



Tanzprojekte mit Hamburger Schulen

EVALUATION

Selbstbestimmtes Handeln und Auswirkungen auf die Motivation von Schüler/innen

Kathrin Flaspöler, Stephanie Zimmermann 2012
im Auftrag von »Step by Step«

»Step by Step« ist ein Tanzprojekt von conecco UG – Management städtischer Kultur in Kooperation mit der BürgerStiftung Hamburg.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	3
2. MOTIVATION.....	4
2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation	4
2.2. Selbstbestimmungstheorie.....	5
2.3 Kooperatives Lernen und (weitere) Förderungsmaßnahmen intrinsischer Motivation	6
3. EVALUATION	8
3.1 Gegenstand der Untersuchung	8
3.2 Evaluationsmethode	8
3.3 Auswertung	9
3.3.1 Motivationsrelevante Aspekte.....	9
3.3.2 Von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation der Schüler/innen	17
3.3.3 Klassenvergleich	20
4. ABGELEITETE EMPFEHLUNGEN.....	22
5. SCHLUSSBETRACHTUNG.....	24
6. LITERATUR.....	25

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	8
-------------------	---

1. EINLEITUNG

»Step by Step« ist ein Tanzprojekt von conecco UG – Management städtischer Kultur in Kooperation mit der BürgerStiftung Hamburg, das Tanzunterricht von professionellen Choreografen und Tanzpädagogen an Hamburger Schulen ermöglicht. Ziel des Projektes ist es, Schüler/innen aus Stadtteilen mit Entwicklungs- und Förderungsbedarf durch zeitgenössischen Tanz einen Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen und ihnen Impulse für ihre weitere Entwicklung zu geben. Tanz fördert bei Kindern und Jugendlichen die körperliche Selbstwahrnehmung und Bewegungsfähigkeit, stärkt ihre Teamfähigkeit und den künstlerischen Ausdruck. Sie lernen Kunst und Kultur auf unterschiedlichen Ebenen kennen – als Betrachter vor und hinter und als Akteure auf der Bühne: Zum Abschluss eines jeden Schuljahres werden die Choreografien in mehreren öffentlichen Aufführungen auf großer Bühne präsentiert.

»Step by Step« wird jährlich auf unterschiedlichen Ebenen (Lehrer/innen, Schuldirektor/innen, Schüler/innen, Choreograf/innen) evaluiert, um die Qualität und Entwicklung des Projektes sicherzustellen, zu optimieren und weiterzuentwickeln. Die Qualitätskriterien erfassen hierbei verschiedene Bereiche: Auf der Unterrichtsebene soll sichergestellt werden, dass Tanz als Kunstform vermittelt wird, die es ermöglicht, Gefühle und Inhalte künstlerisch auszudrücken. Die Schüler/innen sollen im Tanz eine Gemeinschaft erleben und durch ihre körperliche Arbeit komplexe Bewegungsabläufe umsetzen, die ihr Selbstvertrauen stärken und ihre körperliche Wahrnehmung stützen.

Um die Zielvorgaben des Projekts zu überprüfen, wurde die vorliegende Evaluation im Schuljahr 2010/2011 unter der Fragestellung erarbeitet, ob selbstbestimmtes Handeln die (intrinsische) Motivation der Schüler/innen erhöht und inwiefern sich auf ihre Entwicklung einwirken lässt. Ziel war es, mehr über die einzelnen Aspekte der Motivation oder Demotivation von Schüler/innen im Unterricht zu erfahren, da Stadtteile mit Entwicklungsbedarf einen hohen Prozentsatz von Schüler/innen aufweisen, die sich durch unterdurchschnittliche Lernmotivation auszeichnen. Der Fokus auf eine gezielte Steigerung der Motivation im Rahmen von Step by Step dient dazu, Schüler/innen noch mehr Spaß und Lernmotivation beim Tanztraining und den Aufführungen zu verschaffen, um so gezielter auf die defizitäre grundsätzliche Lernmotivation einzugehen und strategisch auf sie einwirken zu können.

Darüber hinaus wird beabsichtigt, mit den Evaluationsergebnissen das Projekt »Step by Step« unter dem Aspekt der Motivation weiterzuentwickeln. Es soll daraus hervorgehen, wie motivationales und selbstbestimmtes Handeln unter Einbezug des kooperativen Lernens im »Step by Step«-Unterricht verbessert und sich gegebenenfalls auch auf die Lernmotivation in anderen Fächern übertragen lässt.

In der vorliegenden Evaluation wird zunächst auf den Begriff der »Motivation« eingegangen und die Vorgehensweise der Evaluation erläutert. Die Auswertung konzentriert sich auf die motivationsrelevanten Aspekte und die Entwicklung der Schüler/innen hinsichtlich einzelner Motivationsabstufungen nach Deci/Ryan¹. Abschließend werden abgeleitete Empfehlungen hinsichtlich des Unterrichts sowie der Projektoptimierung und -entwicklung für Choreograf/innen, Lehrer/innen sowie das Projektmanagement von »Step by Step« abgegeben.

¹ Vgl. 2.2 Selbstbestimmungstheorie

2. MOTIVATION

2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Intrinsische und extrinsische Motivation ist vereinfacht ausgedrückt die von innen und außen bedingte Motivation. In der vorherrschenden Literatur gibt es unterschiedlichste Auffassungen zu den Begriffen intrinsischer und extrinsischer Motivation, die verschiedene Sachverhalte fokussieren.² Diese Evaluation zeigt einige der wichtigsten Ansätze auf und arbeitet dann mit einer spezifischen Begriffsbildung.

Intrinsisch als „in der Tätigkeit“ zu verstehen, stellt eine Auffassung dar. Intrinsisch bezeichnet dabei die Anreize, „die im Vollzug der Tätigkeit liegen“ und extrinsisch die „anreizbesetzten Ereignisse oder Veränderungen“, die nach erfolgreichem Abschluss der Tätigkeit vorherrschen.³

Bei **intrinsischer Motivation als Interesse und Involviertheit** wird die Sichtweise von intrinsisch als „in der Tätigkeit“ aufgegriffen, jedoch weiter eingeschränkt, indem hier nur „Tätigkeitsvollzüge, bei denen der Anreiz vornehmlich im Gegenstand liegt“ als intrinsisch bezeichnet werden. Zusätzlich wird allerdings die Selbstbestimmung mit eingeschlossen, so dass eine „Interaktion mit dem Interessengegenstand“ dann als intrinsisch motiviert bezeichnet wird, wenn sie selbstbestimmt ist.⁴

Intrinsisch als Übereinstimmung von Mittel und Zweck beschreibt die eindeutige Beziehung zwischen ebendieser oder zwischen Tätigkeit und Ziel. Sowohl das konkrete Handlungsziel als auch das allgemeine Ziel können demnach einer Tätigkeit zugeordnet werden. Intrinsisch ist eine Motivation folglich dann, wenn Handlung und angestrebte Ergebnisfolgen thematisch demselben Inhaltsbereich angehören.⁵

Der Sachverhalt **Zielorientierung und intrinsische Motivation**, der dem Bereich der Lernmotivation zugeordnet werden kann, bezeichnet die sogenannte Lernzielorientierung, also den Erwerb von Kompetenzen, als intrinsische und die sogenannte Performanzzielorientierung, die Demonstration von Kompetenzen, als extrinsische Lernmotivation.⁶

Intrinsische Motivation als Folge von dem Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung ist ein weiterer Ansatz⁷. Im Nachfolgenden wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1985) näher erläutert. Diese konzentriert sich auf den Aspekt der intrinsischen Motivation durch Selbstbestimmung und ist für diese Evaluation von übergeordneter Bedeutung: Die Theorie bringt Motivation und selbstbestimmtes Handeln zusammen und entspricht somit der Ausgangsthese dieser Evaluation. Mithilfe der einzelnen Abstufungen im Modell wird bestimmt, in welchen Situationen die Schüler/innen motiviert/demotiviert sind, und wie (beispielweise durch choreografische Übungen) gezielt eingegriffen werden muss, um eine weitestgehend intrinsische Motivation zu erreichen.

² Vgl. Rheinberg 2004, 150-152.

³ Vgl. Rheinberg 2010, 367.

⁴ Ebd., 370.

⁵ Ebd., 370.

⁶ Ebd., 371.

⁷ Ebd., 369.

2.2. Selbstbestimmungstheorie

Eine Motivation ist nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan dann intrinsisch, wenn aufgrund eines eigenen Entschlusses eine Tätigkeit ausgeführt wird. Im Gegensatz dazu wird bei der extrinsischen Motivation die Tätigkeit von außen an eine Person herangeführt. Hierbei wird jedoch nicht unterschieden, ob der Vollzug einer Tätigkeit positiv oder negativ bewertet wird.⁸

Deci/Ryan definieren intrinsisch motivierte Verhaltensweisen als interessenbestimmte Handlungen⁹. Sie bestehen also dann, wenn eine Person eine Handlung um ihrer selbst willen ausführt und „beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“¹⁰:

„Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein.“¹¹

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist der Einbezug dreier universell angeborener psychologischer Grundbedürfnisse, die sogenannten *Basic Needs*, die „für intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind“¹²:

1. Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung
2. Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit
3. Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Sie wirken demnach als treibende Kraft für das menschliche Bestreben nach persönlicher Entwicklung. Ihre Befriedigung wiederum geht mit einem hohen Maß an selbstbestimmter Motivation einher.

