

Zeitgenössischer Tanz als Selbstkonzeptförderung bei Jugendlichen

Michel Hediger

Unter Betreuung von Prof. Dr. André Gogoll
Korreferentin: Rosa Walker

Masterarbeit zur Erlangung des Master of Science, Einheit
Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Fribourg

Juni 2013

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	3
ZUSAMMENFASSUNG	3
1. EINLEITUNG	4
2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IM SPORT	6
2.1. SPORT	6
2.1.1. Zeitgenössischer Tanz	8
2.1.1.1. Unterscheidung zwischen zeitgenössischem Tanz und klassischem Tanz	11
2.1.1.2. Begründung zur Wahl des zeitgenössischen Tanzes	12
2.1.2. Das erzieherische Potential des Tanzes	14
2.2. PERSÖNLICHKEIT	17
2.3. ZUSAMMENHANG VON SPORT UND PERSÖNLICHKEIT	21
2.4. HISTORISCHER ABRISS DER SPORTWISSENSCHAFTLICHEN PERSÖNLICHKEITSFORSCHUNG	22
3. DAS SELBSTKONZEPT	24
3.1. EINFÜHRUNG	24
3.2. DEFINITION	24
3.3. STRUKTUR	27
3.4. DAS NICHT-AKADEMISCHE SELBSTKONZEPT ALS TEIL DES ALLGEMEINEN SELBSTKONZEPTES	32
3.4.1. Das emotionale Selbstkonzept	32
3.4.2. Das soziale Selbstkonzept	33
3.4.3. Das körperliche Selbstkonzept	33
4. KLASSENKLIMA	35
5. PRAKTISCHER TEIL	37
5.1. VORHERIGE STUDIEN	37
5.2. ÜBERBLICK DER UNTERSUCHUNG	37
5.3. METHODE	38
5.3.1. Untersuchte Personen	39
5.3.2. Instrumente	39
5.3.3. Ablauf	40

5.4. RESULTATE.....	52
5.4.1. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das emotionale Selbstkonzept.....	53
5.4.2. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das soziale Selbstkonzept.....	63
5.4.3. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das Klassenklima.....	72
6. INTERPRETATION UND DISKUSSION.....	79
7. SCHLUSSFOLGERUNG.....	85
8. BIBLIOGRAPHIE.....	86
9. PERSÖNLICHE ERKLÄRUNG.....	90
10. URHEBERRECHTSEKKLÄRUNG.....	90
11. ANHANG	91
11.1. LEERER FRAGEBOGEN.....	91

Danksagung

Besonderen Dank für die Unterstützung bei der Realisierung dieser Masterarbeit gilt Rosa Walker und Prof. Doktor André Gogoll. Rosa Walker danke ich für die hilfreichen, ermunternden und anregenden Gespräche während der Intervention. André Gogoll danke ich für die fachlichen und richtungweisende Hilfestellungen. Natürlich bedanke ich mich auch bei der Orientierungsschule der Region Murten, welche mir Klassen zur Verfügung gestellt haben. Dabei bedanke ich mich bei den Klassenlehrpersonen der jeweiligen Klassen und bei den Schülerinnen und Schülern, die mit viel Geduld bei der Intervention mitmachten.

Weiter gilt mein Dank meinen Eltern und Freunden, welche mich stets unterstützt und motiviert haben, um diese Arbeit zu verfassen.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema der Selbstkonzeptförderung durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess bei Jugendlichen der Sekundarstufe 1. Im theoretischen Teil werden Aspekte der Persönlichkeit und des Sportes erfasst. Die Ausgangsannahme ist, dass Tanzen die Gesamtentwicklung von Jugendlichen fördert. Dabei bezieht sich das Tanzen in dieser Arbeit vor allem auf den zeitgenössischen Tanz. Ein Kapitel widmet sich dem Selbstkonzept, welches grob gesagt, Antwort auf die Frage „wer bin ich?“ gibt. Es wird vorwiegend das nicht-akademische beziehungsweise das emotionale und soziale Selbstkonzept von Jugendlichen untersucht. Dazu wurde mit einer Klasse eine tanzkünstlerische Intervention durchgeführt und vor und nach der Intervention ein Fragebogen ausgefüllt. Die Resultate zeigen, dass durch einen solchen Prozess eine positive Änderung des emotionalen und sozialen Selbstkonzeptes und somit auch dem Klassenklima erzielt wurde. Somit könnte es sich lohnen, einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess als Block in den Lernplan einer Schule der Sekundarstufe 1 aufzunehmen.

1. Einleitung

Dem Selbstkonzept von Jugendlichen wurde in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung geschenkt. Nicht nur in der Forschung vor allem auch bei den Jugendlichen selbst nimmt das Selbstkonzept meiner Meinung nach unbewusst einen immer wichtigeren Stellenwert ein. Gerade in der Sekundarstufe 1 knüpfen sich die Schülerinnen und Schüler oftmals ihre ersten "richtigen" sozialen Netzwerke. Man muss sich daher dementsprechend benehmen und aufführen, damit man sich Respekt, Sympathie oder auch Akzeptanz verschaffen kann und so seine Freunde gewinnt. Man wird demzufolge in der Schule ständig bewertet. Einerseits von den Mitschülern und andererseits von den Lehrpersonen. Es kommt zu vielen Bewertungen selbstbezogener Erfahrungen wie Erfolg beziehungsweise Misserfolg, Lob und Tadel und vielem mehr. Es kommt zum Vergleich mit anderen Personen, also zu einem schulisch- und ausserschulisch-sozialen Vergleich wie beispielsweise der Big-Fish-little-Pond-Effect. Diese Zeit ist demnach zentral für die Persönlichkeitsbeziehungsweise Identitätsentwicklung und dem damit verbundenen Selbstkonzept.

In meinem Bachelor- und Masterstudiengang absolvierte ich mehrere Kurse im Zusammenhang mit zeitgenössischem Tanz. Es hat mich fasziniert, wie frei man sich dabei fühlen kann und wie körperliche und somit auch psychische Hemmungen überwunden werden können. Weiter kann durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess in der Gruppe eine positive Gruppendynamik gefördert werden. Es geht folglich auch um Sozialisation durch den Tanz. Dabei muss natürlich beschrieben werden, was unter zeitgenössischem Tanz eigentlich verstanden wird. Tanzen kann als ein etwas anderes Erziehungsmedium verstanden werden. Tanz kann einerseits integrieren und andererseits auch als Gewaltprävention eingesetzt werden.

Ausgangspunkte dieser theoretischen Überlegungen sind vorwiegend, wie ich selbst erfahren habe, dass sich Tanzen auf die Persönlichkeit und somit auch auf die Identitätsbildung des Menschen auswirkt. Es geht mir folglich darum, ob kreativer Tanzunterricht Einfluss auf das emotionale und soziale Selbstkonzept von Grundschulkindern nimmt. Die empirische Umsetzung dieser Fragestellung besteht darin, in einer Schulklasse die Auswirkungen von Tanzunterricht auf das nicht-akademische Selbstkonzept respektive das emotionale und soziale Selbstkonzept von Jugendlichen zu prüfen und zu erforschen, ob es sich in Zukunft lohnen könnte, den zeitgenössischen Tanz als Block im Jahresprogramm der Sekundarstufe 1 zu

involvieren. Als Kontrollgruppe dient eine vergleichbare Klasse der gleichen Stufe und Grundschule. Interessant wird auch sein, inwiefern sich das Klassenklima verändert. Zunächst geht es im theoretischen Teil um die Persönlichkeitsentwicklung im Sport. Dabei wird beschrieben, was unter Sport und insbesondere unter zeitgenössischem Tanz verstanden wird. Weiter werden theoretische Aspekte der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes beschrieben. Dabei wird vor allem dem nicht-akademischen Selbstkonzept Achtung geschenkt. Nach einem kurzen theoretischen Teil zum Klassenklima, wird dann der praktische Teil beschrieben. Darin wird ein Überblick der Untersuchung getätigt. Nach der Darstellung der Resultate wird deren Interpretation und Diskussion dargelegt. Am Ende wird die Schlussfolgerung verfasst.

2. Persönlichkeitsentwicklung im Sport

In diesem Abschnitt werde ich näher auf das Thema Persönlichkeitsentwicklung im Sport eingehen. Dabei definiere ich zunächst die beiden Begriffe Sport und Persönlichkeit, wobei ich zusätzlich beim Sport noch eine genauere Definition zum zeitgenössischen Tanz verfasse. Anschliessend versuche ich einen Zusammenhang zwischen den beiden Notionen zu erarbeiten. Zum Schluss nenne ich einige Informationen zur Geschichte der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsentwicklung.

2.1. Sport

Sport zu definieren, ist ein schwieriges Unterfangen. Dies vor allem weil es sich dabei noch heute um einen äusserst diskussionswürdigen Begriff handelt. Denn welchen Sport wird gemeint, wenn wir von Sport sprechen? Was ist Sport? Was versteht ein Athlet unter dem Begriff Sport, was die Bildungspolitik oder die Sportpsychologen? In meinem Fall kann nur von Sport gesprochen werden, wenn dieser auch positive Auswirkungen auf das jeweilige Selbstkonzept hat – oder doch nicht? Ich werde später noch stärker auf die von mir gewählte Sportart eingehen, nämlich dem zeitgenössischen Tanz.

Klar ist, dass der Sport ein vielfältiges soziales Phänomen ist (Cachay, 1990; Digel, 1990; Hägele, 1996, zitiert nach Conzelmann, Schmidt, Valkanover, 2011, S.23). Nach Willimczik (1995, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S.23) fasst man unter Sport verschiedenste Aktivitäten zusammen. Im Laufe der Zeit und unter dem Einfluss der verschiedenen Kulturen oder Institutionen veränderte sich die Bedeutung des Sportbegriffes fortlaufend. Im Wörterbuch der Sportwissenschaft von Beyer (1987) wird der Begriff Sport wie folgt definiert: „Aufgrund des grossen Bedeutungsgehalts in der Umgangssprache ist eine präzise Abgrenzung des Begriffs nicht möglich. Was unter Sport alles zu verstehen ist, wird weniger von wissenschaftlichen Dimensionsanalysen, als vom alltagstheoretischen Gebrauch sowie von historisch gewachsenen und tradierten Einbindungen in soziale, ökonomische, politische und rechtliche Gebilde bestimmt. Das Begriffsverständnis unterliegt deshalb historischen Wandlungen und ist nicht für alle Zeiten festlegbar. Sport wird betrieben in bestimmten Sportarten (in Sportvereinen, Sportverbänden); als Wettkampfsport (Amateursport, Leistungssport, Spitzensport, Berufssport); in der Schule als Schulsport; unter vorwiegend gesundheitlichen Aspekten als [...]. Die sportlichen Handlungen (überwiegend motorische Aktivitäten) sind gewissermassen „freigesetzte“

Handlungen, die den zweckhaften Bestimmungen der Alltags- und Arbeitswelt enthoben sind, jedoch nicht ausschliesslich den tradierten Nützlichkeitsabwägungen unterliegen. Aus dem Angeln, das primär dem Fischfang dient, wird beispielsweise das Sport- bzw. Turnierangeln (Casting), bei dem es ausschliesslich um die Optimierung und Präzisierung des Bewegungsablaufs geht. Für dieses Ziel werden Verfahren und Regeln aufgestellt, [...]. Zumeist sind motorische Aktivitäten und soziale Interaktionen Merkmale von Sport. [...]. Für die Kennzeichnung von nicht-motorischen Aktivitäten als Sport sprechen überwiegend nur traditionelle Gründe (Beispiel: Schach).“ (Röthig, 1983 aus Beyer, 1987, S. 574).

Nach Heinemann (1998, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 23) lässt sich der Sportbegriff in vier grundlegende Elemente unterteilen: Körperliche Bewegung, Wettkampf, sportartspezifisches Regelwerk und Unproduktivität. Doch auch hier muss man aufpassen, da heutzutage Sportarten, welche alle vier Elemente beinhalten, seltener geworden sind. So treffen diese vier Elemente fast nur noch für das traditionelle Sportmodell zu, allerdings in anderen Sportmodellen wie dem expressiven, dem funktionalistischen oder dem professionellen Showsport muss auf mindestens eines dieser Elemente teilweise oder ganz verzichtet werden. Unter dem traditionellen Sportmodell versteht Heinemann (n.d.) das Anstreben von Leistungszielen durch diszipliniertes, langfristig angelegtes Training, ein sportartspezifisches Regelwerk, eine eigene Wertstruktur und der Unproduktivität. Dieses Sportmodell umfasst den Breiten- und den Leistungssport. Das expressive Sportmodell enthält zwar Leistungselemente, jedoch besteht kein Streben nach Leistungsvergleichen und kein zukunftsbezogenes Bemühen nach Leistungssteigerung. Man orientiert sich mehr am Spass, der Freude oder dem unmittelbaren Erleben. Der Alltag wird dabei ausgeblendet und es besteht eine völlige Gegenwartsbezogenheit. Unter dem funktionalistischen Sportmodell versteht Heinemann (n.d.) die Ableitung des sportlichen Sinns aus körperbezogenen Funktionen. Das heisst, es geht um das Anstreben von spezifischen Wirkungen wie beispielsweise der Fitness-Studio-Besuch, um den Körper zu formen oder Yoga um sich zu entspannen und so weiter. Heinemann (n.d.) nennt dies eine Verselbstständigung von Motiven wie Gesundheit, Fitness, Wohlbefinden, Spass und vielem mehr. Hier geht es demnach um eine gezielte Anpassung an individualisierte Wünsche. Beim professionellen Showsportmodell bleiben die konstitutiven Variablen des traditionellen Sportmodells enthalten. Jedoch besteht beim Showsportmodell keine Zweckfreiheit. Denn der

professionelle Showsport bedient, im Gegenteil zum traditionellen Sportmodell, Unterhaltungs- und kommerzielle Interessen. So gibt es heute unzählige Athleten, die durch ihren Showsport auch Geld verdienen und daher nicht mehr unproduktiv sind. Im expressiven Sportmodell wie unter anderem beim zeitgenössischen Tanz gibt es normalerweise weder Wettkämpfe noch besteht ein allgemeines Regelwerk.

Nitsch, Gabler und Singer (2000) schufen drei wesentliche Aspekte des Sportbegriffes, die zu unterschiedlichen sportpsychologischen Fragestellungen führen:

- 1) Sportaktivität (Sport als aktive körperliche Betätigung)
- 2) Sportsystem (Sport als gesellschaftliche Institution)
- 3) Sportmarkt (Sport als Wirtschaftssektor)

Doch auch hier ist die Komplexität des Gegenstandes zu erkennen. Setzt man sich beispielsweise nur mit dem ersten Aspekt "Sportaktivität" auseinander, „ist es recht problematisch von *dem* Sport zu sprechen, weil Sport – auch innerhalb ein- und derselben Gesellschaft – ein komplexes und inhomogenes Phänomen ist und in so vielfältigen Realisierungsformen (Sportarten, privat und organisiert betriebener Sport, Breiten- und Höchstleistungssport etc.) betrieben wird, dass sich kaum durchgehende Bedingungen und Anforderungsstrukturen angeben lassen“ (Nitsch et al., 2000, S. 298).

2.1.1. Zeitgenössischer Tanz

In diesem Kapitel wird erklärt, was zeitgenössischer Tanz ist. Dies unter anderem durch einen Vergleich zwischen dem zeitgenössischen Tanz und dem klassischen Tanz. Weiter werde ich begründen, weshalb ich mich für diese Sportaktivität entschieden habe, um diese Arbeit zu verfassen.

Wie beim Begriff Sport ist es auch für den Begriff zeitgenössischer Tanz nicht einfach, eine genaue Definition zu wiedergeben. Ich stütze mich hier vor allem auf Traub, welche Dramaturgin, Kuratorin und Autorin ist und welche sich unter anderem mit dem zeitgenössischen Tanz auseinandersetzt. Im Allgemeinen wird nach Traub (2001) unter dem Begriff "zeitgenössischer Tanz" die Beschreibung genereller Entwicklungen der Tanz- und Bewegungskultur seit den 1980er Jahren verstanden. Dabei schliesst dieser selbst die gegenwärtigen Ausprägungen von Postmodern Dance und Tanztheater ein. Der zeitgenössische Tanz entzieht sich von jeglicher Kategorisierung, da der Begriff ein beständig verändertes Erscheinungsbild aufweist. Demnach handelt es sich eher um einen Sammelbegriff, welcher als choreographische Bühnenkunst der

Gegenwart verstanden wird. In englischer Sprache spricht man vom "contemporary dance". Durch die ständige Erneuerung der modernen Tanzkunst wurden immer neue Bezeichnungen definiert. Diese terminologische Entwicklung wird einerseits von tanzhistorischen Hintergründen geprägt, andererseits auch ganz bewusst von den Choreographen weiterentwickelt, um sich somit ästhetisch und pragmatisch zu profilieren. Zeitgenössischer Tanz ist folglich einer ständigen Entwicklung untergeordnet.

Beim zeitgenössischen Tanz ist oft die Rede von einem Prozess. Es handelt sich dabei um eine Recherchearbeit mit dem Körper, die nicht länger nur auf formale und ästhetische Experimente mit Bewegungen beschränkt ist, sondern bei welcher mehrdimensionale Referenzen thematisiert werden. Es wird wie bei einer wissenschaftlichen Arbeit "geforscht". Man begibt sich auf die Suche nach individuellen und innovativen Ansätzen im Tanz, wie beispielsweise die Suche nach Sein und Identität, welche sich in einem Prozess der Dekonstruktion und gleichzeitigen Konstruktion durch Bewegung äussert.

Folgend werden verschiedene Konzepte nach Traub (2001), welche sich auf den zeitgenössischen Tanz beziehen, aufgelistet.

Körperkonzept:

Der Körper ist im zeitgenössischen Tanz in seiner Handlungsfähigkeit gefordert. Der Körper ist kein Instrument, sondern bezeichnet den Prozess der Überarbeitung. Er wird demzufolge nicht mehr nur als Objekt angesehen, sondern führt durch die Recherche zur Verkörperung, welche den Prozess der Darstellung wie auch der Einverleibung meint. Der Körper wird als Prozessor wahrgenommen. Die Verkörperung bedeutet nicht länger das Einnehmen von Körperpositionen in einem festgelegten Referenzsystem, sondern bezeichnet genau diesen beständigen Prozess der Überarbeitung. Man begibt sich auf die ständig Suche nach neuen Körperfiguren. So entstehen und existieren unterschiedliche Körperbilder, welche keinem bestimmtem Norm entsprechen. Es kommt demzufolge zur Wahrnehmung des eigenen Körpers, was schlussendlich zu Impulsen aus dem Körper führt.

Bewegungskonzept:

Wie schon angesprochen entzieht sich der zeitgenössische Tanz der Festlegung eines Bewegungskodexes. „In der Bewegung formuliert der „denkende Körper“ seine Erkenntnis und sein physisches Wissen" (Traub, 2001, S. 182). Das Bewegen wird als Spiel mit Überraschungen, welche sich permanent neu organisieren, verstanden. Die

Bewegung erscheint als mehrdimensionale und universale Sprache. Das zeitgenössische Tanzen wird selbst als Prozess unmittelbarer physischer Kommunikationen angesehen.

Ausdruckskonzept:

Grundbedingungen und Visionen menschlicher Existenz werden über Bewegungen formuliert. Gesetzmässigkeiten des menschlichen Daseins werden nicht mehr über eine narrative Geschichte oder abstrakte Formen vermittelt, sondern durch die präsente tänzerische Handlungen erlebt und mitgeteilt. Beim zeitgenössischen Tanz kommt es zu keinen linearen Verläufen, sondern zu der angesprochenen Suche nach individuellen und innovativen Ansätzen einzelner Choreographinnen und Choreographen. Dabei werden neue Verknüpfungen erprobt. Es wird versucht, das Publikum herauszufordern und häufig auch zu provozieren.

Raumkonzept:

Hier geht es um die Weite des zur Verfügung stehenden Raumes und um den Körper im Raum. Es wird versucht, mit prekären Situationen zu spielen. Aus diesem Grund werden für solche künstlerische Darstellungen auch ganz spezifische Orte ausgewählt. Ob vom öffentlichen zum urbanen Raum über Bahnhöfe oder Brücken, bei der Wahl sind keine Grenzen gesetzt.

Musikkonzept:

Beim zeitgenössischen Tanz gibt es keine einheitliche und klar definierte Musikrichtung. Häufig wird auch ohne Musik gearbeitet. Dabei kann beispielsweise der Gebrauch der Atmung als Rhythmus eingesetzt werden. Es wird von einer Überlagerung der Medien Tanz und Musik gesprochen. Die Musik kann demnach, muss jedoch nicht, den tanzkünstlerischen Prozess unterstützen und ihm so eine gewisse Atmosphäre verleihen.

Fleischle-Braun und ihre Forschungsgruppe fassen den zeitgenössischen Tanz nach meiner Meinung gut zusammen: „[] nicht durch eine spezifische Technik geprägt [ist], sondern er sucht Grenzüberschreitungen zwischen den Künsten und bricht immer wieder mit vorhandenen Formen. Zeitgenössischer Tanz in diesem Sinne hat eine offene Struktur, die sich bewusst von festgelegten, linearen Entwürfen der Klassik und Moderne absetzt. [] Zeitgenössischer Tanz ist prozessorientiert, und die Ergebnisse stehen im Kontext einer persönlichen Gesamtentwicklung“ (Fleischle-Braun et al., 2006, zitiert nach Jung, 2009, S. 25).

2.1.1.1. Unterscheidung zwischen zeitgenössischem Tanz und klassischem Tanz

Folgend werde ich einige Unterschiede zwischen dem klassischen Tanz und dem zeitgenössischen Tanz nach der Tänzerin und Choreographin Brigitte Dulez (n.d.) aufzeigen. Somit versuche ich, ein besseres Bild dieses Tanzstiles zu vermitteln. Beim klassischen Tanz werden gewöhnlich Spitzenschuhe getragen. Beim zeitgenössischen Tanz wird ein beliebiges Schuhwerk getragen, wie Turnschuhe, Freizeitschuhe oder meistens auch Barfuss. Beim zeitgenössischen wird versucht, mit jedem Körperteil nach Stützen beziehungsweise Auflagestellungen gegen den Boden, die Wand, gegen andere Körper und so weiter zu suchen. Dabei versucht man unter anderem in diese "hineinzurutschen", "aufzuprallen", sie zu befühlen. Man ist frei und gibt dies in seinen Bewegungen wieder. Im klassischen Tanz hingegen wird unter anderem die Höhe, die Luft, die Leichtigkeit gesucht. Der Tänzer versucht die Tänzerin zur Geltung zu bringen, indem er ihr die Hand gibt, ihre Taille nimmt oder ihr Stütze mit den Schultern anbietet. Im zeitgenössischen Tanz kann dies gerade umgekehrt sein. Die Frau stützt den Mann. Die Rollen sind gleich verteilt, es gibt keinen ersten Tänzer. Ein weiterer markanter Unterschied liegt darin, dass im zeitgenössischen Tanz kein ideales Körperbild existiert. Jede Person hat seine eigenen körperlichen Eigenschaften und bringt diese ganz bewusst in den Tanz ein. Auch die Schauplätze unterscheiden sich teilweise stark. So ist es in der klassischen Konzeption normal, dass Vorführungen in traditionellen Theatersälen stattfinden. Zeitgenössische Tänze können jedoch überall vorgeführt werden. Wie im Bewegungsaspekt ist man bei der Wahl des Schauplatzes völlig frei. Beim zeitgenössischen Tanz nimmt der Ort einen weniger wichtigen Stellenwert ein. Wichtig ist jedoch, dass der Tänzer das Zentrum des eigenen Tanzes wird.

Die Musik unterscheidet die beiden Tanzstile ebenfalls. So wird der klassische Tanz hauptsächlich mit klassischer Musik begleitet. Es geht um die Phrasierung der Musik. Im zeitgenössischen Tanz gibt es keine Grenzen für die Wahl der Musik. Es wird meist zwischen zwei Musikarten unterscheiden. Einerseits eine akustische Stimmung, wie das Plätschern eines Brunnens, Wald- oder Walgeräusche und so weiter und andererseits rhythmisierte Musik. Weiter kann sich die tanzende Person mit der Musik, allerdings auch völlig gegen die Musik bewegen. Der zeitgenössische Tanz inspiriert sich vor allem durch visuelle Künste wie Kino, Comics, Zirkus, Malerei oder der Bildhauerei. Dennoch muss gesagt werden, dass die Grenzen zwischen dem

klassischen und dem zeitgenössischen Tanz eher nahe beieinander liegen, da sie sich gegenseitig inspirieren lassen.

2.1.1.2. Begründung zur Wahl des zeitgenössischen Tanzes

Wie ich in der Einleitung bereits beschrieben habe, hatte ich in meinem Studium in Bewegungs- und Sportwissenschaften an der Universität Fribourg die Chance, den zeitgenössischen Tanz am eigenen Leib zu erfahren. Mich faszinierte die Unbegrenztheit, Bewegungen mit dem eigenen Körper zu schaffen. Einfache Bewegungen können sich mittels Kreativität zu spannenden, abstrakten Bewegungsmustern entwickeln. Dabei sind der eigene Körper und der definierte Raum die einzigen Materialien, die benutzt werden. Das Raumverständnis und das Vorstellungsvermögen werden durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess gefördert. Ich hatte schon damals während und nach diesen zeitgenössischen Tanz-Lektionen oftmals ein Gefühl von Freiheit. Es war eine überaus willkommene Abwechslung zum sonstigen Universitätsalltag. Dadurch wurde mein Interesse am zeitgenössischen Tanz immer mehr geweckt. Dies sogar soweit, dass ich mich entschieden habe, meine Masterarbeit über dieses Thema, in Verknüpfung mit dem schulischen Kontext, zu verfassen.

