

**Tanzimprovisation anleiten.
Eine beschreibende Systematik multimodaler
Instruktionsmuster**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

Vorgelegt von

Sonja Stibi

2018

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Hofmann
Zweitutachter: Prof. Dr. Stefan Künzell

Tag der mündlichen Prüfung: 24. Mai 2018

DANKSAGUNG

*"Man kann das Forschen also als eine Suchbewegung charakterisieren,
die sich auf der Grenze zwischen dem Wissen und dem Nichtwissen bewegt.
Das Grundproblem besteht darin,
dass man nicht genau weiss, was man nicht weiss ...
Was wirklich neu ist, muss sich einstellen,
und man muss Bedingungen dafür schaffen, dass es sich einstellen kann."
(Rheinberger 2007)*

An erster Stelle gilt mein herzlicher Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Bernhard Hofmann, der dieses spezielle Thema offen und interessiert angenommen und mir und meiner Arbeit zahlreiche Stunden gewidmet hat, immer mit wissenschaftlichem Rat und neuen Impulsen zur Seite stand und spannende Diskussionen in unterschiedlichen Formationen ermöglicht hat. In den Gesprächen und Emails habe ich in jeder Phase der Arbeit stets eine große Unterstützung meines Vorhabens und Motivation erfahren.

Außerdem gilt mein Dank Frau Dr. Gabriele Puffer von der Universität Augsburg für die fachlichen Gespräche, Hilfestellungen und Anregungen, die mich immer wieder neue Aspekte entdecken ließen.

Mein Dank gilt auch den Studierenden, die an der Studie teilgenommen, ihre Daten in Form von Unterrichtsvideos, Unterrichtskonzepten und Reflexionen als Forschungsmaterial zur Verfügung gestellt und so diese Studie überhaupt möglich gemacht haben. Des Weiteren bedanke ich mich bei den Kollegen von der EDV, vom Audiovideo-Studio und der Öffentlichkeitsabteilung der Universität Mozarteum, die mir bei technischen Fragen weitergeholfen haben.

Danken möchte ich ebenso meiner Freundin Geja, die mir immer unterstützend zur Seite stand, beim gemeinsamen Walken eine gute ZuhörerIn war und durch ihren naturwissenschaftlichen Zugang immer wieder andere Sichtweisen auf meine Arbeit ermöglicht hat.

Ein herzliches Dankeschön gilt schließlich meiner Mutter, meinen Schwestern und meinem Schwiegervater, die trotz Distanz in unterschiedlicher Form immer wieder mit Rat zur Seite standen und für mich da waren.

Ganz besonders danken möchte ich aber meiner Familie, die mich auf diesem Weg begleitet hat: Meinen Kindern Valentin und Jakob, die mit großem Verständnis über einen langen Zeitraum viele viele Stunden auf mich verzichten und mir zuhause ein konzentriertes Arbeiten ermöglicht haben. Etliche Fußballspiele haben die beiden deshalb ohne mich bestritten.

Ein lieber Dank gilt meinem Mann Marcus, der mich so kontinuierlich und geduldig unterstützt und immer wieder bestärkt, gepuscht und motiviert hat, die Arbeit voranzubringen und der mir nicht nur ermunternd, sondern auch als kritischer Zuhörer mit offenem Ohr für meine Überlegungen zur Seite stand. Alle drei haben auf so manchen Familienurlaub und Ausflug mit mir verzichtet. Danke Euch für eure Bestärkung und Unterstützung, eure Motivation, für Ausdauer, Geduld und euer Verständnis.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	11
1.1	Problemstellung	11
1.2	Erkenntnisinteresse	13
1.3	Reichweite und Nutzen	14
1.4	Aufbau der Arbeit	15
2	FORSCHUNGSSTAND	19
2.1	Forschungsansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation und Lehrerhandeln	19
2.1.1	Zum Verhältnis von (Tanz-)Unterricht und Sprache	20
2.1.2	Forschungen zum sprachlichen Lehrerhandeln	24
2.1.2.1	Sprachformen von Lehrenden im Unterricht	25
2.1.2.2	„Teaching Cycles“ – Unterrichtsmuster	27
2.1.3	Neuere Forschungsansätze der videobasierten Unterrichtsforschung	33
2.1.4	Streiflicht: Musikpädagogische Lehr-Lernprozesse als Forschungsgegenstand	36
2.2	Forschungshorizont „Kommunikation im Tanzunterricht“	41
2.2.1	Studien zum Lehrerhandeln im Tanzunterricht	41
2.2.2	Dance Images – Bildhafte Sprache im Tanzunterricht	49
2.2.3	Aufgabenkultur im Tanzunterricht	50
2.2.4	Fachsprache des Tanzes	51
2.3	Sprachbezogene Zugänge in Sport- und Bewegungswissenschaft	54
2.3.1	Sprache und Bewegung	55
2.3.2	Analysemodelle zur Untersuchung der Sprache von Sportlehrenden	58
2.3.3	Bewegungsbezogene Instruktionsforschung	64
2.3.3.1	Instruktionen als Gegenstand sportwissenschaftlicher Forschung	64
2.3.3.2	Wirkungen verschiedener Instruktionsarten	66
2.3.4	Bewegungsaufgaben im Blickpunkt von Forschung	68
2.4	Zusammenfassung und Zwischenbilanz	70
2.4.1	Bedeutung der Befunde	70
2.4.2	Tanzpädagogische Forschung – ein blinder Fleck?	73
2.4.3	Implikationen	75
3	THEORETISCHE BEZÜGE	77
3.1	Handlungstheoretische Perspektive auf Instruktion	77
3.1.1	Handlungstheoretische Grundannahmen	78
3.1.1.1	Handlung	78
3.1.1.2	Systemcharakter des Handelns	80
3.1.1.3	Grundfunktionen menschlichen Handelns	81
3.1.1.4	Handeln als intentionaler Prozess	82
3.1.1.5	Handeln als situativer Prozess	84
3.1.2	Funktionsstruktur von Handlungen	85
3.1.2.1	Handlungsphasen	85
3.1.2.2	Bewusstseinsgrad von Handlungen	88
3.1.3	Fazit: Forschungsleitende Aspekte der handlungstheoretischen Perspektive	90

3.2	Instruktion als „Sprechhandlung“ aus Sicht der Sprechakttheorie	92
3.2.1	Grundlagen einer pragmatischen Auffassungen von Sprechhandlungen	92
3.2.2	Die Sprechakttheorie von Searle	96
3.2.2.1	Teilakte einer Sprechhandlung	96
3.2.2.2	Die Klassifikation illokutionärer Sprechakte nach Searle	98
3.2.2.3	Gelingensbedingungen des Sprechakts „Aufforderung“	101
3.2.2.4	Intendieren, Meinen, Bedeuten – Zur Bedeutung von Sprechakten	102
3.2.3	Indirekte Sprechakte	103
3.2.3.1	Indirekte verbale Sprechakte	103
3.2.3.2	Nonverbale motorische und musikalische Kommunikationsakte	105
3.2.4	Folgerungen für die Untersuchung	109
3.3	Bewegungsorientierte Perspektive auf Instruktion	113
3.3.1	Begriffsklärung und Abgrenzung von anderen Formen verbaler Äußerungen	113
3.3.2	Funktionen von Instruktionen	114
3.3.2.1	Die handlungsregulierende Funktion von Sprache beim Bewegungslernen	114
3.3.2.2	Klassifizierung von Instruktionen nach Funktionen für das Bewegungslernen	119
3.3.3	Formen und Modalitäten von Instruktionen	124
3.3.4	Transformations- und Konstruktionsprozesse	126
3.3.4.1	Kommunikationstheoretische Aspekte	127
3.3.4.2	Die Bedeutung gemeinsamen Wissens	130
3.3.4.3	Kognitionstheoretische Aspekte: Adressierung von Bewegungserfahrungen	132
3.3.5	Instruktionsbedingungen und Instruktionperspektiven	136
3.3.6	Fazit zur bewegungsorientierten Perspektive auf Instruktion	138
3.4	Instruktionen in der Tanzimprovisation	140
3.4.1	Merkmale von Tanzimprovisation	141
3.4.1.1	Improvisation als Erfahrung und Gestaltung	141
3.4.1.2	Konstitutive Merkmale von Tanzimprovisation	143
3.4.1.3	Ziele von Tanzimprovisation	144
3.4.2	Tanzimprovisation als kreativer Problemlöseprozess	145
3.4.2.1	Tanzimprovisation als kreativer Prozess	145
3.4.2.2	Tanzimprovisation als Problemlösung	150
3.4.3	Anforderungen an die methodische Inszenierung	156
3.4.3.1	Das genetische Verfahren	156
3.4.3.2	Tanzaufgaben als Instruktionen	158
3.4.3.3	Thematische Ausrichtung von Instruktionen	164
3.4.3.4	Unterrichtsdramaturgie und Phrasierung	167
3.4.3.5	Methodische Strukturierung versus situationsspezifisches Handeln	168
3.4.4	Die Rolle der Musik	171
3.4.4.1	Tanzimprovisation ohne Musik	173
3.4.4.2	Musik als Unterstützung und Begleitung der Tanzimprovisation	173
3.4.4.3	Musik als Ausgangspunkt und Thema der Tanzimprovisation	177
3.4.5	Instruktionen als Improvisationsgestaltung und -begleitung	179
3.4.6	Instruktionssequenzen	183
3.5	Zusammenfassung: Verständnis von Instruktion	190

4	FORSCHUNGSDESIGN	195
4.1	Forschungsfragen	195
4.2	Forschungsansatz	196
4.2.1	Qualitativ-empirischer Forschungsansatz	196
4.2.2	Umgang mit Videos im Forschungskontext	197
4.2.2.1	Besonderheiten audiovisueller Daten	197
4.2.2.2	Videos als Transformation realer Situationen	198
4.3	Datenerhebung	200
4.3.1	Forschungssituation und Untersuchungsfeld	200
4.3.2	Auswahl der Stichprobe und Videoaufzeichnung	201
4.3.2.1	Setting	201
4.3.2.2	Datenkorpus und Begründung der Fallauswahl	202
4.3.2.3	Kameraführung	204
4.3.2.4	Sekundärdaten	206
4.4	Methodologische Grundlagen	208
4.4.1	Funktional-Pragmatische Diskursanalyse (FPDA)	208
4.4.2	Das sprachliche Handlungsmuster als Kernkategorie	210
4.4.3	Das multimodale Handlungsmuster	214
4.4.4	Hermeneutisch-materialgeleitete Analyse als zyklischer Forschungsprozess	215
4.5	Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung	218
4.5.1	Mehrebenen-Analyse hinsichtlich der Multimodalität	218
4.5.2	Mehrebenen-Analyse hinsichtlich der Perspektive	219
4.5.2.1	Makroebene: Inszenierungsmuster einer Unterrichtseinheit	220
4.5.2.2	Mesoebene: Instruktionsmuster	220
4.5.2.3	Mikroebene: Instruktionsform einzelner Äußerungen	223
4.5.3	Sektionierung von Sequenzen	223
4.5.4	Transkription mit HIAT	226
4.5.5	Heuristik der Musteranalyse auf der Mesoebene	230
4.5.5.1	Sequenzelemente und Segmente als Analyseeinheiten	231
4.5.5.2	Mikroanalyse der Segmente	233
4.5.5.3	Paraphrasierende Ablaufbeschreibung als Rekonstruktion der sequentiellen Ordnung	235
4.5.5.4	Ablaufdiagramm als grafische Darstellung des Instruktionsmusters	236
4.5.5.5	Performanz: Sprachliche, nonverbale und musikalische Mittel zur Musterrealisierung	238
4.5.6	Prozessogramm: Rekonstruktion des Inszenierungsmusters einer Unterrichtseinheit	240
4.5.7	Fallvergleichende Synopse	242
4.6	Reflexion der Methodenwahl	243

5	GRUNDFORMEN VON INSTRUKTIONSMUSTERN	249
5.1	Zur Lesart der Graphen	249
5.1.1	Multigraphen als Schalt- und Verlaufspläne	249
5.1.2	Legende der Graphen-Symbole	250
5.2	Präaktionale Instruktionsmuster	253
5.2.1	Monologische Instruktion	253
5.2.1.1	Monologisch-verbale Aufgabeninstruktion	253
5.2.1.2	Multimodale monologische Aufgabeninstruktion	259
5.2.2	Ko-konstruktive Aufgabeninstruktion	264
5.2.3	Dialogisch-rekursive Instruktion	269
5.2.3.1	Rekursive Aufgabeninstruktion	269
5.2.3.2	Dialogische Aufgaben-Iteration	274
5.2.3.3	Reversible reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion	277
5.2.4	Zusammenfassung und Diskussion	284
5.3	Synaktionale Instruktionsmuster	287
5.3.1	Performative Bewegungsanleitung	287
5.3.1.1	Performative Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung	287
5.3.1.2	Performative Bewegungsanleitung ohne Musik	291
5.3.1.3	Performative Bewegungsanleitung mit Vokal-Lauten	295
5.3.2	Synaktionale Verbalinstruktion	298
5.3.2.1	Verbale Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung	298
5.3.2.2	Synaktionale verbale Anweisung	301
5.3.2.3	Synaktionale verbale Aufgabeninstruktion mit überlappenden Mini-Dialogen	304
5.3.3	Musikalisch-verbale Instruktion	308
5.3.3.1	Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit verbalen Instructional Cues	308
5.3.3.2	Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit vokaler Sonifikation und verbalen Hinweisen	312
5.3.3.3	Metrische Bewegungsbegleitung	315
5.3.4	Reziproke multimodale Ko-konstruktion	321
5.3.5	Zusammenfassung und Diskussion	328
5.4	Postaktionale Instruktionsmuster	334
5.4.1	Postaktionale mentale Selbstreflexion	334
5.4.2	Postaktionale Gesprächsreflexion	338
5.4.3	Zusammenfassung und Diskussion	343
5.5	Musterkombinationen unter temporalem Aspekt	347
5.5.1	Cued Improvisation	348
5.5.1.1	Synaktionale Musik-Cues (Stop-and-Go)	348
5.5.1.2	Instructional Cues zu Musikeinspielung	352
5.5.2	Synaktionale Rekursion	355
5.5.2.1	Rekursive Hinweise	355
5.5.2.2	Verbale Aufgaben-Paraphrase	357
5.5.3	Multitemporale Instruktion	360
5.5.4	Zusammenfassung und Diskussion	364
5.6	Musterwechsel und Muster-Rupturen	367
5.6.1	Fließende Übergänge von Mustern	367
5.6.2	Muster-Einschübe	368
5.6.3	Muster-Rupturen	369
5.6.4	Musterwechsel vom Monolog zum Dialog	370

6	INSZENIERUNGSMUSTER	375
6.1	Legende Prozessogramm	377
6.2	Inszenierungsmuster Fallbeispiel A	378
6.2.1	Funktionale Dimension	378
6.2.2	„Parameter des Tanzes und Bewegungsformen“ als thematische Dimension	380
6.2.3	Temporale Dimension	383
6.2.4	Strukturelle Dimension	385
6.3	Inszenierungsmuster Fallbeispiel B	392
6.3.1	Funktionale Dimension	392
6.3.2	„Bewegungsforschung. Impulse durch Musik und Video“ als thematische Dimension	395
6.3.3	Temporale Dimension	398
6.3.4	Strukturelle Dimension	399
6.4	Inszenierungsmuster Fallbeispiel C	405
6.4.1	Funktionale Dimension	405
6.4.2	„Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ als thematische Dimension	407
6.4.3	Temporale Dimension	410
6.4.4	Strukturelle Dimension	412
7	FALLVERGLEICHENDE SYNOPSE UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	421
7.1	Vorherrschende Instruktionsmuster und Instruktionssequenzen	421
7.1.1	Anteile prä-, syn- und postaktionaler Instruktionsmuster	421
7.1.2	Verteilung hinsichtlich des turn-Apparats	423
7.1.3	Favorisierte Instruktionsmuster (fallübergreifend)	424
7.2	Prozessstruktur von Tanzimprovisation	429
7.3	Bevorzugte Instruktionsmuster in Relation zu den Phasen einer Unterrichtseinheit	431
7.3.1	Instruktionsmuster in Warm-Up-Phasen	431
7.3.2	Instruktionsmuster in Explorationsphasen	431
7.3.3	Instruktionsmuster in Erarbeitungs- oder Übungsphasen	432
7.3.4	Instruktionsmuster in Anwendungs- und Vertiefungsphasen	433
7.3.5	Instruktionsmuster in Gestaltungsphasen	434
7.3.6	Instruktionsmuster in Abschlussphasen	434
7.3.7	Mitmachend oder beobachtend Anleiten – Lehrverhalten in Improvisationsphasen	435
7.4	Isomorphe Strukturen der Inszenierung: Cluster von Instruktionssequenzen	438
7.5	Modalitätsstrukturen von Instruktionen	440
7.5.1	Modalitätsstrukturen im Fallvergleich – Instruktionsstile	440
7.5.2	Korrelationen zwischen Unterrichtsthema und Instruktionsmodalitäten	445
7.5.3	Korrelationen zwischen Funktion und Modalitätsstruktur einer Instruktion	445
7.5.4	Modalitätsstrukturen als qualitatives Moment im Kommunikationsprozess	446

7.6	Strukturmerkmale des Instruktionshandelns	450
7.6.1	Räumliche Strukturmerkmale	450
7.6.1.1	Eröffnung von Instruktionssequenzen	450
7.6.1.2	Schnittstellen: Finalmarken als Initialmarken	451
7.6.1.3	Proxemik als Pre-Closing Signal	453
7.6.1.4	Kommen und Gehen als Komponenten instruktiver Praxis	454
7.6.1.5	Favorisierte Raumposition der Lehrperson als „secure base“	454
7.6.1.6	Intuitive Kreisbildung während Instruktion	456
7.6.2	Zeitliche Strukturmerkmale	458
7.6.2.1	Relation zwischen Verbal- und Körpersprache	458
7.6.2.2	Bimodale Einsatzzeichen als fachsprachliche Embleme	459
7.6.3	Referentielle als Strukturmerkmale	460
7.6.3.1.	Materialität als koordinativer Bezugspunkt	461
7.6.3.2	Sprechen über Musik in Instruktionen	462
7.7	Instruktionshandeln als performative und inszenatorische Praxis	467
7.7.1	Unterricht als Inszenierung	467
7.7.2	Instruktionshandeln als performative Praxis	468
7.7.3	Performatives Zeigen	470
7.8	Fachspezifische Perspektive zum Instruktionshandeln	472
7.8.1	Besonderheiten der Kommunikation und Interaktion im Untersuchungsfeld	472
7.8.2	Fachspezifische Instruktionsformen	475
7.8.3	Charakteristische Strategien des Instruktionshandelns	477
7.8.4	Zusammenfassung und Grundmodell des Instruktionsprozesses	478
8	ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG DER ERGEBNISSE	481
8.1	Kommentar zum methodischen Vorgehen	481
8.2	Grafische Aufbereitung und Visualisierung	484
8.3	Relevanz: Leistung und Grenzen der Ergebnisse	484
8.3.1	Generalisierbarkeit	484
8.3.2	Leistung und Potential der Untersuchung	485
8.4	Ausblick	489
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	491
	TABELLENVERZEICHNIS	495
	LITERATUR	497

APPENDIX (Band II)

I	Transkriptionskonventionen
II	Transkripte
II.1	Transkript-Komplex Fallbeispiel A
II.2	Transkript-Komplex Fallbeispiel B
II.2	Transkript-Komplex Fallbeispiel C
III	Kodiersystem
IV	Einverständniserklärung Videoaufnahmen

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

„*Unterricht ereignet sich nicht von selbst. Er wird durch das methodische Handeln der Beteiligten ,in Szene gesetzt'. Man kann auch sagen: Unterricht wird ,inszeniert'*“, stellt der Pädagoge Hilbert Meyer fest (2002, 109). Damit trifft er einen Wesenskern der Tanzimprovisation, welche darauf zielt, ästhetisch-tänzerische Erfahrungsräume und kreative Prozesse zu ermöglichen. Im Unterschied zum Theater wird die Umsetzung dieses Regiekonzepts in der Tanzimprovisation aber nicht geprobt, sondern vielmehr situativ und prozesshaft vollzogen, denn Unterricht geht erst aus der Interaktion von Lehrenden und Lernenden hervor und basiert aus kommunikationstheoretischer Sicht auf wechselseitigen Kodierungs- und Dekodierungsprozessen. Neben der konzeptionellen Planung lebt jede Unterrichtsinszenierung daher wesentlich von der aktuellen Situationsgestaltung. Lehrende agieren somit zugleich als Drehbuchautoren, Regisseurin und Darstellende ihres Unterrichts.

Die Unterrichtsinszenierung realisiert sich in einer bestimmten Weise pädagogischen Handelns. Bei der Inszenierung von Tanzimprovisation geraten dabei vor allem Instruktionen der Lehrperson in den Blick, beeinflussen diese doch maßgeblich das Bewegungslernen und kreative Verhalten. Insbesondere durch sprachliche Aktivitäten von Lehrenden wird das Unterrichtsgeschehen organisiert, inszeniert und moderiert, werden Voraussetzungen für tänzerische Bewegungshandlungen geschaffen.

Im Unterschied zum Sport, wo die zu erlernende Zielbewegung oder sportartspezifische Technik häufig klar definiert ist und Bewegungsvermittlung auf die Aneignung bestimmter Bewegungsabläufe abzielt, zeichnet sich Tanzimprovisation dadurch aus, dass es eben gerade keine spezifische Bewegungslösung gibt, sondern diese erst gefunden werden muss. Das Finden oder Erfinden von individuellen, subjektiv neuen Bewegungslösungen steht also im Vordergrund (vgl. Klinge 2007, 248).

Besondere Bedeutung kommt daher der Inszenierung der Improvisation und folglich der Gestaltung von Instruktionen zu. Lehrende bedienen sich hierzu unterschiedlicher sprachlicher, aber auch nonverbal-tänzerischer und vokaler Mittel, um tänzerische Kreativität anzuregen, Bewegungsvorstellungen zu initiieren, Bewegungsideen und tänzerische Qualitäten zu veranschaulichen. Dabei stellt die Vermittlung der zu lösenden Improvisationsaufgabe – die Aufgabeninstruktion – ein konstitutives Element von Tanzimprovisation dar, da diese den kreativen Prozess überhaupt erst in Gang setzt. Instruktionen haben somit eine zentrale, stimulierende und bewegungsregulierende Funktion und müssen zudem nicht nur klar und präzise strukturiert, sondern auch herausfordernd und ansprechend sein (vgl. Bäcker 2007, 250; Behrens 2010, 95). Anders ausgedrückt: Keine Tanzimprovisation (findet) ohne Instruktion (statt) – zumindest im Unterrichtskontext.

Tanzimprovisation als kreativer Prozess ist wesentlich durch Unvorhersehbarkeit der Ereignisse charakterisiert (vgl. Lampert 2007, 176). Flexibilität und spontanes Lehrerhandeln in Form von Adaptionen der Aufgabenstellungen, Präzisierung der Instruktionen, Hinweise, Aufgreifen von Teilnehmerideen und Entwicklung weiterführender Aufgabenstellungen, aber auch Bewegungsakte des Demonstrierens und u. a. stellen wichtige Merkmale dar. Tänzerische Handlungen der

Teilnehmenden und Instruktionen der Lehrenden wirken ineinander und bilden ein *zirkuläres interaktives Gefüge*. Dieses zeigt sich als eine sequenzielle Verkettung von Äußerungen, die einer (fach-)spezifischen kommunikativen und operativen Ordnung folgen (vgl. Proske 2015). Handlungen und Verhaltensweisen sind der Beobachtung zugänglich, können analytisch reflektiert und als Musterstrukturen rekonstruiert werden (vgl. Jank & Meyer 2008, 114f.).

Da nur sehr wenige Tanzlehrende ihre Vermittlungskonzepte schriftlich formulieren und stattdessen „*auf die Vermittlung in der Praxis durch die Praxis*“ setzen, mangelt es an einer vorliegenden Methodik zur Anleitung von Tanzimprovisation (Lampert 2007, 177) und an entsprechender fachdidaktischer Literatur. Es finden sich zwar zahlreiche Publikationen mit Tanz- und Gestaltungsideen, bei der Anleitung sind Lehrende hingegen „*mehr oder weniger auf sich selbst gestellt, auf ihre eigenen Erfahrungen in Aus- und Weiterbildungen, auf ihr kreatives Potential und ihre didaktische Phantasie*“ (Klinge & Freytag 2007, 4).

Eine systematische, empirische Untersuchung des Lehrverhaltens im Tanz und spezifisch im Feld Improvisation steht generell aus. Vor diesem Hintergrund trägt die Studie dazu bei, die bestehende Instruktionspraxis in der Tanzimprovisation zu beleuchten.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Welche Instruktionsmuster verwenden Lehrende bei der Anleitung improvisatorischer Prozesse im Tanzunterricht?

Dieser Frage wird nachgegangen, in dem eine authentische Unterrichtspraxis von Tanzimprovisation, wie sie im Fach Elementare Musik- und Tanzpädagogik innerhalb der Ausbildung von Studierenden stattfindet, erforscht wird.

Da Tanzimprovisation, ihre Ansätze und Konzepte¹ so vielfältig sind, wie es Tanzlehrende, Choreographinnen und Choreographen, Tänzerinnen und Tänzer gibt, ist die Begrenzung des Untersuchungsfeldes naheliegend. So können zumindest für einen Bereich aussagekräftige Ergebnisse gewonnen und diese idealerweise auch wieder in die Unterrichts- und Studienpraxis zurückgeführt werden.

Der Fokus dieser explorativ-deskriptiven Analyse tanzpädagogischen Handelns liegt einerseits auf dem WANN, also dem zeitlichen Aspekt von Instruktionen, vor allem aber „*auf dem WIE des Handelns – auf den Arten und Weisen, auf Form und Performanz*“ (Tuma et al. 2013, 14). Denn als spezifische, unterrichtsbezogene Form von Interaktion ist Instruktion „*nicht nur als sprachliches, sondern als multimodal strukturiertes Geschehen unter den Bedingungen körperlicher Anwesenheit zugänglich*“ (Dinkelacker & Herrle 2009, 17). So ist aufgrund der Struktur von Tanzimprovisation davon auszugehen, dass Instruktionen hinsichtlich ihrer Modalität nicht ausschließlich sprachlich, sondern vielschichtig angelegt sind und verbale, gestische, tänzerische, als auch musikalische Handlungen einschließen. Dies gilt insbesondere für das Fach Elementare Musik- und Tanzpädagogik, in welchem die Videodaten erhoben wurden. Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung bildet daher eine handlungstheoretische, multimodale Konzeption von Instruktion.²

¹ Vgl. dazu die Arbeit von Lampert (2007), in der unterschiedliche Improvisationskonzepte und Verfahren vorgestellt werden.

² Das multimodale Verständnis von Interaktion hat seine Wurzeln u.a. in der qualitativen Erforschung von Interaktion und der soziologisch begründeten Interaktionstheorie, als auch im Forschungsansatz der context analysis (Birdwhistell 1970, Schefflen 1972 und Kendon 1990, 1981).

Die Offenheit, Spontaneität und Flüchtigkeit von Tanzimprovisation stellen eine Herausforderung für die Lehrperson dar, da Reaktionen und Verhaltensweisen der Beteiligten nicht vorhersehbar sind. Vor diesem Hintergrund sind bei der Beschreibung von Instruktionsformen nicht nur Verhaltensweisen der Lehrperson, sondern vielmehr zugrundeliegende Interaktionsstrukturen und Wechselwirkungen zu berücksichtigen, die eine Instruktionssituation prägen.

Die videobasierte Analyse von Tanzunterricht scheint vielversprechend und angemessen, weil der Gegenstand Tanz ein nonverbaler ist. Nicht nur Tanz ist eine Praxis, auch der Tanzunterricht stellt eine Praxis dar. Beides sind recht komplexe Geschehnisse, die über Video zunächst einmal gut in Blick genommen werden können.

1.2 Erkenntnisinteresse

Die tanzpädagogische Forschung steckt im Vergleich zu Nachbardisziplinen wie der musikpädagogischen, der bewegungs- und sportpädagogischen Forschung noch in den Kinderschuhen. Die Gesellschaft für Tanzforschung Deutschland (GTF) gliedert Tanzforschung in die Bereiche Tanzwissenschaft, Tanzkunst, Tanzpädagogik und Tanztherapie. Auf ihrer Homepage findet sich zum Forschungsbereich Tanzpädagogik folgender Hinweis: *„Die noch junge tanzpädagogische Forschung hat keine eigenen Verfahren entwickelt, sie nutzt aktuell vornehmlich Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Sozialforschung. Inhaltlich liegen tanzpädagogische wissenschaftliche Studien zur Wirkungsforschung, Prozessforschung, Dokumentenanalysen und Evaluationsstudien zu Tanz vor.“* (GTF 2017)³ Mit dem seit 2014 jährlich stattfindenden tanzpädagogischen Forschungstag wird versucht, ein Forum zu etablieren. Dennoch kann von einer tanzpädagogischen oder gar tanzdidaktischen Forschung bislang kaum die Rede sein.

Neuber hält fest, dass gerade die ästhetische Bewegungserziehung – und dieser ist die Tanzimprovisation als spezifische Form zuzurechnen – *„nicht nur zu ihrer Legitimation, sondern auch zu ihrer Weiterentwicklung – einer empirischen Überprüfung bedarf.“* (Neuber 2006, 11) Von dem Interesse geleitet, die existierende tanzpädagogische Praxis kritisch zu beleuchten, fokussiert die qualitativ-empirische Studie einen Teilbereich des Lehrerhandelns: die lehrerseitige Initiierung bzw. Instruktion von improvisatorischen Prozessen im Tanzunterricht.

Die verschiedenen – auf das Bewegungshandeln der Teilnehmenden bezogenen – Instruktionmuster des Aufgabenstellens, Anweisens, Anleitens etc., die bei der Anleitung von Tanzimprovisation beobachtbar sind, werden im Videomaterial identifiziert und im Hinblick auf deren Form und Interaktionsstrukturen unter Berücksichtigung verbaler, nonverbal-tänzerischer und musikalischer Komponenten sowie deren Einbettung in das Gesamt einer Unterrichtsstunde fachspezifisch konzeptualisiert.

Zugrundeliegendes Datenmaterial bilden drei Unterrichtseinheiten von Studierenden im Studienfach Elementare Musik- und Tanzpädagogik, die ihre Kommilitoninnen im Rahmen einer Lehrübung unterrichten.

³ URL: <http://www.gtf-tanzforschung.de/tanzforschung/forschungsbereiche/> (21.9.2017)

Die Untersuchung gliedert sich in drei Teile:

Teil eins widmet sich der fallanalytischen Erschließung von Instruktionismustern und zielt darauf, über die Analyse von Oberflächenstrukturen zugrundeliegende Muster im multimodalen Instruktionshandeln zu rekonstruieren. Herausgearbeitet werden soll eine Typologie von Instruktionismustern, die unter Nutzung unterschiedlicher Modalitäten zur Anleitung von Tanzimprovisation verwendet werden.

Teil zwei widmet sich der fallrekonstruktiven Analyse von Inszenierungsmustern als Prozessstruktur des Unterrichts. „*Der Begriff der Inszenierung findet sich in der didaktischen Literatur immer dort, wo es um eine relativ komplexe Ganzsicht auf die Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernsituationen geht.*“ (Laging 2015, 138). Daran anknüpfend hat die Rekonstruktion zum Ziel, Bezüge einzelner Instruktionssequenzen untereinander aus einer intertextuellen Perspektive herauszustellen und somit die Inszenierungsstruktur anhand der verwendeten Instruktionismuster, bevorzugten Instruktionsmodalitäten und Zeitpunkte sowie der thematischen Dimension aufzuzeigen. Gleichzeitig können so Charakteristika der einzelnen Inszenierungen und ihrer Instruktionsstruktur abgebildet werden.

Die fallvergleichende Synopse zielt schließlich darauf, dominante und singuläre Instruktionismuster zu erkennen, diese in Beziehung zu Phasen einer Unterrichtseinheit zu setzen und typische Cluster von Instruktionssequenzen auszumachen.

Angesichts fehlender empirischer Vorarbeiten in der Tanzdidaktik versteht sich die Studie als explorativ-deskriptive, fallanalytische Grundlagenarbeit und leistet einen Beitrag zur Unterrichtsforschung im Tanz.

1.3 Reichweite und Nutzen

Systematische, deskriptive Unterrichtsanalysen ermöglichen Einsichten darin, „*what really goes on in classroom*“ (Bastian 1984, 342). Das Wissen um reale Prozessstrukturen gibt wiederum Anlass für einen Diskurs zur Qualitätssteigerung und einer didaktischen Optimierung (vgl. ebd.). Insbesondere ein videoanalytischer Zugang kann es ermöglichen, die tanzpädagogische Lehr-Lern-Situation unverkürzt in den Blick zu bekommen. Somit kann die Arbeit aus einer empirischen Perspektive zu einer Diskussion und Reflexion der tanzpädagogischen Praxis beitragen und möglicherweise auch Anlass zur Weiterentwicklung der tanzpädagogischen Ausbildung bieten.

Ehlich & Rehbein (1986) beschreiben vier Punkte der konkreten praktischen Relevanz einer „*Einsicht in die Bedingungen des (sprachlichen) Handelns*“, die auch für die vorliegende Arbeit geltend gemacht werden können (S. 178f.):

- (1) Eigene Handlungen brauchen nicht länger blind ausgeführt und deren Widersprüche unverstanden ausgehalten werden.
- (2) Mögliche kommunikative Veränderungen werden aufgezeigt, wenn konkrete institutionelle Bedingungen verändert würden.
- (3) Kurzfristig mögliche Veränderungen werden aufgezeigt, indem Erfahrungen übernommen und individuelle Korrekturen umgesetzt würden.
- (4) Probleme und Störungen innerhalb der Institution können erkannt werden.

Die erhobenen Musterstrukturen können als Folien oder Analyseschablonen für die Beobachtung und Reflexion bestehender Handlungsmuster im Rahmen von Unterrichtsevaluation und Lehrendenbildung sowie der Professionalisierung von Lehrenden in Verbindung mit Videofeedback eingesetzt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse können darüber hinaus für weitere Forschungen verwendet werden, um Sichtweisen von Teilnehmenden zu ermitteln, welche Instruktionsformen beispielsweise als besonders motivierend, anregend und klar, bzw. wenig effektiv oder überfordernd eingeschätzt werden. Somit bietet die Untersuchung nicht nur Anknüpfungspunkte für die Reflexion des Lehrverhaltens, sondern auch für die Untersuchung von Wirkungszusammenhängen und die Evaluation von Unterrichtsprozessen im Tanz, ganz im Sinne einer anwendungsorientierten Forschung und konstruktiven Verbindung von Praxisevaluation und Theoriebildung. In jedem Fall trägt die vorliegende Untersuchung zur Weiterentwicklung der empirischen Tanzpädagogik bei.

1.4 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit folgt der Aufteilung in Forschungsstand, Theoretische Bezüge, Forschungsdesign, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus zwei Perspektiven (Instruktionsmuster und Inszenierungsmuster), einer fallvergleichenden Synopse sowie einer abschließenden Diskussion.

Nachdem in *Kapitel 1* die Problemstellung erörtert und davon ausgehend das Erkenntnisinteresse sowie die Nutzenerwartungen einer Untersuchung von Instruktionsformen dargelegt wurde, verfolgt *Kapitel 2* das Ziel, die für die vorliegende Studie relevanten Forschungsarbeiten zu Unterrichtskommunikation, Lehrersprache und Instruktion ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufzuarbeiten. Das Kapitel ist viergeteilt. Zunächst werden ausgewählte Ansätze zur Erforschung von Unterrichtssprache und Unterrichtskommunikation dargestellt mit einem Streiflicht auf Beiträge der musikpädagogischen Unterrichtsforschung, bevor im Anschluss vorliegende Untersuchungen zum Lehrverhalten im Tanz erörtert werden. Eine Skizzierung der Instruktionsforschung im Bereich der Sportwissenschaft rundet den Forschungsstand ab. Eine Zwischenbilanz dient der Prüfung möglicher theoretischer und methodischer Ansatzpunkte für die vorliegende Untersuchung und mündet in das Aufzeigen vorhandener Forschungsdefizite und die Ableitung von Forschungsfragen für die eigene Studie.

Um dem Begriff „Instruktion“ einen geeigneten theoretischen Rahmen zu geben, werden in *Kapitel 3* mehrere Zugänge zur Klärung der Instruktionssituation als eine spezifische Form des Lehrhandelns herangezogen. Zentrale Grundlage bildet zunächst ein handlungstheoretischer Zugang aus der Sportpsychologie von Nitsch (1986, 2004a, 2004b, 2006), um Aspekte wie Intentionalität, Situationsbezogenheit als auch Funktionsstrukturen von Handlungen herauszuarbeiten. Eine Instruktion stellt zugleich eine direktive Sprechhandlung dar, weshalb im folgenden Teilkapitel eine Klärung des Instruktionsbegriffs aus pragmatischer und sprechhandlungstheoretischer Sicht orientiert an Wittgensteins Sprachspielkonzept und der Sprechakttheorie von Austin und Searle vorgenommen wird. Searles Sprechakt-Begriff wird dabei um nonverbale, motorisch-tänzerische und musikalische Komponenten erweitert und daraus Folgerungen für die Untersuchung abgeleitet.

An das Konzept der Handlungsregulation anschließend wird im dritten Teil eine bewegungsorientierte Perspektive auf Instruktion, deren Funktionen und Modalitäten eingenommen. In diesem Zusammenhang wird auch die Brauchbarkeit von Instruktionkonzepten und -klassifikationen aus der Sportwissenschaft für die empirische Untersuchung überprüft. Der theoretische Rahmen schließt mit der Darstellung von Tanzimprovisation als Erfahrung, Gestaltung und kreative Problemlösung und mündet ausgehend von der Auseinandersetzung mit Anforderungen an die methodische Inszenierung in eine tanzbezogene Definition von Instruktion als zentrales Mittel der Improvisationsgestaltung und -begleitung.

In *Kapitel 4* wird das Forschungsdesign vorgestellt. Auf die Formulierung zentraler Forschungsfragen folgt eine Beschreibung des methodischen Zugangs. Dabei wird bereits anhand der Forschungsfragen und dem Forschungsgegenstand deutlich, dass ein qualitatives Forschungsdesign mit einem videoanalytischen Zugriff zu bevorzugen ist, zumal Interaktionsprozesse im Unterricht, Tanz als flüchtiges Phänomen und multimodale Instruktionvorgänge, die neben verbalen auch nonverbale Aspekte umfassen, nur über Videografie der Analyse zugänglich gemacht werden können.

Aufgrund der Kernkategorie des Handlungsmusters bietet sich zur Rekonstruktion von Musterstrukturen die Wahl der funktional-pragmatischen Diskursanalyse nach Ehlich und Rehbein als methodologische Grundlage an. Diese muss für den tänzerischen Kontext allerdings modifiziert werden. Das Kapitel endet mit einer Reflexion des methodischen Vorgehens, in welcher u. a. die Problematik der Transkription nonverbalen Verhaltens thematisiert wird.

Die folgenden drei Kapitel (*Kapitel 5 – 7*) befassen sich mit der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen und der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Von einer zunächst relativ offenen Fragestellung ausgehend werden exemplarische Fälle aus dem videographierten Material ausgewählt, Ordnungen in den einzelnen Fallbeispielen identifiziert und einzelne Szenen bzw. Unterrichtssequenzen in hoher Auflösung sequenziell auf zugrundeliegende Tiefenstrukturen – multimodale Handlungsmuster – hin analysiert.

Dies bildet den Ausgangspunkt, um auf dem Weg der Kontrastierung und der theoretischen Sättigung eine Typologie an Instruktionismustern in der Tanzimprovisation zu entwickeln, indem einerseits fallübergreifende Muster als auch fallspezifische Figurationen herausgestellt werden. Die Auswertung orientiert sich dabei an drei Auswertungsschleifen:

- (1) der Mesoebene für die Instruktionismuster einzelner Instruktionssequenzen,
- (2) der Mikroebene für die verbale, nonverbale und musikalische Realisierung der Muster,
- (3) der Makroebene für die Rekonstruktion von Inszenierungsmustern als spezifische Verkettung bestimmter Instruktionismuster.

Das Gesamtdesign ist somit von einer vorwiegend induktiv-explorativen und deskriptiven Vorgehensweise geprägt.

Die Analyse des Videomaterials mündet in die Darstellung verwendeter Instruktionismuster in *Kapitel 5*, die zunächst nach ihrem zeitlichen Auftreten in präaktionale, synaktionale und postaktionale Instruktionismuster sowie Musterkombinationen, Musterwechsel und -rupturen systematisiert werden. Die entstehenden Muster werden anhand verschiedener Kategorien typisiert und in ihrer sprachlich-grammatikalischen, tänzerischen und musikalischen Realisierung charakterisiert. Die jeweilige Sequenzanalyse mündet in einen grafischen Schaltplan (Multigraph), mit dem si-

multane und rekursive Prozesse, Interaktionsstrukturen sowie Phasen eines Instruktionismus abgebildet werden können.

Kapitel 6 widmet sich der Fallbeschreibung jeder einzelnen Unterrichtseinheit, um Inszenierungsmuster entsprechend ihrer situativ-kontextuellen, funktionalen, temporalen und strukturellen Dimension zu beschreiben. In diesem Kontext werden auch thematische Dimensionen und fachliche Konzepte der einzelnen Fälle sowie Instruktionseigenschaften wie die Rolle der Lehrperson, bevorzugte Instruktionsebenen, Präsenzform, Aktions- und Raumverhalten sowie der individuelle Sprachgebrauch und Rollenstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden herausgearbeitet. Die Inszenierungsmuster werden anhand ihres Zeitpunkts, ihrer thematischen Relationen, und verwendeten Modalitäten in einem Prozessogramm farblich visualisiert.

Ein letzter, nicht minder zentraler Schritt der Ergebnisdarstellung und Diskussion gilt dem Fallvergleich in *Kapitel 7*, welcher Erkenntnisse unterschiedlicher Art ermöglicht. Dementsprechend gliedert sich das Kapitel in acht Teile.

Zunächst werden fallübergreifend favorisierte Instruktionismus beschrieben. Dabei werden sowohl die turn-Verteilung im Hinblick auf monologische und dialogische Strukturen berücksichtigt als auch der temporale Aspekt der Instruktionen in Bezug zur Bewegungshandlung und entsprechende Zeitanteile unterschiedlicher Instruktionismus berechnet. Alle Aspekte und Anteile werden anhand von Diagrammen und Tabellen illustriert.

Basierend auf der Darstellung der Prozessstruktur von Tanzimprovisation im zweiten Teil werden im dritten Abschnitt Zusammenhänge zwischen den Phasen einer Unterrichtseinheit und den phasenspezifischen Instruktionismustern hergestellt, um auf diese Weise Rückschlüsse auf funktionale Dimensionen einzelner Muster in Bezug auf die thematische Entwicklung ziehen zu können. Das vierte Teilkapitel befasst sich mit isomorphen Strukturen, die als typische Verkettung spezifischer Instruktionismus beobachtet werden können.

Aus dem Vergleich der bevorzugt verwendenden Modalitäten werden in Teil fünf Instruktionstile typisiert, sowie Korrelationen zwischen Unterrichtsthema, Funktionen einer Instruktion und den gewählten Modalitätsebenen ausgemacht und Modalitätsstrukturen als qualitatives Moment bei der Dekodierung von Instruktionen bestimmt.

Instruktionsequenzen sind durch eine bestimmte Art und Weise der Eröffnung und des Schließens, der räumlichen und zeitlichen Gestaltung gekennzeichnet. Daran anknüpfend werden im sechsten Teilkapitel wertvolle Erkenntnisse dargestellt, die durch die explorative und offene Anlage der Untersuchung überraschend zu Tage getreten sind.

Ausgehend von den Aspekten Raum, Zeit und Referenz werden bestimmte Strukturmerkmalen der Inszenierung diskutiert, wie z. B. der Auf- und Abgang der Lehrperson als Komponenten instruktiver Praxis, die Relation von Verbal- und Körpersprache im Rahmen von Instruktionen, interaktionale Nebenaspekte wie die intuitive Kreisbildung in Gruppen oder das Sprechen über Musik als Thema in Instruktionen u. a. Die zusätzlich auftauchenden Aspekte wurden als relevant erachtet und in Form von Miniaturkonzepten formuliert. Orientiert an der „*kumulativen Natur von Wissen und Theorie*“ (Glaser & Strauss 2010, 52) ergänzen solche mikroperspektivischen Einsichten die Erkenntnisse über die tatsächliche Instruktionsebene und tragen ebenso zur Entwicklung einer Theorie über das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation bei.

Teil sieben entwickelt die Konzeptualisierung des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation als performative und inszenatorische Praxis, die sich durch eine spezifische Zeigestructur auszeichnet.

Das achte Teilkapitel bezieht schließlich den Kontext, in dem das videographierte Material erhoben wurde, mit ein und eröffnet die fachspezifische Perspektive hinsichtlich der beobachteten Instruktionspraxis. In diesem Zusammenhang werden Besonderheiten der Kommunikation im Untersuchungsfeld und fachspezifische Instruktionsformen thematisiert und charakteristische fachspezifische Strategien dargelegt. Als Gesamtsynthese aus der gewonnenen Typologie an Instruktionsmustern geht abschließend ein Grundmodell des Instruktionsprozesses in der Tanzimprovisation hervor, welches anhand einer Grafik illustriert wird.

Kapitel 8 widmet sich als Schlusskapitel dem forschungsmethodischen Ertrag sowie einer Kommentierung der gewählten grafischen Visualisierung der Musterstrukturen. Die Ergebnisse werden unter dem Aspekt der Relevanz und der Generalisierbarkeit reflektiert und mögliche Potentiale der Untersuchung für die videobasierte Lehrerbildung, für Unterrichtsreflexion und Evaluation dargelegt. Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf angrenzende Forschungsdesiderate.

2 FORSCHUNGSSTAND

Da Tanzlehrende überwiegend auf eine praxisbezogene Vermittlung setzen und ihre Konzepte nur selten schriftlich formulieren⁴ oder empirisch hinterfragen, ist hinsichtlich des Forschungsstandes zum Lehrerhandeln⁵ im Tanz ein klares Defizit zu verzeichnen. Auch der tanzpädagogische Diskurs befasst sich nur marginal mit dem Einfluss des Lehrerhandelns.

Um das Forschungsfeld zu beleuchten, muss der Blick daher ausgeweitet werden auf Nachbardisziplinen. Dies umfasst zunächst die Darstellung relevanter Untersuchungen zu Unterrichtskommunikation und Lehrerhandeln, eine Skizzierung zentraler Zugänge der videobasierten Unterrichtsforschung sowie ausgewählter Studien zur Lehr-Lernforschung im Musikunterricht (2.1), im Anschluss werden Studien zur Kommunikation und Fachsprache im Tanzunterricht (2.2) diskutiert. Ergänzend werden schließlich sprachbezogene Ansätze aus der Sportwissenschaft (2.3) beleuchtet.

2.1 Forschungsansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation und Lehrerhandeln

Der ‚linguistic turn‘⁶ bewirkt ab der Mitte des 20. Jahrhunderts eine verstärkte Hinwendung zur Sprache und zur Analyse der Verwendung und Bedeutung sprachlicher Äußerungen. Die gesprochene Sprache im Sinne des spontanen, frei formulierten Sprechens in natürlichen Kommunikationssituationen wurde zu Beginn der 1960er Jahre als Gegenstand der Sprachwissenschaft entdeckt. Dies schlägt sich auch in der Unterrichtsforschung nieder. Von Anfang an gingen dabei Forschungs- und Praxisinteressen Hand in Hand.⁷ Als eine spezifische Form der gesprochenen Sprache ist die Sprache im Unterricht anzusehen.

Das Studium der Kommunikation und Interaktion im Unterricht ist ein vielbearbeitetes Forschungsfeld. Eine zusammenfassende Darstellung verschiedener Forschungsansätze und -richtungen gibt Lüders (2014). Innerhalb der Unterrichtsforschung lassen sich unterschiedliche Forschungsbereiche und Analyserichtungen ausmachen. Da die Lehrer-Schüler-Interaktion nicht nur innerhalb der unterrichtsbezogenen Interaktionsforschung untersucht wird, sondern auch

⁴ Bezugnehmend auf angloamerikanische Veröffentlichungen über Tanzimprovisation stellt Lord fest, *„it is not research“*, denn *„most pedagogical guidance on improvisation relies on the authors’ teaching experience, which was rarely acquired in the context of primary or secondary schools.“* (Lord 2001, 20)

⁵ Im Kontext von Unterrichtsforschung und Erziehungswissenschaft werden die Begriffe ‚Lehrverhalten‘, ‚Lehrerhandeln‘, ‚Lehrerhandeln‘ gleichermaßen und häufig synonym gebraucht. Vielfach schließt ‚Lehrverhalten‘ das Handeln von Lehrenden ein. Da die vorliegende Arbeit aber auf einer handlungstheoretischen Grundlage basiert, wird im Folgenden überwiegend von Lehrerhandeln gesprochen, welches im Unterschied zum Verhalten durch Intentionalität gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 3.1). Der Terminus ‚Lehrerhandeln‘ wird im fachwissenschaftlichen Diskurs üblicherweise in der männlichen Form gebraucht. Daher wird in diesem Fall auf eine geschlechtsneutrale Sprachverwendung verzichtet und das Lehrerinnenhandeln selbstverständlich mitgedacht.

⁶ Der Terminus ‚linguistic turn‘ bezeichnet die sprachanalytische Wende und geht auf Rorty zurück, durch dessen Sammelband der Begriff geläufig wurde. Erstmals wurde der Begriff allerdings von Gustav Bergmann in den 1950er Jahren geprägt. Vgl. Rorty, R. M. (1964): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago.

⁷ Zur Forschungs- und Problemgeschichte der Erforschung gesprochener Sprache siehe Schank, G./Schoenthal, G. (1983): *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. 2. durchgesehene Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.

innerhalb der Unterrichts- und Lehr-Lernforschung Berücksichtigung findet, weist Lüders auf Schwierigkeiten der Abgrenzung des Gegenstandes hin (2014, 823).

Die Unterrichtsforschung lässt sich in folgende Bereiche gliedern (vgl. Richert 2005, 29):

1. Empirisch-analytisch orientierte Unterrichtsforschung nach amerikanischer Tradition
2. Pädagogische Tatsachenforschung und Reformpädagogik
3. Kommunikationsanalytische Forschungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion
4. Linguistische Analysen von Unterrichtssprache

Für die vorliegende Arbeit sind vorwiegend kommunikationsanalytische und linguistische Beiträge von Bedeutung. Erste Studien zur authentischen Kommunikation im Unterricht entstehen im Zuge der ‚pragmatischen Wende‘ und der Rezeption von Wittgensteins Sprachspiel-Theorie in den 1960er und 1970er Jahren.⁸ Ein besonderes Interesse gilt in diesem Zusammenhang der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, insbesondere der Erforschung der Unterrichtskommunikation auf der verbalen Ebene (vgl. Überblick in Richert 2005). Daraus entwickelt sich ab Mitte der 1970er Jahre ein eigenes Forschungsfeld, welches Unterricht zugleich als Interaktions- und Kommunikationsprozess interpretiert.

Aufgrund der Vielfalt der Theorien und Forschungsansätze⁹ wird im Folgenden eine gezielte Auswahl von Untersuchungen präsentiert. Diese Arbeit stellt Instruktionshandlungen von Lehrenden in der Tanzimprovisation in den Mittelpunkt. Da diese vorwiegend verbal als auch non-verbal erfolgen, werden einleitend zunächst allgemeine Aspekte hinsichtlich der Funktion von Sprache als Medium der Kommunikation und der Vermittlung von Tanz thematisiert (2.1.1) und anschließend relevante Studien zur Unterrichtssprache und zum Lehrerhandeln vorgestellt (2.1.2).

2.1.1 Zum Verhältnis von (Tanz-)Unterricht und Sprache

Das Verhältnis von Sprache und Unterricht entfaltet sich nach Schorb (1969, 84) in einer vierfachen Problematik:

- (1) Unterricht an sich ist eine (Meta-)Sprache, d. h. eine Form kultureller und gesellschaftlicher Kommunikation.
- (2) Sprache ist das Hauptinstrument, das organisierten Unterricht ermöglicht.
- (3) Unterricht kann die Sprache selbst zum Gegenstand haben.
- (4) Im Unterricht entsteht eine eigene Bereichssprache, nämlich die Unterrichtssprache.

Diesen Überlegungen wird im Folgenden in Bezug auf Tanzunterricht nachgegangen.

(1) Tanzunterricht als Sprache

Unterricht stellt eine besondere Form der Interaktion und Kommunikation dar, die grundsätzlich in Sprache eingebettet ist. Von anderen Formen der Kommunikation unterscheidet sich Unterricht allerdings durch seine Zwecksetzung (vgl. Priesemann 1971, 60f.). Mit Schorb (1969) kann

⁸ Wittgensteins Sprachspiel-Theorie wird in Kap. 3.2.1 dargestellt.

⁹ Vgl. die Darstellung der historischen Entwicklung linguistischer Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation bei Becker-Mrotzek & Vogt (2001, 10-57), sowie die ausführliche Darstellung verschiedener Forschungsansätze zur Unterrichtssprache bei Lüders 2003.

Unterricht daher als Verständigungssystem, als Kommunikationsform des Unterweisens verstanden werden, das durch Nachdrücklichkeit und Intentionalität gekennzeichnet ist.

Unterricht ist stets eingebettet in einen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden, welcher die Vermittlung eines bestimmten Kulturbestands und „*die Gesetzmäßigkeiten des sachgerechten Umgangs mit ihm*“ beinhaltet (Schorb 1969, 84f.).

(2) Sprache als Medium im Unterricht

Als Medium der Kommunikation kommt Sprache im Unterricht grundsätzlich zentrale Bedeutung zu. Durch sprachliche Aktivitäten von Lehrenden wird das Unterrichtsgeschehen organisiert, inszeniert und moderiert, werden Bedingungen für Unterrichtsprozesse geschaffen. Das sprachliche Handeln von Lehrenden ist gewissermaßen die Voraussetzung dafür, dass Unterricht überhaupt gezielt und strukturiert stattfinden kann. In diesem Sinne ist Sprache „*das Medium aller Medien; [...] das Verständigungsmittel, auf das alles zurückführbar ist, was jeweils als Mittel der Verständigung eingesetzt wird; die Sprache ist es, die Verbindung stiftet zwischen den je und je beteiligten Personen*“ (Priesemann 1971, 82), aber auch zwischen dem eigentlichen Lerngegenstand und den am Unterricht Beteiligten. Sprache macht Bewusstseinsinhalte, die im Unterrichtsprozess auftauchenden Gegenstände, Themen, Eigenschaften und Beziehungen kommunizierbar. Unterricht, der grundsätzlich auf das Medium Sprache verzichten kann, ist daher kaum vorstellbar.¹⁰

Grundfunktionen von Sprache im Unterricht

Sprachliche Handlungen von Lehrenden sind intentionale Akte (vgl. Kap. 3.2), dienen der Artikulation der Intentionen der Lehrperson und bilden somit „*ein nicht zu ersetzendes Mittel seiner Führungstätigkeit*“ (Ilg & Sikora 1982, 696). Hildenbrandt (1973) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „*die Formen und Funktionen der sprachlichen Äußerungen [...] außerordentlich unterschiedlich [sind] und [...] einer eindeutigen Kategorisierung erheblichen Widerstand [leisten]*“ (S. 66). Dennoch können übergeordnet zentrale Grundfunktionen von Sprache beschrieben werden (vgl. Pöhlmann 1986):

1. *Unterrichtsrealisierung*: Sprache dient zuvorderst der sozialen Organisation von Unterricht, d. h. der formalen Strukturierung und Regulierung des Unterrichtsablaufes hinsichtlich der Nutzung des Raumes, des Gebrauchs von Instrumenten, Geräten und Materialien etc. als auch der Disziplinierung des Schülerverhaltens.
2. *Lernprozessgestaltung*: Sprache unterstützt die Inszenierung und Durchführung von Unterricht, also die inhaltliche Gestaltung des Lernprozesses. Sie bildet die im Unterricht auftauchenden Gegenstände, Beziehungen und Eigenschaften ab, ermöglicht analytische und klärende Prozesse, unterstützt die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen und bildet die Grundlage für das kognitive Erfassen von regelhaften Zusammenhängen (vgl. Ilg & Sikora 1982a, 611f.). Sprache hat somit Symbolfunktion und fungiert als „*als Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlichem und individuellem Bewußtsein und ermöglicht so überhaupt erst die Realisierung der Aufgaben des Unterrichts, nämlich die Überführung von gesellschaftlichem Bewußtsein in das individuelle Bewußtsein der Lernenden.*“ (Schmidt 1979, 40) Mit Hilfe sprachlicher Zeichen „*wird dem Lernenden das Vordringen*

¹⁰ Der Sprachbegriff muss jedoch nicht zwingend als Verbalsprache aufgefasst werden, denn im Unterricht mit Gehörlosen oder Gehörgeschädigten stellt die Gebärdensprache das grundlegende Verständigungsmedium dar. Siehe die Darstellung der Studie von Park (2008) in Kap. 2.2.1.

vom Konkret-Sinnlichen zum Abstrakt-Ideellen, vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen, von der Erscheinung zum Wesen erleichtert, und es wird ihm ermöglicht, Zusammenhänge (Abhängigkeiten und Wechselbeziehungen) und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen.“ (ebd. sic!)

Die Bildung von Begriffen und Erkenntnissen, von Körperempfindungen, Bewegungsvorstellungen und Bewegungsfähigkeiten sind – nicht nur im Tanz – zwar vorwiegend an sinnliche Erlebnisse und die eigene körperliche Erfahrung gebunden, erst Sprache ermöglicht allerdings die Verbindung von Emotion und Kognition, eine rationale Reflexion über das unmittelbar körperlich und emotional Erfahrene und führt somit zum Aufbau von Wissensstrukturen (vgl. Hoffmann & Knopf 1996, 69f.).¹¹

3. *Handlungsregulierung*: Sprache hat instruktive Funktion, sie dient dazu, die Lernenden zu bestimmten Verhaltensweisen und Handlungen anzuregen und zu motivieren. Gezielte verbale Informationen wirken orientierend und mobilisierend beim Bewegungslernen und der Vervollkommnung von Bewegungsfähigkeiten (vgl. Sikora 1975, 219), lenken auf das Wesentliche einer Übung hin, sind stimulierend für die Entwicklung von Bewegungskreativität und können so den tänzerisch-motorischen Lern- und Entwicklungsprozess beschleunigen.
4. *Beziehungsgestaltung*: Sprache hat kommunikative Funktion und ist ein Indikator der sozialen Beziehung der am Unterricht Beteiligten. Sie drückt bestimmte Gefühle der Sympathie und Antipathie, der Zustimmung und Ablehnung aus und ist solchermaßen entscheidend an der Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits und zwischen den Lernenden untereinander andererseits beteiligt. Sie hat Bewertungsfunktion, indem durch sprachliche Äußerungen von Lehrenden das Verhalten der Lernenden gewichtet und diszipliniert wird. Sprache kommt somit auch Erziehungsfunktion zu (vgl. Ilg & Sikora 1982a, 611f.).

Auch im Tanzunterricht, der die Vermittlung einer per se nonverbalen Kunstform zum Gegenstand hat, nimmt Sprache eine zentrale Rolle ein. Ein tänzerischer Lehr-Lernprozess, der gänzlich auf das Instrument Sprache verzichtet und ausschließlich auf der Imitation vorgetanzter Bewegungen basiert, ist – wenngleich dies für den Sportunterricht vereinzelt für möglich gehalten wurde¹² – zumindest für den Tanzunterricht undenkbar. Für die Vermittlung von Tanz hat Sprache somit nicht nur organisatorisch-strukturierende Funktion, sondern ist ein konstitutives Moment, das wesentlich an der Regulation des Bewegungshandelns, am Bewegungslernen sowie an der Vermittlung von Wissen über Tanz, Körper und Kunst beteiligt ist. Besondere Bedeutung

¹¹ Diese Sichtweise widerspricht teilweise der Überzeugung Piagets, der davon ausgeht, dass sprachliche Strukturen erst aus dem im Spiel mit Objekten hervorgehenden Handlungswissen entstehen. So soll Sprache das im konkreten Handeln gewonnene Erfahrungswissen in begriffliches Wissen überführen (vgl. Piaget & Inhelder 1986, 89-93).

¹² Hildenbrandt (1973) hält dies mit Begründung auf die frühe motorische Entwicklung dennoch für möglich: „Grundsätzlich ließe sich die Vermittlung neuer Bewegungsfertigkeiten ohne jede Verbalinformation durchführen. Die Aufgabe von Sportlehrenden bestünde lediglich darin, eine Folge von inhaltlich und methodisch sinnvoll aufeinander bezogenen Unterrichtssituationen zu organisieren, in denen die intendierten Bewegungsfertigkeiten in Auseinandersetzung mit dieser ‚konstruierten‘ Umwelt erworben werden. Die frühen Stufen der Bewegungsentwicklung beim Kind verlaufen ja ganz ähnlich.“ (S. 63)

Dagegen ist zu halten, ob eine derart konstruierte Lernsituation überhaupt ohne Sprache organisiert werden kann, oder ob die Inszenierung derartiger Lernsituationen nicht zumindest vorab auch der sprachlichen Organisation bedarf. Unbestritten bleibt jedoch, dass es Unterrichtsphasen geben kann und muss, in denen die Kommunikation über die Körpersprache erfolgt, so dass auf verbale Lenkung verzichtet werden kann.

erhält Sprache darüber hinaus in kreativen, die Eigenaktivität und Originalität der Teilnehmenden anregenden Unterrichtsprozessen (vgl. Kap. 3.4.2 u. 3.4.3).

(3) Tanzunterricht als Unterricht in einer Sprache des bewegten Körpers und der Kunst

Tanzunterricht ist im engeren Sinne zwar kein Sprachunterricht auf verbaler Ebene wie Fremdsprach- oder Deutschunterricht. Wohl aber hat Tanzunterricht Tanz als Kunstform und Sprache des bewegten Körpers zum Gegenstand.¹³ Tanz soll dabei nicht nur als ästhetisch-expressives und motorisches Phänomen, sondern vor allem als spezifische Ausdrucksweise kommuniziert und erfahren werden. Im weiteren Sinne kann Tanzunterricht daher durchaus als ‚Sprachunterricht‘ aufgefasst werden, der auf die Erweiterung des Bewegungsvokabulars im Sinne eines ‚tänzerischen Wortschatzes‘, auf eine Erweiterung der Formenkenntnis, der tänzerischen Grammatik und des tänzerischen Ausdrucks sowie die Kommunikation über den Körper gerichtet ist. Tanzunterricht hat somit das Aufschließen der künstlerischen Sprache Tanz in ihren unterschiedlichen Erscheinungsweisen und Stilistik zum Ziel. Vor diesem Hintergrund ist Tanzunterricht neben der Bewegung grundlegend auf die Ebene der Sprache verwiesen.

(4) Unterrichtssprache als Fachsprache

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, „daß jedes Unterrichtsfach eine ihm und seinen Zwecken angemessene eigene ‚Fachsprache‘ entwickelt“ (Priesemann 1971, 67). Diese so genannte „Lerngruppensprache“ ist zugleich durch eine Vermischung von Umgangs- und Wissenschaftssprache gekennzeichnet:

„Der Weg der Differenzierung führt von der Basissprache der Verständigung über Zielsprache der fachlichen Kommunikation. Dabei dient der Übergang vom Verständigungssprechen zum Fachsprechen als der ‚Erzeugungsprozeß‘ einer Unterrichtssprache, der Übergang vom Fachsprechen zum Verständigungssprechen als der ‚Korrekturprozeß‘ im Aufbau einer Unterrichtssprache.“ (ebd. 86)

Bei der Unterrichtssprache können verschiedene Ebenen differenziert werden, von denen sich zumindest die ersten beiden Ebenen auch in Instruktionsäußerungen von Lehrenden wiederfinden (vgl. Klingberg 1979, 17f.):

- (1) Die *fachsprachliche* Ebene als Fachsprache der jeweiligen Unterrichtsdisziplin
- (2) Die *didaktische* Ebene, bestimmt von der pädagogischen Intention des Unterrichts
- (3) Die *umgangssprachliche* Ebene, die für den pädagogischen Sozialkonnex bedeutsam ist, da sie auch „normales“ Sprechen zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht
- (4) Die *ästhetische* Eben als gehobene Form von Sprache unter Einschluss ästhetischer Sprachmittel und literarischer Sprachformen.

Priesemann (1971) unterscheidet etwas allgemeiner zwischen zwei unterrichtsrelevanten Sprachformen: Dem *fachbezogenen Sprechen* zur Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie dem *verständigungsbezogenen Sprechen*, welches der Verständigung über fachbezogene Inhalte dient (S. b82f. u. 88). Auch Tanzunterricht verfügt als spezifische Form von Un-

¹³ Die Kunstform Tanz kann dabei ebenso wie Musik, Malerei und Schauspiel etc. als Sprache aufgefasst werden, denn künstlerische Werke jedweder Art organisieren ihren Stoff zu ikonischen Zeichen, welche wiederum zu einem einzigen Ikon zusammengesetzt werden, das Signifikationen beinhaltet. Vgl. dazu den Diskurs zum Sprachcharakter der Künste bei Morris (1973, 294-298). Auch Hildenbrandt (1976) diskutiert die Zeichenhaftigkeit von Bewegungen im Kontext seiner Überlegungen zum Satz „Bewegung ist Sprache“, den er der Aussage „Sprache ist Bewegung“ gegenüber stellt (S. 169f.).

terricht sowie als spezifische Form von Bewegungsunterricht über eine eigene Fachsprache, die im Rahmen von Instruktionen zur Anwendung kommt. Diesem Aspekt wird in Kap. 2.2.2 nachgegangen.

Unterrichtssprache unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von Sprache in gewöhnlichen Kommunikationssituationen: Sie ist geprägt durch die Zielsetzung und den Gegenstand des Unterrichts, folglich intentional didaktisch gesteuert und daher weniger subjektive Äußerung von Lehrenden als Signalsystem (vgl. Schorb 1969, 88). Instruktionen als spezifische didaktische Form von Unterrichtssprache dienen der Handlungsregulation, sind fachsprachlich ausgerichtet und haben somit stets eine spezifisch bewegungsbezogene Funktion.

2.1.2 Forschungen zum sprachlichen Lehrerhandeln

In der empirischen Unterrichtsforschung umfassen Forschungen zur Unterrichtssprache ein vielfältiges Spektrum. Dieses reicht von Wortschatzanalysen bis zu qualitativen Analysen der Strukturen und Funktionen von Unterrichtssprache. Forschungen hierzu erfolgen in der Regel im Kontext von Schulunterricht. Ausnahmen davon bilden wenige Publikationen aus dem Freizeitbereich (vgl. Jaskolka 2000) und aus dem Bereich der betrieblichen Ausbildung (vgl. Brünner 1987, 2005; vgl. Bührig 1996; vgl. Giesecke 1979).

Linguistische Untersuchungen zur Analyse des verbalen Lehrerhandelns im Unterricht gibt es vor allem seit den 1970er Jahren, wurden für gewöhnlich aber eher in geschlossenen Unterrichtssituationen durchgeführt, in denen die Schülerinnen und Schüler auf Stühlen an Tischen sitzen, also in Fächern wie Deutsch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Physik, Religion etc.

In der Art des methodischen Zugriffs stellen sich die verschiedenen Theorien und Forschungsansätze zur Unterrichtssprache äußerst unterschiedlich dar (vgl. Lüders 2003, 201). Zur Analyse und Interpretation kommunikativer Ereignisse stehen zahlreiche sprach- und sozialwissenschaftliche Ansätze zur Verfügung wie die Objektive Hermeneutik¹⁴, der Symbolische Interaktionismus und die ethnomethodologische Konversationsanalyse¹⁵, die Gesprächsanalyse¹⁶, die Diskursanalyse, die Sprechakttheorie¹⁷ oder auch kommunikationstheoretische Ansätze¹⁸.

Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen von Unterrichtssprache befassen sich meist mit ausgewählten linguistischen Aspekten des Unterrichtsdiskurses. Induktive und deduktive Modelle zur Typologisierung von sprachlichen Handlungen oder Sprechakten haben Flanders (1970),

¹⁴ Oevermann et al. (1983): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘. In: Zedler, P./Moser, H. (Hg.): *Aspekte qualitativer Sozialforschung: Studien zur Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: Leske & Budrich, S. 95-123.

Reichert, J. (2003): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 514-524.

¹⁵ Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1981): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. 5. Auflage. Opladen: Westdt. Verlag

Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik I*, S. 1-28.

¹⁶ Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (1992): Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 12.-23.

¹⁷ Searle 1971, 1979; Austin 1972; vgl. Kap. 3.2

¹⁸ Watzlawick et al. 2003; vgl. Schulz von Thun (1981/2003)

Spanhel (1971), Schanz (1978)¹⁹ und Wragge-Lange (1980)²⁰ sowie die Münsteraner Schule²¹ vorgelegt. Mit der Unterrichtssprache befassen sich die Veröffentlichungen von Priesemann (1971) und Bellack et al. (1974). Andere Untersuchungsgegenstände stellen Teildiskurse dar wie das Problemlösen, Rätselraten, den Lehrervortrag mit verteilten Rollen (Ehlich & Rehbein 1986), die Lehrerfrage, das Bewerten, das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch oder auch Konversationsschemata. Einen systematischen Überblick über empirische Zugänge zur Erforschung von Unterrichtssprache geben Lüders (2003, 2014) sowie Becker-Mrotzek & Vogt (2001) fokussiert auf linguistische Ansätze.

Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr werden jene sprachanalytischen Zugänge dargestellt, die stilbildend waren, in sprachbezogenen Ansätzen der Sportwissenschaft Berücksichtigung gefunden haben und für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen.

2.1.2.1 Sprachformen von Lehrenden im Unterricht

Die klassische Interaktionsanalyse entwickelt vor allem in den 1960er und 1970er Jahren mehrere Ansätze zur Analyse der interaktiven Geschehens im Unterricht auf der Prozessebene mit dem Ziel, gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen Lehrverhalten und Schülerleistung zu ermitteln oder unterrichtliche Interaktionsprozesse deskriptiv darzustellen. Im Zuge dessen wurden verschiedene Beobachtungssysteme entwickelt, die jeweils auf bestimmte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion zugeschnitten waren (vgl. Lüders 2014, 823f.).

- Maßgebliche Impulse für die Erforschung von Unterrichtssituationen setzt Flanders (1970) und legt mit den „*Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC)*“ einen interaktionsanalytischen Ansatz zur Erfassung von Interaktionen im Klassenraum vor. Dieser gehört zu bekanntesten und den vermutlich am weitesten verbreiteten Verfahren und hat mittlerweile zahlreiche Modifikationen erfahren. Ausgehend von der Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten der Lehrperson und Schülerleistungen besteht, differenziert Flanders zwischen initiativem und reaktivem verbalem Lehrverhalten und schlüsselt dies nach sieben Kategorien auf:

Response:

- (1) *Accepts feeling*
- (2) *Praises or encourages*
- (3) *Accepts or uses ideas of pupils*

Initiation:

- (4) *Asks questions*
- (5) *Lecturing*
- (6) *Giving directions*
- (7) *Criticizing or justifying authority*

¹⁹ Schanz, G. (1978): Kommunikation im Unterricht: ein empirischer und methodologischer Beitrag zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M.: Haag & Herchen.

²⁰ Wragge-Lange, I. (1980): Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse. Weinheim u. a.: Beltz.

²¹ Vgl. den Überblick über die bisherigen Forschungsarbeiten und -ergebnisse der Münsteraner Schule von Kohl, M./Kranz, B. (1992): Untermuster globaler Typen illokutionärer Akte. Zur Untergliederung von Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung. In: König, P./Wieggers, H. (Hg.): *Sprechakttheorie. Münstersches Logbuch zur Linguistik 2*. Münster: LIT, S. 1-44.

Das Schülerverhalten wird lediglich auf zwei Kategorien verteilt (8. Response, 9. Initiation). Die zehnte Kategorie beinhaltet Schweigen oder Unruhe (vgl. ebd. 34). Grundannahme von Flanders System ist die Interpretation des Unterrichtsverlaufs als eine Kette von „classroom events“, die jeweils kleine Zeitsegmente einnehmen. Alle drei Sekunden werden Verhaltensweisen kodiert, in einer Matrix notiert und schließlich visualisiert (vgl. ebd. 37f.). Ergebnis ist die Ermittlung der Häufigkeitsverteilung bestimmter Verhaltensweisen, sowie der Bezug zwischen der Häufigkeit des Vorkommens einzelner „Ereignisse“ und der Abfolgen derselben in einem zweiten Verfahren. Hier macht Flanders zusammengehörige Kategorien als Paarsequenzen aus, wie z.B. Lehrerfrage-Schülerantwort (4-8), Schülerantwort-Lehrerfrage (8-4), Schülerinitiative-Bewertung (9-3) (vgl. ebd. 88ff.).

Das System ist ausdrücklich für die Live-Beobachtung entwickelt und erfordert von den Beobachtenden eine hohe perzeptive und analytische Leistung, da in sehr kurzen Zeitabständen die wahrgenommene Wirklichkeit klassifiziert und entsprechend des Kategoriensystems kodiert werden muss. Die Aussagekraft der Ergebnisse steht und fällt also mit der Verlässlichkeit der Beobachtenden, da eine nachträgliche Überprüfung nicht möglich ist.