Anders als bei anderen Modellen wird die Motivation nicht nach ihrer Stärke, ob jemand wenig oder stark motiviert ist, sondern nach ihrer Qualität bewertet. Es werden verschiedene Verhaltensregulationen der extrinsischen Motivation unterschieden, die sich auf einem Kontinuum bewegen und sich im Grade ihrer Kontrolliertheit beziehungsweise im Grade ihrer Selbstbestimmung unterscheiden:

⁸ Vgl. Rheinberg 2010, 369.

⁹ Vgl. Rheinberg 1993, 226.

¹⁰ Ebd., 226.

¹¹ Ebd., 226.

¹² Ebd. 229.

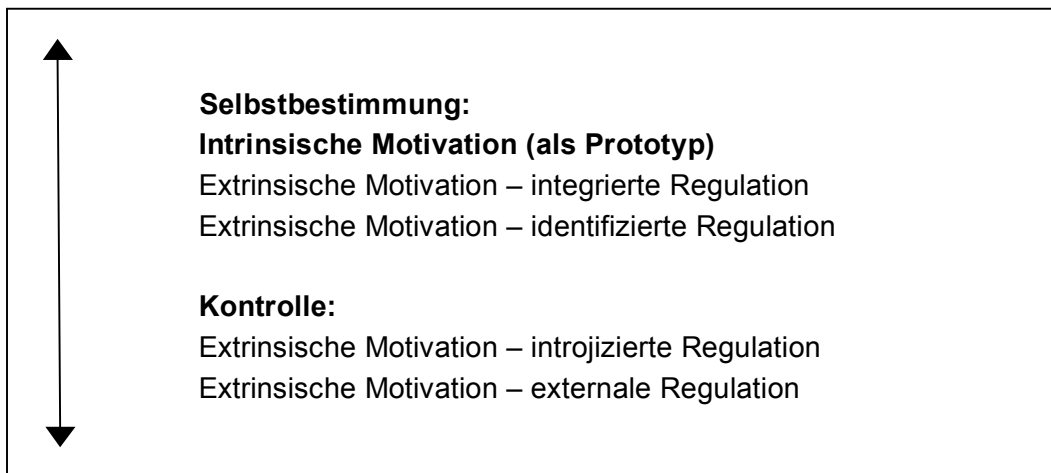


Abb. 1: Motivation nach Deci/Ryan (eigene Darstellung nach http://www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/3S_Selbstbestimmung.pdf)

Je stärker eine Sache kontrolliert ist, desto weniger ist sie selbstbestimmt. Kontrollierte Verhaltensregulationen sind daher stärker von außen beeinflusst, die identifizierte und integrierte Regulation (extrinsischer Motivation) dagegen ist zwar von außen bedingt, wird aber viel selbstbestimmter wahrgenommen. Diese höheren Formen extrinsischer Motivation lassen sich von intrinsischer Motivation fast nicht mehr unterscheiden. Demnach ordnen sich die auf dem Kontinuum liegenden Verhaltensregulationen im Hinblick auf Selbstbestimmung und Kontrolle (Abbildung Nr. 1).

Selbstbestimmung herrscht den Verfassern zufolge dann, wenn sich das Individuum frei „in der Auswahl und Durchführung seines Tuns“ fühlt sowie „das Handeln mit der eigenen Auffassung von sich selbst“ übereinstimmt¹³.

In der folgenden Ausarbeitung wird auf die Grundbedürfnisse sowie das Kontinuum näher eingegangen.

2.3 Kooperatives Lernen und (weitere) Förderungsmaßnahmen intrinsischer Motivation

Die nachfolgenden Förderungsmaßnahmen der Motivation im und durch den Unterricht stimmen mit der Selbstbestimmungstheorie überein. So spielt beispielsweise bei einem offenen oder handlungsorientierten Unterricht die Selbstbestimmung eine wesentliche Rolle. Aber auch kooperatives Lernen oder die von Lepper/Hodell¹⁴ angeführten Empfehlungen sind mehr selbstbestimmten oder autonomen als kontrollierten Verhaltensregulationen zuzuordnen:

Das **kooperative Lernen** im Unterricht stellt im Allgemeinen einen Gegensatz zu Wettbewerben dar und lässt sich hauptsächlich darüber charakterisieren, dass alle Personen einer Gruppe die Möglichkeit haben, ein vorgegebenes Ziel gemeinsam zu erreichen. Zudem erhöht das Erreichen eines Zieles gemeinsam mit anderen Gruppenmitgliedern die Wahrscheinlichkeit dieses selbst auch zu erreichen. Im Unterricht wird dies vor allem

¹³ Vgl. Rheinberg 1993, 226.

¹⁴ In Pintrich/Schunk 1996.

durch Partner- oder Gruppenarbeiten¹⁵ erreicht. Generell lässt sich die Erhöhung der Motivation durch das kooperative Lernen dadurch erklären, dass mehrere Personen gemeinsam lernen. Neben dieser motivierenden Wirkung kann zudem ein Zusammenführen unterschiedlicher Kompetenzen das erfolgreiche Arbeiten positiv beeinflussen¹⁶. Gruppenarbeiten und die einhergehende Steigerung der Motivation muss nicht für jeden gültig sein, da „nicht alle Menschen gleichermaßen durch Gruppenarbeiten motiviert werden können oder von ihnen profitieren“¹⁷. Nach Meinung der Autoren sollten Gruppenarbeiten mit klar durchdachten Aufgaben und Arbeitsanweisungen dennoch einen festen Bestandteil im Unterricht darstellen¹⁸.

Hinsichtlich des **handlungsorientierten Unterrichts** stellen Hartinger/Fölling-Albers heraus,

„dass Schüler/innen im Unterricht in möglichst großer Eigenverantwortung, möglichst ausgehend von ihren Interessen, unter der Einbeziehung möglichst vieler Sinne, wenn möglich in Kooperation mit anderen Schüler/innen zielorientiert geplante Handlungen durchführen, die sie selbst als sinnvoll ansehen und die in einem Endprodukt münden.“¹⁹

Als Förderungsmaßnahmen der intrinsischen Motivation werden außerdem folgende Aspekte mit in die Untersuchung aufgenommen:

- **Offener Unterricht:** Hauptcharakteristikum eines offenen Unterrichts ist die Selbstbestimmung der Schüler/innen im Hinblick auf den Unterricht betreffende Entscheidungen. Somit kann eine hohe Identifikation der Schüler/innen mit dem Lerngegenstand erfolgen. Dieser Zustand kann vor allem durch eine inhaltliche Öffnung des Unterrichts erreicht werden.²⁰
- **Eigenverantwortlichkeit:** Hierbei handelt es sich um einen Teilaspekt des handlungsorientierten Unterrichts, der die Aussagen hinsichtlich Eigenverantwortung der Schüler/innen im Zusammenhang mit Motivation untersucht.
- **Zielorientiert geplante Handlungen:** Ein weiterer Teilaspekt des handlungsorientierten Unterrichts, der überprüfen soll, inwiefern ein Ziel bzw. ein Endprodukt wichtig für motivierte Handlungen der Schüler/innen sind.

¹⁵ Um ein effektives kooperatives Arbeiten zu erreichen, sind sowohl Regeln zur Zusammenstellung einer Gruppe als auch zentrale Komponenten zu beachten. Vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002, 131.

¹⁶ Vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002, 132.

¹⁷ Ebd., 133.

¹⁸ Vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002, 133.

¹⁹ Hartinger/Fölling-Albers 2002, 123.

²⁰ Vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002, 142f.; Deci/Ryan 1985.

3. EVALUATION

3.1 Gegenstand der Untersuchung

Die Evaluation beinhaltet die Befragung und Analyse von »Step by Step«-Schüler/innen der sechsten Klasse im Hinblick auf Motivation und selbstbestimmtes Handeln. Folgende These ist Ausgangspunkt der Evaluation:

Selbstbestimmtes Handeln von Schüler/innen im Tanzunterricht, hier »Step by Step«, erhöht die (intrinsische) Motivation der Schüler/innen.

Anknüpfend an diese These lassen sich Fragen ableiten: Was motiviert Schüler/innen im Tanzunterricht, wie er im Rahmen des Projektes »Step by Step« umgesetzt wird? Geben Schüler/innen-Aussagen Hinweise darauf, was im Unterricht als selbstbestimmt wahrgenommen wird? In welchem Zusammenhang stehen Motivation und Selbstbestimmung im »Step by Step«-Unterricht? Lassen sich daraus Empfehlungen ableiten?

3.2 Evaluationsmethode

Als Datenerhebungsmethode für die vorliegende Untersuchung wurde das qualitative Leitfadeninterview gewählt.