„Das Tanzen gilt als eine der ursprünglichsten Lebensäusserungen des Menschen und spiegelt in besonderer Weise seine kulturellen, historischen und sozialen Bezüge wider.“ (Bäcker, 2010, S.165)

Für den Kontext in dieser Arbeit würde ich im Satz von Marianne Bäcker das Wort Tanzen mit dem Wort Bewegen ersetzen. Denn Tanzen wird oft mit Begriffen wie Taktgefühl, Körperhaltung, Formen, Tanzschritten und so weiter assoziiert. Bewegen dagegen ist viel offener. Offenheit im Sinne von Freiheit in der Bewegung seines Körpers. Diese Freiheit impliziert Gestaltung. Gestalten stellt eine der sechs pädagogischen Perspektiven dar. Ausserdem ist in den meisten Lehrplänen für Sporterziehung in der Schweiz die Rede von den sechs Sinnesrichtungen¹. Auch in

¹ - vgl. Lehrmittel Sporterziehung, Band 1 – 6, Broschüre 1

- vgl. Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang. Fachlehrperson Sport unter

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/content/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_sport.pdf (08.05.2013)

- vgl. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau, Bewegung und Sport unter

https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/volksschule_kindergarten/unterricht_schulbetrieb/lehrplan/vs/BKSVS_Lehrplan_Sport.pdf (08.05.2013)

diesen wird ein Punkt unter "gestalten und darstellen" zusammengefasst. Seit den 1960er Jahren ist man sich einig, dass Gestaltung beziehungsweise die Bewegungsgestaltung einerseits als Prozess und andererseits auch als Endergebnis eines wiederholbaren Produkts zu verstehen ist. Gestaltung genau zu definieren ist wohl fast unmöglich, da es unzählige Ansichten dazu gibt. In den letzten Jahren kam es unter Einbeziehung der Theorien der Mimesis zu einer gewissen Gleichwertigkeit der verschiedenen Formen des Gestaltens, wie unter anderem Antje Klinge (2004, zitiert nach Postuwka, 2010, S.126) in ihren Beiträgen herausgearbeitet hat. Weiter spricht Klinge (2008, zitiert nach Postuwka, 2010, S.125) wie auch Seybold (1967, zitiert nach Postuwka, 2010, S.125) von der subjektiven Stimmigkeit als Qualitätskriterium für Gestaltung. Ein Satz aus dem Film "Rhythm is it!" besagt, „You can change your life in a dance class“. Was soviel bedeutet wie, „du kannst dein Leben in der Tanzstunde verändern“. Tanz schafft ein Umfeld für alle, egal zu welcher nationalen, sprachlichen oder sozialen Angehörigkeit man zählt. Es werden Grenzen überschritten, was neue Erfahrungen ermöglicht und neue Perspektiven öffnet. Dadurch können den Jugendlichen Erfolgserlebnisse gewährt werden, durch welche sie an Sicherheit gewinnen. Diese Sicherheit stärkt ihr Selbstbewusstsein. Auch der Improvisationsgedanke spielt eine bedeutende Rolle. Unter anderem dieser Improvisations- und Kreativitätsgedanke führt im zeitgenössischen Tanz dazu, dass jegliches Wertesystem wegfällt. Im Sportunterricht ist zudem die Heterogenität der Jugendlichen ein häufiges Problem. Die Niveau- und Kenntnisunterschiede sind teilweise enorm. Beispielsweise hat es eine übergewichtige Person schwer, den Leistungen der anderen zu folgen. Somit entsteht die Gefahr, dass sich bei dieser Person durch den sozialen Vergleich in der Klasse sein Selbstwertgefühl schmälert. Im zeitgenössischen Tanz entfällt diese Problematik. Jeder macht seine Bewegungen mit seinem zur Verfügung stehenden Körper. Keine Bewegung kann falsch sein. Somit können beispielsweise auch Personen mit Krücken in die Schulsportlektion integriert werden. Es besteht demnach kein Streben nach Leistungsvergleichen und kein zukunftsbezogenes Bemühen nach Leistungssteigerung. Man orientiert sich mehr am Spass, der Freude oder dem unmittelbaren Erleben. (Heinemann, 1998, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 23). Das heisst in meinem Fall, dass die Jugendlichen sozusagen nichts falsch machen können. Hierzu ein kurzes persönliches Beispiel: In einer Sequenz meiner Intervention erteilte ich den Jugendlichen den Auftrag, eine Pirouette auszuführen. Prompt standen alle mit grossen erstaunten Augen da und

starrten mich an. Ich fügte hinzu, dass jeder selbst eine persönliche Vorstellung einer Pirouette hat. Ziel in dieser Aufgabe war es, dass jede Person seine eigene Pirouette gestaltet beziehungsweise bewegt und schlussendlich daraus 20 verschiedene Pirouetten-Arten entstehen. Schliesst man diese verschiedenen Pirouetten-Formen zusammen, entsteht eine kleine Choreographie. Dieses gemeinsame Gestalten als soziale Erfahrung mit dem ganzen Prozess, wie die Auswahl der Bewegungen, das Sprechen über die Erlebnisse, die Vorführung oder noch die positiven Rückmeldungen können Veränderungen der eigenen Person bewirken und diese festigen. Durch zeitgenössischen Tanz können somit individuelle und persönliche Handlungsweisen, durch verschiedene Intentionen, wie beispielsweise Kommunikation, Interaktion, Befriedigung und Schaffung des Produktes Tanz gewährleistet werden und so zum Ausdruck kommen. Tanzen schafft für den Menschen Raum, um emotionale Prozesse zu erleben.

Da diese Intervention während der obligatorischen Schulzeit in den Sportlektionen durchgeführt wurde, war ein weiterer Entscheidungsgrund für die Wahl des zeitgenössischen Tanzes, dass es einen Ausgleich zu den gewöhnlich sportlich ausgerichteten Leistungszielen gewährt. In meinem Studium in Sport- und Bewegungswissenschaften habe ich zudem gelernt, dass Tanzen beziehungsweise Bewegen ein gewisses erzieherisches Potential aufweist. Dies war natürlich auch ein bedeutender Aspekt für meine Wahl dieser sportlichen Aktivität. Doch dieses Thema werde ich im nächsten Kapitel genauer aufgreifen.

2.1.2. Das erzieherische Potential des Tanzes

Nach Rudolf von Laban, welcher von 1879 bis 1958 lebte und ein Tänzer, Choreograph, Pädagoge, Tanztheoretiker und Pionier der modernen Bewegungsforschung war, kann der Tanz nicht nur als passender Ausgleich zum ergebnisorientierten Schulunterricht eingesetzt werden, sondern und vor allem als Möglichkeit die optimale Gesamtentwicklung von Kindern zu fördern. Rudolf von Laban machte unter anderem durch „Der erzieherische Wert des Tanzes – Rudolf von Laban und die Entstehung des kreativen Kindertanzes“ auf sich aufmerksam. Seine damals gemachten Gedanken zur Tanzerziehung beeinflussen noch heute Tanztherapeuten, Tanzpädagogen, Tänzer und Forscher, welche sich mit dem Medium Bewegung auseinandersetzen. „Kinder können instinktiv empfinden, dass ihr rhythmisches Springen oder Tanzen zu ihrem körperlichen und geistigen

Wohlbefinden beiträgt und ihre Fähigkeit und Kräfte entwickelt“ (Laban, 1991, zitiert nach Willke, 2005, S. 32). Damit verwies er auf die enge Verbindung von körperlichem Ausdruck und seelischem Erleben hin. Diese Auffassung ist noch heute eine der Grundannahmen für die Bedeutung des Tanzes der Erziehung.

Doch zunächst muss geklärt werden, was unter dem Begriff Erziehung verstanden wird. Erziehung besteht in der Interaktion eines oder mehrerer Individuen innerhalb pädagogischer Situationen. Eine Situation ist eine pädagogische, wenn sie pädagogisch relevante Effekte, also erwünschte oder unerwünschte Veränderungen psychischer Dispositionen bewirkt. Bei der Erziehung geht es demnach um die Entwicklung einer Person durch absichtliche, geplante und normativ orientierte Einwirkungen. Es handelt sich um Massnahmen, die darauf abzielen, ein erwünschtes Verhalten zu fördern beziehungsweise unerwünschtes Verhalten zu verhindern. Erziehung ist eine besondere Form des sozialen Handelns.

Rudolf von Laban formulierte vier Ziele für die “neue” Tanzerziehung. So wird die positive Auswirkung auf die Persönlichkeit des Kindes beziehungsweise der Jugendlichen angestrebt. Der Bewegungsdrang von Kindern soll kultiviert und gelenkt werden. Laban weist darauf hin, dass vor allem in der Säuglingszeit, aber auch später noch, praktisch bei jeder Bewegung der gesamte Körper involviert ist. Er stellte fest, dass diese ganzkörperliche Beweglichkeit im Laufe der Entwicklung stets abnimmt. Ein weiteres Ziel ist, die Spontaneität der Bewegung zu bewahren. Ständig isolierte Bewegungen führen nach Laban zu Unlustgefühlen. Durch diesen kreativen Tanz können diese Unlustgefühle aufgehoben werden. Denn durch “Tanzen” kommt der ganze Körper zum Einsatz. Eine der Ursachen, weshalb der Mensch das Bedürfnis hat zu tanzen, sah Laban genau in der Aufhebung dieser Unlustgefühle. Ein anderes Ziel ist, die Pflege des künstlerischen Ausdrucks zu bewahren. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem die Bewegungen dem Entwicklungsniveau der Kinder oder Jugendlichen entsprechen. Die Kinder sollen selbst ihre Bewegungen entwickeln. Durch das Zusammenführen von individuell-verschiedenen Bewegungen in einer Gruppe kann die soziale Gemeinschaft erlebt und gefördert werden. Gleichzeitig ist wichtig, durch das Beobachten der Bewegungen den Blick zum menschlichen Tun zu erweitern. Dadurch sollen die Kinder oder Jugendlichen Schwächen in eigenen und fremden Bewegungsverhalten erkennen. Aus diesem Grund muss den Kindern ihr natürlicher Bewegungsdrang gewährt werden, damit sie die Möglichkeit erhalten, ihren eigenen Ausdruck durch selbstgewählte Bewegungsqualitäten zu entwickeln. Ein

weiteres Ziel sieht Laban in der Integration des intellektuellen Wissens mit den kreativen Fähigkeiten.

Frege sieht (2005, zitiert nach Willke, 2005, S.39) ein wichtiges Ziel darin, die Kinder und Jugendlichen im kreativen Tanz in der Bewältigung des Alltags zu unterstützen. Durch das Tanzen erhalten sie die Möglichkeit, ihren Emotionen ein Ventil zu geben. Das heisst, sie sollen ihre Emotionen kanalisieren und diese in tänzerischer Form darstellen und ausleben.

Howahl (2010, S.150), welche als Tanzvermittlerin in Tanz-in-Schulen-Projekten in Deutschland tätig war, ist der Meinung, dass die Bewegungsgestaltung beziehungsweise das Sich-Ausdrücken und das Kommunizieren über die Bewegung durch Tanz und Tanzen besonders vermittelbar sind. Auch andere pädagogische Perspektiven können durch den Inhaltsbereich Tanz abgedeckt werden, wie beispielsweise „etwas wagen und verantworten“ oder „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“. Sie ist der Meinung, dass durch Tanzen die Persönlichkeit vor allem von Kindern gestärkt werden kann. Dies unter anderem weil die Kreativität, die Konzentration, das Einfühlungsvermögen und die Teamfähigkeit gefördert werden.

Filipp (1979, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 64) schiebt dem Sport im Allgemeinen eine bedeutende Chance für die Entwicklung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen zu. Somit trifft dies auch auf das Bewegen beziehungsweise auf das Tanzen zu. Beim zeitgenössischen Tanz machen sich die Jugendlichen in einer Gruppe gegenseitig ein Bild voneinander und auch von sich selbst. Dadurch werden die unterschiedlichen selbst entwickelten Bewegungen beurteilt. Durch einen solchen Austausch erfahren die Jugendlichen selbstbezogene Informationen zur Funktionsweise ihres Körpers. Man spricht von direkten und indirekten Prädikatenzuweisungen. Unter dem Begriff direkte Prädikatenzuweisung versteht man, dass durch direkte Rückmeldung bestimmte Eigenschaften einer Person zugeschrieben werden, welche dann in ihr Selbstkonzept integriert werden. Indirekte Prädikatenzuweisung entsteht durch Verhaltensbeobachtungen von Interaktionspartnern. Sie verlaufen grösstenteils nonverbal ab. Ein Beispiel für diese Prädikatenzuweisung wäre, wenn beim Tanzen oder sonst im Sport bei Gruppenbildungen immer die gleiche Person als letztes gewählt wird. Solche sich wiederholenden Verhaltensweisen werden von den Betroffenen noch stärker gewichtet, wenn sie von sogenannten „significant others“ kommen. Beim Entwickeln von neuem Bewegungsmaterial erfahren die Jugendlichen selbst ihre neuen

Bewegungen und es kommt zu einer selbstbezogenen Verarbeitung (reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung). Weiter werden die neuen Bewegungen mit den anderen Bewegungen verglichen und bewertet (komparative Prädikaten-Selbstzuweisung). Nach Sodian (2008, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 65) ist es den Jugendlichen dann möglich, durch ideationale Prädikaten-Selbstzuweisung vergangene Erfahrungen selbstbezogen zu verarbeiten und zukünftige Handlungsziele zu benennen. Im Allgemeinen geht es bei dieser Prädikatenzuweisung um die Wahrnehmung und um das Verständnis von Vergangenheitserfahrungen und um die Verbindung dieser Erfahrungen zu Zukunfts-möglichen-Erfahrungen.

2.2. Persönlichkeit

Wie der Begriff Sport ist auch der Begriff Persönlichkeit schwierig zu definieren. In der Wissenschaft wird die menschliche Persönlichkeit durch die Persönlichkeitsbeziehungsweise Differentielle Psychologie erforscht. Obwohl sich die Persönlichkeits- und die Differentielle Psychologie kaum unterscheiden lassen, hat Pawlik (1996, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 19) versucht, die beiden Begriffe abzugrenzen. So meint Pawlik, dass man von Persönlichkeitspsychologie spricht, wenn es sich dabei um Veränderungen der intraindividuellen Organisation des Verhaltens, sprich einer Entwicklung einer ganzheitlich betrachteten Persönlichkeit handelt. Geht es hingegen um interindividuelle Unterschiede von einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Personen oder Personengruppen, spricht Pawlik von der Differentiellen Psychologie. Obschon es unzählige theoretische Zugänge gibt, die versuchen die Persönlichkeit zu definieren, kristallisieren sich dabei nach Pekrun (1996, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 20) mindestens drei Gemeinsamkeiten heraus:

1. Zeitstabilität
2. Interindividuell variabel
3. Handelt sich um eine Situation beziehungsweise einem System von Merkmalen

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass der Persönlichkeitsbegriff eine Menge von Personenmerkmalen aufweist. Herrmann definiert demnach den Begriff Persönlichkeit wie folgt: „ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat“ (Herrmann, 1991, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 20). Unter Zeitstabilität versteht man, dass die Persönlichkeitseigenschaften mittelfristig, also über Monate oder wenige Jahre stabil sind, jedoch nicht über viele

Jahre stabil sein müssen. Asendorpf (2007, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 20) und Schneewind (2001, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 20) hielten fest, dass der Persönlichkeitsbegriff von einer strukturellen und einer prozeduralen Perspektive betrachtet werden kann. In der Psychologie kommt es zu einer weiteren Strukturierung des Gegenstandes. So differenziert man mindestens vier Klassen von Persönlichkeitskonstrukten, wie in der nachfolgenden Tabelle zu sehen ist.

Tab. 1: Klassen von Persönlichkeitskonstrukten (Conzelmann et al., 2011, S. 21)

Allgemeine Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften / Traits (z.B. "Big Five") • Emotionen / States (z.B. Stimmung, Angst)
Genetische Ausstattung und körperliche Erscheinung	<ul style="list-style-type: none"> • Genotypen • Konstitutionstypen
Selbst- und umweltbezogene Kognitionen	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbezogene Kognition (z.B. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl) • Handlungseigenschaften (z.B. Handlungsüberzeugungen, motivationale Konstrukte) • Bewegungsdispositionen (z.B. Attributionen, Einstellungen, Werte)
Leistungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Leistungsmerkmale (z.B. Intelligenz) • Körperlich-motorische Leistungsmerkmale (z.B. motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten)

Für diese Arbeit weisen nicht alle vier Klassen dieselbe Bedeutung auf. So geht es nicht unbedingt um körperliche oder körperlich-motorische Merkmale. Diese werden in der Sportwissenschaft separat behandelt. Für die Diskussion um die Legitimation des Sportes interessieren vor allem die kognitiven Leistungsmerkmale. Denn wie unter anderem Trudeau und Shephard (2008, zitiert nach Conzelmann et al. 2011, S. 21) behaupten, besteht die Hoffnung, dass Sport und Bewegung im Allgemeinen bei Kindern und Jugendlichen positive Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit, Konzentration und auf ihre Kreativität aufweisen. Dies bedarf jedoch einer sehr komplexen Eingrenzung der Thematik und aus diesem Grund werde ich die kognitiven Leistungsmerkmale nicht weiter verfolgen. Viel bedeutender für diese Arbeit sind die

Punkte „allgemeine Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften“ und „Selbst- und umweltbezogene Kognitionen“. So interessiere ich mich nun etwas genauer für *Eigenschafts- beziehungsweise Traitskonzepte*. Im Eigenschaftsparadigma (z.B. Amelang et al., 2006; Asendorpf, 2007, zitiert nach Conzelmann et al. 2011, S. 21) wird die Persönlichkeit wie folgt definiert: „Im Eigenschaftsparadigma wird unter Persönlichkeit die organisierte Gesamtheit der Eigenschaften (engl.: Traits) verstanden, die einem Menschen zugeordnet werden kann.“ (Conzelmann, A. et al. 2011, S. 21). Bei Eigenschaften handelt es sich über die Zeit hinweg um relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, welche für unterschiedliche Situationen und längere Zeiträume relativ genaue Erlebens- und Verhaltensvorhersagen ermöglichen. Im Gegensatz dazu sind nämlich die Emotionen beziehungsweise States zeitlich und situativ eher instabil.

Da uns in unserer Sprache unzählige Eigenschaftswörter zur Verfügung stehen, wurde versucht, eine überschaubare Anzahl an Persönlichkeitsdimensionen zu beschreiben. Auch hier ist zu sagen, dass mehrere Modelle ausgearbeitet wurden, wie beispielsweise die 16 Persönlichkeitsfaktoren nach Cattell (1950, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 22) oder das zwei beziehungsweise dreidimensionale Konzept nach Eysenck (1969, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 22), um die geläufigsten zu nennen. Die bekanntesten und wohl am häufigsten angewendeten Modelle in den letzten zwei Jahrzehnten sind allerdings die Big-Five-Modelle (z.B. Angleitner, Ostendorf & John, 1992; Costa & McCrae, 1992, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 22).

Beispiel «Big Five»

Fünf Dimensionen — «eher so, stärker so...»

Neurotizismus

emotionale Labilität, Unsicherheit, Anspannung, Angst, Sorgen...

Extraversion

Begeisterungsfähigkeit; aktiv, gesprächig, personenorientiert, optimistisch...

Offenheit für Erfahrungen

Interesse, Beschäftigung mit Neuem, wissbegierig, etwas hinterfragen...

Verträglichkeit

Altruismus, Verständnis für andere, Mitgefühl, hilfsbereit, kooperativ...

Rigidität / Gewissenhaftigkeit

organisiert, sorgfältig, planend, effektiv, zuverlässig, überlegt...

Abb. 1: Big-Five (Schüpbach, J. (2011). *Mastervorlesung Kommunikation. Handout ICH*. EHSM)

Da es sich bei diesem Modell um Dimensionen handelt, wird einem Individuum nicht eindeutig nur eine Eigenschaft zugewiesen. Vielmehr könnte von stärkeren beziehungsweise schwächeren Ausprägungen gesprochen werden. So ist eine Person beispielsweise mehr extravertiert als offen für Erfahrungen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Person überhaupt nicht wissbegierig oder überhaupt kein Interesse aufzeigt.

Nun widme ich mich den *Selbstkonzeptansätzen*. Diese erfuhren vor allem seit der kognitiven Wende² innerhalb der Psychologie grosse Anerkennung und wurden auch in der Sportwissenschaft häufig angewendet. Das Selbstkonzept wird im Kapitel 3 noch tiefgründiger behandelt. Vorab kann gesagt werden, dass das Selbstkonzept die Gesamtheit der Wahrnehmung und des Wissens um die eigene Person beziehungsweise das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle bezeichnet (z.B. Mummendey, 2006, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 23). Im Sport und in dieser Arbeit wird vor allem das multidimensionale, hierarchische Selbstkonzept-Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) benutzt.

² Umdenken vom Behaviorismus zum Konstruktivismus in der Psychologie in den 80er-Jahren.

2.3. Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit

Wie in den Kapitel 2.1. und 2.2. aufgezeigt wurde, sind die Begriffe Sport und Persönlichkeit sehr schwierig, präzise und allgemein gültig zu definieren. So kann man sich auch gut vorstellen, dass auch der Zusammenhang zwischen den zwei Variablen sehr komplex ist. So könnte man sagen, dass ein Zusammenhang besteht, weil die Persönlichkeit einer Person seine Wahl der sportlichen Aktivität beeinflusst. Allerdings könnte auch das Gegenteil der Fall sein, so dass die Persönlichkeit von der sportlichen Aktivität abhängig ist. Nur schon durch dieses Beispiel wird ersichtlich, dass es ein schwieriges Unterfangen ist, einen allgemeinen Zusammenhang zwischen diesen Begriffen zu erstellen. Damit gleichwohl ein Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit getätigt werden kann, bedarf es nicht nur differenzierte Persönlichkeitstheorien, sondern auch genau Angaben darüber, welche physischen Dispositionen im Sport gefordert und durch Sport beeinflusst werden. Aus diesem Grund ist es von grösster Bedeutung bei Aussagen beziehungsweise Studien zu Sport und Persönlichkeit möglichst konkrete Angaben zu machen, welche Sportaktivität, in welcher Form betrieben, gemeint ist und welche Wirkungen von genau dieser sportlichen Aktivität ausgehen sollen (siehe Kapitel 2.1.1. und 2.1.2.).

In der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung widmete man sich vor allem drei verschiedenen Hypothesen, nämlich der *Sozialisations-*, der *Selektions-*, und der *Interaktionshypothese*. Die Betätigung der jeweiligen Hypothese ist von den praktischen Implikationen abhängig. So ist die *Sozialisationshypothese* gefragt, wenn es sich dabei um eine pädagogische Begründung des Sportes als positiven Erziehungsfaktor, um die Talentförderung oder um die Rechtfertigung körperlich-motorischer Massnahmen handelt. Es wird angenommen, dass von einer Wirkung der unabhängigen Variablen Sport auf die abhängige Variable Persönlichkeit ausgegangen wird. Die *Selektionshypothese* meint dies gerade in entgegengesetzter Wirkungsrichtung, also dass von einer Wirkung der abhängigen Variablen Sport auf die unabhängige Variable Persönlichkeit ausgegangen wird. Aus diesem Grund wird die Selektionshypothese bei Athletenberatung und Talentselektion, aber auch für Hinweise auf geeignete, zur jeweiligen Persönlichkeitsstruktur passende Sportaktivität angewandt. Bei der *Interaktionshypothese*, welche sich durch die vorher beschriebenen Hypothesen herauskristallisierte, wird angenommen, dass von einer gegenseitig abwechselnden Beeinflussung der zwei Variablen ausgegangen wird. Laut Conzelmann (2001) heisst das, dass eine bestimmte Person mit einer individuellen

Persönlichkeitsstruktur eine bestimmte Sportaktivität wählt. Durch das betreiben dieser Sportaktivität wird die Persönlichkeit weiterentwickelt beziehungsweise beeinflusst. So entsteht eine "neue" Person, welche vielleicht erneut eine andere Sportaktivität auswählt.

Weiter zu beachten beim Verfassen von Zusammenhängen ist, dass Drittvariablen wie beispielsweise die soziale Herkunft nicht zu vernachlässigen sind. Diese Variabel kann einerseits die Wahl der Sportaktivität beeinflussen, andererseits kann sie auch Einfluss auf die Persönlichkeit haben. Somit kann diese Drittvariabel auch einen Einfluss auf den Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit mit sich ziehen.

2.4. Historischer Abriss der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung

Im deutschen Sprachraum begann man Mitte der 1950er Jahre, sich systematisch und wissenschaftlich mit dem Thema Sport und Persönlichkeit auseinander zu setzen. Die sportpsychologische Persönlichkeitsforschung hatte ihre Blütezeit in den 1960/70er Jahren. In dieser Zeit wurden unzählige Studien zu dieser Thematik verfasst. Es wurde die Persönlichkeit von Sportler und Sportlerinnen untersucht und mit anderen Sportlern oder Nicht-Sportlern verglichen. Ziel war es, interindividuelle Differenzen zu beschreiben. Dabei wurde die Persönlichkeit meistens anhand von Traitskonzepten analysiert. Diese Befunde zeigten jedoch ein uneinheitliches Bild, so dass kaum Zusammenhänge zwischen Sport und Persönlichkeit getätigt werden konnten. Der wohl bedeutendste Grund dafür ist auf die theoretisch-methodischen Schwächen der Studien zurückzuführen. Es wurde unter anderem bemängelt, dass Begriffe wie Sport, Sportler und Sportlerinnen, Sportaktivität uneinheitlich bestimmt wurden. Weiter mangelte es an Analysen für persönlichkeitspsychologisch relevante Merkmale des Handlungsfeldes Sport. Durch diese kritischen Diskussionen kam es in den 1970/80er Jahre zu einer Lähmung der Forschungsaktivität gegenüber diesen Themen. Es wurden andere Themen untersucht. Aus diesem Grund spricht man von dieser Zeit auch von der Phase des relativen Stillstandes in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung. Seit Beginn der 1990er Jahre wurden erneut Studien in diesem Forschungsbereich verfasst, in welchen zu erkennen ist, dass die zuvor existierende Orientierungslosigkeit überwunden wurde. Seit ungefähr zehn Jahren hat die kognitive Wende auch die sportwissenschaftliche Persönlichkeitsforschung erreicht. Es wurde vermehrt auf kognitive Persönlichkeitsvariablen eingegangen, insbesondere auf Facetten des Selbstkonzeptes. Man orientierte sich vermehrt auf

das dynamisch-interaktionistische Paradigma. Das heisst, man hat eine dynamische Sichtweise der Persönlichkeit eingenommen, was zu mehr Längsschnittstudien geführt hat. Gleichwohl gibt es noch Verbesserungsmöglichkeiten, vor allem in der methodischen Umsetzung von solchen Forschungen.

3. Das Selbstkonzept

In diesem Kapitel der Arbeit versuche ich den Begriff Selbstkonzept etwas genauer zu beschreiben, um aufzuzeigen, was überhaupt darunter zu verstehen ist. Anschliessend gehe ich kurz auf das nicht-akademische Selbstkonzept insbesondere auf das emotionale und soziale Selbstkonzept als ein Teil des Allgemeinen Selbstkonzeptes ein.

3.1. Einführung

Schon vor Jahrhunderten, noch bevor sich die Psychologie damit beschäftigte, widmeten sich Philosophen der Frage nach dem "Selbst" und dessen Zusammenhang mit der Entstehung der Individualität. Allerdings hat auch die Erforschung des Selbstkonzeptes schon eine lange Tradition und beginnt mit den Erkenntnissen von William James Ende des 19. Jahrhunderts. Dieser entwickelte den Gedanken, dass das Selbst in zwei Komponenten, in das Selbst als erkennendes Subjekt und dem Selbst als Objekt der Erkenntnis beziehungsweise in ein "I" und ein "Me", unterteilt werden kann. Nach James (1890, zitiert nach Conzelmann, 2011, S. 37) repräsentiert das "I" den Akteur der eigenen Handlungen und des eigenen Wissens und das "Me" ist das Objekt der Selbstbetrachtung. Etwa ab den 50er Jahren begann man sich vermehrt mit dem Selbst als Objekt der Erkenntnis zu beschäftigen. Seit ungefähr dreissig Jahren steht das Selbst als kognitive Wissensstruktur im wissenschaftlichen Vordergrund. Wie beispielsweise Filipp (1984, zitiert nach Willke, 2005, S. 10) schilderte, erforschte man zuvor das Selbst ausschliesslich im Zusammenhang mit dem Selbstwert und der Selbstwertproblematik. So wurde durch die kognitive Wende in der Psychologie aus der Selbstwertforschung die Selbstkonzeptforschung. Der Begriff Selbstkonzept versucht, die Person als etwas Ganzheitliches zu beschreiben.

3.2. Definition

Das erste Mal, als ich eine Definition des Selbstkonzeptes hörte, war in der Vorlesung Erziehungswissenschaft in Magglingen. Sie lautete folgendermassen:

„Das Selbstkonzept gibt Antwort auf die Frage: Wer bin ich?“.

Zum Begriff Selbstkonzept findet man mittlerweile in der Literatur eine fast unüberschaubare Anzahl an wissenschaftlichen Beiträgen und Arbeiten sowie verschiedene Definitionen. So ist auch nicht verwunderlich, dass verschiedenste

Begriffe und Konzeptionen existieren. Einige Autoren verwenden dabei Begriffe wie "Selbstbild", "Selbstwertgefühl", "Selbstvertrauen" oder "Selbstschema". Jedoch fehlt ein allgemein übergreifendes und gültiges Konzept. Da mittlerweile unzählige Forschungsrichtungen existieren, welche verschiedene Ansätze aufweisen, ist es beinahe unmöglich eine allgemeingültige Definition zum Selbstkonzept abzugeben. Klar ist, dass ein Selbstkonzept nicht identisch mit dem Selbst ist. Es ist nur ein bestimmter Teil des eigentlichen Selbst. Je nach Erfahrungsbereich lassen sich verschiedene Arten von Selbstkonzepten unterscheiden. Anschliessend habe ich versucht eine möglichst genaue Klärung des Begriffes zu tätigen. Dabei stütze ich mich unter anderem auf Definitionen von James, Shavelson, Greve, Schachinger, Mummendey und Filipp.

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, unterscheidet James (1980, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 37) zwischen einem "I" und einem "Me". Unter anderem Greve (2000, zitiert nach Willke, 2005, S. 10) führte diese Idee weiter und beschrieb das Selbst als ein Sammelbegriff, welcher zusammenfasst, wie die Person sich selbst sieht, versteht, beschreibt, bewertet, das Wissen über die eigene Person, wie sie sich in der Vergangenheit erlebte und wie sie sich in Zukunft sieht. Nach Greve ist der Begriff allerdings einem Prozess untergeordnet. Ein Prozess, welcher das Selbstbild, das Selbstwertempfinden und das Selbstverständnis entwickelt, aufrechterhält und wenn nötig verbessert.