Von Flanders ausgehend entwickeln sich nahezu inflationär vielfältige Beobachtungssysteme – nach Lüders (2014) sind Anfang der 1970er Jahre über 120 Systeme in Gebrauch – die vorwiegend auf die Erfassung verbaler Daten ausgerichtet sind. In modifizierter Form fand Flanders Verfahren mehrfach Anwendung im Rahmen angloamerikanischer Studien zum Lehrerhandeln im Tanz (vgl. Kap. 2.2.1), denn dank Reliabilitätsberechnungen bietet das FIAC eine sehr verlässliche Methode zur Ermittlung von Häufigkeiten bestimmter Verhaltensweisen. Fraglich ist hingegen, welche analytischen Aussagen darüber hinaus bezüglich des Lehrerhandelns und Interaktionsprozesses gemacht werden können.

- Ausgehend von der Vermutung, dass es beim Lehren nur eine begrenzte Anzahl von sprachlichen Grundformen gibt, entwickelt Spanhel (1971) unter dem Titel „*Die Sprache des Lehrers*“ ein Kategorienschema zur Analyse verbaler Kommunikationsprozesse.²² Dabei ordnet er 10 Funktionen des Unterrichts bestimmten Sprachformen zu, mit denen sie verwirklicht werden können (vgl. ebd. 236-243). Spanhels Ansatz ist lerntheoretisch verankert und definiert alle eine Lernabsicht verfolgenden Lehreräußerungen als eine Form didaktischen Sprechens mit einer bestimmten unterrichtlichen Funktion (vgl. ebd. 82f.). Diese sieht Spanhel bezugnehmend auf Gagné (1969)²³ als „Konstituenten der Unterrichtssituation“ (ebd. 87f.):

- (1) *„Darbietung des Reizes*
- (2) *Lenkung der Aufmerksamkeit und anderer Schüleraktivitäten*
- (3) *Vorgabe eines Modells der Endleistung*
- (4) *Bereitstellung äußerer Hilfen*
- (5) *Lenken der Denkrichtung*
- (6) *Zu Transfer von Kenntnissen veranlassen*
- (7) *Überprüfen der Lernergebnisse*
- (8) *Bereitstellen von Rückmeldung“ (Spanhel 1971, 87 u. 193f.)*

Neben diesen Kategorien, denen die Sprachformen aufgrund einer semantischen Entscheidung zugeordnet werden, erstellt Spanhel auf der Grundlage von 28 Unterrichtsstunden in verschiede-

²² Diese Arbeit wurde 1973 durch eine entsprechende Liste für Schüleräußerungen im Rahmen eines von Spanhel herausgegebenen Sammelbandes über „Schülersprache und Lernprozesse“ (Düsseldorf: Schwann) ergänzt.

²³ Vgl. Gagné, R. M. (1969): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel.

nen Fächern ein Klassifikationssystem mit 25 „Grundformen didaktischen Sprechens“, die nicht nur Sprechhandlungen, sondern auch Textsorten umfassen (vgl. ebd. 193). Zu den Sprachformen gehören beispielsweise die Feststellung, Aufforderung, Frage, Erklärung, Anleitung, die jeweils klar definiert und mit konkreten Beispielen versehen werden:

„Die Anleitung ist eine Form der Aufforderung, bei der der Lehrer den Hinweis auf eine Situation und das entsprechende Verhalten in einen Bedingungszusammenhang stellt. Dabei wird die Ausführung dem Schüler mehr oder weniger freigestellt. Die Anleitung fungiert als Steuerung des Schülerverhaltens.“ (ebd. 222)

Die eindeutige Zuordnung der Funktion einer Lehreraußerung sowie die richtige Einstufung einer Sprachform scheinen allerdings nicht einfach zu sein (vgl. Köppe & Köppe 1977, 293). Spanhel löst dies durch eine meist klare Abgrenzung und Definition der verschiedenen Sprachformen und Funktionen. Als nicht unproblematisch erweist sich jedoch, dass eine sprachliche Form sehr unterschiedliche unterrichtliche Funktionen übernehmen kann und zugleich eine bestimmte unterrichtliche Funktion durch ganz unterschiedliche Sprachformen repräsentiert werden kann (vgl. Spanhel 1971, 244)²⁴. Leider bleibt in Spanhels Arbeit sowohl die nonverbale Kommunikation gänzlich unberücksichtigt als Erkenntnisse der Sprechakttheorie. Somit beziehen sich die sprachlichen Grundformen nicht im Sinne der Sprechakttheorie auf Illokutionen, sondern auf unterschiedliche sprachliche Formen, die mehrere Illokutionen beinhalten. Da den Lehrenden zur Verwirklichung einer bestimmten Intention unterschiedliche Sprachformen zur Verfügung stehen, scheint es daher sinnvoller, die didaktische Funktion einer bestimmten Äußerung oder Äußerungsfolge hermeneutisch aus dem Kontext und der Sprechsituation zu bestimmen, als im Vorfeld funktionale Zuordnungen von Sprachformen vorzunehmen.

Wenngleich das Verfahren von Spanhel für die vorliegende Untersuchung nicht brauchbar erscheint, so diene es doch aufgrund seiner Möglichkeit zur quantitativen Erhebung der in einer Unterrichtsstunde auftretenden Sprachformen in Verbindung mit didaktischen Funktionen als Modell für einige sprachbezogene Ansätze innerhalb der Sportwissenschaft (z.B. Köppe & Köppe 1977, Rehbein 1978) und ist aus diesem Grund erwähnenswert.

2.1.2.2 „Teaching Cycles“ – Unterrichtsmuster

Das Verständnis von Unterricht als soziales Geschehen, das im Medium sprachlichen Handelns hervorgebracht wird, prägt linguistisch basierte Forschungen zur Rekonstruktion von sprachlichen Unterrichtsstrukturen. Verschiedene deskriptive Befunde belegen, dass die Lehrperson die größten Redeanteile im Unterricht hat und die aktivste Rolle einnimmt. Umgekehrt nehmen die Schüler eher die passive Rolle als Zuhörende ein. Basierend auf der Auswertung verschiedener Studien stellt Flanders (1970, 101) fest, dass Lehrende durchschnittlich 68% und Lernende 20% der Unterrichtszeit mit Sprechen verbringen und weitere 11-12% auf Stille oder Unruhe entfallen. Zu einem ähnlichen Verhältnis der Lehrer-Schüler-Aktivität kommen Bellack, Kliebard, Hyman & Smith (1974), die ein Verhältnis von 3:1 und somit eine klare Rededominanz der

²⁴ So kann beispielsweise die Sprachform „Aufforderung“ vier verschiedene Funktionen einnehmen – von der Lenkung der Aufmerksamkeit und der Steuerung des Denkens über die Überprüfung der Lernergebnisse bis hin zum Transfer von Kenntnissen (vgl. Spanhel 1971, 237). Anders herum wird die Funktion „Lenkung der Aufmerksamkeit“ nach Spanhels Ergebnissen zu 40,5% durch Aufforderungen, 31,5% durch Feststellungen, 21% durch Fragen, 4,5% durch Arbeitsanweisungen, 1,5% durch Begründungen und 1% durch Anleitungen sowie 0% durch Aufgaben realisiert (vgl. ebd. 262).

Lehrperson ausweisen (S. 91). Sprachbeiträge von Schülern erfolgen meist als Reaktion auf einen initiativen Akt der Lehrperson oder als Anschluss an eine zuvor erfolgte verbale Äußerung eines Mitschülers oder der Lehrperson (vgl. Lüders 2014, 824f.).

Die unterrichtliche Ordnung konstituiert sich auf der Interaktionsebene eine spezifische Verkettung von Lehrer- und Schülerhandlungen. Verschiedene Forschungsarbeiten zur Prozessbeschreibung des Ablaufs unterrichtlicher Interaktion zeigen ein gewisses „Grundmuster“ auf. Die meist dreiteilige Sequenz einer Instruktionsphase beinhaltet einen Initialimpuls der Lehrperson, darauf folgt eine Antwort des Schülers, an welche sich eine Evaluation durch die Lehrperson anschließt. Solche Aufforderung-Reaktions- sowie Aufforderung-Reaktions-Erweiterungs-Sequenzen sind typische dreigliedrige *teaching cycles* als eine Art „Kernstruktur des Unterrichtsdiskurses“ (Lüders 2003, 154 sowie Lüders 2014, 825), für die unterschiedliche Bezeichnungen gebräuchlich sind: Initiation-Response-Feedback-Muster (Sinclair & Coulthard 1975), Initiation-Reply-Evaluation-Muster (Mehan 1979), Aufgabe-Lösungs-Muster (Ehlich & Rehbein 1986) sowie Frage-Antwort-Rückmeldungsmuster (Lüders 2003). Positive oder negative Bewertungen der Lösungsversuche der Schüler führen dabei zu unterschiedlichen Musterverläufen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 16-17). Grundsätzlich lassen alle *teaching cycles* eine rollenspezifische Verteilung erkennen: Sowohl das eröffnende als auch das abschließende Element wird dabei der Lehrperson zugeschrieben, während der reagierende Part den Schülern obliegt (vgl. Richert 2005, 56, vgl. Bellack et al. 1974, 91).

- Bellack et al. (1974) analysieren das sprachliche Geschehen des Unterrichts noch auf der Grundlage der Interaktionsanalyse, bedienen sich aber bereits linguistischer Verfahren. Zur „*Beschreibung von Mustern sprachlicher Interaktionen, die das Unterrichtsgeschehen bestimmen*“ (ebd. 10) entwickeln die Autoren ein empirisch fundiertes Kategoriensystem, welches auf ein Datenmaterial angewendet wird, das aus der Audiodokumentation und Transkriptionen von je vier Unterrichtsstunden in 15 Highschool-Klassen im Fach Sozialkunde, also ca. 60 Unterrichtsstunden in Summe, hervorgeht. Basierend auf Wittgensteins Sprachspiel-Theorem (vgl. Kap. 3.2.1) entwickeln sie eine Typologie vier charakteristischer unterrichtsbezogener Spielzüge (*pedagogical moves*), die gemäß ihrer unterrichtlichen Funktion unterschieden werden:

Strukturieren (structuring): Strukturierende Züge „*haben die Aufgabe, den Rahmen für das jeweils nachfolgende Verhalten zu setzen, indem sie (a) Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern entweder in Gang setzen oder anhalten bzw. unterbinden und (b) die Art der Interaktion anzeigen [...].*“ Solche Züge können „*den Rahmen für das gesamte Sprachspiel des Unterrichts oder für Teile davon vorgeben.*“ (ebd. 29)

Auffordern (soliciting): Auffordernde Spielzüge „*sind dazu bestimmt, eine sprachliche oder physische Reaktion hervorzurufen oder die angesprochenen Personen zur Aufmerksamkeit für eine bestimmte Sache zu ermuntern*“ (ebd. 14), haben direktiven Charakter und umfassen Fragen, Befehle, Imperative, Bitten etc.

Reagieren (responding): „*Diese Züge stehen in wechselseitigem Bezug zu den Spielzügen des Aufforderns und treten nur in Zusammenhang mit ihnen auf*“, und haben die Funktion, „*die durch auffordernde Züge gesetzten Erwartungen zu erfüllen*“ (ebd.), wie beispielsweise Antworten der Schülerinnen und Schüler auf Lehrerfragen.

Fortführen (reacting): Solche Spielzüge werden durch vorausgegangene Züge veranlasst und dienen dazu, „*das bereits Gesagte zu modifizieren (durch Klärung, Zusammenfassung, Erweiterung) und/oder (positiv oder negativ) zu beurteilen.*“ (ebd.)

Bellack et al. stellen fest, dass die beschriebenen Spielzüge in zusammenhängenden Mustern, und Abfolgen auftreten, die sie als Zugkombinationen (teaching cycles) bezeichnen (vgl. ebd.) und dafür 21 mögliche Ablaufmuster beschreiben (vgl. ebd. 208f.). Jeder dieser Spielzüge kann vier unterschiedliche Funktionen im Unterricht einnehmen: sachinhaltliche verknüpft mit sachlogischer Bedeutung, sowie unterrichtsorganisatorische verknüpft mit unterrichtslogischer Bedeutung (vgl. ebd. 33). Innerhalb dieser Funktionen werden wiederum bestimmte Kategorien von Sprachformen unterschieden. Zur sachlogischen Funktion gehören Sprachformen wie Definieren, Interpretieren, Feststellen, Erklären etc. Funktionen und Sprachformen werden innerhalb der einzelnen Spielzüge identifiziert und kodiert.²⁵ Damit geben Bellack et al. eine facettenreiche Darstellung quantitativer Merkmale von Unterrichtssprache.

Die Autoren kommen zu der Erkenntnis, dass die Lehrperson die Hauptinitiatorin ist, da sie 86,9% aller auffordernden Spielzüge ausführt. Dementsprechend machen Aufforderungen insgesamt 46,6% und Fortführungen 38,9%, Strukturierungen hingegen nur 7,1% aller lehrerseitigen Spielzüge aus (S. 140). Unter den 21 Typen von teaching cycles tritt die dreigliedrige Folge „Auffordern-Reagieren-Fortführen“ mit 26% am häufigsten auf, gefolgt von „Auffordern-Reagieren“ mit 22,3%. Dabei werden insgesamt 85% aller Zugkombinationen durch die Lehrperson eröffnet. Mit ihrer Beschreibung solcher teaching cycles als musterartige Handlungssequenzen liefert die Arbeit von Bellack et al. einen wesentlichen Beitrag für ein Verständnis von Unterricht als Handlungsspiel und zugleich eine interaktionsanalytische Basis für die vorliegende Arbeit.

- Mit dem diskursanalytischen Zugang von Sinclair & Coulthard (1975) vollzieht sich hingegen ein Paradigmenwechsel durch eine linguistische Sicht auf Unterrichtsinteraktion und -kommunikation als spezifische Diskursordnung (vgl. Richert 2005, 56). Den Autoren geht es darum, charakteristische Züge eines Diskurses zu beschreiben und die Strukturen der Kommunikationsprozesse auf der Grundlage der Sprechakttheorie nach Searle und Austin sowie der Grammatiktheorie nach Halliday (1964) systematisch in einem Diskursmodell abzubilden. Sie sehen ihre Arbeit nicht als pädagogische Untersuchung, sondern vielmehr als Grundlagenarbeit für die linguistische Theoriebildung (vgl. Sinclair & Coulthard 1975, 6). Die Wahl einer Unterrichtssituation als Diskurstyp steht folglich nicht im Mittelpunkt, sondern wird vielmehr methodologisch begründet²⁶, denn Unterricht weist im Unterschied zu „normalen Unterhaltungen“ mehr Struktur, Richtung, Stringenz und weniger Mehrdeutigkeit auf (vgl. ebd. 5; vgl. Ernst 2001, 16).

Datengrundlage für die Entwicklung eines Analyseinstrumentariums bilden Transkriptausschnitte von sechs Unterrichtsstunden in Kleingruppen mit bis zu acht zehn- und elfjährigen Schülern. Das hierarchisch gegliederte Diskursmodell unterscheidet verschiedene Ebenen und Stufen des Diskurses, die Lüders (2003) tabellarisch darstellt. An oberster Stelle steht die *lesson* (Lektion), gefolgt von drei *transactions* (vorbereitende, zentrale und abschließende Phase bzw. Eröffnung-Instruktion-Abschluss), welche in *exchanges* (Äußerungsfolgen) untergliedert werden, die aus einzelnen *moves* (Schritte) bestehen. *Acts* (Akte) beinhalten als kleinste Einheit Aktionen wie

²⁵ Lüders (2003, 149) merkt hierzu kritisch an, dass die „zugrunde liegenden Beobachtungskategorien weder einheitlich noch trennscharf sind“, da z. B. Äußerungen mit Aufforderungscharakter in allen vier Spielzügen vorkommen können.

²⁶ „We felt the need to begin with a form of discourse which had more structure and direction.“ (Sinclair & Coulthard 1975, 5)

Auslösen, Anweisen, Information, Auffordern, Antworten, Ausführen, Erläutern etc. (vgl. Sinclair & Coulthard 1975, 40-44).

Besondere Bedeutung erhalten die Instruktionsphasen als sachbezogene Äußerungsfolgen, die von strukturierenden Äußerungsfolgen (mit rahmensetzenden und zentrierenden Schritten) eingerahmt werden. Kernelemente auf der Ebene der Instruktionsphase bilden die Schritte Initiation (I), Response (R) und Feedback (F), die in unterschiedlichen Strukturfolgen und Funktionen auftauchen: IRF und IR oder IRI^bRF als auch IRFI^bRF als Formen der Re-Initiation (vgl. Sinclair & Coulthard 1975, 50-56). Auch hier erweist sich somit eine dreiteilige Folge – die „Initiation-Response-Feedback-Sequenz“ – als Grundmuster sachbezogener Unterrichtskommunikation im fragend-entwickelnden Unterricht, welches einerseits in jeweils verschiedenen Sprachformen pro Teilschritt²⁷ realisiert wird und andererseits durch verschiedene Einschübe oder Rekursionen erweitert werden kann. Die Autoren arbeiten elf Varianten des sequentiellen Ablaufs sachbezogener Äußerungsfolgen mit jeweils spezifischen Funktionen heraus, welche sie in sechs freie und fünf gebundene Äußerungsfolgen unterteilen. Im Unterschied zu freien Äußerungsfolgen (Information, Anweisung, Auslösen, Vergewisserung etc.) stellen gebundene (Wieder-Eröffnung, Sammeln, Hilfestellung, Wiederholung etc.) meist Einschübe in das Grundmuster dar und kommen somit ohne Eröffnungsschritt aus (vgl. Lüders 2003, 158).

In ihrem Anspruch ein übergeordnetes Kategoriensystem und ein allgemeingültiges Standardmodell des Unterrichtsdiskurses zu entwickeln, sehen sich Sinclair & Coulthard der Kritik ausgesetzt, die institutionellen und fachspezifischen Kontextbedingungen zu wenig zu berücksichtigen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 24). Dennoch hat ihr Analyseansatz eine große Rezeption erfahren und stellt die Basis vieler Folgeuntersuchungen vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung dar (vgl. Wiersing 1978²⁸, vgl. Faust-Siehl 1987²⁹; vgl. Lüders 2003).³⁰

- Die an der ethnographischen Konversationsanalyse orientierte Arbeit von Mehan (1979) basiert auf einem Verständnis von Unterricht als sinnhaft konstituiertem, sozialen Geschehen, das durch regelgeleitetes Handeln hervorgebracht wird (vgl. Lüders 2003, 157). Sein Interesse gilt der Struktur dieser sozialen Ordnung und der Frage, wie die Handelnden diese interaktiv herstellen. Mehans hierarchisch strukturiertes Prozessmodell der Unterrichtsinteraktion besteht ähnlich wie das von Sinclair & Coulthard aus fünf Ebenen: Lesson – Phase (Opening-Instructional-Closing) – Type of Sequence – Organisation of sequences – Participants (vgl. ebd. 73). Analysegrundlage bilden Videoaufnahmen und Transkriptionen von neun Unterrichtsstunden an einer Primary School, die von einer Projektmitarbeiterin gehalten wurden. Untersucht wurden Instruktionsphasen aus Unterrichtsstunden mit verschiedenen Themen (vgl. Mehan

²⁷ Im Unterschied zu Mehan (1979) gibt es bei Sinclair & Coulthard auf jeder Ebene der IRF-Sequenz mehrere Kategorien. Initiierenden Akte sind beispielsweise Lehrerfragen, Informationsfragen, Lehrervortrag, Korrekturhandlungen, Aufforderungen zu nicht-sprachlichen Aktionen, Re-Initiierung etc., für Schülerantworten gibt es Kategorien wie Fortführung, Ergänzung, Rückfrage etc. und für rückmeldende Akte Kategorien wie Evaluation, Akzeptanz, Erläuterung etc. (vgl. Sinclair & Coulthard 1975, 49-55; vgl. Lüders 2014, 837).

²⁸ Wiersing (1978) überarbeitet das Analysemodell von Sinclair & Coulthard und erweitert die Analysekategorien auf 83. Während Sinclair & Coulthard den Unterrichtsdiskurs aber als linguistische Ordnung verstehen, gibt Wiersing diese Sichtweise auf und leitet bestimmte Merkmale unterrichtlichen Handelns aber aus allgemeinen Handlungsstrukturen ab (vgl. Wiersing 1978, 9ff; vgl. Richert 2005, 46).

²⁹ Faust-Siehl, G. (1987): Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz.

³⁰ Jüngere Untersuchungen verweisen darauf, dass IRF-Muster fächerabhängig sind (vgl. Lüders 2014, 838; vgl. Richert 2005, 126ff.).

1979, 26). Auch Mehan belegt eine dreiteilige „initiation-reply-evaluation sequence“ (IRE) (ebd. 54) als Grundmuster in allen drei Phasen einer Unterrichtsstunde, welche die Interaktion im Unterricht mit 53% aller lehrerseitig initiierten Sequenzen dominiert. Während Sinclair & Coulthard einzelne Sprechakte als Analyseeinheit wählen, sind dies bei Mehan die *turns*, also die Folgen von Sprecherwechseln, die Mehan als Dreischritt (teacher-student-teacher) abbildet.

Die Phase der Instruktion ist für Mehan zentral und besteht aus Folgen thematisch gebundener Interaktion über Lerninhalte, den sog. „*topical related sets*“ (vgl. ebd. 65). Ihr dreiteiliges Ablaufschema (IRE) wird als Elizitierungssequenz³¹ realisiert und weist zwei Merkmale auf: Erstens lässt sich jede Elizitierungssequenz in zwei Nachbarschaftspaare (adjacency pairs) untergliedern: Das erste Paar besteht aus *initiation/reply*, das zweite Paar aus dem ersten Paar plus *evaluation*, wobei Mehan der Evaluation eine zentrale Rolle im Instruktionsdiskurs zuschreibt:

„*While evaluation seldom occurs in everyday discourse, it is an essential component of an instructional sequence. It contributes information about the initiator's intended meaning to the negotiation of a mutually acceptable reply.*“ (Mehan 1979, 64).

Initiierung, Erwiderung und Evaluation bedingen sich somit gegenseitig. Das zweite Merkmal besteht in zwei Realisierungsformen der Sequenz in Abhängigkeit von der Schülerantwort: Eine positive Evaluation konstituiert das Muster als „Three-part Instructional Sequence“, eine negative oder ausbleibende Evaluation leitet durch das Einschleusen von Akten wie die Wiedereröffnung, die Fragewiederholung oder das Stellen vereinfachter Fragen die „Extended Sequence of Interaction“ ein. Sind die eingeschobenen Akte erfolgreich, wird eine positive Evaluation möglich, welche die Sequenz zum Abschluss bringt (vgl. ebd.). Mehan bestätigt damit die von Sinclair & Coulthard vorgenommene Unterscheidung von freien und gebundenen Äußerungsfolgen, die in eine Sequenz eingeschoben werden, wenn falsche oder unerwartete Schülerantworten auftreten.

Nach Mehan steuert das IRE-Schema als elementares Muster das Partizipationsverhalten der Teilnehmenden und hat im Hinblick auf die unterrichtliche Ordnung normative und handlungsleitende Kraft. So beobachtet Mehan Strategien, mit denen die Teilnehmenden versuchten, das Modell samt turn-Verteilung bei Störungen im gewohnten Ablauf wieder herzustellen (vgl. ebd. 122). Die Leistung Mehans wird gerade in dieser Beschreibung der dreiteiligen IRF- und erweiterten IRF-Sequenz gesehen (vgl. Lüders 2003, 162, vgl. Richert 2005), wenngleich für andere Jahrgangsstufen auch differente Organisationsmodalitäten denkbar wären (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 32), da „*die Schüler auch im lehrerzentrierten Unterricht mehr tun, als das Modell beschreibt*“ (Lüders 2003, 163).

- Besonderes Potential für die Erforschung der Lehrer-Schüler-Interaktion schreibt Lüders (2014) dem Ansatz der Diskursanalyse zu, da jene auf der Grundlage eines komplexen Bildes des Unterrichtsdiskurses „*ein differenziertes, mehrere hierarchische Ebenen umfassendes System für die Codierung der Unterrichtssprache*“ (S. 837) zur Verfügung stellt. Der diskursanalytische Zugriff auf die Lehrer-Schüler-Interaktion wird in Deutschland vor allem mit den Publikationen von Ehlich und Rehbein (1976, 1977, 1979, 1983, 1986) verbunden, welche aus der Perspektive der funktionalen Pragmatik verfasst sind. In diesem Zusammenhang gerät vor allem die Sprechhandlungsanalyse in den Blick (vgl. Ehlich 2000, 2007a, 2007b).

³¹ Elizitierende Sequenzen haben einerseits die Funktion der Akkumulation von Elementen des Unterrichtsgegenstandes, andererseits die Funktion der Einbindung der Schüler in die thematische Kommunikation (vgl. Richert 2005, 48).

Das Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster interpretieren Ehlich & Rehbein (1986, 15ff.) als schultypisches Handlungsmuster des Aufgabe-Stellens/Aufgabe-Lösens. Die Bewertung des Lösungsversuchs der Schülerinnen und Schüler führt zu unterschiedlichen Musterverläufen. Während sich an die positive Bewertung ein neues Muster anschließt, kann auf eine negative Bewertung sowohl ein erneuter rekursiver Durchlauf durch das Muster als auch ein Abbruch desselben erfolgen. Unterricht besteht allerdings nicht allein aus dem Aufgabe-Lösungs-Muster³², sondern verbindet mehrere (unterschiedliche) Handlungsmuster zu einer komplexen Interaktion. Der Ansatz der funktional-pragmatischen Diskursanalyse ist für die vorliegende Arbeit aus methodischer Sicht bestimmend und wird daher ausführlich in Kap. 4 dargestellt.

- Ein Verständnis von Unterricht als Sprachspiel und von Sprechen als einer regelgeleiteten Form des Handelns in der Tradition Wittgensteins kennzeichnet die Arbeit von Lüders (2003). Basierend auf Sinclair & Coulthards Modell wird untersucht, ob sich die Strukturierung des Unterrichtsdiskurses in drei Phasen sowie die Strukturierung der Instruktionsphase als IRF-Muster auch in höheren Klassen der Sekundarstufe I nachweisen lassen und welche Modifikationen oder Abweichungen vorkommen (vgl. ebd. 210). Darüber hinaus befasst sich Lüders mit dem Partizipationsverhalten der Schüler und dessen Einfluss auf die Strukturierung des Unterrichtsdiskurses. Datenmaterial bilden sechs Unterrichtstranskripte von Tonaufnahmen der Unterrichtsstunden im Fach Deutsch in den zehnten Klassen zweier Gesamtschulen.

Hinsichtlich der Phasierung des Unterrichts stellt Lüders fest, dass eine explizite Eröffnungs- und Abschlussphase nicht in jeder Unterrichtsstunde vorhanden ist und Unterrichtsstunden öfters intermittierend in mehreren Anläufen beginnen (vgl. ebd. 217) oder auch abrupt mit dem Klingelzeichen oder der Erteilung der Hausaufgaben enden (vgl. ebd. 223). Kern seiner Untersuchung bildet aber die Bestätigung des IRE-Musters als charakteristisches Ablaufmuster von Unterricht. Die „*zyklische Reinitiierung des Initiation-Response-Feedback-Musters*“ bildet in den Instruktionsphasen stets die Grundlage der Themenkonstitution und der Ergebnissicherung (S. 262). Neben der IRE-Grundform kann Lüders nicht nur expandierte Realisierungen, sondern auch komplexere mehrzügige Varianten und Diskonuitäten wie eingeschobenen Exkurse sowie in Instruktionsphasen integrierte Eröffnungsphasen zur Einleitung von Gruppen- oder Partnerarbeiten nachweisen (vgl. ebd. 221). IRF-Sequenzen kommen als zentrales Muster in einfacher und expandierter Form in allen Instruktionsphasen vor – unabhängig von Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit – und belegen somit erneut die Existenz eines „Standardmodells“ des schulischen Unterrichtsdiskurses im fragend-entwickelnden Unterricht. Bei anderen Unterrichtsformen dürfte laut Lüders hingegen „*mit weitaus stärker ausgeprägten Strukturvariationen zu rechnen sein*“ (ebd. 264).

- Richert (2005) befasst sich ebenfalls mit typischen Sprachmustern der Lehrer-Schüler-Interaktion und stellt fest, dass zunehmend Arrangements oder Choreographien des Unterrichtens den Analysegegenstand darstellen und als Bestimmungsfaktor für Unterrichtsqualität herangezogen werden (vgl. ebd. 31). In der Tradition von Bellack et al., Sinclair & Coulthard und Mehan untersucht Richert insgesamt 22 audiographierte und transkribierte Unterrichtsstunden in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaft, Deutsch und Religion aus den Jahrgangsstufen 5,

³² Ehlich & Rehbein (1986) beschreiben in ihren Untersuchungen zur schulischen Kommunikation ausgehend von Vergleichen mit alltäglichen Kommunikationsformen darüber hinaus auch das Rätselraten, den Lehrervortrag mit verteilten Rollen und das Begründen als institutionsspezifische sprachliche Handlungsmuster.

6, und 7 am Gymnasium auf die fachthematische Tragfähigkeit der IRE-Sequenz. Kodiert werden initiiierende, strukturierende, solizierende oder reagierende Äußerungen und deren thematisch-strukturierende oder organisatorisch-strukturierende Funktion. Im zweiten Teil schließt sich eine Analyse zum Lehrerfeedback an.

Richert belegt eine Dominanz der klassischen IRE-Sequenz mit durchschnittlich 66%, die aber fachspezifisch zwischen 41% (Mathematik), 70% (Naturwissenschaft) und 80% (Deutsch, Religion) schwankt (vgl. ebd. 129). Zweithäufigster Move ist die LIM-SRM-SRM-Sequenz³³, in welcher Schülerinnen und Schüler die Evaluation oder Weiterführung übernehmen. Insgesamt dominieren lehrerseitig initiiierende und reagierende Moves, schülerseitig entsprechend reagierende Moves (vgl. ebd. 127). Dementsprechend beträgt der Redeanteil der Lehrperson zwischen 18-83%, im Schnitt 56%. Insgesamt lassen sich deutliche fachspezifische Varianzen ausmachen. Dies bestätigt für Becker-Mrotzek & Vogt „*die Notwendigkeit fachspezifischer Analysen*“ (2009, 48).

2.1.3 Neuere Forschungsansätze der videobasierten Unterrichtsforschung

Während die ersten Videostudien in den 1970er Jahren noch mit einem enormen technologischen Aufwand verbunden waren, erlebt die videobasierte Analyse in der Bildungs- und Unterrichtsforschung durch die zunehmende Digitalisierung und Smart Devices einen enormen Aufschwung. Im Zuge dessen werden vor allem folgende Themenbereiche zum Gegenstand von Forschung:

- Sichtstrukturen von Unterricht
- Lehrverhalten und Lehrstrategien, mit einem Fokus auf Aufgabenkulturen
- Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden

Pauli & Reusser (2006) unterscheiden in ihrer Bestandsaufnahme zwei typische Zugänge videogestützter Lehr-Lernforschung: Standardisierte, repräsentative und quantitativ ausgerichtete Video-Surveys ermöglichen die Erfassung und Einschätzung von Prozessmerkmalen des Unterrichts bzw. des unterrichtlichen Handelns nach vorstrukturierten, deduktiven und kategorienbasierten Verfahren, wie beispielsweise die TIMSS-Videostudien (1995/1999)³⁴, die IPN-Videostudie (2006)³⁵ oder DESI (2008)³⁶, die eine Vorreiterrolle für spätere videogestützte Unterrichtsprozessforschung insbesondere im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich einnehmen.

³³ LIM-SRM-SRM steht für „Lehrerinitiation-Schülerreaktion-Schülerreaktion“ (Richert 2005, 129). Insgesamt differenziert Richert fünf verschiedene ‚move-tripels‘ mit unterschiedlicher Rollenverteilung.

³⁴ Die TIMSS-Video-Surveys verfolgen das Ziel, länderspezifische Leistungsunterschiede durch Unterrichtsstrukturen erklären zu können. So wurden für die drei Länder Japan, USA und Deutschland ein je charakteristisches Verlaufs- bzw. Inszenierungsmuster einer Mathematik-Unterrichtseinheit rekonstruiert, welches repräsentativ für eine Mehrheit der gefilmten Unterrichtseinheit des betreffenden Landes ist.

Stigler, J./Gonzales, P./Kawanaka, T./Knoll, S./Serrano, A. (1999): *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings From an Exploratory Research Project on Eight-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States.* (No. NCES 1999-074). Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

³⁵ Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Dalehfeite, I.M./Herweg, C./Kobarg, M./Schwindt, K. (2006): *Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 799-821.

³⁶ DESI-Konsortium (Hg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim, Basel: Beltz

Die videobasierte qualitative Unterrichtsforschung hingegen konzentriert sich auf die Identifikation und die Erklärung von Sinn und Funktion bestimmter Phänomene, die im Unterricht auftreten und beobachtet werden können. Der Schwerpunkt liegt dabei häufig auf Aspekten der Interaktionsorganisation und dem Verhalten von Lehrenden und Lernenden (vgl. Herrle, Rauin und Engartner 2016, 12). Solche qualitativen Studien haben meist kleinere Fallzahlen, sind eher offen angelegt, gehen induktiv-explorativ vor und sind methodologisch mikroskopisch-interpretativ ausgerichtet. Weitere Forschungsstrategien sind der Video-stimulated-recall (Calderhead 1981)³⁷ sowie die Kamera-Ethnographie (Mohn 2007, 2008). Beim Video-stimulated-recall werden Lernende oder Lehrende mit Videosequenzen aus dem Unterricht konfrontiert, um ein lautes Denken über das eigene oder fremde Handeln zu initiieren und subjektive Theorien zu erfassen. Die Kamera-Ethnographie ermöglicht es, das im Alltag als normal Erlebte sichtbar zu machen und den Habitus hinter dem Gezeigten interpretativ zu hinterfragen (vgl. Riegel 2013, 12ff.).

Während interaktionsanalytische Studien von Flanders (1970) und Spanhel (1971) das Handeln von Lehrenden noch als Verkettung einzelner Äußerungen rekonstruierten und den Fokus auf die spezifische Abfolge der Aktivitäten von Lehrenden richteten (vgl. Dinkelaker 2010, 96), wird Unterrichtsqualität seit der Jahrtausendwende wesentlich durch Unterrichtsmuster bestimmt (vgl. Richert 2005, 32). Einen zentralen Ansatz stellt die videographische Analyse von Unterrichtssituationen und der Identifikation von *sinnhaft strukturierten Interaktions- und Handlungsmustern* mittels interaktions- oder diskursanalytischer als auch ethnomethodologisch basierter Verfahren dar.

Erfassung von Unterrichtsstrukturen

Insbesondere seit der internationalen TIMSS 1999 Video Study widmet sich die videobasierte Unterrichtsforschung innerhalb verschiedener Fachdidaktiken verstärkt der objektiven Beschreibung von Merkmalen und Verlauf von Schulunterricht mit der Zielsetzung, kausale Zusammenhänge zwischen Unterrichtsstruktur, Unterrichtsqualität und Lernerfolg ausmachen zu können. Forschungsleitend ist die Identifikation charakteristischer Inszenierungsmuster (Hugener 2008; Hugener et al. 2007)³⁸ und die Erfassung von Sichtstrukturen, worunter die Aneinanderreihung sichtbarer Handlungen von Personen im Unterrichtsraum bezeichnet werden (vgl. Oser & Patry 1990). Mit lehrerseitigen Gestaltungsmustern im Fach Religion befasst sich Fischer (2006).³⁹

³⁷ Calderhead, J. (1981): Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. In: British Journal of Educational Psychology 51, 211-217., 4 (1), 5-21. In: *British Journal of Educational Psychology* 51, S. 211–217, 4(1), 5–21.

³⁸ Hugener, I. (2008): Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in seiner Beziehung zur Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse. Münster: Waxmann.

Hugener, I./Pauli, C./Reusser, K. (2007): Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In: Lemmermöhle, D./Rothgangel, M./Bögeholz, S./Hasselhorn, M./Watermann, R. (Hg.): *Professionell Lehren - Erfolgreich Lernen*. Münster: Waxmann, S. 109-121.

³⁹ Fischer, D. (2006): Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts: Vergleichende Fallstudie mit Videoaufzeichnungen. In: Rahm, S. (Hg.): *Schulpädagogische Forschung: Bd.1. Unterrichtsforschung. Perspektiven neuer Ansätze*. Innsbruck: Studienverlag, S. 27-39.

Vor allem im Bereich Mathematik und Physik sind zahlreiche Sichtstrukturanalysen zu finden (vgl. Seidel 2003, Klieme 2002, Prenzel 2002, Bauer 2016).⁴⁰

Unter der Kategorie des Skripts werden vor allem im naturwissenschaftlichen Feld unterrichtliche Sachstrukturen analysiert (vgl. Seidel et al. 2006; vgl. Brückmann & Duit 2014).⁴¹

Aufgabenkulturen und Analyse von Lernaufgaben

Die Auseinandersetzung mit Aufgabenkulturen und die Analyse von Lernaufgaben stellen einen neueren Zugang der Unterrichtsforschung dar, der in letzter Zeit verstärkt Beachtung findet. In diesem Rahmen wurden unterschiedliche Analyseverfahren insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich entwickelt. Ein fachübergreifendes Modell zur Analyse didaktischer und fachlicher Aufgabenqualität konzipieren Blömeke, Kaiser, Eichler & Schultz (2006). Einige fachspezifische Ansätze befassen sich mit der Unterrichtsqualität unter dem Blickwinkel der kognitiven Aktivierung durch die unterrichtliche Aufgaben- und Gesprächskultur, beispielsweise im Fach Biologie (Jatzwauk 2007)⁴² oder im Sachkundeunterricht. Eine fachübergreifende Analyse zur Aufgabenkultur in der Hauptschule unternimmt Kleinknecht (2010).⁴³

Während für die Fächer Mathematik, Physik, Deutsch, Englisch, Geschichte und den kaufmännischen Unterricht als auch für Bewegungsaufgaben im Sportunterricht mittlerweile Untersuchungen und Kodiermanuale vorliegen, ist über die Unterrichtsgestaltung in künstlerischen Fächern wenig bekannt. Eine Ausnahme bildet die in Kap. 2.2.1 dargestellte Videostudie zu Sichtstrukturen im Tanzunterricht von Becker, Beermann, Zander & Hannover (2013) sowie diverse musikpädagogische Studien.

Eine Darstellung und Diskussion der forschungstheoretischen Grundlagen und methodologischen Ansätze kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Eine Auseinandersetzung mit den im Bereich der schulischen Unterrichtsforschung publizierten Studien scheint aufgrund der grundsätzlich anders konstituierten Unterrichtssituation und anderen Handlungsstruktur der Tanzimprovisation wenig sinnvoll. Zudem lassen sich die Erkenntnisse für den Physik-, Mathematik- oder Deutschunterricht nicht ohne weiteres auf Tanzunterricht übertragen. Stattdessen sei verwiesen auf ausführliche Auseinandersetzungen mit bestehenden Ansätzen bei Tuma 2017, Reichertz & Englert 2011, Bohnsack 2011, Corsten, Krug & Moritz 2010 oder Aufschnaiter & Wel-

⁴⁰ Seidel, T. (2003): Sichtstrukturen - Organisation unterrichtlicher Aktivitäten. In: Seidel, T. et al. (Hg.): *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN. S. 113–127.

Klieme, E. (2002): Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik. Einleitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, S. 102-106.

Prenzel, M. et al. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, S. 139-156.

Bauer, T. (2016): Unterrichtsmuster in Praxisphasen: Ein Blick in den Unterricht von Studierenden. In: *Neue Sächsische Lehrerzeitung*, 27, S. 22–23.

⁴¹ Seidel, T./Prenzel, M./Duit, R./Euler, R./Geiser, M./Hoffman, L. et al. (2002): „Jetzt bitte alle nach vorne schauen!“ – Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30(1), S. 52-77.

Brückmann, M./Duit, R. (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (Hg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 189–201.

⁴² Jatzwauk, P. (2007): Aufgaben im Biologieunterricht. Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht. Berlin: Logos.

⁴³ Kleinknecht, M. (2010): Aufgabenkultur im Unterricht: Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 11).

zel 2001. Eine ausführliche Darstellung der videobasierten Unterrichtsforschung bieten Rauin, Herrle & Engartner 2016 sowie Riegel 2013. Einen kompakteren Überblick geben Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013.

Eine zusammenfassende Übersicht der Forschungsansätze zu Unterrichtssprache und Lernerfolg bietet Lüders (2003, 194ff.). Seidel (2014) widmet sich der Darstellung zentraler Forschungsansätze, Theorien, Methoden und Modelle zum Lehrerhandeln im Unterricht und Gebauer (2011) gibt einen Forschungsüberblick über die Vielfalt an Videostudien in der Lehr-Lernforschung verschiedener Fachdidaktiken einschließlich diverser Untersuchungen im ästhetischen Lernbereich.

2.1.4 Streiflicht: Musikpädagogische Lehr-Lernprozesse als Forschungsgegenstand

In der Diskussion um Bildungsstandards und Unterrichtsqualität wird ein empirisches Forschungsinteresse auch an den Musikunterricht herangetragen, zumal es sich um ein Schulfach handelt. Als ästhetisches Fach umfasst Musikunterricht neben kognitiven Verstehensprozessen gleichermaßen körperbezogenes musikpraktisches Handeln, sinnliches Erleben und musikalisch-ästhetische Erfahrungen. Ähnlich wie Tanzunterricht unterliegt auch Musikunterricht den Eigenheiten seines Mediums und sieht sich individuellen Haltungen und Einstellungen zur Musik sowie bestimmten Vorlieben und Abneigungen gegenüber. Aus diesem Grund können Unterrichtsstrukturen andere Formen annehmen als in naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Fächern (vgl. Gebauer 2012, 219).

Im Vergleich zur Vielfalt an Videostudien in anderen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften stellt sich die Untersuchung musikbezogener Vermittlungsprozesse sehr überschaubar dar. Gebauer (2011) trägt insbesondere musikpädagogisch motivierte Videostudien zusammen, die ein recht breites Spektrum an formellen und informellen musikbezogenen Lernkontexten umfassen. Sie reichen von der vergleichenden Erfassung von Dirigiergesten in einer Chorleitungsprobe und einem Chorleitungsseminar auf der Basis eines Kategoriensystems (Litman 2006), über den Vergleich instrumentalunterrichtlicher Handlungsmustern in China und den USA (Benson & Fung 2005)⁴⁴ bis hin zu einer beschreibenden Analyse der Fehlerkorrektur in Instrumentalproben (Cavitt 2003) und deren Effekte auf Einstellung und Performance (Duke & Henninger 1998).⁴⁵ Ohne Anspruch auf eine strenge Systematik oder Vollständigkeit werden im Folgenden ausgewählte Studien aus formellen Lernkontexten vorgestellt, in denen sich ein Bezug zum Instruktionshandeln bzw. Lehrerhandeln ausmachen lässt.

Lehr-Lernprozesse und Interaktionen im Elementar-, Ensemble- und Instrumentalunterricht

- Sequenzielle Interaktionsmuster und Teaching Cycles wie die dreischrittige IRE-Sequenz (vgl. Kap. 2.1.2.2) wurden auch im Musikunterricht beobachtet und sowohl im Schulkontext sowie im Bereich der Chor- und Ensemblerbeit nachgewiesen (vgl. Price 1992, Yarbrough und

⁴⁴ Benson, C./Fung, C.V. (2005): Comparisons of teacher and student behaviors in private piano lessons in China and the United States. In: *International Journal of Music Education*. Vol. 23 (1), S. 63-72.

⁴⁵ Cavitt, M.E. (2003): A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. In: *Journal of Research in Music Education*. Vol. 51 (3), S. 218-230.

Duke, R. A./Henninger, J. C. (1998): Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance. In: *Journal of Research in Music Education*. Vol. 46 (4), S. 482-495.

Price 1989)⁴⁶. Auch die Best-Practice-Lehrkräfte für den Elementarbereich⁴⁷ in der Studie von Hendel (1995) handelten rund 53% der Unterrichtszeit im klassischen dreischrittigen Grundmuster. Werden einfach-erweiterte Sequenzen einbezogen, erhöhte sich der Anteil auf 74% und einschließlich der mehrfach erweiterten Sequenzen⁴⁸ sogar auf 89% (vgl. ebd. 192). Hendel erklärt dies folgendermaßen:

„Teachers most frequently chose to extend or delay the reinforcement step to enhance the quality of instruction by accelerating the pace, allowing for additional comments, and enabling students more time to amplify or modify their responses.“ (ebd. 197).

Zur Beschreibung zieht Hendel auch nonverbale Gesten und Bewegungsmuster wie Bodypercussion-Patterns heran und entdeckt, dass ihre Grundschullehrenden über ein reiches Repertoire an Instruktionen-Gesten verfügen, die häufiger (77%) als expressive Dirigiergesten (23%) eingesetzt werden. Darüber hinaus zeichnen sich die Experten durch ein flexibles Raumverhalten aus (vgl. ebd. 195).

- Davis (1998) unterscheidet *verbale und nonverbale Instruktionsformen von Chorleitern* vor und während des Singens und setzt diese in Beziehung zu Performanceverbesserungen. Sie beobachtet drei Formen von Unterrichtssequenzen: die komplette Sequenz (Instruktion-Performance-Feedback), die unvollständige Sequenz (Instruktion-Performance) und die erweiterte Sequenz (Instruktion, Performance, Instruktion mit Feedback) (vgl. ebd. 504). Diese „teaching sequences“ können direkt auf die IRE-Sequenz nach Sinclair & Coulthard zurückgeführt werden, auch wenn dieser Bezug von Davis nicht ausdrücklich hergestellt wird. Davis erkennt Unterschiede in der Häufigkeit von Instruktionssequenzen zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen (vgl. ebd. 505). Vor allem stellt sie fest, dass in den ersten Proben mehr Instruktionssequenzen auftauchen als gegen Ende kurz vor dem Konzert und führt dies auf die zunehmende Performanceverbesserung und wachsende Reife des Ensembles zurück (vgl. ebd. 507).

- Rostvall & West (2005) ergründen in der schwedischen Studie die *Interaktion im Instrumentalunterricht* und fokussieren kommunikativ-sprachliche Formen sowie körpersprachliche und musikalische Impulse der Lehrperson. Im Zentrum steht die Frage, wie verschiedene Interaktionsmuster die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Kommunikation verstehen die Autoren als eine Serie von Nachrichten, die analytisch in Nachrichten-Einheiten (message units) unterteilt werden können: „A message can start in one communicative mode and transcend over to another, from spoken language to gesture and music.“ (ebd. 2). Die Kommunikationsmodi der Lehrperson und des Schüler bzw. der Schülerin werden dementsprechend in jeweils drei separaten Spalten in einer Tabelle transkribiert und sowohl isoliert als auch im Zusammenhang analysiert. Jede Nachrichteneinheit wird mit einer von fünf Erziehungsfunktionen farblich kodiert (testing, instructing, accompanying, analytical, expressive) und Häufigkeiten

⁴⁶ Die Autoren gehen von dem Idealmodell einer vollständigen dreischrittigen Sequenz aus (Lehrinstruktion – Antwort/Aufgabenbearbeitung durch Lernende – Lehrer-Feedback). Alle Studien sind ausschließlich quantitativ angelegt und erheben die Anteile vollständiger und unvollständiger 1-2-3-Sequenzen, sowie die Anteile von Subkategorien der Schritte 1-3.

⁴⁷ Der Elementarbereich umfasst in den USA den Musikunterricht vom Kindergarten bis zur fünften Schulstufe.

⁴⁸ Hendel unterscheidet drei Hauptkategorien: das Basic Complete Pattern (1-2-3), Complete Patterns sowie Incomplete Patterns (1-2). Die vollständigen Sequenzen umfassen single (1-2, 1-2-3), double (1-2, 1-2, 1-2-3) und triple (1-2, 1-2, 1-2, 1-2-3) delayed Patterns als erweiterte Sequenzen sowie komplex-erweiterte Sequenzen mit vier oder mehr Verzögerungen (Hendel 1995, 187).

berechnet. Eine weitere Kategorienebene stellen fünf Konzepte von Schemata und Aufmerksamkeitsfokus dar (cognitive, motor, expressive, social), mit der jede einzelne Äußerung farblich kodiert wird. Auf dieser Grundlage identifizieren Rostvall & West bestimmte Kommunikationsmuster und Lernsequenzen, die sie hinsichtlich der Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler und unter Einbezug der institutionellen Perspektive interpretieren (vgl. ebd. 7f.).

- Daniel (2006) widmet sich den *Lehr-Lernprozessen im Einzel- und Kleingruppenunterricht am Klavier* und setzt sich in diesem Rahmen mit methodologischen Fragen zur Videoanalyse und Entscheidungsprozessen bei der Transkription musikalisch-kreativer Prozesse auseinander, die wesentlich durch akustische und körperliche Handlungen konstituiert sind. In diesem Zusammenhang ergeben sich Fragen hinsichtlich der Segmentierung der Unterrichtsstunde, der Art und Weise der Umschreibung der Lehrer- und Schülerhandlungen, der Darstellung im Transkript (Spaltenschreibweise) sowie Kodierungsentscheidungen bei simultanen Handlungen und Interaktionen wie beispielsweise dem Klavierspiel der Lehrperson mit gleichzeitiger Erläuterung oder dem Singen der Lehrperson parallel zum Spiel der Schüler (vgl. ebd. 196f.).

Mittelpunkt seiner quantitativen Erhebung bilden Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülern, Lehrstrategien, Lehrer- und Schülerrollen, Lerngelegenheiten und Lernerfahrungen. In den drei knapp 20-minütigen Videoaufzeichnungen zum Kleingruppenunterricht wird der Anteil der Lehrerinstruktion (teacher instruction) mit durchschnittlich 43,14%, das Klavierspiel der Schüler (student performance) mit durchschnittlich 34,05% und die Äußerungen der Schüler (student input) mit 22,81% beziffert, wobei innerhalb der Unterrichtsstunden größere Schwankungsbreiten auszumachen sind. Im Einzelunterricht zeigt sich eine größere Lehrerzentriertheit, da 68,38% aller Handlungen lehrerseitige Instruktionen umfassen. Es bleibt also umso weniger Zeit für das Klavierspiel der Schüler, je höher der Anteil der Lehrerinstruktion an der Unterrichtszeit ist (vgl. ebd. 200). Lehrerinstruktionen bzw. Lehrstrategien werden bereit aufgefasst und beinhalten die Hauptkategorien Lesson mechanics, Diagnostics, Advice, Evaluation sowie Performance/ Modeling, die jeweils unzählige Subkategorien umfassen, aber in der Berechnung nicht einzeln aufgeschlüsselt werden (vgl. ebd. 211ff.).

- Mit *dialogischen Prozessen im Klavierunterricht* befasst sich Moritz (2010) und entwickelt ausgehend von der Kommunikation in und durch Musik und einer reduzierten Verbalsprachlichkeit im Instrumentalunterricht die Feldpartitur als Transkriptionsprogramm zur multikodalen Transkription von Videodaten in einem Partitursystem. Diese erlaubt nicht nur die Abbildung der Verbalsprache, sondern ebenso die Darstellung von musikalischen Notationen und nonverbalen Vorgängen auf verschiedenen übereinanderliegenden Spuren (2011a).⁴⁹ Die Anwendung der Feldpartitur für die vorliegende Studie wurde zunächst in Erwägung gezogen, dann jedoch zugunsten anderer Software verworfen (vgl. Kap. 4).

Studien zum Lehrerhandeln im schulischen Musikunterricht

Gebauer (2011) konstatiert generell die „*gegenwärtige[n] Überschaubarkeit videobasierter, musikpädagogischer Studien im deutschsprachigen Raum*“ (S. 19) und beklagt zurecht ein Defizit gerade für diesen Bereich musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Denn Lehrstrategien im schulischen Musikunterricht oder Gruppenunterricht wurden bislang nur vereinzelt zum For-

⁴⁹ Siehe auch URL: www.feldpartitur.de (6.10.2017).

schungsgegenstand gemacht. Beispiele hierfür sind einige internationale Untersuchungen, die das Handeln von Lehrenden beim Unterrichten von Komposition oder der Bandarbeit thematisieren.⁵⁰

- Buring (2010) untersucht die Wirksamkeit zweier Aufgabenformate – der direkten (Anchored Instruction) und der offenen Instruktion – auf die Aufgabenbearbeitung in Gruppenkompositionsprozessen mit 13-15-jährigen Schülerinnen und Schülern. Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass der didaktische Kern durch Aufgabensets transportiert wird und die verschiedenen Steuerungsmechanismen in den Aufgaben den Problemlöseprozess sowie Art und Weise des Wissenserwerbs beeinflussen, da sie unterschiedliche Lernformen initiieren (vgl. ebd. 4). Kern der Untersuchung bildet die Bearbeitung einer problemorientierte Lernaufgabe in einem quasi-experimentellen Design: Das Erfinden von Melodien mit Instrumenten in Vierergruppen soll musiktheoretische Erkenntnisse ermöglichen. Bei der videobasierten Analyse der 45-minütigen Lernsituation stellt Buring fest, dass bei offeneren Instruktionen originellere Kompositionen entstehen, diese aber in Bezug auf die in der Aufgabe thematisierte Problematik aber nicht nachhaltig wirken. Direkte Instruktionen mit strategischen Hinweisen zeigen sich für die Entdeckung des Variationsprinzips als Gestaltungsstrategie dagegen wirksamer.

- Ausgehend von kognitiver Aktivierung als Basisdimension von Unterrichtsqualität bilden *Inszenierungsmuster zur kognitiven Aktivierung im Musikunterricht* den Forschungsgegenstand von Gebauer (2012, 2013, 2016). Anhand einer qualitativ-deskriptiven Fallstudie von drei Musikdoppelstunden, die allesamt die curricular verankerte Einführung in das „Rondo als Form- und Kompositionsprinzip“ bei Freiheit der didaktisch-methodischen Umsetzung zum Thema haben, zeigt sie verschiedene Progressionsmuster im Unterrichtsaufbau sowie Merkmale kognitiver und psychomotorischer Aktivierungsstrategien von Lehrenden auf.

Die Inszenierungsmuster werden anhand der Aufgaben-, Fragestellungen oder Handlungsaufforderungen, bezüglich ihrer Funktion im Lernprozess, einer Einschätzung des kognitiven und musikalischen Anforderungsniveaus, der Anordnung in der Unterrichtseinheit, der Sozialformen sowie der inhaltsbezogenen Lehrer-Schüleraktivitäten auf der Grundlage eines sowohl deduktiv wie induktiv erstellten Kategoriensystems beschrieben und schließlich auch zu Umgangsweisen mit Musik in Beziehung gesetzt. Insgesamt verwenden die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Zugänge, wählen jeweils unterschiedliche thematische Einstiege und integrieren die musikalische Praxis als Bodypercussion-Rondo sowohl als Reproduktion zu Beginn, als veranschaulichenden Transfer als auch als Anwendungsaufgabe im Anschluss an die Erläuterung. Musikpraktische Aktivitäten werden dabei stets mit kognitiv-reflexiven Zugängen zum musikalischen Phänomen verbunden. Tendenziell zeigen sich bei der Analyse des Videomaterials trotz unterschiedlicher Inszenierungsmuster vorwiegend lehrerzentrierte Handlungsformen und geschlossene, instruktive Aufgabenformate, welche die Schülerinnen und Schüler direkt anleiten und syn-

⁵⁰ Die genannten Beispiele werden von Gebauer (2011) erwähnt, waren jedoch nicht zugänglich.

Berkeley, R. (2001): Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. In: *British Journal of Music Education*, 18 (2), S. 119-138.

Bolden, B. (2009): Teaching composing in secondary school: a case study analysis. In: *British Journal of Music Education*, 26 (2), S. 137-152.

Fautley, M. (2004): Teacher invention strategies in the composing process of lower secondary school students. In: *International Journal of Music Education*, 22 (3), S. 201-218.

chronisieren. Offene und divergente Aufgabenformate kann Gebauer in ihren Fallbeispielen hingegen nicht beobachten (vgl. Gebauer 2013, 75).

- *Didaktische Inszenierungen im Unterricht* finden auch im Rahmen des JeKi-Forschungsschwerpunktes unter dem Blickwinkel der Evaluationsforschung Berücksichtigung.⁵¹ Kranefeld, Naacke und Heberle (2013) rekonstruieren auf der Basis von Videos, wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht für Kinder im ersten Schuljahr inszenieren. Kranefeld & Dücker (2013) nehmen schließlich den Zusammenhang von Inszenierungsmustern und Prozessqualität im instrumentalen Gruppenunterricht am Beispiel der curricular genutzten Unterrichtszeit und aktiven Musizierzeit innerhalb von „BEGIn: Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht“ im JeKi-Forschungsschwerpunkt den Blick. Unter der Fragestellung, welche Voraussetzungen und Inszenierungsmuster den instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule auszeichnen, identifizieren die Autorinnen spezifische Muster in der Unterrichtsgestaltung. Dabei wurden in 51 Unterrichtsstunden Videomaterial von 17 Instrumentalgruppen zunächst Oberflächenstrukturen über Basiskodierungen erfasst und schließlich spezifische Aspekte der Unterrichtsgestaltung mittels Inhaltsanalyse analysiert.

Andere Untersuchungsschwerpunkte fokussieren Effekte instruktionalen Handelns und Wirkungen von Aufgabenformaten auf das musikalische Lernen.⁵² Eine ausführliche Übersicht über die videobasierte Unterrichtsforschung im Bereich Musik gibt Gebauer (2016).

⁵¹ Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hg.) (2013): Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld: Universität Bielefeld.
URL: http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre_final.pdf (5.10.2017)

⁵² Vgl. Bowers, J. (1997): Sequential Patterns and the Music Teaching Effectiveness of Elementary Education Majors. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 45 (3), S. 428-443.
Sims, W.L. (1991): Effects of Instruction and Task Format on Preschool Children's Music Concept Discrimination. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39 (4), S. 298-310.

2.2 Forschungshorizont „Kommunikation im Tanzunterricht“

*The fact is, dance is constituted by words as much as by movement.
(Daly 2002, xlii)*

Sprachliche Äußerungen von Lehrenden erfüllen im Tanzunterricht eine entscheidende regulatorische Funktion im Hinblick auf die Durchführung und Organisation des Unterrichts, die Gestaltung des motorischen und kreativen Lernprozesses, die Unterstützung und Strukturierung von Bewegungshandlungen der Lernenden als auch im Hinblick auf die Gestaltung von Kommunikation. Dessen ungeachtet wurde das Lehrerhandeln im Tanzunterricht bislang im deutschsprachigen Raum kaum zum Gegenstand von Forschung. Weder Studien zur Bedeutung von Sprache für das Bewegungslernen noch Studien zum Sprachverhalten von Lehrenden in Unterrichtsprozessen haben bislang im tanzpädagogischen Feld größere Beachtung oder eine wissenschaftliche Weiterentwicklung erfahren. Ebenso wenig finden sich Untersuchungen, die das Lehrerhandeln von Tanzlehrenden mit dem Lehrerhandeln in anderen Fächern vergleichen.

2.2.1 Studien zum Lehrerhandeln im Tanzunterricht

Jüngere Veröffentlichungen zur verbalen Instruktion im Tanz finden sich zur Wirkungsforschung im tanztechnischen Training (vgl. Kap. 2.2.2) und knüpfen an Forschungen zum Bewegungslernen an. Nur wenige Ansätze widmen sich dezidiert der Erforschung des Lehrerhandelns, der Kommunikation sowie dem sprachlichen Verhalten von Lehrenden im Tanzunterricht. Die Studien sind ausschließlich im angloamerikanischen Raum anzutreffen, stammen vorwiegend aus den 1970er und 1980er Jahren und analysieren das Lehrerhandeln im Tanzunterricht nach quantitativen Aspekten. Gemeinsame Grundlage aller Untersuchungen bildet die Tatsache, dass stets sowohl verbale als auch nonverbale Lehrformen berücksichtigt werden, um der Spezifik des Tanzunterrichts gerecht zu werden. Seit dieser Zeit sind jedoch kaum neuere Studien veröffentlicht worden.

Verbales und nonverbales Lehrerhandeln im Tanzunterricht

Sämtliche im Folgenden überblicksartig aufgeführten Studien kommen unabhängig voneinander zu ähnlichen Ergebnissen und belegen den generell hohen Anteil der Sprache am Lehrerhandeln im Tanzunterricht. Insbesondere in Choreographie- und Technikklassen dominiert die verbale Instruktion, die mit ca. 50-70% einen Großteil der Unterrichtszeit einnimmt (vgl. Cheffers, Mancini & Martinek 1980; Lord 1981, 1989; Gray 1984, 1989).

- Lunt (1974) erprobt in ihrer Dissertation erstmals ein den wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes mehrdimensionales Verfahren zur systematischen Beschreibung des verbalen und nonverbalen Interaktionsverhaltens von Lehrenden und Schülern im Choreographie-Unterricht. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Begriff und Aspekten von Choreographie⁵³ und dem choreographischen Prozess (ebd. 9ff.) sowie einer Diskussion zum Lehrverhalten (ebd. 28ff.) entwickelt Lunt vier Rahmenkategorien von Verhalten: Das kognitive Verhalten bezogen

⁵³ Dazu zählt Lunt beispielsweise den Choreograph (ebd. 10), die Bewegung als zentrales Element (ebd. 11), aber auch tänzerische Parameter wie Raum, Dynamik/Kraft und Zeit (ebd. 16-25.).

auf Wissen und Kenntnisse, das affektive Verhalten bezogen auf Gefühle und Einstellungen, das kinetisch-kinästhetische Verhalten bezogen auf choreographisches Lehrverhalten sowie das technische Verhalten hinsichtlich Organisation und technischen Details. Die Rahmenkategorien werden wiederum in mehrere Unterkategorien unterteilt und im Hinblick auf das Verhältnis von nonverbalen und verbalen Anteilen untersucht. Insgesamt findet verbales Verhalten von Lernenden und Lehrenden wie erwartet zu 55% vorwiegend im kognitiven Bereich statt, nonverbales Verhalten kann hingegen eher im affektiven und kinetisch-kinästhetischen Bereich verortet werden (vgl. ebd. 211).⁵⁴

- Lord (1981) charakterisiert in ihrer vergleichenden Analyse das Lehrerhandeln erfahrener Choreographie- und Tanztechnik-Lehrenden auf Universitätsniveau anhand der Anteile verbaler und nonverbaler Lehrformen, der Eruiierung dominanter Lehrmuster sowie der Einschätzung der Direkt- und Indirektheit der Instruktion. Unter Rückgriff auf diverse Kategoriensysteme erstellt Lord eklektizistisch eine Matrix („*Lord Adaption of Joyce’s System*“- *Lajs*) mit 22 Kategorien, die Kategorien aus dem Manual zur Analyse der mündlichen Kommunikation von Lehrenden (Joyce & Harootunian 1967) sowie nonverbale Dimensionen aus Grant (1977) und aus Cheffers’ Adaption (CAFIAS) von Flanders System zur Interaktionsanalyse (FIAS) (vgl. Cheffers et al. 1974) enthalten.⁵⁵ Drei Rahmenkategorien (soziales Klima, Instruktionsinhalt, Lehrstrategien) bilden den Referenzrahmen und zugleich die Basis für die Hauptkategorien (information, procedure, sanction, maintenance). Während direktes Lehrerhandeln im Rahmen konkreter Anweisungen, Fragen und Information etc. von Lord als restriktiv aufgefasst wird, unterstützt ein indirektes Lehrerhandeln die individuelle Handlungsfreiheit der Schüler durch Ermutigung, Begleitung und Unterstützung (vgl. Lord 1981, 15). Dabei geht Lord analog zu Grant (1977) davon aus, „*that teachers’ instructional motions could either facilitate or serve the same function as the verbal moves*“ (ebd. 16). Als Datenmaterial werden je fünf 30-minütige Videos von zwei Lehrenden pro Tanztechnik- und pro Choreographie-Unterricht herangezogen, so dass 20 Unterrichtsvideos zur Verfügung stehen, die anhand des Kategoriensystems kodiert werden. Aus der Analyse gehen für die Tanztechnik und für die Choreographie-Klasse je drei Matrizen hervor: eine Mastermatrix mit kombinierten Daten beider Lehrenden sowie je eine Matrix pro Lehrkraft. Lord berechnet die Anteile verbalen, nonverbalen sowie des verbal-nonverbalen Lehrerhandelns pro Hauptkategorie und in Summe sowie das Verhältnis der Direktheit und Indirektheit instruktiven Lehrerhandelns aus den jeweiligen Gesamtanteilen innerhalb der Mastermatrix (vgl. Lord 1981, 18f.).

Der Untersuchung von Lord zufolge nimmt das verbale Lehrerhandeln in Technikklassen etwa 54%, in Choreographieklassen sogar 72% der Unterrichtszeit ein, das nonverbale Lehrerhandeln hat einen Anteil von 28% in Choreographieklassen und 46% in Tanztechnikklassen. Insgesamt

⁵⁴ Insgesamt ermittelt Lunt eine Verteilung sämtlicher verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen von 27% im kognitiven, 32% im affektiven, 28% im kinetisch-kinästhetischen und 13% im technischen Bereich. Hinsichtlich des verbalen Lehrverhaltens sind 55% im kognitiven, 22% im technischen und 14% im kinetisch-kinästhetischen, aber nur 9% im affektiven Bereich angesiedelt. Das nonverbale Lehrverhalten verteilt sich dagegen folgendermaßen: 0% im kognitiven Bereich, dafür 91% im affektiven, 8% im kinetisch-kinästhetischen und 1% im technischen Bereich. Zum Vergleich liegen 56% des nonverbalen Schülerverhaltens im kinetisch-kinästhetischen und 42% im affektiven Bereich, während das verbale Schülerverhalten ebenfalls zu 55% im kognitiven Bereich zu finden ist (vgl. ebd. 211).

⁵⁵ Vgl. Cheffers, J. T./Amidon, E. J./Rodgers, K. D. (1974): *Interaction analysis: an application to nonverbal activity*. 1st edition. Minnesota: Association for Productive Teaching.

Vgl. Grant, B. M. (1977): *Analyzing teacher nonverbal activity*. In: *Theory into practice*, Vol. 16 (3), S. 200-206

ist das instruktive Lehrerhandeln in beiden Unterrichtsformen sehr direkt ausgerichtet. Während nonverbales und verbales Lehrerhandeln in Tanztechnikklassen relativ ausgewogen verwendet werden, ist in Choreographieklassen ein höherer Anteil verbalen Lehrerhandelns auszumachen (vgl. ebd. 17). Zudem stellt Lord fest, dass das Lehrerhandeln in Choreographieklassen häufig ein unvorhersehbares Verhalten der Teilnehmenden evoziert und betrachtet dies als generelles Charakteristikum des Choreographie-Unterrichts.⁵⁶ Mit ihrer Arbeit legt Lord eine Grundlage für weitere interaktionsanalytische Studien über Tanzunterricht.

- Die Ergebnisse von Cheffers et al. (1980) sind ähnlich, machen allerdings hinsichtlich der Stilrichtungen die umgekehrte Ausprägung aus: In Choreographieklassen verbringen Schüler 52,1% und in Tanztechnikklassen sogar 67,6% des Unterrichts damit, den verbalen Anweisungen und Erläuterungen ihres Lehrers zuzuhören (vgl. Skrinar 1984, 190).⁵⁷ Die Analyse basiert auf „*Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System*“ (CAFIAS), welches bereits 1973 von Cheffers entwickelt wurde. Cheffers (1973)⁵⁸ passt Flanders System zur Interaktionsanalyse (FIAS) an die Eigenart des Sport- und Bewegungsunterrichts an, integriert auch nonverbale Verhaltensweisen und verwendet CAFIAS zur Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion in der sportlichen Bewegungserziehung (vgl. Gray 1984a, 72; vgl. Davenport 1993, 61).⁵⁹
- Borelli & Skrinar (1982)⁶⁰ ermitteln signifikante Zusammenhänge zwischen dem Niveau der Schüler und dem sprachlichen Verhalten von Tanzpädagogen im Ballett- und Modern Dance-Unterricht. Die Untersuchung des Instruktionsverhaltens von sechs Lehrenden im Ballett- und Modern Dance-Unterricht mit Anfängern und Fortgeschrittenen ergab unabhängig von Level oder Tanzstil eine deutliche Dominanz des sprachlichen Verhaltens im Vergleich zu anderen Formen des Lehrerhandelns. Vor allem im Anfängerunterricht ist der Anteil verbaler Instruktion am Lehrerhandeln ausgesprochen hoch. Skrinar (1984, 190f.) hält dem entgegen, dass Lehrende gerade im Anfängerunterricht mehr auf kinästhetische und visuelle Unterstützung zurückgreifen

⁵⁶ Siehe dazu die Ausführungen zum Interaktionsgefüge Sprechen-Bewegen im Tanzunterricht, dargestellt in Kap. 3.3.

⁵⁷ Die Zahlen konnten in der Publikation von Cheffers et al. (1980) nicht ausgemacht werden, da sich die 2. Auflage vornehmlich der Darstellung von CAFIAS widmet. Die Ergebnisse werden allerdings sowohl von Skrinar (1984, 190) als auch in Davenport (1993, 35) erwähnt. Interessant ist in jedem Fall der hohe Anteil verbalen Lehrerhandelns in beiden Formen von Tanzunterricht, der über 50% liegt.

⁵⁸ vgl. Cheffers, J.T. (1973): The validation of an instrument designed to expand the Flanders system of interaction analysis to describe nonverbal interaction, different varieties of teacher behavior and pupil responses. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.

⁵⁹ CAFIAS beinhaltet 6 Kategorien für das Lehrerhandeln, 6 Kategorien für das Schülerverhalten, die jeweils in einer verbalen und einer nonverbalen Ausprägung realisiert werden können. Zwei weitere Kategorien stehen für Durcheinander und Stille. Insgesamt sind somit 14 Kodiermöglichkeiten gegeben, die in einem Event-Sampling-Verfahren in einer quadratischen Matrix eingetragen werden. Die Anteile verbalen oder nonverbalen Lehr- und Schülerverhaltens können schließlich aus der Addition der jeweiligen Kategorien berechnet werden. CAFIAS basiert auf der Annahme, dass bestimmte Interaktionsmuster Indikatoren für guten Unterricht darstellen. Als Beobachtungsinstrument zur Evaluierung des bewegungsbezogenen Lehr- und Trainerverhaltens hat es insbesondere zwischen 1975-1984 im angloamerikanischen Raum breite und intensive Anwendung gefunden. Siehe dazu die Übersicht in Cheffers et al. (1980, 11ff. u. 122ff.), sowie die Ausführungen von: Silverman, S./Buschner, C. (1990): Validity of Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System. In: *Journal of Classroom Interaction*, 1990, Vol.25 (1-2), S.23-28. CAFIAS II wird um emotionale Komponenten ergänzt (vgl. Cheffers et al. 1980, 126ff.).

⁶⁰ Diese Arbeit stellt eine nicht veröffentlichte Studie dar, deren Ergebnisse in der Zeitschrift *Kinesiology for Dance*, Vol.5 (1), 1982, nur sehr knapp skizziert wurden.

und verbale Instruktionen für den Unterricht mit Fortgeschrittenen aufsparen sollten, da diese über einen gewissen Erfahrungsschatz und Wissensstand verfügen und so überhaupt erst von detaillierten verbalen Erklärungen profitieren könnten. Sie ist überzeugt davon, dass Tanzlehrende in der Arbeit mit Laien zu viel sprechen und vermutet aufgrund der Ergebnisse, dass Lehrende ihr Lehrerhandeln nicht an das Niveau und die Zusammensetzung der Tanzklasse anpassen (vgl. ebd. 191).

- In ihrer Studie zum Lehrerhandeln von Tanzlehrenden präsentiert Gray ein computergestütztes „*System for analyzing dance instructional behavior*“ (1983 u. 1989) mittels eines Kataloges von Lehrverhaltensweisen, den sie aus der Beobachtung unterschiedlicher Tanzlehrender über verschiedene Zeiträume und in verschiedenen Stilrichtungen wie Ballett, Modern, Volkstanz, Jazzdance und Kindertanz gewinnt. Das Kategoriensystem gliedert sich in 4 Dimensionen (location, verbal, nonverbal, orientation) sowie 18 nonverbale und 26 verbale Lehrverhaltensweisen, die jeweils mit einem Buchstabenkürzel, einer Bezeichnung, einer Funktionen und einer Beschreibung versehen sind.⁶¹ Dabei können jeweils vier verschiedene Funktionen erfüllt werden (direct pedagogical, indirect pedagogical, nonpedagogical und counterpedagogical).

