegungskultur der DSHS Köln
06/2005 – 12/2007	Studentische Hilfskraft am Institut für Tanz und Bewegungskultur der DSHS Köln

AUSZEICHNUNG

05.06.2010	Verleihung des Lehrpreises der GBK und der DSHS Köln in der Kategorie „Praxiskurse und Übungen“
------------	---

UNIVERSITÄRER BILDUNGSGANG

SS 08 bis SS 2010	Promotionsstudium an der DSHS Köln
21.11.2007	Abschluss als Diplom-Sportwissenschaftlerin für Freizeit und Kreativität (Durchschnittsnote 1,3)
WS 02/03 – SS 07	Studium Diplom-Sportwissenschaft an der Deutschen Sporthochschule Köln

SCHULISCHER BILDUNGSGANG

29.06.2002	Allgemeine Hochschulreife am Gymnasium Bonnstraße in Hürth (Durchschnittsnote 1,2)
------------	--