Auch Hänsel (2008, zitiert nach Conzelmann et al. 2011, S. 37) zieht die Überlegungen von James weiter und beschreibt, dass durch diese Unterscheidung zwischen dem "I" und dem "Me" das Selbst gleichzeitig zum Subjekt und Objekt wird. Das "I" erkennt das "Me", was also bedeutet, dass das Selbst zum Objekt der eigenen Erkenntnissen wird. Das Selbst ist demzufolge kein passives System, das sich ungehindert mit Wissen auftürmt, sondern vielmehr ein System, welches aktiv die Auseinandersetzung mit der Umwelt beeinflusst und gestaltet.

Der Begriff Selbstkonzept stammt demnach vom Selbst als Objekt ("Me") ab. Mummendey kreierte aus meiner Sicht eine gut verständliche Definition. Er beschreibt das Selbstkonzeptes als „die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey, 2006, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 38). Filipp und Mayer sehen das Selbstkonzept als „selbstbezogenes Wissenssystem“ (Filipp & Mayer, 2005, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 38).

Schachinger (2002, zitiert nach Willke, 2005, S. 12) versteht unter dem Begriff Selbstkonzept all das, was die Person über sich weiss. Es stellt die Gesamtheit aller selbstbezogenen Informationen dar. Im Gegensatz dazu ist das Selbst sehr komplex und der Person in der Gesamtheit kaum zugänglich. „Ein Selbstkonzept, so ausführlich es auch sein mag – kann gewiss nicht dem Selbst als Gesamtheit mit all seiner Komplexität, Vielfalt und seinen unbewussten Anteilen gerecht werden ... Ich bin mehr als ich über mich (bewusst) wissen kann" (Schachinger 2002, zitiert nach Willke, 2005, S. 12). Das Selbstkonzept stellt also eher die bewussten Anteile des Selbst dar. Das Selbst als Ganzes ist viel umfassender als das Selbstkonzept, da es Anteile hat, die dem Individuum nicht bewusst zugänglich sind.

In der Theorie zum Selbstkonzept von Filipp (1984, zitiert nach Willke, 2005, S. 13) hebt er vor, dass sich das Selbst als ein handlungsgebundenes und interaktives Konstrukt herausbildet. Genau in diesem Punkt kann eine Verbindung zum Tanz getätigt werden. In dieser Arbeit wird die Annahme gemacht, dass sich die spezifischen Handlungen und Interaktionen durch zeitgenössischen Tanz positiv auf das Selbstkonzept auswirken könnten. Tanz kann demnach als ein Ansatzpunkt zur Entwicklung und zur Veränderung des Selbstkonzeptes verstanden werden.

Zumindest seit der kognitiven Wende stellt das Selbstkonzept des Menschen aufgrund seiner Relevanz eines der wichtigsten Konstrukte in der psychologischen Forschung dar. Die Frage stellt sich nun, aus welchem Grund dem Selbstkonzept in der Forschung so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird? So beeinflusst es einerseits die Aufnahme als auch die Interpretation eingehender Informationen und andererseits kann das Selbstkonzept als starker Prädiktor zur Vorhersage menschlichen Verhaltens verstanden werden. Bei Filipp (1980, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 38) ist zu entnehmen, dass sich der Gegenstandsbereich des Selbstkonzeptes in drei Teile kategorisieren lässt.

- In der ersten Kategorie wird das Selbstkonzept als die individuelle Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezugs definiert. Es geht demnach um die Erkenntnis des Einzelnen, dass die Person als eine Einheit existiert, welche abgehoben von der Umwelt ist.
- In der zweiten Kategorie definiert man das Selbstkonzept als Gesamtheit aller Sichtweisen, die eine Person von sich selbst hat. Man spricht von einer kognitiven Repräsentation des Selbst. Es geht schlussendlich in dieser Kategorie darum, dass sich eine Person Attribute und Merkmale, die sie sich

selbst zuschreibt, zu einem internen Selbstmodell zusammensetzt. Das Selbstkonzept wird als Gesamtheit aller Einstellungen zur eigenen Person verstanden. Es handelt sich dabei um körperliche und innere Merkmale jeder Art, wie beispielsweise Merkmale, die man sich aus der Vergangenheit und der Gegenwart zuschreibt oder Merkmale, die man sich für Zukunft wünscht und anstrebt (Mummendey, 2006, zitiert nach Conzelmann et al. 2011, S. 39).

- In der dritten Kategorie stehen die Konzepte im Vordergrund, bei welchen es um die Bewertung von sich selbst geht. Bei diesen Ansätzen wird das Selbstkonzept oftmals mit Begriffen wie "Selbstwertgefühl" oder "Selbstakzeptanz" gleichgestellt.

Es ist zu beachten, dass die zweite Kategorie stark in Verbindung mit der dritten steht. So ist nämlich die Beschreibung einer gewissen Fähigkeit (kognitive Repräsentation) stets mit deren Bewertung verbunden. Dies geschieht oft mit anderen Personen, man spricht von einem sozialen Vergleich. Nebst den beschreibenden und bewertenden Komponenten gibt es auch noch die konativen Komponenten des Selbstkonzepts. Diese versuchen, das Verhalten einer Person in eine bestimmte Richtung zu führen. Verständlich wird dies durch ein einfaches Beispiel: Eine Person nimmt sich in irgendeiner Weise wahr (kognitive Repräsentation) und bewertet diese (Bewertung). Danach versucht die Person daraus Absichten für die Zukunft zu schliessen. Dementsprechend kreiert jedes Individuum ein Bild der eigenen Person und genau dies beschreibt man als das Selbstkonzept.

3.3. Struktur

Da schon Schwierigkeiten auftauchen, das Selbstkonzept zu definieren, ist auch nicht verwunderlich, dass es nicht einfach ist, die Struktur des Selbstkonzeptes zu beschreiben. Ich stütze mich dabei insbesondere auf das Modell von Shavelson et al. (1976, S. 413), welches mir am vertrautesten ist.

Zunächst stellt sich jedoch die Frage, ob das Selbstkonzept ein uni- oder ein multidimensionales Konstrukt ist. Vertreter von unidimensionalen Modellen teilen die Meinung, dass das Selbstkonzept zu einem Gesamtindex zusammengefasst werden kann. Die selbstbezogene Informationsbeschaffung geschieht zwar über mehrere Bereiche wie Beruf, Familie, Freunde und so weiter, werden allerdings durch das Individuum gleichmässig gewichtet. Diese Autoren sprechen demnach oftmals von einem globalen Selbstkonzept.

Neuere Ansätze sehen das Selbstkonzept eher als ein multidimensionales Modell. Hier interessiert vor allem wie sich eine Person in spezifischen Kontexten zurechtfindet. Es interessiert weniger, weswegen sich Personen über unterschiedliche Lebensbereiche gleich verhalten, wie das bei den unidimensionalen Modellen der Fall ist. Vertreter dieser neueren Ansätze beklagen, dass unidimensionale Modelle kaum fähig seien, Auskunft für die Verhaltensvorhersage einer Schülerin bezüglich dem Sportunterricht zu geben, um ein Beispiel zu nennen. Um also eine solche Vorhersage tätigen zu können, braucht es ein Selbstkonzept, welches die sportlichen Fähigkeiten messen kann. Diese Fähigkeiten sollten sich dann noch weiter in ein physisches und beispielsweise in ein sprachliches Selbstkonzept unterteilen lassen. Stiller und Alfermann (2008, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 40) teilen diese Meinung und fügen an, dass ähnliche Informationen in Kategorien zusammengetragen werden, welche ähnlich wie eine Landkarte das gesamte Wissen über die eigene Person enthalten. Das wohl bekannteste und noch heute forschungsleitende multidimensionale Modell des Selbstkonzeptes ist dies aus dem Jahr 1976 von Shavelson und seiner Arbeitsgruppe.

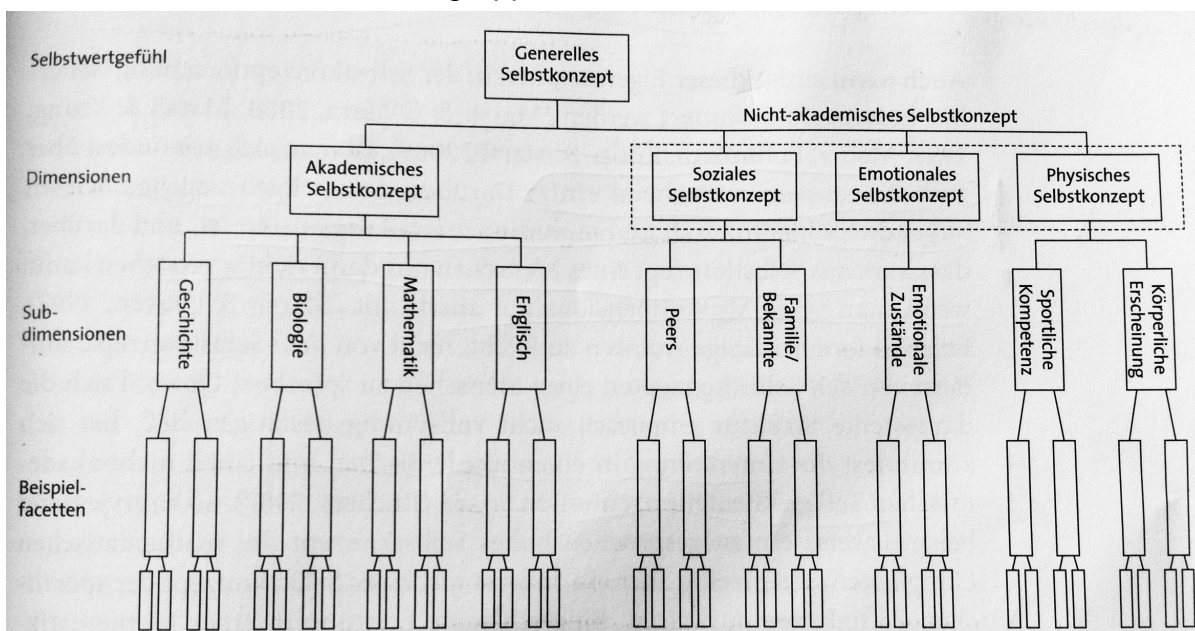


Abb. 2: Mehrdimensionales hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, S. 413)

Die Idee dieses Strukturmodells besteht darin, dass verschiedene Dimensionen des Selbstkonzeptes aufgezeigt und in Verbindung miteinander gebracht werden. Zu oberst steht das sogenannte Generelle Selbstkonzept. Dieses Allgemeine Selbstkonzept wird von einigen Autoren oft dem Begriff Selbstwertgefühl gleichgesetzt. Das Allgemeine Selbstkonzept besteht vor allem aus allgemeinen Erwartungshaltungen und subjektiven Überzeugungen, welche versuchen Antworten zu geben, wie anstehende Probleme mit den eigenen Kompetenzen bewältigt werden könnten. In vielen Fragebögen, wie auch in meinem, werden zum Generellen Selbstkonzept folgende Itemformulierung angewandt: „Das Meiste, was ich tue, mache ich auch gut“. Weiter unterteilt Shavelson das Generelle Selbstkonzept in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Beim akademischen Selbstkonzept handelt es sich vor allem um „typisch schulische Leistungen“ wie Mathematik, Sprachen, Geographie, Geschichte und so weiter. In dieser Arbeit interessiert uns vorwiegend das nicht-akademische Selbstkonzept. Dieses besteht laut Shavelson aus drei Dimensionen, nämlich dem sozialen, dem emotionalen und dem physischen Selbstkonzept. Auch diese drei Grundpfeiler des nicht-akademischen Selbstkonzeptes lassen sich dann noch weiter in Subdimensionen und Beispielsfacetten unterteilen, wie in Abbildung 2 gut ersichtlich ist. Es entsteht demzufolge eine pyramidale Struktur mit dem Allgemeinen Selbstkonzept an deren Spitze. Nach Shavelson und seiner Forschungsgruppe (1976) entwickelt sich das Allgemeine Selbstkonzept durch Erfahrungen und Interpretationen der Umwelt, welche wiederum entscheidend beeinflusst sind durch die „significant others“. Im wesentlichen sprechen die Autoren von sieben Eigenschaften des Selbstkonzeptes, die sich herauskristallisierten, obwohl zu beachten ist, dass deren empirische Bestätigung zum Teil noch unerledigt ist:

1. Struktur

Das Selbstkonzept ist organisiert beziehungsweise strukturiert. Damit ein Individuum seine ganzen Umwelterfahrungen und selbstbezogenen Informationen erfassen kann, organisiert es Kategorien. So können Personen ihre Alltagserfahrungen den jeweiligen Strukturen zuordnen und diese zueinander in Beziehung setzen.

2. Multidimensionalität

Die angesprochene Kategorisierung dieser Erfahrungen und Informationen impliziert eine multidimensionale Struktur, das heisst, es umfasst verschiedene Facetten wie beispielsweise den akademischen, sozialen, emotionalen und den physischen Bereich.

3. Hierarchie

Das Selbstkonzept mit seiner Struktur und Multidimensionalität ist zudem hierarchisch organisiert, ähnlich einer Pyramide. Die Spitze bildet das Generelle Selbstkonzept. Im mittleren Hierarchiebereich befinden sich das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept. Die Basis bilden Verhaltenswahrnehmungen in spezifischen Alltagssituationen. Wichtig ist anzufügen, dass der Grad der Allgemeingültigkeit der Dimensionen, Subdimensionen und Facetten von der Basis zur Spitze fortlaufend zunimmt.

4. Stabilität

Auch die Stabilität des Selbstkonzeptes nimmt von der Basis zur Spitze stetig zu. So können Verhaltenswahrnehmungen in spezifischen Lebenssituationen starken situativen Schwankungen ausgesetzt sein. Das Allgemeine Selbstkonzept ist hingegen eher änderungsresistent. Um also Änderungen an der Spitze zu erwarten, müssten erhebliche selbstkonzeptdiskrepante Situationen auftreten.

5. Entwicklung

Das Selbstkonzept ist entwicklungsfähig. So bildet es sich bei Kindern und Jugendlichen immer mehr aus. Kleinkinder besitzen zu Beginn nur ein undifferenziertes Bild der eigenen Person. Mit der Zeit bemerken sie, dass es unterschiedlichen Selbstkonzeptdimensionen und –facetten gibt, in welchen sie Stärken oder Schwächen aufweisen. Genau so werden einzelne Facetten klarer ausdifferenziert. Gleichzeitig nimmt auch die Anzahl dieser Subdimensionen und Facetten im Laufe der Jahre zu.

6. Bewertung

Jede Beschreibung der eigenen Person trägt eine Bewertung mit sich. Eine solche Bewertung entsteht entweder durch Vergleiche mit anderen Personen der gleichen Bezugsgruppe (Klasse, Peers, etc.) oder anhand eines Vergleiches mit einem Ideal-Selbst, welchem man nacheifern möchte. Ersteres kann unter dem Begriff sozialer Vergleich zusammengefasst werden.

7. Differenzierbarkeit

Der Zusammenhang mit domänenspezifischen Leistungen sollte sich je nach Hierarchiestufe unterscheiden. So macht es mehr Sinn, dass akademische Selbstkonzepte enger mit Schulleistungen in Zusammenhang gebracht werden als beispielsweise mit Indikatoren zum Sozialverhalten. Auch sportliche Leistungen sollten mehr mit dem physischen Selbstkonzept korrelieren anstatt mit dem Allgemeinen Selbstkonzept.

Wie zu Beginn genannt, werden in der Selbstkonzeptforschung einige dieser sieben Eigenschaften immer noch kontrovers diskutiert. Allerdings ist man sich immerhin in zwei Annahmen weitgehend einig.

- Selbstbezogenes Wissen ist hierarchisch und multidimensional strukturiert und
- dass man das Selbstkonzept nur dann richtig verstehen kann, wenn man seine Multidimensionalität anerkennt (Marsh & Craven, 1997, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 42).

Aus diesem Grund sprechen viele Autoren von *den* Selbstkonzepten und nicht von *dem* Selbstkonzept. Auch die Unterteilung in ein akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept lässt sich nach Roebbers (2007, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 42) grösstenteils nachweisen. Da es sich beim Selbstkonzept um ein hierarchisches und multidimensionales Modell handelt, gibt es auch Kompensationsmöglichkeiten innerhalb des Systems. Je nachdem wie viel Bedeutung ein Individuum einem gewissen Bereich zuschreibt, bewirkt dies auch unterschiedliche Auswirkungen auf das Allgemeine Selbstkonzept. Bei einem unmotivierten Schüler, welcher nicht gerne Mathematik hat und sich auch nicht für Mathematik interessiert, wird sich eine schlechte Mathematiknote kaum auf das Generelle Selbstkonzept auswirken. Ist dieser Schüler allerdings ein Geographiefanatiker und schreibt eine schlechte Geographieprüfung, hat dies im Vergleich zur schlechten Mathematiknote sicherlich einen grösseren Effekt auf das Allgemeine Selbstkonzept. Nach Späth und Schlicht (2000, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 43) wurde in der Sportwissenschaft oder nach Harter (1998, zitiert nach Conzelmann et al., 2011, S. 43) in der Entwicklungspsychologie erforscht, dass bei Jugendlichen vor allem das physische Selbstkonzept eine bedeutende Rolle für das Allgemeine Selbstkonzept spielt. Dies hauptsächlich, da der menschliche Körper einen zentralen Selbstaspekt darstellt. Ich werde mich im Kapitel 3.4.3. noch kurz mit dem Körperkonzept befassen.

Allerdings sind nebst dem Sport auch Musik und Freundeskreis wichtige Faktoren hinsichtlich der Entwicklung beziehungsweise Veränderung des Generellen Selbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen.

Ein solches Selbstschema entsteht also durch Bewertung selbstbezogener Erfahrungen wie Erfolg, Misserfolg, Lob oder Tadel. Oft entsteht es bei Jugendlichen durch den Vergleich mit anderen Personen.

3.4. Das nicht-akademische Selbstkonzept als Teil des Allgemeinen

Selbstkonzept

In diesem Teil wird das nicht-akademische Selbstkonzept beschrieben. Nach Shavelson und seiner Arbeitsgruppe (1976) wird das nicht-akademische Selbstkonzept in ein emotionales, soziales und körperliches Selbstkonzept unterteilt.

3.4.1. Das emotionale Selbstkonzept

Das emotionale Selbstkonzept bezieht sich nach Shavelson et al. (1976) auf die Gefühlswelt einer Person und konzentriert sich im Wesentlichen auf dem emotionalen Zustand desjenigen. In dieser Arbeit geht es hauptsächlich um die Ängstlichkeit der Jugendlichen und inwiefern sie sich dieser Ängstlichkeit bewusst sind. So wird das emotionale Selbstkonzept durch Items wie „wenn ich etwas nicht sofort schaffe, werde ich ängstlich und unruhig“ erfasst. Da es sich hier um den schulischen Kontext handelt und die Interventionen während dem obligatorischen Sportunterricht durchgeführt wurden, wird das emotionale Selbstkonzept auch im Zusammenhang mit dem Sport analysiert. So geht es beispielsweise um die Angst vor Blamage oder Angst vor Leistungsversagen im Sport. Dazu wurden Items wie „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“ verwendet. Dieser Punkt war auch in meiner tänzerischen Intervention von grösster Bedeutung. Persönlich ging es mir vor der Intervention auch darum, den Schülerinnen und Schülern Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen sie die Möglichkeit haben bestehende Hemmungen abzubauen. Sie mussten während der Intervention Grenzen überschreiten. Sie mussten teilweise ihre Bewegungen vor den Mitschülerinnen und Mitschülern vortanzen beziehungsweise „vorbewegen“. Dies benötigt einen Überwindungsprozess. Genau in diesem Punkt befinden wir uns im emotionalen Selbstkonzept.

3.4.2. Das soziale Selbstkonzept

Nach Berndt und Burgy (1997, zitiert nach Gürber, 2011, S. 6) wird das soziale Selbstkonzept als “self-perceptions of social acceptance” definiert. Das bedeutet die Selbstwahrnehmung der sozialen Akzeptanz. Da sich auch das soziale Selbstkonzept noch weiter in verschiedene Facetten unterteilen lässt, kann sich die Wahrnehmung der sozialen Akzeptanz auf verschiedene soziale Kontexte beziehen, wie die “significant others“, den schulischen Kontext und so weiter. In dieser Arbeit geht es vor allem um den schulischen Bezug, das heisst um die Peer-Akzeptanz beziehungsweise um die Akzeptanz in der Klasse. Daraus lassen sich auch Schlüsse zum Klassenklima ziehen, welches in Kapitel 4 noch spezifischer betrachtet wird. Unter dem Begriff Peer-Akzeptanz wird verstanden, inwiefern sich Jugendliche bei gleichaltrigen, in dieser Arbeit in einer Klasse der Sekundarstufe 1, in der eigenen Person akzeptiert fühlen. Nach Moser, Bayer und Berweger (2008) gibt die Peer-Akzeptanz Aufschluss darüber, wie gross die Jugendlichen die Akzeptanz einschätzen, die ihnen die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler entgegenbringen. Dabei steht nach Cole (1991, zitiert nach Gürber, 2011, S. 7) die wahrgenommene Akzeptanz in einem nachweisbaren Zusammenhang zur tatsächlichen Peer-Akzeptanz. In dieser Arbeit wird das soziale Selbstkonzept vor allem durch Begriffe wie Empathie, Kontakt-, Konflikt-, Kommunikationsfähigkeit, dem Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz, der sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem angesprochenen Klassenklima untersucht. Dabei handelt es sich, wie angesprochen, hauptsächlich um den schulischen Kontext des sozialen Selbstkonzeptes. Nebst dem akademischen Selbstkonzept hängt das soziale Selbstkonzept, nach Trusty und Peck (1994, zitiert nach Gürber, 2011, S. 6) ebenfalls mit den schulischen Leistungen und nach Hascher (2004, zitiert nach Gürber, 2011, S. 6) mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen.

Menschen die das Gefühl haben von den Mitmenschen akzeptiert zu werden, sehen sich oft selbst auch als sehr sozialkompetent, was wiederum das Allgemeine Selbstkonzept stärkt.

3.4.3. Das körperliche Selbstkonzept

Nach Shavelson et al. (1976) wird das körperliche Selbstkonzept in zwei Bereiche unterteilt, nämlich in die körperliche Fähigkeit und dem Aussehen. Allerdings wird in dieser Arbeit dieser Aspekt des nicht-akademischen Selbstkonzeptes kaum

berücksichtigt. Im Fragebogen gibt es drei Fragen zum Körperselbstwert, welche dem Bereich Aussehen zugeteilt werden können. So ist ein Item „ich finde meinen Körper schön“. Zum Bereich körperliche Fähigkeiten wurden keine spezifischen Items gebildet, obwohl die Items zur „Angst vor Leistungsversagen“ auch etwas in diesen Bereich einfließen. Klar ist, dass sich körperliche Attraktivität positiv auf das körperliche und somit auf das Allgemeine Selbstkonzept auswirkt. Dies umso mehr bei pubertierenden Jugendlichen.

4. Das Klassenklima

Seit den 50er Jahren wurden verschiedenste Untersuchungen zum Klassenklima und seinen Auswirkungen auf Schülerinnen und Schülermerkmale wie Leistung, Selbstkonzept und Einstellung zur Schule getätigt. Einer der ersten der sich mit dieser Thematik auseinandersetzte war Lewin. „Es ist allgemein bekannt, dass die Grösse des Erfolges, den eine Lehrerin im Klassenzimmer hat, nicht nur von ihrer Geschicklichkeit, sondern zu einem grossen Teil von der Atmosphäre abhängt, die sie schafft. Diese Atmosphäre ist etwas Unfassbares; sie ist eine Eigenheit der sozialen Lage im Ganzen und liesse sich wissenschaftlich messen, wenn man von diesem Punkt aus an sie heranginge“ (Lewin, 1953, zitiert nach Beeler, Gentili und Turkawka, 2011, S. 6). Eder (1996, zitiert nach Beeler et al., 2011, S. 6), welcher sich in der pädagogisch-psychologischen Forschung mit dem Klassenklima auseinandersetzte, stellte drei Faktoren auf, welche das Klassenklima beeinflussen:

- Die emotionale Schüler-Schüler- und Lehrer-Schüler-Beziehung
- Die in der Umwelt herrschenden Werte und Einstellungen
- Die subjektiv wahrgenommene (Lern-) Umwelt

Im schulischen Kontext bezieht sich das Klassenklima auf die Organisationseinheit „Klasse“ und meint darunter die Wahrnehmung und die Bewertung der Klassenumwelt durch alle ihre Beteiligten.

Hilbert Meyer (2003, zitiert in Beeler et al., 2011, S. 7) definiert das Klassenklima als Qualität des Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Verhältnisses. Verglichen mit der Definition nach Eder, bezieht sich Meyer nur auf den ersten Punkt von Eder. Meyer benennt jedoch noch fünf Aspekte:

- Höflichkeit und Respekt
- Gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz
- Verantwortungsvoller Umgang mit Personen und Gegenständen
- Eine zufriedene und fröhliche Grundeinstellung
- Eine klar strukturierte Führung und Leitung

Dabei versteht Meyer unter dem Begriff Klima die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehung.

Andere Autoren sehen den Begriff Klassenklima in sehr engem Zusammenhang mit dem Schulklima. Einige stellen den Begriff Klassenklima oft mit dem Begriff des Unterrichtsklima gleich. Nach Ulich und Jerusalem (1996, zitiert nach Looser, 2011, S. 92) umfasst das Unterrichtsklima die von den Schülerinnen und Schülern

wahrgenommenen Umweltmerkmale wie Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Reglosigkeit. Jerusalem und Schwarzer (1991, zitiert nach Looser, 2011, S. 92) benutzen für die Beschreibung der Lernumwelt beziehungsweise des Klassenklimas den Begriff der Sozialisation und fügen an, dass die Lernumwelt meist eine Konstellation von Rahmenbedingungen ist, welche sich entweder förderlich oder hinderlich auf die Sozialisationsvorgänge auswirken kann.

Auf die Schule bezogen, bestehen solche Konstellationen aus der sozialen Zusammensetzung der Klasse, dem Verhalten der Lehrperson und die räumliche Umgebung. In der Ausbildung für das Lehrdiplom für Maturitätsschulen (LDM) in Fribourg wurde in verschiedenen Kursen ein positives Klassenklima wie folgt beschrieben:

- emotionales und physisches Wohlbefinden und Sicherheit
- Gegenseitiger Respekt und Wertschätzung
- Gemeinsam entwickelte Ziele
- Gegenseitiges Helfen
- Strukturierte Führung
- Entstehung von einem Zusammengehörigkeitsgefühl
- Hohe Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und der Lehrperson

Abschliessend eine Definition von Beeler et al. (2011, S. 8), welche meiner Ansicht den Begriff gut zusammenfasst: „Das Klassenklima ist eine latente, hypothetische Eigenschaft der Klasse, das auf der Klassenebene einer gemeinsam konstruierten Wirklichkeit, die aus der individuellen Umweltwahrnehmung und dem Zusammenspiel von Personen und Umweltmerkmalen resultiert“.

5. Praktischer Teil

Im praktischen Teil wird ein Überblick über die Untersuchung abgegeben. Weiter wird die Methode beschrieben, wie vorgegangen wurde, um die Resultate zu erhalten. Diese Resultate werden auch noch in diesem Teil dargestellt.

5.1 Vorherige Studien

Spezifisch zum Bereich emotionales und soziales des Selbstkonzept und dem zeitgenössischen Tanz wurden noch keine Studien verfasst. Hingegen wurden mehrere Untersuchungen zum Thema Selbstkonzept und Sport verfasst. Die meisten Studien kamen zum Schluss, dass sich Sporttreiben positiv auf die Persönlichkeit von Jugendlichen auswirkt. Nach Trudeau und Shephard (2008, zitiert nach Conzelmann et al. 2011, S. 20) besteht die Hoffnung, dass Sport und Bewegung im Allgemeinen bei Kindern und Jugendlichen positive Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit, Konzentration und auf ihre Kreativität aufweisen. Howahl (2010) kam zum Schluss, dass Tanzen die Persönlichkeit von Jugendlichen stärkt. Eine grosse Studie, welche im Zusammenhang mit dieser Arbeit steht, ist die Berner Interventionsstudie „Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport“ (BISS), die im Jahr 2011 durchgeführt wurde. In dieser wurde getestet, inwiefern sich selbstkonzeptfördernder Schulsportunterricht auf das Selbstkonzept von Kindern auswirkt.