Die Untersuchung eines 18-minütigen Unterrichtsausschnitts einer Ballettlehrerin mit 15-jähriger Berufserfahrung liefert dabei folgende Ergebnisse, die mit Lord (1981) übereinstimmen:

50,69% der Unterrichtszeit verbalisiert die Lehrperson, 49,31% werden in Stille mit nonverbalen Verhalten verbracht. Dies belegt den zentralen Stellenwert sowohl verbalen als auch nonverbalen Lehrerhandelns im Tanz, „*indicating that the spoken word is somewhat superior for imparting knowledge than other forms of communication*“ (ebd. 276). In verbaler Hinsicht dominiert die Instruktion mit dem höchsten Anteil an der Unterrichtszeit (25,76%), gefolgt von verbalen Hinweisen/Cueing (18,32%), wohingegen Lob am wenigsten eingesetzt wird (vgl. ebd. 272). 40% aller möglichen verbalen Kategorien wurden im analysierten Material hingegen nicht identifiziert. In der nonverbalen Dimension überwiegen Demonstration mit 14,14% und Vortanzen mit zeitgleicher Imitation (Leading) mit 13,63%, also ein direktes Lehrverhalten. Darüber hinaus wird im Rahmen der Dimension „orientation“ ermittelt, welche Lehrverhaltensweisen besonders häufig an die gesamte Gruppe, an Kleingruppen und Paare, an die Hälfte der Gruppe oder an einzelne Personen gerichtet werden. Instruktion als häufigstes Lehrerhandeln wird dabei zu 69% an die gesamte Gruppe gerichtet. In einer späteren Veröffentlichung merkt Gray (1989) dazu folgendes an:

„[...] *the sheer volume of verbal behaviors suggests that dance teaching employs an unusually high proportion of verbal cues and instruction to impart information about a non-verbal art form. This finding contradicts the widely-held notion that dance teaching is largely nonverbal.*“ (S. 35)

Hinsichtlich des Raumverhaltens und der Raumnutzung (location dimension) stellt Gray fest, dass 87% des Raumes genutzt werden. So werden bestimmte Bereiche des Raumes gar nicht aufgesucht, andere in der Nähe der Musikanlage oder Instrumente dagegen besonders häufig und lange (vgl. ebd. 269 u. 275f.).

⁶¹ Nonverbales Lehrerhandeln umfasst beispielsweise Demonstrieren, Gesten, Vortanzen mit paralleler Imitation, Beobachten der Teilnehmenden, Mitmachen, Gehen, Stehen etc. (vgl. Gray 1983, 271). Verbales Lehrerhandeln beinhaltet Kategorien wie Fragen, Zählen, Korrigieren, Cues/Hinweise geben, Erklären, Instruieren, Informieren, Zuhören etc. (vgl. ebd. 273f.).

- Mit ihrem „*Catalog of Dance Teacher Behaviors*“ legt Gray (1984a) im Anschluss ein Kategoriensystem zur Beobachtung von Tanzunterricht vor, welches aus dem o.g. System zur Analyse des Lehrerhandelns im Tanz (1983) hervorgegangen ist. Ausgangspunkt bildete eine Kompilation von ursprünglich über 100 verschiedenen Verhaltensformen, die Gray im Zuge von Unterrichtsbeobachtungen bei 24 Lehrkräften sowie mittels zwei weiteren ebenfalls aus Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Listen von einer Gruppe von 40 College Studierenden und Tanzlehrer-Kollegen systematisch zusammenstellte. Das Kodiermanual reduziert diese Fülle und unterscheidet insgesamt 51 verschiedene Verhaltens-Items, die jeweils einer Funktion (directly pedagogical, indirectly pedagogical, non-pedagogical, counter pedagogical), einer Art (verbal, nonverbal, sonstige) und jeweils der Lehrperson oder den Schülern zugeordnet werden. Neben einem Buchstabenkürzel enthält das Manual außerdem sehr knappe Definitionen für jede einzelne der alphabetisch angeordneten Kategorien.⁶² Bei der Anwendung des Kodiermanuals wurde eine Intra-Beobachter-Reliabilität von .92 sowie eine Reliabilität zwischen den Kodierenden von .91 erreicht (vgl. ebd. 74). Das Kodiermanual bietet sich besonders für quantitativ ausgerichtete Vergleichsstudien oder zur Einschätzung und Evaluierung des individuellen Lehrerhandelns an.

- Gray (1984b) konzipiert außerdem ein *konzeptionelles Rahmenmodell zur Untersuchung von Tanzunterricht*, welches die Hauptkategorien Lehrer-Schüler-Background, unterschiedlichen Outcomes (Student, Teacher, School, Societal) mit jeweiligen Subkategorien und der Situation im Studio mit den Subkategorien Student-Teacher-Behavior, Environment, Curriculum und Political-Administrative Climate umfasst, die in unterschiedliche kausale Beziehung zueinander gesetzt werden. Beim Lehrerhandeln unterscheidet Gray die Subkategorien Verbal, Nonverbal, Location, Orientation. Das Modell soll als Basis jeder Unterrichtsforschung im Tanz die Variablen von Tanzunterricht und deren Relationen aufzeigen und bildet gewissermaßen den Rahmen ihrer Studien.

- Ihre verschiedenen Publikationen fasst Gray in einer späteren Veröffentlichung unter dem Titel „*Dance Instruction. Science applied to the art of movement*“ (1989) zusammen. Zudem widmet sie verschiedenen Themenbereichen jeweils ein Kapitel: Lernen im Tanz, Tanz im Curriculum und Tanz-Curriculum, Supervision für Tanzlehrende, Technologie und Tanz etc. Zentral ist ihr Instruktionsmodell für den Tanzunterricht *im Kapitel Instructional Perspectives*, in welchem anhand der verwendeten Instruktionsmodi ein Lehrprofil abgebildet werden kann. Jeder Instruktionsmodus bedingt zugleich eine bestimmte Lehrerrolle sowie eine spezifische Form der Lehrer-Schüler-Interaktion:

⁶² Die Kategorien sind mit jenen in Gray (1983) identisch, werden aber um sieben weitere Verhaltensweisen erweitert: Rhythmische Begleitung mit Instrument, metrische Begleitung mit Klanggesten, Konfusion, idiosynkratische Äußerung, Singen/Vokalisation, Bildhafte Sprache, Sprechlautstärke (vgl. Gray 1984, 75-78).

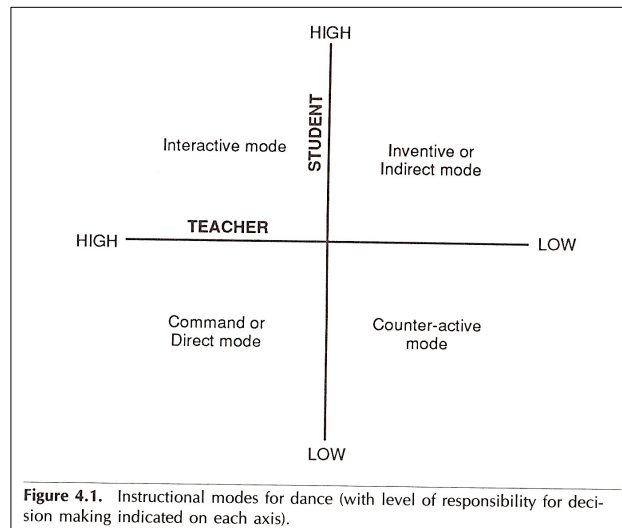


Abb. 1: Instruktionsmodi im Tanz mit Level der Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit (aus: Gray 1989, 46)

Während Tanztechnikklassen eher durch den *command mode* charakterisiert werden können, findet der *inventive mode* in kreativen und gestalterischen Situationen Anwendung (ebd. 46). Ein interaktiver Modus besteht gerade im Kreativen Tanz, in der strukturierten Improvisation und in Unterrichtsstunden mit Choreographie- und Bewegungsanalyse-Schwerpunkt. Dieser ist für Gray dann gegeben, „when the class consists of an equal interchange of ideas and decisions [...] This is the most dynamic of the modes and tends to lead to the greatest levels of creativity, achievement, and satisfaction.“ (ebd. 47). Der *counteractive mode* repräsentiert den Abbruch der Lehrer-Schüler-Beziehung, Apathie, Frustration und Feindseligkeit.

Jeder Instruktionsmodus symbolisiert für Gray für eine bestimmte Sichtweise tänzerischen Lehrens und Lernens: Der *command mode* repräsentiert eine *quantitative Sichtweise*, messbar anhand der akademischen Lernzeit (*academic learning time-ALT*) und der *time-on-task-Techniken* (TOT), anhand spezifischer passender und ungeeigneter Formen der Instruktion und spezifischer passender wie unpassender Verhaltensweisen der Lernenden (vgl. ebd. 47-51). Der *inventive/indirect mode* repräsentiert eine *metaphorische Perspektive*, welche auf unterschiedlichen Körperbildern – der Körper als Tier und Scheusal, der Körper als Maschine, der Körper als Kunstobjekt und der Körper als Kind beruht (vgl. ebd. 54-60). Die *polar perspective* schließt an den interaktiven Modus an und sucht nach Möglichkeiten für Bewegungsausdruck, für organische Unterrichtsprozesse und kreative Erfahrungen für Lehrende und Lernende. Ausgangspunkt für kreativen Tanz bilden dabei Gegensätze und Kontraste wie z. B. aktiv-passiv, kraftvoll-zart, Zentrum-Peripherie etc. (vgl. ebd. 60-63). Dieser Ansatz basiert auf dem Unterrichtskonzept Barbara Mettlers (1975, 1979) und prägt in seinen Grundzügen auch das Verständnis von Unterricht in Tanzimprovisation in der vorliegenden Arbeit. Gray fokussiert sich auf die detaillierte Erörterung der quantitativen Perspektive. Die für Tanzimprovisation und kreativen Tanz charakteristische Perspektive eines interaktiven Instruktionsmodus wird hingegen nur grob skizziert.

- Claxton & Lacy (1991) evaluieren das *Lehrerhandeln im Aerobic-Unterricht* unter Verwendung des Arizona State University Observation Instrument (Lacy & Durst 1989), welches elf verschiedene Formen des Lehrerhandelns beinhaltet: Instruction, Correction, Silence, Questioning, Praise-Skill, Praise-Behavior, Scold-Skill, Scold-Behavior, Hustle, Management, Other. 74,09% des Lehrerhandelns entfallen dabei auf die Kategorie Instruktion.

- Auch die Kanadierin Davenport (1993) unterscheidet in ihrer deskriptiven Analyse von Lehreräußerungen im Modern Dance Unterricht mit erwachsenen Anfängern verschiedene Formen verbalen und vokalen Lehrerhandelns im Modern Dance Unterricht. Durch die Modifikation von Grays „Catalog of Dance Teacher Behaviors“ (1984) entwickelt Davenport ihre „*Verbal Behavior Coding Sheet (VBCS)*“, ein Kategoriensystem zur Erhebung der Häufigkeit von 28 verschiedenen Typen verbaler und vokaler Lehreräußerungen, die sie vier Rubriken (Instruction, Cueing/Coaching, Feedback, Attitudinal Response, Terminologie) (ebd. 8) zuordnet. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung von 16 Unterrichtseinheiten durch sieben Tanzlehrende als Beobachter werden mittels time-sampling statistische Häufigkeiten der einzelnen Kategorien als auch die Häufigkeit spezifischer Lehreräußerungen, die in Verbindung mit Bewegung erfolgen, erhoben.

Die „Instruction“ stellt mit 37,49% die häufigste Form dar, gefolgt von Cueing/Coaching (26,11%) sowie Feedback (13,93%). Weitere Formen sind Führung, Tanzterminologie etc. (vgl. ebd. 152).⁶³ Da die fünfte Kategorie „Terminology“ kein Sprachverhalten per se darstellt, sondern nur auf den Gebrauch eines tanzspezifischen Vokabulars zurückgeführt (vgl. ebd. 8) und daher in Kombination mit anderen Kategorien teilweise doppelt kodiert wurde (vgl. ebd. 23 u. 100), erstellt Davenport eine zweite Statistik, die diese Kategorie ausschließt. Dabei ergeben sich veränderte Werte: Instruction 43,58%, Cueing/Coaching 30,35%, Feedback 16,19% und Attitudinal Response 9,87% aller Lehreräußerungen (vgl. ebd. 152). Verbale Beschreibungen sind innerhalb der Kategorie „Instruktion“ eine besonders häufige Form. Etwa 70% der kodierten Lehreräußerungen sind außerdem von Bewegungen der Lehrperson begleitet (vgl. ebd. 177). In diesem Zusammenhang kommt Davenport zu dem Ergebnis, dass bestimmte Formen von Lehreräußerungen insbesondere aus der Rubrik Cueing/Coaching – wie z. B. Bewegungsbeschreibung, Erinnerung, Zählen, vokale Begleitung, Aufforderung und Tanzterminologie – häufiger in Verbindung mit Bewegungen von Lehrenden und/oder der Schüler erfolgen als ohne (vgl. 152f. u. 177). Davenport folgert aus den Ergebnissen, dass Instruktionen meist vor der Bewegungsausführung erfolgen, Cueing/Coaching hingegen während der Bewegungsausführung und Feedback danach (vgl. ebd. 161f.).

Davenports Studie leistet hinsichtlich des Beobachtungssystems einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des verbal-vokalen Lehrerhandelns im tanztechnischen Bereich, bleibt allerdings auf eine größtenteils quantitative Analyse begrenzt, von der aus nur begrenzt weiterführende interpretierende Aussagen entwickelt werden.⁶⁴ Davenport erhebt diesen Anspruch aber gar nicht, sondern möchte ihre Untersuchung vor allem als Ausgangspunkt für weitere Forschungen verstanden wissen. In Bezug auf die für diese Arbeit relevante Fragestellung untermauern die Ergebnisse von Davenport in jedem Fall die Tatsache, dass Instruktionen eine zentrale Form unterrichtlicher Kommunikation darstellen und bilden daher eine empirische Grundlage für die hier vorliegende Untersuchung.

⁶³ Prozentuale Anteile weiterer Lehrformen: Attitudinal Response 8,49%, Terminology 113,98% aller gezählten Vokalisationen (vgl. Davenport 1993, 152).

⁶⁴ Davenport lässt ihre Ergebnisse in drei Beobachtergruppen zu bestimmten Fragestellungen im Rahmen so genannter „Post Observation Discussions“ (ebd. 131-136) interpretieren und führt kurze Interviews mit festgesetzten Fragen mit den einzelnen Beobachterinnen und Beobachtern (vgl. ebd. 136-146), die sie unter einzelnen für das Thema relevanten Gesichtspunkten auswertet.

- Der Ermittlung von *Lehrstrategien zur Anleitung von Improvisationssituationen sowie Zielen*, die Lehrende an Improvisations-Situationen herantragen, widmet sich Lord (2001) in ihrer interpretativen Studie, die auf Unterrichtsbeobachtungen im Highschool-Bereich und halbstrukturierten Interviews mit zwei Lehrkräften beruht. Eine Improvisationssituation definiert Lord „*as a segment of the class which required spontaneous movement responses from the students*“ (ebd. 22). Die 24 Improvisationssituationen zweier Lehrpersonen umfassen ein breites Spektrum und beinhalten sowohl improvisatorische Warm-ups, den Hauptteil der Stunde als auch improvisatorische Schluss-Performances am Ende einer Unterrichtseinheit. Innerhalb der untersuchten Unterrichtssituationen wird Improvisation in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt: als pure Improvisation und Selbstzweck, als choreographische Strategie zur Generierung von Bewegungsmaterial für eine Choreographie und als strukturierte Improvisation mit diversen Aufgabensets (vgl. ebd. 23) Lord identifiziert fünf generelle Lehrstrategien in Improvisationssituationen, die jeweils eine bestimmte Funktion erfüllen und aufeinander aufbauen (ebd. 28):

- (1) Set-Up („*prepares students for the coming task presentation and execution*“)
- (2) Task Presentation („*provides instructions for generating spontaneous movement responses*“)
- (3) Transition to Execution („*Ensures Students’ physical & mental readiness for task execution*“)
- (4) Task Execution („*Guiding and supporting students’ movement responses*“)
- (5) Revision of Task Execution („*Discussing students’ feelings and movement responses*“)

Aus der induktiven Datenanalyse liest Lord zudem sechs Lernziele heraus, die zu den oben genannten Lehrstrategien in Beziehung gesetzt und anhand von Ankerbeispielen von Lehreräußerungen illustriert werden (vgl. ebd. 23-33).

- (1) Spontane Bewegungserfindung
- (2) Konzentration
- (3) Körperliche Wachheit/Aktivierung
- (4) Verantwortung für Entscheidungen übernehmen
- (5) Beziehungsaufnahme während des Tanzens
- (6) Differenzierung der Beobachtungsfähigkeiten

Aufgrund der geringen Stichprobengröße hat Lords Untersuchung zwar nur eine begrenzte Reichweite. Dennoch sieht Lord ihr Rahmenmodell zu Recht als einen wesentlichen Beitrag, um dem Instruktionsgeschehen in der Tanzimprovisation näher zu kommen.

Insgesamt belegen alle genannten Studien nicht nur den hohen Anteil verbalen und nonverbalen Instruktionshandelns im Tanzunterricht, sondern untermauern die Grundannahme der vorliegenden Studie: Die enge Vernetzung von Sprechen und Bewegen ist für das Interaktionsgefüge im Tanzunterricht konstitutiv. Meist bleiben diese Untersuchungen jedoch auf die quantitative Ermittlung von Häufigkeiten einzelner Lehrverhaltensweisen begrenzt, weniger beleuchtet werden hingegen Hintergründe, Zusammenhänge oder zugrundeliegende Handlungsmuster.

Andere Instruktionsformen

Einen Fokus auf andere Instruktionsformen legt Park (2008) und untersucht in einer Fallstudie *effektive Tanzinstruktionen für gehörlose, hörgeschädigte und schwerhörige Menschen*. Grundlage der Untersuchung bildet die Analyse eines vielfältigen Datenmaterials von halbstrukturierten Interviews, Beobachtungsprotokollen von videographierten Unterrichtsstunden, Feldnotizen aus der direkten Unterrichtsbeobachtung sowie einer Dokumentenanalyse. Mittels eines induktiven, inhaltsanalytischen Vorgehens macht Park vier Hauptparameter effektiven Lehrerhandelns aus: Sequenzielles Unterrichten (1), Wiederholung (2), umsichtige aktive Instruktion

(3) und freundliche Umgebung (4). Diese sind wieder durch Submerkmale charakterisiert. Zwei der vier Hauptparameter werden im Folgenden skizziert. Die „*sequential presentation*“ (1) umfasst den zirkulären Prozess der tänzerischen Demonstration einschließlich visueller Zählzeiten, Extra-Übezeit, effektiver Rhythmus-Cues und (kinästhetische, assoziative, verbale und nonverbale) Erklärungen zur Bewegungsqualität (vgl. ebd. 81).

Die Subkategorien der „*judiciously active instruction*“ (3) weisen Parallelen zu Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen (1983)⁶⁵ auf. Unterschiedliche Modalitäten von visueller, kinästhetischer und sprachlicher Instruktion, Ermutigung, spezieller Musikeinsatz etc. erhalten einen besonderen Stellenwert im Lernprozess. Visuelle Instruktionsformen umfassen beispielsweise Visualisierung, Demonstration mit Beobachtung, visuelle Cues wie Fingerzeichen für Zählzeiten (fingercounting), Hilfsmittel wie Videos, Spiegel etc. sowie Zeichensprache, Lippenlesen und Gestik als visuelle Kommunikationsformen (vgl. ebd. 93ff.). Imitation, Vibration und Berührung (touch und hands-on-instruction), Imagination durch Vorstellungsbilder und aktive Imagination sind Formen kinästhetischer Instruktion (vgl. Park 2008, 98ff.). Sprachliche Instruktionen (linguistic instruction) bestehen vor allem in Gebärdensprache und nonverbalen Zeichen, in Schrifttexten und Videos als auch verbalen Erklärungen.

Die gleichzeitige Präsentation von Demonstration in Verbindung mit Erklärungen in Gebärdensprache wird von den interviewten Tänzerinnen und Tänzern als ineffektiv erlebt. Aufgrund der Beeinträchtigung des auditiven Sinnes erfolgt eine Fokussierung der visuellen Wahrnehmung. Tänzerische Demonstration und Gebärdensprache können dabei besser getrennt voneinander und nacheinander erfasst werden (vgl. ebd. 105ff.).

2.2.2 Dance Images – Bildhafte Sprache im Tanzunterricht

Neuere Studien befassen sich mit Dance Images, also der Funktion und Wirkung bildhafter Sprache auf die Bewegungsausführung von Tänzern. Hierzu liegt eine Fülle an meist didaktisch ausgerichteten Aufsätzen aus dem angloamerikanischen Raum vor, insbesondere von Hanrahan (1986, 1990, 1996), die dazu diverse Forschungen durchgeführt hat.⁶⁶ Ein Heft des JOPERD (Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Vol. 61/No.2, 1990) ist dieser Thematik gewidmet und versammelt Beiträge verschiedener Autorinnen. Dabei werden vor allem der Nutzen bildhafter Sprache im Tanzunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln herausgestellt (z. B. die Verbesserung des Alignments, d. h. der Ausrichtung des Körpers) und didaktische Aspekte hinsichtlich der Bildung von Dance Images und deren Verwendung thematisiert.⁶⁷

⁶⁵ Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.

⁶⁶ Hanrahan, Ch. (1995): *Creating Dance Images. Basic Principles for Teachers*. In: *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 66 (1), S. 33–39.

Hanrahan, Ch./ Tétrau, B./Sarrazin, C. (1995): *Use of Imagery While Performing Dance Movement*. In: *International Journal of Sport Psychology*, No. 26, S. 413–430.

Hanrahan, Ch./Salmela, J.H. (1986): *Mental Imagery as a Facilitator in Dance Movement Skills*. In: Unestal, L.-E. (Hg.): *Contemporary Sport Psychology. Proceedings from the VI. World Congress in Sport Psychology*. June 23-27, 1985, Kopenhagen, Örebro, Schweden: Veje Publishing Inc. 1986, S. 131–141.

⁶⁷ Hanrahan, Ch./Salmela, J.H. (1990): *Dance images: Do they really work or are we just imagining things?* In: *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 61 (2), S. 18-21, als auch die Beiträge im selben Heft von Minton 1990, Overby 1990, Purcell 1990 und Smith 1990.

Siehe auch die Beiträge zu Vorstellungsbildern im Tanz von Quinten 2000 sowie Short/Afremow/Overby 2001, Gassner 1999, Vaccaro 1997. Einen Überblick geben Overby & Bradley 2003, 12f.

Wissenschaftliche Studien orientieren sich an Erkenntnissen der bewegungsbezogenen Instruktionsforschung und befassen sich daher vorwiegend mit den Effekten bildhafter bzw. metaphorischer Instruktionen auf die Bewegungsausführung oder auf das Erlernen bestimmter Tanzbewegungen aus dem Ballett oder Modern Dance, indem biomechanische Messungen in verschiedenen Vergleichsgruppen mit anderen Instruktionsarten durchgeführt werden (Hanrahan & Salmela 1990, Overby 1990, Sawada, Mori & Ishii 2002).⁶⁸ Die höhere Wirksamkeit bildhafter Sprache auf eine verbesserte Bewegungsausführung wird grundsätzlich belegt.

2.2.3 Aufgabenkultur im Tanzunterricht

In ihrer Videostudie zur Untersuchung der Aufgabenkultur im Tanzunterricht adaptieren Becker et al. (2013) das kategoriale Beobachtungsinstrument zur Analyse von Sichtstrukturen im Physikunterricht von Seidel et al. (2003, a.a.O). Ermittelt werden die Zeitanteile unterschiedlicher lehrerzentrierter Arbeitsformen wie Lehrervortrag, Demonstration und Klassengespräch als auch unterschiedliche Aufgabentypen. Unter Verwendung des Kategoriensystems zur fächerübergreifenden Aufgabenanalyse (Maier et al. 2010)⁶⁹ werden die jeweils allgemeindidaktischen Ziele der verschiedenen Aufgabentypen bestimmt und jede Arbeitsform einer bestimmten Teilfunktion zugeordnet (Sichern/Üben, Erarbeiten neuer Inhalte/Instruktion, Rückschau, Anwenden/Vertiefen, Einstieg/Einführung, Prüfen/Leistungskontrolle, Wiederholung, Zusammenfassen, Verständnisfragen klären, Andere). Becker et al. stellen fest, dass sich der Tanzunterricht im Vergleich zum eher lehrerzentrierten naturwissenschaftlichen Unterricht durch einen hohen Anteil an Schülerarbeit auszeichnet, wobei die Kategorie ‚Sichern/Üben‘ im Vordergrund steht (vgl. Becker et al. 2013, 231).

Weitere Forschungen zur Aufgabenkultur sind nicht sprachbezogen ausgerichtet, sondern fokussieren die Innensichten von Lernenden. Behrens (2012, 2010) widmet sich dem Erleben von Aufgabenstellungen in ihrer Dissertation *„Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive“* (2010, 2012). In einer Folgestudie (2014) untersucht Beckers anhand von drei Experimenten mit unterschiedlich komplexen Tanzaufgaben (geschlossen, teiloffen, offen), die einmal formal und ein weiteres Mal bildhaft vermittelt werden, das subjektive Erleben von Valenz (Attraktivitätskonzept) und Kompetenz (Lösbarkeitskonzept) hinsichtlich der Parameter Effizienz und Kongruenz. Beide Untersuchungen leisten aus der Perspektive des Schülererlebens von Bewegungsanleitung einen wertvollen Beitrag zur Unterrichtsforschung im Bereich Tanz und Bewegung, stellen jedoch keine dezidiert sprachanalytischen Ansätze dar, weshalb an dieser Stelle auf die Darstellung der Ergebnisse verzichtet wird.

⁶⁸ Sawada, M./Mori, S./Ishii, M. (2002): Effect of Metaphorical Verbal Instruction on Modeling of Sequential Dance Skills By Young Children. In: *Perceptual and Motor Skills* 95 (3f), S. 1097–1105.

⁶⁹ Maier, U./Kleinknecht, M./Metz, K. (2010): Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Kiper, H./Meints, W./Peters, S./Schlump, S./Schmitt, S. (Hg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 28-43.

2.2.4 Fachsprache des Tanzes

Tanzunterricht verfügt als spezifische Form von (Bewegungs-)Unterricht über eine eigene Fachsprache, die auch im Rahmen von Instruktionen zur Anwendung kommt. Unter Tänzerinnen und Tänzern, Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen findet sich eine bestimmte Sprachverwendung, welche einerseits eine bestimmte Fachterminologie, andererseits spezifische Ausdrücke aus der Umgangssprache beinhaltet, die fachbezogen eingesetzt werden. Außerhalb dieses situativen Handlungszusammenhangs werden solche Bezeichnungen, die Codes vergleichbar sind, von anderen häufig nicht verstanden.⁷⁰ Die konkrete Sprachpraxis von Lehrenden zeichnet sich folglich durch die Verschränkung von umgangssprachlichen Elementen und fachterminologischen Elementen aus, welche in interaktionsanalytischen Studien entsprechend berücksichtigt werden.

Hahn (1980, 391) untergliedert die Fachsprache grundsätzlich in „Theoriesprache“ bzw. „Wissenschaftssprache“ und „fachliche Umgangssprache“. *Theoriesprachen* zeichnen sich nach Hahn (1983) dadurch aus, dass sie möglichst unmissverständlich Bindungen an einen Sachverhalt oder ein Verfahren erreichen, von gemeinsprachlichen Formulierungen und Bezeichnungen deutlich abzugrenzen sind und dadurch Mehrdeutigkeiten grundsätzlich ausschließen. Darüber hinaus sind Theoriesprachen häufig in Schriftform realisiert. Im Tanz existiert neben der französischen Ballett-Terminologie die Laban Movement Analysis, mit der Rudolf von Laban eine eigene Kinetographie für Unterricht, Notation und Bewegungsanalyse entwickelte (vgl. Hutchinson 1977/1991). Die *fachliche Umgangssprache* basiert hingegen auf der direkten Kommunikation zwischen Menschen und zeichnet sich folglich durch den sprachlichen Anwendungszusammenhang aus. In die sprachliche Konstruktion gehen daher der direkte sprachliche Kontakt und der gemeinsame situative Handlungskontext als pragmatische Komponenten ein. Sie schließt vereinfachte und verkürzte terminologische Systeme wie den saloppen Fachjargon als auch allgemeinsprachliche Elemente ein (vgl. Hahn 1980, 392).

Aufgrund der Vielfalt tänzerischer Erscheinungsformen und Stile kann jedoch keineswegs verallgemeinernd von ‚der‘ Tanzsprache an sich gesprochen werden. Trotz eines gemeinsamen stilübergreifenden Vokabulars, das meist auf Bezeichnungen für Bewegungen aus dem Klassischen Ballett oder dem Modern Dance beruht – wie z. B. *plié, passé, chassé, curve, arch, stretch*⁷¹ –

⁷⁰ Beispiele hierfür sind Äußerungen wie „Kombi“ – gemeint ist die Tanzkombination als eine Bewegungsabfolge; das „Abrollen“ – welches das Abrollen des Oberkörpers bis zum Vornüberhängen bezeichnet; „auf 8“ – gemeint ist das Ausführen von Bewegungen innerhalb von 8 Zählzeiten oder auf die Zählzeit 8 in einer bestimmten Position zu sein; „trocken“ – bezeichnet das Tanzen oder Markieren von Bewegungen ohne Musik; „komm wieder“ – meint das Aufrollen des Oberkörpers zurück in den aufrechten Stand; „Warm Up“ – meint die erste Aufwärm-Übung zu Beginn einer Tanzklasse usw.

⁷¹ Mitunter existieren für gleiche Bewegungen auch unterschiedliche Bezeichnungen innerhalb der einzelnen Tanzrichtungen: Während für die Rückbeuge der Hals- und Brustwirbelsäule im Ballett der Begriff „cambé“ benutzt wird, wird dies im Postmodern und Contemporary Dance als „arch back“ bezeichnet. Andere synonym verwendete Begriffe sind *temps levé* bzw. *ballet skip* oder *pas de bourée* bzw. *triplet*.

verfügt jede Erscheinungsform von Tanz über eigene stilspezifische Bezeichnungen.⁷² Es kann daher von einer Vielzahl an tänzerischen Sprachgemeinschaften bzw. Sprachsystemen ausgegangen werden, welche jeweils spezifische Bedeutungssysteme repräsentieren.⁷³

Die Besonderheit und zugleich die Problematik der Tanzsprache liegen darin begründet, dass eine Verbindung zwischen der verbalen Bezeichnung und den damit bezeichneten spezifischen Tanzbewegungen bzw. tänzerischen Qualitäten besteht (vgl. Kap. 3.3.4).⁷⁴ Eine besondere Form des Sprechens stellt die bildhafte bzw. metaphorische Sprechpraxis von Lehrenden dar, um konkrete Bilder und Vorstellungen von der zu lernenden Tanzbewegung bzw. der zu erkundenden Bewegungsweise zu vermitteln. Dies kann ebenso als Bestandteil einer fachbezogenen Umgangssprache angesehen werden.

Möpert analysiert in ihrem Buch zur „*Fachsprache des Tanzes*“ (2014) verbale und nonverbale Charakteristika der „(Fach-)Kommunikation *Tanz*“ (sic!) unter Berücksichtigung textueller, lexikalisch-semantischer sowie syntaktischer und lexikalisch-morphologischer Eigenschaften und verweist zudem auf die Wechselwirkung von Körpersprache und Verbalsprache in der tänzerischen Kommunikation.

Fachliche Körpersprache

Den bislang kaum erforschten Bereich der nonverbalen Fachkommunikation bezeichnet Roelcke (2010, 102) als *fachliche Körpersprache*, sieht diese im Unterschied zur verbalen jedoch weniger in expressiver oder appellativer Funktion. Gerade für den Tanzunterricht trifft dies jedoch keinesfalls zu, bildet doch gerade das Demonstrieren spezifischer Bewegungsformen einen zentralen Bestandteil der fachlichen Kommunikation (vgl. Kap. 3.2.3.2). Dies kann auch in der fachlichen Kommunikation so weit gehen, dass die Körpersprache überwertig eingesetzt wird und die Verbalsprache als Informationsmittel in den Hintergrund tritt oder sogar ausfällt.

Kalverkämper (2000) setzt sich ausführlicher mit der funktionalen Gemeinschaft von Körpersprache und Verbalsprache im fachlichen Kommunikationsprozess auseinander und fragt aber nach einer eigenständigen spezifischen Körpersprache-im-Fach, die nur auf intrafachlicher Ebene zwischen Experten derselben Domäne stattfinden kann (vgl. ebd. 56). In diesem Zusammenhang unterscheidet er eine die begleitende, illustrative und ersetzende Funktion der fachlichen Körpersprache (vgl. ebd. 49), die unterwertig, gleichwertig als auch überwertig in Relation zur fachlichen Verbalsprache verwendet werden kann (vgl. ebd. 69).

⁷² Neben der auf französischen Bezeichnungen bestehenden Sprache des Klassischen Balletts, sind im Bereich des modernen und zeitgenössischen Tanzes auch die Laban Movement Analysis Terminology, Begriffe aus der Laban Notation, aus den Bartenieff Fundamentals, aus dem Yoga und natürlich aus der Anatomie und der Musik anzutreffen. Zudem existieren diverse Begriffe für die einzelnen Modern-Techniken wie beispielsweise *curve* oder *arch* für die Cunningham-Technik, *contract* und *release* für Graham- und Release-Technik, *suspend*, *undercurve*, *overcurve* für Humphrey-Limon-Technik etc. Gleichermaßen gibt es spezifische Ausdrücke für bestimmte Bewegungen und Schritte in Jazzdance, Hiphop und Breakdance, Square-Dance, Volks- und Folkloretanz etc.

⁷³ Im Hinblick auf die sprachwissenschaftliche Untersuchung tänzerischer (Fach-)Sprachensysteme ergäben sich hinlänglich Forschungsperspektiven, auf die bereits Davenport (1993) hinweist: „*With respect to the paucity of literature on the topic, it is disconcerting to discover how long dance teachers have been using a special dance language to communicate to their dance students information about movement dynamics, physical intent, and expressive purpose.*“ (S.40)

⁷⁴ Zur Problematik der Verbalisierung von Bewegungsphänomenen siehe auch Bietz 2001, Hildenbrandt 2001 u. 1973 sowie Huschka, S. (2003): Reflexive Begegnungen: Tanzbewegungen beschreiben. In: Franke, E./Bannmüller, E. (Hg.): *Ästhetische Bildung*. Butzbach: Afra. S. 71–91. (= Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung. Bd. 2).

Als körpersprachliches System ist die fachliche Körpersprache daher wie auch die verbale Fachsprache kodifiziert, verfügt über eine eigene körpersprachliche Lexik und Syntax, unterliegt spezifischen (Fach-)Konventionen und ist „den Fachleuten als fachliches Mittel bekannt, weil erlernt, eingeübt, geprobt“ (ebd. 61). Diese „Körperkommunikation im Fach“ wird „wiederholend präzisiert, berufs-, fach-, disziplingebunden interpretiert und als Impuls für erwartbare Anschlußreaktion verstanden und dementsprechend auch umgesetzt“ (ebd.).

Die fachliche Körpersprache bedient sich insbesondere der Gestik, begleitend gegebenenfalls auch der Mimik, im Tanz spielen allerdings auch Haptik, Kinesik und Proxemik eine Rolle. In semiotischer Hinsicht fungiert sie als körpersprachliches Symbol mit expressiver und appellativer Funktion. Kalverkämper führt die Gesten eines Schiedsrichters beim Fußball als Beispiel an (vgl. ebd. 62f.).

Als Organisationsmittel zur Kommunikation von Experten über ihr fachliches Handeln tragen verbale und nonverbale Fachsprache zur Konstitution eines Faches bei (vgl. ebd. 57). Vor diesem Hintergrund kann die Fachsprache im Tanzunterricht daher als angewandte Fachsprache des Tanzes, als eine Form fachlicher Umgangssprache mit verbalen und nonverbalen Anteilen aufgefasst werden, die in unterschiedlichen Referenzmustern als thematische Dimension⁷⁵ und unterschiedlichen symbolischen Gesten im körpersprachlichen Bereich zum Ausdruck kommt, um verbal und/oder nonverbal „über die Gegenstände, Sachverhalte und Handlungszusammenhänge referentiell zu kommunizieren“ (ebd. 65). Die Unterrichtskommunikation beinhaltet darüber hinaus aber auch natürliche Sprachformen und Gesten aus Umgangs- und Alltagssprache. Auch Instruktionen beinhalten innerhalb ihrer appellativen, anleitenden und direktiven Funktion somit verbale und nonverbale fachsprachliche Elemente. (vgl. Roelcke 2014, 166)

⁷⁵ Dieser Aspekt findet im Zuge der Analyse der thematischen Dimensionen der Inszenierungsmuster Berücksichtigung (vgl. Kap. 6.2.2, Kap. 6.3.2, Kap. 6.4.2 sowie Kap. 6.5.2).

2.3 Sprachbezogene Zugänge in Sport- und Bewegungswissenschaft

Anlässlich des ‚linguistic turn‘ zeigt sich auch in der Sport- und Bewegungswissenschaft ab den 1970er Jahren eine verstärkte Auseinandersetzung mit Sprache. Fragestellungen zur Bedeutung der Sprache im sportmotorischen Lehr- und Lernprozess, zur Beziehung von Bewegung und Sprache sowie zur Sprachverwendung im Sportunterricht werden aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und diskutiert. Gemeinsames Fundament bildet die Sicht auf Sport- und Bewegungsunterricht als ein Wirkungsgefüge, „in dem verbale und non-verbale Kommunikationsformen ein spezifisches, auf pädagogische Ziele ausgerichtetes Interaktionssystem bilden“ (Hildenbrandt 1976, 171).

Sprachspezifische Fragestellungen und Methoden finden sich im Bereich der Unterrichtsforschung zur Sportpädagogik, der Lehr- und Trainingsforschung, der Motorikforschung, der Instruktionspsychologie aber auch zum Mentalen Training. Der Sprachgebrauch wird dabei u. a. aus folgenden Perspektiven betrachtet (vgl. Ruhl 2005, 10):

- *Organisation von Rahmenbedingungen* (Kuhlmann 1986)
- *Handlungsregulatorische Funktion von Sprache und Steuerung der Bewegungsausführung über Sprache* (Hildenbrandt 1973, Drexel 1975, Ungerer 1973, Digel 1976, Kuhlmann 1983, 1987)
- *Vorstellungsregulation* zur Verbesserung der Bewegungsausführung durch subvokales Training im Selbstgespräch (Eberspächer 2004) sowie Bewegungserfahrungsaustausch in Gesprächen (Beier 1994).⁷⁶
- *Ausführungsregulation*, d. h. Bewegungsoptimierung durch sprachliche Prozesse im Rahmen von Bewegungsinstruktion (Schnabel & Thieß 1993) und Selbstinstruktion (Munzert 1997).⁷⁷
- *Feedbackforschung und Bewegungskorrektur*: Verbales Feedback (Magill 2004, Marschall & Daus 2003) und Bewegungskorrektur (Wolters 1999).⁷⁸
- *Verbalisierung von Bewegungsphänomenen und individuelle Verstehensprozesse* (vgl. Hildenbrandt 1973, 2001; Bietz 2001; Ruhl 2004)
- *Sportartspezifische Fachsprache* (Friedrich 1991)

Die vielfältigen Zugänge belegen den engen Zusammenhang von Sprache und Bewegung im Bewegungsunterricht. Eine umfassende Darstellung des Forschungsstandes kann hier in dieser Breite jedoch nicht erfolgen. Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Untersuchungen orientiert sich daher an der handlungsregulatorischen Funktion von Sprache, die auch für die Untersuchung des Instruktionshandelns im Tanzimprovisations-Unterricht relevant ist.

⁷⁶ Eberspächer, H. (2004): Mentales Training; ein Handbuch für Trainer und Sportler. 6. aktualisierte u. überarb. Aufl. München: Copress Sport. (= Sportinform Fitness).

Beier, G. (1987): Die Bedeutung von Bewegungsvorstellungen im motorischen Lernprozess und Möglichkeiten ihrer Herausbildung bzw. Vervollkommnung. In: *Theorie und Praxis Leistungssport* 25 (5), S. 117–127.

⁷⁷ Schnabel, G./Thieß (1993) (Hg.): *Lexikon Sportwissenschaft: Leistung, Training, Wettkampf*. Berlin: Sportverlag.

⁷⁸ Wolters, P. (1999): *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

Marschall, F./Daus, R. (2003): Feedback. In: Mechling, H./Munzert, J. (Hg.): *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann, S. 281-294.

Zunächst wird auf ausgewählte Publikationen aus der sportwissenschaftlichen Literatur zur Beziehung von Bewegung und Sprache im Kontext sportmotorischer Lehr-Lernprozesse eingegangen (Kap. 2.3.1), bevor im Anschluss daran gezielt verschiedene Ansätze zur Untersuchung der Sprache von Sportlehrenden vorgestellt werden (Kap. 2.3.2). Daran anknüpfend werden ausgewählte Studien aus der bewegungsbezogenen Instruktionsforschung auf ihre Relevanz für die Tanzimprovisation befragt (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Sprache und Bewegung

Der Beziehung von Sprache und Bewegung sowie der Nutzung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden für die sportwissenschaftliche Arbeit hat man sich aus unterschiedlicher Perspektive angenommen. Grundsätzliche Überlegungen zum gleichermaßen grundlegenden wie komplexen Verhältnis von Sprache und Bewegung werden ab den 1970er Jahren zum Diskussionsgegenstand bei Becker (1973)⁷⁹, Hildenbrandt (1973, 1975), Drexel (1975), Seybold (1976)⁸⁰ sowie Hildenbrandt & Friedrich (1989).

Unter Rückgriff auf *linguistische Grundlagen* befasst sich erstmals Hildenbrandt (1973) mit dem Problem der verbalen Kodierbarkeit von Bewegungsphänomenen und stellt Überlegungen zur Verwendung der Sprache im Vermittlungsprozess von Bewegungsformen an. Sprachtheoretische Grundlage stellt die Semiotik dar, nach der Sprache als ein Zeichensystem aufgefasst wird, welches laut Hildenbrandt allerdings keine Strukturidentität mit Bewegung aufweist. Aus soziolinguistischen Überlegungen heraus warnt Hildenbrandt vor einer Sprachüberbelastung des Sportunterrichts und setzt sich davon ausgehend in weiteren Veröffentlichungen u. a. mit der Verbalinstruktion als Lehrkompetenz im Sportunterricht (1976) sowie mit Bedingungen des Verstehens von Bewegungsbeschreibungen auseinander (2001).

Gerade im Feld *informationstheoretisch ausgerichteter Ansätze* der Bewegungs- und Trainingswissenschaft hat der Aspekt der Sprache mehr und mehr an Aufmerksamkeit gewonnen. Sprachrelevante Hinweise finden sich in Verbindung mit Begriffen wie Information und Feedback sowie in Zusammenhang mit grundlegenden Voraussetzungen des Techniktrainings. Als verbale Information erhält Sprache eine zentrale Rolle beim Schaffen von Bewegungsvorstellungen, der Bereitstellung von Informationen und Rückmeldungen und wird zum Bedingungsfaktor für ein erfolgreiches Techniktraining (vgl. Grosser & Neumaier 1982, 115-119).⁸¹ Ansätze aus der *Motorikforschung*, die die Beeinflussung der Bewegungsorganisation durch Sprache untersuchen, sind beispielsweise das Verbal-Pretraining und Verbal-Label-Effekte, welche gegenwärtig allerdings kaum mehr rezipiert werden, sowie der Ansatz zur Funktion von Sprache beim Modelllernen in der Tradition Banduras (vgl. Munzert 1997, 63-82).

Arbeiten zum Einfluss der Sprache auf die *Handlungsregulation und Bewegungsorganisation* wurden unter anderem von Pöhlmann (1986) und Munzert (1997) vorgelegt.

⁷⁹ Becker, H. (1973): Sportsprache als Sondersprache. In: Gutsche, K.-J. (Hg.): *Sportwissenschaft in der Entwicklung*. Berlin, S. 36-42.

⁸⁰ Seybold, A. (1976). Zum Problem der verbalen Information im Sportunterricht. In: Recla, J. (Hg.): *Unterrichtsforschung und Unterrichtsgestaltung*. Schorndorf: Hofmann, S. 127-131.

⁸¹ Grosser, M./Neumaier, A. (1982): *Techniktraining: Theorie und Praxis aller Sportarten*. München: BLV Sportwissen.

- Pöhlmann (1986) diskutiert die Bedeutung der Sprache unter handlungspsychologischen Gesichtspunkten (vgl. ebd. 142-152). Bei der Frage nach dem *Einfluss der Sprache auf die Handlungsregulation* geht er von einer Existenz so genannter Kettenglieder und Transformationen zwischen Sprache und Bewegung aus, die eine Verbindung zwischen beiden Grundbestandteilen des sportmotorischen Lernprozesses sicherstellen. Über die Wahrnehmungsstruktur erfolgt eine wechselseitige Kommunikation von Sprachrepräsentation und Motorikrepräsentation (vgl. ebd. 144). Als Beispiel für eine gelungene sprachliche Repräsentation von Bewegungsphänomenen nennt Pöhlmann die bildhaften Wendungen der Fachsprache des Sports, die auf Wahrnehmungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen und nahezu unmittelbar auf das motorische Verhalten übertragen werden können.⁸² In seiner Untersuchung zur Art und Anzahl sprachlicher Äußerungen von Sportlehrenden in fünf Klassen der Stufen 1-10 in verschiedenen Sportarten stellt er eine Abnahme der sprachlichen Organisation mit zunehmender Schulstufe, eine Dominanz sprachlicher Äußerungen im Bereich Gymnastik und eine Dominanz der Sprachformen ‚Darbieten‘ und ‚Impulsgebung‘ mit einem Anteil von 20% am Unterrichtsgeschehen fest und kommt außerdem zu dem Schluss, dass Sprache sowohl sachorientierende als auch personenmotivierende Funktion besitzt (vgl. ebd. 147). Davon ausgehend fordert er einen gezielteren Einsatz der Sprache und bildhaft-anschaulicher Wendungen.

- Munzert thematisiert den Zusammenhang von „*Sprache und Bewegungsorganisation aus handlungstheoretischer Perspektive*“ (1997) und führt in diesem Rahmen Untersuchungen zur Selbstinstruktion beim Bewegungslernen durch. Unterschieden werden zwei übergeordnete Funktionen von Sprache für die Bewegungsorganisation: die eher allgemeine kommunikative bzw. dialogische Funktion sowie die individuell-regulative Funktion auf die Handlungsorganisation. Bei der handlungsregulatorischen Funktion von Sprache werden generell präaktionale, synaktionale und postaktionale Äußerungen unterschieden (vgl. Kap. 3.3.2.1). Instruktionen können allerdings nur dann wirksam werden, wenn die Inhalte der sprachlichen Mitteilungen von den Lernenden verstanden und verinnerlicht werden. Dies schließt nach Munzert auch die Möglichkeit der Fehlinterpretation oder des Missverständnisses ein (vgl. ebd. 72f., vgl. Kap. 3.3.4).

Verbalisierung von Bewegungsphänomenen und individuelle Verstehensprozesse

Ein für die Vermittlung von Bewegung bedeutsamer Aspekt stellt die Problematik der Verbalisierung von Bewegung bzw. die Frage der Transformation von Bewegungserfahrungen und kinästhetischen Empfindungen in kommunizierbare Sprache dar. Der Diskurs reicht von Erkenntnissen zu multimodalen Repräsentationssystemen (Bietz 2001, Engelkamp 1990, Paivio 1971) und Perspektiven zur Adressierung motorischer Repräsentationen über externe verbale Informationen (Scherer & Bietz 2013) bis hin zu Fragen der Übersetzbarkeit von Bewegungsphänomenen in Sprache aus phänomenologischer und symboltheoretischer Sicht (Bietz 2001, Friedrich 1991, Pöhlmann 1986; Hoth 1975).

- Bietz (2001) entfaltet in seiner *symboltheoretischen Betrachtung zu Sprache, Vorstellung und Bewegung* die Frage nach der externen Anregung von Bewegungsvorstellungen durch sprachliche Instruktionen und die Umsetzung dieser Vorstellungen in motorische Handlungen. In diesem Zusammenhang wird auch die Transformation von Bewegungsphänomenen in sprachli-

⁸² Als Beispiel wird die Bezeichnung „Rad“ angeführt, die anstelle der zwar systematisch korrekteren Bezeichnung „Handstützüberschlag“ die Art der Bewegung – die Rotation um eine Achse – charakterisiert.

che Zeichen problematisiert (vgl. ebd. 174). Gegenstand der Diskussion bilden außerdem die Bedeutung individueller Verstehensprozesse (vgl. Gröben & Maurus 1999, 110) und das Verstehen von Bewegungsanweisungen, dem sich Hildenbrandt (2001) ausgehend von einer Darstellung des Beschreibungsbegriffs aus symboltheoretischer Perspektive annimmt. Erkenntnisse dieser Auseinandersetzung finden in Kap. 3.3 Eingang.

- Ruhl (2004) untersucht die *Verbalisierung kinästhetischer Repräsentationen* im Kontext von sportlichen Lern- und Trainingsprozessen in der Sportart Geräteturnen weiblich. Ausgehend von einer Darstellung ausgewählter Konzepte zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung, die auf der Annahme von Repräsentationen aufgebaut sind, sowie Ausführungen zur kinästhetischen Repräsentation im sportlichen Lernprozess entwickelt sie Überlegungen zur Integration interner Repräsentationen in ein Kommunikationsmodell. Dieses thematisiert Problematiken wie die Vermittlung komplexer Sachverhalte, die Kontextabhängigkeit, Individualität, Flexibilität sowie Variabilität von Begriffsstrukturen, die bei der Kommunikation zu berücksichtigen sind (vgl. ebd. 82-88). Vor dem Hintergrund der Vermittlung von Ist- und Sollwerten im Techniktraining untersucht die explorative Studie die Art und Weise, wie kinästhetische Repräsentationen im Rahmen von Bewegungsanweisungen und -korrekturen zur Sprache kommen. Ruhl fragt nach verwendeten Standardbegriffen, deren Begriffsstrukturen, den darin enthaltenen kinästhetischen Bezügen sowie nach sportartinternen Kontextabhängigkeiten in den Begriffsstrukturen (vgl. ebd. 101).

Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile: In der Voruntersuchung werden häufig genutzte Standardbegriffe in Instruktionen und Korrekturen an den Geräten Pferdsprung, Stufenbarren, Schwebebalken und Boden durch Beobachtung und Tonbandaufnahme tabellarisch in ihrer Quantität (gesamt und gerätespezifisch) erfasst.⁸³ In der ebenfalls zweiteiligen Hauptuntersuchung werden ausgewählte Begriffe („fest“, „ziehen“, „spannen“, „rund“, vgl. ebd. 109) und deren interne Begriffsstruktur sowohl hinsichtlich der allgemeinen Begriffsbedeutung als auch hinsichtlich spezieller situations- und geräteabhängiger Merkmale inhaltsanalytisch analysiert. Dafür wurden halb-standardisierte Interviews mit 10 TrainerInnen⁸⁴ und 21 Turnerinnen anhand eines Interviewleitfadens durchgeführt, diese transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch nach Mayring (2000) ausgewertet. Die Ergebnisse des ersten Teils bestehen in unterschiedlichen Bedeutungsnetzen zu den Begriffen ‚fest, ziehen, spannen und rund‘ sowie in quantitativen und qualitativen Aussagen zur jeweiligen Begriffsvielfalt, dem Repräsentationsformat (sensorisch, emotional-motivational, Wissen, metaphorisch) mit zugehörigen Ankerbeispielen sowie in Vergleichen der Verbalisierungen von Trainern, Trainerinnen und Turnerinnen.

Ruhl stellt fest, dass die Bedeutungsnetze der TrainerInnen bei jedem Begriff vielfältiger strukturiert sind als die der Turnerinnen, wobei sich der Begriff ‚ziehen‘ insgesamt sehr vielfältig und divergent zeigt. Aus der Analyse geht zusammenfassend hervor, dass in allen Gruppen überwiegend Umschreibungsbegriffe des kinästhetischen Repräsentationsformates verwendet werden. Während Turnerinnen vorwiegend im kinästhetischen Format aus der Innenperspektive verbalisieren, nutzen TrainerInnen ebenso die Wissenskategorie und visuelle Repräsentationsformate über die Außenperspektive (vgl. ebd. 155f. u. 159f.). Interessant ist außerdem, dass TrainerInnen aus gleichen Sportzentren auf einen gemeinsamen Wortschatz bei der Verbalisierung von

⁸³ Sätze oder Wortketten wurden dabei auf (zusammengesetzte) Begriffe reduziert wie z.B. „Knie strecken“, „Spring!“, „Spannen“ etc. (vgl. Ruhl 2005, 107).

⁸⁴ Da Ruhl die Schreibweise mit Binnen-I verwendet, wird bei der Darstellung ihrer Arbeit darauf zurückgegriffen.

Begriffskonzepten zurückgriffen und sich offensichtlich Sprachgemeinschaften innerhalb von Zentren als auch innerhalb einzelner Trainerin-Sportlerin-Paare ausgebildet haben (vgl. ebd. 163).

Der zweite Teil widmet sich der Erfassung bewegungsspezifischer Begriffsrepräsentationen bei den TrainerInnen unter der Frage, bei welcher Fertigkeit und welcher damit verbundenen Bewegungsaktion am jeweiligen Gerät die Begriffe fest, ziehen, spannen und rund besonders häufig erteilt werden. Bei den Turnerinnen wurden die Fragen nach Begriffsbedeutungen zusätzlich an die Bewegungsausführung gekoppelt. Aus dem Vergleich der Begriffskonzepte beider Gruppen gehen Bedeutungsunterschiede hervor. Diese bestehen darin, dass TrainerInnen konkrete Angaben machen und gezielt Körperteile und Bewegungsphasen benennen, wohingegen die Turnerinnen auf eher globale, die Gesamtbewegung betreffende Angaben zurückgreifen. Ruhl leitet außerdem eine Kontextabhängigkeit der Begriffe bezüglich verschiedener Bewegungsausführungen ab. So werden zu einem Begriff bei verschiedenen Bewegungen jeweils unterschiedliche Repräsentationen aktiviert und verbalisiert (vgl. ebd. 188-191). Gerade im Hinblick auf Faktoren des Verstehens verbaler Instruktionen durch die Aktivierung und Verbalisierung unterschiedlicher Begriffsrepräsentationen liegt der Gewinn dieser Studie.

2.3.2 Analysemodelle zur Untersuchung der Sprache von Sportlehrenden

Da sich die Handlungsstruktur im Sport- und Bewegungsunterricht deutlich von der anderer Unterrichtsfächer unterscheidet, findet die Untersuchung der Sportlehrersprache vielfach Interesse. Ansätze zur Beschreibung und Analyse der Sportlehrersprache und ihrer unterrichtlichen Funktionen haben Sikora (1975), Hanke (1976), Pieron (1976), Köppe & Köppe (1977), Rehbein (1978) und Egger (1978, 1980) vorgelegt. Mit Formen und Funktionen des Sprachgebrauchs von Sportlehrenden aus sprachpragmatischer Sicht befassen sich Hildenbrandt (1973), Brassat (1980), Digel (1980) und Kuhlmann (1983, 1986).

Im Folgenden werden ausgewählte sportwissenschaftliche Untersuchungen zur Analyse und Beschreibung der Sprache von Sportlehrenden überblicksartig vorgestellt und hinsichtlich der Brauchbarkeit ihres methodischen Ansatzes für die vorliegende Arbeit diskutiert.

- Die zuletzt erschienene Veröffentlichung stammt von Friedrich (1991) und widmet sich einer „*methodologische[n] und analytische[n] Bestimmung sprachlichen Handelns des Sportlehrers*“. Friedrich legt mit seinem methodischen Ansatz erstmals eine interdisziplinäre Verbindung von linguistischen und sportwissenschaftlichen Ansätzen vor. Seine Untersuchung stellt die bislang am weitesten auf sprachtheoretische Grundlagen gestützte Analyse zur Sprechpraxis von Sportlehrenden dar. Ausgehend von einer Darstellung verschiedener Ansätze und Konzepte, die bislang dem Gegenstand Sprache und Sprachverwendung in Linguistik und Sportwissenschaft gewidmet waren, beschreibt Friedrich Funktionen der Sprache im Rahmen von Bewegungslernprozessen. Auf der Grundlage empirischer Videodaten analysiert er unter Rückgriff auf die funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse zentrale Referenzmuster der Sprache von Sportlehrenden bei der Verbalisation sportsspezifischer Bewegungshandlungen. Kern der Analyse bildet eine deiktische Perspektive auf Sprechhandlungen, die stets auf bestimmte Dinge verweisen. Mittels Ankerbeispielen belegt Friedrich das phänomenologische, das fachsprachliche, das emotional-bewertende, das metaphorisch und modellbezogene, das ziel- und handlungsbezogene und das funktional-kausale Referenzmuster.

Gemeinsamer Zweck aller Referenzmuster ist die Vermittlung und Kommunikation von Bewegungswissen. Zwei weitere empirische Zugriffe widmen sich den Schülern und Schülerinnen und der Institution Unterricht. Friedrich bietet mit seiner Arbeit sowohl eine methodische Orientierung im Hinblick auf die sprachliche Realisierung von Instruktionsformen als auch eine mögliche Klassifizierung für Instruktionen. Angewendet auf die Sprache von Tanzlehrenden wären die Referenzmuster jedoch tanzspezifisch zu modifizieren und durch weitere tanzbezogene Referenzmuster zu ergänzen und nachzuweisen wie z. B. ein auf die Parameter des Tanzes nach Laban und die Bewegungsausführung bezogenes qualitativ-ausführungsbezogenes Referenzmuster, ein auf Improvisations- und Spielregeln sowie choreographische Strukturen bezogenes formalstrukturelles Referenzmuster, ein auf kinästhetisches Erleben, Körperwahrnehmung sowie subjektives Erleben bezogenes wahrnehmungs- und erfahrungsbezogenes Referenzmuster, ein auf Bewegungsvorstellung, Phantasie und Imagination bezogenes imaginatives Referenzmuster, ein musikbezogenes Referenzmuster usw.

- Dass Sprechhandlungsanalysen ein umfassendes Bild des Lehrerhandelns wiedergeben können, beweist Kleiner (1989). Mit Hilfe eines deskriptiv-analytischen Verfahrens untersucht er Sprechhandlungen von Lehrenden in 29 Sportstunden. Das dafür entwickelte KAVS I – ein Kategoriensystem zur Analyse des Verbalverhaltens im Sportunterricht – fokussiert ausschließlich das verbale Lehrerhandeln und orientiert sich an FIAC (Flanders Interaction Analysis System, 1970). Das Kodiersystem beinhaltet 16 Kategorien inklusive einer Restkategorie für nicht-kodierbare Handlungen, die jeweils einer oder mehrerer der folgenden Dimensionen von Unterricht zugeordnet werden: Adressat, Emotionen, Sprachform, Orientierung, Motorik/Instruktion, Motorik/Feedback (vgl. Kleiner 1989, 94-96). Die Kategorien umfassen das Eingehen auf Gefühle und Stimmungen der Gruppe (1) oder einzelner Schüler (2), Lob und Ermutigung mit (3) oder ohne erklärende Zusatzinformation (4), weite (5) und enge Fragen (6). Einige Kategorien sind handlungsregulatorisch orientiert und unmittelbar bewegungsbezogen:

- (7) Entwickeln, Klären, Ausbauen von Schülerbeiträgen und Schülerideen;
- (8) Aufforderungen, Hinweise, Anweisungen zur Realisierung (richtigen Durchführung) der „aktionalen Phase“, während die Schüler inaktiv sind (präaktionale Phase);
- (9) Aufforderungen, Hinweise, Anweisungen zur „aktionalen Phase“ oder zur Beendigung dieser während die Schüler in Aktion sind;
- (12) Feedback (Hinweise) geben zur „aktionalen Phase“, postaktional an die Gruppe als Ganzes oder mehr als einen Schüler gleichzeitig (kollektiv);
- (13) Feedback (Hinweise) zur „aktionalen Phase“, postaktional an den einzelnen Schüler gerichtet (individuell).

Andere Kategorien beziehen sich auf die Organisation des Unterrichts (10, 11, 14), Tadel der Schüler (15) oder nehmen auf vergangene oder künftige Ereignisse Bezug (16). Die Kategorien 7, 8, 9, 12 und 13 können als Subformen von Instruktion aufgefasst werden.

Kleiner beschreibt zudem verschiedene Typen von Lehrpersonen. Jeder Typus zeichnet sich durch eine charakteristische Kombination bestimmter Variablen (Unterrichtszeit, Sprechzeit, Verbalverhalten, Adressat etc.) aus, die Kleiner als „Merkmalsgruppe“ bzw. Cluster bezeichnet (ebd. 104ff.). Jede eine Lehrkraft wird aufgrund ihres Verbalverhaltens einem bestimmten Typus zugeordnet. Kleiner unterscheidet den trainingsorientierten, den sach- und schülerorientierten, den sicherheitsorientierten, den theorie-/besprechungs- und erklärungsorientierten Typ, den Typ des Gewährenlassens sowie den Typ des Gewährenlassens und der Kritik (ebd. 105).

Zusammenfassend konstatiert Kleiner, dass die Unterrichtssprache im Fach Leibesübungen zu „*einer Anweisungs- und Instruktionssprache verkümmert*“, während „*das Gewähren von Entfaltungsmöglichkeiten und Spielraum für die Erprobung von Handlungskompetenz*“ nur „*in verschwindend geringem Umfang*“ stattfinden (ebd. 109).

- Die von Kuhlmann (1986) veröffentlichte „*Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*“ nimmt die Beschreibung der Kommunikationssituation im Sportunterricht als Ausgangspunkt, deren Charakteristikum im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern aus einem dichten Geflecht von verbalen und motorischen Aktionen besteht. Die Sprache dient laut Kuhlmann dazu, sportliche Aktivitäten zu planen und für eine Durchführung vorzubereiten und ist folglich eine Voraussetzung dafür, dass sportliche Handlungen überhaupt stattfinden können (vgl. ebd. 7). Diese Ausgangsbedingungen können in gleicher Weise auch für den Tanzunterricht und somit auch für die vorliegende Arbeit angenommen werden, wobei allerdings weniger sportliche, denn dezidiert tänzerische Handlungen initiiert werden sollen.

Anhand von sieben Unterrichtsstunden wird das Sprechen der Lehrperson beim Inszenieren empirisch bearbeitet und das Inszenieren als organisatorische ‚Schaltstelle‘ anhand von Kommunikationsmerkmalen, Teilabschnitten, sprachlichen Mitteln der Konkretisierung sowie interaktionalen Prozessen zwischen Lehrenden und Lernenden wie Verständnissicherung u. a. charakterisiert. Die elementare Einheit des analytischen Zugriffs ist die Handlungseinheit ‚Szene‘, welche meist durch die verbale Inszenierung arrangiert wird (vgl. ebd. 11). Einen weiteren Analyseaspekt bildet die Aufforderung als zentraler und häufigster Sprechakt innerhalb einer Inszenierung, den Kuhlmann in seinen sprachlichen Realisierungsformen zu differenzieren versucht.

Methodischer Ansatzpunkt für Kuhlmanns sprachtheoretische Konzeption sind Aussagen der Sportwissenschaft zum Thema Sprache im Sportunterricht von Hildenbrandt (1973), Digel (1975), Drexel (1975), Sikora (1975), Köppe & Köppe (1977), Rehbein (1978), Friedrich (1980) und Kraus (1981). Zudem werden zentrale Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft von Flanders (1970), Searle (1971), Austin (1972), Wunderlich (1972²), Ehlich & Rehbein (1976, 1977), Heeschen (1980) und Henne & Rehbock (1982) einbezogen. Ziele der Arbeit von Kuhlmann sind die Herausarbeitung der sprachlichen Struktur der Kommunikationseinheit Inszenierung und zweier idealtypischer Aufbaumuster für Szenen, die Analyse der Folgen von Sprechakten für Aufbau und Aufrechterhaltung einer Szene, sowie das Auffinden ihrer Funktion für den weiteren Verlauf der Kommunikation und den daran Beteiligten. Der Aspekt der Verständnissicherung und die damit verbundenen Sprecher- und Hörersignale werden gleichermaßen in den Blick genommen, wie auch bestimmte Kommunikationstypen in Inszenierungen identifiziert und in einer Klassifikation zusammengestellt werden. Das von Wunderlich erstmals 1970 vorgelegte Klassifikationsmodell zur Sprechakttypisierung bildet schließlich die zentrale methodische Grundlage, nach der eine Inszenierung Sprechhandlung für Sprechhandlung nach deren Sprechakttyp zerlegt wird, um „*das breite Spektrum von Typen in Inszenierungen des Sportunterrichts aufzuzeigen*“ (vgl. ebd. 144).

Kuhlmanns Verständnis von Inszenierung ist nicht auf die Gestaltung einer Unterrichtseinheit als Ganzes bezogen, sondern vielmehr auf die Einleitung bestimmter Szenen bzw. Unterrichtsphasen, in denen eine Handlungsorientierung gegeben wird und das, was in der folgenden Szene passieren soll, also deren Abläufe, Bewegungsaufgaben u. a. vermittelt werden. Zugleich können durch Inszenierungen auch Szenenwechsel zustande kommen (vgl. ebd. 11). Mit Inszenierung

beschreibt Kuhlmann im weiteren Sinne also das, was in der vorliegenden Arbeit als Instrukti-
onsphase verstanden wird (vgl. Kap. 3.4.3.2).

Kuhlmann leistet eine recht umfangreiche und vielfältige Analyse der sprachlichen Inszenierung
von Sportlehrern, verweist abschließend jedoch auf den „*exemplarischen Charakter im Sinne
einer Pilotstudie*“ (ebd. 165), die letztendlich bei der Deskription verbleibt. Anliegen muss es
daher sein, über die sprachliche Realisierung hinaus gezielt interaktionale Abläufe und sequenzi-
elle Musterstrukturen als Formen von Instruktionshandlungen zu bestimmen. Daran setzt die
vorliegende Arbeit an.

- Den *Versuch einer experimentellen Vergleichsuntersuchung zum Effekt unterschiedlicher
Sprechpraxis von Sportlehrern* macht Kraus (1984) und beruft sich dabei auf den Ansatz der
Sprechakttheorie zur Überprüfung des Wirkungs- und Funktionszusammenhangs der Sprech-
handlungsformen Bewegungsanweisung, Bewegungsvorschrift, Bewegungsbeschreibung und
Bewegungserklärung im Sportunterricht. Kraus leistet eine Definition der Sprachformen als un-
abhängige Variablen der Vergleichsuntersuchung, die sie zuvor aus einem Sprechaktkatalog aller
vorkommenden Sportlehreräußerungen abgeleitet hat. Der Sprechaktkatalog ging aus der Analy-
se von Sportlehreräußerungen aus schriftlichen Unterrichtsprotokollen hervor. Er enthält drei
Gruppen von Sprechakttypen (vgl. ebd. 116ff.):

1. Konstativa wie mitteilen, feststellen, (Bewegungen) erklären, (Bewegungen) beschreiben
2. Positionale wie fragen, bitten, wünschen, auffordern, (Bewegungen) anweisen, (Bewe-
gungen) vorschreiben, Bewegungsaufgaben formulieren
3. Evaluativa wie bestätigen, zustimmen, loben, ablehnen, kritisieren

In einem Feldexperiment mit vier Vergleichsgruppen werden die Lerngegenstände Baggern und
Pritschen aus dem Volleyball unter Verwendung der verschiedenen Sprechhandlungstypen ver-
mittelt. Die Ergebnisse zeigen keine Unterschiede hinsichtlich des motorischen Lernfortschritts,
kognitive Lernfortschritte können hingegen bei der bevorzugten Verwendung von Bewegungs-
erklärungen und -beschreibungen festgestellt werden. Da es sich hier nicht um eine Analyse der
Sprache von Sportlehrerinnen und Sportlehrern, sondern um eine vergleichende Untersuchung
zur Wirkung verschiedener Sprechhandlungen auf das kognitive und motorische Bewegungsler-
nen handelt, kann der methodische Ansatz nur hinsichtlich des für die Analyse zu erstellenden
Kodiersystems für die vorliegende Arbeit fruchtbar gemacht werden. Allerdings kann von Kraus
umfangreicher Literaturrecherche deutlich profitiert werden. So werden in Kraus Veröffentli-
chung sämtliche für die Thematik relevanten Ansätze und Studien dargestellt und erörtert.

- Ein anderes sprachbezogenes, allerdings empirisch-analytisches Verfahren wendet E. Reh-
bein (1978) mit seinem Modell zur *systematischen Beobachtung verbaler und extraverbaler
Kommunikation im Sportunterricht* an. Rehbein entwirft ein mehrdimensionales Beobachtungssy-
stem in Anlehnung an die von Spanhel (1971) erarbeiteten Kategorien zur „Sprache des Leh-
rers“, ein methodisches Verfahren der Quantifizierung definierter Sprechhandlungen durch time-
coding. Die Mehrdimensionalität des Lehrerverhaltens, die sich laut Rehbein „[...] bezüglich
seiner syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebenen und auch bezüglich der Informa-
tionskanäle, über die Verhalten sich dem Kommunikationspartner mitteilt (verbales Verhalten,
Mimik, Gestik, Körperhaltung, Berührungen)“ (ebd. 90) zeigt, wird durch die gleichzeitige An-
wendung verschiedener Kategoriendimensionen deutlich: Inhalt (lehrzielbezogen-
lehrrahmenbezogen), Sprachliche Form (Frage, Erklärung, Aufforderung etc.), Richtung (an ei-
nen Schüler bzw. die Gruppe gerichtet), Arm-Hand-Gestik, Körperkontakt, Körperbewegungen.

Das Anliegen Rehbeins, ein deskriptives Instrumentarium für die Analyse sportunterrichtlichen Verhaltens zu entwickeln, bietet bezüglich der parallelen Anwendung mehrerer Kategoriensysteme Anregungen für die vorliegende Untersuchung. Problematisch erweist sich in diesem Fall, dass die Studie – vergleichbar der auf den Tanzunterricht bezogene Untersuchung von Davenport (1993) – nicht über die Feststellung hinausgeht, dass der Sprechakt „Aufforderung/Anweisung“ im Vergleich zu anderen eine dominante Stellung einnimmt. Fragen nach den didaktischen Funktionen der Sportlehrersprache, insbesondere des Sprechakts Aufforderung bleiben leider unberücksichtigt.

- An der Frage nach den *sportunterrichtlichen Funktionen sprachlicher Äußerungen* von Lehrenden und Problemen ihrer Analyse setzt die Fragestellung von Köppe & Köppe (1977) an. Das entwickelte Klassifikationsschema orientiert sich ebenfalls an Spanhel (1971) und unterscheidet 25 Sprachformen wie beispielsweise Erklärung, Ermutigung, Frage einschließlich sportspezifischer Sprachformen wie Bewegungsanweisung und -aufgabe sowie 10 Unterrichtsfunktionen wie Information, Explikation, Lenkung der Aufmerksamkeit, Anspornfunktion, Maßnahmen zum Übungsablauf, Ordnung/Disziplin/Geräteaufbau etc. (vgl. ebd. 295). Bestimmten Unterrichtsfunktionen werden jeweils bestimmte Sprachformen zugeordnet und deren Anteil tabellarisch dargestellt. Köppe & Köppe stellen fest, dass die Sprache von Lehrenden vorwiegend zur Organisation und Vermittlung im motorischen Lernprozess, also zur Einführung, Rückmeldung und Korrektur neuer Bewegungsfertigkeiten eingesetzt wird, wohingegen dialogisch-kommunikative, reflexiv-kognitive und motivationale Funktionen von Sprache vernachlässigt werden (vgl. ebd. 296f.).

Ähnliche systematische und interaktionsanalytische Verfahren, die auch das nonverbale Verhalten und die Lernenden in die Analyse mit aufnehmen sowie Modelle zur Klassifikation des verbalen und nonverbalen Verhaltens von Lehrenden und Lernenden im Sportunterricht bereitstellen, finden sich bei Hanke (1976)⁸⁵, Pieron (1976)⁸⁶ und Egger (1978)⁸⁷. Eine ausführliche und kommentierte Darstellung dieser überwiegend quantitativ ausgerichteten Ansätze, die meist bestehende Analyseschemata aus anderen sprachdominanten Unterrichtsfächern übertragen oder diverse Modelle der Sprechhandlungsforschung für den Sportunterricht modifiziert haben, gibt Kraus (1984).

- Drexel (1975) skizziert eine *handlungs- bzw. kommunikationstheoretische Konzeption der Sportlehrersprache* unter Rückgriff auf die Sprechakttheorie. Sein Fokus bildet ein Verständnis von Sprechen als Handeln, welches dezidiert die Situationsabhängigkeit des Sprechens in den Blick nimmt. Dabei greift Drexel auf die Ansätze von Ryle, Austin, Searle und besonders auf Wittgensteins Sprachspiel-Theorie zurück (vgl. Kap. 3.2.1) und entwickelt analog dazu das Konzept des Handlungsspiels für die Lehr- und Lernsituation des Sportunterrichts, welches durch

⁸⁵ Hanke, U. (1976): Heidelberger Interaktionsanalyse für den Sportunterricht. Selbststudienmaterial zum Erlernen eines Kategoriensystems für Planung und Analyse des Sportunterrichts. Heidelberg: Institut für Sport und Sportwissenschaft.

⁸⁶ Pieron, M. (1976): Untersuchungen zur verbalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der Leibeserziehung nach dem System von De Hough. In: Beyer, Erich/Röthig, Peter (Hg.): *Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann, S. 59-65.