Im Vorfeld wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, um einen konstanten Rahmen für Inhalt und Aufbau des Interviews zu bilden. Somit ist eine Vergleichbarkeit der gewonnen Interviewdaten gewährleistet. Außerdem bietet dieses teilstrukturierte Interview die Möglichkeit, die Befragung während der Durchführung abzuändern und einzelne Themen zu spezifizieren.

Bei den vorbereiteten Fragen des Gesprächsleitfadens handelt es sich zum größten Teil um offene Fragen, bei denen die Befragten aufgefordert werden, eigenständig Antworten zu formulieren. Ziel ist es, die befragten Personen an bestimmte Sachverhalte zu erinnern, um sie dann im Gespräch zu schildern. Durch die Form des Gruppeninterviews wurde eine alltagsnahe Situation geschaffen. So kann eine natürliche Gesprächssituation entstehen, auch bedingt durch die offene Fragestruktur sowie die Teilstrukturierung, bei der eventuelle Unklarheiten unmittelbar ausgeräumt werden können.

Während der Interviews wurde eine Videokamera dafür genutzt, um die einzelnen Stimmen im Nachhinein auch mit Hilfe von Filmmaterial voneinander unterscheiden zu können. Das Interviewmaterial²¹ wurde wörtlich transkribiert.

Für die exemplarische Untersuchung wurden zwei »Step by Step«-Klassen ausgewählt. Die Auswahlkriterien umfassten den Besuch der gleichen Jahrgangsstufe, in diesem Fall der sechsten, sowie der gleichen Schule. Darüber hinaus wurden beide Klassen von derselben Tanzchoreografin unterrichtet. Unterschiedlich sind das Klassenkonzept und das Projektformat: Die erste Klasse, eine Integrationsklasse²², absolvierte kompakte

²¹ Das Interviewmaterial wurde folgendermaßen gekennzeichnet: G1 und G2 beschreiben jeweils die befragte Klasse. Die Ziffer nach dem Bindestrich steht für die einzelnen Kleingruppen. A steht für die erste Befragung, B hingegen für die zweite Befragung am Ende des Halbjahres. Die letzte Nummer bezeichnet die Zeile/n.

²² In der Klasse sind bis zu vier Schüler/innen aufgenommen, die eine Sinnesschädigung, eine Körperbehinderung, eine geistige Behinderung oder eine Autismusspektrumsstörung haben.

Einheiten und wurde diesbezüglich in der zweiten Hälfte des Schuljahres mehrere Stunden wöchentlich unterrichtet.

Im Gegensatz dazu erhielt die zweite Klasse den gesamten Zeitraum des Schuljahres einmal wöchentlich zwei Stunden Tanzunterricht. Beide Projektformate mündeten in einer gemeinsamen Abschlusssaufführung im Ernst Deutsch Theater²³, Hamburg. Die Klassen wurden jeweils zweimal, zu Beginn sowie zum Ende des zweiten Halbjahres, mit dem gleichen Gesprächsleitfaden interviewt.

Klasse	G1	G2
Gemeinsamkeiten	Schulform, Jahrgangsstufe 6, Tanzchoreografin	
Unterschiede	Integrativ Kompaktes Projektformat	Nicht-integrativ Schuljahr-Projektformat

3.3 Auswertung

3.3.1 Motivationsrelevante Aspekte

In der bereits erläuterten Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan wird zunächst von drei Grundbedürfnissen ausgegangen, die Ausgangspunkt für die in diesem Modell bezeichnete intrinsische Motivation sind. Die Person muss sich in ihrem Handeln **autonom, kompetent** und **sozial eingebunden** fühlen, um motiviert zu handeln. Hinzu kommt **Sicherheit** als weiteres Bedürfnis²⁴, das an dieser Stelle aufgenommen wird, da es sich stark in den Antworten der Schüler widerspiegelt. Es wird nun untersucht, inwiefern die motivationsrelevanten Aspekte in den Aussagen, beziehungsweise in dem Verhalten der Schüler/innen herauszufiltern sind.

Bedürfnis nach Selbstbestimmung

Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung, eigenständig zu handeln, wird von Anfang an in den Aussagen der Schüler/innen ersichtlich:

E: Das ist sozusagen ein Stück von uns. I: Und das ist wichtig? E: Ja, weil wir sollen ja auch was mit dazu bringen, wenn wir da so tanzen. B: [...] also wir sollen ja nicht nur irgendwas tanzen sondern auch stolz darauf sein später, darauf, dass das unsere eigenen Ideen waren.²⁵

²³ Das Ernst Deutsch Theater, in Hamburg an der Mundsburg, ist nach eigenen Angaben Deutschlands größtes Privattheater und verfügt über 744 Plätze.

²⁴ Anmerkung des Verfassers: Es gibt sowohl Kritik an der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (vgl. Rheinberg 2010, 368f.) als auch andere Theorien, etwa die von Maslows Bedürfnispyramide (vgl. Wagner et.al. 2009, 50), in denen Sicherheit mit zu den wichtigen Bedürfnissen des Menschen zählt.

²⁵ Vgl. G1-1A, 243 ff.; Anmerkung: Im weiteren Verlauf der Zitate wird „I“ als wird der /die Interviewer bezeichnet, „X“ kennzeichnet den/die Tanzchoreografin und sämtliche andere Buchstaben sind Schülerstimmen.

B: Ja, und dann wäre das ja auch besser für uns. Dann hätten wir mehr Spaß dran, weil es ja unsere Ideen sind. [...] Und nicht das machen, was uns einer so vorgibt, dann können wir auch mehr was machen.²⁶

Für die Schüler/innen ist Spaß beziehungsweise Motivation gleichbedeutend mit eigenem Einsatz und selbstbestimmtem Handeln. Sie ziehen eine klare Grenze zwischen den eigenen Ideen und denen der Choreografin, die sie als Hilfe und Unterstützerin wahrnehmen:

I: Und warum findet ihr das gut, wenn ihr das selber macht oder mit Hilfe von X?

C: Ja, das ist ja dann auch ein bisschen mehr von uns [...]. C: Also, sozusagen dann auch mal selber was entscheiden, sozusagen nicht nur immer gesagt bekommen, du machst jetzt mal das und jetzt das. I: Und das ist gut, wenn man selber auch entscheiden kann? C: Immer nur gesagt bekommen, find ich langweilig [...], dann kann man sagen: Hey guck mal, den Tanz hab ich mitentwickelt [...], anstatt nur: Hey, guck mal, den Tanz hab ich mitgemacht.²⁷

Hier ist bereits das Ergebnis von Bedeutung – es geht nicht nur um den Prozess, sondern darüber hinaus auch um die Präsentation des Projektes und die eigene Rolle innerhalb dieser Präsentation. Auch zum Ende des Projektes wird das selbstbestimmte Handeln häufig thematisiert:

C: Ich fand es gut, dass wir unsere eigenen Ideen auch mit reinbringen konnten, dass wir auch mit entscheiden durften, was wir machen wollen.²⁸

F: Ich find, das war schon ganz schön toll, dass wir uns auch selbst was ausdenken konnten, diese kleinen Gruppen, und das hat dann auch wieder ein bisschen mehr Spaß gemacht, weil da konnte man auch sich selbst was ausdenken und dazu hat sie dann auch nichts gesagt, bloß vielleicht ein paar Tipps gegeben, aber ja, das war gut.²⁹

Das selbstbestimmte Handeln wird als Privileg aufgefasst. Daran wird deutlich, dass es für die Schüler/innen keineswegs gewöhnlich ist, frei zu arbeiten.

Bedürfnis nach Kompetenz

Kompetenz ist hier nicht als erlernte Fähigkeit zu verstehen, sondern als ein Gefühl von Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit bei Handlungen. Es bezieht sich auf die Bewältigung von situativen Anforderungen³⁰. »Step by Step« zielt darauf ab, Schüler/innen vor neue, sowohl physische als auch psychische Herausforderungen zu stellen, die zu Beginn oftmals Unsicherheiten und Widerstände hervorrufen. Sie sind noch nie mit zeitgenössischem Tanz in Berührung gekommen und wissen daher anfangs nicht damit umzugehen:

D: Vielleicht finden wir es nicht so gut, weil wir halt nicht an solche Musik und so ein Tanzen gewohnt sind. E: Oder weil die Bewegungen auch manchmal wehtun.³¹

²⁶ Vgl. G1-2A, 229 ff.

²⁷ Vgl. G1-4A, 212 ff.

²⁸ Vgl. G1-4B, 56 ff.

²⁹ Vgl. G1-4B, 121 ff.

³⁰ Vgl. Deci/Ryan 2004, 7.

³¹ Vgl. G2-3A, 145 ff.