5.2. Überblick der Untersuchung

In dieser Arbeit gilt es herauszufinden, inwiefern sich das nicht-akademische respektive das soziale und emotionale Selbstkonzept bei Jugendlichen durch das eigene Erleben eines tanzkünstlerischen Prozesses entwickeln. Dabei ist zu untersuchen, ob ein solcher Prozess positive Auswirkungen auf das Klassenklima aufweist. Die Problematik der Arbeit ist demnach wie folgt zu definieren:

Inwiefern wird das emotionale und soziale Selbstkonzept bei Jugendlichen durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess im Schulsportunterricht beeinflusst und würde es sich lohnen, den zeitgenössischen Tanz als Blockthema in der Sekundarstufe 1 anzubieten?

Anhand des theoretischen Hintergrundes und der eigenen Erfahrungen ist anzunehmen, dass bei Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 15 und 16

Jahren eine Wirkung bezüglich dem Erleben des zeitgenössischen Tanzes am eigenen Körper und dem sozialen und emotionalen Selbstkonzept besteht.

Um diese Wirkung besser zu erläutern, leite ich daraus folgende Hypothesen ab.

1. *Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses hat bei diesen Jugendlichen positive Auswirkungen auf das emotionale Selbstkonzept insbesondere auf die Angst vor Blamage, die Furcht vor Misserfolg und der Angst vor Leistungsversagen im Sport.*
2. *Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses hat bei diesen Jugendlichen positive Auswirkungen auf das soziale Selbstkonzept insbesondere auf die Kontakt- und Konfliktfähigkeit.*
3. *Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses wirkt sich bei diesen Jugendlichen positiv auf ihr Klassenklima aus.*

Dazu führte ich in einer Klasse im Rahmen des obligatorischen Schulsportunterrichts eine tanzkünstlerische Intervention aus. Vor und nach der Intervention füllten die Jugendlichen einen Fragekatalog aus. Demzufolge handelt es sich um eine Interventionsstudie beziehungsweise eine Vorher-Nachher-Studie. Merkmale einer solchen Studie sind, dass dabei die gleichen Personen vor und nach der Intervention untersucht werden. In der Regel wird dabei keine Kontrollgruppe benötigt. In dieser Arbeit wurde jedoch eine solche gebildet, damit ein Vergleich zwischen den zwei Klassen verfasst werden kann. Die Kontrollgruppe besuchte während dem Interventionszeitraum den herkömmlichen Sportunterricht. Aus meiner Sicht ist dies die geeignetste Vorgehensweise, um eine Selbstkonzepts- und Klassenklimaentwicklung aufzuzeigen.

Die Interventionsstudie fand im Monat Januar 2013 statt. Es wurden bewusst nur vier tanzkünstlerische Sequenzen zu jeweils zwei Schullektionen gewählt. Dies wird dadurch begründet, dass vier Wochen in etwa einem sonstigen Blockkurs beziehungsweise Blockthema (bspw. Geräteturnen, Leichtathletik, Ausdauer) entsprechen.

5.3. Methode

Im Kapitel Methode werden die untersuchten Personen, der Fragebogen und der Ablauf dieser Untersuchung dargestellt.

5.3.1. Untersuchte Personen

Bei den untersuchten Personen handelt es sich um zwei 9. Klassen der Orientierungsschule der Region Murten (n=34). Die Schülerinnen und Schüler befinden sich alle im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Die Interventionsgruppe besteht aus n=17, wobei es 7 Schülerinnen und 10 Schüler hat. Davon sind zwei Schülerinnen mazedonischer Herkunft und eine Schülerin albanischer. Die restlichen Schülerinnen und Schüler sind schweizer Staatsangehörige. Die Kontrollgruppe (n=1) besteht aus 5 Schülerinnen und 12 Schüler. Es hat eine Staatsbürgerin aus Bosnien-Herzegowina, ein Staatsbürger aus dem Kosovo, einer aus Portugal und vierzehn Staatsangehörige der Schweiz. Ich habe entschieden, die Studie bei Jugendlichen der Sekundarstufe 1 durchzuführen. Die Sekundarstufe 1 profiliert sich einerseits, da in dieser Stufe gegenüber der Sekundarstufe 2 die Klassen als geschlossene Gebilde noch stärker ausgeprägt sind. Andererseits befinden sich die Jugendlichen in einer entscheidenden Lebensphase, in welcher es um Identitätsentwicklung, die Ich-Findung und um das Werden einer Person geht. Die Jugendlichen stehen vor einem neuen Lebensabschnitt und treffen demnach in dieser Zeit auch Entscheidungen bezüglich der eigenen Zukunft. Es handelt sich dabei um eine interessante Lebensphase.

5.3.2. Instrument

Für diese Interventionsstudie wurde ein schriftlicher Fragekatalog gewählt. Die Fragen zum Selbstkonzept stammen von der Skalendokumentation der Berner Interventionsstudie „Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport“ (BISS). Einen Teil der verwendeten Skalen wurden innerhalb der Gruppe um Prof. Dr. Achim Conzelmann, Dr. Stefan Valkanover und Mirko Schmidt (2009) entwickelt. Der grösste Teil wurde allerdings von anderen Autoren übernommen. Einzelne Fragen wurden von mir angepasst oder weggelassen. Mir ging es darum, Informationen bezüglich dem emotionalen und sozialen Selbstkonzept von Jugendlichen zu erfassen. Der Fragebogen wurde in vier Teile aufgeteilt. In einem ersten Teil wurden die sozioökonomischen Daten der Befragten erfasst. Diese Daten geben unter anderem Aufschluss über den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler, indem sie über Items wie Wohnraumversorgung, Urlaubsreisen, Auto- und Computerbesitz befragt wurden. In einem zweiten Teil geht es im Fragebogen um das Generelle Selbstkonzept. Dabei wurden unter anderem Fragen zum Selbstwertgefühl gestellt. In

diesem Teil wurden auch drei Fragen zum Körperselbstwert gestellt, also wie sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Körper fühlen. Im dritten und vierten Teil handelt es sich um das emotionale und soziale Selbstkonzept. Beim emotionalen Selbstkonzept geht es vorwiegend um die Ängstlichkeit. Beim sozialen Selbstkonzept geht es unter anderem um Fähigkeiten, mit Mitmenschen in Kontakt zu kommen. Dabei werden Punkte wie Empathie, Kontakt-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten verwendet. Bei den Fragen zum sozialen Selbstkonzept wurden auch noch dreizehn Items zum Thema Klassenklima formuliert. Bei der zweiten Befragung ("nach der Intervention") wurden in der Interventionsgruppe noch zehn Fragen spezifisch zum "während der Intervention" gestellt. Bei diesen Fragen handelt es sich nicht um neue Formulierungen, sondern um übernommene Fragen des emotionalen und sozialen Selbstkonzepts. Das heisst, einige Fragestellungen wurden zweimal benutzt, einfach einmal für "nach der Intervention" und einmal spezifisch nur für "während der Intervention".

Die Befragten hatten jeweils vier Antwortmöglichkeiten zu den einzelnen Fragen (1= „stimmt nicht“, 2= „stimmt eher nicht“, 3= „stimmt eher“ und 4= „stimmt genau“). Ausser im Teil der sozioökonomischen Daten hat es andere Antwortmöglichkeiten wie beispielsweise bei den Urlaubsreisen „zwei oder mehr“, „einmal“ oder „nie“ gegeben. Das Hauptziel ist eine empirische Studie auszuführen.

Die Interpretation der Resultate wurde anhand vom Statistikprogramm SPSS getätigt. Die verwendeten Methoden waren vorwiegend deskriptive Auswertungen und Mittelwertberechnungen.

5.3.3. Ablauf

Die Datenerfassung erfolgte in drei Schritten. Anfangs wurde in beiden Klassen (Interventions- und Kontrollgruppe) die Befragung durchgeführt. Diese fand unter Aufsicht der jeweiligen Klassenlehrperson im Klassenverband statt. Sie nahm knapp eine Lektion von 45 Minuten in Anspruch. Die Klassenlehrpersonen gingen die Fragen alle zunächst mit der Klasse durch, damit anfällige Verständnisfragen geklärt werden konnten. Im Voraus habe ich mich mit den Klassenlehrpersonen getroffen, um ihnen den Fragebogen zu erklären.

Der zweite Schritt der Datenerfassung war die Tanzintervention mit der Interventionsklasse. Bei den Durchführungen stützte ich mich einerseits auf meine eigenen Erfahrungen aus den zeitgenössischen Tanz-Kursen mit Rosa Walker an der

Universität Fribourg als Tanzender. Andererseits versuchte ich in den jeweiligen Interventionen den Jugendlichen einen selbstkonzeptfördernden Unterricht zu gewähren. Dabei bezog ich mich vor allem auf das Modell der "Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts" (Conzelmann et al. 2011, S. 78).

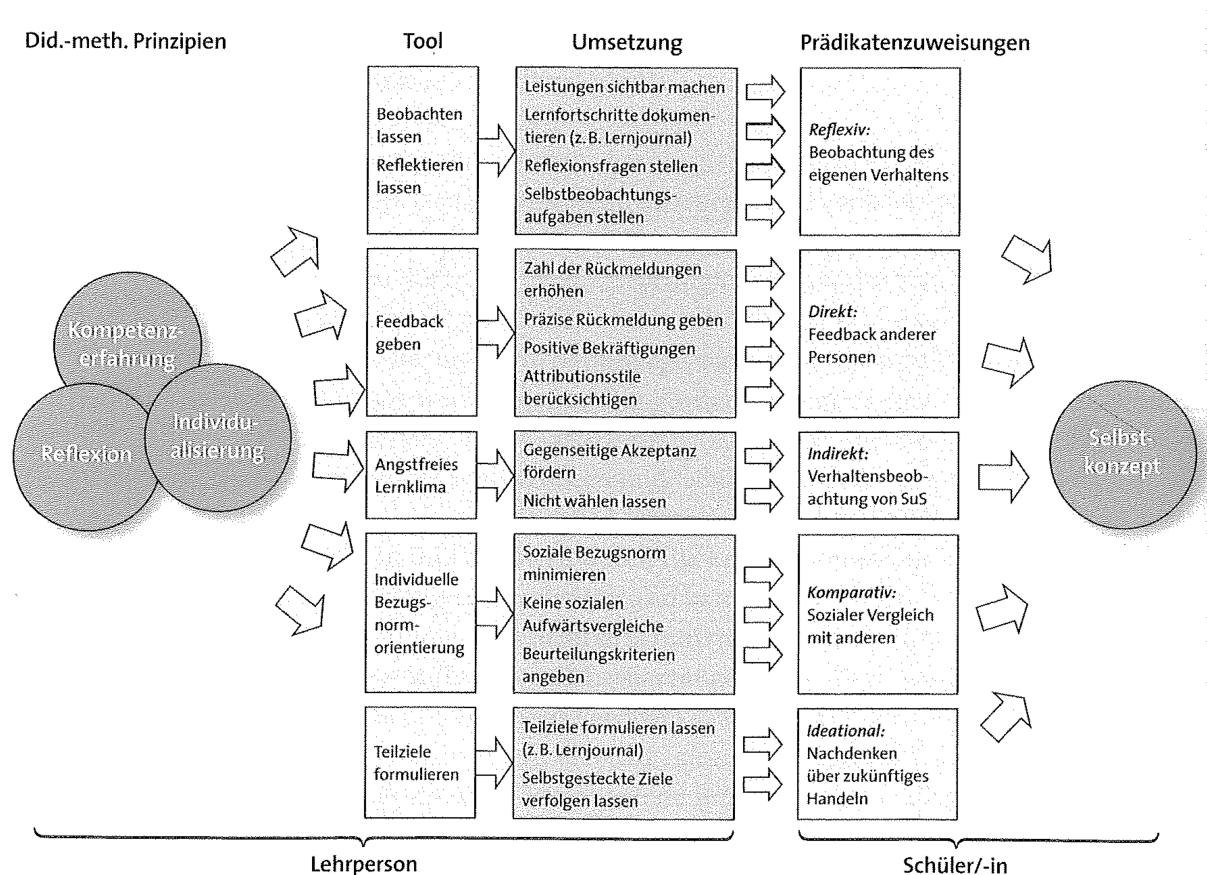


Abb. 3: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (Conzelmann et al., 2011, S.78)

Zwischen den jeweiligen Interventionen tauschte ich die gemachten Erfahrungen und die auftretenden Schwierigkeiten telefonisch mit Rosa Walker aus. Dies half mir enorm und gab mir auch die nötige Motivation zurück.

Eine genauere Einsicht in die einzelnen Doppellektionen werde ich nun aufzeigen.

Zu Beginn begrüßte ich die Klasse und informierte sie über mein Vorgehen. Ich sagte ihnen, dass ich für mein Universitätsstudium eine Arbeit verfassen muss. Das genaue Thema teilte ich ihnen allerdings nicht mit, einzig dass ich möglichst viele Bewegungen für meine Arbeit benötige. Ich sprach auch nie von Tanz, da ich denke, dass dies vor allem bei den männlichen Jugendlichen zu Demotivierung geführt hätte. Ich sagte ihnen, dass ich auf der Suche nach verschiedensten Bewegungsformen bin.

Das heisst, es gibt kein Wertesystem – man kann nichts falsch machen, da es keine falschen Bewegungen gibt. Ich versuchte ein angenehmes Klima aufzubauen. Weiter wollte ich ihnen klarmachen, dass jede Bewegung einen gewissen Wert hat. Damit dieser jedoch zu erkennen ist, benötigt es unter anderem ein gutes Publikum. Die Frage was ein gutes Publikum in einem solchen Kontext sei, wurde von der Klasse korrekt beantwortet: Ein Publikum besteht aus aktiven Zuschauern und Zuhörer die keine Störfaktoren sind. Während der ganzen Intervention erteilte ich vereinzelt den Schülerinnen und Schülern, welche das Publikum bildeten, eine Aufgabe wie beispielsweise „auf welcher Ebene bewegen sich die bewegenden Schülerinnen und Schüler?“. Somit wurden ihre Konzentration und ihr Wahrnehmungssinn gefördert und gleichzeitig traten dadurch keine Störfaktoren auf. Somit wurde die Reflexion der Jugendlichen angeregt. Gleichzeitig gab ich den Schülerinnen und Schülern präzise Rückmeldungen zu ihren Bewegungen. Teilweise nutzte ich die Methode Selbstbeobachtung mittels Spiegel.

Tab. 2: Die erste Sequenz

Auftrag	Beschreibung	Ziel	Resultat
Emotionen in den Raum bringen	SuS sollen ihre momentanen Emotionen anhand von Bewegungen in den Raum führen.	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionen erkennen - Kreativität fördern 	Vor allem "Anschiss-Bewegungen"
Gehen von A zu B	Verschiedene Gangarten zu verschiedenen Musikarten entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentieren inwiefern die Musik die Gangart beeinflusst? 	<ul style="list-style-type: none"> - War interessant - Musik beeinflusst die Gangart - Problem, dass SuS die Gangart von den anderen nachahmten
Ping-Pong Ball	Die SuS mussten sich in die Situation eines Tischtennisballes versetzen und diesen in Bewegungen darstellen. Wenn sich zwei Bälle trafen, sollten sie sich durch einen "Freez-Zustand" begrüßen	<ul style="list-style-type: none"> - Kreativität fördern - Vorstellungsvermögen aktivieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Klappte nicht optimal, da Knaben nur zu Knaben gingen und Mädchen nur zu Mädchen. - Es gab eine Karambolage am Boden, was die SuS lustig fanden

Sportarten	Jede Person bewegt seine Lieblingssportart in einem 4 Schläge-Rhythmus (normal, übertrieben gross, klein, schnell, langsam, auf verschiedenen Ebenen usw.)	<ul style="list-style-type: none"> - Zu zweit kleine Choreographie vorzubewegen (zwei Sportarten) - Publikum setzte Augenmerk auf die verschiedenen Ebenen 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Publikum hat gut zugeschaut und erkannte die verschiedenen Ebenen - Choreographien etwas zu wenig abstrakt, sonst jedoch gut
Erfolg und Misserfolg im Sport	Emotionen Erfolg und Misserfolg bewegen	<ul style="list-style-type: none"> - SuS sollen sich in solche spezifischen Situationen versetzen 	Funktionierte viel besser als 1. Übung. Jedoch noch etwas verhalten
Sportarten in Zeitlupe (alle zusammen im Kreis)	Ich zeigte Sportbewegungen vor und alle machten diese nach	<ul style="list-style-type: none"> - Konzentration fördern, indem die verschiedenen Muskeln gespürt werden usw. - Möglichst genaue und präzise Bewegungen in Zeitlupe ausführen 	<ul style="list-style-type: none"> - War gut. SuS waren konzentriert auf ihre Bewegungen. - War ein gutes Cool-down

Impressionen nach dem ersten Mal:

„Das war überhaupt nicht einfach. Das habe ich mir ganz anders vorgestellt. Die waren überhaupt nicht motiviert. Enttäuschung. Ich muss mir ein neues Thema für die Diplomarbeit suchen.“ Etwa so fühlte ich mich nach dem ersten Mal, so richtig niedergeschlagen und hoffnungslos. Nach der dritten Übung schickte ich die Knaben kurz heraus, um mich mit den Mädchen zu unterhalten und um sie zu fragen, was los sei. Sie antworteten mir, dass die Knaben nervig und blöde seien und dass ihr Klassenzusammenhalt gleich null sei, vor allem zwischen den Mädchen und Knaben. Sie genieren sich etwas Abstraktes vorzubewegen, weil es dann sofort die ganze Schule erfährt, da die Knaben alles ausplappern. Danach nahm ich die Knaben zu mir und berichtete ihnen die Meinung der Mädchen. Darauf versuchte ich vor der ganzen Klasse, das Ganze etwas zu entschärfen, indem ich ihnen sagte, dass sie noch ein Semester in dieser Schule sind und sie dies noch geniessen sollen. Und in Berührung mit einem Mädchen beziehungsweise mit einem Knaben zu kommen, hat nichts Schlimmes an sich. Ich versuchte ihnen wirklich ins Gewissen zu reden. Mit Erfolg wie ich das nächste Mal erfahren habe.

Nach dieser Sequenz nahm ich mir kurz Zeit und überlegte mir, was ich das nächste Mal machen werde. Dazu kamen mir Begriffe wie Geschlecht und Zusammenhalt in den Sinn. Sie hatten Freunde an dieser Karambolage beim Ping-Pong. Dies versuchte ich mit dem Klassenzusammenhalt zu verbinden.

Tab. 3: Die zweite Sequenz

Auftrag	Beschreibung	Ziel	Resultat
Schlange	Zwei Gruppen mit Md. + Kn. gemischt. Sus müssen in Berührung bleiben. Letzte Person geht nach vorne. Raum durchqueren. Bild von Karambolage.	<ul style="list-style-type: none"> - Immer in Berührung sein - Berührungshemmungen abbauen - Vertrauen aufbauen - Kreativität fördern 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunächst etwas gehemmt, dann immer besser und vor allem kreativer (verschiedene Ebenen) - Anfangs gegen die Mauer gepresst (siehe Foto 1) - Nutzten nicht den ganzen Raum (Raumverständnis?!)
Fischschwarm	Zwei Gruppen mit Md. + Kn. Gemischt. In der Gruppe fortbewegen (eckig-gehen vs. gross-klein-gehen) wie ein Fischschwarm.	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhalt fördern 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhalt war zu spüren und zu sehen (Publikum) - SuS entwickelten neue Bewegungsform (sitzend gehen)
Katz und Maus	Md. + Kn. zusammen Katz und Maus spielen. Die Katze spielt mit der Maus.	<ul style="list-style-type: none"> - Non-verbale Kommunikation - Hemmungen zum anderen Geschlecht abbauen 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS kamen aus sich heraus. Sie waren nicht mehr SuS, sondern Katz und Maus. Sie konnten sich voll in die Rolle einleben - Es spielte keine Rolle mehr ob Kn. oder Md., sie umarmten sich teilweise sogar
Paar bilden bei Signal	Frei herum bewegen und bei Signal sofort ein/e Partner/in des anderen Geschlechts suchen. Wie zwei Magnete die sich anziehen.	<ul style="list-style-type: none"> - Hemmungen zum anderen Geschlecht abbauen 	<ul style="list-style-type: none"> - War sehr witzig - Anfangs immer mit gleichen Person - Dann mussten sie immer wechseln und es lief beinahe gleich weiter (zunächst

			noch etwas zögernder) - Sehr lustige Formen
Ping-Pong-Netz bilden	SuS sind erneut Ping-Pong-Bälle. Wenn Musik stoppt, müssen sie sofort mit einer Person des anderen Geschlechts ein Netz bilden.	- Kreativität und Fantasiefähigkeit fördern - Hemmungen zum anderen Geschlecht abbauen	- Zunächst wurden die Netze von den anderen nachgemacht, dann insistierte ich auf ihre Fantasie und sofort gab es sehr schöne neue Muster - Aus dem Nichts entstand plötzlich ein Ping-Pong-Spiel. Zwei Personen spielten gegeneinander über ein Netz. Herum bildete sich ein Kreis (Publikum)
Fussballspiel	Zur Arie Habanera aus der Oper Carmen von Georges Bizet ein Fussballspiel mit Situationen inszenieren (Hymne, Spiel, Tor/Jubel)	- SuS sollen sich in spezifischen Situationen versetzen und sich von der Musik leiten lassen	- SuS hatten Spass sich in solche Situationen zu versetzen. - Die Situationen wurden präzise und konzentriert ausgeführt - Daraus entstand ein Spiel zwischen Emotionen und Mimik und Musik - Dies war sehr spannend (z.B.: Jubel-Bewegungen und traurige Mimik)
Bewegungen in Zeitlupe ausführen	Jede/r SuS zeigte eine Bewegung vor und alle machten die gleiche nach	- Bewegungen vorzeigen (Hemmungen abbauen) - Möglichst genaue und präzise Bewegungen in Zeitlupe ausführen	- Einige ganz witzige Bewegungen - War gut. SuS waren konzentriert auf die Bewegungen der anderen - War ein gutes Cool-down

Impressionen nach dem zweiten Mal:

Direkt nach der Doppelлекtion hatte ich ein Gefühl der Erleichterung. Ich war wirklich froh, dass es nicht so "schlimm" war wie das erste Mal. Es war sogar ziemlich gut. Im Vergleich zum ersten Mal war schon ein Fortschritt bezüglich dem Mädchen-Knaben-Verhältnis in dieser Klasse zu sehen. Ich habe mir während diesen zwei Lektionen das Ziel gesetzt, die Schülerinnen und Schüler etwas näher zueinander zu bringen. Zunächst war es noch etwas verhalten und sie berührten sich nur an den Beinen oder den Armen. Dies entwickelte sich jedoch ins Positive. Höhepunkt war dann die Umarmung von einer Schülerin und einem Schüler. Auch sehr spannend war folgendes: Beim Spiel Emotionen und Mimik legte sich der Schüler X auf den Boden und führte eine Trotzbewegung aus, indem er sich auf den Bauch legte und mit den Händen und Füßen begann auf den Boden zu "stampfen". Als das die anderen Jugendlichen sahen, lachten sie ihn aus. Mir gefiel jedoch diese Bewegung. So bat ich ihn die Bewegung vor all den anderen vorzuzeigen. Erneut brachen Gelächter aus. Dann forderte ich alle anderen auf, die gleiche Bewegung auszuführen. Nun konnte der Schüler X alle anderen auslachen. Da sagte ich, dass nun niemand auf dem Pausenplatz erzählen kann, dass der Schüler X eine lächerliche Bewegung getanzt hat. Denn alle haben die genau gleiche Bewegung nachgemacht. Die Schülerinnen und Schüler sahen das ein und begriffen, dass es nicht so schlimm ist, eine etwas kindische Bewegung auszuführen. Sie hatten danach sogar Spass an dieser Bewegung. Ich habe bemerkt, dass ich die Jugendlichen stets mit Aufgaben und Übungen eindecken muss, in welchen sie nicht "sich selber" sind, wie beispielsweise beim Katz und Maus Spiel. So wird einerseits die Kreativität gefördert und andererseits kommen die Schülerinnen und Schüler nicht zum Nachdenken, was sie jetzt gerade machen, sie machen es einfach spontan.

Für das nächste Mal werde ich im ähnlichen Stil weiterfahren. Dazu werde ich ein Augenmerk auf das Raumverständnis der Jugendlichen legen. Weiter hatte ich die Idee, jeder Person eine seiner selbstgestalteten Bewegung zuzuteilen. Somit könnte wie eine Geheimsprache entstehen, indem man genau weiss welche Person gemeint ist, wenn man eine bestimmte Bewegung ausführt. Dies könnte unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhaltes vermittelt werden.



Foto 1: Gegen Wand gepresst

Tab. 4: Die dritte Sequenz

In diesen zwei Lektionen wurde jeder Person eine seiner "eigenen" Bewegung zugeteilt.

Auftrag	Beschreibung	Ziel	Resultat
Schlange	Zwei Gruppen mit Md. + Kn. gemischt. Sus müssen in Berührung bleiben. Letzte Person geht nach vorne. Raum durchqueren. Bild von Karambolage.	<ul style="list-style-type: none"> - Immer in Berührung sein - Berührungshemmungen abbauen - Vertrauen aufbauen - Kreativität fördern - ganzer Raum nützen 	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS quetschen sich nicht mehr so extrem gegen die Wand - Die Schlangen waren viel abstrakter und somit kreativer als das letzte Mal (Siehe Foto 2) - Es wurde auf verschiedenen Ebenen gearbeitet
Von der Ecke zur Mitte	Mit eigenen Bewegungen aus den verschiedenen Ecken in die Mitte gehen. In der Mitte trifft man sich und es kommt zur Auflösung (in einander hinein) und es beginnt wieder von vorne.	<ul style="list-style-type: none"> - Raumverständnis fördern - Kreativität fördern 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunächst war das Ganze etwas verhalten, da sie einfach in die Mitte spazierten - Dann forderte ich die SuS auf, sich mit ihren Sportbewegungen in die Mitte zu begeben und sofort war es besser - Interessante Auflösungsbewegungen
8-Schläge immer gleich	4 Bewegungen, welche von einzelnen SuS selbst entwickelt wurden vorgeben. Immer die gleiche	<ul style="list-style-type: none"> - Konzentration auf die Bewegung der anderen - Nachahmung der vorgegebenen 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle machten das genau Gleiche. Demnach waren alle genau gleich - Hatten Spass an den Bewegungen und

	Bewegungsabfolge (endlos) (Bewegungen: "trotzen, schiessen, zusammennehmen, uuuuhh-Bewegung)	Bewegungen - Choreographie - Umsetzungsfantasie	versuchten diese noch abstrakter darzustellen
Katz und Maus	Md. + Kn. zusammen Katz und Maus spielen. Die Katze spielt mit der Maus.	- Non-verbale Kommunikation - Hemmungen zum anderen Geschlecht abbauen	- SuS kamen aus sich heraus - Es spielte keine Rolle mehr ob Kn. oder Md. - es bildeten sich kleine Gruppen (Mäusefriedhof) - Sie legten sich aufeinander und nebeneinander - Überhaupt keine Berührungshemmungen mehr!!!

Impressionen nach dem dritten Mal:

Ich hatte das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, um was es mir geht. Ich war stolz darüber und hatte Freude. Das Bewegungsmaterial der Jugendlichen wurde immer kreativer und gleichzeitig präziser und überlegter.

Ich habe jedoch bemerkt, dass ich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Tun, durch ganz spezifische Anweisungen, einengen musste. Allerdings klingt dies etwas paradox, doch durch die Einengung der Aufträge wurde die Kreativität angekurbelt. Ich denke, dass dies der Fall ist, weil sie sich durch die Einengung viel spezifischer mit ihren Bewegungen auseinandersetzen und die Einschränkung ihnen auch eine gewisse Sicherheit verleihen.

