



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

“Evaluation des Community Dance-Projekts ‚Tanz bewegt Körper und Seele‘ hinsichtlich der sozialen Kompetenz der Teilnehmer/innen”

verfasst von

Marlies Schneider

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat)

Wien, Jänner 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und
UF Englisch

Betreut von: Ass. Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller

Abstract

Im Schuljahr 2012/2013 wurde am Sonderpädagogischen Zentrum für integrative Betreuung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler (1220 Wien, Brioschiweg 1) das fünfwöchige Community-Dance-Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ vom Verein SuperSoulMe durchgeführt. Ziel war, neben anderen, die Förderung der sozialen Kompetenz der Schüler/innen. Diese Arbeit beschreibt die Evaluation der Programmwirksamkeit der Intervention hinsichtlich dieses Ziels.

Um Veränderungen der sozialen Kompetenz zu messen, wurden die betreffenden Schüler/innen, deren Erziehungsberechtigte sowie jeweils zwei Lehrer/innen vor und nach dem Projekt mittels Fragebogen befragt. Der Zugang gilt somit als multiperspektivisch. Zudem wird das quantitative Datenmaterial der Fragebögen im Sinne einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise durch offene Fragen im zweiten Durchlauf der Fragebogenerhebung, sowie durch abschließende Interviews mit der Direktorin und einer Choreographin ergänzt.

Die eingesetzten zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung, welche die Werte der Versuchsgruppe mit einer ex post entstandenen Kontrollgruppe vergleichen, zeigen zunächst kaum signifikante Ergebnisse. Zudem beschreiben jene Ergebnisse, die als signifikant gelten, keine einheitlichen Veränderungen hinsichtlich des zu interessierenden Merkmals. Besonders bemerkenswert sind jedoch Unterschiede zwischen den Einschätzungen der sozialen Kompetenz der drei Beurteiler/innen-Gruppen. Jene Thematik erlangt in der Arbeit somit jedenfalls Aufmerksamkeit. Darüber hinaus werden Aussagen aus den ergänzenden Forschungsinstrumenten zur holistischen Diskussion der Daten herangezogen.

In the school year of 2012/2013 the five-week community dance project “Tanz bewegt Körper und Seele” was conducted at the special educational center for students displaying behavioral problems (1220 Vienna, Brioschiweg 1) by the club SuperSoulMe. One of the aims was to improve the students’ social competence. This paper comprises the evaluation of the program’s efficacy regarding this objective.

In order to measure developments of the students’ social competence the students, their legal guardians and two teachers respectively were asked to fill in a questionnaire. Thus, the procedure can be described as a multi-perspective approach. Additionally, the obtained quantitative data will be contextualized and complemented by information collected via open questions and expert interviews with the school’s headmaster and a choreographer.

The applied two factor analysis of variance for repeated measurements, which compares the results of the experimental group to those of an ex post developed control group, shows only few significant results. Furthermore, those results that are significant do not show consistent changes regarding the feature of interest. Remarkable, however, are the differences between the assessments of the three groups of judges. Therefore this topic is also addressed in the paper. Further, information from the complementing explorative instruments are implied for a holistic discussion of the results.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand im Jahr 2013, im Rahmen meines Lehramtsstudiums des Faches Bewegung und Sport. Sie folgt somit einem besonderen wissenschaftlichen Zugang und wurde von der einschlägigen Zielsetzung geprägt.

Bei der Verfassung der Arbeit war jedoch mein persönlicher Zugang zum Forschungsgebiet nicht außer Acht zu lassen. Meine persönliche Beziehung zum Verein SuperSoulMe hat mein Interesse und meine Motivation an der Thematik von Beginn gestärkt und mich so stets stützend durch den Schaffungsprozess begleitet.

An diesem Punkt gilt mein Dank daher den Gründerinnen des Vereins SuperSoulMe, Sabine Heitzeneder, Romina Kolb, Christina Medosch, Angelika Redlberger und Juliett Zuza. Mit ihrer enthusiastischen und geduldigen Arbeit haben sie nicht nur auf die Kinder und Jugendlichen in ihren Projekten, sondern auch die Menschen in ihrer Umgebung, Menschen wie mich, einen wertvollen Einfluss. Besonderer Dank gilt ihnen für die Unterstützung bei der Verfassung dieser Arbeit, für ihren fachlichen Input und persönlichen Austausch.

Weiterhin gilt ein großer Dank der Direktorin Frau Ulrike Ressel MSc sowie allen Lehrerinnen und Lehrern des Sonderpädagogischen Zentrums Brioschiweg. Ihr außerordentlicher Einsatz bei Koordination und Umsetzung der Forschungsarbeit war mir eine große Hilfe.

Auch meinen Eltern möchte ich auf diesem Weg herzlich danken. Ihre bedingungslose Unterstützung und ihr großes Vertrauen in mich beeinflussten mich nicht zuletzt bei meinem Studium. Meinem Freund Thomas Harthum danke ich für seine Ruhe und Gelassenheit, mit der er mich während des Verfassens der Arbeit begleitete.

Meiner Betreuerin Frau Ass. Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller möchte ich für ihre fachliche Unterstützung und ihr Vertrauen in meine Forschungsarbeit danken.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

1	Projektbeschreibung	8
1.1	Informationen zur Schule	8
1.2	Ablauf des Projekts	9
1.3	Zielsetzungen des Projekts.....	10
1.3.1	Zur Arbeit des Vereins SuperSoulMe	10
1.3.2	Zielsetzungen für "Tanz bewegt Körper und Seele"	10
2	Community Dance.....	13
2.1	Entstehung	13
2.2	Definitions- und Beschreibungsansätze	14
2.3	Werte und Grundsätze im Community Dance.....	16
2.3.1	Äußere Bereiche des Framework for Community Dance	18
2.3.2	Kernbereiche des Framework for Community Dance.....	19
2.4	Ziele des Community Dance	24
2.5	Zur Praxis des Community Dance	26
2.5.1	Methodik	26
2.5.2	Erfahrungen und Ergebnisse.....	28
3	Soziale Kompetenz	29
3.1	Gegenwärtige Relevanz	29
3.2	Definitions- und Beschreibungsansätze	30
3.2.1	Gewählte Arbeitsdefinition.....	32
3.2.2	Das Wesen sozialer Kompetenz	34
3.3	Kognitive, emotionale und behaviorale Komponenten sozialer Kompetenz	36
3.4	Genese sozial kompetenten Verhaltens.....	40
3.4.1	Die Rolle der Motivation	43
3.5	Soziale Kompetenzprobleme.....	44
3.5.1	Sonderpädagogischer Förderbedarf und soziale Kompetenzprobleme	50
3.6	Training sozialer Kompetenz	53
3.6.1	Theoretische Überlegungen	53
3.6.2	Beispiele aus der Praxis	54
3.6.3	Implizites Erlernen sozialer Kompetenz	56
3.7	Diagnostik sozialer Kompetenz	57

4	Fragestellungen.....	61
5	Evaluationsdesign	61
5.1	Forschungsinstrumente und Messverfahren.....	63
5.1.1	Interviews zur Projektbeschreibung	63
5.1.2	Fragebogen zur Messung der sozialen Kompetenz	64
5.1.3	Interviews zum Projektverlauf	73
5.2	Durchführung der Untersuchung und Interviews	74
6	Auswertungsmethoden und Darstellung der Ergebnisse.....	74
6.1	Instrument zur Messung der sozialen Kompetenz	75
6.1.1	Stichprobe und Auswertungsverfahren.....	75
6.1.2	Ergebnisse.....	79
6.1.3	Weitere Ergebnisse	106
6.2	Offene Fragen.....	108
6.2.1	Stichprobe und Auswertungsverfahren.....	108
6.2.2	Ergebnisse.....	113
6.3	Interviews	123
6.3.1	Gesprächspartnerinnen und Auswertungsverfahren	123
6.3.2	Ergebnisse.....	124
7	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	130
7.1	Ein erster Blick auf die Daten	130
7.2	Zur Wirksamkeit hinsichtlich der sozialen Kompetenz.....	131
7.3	Die Synchronisierung der Einschätzungen	134
7.4	Zur Wirksamkeit des Projekts abseits der sozialen Kompetenz.....	135
7.5	Zu den Gründen für das Ausbleiben positiver Veränderungen	136
8	Kritik und Ausblick	136
	Literatur	
	Verzeichnisse	
	Anhang	
	Lebenslauf	

Einleitung

Als ganzheitliche und alternative Methode zur Erreichung der Bildungsziele, sowie zur konstruktiven Ergänzung des regulären Unterrichts werden am Sonderpädagogischen Zentrum für integrative Betreuung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler (1220 Wien, Brioschiweg 1) jährlich Schulprojekte zu unterschiedlichen Inhalten und Themen realisiert. Im Schuljahr 2012/2013 wurde zur Förderung der Schüler/innen das fünfwöchige Tanzprojekt „Tanz bewegt Körper und Seele“, welches in einem gemeinsamen Auftritt aller Schüler/innen mündete, durchgeführt. Es handelte sich hierbei um ein Community-Dance-Projekt welches von Choreograph/innen und Betreuer/innen des Vereins SuperSoulMe durchgeführt wurde. Aus dem Interesse der Direktorin des Sonderpädagogischen Zentrums an einer wissenschaftlichen Betreuung des Projekts entwickelte sich die Möglichkeit einer Evaluation im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit.

Um eine Eingrenzung des Forschungsbereichs und folglich die Formulierung der Forschungsfrage durchführen zu können, bedurfte es zunächst einer klaren Beschreibung des Projekts und seiner Ziele. Zu diesem Zweck wurden Informationen aus schriftlichen Projektbeschreibungen, sowie aus Interviews mit der Direktorin der Schule, einer Choreographin und einer Organisatorin des Vereins SuperSoulMe entnommen und analysiert. Aus den genannten Zielen wurde anschließend, aufgrund nachdrücklicher Erwähnung sowie besonderen Forschungsinteresses, beschlossen, die Aufmerksamkeit auf das Ziel der Stärkung sozialer Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu richten.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Evaluation der Wirksamkeit des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“ im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Um eine Veränderung dieser erkennen zu können, wurden Daten vor und nach dem Projekt mittels Fragebogen erhoben. Da Einschätzungen der Schüler/innen jeweils durch sie selbst, durch eine/n Erziehungsberechtigte/n sowie durch ihre Lehrer/innen getätigt wurden, gilt der Zugang als multiperspektivisch. Weiters wurde versucht, die quantitativen Aussagen der Fragebögen im Sinne einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise durch offene Fragen im zweiten Durchlauf der Fragebogenerhebung, sowie durch abschließende Interviews mit der Direktorin und einer Choreographin zu ergänzen.

Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit umfasst eine Beschreibung des Projekts und seiner Teilnehmer/innen. Zudem werden Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Projekts dargelegt.

Im zweiten Kapitel folgt einen Abriss des Konzeptes Community Dance. Erläuterungen zu Entstehung, Definition, Werten und Grundsätzen, Zielen sowie zur Praxis sollen ein tieferes Verständnis für Inhalte und Arbeitsweisen des Projekts ermöglichen.

Das dritte Kapitel beinhaltet Erörterungen zu wichtigen Diskussionspunkten bezüglich sozialer Kompetenz. Der derzeitige Forschungsstand wird beleuchtet und relevante Aspekte zu Definition und Wesen des Konzepts erläutert. Weiters wird auf die Problematik von Defiziten in der sozialen Kompetenz, sowie auf Training und Diagnostik derselben eingegangen.

Kapitel vier dient der genauen Beschreibung der Forschungsfragen, Kapitel fünf jener des Untersuchungsdesigns und der Durchführung der Untersuchung. Die unterschiedlichen Methoden werden getrennt von einander beschrieben.

Kapitel sechs beinhaltet die Beschreibung der Auswertungsmethoden und die Darstellung der Ergebnisse. Zunächst werden die Daten der Fragebögen aufbereitet. Anschließend werden unterstützende Ergebnisse aus den offenen Fragen präsentiert. Zuletzt werden Aussagen aus den Interviews mit der Direktorin der Schule und einer Choreographin aufbereitet.

Im Anschluss daran findet die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse statt. Vorrangige Aufmerksamkeit soll hier zwar den Daten der Erhebung mittels des Fragebogens zur sozialen Kompetenz geschenkt werden, jedoch soll eine sinnvolle Verbindung der Erkenntnisse aus allen Methoden hergestellt werden.

Der Abschnitt Kritik und Ausblick bildet den Abschluss dieser Arbeit.

1 Projektbeschreibung

1.1 Informationen zur Schule

Das Projekt "Tanz bewegt Körper und Seele" wurde mit den Schüler/innen des Sonderpädagogischen Zentrums (SPZ) Brioschiweg durchgeführt. Sonderpädagogische Zentren wurden im § 27a (1) des Schulorganisationsgesetzes (BGBl. I Nr. 75/2013)¹ wie folgt definiert: "Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, daß Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können".

Vom SPZ Brioschiweg wird die Kleingruppenbetreuung von jährlich 66-70 Schüler/innen an drei Standorten, welche als Exposituren geführt werden, koordiniert. Es sind dies die Standorte 20., Pöchlarnstraße 14, 22., Lorenz-Kellnergasse 15 und 22., Eibengasse 58, welche eine Volksschul-, eine Hauptschul- und drei Übergangsklassen einschließen. Am Zentrum selbst befinden sich zwei Volksschul-, eine Hauptschul- und zwei Übergangsklassen. Die Informationen zur Schule wurden aus dem schriftlichen Schulprofil, von der Internetseite² sowie teilweise zusätzlich aus dem Interview mit der Direktorin entnommen.

Als Sonderpädagogisches Zentrum für integrative Betreuung ist das SPZ Brioschiweg speziell für die Betreuung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher zuständig. Im Leitbild der Schule wird beschrieben, dass die Schüler/innen des Zentrums emotionale und/oder soziale Defizite aufweisen und so durch Verhalten auffallen, welches von ihrer Umwelt als Störung empfunden werde oder durch einen übermäßigen Rückzug in sich selbst gekennzeichnet sei. Die sich daraus ergebenden Konfliktsituationen würden zu einer destruktiven Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen betragen, welche wiederum zu einem geringen bis fehlenden Selbstvertrauen und folglich erneutem Fehlverhalten führe. Dies könne sich zu langfristigen Lebensmustern entwickeln. Im Interview vor Projektbeginn beschrieb die Direktorin Ulrike Ressel zudem, dass viele der Schüler/innen in Sozialkontakten und in der Kontrolle ihrer Emotionen Schwierigkeiten hätten und auch damit, gemeinsam zu agieren.

Die Mitarbeit der Eltern sei eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der sonderpädagogischen Arbeit, wie dies im Schulprofil festgehalten wird. Die Einbeziehung

¹ <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe>

² <http://www.spz22.at/index.html>

der Familie, der Mitschüler/innen, des sozialen Umfelds, erforderlicher außerschulischer Institutionen und natürlich der Klassenlehrer/innen ist somit eine wichtige Aufgabe des SPZ.

Die Schüler/innen des SPZ werden halbtags in Mehrstufenklassen im Teamteaching betreut und nach den Lehrplänen der Volks-, Haupt- und der Allgemeinen Sonderschule sowie des Polytechnischen Lehrgangs unterrichtet. Die Klassen sind Förderklassen mit maximal sieben Schüler/innen, welche zu Beginn des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“ von insgesamt 65 Schüler/innen besucht wurden. Geleitet werden sie von 22 Beratungslehrer/innen, welche in ihrer Funktion als ambulant tätige Pädagogen und Pädagoginnen und gemeinsam mit anderen am Prozess Beteiligten das Ziel haben, die Schüler/innen wieder in ihre Stammschule rückführen zu können. Dazu sei der Kontakt zur Stammschule stets zu pflegen und Ziele zu vereinbaren.

Das SPZ Brioschiweg führte bereits viele Projekte mit unterschiedlichen Zielsetzungen durch. Unter anderem waren dies die Projekte „TOP – Tiergestützte Outdoor Pädagogik“, „Comenius“ oder „Peermediation“. Aufgrund speziellen Interesses an der Kunst- und Bewegungsform Tanz wurde für das Schuljahr 2012/2013 das Tanzprojekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ geplant.

1.2 Ablauf des Projekts

Das Projekt fand von 3. April bis 7. Mai 2013 an den Standorten des SPZ Brioschiweg statt. Die Schüler/innen wurden zunächst in vier Gruppen geteilt, welche von Romina Kolb und Hakan Redjep, mit der Assistenz jeweils zweier Kolleg/innen, geleitet wurden. Während der ersten Proben erwies sich jedoch die Trennung einer der Gruppen in zwei eigenständige Gruppen als sinnvoll. Die choreographische Koordination aller Gruppen unterlag Juliett Zuza. Für die Organisation des gesamten Projekts waren Angelika Redlberger und Christina Medosch von SuperSoulMe und die Direktorin der Schule Ulrike Ressel zuständig.

Die Gruppen bestanden aus zwölf bis 17 Schüler/innen, welche zwei Mal pro Woche, insgesamt drei Stunden, trainierten. Während des Probenzeitraums kam es jedoch dazu, dass viele Schüler/innen ihre Teilnahme am Projekt beendeten. Eine genaue Angabe der Schüler/innenzahlen sowie zu ihrer Teilnahme erfolgt im empirischen Teil der Arbeit. Für Schüler/innen, welche das Tanzen aus verschiedenen Gründen ablehnten, bestand die Möglichkeit dem Projekt in einer alternativen Rolle teilzuhaben. Sie konnten beispielsweise durch die Gestaltung von Plakaten zu diversen Tanzstilen, das Verfassen

von Berichten, das Produzieren von Raps oder Gedichten und anderem einen Teil zum Projekt beitragen, welches dadurch insgesamt an Reichweite gewinnen sollte.

Zeitliches Ziel und Höhepunkt der Arbeit war der gemeinsame Auftritt aller Gruppen als Abschluss des Projekts. Die Vorführung mit dem Titel "Schrittweisen" fand im Turnsaal des Standortes Eibengasse vor einem Publikum von etwa 200 Personen statt.

Die Teilnahme der Klassen am Projekt wurde zunächst durch die Lehrer/innen bewilligt, letztendlich jedoch konnten die Schüler/innen individuell über eine Teilnahme entscheiden.

1.3 Zielsetzungen des Projekts

1.3.1 Zur Arbeit des Vereins SuperSoulMe

Die Vereinsarbeit von SuperSoulMe, sowie deren Leitgedanken und Ziele, werden auf ihrer Homepage³, sowie in zusätzlichen, dort verfügbaren Dokumenten beschrieben.

SuperSoulMe ist ein gemeinnütziger Verein dessen vorrangiges Ziel es ist, von Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen einen aktiven Zugang zu Tanz zu ermöglichen. Unter Armut wird in diesem Zusammenhang Einkommensarmut, Bildungsarmut, Wohnungsarmut sowie Armut an sozialen Kontakten verstanden. Um dieser Armut entgegenzuwirken bietet SuperSoulMe Workshops, Projekte und die Teilhabe an der Struktur SuperSoulSystem, welche eine Weiterentwicklung als Tänzer/in ermöglicht, an.

Ein grundlegendes Ziel des Vereins ist es, zu bewirken, dass teilnehmende Kinder und Jugendlichen eigene Potenziale nutzen. Durch Kreativität im Tanz soll persönliche Entwicklung ermöglicht werden. Das Tanzen mit anderen soll zudem das Teilen von Gemeinsamkeiten bewusstmachen. Mit seiner Arbeit will SuperSoulMe den Teilnehmer/innen Werte wie Gemeinschaft, Harmonie, Ausdauer und Geduld vermitteln. Die Förderung sozialer Kompetenzen und kognitiver Fähigkeiten sowie die Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmer/innen stellt ebenfalls ein wichtiges Anliegen des Vereins dar.

1.3.2 Zielsetzungen für "Tanz bewegt Körper und Seele"

Wenngleich der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem Bereich der sozialen Kompetenz liegt, so soll im Sinne eines ganzheitlicheren Verständnisses dennoch ein Abriss aller Zielsetzungen des Projekts gegeben werden. Die konkreten Zielsetzungen und

³ <http://www.supersoulme.com/Home/>

kommunizierten Vorstellungen vonseiten des SPZ Brioschiweg sowie des Vereins SuperSoulMe zum Projekt "Tanz bewegt Körper und Seele" wurden aus dem schriftlichen Projektkonzept entnommen und durch Aussagen aus Interviews mit der Direktorin des SPZ Ulrike Ressel Msc, der Choreographin Mag.^a Romina Kolb und der Organisatorin Christina Medosch ergänzt. Es ist jedoch festzuhalten, dass Ressel die Vereinsarbeit von SuperSoulMe für die Bedürfnisse der Schüler/innen grundsätzlich als angemessen erachtete. Und auch Medosch merkte an, dass die Schüler/innen des SPZ prinzipiell der Zielgruppe des Vereins entsprachen. Genauere Vorstellungen und Verhandlungen bewirkten daher lediglich eine geringfügige Spezifikation der Arbeitsweise des Vereins.

Ein Anliegen war es, dass sich die Schüler/innen als Persönlichkeit wahrnehmen, wodurch ihr Selbstwertgefühl gesteigert werden sollte. Ressel beschrieb, dass viele Schüler/innen wenig Zutrauen in sich selbst hätten und einen niedrigen Selbstwert empfinden würden. Dies blockiere sie auf allen Ebenen des Lebens. Kolb sagte in diesem Sinne aus, dass viele Kinder und Jugendliche mit denen sie bereits zusammengearbeitet hatte noch nie etwas Positives geschafft hatten. Sie sehe harte Arbeit als wichtig an, auf welche das positive Erlebnis einer Aufführung folge. Für sie stehen die Teilnehmer/innen im Mittelpunkt, nicht sie als Choreographin und auch nicht von ihre vorgegebene Lösungen. Beispielsweise mittels Improvisationsaufgaben wolle sie erreichen, dass Teilnehmer/innen Verantwortung übertragen werde und dass ihnen durch Ermutigung verdeutlicht werde, dass ihre eigenen Bewegungen Berechtigung haben, gut seien und sie stolz darauf sein können. Ihre Aufgabe dabei sei es, dies aus den Teilnehmer/innen herauszulocken. Laut Medosch würde durch die Bewegung ein Bewusstsein für den Körper und die eigenen Fähigkeiten und Grenzen geschaffen. Dies würde nicht nur für den physischen, sondern auch für den psychischen Bereich gelten. Auch solle durch das Zutrauen einer Aufgabe Selbstvertrauen vermittelt werden. Kolb teilte aus Erfahrung mit, dass viele Teilnehmer/innen früherer Projekte sich selbst und auch anderen nach Durchlaufen der Prozesse der Projekte eine höhere Wertschätzung entgegenbringen.

Weiters sollten die Schüler/innen den Tanz als mögliches Ausdrucksmittel erleben. Im Unterpunkt "Ausgangssituation" des schriftlichen Projektkonzepts war diesbezüglich erwähnt worden, dass diese Erwartung aufgrund bestehender Gewaltmuster oder dem "persönlichen stummen Schneckenhaus" mancher Schüler/innen bestand.

Zu erleben, dass Bewegung Spaß machen kann war ebenfalls eines der im schriftlichen Projektkonzept angeführten Ziele. Im Gespräch erwähnte Ressel, sie glaube dass über Bewegung und Kreativität viele Fördermaßnahmen zu setzen seien und dass sie bereits oft erlebt habe, dass über die Freude daran viele Entwicklungsschritte gemacht werden konnten. Zudem würde für sie der Erfolg des Projekts unter anderem durch die Freude

daran gekennzeichnet sein. Kolb gab an, dass der Spaß am Tanzen auch bei jenen geweckt werden solle, die dies nicht erwartet hätten.

Ein weiteres Ziel war das Erleben von wesentlichen Werten wie Gemeinschaft, Harmonie, Ausdauer und Geduld. Medosch erwähnte bezüglich der Ausdauer, dass es ihnen wichtig sei, dass alle Schüler/innen den gesamten Prozess durchlaufen, möglichst bei allen Proben anwesend seien und die Erfahrung eines erfolgreichen Abschlusses zu machen.

Gruppenbezogene Ziele nahmen einen weiteren Punkt in der Formulierung der Projektziele im Projektkonzept ein. So sollte durch das Projekt das Erleben einer gemeinsamen Entwicklung und positiven Gruppendynamik, unter anderem durch die Mitwirkung der Gestaltung des Programms für die Aufführung, ermöglicht werden. Diesbezüglich betonte Ressel, dass es darum gehe, dass die Schüler/innen etwas Gemeinsames auf die Füße stellen, da dies für sie sehr schwierig sei. Auch Kolb betonte, dass es im Projekt darum gehe sich darauf einzulassen in der Gruppe zusammenzuarbeiten, statt, wie es im Sport oftmals der Fall ist, gegeneinander zu arbeiten. Beispielsweise durch Hebefiguren oder besondere Formen der Improvisation wolle Kolb erreichen, dass Teamwork entstehe und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werde. Medosch erwähnte dies ebenfalls und gab an, dass durch choreographische Elemente, bei welchen die Gruppe gemeinsam Aufgaben zu lösen hätten, der Gruppenzusammenhalt gestärkt würde.

Der Förderung sozialer Kompetenzen wurde als Projektziel wesentliche Bedeutung beigemessen. Ressel betonte, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen ein wichtiges Ziel der Arbeit des SPZ sei, welcher sich in verschiedenen Teilbereichen manifestiere. So nannte sie beispielsweise die Erhöhung der Frustrationstoleranz, den Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten und das konstruktive Lösen von Konflikten. Der Bewegung räumte Ressel in dieser Hinsicht eine bedeutende Wirkung ein. Medosch gab besonders in diesem Bereich explizit an, die Arbeit der Schule unterstützen zu wollen. Sie meinte, dass Veränderungen des sozialen Umgangs der Menschen besonders durch die Arbeit mit Musik und Rhythmus bewirkt werden können und beschrieb angemessenes Verhalten der Schüler/innen in der Gruppe als erstrebenswert. Kolb nannte im engen Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen die Veränderung des Selbstbildes der Teilnehmer/innen.

Über die genannten Ziele hinaus wurden in den Gesprächen weitere Aussagen getätigt, welche der vollständigen Beschreibung des Projekts dienlich sein könnten. Zum einen beschrieb Kolb die grundlegende Tatsache, dass die Leiter/innen des Projektes dezidiert nicht als Lehrer/innen, sondern als Künstler/innen und Choreograph/innen auftreten. Darin

sieht Kolb einen wesentlichen Unterschied, welcher im ersten Kapitel näher beschrieben wird. Weiters erwähnte Kolb, dass die Teilnehmer/innen "einfach Kunst" machen und dabei wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten stärken ohne dies zu merken, wodurch das Lenken des Fokus auf den Tanz und das Tanzschaffen, anstelle des Effekts ausgedrückt wird. Zudem gab Medosch vor Beginn des Projekts an, dass es vorerst ein "grobes künstlerisches Konzept" gegeben habe, welches demnach Flexibilität ermöglichen konnte.

2 Community Dance

2.1 Entstehung

Die Community-Dance-Bewegung, wie sie heute bekannt ist, findet ihren Ursprung im Großbritannien der 1970er-Jahre. In einem Vortrag beim Laboratorium Can Do Can Dance beschrieb Tamara McLorg⁴, dass sie sich aus dem ursprünglichen Bestreben des Arts Council of Great Britain das Publikum der Modern Dance Veranstaltungen zu erweitern, entwickelte. Um neue Teile der Gesellschaft als Zuseher/innen von Tanzproduktionen zu gewinnen boten viele Institutionen, Choreograph/innen und Tänzer/innen Workshops und regelmäßige Tanzkurse an, bei denen die Teilnehmer/innen modernen Tanz kennenlernen sollten, um so ein Interesse an den Vorführungen der Künstler/innen zu entwickeln. McLorg, selbst eine jener die Unterricht gaben, berichtet, dass sich jedoch bald herausstellte, dass die Teilnehmer/innen es vorzogen selbst zu tanzen. Nach und nach erkannten die Veranstalter/innen der Kurse diese Tatsache und begannen Funktion und Ziele ihre Arbeit zu überdenken⁴.

1980 wurde der in London geborene Royston Maldoom zum „Dance Artist in Residence“ in Fife, Schottland, berufen, wo er zahlreiche Workshops und Tanzfestival veranstaltete und zusammen mit seiner Kollegin McLorg allmählich zu seiner Philosophie des Community Dance fand (Carley, 2010). Seither galt seine Arbeit vielen als Inspiration und Vorbild, Maldoom selbst wurde somit zu einem der Pioniere des Community Dance. Er leitete seitdem zahlreiche internationale Projekte, beispielsweise in Südafrika, Zimbabwe, Litauen und Äthiopien, mit jeweils verschiedenen Zielgruppen und Schwerpunkten⁵.

Einen wichtigen Schritt in der Entwicklung des Community Dance stellt die Gründung der Foundation of Community Dance (FCD) 1986 dar⁴. Die Organisation bietet eine Plattform für fachlichen Austausch und kritische Diskussion und ist eine wertvolle Ressource für Menschen, welche im Bereich des Community Dance arbeiten⁶.

⁴ <http://www.candocandance.de/history.html>

⁵ <http://www.royston-maldoom.org/start/index.php>

⁶ <http://www.communitydance.org.uk/about-community-dance.html>

Seit seiner Entstehung entwickelte sich Community Dance stets weiter, sodass das Konzept heute international verbreitet ist und als eine der Erfolgsgeschichte zeitgenössischer britischer Kunst gilt (Peppiatt, 1996). Einem breiteren Publikum wurde das Konzept des Community Dance vor allem durch den Film „Rhythm is it!“ im Jahr 2004 bekannt, welcher ein von Maldoom geleitetes Community-Dance-Projekt in Zusammenarbeit mit den Berliner Philharmonikern zeigt (Carley, 2010). Heute spricht man von einem regelrechten Boom des Community Dance, international gibt es zahlreiche Projekte und Workshops beispielsweise adressiert an Kinder und Jugendliche, Menschen mit und ohne Behinderungen, oder Senioren (Carley, 2010). In Wien bietet die Caritas Wien seit der Durchführung eines von Maldoom geleiteten Community Dance Projekts der Wiener Festwocheneröffnung 2007 ein großes Angebot an Projekten und schuf ein Fundament für viele weitere Entwicklungen in Österreich⁷.

Seit diesem Zeitpunkt gilt der Begriff Community Dance als etablierter Fachbegriff und wird auch so in der vorliegenden Arbeit verwendet (vgl. Carley, 2010). Zur Bedeutung des Begriffs „Community“ wird im folgenden Teilkapitel näher eingegangen.

2.2 Definitions- und Beschreibungsansätze

Zunächst ist anzumerken, dass bis heute keine einheitliche Definition von Community Dance besteht. Viele Autor/innen ziehen bei den Definitionsversuchen die Terminologie des Konzeptes eingängig in Betracht. Sie zeigen, dass die Bedeutung des Begriffs diesem nicht inhärent ist und sich demnach auch nicht aus einfachen Übersetzungen, wie beispielsweise Gesellschaftstanz, erschließen lässt. Houston (2008) führt in diesem Zusammenhang an, dass das beschreibende Substantiv „Community“ aufgrund seiner verbreiteten Bedeutung möglicherweise irreführend sei. Sie diskutiert die Implikationen des Begriffs der Community und stützt ihre Ausführungen auf Anderson's Verständnis (1991, S.6, zit. n. Houston, 2008, S.14). Schließlich meint sie, dass es keine einzelne Community geben könne, welche diverse Tanzprojekte verbinde und dass auch diese Communities bloß gedanklich vorgestellt seien. Abschließend gibt Houston (2008) an, dass der Begriff, anstatt einer geographischen Bindung, die leitenden Grundsätze einer Tätigkeit welche Menschen zusammenbringt um miteinander zu arbeiten, vermittele. Sie betont, dass die gewählte Terminologie lediglich Hinweise auf ein bestimmtes Gedankengut geben kann, jedoch in sich nicht exhaustiv und selbsterklärend ist. Demnach ist für Community Dance nicht der Tanzstil oder die örtliche Verankerung beschreibend, sondern jenes erwähnte, hintergründige Gedankengut.

⁷ <http://www.brunnenpassage.at/home/>

Diese Tatsache erschwert die präzise Definition des Konzeptes. Folglich werden in der Literatur zwar zahlreiche Beschreibungen angeführt (vgl. Amans, 2008), jedoch ohne sich auf eine einzelne, explizite Definition festzulegen. Carley (2010, S.15) gibt gar an, dass es „so viele Definitionen wie Tanzschaffende gibt“. Um die Komplexität des Konzeptes zu berücksichtigen, nennt die FCD (2013, S.1) in ihrem Code of Conduct eine sehr umfangreiche Definition, welche weiterer Erklärungen bedarf und gleichzeitig für Spezifikationen sowie verschiedene Auffassungen offen ist.

What makes it 'community dance' as distinct from other kinds of participatory dance activity, is determined by: the contexts in which it takes place (where, with whom and why), approaches to dance practice that are informed by a set of beliefs and philosophies [and] the values that it embodies and promotes.

Aus dieser Definition geht hervor, dass Community Dance demnach einerseits in einem spezifischen Kontext stattfindet, welcher durch Teilnehmer/innen, Settings und Absichten gekennzeichnet ist und andererseits durch die erwähnten Werte und Glaubensgrundsätze gekennzeichnet ist.

Bezüglich der Teilnehmer/innen führt die FCD (2013) an, dass Community Dance für Menschen unabhängig von Wohnort, Alter, Geschlecht, Sexualität, Ethnie, Behinderung, Bildungsgrads oder wirtschaftlicher Lebenslage einen Zugang zu qualitativ hochwertigen Tanzerfahrungen verschaffe. Aus diesem Grund finden sich in der Literatur auch oft die Begriffe „dance for everyone“, oder „Tanz für alle“ (vgl. Carley, 2010).

Die Settings, in welchen Community Dance stattfindet, sind per Definition nicht exakt festgelegt, jedoch befinden sich diese meist außerhalb des staatlichen Bildungssystems und des professionellen Tanzes. Es bestehe daher nicht grundsätzlich ein Bestreben der Teilnehmer/innen professionell zu tanzen, dennoch würde im Community Dance das Tanzen auf eine professionelle Art und Weise forciert (FCD, 2013).

Die Gründe für eine Teilnahme können weiters differieren, so beschreibt Houston (2008, S.12): „[Community Dance] can be seen as an educational practice, a life-empowering formula, an artistic outlet, an enjoyable pastime, or even several of these definitions at the same time“.

Die dargestellte Problematik der Formulierung einer allumfassenden Definition macht deutlich, dass die in der oben genannten Definition erwähnten, das Konzept prägenden Werte, Überzeugungen und Philosophien für das Verständnis des Phänomens

unerlässlich sind. Mit dem Bestreben eine gemeinsame, untermauernde Identität des Community Dance und jedes Projekts darzulegen, entwickelten einige Autor(inn)en und Mitglieder der FCD ein Rahmenkonzept, das „Framework of Community Dance“. Das konzeptuelle Modell zielt darauf ab, Community Dance im Bereich des Tanzes zu verankern, und die grundlegenden Prinzipien darzustellen. Es beschreibt somit jene Werte und Glaubensgrundsätze des Community Dance, welche trotz der dem Konzept inhärenten Diversität sowie entgegen andauernder Entwicklungen bestehen. Auf sie wird im folgenden Teilkapitel eingegangen.

2.3 Werte und Grundsätze im Community Dance

In vielen Publikationen zum Community Dance wird den Kurs- bzw. Projektleiter/innen eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Da sie es sind, die die Werte und Überzeugungen mittels ihrer Haltung und Arbeitsweise vermitteln betonen viele Autor(inn)en ihre bedeutungsvolle Rolle (vgl. Amans, 2008; Houston, 2008a). Aufgrund ihrer vielfältigen künstlerischen und pädagogischen Funktionen herrscht bezüglich der tatsächlichen Begriffswahl zur Bezeichnung ihres Berufsbildes reger Austausch. Amans (2008a, S.6) wirft die Frage nach einer Bezeichnung als Künstler/innen (artists), Tanzlehrer/innen (dance teachers) oder Therapeuten/Therapeutinnen (therapists) auf. Doch obgleich sie zwar bestätigt, dass ihre Arbeit zwar therapeutischer Wert beinhalte, erachtet sie letztere Terminologie als ungeeignet. Sie nennt zahlreiche weitere Begriffe, wie unter anderem „dance co-ordinator“, „dance development officer“ oder „dancer in residence“, und merkt an, dass die Bezeichnung der Fachleute oft durch sie selbst erfolge und abhängig vom Kontext sei. So beschreibt Jasper (1996, S.12-13) dass die häufig gebrauchten Begriffe Lehrer/in (teacher), Leiter/in (leader) und Prozessbegleiter/in (facilitator) jeweils bestimmte, unterschiedliche Absichten kommunizieren. Vornehmlich würden die Begriffe Leiter/in und Prozessbegleiter/in gebraucht, zumal diese wesentliche Implikationen über das Machtverhältnis in Lernsituationen beinhalten, welche einem wichtigen Grundsatz der Community-Dance-Arbeit gerecht würden. Durch diese Bezeichnungen könne nämlich ausgedrückt werden, dass Teilnehmer/innen bereits über benötigtes Wissen und Kompetenzen verfügen, während der vor allem in der schulischen Bildung gebrauchte Begriff Lehrer/in auf eine hierarchische Vermittlung hindeute. Durch die Bezeichnungen Leiter/in und Prozessbegleiter/in solle das besonders bedeutsame Verlangen, die Entscheidungsmacht von den Fachleuten zu den Teilnehmer/innen zu verlagern, ausgedrückt werden (Jasper, 1996). Dies bedeutet, wenngleich Community-Dance-Leiter/innen durch das Fehlen eines festgelegten Lehrplanes eine wesentliche Rolle in der Arbeit eingeräumt wird, so nehmen sie beim Schaffen des Tanzes eine eher begleitende

Rolle in Projekten ein. Diese Sichtweise stellt einen wichtigen Grundsatz des Community Dance dar.

Welche Überzeugungen und Werte es nun sind, die durch die Leiter/innen vermittelt werden, wurde im Zuge der Entwicklung des „Framework of Community Dance“ (Peppiatt, 1996) mittels eines Modells dargestellt. Es veranschaulicht die Kernelemente der Community-Dance-Arbeit, sowie die kennzeichnenden Eigenschaften und den besonderen Platz den Community Dance in Tanz und Kunst einnimmt.

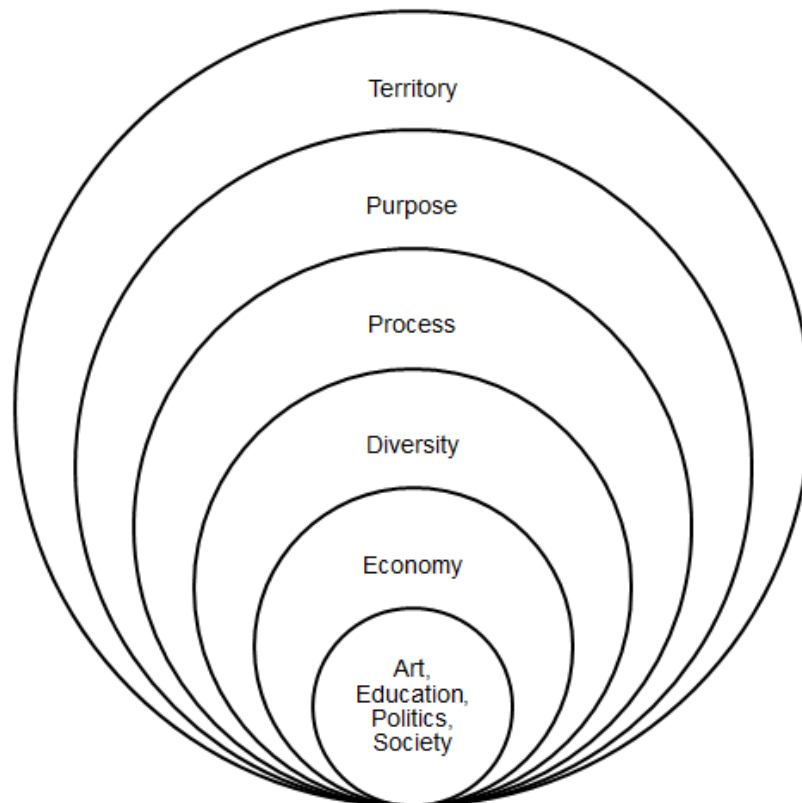


Abb. 1 Konzeptuelles Rahmenmodell des Community Dance (Peppiatt, 1996, S.3)

Ein Blick in geläufige Literatur des Community Dance macht rasch deutlich, dass eine solch schemenhafte Darstellung eine starke Vereinfachung darstellt. Viele Eigenschaften des Community Dance sind in dieser Form nicht strikt zu trennen, da sie sich gegenseitig bedingen, beziehungsweise beeinflussen. Dennoch soll, aus Gründen der Übersichtlichkeit, in den folgenden Darstellungen der Grundsätze des Community Dance die Ordnung des abgebildeten Modells (Abb. 1) beibehalten und durch weitere Ausführungen ergänzt werden.

2.3.1 Äußere Bereiche des Framework for Community Dance

Mit dem Begriff *Territory* werden übliche Settings des Community Dance, welche somit auch Aufschluss über die Teilnehmer/innen geben beschrieben (Peppiatt, 1996). Community Dance könne überall, außer im Bereich der professionellen Tanzperformance vorkommen. Im Vergleich zu diesem bestehe ein Unterschied, welcher durch die folgende Differenzierung ausgedrückt werden kann. Im Bereich der professionellen Tanzperformance handle man nach dem Leitgedanken „Alles FÜR die Performance“ (Betonung im Original), während im Community Dance die Vorstellung „Alles UND Performance“ gelte (Peppiatt, 1996, S.3). Carley (2010, S.16) macht jedoch auf die Gefahr einer Gleichsetzung mit dem Begriff „Laientanz“ aufmerksam, welcher negative Konnotationen hervorrufe und so „die Kluft zwischen vermeintlich 'hoher' und 'niedriger' Kunst bestätigen“ würde. Sie merkt an, dass Community Dance im Idealfall nicht nur „eine Brücke zwischen den beiden Welten“ schlage, sondern auch „die Grenze zwischen 'Profis' und 'Laien' verschwimmen“ lasse und damit verbundene Klischees aufbreche (Carley, 2010, S.16). Nach Houston (2005, S.169) sei es zudem keineswegs ausgeschlossen, dass auch Profitänzer/innen an Community-Dance-Projekten teilnehmen: „Participation is for the highly trained *and* for those who claim to have two left feet, *and* indeed for those who do not have any mobile feet“. Die Einbeziehung eines jeden Menschen stellt unter der Bezeichnung „inclusive practice“ somit einen wichtigen Grundsatz der Community-Dance-Arbeit dar. In diesem Zusammenhang gilt besonders das Einbeziehen gesellschaftlicher Randgruppen als ein wichtiges Anliegen des Community Dance (Houston, 2005).

Durch die Inklusion verschiedener gesellschaftlicher Gruppen wird auch die ursprüngliche Absicht (*Purpose*) des Community Dance verfolgt, Menschen den Zugang zu Tanz, in Form von Erfahrung und Partizipation, zum Nutzen aller zu erhöhen (Peppiatt, 1996). Aktive Partizipation, anstelle passiven Konsums, sei wiederum für die persönliche, soziale und künstlerische Entwicklung der Teilnehmer/innen fundamental (Houston, 2005). In diesem Punkt des Rahmenkonzepts zeigt sich daher besonders, dass eine Trennung von Absichten, Aufgaben und Beweggründen nur schwer möglich ist, da besonders in den Kernbereichen (*Core Areas*) viele Absichten, implizit sowie explizit, ausgedrückt werden. Erläuterungen unter 2.3.2 sollen die Inhalte dieses Bereiches daher vervollständigend darstellen.

Auch die Prozessorientierung (*Process*) ist ein wichtiges Bestimmungsmerkmal des Community Dance. Peppiatt (1996) beschreibt, dass das wichtigste „Produkt“ der Arbeit der Prozess selbst sei. Ihm gegenüber steht das formale Produkt. Thomson (1996) merkt jedoch an, dass hier keine Entscheidung zwischen den beiden stattfinden müsse, da ihre

Beziehung als Kontinuum auf dem eine bestimmte Arbeit platziert werden kann zu verstehen sei. Die Wertschätzung einer Prozessorientierung prägt jedoch die gesamte Arbeit des Community Dance, indem der Blick maßgeblich auf Prozesse und Entwicklungen, anstatt auf das entstehende Produkt gerichtet wird. Besonders in der Diskussion um künstlerische Aspekte wird dieser Thematik Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Thomson, 1996). Weitere Erläuterungen dazu finden sich daher in Unterabschnitt 2.3.2.1.

Diversität (*Diversity*) wird im Community Dance geschätzt und begrüßt, sowohl bezüglich der Tanzstile, als auch der in den Tanz involvierten Menschen (Peppiatt, 1996). Bartlett (2008) führt weitere Gesichtspunkte an, unter welchen Diversität im Community Dance begrüßt und geschätzt werden solle, wie, unter anderem, unterschiedliche Gründe für eine Teilnahme, ein unterschiedliches Publikum oder Unterschiede der Ästhetik. Besonders die Thematik der Ästhetik soll, ebenfalls unter 2.3.2.1, nochmals aufgegriffen werden.

Ein weiteres Merkmal des Community Dance sei die Erweiterung wirtschaftlicher Aspekte der Kunst (*Economy*) durch Partnerschaften mit einer großen Anzahl an Förderern, ohne kommerziellen oder profitorientierten Absichten (Peppiatt, 1996).

2.3.2 Kernbereiche des Framework for Community Dance

Prozesse, die im Community Dance stattfinden und Erfahrungen, welche dadurch gemacht werden, lassen sich theoretisch (Peppiatt, 1996) in die Kernbereiche Kunst (*Art*), Bildung und Erziehung (*Education*), Politik (*Politics*) und Gesellschaft (*Society*) gliedern. Auch hier wird deutlich, dass eine klare Trennung dieser Kernbereiche nur schwer möglich ist.

2.3.2.1 Kunst

Der Bereich der Kunst ist wohl einer der mestdiskutierten im Bereich des Community Dance. Besonders intensiv ist die Debatte um einen eigenen Kode der Ästhetik für den Bereich des Community Dance und welche Auswirkungen die Einführung eines solchen hätte (vgl. Thomson, 1996). Grundlegend ist hier der Gedanke, dass ein solcher Kode Betrachter/innen einen Rahmen biete, in dem ein bestimmtes Werk zu sehen sei und der Qualitätsmerkmale bietet, nach denen das Werk werden könne (Thomson, 1996). Während also beispielsweise im Ballett Kriterien wie Leichtigkeit oder die Auswärtsdrehung des Beines in der Hüfte als schön und ästhetisch bewertet werden, so

sei Community Dance für andere Qualitäten als jene der Form zu schätzen (Thomson, 1996). Thomson (1996) nennt hier „energy, freshness, honesty, humour, poignancy, striving, a feeling of personal achievement celebrated, or community shared, etc.“.

Thomson (1996) merkt jedoch an, dass die Schwierigkeit der gebührenden Wahrnehmung dieser Qualitäten darin liege, dass das Erkennen und Benennen von Schönheit, welche durch den Begriff der Ästhetik ausgedrückt wird, stets Teil unserer Sozialisation und somit etwas individuell Erlerntes sei. Ohne Unterstützung durch Künstler und Überbringer, so Thomson (1996), tendieren Beteiligte dazu, sich bei der Betrachtung von Community-Dance-Werken von gewohnten Mustern und Annahmen leiten zu lassen, welche aus Erziehung, Bildung und anderen Erfahrungen stammen. Daraus resultierte auch das Problem, dass Community-Dance-Arbeit von manchen, so vor allem von Vertreter/innen der Tanzbranche, nicht geschätzt wurde, da sie gewissen, zuvor gängigen Standards nicht entsprach (FCD, 1996, S.5). Thomson (1996) erachtet es daher als unerlässlich, dass eine Veränderung in der Wahrnehmung und Beurteilung des Tanzes im Community Dance stattfindet, und dass die Analyse und Diskussion dessen von vielen erst regelrecht zu erlernen sei. Durch das Etablieren eines ästhetischen Kodes für Community Dance würden in der Folge bestehende ästhetische Normen in Frage gestellt (FCD, 2013). In diesem Sinne sollen Thomsons (1996) Argumentationen einen Anhaltspunkt und Referenzrahmen für kritische Betrachter/innen bieten, welcher es vereinfache die Werke durch eine „andere ästhetische Brille“ zu sehen. Er hält fest, dass Community Dance stets in einem gewissen Kontext und als Ausdruck einer bestimmten Intention gesehen werden müsse, dass dies jedoch nicht im Sinne einer Rechtfertigung zu sehen sei.

Thomson (1996) erkennt jedoch ebenfalls, dass das Bestreben spezifische qualitative Kriterien des Community Dance aufzubringen keine unbedenkliche Thematik ist. Es bestehe so die Gefahr, dass Community-Dance-Werke wiederum limitiert wahrgenommen werden und beispielsweise ihre tänzerisch technische Qualität schlichtweg verkannt wird, da dies kein „Community Wert“ sei. Eine Lösung dieses Problems sieht Thomson (1996) eher in der generellen Auseinandersetzung damit warum ein solcher ästhetischer Code vorhanden sein muss und glaubt, dass sie für eine wertschätzende Anerkennung hilfreich sein könne, nicht jedoch um darüber zu urteilen, ob ein Werk besser oder schlechter als ein anderes sei. McLorg⁴ hält in diesem Zusammenhang fest: „We are all doing work, we are all doing dance, we are all in the dance community but just maybe decided to do it in a slightly different way. It would be lovely if we can get rid of the élitism“ und stärkt somit den Gedanken keine hierarchischen Beziehungen zwischen verschiedenen Formen des Tanzes herzustellen.

Dennoch sei besonders bei der Aufführung von Community-Dance-Werken darauf zu achten, dass gewisse künstlerische Standards einzuhalten seien (Carley, 2010). Ein unvollendetes Stück solle nicht auf der Bühne gezeigt werden. Zudem beschreibt Thomson (1996), dass Choreograph/innen darauf zu achten haben, die Fähigkeiten der Teilnehmer/innen in größtmöglichem Ausmaß zu nutzen. Abschließend soll jedoch an die Auffassung Prozess und Produkt als Pole eines Kontinuums in der Community-Dance-Arbeit erinnert werden, nach welcher das formale Produkt meist eine den Prozessen untergeordnete Stellung einnimmt.

2.3.2.2 Education

„Community Dance is education“ (Jasper, 1996, S.11). Mit dieser Aussage wird ein weiteres, wesentliches Anliegen der Community-Dance-Arbeit beschrieben. Jasper (1996) ordnet die oben genannten Argumentationen der Diskussion um künstlerische Aspekte des Community Dance daher wie folgt ein:

Absolute technical mastery and virtuoso performance are not what community dance is 'about', although they can be part of community dance in some circumstances. More than in the professional dance world, community dance is about learning and growth, both as individuals and in community with others.

Anhand dieser Aussage wird besonders deutlich, dass eine Teilnahme an Community-Dance-Projekten mehr als nur eine körperliche Betätigung darstellen soll. Tanz wird somit zu einem Medium des Empowerments (FCD, 2013), welches persönliche Entwicklung veranlassen soll. Als Ziele der Arbeit, so Jasper (1996), gelten daher nicht nur eine Ausbildung in Tanz, sondern zudem die persönliche Entwicklung und Bestätigung des Individuums, und eine Bildung sozialer Kohäsion durch das Erlebnis des gemeinsamen Gruppenunterfangens. Zudem solle Raum für soziale Interaktion geschaffen werden und dafür gesorgt werden, dass sich die Teilnehmer/innen innerhalb einer Gruppe wohlfühlen.

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Community Dance ist das in Bezug auf die Rolle der Leitenden bereits erwähnte Einräumen einer Entscheidungsmacht für die Teilnehmer/innen. Sie sollen Kontrolle über Situationen, in welche sie involviert sind, übernehmen und diese eigenständig gestalten (Jasper, 1996). Dies setzt voraus, dass den Teilnehmer/innen auch dafür notwendige Kompetenzen anerkannt werden, was mit einer weiteren, wichtigen Überzeugung des Community Dance

eng verbunden ist. Dies ist die Überzeugung, dass jede/r Mensch fähig ist zu tanzen und dadurch das eigene Selbst auszudrücken (FCD, 2013). Der Blick werde folglich auf bereits vorhandene Fähigkeiten der Teilnehmer/innen gerichtet anstatt eine defizitorientierte Haltung einzunehmen (Jasper, 1996). Bartlett (2008, S.40) formuliert dies mit den Worten „we build on what people can do, rather than what they can't achieve“. Dadurch wird es erst möglich, dass Leiter/innen die zuvor beschriebene, begleitende Rolle einnehmen.

Bei Erläuterungen um persönliche Entwicklung der Teilnehmer/innen wird in der Literatur meist zugleich dessen soziale Bedeutung erwähnt. Persönliche und soziale Entwicklung sind demnach eng miteinander verbunden. Daher sollen die Ausführungen unter 2.3.2.4 die hier genannten Aussagen ergänzen.

2.3.2.3 Politics

Auch unter politischen Aspekten kann die Teilnahme an Community-Dance-Projekten Erfahrungen verschaffen und Veränderungen in der politischen Einstellung der Teilnehmer/innen bewirken. Da diese Perspektive jedoch nur von indirekter Relevanz für die vorliegende Arbeit ist, wird hier lediglich ein kurzer Einblick gegeben.

Im Hinblick auf politisches Denken beschreibt Bartlett (1996, S.16) die Wirkung des Community Dance wie folgt:

One of the exciting things about community dance is that as artists we have to acknowledge and respond to a range and diversity of aesthetics which have the Potenzial to challenge the modernists cultural hegemony. It [...] makes us rethink [...] our relationships with each other and the world in which we live.

Demnach sollen Tanzerlebnisse im Rahmen des Community Dance dazu führen, dass konventionelle Ansichten der Gesellschaft kritisch hinterfragt werden und verbreitete kulturelle Normen in Frage gestellt werden.

2.3.2.4 Society

Im Community Dance wird dem Tanz als Medium eine hohe soziale Bedeutung zugeschrieben. Akroyd (1996) meint gar, dass diese Bedeutung als oberstes Anliegen zu betrachten sei, bei welchem die Bewegungsform Tanz selbst zwar eine einzigartige und

bedeutende, jedoch keine vorrangige Rolle einnehmen. Auch hier wird daher die Wichtigkeit einer Prozessorientierung betont mittels welcher, in unterschiedlicher Ausprägung, eine oder mehrere der folgenden Absichten verfolgt werden:

- building confidence, self-esteem, pride; valuing individual input and encouraging recognition and celebration of achievement
- tolerance of and sensitivity towards self and others
- problem solving and exploration of „issues“
- encouraging a level of emotional engagement in and commitment to an activity
- redressing an imbalance of power
- encouraging individuals to make decisions and exercise responsibility, and to develop independence and initiative
- breaking down barriers to do with gender, race, culture, sexuality, class, and so on, through developing relationships based on common ground, mutual respect, responsibility and trust
- encouraging physical interaction in a safe and acceptable way

Dass Akroyd (1996) diese Absichten im Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Relevanz erwähnt zeigt die Relevanz des sozialen Motivs im Community Dance. So möchte man zwar meinen, dass beispielsweise der letztgenannte Punkt im Wesentlichen körperliche Bedeutung für den/die einzelne/n Teilnehmer/in habe, jedoch wird auch ihm indirekt Einfluss auf Soziales eingeräumt. Eine Erklärung dafür liefert Eddy (2002), die sich vornehmlich mit Tanztherapie auseinandersetzt, jedoch mit ihren Aussagen die Gemeinsamkeiten dessen mit Ansichten des Community Dance deutlich macht. Sie beschreibt den in der Tanztherapie ebenfalls angestrebten holistischen Zugang zu Tanz und führt an dass die Auseinandersetzung mit dem Ausdruck der eigenen Persönlichkeit durch Bewegung in der Folge auch Beziehungen zu anderen verbessert werden können (Eddy, 2002). Als Folge der kreativen Partizipation jedes/jeder Teilnehmers/Teilnehmer/in solle demnach eine Stärkung der Gemeinschaften, sowie eine erweiterte Auseinandersetzung mit sozialen Themen stattfinden (FCD, 2013). In Anlehnung an Aussagen von Jasper (1995, zit.n. Amans, 2008a, S.13) über die Arbeit von Jabadao diskutiert auch Amans den Effekt von Community-Dance-Projekten auf die Gemeinschaft und bestätigt ebenfalls, dass diese durch die Bewegung, welche ein wertvolles Kommunikationsmittel sei, gestärkt würden.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Kernbereiche, wenngleich sie getrennt dargestellt wurden, eng miteinander verbunden sind. Bei einer tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik wird sichtbar, dass fundamentale Glaubensgrundsätze über viele Bereiche wie zum Beispiel der Politik oder

gesellschaftlicher Belangen, wirksam sind und die Arbeit des Community Dance grundlegend prägen. Beispielsweise hat so die oben genannte Überzeugung von einer Thematisierung der Machtverhältnisse nicht nur direkte Auswirkungen auf soziale Interaktionen, sondern folglich auch auf die politische Einstellung, sowie den Umgang mit künstlerischen Standards und Normen. Dies drückt die „Ganzheitlichkeit“ der Tanzerfahrungen, welche im Community Dance beabsichtigt ist aus.

2.4 Ziele des Community Dance

Da sich die Ziele des Community Dance kaum von dessen Überzeugungen und Werten trennen lassen, wurde in diese im vorangehenden Teilkapitel zwar bereits ein recht deutlicher Einblick gegeben, jedoch sollen sie im folgenden Punkt konkret adressiert und diskutiert werden.

Folgt man dem „Framework of Community Dance“ so lassen sich die wesentlichen Ziele vor allem aus den Imperativen der Kernbereiche erkennen. Demnach entstammen diese den Bereichen Kunst, Erziehung und Bildung, Politik und Gesellschaftliches. In der Literatur lässt sich jedoch keine einheitliche Formulierung tatsächlicher, konkreter Ziele, sowie der Methodik zur Erreichung dieser, finden. Dies könnte zum einen durch die bereits erwähnte Schwierigkeit einer Trennung dieser Bereiche, aufgrund des Bestrebens der Ganzheitlichkeit, bedingt sein. Zum anderen führt Akroyd (1996) an, dass die Rechtfertigung des Community Dance durch Prozesse der Kommerzialisierung und dem Streben nach leicht messbaren Ergebnissen erschwert wird. Sie erkennt (1996, S.19):

The pressure to justify aims, objectives and outcomes in more easily quantifiable and conventionally acceptable terms threaten the survival of dance with a social imperative and encourages its replacement by high-profile, product-oriented practice driven by an artistic imperative. The two must remain in tandem; one cannot replace the other.

Durch den Druck nach konventionellem Verständnis leicht messbare Ergebnisse zu erzeugen bestehe also die Gefahr soziale, schwer messbare Absichten zu vernachlässigen, was wiederum das Bestehen des Community Dance gefährde. Für Houston (2005, S.176) gibt es keine rasche oder gar einfache Lösung für diese Problematik: „The complexity of people’s lives, of definitions of what constitutes empowerment and transformation, of the ethics of an artist’s involvement in social transformation, and of what an arts project can offer, suggest no quick fixes.“

Folglich befürchtet Akroyd (1996) jedoch, dass involvierten Teilnehmer/innen und Betroffenen voreilig eine Tanzkultur auferlegt wird, welcher noch nicht ausreichend Zeit und Gelegenheit gegeben wurde ihre eigene Agenda zu entwickeln, und räumt ein, dass es noch umfangreicher Arbeit bedarf. In ihrem „Code of Conduct“ gibt die FCD (2013) dennoch nach aktuellen Vorstellungen eine abstrakte Zusammenfassung der Wirkung des Community Dance, welche Raum für individuelle Adaptierungen und Spezifizierungen bestehen lässt. Demnach bewirkt Community Dance Folgendes:

- Contribute to the development of dance as an artform, and support the artistic development of professional and non-professional dancers
- Impact positively on people's health and wellbeing, their personal motivation and their social relationships
- Provide people with an important focus of for their lives, overcome barriers to participation and enhance people's sense of community
- Offer people new ways of relating to other people, based on respect and valuing difference
- Enhance the quality of relationships between people, their communities, their dancing and their dances
- Make a positive contribution to wider social change, and artistic learning agendas

Den Raum den diese Zielsetzungen für die individuelle Ausrichtung eines jeden Projekts gewährleistet wird auch in den Ansichten der Experten in der Literatur deutlich. So findet man sowohl in theoretischen, als auch in praxisorientierten Publikationen zum Community Dance Ausführungen mit Schwerpunktsetzungen in jeweils unterschiedlichen Bereichen, welche jedoch den Ansichten der FCD nicht widersprechen.