C: Das ist einfach ein komischer Tanzstil, den ich gar nicht kenne [...] ³²

D: Ja, oder es sind Sachen, die man zum Beispiel nicht kann, weil manche Sachen, die kann ich überhaupt nicht. Also, dass man das auch selber kann, was man dann so vorführt. ³³

A: Ja, ich glaub, das kommt eher, weil da ist keine gute Musik und zu keiner guten Musik können wir nicht tanzen. B: Manchmal bringen auch manche CDs mit. A: Ja, aber die werden auch nur manchmal gespielt. ³⁴

Das Bedürfnis nach Kompetenz wird am Anfang des Projektes deutlich: Die Art der Musik und die Tanzform sind den Schüler/innen fremd und sie weisen das Neue zurück. Auch die unbekannte körperliche Anstrengung der Schüler/innen wird angesprochen. Daraus ergeben sich, je nach Kompetenz des Einzelnen, drei Komponenten, in denen die Schüler/innen zunächst mit Herausforderungen kämpfen: andere Musik, eine unbekannte Tanzform und körperliche Anstrengung, die es zu überwinden gilt. Aufgrund der niedrigen Kompetenz ist eine (intrinsische) Motivation in diesem Bereich nicht sichtbar und muss durch kleine Erfolgserlebnisse, initiiert durch die Choreografin, ausgeglichen werden.

Die Aussagen am Ende des Projekts spiegeln den Kompetenzgewinn sowie die Reflektion des Prozesses wider:

D: Also am Anfang fand ich es eher so ein bisschen langweilig, aber am Ende hab ich das dann erst so verstanden, wie das, sag ich jetzt mal, wie das richtig geht. Also, wie das Spaß bringt und dann hat es am Ende auch erst Spaß gebracht. ³⁵

E: Für manche, die schon getanzt haben oder im Tanzen eben sind, für die war das halt so, die können das halt und für die anderen war es eben anspruchsvoller. Aber das ist so, einige Sachen, also es war so ein Mischmasch für alle. ³⁶

Die Schüler/innen verstehen im Verlauf des Projekts, dass Hürden überwunden werden können und Herausforderungen angenommen werden müssen, um Neues zu erlernen. Darüber hinaus müssen Grundlagen geschaffen werden: Die Schüler/innen haben zu Anfang des Projekts kein Vertrauen in das eigene Lernen und in ihre Kompetenzen und deren weiteren Aufbau. Ebenso wird deutlich, dass das Durchhaltevermögen und die Aufmerksamkeitsspanne einiger Schüler/innen sehr niedrig ist, so dass zunächst sehr niedrigschwellig gearbeitet werden muss, um alle Schüler/innen an dem Punkt abzuholen, wo sie hinsichtlich ihrer Fähigkeiten stehen. Den Schüler/innen muss begreifbar gemacht werden, dass auch kleine Fortschritte als Erfolg gewertet werden:

I: Die Bewegungen an sich haben nicht so Spaß gemacht? A nickt D: Oder bei dem Fokus, da müssen wir immer eine Minute oder so still stehen. Das nervt auch. Oder zwei Minuten sogar. ³⁷

Auch an diesem abschließenden Beispiel wird deutlich, dass körperliche Anstrengung und Durchhaltevermögen einigen Schüler/innen unbekannt sind, da sie nie an ihre Grenzen gelangen oder diese herausfordern.

³² Vgl. G2-4A, 71 ff.

³³ Vgl. G1-2A, 234 ff.

³⁴ Vgl. G2-1A, 86 ff.

³⁵ Vgl. G1-1B, 38 ff.

³⁶ Vgl. G1-4B, 163 ff.

³⁷ Vgl. G2-2B, 46 ff.

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit

Soziale Eingebundenheit beschreibt die Beziehung zu anderen Personen, die eine bedeutende Rolle im eigenen Leben spielen – von diesen möchte man verstanden, akzeptiert und anerkannt werden:

D: Dann können wir unseren Eltern zuhause auch sagen: Guck mal, das haben wir alles alleine gemacht und so. I: Dass ihr auch stolz seid und das zeigen könnt? Alle stimmen zu.³⁸

Den Schüler/innen ist die Anerkennung ihrer Eltern, Lehrer/innen und Mitschüler/innen wichtig. Ebenso wird auch die Reaktion anderer Schulklassen bewertet, die im nachfolgenden Teil zur Sicherheit näher betrachtet wird.

Bedürfnis nach Sicherheit

Sicherheit ist keine Komponente der Grundbedürfnisse intrinsischer Motivation nach Deci/Ryan, dennoch haben die Antworten der Schüler/innen gezeigt, dass der Aspekt Sicherheit in die Motivation hineinspielen kann. Sowohl in der Gruppenarbeit als auch durch räumliche Gegebenheiten ergeben sich Sicherheiten und Unsicherheiten:

C: Und manche gucken auch rein und dann mach ich halt auch nicht mit, weil es halt voll peinlich ist.³⁹

B: Nicht so peinliche Tänze, vielleicht. A: weil die Kinder von draußen, die heben diese Rolläden immer hoch und dann gucken die immer rein, und dann lachen die auch immer über uns die ganze Zeit.⁴⁰

Vor allem die zweite Untersuchungsgruppe, die nicht-integrative Klasse, zeigt Unsicherheiten bezüglich der Reaktionen anderer Schüler/innen. Der geschützte Raum, der aufgrund schulischer Gegebenheiten nicht immer gegeben ist, zeigt hier seine Relevanz. Umso wichtiger ist es, dass die Choreografin darauf eingeht und den Schüler/innen Sicherheit gibt, in dem sie das Selbstbewusstsein stärkt und sie ermutigt, stolz auf sich und ihre Fortschritte zu sein.

Gruppen- und Partnerarbeit sowie Hilfestellungen durch die Choreografin führen dazu, dass beide Klassen sich sicherer in der Gruppe fühlen:

B: Ich fand das auch noch gut bei uns, dass niemand alleine auf der Bühne war, sondern immer in Gruppen. I: Warum ist das denn besser, wenn man immer in der Gruppe ist und auch bei der Aufführung? E: Ich glaub, andere haben auch, wenn man jetzt alleine ist, mehr Angst, oder wenn man in der Gruppe ist, fühlt man sich sicherer, auch geborgener sozusagen.⁴¹

I: Findest du das besser, wenn X euch was gezeigt hat? B nickt [...] Weil man dann irgendwie sich das ausdenken muss und dann keine Ahnung...E: Hat man mehr Sicherheit.⁴²

³⁸ Vgl. G1-4A, 261 ff.

³⁹ Vgl. G2-2A, 190 f.

⁴⁰ Vgl. G2-5A, 203 ff.

⁴¹ Vgl. G1-2B, 160 ff.

⁴² Vgl. G2-1B, 227 ff.

B: Es macht auch Spaß, wenn man mit mehreren ist. Also mit mehreren hat man viele Ideen [...] A: Und wenn man mal kurz einen falschen Schritt macht, kann man einfach wieder einsteigen, weil die anderen noch da sind. C: und es fühlt sich auch besser an, wenn noch ein paar andere hinter dir sind oder vor dir sind. I: Es fühlt sich besser an? C: Da hat man irgendwie ein besseres Gefühl, als wenn man alleine ist. I: Mehr Sicherheit auch? A und C: Ja.⁴³

Es wird deutlich, dass die Gruppe als Schutz wahrgenommen wird, was zudem den Klassenzusammenhalt fördert. Durch das gemeinsame Erlebnis tritt die einzelne Person in den Hintergrund und die Klassengemeinschaft wächst.

Förderungsmaßnahmen der intrinsischen Motivation

Die Förderungsmaßnahmen der intrinsischen Motivation, hinsichtlich derer die Aussagen als nächstes untersucht werden, sind **offener Unterricht, Eigenverantwortlichkeit, zielorientiert geplante Handlungen, kooperatives Lernen** sowie **Herausforderung**.

Der **offene Unterricht**, hier verstanden als inhaltliche Öffnung des Unterrichts, wird von den Schüler/innen geschätzt:

A: Gemischt aus verschiedenen Ideen ist immer am besten. Dann kann man auch gucken, ob vielleicht was total anderes, also zum Beispiel Xs Ideen sind ja auch anders als unsere, ob die einem vielleicht auch ganz gut gefallen und sie kann gucken, ob wir vielleicht auch gute Ideen haben. So machen auch ganz viele mit, wenn von jedem was mit drin ist.⁴⁴

C: Ja, weil auch selber mitentscheiden, das heißt ja auch ich gehör dazu und ich mach das mit. Also da schließt man sich dann auch gleichzeitig mit ein und macht sich dann noch mehr Ideen, wenn ich weiß: Oh, ich darf was vorschlagen, was könnte ich denn mal vorschlagen? Und dann macht man sich automatisch mehr Ideen und so wird das dann viel spannender, weil jeder hat vielleicht eine eigene gute Idee und dann kommt das so ein bisschen zusammen. B: Also ich find es auch gut, wenn wir unsere Ideen miteinbringen und wenn wir dann nicht weiterkommen, dass uns X dann irgendwelche Tipps gibt.⁴⁵

Dieses Zitat macht deutlich, dass Selbstbestimmung, offener Unterricht und kooperatives Lernen unter Anleitung und mit Unterstützung der Choreografin zentral wichtig für die Schüler/innen ist. Sie sind nicht nur motivierter, sondern beziehen sich mehr in die Gemeinschaft und das Projekt mit ein.