Auch in dieser Doppellektion hatte ich ein unvergessliches und sehr spannendes Erlebnis. Ein Schüler hatte das Gefühl, dass er machen könne, was er will. Er störte die anderen immer wieder durch sein Fehlbenehmen. Nach mehrfachem Ermahnen ging ich zu ihm und sagte mit einem etwas strengeren Ton meine Meinung dazu. Ich habe sicherlich etwas überreagiert. Ich sagte ihm, dass er sich gefälligst etwas zusammennehmen solle. Er schaute mich mit einem erstaunten Gesicht an und war sichtlich überrascht von meinem Verhalten. In diesem Moment machte ich mir die Überlegung, dass das Zusammennehmen ein super Ausgangspunkt für eine neue Bewegung sein könnte. Ich sagte ihm nochmals, dass er sich zusammennehmen solle. Er nickte nur. Nach erneutem Wiederholen dieses Satzes, sagte ich ihm, „so zeig mir nun, wie du dich zusammennimmst“. Mit einem zögerlichen Grinsen nahm er

seine Arme und legte sie um seinen Oberkörper und sagte, „so jetzt habe ich mich zusammengenommen“. Genau in diesem Punkt war das Ziel meines vorherigen Gedankenganges. Er hat über den Begriff des Zusammennehmens verstanden, was ich wollte, obwohl ich dies zu Beginn nicht vor hatte. Es ging mir spontan durch den Kopf. Demnach erlebte der Schüler dadurch ein sogenanntes Aha-Erlebnis. Im ersten Moment, also beim „Anschreien“, kam es zu einem Überraschungsmoment beim Schüler. Dies war auch der Ausgangspunkt der anschliessenden Verhaltensänderung dieses Schülers, wie sich im Nachhinein herausstellte. Allerdings hatte ich ebenfalls ein Überraschungsmoment. Dieses führte bei mir zu folgendem Gedankengang: Das Zusammennehmen vorbewegen und ihn dadurch nicht nur zu beruhigen und zurechtweisen, sondern gleichzeitig auch vermitteln, was ich mit all diesen Übungen erreichen möchte. Er hat es direkt begriffen und lenkte ein. Ab diesem Moment war dieser Schüler wie angesprochen ein exemplarischer Schüler. Er begriff, um was es geht. Dies zeigte er mir dann nochmals. Als ich erneut das Katz und Maus Spiel erklärte, sagte ich ihnen, dass auch non-verbale Kommunikation möglich sei. Als Beispiel führte ich eine Fischerbewegung aus. Ohne zu zögern, legte sich der zuvor angesprochene Schüler aus dem Nichts auf den Boden, biss in den imaginären Hacken und kam zappelnd zu mir. Er hat meine ziemlich offensichtliche non-verbale Kommunikation verstanden und mir in Form der Fischbewegung geantwortet. Er hat die Symbolik der Angel verstanden. Er und ich machten demnach einen Prozess durch. Für mich war dieses Ereignis ein grosses Erfolgserlebnis und eine Genugtuung. Aufgefallen ist mir auch, dass der Raum von den Jugendlichen besser eingenommen wurde, als noch in den zwei vorherigen Interventionen. Es könnte gut sein, dass dies mit einer möglichen Abnahme von Hemmungen zusammenhängen könnte. Hingegen haben die Schülerinnen und Schüler grösstenteils ein vages Bewegungsverständnis. Für diese Jugendlichen sind Bewegungen ausschliesslich komplexe Sportbewegungen. Dass allerdings simple Bewegungen wie das Gehen, das einfache Handheben und so weiter, auch schon Bewegungen in sich selbst sind, ist nicht allen klar. Doch genau solche Bewegungen können sich in verschiedenen Prozessen zu völlig abstrakten Bewegungen entwickeln. Aus meiner Sicht steckt unter anderem genau in diesem Punkt der Reiz am zeitgenössischen Tanz. Das aus einer einfachen alltäglichen Bewegung eine spannende und kreative Choreographie entstehen kann.

Nach diesen drei Interventionen habe ich nun jeder Schülerin und jedem Schüler eine von seinen selbst-entwickelten Bewegungen zugeteilt. Mit diesen Bewegungen werde ich das letzte Mal arbeiten.



Foto 2: Kreativere Schlange

Tab. 5: Die vierte Sequenz

Auftrag	Beschreibung	Ziel	Resultat
Aufwachen Zeitlupe	SuS sollen alle zusammen ohne zu zählen oder zu reden, sondern nur durchs Schauen und dem Gefühl, erwachen, aufstehen und in ihre persönliche Bewegung übergehen	<ul style="list-style-type: none"> - Konzentration fördern - SuS passen sich ohne zu sprechen, den anderen an → <i>un</i>-bewusstes Anpassen³ - Präzise Bewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunächst schaute jeder nur für sich - Nach Insistieren haben sie dann aufeinander geschaut - entstanden sehr spannende Bewegungen, weil die Konzentration sehr hoch war
Zusammenhang tanzen	In 6er Gruppen nur mit den 6 zur Verfügung stehenden Bewegungen eine Choreographie zum Thema Zusammenhalt gestalten und vorführen	<ul style="list-style-type: none"> - Kreativität anregen und fördern - Choreographie aufführen 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantastisch!!! - Die SuS waren sehr kreativ - Meine Erwartungen wurden übertroffen

³ Ich sage explizit unbewusst, weil ich damit meine, dass es bei dieser Übung keinen "Anführer / Chef" und auch kein Taktzählen benötigt. Die SuS lassen sich von den MitSuS leiten – unbewusst bewusst!!!

Fussballspiel	Zur Arie Habanera aus der Oper Carmen von Georges Bizet ein Fussballspiel mit Situationen inszenieren (Hymne, Spiel, Tor/Jubel)	<ul style="list-style-type: none"> - SuS sollen sich in spezifischen Situationen versetzen und sich von der Musik leiten lassen - Emotionen freien Lauf lassen 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS hatten Spass sich in solche Situationen zu versetzen - Die Situationen wurden sehr präzise und konzentriert ausgeführt - Hemmungen waren kaum mehr zu spüren
Ihre Bewegung in Kreis bringen	<ul style="list-style-type: none"> - Jeder zeigt seine eigene Bewegung vor und alle anderen machen sie nach 	<ul style="list-style-type: none"> - Cool-Down - Abschluss der Intervention 	<ul style="list-style-type: none"> - war toll! - SuS können nun eine Bewegung machen und wissen genau wer damit gemeint ist - SuS machten super mit

Impressionen nach dem vierten Mal:

Das Gefühl der Freude überwiegte bei mir. Die vorgetragenen Choreographien waren fantastisch. Speziell bei dieser letzten Sequenz war, dass der Klassenlehrer als Zuschauer dabei war. Zunächst hatte ich etwas Angst, dass sich die Schülerinnen und Schüler dadurch gestört fühlen. Anfangs war es vielleicht noch so. Dies legte sich aber schnell. Die Jugendlichen waren völlig konzentriert und arbeitstüchtig beim Entwickeln der Choreographien. Es wurde viel diskutiert und es entstanden sehr schöne Muster. Gleichzeitig war das Zusammenhalt-Gefühl bei den einzelnen Choreographien gut ersichtlich und zu spüren. Auch das Publikum war begeistert. Dies vor allem auch weil ich die einzelnen Gruppen mehrmals ihre Choreographien vorführen liess, einfach mit unterschiedlicher Musik. Die Jugendlichen fanden es spannend und teilweise auch sehr witzig, inwiefern die Musik die Atmosphäre der Choreographien beeinflusst.

Ein Erfolgserlebnis für mich war auch, dass mich der Klassenlehrer nach der Doppellektion gefragt hat, „was hast du mit meiner Klasse gemacht?!“. Dies meinte er im positiven Sinne. Er war überrascht wie die Mädchen und die Knaben miteinander umgingen und wie kreativ seine Schülerinnen und Schüler waren. Er interessierte sich sehr, wie ich mit den Jugendlichen gearbeitet habe und was für Übungen ich mit ihnen durchführte. Jedenfalls ist er motiviert, etwas Ähnliches in seinen eigenen Sportunterricht zu integrieren.

Sehr befriedigend wirkte auf mich auch die letzte Übung. Jede Person zeigte im Kreis seine Bewegung vor. Ein Schüler hatte die Bewegung "Anschiss" getanzt, indem er den Kopf auf die Seite legte. Da wir im Kreis standen, legte er sein Kopf auf die Schulter der Nachbarin. Ohne zu zögern, ahmten die anderen diese Bewegung nach. Es entstand ein super Klassenbild. Alle waren zusammen verbunden. Niemand ekelte sich, den Kopf auf die Schulter des Nachbarn zu legen, egal ob ein Mädchen oder ein Knabe nebenan stand. Ein solches Bild hätte ich mir nach der ersten Sequenz kaum erträumen lassen. Es zeigte mir demnach auf, dass in dieser Klasse ein Prozess stattgefunden hat. Dieser Prozess ist durch einen Fortschritt bezüglich des Mädchen-Knaben-Verhältnisses in dieser Klasse zu erkennen. Ich hoffe nun, dass dies die Jugendlichen auch so empfinden konnten. Einzelne verbale Rückmeldungen bestätigten mir diese Beobachtung.

5.4. Resultate

In diesem Teil der Arbeit werden die durchgeführten Analysen dargestellt. Die erzielten Resultate lassen annehmen, dass möglicherweise ein Zusammenhang zwischen dem Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses und dem emotionalen und sozialen Selbstkonzept festgestellt werden kann. Um dies jedoch zu beweisen und zu verallgemeinern, benötigt es ein vertieftes Studium in dieser Thematik. Die Interpretation der Resultate wird im nächsten Teil getätigt.

Damit die zwei Klassen (Interventionsgruppe und Kontrollgruppe) und die verschiedenen Messzeitpunkte besser ersichtlich sind, wurden im Statistikprogramm vier Gruppen gebildet. Die Gruppennamen entsprechen folgenden Klassen und Messzeitpunkten:

- Gruppe 1 = Interventionsgruppe vor dem Interventionszeitpunkt
- Gruppe 2 = Interventionsgruppe nach und teilweise während dem Interventionszeitpunkt
- Gruppe 3 = Kontrollgruppe vor dem Interventionszeitpunkt
- Gruppe 4 = Kontrollgruppe nach dem Interventionszeitpunkt

Einige Items wurden angepasst beziehungsweise umkodiert in dieselben Variablen, damit die Zahl 1 beim emotionalen Selbstkonzept den besten Mittelwert darstellt und die Zahl 4 beim sozialen Selbstkonzept und beim Klassenklima stets die "beste" Antwortmöglichkeit ist. Dies weil es sich beim emotionalen Selbstkonzept vor allem um Ängstlichkeit handelt und sich so die Antwortmöglichkeit „stimmt nicht“ besser eignet.

Das emotionale Selbstkonzept wird anhand von 14 Items analysiert. Bei diesen Items handelt es sich um das Selbstwertgefühl (3), die Furcht vor Misserfolg (2), die Ängstlichkeit (3), die Furcht vor Blamage (3) und um die Angst vor Leistungsversagen (3). Das soziale Selbstkonzept wird durch 17 Items behandelt. In denen geht es um die Empathie (3), die Kontakt- (4), die Kommunikation- (1) und die Konfliktfähigkeit (2), das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz (3) und um die soziale Selbstwirksamkeitserwartung (4). Das Klassenklima wird anhand von 13 Items erfasst.

5.4.1. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das emotionale Selbstkonzept

Tab. 6: Reliabilitätsstatistik des emotionalen Selbstkonzepts

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,878	14

Tab. 7: Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts

Gruppen	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Maximum	Minimum
1,00	1,8193	17	,49430	1,6429	2,93	1,29
2,00	1,6933	17	,55487	1,5000	2,79	1,00
3,00	1,7143	17	,50760	1,5000	3,21	1,29
4,00	1,5798	17	,41256	1,5714	2,43	1,00
Insgesamt	1,7017	68	,49131	1,5357	3,21	1,00

Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

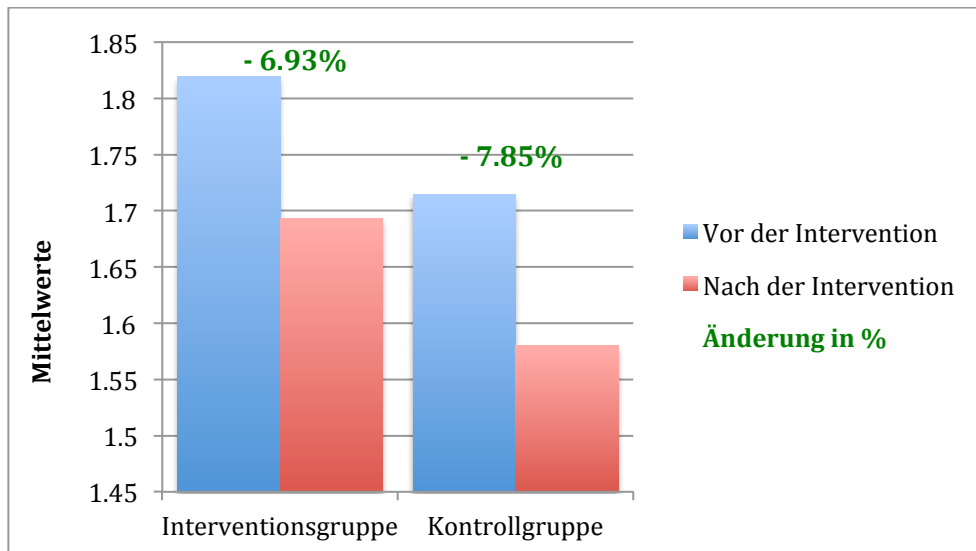


Abb. 4: Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts

In der Abbildung 4 ist zu sehen, dass der Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts bei beiden Gruppen um etwa 7% abgenommen hat. Die Kontrollgruppe weist allerdings vor und nach der Intervention ein besseres emotionales Selbstkonzept auf, da der Mittelwert tiefer liegt als bei der Interventionsgruppe.

Tab. 8: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe vor der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,0102	7	,58238	1,8571	1,43	2,93
2	1,6857	10	,40011	1,5000	1,29	2,50
Insgesamt	1,8193	17	,49430	1,6429	1,29	2,93

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 9: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe nach der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,1020	7	,62523	2,2857	1,29	2,79
2	1,4071	10	,25655	1,4643	1,00	1,79
Insgesamt	1,6933	17	,55487	1,5000	1,00	2,79

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

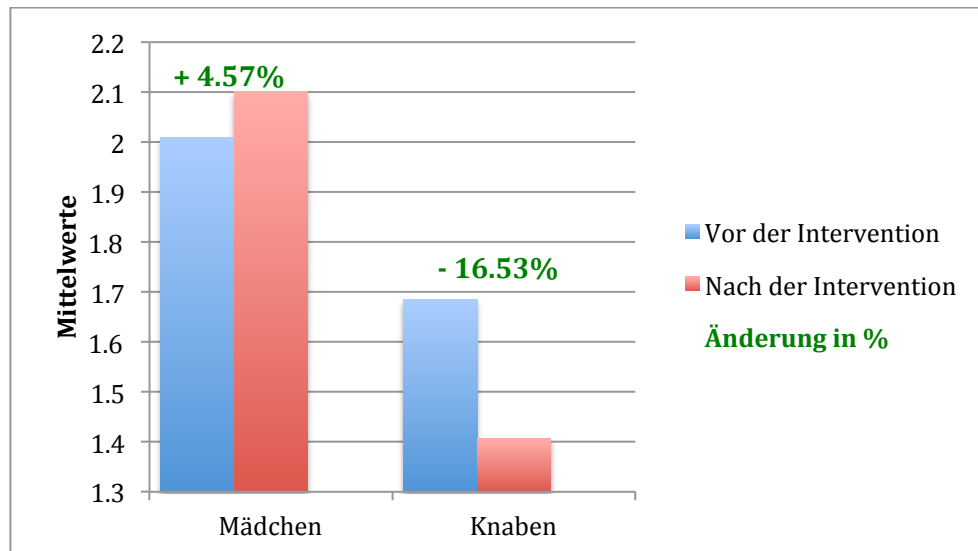


Abb. 5: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des emotionalen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe

In der Abbildung 5 ist klar ersichtlich, dass in der Interventionsgruppe die Mädchen im Vergleich zu den Knaben ein höheres emotionales Selbstkonzept aufweisen. In meinem Fall ist dies eher schlecht, da der Mittelwert 1 der bestmögliche Wert für das emotionale Selbstkonzept ist. Zudem verschlechtert sich das emotionale Selbstkonzept bei den Mädchen in der Interventionsgruppe um zirka 4.5%. Die Knaben weisen von Anfang an einen tieferen Wert auf und konnten diesen nach der Intervention sogar noch um 16.5% verbessern.

Tab. 10: Reliabilitätsstatistik der Angst vor Blamage

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,789	3

Tab. 11: Mittelwert der Angst vor Blamage

Gruppen	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Maximum	Minimum
1,00	1,7255	17	,71914	1,6667	3,33	1,00
2,00	1,5882	17	,61835	1,3333	2,67	1,00
3,00	1,3333	17	,62361	1,0000	3,33	1,00
4,00	1,3137	17	,46354	1,0000	2,67	1,00
Insgesamt	1,4902	68	,62420	1,3333	3,33	1,00

Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

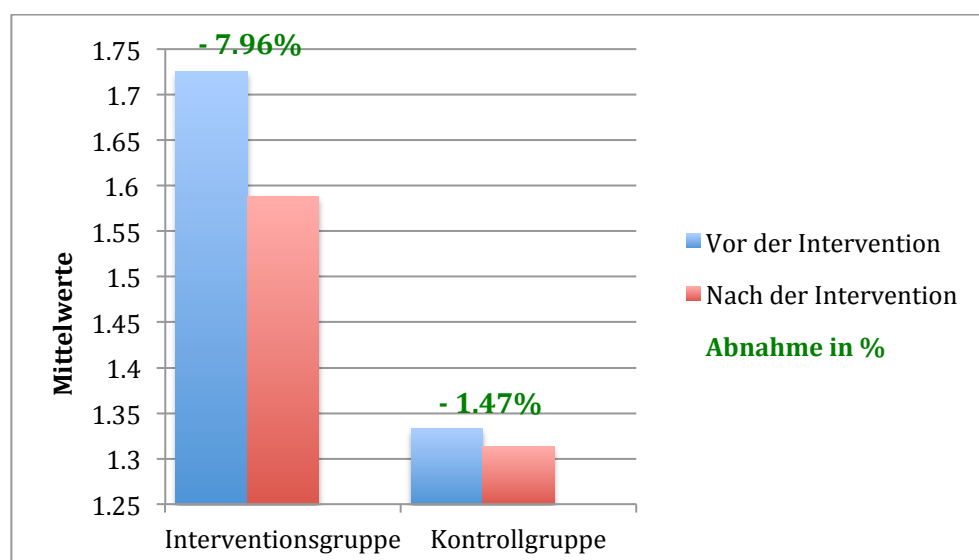


Abb. 6: Mittelwert Angst vor Blamage

Die Abbildung 6 vergleicht den Mittelwert der Angst vor Blamage der Interventionsgruppe mit dem der Kontrollgruppe. Die Interventionsgruppe weist im Gegensatz zur Kontrollgruppe einen markant höheren Mittelwert auf. Allerdings wurde in der Interventionsgruppe der Mittelwert nach der tanzkünstlerischen Intervention um beinahe 8% gesenkt. Diese Schülerinnen und Schüler haben nach der Intervention weniger Angst sich zu blamieren. Jedoch befindet sich der Mittelwert der Kontrollgruppe nach der Intervention gleichwohl noch um den Wert 0.27 tiefer.

Tab. 12: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Angst vor Blamage in der Interventionsgruppe vor der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,0000	7	,90267	1,6667	1,00	3,33
2	1,5333	10	,52587	1,5000	1,00	2,67
Insgesamt	1,7255	17	,71914	1,6667	1,00	3,33

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 13: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Angst vor Blamage in der Interventionsgruppe nach der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,0000	7	,69389	2,0000	1,00	2,67
2	1,3000	10	,36683	1,1667	1,00	2,00
Insgesamt	1,5882	17	,61835	1,3333	1,00	2,67

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

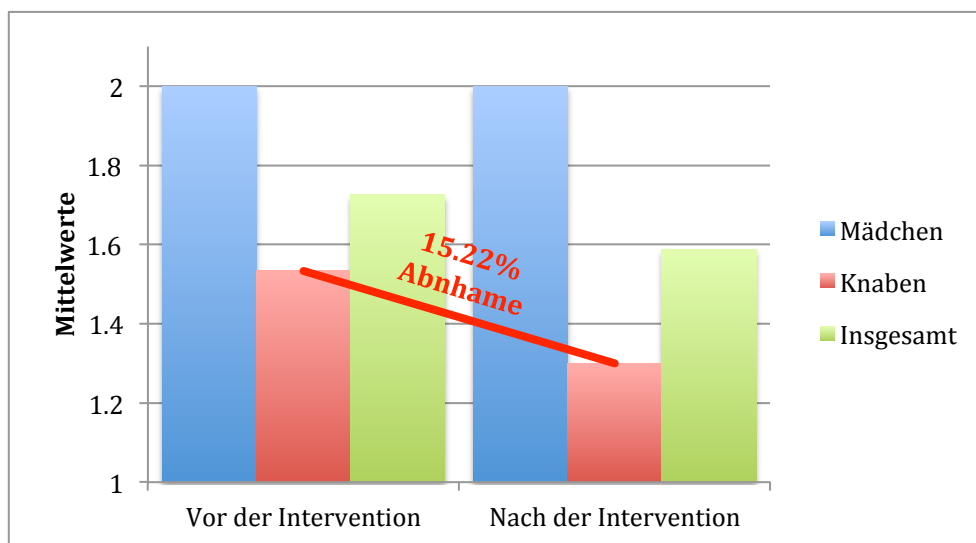


Abb. 7: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Angst vor Blamage in der Interventionsgruppe

In der Abbildung 7 ist zu entnehmen, dass der Mittelwert der Knaben nach der Intervention um 15% gesunken ist. Die Mädchen dagegen weisen nach der Intervention den genau gleichen Wert auf wie zuvor.

Tab. 14: Mittelwert der Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“ vor, während und nach der Intervention.

Gruppen		Blamage_Angst_bl amiere_Sport	während_Blamage _Angst_blamiere_ Sport_26
1,00	Mittelwert	1,9412	
	N	17	
	Standardabweichung	,74755	
2,00	Mittelwert	1,5882	2,2941
	N	17	17
	Standardabweichung	,71229	1,10480
3,00	Mittelwert	1,4706	
	N	17	
	Standardabweichung	,87447	
4,00	Mittelwert	1,4706	
	N	17	
	Standardabweichung	,62426	
Insgesamt	Mittelwert	1,6176	2,2941
	N	68	17
	Standardabweichung	,75369	1,10480

Vor und nach: Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Während: Verarbeitete Fälle n=17, 25% eingeschlossen und 75% ausgeschlossen.

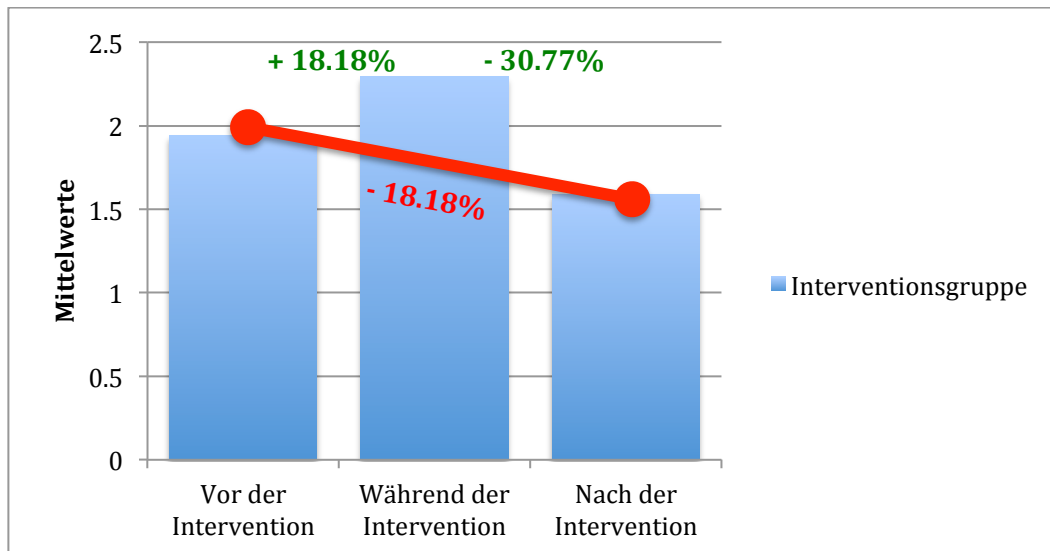


Abb. 8: Änderung des Mittelwertes der Angst sich vor den anderen zu blamieren im Sport in der Interventionsgruppe

Spezifisch auf die Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“ bezogen, ist in Abbildung 8 zu sehen, dass die Angst nach der Intervention im Vergleich zu vor der Intervention um 18% abgenommen hat. Während der Intervention war der Wert jedoch um 0.35 höher als der Ausgangswert. Während dem tanzkünstlerischen Prozess hatten die Schülerinnen und Schüler demnach mehr Angst sich zu blamieren.

Tab. 15: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“ vor der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
1	2,1429	7	,69007
2	1,8000	10	,78881
Insgesamt	1,9412	17	,74755

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 16: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass ich mich vor den anderen blamiere“ während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht		Mittelwert_Angst_v or_Blamage	während_Blamage _Angst_blamiere_ Sport_26
1	Mittelwert	2,0000	3,2857
	N	7	7
	Standardabweichung	,69389	,48795
2	Mittelwert	1,3000	1,6000
	N	10	10
	Standardabweichung	,36683	,84327
Insgesamt	Mittelwert	1,5882	2,2941
	N	17	17
	Standardabweichung	,61835	1,10480

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

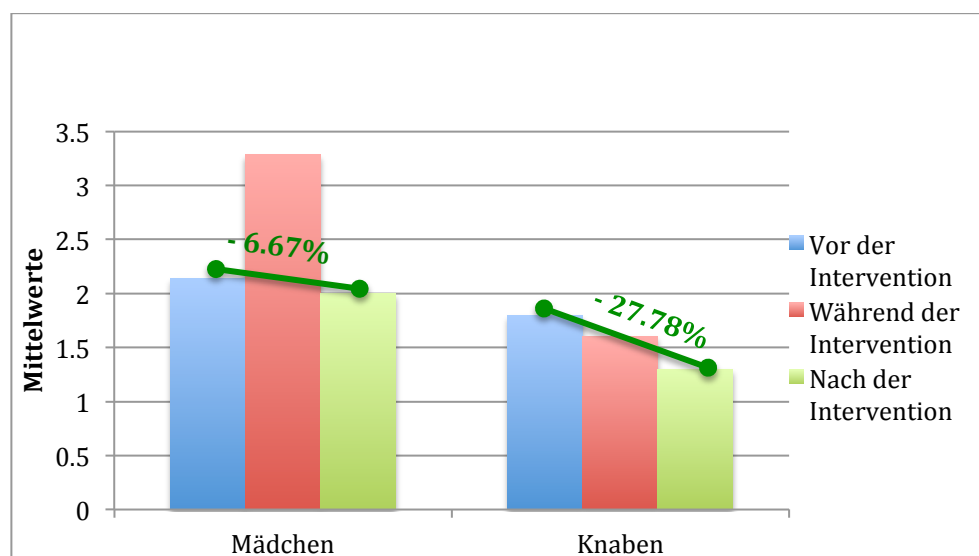


Abb. 9: Änderung des geschlechtsdifferenzierten Mittelwertes der Angst sich vor den anderen zu blamieren im Sport in der Interventionsgruppe

Der Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass die Mädchen wie auch die Knaben nach der Intervention weniger Angst haben, sich vor den anderen zu blamieren. Jedoch muss beachtet werden, dass der Wert bei den Jungen um 21% mehr abgenommen hat im Vergleich zu den Mädchen.