Die vielfältigen Ansätze und Diskussionen lassen erkennen, dass genaue Vorstellungen und Orientierungen der Leiter/innen von spezifischen Projekten für das Festlegen, das Verfolgen und das Erreichen bestimmter Ziele unabdingbar sind. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit besonders den geäußerten Zielen und Vorstellungen des Vereins SuperSoulMe für das betreffende Projekt Beachtung geschenkt.

Mit diesem Teilkapitel soll abschließend ein grundlegender Gedanke zur Erreichung der Ziele eingebracht werden. In der Literatur wird diesbezüglich festgehalten, dass der Tanz als Hilfsmittel und Medium gesehen werde, welches zwar das Potenzial besitzt Veränderungen zu bewirken, dass jedoch auch die Teilnehmer/innen einen aktiven Beitrag leisten müssen (vgl. Akroyd, 1996). Houston (2005) vergleicht Community-Dance-Arbeit demnach mit einer Brücke, welche von den Teilnehmer/innen mitgebaut werde und über welche sie selbst schreiten müssen. Das Ausmaß, in welchem Fähigkeiten und

Fertigkeiten, welche innerhalb des Tanzes entwickelt und angewandt werden, in andere Kontexte übertragen werden, obliege ebenfalls dem/der einzelnen Teilnehmer/in (Akroyd, 1996). Leiter/innen werfen in diesem Zusammenhang lediglich Fragen auf und offerieren Möglichkeiten, ihre Aufgabe sei es jedoch nicht, diese Fragen zu beantworten und Entscheidungen für andere zu treffen (Akroyd, 1996). Beispielsweise nennt Houston (2005) anhand der Erfahrungen eines Projekts mit Pensionisten/Pensionistinnen die Tatsache, dass diese die Notwendigkeit einer Transformation nicht empfanden, sondern sich lediglich amüsieren wollten. Wenngleich diese Erfahrungen nicht übersehen werden sollen, so sollte bei der Möglichkeit der Transformation durch Community Dance stets die Bereitschaft und das Engagement der Teilnehmer/innen bedacht werden.

2.5 Zur Praxis des Community Dance

2.5.1 Methodik

In den vorangehenden Teilkapiteln wurde die Individualität jedes Community-Dance-Projekts bereits verdeutlicht. Es scheint verständlich, dass bei unterschiedlichen Schwerpunkt- und Zielsetzungen auch die Methodik zu Erreichung dieser variieren muss. So werde jedes Projekt für die jeweilige teilnehmende Gruppe maßgeschneidert (Jasper, 1996).

In einem Praxisbuch für Community Dance, welches von Jacalyn Carley mit seiner Unterstützung geschrieben wurde, betont Royston Maldoom zudem, dass es ohnehin nicht auf „die Übungen an sich [ankomme], sondern auf die Art, wie jeder Tanzkünstler sie für sich verwendet, anpasst und weiterentwickelt“ (Carley, 2010, S.10). Als Einstieg in die Praxis nennt Maldoom, der die Praxis des Community Dance maßgeblich prägte, dennoch einige Fakten, welche seine Arbeit im Community Dance grundlegend kennzeichnen.

Zunächst wird den Aspekten der Disziplin Beachtung geschenkt. Maldoom sei „der Ansicht, dass Mangel an Disziplin, klaren Grenzen und festen Strukturen zu den größten Problemen der heutigen Jugend“ gehöre (Carley, 2010, S.39). Häufig werde der Disziplin mit Vorurteilen begegnet, oft werde sie umgangen, indem ausschließlich auf positive Verstärkung gesetzt würde. Es liege deshalb in der Verantwortung der Leiter/innen, „Kindern Disziplin beizubringen, genauso wie [sie] ihnen ethische Werte, grundlegende Manieren und eine gesunde Lebensweise mit auf den Weg zu geben versuchen“ (Carley, 2010, S.40). Als höchsten Ausdruck von Disziplin erachte Maldoom die Stille, welche einzufordern eine schwierige Aufgabe darstellen könne. Zudem sei Disziplin eine Vorstufe von Respekt, ohne welcher es keine Empathie geben könne, welche Jugendlichen

wiederum ermögliche die Bedürfnisse anderer zu verstehen und zu akzeptieren (Carley, 2010). In Maldooms Arbeitsweise nimmt Disziplin die Form vieler Elemente ein. Diese seien proaktive Disziplin in Form festgelegter, kommunizierter Regeln, das Ziehen von Grenzen beispielsweise bei störendem Verhalten sowie die Anwendung von Strafen. Maldooms Regeln betreffen zum Beispiel das Benutzen von Handys, das Tragen von Schmuck oder das Verlassen des Raumes (Carley, 2010).

In einem weiteren Punkt wird die „Fokus-Übung“ beschrieben, mit welcher „jeder Teilnehmer einen Raum der Geborgenheit und Sicherheit“ finde und welche „eine Brücke von dem eigenen Ich, das ihnen vertraut ist, zu dem Performer, zu dem sie sich entwickeln“ schlage (Carley, 2010, S.75). Bei der Übung seien die Füße etwa hüftbreit, die Arme hängend an den Seiten, der Kopf aufgerichtet und der Blick gradeaus, ohne sich zu bewegen. Es sei dies die Ausgangsposition und das Fundament für den Tanz (Carley, 2010).

Anschließend wird dargestellt, dass Improvisationsspiele einen wichtigen Anteil der Community-Dance-Arbeit ausmachen. Sie seien jeweils auf einen bestimmten Aspekt von Choreographie, Bühnenhandwerk, Improvisation oder Aufführung ausgerichtet und ermöglichen somit eine umfassende Tanzerfahrung. Doch auch der Aufbau einer Aufwärm-Choreographie, sowie „Lifts“ aus der Gruppe heraus können Teil der Arbeit sein und so einerseits zur Stärkung des Selbstvertrauens und andererseits zu gegenseitigem Vertrauen führen (Carley, 2010).

Als gewisses Gegengewicht zu freien Improvisationsübungen gelten für Maldoom tänzerischer Fertigkeiten in Form technischer, vorgegebener Tanzschritte und Choreographien, welche eine Hausforderung für die Teilnehmer/innen darstellen sollen. Er schlage also ein ausgeglichenes Maß an Improvisation und vorgegeben Bewegungsfolgen vor, nicht zuletzt um individuelle Stärken aller Teilnehmer/innen gerecht zu werden (Carley, 2010).

Ein wichtiges Element des Community-Dance-Arbeit stellt der Auftritt dar, welcher in einer weiteren Sektion des Praxisbuches beschrieben wird. Bei ihr sollen die Tänzer/innen dem Publikum ein „echtes Kunsterlebnis“ in Form einer Professionellen Performance vermitteln (Carley, 2010, S.118). Hier sei unbedingt auf ein gewisses Niveau der Darbietungen zu achten, ein verfrühtes Vorführen der Stücke, bei welchem die Tänzer/innen eventuell Unsicherheit verspüren, sei kontraproduktiv (Carley, 2010).

2.5.2 Erfahrungen und Ergebnisse

In ihrem Beitrag „Community Voices“ sammelt Amans (2008b) die Reaktionen zahlreicher Teilnehmer/innen von Community-Dance-Projekten. Viele erzählen darin vom Nutzen den sie aus den Projekten ziehen konnten. Sie beschreibt daher eine bemerkenswerte Einstimmigkeit über vorteilhafte Erfahrungen. Dass jedoch Veränderungen, welche durch Community-Dance-Projekte stimuliert werden, nicht in jedem Fall auch geschätzt werden verdeutlicht Houston (2005) exemplarisch anhand des Beispiels einer teilnehmenden Pensionistin. Durch das Tanzen habe sie den Rückgang ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit erst besonders deutlich wahrgenommen und somit eine unerfreuliche Erkenntnis gemacht. Dieser Fall soll daher auf die Subjektivität der Wahrnehmung von Wirkungen des Community Dance aufmerksam machen. Es gilt zu reflektieren, ob der erwartete Nutzen nicht lediglich dem eigenen Verständnis nach wertvoll ist, beziehungsweise darauf zu achten, dass negative Erlebnisse erkannt und beachtet werden.

Zudem zieht Houston (2005), erneut anhand eines Beispiels, zwei weitere Gedanken zur Transformation der Teilnehmer/innen eines Community-Dance-Projekts in Betracht. Konkret handelt es sich in Houstons Beispiel um eine Gruppe männlicher Jugendlicher, welche durch sich zur „Hartcliffe boys' dance company“ formierten. Durch das Engagement in der Gruppe und durch den Tanz sollen sich die Jugendlichen, welche von der Gesellschaft als Unruhestifter wahrgenommen wurden, zur Freude der Regierung zum Positiven verändert haben. Houston (2005) hinterfragt jedoch die Bedeutung der persönlichen Transformation der Teilnehmer für das Umfeld der jungen Männer kritisch. Zum einen könne die Verwandlung deshalb wertgeschätzt werden, weil dadurch primär eine potentielle Gefahr für andere beseitigt wurde anstelle der vorrangigen Aufmerksamkeit auf die jungen Männer. Zum anderen kritisiert sie, dass die Arbeit mit den Jugendlichen von der Vorstellung eines, im Sinne akademischen Wissens, „besseren Menschen“ geleitet wurde (Houston, 2005, S.169). Beide Gedanken würden Annahmen beinhalten, welche nicht zwangsläufig korrekt seien.

Auch Green (2000) stellt wesentliche Fragen über Autorität und Machtverhältnisse im Community Dance. Anhand des Beispiels eines Intensivprojekts mit einer Gruppe 9- bis 13-jähriger Mädchen, welche durch den erschwerten Zugang zu Bildung als Risikogruppe galten, zeigt sie mögliche Gefahren auf. Die Mädchen als Risikogruppe zu betrachten und anzunehmen dass es ihnen an etwas fehle, könne dazu führen, dass von Veranstalter/innen und Leiter/innen eines Projekts eine bevormundende Haltung eingenommen wird. Weiters fragt sie sich inwiefern die Bezeichnung als Risikogruppe den Gedanken der Überlegenheit jener, die zu helfen, versuchen vermitteln.

Die erwähnten Beispiele sollen eine Auswahl an Fragestellungen darstellen, welche auf die Notwendigkeit der kritischen Hinterfragung des Nutzens und der Wirkung von Community-Dance-Projekten auf Teilnehmer/innen hinweisen sollen um eine einseitige Betrachtung der Thematik zu verhindern.

3 Soziale Kompetenz

3.1 Gegenwärtige Relevanz

Die Diskussion um soziale Kompetenz ist zunächst innerhalb jener des Kompetenzbegriffs im Allgemeinen zu verorten. Dieser steht seit einiger Zeit im Zentrum pädagogischer Diskussionen. Der Wert, den Kompetenzen wie Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz nun beigemessen wird ist nicht zuletzt durch die Einführung standardisierter, kompetenzorientierter Reifeprüfungen⁸ in das österreichische Schulwesen gekennzeichnet.

Doch nicht nur in der nationalen Bildungspolitik wird dem Begriff besondere Beachtung geschenkt. Die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (2005) beispielsweise erarbeitete im Zusammenhang mit dem Programme for International Student Assessment (PISA) einen Katalog an sogenannten Schlüsselkompetenzen, welche den individuellen Lebenserfolg beeinflussen sollen. Im Zuge des Projekts Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) schafften sie einen Referenzrahmen, welcher jene Schlüsselkompetenzen beinhalten soll, die für die erfolgreiche Bewältigung heutiger Ansprüche an die Gesellschaft essentiell sind. Die OECD (2005) teilt diese Schlüsselkompetenzen in die drei Kategorien "Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln", "Interagieren in heterogenen Gruppen" und "Autonome Handlungsfähigkeit", welche ineinander greifen. Die Kategorie "Interagieren in heterogenen Gruppen" beinhaltet dabei Befähigungen zur sozialen Interaktion, synonym werden dafür daher Begriffe wie "Sozialkompetenz" oder "Soft Skills" verwendet werden (OECD, 2005). Soziale Kompetenz stellt so einen von nur drei maßgeblichen Kompetenzbereichen dar, welche für ein erfolgreiches Leben essentiell sind. Es ist demnach nicht erstaunlich, dass diesem Gebiet mehr und mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Der sozialen Kompetenz wird von verschiedenen Institutionen und Autor(inn)en unterschiedlich begegnet. Die Weltgesundheitsorganisation WHO (Birrell Weisen, Orley,

⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2>

Evans, Lee, Pellaux und Sprunger, 1997) beispielsweise sieht in den "Interpersonal Skills", neben weiteren "Life Skills", einen wichtigen Faktor für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen darstellen. Die genannten "Life Skills" sollen, so die WHO, auch im Umfeld der Schule gefördert werden, um gesundheitlichen und sozialen Problemen entgegenzuwirken.

Auch wird der sozialen Kompetenz im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Arbeitswelt begegnet. Kanning (2002, 2005) betont die Bedeutung sozialer Kompetenz im heutigen Berufsleben und beschreibt dass kaum ein Personalchef heute anzweifeln würde, dass soziale Kompetenzen in Berufen, in denen Angestellte mit anderen Menschen kommunizieren müssen, von elementarer Bedeutung seien. Frey bezieht sich auf Aussagen von Levy und Murnane (2005; zit.n. Frey, 2013, S.26ff) und erwähnt die sich verändernden Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes. Levy und Murnane (2005) erkannten, dass sich seit 1960 ein starker Zuwachs an sogenannten routinefernen Interaktionstätigkeiten abzeichnete. Da diese Tätigkeiten besonders menschliche Interaktion erfordern, wird hier deutlich, dass die Voraussetzung hoher sozialer Befähigung auch für den Beruf sehr wahrscheinlich ist.

Im folgenden Teilkapitel sollen verschiedene Auffassungen sozialer Kompetenz gegenübergestellt und wesentliche, relevante Themen diskutiert werden.

3.2 Definitions- und Beschreibungsansätze

Während der Begriff der sozialen Kompetenz heutzutage zwar in aller Munde ist und in "nahezu keinem modern formulierten Bildungsauftrag und in nahezu keiner Stellenausschreibung fehlt" (Spinath, 2002, S.17), zeigt sich in der wissenschaftlichen Forschung weitgehend Uneinigkeit in der näheren Beschreibung desselben. Diese resultiere zum einen aus mangelnder sprachlicher Präzision, zum anderen sei sie jedoch auch auf verschiedene Blickwinkel unterschiedlicher psychologischer Disziplinen zurückzuführen (Kanning, 2009). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in den Tendenzen der Bereiche der klinischen und der Entwicklungspsychologie. Während erstere besonderes Augenmerk auf die Durchsetzungsfähigkeit des Individuums lege, befasse sich zweitens vorrangig mit der Anpassung an Normen und Werte der Gesellschaft (Kanning, 2002).

Jedoch lässt sich der fehlende Konsens nicht bloß durch die Interessen der Disziplinen erklären, auch konkurriert oftmals das Konzept der sozialen Kompetenz mit einigen verwandten Konzepten, wie zum Beispiel das der sozialen Intelligenz, welche der Beschreibung zwischenmenschlicher Interaktion dienen. Ein Einblick in die Abgrenzung zu

jenen verwandten Konstrukten soll unter Punkt 3.3 gegeben werden, während nun drei Versuche der Definition der sozialen Kompetenz angeführt werden. Aufgrund der Vielzahl an Erklärungsversuchen ist diese Auswahl als exemplarisch zu verstehen.

Ein häufig zitierter Definitionsversuch stammt von Rose-Krasnor (1997). In ihren Ausführungen gibt sie zunächst selbst eine Auswahl einiger Definitionen, stellt jedoch fest, dass diese in Fokus und Spezifität stark variieren. Ausgehend von der Diskussion der Definitionen entwickelte sie ein Entwicklungsmodell, welches das Konzept der sozialen Kompetenz in einer hierarchisch gegliederten Anordnung mehrerer Ebenen beschreibt. Grundlegend ist bei diesem "Prisma-Modell" die "Skills-Ebene", welche soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die Motivation im Hinblick auf soziale Kompetenz beinhaltet. Aufbauend darauf ist die "Index-Ebene", welche in die zwei Bereiche "Self" und "Other" geteilt wird. So werden individuelle Bedürfnisse, sowie die Anpassung und Verbindung zu anderen Menschen dargestellt. Durch die oberste "theoretische Ebene" wird soziale Kompetenz als Folge einer vorteilhaften Organisation zugrundeliegender Prozesse der unteren Ebenen definiert, welche zu erfolgreichen sozialen Interaktionen führen soll.

Eine weitere Auffassung von sozialer Kompetenz liefern Caldarella und Merrell (1997). Sie versuchten soziale Kompetenz über die Klassifizierung von Dimensionen positiven Verhaltens speziell von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. So führten sie eine Metastudie von 21 Studien, welche die soziale Kompetenz von Kindern und Jugendlichen behandelten, durch. Ihre Studie zeigte fünf Cluster an Verhaltensweisen, welche eine Auflistung von bis zu zwölf weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten implizierten: "Peer Relations", "Self Management", "Academic", "Compliance" und "Assertion". Diese Aufzählung an Bestandteilen scheint zwar sehr deutlich und nachvollziehbar, "die Anschaulichkeit und Praxisnähe solcher Aufzählungen sind zugleich ihr größter Nachteil" warnen jedoch Hinsch und Pfungsten, wenngleich in Anlehnung an Gabrill (1995, zit.n. Hinsch & Pfungsten, 2007, S.4).

Hinsch und Pfungsten (2007), die im Bereich der klinischen Psychologie forschen, ziehen deshalb eine allgemeinere Definition sozialer Kompetenz vor, welche sie aufgrund des Bewusstseins des Definitionsproblems lediglich als Arbeitsdefinition und pragmatische Grundlage ihrer theoretischen Überlegungen sowie ihres Trainingskonzepts nutzen (Hinsch & Pfungsten, 2007). Unter sozialer Kompetenz verstehen sie so "die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen" (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.4). Beim von Hinsch und Pfungsten erwähnten Definitionsproblem handelt es sich um

Unklarheiten, welche aus verschiedenen Auffassungen des Wesens sozialer Kompetenz und dem Kompetenzbegriff im Allgemeinen resultieren. Ein Einblick in die Diskussion um den Charakter des Konstrukts soll unter Punkt 3.2.2 stattfinden.

Obwohl zu erkennen ist, dass bis heute viele unterschiedliche Auslegungen des Konstrukts der sozialen Kompetenz bestehen, so lässt sich bei nahezu allen bestehenden Modellen und Definitionen eine grundlegende Gemeinsamkeit erkennen. Der von Hinsch und Pfingsten (2007, S.3) genannte Kerngedanke sei "die Fähigkeit eines Menschen, angemessene Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden".

3.2.1 Gewählte Arbeitsdefinition

Angeichts der Vielzahl an Erklärungsmodellen sozialer Kompetenz war es für die vorliegende Arbeit notwendig, ein Modell auszuwählen, welches die Grundlage des Verständnisses für das Konzept bietet und auf Basis welcher weitere Diskussionspunkte eingeordnet werden können. Es soll jedoch zu diesem Zeitpunkt bereits darauf hingewiesen werden, dass der gewählte Ansatz, wenngleich er als äußerst vertrauenswürdig gilt, ebenfalls nur als Versuch einer Definition eines sehr komplexen, latenten Konstrukts gesehen werden kann.

Die gewählte Definition sozialer Kompetenz wurde von Kanning (2002) entwickelt und erwies sich aus mehreren Gründen als wertvoll, weshalb ihr vor allem im deutschsprachigen Raum viel Beachtung geschenkt wird. Kannings Erklärungsversuch scheint unter anderem deshalb sehr nützlich, weil er den Begriff der Kompetenz besonders berücksichtigt. So hält er im Zuge seiner Definition fest, dass zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialer Kompetenz unterschieden werden muss. Sozial kompetentes Verhalten sei das "Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird". Soziale Kompetenz sei demnach die "Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert" (Kanning, 2002, S.155). Kanning beschreibt die Kompetenz somit als Potenzial welche im Verborgenen liege und macht deutlich, dass sie kompetentes Verhalten zwar fördere, jedoch nie vollständig bestimmen könne. Diese Betrachtungsweise hat besondere Auswirkungen auf Training und Diagnostik sozialer Kompetenz, welche in den Teilkapiteln 3.6 und 3.7 näher erläutert werden sollen.

Den Charakter sozialer Kompetenz als Potenzial zu erkennen sei insofern notwendig, als dass sie nicht durch einen Katalog an Verhaltensweisen beschrieben werden kann, welche stets als kompetent gelten (Kanning, 2002; Spinath, 1997). Kanning verdeutlicht dies indem er beschreibt, dass jedes Verhalten stets hinsichtlich eines sozialen, eines temporalen sowie eines evaluativen Bezugspunktes betrachtet werden müsse (Kanning, 2002). Im Hinblick auf den sozialen Bezugspunkt beschreibt er die Tatsache, dass jedes Verhalten nicht nur aus der Perspektive des/der Handelnden betrachtet werden dürfe, sondern auch aus der seiner/ihrer sozialen Umwelt. Als Beispiel nennt er das Verzehren von Chips in der Oper, welches zwar das Bedürfnis des/der Essenden stille, jedoch bei anderen Opernbesuchern/Opernbesucherinnen auf Unmut stoßen dürfte. Hinter dem evaluativen Bezugspunkt verberge sich die Tatsache, dass jedes Verhalten stets mit einer Wertung desselben einhergehe. Dass die Wissenschaft diese Wertung nicht mit einem bestimmten Verhalten verbinden solle, also festlegt welches Verhalten als positiv oder negativ zu bewerten sei, spricht erneut gegen die Formulierung eines Katalogs sozial kompetenter Verhaltensweisen, da diese Wertung vom Kontext abhängig sei. Ob also das Essen von Chips in der Oper nun als inkompetent bewertet werden soll, werde durch die Wissenschaft somit nicht festgelegt, sondern muss "im Anwendungsfall mit kontextspezifischen Inhalten" gefüllt werden (Kanning, 2002, S.156). Der temporale Bezugspunkt verlange die Betrachtung eines Verhaltens im Hinblick auf kurz- und langfristige Interessen. So könne ein Verhalten zwar im Hinblick auf ein kurzfristiges Ziel inkompetent erscheinen, nicht jedoch im Hinblick auf langfristige Ziele. Diese genannten Bezugspunkte sind grundlegendend für Kannings Betrachtungsweise sozialer Kompetenz.

Beim Versuch der Beschreibung der Struktur sozialer Kompetenz erkennt Kanning (2002), dass soziale Kompetenz ein multidimensionales Konstrukt ist. Er versuchte es durch die empirische Herleitung inhärenter Strukturen (Kanning, 1999; 2002) im Zuge einer Integration der Auffassungen zahlreicher Autor(inn)en genauer zu beschreiben. Er fand mehr als 100 synonyme Kompetenzen, welche er zunächst inhaltlich auf 15 Kompetenzen reduzierte (Kanning 1999; zit. n. Kanning, 2002, S.157). Eine Faktorenanalyse im Rahmen einer Studie mit 461 Probanden ergab im nächsten Schritt fünf Faktoren zweiter Ordnung. Diese sind "Soziale Wahrnehmung", "Verhaltenskontrolle", "Durchsetzungsfähigkeit", "soziale Orientierung" und "Kommunikationsfähigkeit". Die Faktoren erster und zweiter Ordnung versuchen mittels ihrer hierarchischen Ordnung "dem Bedürfnis nach Überschaubarkeit der Kompetenzvielfalt bei gleichzeitig weitergehender Differenzierung" nachzukommen (Kanning, 2002, S.162).

Kanning erkennt die Breite des Phänomenbereichs als eines der Probleme der Forschung sozialer Kompetenz an, letztlich solle sie jegliche sozialen Verhaltensweisen beachten. Je

ausgedehnter der Phänomenbereich menschlichen Verhaltens und Erlebens sei, desto schwieriger gestalte sich jedoch auch seine Beschreibung und Erklärung (Kanning, 2002). Ein Ausweg aus der "unbefriedigenden Situation", so Kanning (2002, S.161), liege jedoch nicht in einer engeren Definition des Konstruktes, da es somit zu einem Verlust an Alltagsbezug komme. Aufgrund der genannten Problematiken der Definition soll Kannings Versuch auch in der vorliegenden Arbeit nur als Arbeitsdefinition verstanden werden, nicht aber als einwandfrei. Nähere thematische Erläuterungen des Modells von Kanning finden sich in den weiteren Teilkapiteln.

3.2.2 Das Wesen sozialer Kompetenz

Kannings explizit dargestellte Auffassung der sozialen Kompetenz als verborgenes Potenzial ist mit einer weitreichenden Diskussion über das Wesen sozialer Kompetenz in der Literatur in Verbindung zu bringen. Es ergeben sich daraus Diskussionen bezüglich der Beeinflussbarkeit, beziehungsweise der Beständigkeit sozialer Kompetenz.

In der Literatur lassen sich bezüglich des oben genannten Punktes zwei Zugänge erkennen. Manche Autor(inn)en betrachten soziale Kompetenz als Eigenschaft und persönlichkeitsbedingt, sozial kompetentes Verhalten als "Ergebnis stabiler Persönlichkeitsmerkmale" (Hinsch & Pfungsten, 2007; Spinath, 2002). Dies würde bedeuten, dass eine Person "verhältnismäßig situationsunabhängig" (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.5) als sozial kompetent gilt, Fähigkeiten wie Durchsetzungsfähigkeit, Selbstsicherheit oder Kontaktfähigkeit wären somit relativ stabil. Das Ausmaß der Trainierbarkeit sozialer Kompetenz nach diesem Verständnis wäre somit fraglich. Hinsch und Pfungsten kommen nach der Betrachtung einiger Studien (Skatsche, Brandau & Ruch, 1982; Eisler, Hersen, Miller & Blanchard, 1975; zit.n. Hinsch & Pfungsten, 2007, S.5f) jedoch zu dem Schluss, dass diese Annahme fragwürdig sei, da das Verhalten der Studienteilnehmer stark von der Situation abhängig war. Die Annahme, dass soziale Kompetenz als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal zu verstehen ist, ist nach diesem Verständnis somit unwahrscheinlich.

Eine weitere Auffassung verankert soziale Kompetenz im Verhalten, das gezeigt wird (Dirks et al., 2007, S.329). Soziale Kompetenz ist demnach "not a property of the actor, but [...] a characteristic of the behavior being enacted". Die Trainierbarkeit sozialer Kompetenz jedoch wäre nach diesem Verständnis gut möglich, da es sich um konkret beschreibbares Verhalten handelt. Dass diese Auffassung aufgrund der von Kanning genannten Bezugspunkte faktisch unhaltbar ist wurde bereits im vorangehenden Teilkapitel gezeigt.

Beide genannten Ansätze implizieren, dass soziale Kompetenz "a high degree of relative cross-situational generality" aufweist (Dirks et al., 2007, S.329). Dirks et al. (2007) beschreiben daher, dass beide Sichtweisen sich intuitiv falsch anfühlen. Sogar ein Verhalten, das äußerst prosozial erscheint, wie zum Beispiel Lächeln, könne in manchen Situationen unangebracht sein. Ebenso könne man keine Person als stets kompetent beschreiben. Folglich beschreiben sie, dass soziale Kompetenz "contextually bound" und "situation-specific" sei.

Aufgrund der Unzulänglichkeiten der beiden Sichtweisen entwickelte sich folglich in der Forschung nun die Auffassung, sozial kompetentes Verhalten sei durch eine "interaktionistische Sichtweise" zu beschreiben (Kanning, 2002, S.158). Diese stelle eine Alternative zu den kontrastierenden Auffassungen des Personalismus sowie des Situationismus dar (Kanning, 2002). Dirks et al. (2007, S.330) sehen demnach Kompetenz als das Ergebnis von "appropriate matching of behavior and situation".

Um diese Sichtweise näher zu erläutern und so die Auffassung des Wesens sozialer Befähigung als Kompetenz zu beschreiben, lohnt es sich dem Kompetenzbegriff an sich Beachtung zu schenken. Wenngleich auch dessen Definition nicht unbestritten ist, so sind Kompetenzen nach Weinert (2001, S.27f) "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können". Weinerts Definition ermöglicht somit die interaktionistische Sichtweise sozialer Kompetenzen und verdeutlicht, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person zwar grundlegend seien, dass diese jedoch auch situationsadäquat eingesetzt werden können müssen und dass dazu auch die Bereitschaft bestehen müsse.

Kannings Verständnis einer expliziten Unterscheidung zwischen Kompetenz und Verhalten, erweist sich somit als tragbar. Eine weitere Aussage Kannings (2002, S.158) soll die Frage nach dem Wesen sozialer Kompetenz abschließend verdeutlichen:

Sozial kompetentes Verhalten ist immer situationsspezifisch, gilt es doch, bei der Verwirklichung eigener Ziele die situativen Rahmenbedingungen (zeitlicher und räumlicher Kontext, Interessen von Interaktionspartnern, lokale Normen etc.) zu beachten und jeweils flexibel zu agieren. Die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzen sind hingegen übersituativ (aber gleichwohl veränderbar).

Der Kompetenzbegriff beschreibt somit übersituative Voraussetzungen eines Menschen, soziale Interaktionen zu bewältigen. Kanning macht jedoch deutlich, dass diese dennoch nicht als unveränderbare Merkmale zu verstehen sind.

Rose-Krasnor's (1997, S.120) Verständnis sozialer Kompetenz erscheint zu diesem Zeitpunkt wertvoll. Ihrer Bezeichnung sozialer Kompetenz als "organizing construct", welches Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen organisieren soll, kann dem Verständnis des Konstrukts dienlich sein. Doch wenngleich diese Bezeichnung besonders anschaulich ist, so ergeben sich für die Praxis von Interventionen sowie die Diagnostik sozialer Kompetenz weitere Schwierigkeiten. Es lässt sich beispielsweise durchaus nachvollziehen, dass es wohl einfacher wäre lediglich gewisse, sehr konkret beschriebene, "formelhaften" Verhaltensweisen (Spinath, 2002, S.25) einzuüben und auch zu messen, anstatt das zugrundeliegende komplexe Konstrukt der Kompetenz zu beeinflussen oder zu diagnostizieren. Weitere Ausführungen dazu finden sich in den Teilkapiteln 3.6 und 3.7.

3.3 Kognitive, emotionale und behaviorale Komponenten sozialer Kompetenz

Aus den vorangegangenen Erläuterungen zeigt sich, dass soziale Kompetenz demnach ein Konstrukt ist, mittels welchem bestimmte immanente Strukturen organisiert und situationsspezifisch verwaltet werden sollen. Es wurde deutlich, dass sie mehr als nur faktisches Wissen und unveränderlich ablaufende Fertigkeiten beinhalten muss. Welche Strukturen nun tatsächlich bei der Generierung sozial kompetenten Verhaltens beteiligt sind soll in diesem Teilkapitel behandelt werden.

Kanning (2002) versucht den Inhalt sozialer Kompetenz zunächst durch die Gegenüberstellung verwandter Konstrukte herzuleiten. Er vergleicht die Konzepte soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz, interpersonale Kompetenz sowie soziale Fertigkeiten, welche sich der sozialen Interaktion zwischen Menschen mit jeweils unterschiedlichem Gedankengut annähern.

Soziale Intelligenz, so Kanning (2002, S.157) sei das älteste Konzept das sich mit dieser Thematik auseinandersetze. Im Laufe der Zeit wurde sie von verschiedenen Autor(inn)en (Thorndike, 1920; Sternberg, 1985; Gardner, 1998; zit.n. Kanning, 2002) als eine von mehreren Intelligenzen betrachtet, welche interpersonale Beziehungen beeinflussen solle. Und wenngleich die Auffassung des Umfangs sozialer Intelligenz variere, so "assoziiert man mit sozialer Intelligenz vornehmlich kognitive Leistungen, die jedoch lediglich eine Teilmenge derjenigen Kompetenzen darstellen, die zu Steuerung des Sozialverhaltens notwendig sind" (Kanning, 2002, S.157). Zudem zeigt sich eine weitere Problematik

hinsichtlich der sozialen Intelligenz. Untersuchungen (Schmidt, 1995, zit. n. Kanning, 2002, S.157; Keating 1987, zit. n. Spinath, 2002, S.21) zeigten, dass sich hohe Zusammenhänge der sozialen mit der allgemeinen Intelligenz ergaben, dass diese aber wiederum mit dem tatsächlichen sozialen Verhalten nicht einhergehen.

Auch bei der emotionalen Intelligenz stünden kognitive Prozesse im Vordergrund, welche sich jedoch ausschließlich auf Emotionen beziehen (Kanning, 2002, S.156 f). Sie solle mehrere Fähigkeiten fördern, so zum Beispiel Emotionen zu beurteilen, auszudrücken und regulieren zu können. Hier spricht Kanning (2002, S.157) von Überschneidungen mit dem Konzept der sozialen Kompetenz, beschreibt emotionale Intelligenz jedoch lediglich als eine ihrer Facetten.

Interpersonale Intelligenz sei eine "spezifische Ausformung sozialer Kompetenzen" (Kanning, 2002, S.157), die hauptsächlich in engen Beziehungen, wie zum Beispiel zu Lebenspartner/innen, eingesetzt werde. Der Begriff, welcher von Buhrmeister (1996; zit. n. Kanning, 2002) geprägt wurde, würde jedoch nur gelegentlich Verwendung finden.

Unter dem Begriff der sozialen Fertigkeiten verstehe man "eine je nach Autor mehr oder minder große Anzahl konkreter [...] bis abstrakter [...] Verhaltensdimensionen" (Kanning, 2002, S.157). Auch sie seien in das Konstrukt der sozialen Kompetenz zu integrieren.

Zusammenfassend schlägt Kanning vor, dass der Begriff soziale Kompetenz die oben genannten Begriffe nicht ersetzen solle, sondern als Oberbegriff dieser gelten sollte. So würde es zu keiner einseitigen Betonung beispielsweise kognitiver Prozesse kommen. Außerdem seien Überschneidungen der Konstrukte innerhalb der sozialen Kompetenz möglich. Die folgende Abbildung (Abb. 2) verdeutlicht die Zusammensetzung der einzelnen Konstrukte, sowie deren Beziehung zu einander.

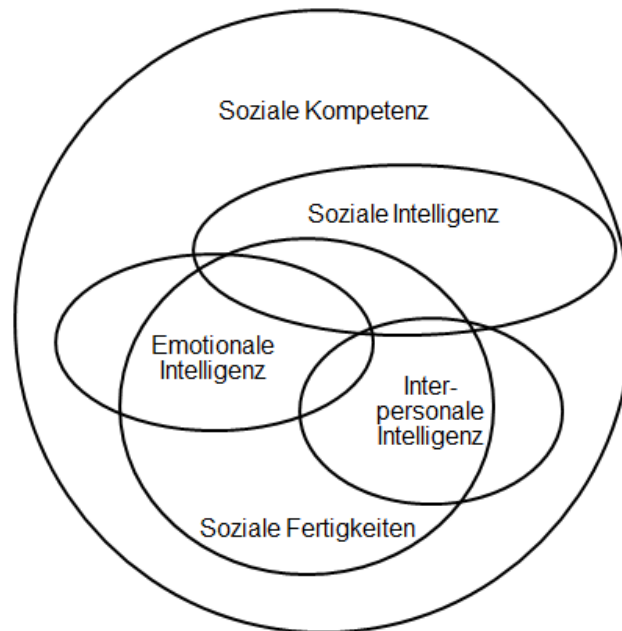


Abb. 2 Beziehung sozialer Kompetenz zu verwandten Begriffen (Kanning, 2009, S.25)

Kannings Abhandlung der zuvor genannten Konstrukte verdeutlicht, dass unterschiedliche Komponenten zur Entstehung sozial kompetenten Verhaltens beitragen. Dies geht einher mit der Definition von Kompetenz nach Weinert (2001), welcher sowohl kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, als auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten anführt. In sozialen Interaktionen wirken demnach stets mehrere der in der Abbildung gezeigten Komponenten zusammen (Kanning, 2009). Für jede sozial kompetente Handlung sind demnach sowohl wissensbezogene Komponenten und konkrete Fertigkeiten als auch emotionale und motivationale Aspekte notwendig.

Die Beschaffenheit des Gesamtkonstrukts sozialer Kompetenz wird besonders Kannings Gliederung der unter Punkt 3.2.1 genannten 15 Teilkompetenzen sozialer Kompetenz in einen "perzeptiv-kognitiven", einen "motivational-emotionalen" und einen "behavioralen" Bereich erkenntlich. Die folgende Abbildung (Abb. 3) veranschaulicht diese Gliederung.

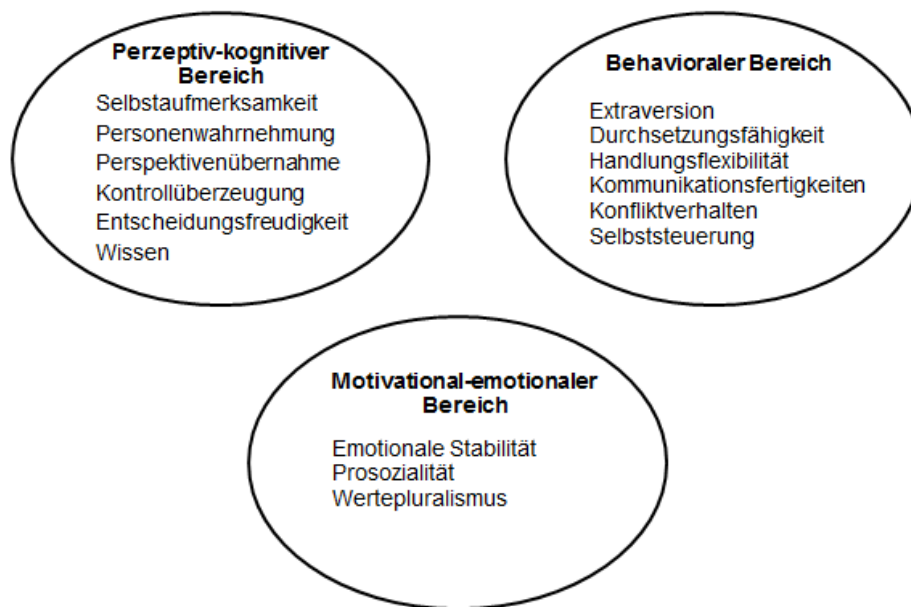


Abb. 3 Gliederung sozialer Teilkompetenzen (Kanning, 2005, S.9)

Der Anteil der unterschiedlichen Bereiche an jeglicher sozialen Handlung soll anhand eines eigens gewählten Beispiels dargelegt werden. Um in einem Gespräch eigene Interessen durchsetzen und gleichzeitig die Bedürfnisse des Kommunikationspartners berücksichtigen zu können, ist es zunächst wichtig, sowohl die eigenen (Selbstaufmerksamkeit), als auch die fremden Bedürfnisse (Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme) zu erkennen. Zudem muss prinzipiell die Bereitschaft bestehen, fremden Bedürfnissen entgegenzukommen (Prosozialität). Bei der Verhandlung der weiteren Vorgangsweisen sind dann weitere behaviorale Aspekte entscheidend (Kommunikationsstil, Durchsetzungsfähigkeit etc.).

Während der Einfluss der von Kanning genannten Komponenten in der Literatur grundsätzlich anerkannt wird, so zeigt sich, dass manche Autor(inn)en in ihren Ausführungen einen besonderen Schwerpunkt auf bestimmte Dimensionen setzen. Petermann (2002) beispielweise betont besonders die Rolle der emotionalen Kompetenz bei der Entwicklung sozialer Kompetenz von Kindern. Sie sei eine "Moderatorvariable" (Petermann, 2002, S.177). Auch Hinsch und Pfingsten (2007, S.12 f) gehen in ihrem Modell grundlegend davon aus, dass soziale Kompetenz durch kognitive, emotionale und motorische Komponenten bestimmt ist. Aus ihren weiteren Ausführungen ist jedoch die Tatsache, dass Wechselwirkungen zwischen Kognitionen und Emotionen bestehen, besonders interessant. Beispielsweise hänge die kognitive Wahrnehmung eines Sachverhalts auch von der emotionalen Erregung einer Person ab (Hinsch & Pfingsten, 2007), womit emotionalen Aspekten erneut eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird. Dennoch verdeutlichen Hinsch und Pfingsten (2007) im Zusammenhang mit der

Entstehung sozial inkompetenten Verhaltens, dass die Prozesse jeder Ebene der Verhaltens essentiell sind. Die gegenseitige Abhängigkeit der Teilprozesse bei der Entstehung sozial kompetenten Verhaltens soll durch Erläuterungen der beiden folgenden Teilkapitel genauer dargestellt werden.

3.4 Genese sozial kompetenten Verhaltens

Die Frage nach der Umsetzung des Potenzials der Kompetenz in tatsächliches Verhalten erklärt Kanning (2005) mit einem Modell zur elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens. Aufbauend auf den Regelkreis der Handlungstheorie beschreibt er den Prozess durch die Phasen "Situationsanalyse", "Zieldefinition", "Handlungsauswahl", "Handlung", und "Evaluation", welche kreislaufförmig ablaufen. Natürliche Interaktionen, so Kanning (2005, S.29) "setzen sich aus mehreren Handlungssträngen zusammen, die aufeinander aufbauen".

Bei der Situationsanalyse erfasse der/die Handelnde persönliche Bedürfnisse einerseits sowie die Ansprüche der sozialen Umwelt andererseits. Die Komplexität dieses Vorgangs ergebe sich zusätzlich aus dem Konkurrieren kurz- und langfristiger Ziele, welche im Widerspruch zu einander stehen können (Kanning, 2005).

Bei der Analyse der Verhaltensoptionen gelte es, Handlungsmöglichkeiten abzuwägen, welche den zuvor genannten Zielen gerecht werden können. Ihr Ergebnis hänge von der Generierung verschiedener Optionen, sowie der Einschätzung der Konsequenzen dieser ab. In dieser Phase spielen die Überzeugung einer Person, ein gewisses Verhalten erfolgreich umsetzen zu können, sowie emotionale Stabilität bei der rationalen Bewältigung eine wichtige Rolle (Kanning, 2005, S.27 f).

Die tatsächliche Umsetzung des Verhaltens setze gewisse Skills und Fertigkeiten voraus. Doch nicht nur bei der Vorstellung und Planung eines bestimmten Verhaltens, auch bei der Umsetzung dieser sei emotionale Stabilität entscheidend (Kanning, 2005).

Anschließend findet eine Evaluation der Handlung sowie ihrer Konsequenzen statt. "Ergibt die Evaluation ein suboptimales Ergebnis, so schließt sich der Regelkreis, indem der Handelnde bei der Situationsanalyse in den nächsten Handlungszyklus einsteigt" (Kanning, 2005, S.29). Korrekturen des weiteren Handlungsverlaufes können, je nach Erkenntnis, in jeder Phase des Prozesses vorgenommen werden.

Kannings Modell (2005) zeigt, dass bei der Entstehung sozialen Verhaltens alle zuvor genannten Bereiche, perzeptiv-kognitiv, emotional-motivational und behavioral,

entscheidend sind. Dass jedoch bei den verschiedenen Phasen unterschiedliche Anteile eine besondere Rolle spielen, wird besonders aus der Skizze des Modells ersichtlich (Abb. 4). So sind in der Phase der Situationsanalyse vornehmlich perzeptiv-kognitive Anteile notwendig, wie beispielsweise das Wissen um bestehende Normen und das Reflektieren eigener und fremder Bedürfnisse.

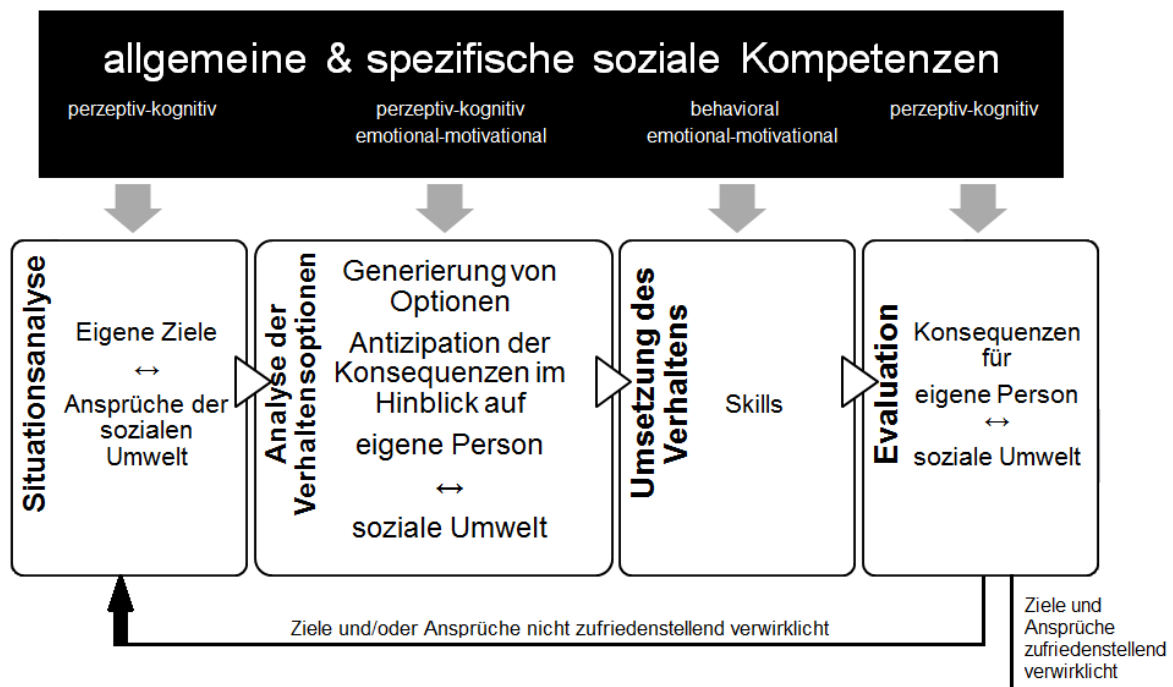


Abb. 4 Modell der elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens (Kanning, 2005, S.30)

Doch wenngleich dieses Modell schlüssig und überzeugend ist, so bestätigt auch Kanning (2005), dass Zweifel daran berechtigt seien, dass Menschen stets rational und überlegt vorgehen, Ziele ausführlich reflektieren und Handlungen evaluieren. Nach dem Ökonomieprinzip würden komplexe kognitive Operationen durch "den Einsatz von einfachen Regeln und Werkzeugen, sog. Heuristiken" vereinfacht werden (Kanning 1999, zit. n. Kanning 2005, S.31). Diese würden sogar häufiger Anwendung finden als regelkreisförmige Prozesse zur Verhaltenssteuerung (Bargh & Chartrand, zit. n. Kanning, 2005, S.31). Hier werde "die Verknüpfung zwischen [...] Hinweisreizen" erlernt, was "dem Handelnden ein schnelles Reagieren" ermöglicht (Kanning, 2005, S.32). Vorgänge, bei denen kein "zeitintensives Abwägen alternativer Interpretationen" von Hinweisreizen sowie eine ganz bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfindet, beschreibt Kanning daher mit dem Modell der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens (Abb. 5). Es stehe nicht im Widerspruch zum Modell der elaborierten Verhaltenssteuerung

sondern beschreibe vornehmlich routinierte Situationen, während ersteres vor allem neuartige Situationen erkläre (Kanning, 2005).

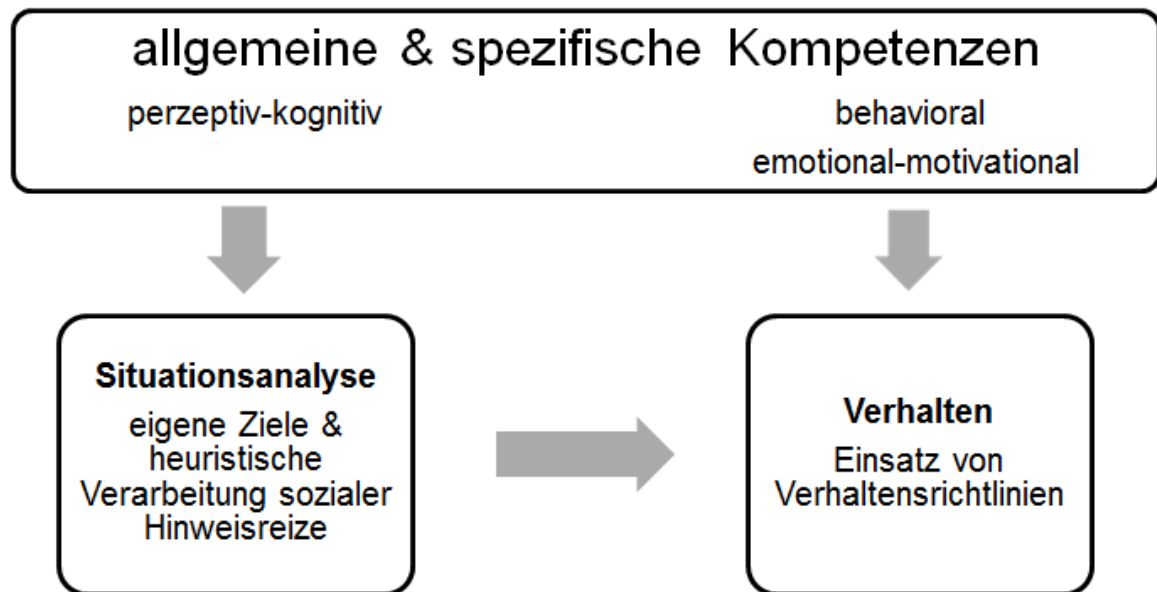


Abb. 5 Modell der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens (Kanning, 2005, S.33)

Auch Hinsch und Pfingsten (2007) zeigen in ihrem Erklärungsmodell zur Entstehung des Sozialverhaltens die Komponenten "Kognitives Verhalten", "Emotionales Verhalten" und "Motorisches Verhalten" auf (Abb.6).

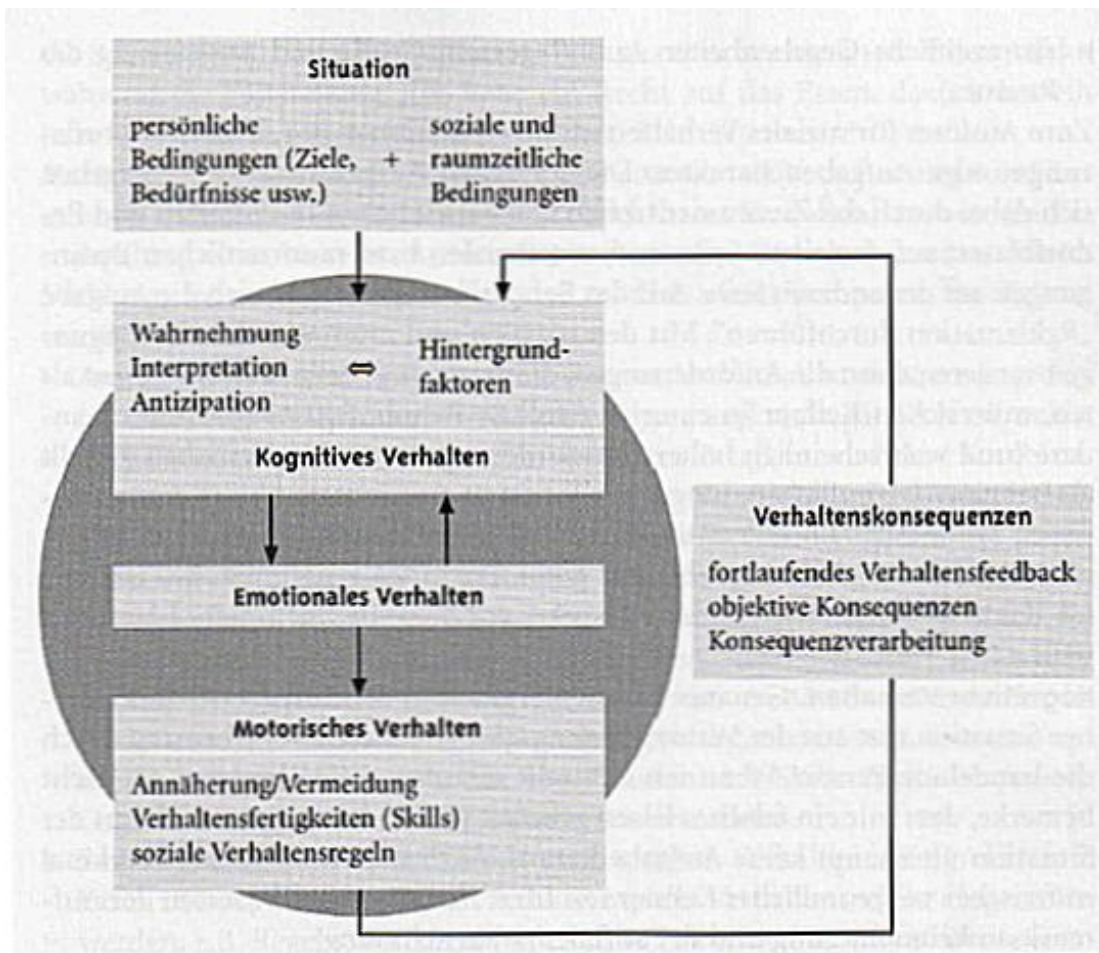


Abb. 6 Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.13)

Besonders interessant an ihrem Modell ist jedoch, dass es Wechselwirkungen zwischen emotionalen und kognitiven Anteilen darstellt. So wirken diese nicht lediglich additiv, wie sich aus Kannings Modell interpretieren ließe, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Zudem betonen Hinsch und Pfungsten eine weitere Einflussgröße besonders. Sie heben den Faktor "Situation" besonders heraus, während Kanning den Fokus auf personimmanente Faktoren richtet. Hinsch und Pfungstens Darstellung wird der bedeutsamen Ansicht gerecht, dass sozial kompetentes Verhalten stets aus dem Zusammenspiel personaler und situativer Aspekte entsteht. Wie wichtig dieser Faktor im Hinblick auf soziale Kompetenz ist, zeigen sie besonders deutlich bei der Erklärung sozial inkompetenten Verhaltens, welches Inhalt des Teilkapitels 3.5 ist.

3.4.1 Die Rolle der Motivation

Bei der Betrachtung sozialer Kompetenz stellt sich rasch die Frage nach der Rolle der Motivation zu sozial kompetentem Verhalten. Gilt ein Mensch, der lediglich keine

Bereitschaft zeigt, vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen, als sozial inkompetent?

Mit Kannings Modell lässt sich diese Frage gewissermaßen indirekt beantworten. Da er einen der Bereiche als emotional-motivationalen Bereich beschreibt müssen hier demnach motivationale Aspekte bedeutsam sein. Es kann also angenommen werden, dass beispielsweise Motivation zur Anpassung an die Umwelt durch die Teilkompetenz Prosozialität, welche von Kanning als "Ausmaß, in dem sich eine Person aktiv für andere Menschen engagiert, ihnen hilft und sich ihnen gegenüber solidarisch und fair verhält", gegeben sein sollte. Die ebenso wichtige Motivation zur Durchsetzung eigener Interessen wird jedoch durch die beiden anderen Teilkompetenzen dieses Bereichs "Wertepluralismus" und "emotionale Stabilität" nicht explizit ausgedrückt.

Hilfreich in der Beantwortung der Frage nach der Rolle der Motivation für die soziale Kompetenz ist jedoch erneut der Blick auf die Definition des Kompetenzbegriffes im Allgemeinen, auf welchen Kanning in seiner Arbeit besondere Rücksicht nimmt. Nach Weinerts (2001) Definition sind nicht nur die Ressourcen einer Person, sondern auch "motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft" diese zu nutzen kennzeichnend für das Konzept der Kompetenz. Eine Person, die ihr Potenzial nicht "erfolgreich" und "verantwortungsvoll" nutzt kann demnach nicht als kompetent gelten. Wertvoll scheint hier aber der Verweis auf eine weitere Aussage Kannings (2002, S.155) nach welcher die Feststellung sozialer Kompetenz nicht anhand einer einzelnen Verhaltensäußerung geschehen darf. Eine Person die somit nur selten keine Motivation zeigt sozial kompetent zu handeln gilt so nicht grundsätzlich als inkompetent. Zeigt jedoch eine Person langfristig keinen Willen beispielsweise auf Interessen anderer Menschen einzugehen oder auch ihre eigenen Bedürfnissen nachzugehen, lässt sich durchaus auf soziale Inkompetenz schließen. Ergänzende Erläuterungen dazu finden sich unter Punkt 3.7 sowie im folgenden Teilkapitel zu sozialen Kompetenzproblemen.

3.5 Soziale Kompetenzprobleme

Nach Hinsch und Pfingsten (2002, S.6) ergibt sich "die Definition des Begriffs 'soziale Kompetenzprobleme' [...] aus einer einfachen Umkehrung der [...] Kompetenzdefinition". Für Kanning (2005, S.34) stellen "Kompetenz und Inkompetenz genau genommen nur die Extrempole eines Kontinuums dar". Während also Kompetenz und Inkompetenz das genaue Gegenteil voneinander bedeuten, sind dies Extreme, denen sich Menschen, beziehungsweise deren Verhalten, annähern können. Nach außen zeige sich geringe soziale Kompetenz entweder durch "vermeidend-unsicheres" oder "zudringlich-

aggressives" Verhalten (Hinsch und Pfingsten 2007, S.6). Häufig wird in der Folge von internalisierenden, wie beispielsweise von sozialen Phobien, und externalisierenden Problemen, beispielsweise von Aggression, gesprochen (Dirks et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997). Erwähnenswert ist hier eine Aussage Hurrelmann und Bründels (2003, S.78), welche darlegen, dass Mädchen Probleme häufiger nach "innen" verarbeiten und "Anspannungen und Konflikte mit dem eigenen Körper und der eigenen Seele austragen" (Kolip, 1995, zit.n. Hurrelmann und Bründels, 2003, S.78), während Jungen öfters nach "außen" reagieren, sich aggressiv verhalten und kaum Selbstzweifel hegen (Helfferich, 1994, zit.n. Hurrelmann und Bründels, 2003, S.78).

Bei der Betrachtung der Entstehung sozialer Kompetenzprobleme sei zwischen der Aktualgenese und der Ontogenese des sozial inkompetenten Verhaltens zu unterscheiden (Hinsch und Pfingsten, 2007, S.59). Erstere betreffe konkrete Situationen, während letztere sich auf andauernde Probleme im Verlauf des Lebens beziehen.

Zunächst soll der Aktualgenese und somit der Entstehung sozial inkompetenten Verhaltens in konkreten Situationen Aufmerksamkeit gewidmet werden, um zu erklären wie jenes Verhalten zustande kommt. Ausgenommen von diesen Erklärungen sind jedoch Ursachen, welche von Kanning (2005), im Gegensatz zu chronischen, als akute Ursachen bezeichnet werden. Als Beispiele nennt er Müdigkeit, Krankheit oder vorübergehende geringe Motivation, welche ebenfalls zu sozial inkompetentem Verhalten führen können, hier jedoch keine weitere Beachtung erhalten.

Kanning (2005) stellt mögliche Erklärungen für sozial inkompetentes Verhalten gegliedert nach den Modellen der elaborierten sowie der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens dar. Fehler und Defizite, welche bei den beiden Modellen der Steuerung als Ursache gelten können fasst er in zwei Tabellen zusammen (Tab.1, Tab.2).