D: Wenn wir uns selber was ausdenken, dann machen wir immer was ganz anderes, also ganz oft was anderes als bei X. Viel lustiger halt, wenn wir selbst kreativ sein können und so.⁴⁶

Der offene Unterricht wird von den Schüler/innen bevorzugt. Sie sind motivierter, da sie sich selbst ausprobieren können und den Ablauf für gut befinden:

⁴³ Vgl. G2-5A, 156 ff.

⁴⁴ Vgl. G1-1A, 188 ff.

⁴⁵ Vgl. G1-3A, 239 ff.

⁴⁶ Vgl. G2-5A, 213 ff.

E: Ja, dann haben wir auch [...] erstmal das ganze Stück zusammengesetzt und haben das geprobt und so. Aber davor hatten wir auch so was mit Gedichten gemacht. Dazu selber was ausgedacht und getanzt und so was. I: Findet ihr das gut, wie der Unterricht abgelaufen ist? Alle stimmen zu.⁴⁷

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen hat zum Ziel, gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern ein Ziel zu erreichen. Es soll zur Motivation beitragen und den Zusammenhalt in der Klasse stärken, dies geht wiederum mit den Zielen von »Step by Step« einher: Durch das gemeinsame Erfinden und Entwickeln von Ideen und Choreografien wird die Teamfähigkeit und die soziale Kompetenz gefördert.

Hinsichtlich des kooperativen Lernens ergibt sich ein einheitliches Stimmungsbild, die Schüler/innen favorisieren Partner- und Gruppenarbeiten:

C: Also, ich bin eher für Gruppen, also kleinere Gruppen, weil dann ja jeder Ideen hat und wenn man die zusammenmischt, dann entsteht was Besonderes.⁴⁸

I: Wieso Gruppen? E: Weil, da kann man sich besser beraten und man hat da auch mehr... da kann man seine eigenen Ideen alle zusammenbringen in ein Konzept.⁴⁹

Die Schüler/innen sind sich bewusst, dass durch das Zusammenbringen verschiedener Ideen ein Mehrwert entsteht, der auch die Gemeinschaft stärken kann:

C: Ja, dann ist es so eine Gemeinschaft, weil wir sind ja eine Klasse ..., und ich finde das schon wichtig, dass alle zusammen tanzen.⁵⁰

Darüber hinaus haben die Schüler/innen wahrgenommen, dass zu große Gruppen ineffizient sein können:

B: Ja, also ich mag die Partnerarbeit, [...] auch Gruppenarbeit, aber Partnerarbeit, da ist man nicht ganz alleine, und wenn man Gruppenarbeit hat, dann hat man vielleicht auf einmal zu viele Ideen und dann muss man wieder welche raussortieren. Und zu zweit ist es vielleicht gerade richtig.⁵¹

Auch im Rückblick wird die Partner- oder Gruppenarbeit favorisiert:

E: Auf jeden Fall Partner oder Kleingruppen I: Wieso ist das gut? E: Weil alleine, da kann man sich selber was einfallen lassen und zu zweit hat man schon mehr Ideen oder in einer Gruppe. Zum Beispiel mit den Verfolgern oder diese mit D und C und F, dieses halt blinde Vertrauen, das ist halt besser, weil die haben das ja selber so gemacht mit X und halt hat man mehr Ideen dafür und auch solche was für größere.⁵²

⁴⁷ Vgl. G1-1B, 90 ff.

⁴⁸ Vgl. G1-1A, 211 f.

⁴⁹ Vgl. G2-1A, 205 ff.

⁵⁰ Vgl. G1-3A, 175 f.

⁵¹ Vgl. G1-3A, 190 ff.

⁵² Vgl. G1-1B, 167 ff.

D: Ich mache lieber Gruppenarbeit, weil wenn man mal nicht weiter weiß, dann kann man mal schnell auch zusammen überlegen.⁵³

A: Ja, man hatte manchmal, also viel Spaß und so. Auch wenn man zusammengearbeitet hat, ja. Ich finde unsere Klasse ist mehr so zusammengewachsen und so.⁵⁴

Zusammenfassend sehen die Schüler/innen die Vorteile in der gemeinsamen Ideenfindung, in der Gemeinschaft und in der Kreativität, die mit den Zielen von »Step by Step« einhergehen.

Eigenverantwortlichkeit

Dabei handelt es sich um einen Teilaspekt des handlungsorientierten Unterrichts, der die Aussagen hinsichtlich Eigenverantwortung der Schüler/innen im Zusammenhang mit Motivation untersucht. Es geht darum, inwiefern die Schüler/innen Verantwortung tragen.

D: Damit man sich nicht blamiert. Also, dass man es auch wenigstens kann und nicht soviel Quatsch macht, damit man sich halt dann auch nicht blamiert. Das sieht auch scheiße aus, wenn jetzt die Hälfte das gut kann, und das richtig gut macht und da hinten rackern sich welche ab. I: Und wie kriegt man das hin, dass das... D: Indem man zuhört oder versucht, es wenigstens mitzumachen.⁵⁵

Dem/der Schüler/in ist im Zusammenhang mit der Präsentation auch die Eigenverantwortlichkeit der gesamten Klasse bewusst. Er/sie versteht, dass ohne Anstrengung und Aufmerksamkeit kein gutes Ergebnis erzielt werden kann. Die Schüler/innen maßregeln sich gegenseitig, um ein vorzeigbares Endergebnis und damit Qualität zu erreichen.

Zielorientiert geplante Handlungen

»Step by Step« beinhaltet mit der Abschlusssaufführung eine übergeordnete Zielorientierung. Inwiefern das auch im Unterricht wahrnehmbar ist, wird anhand der folgenden Aussagen untersucht:

I: Was denkt ihr denn, wie so der Unterricht im zweiten Halbjahr ablaufen wird? Also ihr habt ja jetzt schon ein Halbjahr gemacht, und was denkt ihr denn wie das so im zweiten Halbjahr abläuft? B: Also wir werden viel trainieren, glaub ich, weil wir haben ja jetzt, wir müssen ja auf diese große Hamburger Bühne und dann noch drüben in der Berner Au.

A: Im Ernst Deutsch Theater. B: Genau, und dann werden wir halt viel üben und ich glaube auch, also letztes Schuljahr, das war mehr so, also so eine Einführung und jetzt legen wir richtig los.⁵⁶

A: Naja, dass wir noch ein paar Übungen machen, ja. Und irgendwann machen wir dann auch ne richtige Vorführung. Wir dürfen dann im Ernst Deutsch Theater vorführen.⁵⁷

⁵³ Vgl. G2-1B, 210 f.

⁵⁴ Vgl. G2-5B, 34 f.

⁵⁵ Vgl. G1-2A, 193 ff.

⁵⁶ Vgl. G2-2A, 146 ff.

⁵⁷ Vgl. G1-2A, 140 ff.

Beide Klassen wissen von Anfang an von der Aufführung im Ernst Deutsch Theater und nehmen sie als Ansporn wahr. Dennoch ist diese als übergeordnete zielorientiert geplante Handlung für eine dauerhafte Motivation möglicherweise nicht ausreichend. Das Ausmaß des Geleisteten wird den Schüler/innen erst nach der Abschlussaufführung im Ernst Deutsch Theater bewusst:

D: Also am Ende hat man gesehen, was man erst so geschafft hat. Wenn man jetzt zuerst mal gesehen hat, wie jetzt der Tanz dann aussehen soll, dann hat man gesehen woah, geil so was haben wir geschafft, oder so bei der Aufführung, boah wir haben es hinter uns, also der Tanz war dann auch gut. I: Dass ihr dann so ein Ergebnis hattet, das war gut? D nickt.⁵⁸

B: Der Auftritt im Ernst Deutsch Theater. I: Der hat dir auch Spaß gemacht? D: Der war gut. I: Wieso hat der denn so Spaß gemacht auch? B: Joa, das zu zeigen.⁵⁹

Eine weitere Dimension der zielorientiert geplanten Handlungen ist in der folgenden Aussage erkennbar. Den Schüler/innen ist das Ziel einer Übung unbekannt und sie bemerken bei sich und ihren Mitschüler/innen sinkende Aufmerksamkeit:

D: [...] Sie hat zwar Dehnübungen gemacht, aber am Anfang immer so geklatscht haben, während wir gedehnt haben. Das meinte sie eigentlich als Dehnübung. Aber sie hat es auch nie gesagt, also standen alle auch nur so da und wussten gar nicht. Sie hat gesagt, wir sollten uns breitbeinig hinstellen und bisschen in die Knie gehen, und sobald man anfängt mit dem Klatschen, stellen sich alle wieder normal hin. C: Wenn sie gesagt hätte, damit dehnt ihr schön eure Muskeln, dann wären die meisten auch so stehen geblieben und hätten versucht sich weiter zu dehnen.⁶⁰

Den Schüler/innen ist nicht ersichtlich, warum sie die Bewegung ausführen. Entsprechend demotiviert wird die Dehnübung umgesetzt. Daher ist es wichtig, das Handlungsziel von Aufgaben und anderen kleineren Schritten zu benennen oder gemeinsam im Unterricht zu erörtern.