⁸⁷ Egger, K. (1978): Unterrichtsbeobachtung im Sportunterricht. In: *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 2. Jg., 4/1978, S. 432-451.

unterschiedliche Sprech- und Bewegungshandlungen der Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet ist (vgl. ebd. 176f.). Ungerers (1973) zeichentheoretische Konzeption der Sportlehrersprache im sensomotorischen Lernprozess als auch Hildenbrandts (1973) Verständnis von Sprache als Zeichensystem wird von Drexel kritisch diskutiert und widerlegt. Drexel unterscheidet im Rahmen seiner Aussagenanalyse Sprechakte von Lehrenden, die in der präaktionalen Phase (vor), in der Aktionsphase (während) und in der postaktionalen Phase (nach) von Bewegungshandlungen erfolgen (vgl. ebd. 176f.) und illustriert am Beispiel des Sprechakts Instruktion das regelgeleitete Handeln im sportunterrichtlichen Handlungsspiel. Darüber hinaus entwickelt er Überlegungen zur Beschreibung bestimmter Charakteristika der Sportlehrersprache. Drexels integrativer Ansatz ist für die vorliegende Arbeit äußerst gewinnbringend und wird daher in Kap. 3 aufgegriffen.

- Schließlich sei auch auf Sikora (1975) verwiesen, der erstmals ausführlich auf die Funktionen der Sportlehrersprache eingeht (vgl. ebd. 219) und davon ausgehend ein eigenes Beschreibungs- und Beurteilungsverfahren entwickelt, das es ermöglicht, nicht nur Aussagen zur Quantität von Lehrersprachformen zu machen, sondern anhand einer 5-stufigen Skala ebenfalls eine qualitative Beurteilung der Struktur und Qualität von Lehrersprache anhand folgender Kriterien durchzuführen (ebd. 221):

- Allgemeines Niveau der Lehrersprache
- Steuerung des Erziehungsprozesses
- Steuerung von Belastung und Erholung
- Steuerung des motorischen Lernprozesses
- Steuerung der Organisation
- Kenntnisvermittlung (außerhalb des motorischen Lernprozesses)

Diese stehen entsprechend ihrer didaktischen Funktion in Relation zu Stundenelementen, wie Einstimmung, Erwärmung, Einführung-Wiederholung-Festigung von Bewegungsfertigkeiten, Entwicklung von Bewegungseigenschaften, Leistungskontrolle etc., die Sikora als „Aussagegruppen“ bezeichnet (vgl. ebd. 222). Auf diese Weise erhält Sikora eine klare qualitative Struktur einer Sportstunde. Die Untersuchung zeigt, dass der Sprachanteil im Bereich Organisation am höchsten ist, der motorische Lernprozess die qualitativ beste sprachliche Steuerung erfährt, während die Sprache beim Erziehungsprozess und der Organisation am schlechtesten eingesetzt wird.

Unklar an Sikoras Verfahren ist indes, ob und in welcher Weise linguistische Ansätze zur Beurteilung der Qualität der Lehrersprache herangezogen werden. Die Arbeit lässt hinsichtlich der Einschätzung des Sprachniveaus, welches beurteilt wird anhand von Kriterien wie grammatikalisch richtige Ausdrucksweise, Satzbau, korrekte Begriffswahl, dem Alter der Kinder angepasste Formulierungen etc. (vgl. ebd. 221) eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie einen Bezug zu linguistischen Fragestellungen vermissen.

- Schließlich liegt auch eine Untersuchung von Digel (1976) vor, die jedoch nicht im Bereich Unterrichtsforschung anzusiedeln ist. Ausgehend von der Frage „Wie sprechen Sportler im Sport?“ wird der Sprachgebrauch von Sportlern am Beispiel des Hallenhandballs untersucht. Unter Aufarbeitung sprachphilosophischer und sporttheoretischer Ansätze zur Interpretation der Sprache im Sport entwickelt Digel handlungstheoretisch basiert einen Ansatz zur Analyse des Sprachgebrauchs, welcher die aktuelle Sprechsituation einbezieht. Gegenstand seiner Untersu-

chung bilden Merkmale des Sprachgebrauchs von Handballspielern wie Inhalte, Kommunikationstypen und Sprachfunktionen, kommunikative Kenntnisse und Fähigkeiten als auch Stilmerkmale des Sprechens, die interpretativ aus dem Datenmaterial heraus interpretiert werden.

Frühere sprachbezogene Aussagen sind zudem im Rahmen von gestalttheoretischen Ansätzen (vgl. Tholey 1980)⁸⁸ und der von Ungerer (1973)⁸⁹ entwickelten zeichentheoretischen Konzeption der Sportlehrersprache in seiner Theorie sensomotorischen Lernens zu finden, auf die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

2.3.3 Bewegungsbezogene Instruktionsforschung

Ergänzend zu den wenigen Studien im tänzerischen Bereich finden sich im Bereich der sportwissenschaftlichen Instruktions- und Feedbackforschung zahlreiche Untersuchungen zur Funktion der Sprache für das Bewegungslernen und die Bewegungsorganisation, deren Ergebnisse für diese Arbeit als relevant erachtet werden. Als mittlerweile etabliertes Teilgebiet der Pädagogischen Psychologie befasst sich die Instruktionspsychologie mit der Anleitung, Förderung und Unterstützung von Lernprozessen durch sprachliche Instruktionen (vgl. Hänsel 2006, 2003, 2002). Vor diesem Hintergrund wurden insbesondere Instruktionen und deren Wirkung zum Gegenstand bewegungswissenschaftlicher Untersuchungen.⁹⁰

2.3.3.1 Instruktionen als Gegenstand sportwissenschaftlicher Forschung

In der Sportdidaktik nimmt die Instruktion eine zentrale Stellung ein. Darauf lassen zahlreiche Klassifizierungen und Kataloge unterschiedlicher Instruktionsformen schließen (vgl. Söll 2003, Grössing 2001, Kretschmer 2000), die allerdings meist deskriptiv angelegt sind (vgl. Scherer & Bietz 2013, 163).

Instruktionen umfassen vorwiegend verbale Äußerungen unterschiedlicher Sprachform wie abstrakt, physikalisch orientiert oder bildhaft-metaphorisch. Das Spektrum wird aber auch auf andere Medien ausgeweitet wie Bilder, Texte und Videos, die an dieser Stelle jedoch weniger interessieren. Systematisierungen von (verbalen) Instruktionen, die für die vorliegende Arbeit hilfreich erscheinen, werden bei der Darstellung des bewegungsbezogenen Instruktionsbegriffs berücksichtigt (vgl. Kap 3.3).

Anders zeigt sich der Forschungsstand innerhalb der motorischen Lernforschung, die sich in vielfältigen Arbeiten mit dem Einfluss und der Wirksamkeit von Instruktionen als unverzichtbarem Mittel der Trainingspraxis auseinandersetzt und sich vorwiegend mit Instruktionseffekten

⁸⁸ Tholey, P. (1980): Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen der Sensumotorik aus gestalttheoretischer Sicht. In: *Sportwissenschaft* 1/1980. Schorndorf: Hofmann, S. 7-35.

⁸⁹ Unter Berücksichtigung kybernetischer, informationstheoretischer und behavioristischer Aspekte entwickelt Ungerer (1973) eine zeichentheoretische Konzeption der verbalen Information im sensomotorischen Lernprozess. Nach Ungerer fungiert die verbale Information als Basaltext, d. h. als standardisierte Vertextung einer sensomotorischen Fertigkeit.

⁹⁰ vgl. den Überblick in Hänsel 2003; Hänsel & Baumgärtner 2001; Wulf & Prinz 2000; Wulf, Hüb & Prinz 1998.

befasst. Zahlreiche experimentelle Studien untersuchen daher die Lernwirksamkeit unterschiedlicher Instruktionsarten beim Bewegungslernen bzw. beim Techniktraining (vgl. Gröben & Maurus 1999). Ansätze, die nicht das Lehren, sondern das motorische Lernen als Ausgangspunkt nehmen, basieren i.d.R. auf einem engeren Verständnis von Instruktionen als extrinsische Information und Schaltstelle zur Überwindung „*der Diskrepanz zwischen aktueller und gewünschter Handlung*“ (Hänsel 2006, 62). Die behavioristisch orientierte Trainingsforschung nutzt entlang des Prozess-Produkt-Paradigmas Instruktionen als verbale Verstärker oder Prompting im Rahmen des operanten Konditionierens, um Verstärkerpläne zu realisieren. Innerhalb der sportmotorischen Forschung untersucht der informationsverarbeitende Ansatz die Instruktion als vor der Bewegungsausführung gegebene verbal vermittelte Information, die vor allem das Neulernen bestimmter Zielbewegungen unterstützen soll. Darüber hinaus existieren Studien, die den Begriff Instruktion gar nicht verwenden, sondern stattdessen von ‚präskriptivem Feedback‘ bzw. ‚Übergangsinformationen‘ sprechen, was im weiteren Sinne auch als Instruktion aufgefasst werden kann (vgl. Kap. 3.3).

- Eine grundlegende Aufarbeitung bestehender Ansätze der Instruktionsforschung nimmt Hänsel in seiner Habilitationsschrift vor. Seine „*Instruktionspsychologie motorischen Lernens*“ (2000) widmet sich der Lehrstrategie ‚Instruktion‘, also der „*planvollen Information an Lernende mit dem Ziel, den Erwerb von Fertigkeiten rasch auf ein hohes Niveau zu führen*“ (Hänsel 2000, 7). Hänsel zeichnet die Entwicklung der Instruktionspsychologie und ihrer lerntheoretischen Bezüge nach und entwickelt auf dieser Grundlage eine Instruktionstheorie als Rahmenkonzept zum Instruktionsprozess. Komponenten (Ziele, Eingangsvoraussetzungen, Lernprozesse, Programm, Evaluation), Randbedingungen (Aufgabentyp, Inhaltsbereich, Instruktionsansatz, Lernumgebung, Population) und Analyseebenen (mikro, meso, makro) bilden dabei die Bestimmungsstücke seiner Instruktionstheorie, denn „*die Randbedingungen und Analyseebenen determinieren die Gültigkeit und Reichweite eines Instruktionsansatzes, wenn er für einen Gegenstandsbereich konkretisiert wird*“ (Hänsel 2002, 69). Der Zusammenhang von Sprache und Bewegung wird insbesondere auch im Zuge der sog. „programmierten Instruktion“ aufgegriffen. Des Weiteren erläutert Hänsel Forschungsansätze zur Instruktion motorischen Lernens, deren Zugangsweisen und empirische Befunde, um schließlich eine Systematisierung instruktionspsychologischer Betrachtungsweisen vorzunehmen. Hänsels Auseinandersetzung mündet in eine Konzeption von Instruktion als Planungsprozess (ebd. 106ff.), als Kommunikationsprozess (ebd. 109ff.) und als Informationsprozess (ebd. 113ff.).

Schon zuvor wendet Hänsel (2001a, b) einen lerntheoretisch ausgerichteten Ansatz an, indem er das Expertenwissen erfolgreicher Techniktrainer zur Effektivität verbaler Interventionen in bedeutungsvollen Lernsituationen und daran anknüpfend die Wirksamkeit verschiedener Instruktionsvarianten auf das Erlernen spezifischer sportmotorischer Bewegungen untersucht (vgl. Hänsel 2002, 123; vgl. Tielemann, Raab & Arnold 2008). Orientiert an der Problemlöseforschung zeichnen sich Instruktionen aus informationstheoretischer Sicht durch die Vermittlung von Lösungsoperatoren aus und sind durch Vorgehensweisen wie die Mittel-Ziel-Analyse, die Bildung von Teilziel-Operatoren und Analogiebildung gekennzeichnet (vgl. Hänsel 2001a, 271).

Anhand von Traineraussagen werden folgende Merkmale von Instruktionen in schwierigen Lernsituationen verifiziert: Orientierung an Funktionsketten und an Bewegungsphasen (Mittel-Ziel-Heuristik), kompensatorische Zielsetzung und Kontrastbildung (Teilziel-Operatoren) und

Metaphern (Analogiebildung) (ebd.). Hier zeigen sich unterschiedliche Aspekte der handlungsregulatorischen Funktion von Instruktionen.

- Die präaktionale Instruktion wird mit 21,7% als häufigste Sprechhandlung in der Studie von Kleiner (2009) ermittelt. In seiner deskriptiven Videoanalyse von Strukturmerkmalen und Prozessabläufen im Sportunterricht bestätigt dieser erneut die Dominanz und zentrale Bedeutung verbalen Lehrerhandelns im Sportunterricht. Mit drei Kameras wurden sprachliche Handlungen, nonverbales Verhalten und Bewegungsabläufe im Raum erfasst. Auch das „Feedback zur aktionalen Phase“ zeigt mit 14% eine hohe Relevanz. Methodisch greift Kleiner auf das von ihm bereits ein 1989 entwickelte KAVS-I (Kategoriensystem zur Analyse des Verbalverhaltens im Sportunterricht) zurück, womit Sprechhandlungen entlang der Timeline kodiert werden.

2.3.3.2 Wirkungen verschiedener Instruktionsarten

Die Arbeiten zum Einfluss von Instruktionen und Feedback auf das Bewegungslernen sind recht umfangreich. Eine Übersicht der Studien gibt Hänsel (2003). Forschungsschwerpunkte innerhalb der bewegungswissenschaftlichen und sportmotorischen Instruktionsforschung umfassen (vgl. Hänsel 2003):

- die Wirkung ergänzender Informationen (z.B. Magill & Schoenfelder-Zohdie 1996; Magill 2004),⁹¹
- die Vermittlung eines physikalischen Prinzips (z.B. Schaller 1993; Wulf & Weigelt 1997; Wiemeyer 1996),⁹²
- die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf lernrelevante Aspekte (z.B. Landin 1994, vgl. Wulf, Höß & Prinz 1998, Wulf & Prinz 2000),⁹³
- die initiale Orientierung der Bewegungsausführung (z.B. Hänsel 2001b),
- die Wirksamkeit metaphorischer Instruktionen (z.B. Maurus 1996; Schlundt & Loosch 1996; Mickler 1996, 1997; Gröben & Maurus 1999, 2005; Gröben 1996, 1997, 1999, 2000; Volger 1999; Liao & Masters 2001; Hänsel 2002 u.a.)⁹⁴

⁹¹ Magill, R.A./Schoenfelder-Zohdie, B. (1996): A visual model and knowledge of performance as sources of information for learning a rhythmic gymnastics skill. In: *International Journal of Sport Psychology*, 27, S. 7-22.

Magill, R.A. (2004): *Motor Learning and Control. Concepts and Applications*. 7th ed. Boston u.a.: McGraw-Hill.

⁹² Schaller, H.J. (1993): Motorisches Lernen unter dem Einfluß der Kenntnis mechanischer Prinzipien. In: *Sportwissenschaft*, 23, S. 187-196.

Wulf, G./Weigelt, C. (1997): Instructions about physical principles in learning a complex motor skill: To tell or not to tell... In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, S. 362-367.

Wiemeyer, J. (1996): Bewegungslernen in Abhängigkeit von der Instruktion: in: Hirz, P./Nüske, F. (Hg.): *Bewegungskoordination und sportliche Leistung integrativ betrachtet*. Hamburg, Czwalina, S. 236-240.

⁹³ Landin, D. (1994): The role of verbal cues in skill learning. In: *Quest*, 46, 299-313.

Wulf, G./Höß, M./Prinz, W. (1998): Instructions for motor learning: Differential effects of internal versus external focus of attention. In: *Journal of Motor Behavior*, 30, S. 169-179.

Wulf, G./Prinz, W. (2000): Bewegungslernen und Instruktion: Zur Effektivität ausführung- vs. effektbezogener Aufmerksamkeitsfokussierungen. In: *Sportwissenschaft*, 30, 289-297.

Instruktionen fallen unter die Kategorie der extrinsischen Information, dienen der Wissensvermittlung, Vororientierung und Aufmerksamkeitslenkung und sind unterschiedlich sprachlich gestaltet (vgl. Hänsel 2003, 265). Hinsichtlich ihrer Forschungsdesigns und theoretischen Hintergründe sind die verschiedenen Untersuchungen sehr heterogen, basieren aber häufig auf dem Paradigma der Informationsverarbeitung (vgl. Scherer & Bietz 2011, 163f.). Im Mittelpunkt steht meist die Untersuchung der Effektivität bestimmter oder die vergleichende Analyse unterschiedlicher Instruktionstypen – wie die abstrakt-analytische Instruktion, die metaphorische oder metaphorisch-episodische Instruktion, die physikalische Instruktion, die effektorientierte Instruktion etc. – auf das Erlernen oder Optimieren von Zielbewegungen und die Bildung von Bewegungsvorstellungen (vgl. Schlundt & Loosch 1996, vgl. Gröben 1997). Hier zeigt sich jedoch eine uneinheitliche Befundlage⁹⁵, so dass es insgesamt keine Präferenz einer bestimmten Instruktionsform geben kann (vgl. Scherer & Bietz 2013, 180).

Während die Erforschung von Wirkdimensionen verschiedener Instruktionsformen und -modalitäten zu messbaren Erkenntnissen hinsichtlich spezifischer Bewegungsabläufe führt, um daraus Empfehlungen für die Gestaltung des Techniktrainings zur Optimierung von Bewegungslernprozessen abzuleiten, lenken wenige nicht mehr ganz aktuelle Untersuchungen ihre Aufmerksamkeit auch auf Veränderungen in Bezug auf das Bewegungsverhalten, auf die subjektive Strukturierung bestimmter Bewegungsabläufe sowie die subjektiv erlebte Bewegungsqualität (vgl. Gröben 1997, 2000).

Zusammenfassend ist festzustellen:

Allein die große Anzahl der Studien belegt den zentralen Stellenwert der Instruktion für den Bewegungsunterricht. Die bisherigen Untersuchungen geben klare Hinweise darauf, dass die Art und Weise der Instruktion maßgeblich implizite und explizite Lernprozesse beeinflusst. Das Gros der Studien befasst sich allerdings mit der vergleichenden Analyse der Effektivität verschiedenartig gestalteter Instruktionen beim Erlernen konkreter Zielbewegungen und berücksichtigt daher meist nur direkte Input-Output-Relationen.

Obgleich die Bedeutung individueller Verstehensprozesse eindeutig belegt ist, werden Aspekte wie interne Konzeptbildungen, sprachliche Realisierungen oder interaktionale Abläufe von Instruktionvorgängen hingegen nur vereinzelt zum Gegenstand der Diskussion. Zudem sind sämtliche Studien ausschließlich auf das sportliche Techniktraining in unterschiedlichen Sportarten⁹⁶ bezogen, wobei der Bereich Gymnastik/Tanz bis auf die Untersuchung von Magill & Schoenfelder-Zohedi (1996) bis dato gänzlich außen vor bleibt. Gröben (2000) konstatiert daher: „Diese

⁹⁴ Mickler, W. (1996): Fliegen wie ein Segelflugzeug. In: Lippens, V. (Hg.): *Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen*. 2. Köln: Sport und Buch Strauss. S. 110–113.

Mickler, W. (1997): Die Nutzung von Metaphern zur Erfassung interner Repräsentationen im Skisprung. In: Nitsch, J. et al. (Hg.): *Techniktraining: Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz*. Schorndorf: Hofmann, S. 501-521.

Volger, B. (1999): Über den Umgang mit Metaphern beim Lehren und Lernen von Bewegungen. In: Barb, H./Laging, R. (Hg.): *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. Hamburg: Czwalina. S. 121–129.

⁹⁵ Studien zum semantischen Gehalt externer Information wie z.B. physikalisch orientierte, aktionsbezogene und metaphorische Instruktionen ergeben im Hinblick auf den Nachweis ihrer Förderlichkeit widersprüchliche Befunde (vgl. Schaller 1993, Zimmer 1983, Wulf & Weigelt 1997, Wiemeyer 1997).

⁹⁶ Studien zur Effektivität unterschiedlicher Instruktionsarten finden sich beispielsweise für folgende Bewegungsfertigkeiten: Slalombewegung auf dem Skisimulator, Absprung-Weitspruchbewegung an Turnringen, Pedalofahren, Zielwurfbewegungen, Fechtstoß, Grunds Schlag im Tennis, Positionswurf im Basketball, Schlagwurfbewegung, rhythmische Seilübung, Rolle rückwärts in den Handstand beim Bodenturnen, Annäherungsschlag im Golf u.a.

exklusive Beschränkung auf Verhaltensaspekte reduziert die Aussagemöglichkeiten auf korrelative Zusammenhänge zwischen Treatment und Leistung [...]“ (S. 52)

Da in der Tanzimprovisation aber weniger das Erlernen konkreter Bewegungsfertigkeiten als kreative und gestalterische Problemlöseprozesse im Mittelpunkt stehen, die initiiert, angeleitet, moderiert und begleitet werden müssen, wird auf die Darstellung der Studien aus dem Instruktionbereich weitgehend verzichtet. Stattdessen sei auf die Übersicht bei Hänsel (2002, 2003) verwiesen. Grundlegende Überlegungen zum bewegungsorientierten Instruktionbegriff, Aspekte zur handlungsregulierenden Funktion von Instruktionen als auch vorhandene Klassifizierungen von Instruktionen (vgl. Gröben & Maurus 1999; Hänsel 2006) fließen jedoch als theoretische Grundlage eines bewegungsbezogenen Instruktionbegriffs in Kap. 3.3 ein.

2.3.4 Bewegungsaufgaben im Blickpunkt von Forschung

Im Zuge der Forschungen zum professionellen pädagogischen Handeln und zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts rückt die Bildungsforschung die Aufgabe als pädagogische Handlungspraktik und zentrale Gelenkstelle von Unterricht in den Fokus, da durch Aufgaben Lernprozesse angestoßen werden können. Empirische Studien zur Analyse der Qualität von Lernaufgaben (vgl. Blömeke et al. 2006, vgl. Bohl & Kleinknecht 2009) knüpfen an Taxonomien von Gagné, Bloom oder Meyer an, die es ermöglichen, Aufgaben nach Schwierigkeiten und Stufen zu klassifizieren (vgl. Laging 2015, 142f.).

Insbesondere die Marburger Forschungsgruppe der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker um die Bewegungswissenschaftler Ralf Laging und Michael Pfitzner widmet sich Forschungen zur fachlichen Aufgabekultur und konstatiert zum Prozess des Aufgabenstellens, genauer zur Frage „*Wie gehen Lehrkräfte überhaupt vor, wenn sie Aufgaben stellen?*“, eine wesentliche Forschungslücke (Laging, Saß & Engartner 2013, 16). Dies bietet einen Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit, da Instruktionen auch in Form von Bewegungs- bzw. Tanzaufgaben realisiert werden können (vgl. Kap. 3.4.3.2). Ein anderer Bereich der Aufgabenforschung befasst sich mit der Untersuchung von Schülersichtweisen auf Aufgaben im Sport- und Bewegungsunterricht (vgl. Behrens 2014, vgl. Pfitzner 2010).⁹⁷

Die Bewegungsaufgabe bildet eine Kernkategorie der Sportpädagogik, da sie als zentrale Gelenkstelle für die Initiierung von Bewegungslernprozessen angesehen wird. Sie stellt eine „*Auforderung zum selbständigen und problemorientierten Bewegungshandeln*“ dar, dient der motorischen Aktivierung, ist in ihrer Eigenlogik bewegungsbezogen und unterscheidet sich somit grundlegend von den Lernaufgaben anderer Unterrichtsfächer (Laging 2015, 136). Eine ausführliche Darstellung der sportdidaktischen Auseinandersetzung mit der Bewegungsaufgabe als methodisches Mittel geben Neuber (2014, 44ff.) und Laging (2015).

Ausgangspunkt empirischer Studien zur Bewegungsaufgabe bildet zunächst eine Orientierung am lerntheoretischen Diskurs der Pädagogischen Psychologie. In Anlehnung Forschungen zur Aufgabekultur in anderen Unterrichtsfächern widmen sich sportdidaktische Untersuchungen

⁹⁷ Pfitzner, M. (2010): Multiperspektivische Betrachtungen von Aufgaben im Sportunterricht. In: Gogoll, A./Messmer, R. (Hg.): *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO (CH). S. 202–207.

der Lern- und Bewegungsaufgabe unter verschiedenen Blickwinkeln wie beispielsweise der kognitiven Aktivierung, Wirkungsfaktoren von Aufgabenstellungen oder Techniken der Aufgabenanalyse (Messmer 2012, 2014). Eine Darstellung unterschiedlicher Forschungsfacetten zur Bewegungsaufgabe gibt Pfitzner (2014). Relevant ist im Hinblick auf Aufgabenformulierungen u.a. die Frage, welche Informationen in einer bzw. durch eine Aufgabe vermittelt werden müssen, damit keine Zielverschiebung der Aufgabe passiert oder die Lernenden etwas anderes realisieren, als durch die Aufgabe ursprünglich intendiert war (vgl. Messmer 2012, 206). Damit eine Chance besteht, die Aufgabe zu bewältigen, ist die Verständlichkeit von Aufgabenstellungen von entscheidender Bedeutung, „d. h. dass die Schülerinnen und Schüler sie inhaltlich und sprachlich erfassen können“ (Blömeke et al. 2006, 335).

Laging (2015) setzt sich kritisch mit den Studien von Pfitzner, Schlechter & Sibbing (2012) sowie Gogoll (2014)⁹⁸ zur kognitiven Aktivierung im Rahmen von Wissensaufgaben im Sportunterricht auseinander und stellt die in den Studien benannte kausale Rückführung motorischer Lernprozesse auf die explizit-kognitive Wissensvermittlung in Frage. So kritisiert er, dass das Wissen über Bewegungssituationen – der kognitive Lernprozess – über die Bewegung, also den motorischen Lernprozess selbst, gestellt wird. Mit seinem bewegungspädagogisch und bildungstheoretisch begründeten Verständnis der Bewegungsaufgabe bringt Laging (2002) eine neue Kategorie in den sportdidaktischen Diskurs ein und erweitert das Konzept der kognitiven und motorischen Lernaufgabe um die sinnlich-leibliche Ebene und individuelle Bewegungserfahrungen, die stets in das Lernen von Bewegungen eingebunden sind. So hat die Bewegungsaufgabe hat nicht zwingend eine bestimmte Bewegungsform zum Ziel, vielmehr liegt ihr ein bestimmtes Bewegungsproblem zugrunde, welches Anlass gibt für einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung und auf diese Weise beziehungsstiftend zwischen Sache und Subjekt wirkt (vgl. Laging 2015, 141). Daran anknüpfend formuliert Laging Überlegungen zu einer „ästhetischen Aktivierung“ durch Bewegungsaufgaben als Gegenstück zur kognitiven Aktivierung (ebd. 152). Aus bildungstheoretischer Perspektive hätten Bewegungsaufgaben „dann den Sinn, den Prozess zur Bewältigung von spannenden und lohnenden Bewegungsherausforderungen anzuregen, zu unterstützen oder auch anzuleiten, zu reflektieren und durch Wissen zu bereichern sowie in Bildungsprozesse zu überführen.“ (ebd.). Ein solches Verständnis von Bewegungsaufgaben, welche Laging auch als „leibliche(s) Fragen, Zeigen und Erkennen unterschiedlicher Zugänge zum sinnhaften Aufbau von Bewegungshandlungen“ (ebd. 142) darstellt, findet auch Anschluss an den in dieser Arbeit gebrauchten Instruktionsbegriff (vgl. Kap. 3.4.3).

Die Bewegungsaufgabe fand allerdings bereits in den 1980er Jahren Beachtung. So setzen sich Stossberg (1984) und Stossberg & Datzler (1985) mit offenen Bewegungsaufgaben als Möglichkeitsraum zum selbstständigen Gestalten im künstlerisch-pädagogischen Bereich des Sports auseinander. Als Aufforderung zu einem problemorientierten selbstständigen und kreativen Bewegungshandeln wird die Bewegungsaufgabe dann von Neuber (2000) wiederentdeckt, der eine sportorientierte, eine bewegungspädagogische und eine künstlerisch-pädagogische Auslegung unterscheidet (vgl. Neuber 2014). Letztere ist für die vorliegende Arbeit relevant (vgl. Kap. 3.4.3).

⁹⁸ Gogoll, A. (2014): Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: Pfitzner 2014, S. 93-110.

Pfitzner, M./Schlechter, E./Sibbing, W. (2012): Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht. In: Neuber, N./Pfitzner, M. (Hg.): *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte*. Münster: LIT, S. 97-122.

2.4 Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Quellenlage zur Lehrersprache in künstlerischen Fächern, insbesondere zum Instruktionsverhalten von Lehrenden im Tanzunterricht überaus begrenzt ist. Aus diesem Grund wurde der Blick ausgeweitet auf wurden ausgewählte Forschungen dreier benachbarter Fachbereiche (Unterrichtsforschung, Musikpädagogik und Sportwissenschaft), die zur Beantwortung der Fragestellung wertvolle Impulse bieten.

Zusammenfassend wird eine Einordnung und Bewertung dieser Befunde vorgenommen und daraus Implikationen für die vorliegende Untersuchung formuliert.

2.4.1 Bedeutung der Befunde

Linguistisch basierte Unterrichtsforschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion

Die linguistische Forschung älteren Datums konzentriert sich größtenteils auf die Explikation und Klassifikation bestimmter Sprechhandlungstypen. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Kategoriensysteme dienen mehrheitlich der quantitativen Erhebung der Verwendung bestimmter Sprechhandlungstypen. Indem verschiedene Kategoriensysteme und Klassifikationen von Sprechakten vorgelegt werden, liefern die dargestellten Ansätze Anregungen und Orientierung für die Analyse.

Etliche Forschungsarbeiten identifizieren ausgehend von einer Prozessbeschreibung von Unterricht typische Ablaufmuster und Gesetzmäßigkeiten der unterrichtlichen Interaktion (vgl. Bellack et al. 1966, Sinclair & Coulthard 1977, Mehan 1979). Die dreiteilige Sequenz des Initiierens (Strukturierens und Aufforderns), des Antwortens (Schülerreaktion) und des erneuten Reagierens (durch Modifikation, Bewertung oder Feedback) stellt – einschließlich expandierter mehrzügiger Formen – nachweislich ein Grundmuster von Instruktionsphasen dar (vgl. Gage & Berliner 1996, 510; vgl. Lüders 2003, 202) und wurde auch mehrfach in musikbezogenen Kontexten nachgewiesen (vgl. Yarbrough & Price 1989, Price 1992, Hendel 1995). In jeder Phase dominieren spezifische Arten von Äußerungen. Zugleich zeigt sich eine rollenspezifische Verteilung dieser Sequenz, da zahlreiche ältere wie jüngere Studien tendenziell die sprachlich dominierende Rolle der Lehrperson im Zuge des Eröffnens und Schließen der Sequenz gegenüber der eher passiven Partizipation und reagierenden Rolle der Schülerinnen und Schüler in der Reply-Phase nachzeichnen.⁹⁹

Die gewonnenen Erkenntnisse basieren größtenteils auf einzelnen Fallanalysen oder Stichprobenerhebungen und repräsentieren vorwiegend Grundschulunterricht oder Unterricht in der Sekundarstufe I, während andere Stufen weitgehend unberücksichtigt bleiben. Lüders betont daher, dass die einzelnen Ansätze für sich nur eine begrenzte Reichweite haben und nur „*partikuläre Einblicke in die Dynamik des unterrichtlichen Sprachprozesses zu geben vermögen*“ (2003, 207). Vor allem die Modelle von Bellack et al., Sinclair & Coulthard und Mehan stellen jedoch eher begrenzte Muster von Unterrichtsinteraktion dar, indem sie Lehrende und Lernende in enge Rollenmuster und Verhaltensweisen einordnen, die wenig Spielraum für eine dynamische Inter-

⁹⁹ Ausnahmen bilden die Untersuchungen von Schanz (1978), Wragge-Lange (1983) und Faust-Siehl (1987), die belegen, dass die Gestaltung von Instruktionsphasen nicht konstant an eine hohe Dominanz der Lehrenden gekoppelt ist (vgl. Lüders 2003, 203). Einige musikpädagogische Studien belegen zudem einen ebenso hohen Anteil an Ausführung (performing) der Lernenden (vgl. Yarbrough & Price 1989, 184; vgl. Price 1992).

aktion lassen. Breiter gefächert und variantenreicher ist hingegen die Untersuchung von Lüders (2003). Dieser belegt, dass die Phasen der Eröffnung, der Instruktion und des Abschlusses in höheren Klassen der Sekundarstufe I teilweise auch ineinander verschachtelt werden, wenn z. B. nach Gruppenarbeiten eine Instruktionsphase erneut eröffnet wird (vgl. Lüders 2003). Ebenso werden in jüngeren Studien Varianten von IRF-Sequenzen nachgewiesen, die beispielsweise paraphrasierende und moderierende Akte sowie Klärungsfragen, weiterführende Fragen oder Aufforderungen der Lehrperson anstelle des Feedbacks enthalten. Andere Studien zeigen Sequenzunterbrechungen durch Einschleichen von Exkursen sowie Diskussionen ohne begleitende Lehrerfragen (vgl. Lüders 2014, 837). Lüders folgert daraus, dass verschiedene Musterstrukturen von Unterrichtssprache für verschiedene didaktisch-methodische Verhaltensweisen von Lehrenden stehen, die sich durch typische Zugkombinationen der Lehrer-Schüler-Interaktion auszeichnen (vgl. Lüders 2011, 181).

Richert (2005, 56) kritisiert zudem, dass Strukturen der Lehrer-Schüler-Interaktion vor allem in den älteren Beiträgen außerhalb einer fachdidaktischen Perspektive analysiert werden und die Wirkung fachlicher Inhalte auf die unterrichtliche Interaktion somit nicht berücksichtigt wird. Fachspezifische Ausprägungen von Unterrichtsstrukturen und Einflüsse des Unterrichtsthemas auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gelten mittlerweile allerdings als sichert (vgl. Richert 2005, vgl. Faust-Siehl 1987).

Hinsichtlich der Anwendung der oben beschriebenen Ansätze auf den Tanzunterricht, insbesondere auf Tanzimprovisation, muss insofern grundsätzlich gefragt werden: „*Welche Ereignisse der linguistischen Kommunikationsforschung haben eine Bedeutung im Hinblick auf die Verwendung des Mediums Sprache im Zusammenhang mit dem Phänomen Bewegung?*“ (Hildenbrandt 1973, 56). Da es sich bei Tanzimprovisation um eine gänzlich andere Unterrichtssituation und um ein künstlerisches Fach handelt, welches das aktive Bewegen und Tanzen in den Mittelpunkt stellt, kann hier anders als im Schulunterricht nicht unbedingt von einer Dominanz des fragend-entwickelnden Verfahrens ausgegangen werden. Vor diesem Hintergrund interessiert hier auch die Frage, ob das beschriebene IRF- oder IRE-Ablaufmuster so auch in Instruktionsphasen im Tanzimprovisationsunterricht zu finden ist, oder ob sich hier ausgehend von einer dynamischen Sicht auf das Interaktionsgefüge im Tanzunterricht nicht auch andere Musterstrukturen beim Anleiten von Tanzimprovisation, beim Stellen von Bewegungsaufgaben sowie bei der Begleitung der Lernenden während der Bearbeitung von Bewegungs- und Gestaltungsaufgaben rekonstruieren lassen.

Körpersprache und Unterrichtsforschung

Studien zur videobasierten Unterrichtsforschung integrieren bislang vornehmlich verbale Analysen, Fragen nonverbaler Kommunikation und Interaktion werden hingegen weniger beleuchtet, stellt Gröschner (2007, 5) fest. Anders verhält es sich bei kameraethnographischen Untersuchungen, die sich mit der Rekonstruktion von Tiefenstrukturen interaktionaler Vorgänge befassen. Da latente Prozesse und Strukturen im Material erst identifiziert und gedeutet werden müssen, agieren solche Studien unstrukturierter und explorativ mittels hoch-inferenter Analyseverfahren. Eine Ausnahme von der Fokussierung auf die Verbalsprache bilden zudem musikpädagogische Forschungen, die bei der Analyse von Lehr-Lernprozessen im Instrumental- und Schulunterricht auch musikbezogene nonverbale Handlungsformen berücksichtigen.

Gröschner fordert aus kommunikationstheoretischer Perspektive sowie aufgrund der „Ganzheitlichkeit“ des Lernens mit Körper und Geist eine „body consciousness“ (Shusterman 2008) der allgemeinen Unterrichtsforschung und eine Erweiterung und Re-Konzeptualisierung des videografischen Blicks, ist der Lehr-Lernprozess doch grundlegend auf den Körper als zentrales Kommunikationsmedium und Ausdrucksorgan verwiesen (vgl. ebd.).

Da Tanz per se ein körperliches Ausdrucksmedium darstellt, in der Tanzimprovisation körperliche Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen und Instruktions- und Anleitungsförm daher nicht nur verbal, sondern ebenso nonverbal erfolgen, ist steht eine Ausweitung des videografischen Blicks auf nonverbale Elemente des Lehrerhandelns in der vorliegenden Studie ohnehin nicht in Frage (vgl. Kap. 3.2.3.2).

Untersuchungen zur Sprache in sportlichen Lehr-Lernprozessen

Der Überblick über verschiedene Ansätze zur Bestimmung sprachlichen Handelns im Rahmen sportspezifischer Lehr- und Lernprozesse konnte folgendes deutlich machen:

Hinsichtlich der Erforschung der Sportlehrersprache existieren zwar zahlreiche Ansätze, diese liegen jedoch etliche Jahre zurück. Während die Thematik in den 1970er und 1980er Jahren durchaus wissenschaftliche Beachtung fand, können gegenwärtig mit Ausnahme der Publikationen zur Bewegungsaufgabe kaum aktuelle Publikationen nachgewiesen werden.

Die Untersuchungen zur Sportlehrersprache zeichnen sich durch verschiedene theoretische Ausrichtungen und unterschiedliche methodische Ansätze aus, die sprachwissenschaftliche Aspekte verschiedentlich einfließen lassen. Die rezipierten Ansätze leisten zwar eine sinnvolle kategoriale Einordnung hinsichtlich bestimmter methodischer Maßnahmen bzw. Sprechhandlungstypen wie Bewegungsbeschreibung, -erklärung, Aufforderung etc., die linguistische Zugriffsweise bleibt jedoch auf eine meist quantitativ ausgerichtete, sprechaktororientierte Analyse begrenzt. Einzig die auf der funktional-pragmatischen Kommunikationsanalyse basierende Untersuchung von Friedrich (1991), die Untersuchung von Kuhlmann (1986), die inhaltsanalytisch ausgerichtete Studie von Digel (1976) und Drexels Konzeption einer sprechakttheoretischen Konzeption der Sportlehrersprache basieren durchgängig auf der Anwendung einer linguistischen Theorie und berücksichtigen qualitative Aspekte.

Ansätze aus dem Bereich der sportwissenschaftlichen Forschung können vor allem in Bezug auf Erkenntnisse zur Funktion von Sprache berücksichtigt werden und zwar bezüglich der Beeinflussung der Bewegungsantizipation und der Handlungsregulation als auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Kategorisierungen von Instruktionen und deren Funktionen (vgl. Kap. 3.3). Die Übertragbarkeit auf Tanzunterricht wird allerdings dadurch eingeschränkt, als insbesondere Tanzimprovisation eine gänzlich andere inhaltliche Dimension aufweist, als der ausschließlich auf konkret vermittelbare Bewegungsfertigkeiten ausgerichtete Sportunterricht. So schließt Tanzunterricht neben der Vermittlung bestimmter Tanztechniken, Bewegungsmuster und Aufbau eines Repertoires an stilspezifischen Tanzbewegungen gleichermaßen kreative Gestaltungsprozesse, das Ausloten und die Entwicklung individueller Ausdrucksmöglichkeiten in Improvisation und Choreographie als auch die Auseinandersetzung mit der Kunstform Tanz und gestalterisch-ästhetischen Fragestellungen ein. Gerade letztgenannter Gesichtspunkt ist für die vorliegende Studie von Bedeutung.

Hinsichtlich des bewegungsbezogenen Instruktionsbegriffs lässt sich feststellen, dass der Stand der Forschung empirisch noch relativ uneinheitlich sowie hinsichtlich der Untersuchungsanlagen

„von geringer experimenteller Kontrolle“ geprägt ist (Tielemann et al. 2008, 120). Die einzelnen Studien untersuchen in der Regel die Wirksamkeit bestimmter Instruktionsformen anhand künstlicher Testsituationen und Vergleichsgruppen, die Darstellung erfolgt quantitativ in biomechanisch messbaren Daten, mitunter werden verbalisierte Daten der Versuchsteilnehmer einbezogen (vgl. ebd.; vgl. Hänsel 2001). Eine qualitative Systematisierung und Bestimmung der verwendeten Instruktionsformen bleibt hingegen aus.

Andere Aspekte der Unterrichtskommunikation wie z. B. polyadische Interaktionsvorgänge in Gruppenprozessen finden zudem weder forschungspraktisch noch theoretisch Berücksichtigung. Instruktionen werden im Bereich der Sport- und Bewegungswissenschaft weniger nach Inhalt oder Form beschrieben, sondern meist von ihrer Funktion her – der Optimierung von Bewegungslernprozessen – aufgefasst (vgl. Hänsel 2003, 266). Instruktionen stehen jedoch nie für sich isoliert, sondern sind stets in bewegungsbezogene Handlungskontexte eingebettet und sollen ein bestimmtes Handeln anderer bewirken. Aus handlungstheoretischer Perspektive können jedoch Inhalt, Form und Funktion von Instruktionen nicht voneinander isoliert werden, sondern müssen in Bezug zueinander gesetzt werden. Ausgehend von einem Interaktionsgefüge, in welchem Sprechen und Bewegen eng ineinander verwoben sind, müssen Instruktionen als spezifische Handlungen von Lehrenden zur Anleitung von Tanzimprovisation auch in diesem Zusammenhang und in ihrem Kontextbezug betrachtet, analysiert und beschrieben werden.

2.4.2 Tanzpädagogische Forschung – ein blinder Fleck?

Die Literaturlage zur Erforschung des sprachlichen Lehrerhandelns im Tanz zeigt: Sprachliches Handeln von Lehrenden ist im Unterschied zur Sportwissenschaft ein bislang nur wenig untersuchter Bereich der tanzwissenschaftlichen Forschung und fand nur in den 1970er bis 1990er Jahren im angloamerikanischen Raum wissenschaftliche Beachtung. Die wenigen wissenschaftlichen Studien zur Lehrersprache beziehen sich aber meist auf Tanztechnikunterricht und Tanztraining sowie die Arbeit mit Laien unterschiedlicher Altersstufen. Zur Verfügung stehen diverse interaktionsanalytisch basierte Instrumentarien, um verbales und nonverbales Lehrerhandeln sowie Lehrer-Schüler-Interaktionen im Tanztechnik- oder Choreographie-Unterricht zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren. Diese fokussieren weitgehend quantitative Erhebungen und schwerpunktmäßig verbale Äußerungen, ohne Vernetzungen verschiedener Instruktionsmodalitäten zu berücksichtigen. Zwar belegen sämtliche Studien einheitlich eine klare Dominanz verbaler Instruktion und verbaler Cues, auffällig ist jedoch, dass eine tanzbezogene Diskussion des Instruktionsbegriffs weitgehend unterbleibt. Bis auf den Hinweis, das eigene Instruktionsverhalten im Hinblick auf die sprachlichen Anteile kritisch zu hinterfragen, bleiben tanzdidaktische Implikationen für die Unterrichtspraxis leider außen vor und kommen weder explizit noch implizit zum Ausdruck.

Verbindungen zu diskursanalytischen Herangehensweisen oder zu videobasierten Verfahren zur Untersuchung von Sichtstrukturen im Unterricht wurden – bis auf die Adaption von Flanders Kategoriensystem für den Tanzunterricht bei Cheffers et al. (1980) – bislang nicht hergestellt. Ebenso mangelt es an qualitativen empirischen Studien zur Prozessstruktur von Tanzunterricht und der Initiierung kreativer tanzbezogener Lernprozesse. Im deutschsprachigen Raum führt die tanzpädagogische Forschung generell ein Nischendasein und ist bislang – nicht nur die Erforschung des Lehrerhandelns betreffend – so gut wie nicht evident. Dies belegt vor allem die

(nicht) vorliegende Literaturlage. Tanzwissenschaftliche Publikationen und Dissertationen sind meist an theaterwissenschaftlichen, kunstphilosophischen, soziologischen oder auch musik- und tanzwissenschaftlichen Instituten entstanden oder aus der Sportwissenschaft hervorgegangen.

Angesichts der Tatsache, dass die Kunstform Tanz ein motorisches und soziokulturelles Phänomen darstellt, welches zumindest im Rahmen von Musik- und Sportunterricht längst Eingang in den Unterricht der Regelschulen gefunden hat, als auch im Rahmen akademischer Ausbildung an Universitäten und Hochschulen gelehrt wird, macht die wissenschaftliche Erforschung seiner Vermittlungsstrategien spätestens jetzt notwendig.¹⁰⁰

In der Bewegungs- und Tanzforschung hat die videobasierte Analyse zwar eine lange Tradition, dies ist jedoch in erster Linie der Flüchtigkeit der Kunstform Tanz geschuldet, deren Choreographien, Werke und Gestaltungsprozesse sich nur durch Video dokumentieren und festhalten lassen. Zahlreiche tanzwissenschaftliche Arbeiten widmen sich der Analyse von Tanzstücken, andere Studien befassen sich mit Probenprozessen und spezifischen choreographischen Arbeitsweisen. Aus der Perspektive der Kamera-Ethnographie¹⁰¹ nimmt beispielsweise Mohn (2007) das Einstudieren einer Tanzsequenz bei Pina Bausch und dem Tanztheater Wuppertal unter die Lupe und hebt in diesem Zusammenhang die körperliche Modalität als Bedeutungsträger hervor. Mit „Szenen des Lernens“ im Tanz befassen sich Althans et al. (2009) und beschreiben anhand eines Ausschnittes aus dem Break- und Streetdance-Training im Jugendclub interpretativ die Prozessualität körperlichen Lernens und die Trainingsgestaltung aus einer ethnographischen Perspektive. Damit erschöpft sich der wissenschaftliche Zugang auf tanzpädagogische Fragestellungen zu Unterrichts-, Trainings- und Probensituationen bereits. Methodische Zugänge aus der Unterrichtsforschung oder Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften finden in Bezug auf die Analyse von Tanzunterricht, Tanztraining und Lehrerhandeln bislang leider keinen Niederschlag.

Die Ursache für die Randständigkeit sprachspezifischer Fragestellungen in der Tanzforschung kann einerseits in der Annahme gesehen werden, dass Tanzunterricht von Lehrenden wie Tanzenden noch immer als ein in der Regel eher nonverbales Geschehen angesehen wird. Unterrichtssprache spielt daher vordergründig als auch in Bezug auf das fachdidaktische Interesse derzeit eine lediglich untergeordnete Rolle.

Der unterentwickelte Stand der Erforschung der Kommunikationsprozesse im Tanzunterricht hat zur Folge, dass das Lehrerhandeln – ob in Tanzimprovisation, im Kreativen Kindertanz, in Modern und Jazz Dance, Hip-hop oder Ballett – vermutlich weitgehend unreflektiert eingesetzt wird und eher durch die zahlreichen subjektiven Erfahrungen und „heimlichen Theorien“ der Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen bestimmt ist als durch wissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse. Insbesondere Fragen zu Instruktionsformen von Lehrenden im Tanzunterricht sind nicht hinreichend aus der Fachliteratur ableitbar. Im Rahmen der Praxistheorie wurde über einen sozialwissenschaftlichen Zugang zwar das Aufgabenstellen als Praktik herausgearbeitet (vgl.

¹⁰⁰ Ein erster Schritt in diese Richtung wurde durch den von der Kulturstiftung des Bundes ausgerichteten Tanzkongress „Wissen in Bewegung“ vom 20.-23. April 2006 in Berlin unternommen, der seitdem im Rahmen der von der Kulturstiftung begründeten Initiative „Tanzplan Deutschland“ mehrfach angeboten wurde (2009, 2013), zuletzt 2016 sowie künftig im Jahr 2019. (vgl. URL: <http://www.tanzkongress.de> sowie URL: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/projekte/buehne_und_bewegung/tanzkongress.html (25.9.2017))

¹⁰¹ Unter Kamera-Ethnographie versteht Mohn den expliziten Einbezug von Kameraführung und Schnitt in die ethnographische Formulierungsarbeit (vgl. ebd. 173).

Becker et al. 2013), dies aber nicht qualitativ empirisch untersucht. Somit ist hinsichtlich der tatsächlichen Handlungspraktik der tanzbezogenen Instruktion eine große Forschungslücke zu verzeichnen.

Dieser „blinde Fleck“ tanzpädagogischer fachdidaktischer Forschung mag andererseits auch damit zusammenhängen, dass Tanzpädagogik als grundständiges Studienfach nur an wenigen Universitäten und Hochschulen als Studienfach¹⁰² angeboten wird. Zudem ist die tänzerische Ausbildung bis auf wenige Ausnahmen in der Regel künstlerisch-praktisch ausgerichtet und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Tanz eher den Studiengängen Tanz- und Theaterwissenschaft sowie Performance Studies vorbehalten, die wiederum tanzpädagogische Themen und Fragen des Unterrichtens, Lehrens und Lernens – zumindest in ihren Publikationen, Symposien und Kongressen – eher als Randbereich behandeln.

Was Wieser (2015)¹⁰³ für die Forschung in der Deutschdidaktik formuliert, mag somit auch seine Gültigkeit für die tanzpädagogische Forschung haben:

„Einerseits ist man zur Wissenschaftlichkeit aufgerufen und fühlt sich durch die (zumindest postulierte) Distanz von „Theorie“ und „Praxis“ legitimiert, andererseits steht die Frage nach der Bedeutsamkeit für den professionellen Alltag und/oder die Lehrerbildung im Raum und schließlich schwingt bei all dem das Wissen über die Ungeklärtheit der Verhältnisse mit.“ (S. 26)

Die vorliegende Arbeit stellt einen ersten Schritt dar, diese Lücke zu schließen.

2.4.3 Implikationen

Instruktionen werden fachübergreifend als bedeutsame Momente des pädagogischen Handelns angesehen, die in der Regel in sequenzielle Interaktionsstrukturen eingebunden sind. Herausgearbeitet wurde, dass es je nach Forschungsbereich unterschiedliche Ansätze der Erforschung des verbalen Lehrerhandelns sowie der Instruktionstätigkeit von Lehrenden gibt. Während Untersuchungen der Lehrer-Schüler-Interaktion in der Regel auf der Grundlage eines schulbezogenen Unterrichtsverständnisses erfolgen, wurden Studien zur Wirkung von Instruktionen auf das Erlernen spezifischer Bewegungsabläufe im Rahmen des sportlichen Techniktrainings durchgeführt. Das Spektrum qualitativ prozessorientierter Zugänge, die im Bereich der musischen Fächer schwerpunktmäßig kreative, gestaltende Unterrichtsprozesse und deren Anleitung in den Blick nehmen, ist momentan noch begrenzt. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Lern-

¹⁰² Der Studiengang Tanzpädagogik wird als grundständiger Studiengang (Bachelor, Master) nur an der Palucca Hochschule für Tanz Dresden (BA, MA), an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim (BA, MA) sowie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln (MA) angeboten. An der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a.M. gibt es einen MA Contemporary Dance Education und an der Staatlichen Folkwang Universität der Künste den MA Tanzpädagogik für künstlerischen Tanz.

Tanzpädagogik bildet zudem einen Teilbereich des Studiums „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ (BA/MA) am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg sowie im Studienfach „Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik“ an verschiedensten Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum. In Österreich bietet das Konservatorium Wien Privatuniversität einen BA-Studiengang „Zeitgenössische Tanzpädagogik“ an, an der Anton-Bruckner-Privatuniversität stellt die Tanzpädagogik nur einen Teilbereich innerhalb des „BA Zeitgenössischer Tanz - Bühnentanz/Performance/Pädagogik“ dar.

¹⁰³ Wieser, D. (2015): Theorie(?) - Praxis - Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 17-34.

prozesse stets fachspezifische Logiken aufweisen, die sich auch in der Entwicklung und im Umgang mit Instruktionen niederschlagen. Diese müssen bei der Erforschung der Instruktionshandlungen von Lehrenden entsprechend berücksichtigt werden.

Werden die unterschiedlichen Befunde zu Unterrichtssprache und zum Lehrerhandeln vor dem Hintergrund eines bewegungs- und kreativitätsorientierten Unterrichts reflektiert, lässt sich bisher Folgendes schlussfolgern: In der Analyse unterrichtlicher Handlungsmuster im gestaltungsorientierten Unterricht auf der Grundlage interaktionaler Prozesse liegt ein Forschungsdesiderat, welches auch für die tanzpädagogische Forschung neue Perspektiven bereithält. Die gewählte methodische Zugangsweise muss dabei in der Lage sein, die tanzspezifische Problematik – nämlich das Ineinandergreifen von Bewegung, Sprache und Musik im Verhalten von Lehrenden und Teilnehmenden – zu erschließen. Neben der neben der Verbalsprache müssen daher ebenso andere Modi in den Blick genommen werden. Daran knüpft die vorliegende Studie an.

Ihr Anliegen ist es, den Instruktionvorgang selbst, Muster und Modi seiner Realisierung einschließlich interaktionaler Prozesse zwischen Lehrperson und Lernenden in den Blick zu nehmen und explorativ-deskriptiv zu erschließen. In diesem Zusammenhang ist einerseits von Interesse, welche Instruktionismuster mit welcher kommunikativen Tiefenstruktur von der einzelnen Lehrperson sowie fallübergreifend bevorzugt eingesetzt werden. Zum Anderen interessiert auf der Makroebene das Inszenierungsmuster von Unterricht, welches durch die Kombination und Aufeinanderfolge bestimmter Instruktionismuster konstituiert wird. Im weiteren Sinne könnte sogar nach Charakteristika der „Instruktionskultur“ oder anders formuliert, nach Merkmalen des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik gefragt werden.

Multidisziplinäres theoretisches Bezugssystem

Interaktions- und Instruktionsprozesse in der Tanzimprovisation sind – nicht nur aufgrund der Unbestimmtheit und Flüchtigkeit des Tanzes – ein komplexes Phänomen. Eine analytische Matrix aus einem einzelnen disziplinären Feld – wie beispielsweise der Tanzforschung, der Sportwissenschaft, der Linguistik, der Interaktions- oder der Unterrichtsforschung – stellt nicht alle für die Analyse und Beschreibung der Instruktionsprozesse in der Tanzimprovisation erforderlichen Konzepte bereit. Zur Diskussion des Instruktionbegriffs bietet sich aufgrund des Forschungsgegenstandes als auch aufgrund des Forschungsstandes ein multidisziplinärer Zugang an, der mehrere Facetten von Instruktion thematisiert. Ausgewählte Theorien und Ergebnisse von vier benachbarten Disziplinen wie der Handlungstheorie, der Sprechhandlungstheorie, der Sportwissenschaft und der funktionalen Pragmatik (Diskursanalyse) werden für die Definition des in der vorliegenden Studie verwendeten Instruktionbegriffs herangezogen und als Grundlage zur Analyse und Interpretation verwendet. Zugleich stellt die Arbeit einen Versuch dar, eine linguistische, respektive pragmatische Zugriffsweise für den tanzpädagogischen Kontext zu erschließen. Mit der vorliegenden Arbeit wird also aus mehreren Blickwinkeln wissenschaftliches Neuland betreten.

3 THEORETISCHE BEZÜGE

Im Zentrum der Untersuchung stehen die von Lehrenden verwendeten Instruktionmuster bei der Anleitung von Tanzimprovisation. Der Untersuchungsgegenstand „Instruktion“ wird in der vorliegenden Studie als eine spezifische Form des Lehrerhandelns, genauer als kommunikative, vorwiegend sprachliche Handlung in konkreten Situationen aufgefasst (vgl. Cranach, Kalbermaten, Indermühle und Gugler 1980, 77f.), die durch andere Modalitäten ergänzt wird.¹⁰⁴ Als intentionale Handlungen¹⁰⁵ haben Instruktionen den Zweck, tänzerische Bewegungshandlungen von Lernenden zu initiieren, zu beeinflussen und zu steuern. Umgekehrt wirken die Bewegungshandlungen der Lernenden¹⁰⁶ wieder auf die Lehrenden zurück und sind Ausdruck davon, wie die sprachlichen Äußerungen interpretiert und in Tanz bzw. in den Körper übersetzt wurden. So werden auch im Kontext des Instruierens in der Tanzimprovisation handlungsleitende Aspekte wirksam.

Dies soll im Folgenden mit Bezug auf den handlungstheoretischen Ansatz von Nitsch und Hackfort, der im Kontext sportpsychologischer Fragen vielfach Anwendung findet, dargestellt werden (vgl. Nitsch & Hackfort 1981; Hackfort 1983a, 1983b, 1986; Hackfort, Munzert & Seiler 2000; Nitsch 1986, 2004a, 2006).

Ein weiteres handlungstheoretisch basiertes Modell stellt die Sprechhandlungs- bzw. Sprechakttheorie dar, welche sämtliche Formen von Sprechakten als soziale Handlungen versteht (vgl. Searle 1971).¹⁰⁷ Diese wird im Anschluss auf den Instruktionsbegriff angewendet (vgl. Kap. 3.2). Orientiert an sportwissenschaftlichen Ansätzen erfolgt im Anschluss eine bewegungsorientierte Perspektive auf Instruktion, deren Funktionen und Modalitäten (vgl. Kap. 3.3). Die gewonnenen Erkenntnisse münden schließlich in die Auseinandersetzung mit Instruktionen und Instruktionssequenzen im Kontext der Tanzimprovisation (vgl. Kap. 3.4).

3.1 Handlungstheoretische Perspektive auf Instruktion

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit praktischer Lehrtätigkeit, welche in der Regel intentional geformt ist und bestimmten Bedingungen, Abläufen und Folgen unterliegt, ist im Grunde ohne handlungstheoretische Fundierung überhaupt nicht zu denken und verlangt daher ein theoretisches Konzept des Instruktionshandelns. Gerade die handlungstheoretische Einbettung ermöglicht eine Perspektive auf den Gesamtzusammenhang menschlicher Handlungen, welche - insbesondere im Hinblick auf die angestrebte Verknüpfung von Innen- und Außenaspekt – für die vorliegende Untersuchung als bedeutsam betrachtet wird. Die Möglichkeit, Sprechhandlungen und Bewegungshandlungen als auch musikalische Aktionen gleichermaßen als Handlungen zu betrachten, stellt eine integrative Konzeption dar und bietet einen für den Tanzunterricht viel-

¹⁰⁴ Bereits 1975 entwarf Gunnar Drexel die Skizze einer handlungstheoretischen Konzeption der Sportlehrersprache.

¹⁰⁵ Vgl. Searles Essay zur Intentionalität von Sprechakten (Searle 1987, bes. S. 208)

¹⁰⁶ Eine Anwendung handlungstheoretischer Grundlagen auf den Tanz nutzen Behrens (2010) und Quinten (1994).

¹⁰⁷ Searle spricht von „eine Sprache sprechen bedeutet, Sprechakte ausführen“ (1971, 30) als eine „regelgeleitete Form des Verhaltens“ (ebd. 29). Die Auffassung von Äußerung als einer kontextabhängigen Handlung findet sich bereits bei Austin (1972). Auch im Kontext der Sportpsychologie findet ein handlungstheoretischer Rahmen häufig Anwendung. Vgl. dazu Nitsch 2000, 2004a, 2004b, 2006.

versprechenden theoretischen Ansatz, da sich alle drei Handlungsformen bei Lehrenden wie Lernenden auffinden lassen (vgl. Nitsch 2004b, 12).

Angesichts der Fülle handlungstheoretischer Ansätze und der vielfältigen Verwendung des Handlungsbegriffs wird rasch deutlich, dass sich ‚die‘ Handlungstheorie nicht darstellen lässt (vgl. Groeben 1986). Vielmehr handelt es sich um eine theoretische Perspektive, ein „*wissenschaftskonstituierendes Grundkonzept*“ (Nitsch 2004b, 12), in welchem Nitsch ein besonders fruchtbares Potential erkennt, da es eine bestimmte Forschungseinstellung impliziere, welche wissenschaftliche Konzeptionen stets als auf bestimmte Teilaspekte begrenzt betrachtet, die gegenüber neuen Erkenntnissen und Entwicklungen offen bleiben müsse, und statt Unvereinbarkeiten vorliegender Konzeptionen eher das wechselseitige Ergänzungspotential ausfindig zu machen sucht. Das Grundmoment der Offenheit und Weiterentwicklung ist somit für die handlungstheoretische Perspektive konstitutiv.

Daran anknüpfend gilt es, diesen forschungsleitenden Ansatz auf andere Anwendungsgebiete zu übertragen. Die folgende handlungstheoretische Konzeption bezieht sich somit direkt auf den Anwendungsbereich Instruktion als Sprechhandlung von Lehrenden, welche durch nonverbale Handlungen wie Bewegungen oder musikalische Handlungen begleitet und ergänzt werden kann.

3.1.1 Handlungstheoretische Grundannahmen

Handlungstheoretische Ansätze orientieren sich an einem Menschenbild, welches am epistemologischen Subjekt ausgerichtet ist und den Menschen als ein reflexiv-rationales, kommunikatives und sprachfähiges Individuum versteht, dessen Handeln aus der Möglichkeit zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung hervorgeht und daher intentional geprägt ist (vgl. Nitsch 2004a, 49; vgl. Groeben & Scheele 1977; vgl. Groeben 1986, 62f.).

Die im Folgenden dargestellten handlungstheoretischen Grundannahmen bilden den Rahmen für das Verständnis von Instruktion als Sprechhandlung. Ausgehend von einer Klärung des Kernbegriffs „Handlung“ werden zentrale Postulate als grundlegende Gemeinsamkeiten unterschiedlicher handlungstheoretischer Konzepte dargestellt und im Anschluss auf den Anwendungsbereich Instruktion im Tanzunterricht transformiert.

3.1.1.1 Handlung

Nitsch definiert Handlung als spezifische Form des Verhaltens und Handeln als konkreten Vollzug, wenn es „*unter subjektiven Absichten, d.h. intentional in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt organisiert wird*“ (Nitsch 2006, 26 sowie Nitsch 2004a, 59). Dies schließt unterschiedliche Aktivitäts- bzw. Realisierungsformen ein, nämlich sowohl absichtliches Tun im Form aktiven Eingreifens in eine Situation wie auch absichtliches Unterlassen in Form bewussten Verzichts auf eine mögliche Aktion (vgl. ebd.; vgl. Nitsch 2004a, 60). Ähnliche Aspekte betonen Cranach et al. (1980):

„Mit dem Wort ‚Handeln‘ bezeichnen wir das zielgerichtete, bewusste, geplante und beabsichtigte Verhalten eines Handelnden (Aktors). Als ‚Handlung‘ bezeichnen wir eine Einheit des Handelns, die sich durch die Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel kennzeichnen lässt. Eine ‚konkrete Handlung‘ richtet sich auf ein naheliegendes Ziel und erfolgt durch die

Ausführung konkreter und manifester Handlungsschritte.“ (S. 77)¹⁰⁸

Die im erstem Postulat beschriebene Zielgerichtetheit, Bewusstheit sowie die Handlungsorganisation in Form von Planungsprozessen sind als grundlegende Merkmale von Handlung hervorzuheben und markieren gleichzeitig die Abgrenzung vom Verhaltensbegriff.¹⁰⁹ Handlungen stellen „*im sichtbaren Verhalten zum Ausdruck gebrachte*“ Bedeutungseinheiten dar, welche aus Handlungsabsichten, d. h. aus subjektiven Gründen und handlungsleitenden Bedeutungsstrukturen resultieren (Nitsch 2004b, 13). Reaktionen auf Reize werden somit anders als nach behavioristischer Auffassung nicht automatisch, reflexhaft oder konditioniert ausgelöst, „*sondern unter den jeweiligen Absichten erst geformt.*“ (Nitsch 2004a, 59) Im Handlungsbegriff verbinden sich somit Innen- und Außenperspektive, oder anders ausgedrückt, die subjektiv handlungsleitenden Kognitionen als Sicht der Person und die äußerlich beobachtbaren Verhaltensweisen als Sicht von außen.

Mit dem zweiten Postulat grenzen Cranach et al. (1980) kommunikatives Handeln von interaktivem Handeln ab:

„Als Interaktion bezeichnen wir das System jener Verhaltensweisen verschiedener Partner, welche durch gegenseitige Beeinflussung bestimmt sind (interaktives Verhalten). Ist interaktives Verhalten zugleich konkretes Handeln, so sprechen wir vom interaktiven Handeln. Als Kommunikation bezeichnen wir das System jener Verhaltensweisen verschiedener Partner, durch welche sie Nachrichten austauschen (kommunikatives Verhalten). Kommunikation ist eine besondere Form der Interaktion und kann im Rahmen konkreter Handlungen erfolgen. Ist kommunikatives Verhalten zugleich konkretes Handeln, so sprechen wir vom kommunikativen Handeln.“ (S. 78)¹¹⁰

Kommunikatives Handeln zielt auf Nachrichtenübermittlung, zeichnet sich also durch ein kommunikatives Ziel aus. Es orientiert sich an den Codes der Kommunikationsmodalitäten, an situationsspezifischen Regeln, welche die kommunikativen Handlungen und Handlungsschritte der Beteiligten aufeinander ausrichten. Dabei wird der Handlungszusammenhang zu einem wichtigen strukturierenden Faktor (vgl. ebd. 97ff.). Daran anknüpfend können Instruktionen als kommunikatives Handeln aufgefasst werden. Sprachbegleitende motorische und musikalische Handlungsformen haben je Situation kommunikativen oder interaktiven Charakter.

Als Überbegriff ist der Terminus ‚Handlung‘ integrativ ausgerichtet und beinhaltet solchermaßen verschiedene Formen wie Denkhandlungen, Sprachhandlungen und Bewegungshandlungen, die unter dem gleichen Aspekt betrachtet werden können (vgl. Nitsch 2004a, 51 u. Nitsch 2004b, 12).

¹⁰⁸ Eine ähnliche Unterscheidung nimmt Schütz vor, der aus phänomenologischer Perspektive zwischen dem Handlungsentwurf (actio) als sich vollziehendes „Jetzt“ und dem Handlungsvollzug (actum) als abgeschlossenem Ergebnis des Handelns differenziert (vgl. Schütz 1984, 50). Der Handlungsentwurf ist dem Vollzug vorgeschaltet und beinhaltet die Motivationsstruktur, Erwartung und Antizipation eines Ablaufs von Ereignissen im Sinne einer Handlungsplanung. Vorstellungen seiner Handlung entwickelt der/die Handelnde in Abhängigkeit von biografischen Vorerfahrungen und kulturell vorfindlichen Deutungsmustern. Im Handlungsvollzug werden die Planungsmuster abgerufen, durchgeführt und/oder kontextbezogen und situativ modifiziert. Auch das bewusste Unterlassen eines Handelns wird von Schütz als Handeln betrachtet.

¹⁰⁹ Auch Schütz grenzt das Handeln vom Verhalten ab, da diesem die Intentionalität des Handelns fehle. Das Verhalten ist für die vorliegende Arbeit aber nicht von unmittelbarem Interesse, steht doch das bewusste und zielgerichtete Instruktionshandeln von Lehrenden im Mittelpunkt.

¹¹⁰ Ehlich (1996a) sieht dies im Zuge der Darstellung der funktional-pragmatischen Kommunikationsanalyse genauso: „*Kommunikation ist eine spezifische Form von Interaktion.*“ (S. 184)

Ein solches Handlungsverständnis hat grundlegende Bedeutung für das Verständnis von Instruktionen als kommunikative Handlungen im Tanzunterricht. Zwar stehen in dieser Arbeit Instruktionen als sprachlich-vokale Handlungen im Vordergrund, diese sind in der Tanzimprovisation jedoch aufgrund ihres kommunikativen Ziels häufig von Bewegungshandlungen oder auch musikalischen Handlungen (wie Musikeinspielung, Bewegungsbegleitung, vokale Sonifikation) begleitet und ergänzen oder unterstützen die (Intention der) Sprechhandlung (vgl. Scherer 1979, 363). Vor diesem Hintergrund muss gerade eine Beschreibung und Analyse von äußerlich beobachtbaren Handlungen wie Instruktionen nicht nur verschiedene Handlungsformen, sondern stets den Gesamtzusammenhang und die Struktur von Handlungen mit in den Blick nehmen. Zwei Grundannahmen der Handlungstheorie sind dabei für die vorliegende Arbeit wesentlich:

- Die Intentionalität von Handlungen auf der Grundlage interner Repräsentationen
- Der Situationsbezug von Handlungen als Einbettung in einen bedeutungsstrukturierten situativen Kontext (vgl. Nitsch 2004a, 58)

Im Folgenden wird auf diese Aspekte eingegangen, da sie für eine beschreibende Systematik von Instruktionsformen wesentliche Anhaltspunkte liefern können.

3.1.1.2 Systemcharakter des Handelns

Als ganzheitliches Geschehen vollzieht sich Handeln in einem „*horizontal, vertikal und zeitlich vernetzten dynamischen System*“ (Nitsch 2006, 27). Der Systemcharakter des Handelns wird dabei auf dreierlei Weise wirksam:

(1) Grundlage allen Handelns ist der *Person-Umwelt-Bezug*: Handlungen resultieren aus dem jeweiligen physikalisch und sozial strukturierten Verhaltensraum in Verbindung mit den personalen Verhaltensdispositionen. Menschliches Handeln ist folglich auf eine ganz spezifische Umwelt bezogen. Gerade Handlungsanalysen müssen diesen Zusammenhang berücksichtigen (vgl. Nitsch 2004a, 65; vgl. Nitsch 2004b, 13).

(2) „*Handeln ist Ausdruck der Person als individuell strukturierte Ganzheit*“ und erfolgt gewissermaßen als „*Systemantwort auf die aktuelle Lage*“ (ebd.) dieser Person im Person-Umwelt-Bezug. Handeln integriert intraaktional physikalische, biologische, psychische als auch soziale Systemebenen, die in unterschiedlicher Gewichtung zusammenwirken. Darüber hinaus sind psychische Funktionen wie Wahrnehmungs-, Denk-, Gedächtnis-, Emotions-, Motivations- und Volitionsprozesse bei jeder Handlung in vielfältiger Weise aufeinander bezogen (vgl. ebd.).

(3) Von dieser intraaktionalen Integration grenzt Nitsch (2004a) die interaktionale Integration als „*Zeitperspektivität des Handelns als funktionale Verknüpfung von Handlungen im ‚Aktivitätsstrom‘*“ (S. 66) ab. Solchermaßen ist jede Handlung zugleich retrospektiv wie antizipativ, d. h. „*in ihrer Struktur durch vorangegangene und vorweggenommene Handlungen mitbestimmt*“, vollzieht sich also zugleich als „*Endpunkt vorangegangener und Ausgangspunkt zukünftiger Entwicklung*“ (ebd. 70 u. Nitsch 2006, 27). Jede Handlung grenzt den Handlungsspielraum für künftige Handlungen ein oder ermöglicht nachfolgende Handlungen überhaupt erst. Im aktuellen Geschehen sind daher Vergangenheitsdeutungen – im Sinne der subjektiven Sicht der eigenen Handlungsgeschichte – und Zukunftserwartungen miteinander verknüpft.

Diese Sichtweise hat forschungsmethodische Relevanz für die Theoriebildung und die Methodenentwicklung: Für die Analyse und Interpretation einer Einzelhandlung bedeutet dies, dass

eine isolierte Betrachtung einer Handlung in ihrem aktuellen Bezug nicht ausreicht; vielmehr muss sie in den zeitlichen Kontext des Davor und Danach der handelnden Person eingeordnet werden (vgl. Nitsch 2004b, 14).

3.1.1.3 Grundfunktionen menschlichen Handelns

Ausgehend von der Frage, wozu man überhaupt handelt und welche funktionale Bedeutung Handlungen aus der Sicht des Handelnden haben können, unterscheidet Nitsch zunächst *vier generelle Grundfunktionen menschlichen Handelns*, die in Einzelhandlungen gleichzeitig, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen kommen (vgl. Nitsch 2004b, 17):

- (1) Die *explorative Funktion* ermöglicht das Erkunden, Erfahren und Erschließen von Welt durch Handeln, ermöglicht personale Erfahrungen über den eigenen Körper, über individuelle Handlungsspielräume als auch das Erleben der Wirkungen eigener Handlungen und trägt auf diese Weise zur Entwicklung des Selbst- und Weltbildes bei. Besondere Bedeutung erhält die explorative Funktion im Zuge der Einschätzung von Merkmalen und Handlungsoptionen in konkreten Situationen.
- (2) Die *konstruktive Funktion* betont die instrumentelle Natur von Handlungen als Mittel zur Bewältigung bestimmter Aufgabenanforderungen und zur Gestaltung von Realität. Handlungen sind somit Ausdruck individueller Kompetenzen und Leistungsfähigkeit.
- (3) Die *protektive Funktion* beinhaltet Risikominimierung durch entsprechende Schutz- und Sicherungshandlungen, welche kritische Zwischenfälle während der Handlungsausführung verhindern sollen.
- (4) Die *präsentative Funktion* verweist auf den Mitteilungs- und Darstellungscharakter von Handlungen, mittels derer wir uns durch das, was wir tun und wie wir etwas tun, anderen gegenüber darstellen. In dieser Funktion wird der Körper zum Ausdrucks- und Kommunikationsmittel für eine gewisse Form von „Selbstinszenierung“, die Umwelt entsprechend zum Präsentationsraum, zur Bühne (vgl. ebd. 17f.)

Die jeweilige Ausgestaltung und Intensität der explorativen, konstruktiven, protektiven und präsentativen Funktion einer Handlung macht dann deren besonderes Profil und Ausführungsbesonderheit aus, wie folgende Grafik erkennen lässt.