Tab. 1 Wichtige Ursachen für sozial inkompetentes Verhalten im Prozess der elaborierten Verhaltenssteuerung (Kanning, 2005, S.39)

Handlungsphasen	Fehler im Prozess der Verhaltenssteuerung	Wichtige chronische Ursachen
Situationsanalyse	- Ziele falsch eingeschätzt - Ansprüche falsch eingeschätzt	- mangelndes Wissen um Rollen, Normen oder Werte - mangelnde Perspektivenübernahme - defizitäre Personenwahrnehmung
Analyse der Verhaltensoptionen	- Generierung falscher Optionen - Ziele falsch eingeschätzt - Ansprüche falsch eingeschätzt - Auswahl falscher Optionen - zu langsame Analyse	- defizitäres Wissen um effektive Verhaltensstrategien - mangelndes Wissen um Rollen, Normen oder Werte - mangelnde Perspektivenübernahme - defizitäre Personenwahrnehmung - geringe emotionale Stabilität - mangelnde Entscheidungsfreudigkeit
Umsetzung des Verhaltens	- defizitäre Umsetzung geeigneter Optionen - korrekte Umsetzung ungeeigneter Optionen	- defizitär ausgeprägte behaviorale Kompetenzen - mangelnde emotionale Kompetenz
Evaluation	- verzerrte Wahrnehmung der Konsequenzen - Ziele falsch eingeschätzt - Ansprüche falsch eingeschätzt - fehlerhafte Lokalisierung der Ursachen für nicht zielführendes Verhalten	- Defizite in der Selbstaufmerksamkeit - mangelndes Wissen um Rollen, Normen oder Werte - mangelnde Perspektivenübernahme - defizitäre Personenwahrnehmung

Tab. 2 Wichtige Ursachen für sozial inkompetentes Verhalten im Prozess der automatisierten Verhaltenssteuerung (Kanning, 2005, S.41)

Handlungsphasen	Fehler im Prozess der Verhaltenssteuerung	Wichtige chronische Ursachen
Situationsanalyse	- Ziele falsch eingeschätzt - fehlerhafte Wahrnehmung sozialer Hinweisreize - fehlerhafte Deutung sozialer Hinweisreize	- mangelndes soziales Wissen - defizitäre Personenwahrnehmung
Verhalten	- defizitäre Umsetzung von geeigneten Verhaltensroutinen - korrekte Umsetzung ungeeigneter Verhaltensroutinen	- defizitär ausgeprägte behaviorale Kompetenzen - mangelnde emotionale Kompetenz

Abschließend merkt Kanning (2005) jedoch an, dass die "Ursachen für sozial wenig oder inkompetentes Verhalten [...] vielfältig" seien und dass die genannten Ausführungen lediglich die wichtigsten Punkte thematisieren.

Etwas genauer befassen sich Hinsch und Pfingsten (2007) mit der Entstehung sozial inkompetenten Verhaltens. Hier soll daran erinnert werden, dass die Autoren Ansichten der klinischen Psychologie vertreten, welche vorrangig den Durchsetzungscharakter der sozialen Kompetenz betrachtet. Viele ihrer Aussagen scheinen jedoch nicht ausschließlich Situationen zu erklären, in welchen es Menschen an Durchsetzungsfähigkeit mangelt. Konform mit ihrem Modell gliedern sie ihre Ausführungen in Probleme der fünf Teilprozesse "situationale Überforderung", "ungünstige kognitive Verarbeitung von Situationen", "ungünstige emotionale Prozesse", "motorische Verhaltensdefizite" und "ungünstige Verhaltenskonsequenzen" (Hinsch & Pfingsten, 2007). Die Autoren betonen, dass Defizite bei jedem Teilprozesse zu sozial inkompetentem Verhalten führen können. Ihre Erläuterungen scheinen besonders wertvoll, da sie zwar, wie auch Kanning, kognitive, emotionale und motorische Ursachen, welche im Handelnden selbst liegen, beschreiben, jedoch auch die Bedeutung der Situation sowie der Konsequenzen des Verhaltens betrachten. Ihre Erklärungen können somit als Ergänzung zu Kannings Aussagen gesehen werden und stehen nicht im Widerspruch zu diesen. Ausschnitte ihrer Erläuterungen zu den fünf Teilprozessen, welche belangvoll erschienen, sollen kurz angeführt werden.

Im Zuge der situationalen Überforderung erwähnen Hinsch und Pfingsten (2007) den Begriff des Situationsmenüs, welches die psychosozialen Ansprüche der Umwelt an einen Menschen darstellen. Anhand der "Kamelmetapher" (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.16f), nach welcher der Zusammenbruch eines Kamels einerseits mit der Schwäche des Tieres, andererseits aber auch mit der Schwere der Last zu erklären sei, versuchen sie zu verdeutlichen, dass "in manchen Fällen sinnvoll sein [kann], entstehende Schwierigkeiten nicht als Kompetenzmangel der betreffenden Person, sondern als objektive Überforderung zu interpretieren". Passend dazu stellen Dirks et al. (2007, S.335) fest, "youth who confront problematic situations more frequently are more likely to struggle interpersonally". Für Hinsch und Pfingsten (2007, S.17) argumentieren folglich, dass man natürlich auch davon ausgehen könne, dass der Person letztendlich gewisse Kompetenzen fehlen, dies könnte jedoch eine falsche Therapiestrategie sein. Manchmal müsse es darum gehen, "Menschen bei der Umorganisation ihres Situationsmenüs zu helfen", welche Blechmans (1981, zit. n. Hinsch & Pfingsten, 2007, S.17) Begriff des "Environmental redesign" folgt.

Den Bereich kognitive Probleme unterteilen Hinsch und Pfingsten (2007) weiter in Probleme der *Wahrnehmung*, der *Interpretation* und der *Antizipation*. Da hier deutliche

Überschneidungen mit Kannings (2005) Erklärungen, maßgeblich natürlich aus dem Bereich perzeptiv-kognitiver Anteile, bestehen, sollen nur einzelne Anführungen Hinsch und Pfingstens erwähnt werden. Hinsichtlich der *Wahrnehmung* beschreiben sie, dass bei den meisten Klienten/Klientinnen keine allgemeinen, sondern situationsspezifische Defizite bei der sozialen Wahrnehmung bestehen, bei Kindern und Jugendlichen hingegen könnten auch "grundlegendere Wahrnehmungs- und Empathiedefizite" vorhanden sein (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.21). Bezüglich der *Interpretation* sozialer Situationen erwähnen Hinsch und Pfingsten (2007) die Bedeutung selbsterfüllender Prophezeiungen. Sei man überzeugt, dass der/die Interaktionspartner/in einen nicht mag, so verhalte man sich dann häufig so, dass man tatsächlich weniger gemocht werde. Bei der *Antizipation* eines sozialen Verhaltens sei der Aspekt der Selbstdarstellung, nach der Theorie von Schlenker und Leary (1982, zit. n. Hinsch und Pfingsten, 2007, S.25) wesentlich. Das Bedürfnis Interaktionspartner/innen zu gefallen führe demnach häufig dazu, dass Klienten/Klientinnen sich verstellen oder soziale Situationen gänzlich meiden.

Zudem gehen Hinsch und Pfingsten (2007) genauer auf Facetten der Kompetenzerwartung ein. Häufig fehle es Personen "an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen (nicht unbedingt an den Fähigkeiten selbst)". In diesem Zusammenhang beziehen sie das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1997, zit. n. Hinsch & Pfingsten, 2007, S.27) auf das der sozialen Kompetenz. In einer eigens von ihnen durchgeführten Studie zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kompetenzvertrauen und der Wahrscheinlichkeit sozial kompetenten Verhaltens. Daraus schließt sich für Hinsch und Pfingsten (2007) die Notwendigkeit der zusätzlichen Förderung des Kompetenzvertrauens, statt dem ausschließlichen Üben von Verhaltensfertigkeiten. Auch Kanning (2005, S. 28) erkennt, dass die Überzeugung "ein bestimmtes Verhalten auch tatsächlich erfolgreich umsetzen zu können" von hoher Bedeutung ist, geht jedoch nicht näher darauf ein. Als besonders zentral hingegen stellen Jerusalem und Klein-Heßling (2002) die Rolle der sozialen Selbstwirksamkeitsbeziehungsweise Kompetenzerwartungen dar. Optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen seien eine Grundbedingung Anforderungen anzunehmen, ausdauernd zu verfolgen und sich bei Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen. Kinder mit geringen sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen würden zudem ungünstige Beziehungen zu Peers entwickeln, da sie sich häufig zurückziehen und ein niedriges Selbstwertgefühl haben. Ziel hingegen sei es, durch die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, allen voran engen Freunden, ein angemessenes, weder selbstüberschätzendes, noch unsicheres Selbstbild aufzubauen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Als mögliche Hintergrundfaktoren kognitiver Probleme bei sozialen Verhaltensweisen nennen Hinsch und Pfingsten (2007), unter anderem, erhöhte Selbstaufmerksamkeit und irrationale Überzeugungen. Erstere bedeute für die betroffene Person beschränkte Aufmerksamkeitsressourcen für Wahrnehmung und Analyse der Situationen, letztere erschweren Interaktionen durch dysfunktionale Überzeugungen und Selbstverbalisationen, welche zu Perfektionismus führen können.

Bezüglich emotionaler Probleme erscheint die Erwähnung bestehender Wechselwirkungen zwischen Gefühlen und Kognitionen bedeutsam (Hinsch & Pfingsten, 2007). "Gefühle werden in ihrem Inhalt stark durch kognitive Prozesse determiniert. Dann jedoch entfalten sie eine beträchtliche Eigenständigkeit", so Hinsch und Pfingsten (2007, S.41). Daher sollen besonders positive Emotionen erkannt, zugelassen und funktionell genutzt werden.

Ungünstiges motorisches Verhalten könne in Form von Vermeidungsverhalten, unzureichender Verhaltensfertigkeiten und Unkenntnis oder Missachtung sozialer Verhaltensregeln Probleme im Sozialverhalten verursachen. Besonders bei Kindern sollte geklärt werden, ob sie gewisse soziale Regeln schlichtweg nicht kennen und dies eventuell die Folge weiterer Probleme darstellt (Hinsch & Pfingsten, 2007).

Dass auch die Konsequenzen sozialen Verhaltens direkten Einfluss auf das Verhalten selbst haben, liege nach Hinsch und Pfingsten (2007, S.49f) an objektiven Verhaltenskonsequenzen, deren subjektiven Verarbeitung, Selbstbestrafung beziehungsweise -verstärkung und ungünstigen Gedächtnisprozessen. So könne das Fehlen von Aufmerksamkeitssignalen, wie beispielsweise "Mmh" oder "Aha", oder eines unterstützenden Gesichtsausdrucks zu Unsicherheiten führen. Bei der subjektiven Verarbeitung sozialer Interaktionen spiele die Attribution von Erfolg und Misserfolg eine entscheidende Rolle, denn Voraussetzung für die Stärkung des Vertrauens in die eigene Kompetenz sei, "dass die Erfolge auch wirklich als Ergebnis eigenen Verhaltens und eigener Fähigkeiten angesehen werden und nicht etwa als Glück oder Zufall" (Hinsch & Pfingsten, 2007, S.53). Selbstbestrafung finde in Form selbstkritischer Äußerungen statt (Hinsch & Pfingsten, 2007). Besonders bei den Ausführungen dieses Teilprozesses zeigt sich ein fast ausschließlicher Fokus auf Probleme von Menschen mit problematischem Durchsetzungsverhalten.

Es wurden nun lediglich einige wenige Möglichkeiten unzulänglicher Prozesse bei der Aktualgenese sozial inkompetenten Verhaltens dargelegt. Und wenngleich Hinsch und Pfingsten im Vergleich zu Kanning recht detaillierte Erklärungen bieten, so lässt sich vermuten, dass auch sie nicht jegliche möglichen Begründungen betrachten. Weiters sind

die Begründungen der zugrundeliegenden Ursprünge dieser Defizite, welche den Bereich der Ontogenese betreffen, seien "nahezu uferlos" (Kanning, 2005, S.41). Da eine detailreiche Abhandlung dieser Thematik den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigt, soll im folgenden Teilkapitel lediglich ein kurzer Einblick in fundamentale Erkenntnisse bezüglich der Ursprünge sozialer Kompetenzprobleme der Zielgruppe des zu evaluierenden Projekts gegeben werden.

3.5.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf und soziale Kompetenzprobleme

Die Schülerinnen und Schüler des SPZ Brioschiweg weisen, durch eine bescheidmäßige Feststellung, emotionale und/oder soziale Defizite² und somit besonderen Förderbedarf auf. Drave, Rumpler und Wachtel (2000, S.349) definieren diesen wie folgt:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.

Diese Beeinträchtigungen seien als "Ausdruck einer unbewältigten inneren Problematik und als Folge einer gestörten Person-Umwelt-Beziehung zu verstehen" (Drave et al., 2000, S.349). Sie bilden sich aus Interaktionsprozessen auf *persönlicher, familiärer, schulischer* und *gesellschaftlicher* Ebene.

Auch hier lässt sich demnach erkennen, dass unzählige Einflüsse auf Kinder und Jugendliche einwirken, von welchen hier nur ein kurzer Überblick gegeben werden soll. Da der "Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns [...] von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt" sei (Drave et al., 2000, S.345), sollen Ausführungen zur persönlichen Ebene durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse von Hurrelmann und Bründel (2003) bereichert werden, um der Persönlichkeitsentwicklung während des relevanten Alters ebenfalls Beachtung zu schenken. Die weiteren Ebenen Familie, Schule und Gesellschaft werden anschließend durch Ausführungen von Drave et al. (2000) dargestellt.

Hurrelmann und Bründel beschreiben in Anlehnung an das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1981, zit.n. Hurrelmann & Bründel, 2003, S.73f)

die jeweils zu bewältigenden Aufgaben in Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter. Der relevante Bereich für die Interessen der vorliegenden Arbeit erstreckt sich über die späte Kindheit (6-11 Jahre), sowie das frühe Jugendalter (12-17 Jahre). Zu diesen Abschnitten sei jedoch erwähnt, dass der Übergang zwischen den beiden immer früher geschehe und somit der "Charakter des Schonraumes" verloren gehe, da Kinder heute die Vor- und Nachteile der Gesellschaft oft wie Jugendliche und Erwachsene erleben, so Hurrelmann und Bründel (2003).

In der späten Kindheit stellen, unter anderem, das Aufbauen von Beziehungen und Freundschaften zu Gleichaltrigen, sowie das Lernen des Umgangs mit dem sozialen System Schule, wichtige und für diese Arbeit relevante Aufgaben dar. Hier ist vor allem die Sichtweise, dass Kinder eine aktive Rolle in der Gestaltung ihrer Umwelt einnehmen zu erwähnen. So ist es möglich, dass manche Kinder obgleich ungünstiger Umweltbedingungen, beispielsweise Armut oder Verlust der Eltern, und fehlender Resilienzfaktoren, wie beispielsweise Unterstützung der Verwandtschaft, durch eigene Aktivität gesund entwickeln (Hurrelmann & Bründel, 2003).

Im frühen Jugendalter scheinen besonders die Entwicklung der psychischen und sozialen Identität, die innere Ablösung von den Eltern, sowie der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechts essentiell im Hinblick auf die soziale Kompetenz. In dieser Phase soll besonders auf mögliche Spannungen zwischen "persönlicher Individuation und sozialer Integration" (Hurrelmann & Bründel, 2003, S.79) hingewiesen werden. Da das Selbstbild in dieser Phase zunehmend in eine bewusste Identität umgewandelt werde, lässt sich schließen, dass unrealistische Selbstwahrnehmungen in dieser Phase besonders langwierige Folgen haben. Der Aufbau der persönlichen Identität sei zudem heute zwar chancenreicher, da "traditionelle Vorgaben, Rollenverhalten und Wertorientierungen" entfallen, dies ist jedoch zugleich mit höheren Anforderungen an die jungen Menschen verbunden (Hurrelmann & Bründel, 2003).

Im Hinblick auf die Einschätzung des erfolgreichen Bewältigungsverhaltens der Persönlichkeitsentwicklung ziehen Hurrelmann und Bründel (2003) das Konzept der Gesundheit heran. Sie wird als wünschenswerter Gleichgewichtszustand zwischen Risiko- und Schutzfaktoren beschrieben und lasse sich auf körperliche, psychische und soziale Ebene übertragen. Zudem machen Hurrelmann und Bründel (2003, S.155f) auf die heikle Tatsache aufmerksam, dass die "Grenze zwischen 'normalen' gesunden und abweichenden, gestörten und krankhaften Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen" schwer zu ziehen sei und eine Feststellung von der Situation abhängig sei. Die Entwicklungsaufgaben können somit als idealtypisch gesehen werden, eine sensible Betrachtung möglicher Defizite oder Verzögerungen ist daher unerlässlich.

Drave et al. (2000), beschreiben bezüglich der persönlichen Ebene, welche Merkmale und Fähigkeiten wie Selbstwertgefühl, Selbstverantwortung etc. beinhaltet, dass es bei manchen Kindern zu unrealistischen Selbst- und Fremdwahrnehmungen komme. Fast ebenso häufig wie Fähigkeiten und Möglichkeiten unterschätzt würden, würden sie auch überschätzt und so komme es vor, dass Kinder in ein übersteigertes Selbstbewusstsein flüchten. Unterschiedliche Erfahrungen, wie zum Beispiel allein gelassen zu werden, erlebte Angst oder Hilflosigkeit, Armut, sozialer Ausschluss, emotionale Überforderung oder Trennungsängste, können dazu führen, dass sich Schüler/innen aggressiv oder auch regressiv verhalten (Drave et al., 2000).

Familiäre Einflüsse haben einen besonders nachhaltigen Einfluss auf Kinder. Beispielsweise emotionale Verwahrlosung und Kälte, Mangel an Zuwendung, wenig Zeit für Gespräche bei gleichzeitigen hohen Gehorsams- und Leistungserwartungen, Gewalt etc., aber auch Überbehütung oder Verwöhnung kann erhebliche Einflüsse auf das soziale Verhalten haben (Drave et al., 2000).

Im schulischen Bereich zeigen sich oft erhebliche Schwankungen bei Motivation, Ausdauer, Lerntempo und Belastbarkeit. Oftmals zeigen Kinder affektive Reaktionen auf Interaktionen auf der schulischen Ebene, wie zum Beispiel auf Über- oder Unterforderung. Auch könne es zu Machtkämpfen und der Ablehnung schulischer Autoritäten kommen (Drave et al., 2000).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen haben ebenfalls erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder. Aspekte wie finanzielle Not, Reizüberflutung durch Medienkonsum und die Wahrnehmung erhöhter Aggressions- und Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft sind auch hier nur Beispiele für solch einflussnehmende, gesellschaftliche Umstände (Drave et al., 2000).

Die unerwünschte Einflussmöglichkeit der oben genannten Aspekte bedeutet jedoch, dass Beeinträchtigungen stets veränderbar seien, sie also keine feststehenden Tatsachen seien (Drave et al., 2000). Eine Veränderung zum Positiven sei somit ebenfalls möglich, weshalb der Verlauf des Förderbedarfs stets kontrolliert werden soll ⁹.

Die Erläuterungen dieses Unterpunktes sollen nicht dem Anspruch gerecht werden, ein vollständiges Bild emotionaler und sozialer Defizite bei Kindern und Jugendlichen zu zeigen. Vielmehr sollen sie als Ergänzung zu Erkenntnissen aus dem Bereich der sozialen Kompetenz gelten und als Grundlage für eine ganzheitlichere Betrachtung der erhobenen Daten dienen.

⁹ http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf

3.6 Training sozialer Kompetenz

In diesem Kapitel sollen zunächst theoretische sowie im Anschluss praktische Überlegungen und Erkenntnisse aus verbreiteter Literatur zum Training sozialer Kompetenz dargestellt werden. Auch hier bestehen teils deutliche Unterschiede, weshalb die gewählten Darstellungen exemplarischen Charakter besitzen.

3.6.1 Theoretische Überlegungen

In der Theorie sozialer Kompetenztrainings lassen sich sehr verschiedene Ansätze und Methoden zur Förderung sozialer Kompetenztrainings finden. Als relativ umfassende Beispiele werden nun Kannings (2005), sowie Hinsch und Pfungstens (2003) Überlegungen angeführt.

Kanning (2005) nennt im Hinblick auf die Personalentwicklung vier grundsätzliche Methoden, welche jedoch anpassungsfähig scheinen und so auch von Autor(inn)en anderer Bereiche, wie zum Beispiel der Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, als grundsätzliche Methoden herangezogen werden (vgl. Böttcher & Lindart, 2009). Diese Methoden seien Wissensvermittlung, Verhaltenstraining, Beratung und Selbsterfahrung. Jede von ihnen zeichne sich durch besondere Wirksamkeit in bestimmten Prozessen der Verhaltenssteuerung aus, weshalb in der Praxis des Trainings oft verschiedene Ansätze kombiniert werden (Kanning, 2005). Ziel der Wissensvermittlung sei vor allem das Aneignen von Know-How, welches meist durch klassische Vorträge erreicht werde. Beim Verhaltenstraining, welche laut Kanning (2005, S.73) die meist verbreitete Methode sei, werde durch "aktives Einstudieren des gewünschten Verhaltens" direkt am Sozialverhalten der Teilnehmer/innen angesetzt. Durch Beratung, bei welcher Alltagssituationen analysiert werden, sollen vor allem bei parallel eingesetztem Verhaltenstraining Transferprozesse in den Alltag erleichtert werden. Die Methode der Selbsterfahrung diene besonders der Selbstreflexion und solle deshalb vorrangig zu Erkenntnissen führen, statt Wissen oder konkretes Verhalten zu vermitteln. Hier komme der Gruppendynamik eine besondere Bedeutung zu. Im Anschluss an erlebte Erfahrungen sollen diese in einer Diskussion besprochen werden. Bei der Modellierung des Verhaltens, beziehungsweise der Ersetzung alter Verhaltensweisen durch Neue, sei es wesentlich, dass der/die Teilnehmer/in merkt, dass diese deutlich erfolgreicher sind (Kanning, 2005).

Kanning (2005) führt weiters Maßnahmen zur Verbesserung des Trainingserfolgs an. Er verdeutlicht, dass der Erfolg einer Intervention von zahlreichen Variablen abhängig sei. So haben Merkmale des Trainings, der Teilnehmer/innen und der Arbeitsumwelt Einfluss auf

Lernerfolg und Transfer. Das Training selbst sollte mit seinen Lerninhalten an die Anforderungen des Alltags angepasst werden. Eine Bedarfsanalyse solle zudem vorhandene Defizite feststellen, um die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen zu erkennen. Kanning (2005) führt an, dass leistungshomogene Teilnehmergruppen für den Bereich der Personalentwicklung hilfreich seien, ob dies jedoch auch für die Zielgruppe des evaluierten Projekts gilt, ist unklar. Die Teilnehmer/innen sollen jedoch "zumindest mittlere Motivation" aufweisen, gänzlich desinteressierte Teilnehmer/innen können nicht nur für den eigenen Lernprozess, sondern auch für den anderer Personen hinderlich sein. Auch im Bezug auf die Teilnehmer/innenmerkmale erwähnt Kanning (2005) den Begriff der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, welche für den Trainingserfolg unabdingbar seien. Während Kanning (2005, S.80) bei den Merkmalen der Arbeitsumwelt von einer Einbettung "in ein Gesamtkonzept der Personal- und Organisationsentwicklung" spricht, kann hier die allgemeine Relevanz wiederum nur vermutet werden.

Bei der Entwicklung des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK) von Hinsch und Pfungsten (2007) machen die Autoren besonders deutlich auf die Tatsache aufmerksam, dass Trainingsprozesse auf allen Ebenen des von ihnen entwickelten Modells stattfinden sollten. Sie entwickelten demnach Trainingselemente auf der kognitiven, der emotionalen und der motorischen Ebene. Zusätzlich aber schlagen sie die Vermittlung der Mechanismen des Problemverhaltens anhand eines Erklärungsmodells vor (Hinsch & Pfungsten, 2007). Teilnehmer/innen sollen so erkennen wie ihr Verhalten zustande kommt und die Struktur des Trainings verstehen können. Dieser Vorgang erinnert stark an therapeutische Maßnahmen, was durch den Forschungshintergrund der Autoren verständlich wirkt.

3.6.2 Beispiele aus der Praxis

In der Praxis lassen sich zahlreiche Konzepte des Trainings sozialer Kompetenzen finden. Oftmals unterscheiden sie sich stark von einander, was durch die hohe Uneinigkeit in der grundlegenden Diskussion um das Wesen sozialer Kompetenz, sowie durch die Komplexität des Konstrukts bedingt ist. Auch kommt es aber vor, dass theoretischen Aspekten wenig Beachtung geschenkt wird und sich mit einer "'ungefähren' Vorstellung des Gegenstandes" zufrieden gegeben wird (Böttcher & Lindart, 2009, S.16). Es soll nun nur ein exemplarischer Einblick anhand zweier Beispiele von Trainingskonzepten gegeben werden, welche ausdrücklich für Kinder und Jugendliche entwickelt wurden. Anschließend sollen grundlegende Erkenntnisse zusammengefasst werden.

Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2009) gliedern das von ihnen entwickelte Training speziell für Kinder und Jugendliche anhand untergeordneter Ziele, welche das übergeordnete Ziel der beruflichen und gesellschaftlichen Integration verfolgen. Auch sie betonen die Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit in diesem Prozess. Aufbauend darauf können mittels unterschiedlicher Sozialformen und Inhalte, wie beispielsweise Rollenspiele, schriftlicher oder bildlicher Erarbeitungen oder Brainstorming-Aufgaben, Module wie "Motivation", "Selbstsicherheit", "Kommunikation" oder "Fit für Konflikte" durchgeführt werden. Auffallend ist, dass den Abschluss der Module stets eine "Auswertung" darstellt, welche Reflexions- und Diskussionsfragen beinhaltet (Jugert et al., 2009).

Böttcher und Lindart (2009) strukturieren das von ihnen entwickelte Training in die Bereiche Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit. Die Module ihres Konzepts gliedern sich in verschiedene Anteile und sollen Ziele, welche in einem "Kompetenzcheck" veranschaulicht werden, verfolgen. Im Zuge der Einheiten kommt es zur Durchführung einer Übung, wie beispielsweise einem Rollenspiel, der Erarbeitung eines Modells, oder einer Diskussion, welche anschließend reflektiert wird und durch aktive Anregung auf Alltagssituationen transferiert werden sollen. Zusätzlich bietet jede Übung theoretisches Wissen, welches gewisse Abläufe erklären soll. Zum Beispiel erhalten Schüler/innen beim Modul Kommunikationsfähigkeit Einblick in Modelle wie das Johari-Fenster von Luft und Ingham oder das Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (1997; zit. n. Böttcher & Lindart, 2009, S.73).

Zu den gewählten Beispielen lässt sich anmerken, dass, trotz der Unterschiede, deutliche Gemeinsamkeiten bestehen. So beinhalten sie, nach Kannings oben genannter Kategorisierung möglicher Methoden, verschiedene Anteile wie faktisches Wissen, spezifische Fertigkeiten und auch das Nutzen von Erfahrungen, welche im Rahmen der Übungen gemacht wurden. Zudem werden Reflexion und Diskussion hohe Beachtung geschenkt. Es zeigt sich zudem, dass, wenngleich nicht bei jedem der Beispiele ausführlich auf zugrundeliegende Theorie eingegangen wird, die Komplexität des Konstrukts erkannt wird.

Zur Durchführung von Sozialkompetenztrainings lassen sich in der Literatur weitere, grundlegende Anweisungen und Empfehlungen finden. Beispielsweise weisen Lübben und Pfingsten (1999, zit. n. Petermann, 2002, S.183) darauf hin, dass Trainings Fertigkeiten mit mittlerem Spezifitätsniveau, statt molekular formulierter Anweisungen wie lächeln oder laut sprechen, aufweisen sollten. Zudem sollten mehrere Situationstypen bearbeitet werden und das Training im Verlauf zunehmend durch die Eigeninitiative der Teilnehmer/innen gesteuert werden. Petermann (2002) merkt zudem ebenfalls an, dass

unimodale Trainings schlechtere Effekte aufweisen, als multimodale. Jerusalem und Klein-Heßling (2002) kommen zu dem Schluss, dass Maßnahmen des Trainings in den täglichen Unterricht integriert werden können müssen und demnach über einzelne Projekte hinausgehen sollen. Auch gehen sie auf die Beziehungen zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schüler/innen, sowie unter Schüler/innen, ein. Wichtig sei ein "Mastery-Klima", in welchem sich Schüler/innen gegenseitig unterstützen können und welches durch Rücksichtnahme und soziale Verantwortung geprägt sei (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Es könne durch kooperative und tutorielle Lernformen geschaffen werden. Durch das Mastery-Klima komme es zu positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen, welche, wie bereits angemerkt wurde, bedeutsam sind. Abschließend soll eine wesentliche Voraussetzung hervorgehoben werden, welche von Spinath (2002, S.25) explizit genannt wird: "Eine Veränderung basaler Vorlieben und Zielsetzungen lässt sich nur dann erreichen, wenn es gelingt, tiefe, nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Einsichten dahingehend zu vermitteln, dass diese Veränderungen für die eigene Person von Vorteil sind".

3.6.3 Implizites Erlernen sozialer Kompetenz

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Stärkung sozialer Kompetenz drängt sich die Frage nach der Notwendigkeit systematischer Trainings auf. Nachdem deren Entwicklung relativ kurz zurück liegt und davon ausgegangen werden muss, dass viele Menschen, besonders in der Vergangenheit aber auch in der Gegenwart, ein solches Training nicht absolvierten beziehungsweise absolvieren, fragt sich, wie all jene Menschen soziale Kompetenz entwickeln. Für ihre Beantwortung können zwei Gesichtspunkte besonders dienlich sein.

Zum einen erscheint die Einteilung besonders pädagogischer Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz in direkte und indirekte Maßnahmen hilfreich. In einer Handreichung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur BMUKK (2011) wird beschrieben, dass sowohl direkte Maßnahmen, bei welchen soziale Kompetenz als vorrangiger Lerninhalt gelten, und indirekte Maßnahmen, bei welchen die Art der Beschäftigung mit einem Sachverhalt soziale Kompetenzen erfordert und so fördert, gesetzt werden können. Während erstere vermutlich erst seit relativ kurzer Zeit bewusst umgesetzt werden, so kann man davon ausgehen, dass die Förderung auf indirektem Wege sehr häufig, wenn auch womöglich nicht intendiert, stattfindet.

Zudem könnte zur Klärung der Frage die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen dienen. Wenngleich die Forschung über implizites und explizites

Wissen noch sehr jung ist, erscheinen Erkenntnisse besonders im Bezug auf die soziale Befähigung als sinnvoll. Schelten (2005) beschreibt explizites Wissen als bewusst und verbalisierbar, während implizites Wissen zwar demonstriert, aber häufig nicht erklärt werden kann. Zudem sei davon auszugehen, dass der Anteil impliziten Wissens besonders bezüglich sozialer Verhaltensweisen sehr hoch ist. Jenes implizite Wissen sei komplex und teils fehlerhaft (Schelten, 2005). Da, so Schelten, jedoch fehlerhaftes Verhalten nur dann korrigiert werden könne, wenn eine Verbalisierung und somit Reflexion dessen stattfindet, so müsse dieses bei Bedarf einer Veränderung explizit gemacht werden. Wesentlich sei daher die Rückkopplung von konkreten Handlungen auf das Wahrnehmen und bewusste Verbalisieren des Tuns.

Die genannten Aspekte verdeutlichen, dass soziale Kompetenz nicht ausschließlich durch systematische Trainingsmaßnahmen gestärkt werden können, sondern oftmals auch dann gefördert werden, wenn keine direkte Aufmerksamkeit auf sie gelenkt wird und sie als vorrangiger Inhalt gilt. Zudem kann ein erheblicher Anteil des relevanten Wissens implizit vorhanden und der Person somit zunächst unbewusst sein. Sind jedoch fehlerhafte Verhaltensmuster vorhanden scheint das Explizitmachen jenes Verhaltens notwendig.

Abschließend soll ein weiteres Beispiel vorgestellt werden, welches die genannten Annahmen zu berücksichtigen scheint. Es handelt sich um Maßnahmen und Methoden zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Sport, welche von Sygusch (2007) erarbeitet wurden. Das Konzept baut auf die Durchführung sportlicher und gruppenspezifischer Inhalte, sowie eine nachfolgende Reflexion dieser auf. Im Vordergrund stehen daher zunächst sportliche Aufgaben, welche jedoch auch sozialer Kompetenz bedürfen. Anschließend soll jedoch das Geschehene reflektiert und somit bestehendes oder erlerntes Wissen explizit gemacht werden.

Mittels dieser Sichtweise ließe sich auch die Herangehensweise an die Stärkung sozialer Kompetenz im Community Dance bei vorrangiger Konzentration auf das Schaffen von Kunst erklären.

3.7 Diagnostik sozialer Kompetenz

Wie auch bei der Definition sozialer Kompetenz bestehen zur Diagnostik dieser verschiedene Ansätze und Meinungen, ein allseits anerkanntes Instrument ist nicht vorhanden. Grundsätzlich bestehen bei der Messung sozialer Kompetenzen ähnliche Probleme wie bei der Messung von Kompetenzen im Allgemeinen. Ein Konstrukt zu messen, welches als Potenzial beschrieben wird und welchem kognitive, emotionale, behavioral, volitionale und motivationale Anteile zugesagt werden, gestaltet sich

zweifelsohne schwierig. Gleichzeitig erscheint die bloße Messung einzelner Anteile, wie zum Beispiel der Intelligenz, als begrenzt aussagekräftig. Kanning (2009) begegnet diesem Problem, indem er beschreibt, dass bei der Diagnostik sozialer Kompetenz stets auf den konkreten Fall zu achten sei. Da es kein allumfassendes Instrument gebe, müsse man, je nach Situation, ein geeignetes Verfahren wählen. Als mögliche Methoden beschreibt er in seiner Arbeit vier Möglichkeiten zur Diagnose sozialer Kompetenz. Diese sind kognitive Leistungstests, Verhaltensbeobachtung, Verhaltensbeschreibung und die Messung komplexer Kompetenzindikatoren.

Kognitive Leistungstests erfassen lediglich kognitive Anteile sozialer Kompetenz, jedoch können diese recht zuverlässig erhoben werden. Es werden dabei Aufgaben gestellt, welche als objektiv richtig oder falsch gelten. Bei diesen Tests werden kognitive Anteile sozial kompetenten Verhaltens, in Form von Gedächtnisleitungen und Wissen über soziale Normen, getestet. Proband(inn)en müssen bei kognitiven Leistungstests beispielsweise emotionale Zustände anhand von Bildern von Personen feststellen, oder Bilder zu einer sinnvollen Geschichte ordnen (Kanning, 2009).

Die Verhaltensbeobachtung sei eine indirekte Methode zur Feststellung sozialer Kompetenz (Kanning, 2009). Man versuche durch die Beobachtung eines Menschen in mehreren, unterschiedlichen Situationen auf seine soziale Kompetenz zu schließen. Dadurch wird versucht, situative Einflüsse auszuschalten und sicherzugehen, dass das Verhalten tatsächlich Ausdruck der zugrundeliegenden Kompetenz ist. Es bestehe eine Vielzahl an Möglichkeiten der Verhaltensbeobachtung. Neben der Einteilung in Selbst- und Fremdbeobachtung lassen sich Beobachtungen in künstlichen und natürlichen Settings unterscheiden, den Rahmen der Beobachtungen bilden stets ausgearbeitete, an das Interesse angepasste Verfahren, welche Beobachtungsrichtlinien festlegen. Verhaltensbeobachtungen fänden aus ökonomischen Gründen häufig in künstlichen Settings, beispielsweise in Assessment Centers, unter systematischer Vorgehensweise statt. Meist würden bestimmte Aspekte des Verhaltens fokussiert, ein Protokollierungssystem und häufig auch Regeln für die Interpretation festgelegt (Bortz & Döring, 1995; zit. n. Kanning, 2009). Bei den von Kanning (2009) genannten Beispielen der Verhaltensbeobachtung, beispielsweise im Zuge von Rollenspielen oder Diskussionen, lasse sich der gerichtete Fokus auf einzelne Teilkompetenzen erkennen. Wenngleich diese Methode durch die gezielte und systematische Analyse unmittelbar wahrgenommenen Verhaltens durchaus Vorteile aufweise, so sieht Kanning (2009) den größten Nachteil in ihrem zeitlichen und finanziellen Aufwand.

Bei der Verhaltensbeschreibung, so Kanning (2009) werde die soziale Kompetenz eines Menschen ebenfalls indirekt aus seinem Verhalten geschlossen. Als Grundlage der

Analyse dienen jedoch, anders als bei der Beobachtung, nicht unmittelbar erfasste Verhaltensweisen, sondern retrospektive Beschreibungen dessen. Eine systematische Protokollierung desselben bestehe demnach nicht, jedoch beziehe man sich dafür auf Verhalten in Alltagssituationen, was als Vorteil dieser Methode zu sehen sei. Zudem sei das Verfahren sehr ökonomisch. Auch bei der Verhaltensbeschreibung bestehe die Möglichkeit der Selbst- und Fremdbeschreibung, welche meist mittels Fragebögen und seltener mittels Interviews eingeholt werde. Bereits die Anzahl der entwickelten Instrumente, welche jedoch meist neben der sozialen Kompetenz auch andere Merkmale messen, zeige, dass dieser Art der Erhebung ein hoher Wert zugeschrieben werde (Kanning, 2009). Die meisten der angeführten Verfahren arbeiten mit mehrstufigen Ratingskalen, auf welchen die Beurteilenden ankreuzen müssen, inwieweit eine Aussage auf eine Person, beziehungsweise auf sie selbst, zutreffe. Die Methode der Verhaltensbeschreibung erweise sich aufgrund ihrer Ökonomie und der Möglichkeit Selbst- und Fremdbild besonders deutlich gegenüberzustellen, als vorteilhaft. Über einen kurzen Zeitraum können so Informationen über viele Menschen erhoben werden. Jedoch müsse laut Kanning (2009) auch die mögliche Verzerrung der Ergebnisse durch sozial erwünschtes Antwortverhalten berücksichtigt werden.

Als vierte Möglichkeit zur Erhebung sozialer Kompetenz nennt Kanning (2009) die Messung komplexer Kompetenzindikatoren. Hier werden, anstelle kognitiver Leistungen oder direkten Verhaltens, die Konsequenzen des Sozialverhaltens als Grundlage der Analyse herangezogen. Beispielsweise könne die Tatsache, dass eine Person keine Freunde besitzt als Indikator für geringe soziale Kompetenz angesehen werden. Da jedoch auch Kanning anmerkt, dass der Zusammenhang zwischen der Kompetenz und ihren Konsequenzen nicht einfach und linear sei, scheint diese Methode relativ unsicher. Zudem seien genaue Aussagen über einzelne Dimensionen der Kompetenz nicht möglich. Diese Art der Messung könne jedoch als Grundlage für weitere Maßnahmen dienen, da sie das Aufstellen von Hypothesen ermögliche (Kanning, 2009).

Während Kanning (2009) häufig auf die Tatsache hinweist, dass die Wahl einer geeigneten Methode von Situation und Interesse abhängig sei, vergleicht Merrell (2001) verschiedene Methoden direkt miteinander und wägt ihre Vor- und Nachteile ab. Von den von ihr genannten sechs Methoden seien Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung die zu bevorzugenden Methoden. Da in der vorliegenden Arbeit zweitens gewählt wurde, soll nun auf die Vorteile dieser Methode, welche von Merrell (2001) angeführt werden, eingegangen werden. Die Verhaltensbeschreibung erweise sich unter anderem insofern als wertvoll, als dass sie kostengünstig und zeitsparend sei, die Beobachtung des Verhaltens im natürlichen Umfeld über einen längeren Zeitraum

inkludiere, verhältnismäßig objektiv sei und von "'expert' informants" wie Lehrern/Lehrerinnen oder Eltern durchgeführt werden könne (Merrell, 1999, zit.n. Merrell, 2001, S.9). Als grundsätzliche Empfehlung für die Messung sozialer Kompetenz bei Kindern gibt Merrell (2001, S.17) an:

Practitioners [...] should strive for assessment designs that, at a minimum, include naturalistic behavior observations in at least two settings (or over time if multiple settings are not possible) and behavior rating scales completed by at least two informants. Ideally, the behavior rating scales should include the parents and teachers of the child as informants.

Dirks et al. (2007) widmen sich der Messung sozialer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen mit besonders kritischem Blick. Sie machen darauf aufmerksam, dass ihre Einschätzung von den vier Komponenten *child*, *behavior*, *situation* und *judge* beeinflusst wird. Was sie damit ausdrücken ist, dass diese vier Aspekte auf die Ausprägung der Einschätzung sozialer Kompetenz einwirken. Das Problem des Situationseinflusses wurde schon von Kanning (2009) erwähnt, hier soll die Beobachtung über einen längeren Zeitraum hilfreich sein. Besonders soll jedoch die Komponente *judge* erwähnt werden. Diese Variable bedeute, dass möglicherweise ein und dasselbe Verhalten von verschiedenen Beobachtern/Beobachterinnen unterschiedlich bewertet werde, was den Einfluss des/der Bewertenden verdeutlicht, da die Varianz hier lediglich durch ihn/sie auftritt. Gerade deshalb scheint es wichtig, den von Merrell (2001) oben genannten Empfehlungen zu folgen und die Aussagen möglichst mehrerer Beurteiler/innen für die Einschätzung sozialer Kompetenz heranzuziehen. Auf die Bedeutung des/der Bewertenden soll später in dieser Arbeit zurückgekommen werden.

Empirischer Teil

4 Fragestellungen

Kern der Untersuchungen im Zuge der vorliegenden Arbeit bildet das Interesse an der Steigerung der sozialen Kompetenz der teilnehmenden Schüler/innen durch das angebotene Programm. Die Fragestellung lautet:

- *Wird durch das Treatment „Community Dance“ im Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ eine Verbesserung der sozialen Kompetenz der Teilnehmer/innen erzielt?*

Zur Behandlung der Fragestellung wurde der Begriff der sozialen Kompetenz nach theoretischem Verständnis in sechs Teilbereiche gegliedert, in welchen unabhängig von einander Veränderungen stattfinden können. Zu ihrer Beantwortung jedoch werden alle Teilbereiche nach ganzheitlichem Verständnis betrachtet. Dies bedeutet, dass eine wünschenswerte Veränderung dann festgestellt werden kann, wenn die Bereiche Entwicklungen in ausgeglichenem Ausmaß zeigen.

Im Laufe des Forschungsprozesses entwickelten sich aus dem Bestreben einer ganzheitlicheren Betrachtung noch weitere Fragestellungen:

- *Besteht Einigkeit über die Wahrnehmung der sozialen Kompetenz zwischen den Beurteiler/innen-Gruppen?*
- *Welche Probleme und Schwierigkeiten könnten Einfluss auf die Programmwirksamkeit genommen haben?*

Der folgende Unterpunkt soll nun das Evaluationsdesign und somit den Forschungsprozess beschreiben.

5 Evaluationsdesign

Die Evaluation kann als Teilgebiet der empirischen Wissenschaft betrachtet werden. Sie zeichnet sich jedoch nicht durch ihre Methoden, sondern durch ihren Einsatz aufgrund eines spezifischen Erkenntnis- und Verwertungsinteresses aus (Kromrey, 2001). Es gibt daher kein festgelegtes Verfahren, welches bei der Evaluation seine Anwendung findet. Das Untersuchungsdesign setzt sich somit aus dem Einsatz geeigneter Instrumente und Methoden für das jeweilige Untersuchungsinteresse und gegebene Rahmenbedingungen zusammen. Die für die vorliegende Arbeit gewählten Verfahren sollen unter 5.1 dargelegt werden.

Auch gibt es weitere Bestimmungsmerkmale, hinsichtlich welcher Evaluationsprozesse unterschieden werden können (vgl. Balzer, Frey & Nenninger, 1999). Nach der von Balzer et al. genannten Kategorisierung lässt sich die vorliegende Evaluationsstudie wie folgt einordnen:

- *Evaluation im Feld*: Die Erhebungen fanden nicht im Labor oder unter laborähnlichen Bedingungen statt.
- *Überparteiliche Evaluation*: Die Evaluierende gilt als neutral und ist vom Ergebnis nicht betroffen.
- *Fremdevaluation*: Die Evaluierende ist am Projekt nicht aktiv beteiligt.
- *Praxiorientierte bzw. entwicklungsorientierte Evaluation*: Die Evaluation dient der Untersuchung eines konkreten Projekts, ihre Ergebnisse können jedoch als Grundlage einer Weiterentwicklung des Programms dienen.
- *Makroevaluation*: Es wird das gesamte, komplexe Programm evaluiert.
- *Outputevaluation*: Untersucht wird die Wirkung des Programms, nicht dessen Durchführung.

Mit bedeutungsgleicher Terminologie lässt sich auch von einer externen, summativen Wirkungsanalyse bzw. impact evaluation sprechen (vgl. Kromrey, 2001).

Die Beurteilungskriterien der Ergebnisse wurden aus Angaben des zu evaluierenden Programms selbst entwickelt, „seine Wirkungen werden im Lichte seiner eigenen Ziele bewertet“ (Kromrey, 2001, S.119).

Der Ablauf des Evaluationsprojektes wurde nach Angaben von Balzer et al. (1999), welche in Anlehnung an Wottawa und Thierau (1998) formuliert wurden, gestaltet. Es folgten daher die Schritte *Definition der zu evaluierenden Maßnahme* bzw. *Grundlage der Evaluation*, *Zielsetzung der Evaluation*, *Planung des Evaluationsprojektes*, *Datenerhebung und –auswertung* sowie *Berichterlegung*. Eine abschließende Bewertung wird bewusst eingeschränkt, eine mögliche weitergehende Nutzung ist nicht mehr Teil der vorliegenden Arbeit.

Als *Grundlage der Evaluation* und zur *Definition der zu evaluierenden Maßnahme* dienten Interviews mit am Projekt beteiligten Expertinnen. Sie werden unter 5.1.1 näher beschrieben. Die Erkenntnisse aus den Interviews waren grundlegend für die *Zielsetzung der Evaluation* sowie für jegliche weitere Vorgehensweisen im Zuge der vorliegenden Arbeit und wurden bereits unter 1.3 dargelegt.

Im Zuge der weiteren *Planung des Evaluationsprojektes* und genauer Methoden zur Datenerhebung wurde thematisch relevante Literatur gesichtet und ein Fragebogen als geeignetes Instrument zur Erhebung der Daten gewählt. Der Fragebogen, welcher in der

vorliegenden Arbeit als zentrales Instrument zur Feststellung sozialer Kompetenz gilt, wird unter 5.1.2 näher beschrieben. Zudem wurden als Ergänzung zu den Aussagen der Fragebögen abschließend erneut Expert/inneninterviews durchgeführt, diese werden unter 5.1.3 beschrieben.

Der Ablauf der *Datenerhebung* wird unter 5.2 angeführt, die *Datenauswertung* erfolgt anschließend in Kapitel 6. Die Interpretation der Ergebnisse, welche im Sinne des Schrittes *Berichterlegung* verstanden werden kann, erfolgt in Kapitel 7.

5.1 Forschungsinstrumente und Messverfahren

5.1.1 Interviews zur Projektbeschreibung

Als Grundlage der Evaluation und zur Definition der zu evaluierenden Maßnahme dienten erste Interviews mit der Direktorin des SPZ Ulrike Ressel MA, der Choreographin Mag. Romina Kolb und der Organisatorin Christina Medosch. Ziel war es, die relativ knappen schriftlichen Projektbeschreibungen durch detaillierte Aussagen ergänzen zu können und so eine vollständigere Beschreibung des geplanten Projekts zu erhalten. Erst auf Basis der Ergebnisse der Interviews konnte entschieden werden, welcher Aspekt des Projekts Gegenstand der Evaluation werden sollte. Der Schritt *Zielsetzung der Evaluation* folgte demnach einer Auseinandersetzung mit den Inhalten dieser Gespräche und der Abwägung entsprechender theoretischer Erkenntnisse. Da die Ergebnisse der ersten Interviews somit bereits in jegliche weitere Planung und Umsetzung des Forschungsprojektes impliziert sind und zu Beginn der vorliegenden Arbeit dargelegt wurden, sollen im vorliegenden Teilkapitel Entwicklung und Ablauf der Durchführung zur Vollständigkeit skizziert werden, eine ausführliche Darstellung findet nicht statt.

Bei der Erstellung der Leitfäden, sowie bei der Durchführung der Interviews wurde auf allgemeine Erkenntnisse der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen (vgl. Lamnek, 2008). So können die geführten Interviews als informatorische, halb-standardisierte Interviews mit offenen Fragen kategorisiert werden. Aufgrund des Status der Befragten lässt sich weiters von einer besonderen Form der informatorischen Interviews, dem Expert/inneninterview, sprechen. Bei diesem wird, nach Meuser und Nagel (1991, S.443), vom Expert/innenstatus dann gesprochen, wenn der/die Befragte „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ oder „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“. Ihre Aussagen müssen daher stets in ihrem institutionellen Kontext betrachtet werden, in welchem der/die

Experte/Expertin eine gewisse Rolle einnimmt und nicht als Privatperson auftritt (Meuser & Nagel, 1991).

Im Zuge der ersten Interviews war jenes Wissen von Interesse, welches Meuser und Nagel (1991), im Gegensatz zum Begriff des Kontextwissens, als Betriebswissen deklarieren. Die Expert/innen sollten hierbei Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben. Die Leitfäden der Interviews unterschieden sich daher insofern, als dass die befragten Personen Rollen in unterschiedlichen Handlungs- und Aufgabenbereichen einnahmen. Die Fragen wurden als offene Fragen formuliert, welche sowohl der Lenkung des Gesprächs Richtung der fokussierten Thematik, als auch der Offenheit gegenüber den Informationen der Expert/innen gerecht werden soll (Meuser & Nagel, 1991). Während der Gespräche wurden die entwickelten Leitfäden jedoch nicht als „zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt“ (Meuser & Nagel, 1991, S.449).

Die Transkription der Gespräche erfolgte nach einem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013), aufwändige Notationssysteme seien bei Expert/inneninterviews ohnehin nicht notwendig, so Meuser und Nagel (1991).

Die Befragungen fanden als Einzelinterviews statt, nähere Informationen können aus dem entsprechenden Transkriptionskopf der Transkripte, welche sich im Anhang befinden, entnommen werden. Ebenfalls im Anhang befinden sich die Leitfäden.

Die Auswertung der ersten Interviews erfolgte größtenteils nach logischem Verständnis, es sind nachträglich jedoch die von Meuser und Nagel (1991) vorgeschlagenen Arbeitsschritte des Paraphrasierens und des Bildens von Überschriften zu erkennen.

Nach der Festlegung der Zielsetzung durch die Wahl der besonders nachdrücklich erwähnten Kategorie der sozialen Kompetenz durch die Befragten, wurde der weitere Forschungsverlauf und die darin eingesetzten Methoden, welche in den folgenden Teilkapiteln dargestellt werden, geplant.

5.1.2 Fragebogen zur Messung der sozialen Kompetenz

Nachdem die soziale Kompetenz als Forschungsthematik festgelegt wurde, galt es, eine geeignete Methode zur Feststellung der Programmwirksamkeit des Projektes hinsichtlich dieser zu finden. Dazu wurde bewährte Literatur gesichtet, eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes fand in der vorliegenden Arbeit bereits statt. Auch wurden darin bereits verschiedene Ansätze zur Diagnostik sozialer Kompetenz verglichen und ihr Vor- und Nachteile abgewogen. Aufgrund der, teils besonders deutlichen, Referenz der Verhaltensbeschreibung (vgl. Kanning, 2009; Merrell, 2001; Dirks et. al, 2007) wurde

dieser Methode besonderes Potenzial hinsichtlich der zu erhebenden Thematik zugeschrieben. Vorteile der Methode, bei welcher besonders häufig der Fragebogen als Forschungsinstrument zu Einsatz kommt (vgl. Kanning, 2009) liegen einerseits in Ökonomie und Objektivität des Verfahrens, andererseits sei besonders die Beobachtung im natürlichen Setting und über einen längeren Zeitraum, sowie die Beschreibung durch „expert informants“ zu begrüßen (Merrell, 2001). Dass diese Methode auch Nachteile birgt, ist sicherlich bekannt, auf sie wird im Zuge der genaueren Beschreibung des Instruments nun eingegangen.

5.1.2.1 Das Instrument

Die Wahl des zentralen Forschungsinstrumentes fiel auf einen Fragebogen zur Messung sozialer Kompetenz bei Kindern im Grund- bzw. Volksschulalter. Dieser wurde zum Zwecke der Ergänzung der Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS 2007 in Deutschland von Kristina Frey (2013) entwickelt. Da seine Struktur maßgeblich auf Erkenntnisse Kannings aufbaut, schien das Instrument grundsätzlich als angemessen. Bei seinem ursprünglichen Einsatz wurden die Eltern der teilnehmenden Schüler/innen, sowie die Schüler/innen selbst befragt.

Die Erstellung des Fragebogens durch Frey (2013) folgte dem Vorgehen von Bühner (2004; zit.n. Frey, 2013, S.112) und DeCoster (2005; zit.n. Frey, 2013, S.112) und kann somit in die Schritte Anforderungsanalyse, Literatursichtung, Merkmaleingrenzung, Instrumententwurf, Überprüfung des Testentwurfs und Itemanalyse unterteilt werden. Die primäre Anforderung an das Instrument war zunächst seine Einsatzfähigkeit im Large-Scale-Kontext der TIMSS Studie. Da auch in der vorliegenden Evaluationsstudie eine relativ hohe Anzahl an Fragebögen eingeholt werden sollte, schien diese Anforderung auch hier zuzutreffen. Im Zuge der Literatursichtung wurde, ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit, thematisch relevante Literatur verglichen, um im Zuge der darauf folgenden Merkmaleingrenzung eine theoretische Basis für die Fragestellungen zu schaffen. Als Grundlage dieser Merkmaleingrenzung dienten auch für den vorliegenden Fragebogen die faktoranalytisch berechneten fünf Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning (2002), welche in der Folge mit geeigneten Skalen bzw. Items gefüllt wurden. Die fünf Dimensionen lauten wie folgt (Kanning, 2002, S.157; zit.n. Frey, 2013, S.144):

- *Soziale Wahrnehmung:*
„sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinandersetzen; Perspektivenübernahme“

- *Verhaltenskontrolle:*
„emotional stabil sein, eine hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung aufweisen“
- *Durchsetzungsfähigkeit:*
„eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen“
- *Soziale Orientierung:*
„sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren“
- *Kommunikationsfähigkeit:*
„anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können“

Die an die Zielgruppe und an kontextbedingte Anforderungen angepasste Operationalisierung dieser Dimensionen fand im Zuge eines ersten Instrumententwurfs statt, für welchen erneut auf relevante Literatur zurückgegriffen wurde. Es wurden für die Zielgruppe geeignete Skalen gewählt und gegebenenfalls sprachlich adaptiert. Bei der anschließenden Überprüfung des Testentwurfs wurde erneut auf Verstehensaspekte geachtet. Unter Berücksichtigung auftretender sprachlicher Schwierigkeiten, sowie statistischer Kriterien der Itemtrennschärfe und der Skalenreliabilität wurde dann die Endform des Instruments erstellt. Bei der Überprüfung zeigte sich im Zuge exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalysen der Schüler/innen- und Elternaussagen, dass sich, außer bei der explorativen Faktorenanalyse der Aussagen der Schüler/innen, eine sechs-faktorielle Struktur zeigte. Diese ergab sich aus „mehr oder weniger trennbaren Facetten des Einfühlungsvermögens“ (Frey, 2013, S.148f) als Anteile der Dimension der *sozialen Wahrnehmung*. Konkret bedeutet dies, dass auch die Pilotierung des verwendeten Fragebogens zeigte, dass in diesem Bereich eine affektive, sowie eine kognitive Komponente zu unterscheiden sind und somit auch getrennt erhoben werden sollen. Während die erste Komponente, in der Literatur häufig als Empathie bezeichnet, eine starke emotionale Nähe zu anderen Personen beschreibt, wird die zweite Komponente, häufig Perspektivenübernahme, als distanzierter, eher analytischer als mitfühlender Wahrnehmungsprozess beschrieben. Somit ist Kannings Dimension der sozialen Wahrnehmung die einzige, welche durch zwei getrennte Skalen erfasst wird.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) gibt eine Übersicht über die im Pilotierungsdurchlauf verwendeten Skalen, ihre interne Konsistenz, ausgedrückt durch Cronbachs α (1951; zit.n. Frey, 2013, S.147), Ergebnisse zum sprachlichen Verständnis, sowie gegebenenfalls Ersatz- bzw. Ergänzungsskalen.

Tab. 3 Übersicht der Ergebnisse der Pilotierungsstudie von Frey (2013, S.153)

Dimension nach Kanning	Operationalisierung durch Items der Skala...	Kriterium erfüllt?		Ersatzskala	Ergänzungs-skala
		Cronbachs α	Verständ-nis		
Soziale Wahrnehmung	Perspektiven-übernahme (Rindermann, 2009)	ja (.74)	ja	-	Empathie (Stadler, Janke & Schmeck, 2004)
Verhaltenskontrolle	Emotionale Stabilität (Schmitz, 1993; Emotionale Stabilität (Schneewind & Graf, 1998)	ja (.74)	nein	Impulsivität (Stadler, Janke & Schmeck, 2004)	-
Durchsetzungs-fähigkeit	Durchsetzungsfähigkeit (Fend & Prester, 1986)	ja (.81)	ja	-	-
Soziale Orientierung	Prosoziales Verhalten (Goodman, 1997)	ja (.60)	ja	-	-
Kommunikations-fähigkeit	Social Expressivity (Riggio & Carney, 2003)	nein (.36)	nein	Regulation der Gefühle anderer (Rindermann, 2009)	-
Kommunikations-fähigkeit	Regulation der Gefühle anderer (Rindermann, 2009)	ja (.77)	ja	-	-

Wie zu erkennen ist, zeigten sich lediglich in den Dimensionen Kommunikationsfähigkeit und Verhaltenskontrolle Probleme. Diese wurden durch den Einsatz von Skalen alternativer Instrumente behoben, sodass die Skalen des finalen Instruments wie folgt lauten (Frey, 2013, S.155f):

- Perspektivenübernahme
- Empathie
- Regulation der Gefühle anderer
- Prosoziales Verhalten
- Impulsivität
- Durchsetzungsfähigkeit

Die Skalen bestehen aus jeweils vier Items. Diese wurden nach der Pilotierung von je vier bis sechs Items aufgrund ihrer hohen Trennschärfe und geringer inhaltlicher Überschneidung gewählt. Der genaue Wortlaut aller Items ist den Fragebögen zu entnehmen, welche sich im Anhang befinden.

Beim Einsatz des Instruments im Rahmen der TIMSS Studie wurden die Items einerseits von den Schüler/innen selbst, andererseits von deren Eltern beantwortet. Frey (2013) argumentiert diese multiperspektivische Betrachtung mittels Aussagen zahlreicher Autor(inn)en (z.B. Semrud-Clikeman, 2007, zit.n. Frey, 2013, S.73) und kommt zu dem Schluss, dass „nicht nur die Perspektive der interessierenden Person selbst, sondern auch die Perspektive urteilskompetenter Bezugspersonen einen Beitrag zu einem umfassenderen Maß sozialer Kompetenz“ liefert (Frey, 2013, S.73f). Aus diesem Grund wurde auch für die vorliegende Evaluationsstudie entschieden, dass die Selbsteinschätzung der Schüler/innen, sowie die Fremdeinschätzung der Erziehungsberechtigten und auch der Lehrer/innen eingehoben wird, da letztere als urteilskompetente Bezugspersonen erachtet werden können.

5.1.2.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsinstrument

Gewiss ist auch diesem Versuch soziale Kompetenz zu messen kritisch zu begegnen, da er sich allseits bekannten Problemen und Schwierigkeiten bei Definition und Diagnostik des Konstrukts nicht entziehen kann. Frey (2013, S.214) erkennt dies und führt an: „An der Anerkennung der defizitären Operationalisierbarkeit des Konstrukts kommt man nicht vorbei. Wer diesen Umstand negiert, der übersieht ein dem Konstrukt inhärentes Merkmal. Doch die Relevanz der Sache wird nicht durch den Operationalisierungsmangel kleiner“. Aus diesem Grund gelte es, sich weiterhin mit der wichtigen Thematik der sozialen Kompetenz zu befassen, „ein Mangel an wissenschaftlicher Begegnungsfähigkeit sollte nicht die Einstellung der wissenschaftlichen Begegnung an sich bedeuten“ (Frey, 2013, S.214). Aus diesem Grund wird auch in der vorliegenden Arbeit auf bestehende Möglichkeiten zurückgegriffen, wissend, dass eine zweifelsfreie Messung des Konstrukts nicht möglich scheint.