B: Also, ich find es eigentlich auch ganz gut, aber das mit dem Augenkontakt, dass wir das jetzt letztes Mal gemacht haben, gestern und heute jetzt noch mal, das finde ich bisschen langweilig. Ich hätte gern so gewusst, was wir richtig aufführen. I: Mhm, OK. B: Also schon mal einen kleinen Anfang gemacht. D: X hat auch gesagt, wir sollen uns hocharbeiten. Erst machen wir was Kleines und dann gehen wir immer höher und höher und irgendwann machen wir die Aufführung.⁶¹

Die Choreografin hat den Schüler/innen erklärt, dass der Weg das Ziel ist. Dennoch sollte auch auf einzelne Schritte und deren Funktion eingegangen werden, da der Weg an dieser Stelle noch zu abstrakt und nicht greifbar für die Schüler/innen gewesen ist.

⁵⁸ Vgl. G1-1B, 61 ff.

⁵⁹ Vgl. G2-2B, 69 ff.

⁶⁰ Vgl. G1-4B, 191 ff.

⁶¹ Vgl. G1-4A, 123.

3.3.2 Von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation der Schüler/innen

Im nächsten Schritt wird auf das Kontinuum von Deci/Ryan eingegangen. Mit den Aussagen der Schüler/innen wird bewiesen, dass die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation, die der intrinsischen Motivation am nächsten kommt, durch das Projekt gesteigert wird. Einzelne Aussagen der Schüler/innen werden den einzelnen Formen zugeordnet.

Externale Regulation

Die am wenigsten autonome Form der extrinsischen Motivation ist die externe Regulation, die durch erwartete Belohnung oder Strafe ausgelöst wird.

Die folgenden Beispiele sind negativ belastet und zeigen Anzeichen von psychischem Druck, der jedoch nicht durch die Choreografin, sondern offensichtlich durch Lehrer ausgeübt wurde.

A: Wir müssen jetzt auch, unser Lehrer hat uns auch gesagt, jetzt müssen wir richtig üben, weil wir jetzt auch das vorstellen müssen, mehreren Klassen, und wenn die Sporthalle aufgemacht wird. Also müssen wir jetzt richtig Gas geben.⁶²

E: Unser Lehrer hat uns auch gesagt, dass wir jetzt richtig gut arbeiten müssen, damit wir auf die Klassenreise fahren, und wenn wir das jetzt nicht gut machen, dann fahren wir jetzt nicht mit.⁶³

E: Manchmal hatten wir halt auch so, also fast alle keinen Bock und dann mussten wir oft noch komischere Bewegungen machen als sonst und dann war es halt noch blöder.⁶⁴

Auffallend ist, dass die Beispiele externaler Regulation nur aus der nicht-integrativen Klasse kommen. Die Tatsache, dass es in der anderen Klasse hierzu keine Aussagen gibt, wird im späteren Vergleich⁶⁵ hinzugezogen.

Introjierte Regulation

Als Nächstes wird auf die introjierte Regulation eingegangen, eine gewissermaßen erweiterte Form der externalen Regulation, nach der Tätigkeiten für die Selbstachtung und das eigene Gewissen erfüllt werden.

Es sind wenige Beispiele zu finden, die direkt auf die introjierte Regulation schließen lassen. Das folgende Beispiel bezieht sich auf das kooperative Lernen und das Arbeiten in den Gruppen:

A: In Kleingruppen muss man sich erstmal damit abfinden, [...] dass man den Tanzschritt vielleicht nicht mag, aber trotzdem musste der gemacht werden.⁶⁶

Dieses Zitat zeigt, dass in selbstbestimmungsförderlichen Maßnahmen zunächst demotivierende Momente auftauchen können, da die Schüler/innen die Teamarbeit nicht

⁶² Vgl. G2-2A, 154 ff., Anmerkung: Diese Aussage ließe sich auch als introjierte Regulation interpretieren, da nicht die „Belohnung“ sondern die „Selbstachtung“ im Vordergrund stehen könnte.

⁶³ Vgl. G2-2A, 165 ff.

⁶⁴ Vgl. G2-4B, 64 ff.

⁶⁵ Vgl. Kapitel 3.3.3 Klassenvergleich.

⁶⁶ Vgl. G1-1A, 220 f.

gewöhnt sind. Hier wird den Schüler/innen soziales Lernen vermittelt und sie lernen sich den Ideen oder Meinungen eines Anderen unterzuordnen und sich anzupassen. Damit lernen und akzeptieren die Schüler/innen Regeln des Zusammenlebens.

Im nächsten Beispiel wird deutlich, dass die Erwartungshaltung eines/r Schülers/in hinsichtlich des Tanzunterrichts nicht erfüllt wird:

A: Also ich finde man sollte sich vor dem Tanzen richtig aufwärmen, das fehlt mir so ein bisschen. [...] Das kenn ich und das bin ich gewohnt, und das machen wir da halt nicht so richtig.⁶⁷

Den Ausführungen der Choreografin wird in diesem Moment aus Pflichtbewusstsein Folge geleistet, ohne sich damit zu identifizieren. Aus vorherigen Erfahrungen ist eine Erwartungshaltung gewachsen, die sich nur auflösen lässt, indem Choreograf/in und Schüler/in miteinander kommunizieren.

Insgesamt werden die **externale und die introjierte Regulation** als kontrollierend wahrgenommen und bauen intrinsische Motivation ab.

Identifizierte Regulation

Im Gegensatz dazu werden die nachfolgenden extrinsischen Formen als selbstbestimmter und freier wahrgenommen und wirken sich somit positiv auf die intrinsische Motivation aus.

Stärker selbstbestimmt als die vorherigen Formen extrinsischer Motivation ist die identifizierte Regulation: Die Person handelt, weil sie es für wichtig und richtig hält oder es voll akzeptiert, nicht aufgrund einer Pflicht. Dennoch ist diese Verhaltensweise noch getrennt von den eigenen Werten.

I: OK, und war das denn gut so, dass das so passiert ist? Dass da eure Ideen drin waren und X's Ideen und das dann zusammengebaut wurde. War das gut? Alle stimmen zu.

A: Nicht so wie immer alles gesagt bekommen und alles machen sollen, was Andere sagen. I: Also, ist es auch wichtig, dass eure eigenen Ideen mit drin sind. Zustimmung

I: Warum ist das denn besonders wichtig? B: Weil sonst tanzen wir einen Tanz, den wir gar nicht mögen, das ist ja auch doof. I: Mhm, weil ihr den tanzen müsst. B nickt.

D: Dann können wir das so machen wie wir wollen halt.⁶⁸

Die Schüler/innen nehmen ihre Gestaltungsmöglichkeiten wahr und sehen den Tanz als ihr eigenes großes Projekt an, das sie selbst bestimmen können. Aus der Selbstbestimmung heraus ist eine Motivation gewachsen, die in ihrer Form der ergebnisorientierten intrinsischen Motivation sehr nahe kommt.

I: [...] Wenn ihr jetzt mal überlegt, wenn es Spaß gemacht hat, was hat euch denn dann Spaß gemacht? C: Dass wir unsere eigenen Tänze machen konnten. Unsere eigenen Bewegungen. I: Wieso ist das denn gut? C: Weil wir auch selbst was machen, was

⁶⁷ Vgl. G1-1A, 62 ff.

⁶⁸ Vgl. G1-3B, 107 ff.

erfinden wollen. I: Mhm und die Anderen? Was hat euch denn Spaß gemacht? E: Dass wir eigene Gruppen machen konnten, und dass wir eigene Tänze machen konnten.⁶⁹

Auch bei der Integrationsklasse ist zu beobachten, dass das kooperative Lernen und der offene Unterricht, zur Selbstbestimmung und damit zur Motivation beitragen. Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass die Schüler/innen auch eine gewisse Struktur beziehungsweise Anleitung und Kontrolle durch eine Lehrperson benötigen⁷⁰.

C: Also ich find es aber schon gut, dass wir so einen Leitfaden hatten und dass wir nicht irgendwas drauf losgemacht haben, sondern dass sie schon irgendwas vorgegeben hat.⁷¹

Integrierte Regulation

Die am stärksten selbstbestimmte Form ist die integrierte Regulation. Sie entwickelt sich, wenn Identifikationen beurteilt und im eigenen Wertekanon einverleibt werden. In dieser Form der extrinsischen Motivation nimmt die Person sich als selbstbestimmend wahr. Anders als bei der intrinsischen Motivation steht nach der Theorie nicht der Spaß und das Interesse im Vordergrund sondern ein persönlich wichtiges Ergebnis⁷². Beide wirken sich positiv auf das Lernen insgesamt aus.

I: Mhm. Und Spaß ist ja auch wichtig, oder?! Alle nicken. I: Warum ist der denn so wichtig?