Der Ausgangswert bei den Mädchen liegt bei 2.1, was etwas höher ist als bei den Knaben. Markant ist die Zunahme von über 50% des Ausgangswertes bei den Mädchen während der Intervention.

Tab. 17: Reliabilitätsstatistik der Furcht vor Misserfolg

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,429	2

Die Tabelle 17 zeigt auf, dass die zwei Items zu schwach miteinander in Beziehung stehen, da Cronbachs Alpha < 0.7 beträgt. Dies hat zur Folge, dass mit diesen zwei Fragen keine Mittelwert-Rechnung getätigt werden kann. Aus diesem Grund wird nur die Frage „bei schweren Übungen (bspw. im Sport) habe ich im Voraus schon Angst, sie nicht zu schaffen“ behandelt.

Tab. 18: Mittelwert der Frage „bei schweren Übungen (bspw. im Sport) habe ich im Voraus schon Angst, sie nicht zu schaffen“ vor, während und nach der Intervention.

Gruppen		Misserfolg_schwer e_Übung_Angst_S port	während_Misserfol g_schwere_Übung _Angst_Sport_22
1,00	Mittelwert	1,7647	
	N	17	
	Standardabweichung	,75245	
2,00	Mittelwert	1,7059	1,4118
	N	17	17
	Standardabweichung	,77174	,87026
3,00	Mittelwert	1,6471	
	N	17	
	Standardabweichung	,78591	
4,00	Mittelwert	1,4706	
	N	17	
	Standardabweichung	,71743	
Insgesamt	Mittelwert	1,6471	1,4118
	N	68	17
	Standardabweichung	,74843	,87026

Vor und nach: Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Während: Verarbeitete Fälle n=17, 25% eingeschlossen und 75% ausgeschlossen.

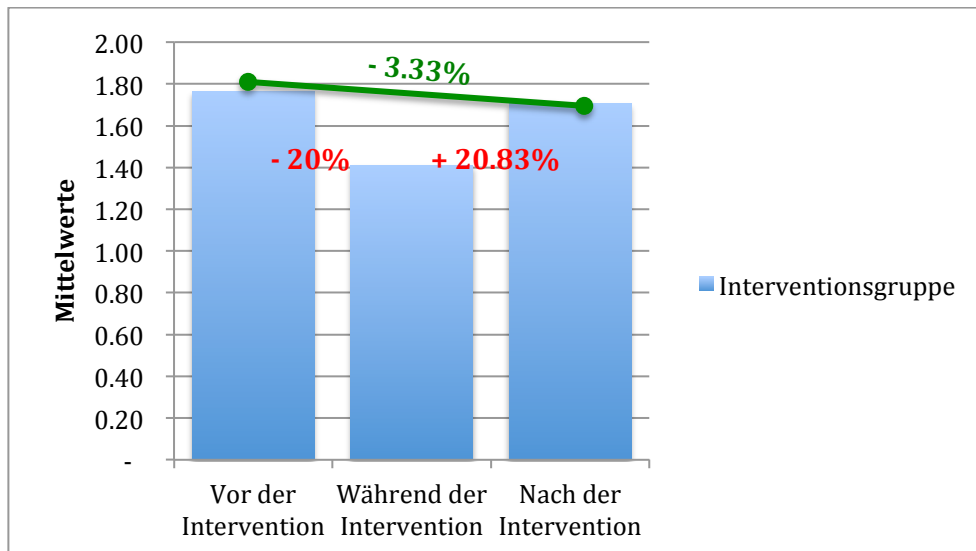


Abb. 10: Änderung des Mittelwertes der Angst vor Misserfolg schon vor der Übung in der Interventionsgruppe

In der Abbildung 10 ist ersichtlich, dass die Angst vor Misserfolg in der Interventionsgruppe vor der Intervention zu nach der Intervention nur minim verkleinert wurde. Einzig während der Intervention wurde diese Angst bei den Schülerinnen und Schülern um 20% abgebaut. Während dem tanzkünstlerischen Prozess hatten die Jugendlichen demnach weniger Angst, eine Übung nicht zu schaffen.

Tab. 19: Reliabilitätsstatistik zum Leistungsversagen

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,437	3

Aus der Tabelle 19 ist zu entnehmen, dass sich auch hier Cronbachs Alpha unter dem Wert 0.7 befindet. Deswegen wird folgend nur die Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass jemand besser ist als ich“ untersucht.

Tab. 20: Mittelwert der Frage „wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, dass jemand besser ist als ich“ vor, während und nach der Intervention.

Gruppen		Leistungsversagen _Angst_jmd_besse r_Sport	während_Leistung sversagen_Angst_j md_besser_Sport_ 30
1,00	Mittelwert	1,4706	
	N	17	
	Standardabweichung	,62426	
2,00	Mittelwert	1,5294	1,2353
	N	17	17
	Standardabweichung	,79982	,43724
3,00	Mittelwert	1,5294	
	N	17	
	Standardabweichung	,79982	
4,00	Mittelwert	1,2353	
	N	17	
	Standardabweichung	,43724	
Insgesamt	Mittelwert	1,4412	1,2353
	N	68	17
	Standardabweichung	,67762	,43724

Vor und nach: Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Während: Verarbeitete Fälle n=17, 25% eingeschlossen und 75% ausgeschlossen.

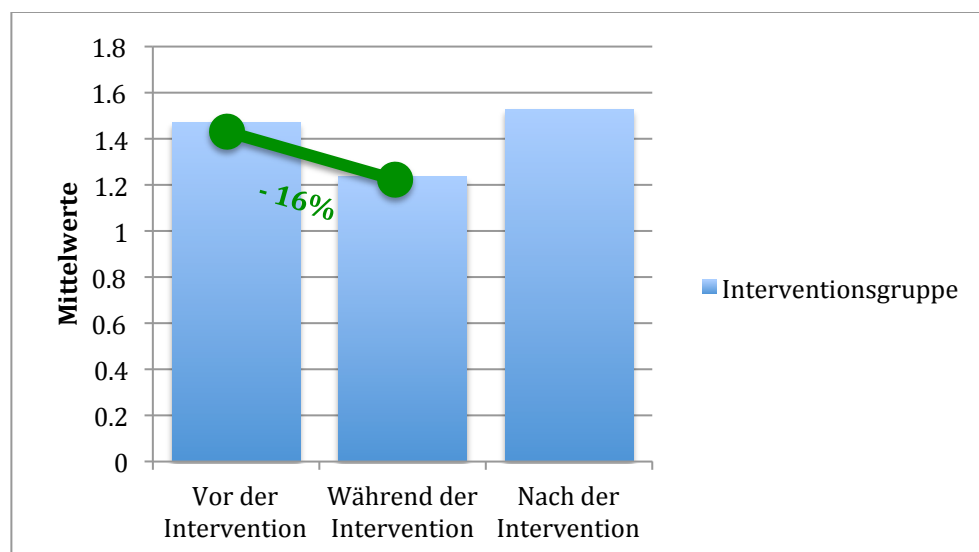


Abb. 11: Änderung des Mittelwertes der Angst, dass eine andere Person besser ist in der Interventionsgruppe

In Abbildung 20 kann entnommen werden, dass die Angst, dass eine andere Person besser ist, sich kaum verändert hat. Nur während der Intervention hatten die Schülerinnen und Schüler rund 16% weniger das Gefühl, dass eine andere Person besser ist als sie selbst.

5.4.2. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das soziale Selbstkonzept

Tab. 21: Reliabilitätsstatistik des sozialen Selbstkonzeptes

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,760	17

Tab. 22: Mittelwert des sozialen Selbstkonzeptes

Gruppen	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1,00	2,8824	17	,31677	2,9412	2,24	3,35
2,00	3,0484	17	,34503	3,1176	2,41	3,53
3,00	3,1176	17	,34614	3,1765	2,41	3,82
4,00	3,0692	17	,42123	3,0588	2,29	3,76
Insgesamt	3,0294	68	,36240	3,0588	2,24	3,82

Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

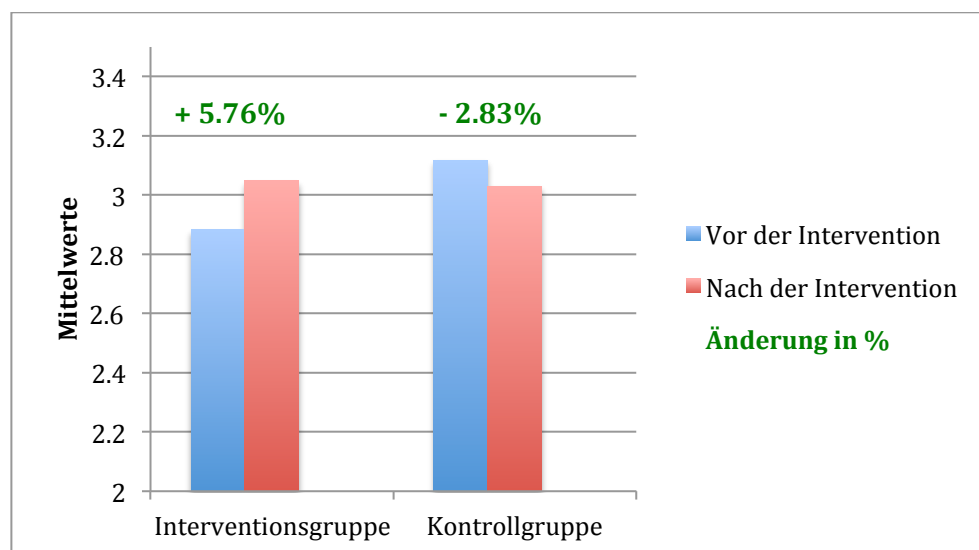


Abb. 12: Mittelwert des sozialen Selbstkonzeptes

Die Abbildung 12 zeigt, dass der Mittelwert des sozialen Selbstkonzeptes in der Interventionsgruppe zunimmt und in der Kontrollgruppe leicht abnimmt. Eine Zunahme des Mittelwertes ist beim sozialen Selbstkonzept als positiv zu werten, da der Mittelwert 4 im Gegensatz zum emotionalen Selbstkonzept der bestmögliche Wert ist.

Tab. 23: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des sozialen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe vor der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,8739	7	,29102	2,9412	2,41	3,18
2	2,8882	10	,34905	2,9706	2,24	3,35
Insgesamt	2,8824	17	,31677	2,9412	2,24	3,35

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 24: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des sozialen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe nach der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,8824	7	,31859	2,8235	2,53	3,35
2	3,1647	10	,32787	3,2353	2,41	3,53
Insgesamt	3,0484	17	,34503	3,1176	2,41	3,53

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

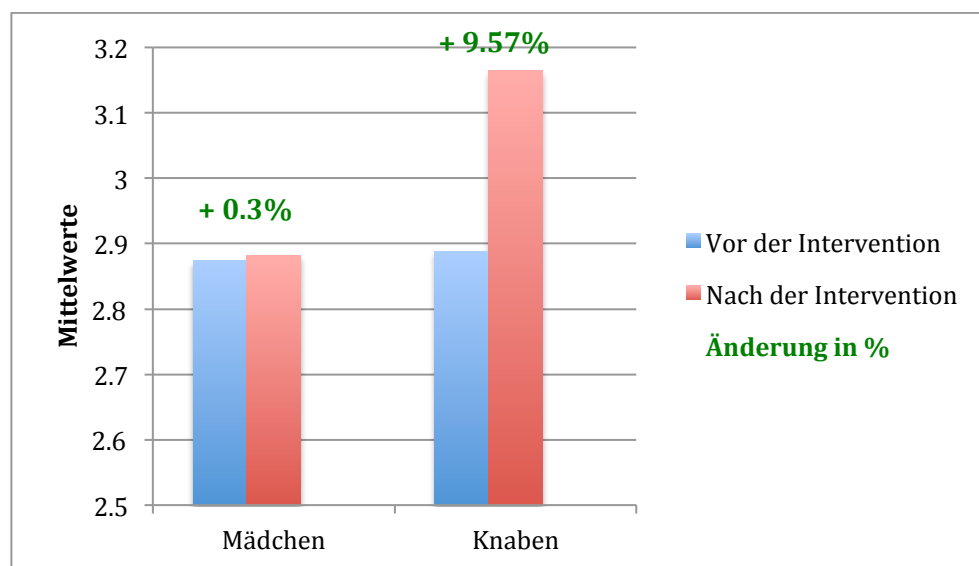


Abb. 13: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des sozialen Selbstkonzepts in der Interventionsgruppe

In Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die Mädchen und Knaben vor der Intervention einen fast identischen Mittelwert des sozialen Selbstkonzepts aufweisen. Ins Auge sticht, dass der Mittelwert bei den Knaben um knapp 10% zugenommen hat. Bei den Mädchen ist kaum eine Änderung auszumachen nach dem tanzkünstlerischen Prozess.

Tab. 25: Reliabilitätsstatistik der Kontaktfähigkeit

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,832	4

Tab. 26: Mittelwert der Kontaktfähigkeit

Gruppen	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1,00	2,7794	17	,70646	3,0000	1,75	3,75
2,00	3,1176	17	,72412	3,2500	1,75	4,00
3,00	3,3088	17	,66456	3,5000	2,00	4,00
4,00	3,1765	17	,77442	3,2500	2,00	4,00
Insgesamt	3,0956	68	,72923	3,2500	1,75	4,00

Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

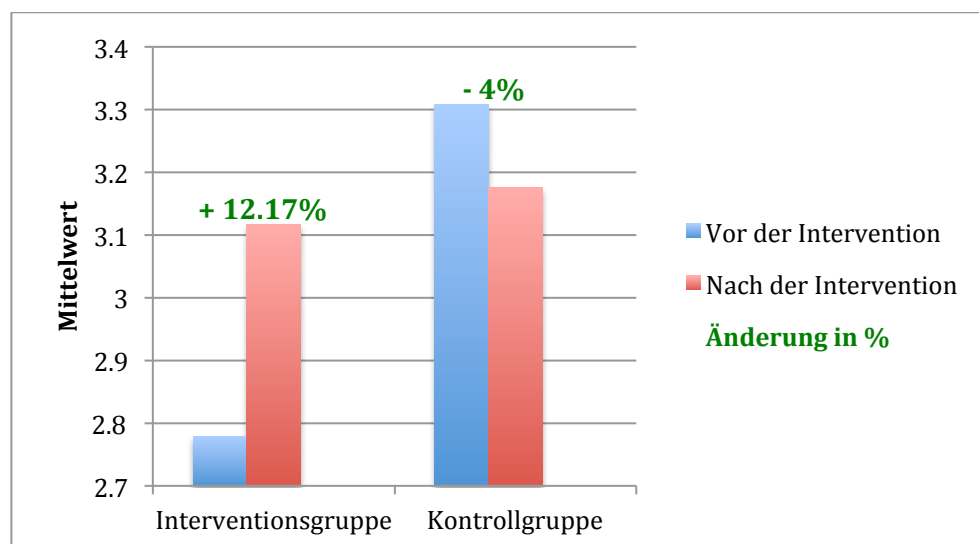


Abb. 14: Mittelwert der Kontaktfähigkeit

Aus der Abbildung 14 ist zu entnehmen, dass ein grosser Unterschied zwischen den beiden Gruppen existiert. So befindet sich der Ausgangsmittelwert der Kontaktfähigkeit der Kontrollgruppe auf 3.3. Das heisst, dieser Wert ist um 0.5 höher als bei der Interventionsgruppe. Jedoch nimmt der Wert bei der Kontrollgruppe um 4% ab, wobei dieser der Interventionsgruppe um 12.2% zunimmt. Somit beträgt der Differenzwert zwischen den zwei Gruppen nach der Intervention nur noch 0.06. Demzufolge weisen die beiden Gruppen nach der Intervention beinahe den gleichen Mittelwert der Kontaktfähigkeit auf.

Tab. 27: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Kontaktfähigkeit in der Interventionsgruppe vor der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,7143	7	,76959	3,0000	1,75	3,50
2	2,8250	10	,69771	3,0000	1,75	3,75
Insgesamt	2,7794	17	,70646	3,0000	1,75	3,75

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 28: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Kontaktfähigkeit in der Interventionsgruppe nach der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,6429	7	,69007	2,2500	1,75	3,50
2	3,4500	10	,56273	3,7500	2,25	4,00
Insgesamt	3,1176	17	,72412	3,2500	1,75	4,00

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

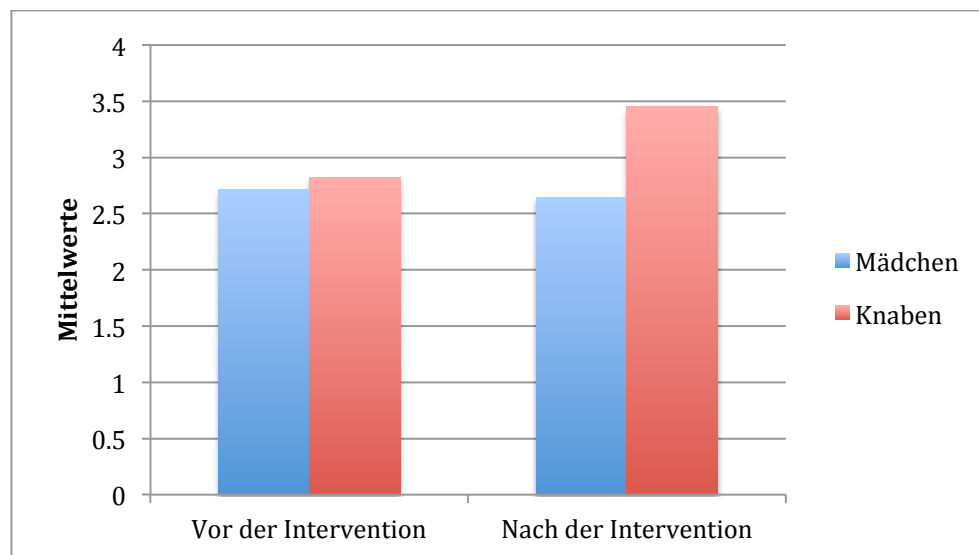


Abb. 15: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert der Kontaktfähigkeit in der Interventionsgruppe

Ähnlich wie beim Mittelwert des allgemeinen sozialen Selbstkonzeptes in der Interventionsgruppe ist auch in der Abbildung 15 abzulesen, dass sich der Mittelwert der Kontaktfähigkeit bei den Mädchen kaum ändert. Bei den Knaben hingegen ändert sich dieser Mittelwert um den Wert 0.63 auf 3.45, was etwa 22% ausmacht. Die beiden Ausgangsmittelwerte sind fast gleich.

Tab. 29: Mittelwert der Frage „ich fühle mich unwohl, wenn ich mit anderen zusammen bin, die ich nicht so gut kenne“ vor, während und nach der Intervention

Gruppen		Kontaktfhk_unwohl_andere_zusammen	während_Kontaktfhk_unwohl_andere_zusammen_38
1,00	Mittelwert	2,9412	
	N	17	
	Standardabweichung	,89935	
2,00	Mittelwert	3,2353	3,1765
	N	17	17
	Standardabweichung	,83137	1,01460
3,00	Mittelwert	3,0000	
	N	17	
	Standardabweichung	,86603	
4,00	Mittelwert	3,1765	
	N	17	
	Standardabweichung	,72761	
Insgesamt	Mittelwert	3,0882	3,1765
	N	68	17
	Standardabweichung	,82381	1,01460

Vor und nach: Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Während: Verarbeitete Fälle n=17, 25% eingeschlossen und 75% ausgeschlossen.

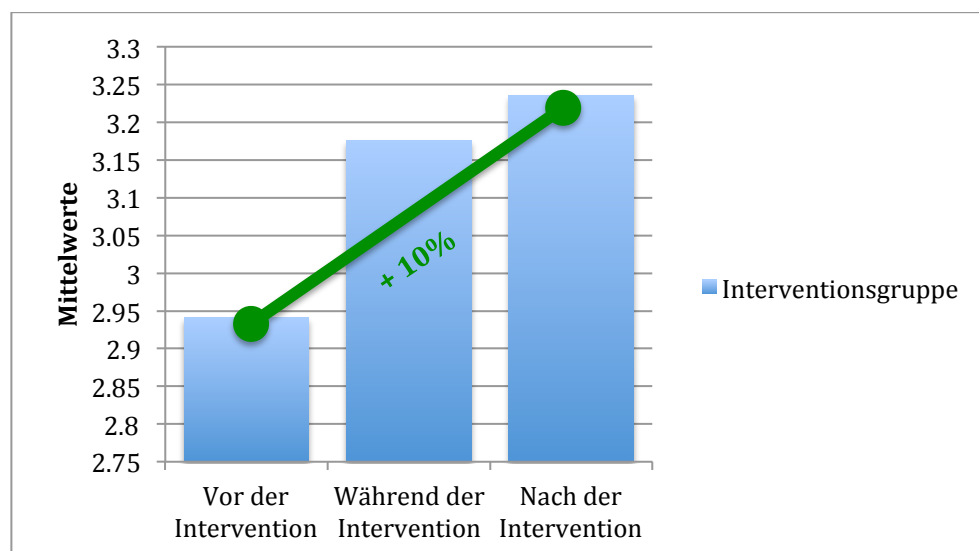


Abb. 16: Änderung des Mittelwertes des Wohlbefindens, wenn man mit anderen zusammen ist, die man nicht gut kennt, in der Interventionsgruppe

Die Abbildung 16 zeigt, dass sich die Jugendlichen in der Interventionsgruppe nach dem tanzkünstlerischen Prozess 10% wohler fühlen, mit anderen zusammen zu sein, die sie nicht gut kennen. Schon während der Intervention ist dieser Mittelwert um 8% gestiegen im Vergleich zum vor der Intervention.

Tab. 30: : Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „ich fühle mich unwohl, wenn ich mit anderen zusammen bin, die ich nicht so gut kenne“ vor der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
1	3,0000	7	1,00000
2	2,9000	10	,87560
Insgesamt	2,9412	17	,89935

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 31: : Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „ich fühle mich unwohl, wenn ich mit anderen zusammen bin, die ich nicht so gut kenne“ während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht		Kontaktfhk_unwohl_andere_zusammen	während_Kontaktfhk_unwohl_andere_zusammen_38
1	Mittelwert	2,5714	3,0000
	N	7	7
	Standardabweichung	,78680	1,00000
2	Mittelwert	3,7000	3,3000
	N	10	10
	Standardabweichung	,48305	1,05935
Insgesamt	Mittelwert	3,2353	3,1765
	N	17	17
	Standardabweichung	,83137	1,01460

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

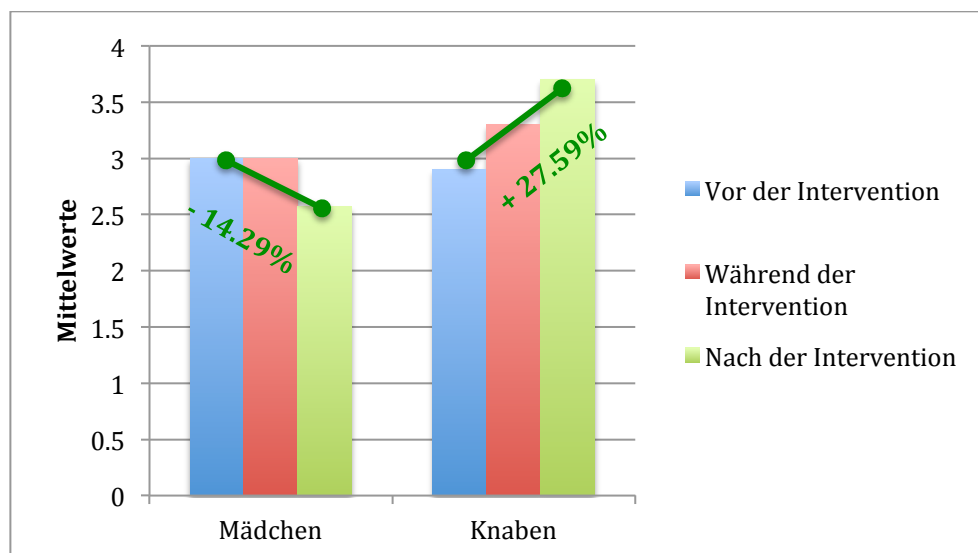


Abb. 17: Änderung des geschlechtsdifferenzierten Mittelwertes des Wohlbefindens, wenn man mit anderen zusammen ist, die man nicht gut kennt, in der Interventionsgruppe

Auffallend in der Abbildung 17 ist, dass der Mittelwert nach der Intervention bei den Mädchen abgenommen und bei den Knaben zugenommen hat. Auch hier ist der bestmögliche Wert 4. Dies bedeutet eine Zunahme wirkt sich in diesem Fall positiv auf

das soziale Selbstkonzept aus. In Abbildung 16 ist zu sehen, dass der Mittelwert des Wohlsens wenn man mit anderen zusammen ist, die man nicht gut kennt, in der Interventionsgruppe um 10% gestiegen ist. Die Abbildung 16 zeigt, dass für diese Zunahme die Knaben verantwortlich sind. Bei ihnen ist der Mittelwert zu dieser Frage um rund 27.5% gestiegen. Jener der Mädchen ist um 14.3% gefallen.

Tab. 32: Reliabilitätsstatistik der Konfliktfähigkeit

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,654	2

Nach Tabelle 32 befindet sich Cronbachs Alpha unter dem Wert 0.7. Demzufolge stehen die zwei Items zur Konfliktfähigkeit zu schwach miteinander in Beziehung und es lohnt sich nicht, eine Mittelwert-Rechnung zu verfassen. Aus diesem Grund wird folgend nur die Frage „ich versuche auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag“ behandelt.

Tab. 33: Mittelwert der Frage „ich versuche auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag“ vor, während und nach der Intervention

Gruppen		Konfliktfhk_Klarzukommen_auch_andere_nicht_mag	während_Konfliktfhk_Klarzukommen_auch_andere_nicht_mag_44
1,00	Mittelwert	2,7059	
	N	17	
	Standardabweichung	,77174	
2,00	Mittelwert	3,1176	3,4706
	N	17	17
	Standardabweichung	,78121	,94324
3,00	Mittelwert	2,7647	
	N	17	
	Standardabweichung	,66421	
4,00	Mittelwert	2,9412	
	N	17	
	Standardabweichung	,74755	
Insgesamt	Mittelwert	2,8824	3,4706
	N	68	17
	Standardabweichung	,74372	,94324

Vor und nach: Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Während: Verarbeitete Fälle n=17, 25% eingeschlossen und 75% ausgeschlossen.

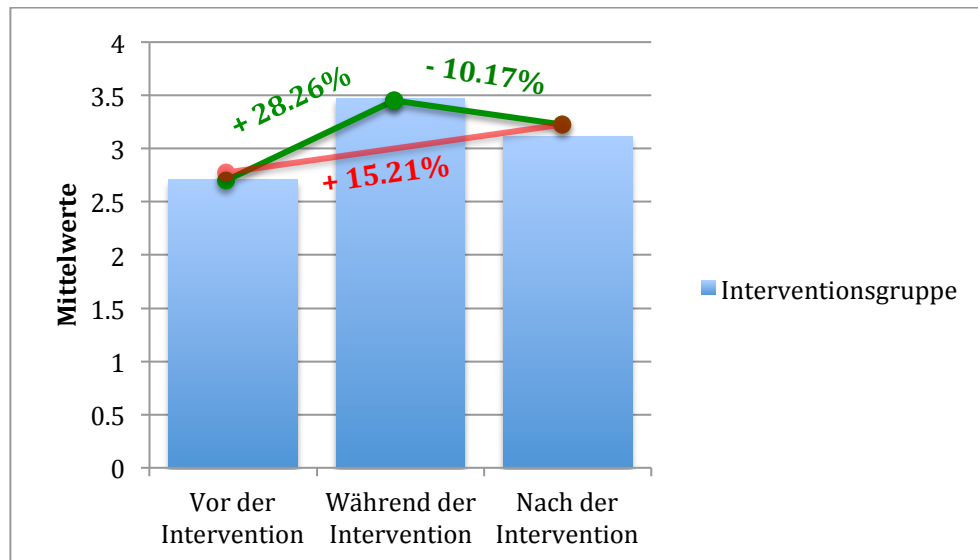


Abb. 18: Änderung des Mittelwertes des Klarkommens mit anderen, die man nicht besonders mag in der Interventionsgruppe

Anhand der Abbildung 18 ist zu erkennen, dass der Mittelwert von vor zu nach der Intervention um 15.2%, was einem Wert von 0.4 entspricht, zugenommen hat. Ein noch besseres Klarkommen mit anderen, die man nicht besonders mag, erlebten die Jugendlichen während der tanzkünstlerischen Intervention. Der Mittelwert ist dabei um 28.3% gestiegen, was einem Wert von 0.76 gleichkommt. Nach der Intervention hat sich dieser Mittelwert wieder etwas verkleinert, nämlich um 10.2% beziehungsweise um 0.35.