Es bestehen allerdings einige Hinweise dafür, dass dem Instrument bei der Messung sozialer Kompetenz durchaus vertraut werden kann. Psychometrische Analysen im Zuge seiner Entwicklungen lassen positive Annahmen zu. Beispielsweise zeigte die Analyse der deskriptiven Kennwerte mithilfe der Daten der Erhebung im Rahmen der TIMSS Studie, dass „die Homogenitäts- und Trennschärfekennwerte des in dieser Arbeit entstandenen Instrument [...] nicht hinter denen etablierter und artverwandter Verfahren zurücksteht. Ausnahme bildet lediglich die Skala Durchsetzungsfähigkeit der Schülerbefragung. Ihre Homogenität ($\alpha = .68$) und die Trennschärfen ihrer Items (mittlere $r_{it} = .47$) liegen unter denen der meisten Vergleichsskalen“ (Frey, 2013, S.181).

Auch wurde im Zuge der psychometrischen Analyse auf die Konstruktvalidität des Instruments eingegangen, wenngleich Frey (2013) darauf hinweist, dass dies nur begrenzt möglich ist, da objektive Validitätskriterien fehlen. Dennoch ließen die Ergebnisse der Untersuchungen zur faktoriellen Validität mittels Faktorenanalysen, zur konvergenten und diskriminanten Validität mittels Multitrait-Multimethod-Matrix und auch der Vergleich der Daten mittels theoretischer Erkenntnisse über Geschlechtsunterschiede, eine vorsichtige Annahme hinreichender Validität des Instruments zu (Frey, 2013).

Zuletzt sollen Anmerkungen zum Alter der Zielgruppe angeführt werden, um die Anwendung des Instruments bei der vorliegenden Evaluationsstudie zu rechtfertigen. Das Instrument wurde ursprünglich für Schüler/innen im vierten Jahr formaler Beschulung in Deutschland entwickelt, das Mindestalter der Schüler/innen, um an der TIMSS Studie teilnehmen zu können, betrug neun Jahre und sechs Monate. Die Stichprobe, bei der das Instrument eingesetzt wurde, setzte sich dann aus Schüler/innen zwischen acht und 13 Jahren zusammen, der Großteil der Schüler/innen war jedoch zehn Jahre alt. Die Skalen, welche zur Operationalisierung der Dimensionen Kannings gewählt wurden, wurden für Kinder und Jugendliche zwischen vier und 16 Jahren entwickelt, teils wurden jedoch sogar Skalen welche für Erwachsene entwickelt wurden sprachlich adaptiert. Die Altersadäquatheit kann somit nur ungefähr angenommen werden. Da das Alter der Teilnehmer/innen des zu evaluierenden Projekts jedoch innerhalb der Spanne der Angaben liegt, wird die Einsatzfähigkeit als hinreichend erachtet.

5.1.2.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Beurteilenden: Soziale Kompetenz als Frage der Perspektive?

Wie bereits erwähnt, wurde der Fragebogen bei seinem Einsatz im Rahmen der TIMSS Studie von den Schüler/innen und deren Eltern ausgefüllt. Zusätzlich wurden die Lehrer/innen der auf alternativem Wege zur sozialen Kompetenz der teilnehmenden Schüler/innen befragt. Aus Gründen der Ökonomie wurden neun Einzelitems gewählt, da die Beantwortung des gesamten Instruments für jede/n Schüler/in in diesem Rahmen nicht durchführbar war.

Nach der Gegenüberstellung der Aussagen der Beurteilergruppen setzte sich Frey (2013) mit den Zusammenhängen der Einschätzungen auseinander. Es zeigte sich, dass sich „im Mittel geringe Zusammenhänge zwischen der Lehrereinschätzung sozialer Kompetenz einerseits und der Schülerselbst- und Elternfremdeinschätzung andererseits“ ergaben (Frey, 2013, S.228). Lediglich hinsichtlich der Skala Impulsivität habe sich ein mäßiger Zusammenhang zwischen den Schülerselbst- bzw. Elternfremdeinschätzungen zu den

Lehrer/innenaussagen gezeigt. Frey (2013) diskutiert folglich die Bedeutung statistisch geringer Zusammenhänge für die pädagogische Praxis. Nachdem in großen Stichproben identifizierte kleine Effekte in kleinen Gruppen eventuell nicht auftreten, rät sie zu „angemessener Vorsicht [bei der] Beurteilung sozialer Kompetenz“ (Frey, 2013, S.229).

Im Zuge der Diskussion der Bedeutung der Perspektive des/der Beurteilenden sucht die Autorin anschließend nach Ursachen unterschiedlicher Einschätzungen. So vermutet sie beispielsweise, dass Eltern und Schüler/innen die Beurteilung sozialer Kompetenz „grundsätzlich losgelöst von kognitiven Leistungsaspekten treffen [...] wohingegen dies auf den Lehrer nicht in gleichem Maße zutreffen dürfte“ (Frey, 2013, S.232). Zwischen dem Urteil der Lehrer/innen über kognitive Leistungseinschätzungen und sozialer Kompetenz der Schüler/innen bestehe so häufig ein deutlicher Zusammenhang. Dies bedeutet, dass Schüler/innen, welche in kognitiven Leistungseinschätzungen besser beurteilt werden automatisch auch hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz besser eingeschätzt werden, und umgekehrt. Da jedoch, wie bereits zu früherem Zeitpunkt in dieser Arbeit angemerkt, bisher kein Zusammenhang zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und sozialer Kompetenz festgestellt werden konnte, lässt sich so davon ausgehen, dass ein möglicher Fehler hier in der Beurteilung stattfindet.

Den Mechanismen und der Bedeutung psychologischer Faktoren in Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozessen, welche möglicherweise zu jenen fehlerhaften Urteilen führen und in welche Frey (2013) nur geringen Einblick bietet, wird in der psychologischen Forschung wahrlich viel Beachtung geschenkt. Eine übersichtliche Darstellung bietet beispielsweise Kanning (1999), welcher vielfältige Prozesse bei der Wahrnehmung und Beurteilung von Personen beschreibt. Eine detaillierte Abhandlung der Komplexität des Urteilsbildung und mitwirkender, bewusster und unbewusster, Prozesse, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, jedoch soll daran erinnert werden, dass „systematische Verzerrungen in der Beurteilung von Menschen und sozialen Situationen [...] zu unserem Alltag“ gehören (Kanning, 1999, S.280). Und wenngleich das Streben nach Objektivität eine wichtige Maßnahme ist, welche unter anderem im professionellen Berufsfeld von Pädagog/innen vermutlich größtenteils verfolgt wird, so ist eine objektive Beurteilung von Personen faktisch nicht möglich. Festzuhalten ist demnach, dass die, mehr oder weniger subjektiven, Einschätzungen der unterschiedlichen Beurteilergruppen sensibel und stets kontextgebunden zu betrachten sind. Dies ist zudem konform mit den Aussagen von (2001) und Dirks et al. (2007), welche diese multiperspektivische Herangehensweise und die besondere Berücksichtigung des Faktors *judge* auf die Einschätzungen befürworten. Auch ergibt sich durch die Multiperspektivität eine Form der Datentriangulation, welche aus empirischer Sicht stets zu begrüßen ist.

Bezüglich der Fragebögen der Schüler/innen selbst ist weiters festzuhalten, dass durch die Selbsteinschätzung ein weiterer besonderer Blickwinkel aufgezeigt wird. So hält Kanning (2009) fest, dass durch die Befragung der Person selbst deren Selbstbild erhoben und dargestellt wird.

5.1.2.4 Offene Fragen

Bei der Untersuchung durch den Fragebogen waren, für quantitative Forschungsmethoden übliche, Einschränkungen zu erwarten. Beispielsweise ließen sich durch das geschlossene Antwortformat eine relativ geringe Informationsbreite, eventuell gar eine Unvollständigkeit der Informationen vermuten. Aus Gründen der Flexibilität und der Offenheit für subjektive Sichtweisen auf Auswirkungen der Intervention sowie für etwaige Rückmeldungen zu Ursachen für bestimmte Einstellungen wurden zusätzlich zu den quantitativen Fragestellungen des Instruments offene Fragen formuliert. Sie sollten die Möglichkeit bieten, Hintergründe zu erfragen und die Antworten der quantitativen Fragen zu ergänzen. Ein weiteres Ziel der offenen Fragen war es, auch eventuell unbeabsichtigte Wirkungen des Programms (vgl. Kromrey, 2001) in Erfahrung zu bringen. Zu den genannten Zwecken wurden folgende, ergänzende Fragen formuliert:

Schüler/innen

SO1: Wenn du NICHT mitgetanzt hast: Warum hast du nicht mitgemacht oder aufgehört?

SO2: Was hat dir am Projekt gefallen? Warum? Bitte antworte in Worten oder Sätzen.

SO3: Was hat dir nicht gefallen? Warum?

SO4: Was hast du im Projekt gelernt? Hast du dich verändert? Wie?

Zudem wurden die Schüler/innen nach ihrem Interesse weiterhin zu tanzen befragt.

Lehrer/innen

LO1: Im Laufe des Projekts fiel mir bei dem/der SchülerIn Folgendes besonders auf

Erziehungsberechtigte

EO1: Seit mein Kind am Projekt teilgenommen hat, ist mir Folgendes an ihm/ihr aufgefallen

Da die schriftliche Beantwortung offener Fragen bekannterweise eine erhöhte Bereitschaft sowie zudem eine gewisse sprachliche Befähigung voraussetzt (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010), welche nicht vorausgesetzt werden kann, gilt der daraus gewonnene Informationsgehalt lediglich als Ergänzung zu den quantitativen Daten, nicht aber als vollständige Abbildung der Wirkungen des Programms.

5.1.2.5 Grundsätzliche Probleme bei Fragebögen

Zweifelsohne ist auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Fragebogenerhebung von bekannten Problemen und Tendenzen bei Erhebungen dieser Art betroffen. Raab-Steiner und Benesch (2010) geben einen zusammenfassenden Einblick in mögliche negative Antworttendenzen. So seien beispielsweise eine absichtliche Verfälschung in jegliche Richtung, also Faking Good oder Faking Bad, möglich. Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit, der Tendenz der Beantwortung hinsichtlich der Erfüllung sozialer Normen, könnte besonders in der vorliegenden Untersuchung eine beachtliche Rolle spielen, geht es doch konkret um das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Da es eine besondere Form der Selbstdarstellung ist, betrifft es so besonders das Antwortverhalten der Schüler/innen. Diesbezüglich erwähnt Frey (2013), dass das Phänomen bei dieser Befragtengruppe möglicherweise abgemildert sein dürfte, da die gesellschaftliche Relevanz den Befragten in diesem Alter weniger bewusst sei. Doch auch Erziehungsberechtigte bzw. Eltern könnten dazu tendieren, die Kinder und Jugendlichen wohlwollend zu beurteilen (Frey, 2013). Frey (2013, S.223) merkt daher an, dass diesbezüglich offen bleiben muss „ob oder in welchem Ausmaß die [...] Items der Skalen [...] Urteilsfehlern unterliegen“. Da sich das Phänomen nicht ausschließen oder gänzlich verhindern lässt, muss es in der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Dem Antwortverhalten der Tendenz zur Mitte (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010) wurde durch das vierstufige Antwortformat versucht entgegenzuwirken. Vom Entgegenwirken der Akquieszenz, der sogenannten „Ja-Sage-Bereitschaft“, durch schwierige Sachfragen oder Spiegelung von Item-Formulierung wurde aus Gründen der Verständlichkeit für die Zielgruppe abgesehen. Inwieweit eine Verfälschung der Antworten aufgrund der Tendenz zu raten oder durch eine sehr rasche Bearbeitung auftritt, lässt sich ebenfalls nicht erkennen.

5.1.3 Interviews zum Projektverlauf

Bereits im Zuge der Beschreibung der offenen Fragen wurde erwähnt, dass die Quantifizierung des Forschungsgegenstandes einen gewissen Informationsverlust mit sich bringt, da die geschlossenen Fragen keinerlei zusätzliche Informationen zum Projekt und dessen Wirkung hinsichtlich der Forschungsthematik zulassen. Um diese in Erfahrung zu bringen wurden aus diesem Grund auch nach Beendigung des Projektes Interviews mit der Direktorin Ulrike Ressel und der Choreographin Romina Kolb durchgeführt. Sie sollten zusätzlich Auskunft über die Einschätzung und Zufriedenheit mit dem Projektverlauf sowie dessen Wirksamkeit in Erfahrung bringen. Durch die sinnvolle Verbindung der Ergebnisse der unterschiedlichen, qualitativen und quantitativen, Untersuchungsmethoden kann zudem von Methodentriangulation gesprochen werden. Laut Meuser und Nagel (1991) eignen sich Expert/inneninterviews besonders gut als Ergänzung im Rahmen eines solchen Methodenmixes. Die Interviews nehmen bei diesem eine Randstellung im Forschungsdesign ein. Sie dienen daher der Beschaffung „zusätzlicher Informationen wie Hintergrundwissen [...] und zur Illustrierung und Kommentierung der Aussagen“ (Meuser & Nagel, 1991, S.445) welche lediglich als Ergänzung zu den mittels Fragebogen erhobenen Daten betrachtet werden sollen.

Die Erstellung des Interviewleitfadens, welcher sich im Anhang befindet, erfolgte ebenfalls nach den zuvor genannten, theoretischen Überlegungen. Es wurden auch hierbei offene Fragen formuliert, welche anders als die Interviews vor Projektbeginn auf den Erwerb Kontextwissens abzielten. Erfragt wurden daher, unter anderem, Informationen zu „Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe“ (Meuser & Nagel, 1991, S.445). Die Interviewpartnerinnen verfügten in diesem Fall über den Expertinnenstatus aufgrund ihres „privilegierten Zugangs zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel, 1991, S.443), beziehungsweise gar über beides. Da berücksichtigt werden muss, dass sich der Bedeutungsinhalt von Interviewpartner/innen gegebenenfalls gebrauchter soziologischer Begriffe nicht mit dem Verständnis dieser in der Fachdisziplin deckt (Meuser & Nagel, 1991, S.461), wurde bei der Formulierung der Fragen weitestgehend auf die Verwendung solcher Begriffe verzichtet. Die Interviews können als halb-standardisiert definiert werden. Die Transkriptionen, welche ebenfalls nach dem Notationssystem von Dresing und Pehl (2013) erstellt wurden, befinden sich im Anhang.

5.2 Durchführung der Untersuchung und Interviews

Nach der Konkretisierung des Untersuchungsvorhabens und der Wahl der Methoden folgte die Erhebung der Daten. Voraussetzung dafür war zunächst die Genehmigung der Untersuchung durch den Stadtschulrat von Wien, welche mit 14. März 2013 bewilligt wurde. Die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten der befragten Schüler/innen erfolgte im Zuge der Elternarbeit durch die Direktorin der Schule.

Die vorliegende Evaluationsstudie kann als Längsschnittsstudie aufgefasst werden, da zwei Erhebungszeitpunkte festgelegt wurden. Die erste Erhebung fand in Kalenderwoche 12 2013 statt, die zweite Erhebung in den Kalenderwochen 20-22 2013. Die Zeit zwischen den Erhebungszeitpunkten betrug somit acht bis zehn Wochen. Zu beiden Zeitpunkten wurde der Fragebogen zur sozialen Kompetenz an alle Schüler/innen, deren Erziehungsberechtigten sowie deren Lehrer/innen ausgehändigt. Da jede Klasse des SPZ von zwei Lehrer/innen im Teamteaching unterrichtet wird, wurden zu jedem/jeder Schüler/in zu beiden Zeitpunkten je insgesamt vier Fragebögen bearbeitet. Jedem/Jeder Schüler/in wurde zur Bewahrung der Anonymität eine Schüler/innennummer zugeteilt, die namentliche Zuordnung dieser Nummern war der Forscherin nicht zugänglich. Die Lehrer/innen übernahmen daher bei der Durchführung eine besondere Rolle, indem sie die Bögen an die Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten weiterleiteten und ebenfalls wieder einsammelten. Zudem kam ihnen bei der Unterstützung besonders junger Schüler/innen bei der Bearbeitung des Fragebogens eine weitere, wertvolle Funktion zu. Die Lehrer/innen wurden in diesem Zusammenhang jedoch angehalten, keinen Einfluss auf die inhaltliche Beantwortung der Fragen zu nehmen, sondern lediglich bei der Durchführung dieser zu helfen.

Die Expert/inneninterviews mit Romina Kolb und Ulrike Ressel fanden in den Kalenderwochen 27 und 28 2013 statt, Näheres kann dem Transkriptionskopf der Transkriptionen im Anhang entnommen werden.

6 Auswertungsmethoden und Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nun strukturiert nach den eingesetzten Verfahren. Zunächst werden die Daten des Instruments von Frey (2013) präsentiert, im Anschluss folgen die Darstellung der Ergebnisse offenen Fragen sowie der Interviews.

6.1 Instrument zur Messung der sozialen Kompetenz

6.1.1 Stichprobe und Auswertungsverfahren

Der Rücklauf der Fragebögen war erfreulich hoch. Tabelle 4 zeigt die Anzahl der Schüler/innen zu welchen Angaben gemacht wurden getrennt nach deren Lebensalter. Daraus ergibt sich somit die Größe der Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt t1.

Tab. 4 Anzahl der Schüler/innen angeführt nach Lebensalter in Jahren zu t1

Jahre	Häufigkeit
6	1
7	10
8	5
9	7
10	3
11	5
12	12
13	8
14	9
15	3
gesamt	63

Die vorläufige Stichprobengröße umfasste somit nahezu alle Schüler/innen des SPZ zum Zeitpunkt des Projekts, lediglich drei Schüler/innen fielen zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits aus der Stichprobe.

Mit den erhaltenen Daten wurden nach der ersten Erhebung Eindimensionalität und Reliabilität der sechs Skalen mittels Cronbachs α -Werten zur internen Konsistenz geprüft. Die Ergebnisse waren größtenteils akzeptable bis exzellente Werte, lediglich die Skala Durchsetzungsfähigkeit der Schüler/innen lag mit .468 unter dem erwünschten Wert von .500. Dies gilt es bei der Interpretation zu berücksichtigen. Die genauen Werte der Skalen befinden sich im Anhang. Die größtenteils exzellenten Werte der internen Konsistenz ließen folglich die Bildung von Meanscores der einzelnen Skalen zu.

Nachdem zu jedem/jeder Schüler/in jeweils zwei Lehrer/innenaussagen vorhanden waren, wurde überprüft, ob jene Aussagen in geeignetem Maße korrelierten, um aus ihnen einen gemeinsamen Index bilden zu können. Es wurden daher Korrelationskoeffizienten der Intra-Klassen-Korrelation (ICC) berechnet. Die Koeffizienten ließen zu beiden Erhebungszeitpunkten eine Zusammenfassung der Aussagen zu, die genauen Werte befinden sich ebenfalls im Anhang.

Im Laufe des Projekts kam es dazu, dass Schüler/innen ihre Teilnahme beendeten, beziehungsweise anstatt zu tanzen eine alternative Funktion im Projekt einnahmen. Die Art der Teilnahme, beziehungsweise ein möglicher vollständiger Ausstieg aus dem Projekt wurde zum zweiten Erhebungszeitpunkt erfragt. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die

Teilnahme der Schüler/innen, gleichzeitig ist ihr auch der endgültige Umfang der Stichprobe zu entnehmen. Bezüglich der Angaben ist zu beachten, dass die Ausprägung „ja“ nur dann als zutreffend anzukreuzen war, wenn der/die Schüler/in auch an der Aufführung teilgenommen hatte.

Tab. 5 Angaben zur Teilnahme als Tänzer/in am Tanzprojekt

Teilnahme	Häufigkeit
nein, nie	4
ja, zeitweise	19
ja	38
gesamt	61
fehlend	2
gesamt	63

Schüler/innen, welche aus dem Projekt ausgestiegen waren konnten zudem angeben, ob sie eine alternative Rolle im Projekt einnahmen und welche dies war. Die Angaben werden in Tabelle 6 gezeigt.

Tab. 6 Angaben zur Einnahme alternativer Rollen im Projekt

Funktion	Häufigkeit
Helfer/in bei Aufführung	1
Kameramann/Kamerafrau	4
Gestalter/in von Plakaten	7
gesamt	12

Die Beendigung der Teilnahme am Projekt hatte für die Untersuchung bedeutsame Folgen. Durch sie kam es zur Teilung der Gruppe in eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe. Erstere waren all jene Schüler/innen, welche bis zur Aufführung als Tänzer/in am Projekt teilgenommen hatten ($N = 38$), in letzterer wurden all jene Schüler/innen zusammengefasst, welche zu keiner Zeit als Tänzer/in teilgenommen hatten, oder ihre Teilnahme als Tänzer/in beendet hatten ($N = 23$). Die Vorgangsweise der Teilung der Gruppen entspricht einem Ex Post Facto Plan (Bortz & Döring, 2006, S.56). Jedoch ist zu beachten, dass die Trennung nach Programmnutzung der Schüler/innen nicht einwandfrei ist, da viele Schüler/innen der Kontrollgruppe am Projekt eine Zeit lang teilnahmen und sich so eventuell ebenfalls ein Effekt abzeichnete. Aus Gründen der Stichprobenumfänge wurde diese Trennung jedoch dennoch durchgeführt.

Die Strukturierung der Daten durch die beiden Erhebungszeitpunkte sowie durch die Merkmale der Gruppen hinsichtlich ihrer Teilnahme erforderten eine Berechnung mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung (Bortz & Döring, 2006, S.667f). Als *factor between* gilt die Teilnahme am Projekt, den *factor within* stellen die Erhebungszeitpunkte dar. Mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Berücksichtigung des Innersubjektfaktors Erhebungszeitpunkt und des Zwischensubjektfaktors Gruppe beziehungsweise Bedingung (Teilnahme oder Nicht-Teilnahme) wurde daher geprüft, ob sich die sechs Kompetenzbereiche im Programmverlauf verändern. Der Vorteil des Verfahrens liegt in der zusätzlichen Berücksichtigung möglicher Wechselwirkungen zwischen den Faktoren. Für diesen Test sind jedoch zunächst folgende Voraussetzungen zu beachten:

Intervallskalierung

- Das Kriterium ist durch das skalierte, vierstufige Antwortformat erfüllt.

Normalverteilung

- Aufgrund der Wirkung des zentralen Grenzwerttheorems ist davon auszugehen, dass das Kriterium der Normalverteilung in der bestehenden Stichprobe als erfüllt angenommen werden kann (vgl. Stevens, 1999; Bortz, 1999).

Varianzhomogenität

- Die Varianzhomogenität, geprüft mittels Levene-Test, kann für alle sechs Kompetenzbereiche angenommen werden ($p > .05$), im Falle der Verletzung dieses Kriteriums wird auf diese explizit hingewiesen.

Zusätzlich zu den Kriterien der Varianzanalyse wurde geprüft ob die beiden Gruppen vor dem ersten Erhebungszeitpunkt bezüglich der sechs Kompetenzbereiche ein ähnliches Ausgangsniveau aufwiesen, um zu überprüfen, ob ihr Vergleich zulässig ist. Es wurde daher mittels t-Test für unabhängige Stichproben geprüft, ob eine Unterschiedlichkeit zum ersten Erhebungszeitpunkt in den sechs Kompetenzbereichen vorliegt, die Ergebnisse werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tab. 7 Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben zur Feststellung des Ausgangsniveaus

Kompetenzbereich	Teilnahme	N	M	SD	t (df = 59)	p (2-seitig)
Perspektiven- übernahme	wenig oder keine	23	2,75	0,90	-0.37	.715
	ja	38	2,82	0,64		
Empathie	wenig oder keine	23	2,85	0,78	-0.74	.461
	ja	38	3,02	0,93		
Regulation der Gefühle anderer	wenig oder keine	23	2,75	0,77	-0.56	.578
	ja	38	2,86	0,75		
Prosoziales Verhalten	wenig oder keine	23	3,02	0,77	-1.66	.103
	ja	38	3,31	0,58		
Impulsivität	wenig oder keine	23	2,90	0,69	-0.56	.578
	ja	38	3,01	0,79		
Durchsetzungs- fähigkeit	wenig oder keine	23	2,39	0,69	-0.36	.721
	ja	38	2,46	0,74		

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen fällt für alle Kompetenzbereiche nicht signifikant aus, die Kontroll- und Versuchsgruppe unterscheiden sich daher darin nicht. Es kann angenommen werden, dass die beiden Gruppen vor der Durchführung des Programms ein ähnliches oder vergleichbares Niveau aufwiesen.

Um auch Angaben über die praktische Relevanz der Ergebnisse machen zu können, werden im Folgenden bei varianzanalytischen Ergebnissen zusätzlich zur Signifikanz die entsprechenden Effektgrößen (η^2_p , partielles Eta-Quadrat) angegeben. Die Effektgrößenklassifikation wird gemäß Cohen (1988) mit .01 für kleine, mit .06 für mittlere und .14 für größere Effekte angegeben. Bei Hypothesenprüfungen mittels t-Test werden zusätzlich zur Signifikanz die entsprechende Effektgröße (d, standardisierter Mittelwertsunterschied) angegeben. Die Effektgrößenklassifikation für d wird gemäß Bortz Döring (2006, S.606) mit 0.20 für kleine, 0.50 für mittlere und 0.80 für größere Effekte angegeben.

Es ist anzumerken, dass aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfangs nur mittlere bis große Effekte signifikant ausfielen. Die Wahl des Verfahrens auch bei diesem Stichprobenumfang entspricht der üblichen praktischen Vorgehensweise (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Zunächst wurden Varianzanalysen zu den sechs Kompetenzbereichen aller Beurteiler/innen-Gruppen durchgeführt. Zeigte sich ein signifikantes Ergebnis so wurde in nachfolgenden t-Tests (post hoc) untersucht wo dieser Effekt aufgetreten war. Die Darstellungen aller Berechnungen finden sich im nachfolgenden Teilkapitel.

6.1.2 Ergebnisse

Die Berechnungen der nun dargestellten Ergebnisse wurden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung mit IBM SPSS 20 berechnet.

6.1.2.1 Ergebnisse der Schüler/innen

Perspektivenübernahme

Tabelle 8 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 7 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 8 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Perspektivenübernahme t1	wenig oder keine	2.69	0.87	22
	ja	2.82	0.65	37
	gesamt	2.77	0.74	59
Perspektivenübernahme t2	wenig oder keine	2.52	0.81	22
	ja	2.72	0.79	37
	gesamt	2.64	0.79	59

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 57) = 1.54$, $p = .220$ ($\eta^2_p = .026$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Perspektivenübernahme angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 57) = 0.10$, $p = .754$ ($\eta^2_p = .002$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 57) = 0.82$, $p = .368$ ($\eta^2_p = .014$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

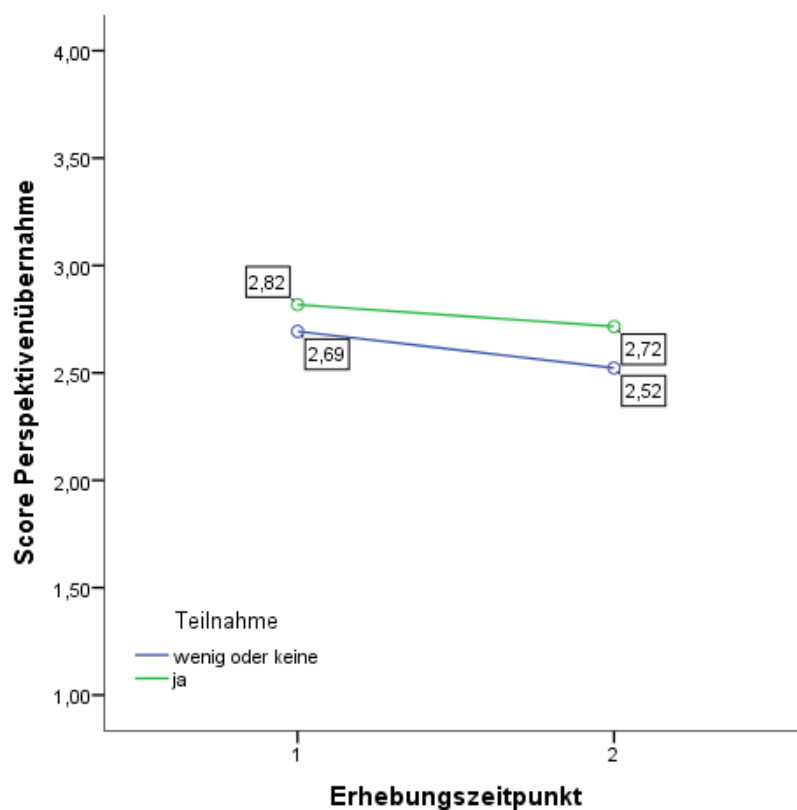


Abb. 7 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

Empathie

Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Empathie zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 8 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 9 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Empathie t1	wenig oder keine	2.80	0.76	22
	ja	3.07	0.88	37
	gesamt	2.97	0.84	59
Empathie t2	wenig oder nicht	2.51	0.77	22
	ja	2.94	0.75	37
	gesamt	2.78	0.78	59

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 57) = 3.20$, $p = .079$ ($\eta^2_p = .053$) tendenziell signifikant aus. Die Berechnung eines t-Tests für verbundene Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(21) = 1.58$, $p = .129$ und für die Versuchsbedingung mit $t(36) = 0.93$, $p = .360$ jeweils ein nicht signifikantes Ergebnis. Die beiden Gruppen ändern sich im Kompetenzbereich Empathie im Zeitverlauf nicht.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 57) = 0.40$, $p = .528$ ($\eta^2_p = .007$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 57) = 3.87$, $p = .054$ ($\eta^2_p = .064$) tendenziell signifikant aus. Die Berechnung eines t-Tests für unabhängige Stichproben zur Prüfung der Unterschiedlichkeit des Kompetenzniveaus der beiden Gruppen ergibt zum ersten Erhebungszeitpunkt (Varianzhomogenität kann angenommen werden, $p = .112$) mit $t(57) = -1.24$, $p = .220$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Die beiden Gruppen unterscheiden sich zum ersten Zeitpunkt nicht in diesem Kompetenzbereich. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt fällt die Berechnung der Prüfgröße (Varianzhomogenität kann angenommen werden, $p = .841$) mit $t(57) = -2.10$, $p = .040$ signifikant aus. Die beiden Gruppen unterscheiden sich in diesem Kompetenzbereich. Die Versuchsgruppe zeigt mit $M = 2.94$ gegenüber der Kontrollgruppe mit $M = 2.51$ den höheren Wert.

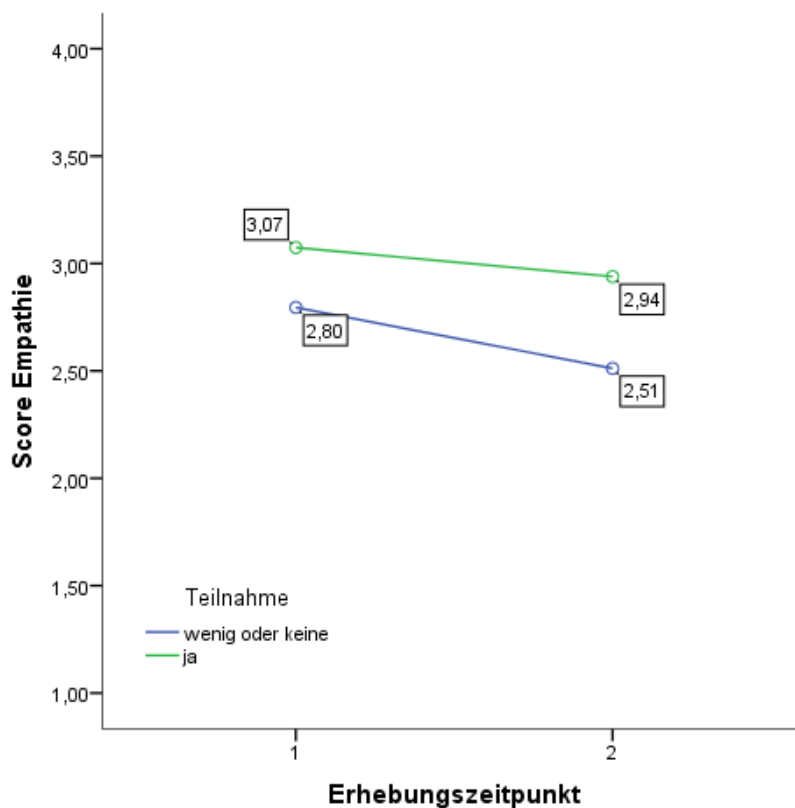


Abb. 8 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

Regulation der Gefühle anderer

Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 9 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 10 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Regulation der Gefühle anderer t1	wenig oder keine	2.70	0.74	22
	ja	2.87	0.76	37
	gesamt	2.80	0.75	59
Regulation der Gefühle anderer t2	wenig oder keine	2.53	0.85	22
	ja	2.80	0.73	37
	gesamt	2.70	0.78	59

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 57) = 1.03$, $p = .316$ ($\eta^2_p = .018$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden,

dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 57) = 0.17$, $p = .684$ ($\eta^2_p = .003$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 57) = 1.69$, $p = .199$ ($\eta^2_p = .029$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

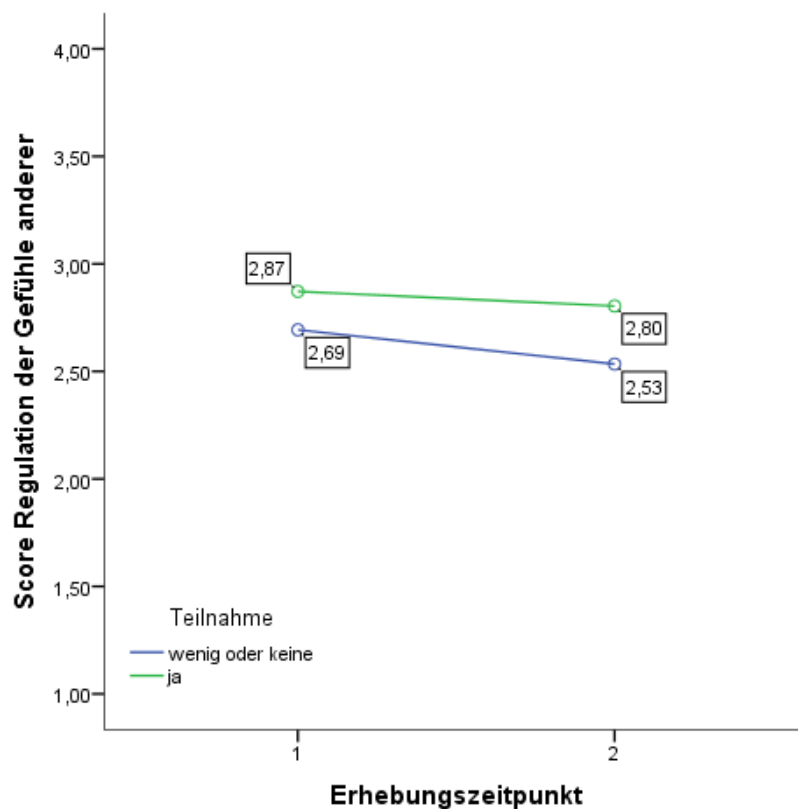


Abb. 9 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

Prosoziales Verhalten

Tabelle 11 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 10 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 11 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Prosoziales Verhalten	wenig oder keine	2.98	0.76	22
	ja	3.30	0.58	37
	gesamt	3.18	0.67	59
Prosoziales Verhalten	wenig oder keine	2.86	0.74	22
	ja	3.03	0.79	37
	gesamt	2.97	0.77	59

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 57) = 5.33$, $p = .025$ ($\eta^2_p = .085$) signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt veränderte Werte für die Perspektivenübernahme angegeben wurden. Die Berechnung vom nachfolgenden t-Test für verbundene Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(21) = 0.764$, $p = .453$ ein nicht signifikantes Ergebnis, während für die Versuchsbedingung mit $t(36) = 2.90$, $p = .006$ ($d = 0.48$) ein signifikantes Ergebnis auftritt. Die Versuchsgruppe zeigt mit $M = 3.03$ gegenüber der Kontrollgruppe mit $M = 2.86$ den höheren Wert, jedoch ist hier im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt eine deutlichere Verringerung des Werts zu beobachten.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 57) = 0.88$, $p = .350$ ($\eta^2_p = .015$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 57) = 2.05$, $p = .158$ ($\eta^2_p = .035$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

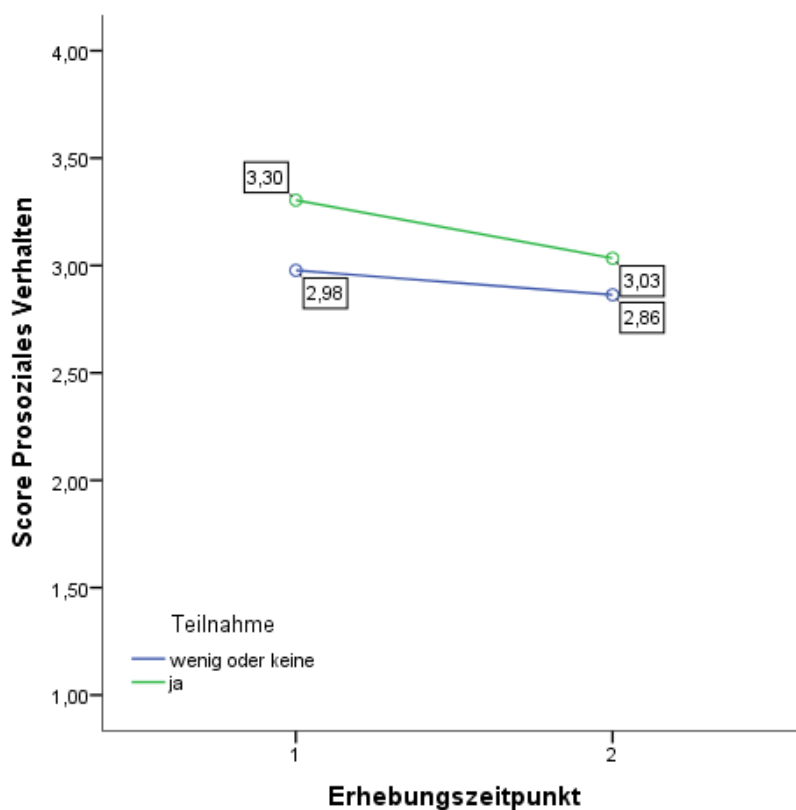


Abb. 10 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

Impulsivität

Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Impulsivität zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 11 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 12 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Impulsivität t1	wenig oder keine	2.93	0.69	22
	ja	3.00	0.79	37
	gesamt	2.97	0.75	59
Impulsivität t2	wenig oder keine	2.65	0.89	22
	ja	3.07	0.82	37
	gesamt	2.92	0.86	59

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 57) = 0.88$, $p = .353$ ($\eta^2_p = .015$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Impulsivität angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 57) = 2.56$, $p = .115$ ($\eta^2_p = .043$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 57) = 1.80$, $p = .185$ ($\eta^2_p = .031$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

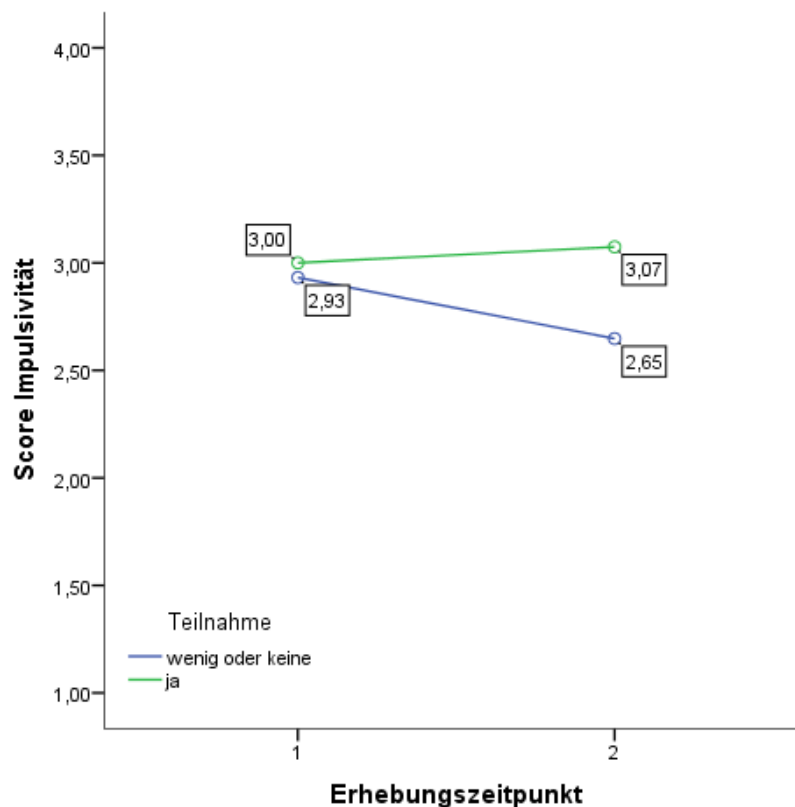


Abb. 11 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

Durchsetzungsfähigkeit

Tabelle 13 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Schüler/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 12 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Die Varianzhomogenität kann bei diesem Kompetenzbereich zum zweiten Zeitpunkt mit $p = .003$ nicht angenommen werden. Jedoch verhält sich die Varianzanalyse bei dieser geringfügigen Verletzung robust, sodass die Ergebnisse ohne Einschränkung interpretiert werden können (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000).

Tab. 13 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Durchsetzungsfähigkeit t1	wenig oder keine	2.46	0.68	21
	ja	2.50	0.71	37
	gesamt	2.48	0.69	58
Durchsetzungsfähigkeit t2	wenig oder keine	2.20	0.91	21
	ja	2.19	0.57	37
	gesamt	2.20	0.70	58

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 56) = 4.61, p = .036$ ($\eta^2_p = .076$) signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt veränderte Werte für den Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit angegeben wurden. Die Berechnung vom nachfolgenden t-Test für verbundene Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(20) = 1.08, p = .294$ ein nicht signifikantes Ergebnis, während für die Versuchsbedingung mit $t(36) = 2.12, p = .041$ ($d = 0.35$) ein signifikantes Ergebnis auftritt. Die Versuchsgruppe zeigt mit $M = 2.19$ gegenüber der Kontrollgruppe mit $M = 2.20$ den geringeren Wert, es lässt sich zudem jedoch bei beiden Gruppen eine Verringerung des Werts im zwischen den Erhebungszeitpunkten feststellen.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 56) = 0.03, p = .861$ ($\eta^2_p = .001$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 56) = 0.007, p = .932$ ($\eta^2_p < .001$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

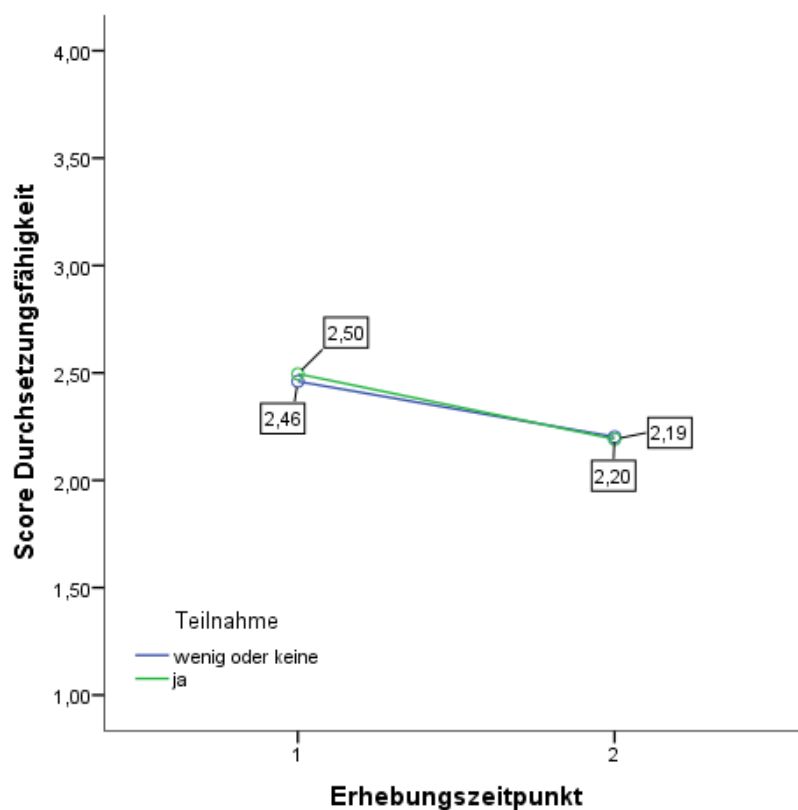


Abb. 12 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)

6.1.2.2 Ergebnisse der Erziehungsberechtigten

Perspektivenübernahme

Tabelle 14 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zur Perspektivenübernahme zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 13 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 14 Deskriptivstatistische Kennwerte der Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Perspektivenübernahme t1	wenig oder keine	2.42	0.48	21
	ja	2.50	0.56	37
	gesamt	2.47	0.53	58
Perspektivenübernahme t2	wenig oder keine	2.67	0.58	21
	ja	2.59	0.54	37
	gesamt	2.62	0.55	58

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 56) = 3.89, p = .054$ ($\eta^2_p = .065$) tendenziell signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für die Perspektivenübernahme angegeben wurden. Die Berechnung vom nachfolgenden t-Test für verbundene Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(20) = -1.90, p = .072$ ($d = 0.42$) ein tendenziell signifikantes Ergebnis, während für die Versuchsbedingung mit $t(36) = -0.85, p = .403$ ein nicht signifikantes Ergebnis auftritt. Die Versuchsgruppe zeigt mit $M = 2.59$ gegenüber der Kontrollgruppe mit $M = 2.67$ den geringeren Wert.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 56) = 0.86, p = .358$ ($\eta^2_p = .015$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 56) = 0.001, p = .978$ ($\eta^2_p < .001$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

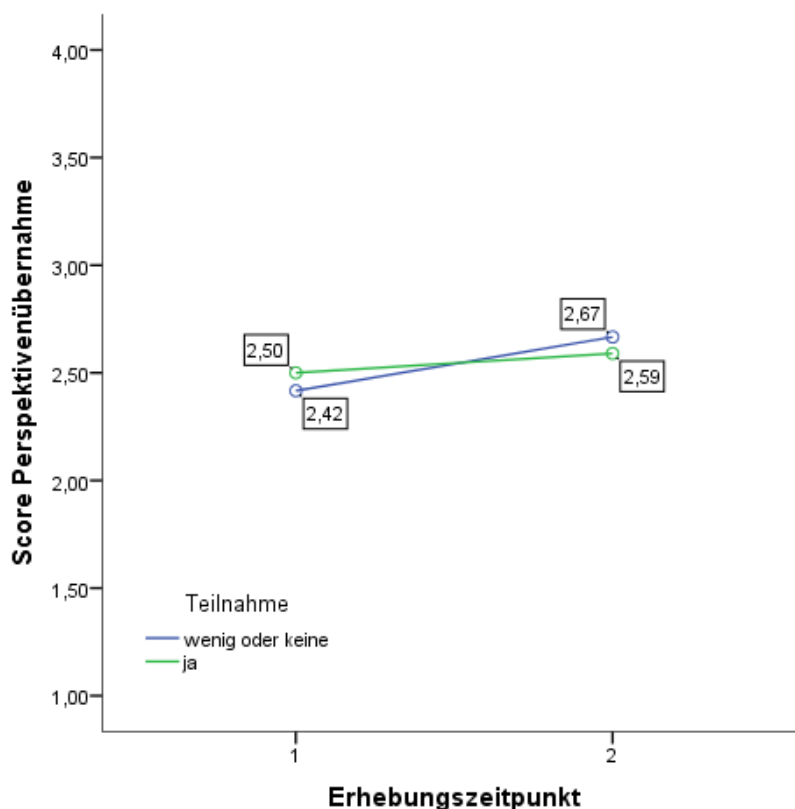


Abb. 13 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

Empathie

Tabelle 15 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zur Empathie zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 14 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 15 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
Empathie t1	wenig oder keine	2.80	0.60	21
	ja	2.91	0.65	37
	gesamt	2.87	0.63	58
Empathie t2	wenig oder keine	2.67	0.69	21
	ja	2.82	0.57	37
	gesamt	2.76	0.62	58

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 56) = 1,56$, $p = .217$ ($\eta^2_p = .027$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für die Empathie angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 56) = 0.05$, $p = .833$ ($\eta^2_p = .001$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 56) = 0.77$, $p = .385$ ($\eta^2_p = .014$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

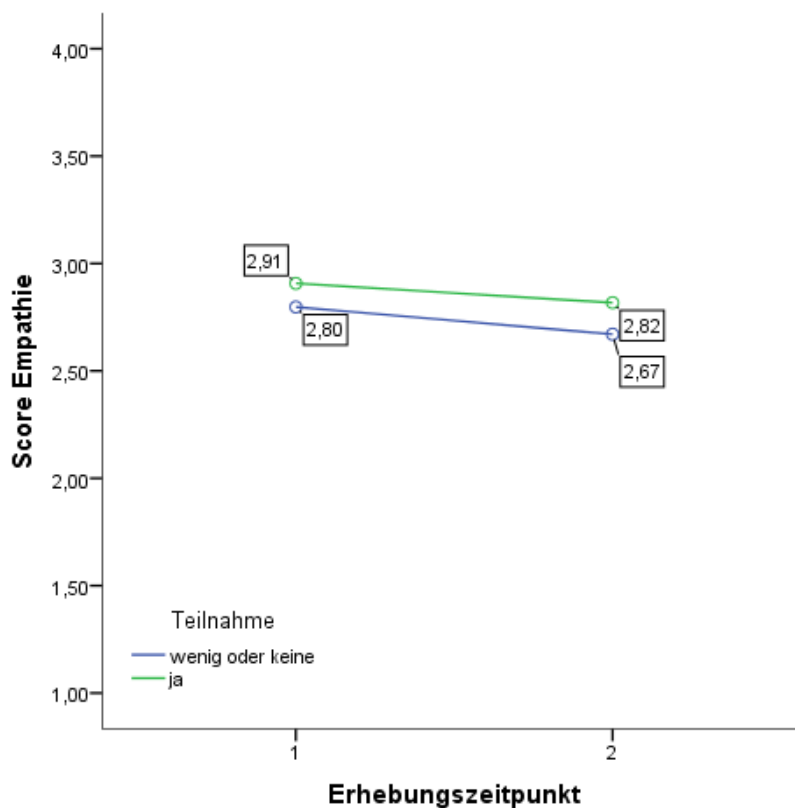


Abb. 14 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

Regulation der Gefühle anderer

Tabelle 16 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 15 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 16 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Regulation der Gefühle anderer t1	wenig oder keine	2.67	0.44	21
	ja	2.64	0.63	36
	gesamt	2.65	0.57	57
Regulation der Gefühle anderer t2	wenig oder keine	2.83	0.50	21
	ja	2.66	0.52	36
	gesamt	2.73	0.51	57

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 55) = 1,15$, $p = .288$ ($\eta^2_p = .021$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 55) = 0.65$, $p = .424$ ($\eta^2_p = .012$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 55) = 0.67$, $p = .417$ ($\eta^2_p = .012$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

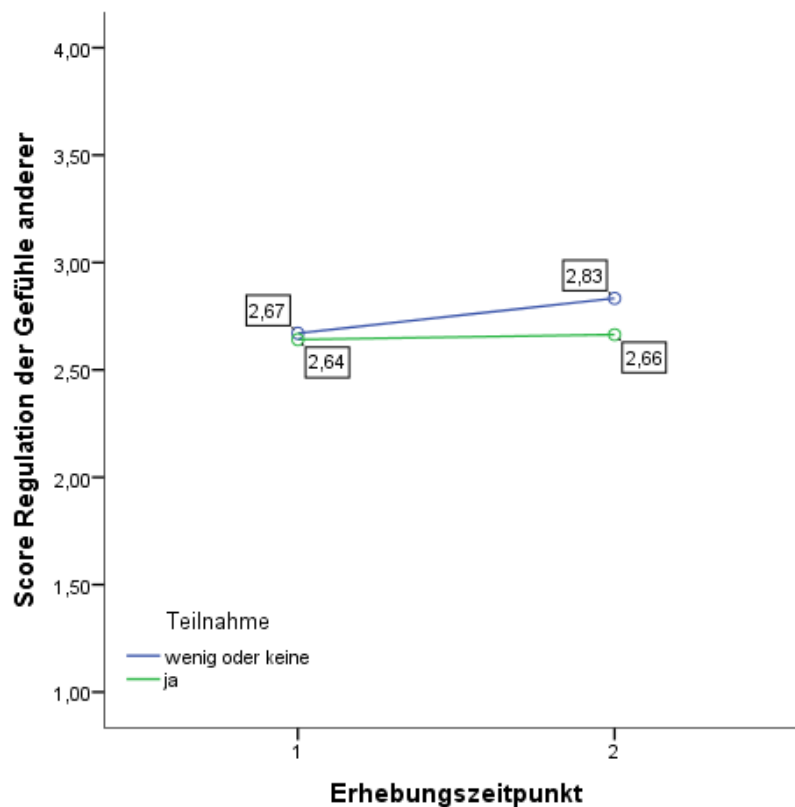


Abb. 15 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

Prosoziales Verhalten

Tabelle 17 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 16 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 17 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Prosoziales Verhalten t1	wenig oder keine	3.06	0.60	21
	ja	3.14	0.56	36
	gesamt	3.11	0.57	57
Prosoziales Verhalten t2	wenig oder keine	3.18	0.46	21
	ja	3.15	0.46	36
	gesamt	3.16	0.46	57

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 55) = 0.77$, $p = .384$ ($\eta^2_p = .014$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für die Empathie angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 55) = 0.61$, $p = .438$ ($\eta^2_p = .011$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 55) = 0.04$, $p = .850$ ($\eta^2_p = .001$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

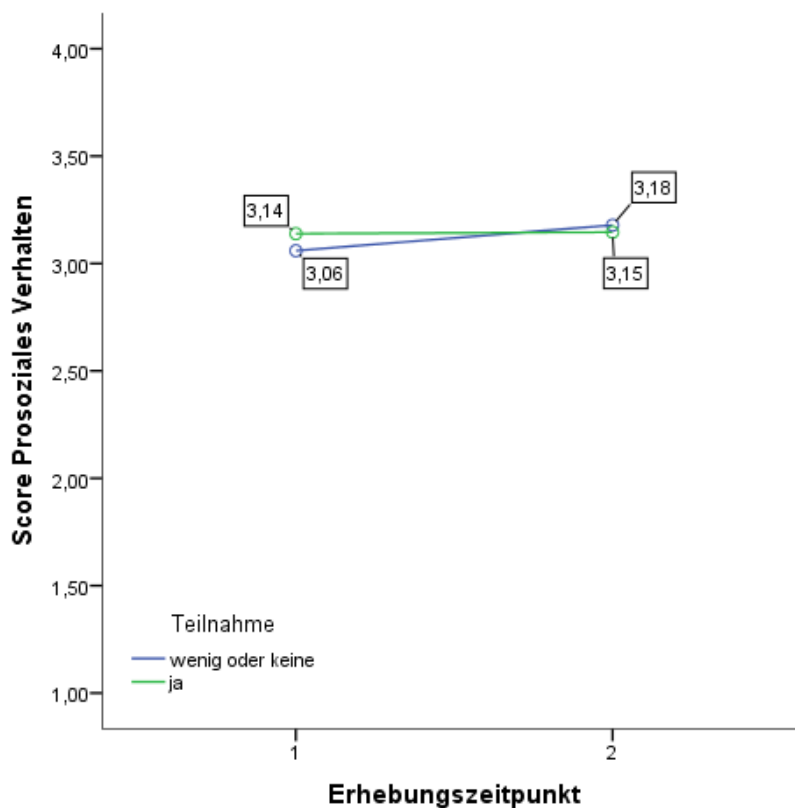


Abb. 16 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

Impulsivität

Tabelle 18 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Impulsivität zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 17 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 18 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Impulsivität t1	wenig oder keine	3.29	0.61	21
	ja	3.28	0.63	36
	gesamt	3.28	0.62	57
Impulsivität t2	wenig oder nicht	3.18	0.58	21
	ja	3.25	0.52	36
	gesamt	3.22	0.54	57

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 55) = 0.89$, $p = .350$ ($\eta^2_p = .016$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden,

dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Impulsivität angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 55) = 0.33$, $p = .567$ ($\eta^2_p = .006$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 55) = 0.34$, $p = .844$ ($\eta^2_p = .001$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

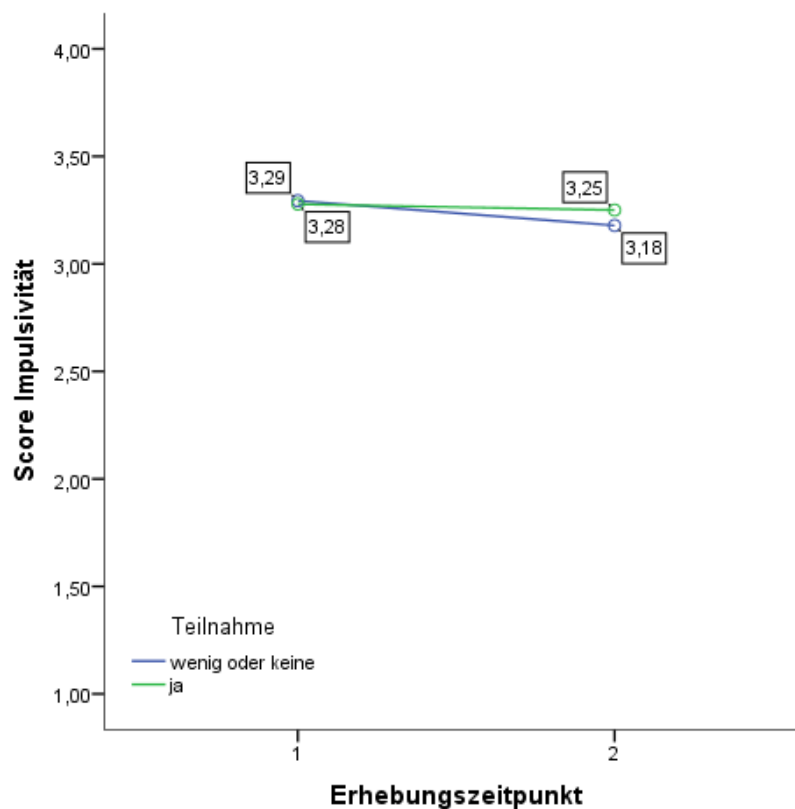


Abb. 17 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

Durchsetzungsfähigkeit

Tabelle 19 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Erziehungsberechtigten mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Empathie zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 18 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Die Varianzhomogenität kann bei diesem Kompetenzbereich zum ersten Zeitpunkt mit $p = .027$ nicht angenommen werden. Jedoch verhält sich die Varianzanalyse bei dieser geringfügigen Verletzung robust, sodass die Ergebnisse ohne Einschränkung interpretiert werden können (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000).