C: Wenn man ohne Spaß, das ist dann wie bei der Langeweile, wenn du keinen Spaß hast und denkst: Oh Gott ist das – was soll ich denn hier machen, dann gibt man sich auch keine Mühe. Und wenn man vielleicht mehr Spaß hat, dann sieht man die ganze Sache vielleicht viel anders und macht man auch was Neues dazu und hat man auch viel mehr Ideen und so [...]. D: Wenn man Spaß hat, dann ist es erstens nicht so langweilig und sieht nicht nur die doofen Sachen da dran, warum wir das jetzt machen – nur dafür, sondern auch was da dran gut ist so: Komm wir können es besser kennen lernen... Ja. B: Also wenn man keinen Spaß hat, dann sehen die anderen das ja auch, wenn man nur langweilig in irgendeiner Ecke rumsitzt und nicht richtig mitmacht oder so Quatsch macht und man sich nicht an die Regeln hält und so. Dann sehen die anderen das ja.⁷³

Die Schüler/innen haben (unbewusst) erkannt, dass Motivation beziehungsweise Spaß ausschlaggebend für das Lernen und die Lernmotivation ist. Sie sehen, dass ihre Mitschüler/innen Demotivation wahrnehmen und diese sich (eventuell) auch auf sie auswirken kann.

Ein abschließendes Beispiel, das bereits zuvor⁷⁴ verwendet wurde, macht deutlich, dass die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation, beziehungsweise die intrinsische Motivation, hier gesteigert wurde. Nicht nur kann das Kompetenzbedürfnis eine Rolle spielen, auch die gesteigerte Selbstbestimmung durch die Choreografin im Laufe des Projekts trägt zur intrinsischen Motivation bei.

⁶⁹ Vgl. G2-2B, 58 ff.

⁷⁰ Vgl. Deci/Ryan 1993, S. 230.

⁷¹ Vgl. G1-4B, 98 ff.

⁷² Anmerkung: In den Beispielen ist mehr von Spaß die Rede, was wiederum auf eine intrinsische Motivation schließen lassen könnte. Da aber die Aufführung als Ergebnis dahintersteht, werden die Beispiele als integrierte Regulation gewertet.

⁷³ Vgl. G1-3A, 204 ff.

⁷⁴ Vgl. Bedürfnis nach Kompetenz.

D: Also am Anfang fand ich es eher so ein bisschen langweilig, aber am Ende hab ich das dann erst so verstanden, wie das, sag ich jetzt mal, wie das richtig geht. Also wie das Spaß bringt und dann hat es am Ende auch Spaß gebracht.⁷⁵

In dem folgenden und auch abschließenden Zitat werden von den Schüler/innen viele, in der Evaluation bereits diskutierte, Teilaspekte aufgegriffen und bestätigt:

I: Wie ist denn eigentlich die Choreografie entstanden? Also, das was ihr jetzt auf der Bühne gezeigt habt, wie seid ihr denn dazu gekommen?

D: Also, wir haben, also, die Abläufe die wir dann dazu hatten, die hat sie sich dann ausgedacht, und das meiste, das wir dann da hatten, waren dann aus Übungen [...] und ja daraus hat sie dann immer so was kleines gesammelt und gefragt, ob wir denn dazu was haben.

C: Und es waren eben auch diese kleinen Gruppen nicht hintereinander, sondern auch so verteilt. Gut, das fand ich auch gut.

E: Oder am Anfang war ja auch, oder zwischendurch waren ja auch immer so eine Art Gedichte und die haben wir in der Klasse vorher selbst geschrieben und dann lagen die da auf dem Fußboden und dann durften wir uns selbst aussuchen, welche Bewegungen wir dazu machen und ja, dann haben wir auch gesagt, wir möchten die damit rein haben und dann hat X die da noch dazwischen.

I: Also es war viel von euren Ideen, aber auch viel von X's Ideen – eine Kombination. Und das war dann eigentlich auch gut, wie das zusammengesetzt wurde? Alle stimmen zu.

C: X hat drauf geachtet, dass daraus was wird und uns so einen Leitfaden gegeben und hat zum Beispiel so ein Thema vorgegeben und dann konnten wir eben was selber machen.⁷⁶

Die Schüler/innen haben Übungen gemacht, in denen sie später durch die Einbindung in die Choreografie eine zielorientiert geplante Handlung erkannt haben. Außerdem haben sie im offenen Unterricht in der Gruppenarbeit einzelne Bewegungen erarbeitet und durften Teile davon für die Choreografie der Abschlussaufführung auswählen. Durch die selbstgeschriebenen Gedichte, die in die Choreografie eingeflossen sind, und die eigens dazu entstandenen Bewegungen fühlten sich die Schüler/innen selbstbestimmt. Dies führte dazu, dass sie sich dafür einsetzten, Gedichte in die Abschlusschoreografie einzubauen. Es ist ersichtlich, dass die Schüler/innen durch diesen Prozess motivierter sind, mehr Spaß haben und dadurch auch aus sich selbst heraus Elemente vorschlagen, also eine intrinsische Motivation entwickeln.

3.3.3 Klassenvergleich

Unter Einbezug von Lehrer/innenaussagen wird ein Vergleich zwischen den Klassen gezogen. Die beiden Klassen unterscheiden sich in folgenden Punkten:

Projektformat

Insgesamt fallen die Aussagen der Integrationsklasse (kompaktes Projektarbeiten) positiver als die Aussagen der anderen Klasse (regelmäßiges Projektarbeiten) aus. Diese Beurteilung deckt sich mit den Aussagen der Lehrer, die der letzteren eine gelegentliche Überforderung mit dem Projekt attestierten, die auch aus der Persönlichkeitsstruktur der

⁷⁵ Vgl. G1-1B, 38 ff.

⁷⁶ Vgl. G1-4B, 129 ff.

Schüler/innen der Klasse resultiert. Darüber hinaus können in der kompakten Projektstruktur – aufgrund der zeitlich geringeren Abstände und der intensiven Arbeit – aufkommende Widerstände oder Fragen besser überwunden werden. Die Arbeit stellte aber auch eine besondere Herausforderung an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen dar. Nach Lehreraussagen konnte im Rahmen dieses Projektformats außerdem sehr viel besser fächerübergreifend gearbeitet werden. Eine Lehrerin integrierte das Thema in den Deutschunterricht und ließ die Schüler/innen Gedichte verfassen, die ihre eigenen Erwartungen bezüglich der Kreativität der Schüler/innen übertrafen.

Entwicklungsstand der Klassen

In den Antworten der Integrationsklasse konnten vermehrt Hinweise auf selbstbestimmtes Handeln festgestellt werden. Darüber hinaus war die Klasse in der Lage, das Projekt hinsichtlich der gestellten Fragen im Interview reflektierter und mit einer gewissen Distanz zu betrachten. Insgesamt machte es auch den Eindruck, dass die Schüler/innen sich sicherer im Klassenverband fühlten. Es wird angenommen, dass die Schüler/innen aufgrund der integrativen Struktur der Klasse gegebenenfalls mehr Verantwortung für Mitschüler/innen übernehmen. Des Weiteren wurde beobachtet, dass die Integrationsklasse, trotz ihrer umfassenderen Kompetenz zur Reflektion, den Anschein machte, jünger zu sein, wohingegen die die andere Klasse viel weiter in ihrer pubertären Entwicklung zu sein schien: Die Schüler/innen beschrieben vermehrt peinliche Situationen und achteten mehr auf Äußerlichkeiten und ihre Wirkung auf Andere.

Zeitpunkt der Befragung

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung, zu Beginn des Halbjahres, stand, die Integrationsklasse, die Untersuchungsgruppe G1, erst am Anfang des »Step by Step«-Projektes. Sie hatten erst wenige Einheiten durchgeführt, so dass sich ihre Aussagen nur auf einen kurzen Zeitraum beziehen und mehr Erwartungen und Wünsche beinhalten. Die Nicht-Integrationsklasse hatte zu diesem Zeitpunkt bereits ein Halbjahr »Step by Step«-Unterricht hinter sich und konnte somit ihre im Projekt gemachten Erfahrungen berücksichtigen.

Die zweite Befragung der Klassen fand am Ende des Halbjahres, nach der Präsentation der Ergebnisse im Ernst Deutsch Theater, statt. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass die Schüler/innen sich in der Befragung auf die Abschlussaufführung beziehen können. Aus zeitlichen Gründen fiel der Befragungstermin auf den letzten Schultag vor den Ferien. Entsprechend kurz angebunden waren einige Schüler/innen. Dies lässt sich unter anderem bereits an der Seitenanzahl der transkribierten Interviews feststellen. Des Weiteren rückte die Präsentation im Ernst Deutsch Theater in den Mittelpunkt der Betrachtung, so dass sich die Befragung zum Projekt allgemein als eher schwierig herausstellte, da sie sich nicht mehr daran erinnern konnten.

Lernfortschritt

Vonseiten der Lehrer/innen wurde das Projekt als ein Highlight in der Bildungslaufbahn der Schüler/innen beschrieben und bescheinigt, dass das Selbstwertgefühl der Schüler/innen gewachsen sei, die körperliche Wahrnehmung sich gebessert hätte und auch ein Lernfortschritt im sozialen Bereich festgestellt worden sei.

4. ABGELEITETE EMPFEHLUNGEN

Die zu überprüfende These, selbstbestimmtes Handeln von Schüler/innen im Tanz-in-Schulen Unterricht, hier »Step by Step«, erhöhe die (intrinsische Motivation) der Schüler/innen, konnte anhand des vorliegenden Datenmaterials, belegt werden.