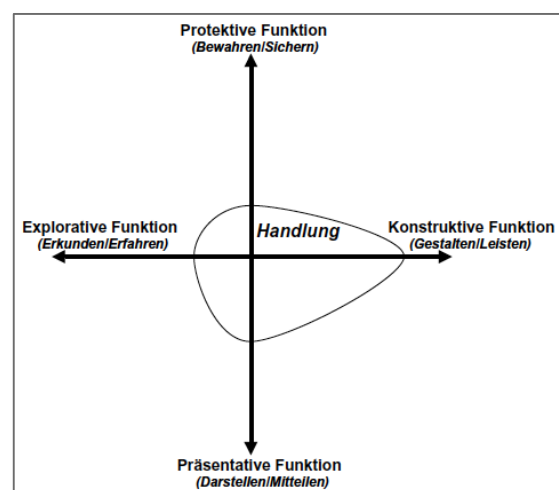


Abb. 2: Profilierung einer Handlung anhand ihrer Grundfunktionen am Beispiel einer stark konstruktiv ausgerichteten Handlung (aus: Nitsch 2004b, 17)

Diese Differenzierung der Grundfunktionen von Handlungen ist besonders für Handlungsanalysen relevant, um besondere Ausprägungen wie beispielsweise Einseitigkeiten oder Defizite im jeweiligen Handlungsprofil erkennen, beschreiben und entsprechend interpretieren zu können. Was als Ausführungsbesonderheit einer Handlung im Hinblick auf eine Grundfunktion als Fehler erscheint, kann aus der Perspektive der anderen Grundfunktion durchaus sinnvoll sein. Dies gilt es bei Handlungsanalysen zu berücksichtigen (vgl. Nitsch 2004b, 18)

3.1.1.4 Handeln als intentionaler Prozess

Charakteristisch für menschliches Handeln ist vor allem dessen intentionale Strukturierung auf der Grundlage interner Repräsentationen.¹¹¹ Diese Intentionalität des Handelns beschreibt Nitsch als „die wissentliche und willentliche Strukturierung des eigenen Verhaltens unter Ziel-, Zweck- und Sinnbezügen“ (Nitsch 2004a, 85), oder anders formuliert: Was will jemand wie und wozu erreichen? Diese Frage werde dann „jeweils vor dem Hintergrund konkreter Aufgaben-, Motiv- und Wertstrukturen subjektiv beantwortet.“ (ebd. 83) Die basale Intentionsstruktur einer Handlung ist nach Nitsch durch vier Ebenen charakterisiert (vgl. Nitsch 2004b, 18f.):

- (1) Die *Effektintention* ist instrumenteller Natur. Sie bezieht sich auf den zu erfüllenden Zweck und somit auf die antizipierten, angestrebten Konsequenzen als Ausgangspunkt der Verhaltensorganisation.
- (2) Die *Zielintention* stellt die funktionale Ebene dar und rückt die antizipierten und angestrebten Handlungsergebnisse in den Mittelpunkt (vgl. Nitsch 2004a, 81).
- (3) Die *Realisierungsintention* ist operativer Art und bezieht sich auf die Art und Weise des Handelns als Mittel, um das angestrebte Ziel zu erreichen
- (4) Die *Wertintention* richtet sich auf den moralisch gefassten, übergeordneten Sinn, also die Akzeptanz des Handelns in Bezug zu individuellen und sozialen Wertstrukturen, welcher sich normativ auf alle anderen Intentionsebenen auswirkt (vgl. Nitsch 2006, 19; vgl. Nitsch 2004a, 82).

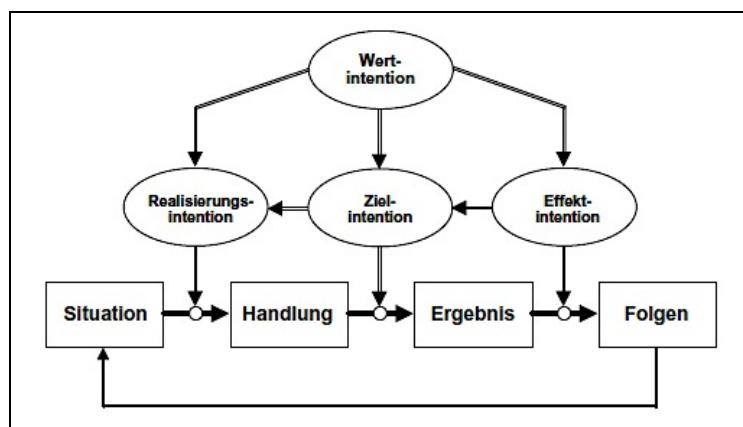


Abb. 3: Intentionale Bezüge und Ereignisstadien (aus: Nitsch 2004b, 18)

¹¹¹ Eine knappe Darstellung der Grundbedeutungen von kognitiver Repräsentation als einer Form der internen Repräsentation findet sich bei Nitsch (2004a, 76f.), der auch darauf hinweist, dass der Begriff „kognitive Repräsentation“ erst aus dem jeweiligen Verwendungszusammenhang heraus eindeutig wird. Nitsch will „interne Repräsentation“ verstanden wissen als „Wissentlichkeit“ (ebd.). Vgl. auch die Erläuterung zu Repräsentation in Kap. 3.3.2.1.

Mittel, Ziel, Zweck und Sinn bilden somit für Nitsch die vier den Intentionalitätsbegriff konstituierenden Ebenen. Vor allem Zweckgerichtetheit dient Nitsch auch als Kriterium für die Abgrenzung von Verhalten: „*Intentionale Organisation*‘ meint die aktive, zweckstrukturierte Ordnung des Verhaltens auf der Grundlage von Informationsverarbeitungsprozessen.“ (Nitsch 2004a, 77) Der angestrebte Zweck wirkt so gesehen formgebend, oder anders ausgedrückt – handlungsregulierend – auf das Verhalten, welches bestimmte Ordnungsstrukturen aufweist. *Aktiv* meint dabei, dass der handlungsleitende Vorsatz über den gesetzten Wunsch hinaus geht. Intentionalität ist dann gegeben, wenn das „Ich möchte“ zu einem verbindlichen und bindenden „Ich will“ wird und wenn man selbst ankündigen kann, „*was man zukünftig wann tun bzw. beenden wird*“ (ebd. 78). Aktivität konkretisiert sich also „*in dem willentlichen Ingangsetzen, in der Struktur, Intensität und Dauer sowie der Beendigung eines Verhaltens.*“ (ebd. 77). Dazu müssen die Gründe für die Ausführung einer Handlung vor allem subjektiv überzeugend erscheinen und über den allgemeinen Vorsatz hinaus operationalisiert werden, um strukturierend und handlungsregulierend wirksam werden zu können (vgl. Nitsch 2006, 29). Intentionen versteht Nitsch daher „*als komplexe, mehr oder weniger vollständige, präzise und schlüssige Argumentationsmuster (...), die die Ausführung einer Handlung subjektiv begründen.*“ (ebd. 30). Intentionsbildung, Handlungsentwurf als auch -ausführung gehen dabei aus der Verarbeitung von Informationen hervor. Dementsprechend äußert sich die Intentionalität eines Handelns auch in ganz unterschiedlichen Aktivitäts- bzw. Realisierungsformen wie beispielsweise als absichtliches Tun in Form aktiven Eingreifens in eine Situation wie auch absichtliches Unterlassen in Form bewussten Verzichts auf eine mögliche Aktion.¹¹²

Auch in Unterrichtssituationen konkretisiert sich intentionale Gerichtetheit in konkreten Absichten und Erwartungen. Groeben & Scheele (1977) sprechen in diesem Zusammenhang von „Ziel-Mittel-Intention“ (S. 152), welche zu Entscheidungen für bestimmte didaktische Handlungen führe. Absichten und Erwartungen leiten das Instruktionshandeln und strukturieren das Geschehen selbst in Handlungseinheiten. Die Handlung selbst erfolgt dann als (subjektiv) logische Konklusion aus bestimmten Voraussetzungen und lässt sich folglich durch Rückführung auf die ihr zugrundeliegenden Prämissen erklären (vgl. Nitsch 2004a, 87). Dies hat nach Nitsch folgende Konsequenzen (vgl. Nitsch 2004a, 60):

1. Der symbolische Bezug einer Handlung zu einer subjektiven Bedeutungsstruktur ist für die Bestimmung und Beschreibung von Handlungen maßgeblich.
2. Gleiche beobachtbare Verhaltensweisen können auf sehr unterschiedlichen Beweggründen beruhen, und umgekehrt können gleiche Gründe und Intentionen zu unterschiedlichen Handlungen führen.
3. Eine Handlung erklären bedeutet, sie nicht primär auf ihre „Verkörperung“ zu begrenzen, sondern „*sie in einen Bedeutungs- oder Verweisungszusammenhang einzuordnen, aus dem sie sich folgerichtig ergibt*“ (ebd.; vgl. Laucken 1989, 17).

Daraus ergeben sich auch Herausforderungen für die Beobachtung und analytische Rekonstruktion von Instruktionen als Handlungen (vgl. Kap. 4).

¹¹² Gerade im Hinblick auf musikalische Handlungen wie beispielsweise die Nutzung oder den bewussten Verzicht von Musik in der Tanzimprovisation ist dies ein entscheidender Hinweis (vgl. Kap. 3.4.4).

3.1.1.5 Handeln als situativer Prozess

„Handlungen verändern die Stellung des Menschen in der Welt.“
(Paul von Schiller 1948, 230)¹¹³

Handeln erfolgt immer kontextbezogen, d. h. es ist stets eingebunden in einen situativen, bedeutungsstrukturierten Kontext (vgl. Nitsch 2004a, 91). Handeln erfolgt nicht im behavioristischen Sinne als Reaktion auf einen Reiz, sondern vielmehr als „ganzheitliche Antwort einer Person auf eine Situation“ (ebd.). Eine Person handelt in einer sie umgebenden Umwelt aufgrund von Aufgaben, die sich ihr stellen oder die sie sich selbst stellt (vgl. Scherer & Bietz 2013, 74). Die jeweilige Situation strukturiert dabei unsere situative Wahrnehmung, unser Denken, Fühlen und Handeln. Aus dieser Perspektive sind weniger die objektiven, physikalischen Gegebenheiten einer Situation maßgeblich, vielmehr ist das subjektive Erleben einer Situation im Hinblick auf eine anstehende Aufgabe entscheidend für das Verhältnis einer Person zu ihrer Umwelt. Situationen werden dabei nicht in erster Linie vorgefunden, sondern vielmehr aktiv durch menschliches Handeln aus-, mit- und umgestaltet.

Das relationale Geflecht von Person-Aufgabe-Umwelt-Bezügen ist dynamisch und permanent in Veränderung: „Handeln gründet in Situationen, vollzieht sich in Situationen, verändert sie und schafft neue Situationen.“ (Nitsch 2004a, 91 sowie Nitsch 2006, 27)

Situationen werden dann als handlungsvalent angesehen, wenn aktives Eingreifen nicht nur subjektiv erforderlich, sondern auch möglich erscheint und dieses Eingreifen zur Situationsbewältigung beiträgt. Ob die Bewältigung einer Situation als möglich eingeschätzt wird, ist wiederum bestimmt von der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz als Zusammenspiel von Aufgabenanforderung, eigenen Fähigkeiten und Realisierungsmöglichkeiten.

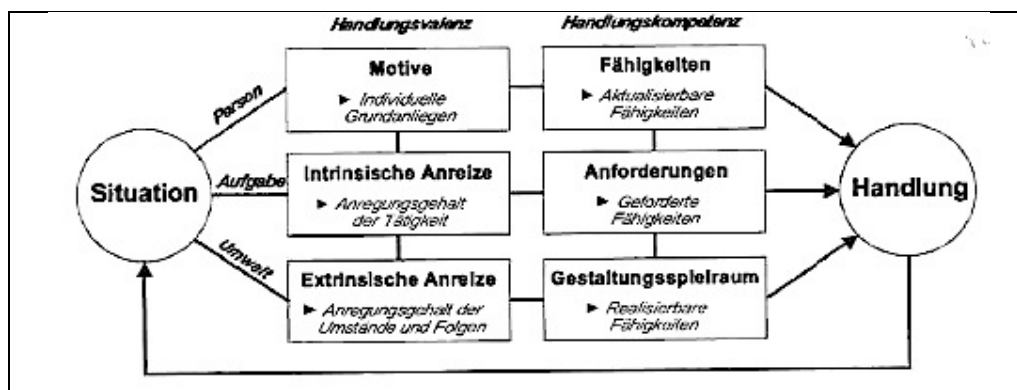


Abb. 4: Grundaspekte der subjektiven Situationsdefinition (aus: Nitsch 2006, 28)

Die subjektive Situationsdefinition ergibt sich somit aus einer Bewertung der Situationskomponenten Person, Aufgabe und Umwelt unter dem Aspekt der Handlungswertung (Erfordernis) und der Handlungskompetenz (Möglichkeit eigenen Handelns) und ist daher von Grund auf mehrperspektivisch angelegt (vgl. Nitsch 2006, 28). Die Handlung selbst ist so betrachtet gewissermaßen die Auswahl und Konkretisierung einer Handlungsoption aus einer Fülle von erstrebenswerten und realisierbaren Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

¹¹³ Schiller, P.v. (1948): *Aufgabe der Psychologie: Eine Geschichte Ihrer Probleme*. Wien: Springer.

Ob und wie eine bestimmte Handlung vorgenommen wird und ob diese rechtzeitig erfolgt, ist letztlich abhängig von „*der Art, Differenziertheit und Realitätsangemessenheit*“ (ebd.) der subjektiven Situationsdefinition als auch von der Geschwindigkeit, mit der diese Situationseinschätzung vorgenommen werden kann.

Besonders in Unterrichtskontexten wird von Lehrenden eine umfassende und möglichst rasche Situationserfassung verlangt, um angemessen und zeitnah zu (re-)agieren bzw. zu handeln. Erwartet wird in diesem Zusammenhang allerdings nicht nur eine subjektive Situationseinschätzung, sondern basierend auf der Forderung nach Empathievermögen auch – soweit möglich – eine Berücksichtigung der Lernenden-Perspektive. Die subjektive Wahrnehmung von Unterrichtssituationen durch Lehrende als Person-Umwelt-Aufgabe-Relationen eröffnet vielfältige didaktische Handlungsmöglichkeiten, die sich auf verschiedene Situationskomponenten beziehen können. Jedes Instruktionshandeln ist als pädagogisches Handeln vor diesem Hintergrund zu sehen.

Nitsch sieht daher in der Situationsanalyse einen wesentlichen Teil der Handlungsanalyse und unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Grundperspektiven des Situations-Handlungs-Bezugs (Nitsch 2004a):

1. Empirischer Wirkungszusammenhang: „*Welche situativen Faktoren bewirken welche Verhaltensänderungen?*“ (S. 101f.)
2. Bedeutungslogischer Wirkungszusammenhang: „*Welche Situationsdefinitionen implizieren welche Verhaltensweisen?*“ (ebd.)

Um Instruktionshandlungen beschreiben, interpretieren und erklären zu können, muss daher insbesondere die erste Perspektive bei der Analyse von Instruktionssituationen mitberücksichtigt werden.

3.1.2 Funktionsstruktur von Handlungen

3.1.2.1 Handlungsphasen

Handeln als geordnetes Tun ist nicht nur auf die beobachtbare Ausführung begrenzt. Vielmehr ist die Ausführung präaktional wie postaktional von psychischen Prozessen begleitet. Die innere Funktionsstruktur einer Handlung weist nach Nitsch eine triadische Phasenstruktur auf und gliedert sich in eine Antizipationsphase, eine Realisationsphase und eine Interpretationsphase (vgl. Nitsch 2004b, 20).

Charakteristisch für die *Antizipationsphase* sind zunächst Kalkulationsprozesse, d. h. die Analyse und subjektive Bewertung der Situation als auch die Abwägung, welche Folgen aufgrund bestimmter Handlungen zu erwarten sind. Basierend auf der Ausbildung von Intentionen folgt dann darauf abgestimmt die Entwicklung und Spezifizierung von Handlungsplänen. Solche Handlungsentwürfe sind unterschiedlich in ihrer Differenzierung und reichen von groben und weniger bewussten Entwürfen bis zu präzisen Handlungsplänen. Scherer & Bietz (2013) erwähnen eine Genauigkeitsvarianz bei der Planung von Bewegungshandlungen. Diese reichen von virtuellen Bewegungen, welche „*beim geübten Handeln den realen Bewegungen wie Schatten vorausziehen*“ (S. 80) und als explizite Bewegungsvorstellungen auszumachen sind, bis hin zu implizitem Wissen in Form flüchtiger Handlungsentwürfe, die sich weniger auf die Bewegung selbst, sondern vielmehr auf deren Ziele richten. Dieser Aspekt dürfte für instruktionsbegleitende Bewe-

gungshandlungen interessant sein. Die Phase endet mit dem Entschluss zur Ausführung oder Unterlassung einer Handlung.

Die Verwirklichung des intendierten Verhaltens, d. h. die Umsetzung entsprechender Handlungspläne steht dann in der *Handlungsrealisierungsphase* im Zentrum. Dabei sind zweierlei Regulationsvorgänge von Bedeutung: Während die Prozessregulation für die planmäßige, aufgabenorientierte Steuerung des (psychomotorischen) Funktionsablaufs sorgt, werden über die Basisregulation die situationsadäquaten psychovegetativen Voraussetzungen für einen optimalen Handlungsablauf geschaffen, indem die am Handlungsablauf beteiligten Systeme aufeinander abgestimmt werden. Im Zuge der *Interpretationsphase* erfolgt die Kontrolle und Evaluierung der Handlungsausführung einschließlich ihrer Effekte und Konsequenzen in Relation zu den Ausgangserwartungen. In diesem Zusammenhang erfolgt eine retrospektive Einschätzung und Bewertung der einer Handlung zugrundeliegenden Intentionen und Pläne im Hinblick auf Situationsangemessenheit, tatsächliche versus angestrebte Realisierung und Effizienz, als auch die subjektive Erklärung tatsächlicher Abläufe und Konsequenzen im Sinne der Verbesserung künftiger Handlungen. Subjektive Effizienzeinschätzung und Kausalattribution sind dabei maßgeblich dafür, ob die vorangegangene Handlung beendet, abgebrochen, modifiziert fortgeführt oder wiederholt wird (vgl. ebd.). Die Interpretationsphase hat folglich wiederum antizipierende Funktion und schließt damit den Handlungszyklus.

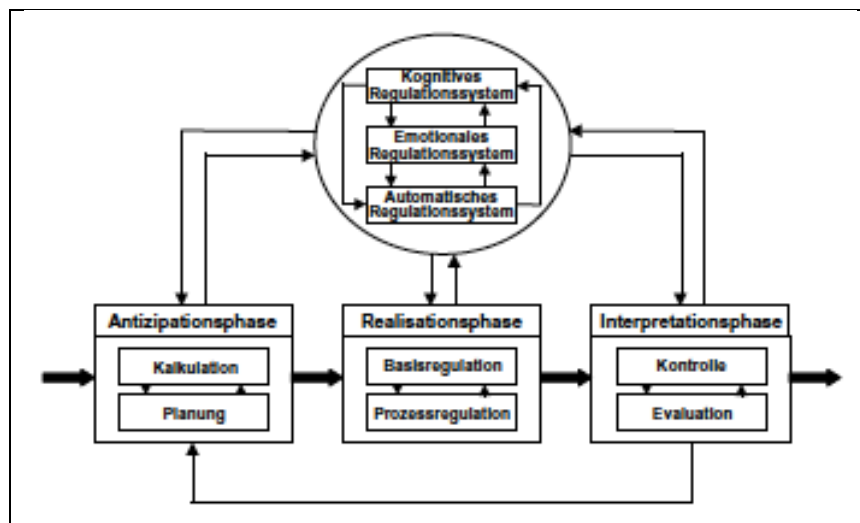


Abb. 5: Funktionsstruktur einer Handlung – Handlungsphasen und handlungsregulierende Systeme (aus: Nitsch 2004b, 19).

Nitschs' Modell steht in enger Verbindung zum „Rubikon-Modell“ aus der Motivations- und Volitionsforschung von Heckhausen, Gollwitzer & Weinert (1987).¹¹⁴ Im Unterschied zur dreigliedrigen Struktur von Nitschs Handlungsphasenmodell besteht das Rubikon-Modell jedoch aus vier Phasen, da die Antizipationsphase differenzierter untergliedert wird. So ist der präaktionalen Volitionsphase noch eine prädezisionale, motivationale Phase vorgeschaltet, in der zunächst Wünsche und Motive bezüglich ihres Werts und ihrer Erwartung abgewogen werden. Diese Phase ist mit den Kalkulationsprozessen bei Nitsch vergleichbar. Mit der Intentionbildung als Fazit der Phase wird der Rubikon von der Motivation zur Volition überschritten, indem bewusst eine

¹¹⁴ Heckhausen, Heinz, Gollwitzer, P.M., Weinert, F.E. (Hrsg.) (1987): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer

Entscheidung für eine Handlungsoption getroffen wird. Erst dann setzt die Phase der Entwicklung von Handlungsplänen ein, welche schließlich in die aktionale Volitionsphase und damit in Handeln zur Realisierung der Zielintention mündet. Die postaktionale Motivationsphase tritt nach Abschluss der Handlung ein und ermöglicht eine retrospektive Evaluierung der Handlungsergebnisse, welche zugleich zur Eingangsbedingung für künftiges Handeln wird (vgl. Edelmann 2000, 198).

Die psychische Struktur einer Handlung hat zyklisch-iterativen Charakter. Nitsch weist darauf hin, dass sich die Phasen überlappen können und Prozesse in einer Phase noch nicht abgeschlossen sein können, wenn schon zur nächsten Phase übergegangen wird. Der Handlungszyklus kann sich in mehreren Wiederholungsschleifen vollziehen, welche mit der zunehmenden Ausformung von Intentionen und Handlungsentwürfen einhergehen. Auch Rehbein spricht von Schleifen die im Zuge eines Handlungsprozesses durchlaufen werden (Rehbein 1977, 147) und erkennt eine wechselseitige Determinierung zwischen Planbildung und Ausführung (ebd. 188).¹¹⁵ Die Abwicklungsform vollzieht sich so gesehen sogar eher spiralförmig. Sind mehrere Handlungsziele gleichzeitig vorhanden, können Handlungen im Sinne eines Handlungsverbundes auch parallel bzw. überlappend abgewickelt werden. Dies ist vor allem bei komplexen Situationsanforderungen von Bedeutung, wenn Mehrfachhandlungen „zur Erhöhung der Handlungseffizienz durch Verfolgung mehrerer Ziele in einem Gesamtvollzug“ führen (Nitsch 2004a, 123). Solche Mehrfachhandlungen werden auch dann ausgebildet, wenn ein Ziel gleichzeitig auf mehrfache Weise verfolgt wird. Solche Mehrfachhandlungen lassen sich bei Tanzlehrenden ausmachen, wenn beispielsweise Improvisationsaufgaben einerseits verbal vermittelt und zugleich oder nachfolgend durch Mitmachen, über Begleitbewegungen oder Demonstration veranschaulicht werden. Mitunter werden in Instruktionen mehrere Effekte parallel angestrebt und Ziele kombiniert wie beispielsweise die Stimulation von Kreativität durch die Variation der Aufgabenstellung bei gleichzeitiger Differenzierung der Bewegungshandlung der Lernenden durch gezielte Hinweise auf Bewegungsqualitäten, Körpereinsatz oder die bewusste Nutzung bestimmter Bewegungsparameter.

Diese zyklische Sichtweise einer Handlungsstruktur lenkt den Fokus auf die Innensicht einer Handlung, auf prä- und postaktional wirksame psychische Prozesse, die der eigentlichen Handlungsausführung stets vor- und nachgeschaltet sind (vgl. Nitsch 2006, 31), aber auch auf den Verlauf der Schleifen und die Art und Weise der Modifikation von Handlungen. In jeder Phase können spezifische Faktoren zum Tragen kommen, welche die subjektive Situationsdefinition verändern, auf die Handlungsplanung wirken und folglich das Handlungsgeschehen positiv oder negativ beeinflussen.¹¹⁶

Gerade mit Blick auf die Funktion und Modalität von Instruktionen, die Modifikation von Instruktionen in Relation zu den Bewegungshandlungen der Lernenden erweist sich diese Untergliederung des Handlungsprozesses als bedeutsam (vgl. Kap. 3.3.2.1).

¹¹⁵ Siehe dazu ausführlicher das TOTE-Modell von Miller, Galanter und Pribram (1960) und die VVR-Einheit des Handlungsregulationsmodells von Hacker (1973), dargestellt in Kap. 3.4.6.

¹¹⁶ Eine ähnliche Gliederung des Handlungsprozesses in Teilprozesse wie Orientierungs- oder Konzeptualisierungsphase sowie Realisierungs- oder Operationsphase überträgt Kaminski (1973) ausgehend vom TOTE-Modell von Miller, Galanter & Pribram (1960) auf sportliche Bewegungshandlungen und entwickelt dies zu einem differenzierten Handlungsmodell. Im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise die Instruktionen der Lehrenden den Aufbau von Bewegungs-Handlungskonzepten der Lernenden beeinflussen, kann dieses Modell einen Beitrag zur Einschätzung von Instruktionen aus der hörerseitigen Perspektive leisten.

3.1.2.2 Bewusstseinsgrad von Handlungen

Maßgeblich für das Verständnis von Instruktionen als Handlung im Gegensatz zu Verhalten und Tun – ist die Rolle von Bewusstseinsprozessen. Die Aufmerksamkeit des Akteurs – hier also der Lehrenden – ist ausschlaggebend für den Bewusstseinsgrad einer Handlung. Handlungsbezogene Kognitionen werden in der Regel dann bewusst, wenn dies zur Handlungsorganisation erforderlich ist. Dann richtet sich die Aufmerksamkeit des Handelnden auf jene Organisationsebenen, auf denen besondere Schwierigkeiten auftreten. Wenn keine Aufmerksamkeit zur Organisation der ablaufenden Handlung notwendig ist, bleiben handlungsleitende Kognitionen unbewusst, die Aufmerksamkeit richtet sich dann auf andere Aspekte (vgl. Cranach et al. 1980, 87.). Gerade im Zuge des Anleitens von Tanzimprovisation kann allerdings davon ausgegangen werden, dass Instruktionshandlungen als didaktische Entscheidungen in der Regel bewusst und ganz gezielt erfolgen. So ist die Analyse der vorfindlichen Unterrichtssituation und des aktuellen Unterrichtsprozesses u. a. ein wesentliches Kriterium dafür, welche Instruktionsform gewählt und artikuliert wird. Nach Hänsel sind Planungsprozesse neben Kommunikations- und Informationsprozessen für Instruktionshandlungen konstitutiv (vgl. Hänsel 2002, 106ff.). Auch wenn sicherlich gewisse Automatismen und Routinen im pädagogischen Handeln auszumachen sind, werden bei der intentionalen Organisation und Regulation von Instruktionshandlungen verschiedene Bewusstseinsaspekte wirksam.

Nitsch unterscheidet in diesem Zusammenhang fünf Facetten, die am Beispiel des Instruktionshandelns im Tanz veranschaulicht werden (vgl. Nitsch 2004a, 78):

- *Situationsbewusstsein* als Bewusstsein über die momentane oder zukünftige Lage: Lehrende können sich darüber bewusst sein, dass sie durch ihre Instruktionen den Prozess der Tanzimprovisation in Gang setzen, aufrecht erhalten, beeinflussen oder auch beenden.
- *Selbstbewusstsein* als Ich-Bewusstsein, welches es einer (Lehr-)Person ermöglicht wahrzunehmen, dass sie selbst es ist, die in der Situation etwas (nicht) möchte, kann und tut.
- *Zielbewusstsein* als Bewusstsein, wozu etwas getan oder unterlassen wird: So sind sich Lehrende beispielsweise bewusst, dass die gewählte Instruktionsform eine bestimmte Funktion hat, wie etwa die Exploration von Bewegungsmaterial zu stimulieren und zu differenzieren.
- *Gegenstandsbewusstsein* als Bewusstsein, was gerade getan wird und worauf sich das Verhalten inhaltlich bezieht: So kann sich eine Lehrperson beispielsweise darüber klar werden, dass sie gerade bildhafte Sprache verwendet, um eine bestimmte Bewegungs idee zu veranschaulichen.
- *Prozessbewusstsein* als Bewusstsein über die Art und Weise des Handelns: Dementsprechend ist sich eine Lehrperson im Idealfall darüber im Klaren, welche Lehrerrolle sie in einer Situation einnimmt oder welche Form und Modalität von Instruktion und welche sprachlichen oder nonverbalen Mittel sie wählen und variieren kann.

Wahl spricht in diesem Zusammenhang auch von handlungssteuernden Kognitionen, die während des Handlungsvorgangs aktiviert sind und diesen unmittelbar beeinflussen (vgl. Wahl 1981). Dieses „handlungsrelevante Wissen“, also jene Kenntnisse des Handelnden, die im Rahmen Zuge der Handlung bewusst werden und sich auf ihn selbst, die an der Handlungssituation beteiligten Personen, die Situation, die Handlung mit ihrer Vorgeschichte und Bedeutung beziehen, verstehen Cranach et al. „als Grundlage anderer handlungsbezogener Kognitionen“ (Cranach et al. 1980, 97).

Wenngleich Intentionalität als Wesensmerkmal von Handlungen in Abgrenzung vom Verhalten ausgemacht wird (vgl. Groeben 1986, 62; vgl. Nitsch 2004a, 77), bedeutet dies aber nicht zwangsläufig, dass sämtliche Prozesse explizit und reflexiv sein müssen. Handlungen erhalten ihre spezifische Prägung vielmehr dadurch, dass bestimmte Bewusstseinsaspekte besonders relevant geworden sind. Die Intentionalität bildet somit den übergeordneten Rahmen, innerhalb dessen sich auch mehr oder weniger implizite und autonome Prozesse des Handelns vollziehen.

An dieser Stelle kommen das kognitive, das emotionale und das automatische Regulationssystem ins Spiel, die in dreifacher Funktion auf Handlungen wirken (vgl. Nitsch 2004a, 123):

- (1) als Orientierung im Sinne von Art und Grad der Handlungsrelevanz einer Situation,
- (2) als Strukturierung in Bezug auf Richtung und Struktur des Verhaltens und
- (3) als Aktivierung in Form der Auslösung und Modulation des Verhaltens.

Während das *automatische Regulationssystem* vorprogrammierte, erlernte und konditionierte Reiz-Reaktionsmuster sofort und unmittelbar auslöst, die als Gewohnheitshandlungen meist automatisiert und weniger bewusst ablaufen, liegt der Fokus des *emotionalen Regulationssystems* auf der emotionalen Wahrnehmung einer Situation, die so genannte Impuls- oder Affekthandlungen bewirkt und somit die persönliche Betroffenheit in einer Situation zum Ausdruck bringt. Für das *kognitive Regulationssystem* kennzeichnend ist hingegen ein „geplantes, willentliches Verhalten auf der Grundlage eines expliziten Wissens- und Regelbestandes“ (Nitsch 2004b, 21), also eine bewusste Kontrolle des Handlungsablaufs basierend auf einer Situationsanalyse und der Antizipation von Handlungszielen und -strategien. Dennoch können auch automatisierte Handlungen – insbesondere bestimmte Bewegungshandlungen – auf handlungsleitende Kognitionen zurückzuführen sein.

Alle Regulationssysteme sind an Handlungen gleichzeitig mehr oder weniger beteiligt, sie können sich wechselseitig unterstützen, hemmen oder verstärken. Folglich sind auch nicht alle Momente der Antizipation, Realisation und Interpretation vollständig bewusst (vgl. ebd.). In Unterrichtssituationen ist dies beispielsweise dann der Fall, wenn situatives (Re)-Agieren von Lehrenden in speziellen Unterrichtssituationen gefordert ist, oder auch dann, wenn Lehrende in individuelle Muster – so genannte Gewohnheitshandlungen – zurückfallen, welche häufig einer bewussten, reflektierten intentionalen Steuerung im jeweiligen Moment gar nicht zugänglich sind.

Besonders Böing (2009) und Roth (2005) heben mit Bezug auf Schütz (1984) im Unterschied zu Wahl (1981) und Schön (1983) eher den präreflexiven Charakter der Handlungstätigkeit hervor und sprechen sogar von einer Art Vorbewusstsein unterrichtlichen Handelns (vgl. Böing 2009, 22f.; vgl. Roth 2005, 17). Sie schätzen die reflexive Hinwendung seitens der Lehrenden im Vollzug des Handelns während des unterrichtlichen Geschehens als nur bedingt möglich ein. Vielmehr stehe die Lehrperson „im Moment des Erlebens dem unterrichtlichen Geschehen nicht erkennend gegenüber“ (Böing 2009, 23), sondern sei „im Strudel der Ereignisse gefangen, die Umstände sowohl mitbestimmend als auch von ihnen bestimmt“ (Roth 2005, 17).¹¹⁷

Durch die nachgeordnete reflexive Hinwendung wird die Handlung jedoch zu einem subjektiv bedeutsamen intentionalen Ereignis, welches zugleich zukunfts wirksam und somit antizipierend handlungsrelevant werden kann, denn aus der bewussten reflexiven Wiedererinnerung erwächst die Möglichkeit der Erkenntnis. Diesen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart

¹¹⁷ Roth (2005) beschreibt dieses Eintauchen in das Unterrichten als ein „absorbiert-Werden“ vom Gegenstand der Praxis: „Das heißt, lehrend sind wir uns der Voraussetzungen, auf denen unsere Projekte beruhen und die unseren Handlungshorizont bestimmen, nicht bewusst.“ (S. 17)

und Zukunft beschreibt Roth als besondere Zeitlichkeit im unterrichtlichen Handeln von Lehrenden (vgl. ebd. 18f.).

Für die vorliegende Untersuchung interessieren Instruktionen als tatsächlich beobachtbare, d. h. akustisch und visuell wahrnehmbare Handlungsweisen. Mit diesen gehen jedoch stets subjektive psychische Prozesse einher, die überwiegend, wenngleich nicht immer vollständig bewusst ablaufen. Dennoch kann aber davon ausgegangen werden, dass die auf eine geäußerte Instruktion folgenden reflexiven Prozesse der Interpretation und Evaluierung die Entwicklung nachfolgender Instruktionen maßgeblich beeinflussen (vgl. Kap. 3.4.6).

Das beobachtbare Instruktionshandeln von Lehrenden bei der Anleitung von Tanzimprovisation ist gewissermaßen als sog. „Oberflächenstruktur“ des Handelns zu sehen (vgl. Kleiner 2009). Diese kann wiederum als Ergebnis der „Tiefenstruktur“ verstanden werden, nämlich als Ergebnis der subjektiven Situationsdefinition – welche auch auf der Grundlage der Evaluierung vorangegangener Handlungen erfolgt –, der Einschätzung von Handlungsvalenz und Handlungskompetenz, der Ziel-, Zweck-, Sinn- und Wertintention, kurz: der subjektiv handlungsleitenden Kognitionen der Lehrperson, welche die Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterricht prägen.

Jene die eigentliche Handlungsausführung begleitenden psychischen Prozesse werden im Rahmen dieser Studie somit als Grundbedingung des Handelns, des Instruierens, betrachtet und vorausgesetzt, jedoch nicht explizit untersucht. Das Wissen darum ermöglicht es, Instruktionen in einem Kontext von Innen- und Außensicht als Ergebnis vielfältiger Bewusstseinsprozesse zu betrachten und bildet damit den Hintergrund, vor dem eine Beschreibung des beobachtbaren Ausführungsteils einer Instruktion erfolgen kann.

3.1.3 Fazit: Forschungsleitende Aspekte der handlungstheoretischen Perspektive

Hauptanliegen empirischer Forschung ist die Erklärung, d. h. die Anbindung und Rückführung von Phänomenen auf die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten, also „*das Einordnen in einen gewußten Zusammenhang*“ (Laucken 1989, 23). Aus der Darlegung handlungstheoretischer Grundannahmen lassen sich forschungsmethodisch relevante Aspekte für die Beschreibung von Instruktionsformen ableiten (vgl. Nitsch 2004a, 72-74):

1. Übersummativität: Berücksichtigung des Netzwerks der verhaltensbeeinflussenden Variablen anstelle einer isolierter Betrachtung einzelner Variablen.
2. Keine Handlungsanalyse ohne Kontextanalyse: Beschreibung von Instruktionen unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem sie stehen.
3. Berücksichtigung von Wechselwirkungen und Interaktionen innerhalb dynamischer Systeme.
4. Prozessorientierung statt Zustandsbeschreibung: Betrachtung der Instruktionshandlung und der ihr zugrunde liegenden Bedingungen in einer Verlaufsgestalt.
5. Simultaneität und Parallelität ablaufender Prozesse: Handlungen stellen mehrschichtige, komplexe Strukturen dar. Die Beschreibung und Analyse von Instruktionen muss daher

den Blick nicht nur auf serielle, sondern vielmehr auf parallel stattfindende Prozesse richten.¹¹⁸

6. Berücksichtigung des funktionalen Bezugs aktueller Instruktionen zu vorangegangenen wie zukünftigen Instruktionen durch Einordnung der Instruktionsformen in einen Handlungszusammenhang.
7. Alltagsbezug durch Feldstudien und Einzelfallanalysen

Instruktionen werden als kommunikative Handlungen betrachtet. Dies bedeutet, das Handeln der Kommunizierenden nur in Bezug aufeinander beschreiben zu können. Instruieren als Darstellen und Argumentieren mit Hilfe von Zeichenprozessen geschieht im unterrichtlichen Kommunikationsprozess nur in Bezug auf den oder die Rezipierenden, also die Gruppe der Lernenden. Rezipieren als Wahrnehmen und Schlussfolgern mit Hilfe von Zeichenprozessen geschieht im Kommunikationsprozess nur in Bezug auf den oder die Produzierenden (vgl. Kap. 3.3.4). Beide Handlungen sind nicht ohne das Handeln des Anderen denkbar.

Instruktionen als spezifische Form von Sprechhandlungen von Lehrenden im Tanzunterricht können daher nicht als isolierte Einzelhandlungen analysiert werden, sondern müssen grundsätzlich mehrperspektivisch und im Handlungskontext betrachtet werden. Dieser Aspekt wird auch im folgenden Kapitel aus sprechhandlungstheoretischer Sicht hervorgehoben.¹¹⁹

Intentionalität und subjektive Situationsdefinition sind von zentraler Bedeutung für das Instruktionshandeln von Lehrenden. Der Strukturkern von Handlung zeichnet sich nach Scherer & Bietz (2013) durch das „*Ineingreiften von Intentionalität und Reflexivität*“ (S. 71) aus.

Handlungen stehen so gesehen immer in symbolischem Bezug zu einer subjektiven Bedeutungsstruktur. Folglich können mitunter auch gleiche beobachtbare Verhaltensweisen jeweils ganz unterschiedlichen Beweggründen unterliegen. Nitsch (2004a) leitet daraus mit Bezug auf Laucken (1989, 17 u. 23) Konsequenzen für die Erklärung und Analyse einer Handlung ab, da dies bedeute, „...*sie in einen Bedeutungs- oder Verweisungszusammenhang einzuordnen, aus dem sie sich folgerichtig ergibt*“ (Nitsch 2004a, 60). Nur über ihre Funktion und ihren Stellenwert innerhalb eines Handlungszusammenhanges können Handlungen analysiert und erklärt werden. Die Handlungsanalyse müsse daher „*die intentionale Verhaltensorganisation und damit die Aufklärung von Zweck-Mittel-Zusammenhängen*“ berücksichtigen (ebd.).

Der pragmatisch-sprechhandlungstheoretische Zugang zu Instruktionen, welcher nun im Anschluss dargestellt wird, soll dies in spezifischer Weise ermöglichen.

¹¹⁸ Dies gilt insbesondere für verbale und nonverbale Komponenten, die im Zuge einer einzelnen Instruktion zusammenfallen.

¹¹⁹ Diesen Aspekt betonen auch Ehlich & Rehbein (1986, 137) für die Analyse sprachlicher Handlungsmuster.

3.2 Instruktion als „Sprechhandlung“ aus Sicht der Sprechakttheorie

Basierend auf einem Verständnis von Instruktion *als einer spezifischen Form von Sprechhandlung bzw. Sprechakt* erfolgt nun eine Anbindung an die *linguistische Pragmatik* (Sprechakttheorie). An die Skizzierung von Grundlagen der Pragmatik schließt sich zur Einordnung des Instruktionsbegriffs eine Darstellung der Sprechakttheorie von Searle an mit dem Ziel, hieraus Kriterien für die Analyse und Beschreibung der in der Tanzimprovisation verwendeten Instruktionsformen abzuleiten.

3.2.1 Grundlagen einer pragmatischen Auffassungen von Sprechhandlungen

Eine Beschreibung und Systematisierung von Instruktionsformen muss stets in Anbindung an deren konkreten Verwendungszusammenhang erfolgen. Vor diesem Hintergrund ist eine pragmatische Ausrichtung nahe liegend, um über eine handlungsbezogene Interpretation Inhalte und Funktionen von Instruktionen erschließen zu können.

Als sprachanalytisches Konzept bildet die Pragmatik ein Teilgebiet innerhalb der Linguistik. Die Linguistik oder Sprachwissenschaft ist wiederum kein homogenes Fachgebiet, sondern lässt sich in mehrere Kernbereiche untergliedern:

- die Semiotik als Lehre von den Zeichen, unterteilt in Semantik, Syntaktik und Pragmatik (vgl. Morris 1972)¹²⁰,
- die Grammatik,
- sowie zusätzliche linguistische Betrachtungsweisen (vgl. Ernst 2002, 5).

Sowohl Semantik als auch Pragmatik befassen sich mit der Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen. Während sich die Semantik dabei auf die wörtliche, vom der Sprechsituation unabhängige Bedeutung der Sprache konzentriert, berücksichtigt die Pragmatik hingegen die situationspezifischen Faktoren sprachlicher Äußerungen. Sie beschäftigt sich folglich auch mit nichtsprachlichen Phänomenen wie Gesten, Gefühlen, Ironie etc.

Abgeleitet vom griechischen Wort *pragma*, welches Sache, hauptsächlich aber „*Handeln, Handlungsweise; Tatsache; Wirklichkeit*“ (Duden Etymologie 1997, 546) bedeutet, wird unter dem Begriff Pragmatik nach Ernst (2002) heute „*weniger eine Wissenschaftsrichtung verstanden als eher ein Sammelbecken für jede Art der Sprachbetrachtung, die sich mit der Einbeziehung der sprechenden Subjekte und der Beschreibung von Sprache in ihrer konkreten Verwendung beschäftigt.*“ (S. 4) Kommunikation wird hierbei als eine Form von Interaktion, von Handeln aufgefasst.¹²¹

Morris (1972) sieht die Aufgabe der Pragmatik in der Bestimmung derjenigen Aspekte, die im konkreten Lebenszusammenhang der Verwendung von Zeichen mitwirken, „*d. h. mit allen psychologischen, biologischen und soziologischen Phänomenen, die im Zeichenprozeß auftauchen.*“

¹²⁰ Als eigene Wissenschaftsdisziplin wurde die Semiotik von dem amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce begründet. Der Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure begründet die Lehre der sprachlichen Zeichen im Rahmen der Linguistik. Charles William Morris begründet schließlich mit der Trias Semantik, Syntaktik und Pragmatik die moderne Pragmatik (vgl. Morris 1972, 94; vgl. Ernst 2002, 6).

¹²¹ „*Kommunikation ist eine spezifische Form der Interaktion. Interaktion ist eine wesentliche Erscheinungsweise menschlicher Handlungen.*“ (Ehlich 2007a, 10). Das identische Zitat findet sich in Ehlich 1996a, 184.

(S. 52). Dabei hebt er besonders den Anwendungszusammenhang sprachlicher Äußerungen hervor. So wird ein Zeichen S „[...] zum Zweck y vom Organismus z gebraucht [...], wenn y ein bestimmtes Ziel von z ist und wenn z ein Zeichen herstellt, das als Mittel zur Erreichung von y dient.“ (Morris 1981, 179).

Im Folgenden werden die Grundlagen einer Sprachtheorie vorgestellt, die dezidiert eine handlungstheoretische Auffassung von Sprache einnimmt. Dieser Zweig der analytischen Philosophie ist vor allem mit den Namen Austin, Searle und Wittgenstein als auch Wunderlich und Heringer verbunden.¹²² Die Autoren nehmen nicht nur die Sprechakte, sondern auch deren Voraussetzungen und Bedingungen in konkreten Handlungssituationen in den Blick. Diese Sichtweise wird bereits von Platon in seinem Dialog „Kratylos“ vorgebracht (Platon 1991, 119f., §387b/c):

„Sokrates: Ist nun nicht auch das Reden eine Handlung?
Hermogenes: Ja. [...]
Sokrates: Also ist auch das Benennen eine Handlung, wenn das Reden ein Handeln mit den Dingen war?
Hermogenes Ja.“

Die Pragmatik bzw. Pragmalinguistik oder linguistische Pragmatik¹²³ versteht Sprechen als eine besondere Form sozialen Handelns in komplexen Situationen mit kommunikativer Wirkung, fragt als angewandte Wissenschaft dementsprechend „nach den Funktionen und Anwendungen von Sprache in realen Situationen [...] und untersucht Sprache in ihrer tatsächlichen Verwendung, ihrem Gebrauch.“ (Ernst 2002, 8f.). Dieser Ansatz ist für die Analyse von Instruktionen in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung.

Austins Werk „How to do things with Words“ (Dt. „Zur Theorie der Sprechakte“), welches 1962 postum erschien, gilt als zentraler Bezugspunkt für ein Verständnis von Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns. Austin entwickelte als Erster ein *Modell der Teilakte einer Sprechhandlung*. Austin (1972) geht von der Überlegung aus, „was es alles bedeuten kann, daß etwas Sagen etwas Tun heißt; daß man etwas tut, indem man etwas sagt; ja daß man dadurch, daß man etwas sagt, etwas tut“ (S. 110 kursiv im Original) oder an anderer Stelle: „Den Satz äußern heißt: es tun.“ (ebd. 27) Aus pragmatischer Sicht ist sprachliches Handeln also stets in andere menschliche Handlungen, in ein Handlungsgesamt eingebettet. Austin differenziert dabei konstative Äußerungen, mit denen man Feststellungen trifft, die verifiziert oder falsifiziert wer-

¹²² Für die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Raum ist die Handlungstheorie von Jürgen Habermas von zentraler Bedeutung. Soziales Handeln wird allgemein abgegrenzt gegenüber dem Verhalten von Menschen. Während man unter Verhalten die Zustandsänderung von Lebewesen aufgrund rein neurophysiologischer Steuerung versteht, ist menschliches Handeln demgegenüber motivational gesteuert, d. h. es ist aus der Sicht des Handelnden mit einem subjektiven Sinn verbunden. Vollzieht sich das motivationale Handeln eines Menschen unter Berücksichtigung des Verhaltens und der Handlungen anderer Menschen, ist dieses Handeln intentional auf andere Menschen bezogen. In diesem Fall spricht man von sozialem Handeln.
Vgl. Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt.

¹²³ Vgl. Ernst 2002, 10f. zur Begriffsdifferenzierung und Einordnung der Pragmalinguistik als Teilbereich der Pragmatik, der Lehre vom menschlichen Handeln. Die Begriffe Pragmalinguistik und linguistische Pragmatik sind im wesentlichen synonym und gleichwertig (vgl. ebd. 15).

den können (vgl. ebd. 25) und performative Äußerungen, mit denen jedoch zugleich eine Handlung vollzogen wird, welche gelingen oder misslingen kann (vgl. ebd. 27).¹²⁴

Sprechhandlungen als Sprachspiele

Ludwig Wittgenstein, der für Austin prägend wurde, vertritt in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ (PU 1953, postum) bereits eine handlungstheoretische Auffassung von Sprache. Sprachliches Handeln, so Wittgensteins Grundidee, ist eingebettet in verschiedene soziale Situationen und Lebensformen. Ausdrücke erhalten ihre Bedeutung dadurch, dass sie in diesen Situationen, den „Sprachspielen“, eine bestimmte Funktion erfüllen: „*Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.*“ (Wittgenstein, PU §43)¹²⁵

Sein Begriff des *Sprachspiels* steht für das o. g. Handlungsgesamt und verschmilzt sprachliche und nichtsprachliche Handlungen miteinander: „*Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen.*“ (Wittgenstein, PU § 7) „*Das Wort ‚Sprachspiel‘ soll hier hervorheben, dass das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.*“ (ebd. § 23) Sprechhandlungen werden insofern als in ein Handlungsgesamt eingebettete Tätigkeiten aufgefasst, die auch mit nonverbalen Handlungen verwoben sind.

Eine spezifische Form des kommunikativen Zusammenspiels von Sprechen und nonverbalem Handeln zeigt sich gerade im Tanzunterricht. Sprechhandlungen der Lehrenden (z. B. instruieren, kommentieren, erläutern, anregen), begleitende Bewegungsakte (z. B. mitmachen, vortanzen, zeigen, demonstrieren) und musikalische Handlungen (z. B. Musikeinspielungen, instrumentale oder vokale Bewegungsbegleitung), aber auch die Bewegungshandlungen der Lernenden (wie das Realisieren der gestellten Bewegungsaufgabe oder das Tanzen nach einer bestimmten Anleitung) „*fügen sich nach bestimmten Regeln zum Handlungsgesamt der jeweiligen Lehr- und Lernsituation zusammen*“ (Drexel 1975a, 176). Nonverbale Handlungen stehen vor diesem Hintergrund stets in Relation zu vorangegangenen, gleichzeitig erfolgenden oder nachfolgenden Sprechhandlungen.

Drexel spricht im Hinblick auf Sportunterricht in Anlehnung an Wittgenstein von einem „Handlungsspiel“, welches er entsprechend dem Zeitpunkt der Instruktion in Relation zur Bewegungshandlung der Lernenden in eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase untergliedert und als regelgeleitetes „Lehr-Lernspiel“ charakterisiert (vgl. ebd. 177).

Die Betrachtung von Unterrichtskommunikation als ein regelgeleitetes Sprach- bzw. Handlungsspiel wird auch von Lüders (2003, 2011) aufgegriffen und bildet ein Gerüst für die Analyse, da hiermit auch die wechselseitige Bezogenheit von Lehrer- und Teilnehmerhandlungen eingeschlossen ist. Lehrende und Lernende tätigen bestimmte sprachliche und andere Äußerungen nach bestimmten Regeln und so, dass sie füreinander anschlussfähig sind. Die Kommunikation erfolgt nach bestimmten Regeln des Sprecherwechsels, der Sprachverwendung, der Zugorganisa-

¹²⁴ Performative Äußerungen wie beispielsweise der Satz „Ich taufe dieses Schiff auf den Namen ‚Queen Elizabeth‘“ bringen nach Austin in besonderer Weise zum Ausdruck, dass sprachliche Äußerungen keine Beschreibungen von Handlungen sind, sondern selbst Formen menschlichen Handelns darstellen, die in konkreten Situationen geäußert werden und zu deren Veränderung beitragen. Auch Wunderlich vertritt eine ähnliche Sichtweise und bezeichnet Äußerungen, in denen „[...] die intendierte Interrelation von Sprecher und Angesprochenem explizit benannt und zugleich auch hergestellt [wird]“ als performativ (Wunderlich 1970, 28).

¹²⁵ vgl. Savigny 2011, 8ff. beziehungsweise auf Wittgenstein, PU § 7 (S. 749), § 23, § 43, § 139 (S. 822). Siehe auch URL: http://www.geocities.jp/mickindex/wittgenstein/witt_pu_gm.html#LocalLink-c130 (29.7.2015)

tion, der Phasengliederung, der Verwendung von Äußerungsfolgen mit bestimmten Wiedereröffnungs- und Feedbackstrukturen (vgl. Lüders 2011, 178ff.).¹²⁶

Als Teil einer Tätigkeit kann der Sprachgebrauch nach Wittgenstein so viele Funktionen annehmen, wie es Handlungssituationen bzw. Sprachspiele gibt, erfolgt aber zugleich gemäß situationstypischer Handlungsregeln und -normen. Damit ist für die Bedeutungen von Sprechakten, wie bereits in Kap. 3.1 dargelegt, eine grundsätzliche Situationsabhängigkeit gegeben. Bezugnehmend auf Ernst (2002, 27) kann eine Sprechhandlung daher durch folgende Merkmale definiert werden (vgl. Kap. 3.1.1.4):

- ihre Bedingungen oder Ursachen vor sowie während der Handlungsausführung
- ihre Zielsetzung, d. h. durch ihren intendierten Zweck
- ihren tatsächlichen Handlungseffekt, ihr reales Ergebnis.

Die Situationsabhängigkeit sprachlicher Handlungen wird im Tanzunterricht besonders augenfällig.¹²⁷ Die Bedeutung von Instruktionen erschließt sich in weiten Teilen nur in Bezug zum jeweiligen Verwendungszusammenhang und zur Bewegungshandlung der Lernenden.¹²⁸ Die referentielle Beziehung zwischen der Bewegung einerseits und der Sprache der Tanzlehrenden andererseits ist folglich keine ausschließlich „relationale“ zwischen Zeichen, sondern vielmehr eine „aktionale“, d. h. eine praktische und handlungsbezogene (vgl. Drexel 1975a, 175).

Bei der Analyse von Instruktionen ist deshalb ein situationsinterpretierendes Verfahren einzusetzen, welches unter Einbezug instruktionsbegleitender nonverbaler Aspekte diejenige (tanzspezifische) Bedeutung identifiziert, die in dieser Äußerungssituation vorliegt. Die Situation umfasst dabei deutlich mehr als nur die einzelne sprachliche Äußerung; die Äußerung erfolgt vielmehr an einer spezifischen Stelle in der Gesamtsituation in einem konkreten Handlungskontext, welcher nonverbale Instruktionsformen miteinschließt. Insofern ist kann die Situation „*als Determinante von Bedeutungen sprachlicher Äußerungen*“ (Rehbein 1977, 260) angesehen werden.

Als „*Lehre vom Gebrauch sprachlicher Zeichen*“ (Ernst 2002, 9) berücksichtigt die Pragmalinguistik den Kontext als reale Sprachverwendungssituation und betrachtet Sprechhandlungen in Zusammenhang mit nichtsprachlichen Phänomenen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies

¹²⁶ vgl. die in Kap. 2.1 dargestellten dreischrittigen und expandierten Unterrichtsmuster der IRF-Sequenz.

¹²⁷ Ellis (1966) unterscheidet in seinem Aufsatz „On Contextual Meaning“ zwischen Kontext und Situation, wobei Situation das umfasst, was außerhalb der Sprache liegt, während mit Kontext diejenigen sprachlichen Elemente gemeint sind, durch die die sprachlichen Formen, also syntaktische Strukturen etc. auf die Situation bezogen werden. Der Kontext ist somit weitreichender gefasst, die Situation findet innerhalb dieses Kontextes statt und wird von Ellis weiter untergliedert in die unmittelbare Situation (den Zeitpunkt des Sprechereignisses betreffend) sowie die weitere Situation (der Handlungszusammenhang, welcher frühere und nachfolgende Aspekte beinhaltet). Übertragen auf die vorliegende Arbeit bezieht sich der Kontext auf den Bereich Tanzunterricht bzw. Tanzimprovisation. Diese Unterscheidung erscheint einleuchtend. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Terminus (Sprech-)Situation bzw. Handlungszusammenhang gebraucht.

Vgl. Ellis, J. (1966). On Contextual Meaning. In: Bazell/Catford/Halliday/Robins (Hg.): *In Memory of J. R. Firth*. London: Longmans. Zit. n. Rehbein 1977, 262.

¹²⁸ Äußerungen wie „kurz durchhängen lassen“ (z1, C_18: Oberkörper kopfüber locker nach unten hängen lassen), „also öffnet euch“ (z11, A_3: hier seitliche Öffnung der Flanken durch Strecken der Arme über dem Kopf), „mach mer mal einen Achter lang“ (z22, C_12: Gemeint ist eine Motivlänge von 8 Zählzeiten, also zwei Viervierteltakte) sind ohne Kenntnis der Situation oder des Kontexts völlig unverständlich. Deutlich wird dies auch in folgender Äußerung aus dem Warm-up: „Wir stellen uns vor, als würden wir die Knochen in unserem Körper dehnen wollen. Überlegt mal, was das für euch bedeutet, nicht die Haut, sondern die Knochen richtig weit ziehen.“ (z53, B_1a) Insbesondere bei bildlich-assoziativen Äußerungen werden Begriffe symbolisch verwendet, um Bewegungsvorstellungen zu erzeugen, die in bestimmte oder individuelle Tanzbewegungen umgesetzt werden.

auch die Berücksichtigung instruktionsbegleitender Bewegungshandlungen und musikalischer Handlungen. Die Pragmalinguistik lässt dabei aber auch grammatische Strukturen und deren Verhältnis zu pragmatischen Intentionen nicht außer Acht. Somit zeichnet sie sich durch eine mehrperspektivische Zugriffsweise aus (vgl. ebd. 12-15).

3.2.2 Die Sprechakttheorie von Searle

3.2.2.1 Teilakte einer Sprechhandlung

Wie alle Formen von Handlungen erfolgen auch Sprechhandlungen *intentional*, denn sie werden mit der Absicht vollzogen, beim Adressat eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Dies ist besonders bei unterrichtlichen Sprechhandlungen von Lehrenden zu beobachten:

„Wenn der Lehrer spricht, hat für ihn die Äußerung den Wert einer Handlung, ist etwas, das getan wird, um einen bestimmten Zweck zu erreichen. Vom Lehrer her gesehen ist jeder seiner Sprechakte ein Teil pädagogischen Verhaltens, eine Antwort auf eine bestimmte unterrichtliche Situation.“ (Spanhel 1971, 155f.)

Sie sind stets von einer Bewusstseinsausrichtung und einer übersituativen Orientierung getragen, durch die Situation strukturiert als auch von bestimmten Problemen bzw. Zielsetzungen motiviert (vgl. Wiersing 1978, 26).

Tanzlehrende, die den Lernenden etwas mitteilen, vollziehen nach Austin gleichzeitig mehrere *Teilakte* auf verschiedenen Ebenen (vgl. Austin 1972, 110-118):

- Einen *lokutionären* Akt, dadurch *dass* jemand etwas sagt;¹²⁹
- Einen *illokutionären* Akt, *indem* jemand damit etwas tut, also beispielsweise auffordert oder fragt;¹³⁰
- Einen *perlokutionären* Akt, *dadurch dass* dieser Satz bei den Hörenden etwas bewirkt, also auf die Frage geantwortet oder entsprechende Handlungen ausgeführt werden.

Dementsprechend verbinden sich mit dem lokutionären Akt der innersprachliche Sinn und die Referenz einer Äußerung, mit dem illokutionären Akt die kommunikative Funktion oder Intention einer Äußerung sowie mit dem perlokutionären Akt die außersprachlichen Wirkungen, die eine Äußerung bei den Hörenden hervorruft. Der illokutionäre Akt bildet folglich die Verbindung zwischen inner- und außersprachlichem Bereich (vgl. Ernst 2002, 96f.). In der Regel wird die Bezeichnung *Sprechakt* mit dem illokutionären Akt assoziiert. Dieses Verständnis wirkt sich auf die Analyse der Instruktionsformen in der vorliegenden Arbeit dahingehend aus, dass im Zuge der Musteranalyse auch Funktionen von Instruktionen durch Bezug auf den Handlungskontext rekonstruiert werden.

Mit Blick auf den illokutionären wie perlokutionären Akt ist dabei auch von Bedeutung, ob Sprechende mit ihren Äußerungen *„Wirkungen oder Ergebnisse erziel[en], die beabsichtigt sind oder aber nicht.“* (Austin 1972, 120) So können beabsichtigte Wirkungen entweder wie gewünscht oder auch gar nicht eintreten, umgekehrt können Wirkungen eintreten, die gar nicht

¹²⁹ Den lokutionären Akt untergliedert Austin wiederum in den phonetischen Akt (Äußern gewisser Geräusche), den phatischen Akt (Äußern gewisser Vokabeln bzw. Wörter in bestimmten grammatikalischen Strukturen) und den rhetischen Akt (Nutzen der Vokabeln, um über etwas Bestimmtes zu sprechen) (ebd. 110-113).

¹³⁰ Hier unterscheidet Austin zudem zwischen der Rolle einer Äußerung, z. B. als Aufforderung, und ihrer Bedeutung im Sinne dessen, worüber die Äußerung etwas mitteilt (vgl. ebd. 116).

intendiert waren und sogar vermieden werden sollten. Die erzielten Effekte wirken wiederum auf den weiteren Handlungsverlauf und das Instruktionshandeln zurück (vgl. Kap. 3.4.6).

Die von Austin begründete Sprechakt- bzw. Sprechhandlungstheorie kann als Teil einer Handlungstheorie aufgefasst werden und bildet den Kernbereich der Pragmatik. Austins Sprechakt-Modell wurde später von John Searle weiterentwickelt und um den *propositionalen* Akt, in dem die Referenzhandlung, also der eigentliche Inhalt aufgehoben ist, ergänzt (vgl. Searle 1979, 40f.). Searles Sprechakttheorie liegen dabei zwei Annahmen zugrunde:

Sprechen wird als intentionales Handeln in Kommunikationssituationen aufgefasst. Sprachtheorie ist daher „*Teil einer Handlungstheorie (...), weil Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens ist*“ (ebd. 31). Das Sprechen einer Sprache entspricht für Searle dem Beherrschen eines Regelsystems. Daran anknüpfend unterscheidet er zwei Regeltypen, die dem Äußern von Sprechakten zugrunde liegen. *Regulative Regeln* beziehen auf „*bereits bestehende oder unabhängig von ihnen existierende Verhaltensformen*“ (ebd. 54) und umfassen Vorgaben wie moralisch-ethische Regeln oder strategisch-taktische Regeln in Imperativen nach Formen wie „Tue X“ oder „Wenn Y, tue X“ (ebd. 56). *Konstitutive Regeln* hingegen „*regeln nicht nur, sondern erzeugen und prägen auch neue Formen des Verhaltens*“ (ebd. 54) und beruhen auf Konventionen. Searle führt hier Spiele wie Fußball oder Schachspiel an, die durch Regeln überhaupt erst möglich werden. Konstitutive Regeln sind auch als zentrales Charakteristikum von Tanzimprovisation anzusehen, da Improvisationsprozesse immer an Spiel- bzw. Improvisationsregeln gekoppelt sind, die mehr oder weniger frei oder begrenzt sein können (vgl. Kap. 3.4.3.2). Da Searle alles Sprechen grundsätzlich als regelgeleitetes Handeln betrachtet, kann dies auch für Instruktionen angenommen werden, selbst, wenn die Regel selbst von den Lehrenden nicht explizit benannt werden kann oder die Regelgeleitetheit der Instruktion den Lehrenden selbst gar nicht bewusst ist (vgl. ebd. 67).

Weiter geht Searle vom *Prinzip der Ausdrückbarkeit* aus, welches besagt, „*daß man alles, was man meinen, auch sagen kann*“ (ebd. 34). Dies impliziert jedoch nicht, dass es immer möglich ist, passende Ausdrücke zu finden, um bei den Zuhörenden die beabsichtigten Wirkungen hervorzurufen. Ebenso wenig meint Searle, dass alles, was gesagt werden kann, auch von anderen verstanden werden kann. Vielmehr deutet das Prinzip der Ausdrückbarkeit angewendet auf den Sprechakt als „*Grundeinheit der Kommunikation*“ darauf hin, „*daß eine Reihe von analytischen Beziehungen besteht zwischen dem Sinn von Sprechakten; dem, was der Sprecher meint; dem, was der geäußerte Satz (...) bedeutet; dem, was der Sprecher intendiert; dem, was der Zuhörer versteht; und den Regeln, die für die sprachlichen Elemente bestimmend sind*“ (ebd. 37).¹³¹ Hiermit ist zugleich die Komplexität von Sprechakten eröffnet, die sich in Searles Modell niederschlägt.

Searles Sprechakt-Modell soll nun auf das Beispiel einer Instruktion in der Tanzimprovisation übertragen werden:

- *Äußerungsakt/lokutionärer Akt*: Äußerung von Wörtern (entspricht Austins phonetischem und phatischem Akt), d. h. Lehrende äußern eine Instruktion z.B. in der Form eines Imperativs oder fragender Impulse.

¹³¹ Da sämtliche linguistischen Publikation stets vom „Sprecher“ und „Hörer“ sprechen, wird bei indirekten Zitaten die in den Quellen übliche männliche Schreibweise verwendet. Selbstverständlich sind alle weiblichen Personen wie Sprecherin und Hörerin bzw. Lehrerin und Teilnehmerin sowie Tänzerin mitgemeint.

- *Propositionaler Akt*: Bezug auf Objekte der außersprachlichen Welt (Referenz), denen Eigenschaften zugeschrieben werden (Prädikation) (entspricht Austins rhetischem Akt), d. h. Lehrende präzisieren die Bewegungsaufgabe durch Bezugnahme auf tänzerische Parameter, Körperteile oder außertänzerische Aspekte wie z. B. Musik, Objekte u.a.
- *Illokutionärer Akt*: Funktion, welche die Sprechakte in der Kommunikation einnehmen (wie bei Austin), d. h. Lehrende fordern die Lernenden dazu auf, Bewegungshandlungen auszuführen, Bewegungsaufgaben umzusetzen etc.
- *Perlokutionärer Akt*: Konsequenzen und Wirkungen von Sprechakten auf den Hörer, wobei die Wirkungen von den Äußerungsumständen abhängig sind (wie bei Austin), d. h. dadurch, dass die Lehrenden etwas zu den Lernenden sagen, bewirken sie, dass die Bewegungshandlungen in einer bestimmten Weise ausgeführt bzw. verändert werden.

3.2.2.2 Die Klassifikation illokutionärer Sprechakte nach Searle

Der illokutionäre Akt kann auf verschiedene Weise angezeigt werden, z. B. durch syntaktische Mittel wie Imperativformen als auch durch explizit performative Konstruktionen, wie folgende Beispiele aus dem Transkript verdeutlichen:

„Und wir können zur Ruhe kommen ((**)). Für einen Moment die Augen schließen ((2s))“ (z62, C_1b).

„Dann wandern wir zu den Ohrläppchen ((1 sec)), machen auch die warm und schmieren sie ein.“ (z43, A_3)

Searle (1979, 100ff.) beschreibt verschiedene Typen illokutionärer Akte und deren Regeln: Auffordern / Behaupten, Feststellen (daß), Bestätigen / Fragen / Danken / Raten / Warnen / Grüßen / Beglückwünschen. Für die vorliegende Arbeit ist vorwiegend die Aufforderung von Interesse, da diese als Grundtypus von Instruktionen aufgefasst wird und den Zweck haben, den Hörer zu einer Handlung zu bewegen.¹³² Intentionalität betrachtet Searle als zentrales Merkmal illokutionärer Akte und bezeichnet dies als *illokutionären Witz* (Searle 2001, 175). Vor diesem Hintergrund beschreibt Searle fünf verschiedene Typen illokutionärer Witze und schlägt eine systematische Einteilung von Sprechakten in fünf Klassen vor, die eine weite Rezeption erfahren hat (2001, 176ff.):

- (1) *Repräsentativa* bzw. *Assertiva* sind Sprechakte wie feststellen, behaupten, berichten, aussagen usw., die durch ihre „*Wort-auf-Welt-Ausrichtung*“ die Bedingung haben, „*den Sprecher auf die Wahrheit der Proposition festzulegen*“ (ebd.). Der Grad der Verpflichtung kann variieren (vermuten, sagen, schwören). Zusätzliche Dimensionen wie Sprecherinteresse (sich beschweren) oder Diskurszustand (z.B. entgegen, beantworten) kommen hinzu.
- (2) *Direktiva* beziehen sich auf den Versuch von S, H zur Ausführung oder Unterlassung einer Handlung zu bewegen, d. h. „*jeder Direktiv¹³³ ist der Ausdruck des Wunsches, daß der Hörer das tut, was den Gehalt des Direktivs ausmacht.*“ (ebd. 177) Dies wird durch direktive Verben festgelegt, wobei die Stärke variieren kann (anordnen, befehlen, fragen, vorschlagen, nahelegen, auffordern, bitten, alle Verben im Imperativ). Direktiva können

¹³² Hindelang (1978) unterscheidet Aufforderungen dabei nach dem Bindungsgrad in bindende und nicht-bindende Aufforderungen. Anleitungen, Ratschläge rechnet er dabei zu den nicht-bindenden Aufforderungen, da sie den Hörer nicht zur Ausführung einer Handlung verpflichten. Auch Anweisungen, Befehle sowie Anregungen oder Bitten können auf diese Weise unterschieden werden. (vgl. ebd. 52-65).

¹³³ Searle nennt das Instruieren in seiner Aufzählung direktiver Sprechakte (Vgl. Searle 1980b, 150 Anmerkung 1).

ausgeführt und umgesetzt als auch missachtet werden.

- (3) *Kommissiva* bringen eine Absicht zum Ausdruck und verpflichten Sprechende zur Ausführung einer zukünftigen Handlung (versprechen, geloben, schwören, zusichern, drohen, anbieten, garantieren), welche eingehalten oder auch nicht ausgeführt werden kann.
- (4) *Expressiva* bringen psychische Zustände der Sprechenden sowie die Aufrichtigkeitsbedingung des Sprechakts zum Ausdruck (danken, gratulieren, entschuldigen, begrüßen, kondolieren etc.).
- (5) *Deklarativa* führen zu einem Wechsel eines Zustands im Gefüge gesellschaftlicher Institutionen (taufen, ernennen, zurücktreten, einstellen, befördern). Eine wichtige Unterklasse sind repräsentative Deklarationen, die den Wahrheitswert einer Proposition betreffen wie z. B. jemanden schuldig finden, jemanden krank schreiben.¹³⁴

Diese Klassifikation entwickelt Searle auf der Grundlage von drei Kriterien (vgl. Searle 1980a, 82ff.): Der illokutionäre Zweck (1) bezeichnet die Absicht oder das Ziel des Sprechakts. Das Argument der „Ausrichtung“¹³⁵ (2) dient Searle als Argument, dass es an sich keine weiteren Klassen von illokutionären Akten geben kann (2001, 180 sowie 1980a, 107). Er unterscheidet eine Anpassung von der Sprache zur Welt und umgekehrt von der Welt zur Sprache und wendet diese Ausrichtung auf die Klassifizierung der Sprechakte an (vgl. Searle 1980a, 97):

- Ausrichtung „Wort-auf-Welt“: Repräsentativa
- Ausrichtung „Welt-auf-Wort“: Direktiva (hörerbasiert), Kommissiva (sprecherbasiert)
- Kombinierte Ausrichtung von „Wort-auf-Welt“ und „Welt-auf-Wort“: Deklarativa
- Null-Ausrichtung: Expressiva

Mentale Zustände bzw. psychische Einstellungen des Sprechers (3), welche in Sprechakten ausgedrückt werden wie glauben, etwas für gut oder schlecht halten, etwas wollen, wünschen etc. werden als drittes Kriterium bei der Klassifizierung relevant.¹³⁶ Diese drei Kriterien sind für Searle zentral und werden durch neun weitere Dimensionen ergänzt, nach denen Sprechakte klassifiziert werden können (vgl. Searle 1980a, 86-88 sowie 1982, 22ff.):

- (4) Unterschiede in der Stärke oder Intensität der Darbietung des Illokutionszwecks (z.B. vorschlagen, bitten, auffordern)
- (5) Unterschiede im sozialen Status von Sprecher und Hörer (z.B. Befehle, Behauptungen)
- (6) Unterschiede in der Art und Weise des Bezugs von Äußerungen auf den Nutzen von Sprecher und Hörer (z.B. beklagen, beglückwünschen)
- (7) Unterschiede in Bezug zum übrigen Diskurs und Situationskontext (z.B. Fragen, Antworten, Einwände, Folgerungen)
- (8) Unterschiede im propositionalen Gehalt (z.B. Aussagen über Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges)
- (9) Unterschiede zwischen Sprechakten und anderen Akten im Sinne von Handlungen

¹³⁴ Die für jede Klasse von Illokutionstypen genannten Verben bezeichnet Searle als „Illokutionsverben“ (1980a, 106f.), welche ein Merkmal des Illokutionsaktes, wie beispielsweise den Illokutionszweck bezeichnen.

¹³⁵ An anderer Stelle spricht Searle diesbezüglich von „Entsprechungsrichtung“ als „direction of fit“ von Welt und Worten (Vgl. Searle 1980a, 84).

¹³⁶ Kritik an diesen Vorentscheidungen wird an mehreren Stellen geäußert, z. B. bei Harras 1983, 208ff. sowie 218. Auf die Darstellung dieser Kritik soll an dieser Stelle jedoch verzichtet werden, da die Searle'sche Klassifizierung wesentliche analytische Aspekte zur Beurteilung von Sprechakten bereitstellt .