Tab. 34: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „ich versuche auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag“ vor der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
1	2,7143	7	,95119
2	2,7000	10	,67495
Insgesamt	2,7059	17	,77174

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 35: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „ich versuche auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag“ während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht		Konfliktfhk_Klarzukommen_auch_andere_nicht_mag	während_Konfliktfhk_Klarzukommen_auch_andere_nicht_mag_44
1	Mittelwert	3,2857	3,4286
	N	7	7
	Standardabweichung	,75593	1,13389
2	Mittelwert	3,0000	3,5000
	N	10	10
	Standardabweichung	,81650	,84984
Insgesamt	Mittelwert	3,1176	3,4706
	N	17	17
	Standardabweichung	,78121	,94324

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

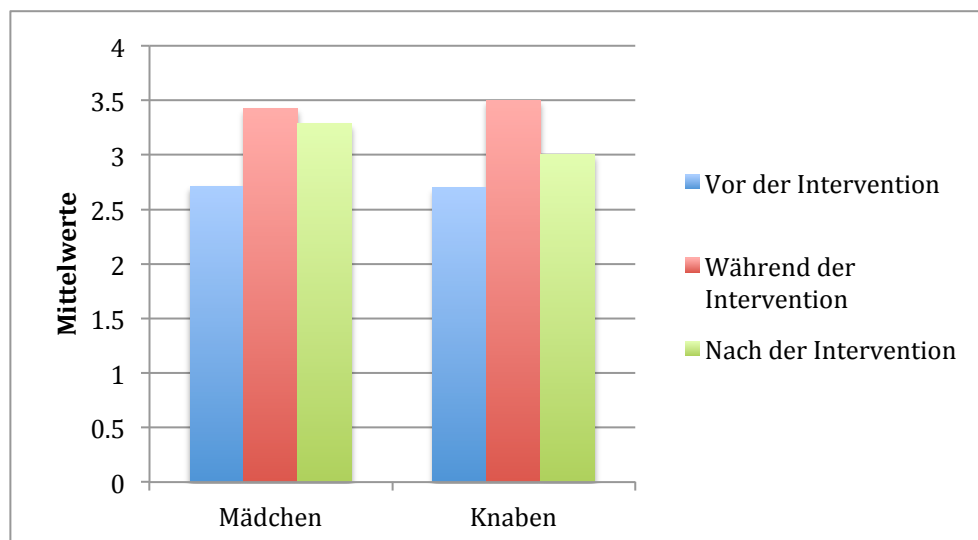


Abb. 19: Änderung des geschlechtsdifferenzierten Mittelwertes des Klarkommens mit anderen, die man nicht besonders mag in der Interventionsgruppe

Nach Abbildung 19 kommen die Mädchen wie auch die Knaben am besten während dem tanzkünstlerischen Prozess mit anderen klar, die sie nicht besonders mögen. Der Mittelwert der Knaben nimmt während der Intervention minim mehr zu (0.8) als jener der Mädchen (0.7). Jedoch sinkt er bei den Knaben stärker nach der Intervention, nämlich um den Wert 0.5 und bei den Mädchen nur um den Wert 0.1.

5.4.3. Einfluss des zeitgenössischen Tanzes auf das Klassenklima

Tab. 36: Reliabilitätsstatistik des Klassenklimas

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,817	13

Tab. 37: Mittelwert des Klassenklimas

Gruppen	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1,00	2,3258	17	,36440	2,3846	1,85	3,00
2,00	2,5566	17	,34885	2,6154	1,85	3,00
3,00	3,0271	17	,49400	3,3077	1,85	3,77
4,00	3,0090	17	,42122	3,0000	2,08	4,00
Insgesamt	2,7296	68	,50266	2,6923	1,85	4,00

Verarbeitete Fälle n=68, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

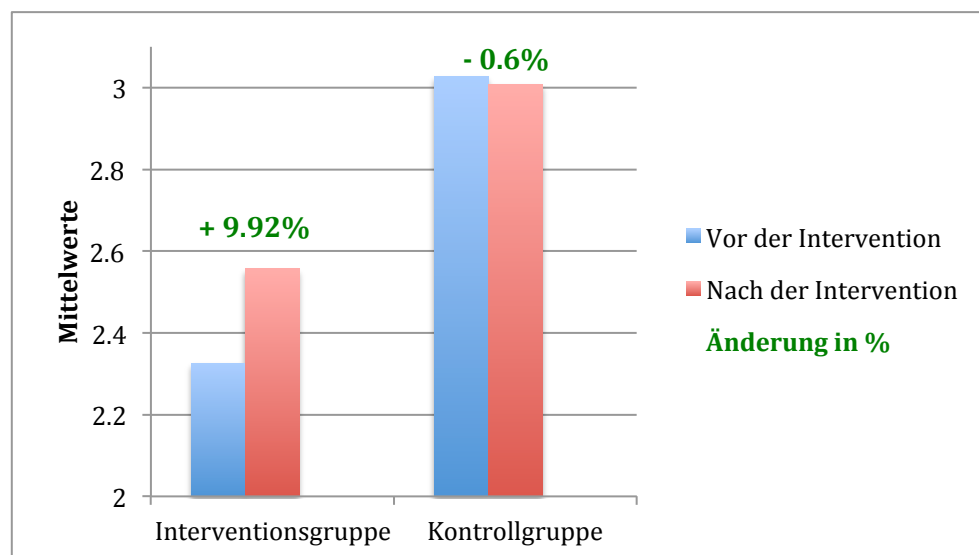


Abb. 20: Mittelwert des Klassenklimas

In Abbildung 20 fällt sofort auf, dass die Kontrollgruppe allgemein ein besseres Klassenklima aufweist als die Interventionsgruppe. Vor der Intervention beträgt der Unterschied des Mittelwertes zwischen den zwei Gruppen 0.7. Nach der Intervention verkleinert sich diese Differenz zum Wert 0.5. Für diese Verringerung ist vor allem die Interventionsgruppe verantwortlich. Ihr Mittelwert des Klassenklimas stieg um knappe 10%, was den Wert 0.2 ausmacht. Bei der Kontrollgruppe nahm der Mittelwert minim ab (0.02). Dennoch ist ersichtlich, dass die Interventionsgruppe einen eher tiefen Mittelwert des Klassenklimas besitzt. Dieser befindet sich knapp unter 2.6, wobei sich jener der Kontrollgruppe stets auf 3 hält.

Tab. 38: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des Klassenklimas in der Interventionsgruppe vor der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,2418	7	,44284	2,0769	1,85	3,00
2	2,3846	10	,30982	2,4615	1,85	2,69
Insgesamt	2,3258	17	,36440	2,3846	1,85	3,00

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 39: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des Klassenklimas in der Interventionsgruppe nach der Intervention

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Median	Minimum	Maximum
1	2,4396	7	,45446	2,3077	1,85	3,00
2	2,6385	10	,24607	2,6538	2,23	2,92
Insgesamt	2,5566	17	,34885	2,6154	1,85	3,00

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

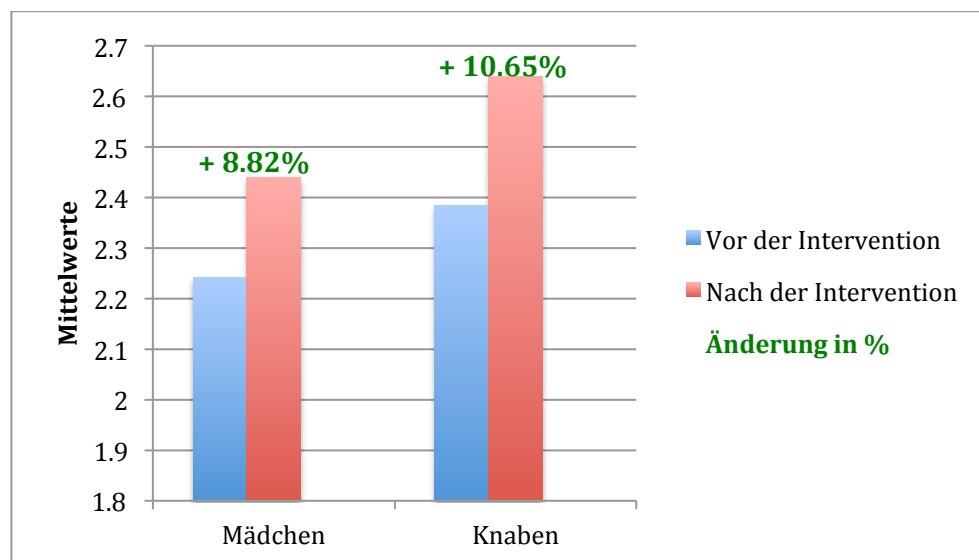


Abb. 21: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert des Klassenklimas in der Interventionsgruppe

In Abbildung 21 ist zu sehen, wie es in der Abbildung 20 zur ersichtlichen 10% Steigung des Mittelwertes bei der Interventionsgruppe gekommen ist. Dafür sind sowohl die Mädchen wie auch die Knaben verantwortlich. Beide zeigen nach der tanzkünstlerischen Intervention eine positive Zunahme des Klassenklimas auf. Der Mittelwert der Mädchen ist um 8.8% gestiegen, was dem Wert 0.2 entspricht. Derjenige der Knaben hat um 10.7% respektive 0.3 zugenommen.

Tab. 40: Mittelwerte von einigen Items zum Klassenklima vor, während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Gruppen		Klasse_schnell_Gruppe narbeit_finden	Klasse_lustigma chen_über_andere	Klasse_Zusammenhalt	Klasse_einige_ausgeschlossen	während_Klasse_schnell_Gruppenarbeit_finden_55	während_Klasse_lustigmachen_über_andere_61	während_Klasse_Zusammenhalt_62	während_Klasse_einige_ausgeschlossen_63
1,00	Mittelwert	3,0000	1,7059	2,5294	2,0588				
	N	17	17	17	17				
	Standardabweichung	,70711	,77174	,62426	,96635				
2,00	Mittelwert	3,2941	2,3529	2,5294	2,1765	3,0588	2,7059	3,2353	3,0588
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
	Standardabweichung	,68599	,99632	,87447	1,13111	,82694	1,21268	,56230	1,02899

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

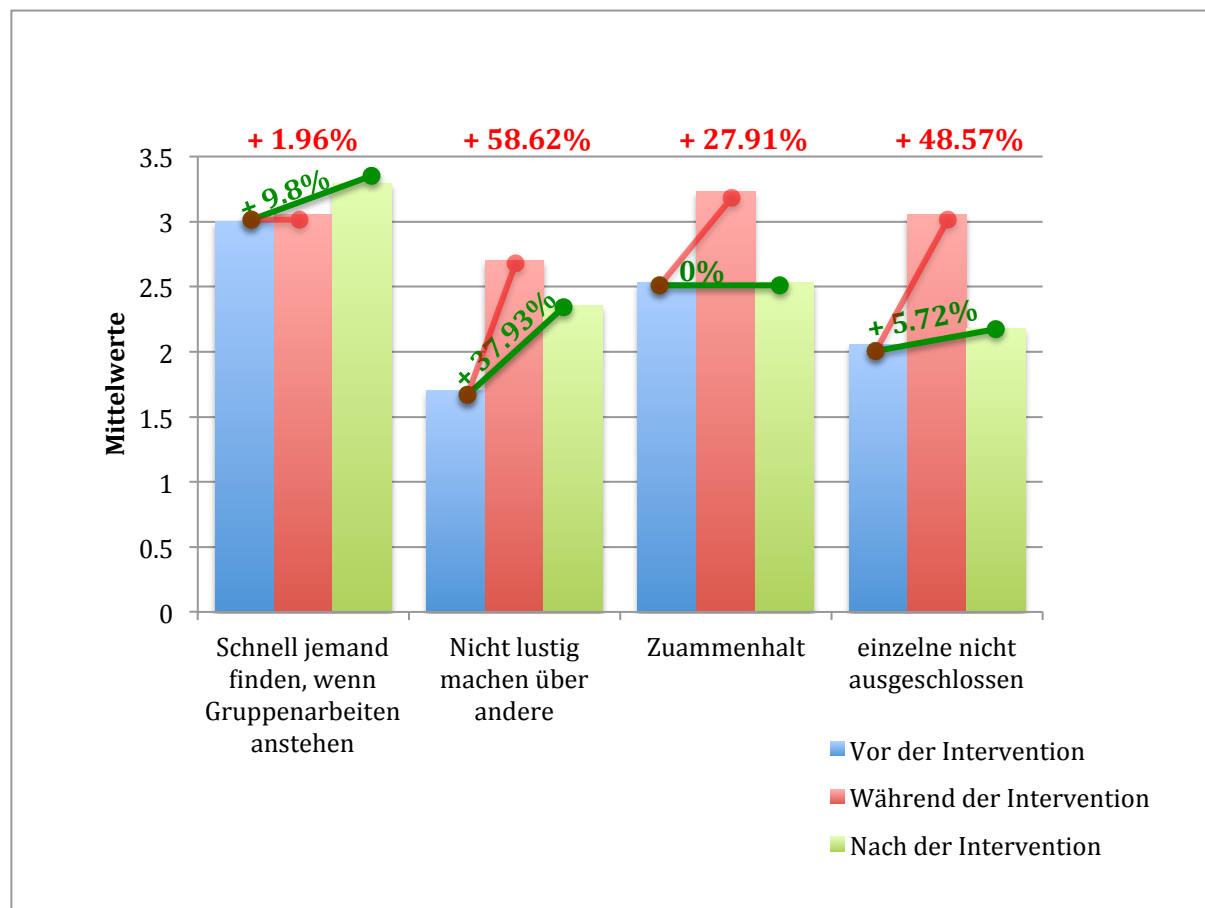


Abb. 22: Änderung des Klassenklimas in der Interventionsgruppe anhand von einzelnen Items

Vorab muss zu dieser Abbildung gesagt werden, dass zwei Items in dieselben Variablen umkodiert wurden, nämlich „in meiner Klasse kommt es oft vor, dass sich Schüler/innen über ihre Mitschüler/innen lustig machen“ zu „in meiner Klasse kommt

es *nicht* oft vor, dass [...]“ und „in meiner Klasse werden einzelne Schüler/innen ausgeschlossen“ zu „in meiner Klasse werden *keine* Schüler/innen ausgeschlossen. Somit beträgt der maximale Mittelwert bei allen Items 4.

Auffallend in Abbildung 22 ist, dass der Mittelwert bei allen Items während dem tanzkünstlerischen Prozess zugenommen hat. Genau das Gleiche, abgesehen von einer Ausnahme, trifft auch nach der Intervention zu. Dies obwohl die Mittelwerte von während der Intervention zu nach der Intervention alle erneut etwas abnehmen, ausser beim Item „schnell jemand gefunden, wenn Gruppenarbeiten anstanden“ nicht. Weiter ist abzulesen, dass der Zusammenhalt und das rasche Finden einer Person bei Gruppenarbeiten allgemein höhere Mittelwerte aufweisen als die zwei anderen Items. In dieser Klasse machen sich die Jugendlichen teilweise lustig über andere und schliessen einzelne aus.

Allerdings ist zu sagen, dass der Mittelwert des Items „nicht lustig machen über andere“ am stärksten zugenommen hat. Dort stieg der Wert nach der Intervention im Vergleich zum Wert vor der Intervention um 37.9%. Während der Intervention nahm dieser Mittelwert gar um 58.6% zu, was genau einer Zunahme von 1 entspricht. Nach der Intervention hat sich dieser Wert wieder um 0.4 verringert.

Auch stark zugenommen hat der Wert während der Intervention beim Item „einzelne nicht ausgeschlossen“. Während dem Prozess wurden demnach weniger Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen. Dieser Mittelwert ist jedoch nach der Intervention wieder kleiner geworden, so dass im Vergleich zu vor der Intervention nur noch eine Zunahme des Mittelwertes von 0.1 festzustellen ist.

Der Zusammenhalt in der Klasse ist vor und nach der Intervention genau gleich geblieben, nämlich auf dem Mittelwert 2.5. Während der tanzkünstlerischen Intervention ist dieser Wert auf 3.2 gestiegen, was einer Zunahme von 27.9% gleichkommt. Die Schüler und Schülerinnen hielten demzufolge während dem tanzkünstlerischen Prozess stärker zusammen.

Beim Item „schnell jemand finden, wenn Gruppenarbeiten anstehen“ hat sich der Mittelwert während der Intervention im Vergleich zu vor der Intervention kaum verändert. Als einziges Item in dieser Abbildung ist jedoch dieser Mittelwert nach der Intervention höher als während der Intervention. Im Vergleich zum Ausgangsmittelwert kam es bei diesem Item zu einer Zunahme von knapp 10%, was einer Steigerung von 0.3 gleichkommt.

Tab. 41: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „in meiner Klasse kommt es oft vor, dass sich Schüler/innen über Mitschüler/innen lustig machen“ vor der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
1	1,7143	7	,95119
2	1,7000	10	,67495
Insgesamt	1,7059	17	,77174

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 42: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „in meiner Klasse kommt es oft vor, dass sich Schüler/innen über Mitschüler/innen lustig machen“ während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht		Klasse_lustigmachen_über_andere	während_Klasse_lustigmachen_über_andere_61
1	Mittelwert	2,1429	2,1429
	N	7	7
	Standardabweichung	1,21499	,89974
2	Mittelwert	2,5000	3,1000
	N	10	10
	Standardabweichung	,84984	1,28668
Insgesamt	Mittelwert	2,3529	2,7059
	N	17	17
	Standardabweichung	,99632	1,21268

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

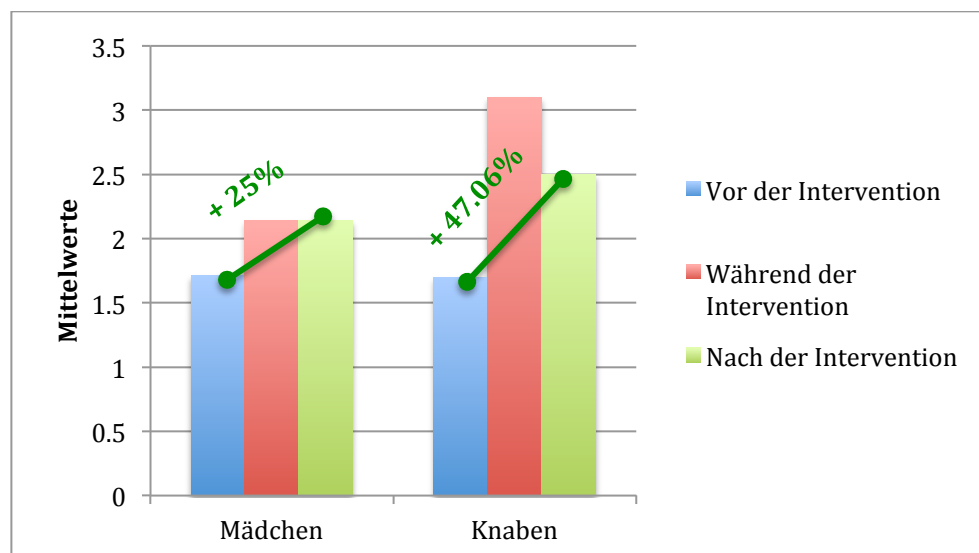


Abb. 23: Änderung des geschlechtsdifferenzierten Mittelwertes des Nicht-Lustigmachens über andere in der Interventionsgruppe

In Abbildung 23 kann entnommen werden, inwiefern sich die Mädchen und die Knaben über andere lustig machen oder eben nicht. Je höher der Mittelwert, desto weniger machen sich die Jugendlichen über andere lustig. Es ist zu sehen, dass sich

der Ausgangsmittelwert der Mädchen und jener der Knaben vor der Intervention kaum unterscheiden. Die Knaben halten sich während der Intervention doch deutlich mehr zurück (3.1) als die Mädchen (2.1). Bei den Mädchen bleibt der Mittelwert nach der Intervention genau gleich wie während der Intervention. Bei den Knaben nimmt er um den Wert 0.6 ab. Bei den Mädchen kommt es demzufolge zu einer Zunahme des Mittelwertes von vor zu nach der Intervention von 25% (0.4) und bei den Knaben zu einer Zunahme von 47% (0.8). Die Zunahme bei den Knaben ist demnach fast doppelt so hoch wie jene der Mädchen.

Tab. 43: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „in meiner Klasse halten alle gut zusammen, wenn es drauf ankommt“ vor der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
1	2,5714	7	,78680
2	2,5000	10	,52705
Insgesamt	2,5294	17	,62426

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

Tab. 44: Geschlechtsdifferenzierter Mittelwert zur Frage „in meiner Klasse halten alle gut zusammen, wenn es drauf ankommt“ während und nach der Intervention in der Interventionsgruppe

Geschlecht		Klasse_Zusammenhalt	während_Klasse_Zusammenhalt_62
1	Mittelwert	2,2857	3,1429
	N	7	7
	Standardabweichung	,95119	,37796
2	Mittelwert	2,7000	3,3000
	N	10	10
	Standardabweichung	,82327	,67495
Insgesamt	Mittelwert	2,5294	3,2353
	N	17	17
	Standardabweichung	,87447	,56230

Verarbeitete Fälle n=17, 100% eingeschlossen und 0% ausgeschlossen.

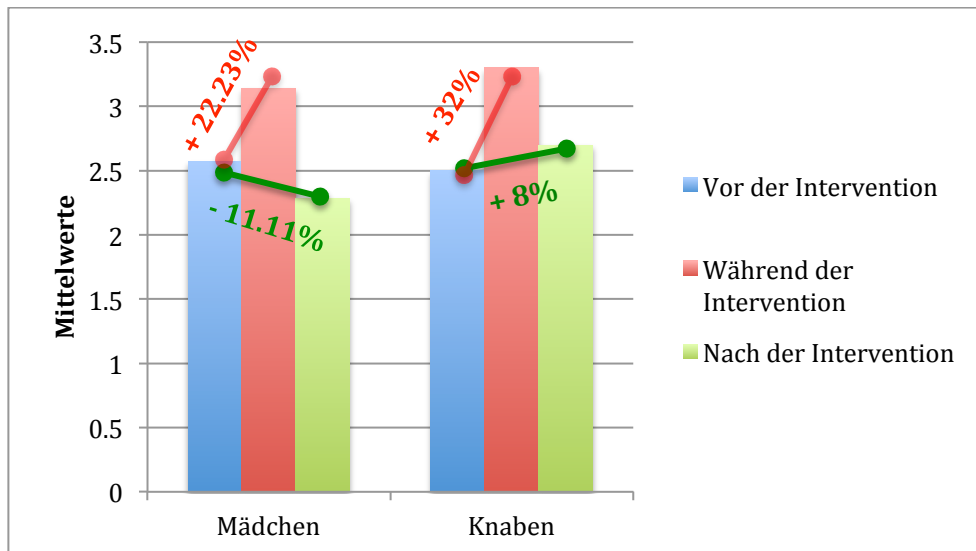


Abb. 24: Änderung des geschlechtsdifferenzierten Mittelwertes des Klassenzusammenhaltes in der Interventionsgruppe

In der Abbildung 24 geht es um den Zusammenhalt in der Klasse. Gut zu sehen ist, dass sowohl die Mädchen wie auch die Knaben den Klassenzusammenhalt während dem tanzkünstlerischen Prozess am besten verspürten. Die Mittelwerte vor der Intervention sind bei beiden beinahe identisch. Die Knaben weisen jedoch während der Intervention im Vergleich zu vor der Intervention eine grössere Steigerung auf (32%) als die Mädchen (22.2%). Bei den Mädchen fällt der Mittelwert des Klassenzusammenhaltes allerdings nach der Intervention noch unter den Ausgangswert, nämlich auf 2.3. Dies bedeutet eine Abnahme von 11.1%. Auch bei den Knaben nimmt der Mittelwert nach der Intervention im Vergleich zu während der Intervention ab. Jedoch fällt dieser nicht unter den Ausgangswert, so dass eine Steigerung von 8% auszumachen ist.

6. Interpretation und Diskussion

Die Auswertung und die Interpretation der Resultate in diesem Kapitel beziehen sich explizit auf diese zwei Gruppen, mit Fokus auf die Interventionsgruppe. Damit eine Verallgemeinerung getätigt werden kann, wäre eine Varianzanalyse von Nöten. Ausserdem wäre es sinnvoll, diese tanzkünstlerische Intervention mit mehreren Klassen unter den genau gleichen Umständen durchzuführen. Dies wiederum benötigt ein vertieftes Studium in diesem Fachbereich und eine grössere Zeitspanne. Um die Interpretationen der Resultate in diesem Kapitel übersichtlicher darzustellen, werden die im Kapitel 5.2. beschriebenen Hypothesen geklärt. Dazu werde ich mich jeweils auf einige wichtige und interessante Punkte fokussieren.

- 1. Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses hat bei diesen Jugendlichen positive Auswirkungen auf das emotionale Selbstkonzept insbesondere auf die Angst vor Blamage, die Furcht vor Misserfolg und der Angst vor Leistungsversagen im Sport.*

In Abbildung 4 ist ersichtlich, dass das generelle emotionale Selbstkonzept in beiden Gruppen etwa gleichstark abgenommen hat. Dies lässt einerseits annehmen, dass ein solcher kreativer tanzkünstlerischer Prozess positive Auswirkungen hinsichtlich dem emotionalen Selbstkonzept dieser Jugendlichen mit sich bringt. Andererseits kann das gleiche Resultat auch ohne tanzkünstlerische Intervention erzielt werden. Die Hypothese, dass ein kreativer tanzkünstlerischer Prozess bei diesen Jugendlichen positive Auswirkungen auf das emotionale Selbstkonzept hat, kann demzufolge gleichwohl bestätigt werden, obwohl der Mittelwert nur schwach abgenommen hat. Aus geschlechtsdifferenzierter Sicht ist zu erkennen, dass für die Verbesserung des emotionalen Selbstkonzeptes vor allem die Knaben verantwortlich sind. So nahm bei ihnen der Mittelwert des emotionalen Selbstkonzeptes um 16.5% ab. Zu dieser Abnahme kam es, weil die Knaben im Verlauf der Intervention immer weniger Angst hatten, sich zu blamieren. Durch diese Abnahme stieg bei den Knaben die Kreativität bei den Bewegungen, was wiederum die Bewegungsvielfalt positiv beeinflusste und somit die Neugier nach Grenzüberschreitungen mittels Bewegungen anregte. Diese Kreativität war vor allem in der letzten der vier Sequenzen sichtbar. Ich denke, die Mädchen liessen sich von der Begeisterung der Knaben im Moment mitreisen. Jedoch wurde es ihnen nach der Intervention nicht so bewusst, wie dies bei den Knaben der Fall war, wie die Resultate erschliessen lassen. Eine weitere Annahme ist, dass sich die Mädchen mehr genierten vor den Knaben etwas vorzubewegen als umgekehrt.

Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Knaben öfters kindische Bewegungen entwickelten. Da mich die Mädchen während der ersten Lektion darauf hingewiesen haben, dass sie die Knaben "blöd" finden und bei einer allfälligen peinlichen Bewegung der Mädchen die ganzen Schule davon wisse, waren sie offensichtlich etwas mehr gehemmt. Die Mädchen sind in diesem Alter meist etwas weiterentwickelt als die Knaben. Deshalb genieren sie sich auch mehr, kindische Bewegungen auszuführen. Ausserdem sahen die Knaben teilweise eine Challenge darin, die Mädchen peinliche Bewegungen vorführen zu lassen.