Tab. 19 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Durchsetzungsfähigkeit t1	wenig oder keine	2.13	0.89	21
	ja	1.93	0.57	36
	gesamt	2.00	0.70	57
	wenig oder keine	1.93	0.75	21
Durchsetzungsfähigkeit t2	ja	1.93	0.56	36
	gesamt	1.93	0.63	57

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 55) = 1,21$, $p = .276$ ($\eta^2_p = .022$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 55) = 1.27$, $p = .265$ ($\eta^2_p = .023$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 55) = 0.40$, $p = .532$ ($\eta^2_p = .007$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

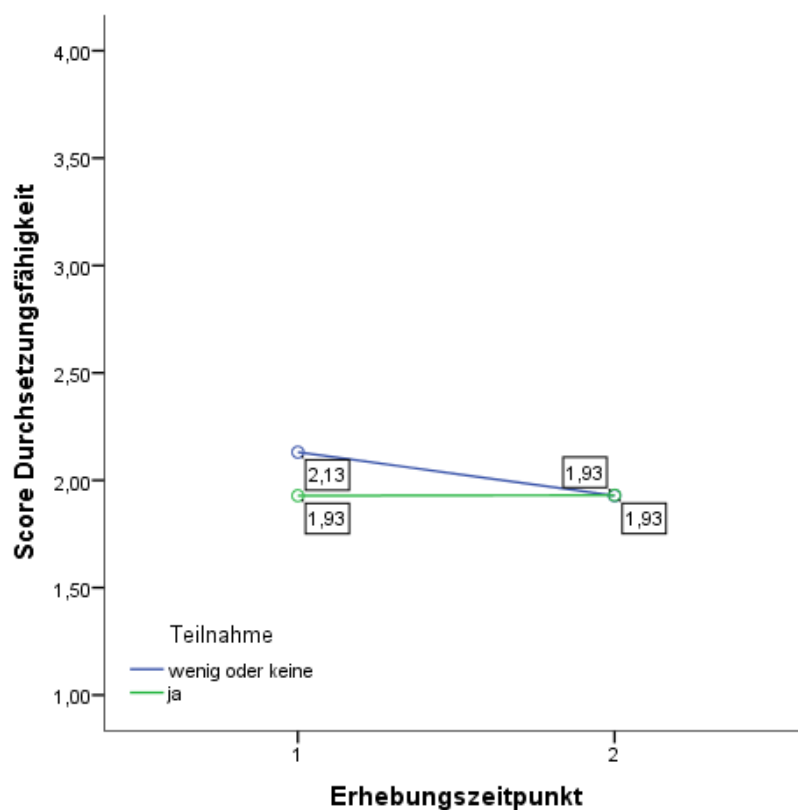


Abb. 18 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)

6.1.2.3 Ergebnisse der Lehrer/innen

Perspektivenübernahme

Tabelle 20 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 19 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 20 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Perspektivenübernahme t2	wenig oder keine	2.79	0.57	23
	ja	2.49	0.69	38
	gesamt	2.60	0.66	61
Perspektivenübernahme t1	wenig oder keine	2.55	0.56	23
	ja	2.39	0.50	38
	gesamt	2.45	0.53	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 5.08$, $p = .028$ ($\eta^2_p = .079$) signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt veränderte Werte für den Kompetenzbereich Perspektivenübernahme angegeben wurden. Die Berechnung eines nachfolgenden t-Tests für abhängige Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(22) = 2.02$, $p = .056$ ($d = 0.42$) ein tendenziell signifikantes Ergebnis, während für die Versuchsbedingung mit $t(37) = 1.07$, $p = .293$ keine signifikante Veränderung angenommen werden kann. Die Versuchsgruppe zeigt mit $M = 2.39$ gegenüber der Kontrollgruppe mit $M = 2.55$ den geringeren Wert.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) = 0.90$, $p = .347$ ($\eta^2_p = .015$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 2.77$, $p = .102$ ($\eta^2_p = .045$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

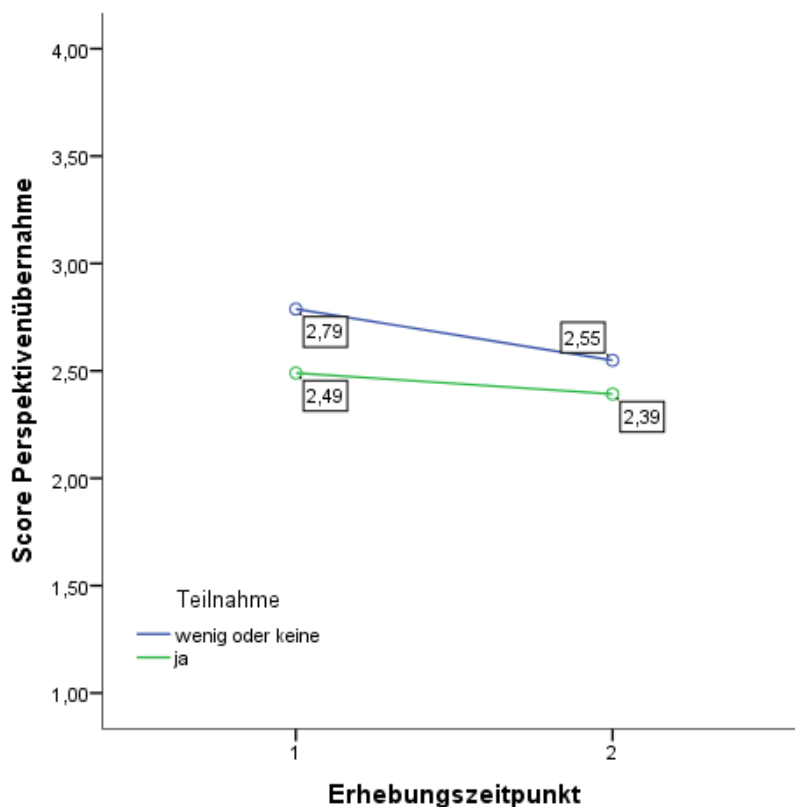


Abb. 19 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

Empathie

Tabelle 21 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Empathie zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 20 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 21 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	N
Empathie t1	wenig oder keine	2.46	0.70	23
	ja	2.23	0.66	38
	gesamt	2.31	0.68	61
Empathie t2	wenig oder keine	2.32	0.61	23
	ja	2.30	0.53	38
	gesamt	2.31	0.56	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 0.14$, $p = .708$ ($\eta^2_p = .002$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Empathie angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) = 1.62$, $p = .208$ ($\eta^2_p = .027$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 0.65$, $p = .423$ ($\eta^2_p = .011$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

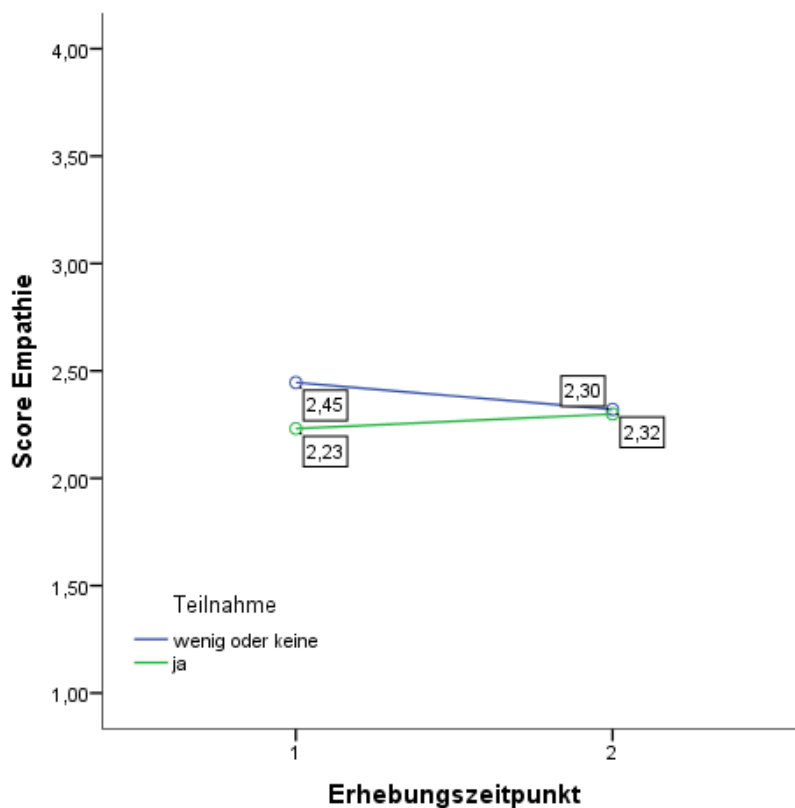


Abb. 20 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

Regulation der Gefühle anderer

Tabelle 22 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 21 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 22 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Regulation der Gefühle anderer t1	wenig oder keine	2.26	0.55	23
	ja	2.18	0.54	38
	gesamt	2.21	0.54	61
Regulation der Gefühle anderer t2	wenig oder keine	2.10	0.56	23
	ja	2.21	0.47	38
	gesamt	2.17	0.50	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 0.70$, $p = .406$ ($\eta^2_p = .012$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) = 1.59$, $p = .213$ ($\eta^2_p = .026$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 0.03$, $p = .875$ ($\eta^2_p < .001$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

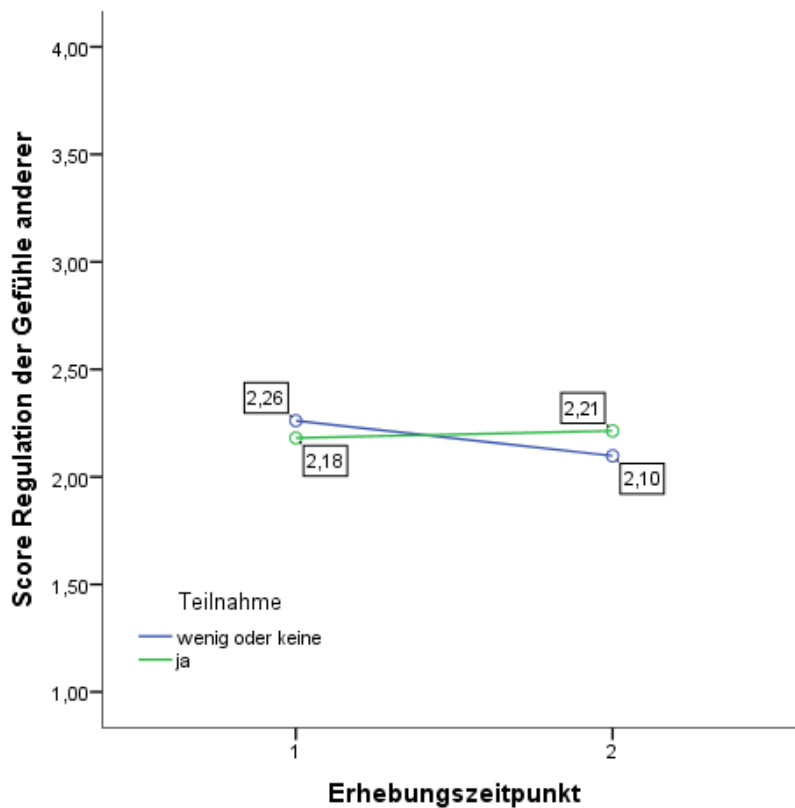


Abb. 21 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

Prosoziales Verhalten

Tabelle 23 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 22 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 23 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Prosoziales Verhalten t2	wenig oder keine	2.96	0.42	23
	ja	2.81	0.51	38
	gesamt	2.86	0.48	61
Prosoziales Verhalten t2	wenig oder keine	2.72	0.54	23
	ja	2.79	0.45	38
	gesamt	2.76	0.48	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 4.48$, $p = .039$ ($\eta^2_p = .070$) signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt veränderte Werte für die Perspektivenübernahme angegeben wurden. Die Berechnung eines nachfolgenden t-Tests für abhängige Stichproben ergibt für die Kontrollbedingung mit $t(22) = 2.38$, $p = .026$ ($d = 0.49$) ein signifikantes Ergebnis, während für die Versuchsbedingung mit $t(37) = 0.21$, $p = .834$ keine signifikante Veränderung angenommen werden kann.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) = 3.48$, $p = .067$ ($\eta^2_p = .056$) tendenziell signifikant aus, es kann ein Trend zu einer Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden. Um diesen Trend näher zu beschreiben wird durch die nachfolgende Berechnung eines t-Tests für abhängige Stichproben für die Kontrollbedingung mit $t(22) = 2.38$, $p = .026$ ($d = 0.49$) ein signifikantes Ergebnis gezeigt, während für die Versuchsbedingung mit $t(37) = 0.21$, $p = .834$ keine signifikante Veränderung angenommen werden kann.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 0.138$, $p = .712$ ($\eta^2_p = .002$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

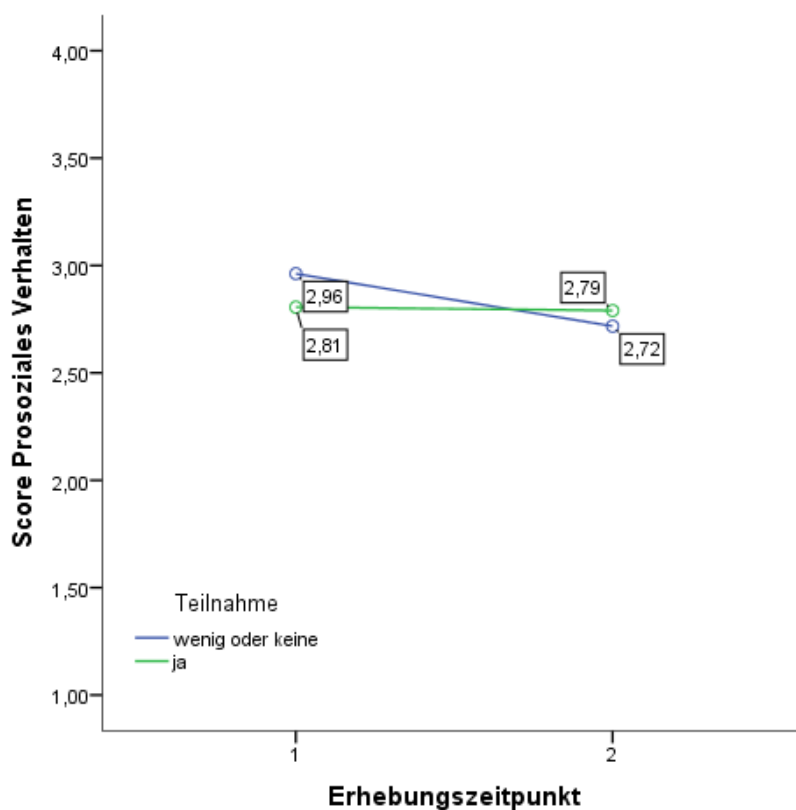


Abb. 22 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

Impulsivität

Tabelle 24 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Impulsivität zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 23 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 24 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	M	SD	N
Impulsivität t1	wenig oder keine	2.99	0.63	23
	ja	2.97	0.63	38
	gesamt	2.98	0.63	61
Impulsivität t2	wenig oder keine	2.94	0.69	23
	ja	3.05	0.59	38
	gesamt	3.01	0.62	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 0.05$, $p = .833$ ($\eta^2_p = .001$) nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied angenommen werden,

dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Impulsivität angegeben wurden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) = 0.81$, $p = .371$ ($\eta^2_p = .014$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 0.10$, $p = .748$ ($\eta^2_p = .002$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

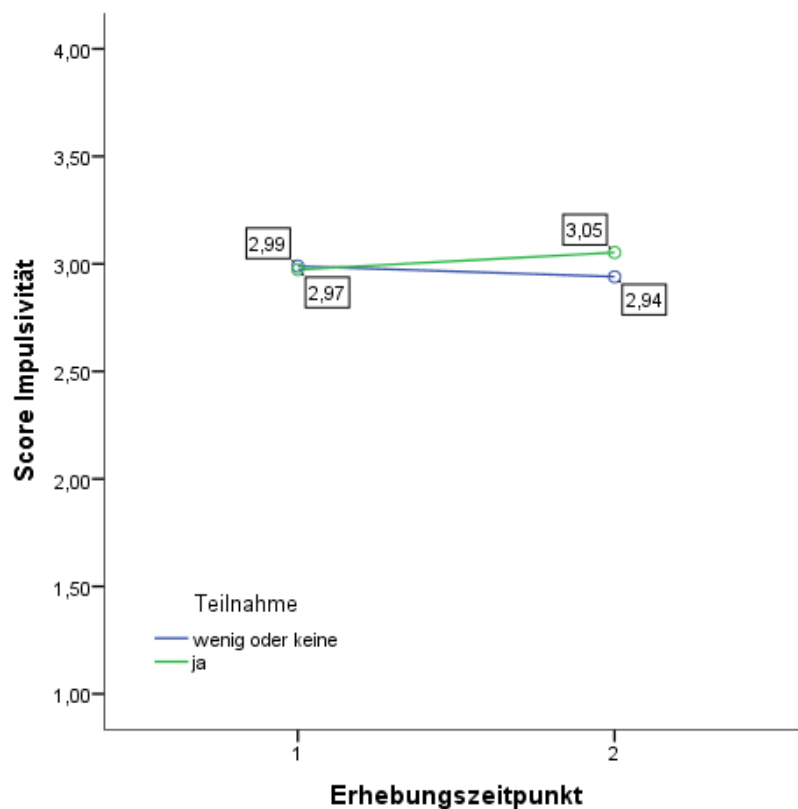


Abb. 23 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

Durchsetzungsfähigkeit

Tabelle 25 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der durch die Lehrer/innen mitgeteilten Werte zum Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Abbildung 24 veranschaulicht diese Ergebnisse.

Tab. 25 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Teilnahme	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Durchsetzungsfähigkeit t1	wenig oder keine	1.67	0.71	23
	ja	1.93	0.62	38
	gesamt	1.83	0.66	61
Durchsetzungsfähigkeit t2	wenig oder keine	1.84	0.70	23
	ja	2.10	0.63	38
	gesamt	2.00	0.66	61

Die Berechnung der Prüfgröße für den Innersubjekteffekt Zeit fällt mit $F(1, 59) = 4.95$, $p = .030$ ($\eta^2_p = .077$) signifikant aus. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt höhere Werte für den Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit angegeben wurden. Die Berechnung des nachfolgenden t-Tests für verbundene Stichproben ergibt sowohl für die Kontrollbedingung mit $t(22) = -1.69$, $p = .106$ als auch für die Versuchsbedingung mit $t(37) = -1.68$, $p = .101$ jeweils ein nicht signifikantes Ergebnis. Obwohl der Haupteffekt Zeit ein signifikantes Ergebnis erbrachte, kann bei der getrennten Analyse für beiden Gruppen keine Veränderung festgestellt werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Teilnahme fällt mit $F(1, 59) < 0.01$, $p = .975$ ($\eta^2_p < .001$) nicht signifikant aus, es kann keine Interaktion aus Zeit und Bedingung beobachtet werden.

Die Berechnung der Prüfgröße für den Zwischensubjekteffekt Bedingung fällt mit $F(1, 59) = 2.76$, $p = .102$ ($\eta^2_p = .045$) nicht signifikant aus, es kann kein Niveauunterschied zwischen den Bedingungen angenommen werden.

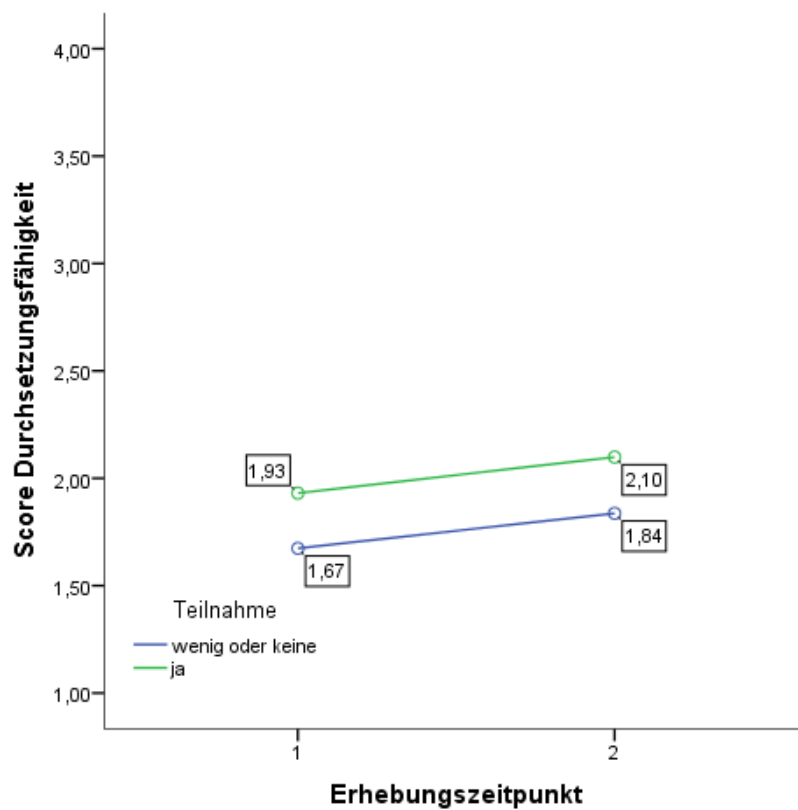


Abb. 24 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)

6.1.3 Weitere Ergebnisse

6.1.3.1 Übereinstimmung zwischen den Beurteiler/innen-Gruppen

Stabilität

Es wurde mittels Produkt-Moment-Korrelationen geprüft, wie stark die Werte der Skalen der sozialen Kompetenz über den Erhebungszeitraum korrelieren. Der entsprechende Korrelationskoeffizient gibt Auskunft über die Stabilität der Skalen. Tabelle 27 fasst die Ergebnisse der Berechnung zusammen.

Tab. 26 Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für die Einschätzungen der Kompetenzbereiche über den Erhebungszeitraum getrennt nach Beurteiler/innen-Gruppe

Kompetenzbereich	Schüler/innen (n)	Erziehungs- berechtigte (n)	Lehrer/innen (n)
Perspektivenübernahme	.443** (59)	.323* (58)	.564** (61)
Empathie	.428** (59)	.484** (58)	.580** (61)
Regulation der Gefühle anderer	.419** (59)	.327* (57)	.355** (61)
Prosoziales Verhalten	.640** (59)	.500** (57)	.516** (61)
Impulsivität	.461** (59)	-.050 (58)	.632** (61)
Durchsetzungsfähigkeit	.075 (58)	.507** (57)	.644** (61)

Die entsprechenden Zusammenhänge weisen darauf hin, dass bei allen Skalen und Beurteiler/innen mäßige bis deutliche Stabilitäten angenommen werden können. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Mittelwerte der Skalen aussagekräftig sind, da es zu keinen deutlichen Instabilitäten zwischen den Schüler/innen kam. Vereinfacht gesagt hatten so beispielsweise Schüler/innen zu denen bei der ersten Erhebung hohe Einschätzungen vorlagen, auch bei der zweiten Erhebung hohe Einschätzungen.

Zusammenhänge zwischen den Beurteiler/innen-Gruppen

Nach der Auseinandersetzung mit der Subjektivität der Einschätzungen durch die verschiedenen Beurteiler/innen erschien die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den von ihnen angegebenen Werte interessant. Tabelle 26 zeigt die Ergebnisse der Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation, welche zu diesem Zweck durchgeführt wurde.

Tab. 27 Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für die Zusammenhänge der Einschätzungen der Kompetenzbereiche zwischen den Beurteiler/innen-Gruppen (Schüler/innen S; Erziehungsberechtigte E; Lehrer/innen L)

Kompetenz- bereich	S – E		S – L		E – L	
	t1 (n)	t2 (n)	t1 (n)	t2 (n)	t1 (n)	t2 (n)
Perspektiven- übernahme	.252* (63)	.348** (57)	.191 (63)	.262* (59)	.234 (63)	.267* (58)
Empathie	.409** (63)	.269* (57)	.118 (63)	.308* (59)	.242 (63)	.426** (58)
Regulation der Gefühle anderer	.315* (62)	.167 (57)	.186 (63)	.338* (59)	.459** (62)	.387* (58)
Prosoziales Verhalten	.365** (62)	.217 (57)	.132 (63)	.349** (59)	.279* (62)	.339** (58)
Impulsivität	.236 (62)	-.086 (57)	.430** (63)	.111 (59)	-.001 (62)	.360** (58)
Durchsetzungs- fähigkeit	.049 (62)	.378** (56)	.255 (63)	.144 (58)	.267 (62)	.330* (58)

Zusammenfassend kann aus der Interkorrelationsmatrix in Tabelle 26 entnommen werden, dass die Zusammenhänge der Schüler/innen mit den Erziehungsberechtigten zum ersten Erhebungszeitpunkt häufiger waren, während die Zusammenhänge zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sowie zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrer/innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt häufiger auftraten. Auffällig ist, dass die Zusammenhänge zwischen den Aussagen der Erziehungsberechtigten und der Lehrer/innen zum zweiten Zeitpunkt in allen Skalen signifikant positiv ausfielen.

6.1.3.2 Weiteres Interesse am Tanzen

Tabelle 28 fasst das Antwortverhalten der Schüler/innen zur Frage bezüglich des weiteren Interesses zu tanzen zusammen.

Tab. 28 Angaben zum Interesse weiterhin zu tanzen getrennt nach Teilnahme

		weiteres Interesse		gesamt
		nein	ja	
Teilnahme	wenig oder nicht	15	3	18
	ja	6	17	23
gesamt		21	20	41

6.2 Offene Fragen

6.2.1 Stichprobe und Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der offenen Fragen wurde die Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) gewählt. Die Methode zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst ein Kategoriensystem entwickelt wird in welches aus dem Datenmaterial gefilterte, passende Textstellen eingeordnet werden. Anschließend wurden die Daten mittels Häufigkeitsanalyse analysiert.

Die Erstellung der Kategorien erfolgte im Zuge der vorliegenden Arbeit sowohl deduktiv als auch induktiv. Eine ausschließlich induktive Kategorienbildung fand bei den Fragen SO1, SO2 und SO3 des Fragebogens der Schüler/innen statt. Durch die induktive Kategorienbildung können hier beispielsweise Gründe für den Ausstieg aus dem Projekt oder auch die Zufriedenheit mit dem Projekt erkannt werden.

Für alle weiteren Fragen wurden theoriegeleitet deduktiv Kategorien gebildet. Dazu wurden die vom Verein formulierten Ziele herangenommen, welche sich mit den in der Literatur beschriebenen Wirkungen des Community Dance maßgeblich decken. Die gebildeten Kategorien für die Fragen SO4, LO1 und EO1 sind Tabelle 29 zu entnehmen.

Nach Erstellung der Kategorien wurden Ankerbeispiele aus dem Material gefiltert und Kodierregeln bei Antworten mit möglichen Abgrenzungsproblemen erstellt (vgl. Mayring, 2002, S.118f). Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln wurden im Kodierleitfaden festgehalten.

Tab. 29 Kodierleitfaden zur strukturierenden Inhaltsanalyse der Aussagen zu den offenen Fragen

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1: Dimensionen sozialer Kompetenz nach Fragebogen	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Erhöhung der Befähigung in einer der Dimensionen (Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer, Prosoziales Verhalten, Impulsivität, Durchsetzungsfähigkeit) hinweisen	„Konflikte in der Tanzgruppe ließen ihn ‚cool‘, auch wenn sie ihn selbst betroffen haben“; „das Bedürfnis, andere schlecht zu machen damit er gut dasteht, war hier verschwunden“	Es muss hervorgehen, dass die Kompetenzen direkt als besser bewertet werden, oder kompetenteres Verhalten beschrieben wird
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verschlechterung der Befähigung in einer der Dimensionen (Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer, Prosoziales Verhalten, Impulsivität, Durchsetzungsfähigkeit) hinweisen	„Weiters kam es immer wieder zu Zwischenfällen, die dem Schüler seine in der Klasse nicht mehr benötigte Opferrolle einnehmen haben lassen“	Es muss hervorgehen, dass die Kompetenzen direkt als schlechter bewertet werden, oder weniger kompetentes Verhalten beschrieben wird
2: Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstwert	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Verbesserung der Wahrnehmung oder Steigerung der Wertschätzung der eigenen Person hinweisen	„Selbstbewusstsein, Freude → sehr positives Gefühl“	Es muss hervorgehen, dass die Wahrnehmung des Körpers, der Emotionen oder der Kognitionen deutlicher und akkurater sind und/oder diese besser bewertet werden
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verschlechterung Wahrnehmung oder Verminderung der Wertschätzung der eigenen Person hinweisen	„hatte Angst zu versagen“	Es muss hervorgehen, dass die Wahrnehmung des Körpers, der Emotionen oder der Kognitionen undeutlicher und weniger akkurat sind und/oder diese schlechter bewertet werden

3: Ausdauer, Konzentration	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Erhöhung des Durchhaltevermögens oder eine Verbesserung der Aufmerksamkeit und Fokussierung auf eine Aufgabe hinweisen	„ich habe gelernt mich zu konzentrieren und ruhig dazustehen“; „Projekt bis zum Ende durchgehalten, obwohl er nur mehr der einzige in der Klasse war“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in sich von Störungen des Umfelds während einer Aufgabe nicht ablenken lässt und Widerstände bewältigen kann, ohne eine Aufgabe abubrechen
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verminderung des Durchhaltevermögens oder eine Verschlechterung der Aufmerksamkeit und Fokussierung auf eine Aufgabe hinweisen	„Der Schüler war mit den Rahmenbedingungen maßlos überfordert: Gruppengröße...“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in sich von Störungen des Umfelds während einer Aufgabe nun vermehrt ablenken lässt, Widerstände nicht bewältigen kann und so dazu tendiert Aufgaben abubrechen
4: Kreativität, Umgang mit Gefühlen	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Erhöhung der selbstständigen Entwicklung neuartiger Ideen und Bewegungen und diesbezüglich den Umgang mit Gefühlen hinweisen	„aufgefallen, dass mein Kind seine Gefühle versucht besser auszudrücken“; „traute sich eigeninitiativ und kreativ zu sein“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in nun häufiger und/oder offensichtlicher neue, selbstständig entwickelte Darstellungs- und/oder Ausdrucksweisen für seine/ihre Gefühle zeigt
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verminderung der selbstständigen Entwicklung neuartiger Ideen und Bewegungen und diesbezüglich den Umgang mit Gefühlen hinweisen	„explodierte‘ wegen Kleinigkeiten“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in nun seltener und/oder weniger offensichtlich neue, selbstständig entwickelte Darstellungs- und/oder Ausdrucksweisen für seine/ihre Gefühle zeigt

5: Wohlbefinden, Freude	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Steigerung der Zufriedenheit und der Ausgeglichenheit hinweisen	„Er konnte Freude empfinden und das auch zeigen“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in zufriedener oder wohlgesinnter scheint
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verminderung der Zufriedenheit und der Ausgeglichenheit hinweisen	„Während des Tanzprojekts war er weinerlicher, unruhiger“, „Durfte bei der Aufführung nicht mitmachen (war tief betroffen!)“	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in unzufriedener oder weniger wohlgesinnt scheint
6: Motorische Entwicklung	Ja, positiv	Aussagen, welche auf eine Verbesserung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinweisen	„Motorik ist fließender“	Es muss hervorgehen, dass beim Schüler/ bei der Schülerin eine Erweiterung der Fähigkeiten (Koordinativ etc.) und/oder Fertigkeiten (Erlernte Bewegungsmuster etc.) erkenntlich ist
	Ja, negativ	Aussagen, welche auf eine Verschlechterung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinweisen	kein Ankerbeispiel vorhanden	Es muss hervorgehen, dass der/die Schüler/in nun Schwierigkeiten im Bereich motorischer Fähigkeiten (Koordinativ etc.) und/oder eine Verschlechterung bereits bestehender Fertigkeiten (Erlernte Bewegungsmuster etc.) erkenntlich ist

Um bemerkenswerte Aussagen, welche keiner der Kategorien zugeordnet werden konnten, zu berücksichtigen wurden induktiv weitere Kategorien gebildet. Sie folgen anschließend an die Darstellungen der jeweiligen Beurteiler/innen-Gruppen.

Die Ausprägungen der Kategorien lassen die Einordnung von Aussagen zu möglichen Veränderungen der Schüler/innen zu, nicht aber eine mögliche Stagnation oder Resistenz gegenüber Einflüssen in den Bereichen. Da die Fragen jedoch Antworten zu Gelerntem, beziehungsweise Außerordentlichem provozieren sollten, wurden großteils Auffälligkeiten

im Sinne von Veränderungen erwartet. Aussagen, welche jedoch kennzeichnen, dass keine nennenswerte Unterschiede bei der Einschätzung der Teilnehmer/innen bestehen, werden daher ebenfalls im Zuge der induktiven Kategorienbildung behandelt.

Bezüglich der Fragestellungen muss weiters beachtet werden, dass der Wortlaut der Fragestellung im Schüler/innenbogen eher die Mitteilung positiver Veränderungen provoziert, während die Fragestellung in Lehrer/innen- und Elternbogen neutral formuliert ist. Dies gilt es bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Obwohl der Rücklauf der Fragebögen erfreulich hoch war, war die Anzahl der Beantwortung der offenen Fragen teilweise relativ gering. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Qualität und auch Quantität der Antworten beim offenen Antwortformat stark von den sprachlichen Kompetenzen sowie der Bereitschaft der Befragten zur Beantwortung abhängen (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2001). Tabelle 30 zeigt einen quantitativen Überblick über die gegebenen Antworten, das genaue Protokoll der Antworten befindet sich im Anhang. Die Trennung der Stichprobe nach dem Merkmal der Teilnahme als Tänzer/in am Projekt wird durch die Bezeichnungen VG (Versuchsgruppe; Tänzer/innen) und KG (Kontrollgruppe; Nicht-Tänzer/innen) beschrieben.

*Tab. 30 Anzahl der Antworten auf offene Fragen der Fragebögen aller Beurteiler/innen-gruppen von maximal möglichen Antworten (in Klammer), basierend auf die Anzahl der Fragebögen des Rücklaufs; * diese Frage bezog sich auf Gründe zur Beendigung der Teilnahme und wurde daher von der Versuchsgruppe nicht beantwortet*

Frage	SO1	SO2	SO3	SO4	EO1	LO1 (A)	LO1 (B)	LO1 gesamt
Anzahl der gegebenen Antworten	Ges.: 11 (23)	Ges.: 33 (61)	Ges.: 24 (61)	Ges.: 30 (61)	Ges.: 26 (61)	Ges.: 28 (61)	Ges.: 22 (61)	Ges.: 40 (61)
(von max. Möglichen Antworten)	VG: 0 (0*) KG: 11 (23)	VG: 21 (38) KG: 12 (23)	VG: 14 (38) KG: 10 (23)	VG: 20 (38) KG: 10 (23)	VG: 19 (38) KG: 7 (23)	VG: 13 (38) KG: 15 (23)	VG: 11 (38) KG: 11 (23)	VG: 24 (38) KG: 64 (23)

Aus den zuvor genannten Gründen war die Länge der Antworten, vor allem bei den Schüler/innen, teilweise entsprechend kurz. Da die offenen Fragen jedoch keine zentrale Stellung im Forschungsdesign einnehmen, können Erkenntnisse aus ihnen als ergänzend erachtet werden. Die inhaltliche Vollständigkeit der Antworten ist somit nicht dringend erforderlich.

6.2.2 Ergebnisse

Es werden nun zunächst die Ergebnisse der Fragen SO4, LO1 und EO1, für welche vorweg deduktiv Kategorien gebildet wurden, präsentiert. Es erfolgt dies getrennt nach beurteilenden Personengruppen, die Trennung nach der Teilnahme als Tänzer/in am Projekt wird in jeder Tabelle durch die Formulierungen VG und KG ausgedrückt. Induktiv gebildete Kategorien, welche der Revision der deduktiven Kategorienbildung dienen, befinden sich jeweils im Anschluss an die Darstellung der deduktiv gebildeten Kategorien.

Ergebnisse der Antworten der Schüler/innen

Nun folgende Tabellen und Ausführungen beziehen sich auf die Antworten der Schüler/innen auf die Frage *Was hast du im Projekt gelernt? Hast du dich verändert? Wie?*

Tab. 31 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage SO4

Kategorie	Gruppe	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, positiv</i>	VG	17, 35, 50, 64	4
	KG	-	0
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, positiv</i>	VG	56, 64	2
	KG	-	0
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, positiv</i>	VG	16, 19, 47, 56	4
	KG	39, 59	2
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, negativ</i>	VG	4	1
	KG	-	0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, positiv</i>	VG	17	1
	KG	-	0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, positiv</i>	VG	-	0
	KG	-	0
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, positiv</i>	VG	15, 16, 20, 40, 44, 46, 47	7
	KG	60	1
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0

Nach Durchsicht der Daten wurden folgende Kategorie induktiv gebildet:

Tab. 32 Induktiv gebildete Kategorien zu SO4

Weitere Fähigkeiten oder Fertigkeiten (z.B. Filmtechnik): <i>ja, positiv</i>	VG	-	0
	KG	34, 39	2
Weitere Fähigkeiten oder Fertigkeiten (z.B. Filmtechnik): <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
Nichts	VG	-	0
	KG	37, 42, 58, 61	4

Tabelle 31 zeigt, dass die von den Schüler/innen wahrgenommenen und artikulierten Effekte zu überwiegendem Anteil positiv waren. Aus den Aussagen der Schüler/innen, welche die Antwortmöglichkeit wahrgenommen hatten, konnten 21 Sequenzen entnommen werden, welche eine positiv bewertete Veränderung ausdrücken, nur eine der Antworten enthielt eine negative Bewertung. 19 dieser Sequenzen wurden aus Aussagen der Versuchsgruppe entnommen, drei aus jenen der Kontrollgruppe.

Die meisten Antworten der Versuchsgruppe, sieben insgesamt, konnten in die Kategorie Motorische Entwicklung eingeordnet werden, jeweils vier Antworten bezogen sich auf eine positive Veränderungen bezüglich der Kategorien Dimensionen sozialer Kompetenz und Ausdauer, Konzentration. Zwei Schüler/innen führten eine positive Veränderung hinsichtlich der Kategorie Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen an, ein/e Schüler/in berichtete von einer Verbesserung bezüglich der Kategorie Kreativität, Gefühle.

Jeweils zwei Schüler/innen der Kontrollgruppe führten positive Veränderungen bezüglich der Kategorien Ausdauer, Konzentration und Weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Ein/e Schüler/in berichtete ebenfalls eine positive Veränderung im Bereich Motorische Entwicklung.

Ein/e Schüler/in führte an, dass er/sie eine negative Veränderung in der Kategorie Ausdauer, Konzentration wahrgenommen hatte.

Die induktiv gebildeten Kategorien (Tab. 32) zeigen, dass zwei Schüler/innen der Kontrollgruppe einen Zuwachs an Fertigkeiten in einem alternativen Bereich feststellten, vier Schüler/innen der Kontrollgruppe gaben an nichts gelernt zu haben.

Auffallend ist, dass keinerlei Aussagen zur Kategorie Wohlbefinden, Freude gemacht wurden, dies lässt sich jedoch möglicherweise auf die Tatsache zurückführen, dass die vorhergehenden offenen Fragen des Schüler/innen-Fragebogens Antworten dieser Kategorie ebenfalls provozierten.

Ergebnisse der Antworten der Lehrer/innen

Nun folgende Tabellen und Ausführungen beziehen sich auf die Antworten der Lehrer/innen auf die Frage *Im Laufe des Projekts fiel mir bei dem/der Schüler/In Folgendes besonders auf.*

Bei der Darstellung der Aussagen der Lehrpersonen wurde berücksichtigt, dass die verschiedenen Lehrer/innen unterschiedliche Veränderungen wahrnehmen und artikulieren konnten. Es wurden daher zunächst alle passenden Aussagen gefiltert, im Anschluss daran wurde ausgedrückt auf wie viele Schüler/innen sich die Urteile beziehen.

*Tab. 33 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage LO1; * AS = Anzahl der Schüler/innen auf die sich die Aussagen beziehen*

Kategorie	Gruppe	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: 15, 64 LB: 35, 64	4 AS: 3
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: - LB: 38	1 AS: 1
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: 66 LB: 30, 35	3 AS: 3
	KG	LA: - LB: 39	1 AS: 1
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: 56, 65, 66 LB: 30	4 AS: 4
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: 61 LB: 36	2 AS: 2
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: - LB: 17, 19, 35	3 AS: 3
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0

5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: 15, 18, 19, 30, 35, 56, 66 LB: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 35,	15 AS: 10
	KG	LA: 11, 59, 60 LB: 10, 11, 39	6 AS: 5
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: 10, 11, 59, 60 LB: 13	5 AS: 5
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, positiv</i>	VG	LA: 16, 54, 65 LB: 19, 30, 31	6 AS: 6
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, negativ</i>	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0

Bei den Antworten der Lehrer/innen wurde deutlich, dass sich manche ihrer Aussagen inhaltlich über Veränderungen der Schüler/innen hinaus erstreckten und so beispielsweise auch Aussagen bezüglich des Ausschlusses mancher Schüler/innen getätigt wurden. Es wurde daher induktiv eine Kategorie gebildet, welche auch diese Aussagen auffängt (Ungerechtigkeit des Ausschlusses aus dem Projekt durch den/die Leiter/in). Zusätzlich wurden nach der Durchsicht der Daten weitere folgende Kategorien induktiv gebildet:

Tab. 34 Induktiv gebildete Kategorien zu LO1

Lehrer/in empfindet Ungerechtigkeit des Ausschlusses aus dem Projekt	KG	LA: 8, 10, 11 LB: 8, 10, 11, 13	7 AS: 4
Unzufriedenheit nach Ausschluss	KG	LA: 8, 10, 11, 13, 14, 53, 59 LB: 8, 10, 11, 13, 14	12 AS: 7
Überforderung durch das Projekt	KG	LA: 58, 60, 61 LB:	3 AS: 3
Verdrängen von Problemen während des Projekts	VG	LA: 17, 19 LB: -	2 AS: 2
Anerkennung der Leistungen anderer durch nicht-teilnehmende Schüler/innen	KG	LA: - LB: 39	1 AS: 1
Hilfe beim Schaffen einer günstigen Tagesstruktur	VG	LA: 20 LB: -	1 AS: 1
Keine Veränderung der sozialen Stellung im Klassenverband	VG	LA: 35 LB: -	1 AS: 1
	KG	LA: - LB: -	0 AS: 0
Probleme mit Rahmenbedingungen (Anreise zum Trainingsort, Gruppengrößen etc.)	VG	LA: - LB: -	0 AS: 0
	KG	LA: 36, 38 LB: 38	3 AS: 2

Tabelle 33 zeigt, dass 42 positive Aussagen zu 35 Schüler/innen getätigt wurden. Davon bezogen sich 36 Aussagen auf 29 Schüler/innen der Versuchsgruppe, sieben Aussagen auf sechs Schüler/innen der Kontrollgruppe. Es wurden zudem acht negative Aussagen kategorisiert. Sie bezogen sich auf acht Schüler/innen der Kontrollgruppe.

Die meisten Aussagen über die Versuchsgruppe, 15 Aussagen bezogen auf zehn Schüler/innen, konnten in die Kategorie Wohlbefinden, Freude eingeordnet werden, sechs Antworten bezogen sich auf eine positive Veränderungen bezüglich der Kategorie Motorische Entwicklung bei sechs Schüler/innen und vier auf eine Verbesserung in der Kategorie Ausdauer, Konzentration bei vier Schüler/innen. Vier Aussagen bezogen sich auf eine positive Veränderung hinsichtlich der Kategorie Dimensionen sozialer Kompetenz bei drei Schüler/innen. Bei jeweils drei Schüler/innen wurde eine positive Veränderung hinsichtlich der Kategorien Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen und Kreativität, Gefühle durch jeweils drei Aussagen mitgeteilt. Es wurden keinerlei Aussagen über negative Veränderungen bei Schüler/innen aus der Versuchsgruppe getätigt.

Von den sieben kategorisierten Aussagen zu positiven Veränderungen der Kontrollgruppe konnten sechs Aussagen der Kategorie Wohlbefinden, Freude, bezogen auf fünf Schüler/innen, und eine Aussage der Kategorie Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen, bezogen auf eine/n Schüler/in zugeordnet werden. Zu allen weiteren Kategorien konnten keine Sequenzen zugeordnet werden, welche eine positive Veränderung ausdrücken. Die Aussagen zu negativen Veränderungen konnten den Kategorien Dimensionen sozialer Kompetenz, eine Aussage zu einem/einer Schüler/in, Ausdauer, Konzentration, zwei Aussagen zu zwei Schüler/innen, sowie Wohlbefinden, Freude, fünf Aussagen zu fünf Schüler/innen, zugeordnet werden. Bei den Aussagen zu letzterer Kategorie konnten inhaltliche Zusammenhänge mit der induktiv gebildeten Kategorie Ungerechtigkeit des Ausschlusses aus dem Projekt durch den/die Leiter/in festgestellt werden. Dies bedeutet, dass das Wohlbefinden bzw. die Freude der Schüler/innen mit dem Aufstieg bzw. Ausschluss aus dem Projekt zusammenhängen.

Auffallend bei den Antworten der Lehrer/innen ist, dass keine negativen Veränderungen von Schüler/innen der Versuchsgruppe und keinerlei positive Veränderungen der Kontrollgruppe in den Kategorien Dimensionen sozialer Kompetenz, Ausdauer, Konzentration, Kreativität, Gefühle, und Motorische Entwicklung mitgeteilt wurden.

Bei der induktiven Kategorienbildung (Tab. 34) fielen besonders Anmerkungen zu Ausschluss und Ausstieg mancher Schüler/innen auf. Besonders in einer der Tanzgruppen merkten die Lehrer/innen an, dass der Ausschluss der Schüler/innen aus dem Projekt von ihnen als ungerecht empfunden wurde. Zudem wurde zu sieben

Schüler/innen angemerkt, dass der Ausschluss sie demotivierte oder unzufrieden stimmte. Eine Überforderung durch das Projekt wurde bei drei Schüler/innen dezidiert angeführt, Probleme bezüglich der Rahmenbedingungen des Projekts bei zwei Schüler/innen.

Ergebnisse der Antworten der Erziehungsberechtigten

Nun folgende Tabellen und Ausführungen beziehen sich auf die Antworten der Erziehungsberechtigten auf die Frage *Seit mein Kind am Projekt teilgenommen hat, ist mir Folgendes an ihm/ihr aufgefallen.:*

Tab. 35 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage EO1;

Kategorie	Gruppe	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, positiv</i>	VG	19, 20, 32, 34, 44	5
	KG	-	0
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, positiv</i>	VG	20, 30, 41, 56	4
	KG	-	0
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, positiv</i>	VG	17, 35	2
	KG	-	0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, positiv</i>	VG	42	1
	KG	-	0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, positiv</i>	VG	5, 17, 19, 20, 25, 26, 30, 35, 46	9
	KG	51, 60	2
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, negativ</i>	VG	21	1
	KG	-	0
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, positiv</i>	VG	40, 41	2
	KG	-	0
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, negativ</i>	VG	-	0
	KG	-	0

Nach Durchsicht der Daten wurden weiters folgende Kategorien induktiv gebildet:

Tab. 36 Induktiv gebildete Kategorien zu EO1

Anerkennung der Leistungen anderer durch nicht-teilnehmende Schüler/innen	KG	7	1
Besonderer Wunsch nach Gerechtigkeit	KG	34	1

Von den insgesamt 26 kategorisierten Aussagen der Erziehungsberechtigten, welche in Tabelle 35 dargestellt wurden, beschrieben 23 Aussagen positive Veränderungen der Versuchsgruppe. Lediglich zwei Aussagen beschreiben positive Veränderungen bei Schüler/innen der Kontrollgruppe. Mit nur einer Aussage wird eine negative Veränderung bei einem/einer Schüler/in der Versuchsgruppe mitgeteilt.

Von den Aussagen zu positiven Veränderungen von Schüler/innen der Versuchsgruppe lassen sich neun Aussagen der Kategorie Wohlbefinden, Freude, fünf Aussagen der Kategorie Dimensionen sozialer Kompetenzen, vier Aussagen der Kategorie Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen, jeweils zwei Aussagen den Kategorien Ausdauer, Konzentration und Motorische Entwicklung und eine Aussage der Kategorie Kreativität, Gefühle zuordnen. Eine Sequenz kann einer negativen Veränderung in der Kategorie Wohlbefinden, Freude zugeordnet werden.

Beide Aussagen zur Kontrollgruppe konnten als positive Veränderungen in der Kategorie Wohlbefinden, Freude kategorisiert werden.

Auffallend bei den Aussagen der Erziehungsberechtigten ist, dass deutlich mehr Aussagen zur Versuchsgruppe getätigt wurden, als zur Kontrollgruppe. Inwieweit dies jedoch mit der Bereitschaft zur Beantwortung zusammenhängt kann nicht beurteilt werden.

Die darüber hinaus beachtenswerten Aussagen, aus welchen die in Tabelle 36 dargestellten induktiven Kategorien gebildet wurden, drückten die bereits von Lehrer/innen wahrgenommene Anerkennung der Leistung der Mitschüler/innen durch eine/n nicht-teilnehmende/n Schüler/in, sowie den nun verstärkt wahrgenommenen Wunsch nach Gerechtigkeit aus.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Antworten aller beurteilenden
Personengruppen

Abschließend sollen nun in Tabelle 37 die kategorisierten Antworten der vergleichbaren, deduktiv gebildeten Kategorien aller Beurteiler/innen-Gruppen zusammengefasst werden.

Tab. 37 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Fragen SO4, LO1 und EO1

Kategorie	Gruppe	Quantitative Darstellung
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, positiv</i>	VG	12
	KG	0
1: Dimensionen sozialer Kompetenz: <i>ja, negativ</i>	VG	0
	KG	1
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, positiv</i>	VG	9
	KG	1
2: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen: <i>ja, negativ</i>	VG	0
	KG	0
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, positiv</i>	VG	10
	KG	2
3: Ausdauer, Konzentration: <i>ja, negativ</i>	VG	1
	KG	2
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, positiv</i>	VG	5
	KG	0
4: Kreativität, Gefühle: <i>ja, negativ</i>	VG	0
	KG	0
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, positiv</i>	VG	19
	KG	7
5: Wohlbefinden, Freude: <i>ja, negativ</i>	VG	1
	KG	5
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, positiv</i>	VG	15
	KG	1
6: Motorische Entwicklung: <i>ja, negativ</i>	VG	0
	KG	0

Insgesamt wurden von den Aussagen aller Beurteiler/innen-Gruppen 91 Sequenzen kategorisiert. 81 davon galten als positive Veränderungen, von welchen sich 70 auf Schüler/innen der Versuchsgruppe und elf auf Schüler/innen der Kontrollgruppe bezogen, und zehn als negative Veränderungen, bezogen auf zwei Schüler/innen der Versuchsgruppe und acht der Kontrollgruppe.

19 der Aussagen zu positiven Veränderungen der Versuchsgruppe lassen sich der Kategorie Wohlbefinden, Freude zuordnen, 15 Aussagen der Kategorie Motorische Entwicklung, zwölf Aussagen der Kategorie Dimensionen sozialer Kompetenz und zehn Aussagen der Kategorie Ausdauer, Konzentration. Neun Sequenzen drückten eine positive Veränderung in der Kategorie Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen und fünf jene in der Kategorie Kreativität, Gefühle aus. Auffallend war hier, dass lediglich

zwei Sequenzen als negative Veränderung kategorisiert werden konnte, sie bezogen sich auf die Kategorie Wohlbefinden, Freude sowie Ausdauer, Konzentration.

Sieben der als positive Veränderungen der Kontrollgruppe kategorisierten Aussagen wurden der Kategorie Wohlbefinden, Freude zugeordnet, zwei der Kategorie Ausdauer, Konzentration und jeweils eine den Kategorien Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstvertrauen sowie Motorische Entwicklung. Negative Veränderungen bei Schüler/innen wurden durch fünf Aussagen der Kategorie Wohlbefinden, Freude, zwei Aussagen der Kategorie Ausdauer, Konzentration und eine der Kategorie Dimensionen sozialer Kompetenz ausgedrückt.

Auffallend ist bezüglich der Kontrollgruppe, dass fast gleich viele positive wie negative Veränderungen ausgedrückt wurden, während das Verhältnis bei der Versuchsgruppe deutlich zugunsten positiver Veränderungen ausfällt. Deutlich wird auch, dass die Kategorie Wohlbefinden, Freude bei beiden Gruppen die meisten Aussagen, sowohl positiver als auch negativer Ausprägung, enthält.

Da jedoch auch die Kategorien der induktiven Kategorienbildung positive sowie negative Aussagen beinhalten, müssen diese bei der Interpretation ebenfalls berücksichtigt werden.

Ergebnisse der Antworten der Schüler/innen zu den übrigen offenen Fragen

Nun werden die Ergebnisse Fragen, welche zusätzlich zu SO4 an die Schüler/innen gestellt wurden, präsentiert. Die induktive Kategorienbildung bei den Aussagen zum Grund des Ausstiegs aus dem Projekt führte zu drei Kategorien, bei den Aussagen was dem/der Schüler/in gefallen hatte zu zehn Kategorien und bei jenen dazu, was ihm/ihr nicht gefallen hatte zu acht Kategorien. Die Kategorien sowie die Häufigkeiten der Antworten dazu sind den folgenden Tabellen zu entnehmen.

Tab. 38 Induktiv gebildete Kategorien zu SO1 (Warum hast du nicht mitgemacht oder aufgehört?)

Kategorie	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
Kein Interesse	12, 14, 34, 36, 39, 53, 55	7
Ausschluss durch Leiter/in	8, 10, 13	3
Peinlich	38, 53	2

Tabelle 38 zeigt, dass der häufigste Grund der Beendigung des Projekts eigenes Desinteresse daran war. Nur drei Schüler/innen gaben an, dass sie von einem/einer Leiter/in ausgeschlossen wurden. Zwei Schüler/innen merkten an, dass die Bewegungsformen von ihnen als peinlich empfunden wurden.

Tab. 39 Induktiv gebildete Kategorien zu SO2 (Was hat dir am Projekt gefallen? Warum?)

Kategorie	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
Bewegungsformen, Tanz	1, 2, 3, 17, 19, 20, 40, 47, 49, 50, 56	11
Publikum, Auftritt vor Bezugspersonen	18, 35, 40, 42, 44, 46, 64	7
Leiter/innen	3, 15, 17, 34, 49,	5
Gemeinsames Arbeiten, Gruppenzusammenhalt	16, 17, 18, 46, 59	5
Spaß, Freude	18, 47, 50, 59	4
Fotografieren	34, 36, 39	3
Alles	41, 42	2
Musik	60	1
Anderen zusehen	60	1
Beruhigende Wirkung	49	1

Der von den Schüler/innen am häufigsten erwähnte Grund, warum ihnen das Projekt gefallen hatte, bezog sich auf die durchgeführten Bewegungsformen. Sieben Schüler/innen gaben zudem an, dass der Auftritt vor einem Publikum eine wesentliche Rolle für sie gespielt hatte. Jeweils fünf Schüler/innen führten dezidiert an, dass ihnen das Projekt aufgrund der leitenden Personen beziehungsweise aufgrund des Zusammengehörigkeitsgefühls in der Gruppe gefiel.

Auffallend war hier, dass lediglich vier Schüler/innen Aussagen zu Spaß und Freude am Projekt tätigten, während dies in den Aussagen der übrigen offenen Fragen häufiger hervorging, wie aus den vorhergehenden Darstellungen zu entnehmen ist.

Tab. 40 Induktiv gebildete Kategorien zu SO3 (Was hat dir nicht gefallen? Warum?)

Kategorie	Schüler/innen-Nummer	Quantitative Darstellung
Negatives Verhalten anderer Schüler/innen (ärgern anderer Schüler/innen, spätes Erscheinen, Nichtbeachten der Leiter/innen...)	3, 15, 17, 20, 47, 59, 64	7
Bewegungsformen	36, 37, 39, 43, 56, 58	6
Manche haben nicht mitgemacht	16, 59	2

Lautstärke Musik und Leiterin	19, 53	2
Enttäuschung über Rauswurf	11	1
Kein Auftritt	2	1
Langeweile	16	1
Generalprobe	18	1

Tabelle 40 zeigt, dass die meisten Kinder anmerkten, dass ihnen negatives Verhalten anderer Schüler/innen missfiel. Erstaunlich ist, dass immerhin sechs Schüler/innen gerade die zuvor häufig als positiv erlebten Bewegungsformen als negativ empfanden. Zwei Schüler/innen bestärkten mit der Aussage, dass sie die Nicht-Teilnahme mancher Schüler/innen als negativ empfanden, die zuvor genannte Kategorie des Gruppenzusammenhalts.

Auffallend ist hier auch, dass lediglich ein/e Schüler/in selbst anmerkt Enttäuschung aufgrund des Ausschlusses erfahren zu haben, während Lehrer/innen dies bei vielen Schüler/innen anführten.

6.3 Interviews

6.3.1 Gesprächspartnerinnen und Auswertungsverfahren

Die Expert/inneninterviews, welche nach Beendigung des Projekts durchgeführt wurden, wurden nach den Auswertungsschritten Meuser und Nagels (1991) ausgewertet. Diese sind die Transkription, das Paraphrasieren, das Bilden von Überschriften, der thematische Vergleich, die soziologische Kontextualisierung sowie die theoretische Generalisierung. Da bei den Interviews jedoch Kontextwissen von Interesse war, kann hierbei vom letzten Schritt abgesehen werden (Meuser & Nagel, 1991, S.466).

Zunächst wurden die Gespräche nach dem Notationssystem von Dresing und Pehl (2013) transkribiert. Im darauf folgenden Schritt des Paraphrasierens wurden die Texte bereits verdichtet, jedoch ohne bereits zu klassifizieren oder zusammenzufassen. Das Bilden der Überschriften für die gefilterten Paraphrasen ähnelte einer Kodierung des Materials. Bei diesem Schritt wurde der Text erstmals von der Person abgetrennt und als Dokument einer sozialen Struktur betrachtet (Meuser & Nagel, 1991, S.458). Beim nächsten Schritt, dem thematischen Vergleich, wurden vergleichbare Textstellen aus den beiden Interviews gefiltert und gesammelt. Bei der darauffolgenden soziologischen Konzeptualisierung wurden erstmals Formulierungen und Terminologie der Interviewpartnerinnen durch soziologische Begriffe ersetzt. Die Inhalte wurden hierbei „in die Form einer Kategorie

gegossen“ (Meuser & Nagel, 1991, S.462). Ziel dieses Schrittes war „eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“ (Meuser & Nagel, 1991, S.462), welches auf einer weiteren Abstraktionsebene geschieht.

Zuletzt sei hierbei noch festgehalten, dass auch beim Expert/inneninterview eventuell damit zu rechnen ist, dass jegliche Aussagen von den Interviewten beschönigt sind und die „Äußerung subjektiver Einschätzungen nicht verhindert“ werden kann (Meuser & Nagel, 1991, S.466). Die unterschiedlichen Aussagen und Positionen der Interviewten sollen daher durch sogenanntes cross-checking gegenübergestellt werden, um eine allzu rasche Generalisierung der Ergebnisse zu verhindern.

Da die Expert/inneninterviews nur ergänzende Informationen liefern sollten, wurden lediglich zwei Interviews durchgeführt. Die Befragten waren Direktorin Ulrike Ressel und Choreographin Romina Kolb, Näheres ist den Transkriptionsköpfen im Anhang zu entnehmen.

6.3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Expertinnen-Interviews werden zunächst zusammengefasst dargestellt. Die angeführten Inhalte werden jeweils mit Referenznummern versehen, welche auf zugrundeliegende getätigte Aussagen verweisen, die den kodierten Protokollen im Anhang zu entnehmen sind. Im Anschluss wird der thematische Vergleich beider Interviews dargestellt. Abschließend folgt die Bearbeitung der Inhalte im Zuge der soziologischen Konzeptualisierung.

Interview Ulrike Ressel

Direktorin Ressel tätigte im Gespräch Aussagen zu Rahmenbedingungen und Leitung des Projekts, zu Konflikten die dabei auf verschiedenen Ebenen aufkamen, zur Teilnahme der Schüler/innen sowie deren Effekte auf diese und über die Resonanz des Projektes vor allem bei den Erziehenden.

Bezüglich der zuvor geplanten Rahmenbedingungen erwähnte Ressel, dass diese lediglich geringfügig verändert werden mussten (1, 2). Ein von ihr möglicherweise erwartetes Chaos traf jedoch nicht ein (49). Ressel erwähnte jedoch, dass während des Projekts Zeitdruck bestand (53).

Aufgetretene Konflikte identifizierte sie zunächst auf der Ebene der Leiter/innen und Lehrer/innen. Sie beschrieb, dass es manchen Lehrer/innen schwer viel, Verantwortung

und Kompetenzen an die Leiter/innen des Projekts abzugeben (3) und dass fehlende Kommunikation zwischen Lehrer/innen und Leiter/innen eine wesentliche Rolle spielten (5, 6, 10). Im Laufe der Konflikte nahm sie folglich Protesthaltungen mancher Lehrer/innen wahr (8). Sie bemerkte jedoch einen Unterschied zwischen therapeutisch und pädagogisch orientierten Lehrkräften im Hinblick auf ihre Rolle im Projekt. Höheres Konfliktpotenzial sah sie bei Lehrer/innen mit therapeutischem Zugang (4).

Auf der Ebene der Schüler/innen äußerten sich Konflikte, laut Ressel, einerseits als gegenseitiges Hindern an der Teilnahme am Projekt (16, 18) und als destruktives Verhalten gegenüber Leiter/innen (17). Gründe dafür sah Ressel in der Gruppengröße (14, 46), der Unbekanntheit der anderen Schüler/innen in der Gruppe (13), im teils stärkeren Störungsbild (15) und besonders in der Spannung zwischen Schüler/innen die am Projekt teilnehmen wollten und jenen die dies nicht taten (30).