- (10) Unterschiede zwischen Sprechakten, die außersprachliche Institutionen erfordern und anderen Sprechakten (z.B. Taufen, Verurteilen etc.)
- (11) Unterschiede zwischen Sprechakten, deren Illokutionsverb performativ gebraucht werden kann und anderen Sprechakten (z.B. feststellen, versprechen, befehlen, mitteilen u.a. häufig in Verbindung mit dem Wort ‚hiermit‘ versus drohen, prahlen etc.)
- (12) Unterschiede im Vollzugsstil eines Illokutionsakts (z.B. verkünden, anvertrauen)

Instruktionen können im Searle’schen Sinne vor allem als „Direktiva“ angesehen werden, da sie als didaktisches Mittel eingesetzt werden, um Lernenden zur Ausführung bestimmter Bewegungshandlungen bzw. zu Bewegungshandlungen in einer intendierten Art und Weise zu bewegen. Ausschließlich dieser Typus illokutionärer Sprechakte, mit denen ein spezifischer perlokutionärer Effekt verknüpft ist, ist für die vorliegende Arbeit von Interesse. Im Unterschied zu Grice beschreibt Searle auch illokutionäre Akte ohne perlokutionären Effekt. Als Beispiel nennt er das Grüßen, welches nur auf das Verstehen durch den Hörer zielt, nicht aber auf zusätzliche Reaktionen oder Wirkungen (vgl. Searle 1979, 73).

Schulz von Thun (1981/2003) benennt diesen Aspekt in seinem Nachrichtenquadrat (vgl. Kap. 3.3.4.1) als „Appellfunktion“ mit manipulativem Charakter, welche den Empfänger dazu veranlassen soll, „*bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen*“ (S. 29f.). Sprechhandlungen wie Auftragen, Aufgeben, Anweisen, Anregen, Aktivieren, fragend formulierte Impulse bzw. divergentes Fragen, Anleiten, Auftragen, Erklären, Darstellen, Hinweisen, Unterweisen, Bitten etc.¹³⁷ sind gemäß ihres illokutionären Zweckes ebenfalls als Aufforderungen unterschiedlicher Stärke und Bindungsgrades aufzufassen und werden daher in der vorliegenden Arbeit auch dem Sprechakttypus Instruktion zugeordnet.

Rehbein hält den Oberbegriff „Aufforderung“ für relativ unspezifisch, da sie auch anders als in Imperativform erfolgen können.¹³⁸ Charakteristisch für diesen Sprechakttypus ist jedoch der Handlungskontext, da Lehrende wie Lernende ihre Handlungsprozesse koordinieren müssen und in einer kooperativen Beziehung zueinander stehen (Rehbein 1977, 315). Er differenziert drei Gruppen von Aufforderungen gemäß ihrer Stärke (ebd. 316):

- (1) unterstützende Aufforderungen (vorschlagen, ratgeben, anbieten, empfehlen etc.)
- (2) regulative Aufforderungen (warnen, drohen, ermuntern, ermahnen etc.)
- (3) handlungsinitiierende Aufforderungen (bitten, befehlen, auffordern, anweisen etc.)

Vor allem handlungsinitiierende und auch unterstützende Aufforderungen sind als Instruktionshandlungen in der Tanzimprovisation von Bedeutung.

¹³⁷ Bei Friedrich werden noch weitere Illokutionen genannt: Charakterisieren, Überprüfen, Begründen, Informieren, Ankündigen, Konkretisieren, (mental) Einstellen und Übermitteln (1991, 168).

¹³⁸ Eine ausführliche Darstellung der sprachlichen Realisierungsformen von Aufforderungen und Anweisungen in unterschiedlichen grammatikalischen Wendungen gibt Becker-Mrotzek, M. (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, besonders S. 150-200.

3.2.2.4 Gelingensbedingungen des Sprechakts „Aufforderung“

Am Beispiel des Sprechakts „Auffordern“ zeigt Harras (1983), welchen Bedingungen und Grundannahmen eine gelingende Kommunikation unterliegt. Gelingensbedingungen Zusammenhänge zwischen den Bedingungen eines Sprechakts und den indirekten Formulierungen bestehen (vgl. Searle 1982, 64ff.; vgl. Searle 1979, 100f.).

Einleitungsbedingungen	(a) S geht davon aus, daß H in der Lage ist, die geforderte Handlung A zu tun (b) S geht davon aus, daß H willens ist, A zu tun (c) S geht davon aus, daß H ohne seine Aufforderung A nicht tun wird, bzw. daß H nicht bereits A getan hat
Aufrichtigkeitsbedingungen	(d) S will, daß H A tut
Bedingung des propositionalen Gehalts	(e) zukünftige Handlung A von H
Wesentliche Regel	(f) ‚Auffordern‘ gilt als ein Versuch, H dazu zu bringen, A zu tun

Tab. 1: Bedingungen des Sprechakts „Auffordern“ (aus: Harras 1983, 200, vgl. Searle 1982, 65)

Beim Auffordern tritt als zusätzliche Einleitungsregel hinzu, dass ein Machtgefälle zwischen S und H besteht, d. h. dass S gegenüber H in einer überlegenen Position sein muss.

Diese von Searle aufgestellten fünf Bedingungen bzw. Regeln können für die Analyse von Instruktionen angewendet werden. Werden die Bedingungen für den Sprechakt ‚Auffordern‘ auch von Instruktionen erfüllt, können diese als Sprechakte im Sinne einer Aufforderung definiert werden. Instruktionen umfassen, Anweisungen, Aufgaben, Hinweise als auch Anregungen, Vorschläge¹³⁹ und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten u.a., wodurch Lernende in unterschiedlicher Stärke¹⁴⁰ zu einer Handlung bzw. zu Handlungen aufgefordert werden sollen. Auch optionale Angaben, die in Verbindung mit dem Modalverb „können“ Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, ohne dass sie aber explizit zur Durchführung einer Handlung auffordern, werden als abgeschwächte Form von ‚Aufforderungen‘ betrachtet, obgleich sie Handlungsmöglichkeiten vorstellen, die man ausführen oder unterlassen kann (vgl. Jaskolka 2000, 85f.).¹⁴¹

Gleiche Bedingungen gelten für Aufforderungen in Form von indirekten Sprechakten wie Fragen oder auffordernden Gesten oder Bewegungshandlungen. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

¹³⁹ Rehbein befasst sich ausführlich mit der Struktur und illokutiven Funktion des Vorschlagens (1977, 316-322).

¹⁴⁰ Siehe die zuvor benannte vierte Dimension zur Klassifizierung illokutionärer Akte von Searle zur Unterscheidung von Sprechakten im Hinblick auf ihre Stärke und Intensität in der Darbietung des Illokutionszwecks (vgl. Searle 1980a, 86-88 sowie 1982, 22ff., siehe oben).

¹⁴¹ Wenn von Gelingensbedingungen die Rede ist, so kann in Bezug auf das Ergebnis der Sprechhandlung auch von Erfolg oder Misserfolg gesprochen werden. Vor diesem Hintergrund ergeben sich auch Forschungsperspektiven dahingehend, gerade die Situationen ausfindig zu machen, in denen ein gelungener Vollzug der eigentlichen Handlung seine Zwecke verfehlt und somit nicht erfolgreich war.

3.2.2.3 Intendieren, Meinen, Bedeuten – Zur Bedeutung von Sprechakten

„Wenn der Sprecher etwas sagt und mit dem, was er sagt, etwas meint, und zu erreichen versucht, daß der Hörer versteht, was er meint, dann wird er, im Erfolgsfall, einen illokutionären Akt vollzogen haben.“ (Searle 2001, 164).

Illokutionäre Akte sind dadurch charakterisiert, dass Sprechende etwas mit ihnen meinen. Das Gesagte hat eine Bedeutung (Searle 1979, 68) und die damit verbundene Intention ist durch Erfüllensbedingungen charakterisiert. Searle unterscheidet die Satz-Bedeutung (sentence meaning) und die Wort-Bedeutung (word meaning) einerseits von dem vom Sprecher Gemeinten (speaker meaning) bzw. Äußerungsbedeutung (utterance meaning) andererseits (vgl. Searle 2001, 167). Die Satz-Bedeutung ist durch die Bedeutung der Wörter und ihre syntaktische Anordnung festgelegt. Was aber Sprechende mit einer Äußerung tatsächlich meinen (Äußerungsbedeutung), hängt von ihren Intentionen, dem jeweiligen Kontext als auch den Konventionen der Sprache ab. Die Äußerungsbedeutung ist für Searle daher die zentrale Kategorie bei der Analyse der Funktionen von Sprache, welche nur in Bezug zur Intention des Sprechers ermittelt werden kann:

„Der Schlüssel zum Verständnis von Bedeutung ist dies: Bedeutung ist eine Form abgeleiteter Intentionalität.“ (ebd. 168).

Der Begriff der Sprecherbedeutung wurde ursprünglich von Grice eingeführt, der sprachliche Zeichen auch in ihrer „nichtnatürlichen Bedeutung“, d. h. in der von den Sprechenden gemeinten Bedeutung betrachtet (Grice 1957/1977, 2). Die Intentionen des Sprechers kommen gerade bei der nichtnatürlichen Bedeutung in multipler Weise zum Tragen:

„Vielleicht können wir das, was notwendig dafür ist, dass A etwas mit x meint[NN]¹⁴², folgendermaßen zusammenfassen: A muss intendieren, mit x einen Glauben in einer Zuhörerschaft hervorzurufen, und er muss außerdem intendieren, dass eine Äußerung als so intendiert erkannt wird. Aber diese Intentionen sind nicht unabhängig voneinander; A intendiert, dass das Erkennen seinen Beitrag beim Hervorbringen des Glaubens leistet, und tut es das nicht, so wird etwas bei der Erfüllung von As Intentionen fehlgeschlagen sein.“ (Grice 1957/1977, 7).¹⁴³

Searle (1979) bringt Grice's Auffassung der ‚nichtnatürlichen Bedeutung‘ auf den Punkt: „Ich beabsichtige, eine bestimmte Wirkung dadurch zu erzielen, daß ich den Zuhörer dazu bringe zu erkennen, daß ich jene Wirkung bei ihm hervorzurufen beabsichtige.“ (S. 72). Es geht Grice also weniger um das Verständnis des Sprechakts und dessen Bedeutung, als um das Erkennen der damit intendierten Absicht. Diese Bestimmung hält Searle zwar nicht für adäquat, aber für einen nützlichen Ansatzpunkt zur Erklärung des Bedeutungsbegriffs, da sie eine Beziehung zwischen den Begriffen Bedeutung und Intention herstelle (vgl. ebd. 69).

Allerdings – so lautet Searle's Kritik an Grice – sei die Frage nach der Bedeutung nicht nur auf die Sprecherintention begrenzt, sondern sei mitunter auch eine Sache der Regeln (s. o.) oder

¹⁴² NN verwendet Grice in seinem Aufsatz „Bedeuten, Meinen, Intendieren“ als Kürzel für nichtnatürliche Bedeutungen im Sinne von „meinen“ (vgl. Grice 1957/1977, 2).

¹⁴³ Searle (1979) formuliert diesen Sachverhalt etwas prägnanter: „Indem ich spreche, versuche ich, meinem Zuhörer bestimmte Dinge dadurch zu übermitteln, daß ich ihn dazu bringe zu erkennen, daß ich ihm jene Dinge zu übermitteln beabsichtige. Ich erreiche die beabsichtigte Wirkung auf den Zuhörer dadurch, daß ich ihn dazu bringe zu erkennen, daß ich jene Wirkung zu erreichen beabsichtige, und sobald der Zuhörer erkannt hat, was ich zu erreichen beabsichtige, habe ich im allgemeinen erreicht, was ich wollte. Er hat verstanden, was ich sagen will, sobald er erkannt hat, daß die Absicht meiner Äußerung die war, das und das zu sagen.“ (S. 69)

Konventionen (vgl. ebd. 71). Folglich müsse eine Analyse illokutionärer Akte auch die konventionellen Aspekte und die zwischen intentionalen und konventionellen Aspekten bestehenden Beziehungen erfassen, d.h. die Beziehung zwischen dem, was ein Sprecher mit dem von ihm Gesagten meint, und dem, was das von ihm Geäußerte innerhalb der jeweiligen Sprache bedeutet (vgl. ebd. 69 u. 72).

An dieser Stelle distanziert sich Searle trotz Berufung auf Grice deutlich von dessen Grundmodell, denn „etwas zu sagen und es zu meinen, ist nicht notwendig mit der Absicht verknüpft, einen perlokutionären Akt zu vollziehen; dagegen ist es untrennbar mit der Absicht verknüpft, einen illokutionären Akt zu vollziehen.“ (ebd. 70). Während Grice illokutionären Akten grundsätzlich angestrebte perlokutionäre Effekte im Sinne von intendierten Wirkungen zuschreibt, (vgl. Grice 1957/1977, bes. S. 11) fokussiert sich Searle auf die Darstellung illokutionärer Akte, mit denen kein perlokutionärer Effekt verknüpft ist und erkennt die „Wirkung“ seitens des Zuhörers ausschließlich im Verstehen der Sprecheräußerung (vgl. Searle 1979, 74f.). „Der vermittelt der Bedeutung intendierte Effekt besteht im Verstehen des Zuhörers; (...). Verstehen stellt keinen perlokutionären Effekt dar.“ (ebd. 75) Damit reduziert Searle Intentionalität auf die Intention, nämlich die Sprecher-Absicht, dass die Äußerung vom Hörer verstanden wird (vgl. Harras 1983, 154).

Für die Beschreibung der Instruktionsformen in der Tanzimprovisation ist jedoch die adressatenbezogene Sprecherintention und der damit verknüpfte perlokutionäre Effekt als bedeutsamer einzuschätzen, als die Fragen nach der Bedeutung der Instruktionen in Bezug zu Regelhaftigkeit und Konvention. Insbesondere der Sprechakttypus „Auffordern“ als Direktiva mit dem beabsichtigten perlokutionären Effekt der Ausführung einer Handlung bringt diesen Sachverhalt deutlich zum Ausdruck.

3.2.3 Indirekte Sprechakte

3.2.3.1 Indirekte verbale Sprechakte

Sprechhandlungen, bei welchen die Sprecherintention nicht wörtlich, sondern indirekt zum Ausdruck kommt, bezeichnet Searle als *indirekte Sprechakte* (vgl. Searle 1982, 51ff.).

Auch bei der Anleitung von Tanzimprovisation werden indirekte Sprechakte verwendet, z. B. in Form von Impulsfragen zur Bewegungsexploration, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:¹⁴⁴

„Wo geht er hin, euer Tropfen?“ (z106, A_3)

„Was gibts für Möglichkeiten?“ (z24, C_3)

„Wer mag, ähm beginnen seins vor zum zoagn?“ (z8, C_11)

Solche in Frageform formulierten Impulse entsprechen in ihrer grammatikalischen Form zwar keiner Aufforderung, sind im eigentlichen Sinne aber trotzdem als solche zu verstehen. Hier werden gewissermaßen zwei illokutionäre Akte in einer Äußerung gleichzeitig vollzogen. Der sekundäre illokutionäre Akt ist der wörtlich ausgedrückte Sprechakt, also die Frage. Der primäre illokutionäre Akt ist hingegen der gemeinte, indirekte Sprechakt, also die Aufforderung. Aus diesem Grund zählt Searle Fragen zur Gruppe der Direktiva (vgl. Searle 1980a, 94 u. Anmer-

¹⁴⁴ Fragen von Lehrenden mit dem Ziel der Vororientierung in der präaktionalen Phase werden auch von Drexel als spezifische Form der Instruktion beschrieben (vgl. Drexel 1975a, 177).

kung S. 107).¹⁴⁵ Er entwickelt hierfür die These der doppelten Illokution, welche eine Asymmetrie zwischen der Illokution, die gemeint ist, und der Illokution, die durch die sprachlichen Mittel der Formulierung ausgedrückt wird, entstehen lässt (vgl. Searle 1980b, 127; vgl. Searle 1982, 54; vgl. Harras 1983, 197).¹⁴⁶

Searle ist der Ansicht, dass indirekte Sprechakte durch einen Schlussfolgerungsprozess erschlossen werden, wie ihn auch Grice beschreibt. So sind sich die Lernenden bewusst, dass es nicht das eigentliche Ziel des oder der Lehrenden sein kann, zu fragen, ob sie in der Lage wären, der Aufforderung nachzukommen, sondern dass sie erkennen, dass die Äußerung als Aufforderung gemeint war (vgl. Searle 1980b, 127). Dem Kooperationsprinzip entsprechend (vgl. Grice 1979, 248) erschließen die Lernenden folglich, dass es sich um eine Aufforderung handeln muss.

Ausgehend von der Tatsache, dass wir häufig nicht wörtlich das sagen, was wir meinen, sondern indirekt etwas andeuten, also „implizieren“, entwickelt Grice für solche indirekten Sprechakte den Begriff der *konversationalen Implikatur* (vgl. ebd. 246 u. 248). Dabei bezieht er sich nicht auf einzelne Sprechakte, sondern vielmehr auf Kommunikations- bzw. Konversationsabläufe. Jede Kommunikation¹⁴⁷ ist nach Grice durch bestimmte kooperative Bemühungen gekennzeichnet, d. h. jede Konversation ist durch einen Zweck oder eine Richtung gekennzeichnet, die von den Teilnehmern wechselseitig akzeptiert wird und ihr Verhalten mitbestimmt. Ein solches Verhalten bezeichnet Grice als kooperativ und führt dafür den Begriff des Kooperationsprinzips ein: „*Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird.*“ (ebd.) Formuliert ist hier ein Kommunikationsgrundsatz mit dem Kriterium der Angemessenheit, welches Grice in vier Unterkategorien von Konversationsmaximen (Quantität, Qualität, Relation, Modalität) präzisiert (vgl. ebd. 249).¹⁴⁸

Das Kooperationsprinzip und seine untergeordneten Maximen nutzt Grice zur Erklärung der konversationalen Implikatur, also der Tatsache, dass wir, indem wir p sagen, q meinen können (vgl. Grice 1979, 255; vgl. Harras 1983, 194). Dementsprechend setzt der Sprecher bei seinem Adressaten die kooperative Bereitschaft voraus, diese konversationale Implikatur zu erschließen, so dass Adressaten aus einer Äußerung p mittels regel- und situationsgebundenen Hintergrundwissens auch schließen können, dass q gemeint ist. Indirekte Sprechakte umfassen laut Searle

¹⁴⁵ Weitere Sätze, die „konventional“ als indirekte Direktiva benutzt werden, sind: „Kannst/Könntest Du...?“, „Ich hätte/möchte gern...“, „Würdest/Wirst Du...?“, „Wärest Du bereit/Willst Du...?“, „Du solltest.../Es wäre besser, wenn.../Vielleicht wäre es gut, wenn...!“ (Vgl. Searle 1982, 57-59). Aufgrund ihres indirekt direktiven Charakters werden solche Konstrukte, sofern sie sich auf Bewegungshandlungen beziehen, in der vorliegenden Arbeit daher ebenso als Instruktion aufgefasst.

¹⁴⁶ Searle ist allerdings der Ansicht, dass mit einem indirekten Sprechakt gewissermaßen zwei Sprechakte, d. h. zwei Illokutionen ausgeführt werden. Im obigen Beispiel wären dies ein Frage- und ein Aufforderungsakt. Mit Blick auf die intendierte Illokution ist dies jedoch paradox, da die Lernenden auf die obige Frage sicher nicht mit „ja“ oder „nein“ antworten würden, sondern eher auf die implizierte Aufforderung reagieren (vgl. Harras 1983, 198). Gerade bei unterschiedlichen Machtpositionen der Beteiligten werden die Intentionen jedoch meist offenkundig.

¹⁴⁷ Grice meint dabei jede Form von Gespräch bzw. Interaktion mit Sprachverwendung (vgl. ebd.).

¹⁴⁸ *Quantität* betrifft die Menge der Information, *Qualität* betrifft den Wahrheitsgehalt, *Relation* bezieht sich auf die Relevanz und *Modalität* betrifft die Art und Weise sowie Klarheit und Deutlichkeit der Formulierung von Äußerungen (vgl. Grice 1979, 249f.). Diese Maximen müssen nicht immer gleichermaßen befolgt werden, sondern können zugunsten der Angemessenheit jeweils unterschiedlich gewichtet werden.

daher mehrere Aspekte (1980b, 128):¹⁴⁹

- die Berücksichtigung des Kooperationsprinzips nach Grice
- ein gemeinsames Hintergrundwissen von Sprecher und Hörer (vgl. Kap. 3.3.4.2)
- die Fähigkeit des Hörers, Schlussfolgerungen zu ziehen.

Implikaturen sind somit Ergebnis eines Verfahrens, nach dem der Hörer das Gemeinte, also die Sprecherintention rekonstruiert.

3.2.3.2 Nonverbale motorische und musikalische Kommunikationsakte

*„We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies.“
(Abercrombie 1968, 55)*

Indirekte Sprechakte bezeichnet Schulz von Thun als „implizite Botschaften“ und grenzt diese von „expliziten Nachrichten“ ab, welche ausdrücklich formuliert sind. Explizite wie implizite Botschaften sind dabei auf allen vier Seiten einer Nachricht als Sachinhalt, Beziehungsoffenbarung, Selbstkundgabe sowie Appell möglich; eigentliche Hauptbotschaften werden laut Schulz von Thun aber meist implizit gesendet (vgl. Schulz von Thun 2003, 33). Dabei erhält die nonverbale Kommunikation¹⁵⁰ über Stimme, Tonfall, Betonung, Aussprache, begleitende Mimik und Gestik, Körpersprache sowie Proxemik als Raumverhalten besondere Bedeutung und ist hinsichtlich seiner Komplexität nicht zu unterschätzen. Nonverbale Aspekte geben Hinweise darauf, wie die sprachlichen Anteile der Nachricht gemeint sind (ebd. 33f.; vgl. Kendon 1981, 4).¹⁵¹ So ergänzt die Körpersprache die Bedeutung verbaler Äußerungen, gibt ein Feedback und sorgt auch für Synchronisierung im Gespräch (vgl. Argyle 2002, 57). Betonung, Rahmung als auch Veranschaulichung beschreibt Argyle als Funktionen sprechaktbegleitender Körperbewegungen (ebd. 156). Gerade sprechaktbegleitende Tanz- oder Demonstrationbewegungen von Lehrenden im Tanzunterricht können in dieser Funktion gesehen werden.

Nonverbale Äußerungen können allerdings weit mehr sein, als nur eine Illustration und Belebung verbaler Äußerungen und aufgrund ihrer Komplexität prinzipiell ebenso als eigenständige Kommunikationsakte mit eigenem „Sprachcharakter“ und kultureller Formung gesehen werden (vgl. Mühlen-Achs 1983, 132).

Zugleich sind aber nicht alle nonverbalen und paralinguistischen Phänomene und jedwede Körperaktivität immer kommunikativ relevant, „sondern nur, wenn sie innerhalb eines bestimmten Kontextes benutzt werden“ (Reichertz 2009, 130).¹⁵² Denn „was jeweils vom körperlichen Verhalten als relevant gedeutet werden darf, wird durch die Situation und den Handlungsrahmen eingegrenzt.“ (ebd. 137)

¹⁴⁹ Searle betont in seinem Aufsatz „Indirekte Sprechakte“ (1980) explizit, dass ihm seine ursprünglich angebotene Lösung (1969) unvollständig erscheint und er sie aus diesem Grund hier ergänzt (1980, 128).

¹⁵⁰ Die Begriffsgeschichte von „nonverbaler Kommunikation“ stellt Kendon (1981) dar.

¹⁵¹ Schulz von Thun entwickelt diesen Gedanken basierend auf Watzlawicks erstem Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (1969, 53) weiter zur These von kongruenten und inkongruenten Nachrichten entsprechend der Übereinstimmung von verbalen und nonverbalen Anteilen einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun 2003, 35ff.).

¹⁵² Ebenfalls ausgehend von der Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, widmet Reichertz der Frage „Ist jetzt alles Kommunikation?“ (2009, 124-148) ein gleichlautendes eigenes Kapitel. Auch Kendon ist ähnlicher Ansicht (1981, 10).

Nonverbal-motorische Instruktionen

Hohe Relevanz erhalten nonverbale Zeichen, wenn sie die verbale Kommunikation ersetzen. Dies ist beispielsweise der Fall bei gestischen Emblemen¹⁵³, beim unmittelbaren Mitmachen oder modellhaften Demonstrieren, beim Einspielen oder Ausfaden von Musik als nonverbales Signal für Improvisationsbeginn und -ende oder bei taktilen Kommunikationsformen wie Berührung oder Führung.

Verbale und nonverbale Vorgänge laufen vor allem im Tanzunterricht häufig gleichzeitig ab und bilden daher eine komplexe soziale Verhaltensfolge (vgl. ebd. 161; vgl. Kap. 3.4.5). Kendon (1981) beschreibt das Ineinanderwirken verbaler und nonverbaler Äußerungen folgendermaßen: „*It is not only what A says to B that sends messages to him, but it is also what A does.*“ (S. 5).

In diesem Zusammenhang unterscheidet er digitale und analoge Enkodierung von Information: „*Words and other discrete symbol systems [...] convey their messages digitally. Actions, whether practical or expressive, convey their messages analogically.*“ (ebd.)

Nonverbale-nonvokale Verhaltensweisen in Form körpersprachlicher und tänzerischer Handlungen, die gleichzeitig mit verbalen Instruktionen verwendet werden, erhalten hierbei eine *parasemantische* Funktion: „*Die parasemantischen Funktionen der nonverbalen Verhaltensweisen kann man auffassen als Beziehungen spezifischer nonverbaler Verhaltensweisen zu den Bedeutungsinhalten der sie begleitenden verbalen Äußerungen.*“ (Scherer 1977, 279). Scherer (1979, 363) und Winterhoff-Spurk (1994, 292f.) unterscheiden hierbei sechs parasemantische Funktionen nonverbaler Handlungen:

- *Amplifikation*: Die verbale Kommunikation wird durch die nonverbale unterstützt, ergänzt, verstärkt oder illustriert (z. B. Zeigen der Größe eines Gegenstandes).
- *Modifikation*: Verstärkung oder Abschwächung der verbalen Botschaft durch nonverbale Zeichen (z. B. entschuldigendes Lächeln bei einer Forderung).
- *Kontradiktion*: Widerspruch zwischen verbaler und nonverbaler Botschaft (z. B. Emphase bei Ironie)
- *Expression*: Vermittlung eines anderen Inhalts auf der nonverbalen Ebene parallel zur verbalen.
- *Substitution*: Die verbale Kommunikation wird durch die nonverbale ersetzt (wie z.B. bei gestischen Emblemen wie Kopfnicken = ja, Daumen hoch für positive Rückmeldung...)
- *Embleme*: nonverbale Gesten, die ohne Bezug zur verbalen Äußerung Bedeutung vermitteln.

Orientiert an Morris' Unterteilung der Semiotik als Zeichenlehre in Semantik, Syntax und Pragmatik, beschreibt Scherer darüber hinaus *parasyntaktische* Funktionen wie Segmentation des Sprachflusses sowie Synchronisation und *parapragmatische* Funktionen nonverbaler Zeichen wie Expression und Reaktion auf Äußerungen des Dialogpartners (vgl. Scherer 1977, 283ff.). Eine vierte Dimension bildet die *dialogische Funktion* hinsichtlich der Regulation des Gesprächsablaufs im Sinne des turn-taking-mechanism und der Relation, also auf die Beziehung der Dialogpartner bezogen (ebd. 287f.).

¹⁵³ Als gestische Embleme werden mit Hand, Kopf und Rumpf ausgeführte Gesten bezeichnet, die Worte häufig vollständig ersetzen können und in der Regel symbolhaft durch Konventionen erlernt werden sowie kulturspezifische Bedeutung besitzen (vgl. Ellgring 1986, 21 u. 32). Im Musikunterricht sind dies beispielsweise Einsatz- und Schlussignale, die durch Dirigat erfolgen (vgl. Kap. 7.6.2.2).

Nonverbale, paralinguistische Äußerungen müssen jedoch nicht zwangsläufig simultan zu verbalen Äußerungen erfolgen, sie können auch eingeschoben werden, vorausgehen und nachfolgen, sprachabhängig oder auch eigenständig erfolgen, „*but they are always integrated into a conversation considered as a complete linguistic interaction*“ (Abercrombie 1968, 55) und müssen als solche auch analytisch berücksichtigt werden.

Bewegungshandlungen von Lehrenden als eine Form nonverbal-nonvokalen Verhaltens haben also einen für den Kontext zentralen kommunikativen Charakter. Die Trennung in verbale und nonverbale Verhaltensweisen sieht Wallbott (2004) allerdings recht kritisch:

„Viele nonverbale Verhaltensweisen, wie beispielsweise gestisches Verhalten, sind so eng mit der Sprachproduktion assoziiert, dass eine Trennung artifiziell erscheint. In einigen Theorien wird sogar angenommen, dass Sprachproduktion und begleitendes nonverbales Verhalten letztlich Ausdruck eines gemeinsamen zugrundeliegenden Prozesses sind.“ (S. 669).¹⁵⁴

Kendon (1983) sieht dieses komplementäre Verhältnis ähnlich:

„...at the same time as the speaker packages meanings into phrases of speech, he or she is also packaging meaning into phrases of gesture. Gesture phrases and Tone Units tend to match because they are being produced under the guidance of a single conceptual unit.“ (S. 19)¹⁵⁵

Heilmann (2009) greift dies in einer Weise auf, die in besonderer Weise für die Tanzimprovisation Gültigkeit hat:

„Kommunikation vollzieht sich bekanntermaßen nicht, indem eine Person etwas sagt und eine andere anschließend reagiert, sondern im Miteinander entsteht performativ Sinn, bildlich gesprochen in der Mitte des kommunikativen Raums zwischen den Beteiligten in der Performanz, d. h. der wechselseitigen, aufeinander bezogenen Bewegung.“ (S. 10)

Insbesondere die Gestik als jene Form nonverbalen Verhaltens, die am engsten mit der Sprache verflochten ist, erhält im Rahmen der Tanzimprovisation Bedeutung. Ellgring klassifiziert Gestik in die Untergruppen *Illustratoren*, *Embleme* und *Adaptoren*. Illustratoren sind objektgerichtete Gesten. Sie akzentuieren das Gesagte, verweisen auf Referenzobjekte oder räumliche Relationen und verdeutlichen als rhythmische Bewegungen zeitliche Aspekte. Embleme sind kulturell erlernte Gesten, welche die gesprochene Sprache ersetzen können. Adaptoren sind hingegen eher sprachunabhängige, körperorientierte Gesten und selbst-, objekt- oder personenbezogene Manipulationen, die vor allem als Indikatoren für psychische Erregungs- und Spannungszustände in Erscheinung treten (vgl. Ellgring 1986, 32f.; vgl. Ekman & Friesen 1977). Ellgring (1986) erkennt eine besondere parasemantische Bedeutung von Illustratoren für den Empfänger, die auch für die Tanzimprovisation wichtig scheint:

„Illustratoren hingegen scheinen für den Empfänger weniger inhaltliche Informationen beizutragen, sondern vielmehr seine Aufmerksamkeit auf einem hohen Niveau zu halten. Der Empfänger kann erkennen, an welchen Stellen der Sprecher Gewichtungen setzt. Seine Aufmerksamkeit wird immer wieder durch zusätzliche gestische Informationen erregt.“ (ebd. 33).

¹⁵⁴ Wallbott belegt dies unter Bezugnahme auf entsprechende neuroanatomische Studien (vgl. ebd. 669f.).

¹⁵⁵ Als Quellenangabe für dieses Zitat wird vielfach Kendon 1981 angegeben, so auch bei Winterhoff-Spurk 1994, 294. Tatsächlich stammt es aber aus Kendon 1983.

Im Kontext der Tanzimprovisation werden nonverbal-motorische Instruktionen in Form von sprachbegleitenden Gesten, tänzerischer Demonstration, dem Mittanzen von Lehrenden oder auch Berührung oder Führung daher als paraverbale¹⁵⁶, sprachbegleitende Instruktionen verstanden, die sprachnah erfolgen, d. h. stets in Relation zu vorangegangenen, gleichzeitigen oder unmittelbar nachfolgenden sprachlichen Instruktionen zu sehen sind und parasemantische Funktionen erfüllen. Solchermaßen haben sie häufig illustrative, modifizierende, mitunter auch substituierende Funktion.

Nonverbal-musikalische Instruktionen

Auch nonverbal-musikalische Instruktionen vokaler, instrumentaler und medialer Art wie Vokalisationen und Rhythmisierungen, Bewegungsbegleitung oder Musikeinspielung sind stets in ihrem Kontextbezug sowie aufgaben- bzw. instruktionsbezogen zu sehen. Musikalische Handlungen sind interaktiver Art und erfolgen intentional. Trotz der Sprachähnlichkeit von Musik werden sie jedoch nicht als für sich stehende Sprechhandlung mit kommunikativer Funktion betrachtet, da musikalische Zeichen nicht mit verbalen Zeichen vergleichbar sind und durch Musik keine Kommunikationsinhalte, keine spezifischen Informationen wechselseitig transportiert werden. „*Musikstrukturen sind keine Zeichensysteme a priori*“, so Karbusicky (1987, 228). Die Semantik der Musik sei weitgehend unbestimmt, d. h. „*offen, unverbindlich, der Phantasie überlassen, unbestimmt*“ da sie nicht auf einem funktional kommunikativen Zeichensystem beruhe (ebd. 231.) und „*unser Gehör nicht verpflichtet ist, in jeder Tonformel ein Zeichen zu dechiffrieren*“ (ebd. 229). Klang- und Tonkomplexe können allerdings – wenn sie in einen bestimmten Kontext eingebunden sind – zum Zeichen werden, „*für etwas stehen oder auf etwas hindeuten*“ (ebd. 227).

Behne (1982) verweist im Zuge seiner Auseinandersetzung mit „Musik – Kommunikation oder Geste“ auf den Musikwissenschaftler Peter Faltin, der zu dem Schluss kommt, „*daß Musik nur auf sich selbst verweisen und deshalb auch nichts mitteilen könne, es sei denn sich selbst.*“ (S. 128).¹⁵⁷ Musikwahrnehmung und -interpretation folgen vielmehr ganz subjektiven, individuellen Assoziationen. Für Behne ist der musikalische Ausdruck „*ein Angebot an den Hörer, diesen zu verstehen und bei entsprechender Einstellung auch darauf zu reagieren, d. h. sich in eine entsprechende Stimmung versetzen zu lassen.*“ (ebd.) Es findet daher keine echte Kommunikation mit Konsequenzen statt, es entsteht vielmehr „*das Gefühl von etwas Mitgeteiltem, die Erinnerung an menschliche Interaktion (...); Musik ist ‚Als-ob-Kommunikation‘!*“ (ebd. 130)

Das Individuum erlebt musikalischen Ausdruck trotz seiner Mehrdeutigkeit in seiner Gestalt als etwas Zeichenhaftes und subjektiv Eindeutiges. Darauf gründet die Vorstellung von einer Kommunikation durch Musik (vgl. ebd. 140).

Vor diesem Hintergrund werden musikalische und musikbezogene Instruktionen in der vorliegenden Arbeit nicht als eigenständige Instruktionsformen im Sinne indirekter oder symbolischer

¹⁵⁶ Abercrombie (1968) benutzt hierfür den Begriff „paralinguistisch“ „*to refer to non-verbal communicating activities which accompany verbal behaviour in conversation.*“ (S. 55) Und an anderer Stelle: „*Paralinguistic phenomena are non-linguistic elements in conversation. They occur alongside spoken language, interact with it, and produce together with it a total system of communication. They are not necessarily continuously simultaneous with spoken words. They may also be interspersed among them, or precede them, or follow them, but they are always integrated into a conversation considered as a complete linguistic interaction.*“ (ebd.)

¹⁵⁷ vgl. Faltin, P. (1972): Widersprüche bei der Interpretation des Kunstwerks als Zeichen. In: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 3, 1972, 2, S. 199-215.

Sprechakte betrachtet, sondern als extraverbale, sprachbegleitende oder die Sprache weiterführende Instruktionsformen, die in der Regel in Bezug zu (vorangegangenen) verbalen Instruktionen stehen, und in diesem Kontext auch zu interpretieren sind. Darunter fallen:

- Vokale Sonifikation (vokal-rhythmische Bewegungsbegleitung als akustisch-vokale Instruktionsform)
- Musikeinspielungen als extraverbale¹⁵⁸ akustische Instruktionsform
- Instrumentale Bewegungsbegleitung als extraverbale, akustisch-instrumentale und zugleich akustisch-visuelle Instruktionsform

Instruktionen als Sprechhandlungen sind häufig von nonverbal-motorischen Äußerungen als auch extraverbal-musikalischen Äußerungen begleitet. Diese sind in der Regel sprachabhängiger Natur und können im Sinne von Morris ebenso als Zeichen im Kommunikationsprozess betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für den Instruktionsbegriff die Eigenschaft der Poly- bzw. Multimodalität durch eine Verflechtung von verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen, die auch forschungsmethodisch berücksichtigt werden muss. Aus pragmalinguistischer Perspektive wird *„Sprechen als eine besondere Form menschlichen Handelns aufgefasst.“* Sprechhandlungen werden *„demzufolge immer in ihren Einbettungen in nichtsprachliche Handlungen gesehen“* (Pragmatik 1975, 327). Die Begrenzung auf rein sprachliche Äußerungen unter Aussparung parasprachlicher und nonverbaler Mittel wurde mehrfach als Kritik an der Sprechakttheorie geäußert (vgl. Ernst 2002, 118; vgl. Wallbott 2004, 669; vgl. Franke 1990, 8). Wallbott (2004) aufgreifend gilt daher: *„Nicht die Untersuchung nur verbalen oder nur nonverbalen Verhaltens ist damit von Bedeutung, sondern die Betrachtung aller Kommunikationskanäle im Zusammenhang unter Einschluss situationaler Kontextinformationen.“* (S. 670)

3.2.4 Folgerungen für die vorliegende Untersuchung

Der sprechhandlungstheoretische Zugang der linguistischen Pragmatik bedeutet nicht, dass mit ihm ein fertiges methodisches Modell zur Untersuchung des Instruktionshandelns zur Verfügung steht. Zunächst ist damit nur der Fokus der Analyse bestimmt. Die in diesem Kapitel dargestellten sprachwissenschaftlichen Elemente beinhalten allerdings zentrale Grundlagen für die vorliegende Untersuchung, die hier nochmals zusammengefasst werden sollen.

- Sprache kann als ein System von Zeichen aufgefasst werden, das sich aus zwei Komponenten zusammensetzt: Dem Zeigfeld, also dem Bezeichnenden (vgl. Bühler 1982) bzw. dem Zeichen (vgl. Morris 1972) einerseits und dem Symbolfeld, also dem Bezeichneten (vgl. Bühler 1982) bzw. dem Designat (vgl. Morris 1972) andererseits. Der Zeichenprozess beinhaltet dabei ebenso die Beziehung des Zeichens zu seinen Benutzern und Rezipienten.

¹⁵⁸ Extraverbal wird hier als Begriff eingeführt für nonverbale und nonvokale Zeichen, d. h. im erweiterten linguistischen Sinne durch andere Medien als die Lautsprache oder Körpersprache erfolgend (vgl. Winterhoff-Spurk 1994, 292).

- Sprechen ist eine besondere Form menschlichen Handelns in komplexen Situationen mit kommunikativer Wirkung. Sprachliche Zeichen sind immer in soziale Handlungszusammenhänge eingebettet und müssen daher stets in Bezug zu der konkreten Handlungssituation gesehen und interpretiert werden.
- Instruktionen sind unter Anwendung der Sprechakttheorie von Searle, Wittgensteins Sprachspiel-Theorie und Drexels handlungstheoretischer Konzeption der Sportlehrersprache (1975) als regelgeleitete Sprechhandlungen mit kommunikativer Wirkung in Lehr- und Lernsituationen, d. h. als regelgeleitetes Handlungsspiel zu verstehen, welches Sprechen, Bewegungen sowie musikalische Handlungen umfasst.
- Sprachliche Handlungen sind wie andere Handlungen intentional, d. h. sie werden mit der Absicht vollzogen, beim Adressat eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Daher werden mit sprachlichen Handlungen bzw. Sprechakten zugleich mehrere Akte parallel vollzogen: lokutionäre (Äußerung), propositionale (Referenz), illokutionäre (Funktion) und perlokutionäre (Effekt) (vgl. Searle 1979).
- Der Gebrauch einer Instruktion ist bestimmt durch die Intention der Lehrenden. Die Intention einer Instruktion wiederum ist bestimmt durch die subjektive Situationsdefinition und den jeweiligen Kontext. In diesem Fall spielen auch fachdidaktische Zielsetzungen wie künstlerische und tanzpädagogische Überlegungen eine Rolle, die in die sprachliche Formulierung von Instruktionen eingehen.
- Aufgrund der Einbettung sprachlicher Handlungen in andere Handlungen (hier: Bewegungshandlungen und musikalische Handlungen) sind die Bedeutungen sprachlicher Äußerungen nicht allein in sprachlichen Zeichen festgelegt, sondern konstituieren sich grundsätzlich erst durch die Verwendung in einem bestimmten Handlungszusammenhang, in den auch körpersprachliche, motorisch-tänzerische, vokal-rhythmische oder musikalische Elemente als Instruktionsbestandteile eingehen können. Vor diesem Hintergrund ist der Instruktionsbegriff in der vorliegenden Arbeit nicht allein auf Sprechhandlungen begrenzt, sondern multimodal angelegt. Er bezieht sprachbegleitende Äußerungen wie illustrative Gesten, substituierende Bewegungen und musikalische Handlungen als nonverbale, indirekte Aspekte von Instruktionen mit ein. Jeder Modus (Sprache, Bewegung, Musik) hat dabei seine eigene Semiotik; bei der Interpretation müssen die Bedeutungen der Zeichen verschiedener Modi unter Einbezug des Kontextes miteinander verknüpft werden. Dementsprechend gibt es hinsichtlich ihrer Struktur zwar bestimmte charakteristische Instruktionsmuster, wohl aber nicht *die* Bedeutung einer Instruktion, sondern je nach Verwendung und Handlungszusammenhang eine Reihe möglicher Bedeutungen.
- Im Searle'schen Sinne werden Instruktionen als illokutionäre Akte des Typus „Direktiva“ angesehen, da sie die Lernenden zur Ausführung bestimmter Bewegungshandlungen veranlassen sollen. Gemäß der Klassifizierung von Searle wird der Sprechakt ‚Aufforderung‘ bzw. Direktiva in der vorliegenden Arbeit als Grundtypus von Instruktionen aufgefasst, welcher in unterschiedlicher Stärke und in verschiedenen Formen gebraucht und daher mehr oder auch weniger direktiv

sein kann.¹⁵⁹ Vor diesem Hintergrund stellt auch das Fragen, welches implizit Aufforderungen beinhaltet, einen „Spezialfall des Aufforderns“ dar (vgl. Searle 1979, 110) ebenso wie deskriptive Erklärungen (Deklarativa), die das Mitmachen oder die lehrerseitige Demonstration begleiten (vgl. Jaskolka 2000, 83) und die Aufforderung ggf. begleitende Begründungen (vgl. Rehbein 1977, 339).¹⁶⁰

- Als illokutionäre Akt des Typus „Direktiva“ sind Instruktionen mit einem perlokutionären Effekt, d. h. mit angestrebten Wirkungen verknüpft. Bezüglich der Wirkung einer Instruktion erkennt Drexel für den Bewegungsunterricht sogar einen *doppelten Perlokutionseffekt*. Dieser bestehe sowohl in einem *Instruktionseffekt* im Hinblick auf den Aufbau eines Handlungsraumkonzepts, als auch in einem *Aktionseffekt*, der eine konkrete Bewegungsrealisierung zur Folge habe (vgl. Drexel 1975a, 178).

Im Unterschied zu Searle geht es bei der Tanzimprovisation jedoch weniger darum, Lernende überhaupt zur Ausführung einer bestimmten Bewegungshandlung zu bringen. Vielmehr steht die Art und Weise der Bewegungsrealisierung im Mittelpunkt, welche durch die Instruktion beeinflusst werden soll. Drexel weist darauf hin, dass Lehrende und Lernende von vorneherein die Möglichkeit des Misslingens der geforderten Bewegungsrealisierung miteinbezogen (vgl. Drexel 1975, 180). Bezogen auf Tanzimprovisation wird allerdings weniger die Möglichkeit des Misslingens, als vielmehr die Möglichkeit der unterschiedlichen Interpretation und der Vielfalt der Bewegungslösungen einbezogen (vgl. Kap. 3.4.2). Die initiierten Handlungen haben „Versuchscharakter“. Vor diesem Hintergrund muss bei der Rekonstruktion von Instruktionvorgängen auch der perlokutionäre Akt Berücksichtigung finden.

Da in Instruktionen als Aufforderungsakte aus handlungstheoretischer Sicht stets Elemente ihrer Zielsetzung in sprachlicher Form eingehen, soll im Zuge der Fallanalyse ebenso beschrieben werden, auf welche tanzspezifischen Aspekte und Konzepte sich die Instruktionen beziehen (vgl. Rehbein 1977, 186), genauer welche thematische Dimension die Instruktionen einer Unterrichtseinheit haben (vgl. Kap. 6.2.2, Kap. 6.3.2 und Kap. 6.4.2). In diesem Zusammenhang kann mittels einer Analyse der Handlungssituation auch versucht werden, zu erfassen, welche gegenwärtigen oder „zukünftige Handlung(en) A(AA)“ von den Lehrenden angestrebt werden, bzw. welche Funktion eine bestimmte Instruktion im Handlungskontext hat. In diesem Zusammenhang gibt Lüders (2003) allerdings zu bedenken, dass die innerhalb der Unterrichtsspracheforschung ausgewiesenen Funktionen bestimmter Sprechakte

„nur ein Spektrum potentieller Funktionen beschreiben und dass zwischen diesen potentiellen und den im Einzelfall interaktionspraktisch realisierten Funktionen zu unterscheiden ist. Die Begründung von Funktionsaussagen bezüglich spezifischer Elemente der Unterrichtssprache muss deshalb als eine an die Einzelfallanalyse gebundene, immer wieder neu zu bewältigende empirisch-hermeneutische Aufgabe angesehen werden“ (S. 205).

- Ernst wünscht die gleichwertige Berücksichtigung des Sprechakts und Verstehensakts und fordert eine der Sprechakttheorie gegenüberstehende „Hörverstehensakt-Theorie“ als integrativen Bestandteil einer pragmatischen Theorie ein, die aber bislang noch nicht vorgelegt wurde

¹⁵⁹ Vgl. hierzu die Searle'schen Kriterien zur Klassifikation von Sprechakten, welche auch die Dimension der Stärke bzw. Kraft, mit der der Illokutionszweck dargeboten wird, umfasst (vgl. Kap. 3.2.2.2); vgl. Searle 1980a, 84). Auch Jaskolka diskutiert diesen Aspekt in Bezug auf mündliche Instruktionen.

¹⁶⁰ Aufforderungen machen nach Rehbein häufig Begründungen erforderlich, da sie funktional in kooperative Arbeitsprozesse eingebettet sind und aus ihnen hervorgehen (1977, 339).

(vgl. Ernst 2002, 113). Obgleich Sprachproduktion und -rezeption gleichwertige Bestandteile einer pragmatischen Kommunikationsanalyse bilden (vgl. Friedrich 1991, 37), kann eine vollständige Analyse des Verstehensaktes im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfolgen, da dies den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde.¹⁶¹ Der dem „Sprechakt“ als Pendant zur Seite stehende „Verstehensakt“ wird unter dem Aspekt der Dekodierung sowie hinsichtlich der Voraussetzungen für das Gelingen von sprachlicher Kommunikation im Tanzunterricht später angesprochen (vgl. Kap. 3.3.4) und findet ebenso im Zuge der Darstellung der Musterstrukturen im Rahmen von Nachfragen, Rekursionsschleifen u.a. Berücksichtigung. Da sich Instruktionen aus handlungsregulatorischer Sicht auf die Bewegungshandlungen der Lernenden beziehen (vgl. Kap. 3.3) werden neben der instruierenden Lehrperson auch die Teilnehmenden als Hörer in den Blick genommen.

Darüber hinaus wird die Hörerseite zumindest insofern thematisiert, als berücksichtigt wird, welche modifizierenden Folgeinstruktionen von Lehrenden als Reaktion auf die an eine Instruktion anschließenden Bewegungshandlungen der Lernenden gegeben werden. Im Unterschied zum reinen Handlungsplan geht in den Sprechhandlungsplan der Instruktion nämlich auch der Handlungsraum der Lernenden mit ein. Lehrende verfügen gewissermaßen über eine Vororganisation der Handlungsmöglichkeiten der Lernenden und möglicher Entscheidungen und beziehen dies in ihr Instruktionshandeln ein. Gleichzeitig gehen Lehrende auch davon aus, dass eine einzelne Instruktion zur Anleitung von Improvisation und Einwirkung auf Bewegungshandlungen nicht ausreichen wird, sondern dass dazu in der Regel mehr als ein einzelner Sprechakt notwendig ist. Insofern kann beim Instruieren in der Tanzimprovisation mit Bezug auf Rehbein von einer „sprecherseitig initiierten Sprechhandlungssequenz“ bzw. „Instruktionssequenz“ ausgegangen werden, die im Sinne eines möglichst sinnvollen Instruierens durch diverse Rückkopplungs-, Vergleichs-, Modifikations- und Ergänzungsprozesse seitens der Lehrenden gekennzeichnet ist (vgl. Rehbein 1977, 187). Dies wird in Kap. 3.4.6 näher ausgeführt.

Ein pragmatisches Verständnis von Instruktion als einer intentionalen, kommunikativen Lehrhandlung mit situationsgebundenen Handlungszielen hat Konsequenzen für die Analyse und Beschreibung von lehrerseitigen Instruktionshandlungen. So sind Aussagen über Unterrichtssprache stets intentionale Deutungsleistungen, die sowohl handlungsbezogen und situationspezifisch erfolgen, als auch durch Erfahrungen geprägt sind (vgl. Switalla 1977, 23). Die Zielsetzung, Instruktionen als spezifische Form didaktischen Handelns zu analysieren, setzt damit ein Verständnis vom Gegenstand an sich voraus: „*Verhaltensäußerungen überhaupt als sprachliche und kommunikative Äußerungen identifizieren zu können, das schließt bereits ein (erfahrungsabhängiges und handlungsbezogenes) Verstehen ein; Äußerungen, die wir nicht verstehen, sind für uns überhaupt keine kommunikativen Daten.*“ (ebd. 112)

Das Wissen um Bedeutung, Formen und Funktionen sprachlichen Handelns im Tanzunterricht, um Kommunikations- und Verstehensbedingungen sowie mögliche Wirkungen sind vor diesem Hintergrund wesentliche Voraussetzungen, um Instruktionvorgänge in Bezug zu ihrem Verwendungszusammenhang rekonstruieren, analysieren, beschreiben und interpretieren zu können.

¹⁶¹ Zudem wäre ein solches Vorhaben forschungsmethodisch anders zu lösen und nur in einer Methodenkombination aus Unterrichtsbeobachtung, Lehrer- und Schülerinterviews und Gruppengesprächen zu realisieren.

3.3 Bewegungsorientierte Perspektive auf Instruktion

3.3.1 Begriffsklärung und Abgrenzung von anderen Formen verbaler Äußerungen

Im Kontext der Sportwissenschaft und der Instruktionsforschung wird bezugnehmend auf Weinert und allgemeine Unterrichtsmaßnahmen davon ausgegangen, dass Instruktionen notwendige und unverzichtbare Bedingungen des Bewegungslernens darstellen: „*Instruktion läßt sich als Inbegriff jener Handlungen und Maßnahmen umschreiben, die darauf gerichtet sind, die Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens kollektiv, differenziell oder individuell zu optimieren.*“ (Weinert 1996, 37f.)

Hänsel, der eine fundierte Arbeit zur Instruktionspsychologie motorischen Lernens (2002) sowie einige daran anknüpfende Untersuchungen und Aufsätze vorgelegt hat¹⁶², erkennt die Funktion der Optimierung von Lernprozessen als gemeinsamen Kern verschiedener Instruktionstheorien (ebd. 187). Eine ähnliche Sichtweise vertreten Scherer & Bietz (2013), die jene externen Informationen als Instruktionen bezeichnen, „*die unmittelbar auf operative Wirkung zielen, also darauf die interne Lösungsfindung bzw. Lösungsoptimierung für gegebene Aufgaben zu unterstützen*“ (S. 163). Als zentrales methodisch-didaktisches Mittel sind sie konstitutiver Bestandteil der Unterrichtspraxis (vgl. ebd. 251; vgl. Hänsel 2003). Instruktionen werden in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen Funktionen eingesetzt und beeinflussen dementsprechend das Bewegungsverhalten der Lernenden.

Während Hänsel Instruktionen als *verbal* vermittelte Information definiert, als Bewegungsanweisungen an Lernende, die in der Regel *vor* der eigentlichen Bewegungsausführung gegeben werden (vgl. Hänsel 2006, 67 u. 2002, 187), sind Instruktionen nach Scherer & Bietz nicht ausschließlich auf verbale Formen vor der Bewegungsausführung begrenzt, sondern umfassen auch andere Modalitäten und Zeitpunkte (vgl. Kap. 3.3.3). Hänsel bemängelt in diesem Zusammenhang die Uneinheitlichkeit und Arbitrarität des Begriffs, welcher in der Verwendung auch Übergangsinformationen, verbale Verstärker oder Prompting¹⁶³ während der Bewegungsausführung, präskriptives Feedback oder postaktionale Korrekturinformationen einschließt, und damit „*uneinheitlich alle möglichen Formen von Anweisungen an einen Lernenden als Instruktion bezeichnet*“ (Hänsel 2006, 66 u. 2003, 268). Darauf verweisen auch Ergebnisse früherer Studien, z.B. zur Erfassung des instruktionalen Wissens von Trainern im Techniktraining, die Instruktionen als verbale Interventionen vor, während oder nach einer oder mehrerer Bewegungsausführungen verstehen (vgl. Hänsel & Baumgärtner 2001, 402). Dementsprechend existieren zu den formalen und gestalterischen Aspekten von Instruktionen kaum Untersuchungen (vgl. Kap. 2). Laut Hänsel (2006) besteht der Konsens ausschließlich darin, „*dass es sich bei Instruktionen um verbal vermittelte Informationen handelt, die vor der eigentlichen Bewegungsausführung gegeben werden*“ (S. 67) und somit einen deutlichen Aufforderungscharakter zur anschließenden Realisierung beinhalten.

¹⁶² Hervorzuheben ist, dass Begriffsklärungen zu „Instruktion“ in diversen sportwissenschaftlichen Handbüchern ausschließlich von Frank Hänsel verfasst wurden.

¹⁶³ Ursprünglich aus der Psychotherapie stammend bezeichnet Prompting eine verbale oder verhaltensmäßige Hilfestellung, welche die Aufmerksamkeit des Lernenden auf das gewünschte Zielverhalten fokussieren soll und somit verstärkend wirkt. Prompting hat den Lernprozess unterstützende Funktion und wird häufig auch im Zuge des Imitationslernens eingesetzt. Als solches umfasst es verbale Hinweise, Erinnerungen, Rückmeldungen, Bekräftigungen oder auch die Demonstration des gewünschten Verhaltens (vgl. Collier & Winnick 2011, 134f.).

Für die vorliegende Arbeit wird der Instruktionsbegriff allerdings weitergefasst. So sind mit Bezug auf die handlungsregulierende Sichtweise in temporaler Hinsicht ebenso syn- und postaktionale Instruktionsformen relevant (vgl. Kap. 3.3.2.1) als auch durch nonverbale Informationen ergänzte oder rein nonverbale Instruktionen. Instruktionsformen bildlich-medialer Art wie Bildreihen, Videos etc. werden in der vorliegenden Arbeit hingegen nicht als Instruktionshandlungen angesehen, sondern als unterstützende Medien, und sind daher im Instruktionsbegriff dieser Arbeit nicht inkludiert.¹⁶⁴

Über die formalen Aspekte von Modalität und Zeitpunkt hinaus sind Instruktionen wesentlich „durch den Bezug zu bestimmten Inhalten und Funktionen“ bestimmt¹⁶⁵. Sie können sich inhaltlich „auf jegliche Komponente lernrelevanter Handlungsfelder richten, auf die Bewegung selbst, auf Umgebungsbedingungen oder auf spezielle Aufgabenaspekte“ (Scherer & Bietz 2013, 251). Instruktionen erfolgen zur Korrektur von Bewegungen, zur Wissensvermittlung und Information, zur initialen Orientierung, zur Aufmerksamkeitsfokussierung und zur Handlungsregulation im Sinne aktionsbezogener Anweisungen, Erklärungen, Begründungen, Hinweise und Rückmeldungen. Als extrinsische Informationen im Rahmen eines von außen gestützten Problemlöseprozesses sind Instruktionen somit vorwiegend funktionaler Natur (vgl. Hänsel 2002, 188).

Im Hinblick auf ihre pragmatische Funktion konzipiert Hänsel (2003) Instruktionen „erstens als Teil einer kommunikativen Situation (...), zweitens als Planungsinstrument, bei der die Abfolge der Instruktionen und die Randbedingungen im Vordergrund stehen (...) oder drittens als Informationsprozess“ (S. 275). Besonders die dritte Perspektive biete Forschungsperspektiven, „explizit zwischen den verschiedenen Formen ergänzender Informationen zu unterscheiden (...)“ (ebd.), indem Instruktionen als Teil eines Problemlöseprozesses gesehen werden, mittels der Informationen zur Problemlösung übermittelt werden. Diese Sichtweise scheint vielversprechend und anwendbar für den Kontext der Tanzimprovisation, in welchem Bewegungsaufgaben von den Lernenden im Sinne einer Problemlösung kreativ zu bewältigen sind (vgl. Kap. 3.4.2).

3.3.2 Funktionen von Instruktionen

3.3.2.1 Die handlungsregulierende Funktion von Sprache beim Bewegungslernen

Da es sich hierbei um ein klassisches sportpädagogisches Thema handelt¹⁶⁶, liegen aus dem Bereich des Sports verschiedene und teils sehr gegensätzliche Ansätze vor. Zu nennen sind an dieser Stelle behavioristisch ausgerichtete Ansätze zur Programmierten Instruktion, Ansätze zur Informationsverarbeitung im sensomotorischen Lernprozess sowie handlungspsychologische Theorien sensomotorischen Lernens. Im tanzpädagogischen Bereich befasst sich Quinten mit dem Zusammenhang von Vorstellungsbildern und Bewegungslernen und dem Einsatz metapho-

¹⁶⁴ Bildlich-mediale Instruktionsformen werden u. a. von Scherer & Bietz 2013, Gröben & Prohl 2002, Gröben 2000, Blischke 1988, Juare & Pargman 1991, Müller 1995 thematisiert.

¹⁶⁵ Aus sprachwissenschaftlicher Sicht entspricht dies dem propositionalen Gehalt (Referenzen) und der Illokution (vgl. Kap. 3.2.2.1).

¹⁶⁶ Vgl. Volger, B. (1995): Bewegung lehren – aber wie? In: Prohl, R./Seewald, J. (Hg.): *Bewegung verstehen*. Schorndorf: Hofmann, S. 155-180.

rischer Vorstellungsbilder. Dabei thematisiert sie indirekt auch die Funktion von Sprache (vgl. Quinten 2003). Sprachbezogene Ansätze in der Tanzforschung wurden bereits in Kap. 2.3 dargestellt. In Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Bewegungslernen fokussieren Studien meist die Wirkung bildhafter Sprache auf die Bewegungsausführung.¹⁶⁷

Zunächst soll jedoch der grundlegende Zusammenhang von Bewegungsorganisation durch Sprache thematisiert werden, da auch tanzpädagogische Instruktionen in dieser Funktion zu sehen sind. Eine Antwort darauf gibt das aus dem Techniktraining des Sports stammende Konzept der Handlungsregulation durch Sprache (vgl. Pöhlmann 1986, 47; vgl. Gabler¹⁶⁸ et al. 2000, 124f.), welches auch für den tanzimprovisatorischen Unterrichtsprozess von Bedeutung ist. Dies hat seine Grundlage in den von den Kognitionswissenschaftlern Paivio (1986), Engelkamp (1990) und Perrig (1988)¹⁶⁹ formulierten Theorien multimodaler Gedächtnismodelle.¹⁷⁰ Die wesentlichen Grundzüge solcher repräsentationstheoretischer Strukturannahmen veranschaulicht Bietz (2001, 176):

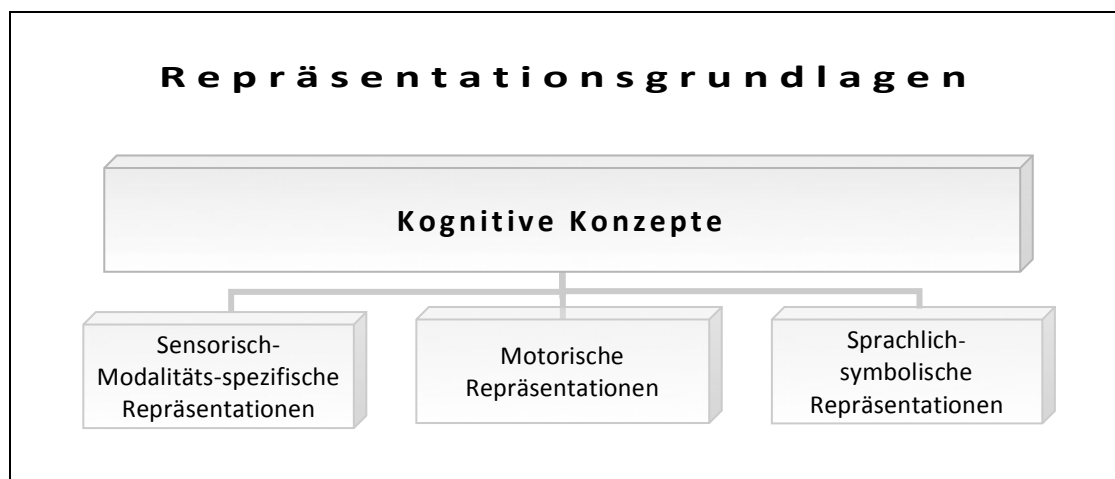


Abb. 6: Heuristisches Modell der kognitiven Konzeptbildung (aus: Bietz 2001, 176)

Das hierarchisch aufgebaute Modell besagt, dass Informationen in unterschiedlichen Modi wie verbal, bildhaft und motorisch im Gehirn abgespeichert werden. Die Modi bilden die unterste Stufe des hierarchisch aufgebauten Modells und interagieren auf der semantischen Grundlage

¹⁶⁷ Ansätze zum Bewegungslernen im Tanz werden in knapper Form von Postuwka 2003 präsentiert, diese greifen jedoch bereits bestehende Befunde und Theorien auf. Mit dem Bewegungslernen im Tanz befasst sich außerdem das Forschungsprojekt „InnoLernenTanz (ILT)“ an der Palucca Hochschule Dresden zur „Entwicklung und Implementierung innovativer Lernstrategien für ein zeitgemäßes, praxisorientiertes Studium im Tanz“, das von 2012 bis 2016 durchgeführt wurde und hier vor allem das individuelle Coaching im Gruppenunterricht sowie die somatisch orientierte Lehr-Lern-Forschung in den Blick nimmt.

URL: <http://www.palucca.eu/de/hochschule/forschung/innolernentanz.html> (20.7.2017)

¹⁶⁸ Vgl. Gabler, H./Nitsch, J./Singer, R. (2000): *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. 3. erw. u. überarb. Aufl. Schorndorf: Hofmann.

¹⁶⁹ Vgl. Perrig, Walter J. (1988): *Vorstellungen und Gedächtnis*. Berlin: Springer.

¹⁷⁰ Paivios (1986) duale Kode-Theorie geht von zwei Repräsentationssystemen aus. Das bedeutet, dass Begriffe sowohl verbal als Worte, als auch bildhaft im Gehirn abgespeichert werden. Engelkamp (1990) geht noch einen Schritt weiter, indem er ein Gedächtnismodell entwickelt, welches Aussagen über strukturelle Zusammenhänge von verschiedenen Gedächtnissystemen möglich macht. Er unterscheidet dabei sprachliches, kategoriales und sensomotorisches Wissen mit zugehörigen Wordmarken, statischen und dynamischen Bildmarken sowie Motorikprogrammen, die partiell getrennte Gedächtnissysteme beanspruchen (vgl. Engelkamp 1990, 22 u. 58ff.).

situationsspezifischer kognitiver Konzepte (vgl. ebd.). Die kognitiven Konzepte werden in einer spezifischen Handlungssituation „aus dem Fundus des gesamten Wissens und Könnens einer Person hervorgebracht, das in einem einheitlichen semantischen Gedächtnissystem repräsentiert ist.“ (ebd.)

Um sich der Spezifik einer bestimmten Handlungssituation anpassen zu können, wird die hierarchische Struktur jedoch nicht als starre, sondern als dynamisch-flexible Struktur verstanden. Ausgehend von der Interaktion der verbalen und nonverbalen Teilprozesse, also der verbalen, bildhaften und motorischen Modi, geht der Ansatz der Handlungsregulation davon aus, dass gezielte verbale Informationen den sensomotorischen Lernprozess und damit die Herausbildung von Bewegungsfähigkeiten beschleunigen, da über sprachliche Reize bestimmte motorische Repräsentationen im Gehirn aktiviert werden können. Bewegung wird dabei nicht direkt über sprachliche Informationen aktiviert, sondern vielmehr indirekt, indem Bewegungsvorstellungen, d. h. situationsspezifische motorische Repräsentationen und angeregt werden. Über Sprache oder andere Modalitäten können also gewissermaßen neuromuskuläre Prozesse und adäquate kognitive Konzepte aktiviert werden. Zugleich gehen durch diesen „intermodalen Transfer“ bei der sprachlichen Kodierung motorischer oder kinästhetischer Repräsentationen Informationen verloren (vgl. Ruhl 2005, 69). Auf die sich daraus ergebende Problematik wird in Kap. 3.3.4.3 näher eingegangen.

Diese Lernwirksamkeit von Instruktionen bzw. Bewegungsanweisungen beim Bewegungslernen ist durch einige experimentelle Untersuchungen positiv belegt (vgl. Schmidt 1991; vgl. Gröben 1995). Bei der Regulation des Bewegungshandelns können aus handlungstheoretischer Perspektive mit Bezug auf Hildenbrandt (1976), Volpert (1971), Kaminski (1973), Drexel (1975a, 176f.), Drexel & Hildenbrandt (1975, 1976), Hotz & Weineck (1988, 59) sowie Ilg & Sikora (1982b, 696) und Cratty (1979) drei Phasen und Funktionseinheiten von Sprache nach Zeitdimension unterschieden werden:

(1) Präaktionale Phase (pre-performance verbalization)

Die präaktionale Phase dient der Instruktion und Vororientierung der Lernenden und betrifft somit aus handlungstheoretischer Sicht die Phase der Planung von Bewegungshandlungen. Sprachliche Äußerungen vor der Bewegungshandlung werden zur *Antriebsregulation* eingesetzt, d. h. zur Motivation und Bestimmung der Gerichtetheit und Intensität des Bewegungsverhaltens (vgl. Pöhlmann 1986, 84f.; vgl. Hotz & Weineck 1988, 59).¹⁷¹ Im Hinblick auf die Bewegungshandlung der Lernenden dienen sprachliche Instruktionen in erster Linie jedoch der *Orientierungsregulation* (vgl. ebd. 106)¹⁷², indem über sprachliche Informationen wie beispielsweise die abbildhafte Beschreibung von Bewegungsabläufen adäquate Vorstellungen von einer Bewegung erzeugt werden. Diese dienen als Leitbild für die anschließende Ausführung der zu erlernenden bzw. zu entdeckenden Bewegungshandlung.

¹⁷¹ Hildenbrandt beschreibt in dieser Phase auch Äußerungen zur „Aktivierung der Rezeptionsbereitschaft“ im Vorfeld des eigentlichen Bewegungshandelns, die Aufträge zur Aktivierung der auditiven sowie visuellen Rezeptionsbereitschaft als auch Anweisungen zur Aufrechterhaltung derselben umfassen. Diese sind häufig von Begründungen begleitet und zielen daher auch auf Einflussnahme auf erste Konzeptkonturen künftiger Aufgabenrealisierungen (vgl. 1976, 179f.).

¹⁷² Die orientierungsbezogene Funktion verbaler Lehreräußerungen in der präaktionalen Phase beschreibt auch Kaminski (1973, 248).

Über Sprache werden relevante Informationen für die auszuführende Bewegungshandlung vermittelt, die Aufmerksamkeit wird auf bewegungsrelevante Aspekte fokussiert. Diese so genannte ‚instruction‘ dient der „externen Anregung von bewegungsantizipierenden Vorstellungen“ (Bietz 2001, 175) und hat somit die Funktion einer „Sollwertinformation“ (vgl. Drexel 1975a, 163).¹⁷³

Über Instruktionen können Lehrende einerseits Wissensbestandteile ergänzen, andererseits auch auf vorhandene Erfahrungen und vorhandenes Wissen bei den Lernenden verweisen und dieses abrufen und aktualisieren, um es für das zu entwickelnde Aufgaben- und Handlungskonzept fruchtbar zu machen (vgl. Friedrich 1991, 152). Die Leistung der Lernenden besteht in dieser Phase darin, aus dem vorhandenen Wissen, den individuellen Erfahrungen und der subjektiven Situationsdefinition verbunden mit den Instruktionen der Lehrperson ein antizipatives, „auf die Zukunft gerichtetes Bild der Situation im beschriebenen Handlungsraumkonzept“ zu entwickeln (ebd. 150).¹⁷⁴

(2) Aktions- bzw. Realisierungsphase (performance verbalization)

Die Aktionsphase besteht aus der Aktion der Lernenden und der beobachtenden und diagnostischen Tätigkeit der Lehrenden. Instruktionen erfolgen während der Realisierung von Bewegungshandlungen und dienen der *Ausführungsregulation* (vgl. Pöhlmann 1986, 147; vgl. Drexel 1975a, 177). Friedrich (1991) stellt allerdings mangels empirischen Belegen in Frage, „ob eine aktionale verbale Instruktion in die interne Ablaufregulation des Handelnden integriert wird oder ob lediglich die intern repräsentierte Handlungskonzeption von einer äußeren Aufgabenstellung überlagert, dominiert oder ganz durch diese ersetzt wird“ (S. 163).

Dennoch wird die synaktionale Instruktion gleich von mehreren Autoren als regulierend eingeschätzt (vgl. Hildenbrandt 1976; Volpert 1971; Drexel 1975a u. a.). Sie unterstützen, gliedern oder modifizieren die Bewegungsausführung, beeinflussen die unmittelbare Bewegungsqualität mit Hilfe begleitender Äußerungen wie Stimmbegleitung, Zählen, Hinweise, rhythmisches Sprechen etc. Begleitende sprachliche Äußerungen erfolgen in dieser Phase oftmals signalartig verkürzt oder auch verbal-rhythmisierend (vgl. Volpert 1971, 95ff.). Auf Volpert Bezug nehmend differenziert Drexel dabei zwei Formen und Funktionen sprachlicher Äußerungen: Der „begleitende Kommentar“ macht Aussagen über den Ist-Zustand während der Bewegungsrealisation, die „verbal guidance“ vermittelt hingegen Informationen über den Sollwert der auszuführenden Bewegung (vgl. Drexel 1975a, 163; vgl. Volpert 1971, 84f. u. 95f.).

Auch Hildenbrandt & Drexel (1975) gehen davon aus, dass während der Bewegungsausführung erfolgende Instruktionen das Bewegungs-Handlungskonzept der Lernenden modifizieren, ergänzen oder sogar vollkommen ersetzen können: „Der Lehrende diagnostiziert in dieser Phase die Realisierungsweise des Lernenden. Er stellt – vereinfacht ausgedrückt - Abweichungen von und Übereinstimmungen mit dem in der Orientierungsphase Instruierten fest, speichert sie und plant

¹⁷³ Diese Abbild- und Aktivierungsannahmen, die in vielen Instruktionsansätzen enthalten sind wie beispielsweise im Verbal-Pretraining und den Verbal-Label-Effekten wurden ursprünglich basierend auf dem traditionellen Paradigma der Informationsverarbeitung konzipiert, erweisen sich heute jedoch aufgrund der eindimensionalen Ausrichtung und der Nichtbeachtung der Multimodalität von Bewegungsvorstellungen problematisch. Jüngere Arbeiten integrieren Ansätze von multimodalen Gedächtnismodellen und nehmen davon ausgehend vor allem die Gesamtstruktur und die Beschaffenheit von Bewegungsvorstellungen in den Blick (vgl. Bietz 2001, 175; vgl. Munzert 1997).

¹⁷⁴ Den Begriff des „Handlungsraumkonzepts“ führt Kaminski ein. Mit diesem gehen Zielvorstellungen, aber auch Wissens-, Wahrnehmungs- und Operationsaspekte einher, die eine Vororientierung bewirken. Das Ergebnis dieser Vororientierung ist dann das antizipative Handlungsraumkonzept (vgl. Kaminski 1973, 244).

sein weiteres pädagogisches Handeln und baut auf diese Weise ein Kommentarkonzept auf.“ (S. 15 zit. n. Friedrich 1991, 164).¹⁷⁵

(3) Postaktionale Phase (post-performance verbalization)

Im Anschluss an die Bewegungshandlung erfolgt die auswertende *Kontrollregulation*, das Feedback in Form nachträglicher Kommentare, Korrekturen, Lob, einer Nach- oder Neuorientierung der weiteren Bewegung im Sinne eines präskriptiven Feedbacks u. ä.¹⁷⁶ Das in der präaktionalen Phase aufgebaute Aufgabenkonzept wird nun in Bezug auf seine Realisierung durch die Lehrenden bestätigt oder auch mit zusätzlichen, ergänzenden Hinweisen modifiziert. Verbale Äußerungen haben somit kommentierende und evaluierende, als auch präskriptive Funktion mit Blick auf den weiteren Handlungsverlauf bzw. die sich anschließende Aufgabe (vgl. Hildenbrandt 1976, 178). Die Sprache von Lehrenden dient als Instrument, mit dessen Hilfe Bewegungshandlungen der Lernenden durch entsprechende Soll- und Istwerteingaben systematisch optimiert werden können und mithin zielgerichtetes Lernen bewirkt wird (vgl. Drexel 1975a, 163; vgl. Volpert 1971).