Während der Intervention war aber die Angst, sich vor anderen zu blamieren im Sport, grösser als vor und nach der Intervention (Abb. 8). Nach der Intervention war sie jedoch tiefer als noch vor der Intervention. Auch dies ist erneut ausschliesslich den Knaben zu zuschreiben (Abb. 9). Es ist ganz normal, dass die Jugendlichen während dem Prozess mehr Angst hatten, sich zu blamieren. Sie wurden teilweise vor dem Publikum beziehungsweise der Klasse ausgestellt. Es mussten eigene Bewegungen entwickelt werden. Niemand beabsichtigte, sich durch selbst entwickelte Bewegungen vor den anderen zu blamieren. Die Jugendlichen konnten sich nicht verstecken. Ihr Körper war das einzige Material.

Hingegen hatten die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe während der Intervention weniger Angst vor Misserfolgen (Abb. 10). Auch dies stärkt das emotionale Selbstkonzept. Ich denke, der Grund dafür ist, dass ich den Jugendlichen zu Beginn mitteilte, dass es keine falschen Bewegungen gibt. Dies erzeugte ein angenehmes und angstfreies Klima im Bezug auf den Misserfolg.

Schlussendlich kann gesagt werden, dass das emotionale Selbstkonzept in der Interventionsgruppe und in der Kontrollgruppe gestärkt wurde, obwohl zu beachten ist, dass das emotionale Selbstkonzept bei der Interventionsgruppe allgemein schlechter ist als jenes der Kontrollgruppe.

2. Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses hat bei diesen Jugendlichen positive Auswirkungen auf das soziale Selbstkonzept insbesondere auf die Kontakt- und Konfliktfähigkeit.

Spezifisch auf die Interventionsgruppe bezogen, kann auch diese Hypothese bestätigt werden. Das soziale Selbstkonzept hat sich bei den Jugendlichen im Allgemeinen verbessert, wie Abbildung 12 zeigt. Die Zunahme ist jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da sich der Mittelwert um den winzigen Wert von knapp 0.2 verbesserte. Im Gegensatz zum emotionalen Selbstkonzept verschlechterte sich das soziale

Selbstkonzept bei der Kontrollgruppe um geringe 2.8%. Somit ist das soziale Selbstkonzept nach der Intervention bei der Interventionsgruppe sogar um 0.02 höher als jenes der Kontrollgruppe. In der Interventionsgruppe sind wie beim emotionalen Selbstkonzept vor allem die Knaben für die Zunahme zuständig (Abb. 13). Bei den Knaben steigt das soziale Selbstkonzept um knappe 10%, was dem Wert 0.3 entspricht.

Der tanzkünstlerische Prozess wirkte sich vor allem auf die Kontaktfähigkeit positiv aus. Den Schülerinnen und Schülern fällt es nach der Intervention leichter mit Mitschülern ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig fühlen sie sich wohler mit Jugendlichen zusammen zu sein, die sie nicht gut kennen. Der Mittelwert stieg in der Interventionsgruppe nach der Intervention um 0.3. Jener der Kontrollgruppe sank um 0.1. Somit sind die Mittelwerte nach der Intervention bei beiden Gruppen fast identisch. Für die positive Zunahme in der Interventionsgruppe sind erneut hauptsächlich die Knaben verantwortlich. Ein Grund dafür könnte sein, dass es numerisch mehr Knaben in der Klasse hatte. Somit mussten einige Knaben, wenn es ums Arbeiten in Gruppen ging, keine Mädchen suchen, da es zu wenig hatte. Jedoch ist auch die Kontaktfähigkeit bei den Mädchen minim gestiegen. Aus meiner Sicht könnte dies damit zusammenhängen, dass die Mädchen doch wohl bemerkten, dass sich die Knaben während der Intervention in ihrem Verhalten geändert haben. Zunächst wollten vor allem die Knaben nichts von den Mädchen wissen und schon gar nicht in Berührung mit ihnen kommen. Dies wurde auch den Mädchen schnell bewusst. Durch gezielte Übungen, vor allem durch Formen, in welchen die Jugendlichen nicht "sich selber" waren wie beispielsweise beim Katz und Maus-Spiel, wurden die beiden Geschlechter teilweise unbewusst aufgefordert, sich einander zu nähern. Ausserdem wurden häufig Bewegungsaufgaben zum Begriff Zusammenhalt gestellt. Die Knaben haben nach einer Weile begriffen, dass es sinnlos ist, die Übungen stets zu hinterfragen und sich zu beklagen. Machen mussten sie es ja doch! Dieses Verständnis wurde durch die immer grösser werdende Kooperationsbereitschaft während den Interventions-Lektionen ersichtlich. Bei einigen geschah dies bewusst, bei anderen jedoch sicherlich auch unbewusst. Dies könnte aus meiner Sicht ein Grund sein, weshalb es in dieser Gruppe zu einer Zunahme der Kontaktfähigkeit geführt hat.

Erstaunlich ist jedoch, dass sich die Mädchen nach der Intervention gleichwohl unwohler fühlen, mit anderen zusammen zu sein, die sie nicht gut kennen als vor der

Intervention. Dennoch ist der Mittelwert der Klasse zu diesem Thema um 10% gestiegen (Abb. 16). Dies weil sich die Knaben nach der Intervention um knappe 30% des Ausgangsmittelwertes wohler fühlen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Knaben nun weniger Hemmungen haben, auf die Mädchen zu zugehen.

Was ich als sehr bedeutend erachte, ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe während der Intervention am besten mit anderen klarkamen, die sie nicht besonders mögen (Abb.18). Ausserdem ist bei den Mädchen und den Knaben der Wert nach der Intervention im Vergleich zum Ausgangswert grösser. Dies zeigt, dass bei diesen Jugendlichen durch eine solche kreative tanzkünstlerische Intervention eine Änderung in ihrem Verhalten auszumachen ist. Ich bringe das in den Zusammenhang damit, dass ich ihnen stets sagte, dass alle gleich sind, wenn sie die gleiche Bewegungen ausführen (Zeitlupen Bewegungen, Trotzbewegung usw.). Die Schülerinnen und Schüler waren teilweise so stark auf ihre Kreativität fokussiert, dass sie nicht mehr die Zeit hatten zu überlegen, mit wem sie als nächstes zusammen treffen.

Demzufolge kann die Hypothese bestätigt werden. In diesem Fall hatte das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses positive Auswirkungen auf das emotionale Selbstkonzept bei Jugendlichen zwischen 15 und 16 Jahren.

3. Das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses wirkt sich bei diesen Jugendlichen positiv auf ihr Klassenklima aus.

Vorab muss gesagt werden, dass sich der Mittelwert des Klassenklimas der Kontrollgruppe um den Wert 0.7 höher befindet (Abb. 20) als jener der Interventionsgruppe. Die Kontrollgruppe weist demnach ein besseres Klassenklima auf. Nach der Intervention gibt es bei der Kontrollgruppe kaum eine Änderung. Bei der Interventionsgruppe hingegen hat der tanzkünstlerische Prozess eine positive Auswirkung auf das Klassenklima. Die Hypothese kann demnach bestätigt werden. In Abbildung 22 sind auch einige Gründe für diese positive Zunahme des Klassenklimas ersichtlich. Ähnlich wie beim emotionalen und sozialen Selbstkonzept werden auch beim Klassenklima meist die höchsten Mittelwerte während dem Interventionszeitpunkt erzielt. So war der Klassenzusammenhalt aus der Sicht der teilnehmenden Personen während der Intervention am höchsten. Während der Intervention wurden zudem am wenigsten Personen ausgeschlossen und die Jugendlichen machten sich auch weniger lustig über andere als vor der Intervention.

Dies zeigt doch, dass durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess das nicht-akademische Selbstkonzept insbesondere das emotionale und soziale Selbstkonzept bei Jugendlichen positiv beeinflussbar ist. Jedenfalls haben die Resultate des Fragebogens gezeigt, dass sich ein solcher tanzkünstlerischer Prozess in dieser Klasse zumindest nicht negativ auf das nicht-akademische Selbstkonzept der einzelnen Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Abschliessend muss festgehalten werden, dass die Kontrollgruppe vor allem vor der Intervention bessere Mittelwerte bezüglich dem emotionalen und sozialen Selbstkonzept und dem Klassenklima aufweisen. Jedoch ist bei der Interventionsgruppe fast bei allen Items eine Verbesserung auszumachen, wobei die Werte bei der Kontrollgruppe häufig kaum ändern. Somit nähren sich die Mittelwerte der Interventionsgruppe nach der Intervention jenen der Kontrollgruppe.

Bezogen auf die Interventionsgruppe ist auffallend, dass die Knaben besser auf den kreativen tanzkünstlerischen Prozess reagieren als die Mädchen. Dies erkläre ich mir folgendermassen: Die Mädchen hätten lieber rhythmisch getanzt. Sie konnten sich nicht wirklich mit dieser Bewegungsfreiheit befreunden. Ihnen wäre lieber gewesen, dass ich Tanzschritte vorzeige und sie diese dann nachtanzen können. In der Klasse hatte es zudem drei Frauen die Hip-Hop tanzen und eine die Ballettstunden besuchte. Den Knaben hingegen kamen diese Bewegungsformen eher entgegen. Sie wussten von Anfang an, dass sie nichts Falsches machen können. Sie konnten ihre Alltagsbewegungen einbauen. Ausserdem spielt das Rhythmusgefühl eine weniger grosse Rolle. Dies kam den meisten Knaben dieser Klasse sehr entgegen. Ein weiterer Grund sehe ich darin, dass sich die Mädchen teilweise etwas zu schade waren, einige Bewegungen nachzumachen, da diese, wie schon angesprochen, teilweise etwas kindischer Art waren.

Zusammenfassend kann jedoch spezifisch auf diese Klasse bezogen, gesagt werden, dass sich das Erleben eines kreativen tanzkünstlerischen Prozesses positiv auf das emotionale und soziale Klassenklima und auf das Klassenklima auswirkt. Somit wäre es sicherlich einer Überlegung wert, einen solchen tanzkünstlerischen Prozess in die Jahresplanung der Sekundarstufe 1 zu integrieren. Zudem wäre interessant zu untersuchen, inwiefern sich ein solcher Prozess fachübergreifend auswirken würde. Da das Selbstkonzept durch einen solchen Prozess gefördert wird, könnte sich das beispielsweise positiv auf das Vortragen der einzelnen Schülerinnen und Schüler vor dem Klassenverband auswirken, weil während dem Prozess Hemmungen abgebaut

werden. So könnten die Schülerinnen und Schüler selbstbewusster Vortragen oder sonst selbstbewusster vor der Klasse oder vor anderen Leuten stehen.

7. Schlussfolgerung

Zu Beginn dieser Arbeit wurden theoretische Aspekte im Zusammenhang mit Sport und Persönlichkeit entwickelt. Dabei wurde speziell auf den zeitgenössischen Tanz und das Selbstkonzept eingegangen. Dies führte dazu, die folgend formulierte Problematik zu erfassen: „Inwiefern wird das emotionale und soziale Selbstkonzept bei Jugendlichen durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess im Schulsportunterricht beeinflusst und würde es sich lohnen, den zeitgenössischen Tanz als Blockthema in der Sekundarstufe 1 anzubieten?“ Um mögliche Antworten zu dieser Problematik zu erhalten, wurde mit einer Klasse der Sekundarstufe 1 eine kreative tanzkünstlerische Intervention durchgeführt. Dazu wurde vor und nach der Intervention in dieser und einer anderen vergleichbaren Klasse ein Fragebogen ausgefüllt.

Die Resultate lassen erkennen, dass sich im Allgemeinen das emotionale und soziale Selbstkonzept und das Klassenklima bei den Jugendlichen, die einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess selbst erlebt haben, positiv entwickelt hat. Die Veränderungen sind nicht bei allen Items sehr ausgeprägt, jedoch ist in der Interventionsgruppe bei fast allen Items ein positiver Wandel ersichtlich. Dies zeigt, dass nach nur vier Sequenzen schon Änderungen erkennbar sind. Somit könnte es sich lohnen, einen solchen tanzkünstlerischen Prozess als Block in die Jahresplanung einer Sekundarstufe 1 zu integrieren. Die Resultate lassen nämlich annehmen, dass eine solche Intervention zumindest kurzfristig positive Auswirkung auf die Entwicklung dieser Jugendlichen und auf ihr Klassenklima hat.

Die Aussage von Rudolf von Laban, dass Tanz eine Möglichkeit ist, die Gesamtentwicklung von Kindern zu fördern (Laban, 1991, zitiert nach Willke, 2005), hat sich auch in dieser Arbeit bestätigt. Damit jedoch ein solches Resultat erzielt werden kann, sollten die Bewegungsaufgaben dem Entwicklungsniveau der Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Demensprechend eignet sich der zeitgenössische Tanz mit seiner offenen Struktur, der Prozessorientierung und der Möglichkeit Grenzen mittels Bewegungen zu überschreiten, bestens. In der Interventionsgruppe stellte sich heraus, dass der zeitgenössische Tanz die Kreativität, die Konzentration, das Einfühlungsvermögen und die Teamfähigkeit förderte. Genau in diesen Punkten sieht Howahl (2010, S. 150) Gründe dafür, dass Tanzen die Persönlichkeit von Jugendlichen stärkt.

8. Bibliographie

Bücher und Artikel in Büchern:

- Bäcker, M. (2010). *Tanz als 3. Fach für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem Erweiterungsstudienkonzept „Tanz“ in Lehramtstudiengängen*. In Helga Burkhard & Hanna Walsdorf (Hrsg.). *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln*. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung (S. 163 – 171). Leipzig: Henschel Verlag.
- Beyer, E. (1987). *Wörterbuch der Sportwissenschaft*. Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann.
- Brosius, G. & Brosius, F. (1995). *SPSS: Base System und Professional Statistics*. (1. Aufl.). Bonn: International Thomson Publishing.
- Bundesverband Tanz in Schulen (2009): *Empirische Annäherung an den Tanz in Schulen. Befunde aus der Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena Verlag
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A., Valkanover, S. & Schmidt, M. (2009). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport –Skalendokumentation der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Universität Bern.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport – Theorie, Empire und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Howahl, S. (2010). *Tanz in Schulen. Die Bedeutung von Kooperation für die Integration von Tanzkunst an Schulen*. In Helga Burkhard & Hanna Walsdorf (Hrsg.). *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln*. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung (S. 147 – 162). Leipzig: Henschel Verlag.
- Krupitschka, M. (1983). *Das Selbstkonzept des Schülers : eine Untersuchung über den Zusammenhang von Merkmalen der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Schülers, seiner sozialen Stellung in der Klasse und der Beurteilung durch den Lehrer*. Regensburg: Universität Regensburg.

- Müller-Dietiker, P. (1999). *Die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I: Eine explorative Studie über die Auswirkungen eines additiven und eines integrativen Oberstufenmodells auf die Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern*. Zürich: Druckerei des Studentenladens der Universität Zürich.
- Nitsch, J.R., Gabler, H., Singer, R. (2000). *Sportpsychologie – ein Überblick*. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1 Grundthemen (3. Aufl.). Schorndorf: Hoffmann
- Postuwka, Gabriele (2010). *Gruppendarstellungen im Tanz – Choreographieren und Präsentieren*. In Helga Burkhard & Hanna Walsdorf (Hrsg.). Tanz vermittelt – Tanz vermitteln. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung (S. 123 – 135). Leipzig: Henschel Verlag.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. Review of Educational Research, 46, 407 – 441.
- Stenger, U. (2007). *Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen*. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.). Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven (S. 59 – 71). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Traub, S. (2001). *Zeitgenössischer Tanz*. In Dahms, S. (Hrsg.), Tanz. Weimar: Bärenreiter.
- Vent, H. (1994). *Choreographie – ästhetische und pädagogische Aspekte*. In Ursula Fritsch (Hrsg.). Tanzen: Ausdruck und Gestaltung (S. 25 – 40). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Volken, S. (1989). *Das Selbstkonzept während der Adoleszenz*. Fribourg.

Elektronische Referenzen:

Einzeldokument auf dem Internet, ohne Datumsangabe

- Dulez, B. (n.d.). *Transcription Videos. La danse. Danse contemporaine*. Zugriff am 03. Januar 2013 von der Internetseite des Programmes Vermittlung Tanz von Reso – Tanznetzwerk Schweiz unter <http://mediation-danse.ch/index.php?id=575&L=2>

Dokument auf dem Internet ohne Autorenangabe

- *Modelle des Sports nach Klaus Heinemann, gültig ab 11.06.2012.* (n.d.). Zugriff am 13. Januar 2004, unter http://www.sport.uni-oldenburg.de/dozenten_dokumente/alkemeyer/ss_05/Verein_Szene/Modelle%20des%20Sports%20nach%20Klaus%20Heinemann.pdf

Dokument/Skript auf einer Hochschul-Seite

- Beeler, S., Gentili, O. & Turkawka, G. (2007). *Drei Instrumente und ihre Wirkung auf das Klassenklima.* Zugriff am 04. Mai 2013 von der Internetseite vom Portfolio von Gregory Turkawka unter http://portfolio.turkawka.ch/files/Arbeiten/Klassenklima_Instrumente.pdf
- Gürber Abt, N. (2011). *Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe: Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule.* Herdern: Selbstverlag. Zugriff am 09. März 2013 von der Internetseite der Pädagogischen Hochschule St. Gallen unter http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/lehr_lernforschung/2011_AbtGuerber_N_Dissertation.pdf
- Jung, C. (2009). *Subjektive Bedeutsamkeit motorischer Leistung im Kontext von Tanzangeboten externer Anbieter in Schulen aus Tanzpädagogensicht. Eine empirische Untersuchung.* Zugriff am 29. Dezember 2012 von der Internetseite nrw Landesbuero Tanz unter <http://www.lb-tanz.de/downloads2/JungCathrinDA.pdf>
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation.* Zugriff am 04. Mai 2013 von der Internetseite des Fachportals Pädagogik unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6747/pdf/Looser_Soziale_Beziehungen_pdfa.pdf
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost.* Zugriff am 12. März 2013 von der Internetseite des Schweizerischen Dokumentenservers Bildung unter <http://edudoc.ch/record/27729/files/Zwischenbericht.pdf>

- Willke, M.M. (2005). *Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die psychomotorische Entwicklung von Grundschülerinnen und Grundschülern am Beispiel der GGS Köln-Nippes*. Zugriff am 29. Dezember 2012 von der Internetseite Tanz in Schulen in Deutschland unter http://www.tanzinschulen.de/pages/downloads/mona_willke.pdf
- Zeinz, H. (2006). *Schulische und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten?*. Zugriff am 29. Dezember 2012 von der Internetseite des Hochschulschriftenservers der Universität Erlangen-Nürnberg unter <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2006/429/pdf/HorstZeinDissertation.pdf>

9. Persönliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Veröffentlichungen oder aus anderweitig fremden Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.“

Courgevau,

Unterschrift:

10. Urheberrechtserklärung

„Der/die Unterzeichnende anerkennt, dass die vorliegende Arbeit ein Bestandteil der Ausbildung, Einheit Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Freiburg ist. Er/sie überträgt deshalb sämtliche Urhebernutzungsrechte (dies beinhaltet insbesondere das Recht zur Veröffentlichung oder zu anderer kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung) an die Universität Freiburg.“

Die Universität darf dieses Recht nur im Einverständnis des/der Unterzeichnenden auf Dritte übertragen. Finanzielle Ansprüche des/der Unterzeichnenden entstehen aus dieser Regelung keine.

Courgevau,

Unterschrift:

11. Anhang

11.1. Leerer Fragebogen

Fragebogen für die Masterarbeit

von Michel Hediger zum Thema:

„Entwicklung des sozialen und emotionalen Selbstkonzepts bei Jugendlichen durch einen kreativen tanzkünstlerischen Prozess in einem Blockkurs im Schulsportunterricht“

Liebe Schülerinnen und Schüler,

Die Informationen dieses Fragebogens benötige ich im Rahmen meiner Masterarbeit in Sport- und Bewegungswissenschaften zum Thema des nicht-akademischen Selbstkonzeptes (soziales und emotionales Selbstkonzept). Bitte lest die Fragen sorgfältig durch und antwortet beziehungsweise kreuzt wahrheitsgetreu an. Alle Angaben werden anonym gehalten.

1. Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐

2. Alter (Jahrgang): _____

3. Nationalität: _____

Wohnraumversorgung

4. Hast du ein eigenes Zimmer für dich ganz allein?	Ja (2)		Nein (1)

Urlaubsreisen

5. Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten mit deiner Familie in die Ferien verreist / in Urlaub gefahren?	Zwei oder mehr (3)	Einmal (2)	Nie (1)

Automobilbesitz

6. Besitzt deine Familie ein Fahrzeug (Auto, Lieferwagen oder Camper)?	Zwei oder mehr (3)	Eins (2)	Nein (1)

Computerbesitz

7. Wie viele Computer besitzt deine Familie?	Mehr als zwei (4)	Zwei (3)	Einen (2)	Keinen (1)

Pubertärer Status

8. Wie weit ist deine körperliche Entwicklung? (1 = „Ich habe noch keine Veränderungen bemerkt“ bis 5 = „Mein Körper ist voll entwickelt“)	1	2	3	4	5
9. Wie steht es mit den körperlichen Veränderungen bei dir im Vergleich mit den anderen deiner Klasse? (1 = „Ich bin um einiges weniger weit entwickelt als die anderen“ bis 5 = „Ich bin einiges weiter entwickelt als die anderen“)	1	2	3	4	5

Selbstwertgefühl (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“)

10. Insgesamt bin ich mit mir sehr zufrieden.	1	2	3	4
11. Ich habe Grund, auf mich stolz zu sein.	1	2	3	4
12. Ich mag mich so, wie ich bin.	1	2	3	4

Generelles Selbstkonzept

13. Das meiste, was ich tue, mache ich auch richtig und gut.	1	2	3	4
14. Wenn ich es wirklich versuche, kann ich fast alles schaffen, was ich gerne möchte.	1	2	3	4
15. Im Grossen und Ganzen bin ich ein Versager. (-)	1	2	3	4
16. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	1	2	3	4
17. Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	1	2	3	4

Körperselbstwert

18. Ich mag meinen Körper, so wie er ist.	1	2	3	4
19. Ich finde meinen Körper schön.	1	2	3	4
20. Ich fühle mich unwohl in meinem Körper. (-)	1	2	3	4

Furcht vor Misserfolg

21. Wenn ich eine etwas nicht sofort schaffe, werde ich ängstlich und unruhig.	1	2	3	4
22. Bei schweren Übungen (bspw. im Sport) habe ich im Voraus schon Angst, sie nicht zu schaffen.	1	2	3	4

Ängstlichkeit

23. Ich mache mir fast jeden Tag irgendwelche Sorgen (bspw. wenn ich abends im Bett liege).	1	2	3	4
24. Ich habe oft den Eindruck, anderen gefällt meine Art nicht.	1	2	3	4
25. Ich mache mir manchmal Sorgen um die Zukunft.	1	2	3	4

Angst vor Blamage*Wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, ...*

26. ...dass ich mich vor den anderen blamiere.	1	2	3	4
27. ...dass mich jemand beobachtet.	1	2	3	4
28. ...vor unbekannten Situationen.	1	2	3	4

Angst vor Leistungsversagen*Wenn ich Sport treibe, habe ich manchmal Angst, ...*

29. ...dass ich nicht erreiche, was ich mir vorgenommen habe.	1	2	3	4
30. ...dass jemand besser ist als ich.	1	2	3	4
31. ...dass ich verliere.	1	2	3	4

Sensation Seeking

32. Ich habe grossen Spass an risikoreichen Sportarten und würde diese gerne einmal ausprobieren (z.B. Fallschirmspringen, Bungee-Jumping, Base-Jumping).	1	2	3	4
33. Ich suche häufig Situationen auf, in denen ich mich voll verausgaben kann.	1	2	3	4
34. Gefahrvolle Situationen üben auf mich einen starken Reiz aus.	1	2	3	4

Empathie

35. Wenn ich sehe, dass andere ungerecht behandelt werden, tun sie mir manchmal gar nicht so sehr leid. (-)	1	2	3	4
36. Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen bezeichnen.	1	2	3	4
37. Ich habe oft Mitgefühl mit anderen, die weniger Glück haben als ich.	1	2	3	4

Kontaktfähigkeit

38. Ich fühle mich unwohl, wenn ich mit anderen zusammen bin, die ich nicht gut kenne.	1	2	3	4
39. Ich brauche eine Weile, bis ich Freundschaften schliesse.	1	2	3	4
40. Es fällt mir schwer, mit anderen Jugendlichen ins Gespräch zu kommen.	1	2	3	4
41. In meiner Klasse gelte ich als zurückhaltendes Kind.	1	2	3	4

Kommunikationsfähigkeit

42. Wenn wir in einer Gruppenbesprechung über etwas diskutieren, kann ich mich so ausdrücken, dass die anderen mich verstehen.	1	2	3	4

Konfliktfähigkeit

43. Wenn ich mich streite, dann versuche ich meistens, zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	1	2	3	4
44. Ich versuche auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag.	1	2	3	4

Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz

45. Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet. (-)	1	2	3	4
46. Bei meinen Mitschülern bin ich beliebt.	1	2	3	4
47. Ich fühle mich in der Klasse manchmal ein bisschen als Aussenseiter. (-)	1	2	3	4

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

48. Wenn ich andere Jugendliche kennen lernen möchte, gelingt mir das, auch wenn die anderen eher zurückhaltend sind.	1	2	3	4
49. Wenn ich mit anderen Jugendlichen zusammen bin, weiss ich, was ich tun muss, um akzeptiert zu werden.	1	2	3	4
50. Auch mit Jugendlichen, die ich noch nicht kenne, kann ich schnell ins Gespräch kommen.	1	2	3	4
51. Ich bin in der Lage, in der Klasse zu sagen, was ich denke, auch wenn alle anderen nicht meiner Meinung sind.	1	2	3	4

Fragen zum Klassenklima

In meiner Klasse ...

52. ...kann sich jede/r auf die anderen verlassen, wenn sie/er Probleme hat.	1	2	3	4
53. ...stören einige immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen arbeiten möchten.	1	2	3	4
54. ...sehen viele in den anderen eine Konkurrenz.	1	2	3	4
55. ...findet jede/r schnell jemanden, wenn Gruppenarbeiten anstehen.	1	2	3	4
56. ...sind viele neidisch, wenn andere bessere Noten haben als sie.	1	2	3	4
57. ...versuchen manche, gut dazustehen, indem sie andere schlechtmachen.	1	2	3	4
58. ...schauen alle nur für sich selbst, wenn es um die Noten geht.	1	2	3	4
59. ...darf jede/r ihre/seine Meinung sagen und wird von den anderen auch akzeptiert.	1	2	3	4
60. ...freuen sich viele heimlich, wenn jemand Fehler macht oder schlechte Noten bekommt.	1	2	3	4
61. ...kommt es oft vor, dass sich Schüler/innen über ihre Mitschüler/innen lustig machen.	1	2	3	4
62. ...halten alle gut zusammen, wenn es drauf ankommt.	1	2	3	4
63. ...werden einzelne Schüler/innen ausgeschlossen.	1	2	3	4
64. ...habe ich mehrere Freunde oder Freundinnen	1	2	3	4

Fragen zum "Während der Intervention" (hier geht es explizit nur um die Zeit während den 4 Doppellektionen)

Während dem "Tanzen" hatte ich manchmal Angst, ...

65. ...einige Übungen nicht zu schaffen.	1	2	3	4
66. ...dass ich mich vor den anderen blamiere.	1	2	3	4
67. ...dass jemand besser ist als ich.	1	2	3	4

68. Ich fühlte mich während dem "Tanzen" unwohl, wenn ich mit anderen zusammen war, die ich nicht so gut kenne.	1	2	3	4
69. Ich versuchte während dem "Tanzen" auch mit anderen Mitschüler/innen klarzukommen, die ich nicht besonders mag.	1	2	3	4
70. Ich fühlte mich teilweise ein bisschen als Aussenseiter. (-)	1	2	3	4

In meiner Klasse...

71. ...fand während dem "Tanzen" jede/r schnell jemanden, wenn Gruppenarbeiten anstanden.	1	2	3	4
72. ...ist es oft vorgekommen, dass sich während dem "Tanzen" Schüler/innen über Mitschüler/innen lustig machten.	1	2	3	4
73. ...hielten während dem "Tanzen" alle gut zusammen.	1	2	3	4
74. ...wurden während dem "Tanzen" einzelne Schüler/innen ausgeschlossen.	1	2	3	4

Vielen Dank für die Teilnahme an diesem Fragebogen ! ! !