Grundsätzlich drückte Ressel eine positive Wahrnehmung des Projektes aus. Sie nahm „sehr viele positive Dinge“ wahr (19) und gab an, dass die Zeit bis zum Schulschluss friedlicher als sonst verlief (51).

Besondere Auswirkungen des Projektes auf die Schüler/innen beschrieb Ressel bezüglich der Selbstwahrnehmung und des Spürens der Gefühle (20). Während sich viele Schüler/innen häufig über Destruktives wahrgenommen hätten (22), würden sie dies nun über etwas Konstruktives tun und positive Dinge eher wahrnehmen (23, 42, 44, 50). Auch die Erziehenden hätten erfreut festgestellt, dass die Schüler/innen „endlich“ etwas Tolles präsentieren konnten und auch sie hätten sie positiv wahrgenommen (26, 27).

Auch teilte Ressel mit, dass bei vielen Schüler/innen eine erhöhte Frustrationstoleranz wahrgenommen werden konnte (25, 36). Speziell bei einer Trainingsgruppe konnte zudem eine besonders positive Form der Gruppendynamik festgestellt werden (31), welche zu einem verstärkten Zusammenhalt innerhalb der Gruppe führte, so Ressel. Allgemein beschrieb sie, dass das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels als wirkungsvoll (35).

Dass die Schüler/innen von Außenstehenden betreut wurden erachtete Ressel ebenfalls als positives Erlebnis (24), in manchen Fällen jedoch kam es dazu, dass Schüler/innen mit ihrer Teilnahme ihren Lehrer/innen einen Gefallen machen wollten (29).

Ressel führte aus, dass Veränderungen bei Schüler/innen „in alle Richtungen“ gingen: manche Schüler/innen gingen in erfreulichem Ausmaß aus sich heraus, während andere sich in Destruktion verstrickten (32, 34). Bei vielen Schüler/innen ließ sich jedoch feststellen, dass sie teils gewohnheitsmäßige Widerstände aufgaben (37).

Letztendlich, so Ressel, hätte das Projekt Auswirkungen auf alle Schüler/innen, unabhängig ihrer Teilnahme, gehabt (39, 40). Während jedoch „keine großartigen Veränderungen“ festzustellen gewesen seien (43), so beschreibt sie das Projekt als „Schritt in die richtige Richtung“ (43). Dass das Projekt und besonders die Aufführung etwas Besonderes war, empfanden alle Schüler/innen, besonders jene die auf der Bühne auftraten (45).

Abschließend drückte Ressel den Wunsch nach einer Fortsetzung des Projektes aus (52).

Interview Romina Kolb

Choreographin Kolb sprach im Interview über den Faktor Zeit, die Wirkung des Projekts abseits des Tanzes, das Klima bei der Arbeit, den Umgang mit Schüler/innen und Lehrer/innen, Schwierigkeiten und Probleme, sowie über Lernprozesse und positive Auswirkungen.

Kolb beschrieb, dass die Dauer des Projekts knapp war (1, 2, 64, 66) und dass, obwohl diese bestmöglich genutzt wurde, eine Fortführung der Arbeit für sie von Interesse sei (47). Auch die Schüler/innen hätten Interesse an einer Fortsetzung ausgedrückt (44), zwei Teilnehmer hätten sogar das Angebot des Vereins nach Beendigung des Projektes wahrgenommen, so Kolb (46). Kolb betrachte das Projekt weitläufiger (80) und gehe davon aus, dass bei erneuter Durchführung mehrere Schüler/innen teilnehmen würden (83).

Kolb beschrieb die weitläufige Wirkung des Projekts über das Tanzangebot hinaus (82), Alternativprogramme wie z.B. das Filmen hätten großen Anklang gefunden (5, 6). Probleme sah Kolb hierbei jedoch bei Auffassung und Klärung der Verantwortlichkeit für alternative Aktivitäten zwischen Tänzer/innen und Klassenlehrer/innen (7, 8).

Die Prozesse bei der Arbeit mit den Schüler/innen beschrieb Kolb als zunächst unbeständig (9, 13). Kolb erwähnte häufig, dass sie auf momentane Umstände reagieren musste und das Programm situativ an die Gruppen anpassen musste (10, 14, 16, 23, 24, 38, 48). Größtenteils aber beschrieb Kolb das Arbeitsklima als positiv. Besonders nannte sie eine Volksschulgruppe, in welcher durch das Etablieren und Beachten von Regeln sehr rasch ein nützliches Arbeitsklima entstehen konnte (11, 52), welches selbstständiges Arbeiten ermöglichte (55). Kolb berichtete zudem davon, dass manche Schüler/innen zunehmend gelungen kommunizierten (19), von gegenseitiger Unterstützung (21) und Gruppenzusammenhalt (69, 70) und von zunehmendem Respekt (20, 66). Als negativ beschrieb sie aufgetretene Aggression (32) und Eifersucht (33), letztere seien ihrer

Meinung nach jedoch „im normalen Bereich“ vorhanden gewesen. Jedoch berichtete sie ebenfalls von Schlägereien, welche von Lehrer/innen beendet werden mussten (36).

Kolb erwähnte ebenfalls ausdrücklich die Zusammenarbeit bzw. den Austausch mit den Klassenlehrer/innen. Sie sprach einerseits von positiver Unterstützung (12), andererseits beschrieb sie jedoch auch Kommunikationsprobleme zwischen Tänzer/innen und Lehrer/innen (25, 26, 27, 28, 30). Unterschiedliche Vorstellungen und Zugänge im Umgang mit Schüler/innen haben ebenfalls zu Konflikten geführt (29). Kolb teilte mit, dass sie aus diesen Problemen gelernt hatte (27).

Kolb beschrieb vielfältige Veränderungen und Lernprozesse bei den Schüler/innen. Sie schuf beispielsweise Möglichkeiten in denen Schüler/innen Verantwortung übernehmen mussten, was diese auch taten (15). Eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls konnte sie ebenfalls wiederholt feststellen (18, 58, 60, 61). Im Laufe des Projekts stellte sie zudem fest, dass es zu einer Abnahme der Konflikte zwischen Schüler/innen kam (31, 34), in manchen Gruppen übernahmen die Teilnehmer/innen sogar Verantwortung für einander und ermahnten sich gegenseitig (41, 68). Veränderungen im zwischenmenschlichen Verhalten erachtete Kolb jedoch lediglich als Grundstein (64), weitere Arbeit sei daher notwendig. Die von ihr atrikulierten Veränderungen bezogen sich zudem auf das Wahrgenommene im Tanzunterricht (65). Viele Erfolge hätte ihrer Meinung nach vielleicht niemand „mitgekriegt“ (86). Zu den Lernprozessen sagte Kolb außerdem, dass für die Schüler/innen vieles des Gelernten unbewusst passiert sei (74, 75).

Eine wesentliche Tatsache beschrieb Kolb ebenfalls mehrmals. Es war dies die Veränderung des Interesses und des Engagements vieler Schüler/innen am Projekt im Laufe der Zeit. Sie sprach oft von anfänglichem Desinteresse, Boykott und Zurückhaltung, welche sich zunehmend in Interesse und rege Teilnahme verwandelten (53, 56, 59, 76)

Auch Kolb erwähnte die Bedeutung des gemeinsamen, positiven Ziels (61) und das Erreichen des Ziels in Form des Auftritts (42, 43) trotz mangelnden Zutrauens an die Schüler/innen.

Aus dem Gespräch konnten ebenfalls Informationen zu Inhalten der Einheiten sowie den Umgang Kolbs mit den Schüler/innen entnommen werden. Beispielsweise beschrieb Kolb, dass Kunst als positiv erlebt wurde (67) und die Teilnehmer/innen lernten, dass Tanz „etwas erzählen“ kann (22). Das Einbeziehen der Ideen der Schüler/innen erachtet Kolb als Zeichen der Wertschätzung (17).

Kolb berichtete auch, dass sie einige Gespräche mit den Schüler/innen geführt hatte (35). Sie drehten sich um soziale Interaktionen (71, 72), oder moralische Themen (39), eines der Gespräche bezeichnete Kolb als „Standpauke“ (38).

Schwierigkeiten sah Kolb in den Altersunterschieden, sowie in unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen (50, 54).

Bezüglich des Ausstiegs der Schüler/innen aus dem Projekt betonte Kolb, dass die Entscheidung dazu von den Schüler/innen getroffen wurde, indem Regeln wiederholt nicht beachtet wurden (77).

Grundsätzlich sprach Kolb von einer positiven Rückmeldung bezüglich des Projekts (73), sowie davon, dass das Projekt Auswirkungen auf alle Schüler/innen hatte. Zu den Berichten, meist positiver, Veränderungen einzelner Schüler/innen (46, 53, 57, 60, 87, 88) sagte sie: „es gibt halt zig dieser Geschichten, die halt Einzelfälle sind, aber doch auch wieder nicht, weil das ist ja das was zählt“ (89).

Thematischer Vergleich

- Dauer des Projekts

Beide Interviewpartnerinnen machten zahlreiche Aussagen zur Dauer des Projekts. Sowohl die Choreographin als auch die Direktorin drückten aus, dass diese zu kurz war und der Wunsch nach einer Fortsetzung der Arbeit bestehe.

- Zusammenarbeit mit Klassenlehrer/innen

Ebenfalls beschrieben Ressel und Kolb die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer/innen der Schüler/innen, welche in manchen Fällen erfolgreich verlief und so konstruktiv wirkte, in anderen Fällen problematisch war und somit einen destruktiven Einfluss auf das Projekt hatte.

- Verhalten der Schüler/innen

Das Verhalten der Schüler/innen wurde von beiden Gesprächspartner/innen mittels unterschiedlicher Aussagen beschrieben. Kolb beschrieb Ausschreitungen und Schwierigkeiten in normalem Ausmaß sowie die Abnahme der Konflikte zwischen Schüler/innen während des Projektverlaufs. Zudem beschrieb sie ein oftmals durchaus positives Arbeitsklima, in welchem Schüler/innen häufig erfolgreich kommunizierten und kooperierten. Sie sprach jedoch auch von „Katastrophentrainings“ in einer der Gruppen. Ressel beschrieb Veränderungen „in alle Richtungen“, welche teils zu begrüßen waren, teils jedoch auch nicht.

- Veränderungen bei Schüler/innen

Beide Interviewpartner/innen drückten besonders deutlich aus, dass Veränderungen bezüglich der Selbstwahrnehmung und des Selbstwertgefühls stattgefunden hatten. Jegliche Veränderungen seien jedoch als Grundlage zu betrachten, weshalb der Wunsch nach einer Fortsetzung bestehe.

- Wahrnehmung des Projekts

Sowol Kolb als auch Ressel nannten das gemeinsame Ziel der Teilnehmer/innen als wesentlichen Faktor der Arbeit. Jedoch beschrieben beide ebenfalls, dass auch Schüler/innen vom Projekt beeinflusst wurden, welche aus dem Projekt ausgestiegen waren. Kolb erwähnte zudem ausdrücklich, dass das Projekt weitläufige Auswirkungen, auch abseits des Tanzes, hatte. Grundsätzlich war bei beiden Interviewpartnerinnen eine positive Wahrnehmung des Projektes zu erkennen.

Soziologische Konzeptualisierung

- Dauer einer Intervention

Beide Interviewten machen Aussagen zur Dauer der Intervention und erachten diese als zu kurz. Somit wurde das Projekt lediglich als Grundlage für längerfristige Prozesse gesehen.

- Kooperation und Kommunikation zwischen Klassenlehrer/innen und Projektleiter/innen

Die Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern des Vereins und Lehrer/innen der Schule war ein besonders nachdrücklich erwähntes Thema beider Gespräche. Und obwohl diese maßgeblich die Rahmenbedingungen des Projekts gestalten sollte, schien sie teils schwerwiegende Auswirkungen auf im Projekt stattfindende Prozesse zu haben.

- Persönlichkeitsveränderungen und Steigerung der Kompetenzen der Schüler/innen

Aussagen der Interviewten zu Persönlichkeitsveränderungen sind vielfältig, teils sehr spezifisch und teils allgemein. Zusätzlich beziehen sich viele Aussagen auf einzelne Teilnehmer/innen und können nicht verallgemeinert werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Effekte der Intervention auf die Teilnehmer/innen stark variierten. Dies gilt ebenso für soziale Kompetenzen, auf welche in ähnlicher Weise Hinweise gegeben wurde.

- Wirkung ziel- und produktorientierter Projektarbeit

Das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles nahm laut Interviewpartnerinnen eine wesentliche Rolle im Projekt ein, sodass auch Schüler/innen, welche nicht bei der Aufführung auftraten, sondern beispielsweise Plakate gestalteten oder dem Filmteam angehörten, auf das gemeinsame Ziel hinarbeiteten. Durch das Sichtbarmachen des Ergebnisses konnten sogar Schüler/innen, welche ihre Teilnahme gänzlich beendet hatten erkennen, welche Leistung von den Teilnehmer/innen erbracht wurde.

7 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

7.1 Ein erster Blick auf die Daten

Der erste Blick auf die Ergebnisse der Daten aller Messverfahren erlaubt zunächst keine eindeutige Interpretation, besonders hinsichtlich der Wirksamkeit auf die soziale Kompetenz der Schüler/innen. Während die Ergebnisse des Instruments zur Messung der sozialen Kompetenz kaum signifikante und größtenteils eher negative Entwicklungen über den Zeitraum ausdrücken, zeigen die Ergebnisse der offenen Fragen sowie der Expertinneninterviews teils deutlich positive Veränderungen.

Die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse bedingt zum einen eine gewissenhafte Betrachtung aller Daten, andererseits drängt sie ebenfalls die Frage nach der Verlässlichkeit der Ergebnisse auf. Es ist daher in Erwägung zu ziehen, ob etwa das Messverfahren zur Ermittlung der sozialen Kompetenz, auch nach eingängiger Überlegung, ungeeignet sein könnte. Dies scheint möglich, zieht man zahlreiche Aussagen und Zweifel der erwähnten Literatur des Fachgebiets in Betracht. Letztendlich lässt sich auch unter Expert/innen größtenteils keine Einigkeit, weder zum Konstrukt selbst, noch zu dessen Messbarkeit und Messung, finden. Zudem soll nicht außer Acht gelassen werden, dass soziale Kompetenz als relativ überdauernde Disposition gesehen wird, eine dermaßen rasche Veränderung könnte schwierig sein. Dennoch finden sich in der Literatur Angaben, welche Veränderungen in Kurzinterventionen gleich kurzer Dauer unterstützen, weshalb die Dauer der Intervention kein grundsätzliches Kriterium für eine Ablehnung der Ergebnisse darstellt. Gleichzeitig ist es ebenfalls möglich, dass die getätigten Aussagen der offenen Fragen und der Expertinneninterviews, welche den quantitativen Daten teils entgegengesetzte Annahmen zulassen, ein verfälschtes Bild abzeichnen. Sie könnten etwa stark von subjektiven Wahrnehmungen und Meinungen gefärbt sein.

Zudem ist bei den Interpretationen zu beachten, dass die Kontrollgruppe in gewisser Weise ebenfalls vom Projekt beeinflusst wurde. Dies zeigt sich zunächst offensichtlich

durch die anfängliche Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Projekt sowie aus der Übernahme alternativer Funktionen im Projekt, aber auch aus den Aussagen der Direktorin, der Choreographin und auch der offenen Fragen.

Die folgenden Interpretationen, bei welchen oben Genanntes stets zu berücksichtigen ist, wird nach den wesentlichen Erkenntnisfeldern getrennt dargestellt.

7.2 Zur Wirksamkeit hinsichtlich der sozialen Kompetenz

Die Auswertungen der Daten des Instruments zur Messung der sozialen Kompetenz lieferten nur in wenigen Kompetenzbereichen signifikante Ergebnisse. Es werden zunächst jene Bereiche diskutiert.

Die Ergebnisse der Schüler/innenaussagen zeigen, dass sich Versuchs- und Kontrollgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Kompetenzbereich Empathie signifikant unterscheiden. Doch während die Versuchsgruppe hier zwar eine höhere Ausprägung aufweist, so ist bei beiden Gruppen dennoch ein Abnahme über den Zeitverlauf feststellbar. Im Bereich Prosoziales Verhalten ist bei der Versuchsgruppe ebenfalls eine Verminderung der Ausprägung zu erkennen. Ebenso zeigt der Bereich Durchsetzungsfähigkeit eine niedrigere Ausprägung der Versuchsgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Letzteres bedeutet jedoch, dass die Schüler/innen der Überzeugung sind, dass sie ihr eigenen Interessen nun besser durchsetzen können. Die beschriebenen Ergebnisse könnten wie folgt gedeutet werden.

Da sich die in den drei Kompetenzbereichen beschriebenen Veränderungen durch die Angaben der übrigen Beurteiler/innen-Gruppen nicht bestätigen lassen, kann vermutet werden, dass es sich bei den Veränderungen weniger um tatsächliche Verhaltensbeziehungsweise Kompetenzveränderungen handelt, sondern vielmehr um veränderte Selbstwahrnehmungen der Schüler/innen. Dies würde bedeuten, dass die Schüler/innen eine Art Korrektur ihrer, vormals eventuell zu wohlwollenden, Selbstbeschreibung vornahmen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt schätzten sich die Schüler/innen der Versuchsgruppe als besonders prosozial ein, möglicherweise erkannten sie dann jedoch, dass dies nur in geringerem Maße der Fall ist. Auch die Angabe zur ausgeprägteren Durchsetzungsfähigkeit könnte dahingehend gedeutet werden, dass die Schüler/innen im Laufe des Projekts erkannten, dass sie ihre Interessen bereits recht gut durchsetzen können. Gleichzeitig ließe sich dies mit einer Erklärung verbinden, welche die im Vergleich zur Kontrollgruppe ausgeprägtere Empathie betrifft. Die Schüler/innen könnten im Projekt grundlegend erkannt haben, dass zunächst eigene Interessen sowie die der Mitmenschen zu unterscheiden sind. Während beide Gruppen folglich erkannt haben

könnten, dass ihre Kompetenzen damit umzugehen zwar weniger ausgeprägt sind, als sie dies zunächst dachten, könnte die Versuchsgruppe dennoch empathischer sein als die Kontrollgruppe, da sie beim Tanz besonders stark mit ihren Mitschüler/innen interagierten.

Die Interpretation, welche von einer veränderten Wahrnehmung anstelle einer tatsächlichen Veränderung der Kompetenzen ausgeht, würde unterstützt von Aussagen der Direktorin, welche eine aufmerksamere Selbstwahrnehmung der Schüler/innen beschrieb. Auch die Tatsache, dass nur Aussagen der Versuchsgruppe über sich selbst zu signifikanten Veränderungen führten, nicht aber Aussagen anderer Beurteiler/innen über diese Gruppe, unterstützt die Annahme, dass sich hier nur die eigene Auffassung des Verhaltens und der Kompetenzen verändert hat. Die Aussagen der Erziehungsberechtigten und der Lehrer/innen lassen nicht auf Veränderungen der Versuchsgruppe schließen. Zudem erscheint diese Interpretation auch insofern plausibel, als die Intervention Community Dance auf eine veränderte Selbstwahrnehmung, welche mit einer positiven Veränderung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls einhergehen soll, abzielt. Zweiteres ließe sich in vielen Fällen durch Angaben in offenen Fragen und Expertinneninterviews bestätigen.

Betrachtet man weiters die Ergebnisse der offenen Fragen sowie weitere Aussagen der Interviews im Bezug auf die oben genannten Gesichtspunkte, so lassen sich weitere Hinweise auf eine Annahme ausgeführten Interpretation finden. Weder die Schüler/innen selbst, noch die anderen Beurteiler/innen gaben beispielsweise in den offenen Fragen an, dass sich ihre soziale Kompetenz tatsächlich vermindert hätte. Auch die Aussagen der Direktorin und der Choreographin deuten eher auf eine Verbesserung sozialer Kompetenzen hin, wenngleich diese von beiden nur vorsichtig ausgedrückt werden und als Grundstein für weitere Entwicklungen gesehen werden.

Geht man jedoch davon aus, dass die Unterschiede im Antwortverhalten tatsächlich auf Kompetenzveränderungen zurückzuführen sind, so wäre diese Veränderung bedenkenswert. Eine Abnahme der Empathie sowie der Prosozialität bei gleichzeitig verbesserter Durchsetzungsfähigkeit der Schüler/innen würde eine immer stärkere Berücksichtigung eigener Interessen bedeuten. Da die Direktorin jedoch erwähnte, dass die Schüler/innen ohnehin sehr viel Aufmerksamkeit auf sich selbst richten würden, würde dies im Sinne eines Ausgleichs der Berücksichtigung eigener und fremder Interessen nicht förderlich sein.

Diese Interpretation würde von einer Aussage der Direktorin gestützt, mittels welcher sie die besonders hohen Anforderungen an die Schüler/innen durch die Rahmenbedingungen des Projekts ausdrückt. Die Größe der Gruppen und besonders die Zeit knapp vor der

Aufführung wäre für viele Schüler/innen eine besondere Herausforderung gewesen. Da bekannt ist, dass die Situation einen erheblichen Einfluss auf die soziale Kompetenz einer Person haben kann, ließe sich erklären, dass sich bei den Ergebnissen eine Abnahme der Kompetenz abzeichnet, da die Schüler/innen für sie besonders herausfordernde Umstände vorgefunden hatten.

Bei den Ergebnissen der Aussagen der Erziehungsberechtigten ist zunächst der Kompetenzbereich der Perspektivenübernahme auffallend. Die Erziehungsberechtigten gaben hierbei an, dass sich die Kontrollgruppe über den Zeitraum verbessert hätte. Dieses Ergebnis ist jedoch mit den Angaben der Lehrer/innen in Verbindung zu setzen, welche wiederum angeben, dass genau jene Gruppe sich diesbezüglich verschlechterte. Letztendlich ist jedoch festzustellen, dass sich die Werte der beiden Beurteiler/innen-Gruppen annäherten. Dies ließe darauf schließen, dass auch hier Veränderungen in der Wahrnehmung stattfanden.

Eine tatsächliche positive Veränderung der Fähigkeit der Kontrollgruppe zur Perspektivenübernahme ließe sich durch die teils in den offenen Fragen ausgedrückte Teilnahme am Projekt trotz Ausstieg als aktive/r Tänzer/in erklären. Die ausgestiegenen Schüler/innen könnten so besonders mit ihren noch teilnehmenden Schüler/innen mitempfunden haben. Die negative Veränderung, ausgedrückt durch die Lehrer/innen, könnte auf die teilweise mitgeteilte, starke Ablehnung des gesamten Projekts nach dem Ausstieg zurückzuführen sein. Ausgestiegene Schüler/innen könnten so besonders festgefahrene Einstellungen und Abwehrhaltungen zum Projekt eingenommen haben, welche sich weitlaufender gezeigt haben könnten.

Zuletzt waren auch Angaben der Lehrer/innen zur Prosozialität der Schüler/innen der Kontrollgruppe bemerkenswert. Sie gaben an, dass jene Schüler/innen nach Ablauf des Projekts weniger prosozial seien. Dies ließe sich mit der oben genannten Erklärung durch eine Abwehrhaltung gegenüber des gesamten Projekts, sowie möglicherweise auch der darin Involvierten, verbinden. Da besonders die Lehrer/innen in den offenen Fragen wiederholt angaben, dass so mancher Ausstieg aus dem Projekt als ungerecht aufgefasst werden konnte, ließe das von ihnen mitgeteilte Ergebnis eventuell darauf schließen, dass das Verhalten vieler Schüler/innen als Protest verstanden werden könnte.

Vergleicht man diese Aussagen mit den Erkenntnissen aus offenen Fragen und Interviews, so lässt sich nicht zweifelsfrei erkennen, ob tatsächlich eine bedeutsame Veränderung des Verhaltens stattfand, oder erneut auf eine Veränderung der Wahrnehmung der Beurteiler/innen zu schließen ist. Nachdem jedoch nur in einem Fall explizit angeführt wurde, dass bei einem/einer Schüler/in der Kontrollgruppe eine negative

Entwicklung der sozialen Kompetenz festzustellen war, lässt sich erneut Letzteres annehmen. Auch die Interviews lassen keine eindeutige Erklärung zu. Einerseits teilte die Direktorin mit, dass Spannungen zwischen Tänzer/innen und Nicht-Tänzer/innen herrschten, welche sich wahrscheinlich auf das zu beobachtende soziale Verhalten auswirkten. Andererseits sei das Projekt durch die Bemühungen so mancher Nicht-Tänzer/innen im Bereich alternativer Aufgaben gut unterstützt worden, so die Choreographin.

Die Ergebnisse der übrigen Kompetenzbereiche ergeben kein einheitlich interpretierbares Bild, in vielen Bereichen zeichnet sich jedoch ebenfalls eine Verminderung der Kompetenzen ab, welcher ähnlich den oben genannten Bereichen interpretiert werden kann. Da viele Ergebnisse auf Veränderungen in Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Beurteiler/innen hindeuten, soll nun diese besonders interessante Thematik genauer betrachtet werden.

7.3 Die Synchronisierung der Einschätzungen

Die Ergebnisse der Produkt-Moment-Korrelation weisen darauf hin, dass die Übereinstimmung der Aussagen der Beurteiler/innen-Gruppen über den Erhebungszeitraum deutlich zunahm. So waren zum ersten Erhebungszeitpunkt nur in sieben Fällen signifikante positive Zusammenhänge vorhanden, während dies zum zweiten Erhebungszeitpunkt in 13 Fällen zutraf.

Die zunehmende Synchronisation der Einschätzungen der Beurteiler/innen-Gruppen kann im Hinblick auf die oben genannten Interpretationen als durchaus positiv und diese bestärkend gesehen werden. Dass sich die Aussagen der Schüler/innen, der Erziehungsberechtigten und der Lehrer/innen zum zweiten Zeitpunkt in mehreren Fällen stärker übereinstimmten kann durchaus als positives Ergebnis erachtet werden, ist die Verminderung der Kluft zwischen den unterschiedlichen Wahrnehmungen doch zu begrüßen, da eine fehlerhafte Fremd- und auch Selbstwahrnehmung oft weitreichende Folgen haben kann.

Es besteht die Annahme mancher Autoren, dass soziale Kompetenz nicht in Projektarbeit, sondern durch die langfristige Einbettung in Unterricht und Bildung gestärkt werden sollte. Davon ausgehend ließe sich im Gegenteil dazu anhand der vorliegenden Daten jedoch vermuten, dass kurze, intensive Projektarbeit wiederum bewirkt, dass sie einen Einschnitt in der Wahrnehmung der involvierten Personen bewirken kann. Es läge nahe, dass automatisierte, heuristische Denkmuster abgelegt und die Aufmerksamkeit auf bisher Unbeachtetes oder fehlerhaft Wahrgenommenes gerichtet werden. Die bisher diskutierten

Ergebnisse ließen diese Annahme zu. Und auch die Beschreibung der Direktorin über das plötzliche Wahrnehmen der Erziehungsberechtigten der besonderen Leistung der Schüler/innen würde dies weiter unterstützen. Möglicherweise könnte auch die Tatsache, dass die Lehrer/innen während des Unterrichts in eine fast ausschließlich beobachtende Rolle schlüpfen konnten, dazu geführt haben, dass sie ihre Schüler/innen plötzlich anders wahrnehmen konnten. Das enorme Potenzial eines Projekts in diesem Hinblick sollte nicht ungeachtet bleiben.

7.4 Zur Wirksamkeit des Projekts abseits der sozialen Kompetenz

Da durch die offenen Fragen sowie die Expertinneninterviews auch Informationen eingeholt wurden, welche nicht ausschließlich die Thematik der sozialen Kompetenz betrafen, wurden weitere Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Projekts deutlich.

Da sich zusammenfassend zeigte, dass besonders eine Zunahme an Wohlbefinden sowie Freude am Projekt wahrgenommen wurde, gilt das Projekt nach der Auffassung der Direktorin bereits als erfolgreich. Zudem ist dies eine gute Voraussetzung dafür, dass die gewünschte Weiterführung der Arbeit des Vereins an der Schule wirkungsvoll sein kann, wenngleich die Ergebnisse der Befragung der Schüler/innen zum weiteren Interesse am Tanz nicht ausschließlich ein einheitliches Interesse daran ausdrücken. Eine Fortsetzung der Arbeit könnte dann jedoch bewirken, dass die genannten Ziele, auch jenes der Stärkung der sozialen Kompetenz, künftig in stärkerem Ausmaß erreicht werden. Auch wurde bereits erwähnt, dass (positive) Emotionen von manchen Autoren als Schlüssel zu weiteren Entwicklungen gesehen werden und daher weitere Prozesse begünstigen können. Somit kann auch dieses Ergebnis als positiv erachtet werden.

Auch die übrigen, vorwiegend positiven Ergebnisse der Auswertung der offenen Fragen lassen die Annahme zu, dass die zuvor gesteckten Ziele in vielen Fällen und Bereichen erreicht werden konnten. Eine verlässliche Behauptung dessen bedürfte jedoch weiterer Untersuchungen.

Als besonders lernträchtig schien jedoch eine Thematik, welche abseits der Projektziele verortet ist: die Zusammenarbeit zwischen beteiligten Choreograph/innen, Lehrer/innen, Assistent/innen und der Direktorin. Wie aus den Interviews klar hervorging, herrschte hier teils erhöhtes Konfliktpotenzial, welches etwa auf Unklarheiten der Verantwortlichkeit zurückzuführen war. Letztendlich beschrieb sowohl die Choreographin, als auch die Direktorin, dass beide Seiten für zukünftige Abläufe in der Zusammenarbeit dazugelernt hätten.

7.5 Zu den Gründen für das Ausbleiben positiver Veränderungen

Auf Grundlage der erhobenen Daten sollen nun einige vorsichtige Überlegungen zu möglichen Gründen für das Ausbleiben positiver Veränderungen der sozialen Kompetenz stattfinden.

Zunächst ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Dauer des Projekts sehr kurz war. Dies entspricht nicht nur einer Großzahl gängiger Literatur, auch wurde es von der Direktorin und der Choreographin so eingeschätzt.

Zudem betonte die Direktorin, dass die Rahmenbedingungen für viele Schüler/innen eine Herausforderung darstellten und teils Spannungen zwischen Tänzer/innen und Nicht-Tänzer/innen bestanden. Da die Situation einen erheblichen Einfluss auf das Verhalten hat, könnte eine grundsätzliche Überforderung im Sinne Hinsch und Pfingstens bestanden haben. Die Ergebnisse der Fragebögen könnten nach dieser Annahme nicht als direkte Darstellung sozialer Kompetenz erachtet werden.

Eventuell könnte auch die Tatsache, dass die stattgefundene Intervention in mancher Hinsicht nicht entwickelten Trainings zur sozialen Kompetenz entsprach, ausschlaggebend gewesen sein. Möglicherweise hätte die Einbeziehung unterschiedlicher Anteile, wie zum Beispiel systematische Reflexion und Bearbeitung unterschiedlicher Themen, die Arbeit im Projekt unterstützen und transferierbar machen können. Diese Diskussion müsste jedoch weitreichend geführt werden und erfordert weitere Erkenntnisse der Forschung impliziten Lernens.

Auch könnte letztendes das von Jerusalem & Klein-Heßling beschriebene Mastery-Klima für den Erfolg des Projekts ausschlaggebend gewesen sein. Die von der Direktorin und der Choreographin erwähnten Schwierigkeiten und Konflikte zwischen Lehrer/innen und Choreograph/innen könnten dazu geführt haben, dass in den Trainingssituationen ein, im Hinblick auf das Ziel, ungünstiges Klima herrschte. Die Korrektur der Schüler/innen durch die Lehrkräfte, welche von der Choreographin als in der Kunst unüblich und nicht wünschenswert beschrieben wurde, könnte eventuell Einwirkungen auf das Klima gehabt haben. Dennoch wurde das Arbeitsklima überwiegend positiv beschrieben, weshalb diese Begründung eher unwahrscheinlich ist.

8 Kritik und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu messen. Mehrmals wurde jedoch auf die Schwierigkeit dieses Unterfangens

hingewiesen und auch abschließend seien sollen Bedenken diesbezüglich geäußert werden.

Die Messung eines Konstruktes, welches nicht nur latent, sondern auch mehrdimensional und von vielerlei Komponenten beeinflussbar ist, erscheint augenblicklich schwierig. Auch Versuche, mögliche Unzulänglichkeiten durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden auszugleichen sind hier nur begrenzt hilfreich.

Eine mögliche Lösung für dieses Problem könnte in der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt soziale Kompetenz, wie es derzeit beschrieben wird, sowie dessen Messung liegen. Da die Erforschung des Konstrukts vergleichsweise jung ist, könnten zukünftige Erkenntnisse zu genaueren Messmethoden führen.

Ein anderer möglicher Weg könnte eine veränderte Annäherung an die Thematik sozialer Befähigung sein. So könnte es besonders wertvoll sein, nicht das Konstrukt als Ganzes erfassen zu wollen, sondern Teilbereiche genauer zu betrachten, um präzisere Aussagen tätigen zu können. Hierbei muss jedoch der Verlust der Ganzheitlichkeit in Kauf genommen werden. Grundsätzlich ist daher stets abzuwägen, welches Ziel ein konkreter Forschungsprozess verfolgt, um die geeignete Herangehensweise zu wählen.

Diese Arbeit abschließend soll zudem festgehalten werden, dass wissenschaftliche Untersuchungen oftmals zu Erkenntnissen verhelfen, welche ursprünglich nicht fokussiert wurden. Die Offenheit der Forschenden und auch möglicher Adressaten gegenüber solchen Erkenntnissen kann sich jedoch als äußerst wertvoll erweisen.

Literatur

- Akroyd, S. (1996). Community Dance and Society. In Foundation of Community Dance (Hrsg.), *Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance* (S. 17-20). Leicester: Foundation for Community Dance.
- Amans, D. (2008a). Community Dance – What's That? In Amans, D. (Ed.), *An Introduction to Community Dance Practice* (p. 3-10). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Amans, D. (2008b). Community Voices. In Amans, D. (Ed.), *An Introduction to Community Dance Practice* (p. 17-38). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Backhaus, K.; Erichson, B; Plinke, W. & Weiber, R. (2005). *Multivariate Analysemethoden – eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Balzer, L.; Frey, A. & Nenninger, P. (1999). Was ist und wie funktioniert Evaluation? *Empirische Pädagogik*, 13(4), 393-413.
- Bartlett, K. (1996). Community Dance and Politics. In Foundation of Community Dance (Hrsg.), *Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance* (S. 15-16). Leicester: Foundation for Community Dance.
- Bartlett, K. (2008). Love Difference: Why is Diversity Important in Community Dance? In Amans, D. (Ed.), *An Introduction to Community Dance Practice* (p. 39-42). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Benjamin, A. (2008). Meeting with Strangers. In Amans, D. (Ed.), *An Introduction to Community Dance Practice* (p. 99-108). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Birrell Weisen, Rhona; Orley, John; Evans, Vivienne; Lee, Jeff; Sprunger, Ben; Pellaux, Daniel. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization, Division of Mental Health and Substance Abuse.
- BMUKK (2011). Broschüre Bildungsstandards. Soziale und Personale Kompetenzen.
Zugriff am 15. November 2013 unter http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf
- BMUKK. (2013, 4. April). Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS.
Zugriff am 17. Juni 2013 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2>
- Bortz J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und*

- Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W.M. & Lindart, M. (2009). *Schlüsselqualifiziert. Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Carley, Jacalyn. (2010). *Royston Maldoom. Community Dance. Jeder kann tanzen*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dirks, M.; Treat, T.A. & Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347. doi:10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Drave, W.; Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In Drave, W.; Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte* (S. 343-365). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5.Auflage). Marburg, 2013. Zugriff am 7.August 2013 unter www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Eddy, M.H. (2002). Dance and Somatic Inquiry in Studios and Community Dance Programs. *Journal of Dance Education*, 2(4). 119-127. doi:10.1080/15290824.2002.10387220
- Foundation for Community Dance. (2013). Professional Code of Conduct. Zugriff am 13. Juni 2013 unter <http://www.communitydance.org.uk/member-services/professional-code-of-conduct.html>
- Frey, K.A. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Green, J. (2000). Power, Service, and Reflexivity in a Community Dance Project. *Research in Dance Education*, 1(1). 53-67. doi:10.1080/14647890050006587
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Houston, S. (2005). Participation in Community Dance: a Road to Empowerment and Transformation? *New Theatre Quarterly*, 21, 166-177. doi:10.1017/S0266464X05000072
- Houston, S. (2008). Dance in the Community. In Amans, D. (Ed.), *An Introduction to*

- Community Dance Practice* (p. 11-16). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jasper, L. (1996). Community Dance and Education. In Foundation of Community Dance (Hrsg.), *Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance* (S. 11-14). Leicester: Foundation for Community Dance.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jugert, G.; Rehder, A.; Notz, P. & und Petermann, F. (2009). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Kanning, U.P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U.P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kanning, U.P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualis. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P. & Schlawin, S. (2001). Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung (5. Aufl.). Zugriff am 2. Oktober 2013 unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC07999002>
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105-131.
- Lamnek, S. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Auflage). Weinheim : Beltz.
- Maldoom Projects. (o.J.). Biographie von Royston Maldoom. Zugriff am 16. Juni 2013 unter http://www.royston-maldoom.org/about/index.php?id_language=1
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. u. neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McLorg, Tamara. (2006). *Vortrag beim Laboratorium CAN DO CAN DANCE Ganztagschule St. Pauli, Hamburg*. [Vortrag]. Zugriff am 15. Juni 2013 unter <http://www.candocandance.de/history.html>
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1), 3-18.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zugriff am 2. Juli 2013 unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Peppiatt, A. (1996). What Is A Framework And Why Does It Matter? In Foundation of Community Dance (Hrsg.), *Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance* (S. 2-3). Leicester: Foundation for Community Dance.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 175-185.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktual. Aufl.). Wien: Facultas WUV.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Schelten, A. (2005). Implizites Wissen – die verborgene Seite des Wissens. *Die berufsbildende Schule*, 57(9), 189-190.
- Sonderpädagogisches Zentrum für integrative Betreuung Brioschiweg. (2011/2012). Schulprofil. Zugriff am 20. Mai 2013 unter <http://www.spz22.at/>
- Spinath, B. (2002). Soziale Kompetenzen: Entschlüsselung einer Schlüsselkompetenz aus psychologischer Sicht. In G. Pätzold & S. Walzig (Hrsg.), *Methoden und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?* (S. 17-28). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stevens, J. (1999). *Intermediate Statistics. A Modern Approach*. London: Erlbaum.
- Sygnusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Thomson, A. (1996). Community Dance and Art. In Foundation of Community Dance (Hrsg.), *Thinking Aloud. In Search of a Framework for Community Dance* (S. 4-10). Leicester: Foundation for Community Dance.
- Verein SuperSoulMe. (2012). Kurzvorstellung SuperSoulMe. Zugriff am 20. Mai 2013 unter www.supersoulme.com
- Verein SuperSoulMe. (2012). Details SuperSoulMe. Zugriff am 20. Mai 2013 unter www.supersoulme.com
- Verwaltungsgerichtsbarkeits-Anpassungsgesetz für den Schul- und Kultusbereich vom 23.

Mai 2013. Bundesgesetzblatt, Teil 1, Nr. 75. Zugriff am 25. Juni 2013 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBlA_2013_I_75

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.27-31). Weinheim: Beltz Verlag.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Konzeptuelles Rahmenmodell des Community Dance (Peppiatt, 1996, S.3)	17
Abb. 2 Beziehung sozialer Kompetenz zu verwandten Begriffen (Kanning, 2009, S.25)..	38
Abb. 3 Gliederung sozialer Teilkompetenzen (Kanning, 2005, S.9)	39
Abb. 4 Modell der elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens (Kanning, 2005, S.30)...	41
Abb. 5 Modell der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens (Kanning, 2005, S.33)	42
Abb. 6 Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme (Hinsch & Pfungsten, 2007, S.13).....	43
Abb. 7 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen).....	80
Abb. 8 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)	82
Abb. 9 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen).....	83
Abb. 10 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen).....	85
Abb. 11 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen)	86
Abb. 12 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Schüler/innen).....	88
Abb. 13 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	89
Abb. 14 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	91
Abb. 15 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	92
Abb. 16 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	94
Abb. 17 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	95
Abb. 18 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Erziehungsberechtigte)	97
Abb. 19 Mittelwerte im Kompetenzbereich Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	98

Abb. 20 Mittelwerte im Kompetenzbereich Empathie zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	100
Abb. 21 Mittelwerte im Kompetenzbereich Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	101
Abb. 22 Mittelwerte im Kompetenzbereich Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	103
Abb. 23 Mittelwerte im Kompetenzbereich Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	104
Abb. 24 Mittelwerte im Kompetenzbereich Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 (Lehrer/innen)	106

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Wichtige Ursachen für sozial inkompetentes Verhalten im Prozess der elaborierten Verhaltenssteuerung (Kanning, 2005, S.39).....	46
Tab. 2 Wichtige Ursachen für sozial inkompetentes Verhalten im Prozess der automatisierten Verhaltenssteuerung (Kanning, 2005, S.41).....	46
Tab. 3 Übersicht der Ergebnisse der Pilotierungsstudie von Frey (2013, S.153).....	67
Tab. 4 Anzahl der Schüler/innen angeführt nach Lebensalter in Jahren zu t1	75
Tab. 5 Angaben zur Teilnahme als Tänzer/in am Tanzprojekt.....	76
Tab. 6 Angaben zur Einnahme alternativer Rollen im Projekt.....	76
Tab. 7 Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben zur Festlegung des Ausgangsniveaus	78
Tab. 8 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen).....	79
Tab. 9 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen).....	80
Tab. 10 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen)	82
Tab. 11 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen).....	84
Tab. 12 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen).....	85
Tab. 13 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Schüler/innen).....	87
Tab. 14 Deskriptivstatistische Kennwerte der Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte).....	88
Tab. 15 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte).....	90
Tab. 16 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte)	91
Tab. 17 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte).....	93
Tab. 18 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte).....	94
Tab. 19 Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Erziehungsberechtigte).....	96

Tab. 20	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Perspektivenübernahme zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	97
Tab. 21	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Empathie zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	99
Tab. 22	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Regulation der Gefühle anderer zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	100
Tab. 23	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Prosoziales Verhalten zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	102
Tab. 24	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Impulsivität zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	103
Tab. 25	Deskriptivstatistische Kennwerte des Kompetenzbereichs Durchsetzungsfähigkeit zu den Erhebungszeitpunkten (Lehrer/innen)	105
Tab. 27	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für die Einschätzungen der Kompetenzbereiche über den Erhebungszeitraum getrennt nach Beurteiler/innen-Gruppe	107
Tab. 26	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für die Zusammenhänge der Einschätzungen der Kompetenzbereiche zwischen den Beurteiler/innen-Gruppen (Schüler/innen S; Erziehungsberechtigte E; Lehrer/innen L)	107
Tab. 28	Angaben zum Interesse weiterhin zu tanzen getrennt nach Teilnahme	108
Tab. 29	Kodierleitfaden zur strukturierenden Inhaltsanalyse der Aussagen zu den offenen Fragen	109
Tab. 30	Anzahl der Antworten auf offene Fragen der Fragebögen aller Beurteiler/innen-gruppen von maximal möglichen Antworten (in Klammer), basierend auf die Anzahl der Fragebögen des Rücklaufs; * diese Frage bezog sich auf Gründe zur Beendigung der Teilnahme und wurde daher von der Versuchsgruppe nicht beantwortet	112
Tab. 31	Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage SO4	113
Tab. 32	Induktiv gebildete Kategorien zu SO4	114
Tab. 33	Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage LO1; * AS = Anzahl der Schüler/innen auf die sich die Aussagen beziehen	115
Tab. 34	Induktiv gebildete Kategorien zu LO1	116
Tab. 35	Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Frage EO1;	118
Tab. 36	Induktiv gebildete Kategorien zu EO1	119
Tab. 37	Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) auf Fragen SO4, LO1 und EO1	120

Tab. 38 Induktiv gebildete Kategorien zu SO1 (Warum hast du nicht mitgemacht oder aufgehört?)	121
Tab. 39 Induktiv gebildete Kategorien zu SO2 (Was hat dir am Projekt gefallen? Warum?)	122
Tab. 40 Induktiv gebildete Kategorien zu SO3 (Was hat dir nicht gefallen? Warum?)....	122
Tab. 41 Korrelationskoeffizienten (Cronbachs α) der Reliabilitätsanalyse mittels interner Konsistenz zum Erhebungszeitpunkt t1	194
Tab. 42 Korrelationskoeffizienten (r) der Analyse der Intra-Klassen-Korrelation (ICC) zwischen Lehrer/innen A und B zum Erhebungszeitpunkt t1	195
Tab. 43 Korrelationskoeffizienten (r) der Analyse der Intra-Klassen-Korrelation (ICC) zwischen Lehrer/innen A und B zum Erhebungszeitpunkt t2	195
Tab. 44 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Schüler/innen).....	195
Tab. 45 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Erziehungsberechtigte).....	196
Tab. 46 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Lehrer/innen).....	196

Fußnotenverzeichnis

1. Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 75/2013 Verwaltungsgerichtsbarkeits-Anpassungsgesetz für den Schul- und Kultusbereich
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBlA_2013_I_75
2. Homepage des Sonderpädagogischen Zentrums Brioschiweg
<http://spz22.at/index.html>
3. Homepage des Vereins SuperSoulMe <http://www.supersoulme.com/Home/>
4. Vortrag Tamara McLorgs <http://www.candocandance.de/history.html>
5. Homepage Royston Maldoom <http://www.royston-maldoom.org/start/index.php>
6. Homepage der Foundation for Community Dance
<http://www.communitydance.org.uk/>
7. Homepage Tanz die Toleranz <http://www.brunnenpassage.at/home/>
8. Informationen zur Kompetenzorientierung des BMUKK
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2>
9. Definitionen der Kompetenzbereiche nach Kanning
<http://www.unifr.ch/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/de/4de001/4ac9efb159734d8b92517b0f06d49dd5/hb.htm>
10. Rundschreiben des BMUKK Nr.19/2008: Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf

Anhang

Interviews zu Projektbeginn

Gesprächsleitfaden

1. Wie kam das Projekt Tanz bewegt Körper und Seele zustande?
 - a. Von wem ging die Initiative aus, das Projekt durchzuführen?
 - b. Wie sind sie auf das SPZ/auf SuperSoulMe aufmerksam geworden?
 - c. Warum haben Sie sich dafür entschieden, mitzumachen? Was waren Ihre Beweggründe, Ihre Erwartungen?
 - d. Was waren eventuelle Befürchtungen?
2. Wie sehen die Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes aus? Etwas ungenau? Für die Durchführung des Projekts?
 - a. Wann findet das Projekt statt?
 - b. Wo findet das Projekt statt?
 - c. Wer ist am Projekt beteiligt?
3. Welche Ziele werden mit dem Projekt verfolgt?
 - a. Wie wurden diese Zielsetzungen entwickelt? Beschreiben Sie die Situation
 - b. Von wem wurden die Zielsetzungen entwickelt?
 - c. Auf welchen Ebenen finden sich die Zielsetzungen, etwa auf kognitiver, sozialer, motorischer etc.?
 - d. Wurden die Ziele verschriftlicht, fixiert? In einen Zeitplan bzw. Maßnahmenplan übergeführt?
 - e. Gibt es schriftliche Unterlagen dazu?
4. Wie sollen die genannten Ziele erreicht werden?
 - a. Welche Aufgabe/n haben Sie im Hinblick auf die genannten Ziele?
 - b. Welche konkreten Maßnahmen wurden entwickelt, um welche Ziele zu erreichen?
 - c. Gibt es Meilensteine im Projekt (Zeiträume, in denen bestimmte Teilziele erreicht werden sollen? Wenn ja, welche)?
 - d. Welche Methoden finden sich in den einzelnen Maßnahmen?
 - e. Welche konkreten Inhalte werden umgesetzt?
 - f. Wieso werden gerade diese Methoden und Inhalte eingesetzt? Welche Aufgabe/n haben Sie im Hinblick auf die genannten Ziele?
5. Was soll am Ende des Projekts erreicht sein? Wann würden Sie sagen, ist das Projekt positiv für Sie gelaufen?

Transkriptionen

Transkript der Datei "Interview Projektbeginn 1" (0:11:58)

Datum: Freitag, 1. März 2013, Wien
Thematik: Projektbeschreibung des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“
Teilnehmerinnen: Ulrike Ressel MSc, Direktorin des SPZ 22; Marlies Schneider, Interviewerin;
Kommunikative Gattung: Interview
Transkribentin: Marlies Schneider
Transkriptionsdatum: 4. März 2013

Sprechersiglen:

UR: Ulrike Ressel

MS: Marlies Schneider

Redebeitrag:

MS: Gut. Guten Tag, vielen Dank für Ihre Bereitschaft zum Gespräch! Dieses Interview dient der Beschreibung des Projektes „Tanz bewegt Körper und Seele“ am Sonderpädagogischen Zentrum des 22. Bezirks im Rahmen dessen ich gerne meine Diplomarbeit schreiben möchte und im Rahmen derer eine Evaluierung des Projektes passieren soll. Interessen habe ich im Bereich der Entstehung des Projektes, zu den Rahmenbedingungen der Durchführung, zu den Zielsetzungen und zu den Methoden zur Zielerreichung. Darf ich Sie vorweg bitten, dass Sie vorstellen und Ihre Funktion im Rahmen des Projektes nennen?

UR: Mein Name ist Ulrike Ressel, ich bin Schulleiterin des SPZ Brioschiweg. Das ist ein/ eine Sondererziehungsschule oder ein Sonderpädagogisches Zentrum für integrative Betreuung und wir arbeiten mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen aller Pflichtformaltersstufen.

MS: Danke. Gut, dann möchte ich gern zu den Entstehungsbedingungen des Projektes kommen. Wie kam das Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ zustande, von dem gingen schon/ also wo lag der Bedarf vielleicht, woher kennen Sie das Angebot?

UR: Mhm. Ja, also eigentlich also der Ursprung liegt darin, dass ich selber sehr gerne tanze und der Überzeugung bin/ auch viel mit Kindern getanzt habe/ und der Überzeugung bin, dass das Kinder sehr fördern kann, sowohl im Bereich der Bewegung, als auch im Bereich des seelischen Gleichgewichts [MS: Mhm.]. Zu diesem Projekt bin ich über eine ganz andere Schiene gelangt, meine Tochter ist im tänzerischen Bereich tätig, und ich hab sie immer wieder angesprochen, ob es nicht irgendwie eine Möglichkeit gibt bei uns ein Projekt zu starten, weil ich eben glaube, dass gerade verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche alternative Zugänge brauchen [MS: Mhm.], also wir haben neben diesem Projekt noch ganz, ganz andere Projekte, wo wir zum Beispiel über tiergestützte Pädagogik Versuche starten, Kinder in das Boot zu holen. Ich glaub, dass über Bewegung Kreativität, sehr viel Fördermaßnahmen zu setzen sind, ich finde es nur sehr schade, dass wir oft zu wenig an finanziellen und personellen Ressourcen haben. Und so bin ich über meine Tochter dann zu SuperSoulMe gekommen und finde das Angebot an und für sich sehr, sehr toll.

MS: Mhm. Sie haben jetzt auch schon ein bisschen Ihre Erwartungen an den Tanz als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung im weitesten auch genannt, haben Sie auch Befürchtungen bezüglich dieses Projektes?

UR: Ja, die habe ich schon (beide kichern). Es könnte ein furchtbares Chaos werden [MS: Mhm.], es könnte das Chaos im Haus sein und es könnte bei der Aufführung das Chaos sein. Ich kenne diese Ängste, also die Begleiten mich mein ganzes Lehrersein durch [MS: Mhm.], weil wir haben natürlich, wir streben natürlich immer als Lehrer danach möglichst perfekt Dinge auf den Punkt zu bringen und da ist immer Chaos etwas gefährliches [MS: Mhm.]. Ich hab aber gelernt, dass dieses Einlassen auf Dinge sehr, sehr hilfreich sein kann, dass es einerseits Ängste bewältigen lernt und auf der anderen Seite, aber auch Notwendigkeiten/ Chaos ist manchmal notwendig als Durchgangslösung, das vielleicht auch Lehrern deutlich zu machen. Also ich kann mir durchaus vorstellen, dass wir Phasen haben werden, die sehr chaotisch sind [MS: Mhm.], ja. Unsere Kinder sind sehr, sehr schwierig und wenn mehr zusammen sind, dann potenziert sich das oft, aber ich denke mir vielleicht können wir alle miteinander lernen wie hilfreich Chaos sein kann, also ich selber hab das sehr wohl schon erlebt mit Kindern.

MS: Mhm. Gut, darf ich zu den Rahmenbedingungen des Projektes kommen, besonders von Seiten der Schule. Zeitliche, örtliche Rahmenbedingungen/ die Teilnehmer und Teilnehmerinnen/ können Sie mir da sagen wer aller involviert ist?

UR: Mhm. Also die Rahmenbedingungen sind so, dass wir, sofern alle Gruppen teilnehmen werden, das weiß ich aber erst am 5.März, werden wir 4 Gruppen starten (MS: Mhm), 2 Gruppen bei mir im Haus, die dann im Turnsaal ihre Trainingseinheiten haben werden. Und dann werden wir die Volksschul- und die Hauptschulkinder getrennt/ mit denen getrennt arbeiten. Ich habe aber auch noch Expositurklassen und diese Expositurklassen werden dann an einem anderen Standort, also eine Gruppe in der Pöchlarnstraße und eine Gruppe in der Leystraße trainiert.

MS: Mhm. Können Sie vielleicht noch ein wenig mehr über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sagen?

UR: Ja wir haben sehr sehr viele Burschen [MS: Mhm.], im Volksschulbereich gibt es allerdings auch Mädels. Im Hauptschulbereich habe ich derzeit ein einziges Mädchen, die aber momentan dabei ist uns wegzubrechen. Wir haben eine Palette von Kindern, vom eher unerzogenen Kind bis hin zum schwer psychiatrisch geschädigten Kind, also bereits pathologische Phänomene. Es sind auf jeden Fall alles junge Menschen, die Schwierigkeiten in in Sozialkontakten haben, die Schwierigkeiten haben ihre eigenen Emotionen zu handeln. Ja und das das ist das Thema unserer Jugendlichen und unserer Kinder.

MS: Mhm, dankeschön. Dann möchte ich gerne weitergehen zu den Zielen des Projektes, welche Ziele sollen mit dem Projekt verfolgt werden, eventuell auch von wem diese Ziele entwickelt wurden, inwiefern die festgesetzt wurden.

UR: Mhm, also das Ziel unserer Arbeit im Sonderpädagogischen Zentrum ist immer der Erwerb sozialer Kompetenz [MS: Mhm.] so als ein grundsätzlicher Faktor. Und im Rahmen dessen gibt es einfach viele Teilbereiche, die gefördert gehören, die trainiert gehören und da ist zum Beispiel gerade der Bereich der Bewegung ein sehr wesentlicher. Wir erleben immer wieder, dass Kinder über Freude an Bewegung und auch Freude am Bereich Kreativität sehr, sehr viele Entwicklungsschritte machen können. Unsere Kinder sind vielfach in ihrer Entwicklung eingeschränkt, gehindert und unser Ziel ist es eigentlich, sie wieder ins Laufen zu bringen [MS: Mhm.] und ich glaube, dass über Bewegung das ganz besonders funktioniert.

MS: Gut, das heißt können Sie vielleicht noch genauer erläutern, wie diese Ziele dann auch abgesprochen wurden mit SuperSoulMe? Gab es da gemeinsame Erarbeitungen oder [UR: Mhm.] haben Sie die übernommen vom Konzept von SuperSoulMe?

UR: ja es ist so gewesen, dass wir einige Treffen hatten, mehrere Telefonate [MS: Mhm.], ich habe den Eindruck, dass das Konzept von SuperSoulMe sehr, sehr gut passt gerade für die Bedürfnisse unserer Kinder [MS: Mhm.]. Es geht eigentlich darum, etwas gemeinsames auf die Füße zu stellen [MS: Mhm.], das ist genau der Punkt der für unsere Kinder sehr schwierig ist. sie sind alle sehr individualistisch angehaucht, sie können wenig gemeinsames auf die Füße stellen und das ist ein Projekt, das beginnt im Kleinen also in Gruppen etwas Gemeinsames zu trainieren, also etwas Gemeinsames zu entwickeln und letztendlich sollte das Ziel erreicht werden eine gemeinsame Aufführung [MS: Mhm.] wo alle Kindergruppen daran beteiligt sind und alle Altersstufen [MS: Mhm.]. das heißt da müssen Kinder entwickeln soziale Kompetenzen, wie zum Beispiel seine eigene Frustrationstoleranz zu erhöhen, Kommunikationsfähigkeiten zu erwerben, Konfliktpotenzial konstruktiv lösen zu lernen und ähnliches, nm?

MS: Mhm. Gut, Dankeschön. Ich möchte jetzt gern noch zu den Inhalten und den Methoden, die zu diesen Zielen führen sollen kommen. Zwar sind Sie nicht direkt bei der Umsetzung der Inhalte dabei, aber möchte ich gerne von Ihnen wissen, Ihre Meinungen dazu und was sie davon/ darüber wissen [UR: Mhm.], über die Inhalte und Methoden?

UR: Also von den Methoden kenne ich noch sehr, sehr wenig also da bin ich sehr gespannt, das ist etwas worauf ich mich einlasse, weil ich den Eindruck habe, dass die Leute sehr kompetent sind von der SuperSoul-Gruppe. Das Mittel ist moderner Tanz in vielfältigster Hinsicht und also mein Bild ist ein Stückchen, dass über Bewegung Kinder zu einer eigenen Bewegung, nämlich so so in Kombination von vorgegebenen Bewegungsmustern und entwickeln von eigenen Bewegungsmustern, dass Kinder zu mehr Wohlbefinden kommen beziehungsweise Bewegungsabläufe einfach auch lernen [MS: Mhm.]. Also wir haben es immer wieder mit Kindern zu tun, die motorisch Einschränkungen haben, wobei wir keine wirklich behinderten Kinder haben, ihre Einschränkungen sind eher, kommen eher über die psychische Schiene, dass sie wenig Zutrauen in sich selbst haben, dass sie wenig Selbstwert aufgebaut haben und dann natürlich auf allen Ebenen des Lebens blockiert sind [MS: Mhm.]. Sehr oft.

MS: Gut, darf ich sie abschließend noch fragen, wann würden Sie sagen, dass das Projekt positiv verlaufen ist?

UR: (Lacht) Wenn die Kinder viel Spaß haben und wenn wir insgesamt alle, nämlich die Eltern, die Lehrer und die Kinder mit mir gemeinsam zu dem Schluss kommen, das hat sehr viel gebracht und das war ein gutes, schönes Erlebnis wo sie viel gelernt haben.

MS: Dankeschön. Danke für Ihr Gespräch.

UR: Na das ist ja geschwind gegangen! (lacht)

Transkript der Datei "Interview Projektbeginn 2" (0:20:16)

Datum: Donnerstag, 28. Februar 2013, Wien
Thematik: Projektbeschreibung des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“
Teilnehmerinnen: Mag.^a Romina Kolb, Choreographin von SuperSoulMe; Marlies Schneider, Interviewerin;
Kommunikative Gattung: Interview
Transkribentin: Marlies Schneider
Transkriptionsdatum: 3. März 2013

Sprechersiglen:

RK: Romina Kolb

MS: Marlies Schneider

Redebeitrag:

MS: Gut. Hallo, danke für deine Zeit für das Interview. Das Interview soll dazu dienen eine Beschreibung des Projektes „Tanz bewegt Körper und Seele“ am SPZ 22 zu erhalten, um auf Basis dessen dann eine Evaluierung des Projektes durchführen zu können. Ich hab einige Fragen zur Entstehung des Projektes, zu den Rahmenbedingungen der Durchführung, zu den Zielen die ihr gesetzt habt und zu den Inhalten und Methoden wie ihr diese Ziele erreichen wollt. Darf ich dich bitten, dass du dich kurz vorstellst und deine Funktion im Projekt nennst.

RK: Hallo mein Name ist Kolb Romina. Ich arbeite im Bereich des Community Tanzes seit circa 2 Jahren und (lacht)/ Entschuldigung, was die Frage nochmal?

MS: Deine Funktion im Projekt? Jetzt konkret in dem Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“.