Um die (intrinsische) Motivation weiterhin positiv zu beeinflussen und auszubauen, werden im Folgenden Empfehlungen für Choreograf/innen, Lehrer/innen und die Projektleitung ausgesprochen.

Verknüpfung von Theorie und Praxis / Ziele transparent machen

Die Äußerungen der Schüler/innen weisen darauf hin, dass ihnen nicht immer der Sinn von einzelnen Übungen ersichtlich ist. Sie können teils nicht nachvollziehen, warum sie bestimmte Übungen regelmäßig durchführen und andere Bewegungen, die ihnen vielleicht Spaß bereiten, eher selten – dies vermindert die Motivation. Die Gründe für die Einbindung einer jeden Bewegung sollte ihnen, beispielsweise auch bei einer Dehnübung, deutlich gemacht werden, um sie in den Prozess zu integrieren und ihr Kompetenzbedürfnis zu befriedigen.

Erfolgslebnisse

Gerade zu Anfang des Projekts sind die Eindrücke und Übungen noch eine Herausforderung für die Schüler/innen. Entsprechend wichtig ist es, dass kleine Erfolge durch die Choreograf/innen und Lehrer/innen kommuniziert und verdeutlicht werden, um die Schüler/innen motivational von der kontrollierenden zur selbstbestimmten Ebene zu bringen. Dafür könnte der Kompetenzzuwachs differenzierter und kleinteiliger erfasst werden, z.B. durch schülerspezifische Portfolios (aus schülerorientierten Bildungskonzepten), in denen die Schüler/innen in Abstimmung mit den Choreograf/innen selbst ihren angestrebten Kompetenzzuwachs definieren. Diese Portfolios würden auch die beteiligten Lehrer dabei unterstützen, die erworbenen Kompetenzen differenzierter wahrzunehmen und insbesondere die – in der Gesamtschau oft untergehende – Steigerung der Lernmotivation schwächerer Schüler in ihr Bild von dem/der jeweiligen Schüler/in zu integrieren.

Unterstützung der Schüler/innen

Anhand von Zitaten wird deutlich, dass die Schüler/innen auch Rückmeldung benötigen und nicht gänzlich selbstbestimmt arbeiten wollen. Diese Wahrnehmung stimmt mit der Beurteilung von Deci/Ryan überein, nach der Ereignisse und Feedback die intrinsische Motivation stärken, wenn diese als „selbstständigkeitsfördernd“⁷⁷ erlebt werden: Dazu gehören Wahlmöglichkeiten und anerkennendes Feedback im Unterricht, aber auch die Art und Weise der Sprache oder des Ausdrucks spielen eine Rolle. Andersherum schwächen kontrollierende Anweisungen und Erlebnisse, die vom Empfänger als Druck interpretiert werden (Drohungen, Termindruck, aufgezwungene Ziele, besondere Prämierung), die intrinsische Motivation.⁷⁸ Hierbei ist vor allem zu berücksichtigen, dass kontrollierende

⁷⁷ Deci/Ryan, 1993, S. 230.

⁷⁸ Vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 230 f.

Anweisungen von Lehrer/innen sich schwächend auf die Motivation der Schüler/innen auswirken können, auch wenn die am Projekt beteiligten Choreograf/innen konsequent selbstständigkeitsfördernd agieren. Eine entsprechende Lehrerfortbildung bzw. eine Thematisierung im Rahmen der Projekttreffen ist zu empfehlen.

Absprachen zwischen Lehrer/innen und Choreograf/innen

Oft muss aufgrund fehlender Alternativen in der Schule auf Druck zurückgegriffen werden, der die intrinsische Motivation der Schüler/innen untergräbt. Daher ist es wichtig, dass zwischen Lehrer/innen und Choreograf/innen klare Abstimmungen herrschen, die auch die Rollen der Personen festlegen. So können Drucksituationen vermieden werden und die Selbstbestimmung der Schüler/innen innerhalb des Projekts kann gefördert werden.

Rolle der Lehrer/innen

Die motivationale Rolle der Lehrer/innen innerhalb des Projekts ist nicht zu unterschätzen. Zwar stehen sie im Gegensatz zu normalem Unterricht nicht im Mittelpunkt, dennoch ist ihre Haltung gegenüber und ihr Verhalten innerhalb des Projekts bedeutsam. Insbesondere im Hinblick auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit der Schüler/innen spielen auch die Lehrer/innen eine zentrale Rolle, da sie wichtige Bezugspersonen für die Schüler/innen sind und auf die Wahrnehmung des Projektes und der Projektbeteiligten vonseiten der Schulöffentlichkeit Einfluss ausüben können. So sind einerseits Anerkennung gegenüber den Schüler/innen und eine motivierte Haltung im Sinne von „Miterleben“ und „Teilhabe“ vonseiten der Lehrer/innen nötig, um auch die Schüler/innen im Projekt zu motivieren. Andererseits ist es wichtig, eine wertschätzende und sensible Wahrnehmung des Projektes auch an unbeteiligte Klassen und Lehrer/innen sowie Eltern zu kommunizieren.

Fachübergreifendes Arbeiten / Offener Unterricht

Aufgrund der Fragestellungen und Ausrichtung des Interviews gab es wenig Feedback zu dem fachübergreifenden Arbeiten. Die Integrationsklasse schrieb im Deutschunterricht Gedichte, die in das choreografische Arbeiten integriert wurden. Die Aussagen der Lehrer/innen und zwei kurze Aussagen der Schüler/innen lassen darauf schließen, dass sich Tanz- und Deutschunterricht positiv bedingt haben. Die Schüler/innen gaben an, dass sie die Verknüpfung der beiden Bereiche gut finden, und die Lehrer/innen waren von den Ergebnissen der Schüler/innen begeistert und positiv überrascht. Inwiefern der fachübergreifende Unterricht auch zu den unterschiedlichen Meinungen bezüglich des Projekts beiträgt und es einen Motivationstransfer gab, lässt sich hier nicht eindeutig ermitteln. Wichtig bei fachübergreifendem Unterricht ist es, schon früh über Anknüpfungspunkte nachzudenken und mit dem/der Choreograf/in abzustimmen.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die Evaluation zeigt, dass selbstbestimmtes Handeln der Schüler/innen im Tanzunterricht, in diesem Fall »Step by Step«, die (intrinsische) Motivation erhöht, wenn nicht sogar im hohen Maße bedingt. Die Schüler/innen äußern sich zu selbstbestimmten Tätigkeiten, wie dem Entwickeln von Tanzbewegungen und der Gruppenwahl und verbinden diese mit Spaß und Motivation. Durch die Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen ist es wichtig, die intrinsische Motivation der Schüler/innen zu fördern. Die Evaluation beweist, dass selbstbestimmtes Handeln, Eigenverantwortung, offener Unterricht, kooperatives Lernen und zielorientiert geplante Handlungen die Motivation der Schüler/innen steigert und des Weiteren auch positiven Einfluss auf ihre weitere Entwicklung sowie ihre Persönlichkeitsbildung und körperliche Selbstwahrnehmung hat.

Aufgrund des geringen Aussagewertes der Schüler/innen hinsichtlich des fachübergreifenden Unterrichts kann in dieser Evaluation nicht festgestellt werden, in welchem Maße die intrinsische Motivation sich auch auf die Lernmotivation auswirkt. Fest steht, dass es einen Zusammenhang gibt, der durch die Verbindung des Deutschunterrichts und des Tanzens belegt wird. Daher wäre es langfristig sowohl für eine weitergehende Untersuchung der Motivation der Schüler/innen als auch für die Weiterentwicklung des Projekts interessant, fachübergreifenden Unterricht in das Projekt einzugliedern. Es müsste eine Strategie und entsprechende Maßnahmen entwickelt werden, um eine strukturierte zielorientierte Einbindung zu gewährleisten: Beispielsweise könnte fachübergreifender Unterricht im zweiten »Step by Step«-Jahr einer Klasse eingebaut werden, oder im Projektformat zwei Fächer verbinden.

6. LITERATUR

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993, 39. Jg. 2/1993. Lernmotivation – Ästhetische Bildung - Waldorfschulen in der Diskussion. Beltz. S. 224-238. Zugriff unter http://www.updatenet.net/images/f/f4/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_1993.pdf [Stand 16.3.2012]

Harter, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren – Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung – Ein Lehrbuch* (5. überarb. Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Neuhaus-Siemon, E. (1989). Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie? In: *Pädagogische Welt*, 43. Donauwörth: Auer, S. 406-411.

PH Heidelberg (o.J.). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci & Ryan*. Zugriff unter http://www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/3S_Selbstbestimmung.pdf [Stand: 16.3.2012]

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education – Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rheinberg, F. (Red.) & V. Salisch., M., Selg, H., Ulrich, D. (Hrsg.) (2004). Motivation (5. überarb. und erw. Aufl.). *Grundriss der Psychologie, Bd. 6*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (4 ed.), (pp. 365-388). Berlin: Springer.

Wagner, R., Hinz, A., Rausch, A. & Becker, B. (2009). *Modul Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.