Zusammenfassend können also folgende Aussagen über den Einfluss der Sprache auf das Bewegungslernen gemacht werden:

Aufbauend auf Überlegungen zu multimodalen Repräsentationssystemen wird im Konzept der Handlungsregulation durch Sprache davon ausgegangen, dass verbale Informationen den sensorischen Lernprozess sowohl aktuell in der Phase der Bewegungsausführung als auch langfristig hinsichtlich der Herausbildung und Optimierung von Bewegungsfertigkeiten beschleunigen können (vgl. Pöhlmann 1986, 142ff.). Indem die Lernenden über sprachliche Äußerungen der Lehrenden auf das Wesentliche einer Übung oder Bewegung hingelenkt und die Aufmerksamkeit auf bewegungsrelevante Aspekte fokussiert wird, ist Sprache – und damit auch die Instruktion – wesentlich an der Bildung von Bewegungsvorstellungen und an der Regulation der Bewegungsausführung beteiligt.

Aus handlungstheoretischer Sicht erhalten Instruktionen von Lehrenden somit eine wichtige Funktion für die Ausbildung von aufgabenrelevanten Kognitionen bei den Lernenden. Instruktionen werden damit zum „integralen Faktor eines Gesamtkomplexes von Planungs-, Ausführungs- und Kontrollvorgängen“ (Friedrich 1991, 152), welche nicht nur sportspezifische, sondern ebenso tänzerische Handlungen charakterisieren.

¹⁷⁵ Da es nicht gelang, den Projektbericht einzusehen, erfolgt an dieser Stelle die Übernahme dieses prägnanten Zitats aus Friedrich 1991. Vgl. Drexel, G./Hildenbrandt, E. (1975b): „*Schwierigkeiten und Strategien der aktuellen Bewältigung und des Erlernens von Mehrfachaufgaben bei Schülern insbesondere bei Anfängern.*“ Unveröffentlichter Projektbericht, Tübingen.

¹⁷⁶ Eine Anweisung, die informiert, wie die nächste Bewegung zu verändern ist oder eine Neuorientierung der weiteren Bewegung bewirken soll, wird im Sport meist als „präskriptives Feedback“, mitunter auch als „transition information“ oder „Korrekturinformation“ bezeichnet (vgl. Hänsel 2003, 268).

3.3.2.2 Klassifizierung von Instruktionen nach Funktionen für das Bewegungslernen

Als „Verhaltensvorschrift“ bezieht sich eine Instruktion laut Hänsel darauf, „*was zu tun bzw. zu unterlassen ist (...) oder wie etwas zu tun ist*“ (Hänsel 2006, 67). Instruktionen können somit maßgeblich von ihrer Funktion und Zielsetzung für den motorischen Lehr-Lernprozess her bestimmt werden. Im Sinne des intentionalen Charakters von Instruktionen als Sprechhandlungen gehen diese Zielsetzungen als Wissenselement in den sprachlichen Handlungsentwurf ein.

Die externe Anregung bewegungsantizipierender Vorstellungen, d. h. die Aktivierung repräsentierter Bewegungskonzepte, „*die als Bezugsgrundlage für Bewegungsentwürfe und Bewegungsrealisierungen fungieren*“ (Scherer & Bietz 2013, 175), kann gewissermaßen als allgemeine Grundfunktion von Instruktionen betrachtet werden, die noch weiter ausdifferenziert werden kann. Dies erfolgt in unterschiedlichen Modalitäten wie z. B. akustisch (verbal, vokal), visuell (demonstrierend) oder kinästhetisch-taktil (führend, berührend) etc. und spricht unterschiedliche Vorstellungsmodalitäten und Repräsentationen an. Die verbale Instruktion scheint in der Praxis dabei als „*das gängigste, weil verfügbarste und einfachste Mittel der externen Anregung von Bewegungsvorstellungen*“ (Bietz 2001, 175).

Ausgehend von Zielsetzung und angestrebtem Effekt entfaltet Hänsel (2006) aus Sicht der Informationsverarbeitung eine Heuristik von fünf funktional unterschiedlichen Instruktionsformen, welche durch zunehmende Komplexität und metakognitive Orientierung geprägt sind.¹⁷⁷

Eine Instruktion wirkt (1) *präskriptiv*, indem über die Instruktionen bestimmte Verhaltensnormen vermittelt werden, welche die nachfolgende Bewegung entsprechend beeinflussen. Eine möglichst konkrete Vorgabe von Merkmalen der Bewegungsausführung – wie beispielsweise schnell, genau, konstant oder variabel, rhythmisch oder unrythmisch u. ä. – soll eine lernwirksame initiale Vororientierung der Lernenden bewirken (vgl. ebd. 68).

Die (2) *adaptive* Instruktion steht dabei in Bezug zum bisherigen Bewegungsverhalten und basiert auf einer Fehleranalyse der vorangegangenen Bewegung. Die über die Instruktion transportierten Diskrepanz- und Korrekturinformationen haben zum Ziel, das weitere Bewegungsverhalten zu verändern bzw. zu differenzieren. Beinhaltet die Instruktion „Lösungswege zur Überbrückung der Ist-Soll-Diskrepanz“ spricht Hänsel von (3) *zielführender* Instruktion. Gerade metaphorische Instruktionen werden an dieser Stelle als sehr wirksam eingeschätzt, in dem sie durch ihre Bildhaftigkeit Bewegungsvorstellungen hervorrufen, welche andersartige Bewegungsausführungen ermöglichen. Dies wurde im Rahmen diverser Studien mit Vergleichsgruppen bereits nachgewiesen (vgl. Volger 1999, Maurus 1996, Gröben 2000, 1997, 1996, Schlundt & Loosch 1996 u. a.).

(4) *Kognitiv orientierte* Instruktionen zielen darauf, Wissen zu vermitteln, welches im Sinne eines Transfers für die Bewegungsausführung und Verhaltensänderung hilfreich sein soll wie beispielsweise die Vermittlung physikalischer Prinzipien (vgl. Hänsel 2003, 269f.). Die Umsetzung solchen Wissens in eine entsprechende Bewegungslösung durch die Fokussierung auf einen spezifischen Aspekt kann gelingen, birgt laut Hänsel allerdings auch die Gefahr der Beeinträchtigung einer adäquaten sensorischen Informationsaufnahme (vgl. Hänsel 2006, 69f.).

Eine wesentliche Aufgabe von Instruktionen sieht Hänsel auch in der Beeinflussung der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit der Lernenden. Anknüpfend an die Selektivitätsfunktion der

¹⁷⁷ Diese Systematisierung entwickelt Hänsel ausführlich in seinem Buch „Instruktionspsychologie“ (2002). Er bindet jede Instruktionsform an ein Beispiel zur Ausholbewegung bei der Tennishand an (2006, 67).

Aufmerksamkeit kann der Fokus eher internal orientiert sein bezogen auf die Bewegung und deren Ausführung selbst, oder auch external auf die Bewegungseffekte ausgerichtet (vgl. ebd. 70 sowie 2003, 270f.).¹⁷⁸ Werden Informationen vermittelt, welche dazu beitragen, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit kognitiv zu verändern und zugleich Hinweise transportieren, wie bewegungsrelevantes Wissen erworben werden kann, spricht Hänsel von einer (5) *metakognitiv orientierten* Instruktion, welche auf „*die für eine Verhaltensänderung notwendigen Informationsverarbeitungs- und Lernprozesse*“ (Hänsel 2006, 68) bezogen ist.

Eine lerntheoretisch begründete und problemlösungsbasierte Charakterisierung von Instruktionen (vgl. Weinert 1996) unternimmt Hänsel bereits in einer früheren Studie (2001). Basierend auf der Problemlöseforschung zeichnen sich Instruktionen folglich durch die *Vermittlung von Lösungsoperatoren* aus und sind durch unterschiedliche Vorgehensweisen gekennzeichnet (vgl. Hänsel 2001, 271). Hänsel verifiziert anhand von Traineraussagen folgende Merkmale von Instruktionen in schwierigen Lernsituationen: Orientierung an Funktionsketten und an Bewegungsphasen (Mittel-Ziel-Heuristik), kompensatorische Zielsetzung und Kontrastbildung (Teilziel-Operatoren) und Metaphern (Analogiebildung) (ebd.).

Munzert (1997) unterscheidet in Bezug auf den Einfluss von Sprache auf die Bewegungsorganisation in Anlehnung an Hacker (1986) grundsätzlich zwischen dem kurzfristigen Einfluss auf die momentane Bewegungsregulation (regulative Funktion) und dem längerfristigen Einfluss auf das Lernresultat (kognitiv-orientierte Funktion) (vgl. Munzert 1997, 73). Für die kurzfristige Bewegungsregulation beschreibt er fünf verschiedene Wirkdimensionen von Instruktionen, die sich vor allem hinsichtlich ihres Grades der Aufmerksamkeitsfokussierung unterscheiden. Ihr gemeinsames Strukturierungsmerkmal besteht dagegen im *aktuellen Einfluss* auf den Handlungsprozess (vgl. ebd. 73-75):

(1) Die *kognitive Durchdringung des Aufgabenzusammenhangs* beinhaltet „*die Differenzierung von Aufgabe und Situation gemäß den Intentionen*“ (ebd. 73). Sprache bildet die Grundlage für das Erfassen und die Nutzung regelhafter Zusammenhänge und fördert die konzeptuelle Verarbeitung. Diese Funktion kann als Überbegriff für die von Hänsel (2006) beschriebene kognitive und metakognitive Orientierung aufgefasst werden.

(2) Die *Strukturierung von Vorstellungen* durch sprachliche Instruktionen im Zuge der Aktivierung, der Kontrolle und Veränderung von Bewegungsvorstellungen (vgl. Pöhlmann 1986, 144f.).¹⁷⁹

(3) Die *Zuwendungsunterstützung* wird dann relevant, wenn bei der Bewegungsaufgabe eine relativ lange Aufmerksamkeitsfokussierung notwendig ist. Diese Funktion steht in engem Zusammenhang zur kognitiven Durchdringungen. Durch instruktive Zuwendungsun-

¹⁷⁸ Auch wenn in der sportwissenschaftlichen Praxis der internale, an Ausführung und Körperwahrnehmung orientierte Aufmerksamkeitsfokus als lernförderlicher eingeschätzt wird, ergaben die Befunde von Wulf, Höß & Prinz (1998), dass die Instruktion eines externen, effektorientierten Aufmerksamkeitsfokus insbesondere für das Neulernen von Bewegungen wirkungsvoller ist (vgl. Hänsel 2003, 271). Auch Scherer & Bietz postulieren, dass gerade am Beginn von Lernprozessen Instruktionen hinsichtlich externer Effekte vorzuziehen sind, da internale, körperbezogene Wahrnehmungen entsprechende Effekterfahrungen voraussetzen (vgl. Scherer & Bietz 2013, 255).

¹⁷⁹ Pöhlmann spricht jedoch von „*sprach- beziehungsweise motorikrelevante(n) Superzeichen*“, ausgehend von einem Zugang über die Wahrnehmungsstruktur und der damit verbundenen Annahme, „*dass Sprachrepräsentation und Motorikrepräsentation wechselseitig ‚kommunizieren‘ können*“ (Pöhlmann 1986, 144).

terstützungen können ungünstige Orientierungsreaktionen vermieden und eine neue Ausrichtung der Aufmerksamkeit initiiert werden (vgl. Munzert 1997, 74).

(4) Über Primärbegriffe¹⁸⁰, die Objekte und deren Eigenschaften in Begriffe fassen, können mittels Verbalisierung aufgrund von Reiz-Reaktionsverbindungen rasche Identifikationsprozesse ausgelöst und die *Strukturierung der Wahrnehmung* angeregt werden. Durch Sprache können zudem gegenseitige Bezüge herausgestellt werden, welche die Basis für Affordanzen¹⁸¹ bilden (vgl. ebd.).

(5) *Rhythmisierung der Bewegung* durch eine akustische Akzentuierung bzw. Sonifikation (vgl. Effenberg 1996, 2000, 2004) und paraverbale, rhythmisierende Sprechweise beschreiben Scherer & Bietz (2013, 174 sowie 242ff.) und Munzert als weitere Funktion. Dabei werden dynamische Gestaltmerkmale der Bewegung zur akustischen Darstellung gebracht, welche sich auf die Dynamik der Bewegungshandlung übertragen können. Dies findet häufig bei der Vermittlung von Schrittfolgen u. ä. Anwendung. Dabei tritt oftmals der semantische zugunsten des motorischen Aspekts in den Hintergrund (vgl. Munzert 1997, 75).

Diese generelle Einteilung sprachlicher Äußerungen weist Ähnlichkeiten mit den von Hänsel beschriebenen Funktionen von Instruktionen auf (s. o.). Daran anknüpfend leitet Munzert (1997, 75ff.) weitere übergeordnete Funktionen von Sprache für den längerfristigen Lernprozess ab:

- Als *Generalisierung von Aktionsprogrammen* unterstützen sprachliche Prozesse die Bildung allgemeiner Handlungsschemata. Vor allem die „kognitive Durchdringung der Aufgabe“ als auch das gezielte Evozieren von Bewegungsvorstellungen spielen hierbei eine Rolle.
- Die Strukturierung von Bewegungsvorstellungen als auch die Rhythmisierung von Bewegung sind für die *Bildung relativ elementarer (motorischer) Einheiten* von Bedeutung. Ausgehend vom Konzept des Motorik-Superzeichens geht Munzert davon aus, dass komplexe Willkürbewegungen durch ein semantisches bzw. sprachliches Superzeichen repräsentiert sind. Vor diesem Hintergrund wirkt Sprache unterstützend und verdichtend für die Komplexbildung.
- Verbalisierungen wirken auf die *Behaltensstabilisierung*, da sie konzeptuelle Verarbeitungsprozesse initiieren. Darauf verweisen Ergebnisse zu Verbalisierungen beim Modell-Lernen (vgl. ebd. 69-72). Insbesondere die Zuwendungsunterstützung und die kognitive Durchdringung des Aufgabenzusammenhangs sieht Munzert als bedeutsam (vgl. ebd. 76).

¹⁸⁰ Zur Bedeutung der Primärbegriffe für die Verhaltensorientierung siehe Munzert (1997, 47f.), der Hoffmann zitiert: „*Primärbegriffe sind diejenigen Begriffe, die durch die perzeptiven Wirkungen der zu ihnen gehörenden Objekte unmittelbar aktiviert werden können. Sie bilden sich lernabhängig heraus als Resultat der gegenseitig stabilisierenden Wirkung von gemeinsamer Funktion der Objekte in der Verhaltenssteuerung und gemeinsamen perzeptiven Eigenschaften.*“ (Hoffmann, J. (1986): *Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 108)

¹⁸¹ Affordanz, aus dem Englischen *affordance*, bezeichnet den von einem Objekt tatsächlich vorhandene Angebots- bzw. Aufforderungscharakter, die angebotene Gebrauchseigenschaft, die einem Lebewesen mit bestimmten Handlungsmöglichkeiten ein spezifisches Verhalten ermöglichen. Wahrnehmung besteht u. a. im Aufnehmen von Information über Affordanzen (vgl. Gibson, J.J. (1982): *Wahrnehmung und Umwelt*. München: Urban & Schwarzenberg).

- Sprachliche Kodierung von Bewegungsschemata führt zu einer *variablen Verfügbarkeit von Einheiten*, die so in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen flexibel genutzt und modifiziert werden können.
- Sprache stellt nach Munzert eine wichtige Voraussetzung für all jene Lernprozesse dar, „*die über eine naturalistische Affordanz-Aufnahme hinausgehen*“ (ebd. 77). Insbesondere die Strukturierung von Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozessen hat eine wichtige Funktion für das *Erlernen von Affordanzen*, für die Fähigkeit, aus vorliegenden Affordanzen auszuwählen oder bestimmte Affordanzen zu meiden.

Auf die zentrale Bedeutung von Instruktionen in den Standardwerken der Sportdidaktik verweisen auch andere Maßnahmenkataloge. Heymen & Leue (2011, 133ff.) unterscheiden zwölf verschiedene methodische Maßnahmen, die größtenteils als Instruktionsformen angesehen werden können, ohne diese jedoch auf wissenschaftliche Belege zu stützen. Erläutert werden: *Bewegungsaufgabe, Bewegungsanweisung, Bewegungsvorschrift, Bewegungskorrektur, Vormachen, Vorzeigen, Beschreiben, Erklären, Bewegungshilfe/Bewegungssicherung, Akustische Hilfe, Mentales Training, Unterrichtsgespräch*. Vergleichbare Differenzierungen von Instruktionen, insbesondere der verbal-akustischen sowie optisch-visuellen Maßnahmen finden sich in Größing (2001, 181ff.), Söll (2003, 210ff.) und Kretschmer 2000, 135ff.).

Als Instruktionen im strengeren Sinne und unter Berücksichtigung der Searleschen Perspektive anzusehen sind daher vor allem Bewegungsaufgaben und -anweisungen, Korrekturen, Mitmachen, Demonstration, Akustische Hilfen, Bewegungshilfen, Bewegungsbeschreibungen, -anregungen als auch -erklärungen. Diese finden auch in der Tanzimprovisation Anwendung und können ausgehend von ihren Funktionen für eine Beschreibung der Instruktionsformen genutzt werden.

Gröben & Maurus (1999, 107) bestimmen Instruktionsvarianten ebenfalls von deren Inhalt und Funktion her. Bezugnehmend auf diverse Studien unterscheiden sie:

- Instruktive Vorgabe aufgabenrelevanter Lösungsprinzipien mit dem Ziel der Ausführungsverbesserung durch ein prinzipielles Verständnis der Sollbewegung.
- Instruktive Vorgabe des Lösungsweges mit dem Ziel des zügigen Erreichens der Sollbewegung durch optimale Information.
- Instruktive Veranschaulichung des Aufgabenzusammenhangs mit dem Ziel des Erwirkens einer Bewegungsvorstellung der Sollbewegung bei den Lernenden, die deren individuellen Realisierungsmöglichkeiten entspricht.
- Instruktive Vorgabe des Aufgabenziels mit dem Ziel des ganzheitlichen Erspürens der Lösung gegebener Bewegungsaufgaben unter Verzicht auf die Vorgabe von Sollbewegungen.

Die grundsätzliche Wirksamkeit von Instruktionen auf den motorischen Lehr-Lernprozess und die Bewegungsausführung ist durch eine Reihe experimenteller Untersuchungen belegt (siehe Kap. 2.3.3.2). Allgemeingültige Aussagen bezüglich der generellen Effektivität bestimmter Instruktionsformen lassen sich laut Hänsel (2006, 70) sowie Scherer & Bietz (2013, 252) daraus jedoch nicht ableiten.

Hinsichtlich der Übertragbarkeit auf Tanzimprovisation ist generell zu bemerken, dass bei der Anleitung von Tanzimprovisation die Initiierung von Bewegungskreativität und -originalität im

Zentrum steht. Dabei wird der Improvisationsvorgang durchaus durch Spielregeln und Vorgaben wie z. B. bestimmte Bewegungsqualitäten und -parameter begrenzt (vgl. Kap. 3.4). „Sollbewegungen“ werden in der Tanzimprovisation überhaupt nicht angestrebt, sondern sind im tanzimprovisatorischen Kontext eher zu verstehen als die im Rahmen der Improvisationsregel und Tanzaufgabe vorgesehen Bewegungsmöglichkeiten, als individuelle, tänzerische Problemlösung oder originelle Bewegungsidee. Vor diesem Hintergrund stellen die Heuristiken von Hänsel (2006) und Munzert (1997) zwar eine Grundlage für das Verständnis der Funktionen von Instruktionen in der Tanzimprovisation dar, das Ziel der festdefinierten Sollbewegung muss aber außer Acht gelassen bzw. anders interpretiert werden (vgl. Kap. 3.4.2).

Ein auf die Tanzimprovisation anwendbarer Instruktionsbegriff muss daher erweitert werden durch Zielsetzungen wie Eröffnung von Bewegungsspielräumen und Entwicklung motorischer Kreativität (vgl. Neuber 2000, 37ff.; vgl. Behrens 2010, 157f.; vgl. Behrens 2013, 238 und Edelmann 2000, 218):

- Differenzierung der Bewegungsqualität und Klarheit der Bewegungskonzeption (Qualität)
- Problemlösefähigkeit durch Neukombination von Wissen und Kenntnissen
- Imagination
- Entdecken subjektiv neuer und ungewöhnlicher Bewegungslösungen (Innovation, Originalität und Unkonventionalität)
- Bewegungsvielfalt und Variantenreichtum (Produktivität und Flüssigkeit)
- Flexibilität und Umstrukturierung

Darüber hinaus ermittelten Hänsel & Baumgartner (2001, 402) Aussagen von Trainern zur Funktion von Instruktionen im leistungssportlichen Techniktraining, die – von der „Sollbewegung“ abgesehen – ebenso auf die Tanzimprovisation übertragen werden können:

- Informieren über Zielsetzungen
- Korrigieren
- Rückmelden
- Anweisen und Aufmerksamkeitsfokussierung
- Begründen
- Erklären
- Konzentrieren und Aufmerksamkeitsfokussierung
- Motivieren
- Gleiche Sprache bezogen auf sprachliche Codes zwischen Lehrenden und Lernenden
- Innensicht erfahren

Diese Aussagen werden – orientiert an den kommunikationspsychologischen Grundlagen Schulz von Thuns zum Nachrichtenquadrat (vgl. Schulz von Thun 1994, 2003) – vier Grundfunktionen bzw. Kommunikationsebenen zugeordnet (vgl. Hänsel & Baumgartner 2001, 402f.):

- (1) Sachinhalt (Wissen vermitteln, erklären)
- (2) Beziehung (gemeinsame Sprache)
- (3) Appell (motivieren, begründen)
- (4) Selbstoffenbarung (Innensicht erfahren)

So weist Hänsel an anderer Stelle darauf hin, dass Instruktionen in der Regel zwar intentional als Sachinhalt zur Vermittlung von Wissensinhalten und Beeinflussung von Prozessen der Informationsverarbeitung eingesetzt werden. Als Teil einer kommunikativen Situation können sie aber auch „als zusätzliches oder als primäres Ziel, implizit oder explizit, ungewollt oder gewollt – der Beeinflussung individueller Lernvoraussetzungen dienen, etwa motivationaler, emotionaler oder selbstwertrelevanter Prozesse“ (Hänsel 2006, 70)¹⁸² und machen damit auch Aussagen über die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

3.3.3 Formen und Modalitäten von Instruktionen

Im Kontext der Instruktionsforschung können jenseits der Klassifizierung nach Funktion unterschiedliche Formen und Modalitäten von Instruktionen ausgemacht werden, die unterschiedlichen Einfluss auf die subjektive Handlungsstruktur haben. Vorfindliche Formen im Sport sollen die Entwicklung des kategorienbasierten Analyseinstruments für die im Kontext der Tanzimprovisation auffindbaren Instruktionsformen unterstützen. Scherer & Bietz (2013, 252ff.) klassifizieren Instruktionsformen nach

- (1) Zeitpunkt
- (2) Modalitäten
- (3) Handlungsdimension
- (4) Struktur

Da sich die im Zuge diverser Studien verwendeten Instruktionsformen in die vorliegende Klassifizierung einordnen lassen, wird diese im Folgenden dargestellt.

(1) Wie bereits im Zuge der handlungsregulierenden Funktion von Sprache darlegt, stellt eine Orientierung von Instruktionen *am Zeitpunkt* die Hauptkategorie verschiedener Instruktionsansätze dar. Eine handlungstheoretische Kategorisierung der sprachlichen Instruktionen nehmen Drexel & Hildenbrandt (1975, 1976) vor und sehen die an der Handlung (Realisierung der Bewegungsaufgabe) der Lernenden orientierte Zeitgliederung aller Instruktionen als basales Prinzip.¹⁸³ Dementsprechend erfolgt eine Differenzierung in Instruktionen, die vor (*präaktional*), während (*synaktional*) oder nach (*postaktional*) der Bewegungshandlung erfolgen. So sind handlungspsychologische Bedeutungen mit der Frage verbunden, wann im Verhältnis zur Realisierung der Aufgabe welche sprachliche Instruktionsform erfolgt.¹⁸⁴

Auch Hoth (1975, 69ff.) differenziert in ihrem Instruktions-Katalog zwischen „preperformance“, „performance“ und „post-performance verbalisations“ – allerdings ohne theoretischen Begründungszusammenhang. *Präaktionale* Instruktionen werden im Kontext informationsverarbeitender Ansätze dabei als eigentliche Form der Instruktion im Sinne der Vororientierung angesehen

¹⁸² Vgl. Kluger, A.N./DeNisie, A. (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 119, S. 254–284.

¹⁸³ Vgl. ebenso Hildenbrandt 1976; Pöhlmann 1986

¹⁸⁴ Grundlage dieses „Tübinger Kategoriensystems“ bildete eine Kategorisierung der Gesamtheit von Skilehrerverbalisationen, welche in Bezug auf die Informationssituation „vor“, „während“ und „nach“ der Schülerhandlung unterschieden wurden. Diese Einteilung erfolgte im Rahmen der Studie zu „Schwierigkeiten und Strategien der aktuellen Bewältigung und des Erlernens von Mehrfachaufgaben bei Schiläufnern insbesondere bei Anfängern.“ Tübingen: unveröffentl. Projektbericht. v. Gunnar Drexel und Eberhard Hildenbrandt (1975).

(vgl. auch Hänsel 2003, 267 u. 272), *postaktionale* Instruktionen eher als Feedback, welches durch seine Wirkung auf die nachfolgende Bewegungsausführung aber gleichzeitig evaluierenden wie präskriptiven Charakter hat (vgl. Hänsel 2003, 268f., vgl. Magill & Schoenfelder-Zohdi 1996). *Synaktionale* Instruktionen umfassen Hinweise, Zurufe, Unterstützungen in Form von Rhythmisierungen u. a. im Sinne einer „verbal guidance“¹⁸⁵, die während der Bewegungsausführung erfolgt und häufig im Kontext behavioristisch orientierter Trainingsforschung Beachtung finden (vgl. Hänsel 2003, 267). Diese zeitliche Gliederung ist gleichermaßen für den Prozess der Tanzimprovisation von Bedeutung.

(2) Instruktionen werden in unterschiedlichen *Modalitäten* gebraucht. Basierend auf vorliegenden Forschungen können zunächst verbale und anschauliche Instruktionen differenziert werden. Anschauliche Instruktionen untergliedern Scherer & Bietz in *visuelle* (Demonstration, Video u. a.), *akustische* (Vokalisation, Rhythmisierung u.a.) sowie *taktil-kinästhetische Modalität*, d. h. als Bewegungsführung oder Hilfestellung über Körperkontakt und Berührung¹⁸⁶ (vgl. ebd. 2013, 253).¹⁸⁷ Auch Mischformen können ausgemacht werden.

(3) Auf der Ebene der *Handlungsdimension* differenzieren Scherer & Bietz in Anlehnung an das SAE-Modell¹⁸⁸, d. h. an Situations-Aktions-Effekt-Relationen zwischen

- *situationsbezogener* (meint Komponenten der Lernsituation wie Umwelt-, Person- und Aufgabenbedingungen),
- *aktionsbezogener* (bezogen auf die Bewegungsausführung und ihr Timing mit dem Ziel der bewussten Wahrnehmung und Kontrolle der eigenen Bewegungen) sowie
- *effektbezogener Instruktion* (bezogen auf den angestrebten oder tatsächlichen Bewegungseffekt durch einen externalen Aufmerksamkeitsfokus) (vgl. Wulf & Prinz 2000).

Auf der Ebene der aktionsbezogenen Instruktion untergliedern sie wiederum *metaphorische* (auf Vorstellungen bezogen) und *physikalische* Formen (auf physikalische Eigenschaften der Bewe-

¹⁸⁵ Den Begriff „guidance“ gebrauchen Schmidt & Lee (1999, 316) und subsummieren darunter verschiedene Formen wie die verbale Lenkung als „*talking someone through a new situation*“ als auch physische Lenkung durch Hilfestellungen und körperliche Führung, deren Wirksamkeit sie für das motorische Lernen belegen.

Volpert versteht unter „*verbal guidance*“ hingegen einen Methodentyp zur Sollwertaktualisierung, welcher dazu dient, eine Bewegungshandlung während ihrer Ausführung so zu lenken, so dass sie sich dem Ideal angleicht und Fehler vermieden werden. Wörter fungieren dann als Signalworte, um bestimmte bereits entwickelte kinästhetische Bewegungsvorstellungen abzurufen. Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein entsprechender kinästhetischer Bewegungsvorstellungen bzw. Motorik-Superzeichen (vgl. Volpert 1971, 84ff.). Die „verbal guidance“ ist nicht zu verwechseln mit dem „begleitenden Kommentar“ (vgl. Drexel 1975b, 163 sowie Schmidt & Lee 1999, 136).

Die Begriffe „verbal guidance“ und „verbale Steuerung“ finden auch in anderen Fachbereichen Verwendung, u. a. im Kontext der Instruktion in der betrieblichen Ausbildung (vgl. Brünner 2005, 52; vgl. Fiehler 1982, 224).

¹⁸⁶ Scherer & Bietz (2013) kritisieren diese Möglichkeit, da sie Bewegungsführung als passive Bewegung auffassen, welche „*kaum bewegungstypische Reafferenzen*“ (S. 253) und damit kaum operativ relevante Hinweise produziere. Dem ist bezugnehmend auf das Konzept der multisensorischen Integration entgegenzusetzen, dass gerade die kinästhetische Wahrnehmung durch externe taktile Eindrücke mobilisiert werden kann. Auch externe Informationen taktiler Modalität werden auf das Netz repräsentierter kognitiver Konzepte bezogen und konstruieren auf diese Weise semantische Zusammenhänge (vgl. ebd. 180). Auf diese Weise kann auch die Berührung zur Differenzierung von Bewegungsvorstellungen führen. Scherer & Bietz widersprechen hier ihrer eigenen Argumentation in Kap. 4.3.3. (S. 176-180).

¹⁸⁷ Vgl. hierzu auch die Ordnungsversuche von Söll in verbale, visuelle und praktische Einzelhandlungen des Lehrers (Söll 2003, 209ff.).

¹⁸⁸ Das Modell der subjektiven Situationswahrnehmung (Affordanz) mit parallel ablaufenden Vergleichs- und Modifikationsprozessen bei der Handlungsausführung wird ausführlicher dargestellt in Scherer & Bietz 2013, 124-129. Der handlungsleitenden Funktion von Effektantizipationen kommt dabei zentrale Rolle zu.

gung wie Geschwindigkeit, Raumnutzung etc. bezogen) (vgl. ebd.; siehe auch Beispiele in Gröben 1996, 211). Ergänzt werden kann auf der Ebene der Handlungsdimension eine reine *Ziel- bzw. Aufgabenorientierung*, die den Suchraum für individuelle Bewegungslösungen öffnet (vgl. Gröben 1996, 209).

(4) Darüber hinaus bietet die *Struktur* der Instruktionsform Ansatzpunkte für deren Charakter: Während *diskursiv-analytische Instruktionen* beispielsweise verbale Bewegungsbeschreibungen, Bildreihen oder auch physikalische Begründungen umfassen, die einzelne Merkmale der Bewegung thematisieren, sind *ganzheitlich-analoge Instruktionen* eher gestaltorientiert oder metaphorisch ausgerichtet, indem sie besonders prägnante Gestaltmerkmale der Bewegung hervorheben (vgl. Scherer & Bietz 2013, 253f.).

Auch wenn es hier nicht explizit erwähnt wird, können Instruktionsformen der akustisch-klanglichen Modalität wie Rhythmisierung/vokale Sonifikation, instrumentale oder vokale Bewegungsbegleitung und ebenso Musikeinspielungen im Sinne einer musikalischen Veranschaulichung hier als ganzheitlich-analoge Instruktionen aufgefasst werden.

Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bei Tielemann et al. (2007, 118): *Analogien* oder Metaphern beziehen sich auf bildliche Vorstellungen und werden in der Regel eher intuitiv eingesetzt (vgl. Liao & Masters 2001; Munzert 1997; Hänsel 2002; Maurus 1996). *Schritt-für-Schritt-Bewegungsregeln* beinhalten dagegen eher klassische Instruktionen im Sinne von (Ist-) Sollwertbeschreibungen (vgl. ebd.).

Bestehende Systematiken von Instruktionen aus dem Sport sind meist sehr abstrakt formuliert und nur im Rahmen von Studien mit konkreten Beispielen aus Situationen der Bewegungsvermittlung im Sport versehen. Sie dienen jedoch als Ansatzpunkte für die Analyse der Instruktionen in der Tanzimprovisation, deren Anwendbarkeit für den Kontext der Tanzimprovisation überprüft wird.

Auffällig ist, dass Instruktionsformen der akustisch-klanglichen Modalität bis auf das Konzept der elektronischen Sonifikation von Effenberg (1995, 1996) gänzlich unberücksichtigt bleiben. Obgleich kreatives Bewegungshandeln im Kontext des Bereichs Gymnastik und Tanz auch dem Sport zugerechnet werden kann, finden sich hierzu keine Aussagen in den für die Instruktionsforschung relevanten Publikationen. Akustisch-klangliche Instruktionsformen werden daher – mit Bezug auf Effenberg – den ganzheitlich-analogen und nonverbalen Instruktionsformen zugerechnet (vgl. Kap. 3.2.3.2). Auf dieser Grundlage können alle weiteren Klassifizierungskategorien wie Zeitpunkt und Handlungsdimension auf sie angewendet werden.

3.3.4 Transformations- und Konstruktionsprozesse

In der sportlichen Praxis orientieren sich Instruktionen häufig an abbildhaften Beschreibungen von Verlaufsformen und Strukturen zu erlernender Bewegungsabläufe mit dem Ziel, analoge anschauliche Bewegungsvorstellungen bei den Lernenden zu erzeugen und antizipierend auf die Organisation der Bewegungshandlung zu wirken. Scherer & Bietz erkennen darin eine grundsätzliche Problematik und betonen in diesem Zusammenhang die Verschiedenartigkeit der zusammenspielenden Bedeutungssysteme von Instruktion, Bildung von Bewegungsvorstellungen und Bewegungsausführung (vgl. Scherer & Bietz 2013, 164). Unabhängig davon, welche Instruktionsform und -modalität gewählt wird, besteht eine prinzipielle Offenheit zwischen In-

struktionsinhalten und ihrer Rezeption, da allen Instruktionenformen als auch dem Prozess der individuellen Informationsverarbeitung „*grundsätzliche, symbolische Transformationsprozesse*“ (ebd. 251) zugrunde liegen.

3.3.4.1 Kommunikationstheoretische Aspekte

Als sprachliche Äußerungen sind Instruktionen immer Teil einer kommunikativen Situation (vgl. Hänsel 2003, 275). Über Instruktionen werden jedoch nicht nur Informationen zur Problemlösung oder zur Entwicklung von Bewegungsvorstellungen übermittelt, vielmehr teilen Lehrende den Lernenden darüber auch mit, was sie von ihnen erwarten.

Bedeutungsebenen sprachlicher Mitteilungen

Hänsel (2002) überträgt Friedemann Schulz von Thun (1981/2003) kommunikationspsychologisches Modell der „Vier Seiten einer Nachricht“ auf den Instruktionsbegriff und unterscheidet daher vier verschiedene Kommunikationsebenen und Bedeutungen einer Mitteilung aus der Sicht von Sender und Empfänger.¹⁸⁹

Kommunikationsebene	Sender	Empfänger
Sachinhalt	Welchen Sachinhalt will ich darstellen?	Wie ist der Sachinhalt zu verstehen?
Selbstoffenbarung	Wie nimmt mich der andere wahr? Wie möchte ich es, dass mich der andere wahrnimmt? Was möchte ich vor dem anderen verbergen?	Was erfahre ich durch die Mitteilung von dem anderen? Was geht in dem anderen vor?
Beziehung	Wie stehe ich zu dem anderen? Wie nehme ich ihn wahr?	Wie steht der andere zu mir? Wie fühle ich mich durch den anderen behandelt?
Appell	Was soll der andere denken, fühlen, tun?	Was soll ich denken, fühlen, tun aufgrund der Mitteilung?

Abb. 7: Die Bedeutung einer Mitteilung (aus: Hänsel 2002, 112)

Vor allem der Appell – die Einflussnahme auf die Lernenden – ist somit ein konstitutiver Aspekt von Instruktionen (vgl. ebd.). Aus einer Instruktion gehen außerdem nicht nur inhaltliche Aspekte hervor, sondern darüber hinaus ebenso, welche Meinungen der Sender vom Empfänger hegt und wie er die Beziehung zwischen beiden definiert. Mitteilungen haben daher neben dem inhaltlichen auch immer einen Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt vermittelt den eigentlichen Sachinhalt, der Beziehungsaspekt weist an, wie die Mitteilung aufzufassen ist (vgl. Watzlawick et al. 2003, 54f.). Darüber geben vor allem paralinguistische Phänomene Auskunft, wie Beto-

¹⁸⁹ Diese vier Ebenen einer Instruktion gelten ganz allgemein für Nachrichten und werden ursprünglich beschrieben von Schulz von Thun (2003, 25–30 u.45). Das von Schulz von Thun entwickelte Modell ist angeregt durch Bühler (1982/1934) und Watzlawick et al. (2003/1969). Bühler unterscheidet drei Aspekte der Sprache, nämlich Darstellung (= Sachinhalt), Ausdruck (= Selbstoffenbarung) und Appell. Watzlawick et al. unterscheiden wiederum zwischen dem Inhalts- und dem Beziehungsaspekt von Nachrichten (2003, 54f.).

nungen, Tonfall, Sprechtempo, Sprechweise, Stimmqualität, Körperhaltung, Körpersprache etc.¹⁹⁰

Charakteristisch für Instruktionen, die in der Regel intentional erfolgen, ist neben der Sachinformation vor allem die Einflussnahme auf die Lernenden, welche Schulz von Thun als Appell bezeichnet. So soll eine Instruktion die Lernenden dazu veranlassen, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen (vgl. Hänsel 2002, 112; vgl. Kap. 3.3.2). Vor diesem Hintergrund wird hier davon ausgegangen, dass auch in den sprechhandlungsbegleitenden demonstrierenden Körperbewegungen der Lehrenden als nonverbale Ebene Teilaspekte der Instruktion wie Appellfunktionen und Sachinformationen transportiert werden.

In realen Kommunikationssituationen sind die vier von Schulz von Thun (2003, 13f.) beschriebenen Ebenen allerdings kaum voneinander zu trennen. So teilen Lehrende wie Lernende als Sender durch eine Sachinformation stets auch etwas über die eigene Person mit und verleihen durch die Art und Weise der Mitteilung auch ihrer Beziehung zum Empfänger Ausdruck. Umgekehrt ist der Bedeutungsgehalt einer sprachlichen Mitteilung stets auch durch den bzw. die Empfänger determiniert, die eine Mitteilung und das, was dadurch über den Sender und die gegenseitige Beziehung aussagt wird, zu verstehen suchen.

Informationsprozesse

Im Allgemeinen gehen Lehrende davon aus, dass die Lernenden in der Lage sind, das Gesehene zu erfassen und das Gehörte – also die Instruktionen – zu verstehen, ohne sich jedoch im Klaren darüber zu sein, *was* die Lernenden wirklich sehen, hören, fühlen und spüren. Voraussetzung dafür, dass verbale Instruktionen auch tatsächlich regulierend auf Bewegungshandlungen wirken, ist allerdings eine geglückte Kommunikation, bei der die Lernenden verstehen und bewegungsmäßig umsetzen können, was die Lehrerin oder der Lehrer meint. Im Lehr-Lernprozess kommunizieren Lehrende wie Lernende. Durch ihr Verhalten teilen die Lernenden dabei bewusst wie unbewusst mit, ob und was sie verstanden haben.

Damit sinnvolle Instruktionen und damit eine erfolgreiche Kommunikation im Tanzunterricht zustande kommen können, müssen grundlegende Voraussetzungen erfüllt sein. Modalität, Form sowie Detailliertheit und Exaktheit der Formulierung durch die Lehrperson sind zwar entscheidend, bilden aber längst nicht das einzige Kriterium dafür, dass Instruktionen als extrinsische Informationen von den Lernenden verstanden werden.¹⁹¹ Dies lässt nämlich erst die Rückkopplung (feedback) erahnen. In Bezug auf Tanzimprovisation bedeutet dies: Erst aus der motorischen oder verbalen Reaktion der Lernenden wird ersichtlich, ob und wie eine Instruktion verstanden, d. h. genauer umgesetzt worden ist. Die (Bewegungs-)handlungen der Lernenden besitzen somit ebenfalls Zeichencharakter (siehe Abb. 8) und beeinflussen somit weitere Instruktionshandlungen der Lehrenden.

Im Hinblick auf das Interaktionsgefüge von Sprechen und Bewegen im Tanzunterricht kann demnach nicht von einer linearen Abfolge von Ereignissen im Sinne eines klassischen eindimensionalen Sender-Empfänger-Modells ausgegangen werden, wie dies ursprünglich von der Infor-

¹⁹⁰ Die Sprachwissenschaft hat hierfür den Begriff der „Inferenz“ geprägt. Die kontextuellen Bedingungen können somit die wörtliche Bedeutung einer Äußerung verändern (vgl. Ernst 2002, 110f.)

¹⁹¹ Auf die trainerzentrierte Ausrichtung kommunikativer Prozesse in der sportwissenschaftlichen Forschung verweist auch Ruhl (2005) und kritisiert, dass die Empfängerseite und somit „*der Lerner als Individuum kaum beachtet*“ wird (S. 74).

mationsverarbeitungstheorie beschrieben wurde.¹⁹² Vielmehr handelt es sich um einen kontinuierlichen, kreisförmigen Kommunikationsprozess, der durch wechselseitige Rückkopplungsprozesse gekennzeichnet ist und wechselseitige Kodierungs- und Dekodierungsprozesse auf beiden Seiten beinhaltet (vgl. Watzlawick et al. 2003, 31f. u. 47f.; vgl. Kap. 3.4.6). Gesendete und empfangene Nachrichten können dabei Differenzen aufweisen. Folglich kann „*ein Sprechakt (...) nur dann gelingen, wenn die Intention des Sprechers vom Hörer richtig rekonstruiert, und das heißt: verstanden wird.*“ (Wunderlich 1972, 280)

Transformationsprozesse

Der Kommunikationsprozess kann in drei Phasen unterteilt werden:

1. Verschlüsselung (Kodierung)
2. Übermittlung (Signalisierung)
3. Entschlüsselung (Dekodierung, Interpretation)

Übertragen auf den Tanzunterricht muss eine angestrebte Bewegungsausführung, welche zunächst nur in der Vorstellung der Lehrenden existiert, vom Sender zunächst in ein verbales, vokales oder motorisches Zeichen kodiert werden, beispielsweise in eine Instruktion in Form einer Bewegungsanregung oder -anweisung.¹⁹³

Hier finden *Transformationsprozesse* statt, denn Denkstrukturen und Bewegungsvorstellungen bzw. -ideen der Lehrenden werden in Sprachstrukturen verwandelt bzw. kodiert. Aus linguistischer Sicht gehen bestimmte Aspekte der Zielsetzung einer Instruktion in den propositionalen Akt in sprachlicher Form ein (vgl. Rehbein 1977, 338).¹⁹⁴ Auch das, was der Sprecher als Hörerwissen voraussetzt, sowie jenes, was der Sprecher beim Hörer – hier die Lehrperson bei den Teilnehmenden – als nicht vorhandene oder notwendige Information vorauskonstruiert, findet darin Eingang (vgl. ebd. 186). Sprachliche Instruktionen bilden somit „*einen Rahmen, in dem uns Worte etwas zeigen, was in seiner Grundbedeutung ein Sehenlassen bzw. Vor-Augen-Führen ist*“ (Gröben 2000, 65).

Im Anschluss an die Übermittlung müssen die Lernenden in der Rolle der Empfänger dieses sprachliche Zeichen wiederum dekodieren und in seiner bewegungsbezogenen Bedeutung interpretieren. Hier finden also erneut *Transformationsprozesse* statt, indem die Sprachstrukturen wieder in Denkstrukturen zurückverwandelt also dekodiert werden.

¹⁹² Das erste, von Claude E. Shannon und Warren Weaver im Jahr 1949 für die Fernmeldetechnik beschriebene Kommunikationsmodell wurde grundlegend für später entwickelte Konzepte: (A → B). Dieses Modell ist linear ausgerichtet, berücksichtigt allerdings noch nicht die wechselseitigen Rückkopplungsprozesse zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen und stellt daher kein Regelkreismodell von Kommunikation dar. Vielmehr beschränkt sich das Modell auf die Beschreibung so genannter „input-output relations“ (vgl. Watzlawick et al. 2003, 45).

¹⁹³ Auch in der Sprachwissenschaft wird unter Kodierung die Umsetzung von Gedanken bzw. Intuitionen in das zwischen Sprecher und Hörer gebräuchliche und konventionalisierte Zeichensystem der Sprache verstanden (vgl. Ernst 2002, 14). Ehlich & Rehbein gebrauchen dafür allerdings den Begriff „Exothese“ (vgl. 1986, 16).

¹⁹⁴ Rehbein fasst zusammen: „*Unter einer bestimmten Zielfixierung π_z werden bestimmte π -Elemente vorauskonstruiert und im propositionalen Akt p in sprachlicher Form vorgebracht.*“ (Rehbein 1977, 186). Rehbein weist allerdings darauf hin, dass nicht unbedingt alle Zielelemente in einem einzigen propositionalen Akt dargestellt werden können, sondern dass gerade bei Sprechhandlungen, welche viel Information übermitteln, eine Folge propositionaler Akte und somit eine Sequenz von Sprechhandlungen erforderlich sei, die dann jeweils unter einem einzigen Gesamtplan stehe (1977, 186). Siehe dazu die Darstellung des sprachtheoretischen Axioms der funktional-pragmatischen Diskursanalyse in Kap. 4.4.1.

Die Lernenden ihrerseits müssen nun zweierlei leisten:

1. Die Dekodierung und Interpretation des verbalen Zeichens, um das von der Lehrerin Gemeinte kognitiv in seiner bewegungsbezogenen Bedeutung verstehen zu können, als auch – und darin liegt die Besonderheit der Kommunikation im Tanzunterricht –
2. die Umsetzung der Instruktion in eine Bewegungshandlung – also eine erneute Transformation.

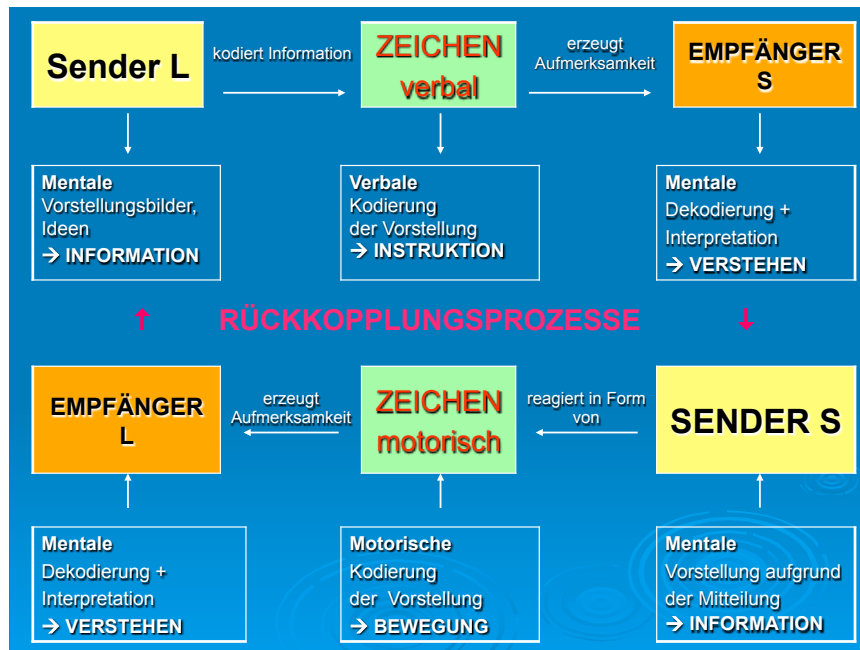


Abb. 8: Wechselseitige Transformationsprozesse bei der Kodierung und Dekodierung von Information. Der Empfänger wird durch seine Reaktion zum Sender.

Die Bewegungshandlung der Lernenden kann dabei als motorisches Zeichen im Sinne der Rückkopplung aufgefasst werden, welches nun wiederum von den Lehrenden zu dekodieren ist und dadurch weitere Instruktionshandlungen beeinflusst. Solche mehrstufigen Transformationsprozesse finden im Grunde bei jeder Instruktion statt (vgl. auch Scherer & Bietz 2013, 165). Die Interaktionshandlungen haben dabei zyklischen Charakter, da sich Bewegungshandlung der Lernenden (S) und Instruktionen der Lehrenden (L) stets wechselseitig aufeinander beziehen.

3.3.4.2 Die Bedeutung gemeinsamen Wissens

Lehrinstruktionen lassen sich beim Bewegungslernen und in der Tanzimprovisation jedoch nicht blaupausenartig umsetzen. Vielmehr müssen „[...] zunächst die Anweisungen in ihrer bewegungsbezogenen Bedeutung von den Lernenden verstanden und anschließend in konkretes Tun ‚übersetzt‘ werden.“ (Gröben & Maurus 1999, 110). Individuelle Dekodierungsprozesse seitens der Lernenden erhalten vor diesem Hintergrund besondere Bedeutung. Offen bleibt allerdings – vor allem bei offenen Aufgabenstellungen im Rahmen von Improvisation – wie, d. h. in welcher Weise die Lernenden die Instruktionen von Lehrenden verstehen. So mag eine Bewegungsaufgabe für eine Person exakt und motivierend, für eine andere dagegen ungenau und verunsichernd sein. Die Notwendigkeit des individuellen Verstehens impliziert prinzipiell also auch die Mög-

lichkeit des Nicht- oder Anders-Verstehens¹⁹⁵, wenn Instruktionen nicht oder anders dekodiert und interpretiert werden, als von den Lehrenden intendiert.¹⁹⁶

In der Regel signalisieren Hörende den Sprechenden, wenn sie deren Äußerung nicht verstanden haben. Wird dies unterlassen, dürfen die Sprechenden davon ausgehen, dass die Hörenden die Äußerung verstanden und akzeptiert haben (vgl. Wunderlich 1972, 287). In der Tanzimprovisation gestaltet sich dieser Prozess jedoch völlig anders, da die Tanzenden die Bewegungsanweisungen und -aufgaben der Lehrenden jeweils subjektiv interpretieren und in ganz unterschiedlicher tänzerischer Weise reagieren.¹⁹⁷ Dementsprechend kann nur aufgrund der tänzerischen Reaktion festgestellt werden, dass die Instruktion entweder nicht verstanden wurde, oder aber gänzlich andere Bewegungsvorstellungen und -handlungen erzeugt hat, als erwartet.

Damit Instruktionen von den Lernenden überhaupt kognitiv verstanden und anschließend tänzerisch umgesetzt werden können, muss eine wesentliche Voraussetzung erfüllt sein: Das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen, so genannten „kollektiven“ Wissens bzw. Vorwissens¹⁹⁸ (vgl. Hildenbrandt 1973, 60f.), d. h.

- Die gleiche Sprache – Deutsch oder Englisch – muss gesprochen werden.¹⁹⁹
- Die verwendete Fachterminologie muss bekannt und geläufig sein
- Das der Umgangssprache entstammende Tanzvokabular und die verwendeten Begriffe müssen vertraut sein und verstanden werden.

Davenport (1993) weist darauf hin, dass „[...] *dance teachers who use these vocabularies habitually may be assuming a certain level of comprehension that may be absent from their students.*“ (S. 182) Ein wesentliches Kriterium dieses gemeinsamen Wissens ist daher, dass beide Kommunikationspartner voneinander wissen, dass sie dieses Wissen haben und auch, dass sie darum wissen. Lehrende müssen sich daher immer wieder in Erinnerung rufen, ob das von ihnen verwendete Vokabular von den Lernenden auch kognitiv verstanden wird, und prüfen, inwiefern

¹⁹⁵ Gröben spricht sogar von „Mißverstehen“ (vgl. Gröben 2000, 51). Für den Bereich der Tanzimprovisation ist jedoch der Begriff „Anders-Verstehen“ passender, da ja gerade hieraus oft kreative individuelle Bewegungslösungen entstehen, wenn Bewegungsaufgaben anders verstanden werden, als von der Lehrkraft intendiert.

¹⁹⁶ Ruhl verweist darüber hinaus auf die Kontextabhängigkeit von Begriffen im Sport, die zu Missverständnissen führen können, da je nach Kontext unterschiedliche Merkmalskombinationen von Begriffen aktiviert werden und die individuelle Begriffsstruktur dementsprechend variiert (vgl. 2005, 83f.). Ruhl weist in ihrer Untersuchung nach, dass die Begriffsstrukturen von Experten und Novizen differieren. Begriffsstrukturen von Experten weisen in ihrem inhaltlichen Spektrum eine deutlich größere Vielfalt auf, als die von Novizen. Zudem werden von Experten eher visuelle Formate für die Verbalisierung kinästhetischer Informationen bevorzugt, von Novizen hingegen kinästhetische Formate (vgl. ebd. 195).

¹⁹⁷ Vgl. Gröben & Maurus 1999, 110; Bietz 2001, 175; Munzert 1997, 61; Hildenbrandt 2001 zum Problem der Bewegungsbeschreibung.

¹⁹⁸ Vgl. Keller, R. (1977): Verstehen wir, was ein Sprecher meint, oder was ein Ausdruck bedeutet? Zu einer Hermeneutik des Handelns. In: Baumgärtner, K. (Hg.): *Sprachliches Handeln*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 1-27.

¹⁹⁹ Häufig kann sich das bereits als Problem darstellen, da Tanz oft in englischer Sprache unterrichtet wird. Für die vorliegende Studie wurde allerdings ein deutschsprachiger Unterricht gewählt, dessen Teilnehmende auch Deutsch als Muttersprache haben oder über entsprechende Sprachfähigkeiten verfügen (vgl. Kap. 4.3.).

tatsächlich ein gemeinsames Wissen vorhanden ist.²⁰⁰ Fehlendes gemeinsames Wissen führt nämlich nicht nur zu Missverständnissen, sondern auch zu Nicht-Verstehen²⁰¹ und wirkt sich dementsprechend hinderlich auf den motorischen Lehr-Lern-Prozess aus (vgl. ebd. 102).

3.3.4.3 Kognitionstheoretische Aspekte:

Adressierung von Bewegungserfahrungen über sprachliche Instruktionen

Das Verständnis und die tänzerische Umsetzung von Instruktionen setzen seitens der Teilnehmenden ebenso voraus, dass entsprechende Bewegungserfahrungen und -vorstellungen vorhanden sind. Bewegungserfahrungen erzeugen Bewegungsvorstellungen. Bewegungsvorstellungen werden wiederum als kognitive Konzepte, als motorische Repräsentation gespeichert.²⁰²

Instruktionen zielen darauf, über externe sprachliche Informationen interne motorische Repräsentationen bzw. Vorstellungsprozesse zu aktivieren, „welche als Grundlage für die Bewegungsrealisierungen dienen. Dabei adressieren sie vorhandene interne Repräsentationen, die in Form semantischer Konzepte vorliegen.“ (Scherer & Bietz 2013, 166) Da sich Interpretation und Verarbeitung von Instruktionen stets an individuellen körperbezogenen Erfahrungen und motorischen Repräsentationen orientieren, die im Laufe der persönlichen Lernbiografie erworben wurden, adressieren unterschiedliche Instruktionsformen und -modalitäten unterschiedliche vorhandene semantische Konzepte wie z. B. visuelle, akustische oder kinästhetische und lösen entsprechend unterschiedliche Bewegungsvorstellungen und -realisierungen aus.²⁰³ Scherer & Bietz machen dies anhand der verschiedenen Beschreibungen zur Hochbewegung eines Armes als „hochschwingen“, „hochreißen“ oder „hochheben“ deutlich (vgl. ebd.).

Differiert das Erfahrungsspektrum von Lehrenden und Lernenden jedoch dergestalt, dass die Unterrichtssprache nicht beherrscht wird, Fachterminologie und Tanzvokabular nicht geläufig sind oder keine entsprechenden bzw. basalen Bewegungserfahrungen und damit auch keine motorischen Repräsentationen vorliegen, können die Lernenden mit den verbalen Instruktionen der Lehrenden nichts anfangen. Nur wenn bei den Lernenden entsprechende symbolische Repräsentationen in sprachlicher *und* motorischer Form adressierbar sind, die im weiteren in handlungsleitende Bewegungsentwürfe transformiert werden können, sind Syntheseprozesse zwischen der Instruktion und der motorischen Umsetzung überhaupt möglich. Nur dann können verbale In-

²⁰⁰ Ernst beschreibt dreierlei Wissenssysteme als Voraussetzung für das Gelingen sprachlicher Kommunikation:

(1) Das *Weltwissen*, welches auf Erfahrungen in und mit der realen Welt beruht; (2) das *Sprachwissen* als das Wissen um die Bedeutungen von Worten, welches wiederum auf das Weltwissen bezogen ist sowie (3) das *Sprachverhalten* bzw. den Sprachgebrauch, in welchem sich das individuelle Sprachwissen manifestiert. Ernst stellt die Wissenssysteme in einem Drei-Kreisschema dar. Das Weltwissen bildet dabei die äußere Hülle, welche alle anderen Wissenssysteme umfasst. Das Sprachverhalten stellt dagegen den Kern dar, der vom Sprachwissen und schließlich vom Weltwissen umgeben wird (vgl. Ernst 2002, 19-24).

²⁰¹ Watzlawick et al. bezeichnen diesen Fall – die Uneinigkeit beider Kommunikationspartner auf der Inhaltsebene – als eine Variante gestörter Kommunikation (vgl. 2003, 81).

²⁰² Das Zusammenspiel zwischen externer Information, interner Konzeptbildung über Repräsentationen und Bewegungsrealisierung wird ausführlicher im Kontext von Forschungsarbeiten zum motorischen Lernen mit Blick auf den Zusammenhang von Bewegungsorganisation und Sprache behandelt und thematisiert dabei auch multimodale Repräsentationsmodelle, u. a. von Engelkamp 1990. Vgl. dazu Scherer & Bietz 2013, 176-179; Bietz 2002; Munzert 1997, 45-57).

²⁰³ Eine Darstellung ausgewählter Konzepte zum Zusammenhang von Sprache, Vorstellung und Bewegung, die auf der Annahme von Repräsentationen aufgebaut sind, gibt Ruhl (2005, 34-60).

struktionen sowohl kognitiv verstanden als auch tänzerisch umgesetzt werden.²⁰⁴ Auch Scherer & Bietz (2013) sehen für das Gelingen sprachlicher Instruktionen weniger die „*Strukturähnlichkeiten von sprachlicher Darstellung und instruierter Bewegung*“ als entscheidend an, „*sondern vielmehr das Vorhandensein relevanter Repräsentationen bei den Lernenden, die mit einer sprachlichen Darstellung korrelieren und auf die sich Instruktionen beziehen können*“ (S. 167), denn sprachliche (digitale) und anschauliche (analoge) Instruktionen sprechen jeweils unterschiedliche Repräsentationsformen an (vgl. ebd. 178).²⁰⁵

In seinem „*Treatise on Language*“ (1836) bringt Johnson diesen Zusammenhang treffend zum Ausdruck: „*Wörter können uns Kenntnisse ins Gedächtnis rufen, die wir durch sinnliche Erfahrung erworben; sie können uns aber nichts entdecken, was wir nicht erfahren haben.*“ (Johnson II: 24, in Enzensberger 1966, 51)²⁰⁶

Auch Wittgenstein weist schon 1945/1946 in seiner Theorie zur Bedeutung von Sprache, die verknüpft ist mit seiner Konzeption zum Sprachspiel (vgl. Kap. 3.2.1), darauf hin, dass sich Bedeutungen von Wörtern erst im Aufbau und Gebrauch konstituieren und damit situativ an Erfahrungskontexte gebunden sind. Bezogen auf Tanzunterricht fungiert Sprache in diesem Sinne gewissermaßen „*als die Rückseite der je besonderen Erfahrungen und Wahrnehmungen mit und von Bewegung*“ (Friedrich 1991, 18). In ähnlicher Weise bringt es Myers (1980) zum Ausdruck: „*Language conditions our mental habits and thinking processes just as movement conditions our physical habits. The two interact on both conscious and unconscious levels. Language is, therefore, integral to the sensations we experience.*“ (S. 79)

Grenzen hinsichtlich der sprachlichen Kodierbarkeit von Bewegungsphänomenen ergeben sich vor allem im Hinblick auf die körperlichen Empfindungen und kinästhetischen Informationen einer Bewegung als auch persönliche Bewegungserlebnisse, die sich mitunter der Versprachlichung versperren (vgl. Ruhl 2005, 81; Hildenbrandt 1973, 61).

„*Was Sprache im Rahmen ihrer Vermittlungsfunktion leisten kann, ist die beschreibende Thematisierung, ein Zur-Sprache-Bringen jener kinästhetischen Information zum Zweck der bewußten Auseinandersetzung mit oder der Initiierung von Prozessen zur Erlangung jener erfahrungsgebundenen Phänomene.*“ (Friedrich 1991, 15)

²⁰⁴ Hildenbrandt beruft sich in diesem Zusammenhang auf Meinel (1971), der die Forderung aufstellt, dass die auf Bewegungsphänomene bezogenen sprachlichen Äußerungen von Lehrenden permanent an bei den Lernenden bereits vorhandene Bewegungserfahrungen zu koppeln seien, um den Wirklichkeitsbezug und Verstehen zu gewährleisten (vgl. Hildenbrandt 1976, 173).

²⁰⁵ Zur sprachlichen Kodierbarkeit von Bewegungsphänomenen aus symboltheoretischer Perspektive vgl. Bietz 2001, Scherer & Bietz 2013, 176-180 und Hildenbrandt 2001. Nach Scherer & Bietz (2013) „*verschiebt sich die Orientierung der Informationsvermittlung von einer ‚Präsentationslogik‘[...] hin zu einer ‚Rezeptionslogik‘, die sich auf die internen Prozesse des Lernenden bezieht*“ (S. 176) und somit Verstehens- und Konstruktionsprozesse in den Fokus rückt. Interaktion im Bewegungsunterricht zeigt sich als Transformationen unterschiedlicher Zeichensysteme, was „*immer mit semantischen Verschiebungen verbunden [ist], da die unterschiedlichen Zeichensysteme [...] unterschiedliche semantische Merkmale eines Konzepts zum Ausdruck bringen, was einerseits mit Verlusten, andererseits mit Anreicherungen je spezifischer Merkmale verbunden ist.*“ (ebd.)

²⁰⁶ Im Original: „*Words can refer us to sensible information which we have experienced; but they cannot reveal to us what we have not experienced.*“ (1836, 51 Lect. II § 24) Ähnlich äußert sich Johnson in seinem bereits 1928 erschienen Werk „*The philosophy of human language*“: „*Words cannot supply the place of any sense – they can simply refer us to what our senses have disclosed.*“ (Johnson 1828, 96)

Auch Aufgabeninstruktionen sind letztlich „*immer nur in Sprache gekleidete Vorstellungen von Möglichkeitsräumen*“, von Bewegungsvorstellungen, die sich Lehrende zuvor selbst gemacht haben und nun für die Lernenden aufschließen möchten (Stossberg & Datzler 1985, 75). Bei der Gestaltung verbaler Instruktionen muss daher unbedingt berücksichtigt werden, ob und wie diese von den Lernenden aufgrund ihres Erfahrungsspektrums, ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse semantisch dekodiert und interpretiert werden könnten. Externe Informationen - gleich welcher Modalität oder Instruktionsform - werden auf das Netz repräsentierter kognitiver Konzepte bezogen (vgl. Munzert & Hossner 2008; vgl. Scherer & Bietz 2013, 171). Dadurch wird ein semantischer Zusammenhang auf konzeptueller Ebene konstruiert: „*Diese Konstruktion hängt also in erster Linie vom semantischen Gehalt ab, die eine Instruktion für ein Individuum hat.*“ (ebd. 180) Dies ist ebenso anzuwenden auf nonverbale, vokale und musikalische Instruktionsformen.

Im Hinblick auf die Formulierung von offenen Bewegungsaufgaben und die Anregung von Bewegungskreativität durch verbale Instruktionen stellt eben diese Anregung situationspezifischer kognitiver Konzepte und adäquater symbolischer Syntheseprozesse eine Herausforderung dar:

„Eine jeweilige sprachliche Instruktion bedingt eine bestimmte Sicht auf repräsentiertes Wissen und Können und läßt bestimmte Sinnwelten hervortreten, in deren Kontext die Instruktion interpretiert wird. Im Zuge dieser Interpretation wird die instruierte Situation als individueller Bedeutungszusammenhang in einem entsprechenden kognitiven Konzept organisiert.“ (Bietz 2001, 179)²⁰⁷

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden: Für eine gelungene sprachliche Instruktion ist nicht allein die Exaktheit der Beschreibung der Bewegungsstruktur durch die Lehrperson entscheidend, sondern das Vorhandensein relevanter basaler Bewegungserfahrungen und damit adressierbare symbolische Repräsentationsstrukturen bei den Lernenden, auf die sich die Instruktion beziehen kann (vgl. ebd.). Es gilt, durch jede Instruktionsform und -modalität „*(...) relevante Erfahrungsgehalte der Lernenden zu mobilisieren und zu kontextualisieren und Verarbeitungsprozesse zu strukturieren.*“ (Scherer & Bietz 2013, 252).²⁰⁸

Erst wenn sich Instruktionen an der subjektiven Erlebnisperspektive der Lernenden orientieren als auch prägnante Gestaltmerkmale, d. h. „*phänomenal präsente Aspekte der zu erlernenden [oder zu erfindenden, A. d. V.] Bewegungshandlung ansprechen*“ (Gröben & Maurus 1999, 118), können sie beim Erlernen von Bewegungen als auch bei der Initiierung von Bewegungskreativität hilfreich sein. Benötigt wird daher ein „*[...] Pool bereits sprachlich gebundener Erfahrungselemente, an denen angesetzt werden kann, [...] seien sie auch nur auf der Ebene von Alltagsmotorik und Alltagssprache angesiedelt.*“ (Friedrich 1991, 18).²⁰⁹

²⁰⁷ Und weiter: „*Mit der Anregung einer etablierten Sinnwelt durch verbale Instruktionen wird also immer eine komplexe Struktur relational verknüpfter Einzelrepräsentationen als Ganzes aktiviert, ohne dass es der direkten Anregung einzelner Teile bedarf. [...] Im Kontext jeweils angeregter kognitiver Konzepte realisieren sich autonome Prozesse der Bewegungsgenerierung, die den Bedeutungszusammenhang des Konzeptes zum Ausdruck bringen – vorausgesetzt es sind geeignete motorische Erfahrungen repräsentiert und in den Verweisungszusammenhang des Konzeptes integriert.*“ (Bietz 2001, 179)

²⁰⁸ Bereits Meinel fordert 1971 in seinem Standardwerk „*Bewegungslehre*“, dass auf Bewegungsphänomene bezogene Verbalisierungen immer an bereits vorhandene Bewegungserfahrungen anzubinden sind (vgl. ebd. 361f.).

²⁰⁹ Hildenbrandt sieht in Anlehnung an Priesemann (1971) in der Entwicklung einer „*Lerngruppensprache*“ die Chance, bewegungsbezogene Erfahrungen der Lernenden mit der sprachlichen Ebene abzugleichen und auch solche Bewegungsphänomene mitteilbar zu machen, die sich einer unmittelbaren sprachlichen Kodierung zunächst entziehen. (vgl. Hildenbrandt 1976, 173 sowie Hildenbrandt 1973, 60 u. 65f.)

Mitunter ist dies bei metaphorischen oder gestaltorientierten Instruktionen, beim akzentuierenden Vormachen oder einer akustischen Veranschaulichung durch Vokalisation und entsprechende musikalische Einspielungen eher gegeben, als durch verbal-abstrakte Erklärungen.²¹⁰

Bewegungslernen ist aber nicht nur ein leiblicher, an körperliche Erfahrung gebundener Prozess, der die Bildung von Bewegungsvorstellungen impliziert, sondern ist darüber hinaus auch wesentlich an die durch die Lernenden unmittelbar wahrnehmbare (Lern-) Situation geknüpft. Extrinsische Informationen in Form von Instruktionen stehen vor diesem Hintergrund in einem „Referenzverhältnis, d. h. in einer indirekten Beziehung zur Aufgabenwahrnehmung und zum Sich-Bewegen des Lernenden“ (Scherer & Bietz 2013, 251).

Um verhaltenswirksam zu werden, müssen sie in Beziehung zu den reafferenten²¹¹, aus dem Bewegungshandeln selbst resultierenden intrinsischen Informationen als auch zur individuellen körperbezogenen Lernbiografie gesetzt werden. Im Idealfall wirken dann intern entstehende situative Informationen, vorhandene Bewegungsvorstellungen und externe Instruktionen komplementär zusammen.

Für die tatsächliche Umsetzung sprachlich vermittelter Bewegungsaufgaben, Hinweise und Korrekturen sind neben dem kognitiven Verständnis aber ebenso die subjektive Bereitschaft zur Realisierung, die individuelle Persönlichkeit, die momentanen Bedürfnisse und Motivation der Lernenden als auch die Beziehung zu den Lehrenden ausschlaggebend (vgl. Schulz von Thun 2003, 214). Erst wenn die Lernenden sich in ihren kognitiven, tänzerischen und emotionalen Fähigkeiten von der Aufgabenstellung angesprochen fühlen (vgl. Behrens 2010) und eine stimmige Lehrer-Schüler-Beziehung gegeben ist, sind die Bereitschaft und das Interesse da, sich auf die gestellten Bewegungsaufgaben einzulassen.²¹² Wunderlich formuliert in diesem Zusammenhang die zweite fundamental wichtige Bedingung. Nur dann sei ein Sprechakt „als intersubjektiver Handlungsakt tatsächlich auch gelungen“, wenn „der Hörer die Beziehung, die der Sprecher ihm gegenüber durch seine Äußerung herstellen oder stabilisieren will, auch akzeptiert“ (Wunderlich 1972, 280) und schließlich auch die Intention des Sprechers erfüllt (vgl. ebd. 287).²¹³

²¹⁰ Darauf verweisen Ergebnisse diverser Studien zu metaphorischen Instruktionen im Sport (vgl. Kap. 2.3.3.2).

²¹¹ Refferenz bezeichnet rückgekoppelte Informationen, die durch sensomotorisches Feedback über den Verlauf der ausgeführten Bewegung entstehen. Sie werden auch als Bewegungsempfindungen und Rückmeldungen bezeichnet (vgl. Meinel & Schnabel 2007, 42)

²¹² Vgl. in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Stork & Sanders (2002) über die Gründe, warum Kinder die von Sportlehrenden gestellten Bewegungsaufgaben falsch bzw. anders umsetzen: Stork, S./Sanders, S. (2002): Why Can't Students Just Do As They're Told?! An Exploration of Incorrect Responses. In: *Journal of Teaching in Physical Education* 2002, Vol. 21, S. 208-228.

²¹³ Auch Rehbein (1977) betont die Bereitschaft zur Realisierung als notwendige Bedingung: „Die Aufforderung kann nämlich nur als übermittelt gelten, wenn der Hörer zu der Übernahme des Plans motiviert ist.“ (S. 338)

3.3.5 Instruktionsbedingungen und Instruktionsperspektiven

Basierend auf einer handlungstheoretischen Sichtweise von Instruktion reflektieren Scherer & Bietz (2013, 254ff.) die Instruktionsperspektiven ausgehend von den grundlegenden Dimensionen einer Handlung im Geflecht von Person-Aufgabe-Umwelt-Bezügen und erörtern jeweils passende Instruktionsformen.

Aufgabenbedingungen

Form und Modalität geeigneter Instruktionen sind in hohem Maße von der zu lösenden Aufgabe, der zu lernenden Bewegung sowie von den vorhandenen individuellen Repräsentationen der Lernenden abhängig und erhalten ein unterschiedliches Gewicht im Hinblick auf die Aufgabenlösung. Scherer & Bietz binden die Charakterisierung der Aufgabenbedingungen an eine funktionale Sicht auf Bewegung und differenzieren Zweck-, Form- und Ausdrucksbewegungen.

Da *Zweckbewegungen* instrumenteller Natur sind und der Erfüllung von Handlungszwecken und damit verbundenen Zielen dienen, sind diese für die vorliegende Arbeit zu vernachlässigen. In diesem Rahmen sind vielmehr Formbewegungen und vorzugsweise Ausdrucksbewegungen von Interesse.

Formbewegungen erfüllen keinerlei Funktion, sondern haben selbstzweckhaften Charakter, indem die Realisierung einer vorgegebenen Form, z. B. im Turnen, Tanz oder der rhythmischen Sportgymnastik im Vordergrund steht. Instruktionen müssen sich demnach an der Präsentation der Form orientieren und daher nicht verbal, sondern visuell-anschaulich oder akustisch-anschaulich ausgerichtet sein, um raum-zeitliche sowie dynamische Aspekte der Bewegungsformen adäquat abzubilden. Allenfalls auf den individuellen Erfahrungs- und Erlebnishorizont bezogene Metaphern halten Scherer & Bietz für geeignete verbale Instruktionsformen, da sie die ganzheitlich-anschauliche Vorstellungsbildung ansprechen, allerdings auch Spielräume für Fehlinterpretationen ließen (vgl. ebd. 256).