RK: Dort werde ich einen Teil der Gruppen übernehmen, im Sinne der Choreographie, gemeinsam mit einem (räuspert sich) Assistenten und halt in Zusammenarbeit mit einem anderen Choreographen und ja/ sozusagen die künstlerische Leitung auch des Ganzen.

MS: Gut, super. Gut dann darf ich beginnen mit den Fragen, und zwar zu Beginn, wie ist das Projekt zustande gekommen? Wie hat das Ganze begonnen, kannst du beschreiben wie sich das ergeben hat?

RK: Also ich bin ja eben auch im Verein SuperSoulMe tätig und wir arbeiten eben viel genau in dem Bereich, eigentlich im Moment mehr in Jugendzentren und Integrationshäusern und die Direktorin von der Schule hat von unserem Projekt gehört und uns dann eigentlich in der Erstinitiative angesprochen [MS: Mhm.] ob wir Interesse hätten eben auch an ihrer Schule was zu machen.

MS: Mhm. Gut, super. Und weißt du wie sie auf euch aufmerksam geworden ist, oder warum sie überhaupt nach so etwas gesucht hat oder/ wo der Bedarf war, warum sie das überhaupt in die Wege leiten wollte?

RK: Also (...) wie genau sie jetzt drauf gekommen ist, weiß ich nicht genau. Ihre Tochter ist auch Tänzerin [MS: Mhm.] und ich glaub daher ist auch eine gewisse Connection gewesen, sie war auch bei der Aufführung von einer Kindergruppe von SuperSoulMe und da hat sie ziemlich positiv reagiert und ich glaub dann war halt irgendwie so das Interesse geschürt, dass sie sagt sie fragt uns jetzt [MS: Mhm.]. Und auf der anderen Seite macht sie generell, was sie erzählt hat, viele Projekte, die einfach in die Richtung gehen und sie ist einfach offen das auszuprobieren.

MS: Super. Und warum hast du, oder habt ihr euch von SuperSoulMe dann entschieden, das Projekt zu machen, also was waren eure Beweggründe und Erwartungen, vielleicht auch Hoffnungen an das Projekt?

RK: Also zum einen einmal finde ich atemberaubend die Bereitschaft von der Direktorin, was einfach schon so viel wert ist, also meiner Meinung nach ist das die halbe Miete, wenn so eine Bereitschaft von den Menschen im Hintergrund quasi ist, dann ist es einfach ein guter Start für ein Projekt. Und auf der anderen Seite finde ich sowohl außerschulische Projekte, als auch schulische Projekte haben jeweils ihren/ ihre positiven Seiten und bei einem Schulprojekt ist halt einfach, dass auch zum Beispiel Kinder und Jugendliche eingebunden werden, die vielleicht nicht wissen, dass ihnen das Spaß macht [MS: Mhm.] und es findet einfach im Rahmen von Schulstunden statt und dann macht/ da hat einfach jedes Kind die Möglichkeit, egal ob jetzt die Offenheit da wäre in der Freizeit oder nicht, dass sie das ausprobieren können [MS: Mhm.].

MS: Und gibt es auch etwaige Befürchtungen, was dieses Projekt dann angeht an der Schule?

RK: Ja, und das ist eben auch das Ding, sie sind halt noch immer in der Schule [MS: Mhm.] und wenn halt Kinder und Jugendliche in der Freizeit kommen ist das halt ihre Entscheidung und das hat natürlich auch, das ist halt die positive Seite, wenn man in der Freizeit kommt. ja ich denke mir das ist schon ein wichtiger Punkt, weil natürlich man sich dann auch etwas an das Schulsystem anlehnen sollte, aber natürlich arbeiten wir, also die Choreographen als Künstler [MS: Mhm.] und nicht als Lehrer, also das ist halt sicher eine interessante, aber schwierige Herausforderung [MS: Mhm.]. Aber ich denke mir es kann auch genauso bereichernd sein und ja/

MS: Gut. Dann gehen wir weiter, ich hätte ein paar Fragen zu den Rahmenbedingungen vom Projekt, zeitliche, örtliche Bedingungen, auch was die Teilnehmer betrifft, kannst du mal einen Abriss vom Projekt bitte mir geben?

RK: Also zuerst einmal muss ich dazu sagen, dass das noch nicht ganz fixiert ist, weil es gibt die Lehrer können jeweils pro Klasse selber entscheiden, ob sie es machen wollen, sie werden auch einen Workshop machen, wo sie quasi das erleben was die Kinder dann erleben werden und können dann entscheiden, ob sie es machen wollen oder nicht. Im größten Falle würden um die 60 Kinder und Jugendliche mitmachen, es gibt Gruppen mit Volksschulkindern, es gibt Gruppen mit Hauptschulkindern/ Hauptschuljugendlichen (lacht) [MS: Mhm.]. Und es können quasi von 2 Probetagen bis 4 Probetagen/ kann es variieren, je nach dem wie viele Lehrer sich entscheiden [MS: Mhm.]. Die Gruppen haben unterschiedliche Größen, kommt eben auch auf auf, weil es sind 2 Standorte, kommt darauf an es gibt eventuell eine große Volksschulgruppe und dann gibt es wieder kleinere Jugendgruppen, was ich auch recht interessant finde [MS: Mhm.], weil einfach in Kleingruppen zu arbeiten ist sehr spannend, aber in großen Gruppen natürlich auch, man macht halt ganz was anderes, so/

MS: Mhm. Darf ich nochmal auf die/ vor allem den zeitlichen Rahmen zurückkommen? Du hast jetzt gesagt 2 bis 4 Probetage, aber wie über welchen Zeitraum streckt sich das Projekt?

RK: Über 4 Wochen Probezeit und in der letzten Woche finden dann die Vorbereitungen für die Aufführung statt, pro Gruppe finden 2 Proben statt in der Woche und dann in der letzten Woche mehr und auch gemeinsame Proben [MS: Mhm.].Ja.

MS: Und du hast jetzt gerade den Auftritt erwähnt, der wird ja sicher/ oder was für eine

Rolle	spielt	dieser	Auftritt?
-------	--------	--------	-----------

RK: Also meine persönliche Erfahrung mit der Arbeit ist, dass ich schon mit vielen Kindern und Jugendlichen zusammenarbeitet habe, die, ich sage das jetzt unter Anführungszeichen, in ihrem Leben noch nie irgendwie was Positives geschafft haben bis zum Ende und die Aufführung ist immens wichtig, weil das ist die Belohnung für die harte Arbeit und die Kinder und Jugendlichen können sehen, dass sie hart gearbeitet haben, zusammengehalten haben und am Ende haben sie das positive Erlebnis der Aufführung, was einfach für viele wirklich weltbewegend ist [MS: Mhm.].

MS: Gut, und ich nehme an auch sonst werden einige Leute noch involviert sein in das Projekt, kannst du da auch ein bisschen einen Abriss geben wer aller beteiligt im weitesten Sinne ist?

RK: Also zuallererst mal die Tänzerinnen und Tänzer, dann die jeweiligen Klassenlehrer, die werden auch an den Trainings, also die werden dabei sein [MS: Mhm.]. Dann gibt es pro Gruppe Choreograph oder beziehungsweise Choreographin plus jeweiliger Assistent im anderen Geschlecht der Assistenten oder die Assistentin ist eine wichtige Mittlerperson zwischen den Tänzern und Choreographen. Dann gibt es noch die Organisation, das sind die Angelika und die Christina, die helfen einfach, dass der künstlerische Prozess reibungslos abläuft und damit halt einfach die Künstler sich einfach auf die Kunst konzentrieren können. Dann (...) natürlich die Direktorin, die meiner Meinung nach eine sehr wichtige Rolle spielt, weil sie einfach so befürwortend ist und sehr viel Initiative zeigt [MS: Mhm.] und glaub ich auch uns viel inspirieren kann (MS hustet) und ja du! (beide lachen)

MS: Mhm. Gut, danke, dann würde ich gerne jetzt über die Ziele sprechen, die ihr verfolgt mit dem Projekt. Was für Zielsetzungen ihr habt und eventuell wer die entwickelt hat?

RK: Natürlich ist so eine Gruppe immer individuell, also ich kann nicht alle Tänzer und Tänzerinnen mit denen ich je gearbeitet hab über einen Kamm scheren, allerdings gibt es gewisse Dinge, die ich einfach als meine persönlichen Ziele sehe und wo ich auch der Meinung bin dass das einfach auf viele eine Wirkung hat. Zum Beispiel, dass man sich einlasst etwas in der Gruppe zu machen und das auf einer Ebene wo es eben nicht wie beim Sport gegeneinander ist, sondern wirklich gemeinsam [MS: Mhm.] das zu machen. Mein liebstes Mittel dazu ist zum Beispiel eine Hebefigur, wo keine Ahnung, zum Beispiel 15 Kinder ein anderes Kind aufhalten aufheben (kichert), da muss jeder Verantwortung übernehmen das Kind da oben muss vertrauen, dass die anderen auch die Verantwortung übernehmen und aufpassen. Das sind ja teilweise wirklich, keine Ahnung, 1 ½, 2 Meter je Größe in der Luft und das ist einfach ohne, dass sie es merken total ein arges Teamwork, total ein arges Empowerment, sie machen einfach Kunst [MS: Mhm.] Und/ oder zum Beispiel arbeite ich auch sehr gerne mit Improvisation, wo ich die Leute ermutige, dass sie auch ihre eigenen Bewegungen, dass sie für die Verantwortung übernehmen, dass sie stolz darauf sind und dass das eine totale Berechtigung hat und dass das was sie machen gut ist. Und ich sehe halt auch als meine Aufgabe das halt auch aus den Teilnehmern herauszulocken [MS: Mhm.] und dass sie das auch selber schätzen. Und ja es ist enorm/ glaub ich für viele Kinder extrem prägend was das Selbstwertgefühl betrifft. Also sie werden einfach mal 2 Zentimeter größer in dem Prozess und viele verbessern ihre Haltung, nicht nur was die körperliche Haltung betrifft, sondern auch sich selber gegenüber/ so eigene Wertschätzung und auch anderen gegenüber. Also ich denke es hat sowohl positive Faktoren auf die individuelle Person, als auch im Gruppengefüge [MS: Mhm.].

MS: Du hast jetzt schon kurz angesprochen den Körper, und auch das soziale Miteinander, habt ihr verschiedene Ziele auf auf verschiedenen Ebenen auch irgendwie

festgesteckt? Eben soziale, motorische, kognitive/ gibt es da etwas, das verankert ist/ oder abgesprochen/ was ihr euch gemeinsam zum Ziel gesetzt habt?

RK: Also auf körperlicher Ebene ist es sehr wichtig und abgesprochen, dass man einen sehr sicheren Rahmen setzt für alle Teilnehmer und dass es (...) und innen, Verzeihung (kichert)(...) dass man sehr körperbewusst und körperstärkend arbeitet. Es werden auf keinen Fall Übungen gemacht, die irgendwie gefährlich sind, sondern eher also die Kinder und Jugendlichen werden eher dazu ermutigt einfach an ihrer Haltung zu arbeiten, der Körper wird gestärkt, aber halt in ihrem Tempo und nicht in einem überfordernden Tempo [MS: Mhm.] und auf der Ebene der sozialen Kompetenzen sind es einfach/ ja eh was ich auch vorher angesprochen hab, die zwischenmenschlichen Kompetenzen, und die auch das eigene Selbstbild, also die Veränderung vom eigenen Selbstbild [MS: Mhm.] und eben das die Kraft von dem was Positives zu schaffen, indem man aber eigentlich hart arbeitet, weil wir verlangen ja sehr viel von den Kindern und Jugendlichen. Sie müssen sich viel merken, sie müssen zusammenarbeiten, und es mündet aber in einem extrem positiven Erlebnis und ich glaube, das sind einfach skills, die sie in ihrem Leben brauchen [MS: Mhm.].

MS: Dann/ ein bisschen hast du auch schon erzählt, was du so machst, könntest uns ein bisschen/ oder mir ein bisschen erzählen wie du diese Ziele erreichen möchtest, welche Inhalte und Methoden du verwendest?

RK: Aalso das wichtigste finde ich, dass die Teilnehmer und Innen im Mittelpunkt stehen. Es geht nicht um mich, ob ich gute Choreographin bin, sondern es geht um die Teilnehmer, für mich stehen die im Mittelpunkt. Ich sehe auch nicht die Lösung in dem, dass ich einfach das vorsetze, sondern ich möchte die Teilnehmer (...) innen so gut wie möglich in dem Prozess teilnehmen lassen. Natürlich gibt es Gruppen, wo es halt anfangs Hemmungen gibt und dann fängt man halt einfach mit Input an, aber das Ziel ist halt dass auch viel von den Teilnehmern selber kommt, damit sie sich selber einbinden können, selber mit dem identifizieren können.

MS: Kannst du vielleicht noch ein paar Beispiele geben? Du hast vorher die Hebefigur genannt, was wären noch so Beispiele aus der Praxis, Inhalte die du schon ausprobiert hast oder noch ausprobieren möchtest, wenn du schon genaue Vorstellungen hast.

RK: Zum Beispiel, also wenn ich zum Beispiel mit Kindern arbeiten mag, arbeite ich sehr gerne mit Improvisationen. Oft fange ich mit den Kindern alleine an, also jeder improvisiert für sich, also ich gebe zum Beispiel Bilder zum Beispiel was die Kinder extrem lieben. Ich sag ihnen zum Beispiel sie sollen die Emotion auf die sie gerade Lust haben, oder so wie sie sich gerade fühlen, sollen sie einfach mal von A nach B gehen. Im nächsten Schritt sage ich zum Beispiel sie sollen das jetzt total übertreiben, so richtig übertreiben und das kann man dann auch mehrmals machen und in einem weiteren Schritt sage ich dann zum Beispiel, dass sie dann das Gegenteil ausprobieren sollen von dem was sie sich ausgesucht haben. In einem weiteren Schritt gehen sie zu zweit zusammen und machen aus dem was sie einzeln erarbeitet haben ein gemeinsames Ding. Und da können da müssen sie sich halt auf den anderen einlassen, sie müssen sich absprechen, es muss fair ablaufen, weil es soll ja alles vorkommen, es gibt natürlich Kinder die zum Chef tendieren und Kinder, die zum „Ja passt machen wir“ tendieren, aber trotzdem soll halt einfach alles vorkommen und sie müssen eine Lösung dafür finden. Noch Beispiele? (kichert)

MS: Mm wenn du welche hast, gerne.

RK: Wenn wir Choreographien erarbeiten stelle ich mich zum Beispiel manchmal blöd und sage ich habe keine Idee mehr, ich weiß nicht mehr weiter, hat jemand eine Idee? Und

damit ermutige ich sie, einfach wirklich direkt in den Prozess einzutreten, ohne dass sie es jetzt merken, ohne dass sie den Stress haben „Okay, ich kreierte jetzt einen Tanz“ und dann sind einfach so es geht so schnell und dann kommt einfach was. Und wenn nichts kommt ist es auch okay, aber meiner Erfahrung nach ist, wenn einmal einer anfängt dann (kichert) hört es dann nicht mehr auf. Und diese Teilhabe am Kunstprozess ist einfach total eine Bereicherung meiner Meinung nach und auch extrem wichtig. Dann (...) mag ich auch sehr gern Vertrauensübungen, da ist eben einerseits die Hebefigur, aber da gibt es ganz viele Methoden, also von von springen und dann den anderen fangen, bis aneinander lehnen, wo es auch darum geht, ich muss so viel Gewicht abgeben, damit wir zum Beispiel das alten können was wir jetzt machen wollen, ich muss einerseits vertrauen, andererseits mich auch wirklich einlassen und ja, was gibt es sonst noch für Beispiele?

MS: Ich glaub die waren sehr/ schon exemplarisch. Und kannst du mir sagen, wieso gerade diese Inhalte? Also du hast es schon ein bisschen erwähnt was das dann macht, zum Beispiel, dass man vertrauen muss, wenn man sich aneinander lehnt, aber wieso gerade die Inhalte die du beschrieben hast?

RK: weil ich der Meinung bin, dass die dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendliche Skills lernen können die sie wirklich für ihr Leben brauchen [MS: Mhm.] Und die lernen sie einfach nebenbei. Eigentlich machen sie einfach Kunst, aber sie lernen dabei so arge Skills und sie merken es nicht einmal. Und das ist echt wichtig für ihr Leben und nicht alle Kinder und Jugendlichen haben die gleiche Chance auf das. Wieso auch immer, manche (...) Royston Maldoom sagt, dass/ viele Kinder und Jugendliche haben eine Maske auf und das ist nicht ihr wahres Ich und der Tanz ermöglicht auch, dass sie halt quasi einmal ihr wahres Ich auch sehen [MS: Mhm.]. Und das was sie auch wirklich wollen. Also nicht zum Beispiel aus Trotz machen, keine Ahnung.

MS: Super. Und kannst du mir abschließend noch sagen, wann würdest du sagen, dass das Projekt positiv verlaufen ist?

RK: Wann würde ich sagen, dass/ (...) Naja man ist nie geweiht, es kann auch ein Projekt schief gehen! (beide kichern) Ich sehe so ein Projekt als die Türe zu öffnen und das in vielerlei Hinsicht, für manche Kinder die wollen Tänzer werden, oder Tänzerinnen, die ziehen das auch durch. Nur ich denke es geht nicht nur darum, dass auch alle Kinder Profitänzer werden. Und ich sehe es als Erfolg, wenn wenn die Kinder und Jugendlichen/ wenn es auch wenn es nur eine Hand voll ist/ wenn die wirklich was mitnehmen können für ihr Leben, egal in welcher Hinsicht, egal ob sie jetzt ein neues Berufsziel haben, oder einfach Skills gelernt haben, die die gut für ihr Leben sind und ihren Lebensweg.

MS: Gut, vielen Dank.

RK: Bitteschön (kichert).

Transkript der Datei "Interview Projektbeginn 3" (0:15:39)

Datum: Donnerstag, 28. Februar 2013, Wien
Thematik: Projektbeschreibung des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“
Teilnehmerinnen: Christina Medosch, Organisatorin von SuperSoulMe; Marlies Schneider, Interviewerin;
Kommunikative Gattung: Interview
Transkribentin: Marlies Schneider
Transkriptionsdatum: 3. März 2013

Sprechersiglen:
CM: Christina Medosch
MS: Marlies Schneider

Redebeitrag:

MS: Gut. Hallo! Danke [CM: Hallo!] für deine Bereitschaft mit ein Interview zu geben. Das Interview dient der Beschreibung des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“ im 22. Bezirk von Wien über das ich gern meine Diplomarbeit schreiben möchte und da ich eine Evaluierung des Projektes vorhabe bräuchte ich vorweg eine genaue Beschreibung des Projekts. Interessen sind, auf meiner Seite/ zur Entstehung des Projektes, die Rahmenbedingungen der Durchführung, die Zielsetzungen und die Methoden zur Zielerreichung. Und darf ich dich vorweg bitten, dass du dich kurz vorstellst und deine Funktion im Projekt beschreibst?

CM: Mhm. Also mein Name ist Christina Medosch. Ich bin Gründungsmitglied/ eines von fünf Gründungsmitgliedern von SuperSoulMe und meine Funktion im Projekt wird hauptsächlich auf organisatorischer Seite sein.

MS: Gut. Dann darf ich gleich beginnen. wie ist das Projekt SuperSoulMe, oder das Projekt von SuperSoulMe am SPZ zustande gekommen?

CM: Es gab einen persönlichen Kontakt zur Direktorin [MS: Mhm.] über eines unserer Vereinsmitglieder und die Direktorin hatte eigentlich ursprünglich Interesse an unserem Vereinszweck insgesamt, der eben darin besteht Kindern und Jugendlichen, die sozial benachteiligt sind, einen Zugang zum Tanzen, zur Kultur zu ermöglichen und wir waren über ein halbes Jahr in losem Kontakt und haben dann mit Schuljahresbeginn 2012/2013 fixiert, dass wir ein Projekt gemeinsam machen.

MS: okay. gut, das heißt es haben wann ungefähr die ersten Gespräche stattgefunden?

CM: Die ersten Gespräche waren im September 2012.

MS: Aha. und Sie haben schon gesagt, durch ein Vereinsmitglied wurde der Kontakt mal hergestellt, warum war dann für dich, oder für euch/ was war der Grund dann zu sagen „ja, wir machen dieses Projekt“?

CM: Für uns sehr wichtig ist, dass es dort wirklich die Zielgruppe unseres Vereins erreicht, das ist eben ein Sonderpädagogisches Zentrum mit Kindern mit speziellem Förderbedarf, Kinder die wahrscheinlich in den allermeisten Fällen keinen guten Zugang haben zu Kunst und Kultur, besonders zu Kunst und Kultur die sie selber produzieren, wo sie selber Akteure sind und zum anderen war uns wichtig, dass das Interesse der Direktorin bestanden hat [MS: Mhm.], weil das unsere Arbeit wesentlich erleichtert und durch ihre Unterstützung im Haus auch der Erfolg der Projekts wahrscheinlicher ist.

MS: Okay. Und das heißt/ Ja die Erwartungen sind so kurz abgesteckt worden, gab es auch Befürchtungen auf eurer Seite?

CM: Wir hatten die Befürchtung, dass es ein sehr großes Projekt ist, dass es eventuell logistisch schwierig wird [MS: Mhm.], die Schule ist nicht an einem Standort versammelt sondern es gibt 65 Schülerinnen und Schüler die an fünf Standorten im 22. und auch im 20. Bezirk in die Schule gehen, mit großen Distanzen dazwischen und also die erste Befürchtung war, ob man denn überhaupt den Probenprozess so gestalten kann, dass alle teilnehmen.

MS: Okay. Dann gehen wir gleich eben zu den Rahmenbedingungen, du hast schon kurz gesprochen, wie schaut die zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen/ wie schauen die aus und auch wer ist am Projekt beteiligt/ kannst du da kurz bitte einen Abriss geben?

CM: Das/ Die erste Aktivität die wir machen werden, die auch nicht nur Gespräch beinhaltet, sondern das erste Mal Tanz wird am 5. März ein Lehrerworkshop sein [MS: Mhm.], der findet am Hauptstandort des Sonderpädagogischen Zentrums statt, am Brioschiweg im 22. Bezirk. Und dort geht es darum, dass die Lehrer selbst in einer kurzen Community Dance-Einheit am eigenen Körper erfahren können, was bedeutet das zu tanzen, was bedeutet das sich in einer Gruppe zu bewegen, einer Gruppe von Kollegen noch dazu, wo es auch bestimmt schon frühere Geschichten gibt die mitgetragen werden/ eventuell Konflikte oder Freundschaften [MS: Mhm?], die in dieser Gruppensituation auch ausgelebt werden müssen. Danach starten wir unser Projekt mit den Kindern und Jugendlichen am 3. April und es gibt eine Probenphase bis zum 7. Mai, am 7. Mai ist dann bereits die abschließende Aufführung vor Eltern und Publikum.

MS: Mhm. Und wo finden die Proben dann statt?

CM: Die Proben sind an 3 verschiedenen Standorten angedacht, es wird am Brioschiweg selbst sein, also im Zentrum [MS: Mhm.], die anderen beiden Standorte muss ich jetzt nachlesen/ kenne ich die Adressen nicht. [MS: ...es sind die anderen Schule, ja?] (...) Es sind Schulstandorte [MS: Ja?] genau.

MS: Mhm also in ihren Schulen [CM: Ja.] und wann finden dann diese Proben statt und//

CM: //Die Proben [MS: //und wie oft]) sind für/ wir haben die 65 Schülerinnen und Schüler in 4 Gruppen eingeteilt, jede Gruppe probt 2 mal pro Woche und wird dann insgesamt 48 Stunden haben, in denen sie nur in der Gruppe selbst proben [MS: Mhm.] und es gibt gemeinsame Proben, im Ausmaß von 12 Stunden.

MS: Mhm. Gut und können Sie/ Entschuldigung, kannst DU genau beschreiben wer da involviert ist, also die aktiven Teilnehmer und Teilnehmerinnen, Leiter und Leiterinnen et cetera. Wer ist da alles involviert?

CM: Jeweils 2 der Schülergruppen werden von einem Choreographenteam geleitet, das jeweils wieder aus Mann und Frau besteht [MS: Mhm.], das ist uns sehr wichtig, dass da auch die Geschlechter ausgeglichen sind, weil der Großteil der Schülerinnen und Schüler am SPZ Brioschiweg männlich ist [MS: Mhm.] und oft eh mit weiblichen Bezugspersonen konfrontiert ist [MS: Mhm.], es wird auf jeden Fall eine Gruppe wird die Romy Kolb übernehmen, gemeinsam mit einem Assistenten, den wir noch nicht festgelegt haben und die zweite Gruppe wird von Danny Red geleitet, mit einer Assistentin die wir auch noch nicht festgelegt haben [MS: Mhm.]. Beide Choreographenteams werden immer von der Juliett Prohaska begleitet, die quasi als choreographische Koordinatorin wirken wird, sie wird alle Proben sehen, sie wird die Choreographieelemente sehen und sie wird dann den Prozess der Zusammenführung aller [MS: Mhm.] Gruppen und der Choreographieteile

unterstützen [MS: Mhm.]. Ansonsten sind von der Seite von SuperSoulMe noch die Angelika Redlberger und ich involviert, hauptsächlich im Hintergrund organisatorisch tätig [MS: Mhm.]: Was auch geplant ist, ist dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kostüme und Einladungen zur Vorführung selber gestalten, gemeinsam mit den Lehrern und den Choreographen. Also das Projekt sollte in möglichst vielen Feldern des Unterrichts Einfluss haben [MS: Mhm.] und da werden die jeweiligen Klassenlehrer auch mitwirken.

MS: Mhm. Okay. Weißt du etwas genaues zum Entscheidungsprozess für die Teilnahme , du hast jetzt schon mal gesagt dieses Kick-off/ die Kick-off-Veranstaltung am Dienstag/ wie geht es da weiter mit der wirklichen Entscheidung zum Projekt?

CM: Also prinzipiell ist die Entscheidung getroffen von der Direktorin [MS: Mhm.], sie möchte das Projekt an der Schule haben [MS: Mhm.], dann nach dem Lehrerworkshop wird eben so (lacht) zu verhandeln sein oder auch zu sehen sein wie viele Lehrer mit ihren Klassen wirklich aktiv teilnehmen möchten. Ziel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler [MS: Mhm.] und alle Klassen mitmachen.

MS: Und weißt du, ob dann die Schülerinnen und Schüler auch noch eine Möglichkeit haben sich selbst zu entscheiden, oder//

CM: //Das weiß ich konkret nicht [MS: Okay.], ob da gesprochen wurde. Ich kann mir vorstellen, dass es schwer möglich ist, weil die Logistik [MS: Mhm.] eine Rolle spielt.

MS: Okay [CM: Ja.] gut. Dann kommen wir zu den Zielen vom Projekt. Grob, welche Ziele sollen mit dem Projekt verfolgt werden? So einen Abriss/

CM: Also es sollten mal auf jeden Fall alle Schülerinnen und Schüler den Prozess durchlaufen, von Anfang bis Ende. Es ist uns wichtig, dass alle bei möglichst allen Proben anwesend sind [MS: Mhm.]. Es soll eine Aufführung am Ende stehen [MS: Mhm.], um diese Erfahrung des Auf-der-Bühne-Stehens, des Etwas-geschafft-Habens, des Abschlusses ein/ einer Arbeit auch zu gewährleisten. Was persönlich an den Schülerinnen und Schülern als Ziel angestrebt ist, ist zum einen Selbstbewusstsein, durch die Bewegung zu schaffen. Ein Bewusstsein für den eigenen Körper für die Fähigkeiten oder für die Grenzen die man hat, für die Grenzen die man vielleicht auch noch überschreiten kann [MS: Mhm.], im physischen genauso wie im psychischen Bereich. Es soll auch Selbstvertrauen vermittelt werden [MS: Mhm.] und das Ziel der Schule insgesamt ist es, möglichst viele Kinder wieder in den Regelschulunterricht zu integrieren [MS: Mhm.]. Es wäre uns auch ein Anliegen da mitzuwirken und bei den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu stärken, die ihnen ermöglichen in den Schulbetrieb zurückzukehren. Dazu zählt sicher Konzentration, dazu zählen sicher soziale Kompetenzen, wie eben sich in einer Gruppe angemessen zu verhalten, auch den Anweisungen im weitesten Sinn folge leisten zu können und ja, die Ausdauer zu haben.

MS: Okay, also es gibt vielfältige Ziele auch auf verschiedenen Ebenen, hab ich jetzt so herausgehört, du hast vom auch vom Körperlichen gesprochen, jetzt vom Sozialen. Fallen dir dazu noch/ fällt dir noch etwas ein, dass ihr verschiedene Bereiche ansprechen wollt, oder verschiedene Ebenen? Habt ihr etwas Genaueres da auch festgelegt und erarbeitet?

CM: Da haben wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nichts festgelegt, das ist wahrscheinlich was was die Romy besser beantworten kann [MS: Mhm.], weil sie auch das inhaltliche Konzept [MS: Mhm.] dann durchführt.

MS: Gut. und noch eine Frage, von wem wurden diese Zielsetzungen erarbeitet, war das von eurer Seite, SuperSoulMe, war das von der Schule vorgegeben, wurde das gemeinsam entwickelt?

CM: Das kam einmal ursprünglich von uns weil wir insgesamt in unserer Vereinsarbeit bestimmte Ziele verfolgen [MS: Mhm.] und wurde dann mit der Direktorin in mehreren Gesprächen/ sich herauskristallisiert, was halt von ihrer Seite wichtig ist, und ja was wir konkret verfolgen.

MS: Okay. Gut. Und jetzt zu den Inhalten und den Methoden, mit denen diese Ziele dann auch erreicht werden sollen. Was, wie geht ihr dieses Projekt an, mit welchen Inhalten?

CM: Also es wird ein grobes künstlerisches Konzept geben [MS: Mhm.], es wird ein Thema geben [MS: Mhm.], für das gesamte Projekt, das ist zu meinem Letztstand noch nicht ganz fertig [MS: Mhm.]. Und dann wird es eben durch die Trainings, die für jede Gruppe 2 mal pro Woche stattfinden [MS: Mhm.] in den Turnsälen der Schulen/ Eine Probe dauert 2 Stunden? 1 ½? Nein. Jetzt hab ich mich geirrt, eine Stunde [MS: Mhm.]. Bis 2 Stunden [MS: Mhm.]. Und ja es die Strukturierung der Stunden sind prinzipiell dass man eben aufwärmt, dass man zu Beginn des Projekts auch ein bisschen die Gruppe etabliert mit keinen Spielen, mit allem was gruppendynamisch/ ja, die Gruppe festigt [MS: Mhm.] und dann gehen wir relativ bald über in Übungen die auch choreographische Elemente beinhalten können. Es wird immer wieder auch, wenn es die Gruppe erlaubt, Improvisationsaufgaben geben, die ein bisschen Kreativität und eigene Problemlösungskompetenz fordern und fördern. Es ist immer üblich irgendwelche Elemente, choreographische Elemente einzubauen, die den Gruppenzusammenhalt stärken, wo eine Gesamtgruppe eine Aufgabe zu lösen hat [MS: Mhm.]. Ja.

MS: Und wieso werden gerade diese Inhalte und Methoden, wieso glaubt ihr daran, dass die so eine starke Wirkung haben?

CM: Wir arbeiten mit dem Tanz, weil wir ganz fest überzeugt sind davon und auch immer wieder bestätigt werden darin, dass diese Arbeit in einer Gruppe, die körperliche Arbeit in einer Gruppe und die auch mit Musik zu tun hat und mit Rhythmus zu tun hat in den Körpern und auch im eben sozialen Umgang der Menschen auf vielfältigster Ebene etwas bewirken kann. Also wir beobachten eben sehr/ einen großen Zugewinn an Selbstvertrauen [MS: Mhm.] an... auch dem Zutrauen sich eine Aufgabe zutrauen [MS: Mhm.] und sie durchzuführen von Anfang bis Schluss. Wir hatten im vergangenen November ein Projekt wo wir jetzt vor kurzem die Rückmeldung bekommen von den Mitarbeitern des Jugendzentrums, wo das Projekt stattgefunden hat, dass sie bei 2 der Mädchen ganz konkret beobachtet haben, dass die einen großen Entwicklungsschritt eben gerade in der Hinsicht gemacht haben, sich zu konzentrieren [MS: Mhm.], sich auf eine Aufgabe einzulassen, sich auch in einer unruhigen Gruppe selbst nicht aus der Fassung bringen zu lassen [MS: Mhm.]. Und das Ziel im Auge zu haben. Und wir wissen einfach, dass auch Bewegung Kreativität fördert, Bewegung kognitive Prozesse ganz massiv fördert.

MS: Okay. Und abschließend, wann würdest du sagen, dass das Projekt für dich/ oder positiv gelaufen ist?

CM: Für mich ganz persönlich wäre es positiv gelaufen, wenn alle die Kinder die mitgemacht haben von der Bühne kommen und ein Lächeln im Gesicht haben und stolz auf sich sind [MS: Mhm.]. Und für uns vom/ von Vereinssicht wäre es auf jeden Fall positiv gelaufen wenn wir das eben bis zum Ende durchziehen können [MS: Mhm.] und wenn wir den Auftritt schön schaffen können und schön bedeutet in künstlerisch guter Qualität und in einem angenehmen Ambiente für die Kinder die mitgemacht haben und ein großes Ziel wäre, dass alle Kinder und Jugendlichen in der Schule teilnehmen können.

MS: Mhm, gut. Vielen Dank//

CM: //Gerne//

MS: //für deine Information.

Interviews nach Projektende

Leitfäden

Choreographin

1. Zur Umsetzung des Projekts „Tanz bewegt Körper und Seele“:
 - a. Durchführung des Projekts
 - i. Konnte das Projekt wie geplant umgesetzt werden?
 - ii. Mussten Planänderungen stattfinden? Welche? Warum?
 - b. Beschreibung der Übungseinheiten: Inhalte und Methoden → Reaktionen darauf
 - i. Wie sahen die Übungseinheiten aus?
 - ii. Welche Inhalte wurden umgesetzt? Wie wurden diese von den SchülerInnen angenommen? Wie reagierten sie darauf?
 - iii. Wie waren die TeilnehmerInnen involviert (induktive Methoden, deduktive Methoden)? Welche Interaktionsformen fanden statt?
 - iv. Waren die Umgangsweisen/Inhalte/Methoden in irgendeiner Weise an das Alter der TeilnehmerInnen angepasst?
2. Zu den sozialen Interaktionen zwischen Beteiligten:
 - a. Problemsituationen und Kernpunkte
 - i. Gab es bemerkenswerte Problemsituationen? Welche? Inwiefern waren sie problematisch? Wer war in diese involviert? SchülerInnen (welchen Alters?), LehrerInnen, ChoreographInnen, AssistentInnen? Wie wurde damit umgegangen?
 - ii. Gab es positive Meilensteine? Welche? In welcher Hinsicht waren sie positiv? Wie wurde damit umgegangen?
3. Veränderungen und Entwicklungen
 - a. Welche Verhaltensweisen zeigten die SchülerInnen zu Beginn des Projekts? Gab es offensichtliche Rollenverteilungen innerhalb der Gruppen?
 - b. Wie verliefen die Interaktionen der beteiligten SchülerInnen während des Projekts untereinander/ mit ChoreographInnen, AssistentInnen, LehrerInnen? Waren die Interaktionen problematisch, konfliktreich, bereichernd, ...?
 - c. Gab es Veränderungen/Entwicklungen in den sozialen Verhaltensweisen? Wie äußerten sich die Veränderungen – kam es zu gegenseitigen Anpassungen an die Gruppe, zu Behauptung individueller Personen? Welche Unterschiede konnten zwischen individuellen SchülerInnen erkannt werden?
 - d. Wie zeigten sich die Rollenverteilungen im Laufe des Projekts? Waren Gruppendynamiken zu erkennen? Beeinflussten sich die SchülerInnen gegenseitig in ihrem Verhalten? Wie?
4. Zu den Auswirkungen nach Beendigung des Projekts:
 - a. Welche Auswirkungen hatte das Projekt auf die SchülerInnen? Hatte es Auswirkungen auf alle SchülerInnen? Welche Auswirkungen waren auf individueller Ebene der SchülerInnen zu bemerken? Welche Auswirkungen hatte das Projekt auf die Gruppen? Wie können die Auswirkungen bewertet werden? Schienen die SchülerInnen zufrieden über die Auswirkungen?

Direktorin

1. Zum Ablauf des Projekts:
 - a. Rahmen, Organisatorisches
 - i. Konnten die geplanten Rahmenbedingungen beibehalten werden?
 - ii. Welche Änderungen mussten durchgeführt werden? Warum?
 - b. Rückmeldungen zu Übungseinheiten:
 - i. Welche Rückmeldungen gab es zu Übungseinheiten?

- ii. Wie wurden diese geäußert – über LehrerInnen, SchülerInnen?
 - iii. Welche Reaktionen auf die Übungseinheiten wurden gezeigt?
 - iv. Wie wurde mit den Reaktionen umgegangen?
- 2. Rückmeldungen zu den sozialen Interaktionen zwischen Beteiligten:
 - a. Problemsituationen und Kernpunkte
 - i. Gab es bemerkenswerte Problemsituationen? Welche? Inwiefern waren sie problematisch? Wer war in diese involviert? SchülerInnen (welchen Alters?), LehrerInnen, ChoreographInnen, AssistentInnen? Wie wurde damit umgegangen?
 - ii. Gab es positive Meilensteine? Welche? In welcher Hinsicht waren sie positiv? Wie wurde damit umgegangen?
- 3. Veränderungen und Entwicklungen
 - a. Welche Verhaltensweisen zeigten die SchülerInnen zu Beginn des Projekts? Gab es offensichtliche Rollenverteilungen innerhalb der Gruppen?
 - b. Wie verliefen die Interaktionen der beteiligten SchülerInnen während des Projekts untereinander/ mit ChoreographInnen, AssistentInnen, LehrerInnen? Waren die Interaktionen problematisch, konfliktreich, bereichernd, ...?
 - c. Gab es Veränderungen/Entwicklungen in den sozialen Verhaltensweisen? Wie äußerten sich die Veränderungen – kam es zu gegenseitigen Anpassungen an die Gruppe, zu Behauptung individueller Personen? Welche Unterschiede konnten zwischen individuellen SchülerInnen erkannt werden?
 - d. Wie zeigten sich die Rollenverteilungen im Laufe des Projekts? Waren Gruppendynamiken zu erkennen? Beeinflussten sich die SchülerInnen gegenseitig in ihrem Verhalten? Wie?
- 4. Rückmeldungen zu Auswirkungen und Ergebnissen:
 - a. Welche Auswirkungen hatte das Projekt auf die SchülerInnen? Hatte es Auswirkungen auf alle SchülerInnen? Welche Auswirkungen waren auf individueller Ebene der SchülerInnen zu bemerken? Welche Auswirkungen hatte das Projekt auf die Gruppen? Wie zeigen sich die Auswirkungen im „Alltag“? Wie können die Auswirkungen bewertet werden? Schienen die SchülerInnen zufrieden über die Auswirkungen?

Transkriptionen nach Meuser und Nagel

Transkript der Datei "Interview Projektbeginn 1" (0:31:33)

Datum: Freitag, 12. Juli 2013, Wien

Thematik: Rückmeldungen und Erfahrungen zum Projekt "Tanz bewegt Körper und Seele"

Teilnehmerinnen: Ulrike Ressel MSc, Direktorin des SPZ Brioschiweg; Marlies Schneider, Interviewerin;

Kommunikative Gattung: Interview

Transkribentin: Marlies Schneider

Transkriptionsdatum: 10. August 2013

Sprechersiglen:

UR: Ulrike Ressel

MS: Marlies Schneider

Redebeitrag:

Referenz-Nr.	Zeilen-Nr.	Paraphrase	Überschrift
1	13-16	am Rahmen haben wir nur ein bisschen etwas verändert [...] diese Gruppe dann gesplittet	Geringfügige Planänderungen
2	17-18	bei den jungen Kindern ist das überhaupt so gewesen dass zwei Einheiten fast ein bisschen zu viel waren	Überforderung junger Kinder durch Dauer der Einheiten
3	27-32	der größte Problempunkt [...] Lehrer wollten die Kompetenzen an die Tänzer abgeben [...] war aber letztendlich für die Lehrer dann schwer aushaltbar, dass diese dass sie diese Kompetenz abgetreten	Abgeben leitender Kompetenzen an die Tänzer/innen schwer für manche Lehrer/innen
4	34-36	dort wo Lehrer stärker pädagogisch orientiert sind, aber das ist jetzt ein subjektiver Eindruck, dort wo sie eher pädagogisch orientiert sind dass da weniger Konfliktpotential war als dort wo Lehrer eher so diesen therapeutischen Zugang haben	Mehr Konfliktpotential bei Lehrer/innen mit therapeutischer Orientierung
5	38-40	Die Lehrer haben sich zu wenig Zeit genommen, oder haben sie wenig Möglichkeiten geschaffen um die Dinge gut auszudiskutieren ich war so immer wieder so ein Zwischenglied, das vermittelt hat	Fehlende Kommunikation zwischen Tänzer/innen und Lehrer/innen, Direktorin als Zwischenglied
6	40-44	Meine Botschaft an die Lehrer war, wenn dich das stört, wenn das ein Problem ist, du das nicht verstehst, dann bitte frage bei den Tänzern nach, also ich hab versucht sie da zu unterstützen und zu sagen nehmt euch diesen Raum, wie wie auch immer der aussieht und das ist nur dann passiert wenn ich den Raum geschaffen oder vorgegeben habe [...] da hat mir einiges gefehlt	Fehlende Kommunikation zwischen Tänzer/innen und Lehrer/innen, Aufforderung der Direktorin
7	54-55	dort wo dann wirklich Gespräche stattgefunden haben, dort konnten die	Vorhandene Kommunikation erfolgreich

		Dinge gut geklärt werden	
8	56-57	schlimm war irgendwie, waren so Sequenzen wo Lehrer fast zu kindhaft voreilig Entscheidungen getroffen haben. Die eigentlich ja fast so eine Protesthaltung waren	Protesthaltung und voreilige Entscheidungen der Lehrer/innen
9	63-66	eine Gruppe hat dann festgestellt, na gut also sie steigen jetzt da komplett aus [...] es war ein Schüler wäre bei noch dabei gewesen in, in der Tanzgruppe und das man dem die Möglichkeit nimmt	Ausstieg einer gesamten Gruppe, einem Schüler mit Interesse Möglichkeit genommen
10	70-72	angerufen wie furchtbar alles ist und jetzt ist die Kollegin da und [...] die Kinder dürfen nicht teilnehmen wo ich dann gesagt habe also ich verstehe nicht HAST du das thematisiert vorher NEIN, also	Konflikte aufgrund fehlender Kommunikation, Einbeziehung der Direktorin
11	88-90	die größten Probleme gab es bei mir im Haus. Wo ich ja vor Ort bin, zumindest teilweise. Für mich ist das schon eine Frage WIESO hat es an den Exposituren diese Probleme nicht gegeben	Größere Probleme bei der Durchführung im Standpunkt Brioschiweg
12	91-94	bei MIR im Haus ist sicher kommen sind sicher mehrere Dinge zusammengekommen. Das eine war, dass zwei Expositurklassen zu mir ins Haus fahren mussten [...] für die Schüler auch eine ungewohnte Situation dargestellt hat	Anreise zum Brioschiweg für Schüler ungewohnt
13	94-95	sie sind aufeinander getroffen ohne sich wirklich vorher gekannt zu haben	Gruppenmitglieder zunächst größtenteils unbekannt
14	95-96	insgesamt dann drei Gruppen gewesen, die miteinander trainiert haben und DA war das größte Konfliktpotential	Größtes Konfliktpotenzial bei Tanzgruppe mit 3 Klassen
15	97-100	ich habe im Haus sehr, sehr schwierige Schüler, die ich extern, also an dislozierten Standorten nichtbeschulen lassen würde. Also es ist schon auch das Störungsbild der Schüler vielleicht ein Stückchen ausschlaggebend dafür, dass es da zu zu stärkeren Problemen gekommen ist.	Schwieriges Störungsbild bei Schüler/innen am Standort Brioschiweg
16	106-107	unter den Schülern [...] hab ich das Problem so erlebt, dass sie sich dann gegenseitig behindern. [...] indem, dass sie dann zu dem Tanz hinfinden	Gegenseitiges Hindern am Tanzen durch Schüler/innen
17	108-109	Zeitweise hat es schon auch diese Problemgeschichte gegeben, dass sie sich inadäquat den Tänzern gegenüber verhalten haben. Also abwertend, oder irgendwie destruktiv	Teilweise destruktives Verhalten gegenüber Tänzer/innen
18	114-116	[gegenseitig behindert am Tanzen] Das sind manchmal Blicke, das sind manchmal Gesten und manchmal sind es Worte [...] gegenseitig im Weg stehen oder schubsen	Gegenseitiges Behindern durch Blicke, Gesten, Worte, physisch
19	121	es hat sehr sehr viele positive Dinge gegeben	Viele positive Dinge
20	121-122	von Schülern selber so Rückmeldungen kamen wie "Ich spür meine Gefühle	Rückmeldung: besseres Spüren der Gefühle

		besser durch das Tanzen, oder seit dem Tanzen"	
21	123-124	schon was sehr Zentrales in unserer Arbeit	Sich spüren zentrales Anliegen der Schule
22	124-125	mit Kindern oder Jugendlichen zu tun haben, die sich wenig spüren? Zum Teil kaum spüren, oder nur über Destruktives spüren	Kinder und Jugendliche spüren sich kaum oder über Destruktives
23	126	Möglichkeit, über was sehr Konstruktives sich selber wahrnehmen zu lernen	Sich über etwas Konstruktives wahrnehmen lernen
24	128-129	Kinder sehr viel profitiert haben, einerseits so von außenstehenden Leuten betreut zu werden, das annehmen zu lernen	Schüler/innen von Betreuung durch Außenstehende profitiert
25	129-130	gewisse Frustrationstoleranz entwickeln zu müssen und dann aber auch so dieses/ diesen Erfolg genießen zu können	Entwicklung von Frustrationstoleranz
26	131-133	schöne Erlebnisse hatten wir bei der Aufführung, wo von Eltern und Erziehenden so zum ersten Mal geäußert wurde, dass sie jetzt erst sehen können wie viel Positives das Kind hat. Was sie vorher nicht wahrnehmen konnten	Erstmaliges Wahrnehmen des Positiven durch die Erziehenden
27	133-135	kamen auch Meldungen "Na endlich einmal eine Schule wo unser Kind was Tolles präsentieren kann und nicht nur irgendwie destruktiv sich darstellt"	Schule in der Kinder etwas tolles präsentieren
28	142-145	in jeder Gruppe gibt es gewisse Rollen [...] von der Gruppendynamik her fällt es mir irgendwie schwer, so einen Überblick zu geben	Schwer Überblick über Rollen und Gruppendynamiken zu geben
29	146-148	Schüler machen etwas den Lehrern zuliebe. Das ist irgendwie Thema geworden bei den großen Schülern. Also sie machen es nicht für sich, sondern sondern für die Lehrer.	Teilnahme mancher Schüler/innen als Gefallen für den/die Lehrer/in
30	148-151	in manchen Gruppen sehr viel Dynamik entwickelt, aufgrund des Projektes, also so auch Matches so, so wir müssen jetzt weg am Brioschiweg und irgendwie so der Widerstand von den Schülern/ von den einen. Und auf der anderen Seite, die die gerne gehen wollten, dass dass da ein ziemliches Spannungspotential war	Spannungspotenzial zwischen Schüler/innen die gerne teilnahmen und jenen die dies nicht taten
31	152-155	Gruppendynamik sich speziell bei einer Gruppe sehr positiv ausgewirkt hat. Dadurch dass sie, also dass da zwölf Kinder trainiert haben, ist da irgendwie so etwas Gemeinschaftliches entstanden, was vorher in dieser Form nicht da war.	Positive Auswirkung der Gruppendynamik speziell in einer Gruppe
32	166-169	das Projekt in alle Richtungen Bewegungen ermöglicht hat [...] Also Schüler, die eher so sehr stark introvertierte und/ Muster hatten und	Bewegung in alle Richtungen: aus sich heraus gehen

		eher in den Widerstand gegangen sind, sind auf einmal aus sich heraus gegangen, womit keiner gerechnet hat	
33	169-170	Überraschungseffekte gab es relativ häufig	Überraschungseffekte
34	170-171	Umgekehrt Schülerinnen und Schüler die eigentlich ganz ein gutes Bewegungsgefühl haben, haben eigentlich sich da in der Destruktion verstrickt	Bewegung in alle Richtungen: manche Schüler/innen verstrickten sich in Destruktion
35	168-188	dieses gemeinsame Ziel für die, die dann bei der/ das Tanzprojekt präsentiert haben, schon etwas sehr Zentrales war und sehr viel bewirkt hat	Gemeinsames Ziel als zentrale Thematik
36	188-189	erhöhte Frustrationstoleranz, die in meinen Augen sehr deutlich geworden ist	Erhöhte Frustrationstoleranz
37	189-190	diesen Widerstand aufgeben. Also manche sind ja von vornherein, so du sagst etwas und sofort im Widerstand. Das hat sich verändert	Aufgeben gewohnheitsmäßigen Widerstands
38	191-193	die nicht im Projekt/ bei der Präsentation dabei waren, dass die anderen aber auch sehr viel geleistet haben, im Sinne von Plakaten und Filmen und fotografieren und einfach Beiträge bringen für das Projekt	Leistung auch von Schüler/innen die nicht aufgetreten sind
39	202	in meinen Augen hat sich das Projekt auf alle ausgewirkt	Auswirkung des Projekts auf alle Schüler/innen
40	203-211	schwieriges Mädchen [...] sehr viel Widerstand. Sie hat sich dann eingelassen auf das Tanzen. Und dann war aber ein massiver Vorfall [...] Suspendierung beantragt habe und damit war sie überhaupt nicht mehr im Projekt drin. Und trotzdem hab ich den Eindruck, dass es etwas bewirkt hat	Auswirkung auf eine Schülerin trotz Suspendierung
41	215-218	ich denke mir, wir können ja nie wirklich messen, welche Bedeutung unsere Arbeit hat, weder die alltägliche Arbeit so, noch die Arbeit jetzt im Projekt selber, aber das sind so Sequenzen wo ich denke, auch für dieses Mädchen, obwohl sie es so wenig genutzt hat, war es nicht umsonst	Arbeit nie wirklich messbar, Nutzen dennoch erkennbar
42	226-230	ich denke unsere Schüler sind so, dass sie kaum zufrieden sind mit etwas, das ist einfach ihr Manko. Es ist ihr Manko, so die positiven Dinge wahrnehmen zu können, sie schätzen zu können, es ist geschwind einmal etwas selbstverständlich [...] Sie sehen eher, das was negativ, das was destruktiv ist und aus dem ergibt sich einfach ihre Lebenshaltung	Manko positive Dinge nicht wahrnehmen zu können, wahrnehmen des Destruktiven als Lebenshaltung
43	231-233	Insofern kann ich nicht sagen, dass da eine großartige Veränderung jetzt per se passiert ist, aber ich glaube, dass es ein Schritt in die richtige Richtung war	Keine großartige Veränderung per se, aber Schritt in richtige Richtung
44	233-234	Nämlich eine konstruktive Bühne nutzen	Nutzen einer konstruktiven

		zu lernen und das auch ein Stückchen genießen zu können	Bühne
45	249-250	Das ERLEBEN, dass diese Aufführung etwas ganz Besonderes war, das war bei allen Kindern da. Also auch bei jenen, die NICHT teilgenommen haben	Erleben der Aufführung als etwas Besonderes bei allen Schüler/innen
46	251-252	Aber natürlich für die, die auf der Bühne waren, war es ein ganz besonderes Erlebnis, mit dem manche nicht einfach klargekommen sind	Für Schüler/innen die aufgetreten sind besonderes Erlebnis, nicht damit klargekommen
47	254-256	Es war was komplett Neues, sie waren konfrontiert mit vielen anderen Schülern, das haben sie auch schwer ausgehalten/ andere Räumlichkeiten als sonst	Konfrontation mit vielen Schüler/innen schwer auszuhalten
48	256-257	alleine die Präsentation hat gezeigt wie viel sie gelernt haben	Präsentation zeigt Gelerntes
49	259-260	habe ein bisschen Sorge gehabt, dass wir da auch relativ viel Chaos möglicherweise produzieren und das ist überhaupt nicht eingetreten	Befürchtetes Chaos nicht eingetreten
50	262-265	ich glaube das, was die Kinder am meisten gelernt haben, sich selber wahrzunehmen und in den Fokus zu bringen. Das ist nicht selbstverständlich für unsere Schüler. Sie [...] leben zwar wie der Nabel der Welt, nehmen das aber nicht wahr und können daher sehr schwer sich fokussieren	Sich wahrzunehmen und in den Fokus zu bringen nicht selbstverständlich für Schüler/innen
51	272-277	[Fokus einnehmen auch abseits des Tanzprojekts] habe schon den Eindruck, dass man es wahrnehmen konnte [...] habe den Eindruck gehabt, dass die Zeit bis zum Schulschluss eine viel friedlichere war [...] Es war nicht unschwierig, die Phase danach, aber sie war anders als an anderen Schulschlussituationen	Friedlichere Zeit bis zum Schulschluss
52	287-289	Wunsch von einigen Lehrern gekommen, das Projekt fortzusetzen. In einer bisschen abgeänderten Form [...] Dauerprojekt oder ein Projekt über einen längeren Zeitraum	Wunsch nach Fortsetzung in anderer Form
53	289-290	Zeitdruck, schon einfach sehr viel Druck verursacht hat	Zeitdruck

Transkript der Datei "Interview Projektende 2" (0:45:00)

Datum: Mittwoch, 3. Juli 2013, Wien
 Thematik: Erfahrungen aus dem Projekt "Tanz bewegt Körper und Seele"
 Teilnehmerinnen: Mag.^a Romina Kolb, Choreographin von SuperSoulMe; Marlies Schneider, Interviewerin;

Kommunikative Gattung: Interview
 Transkribentin: Marlies Schneider
 Transkriptionsdatum: 12.-13. August 2013

Sprechersiglen:
 RK: Romina Kolb
 MS: Marlies Schneider

Redebeitrag:

Referenz-Nr.	Zeilen-Nr.	Paraphrase	Überschrift
1	15	Wunsch geäußert mehr Zeit zu haben	Zeitknappheit
2	19-21	gemeinsamen Teil [...] gestrichen und haben dann noch einmal eine ganze Woche für die Gruppen gehabt	Zeitknappheit
3	24-25	Zeit, die eh sehr knapp war gut nützt	Bestmögliches Nützen der Zeit
4	26	zwar definitiv auch Tänzer und Tänzerinnen abgesprungen	Ausstieg aus dem Projekt
5	26-27	haben auch genug sich in den umliegenden Tätigkeiten betätigt	Anklang des Alternativprogramms
6	28	wunderbares Filmteam [...] das so jetzt garnicht geplant war	Anklang des Alternativprogramms – Film
7	43-44	die Rahmenbeschäftigungen und die Alternativmöglichkeiten sind dann schon hauptsächlich oder HÄTTEN von den Lehrern und Lehrerinnen ausgehen sollen	Unklarheit Verantwortlichkeit für Alternativprogramm
8	46-47	Es hat dann halt Gruppen gegeben, die [...] wirklich was gemacht haben [...]. Und dann hat es halt auch welche gegeben wo das halt nicht so war.	Unterschiede zwischen Gruppen: Durchführung Alternativprogramm
9	57-58	jede Probe wieder eine neue Situation [...] Es hat extrem TOLLE, großartige Trainings gegeben und dann hat es Katastrophentrainings gegeben	Unbeständigkeit: Qualität der Trainings
10	60	sehr stark auf die Stimmung der Gruppe versuche einzugehen	Anpassung des Programms an die Gruppe
11	62-63	Volksschulgruppe, [...] relativ SCHNELL sehr gut eingependelt, [...] wirklich jetzt über die längste Zeit kontinuierlich gut arbeiten können.	Unterschiede zwischen Gruppen: positives Arbeitsklima
12	65	große Unterstützung gehabt von der Lehrerin	Unterstützung durch die Lehrkraft
13	68-73	zwei Jugendgruppen waren halt Trainings da hab ich super	Unbeständigkeit: Qualität der Trainings

		Programm fahren können [...] Und dann hat es halt Trainings gegeben, da habe ich einfach abbrechen müssen, weil ich einfach/ weil einfach Schlägereien waren und weil es einfach nichts gebracht hätte in der Situation.	
14	86-90	Wenn ich gespürt habe, Kreativarbeit ist möglich, habe ich, zum Beispiel, sie zu zweit selber Dinge erarbeiten lassen und habe sie auch motiviert auch Hebefiguren einzubauen und es ist zum Beispiel bei zwei Burschen ein wunderschönes Duett entstanden mit sehr starken und vielen Hebefiguren	Anpassung des Programms an die Gruppe; kreatives Schaffen
15	91-93	Verantwortung übernehmen müssen und das Vertrauen nicht missbrauchen dürfen, weil sonst passiert einfach etwas. Und das habe ich schon sehr forciert, dass das einfach passieren kann, dass dafür Raum ist	Üben Verantwortung übernehmen
16	93-95	und es gibt einfach Situationen, [...] da spürt man, okay es geht jetzt gerade nicht so und dann gebe ich einfach Material vor	Anpassung des Programms an die Gruppe
17	97-100	wichtig ist dass die Tänzer und Tänzerinnen sich selber einbringen können, weil das auch eine Form von Wertschätzung ist, dass ich ihre Bewegung wertschätze und, dass die eben auch einen Raum kriegt und dass das auch eine Motivation ist, sich selber kreativ auszudrücken	Kreatives Schaffen; Wertschätzung der Schüler/innen
18	107-109	Zum Beispiel das Duett haben sie dann den anderen Burschen gelernt [...] also sie sind dann zu den Lehrenden geworden, was ihnen auch schon wieder Selbstbewusstsein gegeben hat	Selbstbewusstsein; Schüler/innen werden Lehrende
19	110-111	wo oft die Kommunikation unter den Jungs oft auch schwer war [...] sie haben wirklich zugehört und sie wollten das einfach lernen	Gelungene Kommunikation statt Kommunikationsproblemen
20	112	haben auch das was sie geschaffen haben respektiert und haben sich das zeigen lassen	Respekt vor anderen Schüler/innen und ihren Ideen
21	114-116	bei den Kleinen [...] Kinder die sich bekriegen, normalerweise, sich da wirklich gegenseitig unterstützen und sich Dinge zeigen, wenn man die Rahmenbedingung erschafft	Gegenseitige Unterstützung statt Konflikten
22	131-133	arbeite bei Kindern auch total gern mit Bildern, die aber jetzt nicht total vorgegeben sind, so dass sie ihr eigene Fantasie auch noch	Kreatives Schaffen; Ausdruck und Kommunikation durch Tanz;

		verwenden können, aber dass sie halt Ideen haben auch. Die Idee, dass man mit Tanz etwas erzählen kann	
23	137-141	bei den Jugendlichen [...] gespürt, dass es wichtig ist, dass sie Stärke zeigen können, dass sie wirklich edel und stark auf der Bühne ausschauen und habe einfach auch wirklich Dinge gesucht/ starke Bilder, starke Bewegungen/ es war jetzt nicht alles schnell aber es war schon wirklich herausfordernd	Anpassung des Programms an die Gruppe; Herausforderung durch den Tanz
24	147-148	deswegen kann ich auch nicht planen was genau ich mit den Leuten mache, weil ich einfach schauen muss was geht und was sind ihre Grenzen und wie lte ich die aus	Anpassung des Programms an die Gruppe: Erkennen von Grenzen
25	156-157	auch im Nachgespräch mit den Lehrern und Lehrerinnen das Problem sicher die Kommunikation mit den Lehrern	Kommunikationsprobleme zwischen Lehrer/innen und Choreograph/innen
26	158-160	nicht richtig kommuniziert worden, dass wir durchaus die Hilfe der Lehrer brauchen, dass es aber wichtig ist, gewisse Dinge nicht zu machen	Kommunikationsprobleme zwischen Lehrer/innen und Choreograph/innen; Unklarheit über Verantwortlichkeiten
27	162-163	für die Zukunft würde ich daraus mitnehmen, dass man einfach viel mehr und klarer auch in den Kleingruppen wirklich gut kommuniziert mit den Lehrern	Kommunikationsprobleme zwischen Lehrer/innen und Choreograph/innen: lernträchtige Erfahrung
28	165-166	in einer Unterrichtssituation bin und ein Lehrer korrigiert die Bewegung von einem Teilnehmer, während ich unterrichte. Das sind halt Dinge, die sind erstens künstlerisch problematisch sind	Unklarheit von Verantwortlichkeiten
29	170-173	auf der anderen Seite ist es auch ein Bloßstellen, was ich als Tanzlehrerin nicht tun würde und ich verstehe das auch, dass die/ dass das für einen Lehrer ein anderer Zugang ist, aber ich mache ja Kunst und ich bin jetzt nicht die Lehrerin, deswegen habe ich halt einen anderen Zugang.	Unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit Schüler/innen: Kunst und Pädagogik
30	173-174	Und was halt auch dazukommt, es untergräbt halt auch meine Autorität und es ist halt wichtig, dass in der Trainingssituation die Kids und Jugendlichen auf mich hören	Abgeben der Autorität
31	183-185	im normalen Ausmaß, also dass halt Konflikte unter den Teilnehmern und Teilnehmerinnen gegeben hat, die halt zum Ende definitiv weniger geworden sind	Abnahme der Konflikte zwischen Schüler/innen

		und es hat halt/ Es war auch unterschiedlich in den Gruppen	
32	185-188	Eine Gruppe, da war das Aggressionspotential recht groß. Da hat es relativ viele Schlägereien gegeben, wo auch wirklich eingreifen hat werden müssen	Aggression
33	188-190	bei den Kindern, bei der Volksschulgruppe war viel mit Eifersüchteleien, aber ja halt alles von meinem Gefühl her im normalen Bereich	Als normal ausgeprägte wahrgenommene Eifersucht
34	190-192	Die klassischen Konflikte, die halt innerhalb des Schulklassensystems einfach stattfinden. Und die aber meiner Meinung nach merklich zurückgegangen sind, je fortgeschrittener die Zeit war.	Klassische Konflikte die abnehmen
35	198-200	den Volksschülern, denen habe ich schon versucht zu erklären, warum gewisse Dinge dann so waren wie sie waren, also ich hab mit denen wirklich auch dann gesprochen und ihnen das erklärt	Gespräche zur Erklärung eines Sachverhalts
36	200-201	bei den Schlägereien, also da haben die LEHRER dazwischen gehen müssen, das kann nicht ich machen	Unterbinden von Schlägereien durch die Lehrkräfte
37	203	habe das Training abgebrochen, habe eine ordentliche Standpauke gehalten	Abbruch des Trainings und Standpauke
38	205	und einige Trainings danach waren halt auch echt, echt im positiven Sinne anders	Positive Veränderung nach Standpauke
39	208-211	gesagt was er denn daran so lustig finden würde und was daran so lustig ist und was so lustig daran ist, dass so viele Menschen umgebracht worden sind, Kinder, Jugendliche, Eltern, Oma, Opa. Ganz viele Menschen. Und er hat es nie wieder getan. Er war richtig betroffen und betreten	Gespräch nach inakzeptablen Aussagen eines Schülers
40	212-216	dass einfach gewisse Dinge einfach nicht gehen und schon garnicht in einem besonderen und speziellen Raum wie dem Trainingsraum wo Kunst passieren soll, da ist für soetwas kein Platz und deswegen setze ich die Regeln einfach so klar und will die klar durchsetzen	Klare Regeln beim Schaffen von Kunst
41	226-228	Wie arg die sich dann entwickelt haben, auch in der Gruppe, innerhalb, dass sie sich dann gegenseitig ermahnt haben zum im schönen Fokus stehen.	Entwicklung der Gruppe und gegenseitige Ermahnung
42	228-229	Und sie den Auftritt eigentlich echt	Meisterung des Auftritts trotz

		gut gemeistert haben, obwohl ihnen das sehr viele Leute nicht zugetraut haben	mangelnden Zutrauens
43	229-232	wo es wirklich darauf angekommen ist (...) haben sie es wirklich durchgezogen und haben einfach auch zeigen können wie toll sie sind und wie schön sie sind und nicht das was halt jeder immer von ihnen immer erwartet, nämlich, dass sie sich schlecht benehmen	Präsentieren von Fähigkeiten und Ästhetik trotz mangelnden Zutrauens
44	235	gefreut haben, [...] wenn das Tanzen wieder weitergehen würde	Interesse weiter zu tanzen
45	237-241	zum Beispiel ein Bursche, der war halt nicht besonders akzeptiert in der Klassengemeinschaft und ich glaube, dass er selber auch Gemeinschaft nicht so gut akzeptiert, aber dass sich da nicht jetzt zu hundert Prozent das Problem gelöst hat, aber da hat es definitiv massive Annäherungen gegeben	Schrittweise Annäherungen eines Schülers an Mitschüler/innen
46	247-251	im Rahmen des Ferienspiels [...] sind zwei vom Projekt gekommen. Ein Bursch, der zwei Wochen nicht getraut hat, zu tanzen, hat die Bühne gestürmt und hat mit uns den ganzen Nachmittag getanzt. Zwei Tage hintereinander. Und ein Bursch war auch noch da, weil er eben gewusst hat, dass da das Tanzen da ist.	Teilnahme zweier Schüler an weiteren Aktionen des Vereins
47	258	meiner Meinung nach muss es weitergehen	Wunsch nach Fortsetzung
48	276-280	da war das erste Training die pure Katastrophe. Also es war wirklich untereinander ur Stress. Also den Künstlern gegenüber kein Respekt, [...] Das waren dann auch zwei Klassen, eine jüngere und eine ältere Hauptschulgruppe und die haben halt da gegenseitig ziemlichen Stress gehabt	Chaotisches erstes Training
49	280-282	da hat es halt diesen/ den Clown gegeben und diesen Rebellen, der eigentlich total gern mitgemacht hätte, aber es einfach nicht geschafft hat	Rollenverteilung: Clown
50	282-284	Jüngeren die eigentlich ja relativ schnell auf den Zug aufgesprungen sind, aber es war halt immer ein bisschen schwer so mit den Älteren	Schwierigkeiten aufgrund von Altersunterschieden
51	284-288	von den Älteren hat es aber einen Burschen zum Glück gegeben, der TOTAL dabei war von der Einstellung her zumindest und, das hat dann einfach viele andere	Ein Schüler als Vorbild für jüngere Schüler/innen

		auch motiviert und vor allem dann für die Jüngeren war das wichtig, dass sie halt irgendwie so/ dass sie überwinden, dass sie jetzt auf cool spielen müssen und können	
52	290-293	bei der Volksschulgruppe habe ich extrem schön gefunden, dass extrem schnell so die Regeln und die Disziplin funktioniert hat. Und sie haben glaube ich ganz schnell verstanden, wenn sie sich an das halten, wie viel Spaß tanzen macht und haben wirklich so einen schönen Rahmen sich selber auch geschaffen, wo sie kreativ sein können	Rasches Etablieren von Regeln bei der Volksschulgruppe
53	299-304	Jugendlichen/ da war ein Bursch, der ist ganz wenig in die Schule gekommen und dem hat/ der war am Anfang also so wirklich, viel zu cool dafür und hat das ziemlich boykottiert. Und dann war irgendwie eines Tages/ hat er entschlossen, es taugt ihm. Und es war halt auch wunderschön zu sehen, dass er das dann durchgezogen hat	Boykott folgt Entschluss zur Teilnahme bis zum Auftritt
54	314-315	viele, trotz dem ähnlichen Alter, sehr unterschiedliche Bedürfnisse gehabt haben	Verschiedene Bedürfnisse trotz unterschiedlichen Alters
55	320-322	je mehr eben so die Regeln funktioniert haben und die Disziplin funktioniert haben, habe ich ihnen auch den Raum zum selber arbeiten geben können	Etablieren von Regeln erleichtert selbstständige Arbeit
56	324-326	am Anfang so, dass nicht alle so Feuer und Flamme waren und zum Ende hin haben einfach alle extrem gerne getanzt	Steigerung des Interesses am Tanz im Laufe des Projekts
57	327-329	eine Teilnehmerin hat das ziemlich, teilweise, boykottiert (...) und die hat dann wo ich sie besucht hab/ hat sie mir ihre neuen Bewegungen gezeigt	Boykott folgt Präsentieren eigener Bewegungen
58	336-337	für mich hat sich extrem viel verändert, aus meiner Perspektive, vor allem was das Selbstwertgefühl betrifft	Steigerung des Selbstwertgefühls
59	337-340	Geschichte von dem Burschen [...], der glaube ich zwei Wochen sich überhaupt nicht getraut hat zu tanzen [...]dann [...] auf der Bühne nicht mehr aufgehört hat zu tanzen	Zurückhaltung folgt ausgelassenes Tanzen
60	342-343	das war echt nett, weil er das dann auch so geregelt hat wer jetzt tanzen darf und war ganz fair auch so selbstbewusst einfach	Faires, selbstbewusstes Auftreten eines Schülers nach dem Projekt
61	344-347	bei VIELEN ein arges Erlebnis mit einem positiven Ziel etwas zu erreichen, also nicht auffallen	Steigerung des Selbstwertgefühls nach Erreichen eines Ziels

		durch schlechtes Benehmen, sondern auffallen weil ich wirklich etwas geschaffen habe [...] das hat halt für viele viel mit dem Selbstwertgefühl gemacht	
62	349-353	Die haben das überhaupt nicht fassen können, dass sie ein Lob bekommen [...] Es war wirklich für viele ein Schock	Überrascht von Lob
63	353-354	ich glaube gerade so/ einige sind ein paar Millimeter größer geworden nach dem	Inneres Wachstum
64	355-357	was halt auch zwischenmenschlich passiert ist [...] ein wichtiger Grundstein, aber das müsst auf jeden Fall einfach auch noch länger gehen, dass einfach das Verhalten untereinander einfach besser wird	Veränderungen Grundstein für zwischenmenschliches Verhalten; Zeitknappheit
65	358-359	selbst in der kurzen Zeit/ sich was/ zumindest im Rahmen des Tanzunterrichts sich wirklich viel getan hat	Veränderungen zumindest im Tanzunterricht
66	359-363	Und auch so das gegenseitige Respektieren/ auch das nicht permanente verarschen und sich profilieren. Und da hat sich extrem viel getan und da ist es dann halt wichtig, dass es eben kontinuierlich weitergeht, weil etwas was man sich seit Jahren antrainiert kann man dann nicht in drei Wochen wieder abtrainieren	Verbesserung im Bezug auf Respekt; Zeitfaktor
67	364-365	guter Grundstein, weil es eben gekoppelt ist an eine Erfahrung mit Kunst und einem positiven Erlebnis	Grundstein durch positives Erleben von Kunst
68	378-380	bei der Generalprobe ist einer von meiner Gruppe zu spät gekommen [...] Die waren BÖSE mit ihm, [...] kommt oft vor, dass jemand zu spät kommt, aber es war ihnen SO wichtig auch als Gruppe, dass sie echt grantig waren	Gegenseitiges Zurechtweisen durch Gruppenmitglieder
69	381-382	weil Tanzen ist halt ein komplettes Gruppending und funktioniert halt wenn alle da sind	Gruppending
70	382-384	da war dann einfach auch die Enttäuschung da und wenn man einmal dieses Gefühl hat von einer Gruppe die zusammenhält	Gruppenzusammenhalt
71	386-389	den Teilnehmern und Teilnehmerinnen erklärt habe, dass simpleste Sachen wie wenn du jemanden so behandelst, dann behandelt er dich genau gleich. Wenn du Veränderung willst [...] dann musst du das auch verändern.	Gespräche zur Erklärung eines Sachverhalts – soziale Interaktion

72	393-397	Dich stört es, dass er dich beschimpft, dann ist es jetzt eine gute Möglichkeit zu zeigen wie du dir es wünscht wie er mit dir redet. Und dann haben sie das halt einfach kurz abgehandelt und geredet und von meinem Gefühl her ist halt das eine gute Möglichkeit Wege zu finden wie sie untereinander besser einfach umgehen in der Gruppe.	Gespräche zur Erklärung eines Sachverhalts – soziale Interaktion und Kommunikation
73	407-408	klare Feedback, dass es ihnen TOTAL gut getan hat	Total positive Rückmeldung zum Projekt
74	408-415	denke mir, dass es relativ kurz war, dass sie es wirklich BEWUSST, bewusst realisieren [...] ich glaube viel ist einfach unbewusst abgelaufen und an dem dass sie/ ihnen an dem was liegt und dass sie weitermachen wollen, zeigt halt in meinen Augen, dass sie DOCH irgendetwas realisiert haben	Prozesse bei Schüler/innen unbewusst
75	416-418	das ganze Subtile was einfach passiert, was man nicht checkt, aber es passiert dann einfach und verändert Menschen, obwohl sie es dann vielleicht garnicht verstehen wieso und das ist okay	Prozesse bei Schüler/innen unbewusst und subtil
76	434-435	sie haben großes Interesse und das war einfach zum Beispiel eine Gruppe die am Anfang einfach überhaupt keinen Bock gehabt haben	Desinteresse folgt Interesse
77	450-454	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben das selber entschieden. Es hat relativ simple Regeln gegeben, die waren nicht schwer und es hat mehrere Chancen gegeben und nach einer gewissen Anzahl von Chancen ist es vor den anderen nicht mehr zu rechtfertigen. Somit haben sich die Leute, die nicht mehr mitgetanzt haben wirklich selber dafür entschieden, weil jeder hat die gleiche Chance gehabt mitzumachen	Entscheidung zum Ausstieg durch Schüler/innen mittels regelwidrigen Verhaltens
78	457-459	wenn vielleicht ein paar dann im Endeffekt nicht mitgetanzt haben war es vielleicht trotzdem ein wichtiger Lernprozess für sie	Ein paar haben nicht mitgetanzt, trotzdem Lernprozess
79	461-464	ein Bursch zum Beispiel hat aufgehört obwohl ich genau gewusst habe, dass ihm das Tanzen voll getaucht hat und dann bei der Aufführung/ der war total gefesselt und ich bin mir sicher, dass wenn es wieder ein Angebot gibt, dass er einer der ersten und	Ausstieg folgt eventuell Einstieg bei neuem Projekt

		wahrscheinlich am fleißigsten ist	
80	465-466	sehe ich das jetzt nicht so als einziges Ereignis, sondern sehe das halt weitläufiger	Weitläufige Sicht auf Projekt; Zeitfaktor
81	466-468	denke mir auch DAS ist ein wichtiger Lernprozess, dass für alle die gleichen Regeln gelten und dass ich mich an die halten kann und dann habe ich auch ein positives Erlebnis	Einhalten klarer Regeln führt zu positivem Erlebnis
82	474	es ist eh alles irgendwie weitläufiger geworden und noch mehr wie tanzen	Ausbreitung des Projekts auf andere Bereiche
83	475-477	wenn irgendwie was weitergehen wird, werden dann sicher wieder mehr sein und jeder hat auch/ braucht seine eigene Zeit und für manche war es halt einfach zu schnell	Zeitfaktor; erwartete Teilnahme mehrerer Schüler/innen bei nächstem Projekt
84	481-483	Hauptschul- und eine Volksschulgruppe zusammen tanzt. Das ist mir jetzt eingefallen. Und das hat nicht wirklich funktioniert.	Trennung von Haupt- und Volksschülern
85	489-492	längerfristig angedacht, also wenn das Projekt länger dauert hätte ich sicher wieder versucht die Gruppen zu verbinden? Leider war die Zeit dazu nicht, weil ich denke nicht, dass es die Lösung ist, sie grundsätzlich zu trennen	Wunsch nach Verbindung der zuvor getrennten Gruppen
86	501 504	extrem viele, arge Erfolge gegeben hat, die halt/ Dinge, die einfach passiert sind, die vielleicht kein Lehrer, kein Trainer wirklich mitgekriegt hat und das sind einfach Dinge wo man weiß, dass sich wirklich etwas verändert hat	Unsichtbare Erfolge
87	504-506	Bursch hat zu einem Assistenten gesagt "Wow, ich fühle mich zum ersten Mal richtig glücklich" und das hat er nach dem Auftritt gesagt	Erstmaliges Erleben eines glücklichen Gefühls eines Schülers nach dem Auftritt
88	506-508	ein Siebenjähriger hat gesagt er hat endlich einen Weg gefunden seine Gefühle auszudrücken und ist wirklich von aggressivem Verhalten zu wirklich SEHR WEIT gekommen	Rückgang der Aggression und Ausdrücken der Gefühle mittels Tanz bei einem Schüler
89	509-510	es gibt halt zig dieser Geschichten, die halt Einzelfälle sind, aber doch auch wieder nicht, weil das ist ja das was zählt	Viele Einzelfälle sind keine Einzelfälle

Fragebögen

Schüler/innen

SchülerInnen-Nr.: _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Wie du weißt wirst du zusammen mit deiner Klasse bald an einem Tanzprojekt teilnehmen. Um zu erfahren, wie das Tanzprojekt läuft und ob sich dein Verhalten in der Gruppe während dem Projekt verändert, möchte ich eine Studie durchführen und dir dazu gerne davor und danach einige Fragen stellen. Wichtig ist, dass du weißt, dass niemand erfahren wird was du ankreuzt, weil dein Name nicht auf dem Fragebogen steht.

Es ist wichtig, dass du ehrlich und gewissenhaft bist. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten!

Vielen Dank für deine Mithilfe!
Marlies Schneider

Bitte beantworte zuerst ein paar Fragen über dich.

Alter: _____ Jahre

Klasse: _____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Zuhause spreche ich diese Sprache(n):

Ich spreche noch andere Sprachen:

Jetzt kann es richtig losgehen!

Bitte lies dir die Fragen gut durch und kreuze dann an, welche Antwort deiner Meinung nach am besten zu dir passt. Kreuze bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn du ein falsches Kästchen angekreuzt hast, streiche das falsche Kreuz einfach fest durch und mach ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann ich gut erkennen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

2. Ich kann mich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

3. Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

4. Ich kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

5. Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

6. Es nimmt mich sehr mit, wenn ich jemanden weinen sehe.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

7. Ich spüre oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als mir.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

8. Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann ich sie wieder fröhlicher machen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

10. Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

11. Andere sagen, dass ich eine Hilfe bin, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

12. In schwierigen Situationen kann ich andere beruhigen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

13. Ich bin nett zu anderen Menschen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

14. Ich teile oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

15. Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

16. Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

17. Ich tue und sage oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

18. Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich etwas tue, ohne zu überlegen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

19. Ich bin meistens ungeduldig, wenn ich auf etwas warten muss.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

20. Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich mich nicht genügend beherrschen kann.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

21. Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich recht habe.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

22. Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

23. Wenn mir jemand Vorwürfe macht, bin ich lieber ruhig, als mich zu wehren.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

24. Wenn sich jemand vordrängt, fällt es mir schwer, ihm oder ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

Danke für deine Mitarbeit!

.....
SchülerInnen-Nr.: _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Wie du dich wahrscheinlich erinnern kannst hast du vor Beginn des Tanzprojekts bereits einen Fragebogen ausgefüllt, bei dem es um dein Verhalten in der Gruppe gegangen ist. Wie damals schon angekündigt ist es nun wichtig für meine Studie, dass du den Fragebogen jetzt noch einmal ausfüllst. Du weißt, niemand wird erfahren was du ankreuzt, weil dein Name nicht auf dem Fragebogen steht. Bitte sei also wieder ehrlich und denke gut über die Fragen nach! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Vielen Dank für deine Mithilfe!
Marlies Schneider

Bitte beantworte zuerst ein paar Fragen über das Projekt.

Hast du beim Projekt mitgetanzt?

- ☐ Ja, ich habe auch beim Auftritt mitgetanzt.
- ☐ Ja, aber nur eine Zeit lang. Dann habe ich aufgehört.
- ☐ Nein, ich habe gar nicht mitgetanzt.

Wenn du NICHT mitgetanzt hast: Hast du im Projekt, statt zu tanzen, eine andere Rolle eingenommen?

- ☐ Nein, ich habe mich gar nicht beteiligt.
- ☐ Ja, ich war
 - ☐ Kameramann/frau ☐ Gestalter/in von Plakaten, Gedichten oder Raps
 - ☐ Organisator/in ☐ etwas anderes, und zwar:

Wenn du NICHT mitgetanzt hast: Warum hast du nicht mitgemacht oder aufgehört?



Jetzt kann es wieder losgehen!

Bitte lies dir die Fragen gut durch und kreuze dann an, welche Antwort deiner Meinung nach jetzt am besten zu dir passt. Kreuze bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn du ein falsches Kästchen angekreuzt hast, streiche das falsche Kreuz einfach fest durch und mach ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann ich gut erkennen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

2. Ich kann mich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

3. Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

4. Ich kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

5. Es bedrückt mich, wenn ich sehe, dass jemand ausgelacht wird.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

6. Es nimmt mich sehr mit, wenn ich jemanden weinen sehe.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

7. Ich spüre oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als mir.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

8. Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann ich sie wieder fröhlicher machen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

10. Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

11. Andere sagen, dass ich eine Hilfe bin, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

12. In schwierigen Situationen kann ich andere beruhigen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

13. Ich bin nett zu anderen Menschen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

14. Ich teile oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

15. Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

16. Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

17. Ich tue und sage oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

18. Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich etwas tue, ohne zu überlegen.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

19. Ich bin meistens ungeduldig, wenn ich auf etwas warten muss.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

20. Ich gerate oft in Schwierigkeiten, weil ich mich nicht genügend beherrschen kann.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

21. Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich recht habe.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

22. Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

23. Wenn mir jemand Vorwürfe macht, bin ich lieber ruhig, als mich zu wehren.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

24. Wenn sich jemand vordrängelt, fällt es mir schwer, ihm oder ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ stimmt gar nicht ☐ stimmt eher nicht ☐ stimmt eher ☐ stimmt genau

Nun bitte ich dich, noch etwas zum Projekt zu sagen:

Wie hat dir das Tanzprojekt gefallen?

☐ gar nicht gut ☐ weniger gut ☐ ziemlich gut ☐ sehr gut

Was hat dir am Projekt gefallen? Warum? Bitte antworte in Worten oder Sätzen.

↑
↓

Was hat dir nicht gefallen? Warum?

↕

Was hast du im Projekt gelernt? Hast du dich verändert? Wie?

↕

Möchtest du gerne weiterhin tanzen?

☐ Ja.

☐ Nein.

Ich hoffe du hattest viel Spaß und ich danke dir vielmals für deine Mitarbeit!

SchülerInnen-Nr.: _____

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler des SPZ!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien führe ich eine Evaluationsstudie des Tanzprojektes „Tanz bewegt Körper und Seele“ durch. Untersuchen möchte ich, welche Auswirkungen dieses Tanzprojekt auf soziale Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen hat. Dazu möchte ich die Schülerinnen und Schüler selbst, Sie als Eltern oder Erziehungsberechtigte, sowie die Lehrerinnen und Lehrer jeweils vor und nach dem Projekt befragen. Ich darf Sie bitten, den Fragebogen ehrlich auszufüllen. Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und können keinen Personen zugeordnet werden.

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Marlies Schneider

Bitte beantworten Sie zuerst ein paar Fragen über Ihr Kind.

Alter: _____ Jahre

Klasse: _____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Zuhause spricht es diese Sprache(n):

Es spricht noch andere Sprachen:

Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen Ihrer Meinung nach am besten zu Ihrem Kind passen. Kreuzen Sie bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn Sie ein falsches Kästchen angekreuzt haben, streichen Sie das falsche Kreuz einfach deutlich durch und machen Sie ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann mein Kind gut erkennen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

2. Mein Kind kann sich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

3. Mein Kind kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

4. Mein Kind kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

5. Es bedrückt mein Kind, wenn es sieht, dass jemand ausgelacht wird.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

6. Es nimmt mein Kind sehr mit, wenn es jemanden weinen sieht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

7. Mein Kind spürt oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als ihm.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

8. Kinder, die oft gehänselt werden, tun meinem Kind leid.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann mein Kind sie wieder aufheitern.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

10. Wenn andere traurig sind, kann mein Kind sie gut trösten.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

11. Andere sagen, dass mein Kind eine Hilfe ist, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

12. In schwierigen Situationen kann mein Kind andere beruhigen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

13. Mein Kind ist nett zu anderen Menschen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

14. Mein Kind teilt oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

15. Mein Kind ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

16. Mein Kind hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

17. Mein Kind tut und sagt oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

18. Mein Kind gerät oft in Schwierigkeiten, weil es etwas tut, ohne zu überlegen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

19. Mein Kind ist meistens ungeduldig, wenn es auf etwas warten muss.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

20. Mein Kind gerät oft in Schwierigkeiten, weil es sich nicht genügend beherrschen kann.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

21. Manchmal sagt mein Kind nichts, obwohl es eigentlich recht hat.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

22. Ich glaube, mein Kind kann sich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

23. Wenn jemand meinem Kind Vorwürfe macht, ist es lieber ruhig, als sich zu wehren.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

24. Wenn sich jemand vordrängelt, fällt es meinem Kind schwer, ihm/ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

SchülerInnen-Nr.: _____

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler des SPZ!

Das Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ ist über die Bühne gegangen. Wie Sie bereits wissen, findet nun die zweite Erhebung meiner Studie statt. Ich darf Sie nun wieder bitten, den Fragebogen gewissenhaft und ehrlich auszufüllen. Ihre Angaben werden selbstverständlich wieder anonym behandelt und können in der Auswertung nicht namentlich zugeordnet werden.

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Marlies Schneider

Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen Ihrer Meinung nach jetzt am besten zu Ihrem Kind passen. Kreuzen Sie bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn Sie ein falsches Kästchen angekreuzt haben, streichen Sie das falsche Kreuz einfach deutlich durch und machen Sie ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann mein Kind gut erkennen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

2. Mein Kind kann sich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

3. Mein Kind kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

4. Mein Kind kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

5. Es bedrückt mein Kind, wenn es sieht, dass jemand ausgelacht wird.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

6. Es nimmt mein Kind sehr mit, wenn es jemanden weinen sieht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

7. Mein Kind spürt oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als ihm.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

8. Kinder, die oft gehänselt werden, tun meinem Kind leid.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann mein Kind sie wieder aufheitern.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

10. Wenn andere traurig sind, kann mein Kind sie gut trösten.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

11. Andere sagen, dass mein Kind eine Hilfe ist, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

12. In schwierigen Situationen kann mein Kind andere beruhigen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

13. Mein Kind ist nett zu anderen Menschen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

14. Mein Kind teilt oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

15. Mein Kind ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

16. Mein Kind hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

17. Mein Kind tut und sagt oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

18. Mein Kind gerät oft in Schwierigkeiten, weil es etwas tut, ohne zu überlegen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

19. Mein Kind ist meistens ungeduldig, wenn es auf etwas warten muss.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

20. Mein Kind gerät oft in Schwierigkeiten, weil es sich nicht genügend beherrschen kann.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

21. Manchmal sagt mein Kind nichts, obwohl es eigentlich recht hat.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

22. Ich glaube, mein Kind kann sich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

23. Wenn jemand meinem Kind Vorwürfe macht, ist es lieber ruhig, als sich zu wehren.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

24. Wenn sich jemand vordrängelt, fällt es meinem Kind schwer, ihm/ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

Seit mein Kind am Projekt teilgenommen hat, ist mir Folgendes an ihm/ihr aufgefallen:

↑↓

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit!

.....

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Wie Sie bereits wissen, führe ich im Rahmen meiner Diplomarbeit eine Evaluationsstudie des Tanzprojektes „Tanz bewegt Körper und Seele“ durch. Untersuchen möchte ich, welche Auswirkungen dieses Tanzprojekt auf soziale Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen hat. Dazu möchte ich die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten, sowie Sie als Lehrerinnen und Lehrer jeweils vor und nach dem Projekt befragen. Ich darf Sie bitten, den Fragebogen für jede Schülerin und jeden Schüler gewissenhaft und ehrlich auszufüllen. Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und können in der Auswertung nicht namentlich zugeordnet werden.

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Marlies Schneider

Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen Ihrer Meinung nach am besten zu dem/der SchülerIn passen. Kreuzen Sie bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn Sie ein falsches Kästchen angekreuzt haben, streichen Sie das falsche Kreuz einfach deutlich durch und machen Sie ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann der/die SchülerIn gut erkennen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

2. Der/die SchülerIn kann sich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

3. Der/die SchülerIn kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

4. Der/die SchülerIn kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

5. Es bedrückt den/die SchülerIn, wenn er/sie sieht, dass jemand ausgelacht wird.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

6. Es nimmt den/die SchülerIn sehr mit, wenn er/sie jemanden weinen sieht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

7. Der/die Schülerin spürt oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als ihm/ihr.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

8. SchülerInnen, die oft gehänselt werden, tun dem/der SchülerIn leid.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann der/die SchülerIn sie wieder aufheitern.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

10. Wenn andere traurig sind, kann der/die SchülerIn sie gut trösten.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

11. Andere sagen, dass der/die SchülerIn eine Hilfe ist, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

12. In schwierigen Situationen kann der/die SchülerIn andere beruhigen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

13. Der/die SchülerIn ist nett zu anderen Menschen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

14. Der/die SchülerIn teilt oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

15. Der/die SchülerIn ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

16. Der/die SchülerIn hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

17. Der/die SchülerIn tut und sagt oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

18. Der/die SchülerIn gerät oft in Schwierigkeiten, weil er/sie etwas tut, ohne zu überlegen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

19. Der/die SchülerIn ist meistens ungeduldig, wenn er/sie auf etwas warten muss.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

20. Der/die SchülerIn gerät oft in Schwierigkeiten, weil er/sie sich nicht genügend beherrschen kann.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

21. Manchmal sagt der/die SchülerIn nichts, obwohl er/sie eigentlich recht hat.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

22. Ich glaube, der/die SchülerIn kann sich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

23. Wenn jemand dem/der SchülerIn Vorwürfe macht, ist er/sie lieber ruhig, als sich zu wehren.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

24. Wenn sich jemand vordrängelt, fällt es dem/der SchülerIn schwer, ihm/ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

.....

SchülerInnen-Nr. + LehrerInnen-Zusatz: _____

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Das Projekt „Tanz bewegt Körper und Seele“ ist über die Bühne gegangen. Wie Sie bereits wissen, findet nun die zweite Erhebung meiner Studie statt. Ich darf Sie nun wieder bitten, den Fragebogen für jede Schülerin und jeden Schüler gewissenhaft und ehrlich auszufüllen. Ihre Angaben werden selbstverständlich wieder anonym behandelt und können in der Auswertung nicht namentlich zugeordnet werden.

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Marlies Schneider

Zunächst bitte ich Sie, einige Angaben zur Teilnahme des Schülers/ der Schülerin am Projekt zu machen.

Hat der/die SchülerIn bis zum Auftritt im Projekt mitgetanzt?

☐ Ja.

☐ Nein,

☐ der/die SchülerIn hat ab _____ (Datum) nicht mehr im Projekt mitgetanzt, hat aber eine andere Rolle im Projekt eingenommen und zwar:

☐ Kameramann/frau ☐ OrganisatorIn

☐ GestalterIn von Plakaten, Gedichten oder Raps

☐ Sonstiges: _____

☐ der/die Schülerin hat ab _____ (Datum) in keiner Weise mehr am Projekt teilgenommen.

Bitte kreuzen Sie nun an, welche Aussagen Ihrer Meinung nach jetzt am besten zu dem/der SchülerIn passen. Kreuzen Sie bitte nur 1 Kästchen pro Frage an. Wenn Sie ein falsches Kästchen angekreuzt haben, streichen Sie das falsche Kreuz einfach deutlich durch und machen Sie ein neues Kreuz in einem anderen Kästchen.

1. Die Gefühle anderer kann der/die SchülerIn gut erkennen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

2. Der/die SchülerIn kann sich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

3. Der/die SchülerIn kann andere, deren Gefühle und Verhalten gut verstehen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

4. Der/die SchülerIn kann Gefühle anderer ganz gut beschreiben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

5. Es bedrückt den/die SchülerIn, wenn er/sie sieht, dass jemand ausgelacht wird.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

6. Es nimmt den/die SchülerIn sehr mit, wenn er/sie jemanden weinen sieht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

7. Der/die Schülerin spürt oft Mitgefühl für Leute, denen es schlechter geht als ihm/ihr.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

8. SchülerInnen, die oft gehänselt werden, tun dem/der SchülerIn leid.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

9. Wenn es anderen schlecht geht, kann der/die SchülerIn sie wieder aufheitern.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

10. Wenn andere traurig sind, kann der/die SchülerIn sie gut trösten.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

11. Andere sagen, dass der/die SchülerIn eine Hilfe ist, wenn es ihnen nicht so gut geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

12. In schwierigen Situationen kann der/die SchülerIn andere beruhigen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

13. Der/die SchülerIn ist nett zu anderen Menschen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

14. Der/die SchülerIn teilt oft mit anderen (z.B. Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

15. Der/die SchülerIn ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

16. Der/die SchülerIn hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

17. Der/die SchülerIn tut und sagt oft etwas, ohne darüber nachgedacht zu haben.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

18. Der/die SchülerIn gerät oft in Schwierigkeiten, weil er/sie etwas tut, ohne zu überlegen.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

19. Der/die SchülerIn ist meistens ungeduldig, wenn er/sie auf etwas warten muss.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

20. Der/die SchülerIn gerät oft in Schwierigkeiten, weil er/sie sich nicht genügend beherrschen kann.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

21. Manchmal sagt der/die SchülerIn nichts, obwohl er/sie eigentlich recht hat.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

22. Ich glaube, der/die SchülerIn kann sich nicht so gut durchsetzen wie andere.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

23. Wenn jemand dem/der SchülerIn Vorwürfe macht, ist er/sie lieber ruhig, als sich zu wehren.

☐ trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft genau zu

24. Wenn sich jemand vordrängt, fällt es dem/der SchülerIn schwer, ihm/ihr zu sagen, dass das nicht geht.

☐ trifft überhaupt nicht zu

☐ trifft eher nicht zu

☐ trifft eher zu

☐ trifft genau zu

Im Laufe des Projekts fiel mir bei dem/der SchülerIn Folgendes besonders auf:

↑
↓

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit!

.....

Ergebnisse der Berechnungen

Tab. 41 Korrelationskoeffizienten (Cronbachs α) der Reliabilitätsanalyse mittels interner Konsistenz zum Erhebungszeitpunkt t1

Beurteiler/innen-Gruppe	Kompetenzbereich	Cronbachs α	k	N
Schüler/innen	Perspektivenübernahme	.734	4	62
	Empathie	.821	4	63
	Regulation der Gefühle anderer	.805	4	62
	Prosoziales Verhalten	.739	4	63
	Impulsivität	.666	4	63
	Durchsetzungsfähigkeit	.468	4	60
Erziehungsberechtigte	Perspektivenübernahme	.755	4	60
	Empathie	.849	4	60
	Regulation der Gefühle anderer	.822	4	58
	Prosoziales Verhalten	.774	4	61
	Impulsivität	.718	4	60
	Durchsetzungsfähigkeit	.742	4	59
Lehrer/innen A	Perspektivenübernahme	.864	4	63
	Empathie	.883	4	62
	Regulation der Gefühle anderer	.833	4	63
	Prosoziales Verhalten	.675	4	63
	Impulsivität	.771	4	63
	Durchsetzungsfähigkeit	.807	4	63
Lehrer/innen B	Perspektivenübernahme	.912	4	63
	Empathie	.888	4	63
	Regulation der Gefühle anderer	.821	4	63
	Prosoziales Verhalten	.748	4	63
	Impulsivität	.794	4	62
	Durchsetzungsfähigkeit	.825	4	63

Tab. 42 Korrelationskoeffizienten (r) der Analyse der Intra-Klassen-Korrelation (ICC) zwischen Lehrer/innen A und B zum Erhebungszeitpunkt t_1

Kompetenzbereich	r
Perspektivenübernahme	.628
Empathie	.699
Regulation der Gefühle anderer	.763
Prosoziales Verhalten	.661
Impulsivität	.688
Durchsetzungsfähigkeit	.746

Tab. 43 Korrelationskoeffizienten (r) der Analyse der Intra-Klassen-Korrelation (ICC) zwischen Lehrer/innen A und B zum Erhebungszeitpunkt t_2

Kompetenzbereich	r
Perspektivenübernahme	.709
Empathie	.750
Regulation der Gefühle anderer	.693
Prosoziales Verhalten	.785
Impulsivität	.656
Durchsetzungsfähigkeit	.751

Tab. 44 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Schüler/innen)

Kompetenzbereich	Innersubjektfaktor Zeit				Zeit x Teilnahme			Zwischensubjektfaktor Teilnahme		
	df	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Perspektivenübernahme	1,57	1.54	.220	.026	0.82	.368	.014	0.40	.528	.007
Empathie	1,57	3.12	.079	.053	0.10	.754	.002	3.87	.054	.064
Regulation der Gefühle anderer	1,57	1.03	.316	.018	0.17	.684	.003	1.69	.199	.029
Prosoziales Verhalten	1,57	5.33	.025	.085	0.89	.350	.015	2.05	.158	.035
Impulsivität	1,57	0.88	.353	.015	2.56	.115	.043	1.80	.185	.031
Durchsetzungsfähigkeit	1,56	4.61	.036	.076	0.03	.861	.001	0.01	.932	< .001

Tab. 45 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Erziehungsberechtigte)

Kompetenzbereich	Innersubjektfaktor Zeit				Zeit x Teilnahme			Zwischensubjektfaktor Teilnahme		
	df	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Perspektivenübernahme	1,56	3.89	.054	.065	0.86	.358	.015	< 0.01	.978	< .001
Empathie	1,56	1.56	.217	.027	0.05	.833	.001	0.77	.385	.014
Regulation der Gefühle anderer	1,55	1.15	.288	.021	0.65	.424	.012	0.67	.417	.012
Prosoziales Verhalten	1,55	0.77	.384	.014	0.61	.438	.011	0.04	.850	.001
Impulsivität	1,55	0.89	.350	.016	0.33	.567	.006	0.34	.844	.001
Durchsetzungsfähigkeit	1,55	1.21	.276	.022	1.27	.265	.023	0.40	.532	.007

Tab. 46 Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen der Skalen der Kompetenzbereiche (Lehrer/innen)

Kompetenzbereich	Innersubjektfaktor Zeit				Zeit x Teilnahme			Zwischensubjektfaktor Teilnahme		
	df	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Perspektivenübernahme	1,59	5.08	.028	.079	0.90	.347	.015	2.77	.102	.045
Empathie	1,59	0.14	.708	.002	1.62	.208	.027	0.65	.423	.011
Regulation der Gefühle anderer	1,59	0.70	.406	.012	1.59	.213	.026	0.03	.875	< .001
Prosoziales Verhalten	1,59	4.48	.039	.070	3.48	.067	.056	0.14	.712	.002
Impulsivität	1,59	0.05	.833	.001	0.81	.371	.014	0.10	.748	.002
Durchsetzungsfähigkeit	1,59	4.93	.030	.077	< 0.01	.975	< .001	2.76	.102	.045

Offene Fragen

S Frage 1	S Frage 2	S Frage 3	S Frage 4	E Frage 1	LA Frage 1	LB Frage 1
1	das wir Übungen gemacht haben		weiß ich nicht			
2	dass wir so gut getanzt haben	dass ich nicht auf die Bühne gehen konnte	nicht immer die gleichen Tänze			
3						
4	Der Dany	Das mich immer wer geärgert hat	In dem ich nicht zugehört habe			
5	weise ich nicht				Tanzen macht [Name] Spaß, er tanzt zu Hause sehr viel und er singt wieder mehr - oft mit mir gemeinsam, aber auch immer öfter alleine, das Tanzprojekt hat ihm sehr viel Freude bereitet, er hat zu Hause fast täglich darüber erzählt. Insgesamt würde ich sagen, daß er schon immer einen Zugang zu Musik hatte, aber durch das Tanzprojekt ist seine Liebe zu Musik und Tanzen intensiver geworden.	
6						
7					Er hat daheim nichts erzählt und nichts gezeigt. Dürfte sich nicht recht beteiligt haben. Schade. Beim Zuschauen hat er sich sehr gefreut über die Leistungen der anderen. Hat sich gefreut mit seinen Klassenkameraden gemeinsam zu sein und am Nächsten Tag zum ersten Mal selbst einige Schritte vorgezeigt. Ich denke, auch wenn er selbst nicht den Ehrgeiz hatte mitzumachen, dass er jetzt erfahren hat, wie weit man kommen kann wenn man sich bemüht.	

8	Die haben mich ohne Grund hinausgeworfen, und dann hat es mich nicht interessiert		Er wuchs über sich hinaus und versuchte, alles so gut wie möglich zu machen. Leider wurde er von Anfang an strenger behandelt wie viele andere Teilnehmer. Den ungerechten Ausschluss nahm er trotzdem gut auf und gestaltete sogar Plakate.	Anfangs hoch motiviert, weil ein Bewegungs- und Tanztalent. Wegen einiger sehr vorschnell entschiedenen Ausgrenzungen ohne Angabe von Gründen sehr demotiviert. Wollte aber mitmachen, hatte aber keine Chance (im Vergleich) zu anderen. Gestaltete aber Plakate und verdaute die Ungerechtigkeit gut!
9				
10	Ich fands plötzl. wie ich von der Tanzlehrerin rausgeworfen wurde :(		Er war immer voll motiviert und wollte auch bei der Aufführung dabei sein. Leider durfte er, weil er bei 1 (!!!) Probe gefehlt hat, nicht mittanzen. Obwohl ihn das sehr getroffen hat, hat er noch ein Plakat gestaltet.	War von Anfang an mit Freude dabei, war zwischendurch von der Straffheit überfordert, aber immer!! bemüht, alles richtig zu machen, wurde ohne Angaben zum Ausruhen geschickt und nicht mehr wieder zum weiteren Tanzen geholt. Fehlte bei einer Probe und wurde ausgeschlossen, trotz Bemühens!
11	Weil ich tanzen wollte Es hat mir gefallen	Ich habe mitgetanzt und benommen aber ich darf nicht mitmachen am Schluss das werde ich nicht bin jetzt inteusch	Ja habe ich sehr gehenderd	Er war immer voll motiviert und es hat ihm riesigen Spaß gemacht. Leider durfte er, weil er bei 1 (!!!) Probe gefehlt hat, nicht mittanzen. Dennoch machte er bei Plakaten mit. Hatte höchste Freude am Tanz, fehlte 1x und war 1x krank. Durfte bei der Aufführung nicht mitmachen (war tief betroffen!) war immer sehr!! diszipliniert!
12	Ich hatte kein Bok	Mir hat garnicht gefallen Es war langweilig		Er war immer sehr motiviert bei jeder Probe! Leider konnte er aufgrund einer 1wöchigen Krankheit nicht an der Aufführung teilnehmen. Hat von Anfang an sehr! motiviert mitgemacht, keine Probe versäumt, konnte wegen Erkrankung nicht bei der Aufführung mitmachen.
13	Ich vindes blöds das sie mich einfach raus gehaut haben	gar nichts ALLES		Er hat am Anfang gut und motiviert mitgemacht. Leider hat er sich schwer führen lassen und durfte nicht mehr mitmachen. Plakate hat er dennoch gemacht. War am Anfang motiviert, hat aber sehr bald die Freude daran verloren, da er 1x zu Unrecht gerügt wurde (war keine Bezugsperson!) Gestaltete aber eifrig die Plakate mit!
14	es hat mich nicht interessiert hat		Er war an der Bewegung nicht interessiert und hatte keine Motivation.	War erst liberal eingestellt, durch berechnete Zurechtweisung aber die Motivation verloren; traute sich nicht, vor Publikum zu tanzen

					(unsicher!), gestaltete eifrig die Plakate mit!
15	Mir hat es gefallen die Betreuung sehr nett war !!!	Mir hat es nicht gefallen beim ersten mal das die Kinder nicht auf die Betreuung gehört haben	Ich habe beim Projekt gelernt das man sich dehnt	Es gefiel ihm gut! Er war immer aktiv dabei. Er hat sich gut in die Gruppe einfinden können	Das Kind war immer aktiv dabei gewesen! --> Spaß --> Freude
16	das jeder getanzt hat; und die alles zugehört haben	ein paar nicht mitgemacht haben; ein paar Mal war es langweilig	still zu sein; tanzen	Er konnte sich gut einbringen im Projekt; Er hat ein wenig begonnen seinen Körper zu entdecken; Bewegung tat ihm sehr gut und die Choreographie hat Denkprozesse angeregt	Er war sehr lustig!! Aufmerksam Spaß
17	Bewegungen; Endprojekt; mit anderen Kindern zu tanzen; Trainer; Ich bin froh, dass ich dabei sein durfte!	wenn die Kinder die anderen ausgelacht haben	meine Gefühle auszudrücken; mein Wut unter Kontrolle halten; Arbeit mit anderen Kindern;	In [Name] ist mir eine sehr positive Veränderung in seinem gesamt Verhalten aufgefallen, er hat ebenso ein positives Verhalten in seiner ausgeglichenheit und ausstrahlung verändern können. Er war mit sehr viel positiven Begeisterrungen und angagment dabei. [Name] hat und erzählt immer noch sehr viel davon. Als Mutter von [Name] war ich genauso begeistert, so das wir schon Kontakt für privat zu dem Projekt "Super Soul Me" aufgenommen haben, um fortlaufend für [Name] etwas wieder zu bekommen. Danke!	Er war sehr motiviert und immer hoch konzentriert; Er war immer mit Leib und Seele dabei; Hat ihm sehr geholfen um andere Probleme in Vergessenheit geraten zu lassen. Er ist viel ruhiger geworden! Gefühle zeigen; über seine Gefühle sprechen; Viel Freude; Spaß!!
18	Tanzen; Spaß; Glückliche wegen Tänzer! Viel gelernt; letzte Tag, weil alle Eltern dabei waren (mein Papa); stolze Tänzer waren wir alle;	warten beim Generalprobe; warten --> letzte Tanz	alles aber keine schreiben	Die Bewegung war sehr gut für sie in Verbindung mit anderen Kindern und der Großgruppe. Tanzen hat sie ein Stückchen glücklicher gemacht.	Sie war aktiv mitgemacht! Geduld; Spaß;
19	Das Tanzen hat mir gut gefallen. Und das Essen ht gut geschmeckt.	Weil so lauter lerm war.	Ruhig zu sein. Ja.	Das sie lockerer ist nicht so angespannt, fröhlich. Tanzt zuhause sehr viel mit andere Kids.	sehr viel Spaß und Begeisterung; Bewegung hat ihr gut getan um schwierige Familiensituation zu verdrängen. Das Projekt hat sie viel Spaß gemacht! Bewegung; Gefühle zeigen können; ab und zu ungeduldig;
20	Bewegungen	wenn die anderen Kinder schlimm waren	Tanzen	Er verhält sich etwas ruhiger, also vorher. Er hat sich	hat ihm in seiner Persönlichkeitsentwicklung er war immer aktiv dabei gewesen; Spaß; Freude;

					darüber gefreut, dass er dem Projekt, alleine ohne meine Hilfe und ohne Probleme gemeistert hat.	sehr geholfen; hat ihm ein bißchen in seiner Tagesstruktur Erfassung geholfen;
21					Während des Tanzprojekts war er weinerlicher, unruhiger und hatte Angst zu versagen.	
22						
23						
24						
25					Tanzen, singen macht ihm noch mehr Spaß	
26					Er tanzt gerne :)	
27						
28					Er ist so wie immer. Lieb :)	
29						
30					Er ist selbstbewußter geworden und Tanzen hat in ihm Interesse für Bewegung aufgeweckt und ermöchte auf jeden Fall weiter machen.	Tanzfreude konnte durch Projekt geweckt werden! Dieser Schüler zeigte von Probe zu Probe mehr Euphorie und schaffte es, sich viele Choreographien zu merken und zu tanzen. Da überraschte er seine Lehrer und sein Selbstwertgefühl hat sich enorm gesteigert.
31						Hatte aufgrund seiner Körperbeherrschung eine große Vorbildfunktion für die Tanztruppe.
32					Die Teamarbeit ist besser geworden	Hat bei den Proben oft gefehlt, aber an der Aufführung teilgenommen.
33						
34	Es hat mir nicht gefallen, das Tanzen war extrem Fad.	Das Fotografieren, und die Lehrerinnen.	Mir hat alles gefallen	Ich habe gelernt gescheit zu Fotografieren.	Er redet mit mir viel offener als sonst, erzählt mir auch sehr gern was in der Schule passiert ohne das ich ihn ausfrage. Gerechtigkeit ist ihm sehr sehr wichtig!	Schüler freute sich auf das Tanzprojekt. War jedoch enttäuscht (hatte andere Erwartungen) von der Tanzdarbietung. War mit seiner neuen Aufgabe dann zufrieden und "auffangbar". Der Schüler konnte sich aus Gruppendruck heraus nicht aufs Tanzen einlassen, Dynamik lief dagegen --> Kameraangebot war ein weg, konstruktiv wieder einzusteigen, wurde als positiv erlebt
35		Vor sehr vielen Leute zu stehen, die sehen ich bin kein normaler Teenager	Dazu kann ich nichts sagen. ES HATT MIR ALLES GEFALLEN!	Das es nicht so schlecht ist in einer Gruppe zu verbringen.	Es hat ihn sehr beschäftigt, als der Trainer einmal seine Bemühungen abgebrochen hatte. Mir ist aufgefallen, das er das Projekt bis zum Ende	Für den Stellenwert in der Klasse hat es ihm nichts gebracht. (Außenseiter immer noch!) Motorisch hat es ihm etwas gebracht. Hatte Spaß am Füt seine Verhältnisse zeigte der Schüler große motorische Geschicklichkeit beim Tanzen. Die für ihn typischen, negativen sozialen Interaktionsmuster

					durchgehalten hatte, obwohl TANZEN. er nur mehr der einzige seiner Klasse war. Auch war ihm wichtig keine Fehler bei der Vorführung zu machen. Mit viel Freude dabei gewesen!	zeigte er beim Tanzen nicht, war gut integriert in die Tanzgruppe und sehr selbstbewusst und positiv gestimmt. Er konnte Freude empfinden und das auch zeigen.
						Der Schüler entwickelte ein hohes Aggressionspotential, konnte sich zwar während der Kameratätigkeit gut konzentrieren, "explodierte" aber dann wegen Kleinigkeiten sehr heftig. Hatte auch Probleme damit, ausgestiegen zu sein --> Abwertung des Tanzprojekts
36	Bewegungen	Die Bewegungen waren zum kacken. Die Kamera wurde die filmen etc. Die Aufführung geht so.	Die Bewegungen waren zu kotzen		Der Schulweg (zum Brioschiweg) zeigte jedesmal große Defizite im Verhalten auf. Der neue Aufgabenbereich lag dem Schüler somit konnte er noch gut integriert werden.	
37	Ka		Das es ein Mädchentanz war	nix		Seine derzeitige Lebenssituation stellt ihn vor sehr große Probleme, dass er sich auf das Tanzen oder ein längerfristiges Projekt gar nicht einlassen konnte
38	Es war peinlich!	mir hat garnichts gefallen!	Alles weil es peinlich war!	Garnicht war!	Das Projekt hat dem Schüler in Bezug auf seinen Stellenwert im Klassenverband nicht geholfen. Er konnte vielmehr wieder allein an etwas arbeiten und daher in ein altes Muster fallen. Weiters kam es immer wieder zu Zwischenfällen, die dem Schüler seine in der Klasse nicht mehr benötigte Opferrolle einnehmen lassen haben. Schade!	Der Schüler war mit den Rahmenbedingungen maßlos überfordert: Gruppengröße, Schüler aus dem Vorjahr mit Negativerfahrungen, Druck aus Familie (Opa tanzt),... Keine Chance auf eine erfolgreiche Beteiligung am Projekt, suchte (wie so oft) seinen eigenen Weg, was ich positiv sehe
39	Tanzen	Das essen war gut; Der es war nicht cooles Kämeramann zu sein ist echt cool	Das Tannzen war nicht cool; der Kammeramann zu sein war cool	fotografieren, filmen, leise zu sein	Hat nicht teilgenommen. Er war Photograph.	Der Schüler hat einen geringen Selbstwert, was es ihm unmöglich machte, sich aufs Tanzen in diesr großen Gruppe einzulassen --> Protest, Verweigerung, bevor er scheitern konnte --> Kameraangebot war sehr hilfreich, hat Talent entdeckt, kann selbstbestimmt arbeiten, hat ihm sehr viel gebracht -->

Selbstbewusstsein, Freude -->
sehr positives Gefühl dem
Projekt gegenüber und
Anerkennung der
Tänzerleistung, obwohl er das
Tanzen für sich stakr
abgewertet hat

40	Tanzen; bewegen; Scheinwerfer; Bühne;	Tanzen	Mein Sohn ist meiner Meinung nach Koordinierter; Taktgefühl ist gut, und Allgemein etwas ruhiger	
41	Alles hat mir gefallen	gar nichts hat mir nicht gefallen	Ja ich habe mich verändert	Hat sich sehr gut bewegt --> Motorik ist fließender. Selbstsicherer
42	Alles, weil ich vor meiner Mama aufgetreten bin.	Nein		Da es Ausdruckstanz war ist mir aufgefallen das mein Kind seine Gefühle versucht besser auszudrücken!
43	Tanzübungen			
44	Bühne	Tanzen		Ist in manchen Dingen ruhiger geworden
45				
46	Das wir es geschafft haben und das wir einen ablauf bekommen haben und das meine Eltern zugesehen haben das hat mir eine Freude gemacht.	Ich habe gelernt das ich Tanzen kann.	Es war sehr gut, viel Spaß, und neu; Danke oftmals.	
47	Weil ich was gelernt habe und weil wir auch Sachen gemacht haben die sehr Spaß gemacht haben	Das der [3 Namen] ganze Zeit gestört haben	Ich habe neue Tanzschritte gelernt. Ich bin viel ruhiger (bei meiner Wut).	Mein Kind hat immer gern getanzt. Aber seine Probleme sind in dieser Zeit schlimmer geworden. Er bestiehlt uns mehr und auch in Geschäften. Er wird noch respektloser ETC. Ich liebe mein Kind und unterstütze ihn auch in dieser Zeit! P.S.: Mein Kind lebt in einen behüteten und "halbwegs" stabilen Umfeld. Es gab keine privaten Änderungen od. ähnliches i.d. Zeit.
48				
49	Das arbeiten mit Romi und Sany. Weil sie sehr			

	nete leute sind. Das Tanzen. Weil es beruhigend war.								
50	Das Tanzen find ich so cool, weil es mir sehr viel spaß. Und das die Förderklassen mit einander Tanzen konnten. All die schönen fokussierten kinder. All die schönen Tänze.			Das man mit einander was machen kann anstad das alle gegeneinander machen.					
51								[Name] tut sich in schulischer leichter u. er macht seine HÜ ohne das ich ihn erinnern muß. Er geht wieder gern zur Schule	
52									
53	weill das peinlich war und FAD	gar NICHTS LLES DUM IHR SEIT DUMM Ich habe meine Zeit verschwendet	Romy HAT IMMER sie hat GESCHRIEN wie gestört	Ich habe nichts gelernt Alles dumm unnötig	[Name] hat leider nicht teilgenommen		Schüler hätte gerne mitgemacht, wurde aber ausgeschlossen war danach nicht mehr kooperationsbereit		
54							Je länger das Projekt dauerte, desto mehr Körperbewusstsein erlangte der Schüler		
55	wollte nicht mittanzen weil es fad!!!	Ich weis es nicht genau???				Seine Schulleistung wurden besser. Hausaufgaben immer gemacht. Für Tests oder Schularbeiten gelernt. Jetzt leider nicht mehr, weil es familiäre Probleme gibt.			
56		Das was wir gelernt haben, das Tanzen, die Schritte, die bewegungen, Mir hat das Projekt sehr gut gefallen. Wir haben hier die Schaunse etwas gut zu lernen was wir wo anders nicht so gut lernen	mir hat das aufwermen nicht	ich habe gelernt mich mehr zu konzentrieren ruhig dazustehen; ich habe mich positiv verändert	Selbstbewusster geworden		entwickelte große Freude am Projekt; wurde immer "lockerer"; "kümmert" sich wenig um die anderen (Focus!!)		
57						Er hat nicht teilgenommen			
58		Das Tanzen		Nichts; Nein;			1x konnte er sich überwinden und hat aktiv mitgemacht. Ich denke, für ihn waren die Anforderungen zu hoch und der Spaßfaktor [Pfeil nach unten]		

59	dass man soviel Spaß zusammen hatten und dass fast jeder mitgetanzt hat	dass einige Kinder nicht mitgetanzt haben und dass die Kinder sich ständig berührt haben, obwohl sie das nicht durften	Ja, anfangs dachte ich tanzen sei voll langweilig, dann hat es Spaß gemacht und ich wurde etwas geduldiger	Schülerin war von Anbeginn an begeistert bei der Sache u. Wäre gerne aufgetreten. Schülerin konnte sich an Regeln u. Grenzen halten, was im Klassensetting oft nicht so ist. Als Schü. Erfuhr, dass Schü. Nicht auftreten darf, hat sich sein Verhalten auch im Tanzsetting verändert u. hat so seine Enttäuschung gezeigt bzw. ausgedrückt.
60	zuschauen und dass ich auch beim üben mitgetanzt habe; die Musik		Ich habe mich nicht verändert. Ich habe mittanzen und zuschauen gelernt.	Er hat seine Grenzen in der Motorik erkannt; das er anders geht und steht als andere Kinder; leider hat er durch seinen Zehenspitzenangang am Training nicht wirklich teilgenommen, weil er das so nicht kann wie die anderen (hat er gesagt)! Aber Spaß hatte er trotzdem! Vielen Dank
61	nichts halt so		Nichts	SchülerIN war anfangs noch motiviert, kurze Sequenzen machte SchülerIN mit, bis SchülerIN schließlich ganz verweigerte. Anforderung, Bewegungsabfolge und Tempo waren überfordernd.
62				Durch die Möglichkeit intensiv einzeln mit ihm zu arbeiten (am Computer...) konnte er sein Wissen und Können im Umgang mit diesem Medium präsentieren und auch mir als Lehrerin helfen. Er traute sich eigeninitiativ zu handeln und kreativ zu sein - das gelingt in der Klassensituation kaum. Eine seiner Aussagen gegen Ende des Trainings "Wenn ich gewusst hätte, dass so wenige

überbleiben, hätte ich auch mitgemacht"

63

Die Aufführung, weil ich seit Jahren nicht vor so vielen Leuten aufgetreten bin. Das war das Beste die letzte Probe weil der [Name] zu spät gekommen ist. Ich habe gelernt mich zu trauen und durchzusetzen was ich mir vornehme.

64

Konflikte in der Tanzgruppe ließen ihn "cool", auch wenn sie ihn selbst betroffen haben. In diesem Setting war er wesentlich entspannter als in der Klasse und das Bedürfnis, andere schlecht zu machen damit er gut dasteht, war hier verschwunden. Die "Bewährungsprobe" für eine größere Klasse hat er bestanden. Konnte sich gut in der große Gruppe einordnen und unterordnen!

65

Trotz Frust und dem Gefühl, nicht gut genug zu sein, konnte er jede Aufmunterung und jeden Zuspruch gut annehmen und bis zum Auftritt durchhalten. Seine Bewegungen wirkten anmutig im Gegensatz zu seinen alltäglichen Bewegungsmustern (die sehr von seiner Medikation beeinflusst sind)

66

Nach "Misserfolgen" war es zwar sehr schwer, ihn wieder zum Mitmachen zu motivieren, wenn es gelang konnte er wieder "strahlen" und mit Begeisterung dabei sein. Die größte Freude war sein Auftritt in der Öffentlichkeit - da er in der Vergangenheit einmal zum Gelächter aller wurde, kostete es ihn große Anstrengungen, bis zur Aufführung durchzuhalten - er konnte dann auch stolz sein auf seine Leistung!

Lebenslauf

Persönliche Informationen

Marlies Schneider

geboren am 28.01.1989 in Wien

Ausbildung

Seit 2008

Lehramtsstudium der Fächer Englisch und Bewegung & Sport an der Universität
Wien

2012

Akademischer Austausch an der Universität Kopenhagen

2007 – 2008

Studium der Sportwissenschaften an der Universität Wien

1999 – 2007

Sportgymnasium Maria Enzersdorf

1995 – 1999

Volksschule Maria Enzersdorf

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, im Jänner 2014

Signatur