Ausdrucksbewegungen sehen die Autoren in ihrer Charakteristik zwischen Zweck- und Formbewegungen angesiedelt, da sie durch ihren Ausdruckscharakter symbolisch auf etwas außerhalb ihrer selbst verweisen, das durch die Bewegung zum Ausdruck gebracht wird wie beispielsweise Emotionen, der Charakter einer Musik, eine Aussage etc.²¹⁴ Dabei erhält die gewählte Bewegungsform eine besondere Bedeutung, da erst die Form die Bedeutung zum Ausdruck bringt: „*Sinn und Bedeutung artikulieren sich in Gestaltqualitäten der Bewegungsform.*“ (ebd. 256f.)

Im Sinne des Aufbaus einer symbolischen Relation steht das Aufgabenarrangement im Vordergrund. In diesem Rahmen haben Instruktionen vorwiegend begleitende und fokussierende Funktion, indem sie Gestaltqualitäten und Gestaltungskriterien ansprechen. Vor diesem Hintergrund können auch anschauliche Instruktionsmodalitäten wie das Mitmachen, eine exemplarische Bewegungsdemonstration, akustische Hilfen durch entsprechende bewegungsstimulierende Musikwahl, bewegungsbegleitendes Sprechverhalten und Vokalisation oder Rhythmisierung der Bewegungsdynamik instruktive Funktionen erhalten (ebd. 257).

²¹⁴ Tanzbewegungen als künstlerische Ausdrucksform können mit Bezug auf den Kunstphilosophen Arthur C. Danto also als Kunst „Über-etwas“ verstanden werden. Danto nennt dies die „aboutness“ der Kunst, die die Aufgabe habe, in ihren Werken etwas über den Menschen und die Welt auszusagen. Weil ein Kunstwerk als symbolische Ausdrucksform eine Bedeutung verkörpert, gilt es als Kunstwerk. Vgl. Danto, A.C. (1991): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Personale Bedingungen

Da Informationen stets subjektiv verarbeitet und zu individuellen Erfahrungshintergründen in Beziehung gesetzt werden, also personalen Bedingungen und individuellen Wissen- und Erfahrungsstrukturen unterliegen (s.o.),²¹⁵ ist eine Typisierung externer Informationen und deren bewegungsbezogener Adressierungsmöglichkeiten nicht nur wenig sinnvoll, sondern eigentlich unmöglich (vgl. Scherer & Bietz 2013, 257).

Orientierende Aussagen können aber hinsichtlich der unterschiedlichen Ansprechbarkeit und operativen Verfügbarkeit interner Repräsentationen bei *Novizen und Experten* gemacht werden: Da Anfänger bzw. Novizen aufgrund ihres geringen Erfahrungsspektrums noch über wenig interne Körperbezüge und konkrete Adressierungsmöglichkeiten für bestimmte Bewegungskonzepte verfügen, ist auch der Spielraum an Instruktionmöglichkeiten begrenzt. Bei der Bildung erster Bewegungsvorstellungen im Anfangsstadium sind metaphorische Instruktionen vielversprechend, sofern sie den Vorstellungs- und Erlebniswelten der Lernenden entsprechen und entsprechende semantische Konzepte adressieren. Aktionsbezogene differenzierte verbale Instruktionen unterschiedlicher Art scheinen eher für fortgeschrittene Lernende, die bereits über Bewegungskonzepte und -vorstellungen verfügen, sinnvoll (vgl. ebd. 258).²¹⁶ Der Vermittlung basaler und generalisierbarer Bewegungserfahrungen über geeignete Aufgaben als Fundament jeden Bewegungslernens kommt vor diesem Hintergrund zentrale Bedeutung zu.

Kontextbedingungen

Alles Handeln weist einen Systemcharakter auf und ist daher in Person-Umwelt-Bezüge eingebunden (vgl. Kap. 3.1). Zusammenhänge zwischen Instruktion und Bildung sind folglich immer vor dem Hintergrund ihres pädagogischen Kontextes, dessen Inhalt, Unterrichtsprinzipien und Bildungszielen zu sehen.²¹⁷ So haben Instruktionen im effizienzorientierten Techniktraining, im Sportunterricht als auch in Tanztechnik-Stunden einen gänzlich anderen Stellenwert und andere Funktionen, als – wie in der vorliegenden Studie – im Rahmen tanzpädagogischer Unterrichtsstunden, welche ausgehend von Improvisationsimpulsen die Entwicklung des kreativ-künstlerischen Potentials, Förderung von Selbstständigkeit und Persönlichkeitsbildung als Bildungsziele haben und am kreativen Potential der Lernenden ausgerichtet sind. Auch oder gerade Instruktionen sind in didaktisch-methodische Vermittlungsperspektiven und -entscheidungen eingebunden und stellen letztlich deren konkrete Realisierung dar.

Bestandteil des Kontextes sind die Lernumgebungen bzw. situativen Bedingungen der Lernsituation, die planvoll gestaltet werden, jedoch auch personale und soziale Lernbedingungen von Lehrenden, Lernenden und Mitlernenden umfassen, sowie räumliche, zeitliche und atmosphärische Rahmenbedingungen, Lehrmaterialien und -medien. Diese Komponenten haben Einfluss auf das Instruktionsgeschehen und damit letztlich auch auf die Bildung von Bewegungsvorstellungen

²¹⁵ Vgl. dazu auch die Studie von Bietz (1996) zu „Instruktion, Konzeptbildung und Bewegungsrealisation bei Blindheit“, welche Unterschiede belegt in den über eine standardisierte Instruktion erzeugten antizipativen Bewegungskonzepten bei Sehenden und Blinden. Bietz interpretiert dies dahingehend, dass die Instruktion aufgrund unterschiedlicher Bewegungserfahrungen jeweils andere Repräsentationen aktivierte (Bietz 1996, 146 in: Dausgs et al. (Hg.): Kognition und Motorik. Hamburg: Czwalina, S. 141-146.

²¹⁶ Automatisierte Bewegungsabläufe, die in Form von Open-loop-Programmen ablaufen, entziehen sich jedoch der Ansprechbarkeit durch Instruktionen, da sie nur noch auf höheren Regulationsebenen repräsentiert sind. Zur Bewusstmachung können Kontrasterfahrungen hilfreich sein (vgl. Scherer & Bietz 2013, 258).

²¹⁷ Vgl. die Ausführungen von Friedrich zur Bestimmung des sprachlichen Handlungszusammenhangs mit Blick auf institutionelle Einflüsse (1991, 188ff.)

und Handlungsentwürfen (vgl. ebd. 261). So können beispielsweise im Tanzunterricht Vorerfahrungen und Bewegungsvorstellungen aus anderen ästhetischen Tanzkontexten durchaus in Kontrast stehen zur didaktischen Instruktion.

Aufgabe-Person-Kontext-Relationen erhalten besondere Bedeutung für die Gestaltung von Instruktionen. Aufgabentyp samt angestrebter Bewegungsart, subjektiver Erfahrungshintergrund als auch situative Gegebenheiten sind maßgeblich dafür, in welcher Weise Instruktionen von Lehrenden artikuliert sowie von Lernenden dekodiert und in Bewegung transformiert werden. Es kann daher keine generelle Präferenz bestimmter Instruktionsformen oder -modalitäten geben (vgl. auch Gröben 1996, 209): „*Entscheidend ist, welche semantischen Konzepte beim Lernenden adressiert werden und welchen operativen Gehalt diese haben.*“ (Scherer & Bietz 2013, 180).

3.3.6 Fazit zur bewegungsorientierten Perspektive auf Instruktion

Die bewegungsorientierte Perspektive auf Instruktion ermöglicht es, Sprechhandlungen und ergänzende motorisch-tänzerische, vokale oder musikalische Instruktionshandlungen als methodisch-didaktisches Mittel zu sehen, welche unter einer operativ-adressierenden Perspektive gestaltet sind und den Lernvorgang unterstützen. Darin besteht die pragmatische Dimension von Instruktionen (vgl. Hänsel 2002, 120). Die vorgestellten Heuristiken von Instruktionen im Sport machen deutlich, dass Instruktionen wesentlich über formale Aspekte wie Modalität und Zeitpunkt als auch durch den Bezug zu Inhalten und konkreten Funktionen bestimmt werden. Sie thematisieren lernrelevante Aspekte der Bewegung selbst, handlungsrelevantes Wissen oder auch spezielle Aufgabenaspekte, erfolgen zur initialen Orientierung, zur Aufmerksamkeitsfokussierung, zur Wissensvermittlung sowie zur Handlungsregulation.

Aus handlungsregulatorischer Sicht erfüllen Instruktionen – je nach Zeitpunkt in Relation zur Bewegungsausführung der Lernenden – temporal bedingte spezifische Funktionen und bilden somit ein Planungs-, Kommunikations- und Informationsinstrument für motorische Lernprozesse (vgl. Kap. 3.3.2.1). Diese bewegungswissenschaftliche Grundlage unterstützt die Bedeutung von Instruktionen in Bewegungslernprozessen.

Als intentionale kommunikative Handlungen übermitteln Instruktionen im Zuge eines Informationsprozesses Informationen und Wege zur Problemlösung in unterschiedlicher Modalität und Struktur. Instruktionen von Lehrenden erhalten somit eine wichtige Funktion für die Ausbildung aufgabenrelevanter Kognitionen und Bewegungsvorstellungen bei den Lernenden. Diese Sichtweise ist in modifizierter Form anwendbar für den Kontext der Tanzimprovisation, in welchem Bewegungsaufgaben von den Lernenden im Sinne einer Problemlösung kreativ zu bewältigen sind (vgl. Kap. 3.4.3).

Bestehende Systematiken von Instruktionen sind meist sehr abstrakt formuliert und orientieren sich stets an der Vermittlung und Optimierung genormter Sollbewegungen. Trotzdem können sie zumindest teilweise als Ansatzpunkte für die Analyse der Instruktionen in der Tanzimprovisation dienen und stellen somit mögliche erste Klassifizierungssysteme bereit, welche auf ihre Brauchbarkeit für die Analyse des Videomaterials überprüft werden.

Insbesondere die Differenzierung von Scherer & Bietz (2011, 252ff.) nach Zeitpunkt, Modalität, Handlungsdimension und Struktur stellt eine wertvolle Klassifizierung dar und wird daher zur Beschreibung der Instruktionsformen in der Tanzimprovisation genutzt. Des Weiteren bilden die funktionsorientierte Heuristik von Hänsel (2006) sowie die von Munzert (1997) beschriebenen Wirkdimensionen eine Orientierung, um ausgehend von einer Berücksichtigung des Handlungszusammenhangs und einer handlungsregulatorischen Perspektive Instruktionssequenzen in der Tanzimprovisation analysieren und charakterisieren zu können.

3.4 Instruktionen in der Tanzimprovisation²¹⁸

Das Verb improvisieren wurde im 18. Jahrhundert aus dem italienischen „improvvisare“ entlehnt, welches zu „improvviso“ „unvorhergesehen, unerwartet“ gebildet ist (vgl. Duden 1997, 303). „Improvvisare“ (ital.) als „aus dem Stegreif singen, dichten“ gehen auf den Begriff „Improvisation“ zurück. Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff „Improvisation“ von „improviser“ als „reden“ aus dem Französischen ins Deutsche übernommen und fortlaufend für den Begriff „Stegreifdarbietung“ gebraucht. Improvisation findet sich vor allem in performativen und darstellenden Künsten wie dem Schauspiel bzw. Theater und dem Tanz, aber ebenso in der Musik und auch in der Malerei. Kennzeichnend für alle Anwendungsbereiche ist das spontane, freie Spiel mit wenigen oder keinen Vorgaben als auch in festeren Formen und Strukturen (vgl. Stibi 2016, 62).

In der Geschichte des Bühnentanzes hat der Begriff Tanzimprovisation zunächst keine Relevanz. Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts erhält er zunehmend Bedeutung und entwickelt sich zu einem eigenständigen Bereich tänzerischer Praxis (vgl. Lampert 2007, 15).

Improvisation im Tanz kann somit aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden. Einerseits stellt Tanzimprovisation im Kontext künstlerischer Performance zunächst ein Mittel zur Bewegungsfindung sowie ein Konzept im choreographischen Prozess dar. Daraus entwickelt sich zunehmend ein spezifisches Bühnenformat von Improvisation als Performance und „Live-Kunst“, was einen Wandel des Choreographie-Begriffs bewirkt hat. Bereits mit der Entwicklung des ‚freien Tanzes‘ im Zuge des Aufbruchs in die Moderne und der Lebensreformbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlangte die Tanzimprovisation enorme Bedeutung. In der Geschichte des zeitgenössischen Tanzes ab dem 20. Jahrhundert entwickelten zahlreiche Tänzer und Choreographen spezifische Zugangsweisen und Verfahren der Tanzimprovisation – als Konzept choreographischer Komposition wie als Modelle der Bewegungsforschung – welche die Ästhetik des Tanzes im 20. Jahrhundert entscheidend prägten (vgl. Stibi 2016, 62). Zu nennen sind beispielsweise:

- *Merce Cunningham*: Aleatorik und Spiel mit dem Zufall
- *Anna Halprin*: *Life-Art-Process* als ganzheitlicher Ansatz und ein Improvisationssystem von offenen und geschlossenen Spielplänen
- *Robert Dunn*: Drei-Säulenmodell der Improvisation als Verhältnis von Auslöser (perceptuel cue), Übertragung (associations and decisions) und Bewegung (movement response)
- *Judson Church Theater* und die Improvisationsgruppe *The Grand Union*: Improvisational Dance Performances anstelle von Choreographien
- *Steve Paxton*: Contact Improvisation und Spiel mit Schwerkraft
- *William Forsythe*: *Real Time Choreography* und *Improvisation Technologies* als Werkzeug der Bewegungsforschung mittels CD-Rom.

Lampert (2007) widmet diesen und anderen zentralen Protagonisten der Tanzimprovisation und deren Verfahren ein eigenes Buch und differenziert Praxis und Begriff der künstlerischen Tanzimprovisation in Postmodern Dance, Ballett und Tanztheater, Live-Kunst und Konzept-Tanz.

²¹⁸ Auszüge dieses Kapitels wurden bereits vor Einreichung der Dissertation im Rahmen eines Aufsatzes veröffentlicht: Stibi, S. (2016): Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. Künstlerische und didaktische Perspektiven. In: Schneidewind, R./Widmer, M. (Hg.): *Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich*. Innsbruck: Helbling, S.61-87.

Diese künstlerischen Formen von Improvisation als auch improvisatorische Tanzformen anderer Kulturen wie Tango, Flamenco, indischer Tanz etc. bedürfen einer eigenen wissenschaftlichen Betrachtung und werden daher in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. Der Fokus liegt vielmehr auf Tanzimprovisation in pädagogischen Kontexten. In der Tanzpädagogik stellt Improvisation sowohl Unterrichtsprinzip als Gegenpol und Ergänzung zum imitativen Lernen, Exploration als Vorstufe zur Gestaltung als auch einen grundlegenden Unterrichtsinhalt dar. Als mittlerweile regulärer Bestandteil von Tanzunterricht²¹⁹, vor allem im Bereich des Kreativen Tanzes, bildet sie eine Möglichkeit des Umgangs mit Tanz, welche vor allem durch einen explorativen, kreativen und prozessorientierten Zugang gekennzeichnet ist (vgl. Stibi 2016, 63).

Im Folgenden werden wesentliche Merkmale von Tanzimprovisation als Verfahren im Tanzunterricht in zeitgenössischem Tanz charakterisiert und der Begriff Instruktion als methodisches Verfahren der Improvisationsanleitung, -begleitung und -strukturierung in diesem Kontext beleuchtet.

3.4.1 Merkmale von Improvisation

3.4.1.1 Improvisation als Erfahrung und Gestaltung

Haselbach (1987) differenziert in ihrer zentralen und tanzpädagogisch bedeutsamen Publikation „Improvisation-Tanz-Bewegung“ zwei gegensätzliche, aber sich ergänzende Wirkweisen von Improvisation im Kontext der Tanzerziehung.

Improvisation als Erfahrung

Ausgangspunkt für dieses Verständnis bilden die Art und Weise, wie Menschen bereits in der frühen Kindheit Bewegungserfahrungen sammeln und Bewegungen erlernen. Die freie und spielerische Bewegung sowie Sinneseindrücke bilden den Motor für das Erlernen eines Repertoires an grob- und feinmotorischen Bewegungen. Diese führen zu einem differenzierten Körperbewusstsein, welches Voraussetzung ist für Tanztechnik und Gestaltung. Improvisation als Erfahrung ermöglicht entdeckendes Verhalten und zielt darauf, über spielerisches Erfahren vielfältige Bewegungsfunktionen des eigenen Körpers kennen zu lernen und kann dabei je nach Aufgabentypus ganzkörperlich angelegt sein (totale Improvisation) oder sich nur auf bestimmte Körperteile beschränken (partielle Improvisation) (vgl. ebd. 5). Experimente mit Objekten und Partnern, mit Tempo, Raum und Dynamik, lassen die Teilnehmenden Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers entdecken, aber auch tänzerische Gestaltungsparameter wie räumliche und zeitliche Dimensionen des Bewegens sowie Spannungszustände, die Ökonomie der Dynamik und deren Auswirkung auf die Bewegung. Haselbach bezeichnet solche Erfahrungen als „*Elementarstufe der Improvisation*“, welche vor allem kinästhetische Sensibilisierung und die Entwicklung von

²¹⁹ Postuwka & Schwappacher (1998) stellen fest, dass die Rolle der Kreativität für die Bewegungs- und Persönlichkeitsbildung in all jenen tanzpädagogischen Konzeptionen verankert ist, die sich am europäischen modernen Tanz orientieren und eine humanistische Bildung zum Ziel haben (S. 68f.). Dazu zählen beispielsweise tanzdidaktische Konzeptionen ästhetischer Erziehung (Kramer, Fischer-Münstermann & Fritsch 1975, Drefke & Vent 1981, Fritsch 1985, Haselbach 1987), Konzeptionen, die an kommunikativ-kreativen Lernzielen orientiert sind (Fischer-Münstermann 1976) als auch handlungstheoretisch basierte Konzepte (Kramer-Lauff 1978) sowie die Konzepte des Ausdruckstanzes von Laban, Wigman, Joos-Leder, der Elementare Tanz nach Maja Lex und der Ansatz des modernen Tanzes von Rosalia Chladek (vgl. ebd. 67 u. 69 sowie Postuwka 1999).

Körperbewusstsein durch Improvisation ermögliche: „*Ihr Schwerpunkt liegt nicht im kreativen Tun, sondern in der individuellen Wahrnehmung und deren Differenzierung...*“ (ebd.). Diesen Aspekt betont auch Joyce (1994): „*They learn how to ‘speak’ through their bodies and so become aware of body language and its relation to words.*“ (S. 5)

Als solches kann Improvisation zum Unterrichtsprinzip werden, welches sich an persönlicher Erfahrung und am individuellen Lerntempo der Einzelnen orientiert.

Improvisation als inhaltliche und formale Spontangestaltung

„*Improvisation emerges as an inner-directed movement response to an image, an idea, or a sensory stimulus.*“ (Blom & Chaplin 1986, 6).

Ausgehend vom individuell erworbenen Repertoire an akustischen, visuellen, taktilen und kinästhetischen, aber auch gustatorischen und olfaktorischen Sinneseindrücken führen solche gespeicherten Erfahrungen zu neuem, bewusst oder unbewusst gestalteten Ausdruck. Improvisation nutzt dieses Archiv an Sinneseindrücken, die im tänzerischen Ausdruck angewendet und umgesetzt werden können. Vor diesem Hintergrund bedeutet Improvisation „*den spielerischen, experimentellen, vorläufigen, spontanen Umgang mit zuvor erfahrenem und gesammeltem Bewegungsmaterial, das seine augenblickliche Gestalt erhält durch das Thema oder die Motivation des einzelnen und die durch die momentane Situation gegebenen Bedingungen.*“ (Haselbach 1987, 6)

Als inhaltliche und formale Spontangestaltung zielt Improvisation auf das „Nach-außen-Bringen“ zuvor verinnerlichter Eindrücke, Emotionen, Gedanken und Motionen, die eine zunächst flüchtige und vorläufige Form erhalten, welche bei jedem Wiederholungsversuch bereits wieder verändert werden und eine andere Gestalt annehmen kann. Die Tanzenden werden im improvisierenden Agieren zu Choreographen, zu Urhebern und Schöpfern.

Improvisation kann dabei auf jeder Stufe der tänzerischen Entwicklung, selbst auf der Elementarstufe, „Gestaltung“ werden. Tänzerische Gestaltung im Sinne von Komposition oder Choreographie ist gekennzeichnet durch eine „*klare Gliederung, Wiederholbarkeit, inhaltliche und formale Entwicklung und Aufbau und je nach Thema bestimmte stilistische Elemente*“ (ebd.). Sie grenzt sich also durch eine sinnbezogene Konstruktion sowie eine gewisse Präzision von der spontan skizzierten Improvisation ab.

Haselbach formuliert daher zweierlei Bedeutungen von Improvisation: Einerseits ist sie Anregung, Vorstufe und Experimentierfeld für tänzerische Gestaltungen und Choreographien²²⁰, zugleich ist Improvisation immer selbstzweckhaft im Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit zu individuellem spontanem künstlerischen Ausdruck. „*Improvisation ist primär kreative Aktivität*“ (ebd.). Das Entstehenlassen von Ideen, das Spielen mit Einfällen, das Verändern und Weiterentwickeln sind somit zentrale und konstitutive Merkmale des improvisatorischen Prozesses. Erfahrung und Gestaltung bilden in der Improvisation für Haselbach zwei Koordinaten entgegengesetzter Richtungen, die als eine Art Kreislauf zusammen wirken (vgl. Stibi 2016, 64).

²²⁰ Bereits Mary Wigman betrachtete Improvisation als Vorstufe der Choreographie, welche die Tänzerin zum Instrument ihrer inneren Bilder macht, die ihr Inneres durch die Bewegung nach Außen bringe (vgl. Lampert 2007, 51). Wigman und andere Ausdruckstänzerinnen und -tänzer wie z. B. Gret Palucca und Kurt Joos haben Improvisationsmodelle als Übepaxis zur Bewegungserfindung entwickelt. Die Auffassung von Improvisation als Exploration und Vorstufe für Komposition und Gestaltung ist in der tanzpädagogischen wie choreographischen Praxis weit verbreitet (vgl. ebd. 34f.).

Improvisation als Erfahrung äußert sich als eine „spontane und individuelle Auseinandersetzung, als Kontaktnahme und spielerisch-experimentelle Beziehung zu Fakten (Körper, Objekte, Raum, Partner, Kraft, Musik, Inhalten usw.) [und] führt von außen über den Weg der Wahrnehmung und Bewußtwerdung zur eigenen Innenwelt“ (Haselbach 1987, 6). Als Gestaltung führt Improvisation umgekehrt von innen nach außen, in dem gespeicherte Eindrücke spontanen Ausdruck in einer spontanen Form bewirken, welche wiederum Ausgangspunkt werden kann für Wahrnehmungen und neue Eindrücke.²²¹ In dieser Komplementarität stellen sie ein idealtypisches relationales Modell des Improvisationsprozesses dar, welcher so im Tanzunterricht anzustreben ist (vgl. ebd. 7).

3.4.1.2 Konstitutive Merkmale von Tanzimprovisation

In der Tanzpraxis wird die Improvisation häufig als *Gegenmodell der Choreographie* erklärt, wenngleich mittlerweile verschiedenste Mischformen existieren wie die improvisierte Choreographie (vgl. Stibi 2016, 64).²²² Auch Lampert nutzt diese Gegenüberstellung, um daraus Merkmale zu entwickeln, welche für die Improvisation konstitutiv sind (vgl. Lampert 2007, 29ff.).

Während für die Choreographie²²³ Kriterien wie Vorbereitung, memoriale Festlegung und Geschlossenheit gelten, zeichnet sich Improvisation durch ihre Spontaneität, Offenheit und den spielerischem Umgang mit dem ästhetischen Zufall aus (vgl. ebd. 35). Sie impliziert stets ein spontanes Tun, und ist daher weder fixier- noch wiederholbar. Insofern ist sie auch nach Brandstetter (2010, 186) das Gegenstück zur ästhetischen kompositorischen Planung, zum strukturiert-kontrollierten Verlauf von Bewegungen und der wiederholbaren Ausführung.

Improvisation wird häufig auch mit dem Aspekt des *Spiels* verbunden (vgl. ebd. 36). Innerhalb eines Regelwerks von Vorgaben, Spielregeln oder Strukturen wird improvisiert und dabei vor allem auf Unvorhersehbares reagiert.²²⁴ In Anlehnung an Drexel (1975) kann Improvisation daher auch als eine Form regelgeleiteten Handlungsspiels aufgefasst werden.²²⁵

²²¹ Joyce (1994) drückt dies folgendermaßen aus: „In other words, creative dance is a discipline for dealing with the self.“ (S. 5)

²²² Diesen Begriff prägt Leigh Foster (2002): *Dances That Describe Themselves. The Improvised Choreography of Richard Bull*. Connecticut: Wesleyan University Press.

²²³ Interessanterweise wird anstelle des Begriffs Choreographie häufig auch von Komposition gesprochen. Beide Begriffe werden weitgehend synonym verwendet. Das altgriechische „chóros“ bedeutet Tanz, „gráphein“ meint schreiben. Der Begriff „Choreographie“ meint also frei übersetzt „Tanzschrift“.

²²⁴ Vgl. Rora, C. (2008): Vom Sinn der Improvisation als Spiel. In: Kurt & Näumann 2008, 215-232. Wesensverwandtschaften zwischen Improvisation und Spiel werden gerade in musikpädagogischen Diskursen an unterschiedlicher Stelle immer wieder aufgezeigt. Darstellungen finden sich vor allem in elementarpädagogischen Kontexten wie der Elementaren Musikpädagogik bei folgenden Autoren:

Reitinger, R. (2014): Zur musikpädagogischen Bedeutung der Improvisation aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Steffen-Wittek, Marianne/Dartsch, Michael (Hg.): *Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*. Regensburg: ConBrio, S. 44-54.

Dartsch, M. (1999): *Spiel in der Elementaren Musikpädagogik*, in: *Üben & Musizieren*, 1999, Heft 3, S. 15-19.

²²⁵ Drexels Auffassung folgend wären dementsprechend „die Regeln der Sprech- und Bewegungsakte (...) als kognitive Strukturen im Sinne von Wissens- und Könnensmustern aufzufassen, die bewußte oder auch nicht bewußte Befolgung oder Nichtbefolgung dieser Regeln als kognitive Prozesse im Sinne von Handlungs- oder Entscheidungsstrategien (z. B. Instruktions- und Kommentarstrategien des Lehrenden).“ (Drexel 1975, 181)

In der Improvisation entstehen unvorhersehbare Bewegungsabläufe, es werden neue, oder zumindest subjektiv neue Bewegungen geschaffen. In der ihr innewohnenden Möglichkeit, Konventionen zu brechen und Neues zu generieren, liegt ihr innovatives und schöpferisches Potential, denn „*im Vollzug einer Tanzimprovisation werden nicht nur einverlebte, vorgegebene tänzerische Strukturen (durch den Habitus) reproduziert, sondern es werden während der Durchführung neue Strukturen hergestellt*“ (Lampert 2007, 125). Offenheit des Prozesses, Unvorhersehbarkeit, das momentane Ereignis und Kontingenz bilden somit weitere konstitutive Merkmale, die jede Tanzimprovisation als singuläres, ephemeres Ereignis charakterisieren (vgl. Brandstetter 2010, 186).

3.4.1.3 Ziele von Tanzimprovisation

Je nach Intention und Kontext kann Tanzimprovisation unterschiedliche Ziele haben. Tanzimprovisation wird im Laientanz, Kindertanz, in Selbsterfahrung, gruppodynamischen Prozessen und Therapie wie auch im künstlerischen Bühnentanz eingesetzt. Improvisation erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen. Sie ist:

- Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung, „*erfahrend – nach innen wirkend*“ (Haselbach 1987, 7) zur Entwicklung von Körperbewusstsein und Selbstbewusstsein.
- Mittel zur Bewegungsfindung und spontane Gestaltung, „*gestaltend – nach außen wirkend*“ (ebd.)
- Choreographisches Konzept
- Live-Performance

Als spontane Gestaltung und kreatives Verfahren zielt Tanzimprovisation aber in allen Kontexten und unabhängig von Absicht, Improvisationsverständnis, ästhetischem Konzept und tänzerischem Habitus auf die Entwicklung individueller tänzerischer Lösungen.

Die „*Freisetzung von Phantasie in der Auseinandersetzung mit Bewegung als gestaltbarem Material und die Erfahrung des eigenen Körpers als ‚spielbares Instrument‘*“ (Stossberg & Datzler 1985, 66) als Zielsetzung künstlerischer Bewegungserziehung – kurz Improvisations- und Gestaltungsfähigkeit im Medium der Bewegung in Verbindung mit spezifischen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten – ist somit gleichermaßen die zentrale Zielsetzung der Tanzimprovisation (vgl. Neuber 2004, 31). Im Mittelpunkt steht das Ausprobieren, Erkunden und Entwickeln eigener Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. Improvisation schöpft aus dem vorhandenen Bewegungsrepertoire und umfasst das Neu- und Umgestalten von Bewegung, indem das Material strukturiert und Ideen eine Gestalt verliehen wird. Auch durch gezielte Brechung und Verfremdung eingeübter, normierter Bewegungsmuster werden neue Bewegungen generiert.

Die Erweiterung des Bewegungsvokabulars und der tänzerisch-gestalterischen Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten, die Differenzierung motorisch-tanztechnischer Fähigkeiten, vor allem aber die Entwicklung und Förderung des kreativen Potentials und die damit einher gehende Persönlichkeitsbildung können als grundlegende Ziele von Tanzimprovisation ausgemacht werden (vgl. Postuwka & Schwappacher 1998, 68 u. 85; vgl. Artus & Mahler 1991, 53).

Vor diesem Hintergrund gelten im Allgemeinen für Tanzimprovisation die gleichen Ziele wie für die Tanzerziehung, wengleich hier der Aufbau eines Repertoires an stilisierten Tanzbewegungen bestimmter Tanzstile sowie die Erarbeitung tradierter Tanzformen und stilisierter, kodifizierter Bewegungsabläufe ausgespart wird.

Ziele in der Tanzimprovisation umfassen Zielsetzungen im *pragmatischen tänzerischen Bereich* wie Sensibilisierung und Körperbewusstsein, Aufbau und Korrektur der Haltung, Entwicklung und Differenzierung der Motorik sowie Aufbau eines Repertoires an Bewegungsformen, Tanzmaterial und Gestaltungen. *Kreative Zielsetzungen* wie Exploration, Individualität, Spontaneität und Flexibilität sowie *emotional-affektive Ziele* wie Vertiefung der Erlebnisfähigkeit, des Ausdrucksbedürfnisses sowie Persönlichkeitsbildung werden ebenso angestrebt wie sozial-kommunikative Aspekte. *Kognitive Zielsetzungen* betonen den Umgang mit Problemerkennung und -lösung, die Entwicklung von Vorstellungs- und Kombinationsfähigkeit, Gedächtnisschulung und Formverständnis (vgl. Haselbach 1987, 12f.). Ähnliche Zielsetzungen beschreibt Neuber in seiner Darstellung der pädagogischen Dimensionen künstlerisch-pädagogischer Bewegungserziehung (vgl. Neuber 2004, 33f.) sowie bei der Formulierung von Stundenzielen im motorischen, kreativen, sensorischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich (vgl. ebd. 47ff.).

Wie in allen pädagogischen Bereichen lassen sich die einzelnen Zielebenen nicht immer genau voneinander abgrenzen, sondern wirken vielmehr interdependent zusammen. Haselbach warnt vor einer zu differenzierten Formulierung von Lernzielen, da diese dem kreativen Prozess der Improvisation zuwider laufen und plädiert für die künstlerisch-pädagogische Flexibilität der Lehrenden, im Sinne der Kreativität eigene Pläne zu modifizieren (vgl. ebd. 13). Zur Erfordernis der Flexibilität von Lehrenden bei der Anleitung von Improvisation vgl. Kap. 3.4.3.5.

3.4.2 Tanzimprovisation als kreatives Problemlöseverhalten

3.4.2.1 Tanzimprovisation als kreativer Prozess

Kreativität²²⁶ wird im Kontext von Erziehungs- und Bildungsprozessen als umfassende Fähigkeit beschrieben, „*durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden*“ (Neuber 2000, 35). Kreativität kann ein aktiver Prozess als Antwort auf einen von außen oder von innen kommenden Impuls sein. Im Tanz bezieht sich dies vor allem auf den Bereich der motorischen Kreativität, ein Konstrukt²²⁷, welches bislang theoretisch noch wenig begründet ist (vgl. Neuber 2001;

²²⁶ Ausführungen zum Phänomen Kreativität erfolgen an dieser Stelle nur hinsichtlich der für die vorliegende Arbeit relevanten Erkenntnisse, bezugnehmend auf den kreativen Prozess und daraus hervorgehende kreative Produkte. Auf Begründungsansätze für das Unterrichtsprinzip Kreativitätsförderung sowie weitere Determinanten von Kreativität wie die kreative Persönlichkeit oder Forschungsansätze wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Zur Auseinandersetzung mit dem komplexen Konstrukt „Kreativität“, dessen Geschichte, Determinanten und Forschungsansätze finden sich zahlreiche Veröffentlichungen. Eine kompakte Übersicht bietet Funke, J. (2000): *Psychologie der Kreativität*. In: Holm-Hadulla, R. (Hg.): *Kreativität*. Heidelberg: Springer. S. 283–300 als auch Brodbeck, K.H. (2006): *Neue Trends in der Kreativitätsforschung*. In: *Psychologie in Österreich*, S. 246–253.

Mit dem Unterrichtsprinzip „Kreativitätsförderung“ setzt sich Serve auseinander: Serve, H. J. (1992): *Das Unterrichtsprinzip der Kreativitätsförderung*. In: Seibert, N./Serve H.J. (Hg.): *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung*. München: Pims, S. 127-164.

In Bezug auf den Tanz finden sich knappe Ausführungen zu zentralen Erkenntnissen bei Artus & Mahler 1991 sowie Postuwka & Schwappacher 1998.

²²⁷ Neuber spricht von einem unfertigen Konstrukt, da der vorliegende Kreativitätsbegriff die spezifischen Bedingungen des Mediums Bewegung nicht berücksichtige (vgl. Neuber 2001, 299). In seinem Werk „Kreativität und Bewegung“ geht er jedoch auf „motorische Kreativität“ als spezifisches Konstrukt ein (vgl. Neuber 2000, 37-41)

vgl. Behrens 2010, 158).²²⁸ Motorische Kreativität kann daher als spezifische Fähigkeit²²⁹ verstanden werden, „durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Bewegungsprodukte hervorgebracht werden“ (Neuber 2001, 300). Kreativität entsteht aber nicht allein auf der subjektiven Ebene des Individuums, sondern intersituativ zwischen Individuen und ihrem sozialen Umfeld sowie interaktiv und kooperativ in der Gruppe der Mittanzenden, die sich gegenseitig inspirieren, befruchten oder auch irritieren.

Drefke & Vent (1981) beschreiben Improvisation in diesem Zusammenhang als methodisches Verfahren, nämlich als ‚ersten Schritt‘ auf dem „Weg über die Improvisation als Exploration und ‚Spontangestaltung‘ zur Komposition“ (S. 135). Im Zuge des Improvisierens entsteht über die Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten, das Einlassen auf den Bewegungsfluss und die momentane Situation, über Variation und Aufbrechen bekannter Bewegungsmuster und den spielerischen Umgang mit Bewegung und dem eigenen Körper etwas für das Individuum subjektiv Neues.

Ebenen von Kreativität

Neuheit gilt als zentrales Kriterium, damit ein Produkt als kreativ aufgefasst werden kann.

Taylor (1959)²³⁰ unterscheidet in diesem Zusammenhang *fünf Ebenen von Kreativität*, die von Artus & Mahler auf Tanzunterricht übertragen werden (vgl. Artus & Mahler 1991, 39f. u. 49f.):

1. Die *expressive Ebene* erfordert Mut zum Experimentieren und Erkunden in spontanen und freien Aktionen. Originalität bezieht sich hier vor allem auf die beteiligten Menschen und besteht im spielerischen Verändern von Bewegungen und im Zulassen vielfältiger Verbindungen. Artus & Mahler weisen darauf hin, dass das Experimentieren hier auf die qualitativen Aspekte der gestellten Bewegungsaufgabe zu beziehen ist, zugleich aber die Aufmerksamkeit auch auf die mit den Bewegungsvariationen einhergehenden psychischen Vorgänge zu richten ist. Lehrende sollten daher inhaltsbezogene wie persönlichkeitsbezogene Hinweise geben (ebd. 49).
2. Auf der *produktiven Ebene* gewinnt die Lösung an Bedeutung, als auch die Aneignung von Wissen und umfassenden Fertigkeiten, deren Nutzung jedoch immer noch spontan und frei gehandhabt werden muss, um kreative Lösungen zu ermöglichen. Hier geht es darum, tanztechnische Fähig- und Fertigkeiten in die kreativen Bewegungslösungen zu integrieren und zugleich die dadurch gegebene Einengung zu überwinden.
3. Die *erfinderische Ebene* ist durch das Entdecken und Erfinden von Zusammenhängen charakterisiert, welche für das Individuum subjektiv neu sind, dessen Erfahrungshorizont erweitern und somit individuell bedeutsam werden, wenn Tanzende die Erfahrung machen, dies aus eigener Kraft erreicht zu haben.

²²⁸ Eine knappe Darstellung der Forschungsansätze zu Kreativität im Tanz gibt Behrens, C. (2013): Fördert Tanz die Kreativität? (Internationale) Tanzpädagogische Forschung zum Thema Tanz und Kreativität. In: Bäcker, M./Freytag, V. (Hg.): *Tanz Spiel Kreativität*. Jahrbuch Tanzforschung Bd. 23, Leipzig: Henschel, S. 227-240.

²²⁹ Neben kognitiver, sozialer und emotionaler Kreativität (vgl. Neuber 2001, 300)

²³⁰ Vgl. Taylor, J.A. (1959): The Nature of Creative Process. In: P. Smith: *Creativity: An Examination of the Creative Process*. New York: Hastings House

4. Erst die *erneuernde bzw. innovative Ebene* bringt kreative und für den jeweiligen Aktionsbereich bemerkenswerte Lösungen hervor, die auch entsprechende gesellschaftliche Beachtung finden, beispielsweise im Rahmen öffentlicher Tanzperformances.
5. Die *emergentive Ebene* zeichnet sich als höchste Stufe der Kreativität durch epochale Weiterentwicklungen in einem bestimmten Gebiet aus und bleibt im Tanz meist herausragenden Persönlichkeiten vorbehalten, die jeweils spezifisch individuelle und für den Tanz prägende Konzepte oder Stile entwickeln.²³¹

Das Kriterium „Neuheit“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den ersten drei Ebenen also auf die subjektive Erfahrungswelt des Individuums, auf den letzten Ebenen hingegen auf innovative, weiterreichende Erfindungen in einem Gebiet oder einer Kultur.

Im (tanz-)pädagogischen Bereich ist Förderung von Kreativität meist auf die ersten drei Ebenen begrenzt, die grundsätzlich für jede Könnens- und Niveaustufe möglich sind. Die beiden weiteren Ebenen erhalten hingegen in Forschung und Kunstschaffen Bedeutung (vgl. Artus & Mahler 1991, 40 u. 50).

Stufen des kreativen Prozesses in der Tanzimprovisation

Eine weitere Fragestellung der Kreativitätsforschung befasst sich mit der Untersuchung der Determinanten von Kreativität. In diesem Zusammenhang wurde der Verlauf des *kreativen Prozesses* beschrieben. Rettenwander (2006) charakterisiert diesen wie folgt:

„Am Anfang steht jeweils ein Stadium der Informationssammlung und Beschäftigung mit dem zu bearbeitenden Problem. Danach folgt eine Phase der kreativen Pause und des unbewussten Ringens um die Generierung einer Idee. Anschließend geht diese in eine Phase der Produktivität über, wobei die jeweils günstigste Idee weiterentwickelt wird und die anderen Ideen verworfen oder zurückgestellt werden.“ (S. 274)

Solche Untergliederungen zur Beschreibung kreativ-gestalterischer Prozesse lassen sich von unterschiedlichen Autoren ausmachen. Alle unterteilen den kreativen Prozess in verschiedene Phasen (vgl. Tiedt & Tiedt 1999, vgl. Artus & Mahler 1992; vgl. Mahler 1979). Wallace (1926) übernimmt die bereits 1913 von Poincaré entwickelte viergliedrige Phaseneinteilung in Präparations- bzw. Vorbereitungsphase, Inkubationsphase, Illuminations- bzw. Erleuchtungsphase und Verifikationsphase (Bewertungs- und Ausarbeitungsphase) (vgl. Funke 2000, 288f.). Diese Phasenstruktur lässt sich auch auf andere kreative Prozesse übertragen.

Im Folgenden wird daher auf Tanzimprovisation in Bezug zu den Stufen des kreativen Prozesses eingegangen und für die Instruktion relevante Aspekte angeführt.

(1) *Improvisation als Exploration* äußert sich in der experimentellen Materialerkundung, im Ausprobieren, Entdecken und Sammeln von Bewegungsmöglichkeiten, die als Fundus für die weitere Gestaltung zur Verfügung stehen. Diese initiierende Phase charakterisiert Morin (2001)

als „a period of putting ideas into action, exploring the potential of movement, and testing connections between movements. This kind of experimentation is spontaneous and transient, an immediate response to a stimulus. It is often the most important response because

²³¹ Artus & Mahler zählen dazu beispielsweise Isadora Duncan, Mary Wigman, Martha Graham, Pina Bausch, Merce Cunningham (1991, 50). Diese Liste wäre durch Protagonisten des Postmodern Dance ab 1950 sowie des zeitgenössischen Tanzes zu ergänzen. Vgl. die Darstellungen der Improvisationskonzepte in Lampert 2007.

children are more in tune to the kinaesthetic aspects of an idea than to its abstract qualities.“ (S. 46)

Diese erste Stufe beschreibt die Kreativitätsforschung als *Präparations- oder Vorbereitungsphase*. Hier wird das Problem, also die Aufgabenstellung erfasst und Material gesammelt, welches für die Aufgabenlösung brauchbar erscheint. Die Art und Weise, wie an diese Phase herangegangen wird, legt entscheidende Grundlagen für künftige kreative Lösungen (vgl. Artus & Mahler 1991, 41). Im Tanzunterricht kommt den Lehrenden hier die zentrale Aufgabe zu, Impulse durch inspirierende, motivierende Aufgabenstellungen zu setzen, die kreative improvisatorische Prozesse initiieren (vgl. Minton 1986, 26). Vor diesem Hintergrund erhalten die Instruktionshandlungen der Lehrenden besondere Bedeutung (vgl. Kap. 3.4.3.2).

(2) *Improvisation als Spontangestaltung* äußert sich dann in der zweiten *Phase der Inkubation* als Formen und Auswählen von Bewegungsmöglichkeiten aus dem zuvor explorierten Material, welches wiederholt spielerisch abgewandelt, reflektiert, verarbeitet, verworfen oder auch neu entworfen wird. Somit werden die flüchtigen Ideen einer ersten Formgebung und Ordnung unterzogen, deren Gestalt aber im Unterschied zur Komposition weiterhin spontan und ephemer bleibt, aber nicht endgültig festgelegt und dadurch wiederholbar wird. In dieser Phase müssen Lehrende den Improvisationsprozess in Gang halten und durch entsprechende verbale, visuelle, akustische, taktile oder kinästhetische Anregungen und Stimuli vertiefen, weiter nähren, begleiten und mitgestalten (vgl. Minton 1986, 30ff.; vgl. Kap. 3.4.5).²³² Gleichzeitig braucht es auch Momente der Ruhe und Passivität, um erprobten Bewegungen nachspüren zu können und weitere Ideen in sich aufsteigen zu lassen (vgl. Artus & Mahler 1991, 54).

Im Tanzunterricht verbleiben Improvisationen aber in der Regel nicht in diesem „vorläufigen“ Stadium, sondern werden weiterentwickelt zu vorläufigen Gestaltungsergebnissen.

Auch in dieser Phase sind die Instruktionen der Lehrenden von Bedeutung, da sie formgebend und strukturierend auf Gestaltungsentscheidungen oder Wahrnehmungen wirken.²³³ Werden gezielt Bewegungsideen ausgewählt, geformt und festgelegt, geht die Improvisation in die Komposition, die Choreographie über, welche zu einem Gestaltungsprodukt führt, welches zunehmend von außen sichtbar wird und schließlich auch reflektiert werden kann (vgl. Behrens 2012, 77). Neuber spricht hier von einem Kontinuum als einem fließenden Übergang von Improvisation und Gestaltung (vgl. 2004, 64). Der Gestaltungsbegriff ist dabei weiter gefasst und offener als der Begriff der Komposition oder Choreographie, da er auch strukturierte Improvisationen mit nur wenig fixierten Elementen mit einschließt.²³⁴ Ein solches Verständnis von Improvisation und Gestaltung soll bezugnehmend auf die im Bereich des Bühnentanzes entwickelten Formate auch auf die vorliegende Arbeit angewendet werden.

²³² Artus & Mahler (1991) betonen hier die Rolle der Lehrenden: „Hier einerseits dem Tanzenden etwas zuzutrauen und ihn andererseits fast vorausschauend hilfreich zu unterstützen, wenn er tatsächlich an Grenzen kommt, an denen er allein resigniert, zeichnet die qualifizierte TanzpädagogIn aus.“ (S. 55)

²³³ Dies belegen indirekt die Ergebnisse der Tänzerinnen-Befragung von Postuwka & Schwappacher (1998), die unter anderem Lehrstil und Lehrerpersönlichkeit als entscheidende Faktoren für das Gelingen kreativer Tätigkeit ansahen (vgl. ebd. 81f.). Instruktionen als verbale Handlungen von Lehrenden können als expliziter Bestandteil von Lehrstil und Lehrerpersönlichkeit aufgefasst werden. Anders ausgedrückt: Lehrstil und Lehrerpersönlichkeit kommen aus kommunikationstheoretischer Sicht unter anderem in Instruktionen explizit wie implizit zum Ausdruck (vgl. Schulz von Thun 2003).

²³⁴ Auch Behrens gebraucht einen weiten Gestaltungsbegriff und fasst Improvisation, Komposition, Proben und Präsentation als aufeinanderfolgende Phasen des Bewegungsgestaltungsprozesses auf (vgl. Behrens 2012, 79).

(3) Die *Stufe der Gestaltung* verbindet im Sinne der Kreativitätsforschung die Phasen der Inkubation und der Illumination. In der *Inkubationsphase* wird das ausgewählte Bewegungsmaterial immer wieder umgestaltet, variiert und in veränderten Varianten in Beziehung gesetzt (vgl. Behrens 2012, 77; vgl. Artus & Mahler 1991, 41). Dennoch spielen sich viele Vorgänge eher im Unbewussten ab und können nicht aktiv beeinflusst werden.

(4) Im Übergang zur *Phase der Illumination* ereignet sich dann die entscheidende Wendung hin zum Neuen, zum schöpferischen Augenblick, wenn sich eine Lösung als „Aha-Effekt“ einstellt (vgl. Funke 2000, 289). Hier hat sich „*das mögliche Ideen- und Einfälle-Chaos geordnet, es wurden sinnvolle Erkenntnisse gefunden, die sich mit neuen Erlebens- und Verhaltensweisen verbinden*“ (Behrens 2012, 77).

(5) In der *Verifikationsphase* wird kritisch geprüft, ob die neue Bewegungsidee auch wirklich die erstrebte Lösung darstellt. Sie kann gerade im Zuge von Improvisationsprozessen auch wieder ganz oder in Teilen verworfen werden, wodurch eine neue Inkubation notwendig wird und der Prozess somit nahezu von vorne beginnt (vgl. Postuwka & Schwappacher 1998, 66). Hier kann sich eine *Evaluierungsphase* anschließen, in welcher die Ergebnisse oder Zwischenergebnisse präsentiert und reflektiert werden, um dann ggf. erneut in den Improvisationsprozess einzusteigen.²³⁵

Artus & Mahler (1991) weisen darauf hin, dass die Inkubationsphase im Tanz aus vielerlei Gründen jederzeit scheitern kann und daher nicht regelhaft in die Einsichtsphase übergeht. Komplexe Bewegungslösungen bestehen überdies nicht in einer alles abklärenden Einsichtsphase, „*sondern setzen sich aus vielen kleinen Einsichtsphasen zusammen*“ (ebd. 56) Bei Spontanimprovisationen von Tanzenden mit geringen Vorerfahrungen entsteht außerdem das Problem der Sicherung passender Bewegungslösungen, die aufgrund des noch unentwickelten Sinns für die Wirkung eigener Bewegungen von unerfahrenen Tanzenden gar nicht wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Hier bieten sich Reflexionsphasen an, die an Exploration oder Ausarbeitung anschließen (vgl. Haselbach 1987, 20). Improvisation im Tanzunterricht kann also als ein kreativer Prozess aufgefasst werden, der auf der Stufe der Exploration beginnt und sich weiterführend als prozessorientierte Spontangestaltung zeigen kann. Improvisation kann aber auch produktorientiert ausgerichtet sein und somit bis hin zur Choreographie führen. Gleichwohl können die im Zuge von Improvisationsprozessen entwickelten Bewegungsformen auch bestimmten Bewegungsgewohnheiten und -routinen entstammen und sind somit nicht automatisch als kreative Bewegungslösungen anzusehen.

Vor diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff Tanzimprovisation eher eine *methodische Vorgehensweise* im Tanzunterricht (vgl. ebd. 56; vgl. Drefke & Vent 1981, 135). Diese hat sich mittlerweile zu einem differenzierten kreativen Unterrichts- und Arbeitsverfahren entwickelt, welches sowohl kreative Prozesse als auch das Einbringen vielfältiger kreativer Bewegungslösungen der Tanzenden ermöglicht (vgl. Tiedt & Tiedt 1999, 132). Für diese Untersuchung ist von Interesse, durch welche Formen und Muster von Instruktionen und verbalen Impulsen solche kreativen Prozesse angestoßen, strukturiert und begleitet werden.

²³⁵ Die Reflexion über gefundene Bewegungslösungen kann in handwerklich-technischer Hinsicht erfolgen bezogen auf Gestaltungs- und Ausführungsqualitäten, als auch in Bezug auf die Idee und inhaltliche Aspekte, Konzeption, Aussage und Wirkung.

3.4.2.2 Tanzimprovisation als Problemlösung²³⁶

„*Improvisieren bedeutet auch Probleme lösen*“, so Lampert (2007, 181). Als kreatives Verhalten kann Improvisation nicht nur als entdeckendes, erfahrungsorientiertes Verhalten, sondern vor allem als informationsverarbeitendes und gestaltungsorientiertes Problemlösungsverhalten definiert werden, bei dem die Realisierung einer Problemlösung spontan, ohne eine vollständige Reflexion von Alternativen und deren Konsequenzen beginnt. Aufgaben, Gedanken, Themen und Ideen, die improvisierend variiert und gestaltet werden, können hier gewissermaßen als „offenes Problem“ aufgefasst werden.²³⁷ Dies greift Altenmüller (2006) auf und liefert einen neuropsychologischen Erklärungsansatz. Wer tänzerisch improvisiert, spürt und fühlt die Ergebnisse seines schöpferischen Prozesses. Diese Zwischenergebnisse, das durch simultane Rückkopplung Wahrgenommene, beeinflusst die weitere Problemlösung und somit den weiteren Verlauf der Improvisation. Improvisieren mehrere Tanzende gemeinsam, wird auch auf Ideen und Lösungen der Partner, der Gruppe Bezug genommen: „*So entwickelt sich ein Geflecht von jeweils individuellen, miteinander kommunizierenden schöpferischen Prozessen*“, gewissermaßen ein Akt der gemeinsamen, kooperativen Problemlösung (Altenmüller 2006, 1). Dies wird wesentlich durch das Sich-Einlassen auf den Handlungs- und Gestaltungsprozess, eine Haltung der „aktiven Passivität“ (Stossberg & Datzler 1985, 79) und einer damit verbundenen partiellen Vernachlässigung der kognitiven Handlungskontrolle möglich.

Das Entstehen neuer (Bewegungs-)Ideen durch das Einlassen auf den Bewegungsfluss und die Kreativität einer Situation selbst untersuchte bereits Wiskow (1992). Nach einer umfassenden Analyse der Kreativitätsforschung entwickelt er – bezugnehmend auf anthropologische und handlungstheoretische Gedanken – die Idee der konkreativen Situationsgestaltung (vgl. Wiskow 1992, 234).²³⁸

Das Problem – bzw. die vorgegebene Improvisationsaufgabe – ist dabei nicht negativ zu sehen, vielmehr kann gerade diese „*die Kreativität der tanzenden Person antreiben*“ (Lampert 2007, 181). „*Die (Bewegungs-)Aufgabe ist der Startimpuls zum divergenten Bewegungskdenken, nämlich als Aufforderung, eine Lösung zu finden, die im Rahmen der Aufgabenstellung als Möglichkeit gelten kann.*“ (Tiedt & Tiedt 1999, 137)

In der Improvisation haben Tänzerinnen und Tänzer die Möglichkeit, Bewegungsmuster weiterzuführen, zu variieren oder zu brechen. Den Begriff Bewegungsmuster verwendet Lampert bezogen auf die Bewegungen des Körpers im Bewegungsumraum, auf Bewegungsmuster im Tanzraum sowie in der Gruppe (vgl. ebd. 181). Die Improvisierenden müssen dabei Entscheidungen treffen bezüglich des Timings, der Veränderung und Variation von Bewegungsmustern, raumzeitlicher und dynamischer Veränderungen wie Größe, Geschwindigkeit, Rhythmus, Dynamik, Raumrichtungen und -ebenen oder der ausführenden Körperteile, aber auch im Hinblick auf

²³⁶ Dieses Kapitel wurde in verkürzter Form bereits veröffentlicht. Vgl. Stibi 2016, 65-69.

²³⁷ Dörner unterscheidet beim Problemlösen offene und geschlossene Probleme. Vgl. Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer. So auch Funke (2000).

²³⁸ Den Begriff „Konkreativität“ übernimmt Wiskow von Heinrich Rombach. Dieser definiert Konkreativität als „*die Bereitschaft und Fähigkeit einer Situation, zu der wesentlich auch der mitmenschliche, der naturhafte und gegenständliche Inhalt dieser Situation gehört, freizusetzen*“. Konkreativität erwächst also aus dem ‚reinen Geschehen‘ und impliziert zugleich auch das Nicht-Handeln (Rombach 1987, 392 zit. n. Wiskow 1992, 86). Vgl. Rombach, H. (1987): Strukturanthropologie: „Der menschliche Mensch“. Freiburg: Alber.

formale und positionale Aspekte (vgl. Stibi 2016, 65). Diese können auch explizit in den Instruktionen der Lehrenden zur Sprache oder zum Ausdruck kommen. Improvisatorisch erkundet, entwickelt, weitergeführt, variiert oder gebrochen werden können folgende Parameter des Tanzes:

Der Körper als Instrument
<i>Körperteile/Body Parts</i> Kopf • Nacken • Schulter • Arme • Ellbogen • Handgelenke • Hände • Finger • Becken • Rücken • Wirbelsäule • Oberkörper • Hüfte • Beine • Knie • Füße • Fußgelenke • Fersen • Zehen • Gelenke • Muskeln • Knochen/Skelett • Wirbelsäule • Organe (Herz, Lunge) • Fascia
<i>Grundformen der Bewegung/ Basic body actions</i> Lokomotion • Gestik • Rotation • Elevation • Ruhe
<i>Körperaktionen (ohne Fortbewegung)</i> strecken • beugen • drehen • verdrehen • hochspringen • sinken • verwringen • schwingen • drücken • ziehen • fallen • schmelzen • heben • gleiten • schweben • flattern • tupfen • stoßen • peitschen • schütteln • bouncen (federn) • aufrichten • Gesten • Stille
<i>Fortbewegungen (Lokomotion)</i> krabbeln • kriechen • rollen • gehen • laufen • rennen • hüpfen • Galopp • Gleitschritt (Slide) • Nachstellschritt (Chassé) • Hopslerlauf (Skip) • weitspringen • drehen...
<i>Körperformen (Bodyshapes)</i> kurvig • rund • geradlinig • pfeilartig • eckig • flächig • verschraubt/spiralig • symmetrisch/asymmetrisch

Abb. 9: Der Körper als Instrument (aus: Stibi 2016, 66)

RAUM (space)	ZEIT (time)	DYNAMIK/ENERGIE/ QUALITÄTEN (energy)
<i>Größe/Dimension (size)</i> klein/groß	<i>Tempo (speed)</i> schnell/langsam slowmotion/Zeitraffer ritertando/accelerando	<i>Gewicht (weight)</i> schwer/leicht
<i>Ebene (level)</i> tief/mittel/hoch	<i>Dauer (duration)</i> lang/kurz	<i>Fluß (flow)</i> frei/gebunden
<i>Richtung (direction)</i> vorwärts/rückwärts/ seitwärts: links-rechts/ oben/unten diagonal	<i>Rhythmus (rhythm)</i> Puls (<i>beat</i>) metrisch/ametrisch rhythmisiert gleichzeitig/nacheinander	<i>Kraft (quality)</i> stark/sanft gespannt/kraftvoll gelöst/zart Akzente
<i>Raumwege (pathway)</i> geradlinig/zick-zack kreisförmig/rund/kurvig <i>Raummuster (floor pattern)</i> Kreis, Dreieck, Viereck, Schlangenlinie	<i>Phrasierung (phrasing)</i> Atemphrasierung	<i>Antrieb/Impuls (attack)</i> plötzlich (sudden) kontinuierlich-geführt (sustained)
<i>Form im Raum (bodyshape)</i> rund/gerade/eckig/spiralig	<i>RAUM: Beziehungen</i> nah/fern, über/unter, durch/ herum, zwischen/zu, weg, hintervor, treffen/trennen alleine/verbunden Spiegel/ Schatten Einklang/Kontrast Beziehungen zwischen Körperteilen, Umgebung, Individuum, Gruppe, Objekte	<i>Raumrichtung</i> flexibel/direkt
<i>Fokus</i> Einfacher, mehrfacher Fokus		<i>Artikulation</i> legato/staccato
<i>Raumdimension</i> Parallel- & Gegenbewegung Symmetrie & Asymmetrie floor patterns/air patterns		<i>Spannung-Entspannung</i> (<i>tension-relaxation</i>)
<i>Körperebenen (plane)</i> Horizontal, frontal, sagittal		
<i>Platzierung (spacing)</i> wo im Raum/auf der Bühne vorne, hinten, mittig, seitlich am Platz/durch den Raum		

Tab. 2: Parameter des Tanzes (aus: Stibi 2016, 67; orientiert an Preston-Dunlop 1986)²³⁹

²³⁹ Diese Parameter des Tanzes und Gestaltungsparameter sind den Teilnehmenden an der Studie bekannt, da sie als Lehrveranstaltungsmaterial zur Verfügung gestellt wurden.

Gestaltungsparameter in Improvisation & Choreographie	
FORMATION und BEZIEHUNG der Tänzer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ alle in die gleiche Richtung (frontal zum Publikum, seitlich, mit Rücken zum Publikum) ▪ alle verschieden ▪ 1 ⇔ alle ▪ 1 ⇔ 1 bzw. x ⇔ x ▪ 2 ⇔ 3 usw. ▪ <i>Aufstellung</i>: in Reihe, Linie, Viereck, auf Lücke, Diagonale, Stern, Kreis, Gasse usw. ▪ Beziehung der Tänzer zueinander: nahe - weit ▪ Blickrichtung ▪ Unisono
FORM & Materialbearbeitung Entwicklung, Erweiterung und Variation von Bewegungs-motiven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema und Kontrapunkt ▪ Wiederkehrende Form <ul style="list-style-type: none"> ○ Thema mit Variationen, Kanon ○ Rondo: A B A C A usw. ○ Liedform: A B A ○ Fuge mit 2 Themen (Dux-Domes) ▪ Abstrakte Form (z. B. geometrisch, Muster) ▪ Erzählende Form (z. B. Szene, Geschichte) ▪ <i>Fragmentierung</i>: einzelne Abschnitte, Schritte oder Bewegungen herausnehmen, neu zusammenstellen in anderer Reihenfolge ▪ <i>Wiederholung</i>: Was wann wo wer wie und wie oft? ▪ <i>Umkehrung</i>: Reihenfolge der Bewegungen rückwärts (hinunter statt hoch, links statt rechts usw.) ▪ <i>Größe</i> verändern ▪ <i>Verzierung</i>: detaillierte Ausführung ▪ <i>Spiegelung</i>: andere Körperseite oder anderer Körperteil, oder Partner/Gruppe ▪ <i>Addition/Ergänzung</i>: Motiv wird erweitert und länger ▪ <i>Begleitung</i>: Motivlänge bleibt gleich, aber auf einer anderen Ebene (anderes Körperteil) kommt etwas hinzu ▪ <i>Solo, Partner, Gruppe</i> ▪ <i>Kombination</i>

Tab. 3: Parameter in Improvisation und Choreographie (aus: Stibi 2016, 68)

In der Verknüpfung bekannter Bewegungen mit räumlichen, zeitlichen oder dynamischen Variationen können bereits kreative Momente zum Tragen kommen (vgl. Artus & Mahler 1991, 48). Sich der vielfältigen Gestaltungsparameter bewusst zu sein und sich für eine interessante Möglichkeit entsprechend der Aufgabenstellung zu entscheiden, bedarf allerdings der Fähigkeit der Problemlösung sowie der „Kunst der Kombinatorik“ (vgl. Lampert 2007, 180f.). Elemente wie Schnelligkeit im Denken und Bewegen, aktiver Einsatz von Imagination und Produktivität etc. kommen dabei zum Einsatz (vgl. ebd. 184).²⁴⁰

²⁴⁰ Dass eine enge, wechselseitige Verschränkung von motorischen und kognitiven Faktoren für motorische Kreativität charakteristisch ist, behauptet auch Neuber (vgl. 2001, 301).

Dies entspricht dem, was Guilford als „divergentes Denken“ bezeichnet.²⁴¹

Diese hirnhysiologischen Voraussetzungen beschreibt auch Altenmüller. So bedarf es intakter sensomotorischer Systeme, aber auch der Fähigkeit, Elemente in neuer Weise zu kombinieren oder umzustrukturieren. Die Reichhaltigkeit des Fundus an Material oder anders ausgedrückt die Wissensbasis²⁴², d. h. vorhandene Repräsentationen, sind ausschlaggebend für die Vielfalt an Neukombinationen (Altenmüller 2006, 1).²⁴³ Andererseits erkennt Altenmüller darin auch eine Gefahr für den kreativen Prozess, „*nämlich dann, wenn die zahlreich zur Verfügung stehenden formelhaften Elemente in immer der gleichen Art und Weise reproduziert werden. Die kreative Leistung während der Improvisation benötigt also auch den Verzicht auf einen zu starken Bezug zur Wissensbasis, um lebendig zu wirken.*“ (ebd.)

Ebenso braucht es schnelles Denken, um die aktuelle Situation wahrnehmen, das Gesamtbild entsprechend antizipieren und gestalterische Entscheidungen treffen zu können. Aus der Interaktion Person, Umwelt und Aufgabe kann dann motorische Kreativität entstehen (vgl. Neuber 2001, 302). Schnelles Tanzen und Imagination als auch den „responsive body“²⁴⁴, den empfänglichen Körper, beschreibt Lampert als weitere relevante Fähigkeiten für eine gelingende Improvisation (ebd. 179ff.). Durch die Entscheidung für eine der Möglichkeiten wird das Problem „was soll als nächstes passieren?“ gelöst (ebd. 182).

Improvisation als eine Form kreativer Problemlösung zeichnet sich somit durch zweierlei Komponenten aus: durch die originelle Nutzung einer reichhaltigen Wissens- und Könnensbasis und daran gekoppelt den plötzlichen Einfall (vgl. Edelmann 2000, 216).

Die hier vertretene Auffassung von kreativem Verhalten als problemlösendem Verhalten ist vorwiegend prozessorientiert ausgerichtet und steht im Gegensatz zu anderen Formen der Problemlösung als intelligente und systematisch-logische Denkvorgänge wie Versuch und Irrtum oder die Anwendung von Strategien und Systemdenken (vgl. ebd. 209ff.). Im Unterschied zum kognitiven Problemlösen geht es in der Tanzimprovisation nicht darum, *eine* Lösung zu finden, sondern im Sinne divergenten und produktiven Denkens vielfältige Lösungsansätze zu entwickeln, aufzugreifen und auszuformen:

„Da sich die Bewegungssprache des Tanzes von je her nicht auf eindeutige Lösungen der formalen Logik reduzieren läßt, fordert speziell die Suche nach kreativen Bewegungslösungen im Tanz einerseits vielfältige Experimente von ganz verschiedenen Bewegungsaspekten her und andererseits besteht auch die Notwendigkeit, den einzelnen Ansatz konvergierend zu vertiefen und auszuformen.“ (Artus & Mahler 1991, 54)

²⁴¹ Der Begriff „divergentes Denken“ wurde von Guilford (1950) als Gegenpol zum konvergenten, logisch vorgehenden Denken eingeführt. Es bezeichnet ein produktives, von den üblichen Konventionen abweichendes Denken, welches ungewöhnliche Assoziationen und innovative Problemlösungen hervorbringt. Kreatives Denken kann als Zusammenspiel divergenten und konvergenten Denkens aufgefasst werden (vgl. Funke 2000, 289).

²⁴² Altenmüller bezeichnet diese als „*die Gesamtheit der für den Akt des Improvisierens zur Verfügung stehenden mentalen Repräsentationen der Welt*“ (ebd. 2).

²⁴³ Altenmüller verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Untersuchung an erfahrenen und wenig erfahrenen Improvisierenden von Hoffmann, J.A./Lehmann, A.C. (2003): Anfänger und Profis bei der Improvisation. In: *Üben und Musizieren*, 1/02003, S. 34-42.

²⁴⁴ Hier bezieht sich Lampert auf Cynthia J. Nowack, die den Begriff des „responsive body“, des erwidernenden, empfänglichen Körpers in der Kontaktimprovisation prägt. Vgl. Novack, C.J. (1997): *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, S. 186ff.

Insofern ist hier die Herausforderung der Improvisationsaufgabe und das Erleben des kreativen Prozesses selbst das Ziel (vgl. Postuwka & Schwappacher 1998, 67).²⁴⁵

Ein solches Verständnis bedingt zugleich, dass es viele verschiedene Möglichkeiten kreativer Bewegungshandlungen geben kann und soll, wobei keine „richtig“ oder „falsch“ ist, sondern vielmehr qualitative Unterschiede – insbesondere im Hinblick auf die Auswahl und Kombination tänzerischer Parameter – bestehen.²⁴⁶ Entsprechend den Kriterien kreativer Produkte (als weitere Determinante von Kreativität) werden in der Tanzimprovisation daher bezogen auf den Improvisationsprozess möglichst vielfältige, (subjektiv oder objektiv) neue, wertvolle, angemessene, für die Improvisation brauchbare, originelle und auch unkonventionelle Bewegungslösungen angestrebt (vgl. Funke 2000, 292f.; vgl. Ripke 2005, 40ff.).

Ehlich & Rehbein übertragen den Vorgang der Problemlösung auf das sprachliche Handlungsmuster „Aufgabe stellen-Aufgabe lösen“ im Unterricht, welches in seinen Grundzügen auch auf den Tanzunterricht übertragen werden kann. Hier zeichnet sich der Problemlöseprozess allerdings durch die Verteilung der Positionen in zwei Rollen aus: Diejenigen, die die Bewegungsaufgabe stellen (Lehrende) und diejenigen, die sie lösen (Lernende, Teilnehmende) (vgl. Ehlich 1996b, 219). „*Der kollektive Prozeß des Problemlösens wird dissoziiert, seine Teile werden auf verschiedene mögliche Handelnde umgelegt.*“ (Ehlich & Rehbein 1986, 14). Die Lehrenden als Aufgabenstellende verfügen dabei über grundlegendes Handlungswissen, welches in den Instruktionsprozess mit eingeht:²⁴⁷

- die Problemkonstellation, d. h. die Struktur der Bewegungsaufgabe
- die Zielsetzung,
- die sinnvolle (d. h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik bzw. der Aufgabe, z. B. tänzerische Qualitäten in Form räumlicher, zeitlicher, dynamischer und formaler Gestaltungselemente
- sowie Vorstellungen oder Eigenerfahrung über mögliche Lösungsvarianten.²⁴⁸

Erst die initiale Handlung, nämlich die Eröffnung des „Bewegungs-Problems“ durch die verbale Instruktion der Lehrenden setzt dann den Prozess des Problemlösens, des kreativen Verhaltens in Gang.

Problemorientiertes Lernen wird häufig in Verbindung mit entdeckendem, erfahrungsorientiertem oder genetischem Lernen genannt. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

²⁴⁵ Aus der Perspektive konstruktivistischer Lerntheorien bildet das Problemlösen auch in der Sportdidaktik ein zentrales Merkmal im Lernprozess. So müssen Lernende aktiv sein und ausgehend von ihrem aktuellen Wissen und Können etwas lernen, wenn sie mit (Bewegungs-)Aufgaben konfrontiert werden, für die sie noch keine Lösungswege parat haben (vgl. Wibowo 2017, vgl. Messmer 2014).

²⁴⁶ Genau darin besteht auch der grundlegende Unterschied zu sportlichen Zielbewegungen, auf den in Kap. 3.3 mehrfach verwiesen wurde.

²⁴⁷ Diese Aspekte wirken als Handlungswissen im Sinne des Sprechhandlungsfokus strukturierend auf die Konstruktion von Instruktionen und bleiben auch im Zuge des Problemlöseprozesses, also der Improvisation wirksam (vgl. Rehbein 1977, 189).

²⁴⁸ Im Unterschied zu dem bei Ehlich & Rehbein (1986, 14) für den Mathematikunterricht beschriebenen Aufgabeförderung-Handlungsmuster kann in der Tanzimprovisation allerdings nicht von „der“ Lösung und „den“ Lösungswegen gesprochen werden. Wie bereits oben erörtert, ist im Sinne der Kreativität vielmehr die Vielfalt und Originalität möglichst unterschiedlicher und auch unkonventioneller Bewegungslösungen von Interesse.

3.4.2 Anforderungen an die methodische Inszenierung

Kreatives Verhalten im Unterricht zu ermöglichen und zu initiieren, stellt besondere Anforderungen an die methodische Inszenierung improvisatorischer Prozesse durch die Lehrperson. Unter der Perspektive der „Inszenierung“ lässt sich eine für die Tanzimprovisation charakteristische Methodik entwickeln.

„Zur Inszenierung sind bestimmte Handlungsmuster erforderlich, die bestimmte Sozialformen berücksichtigen und denen je spezifische Handlungsschritte eigen sind“ (Laging 2006, 139). Im Tanzunterricht stellen dies verschiedene Instruktionsformen dar, welche das Stellen von Bewegungsaufgaben, Bewegungsanweisungen, Korrekturen, das Vormachen und Veranschaulichen von Bewegungsabläufen, das Setzen von kreativitätsanregenden Bewegungsimpulsen u. a. umfassen (vgl. ebd.). Inszenierung umfasst dabei gleichermaßen den thematischen Rahmen wie den methodischen Aufbau einer in sich stimmigen und dramaturgisch sinnvollen Abfolge von Handlungssituationen. Im Folgenden werden grundlegende Aspekte dargestellt, welche die methodische Ausrichtung in der Tanzimprovisation prägen.

3.4.3.1 Das genetische Verfahren²⁴⁹

Dem prozessorientierten kreativen Unterricht wird vorwiegend die induktive Methode zugeordnet, die darin besteht, dass die Teilnehmenden Bewegungsaufgaben selbstständig lösen. Das eigenständige Suchen und Erproben innerhalb eines vorgegebenen Spielraums ist konstitutiver Bestandteil (vgl. Stibi 2016, 71). Dabei rückt die Vielfalt und Individualität möglicher Bewegungslösungen in den Mittelpunkt (vgl. Heymen & Leue 2011, 131). Die Bezeichnung „entdeckendes Verfahren“ wird häufig synonym gebraucht.²⁵⁰

Auch Wagenscheins „genetisches Lehren und Lernen“ ist unmittelbar handlungsorientiert ausgerichtet und stellt die erfahrungsgenerierende Auseinandersetzung mit der Sache in den Vordergrund. Der Begriff wurde 1968 von Wagenschein entfaltet²⁵¹. Er orientiert sich am Verständnisprozess der Lernenden und an deren Bestreben um das Hervorbringen adäquater Lösungen (vgl. Scherer & Bietz 2013, 206f.):

Als Bildungsprozess zeichnet sich dieses Verfahren dadurch aus, dass es „die ‚produktive Findigkeit‘ der Lernenden in selbsttätigen Prozessen der Lösungssuche nutzt und entwickelt.“ Damit vereinigt das Konzept „den subjektbezogenen Grundsatz der Erfahrungsorientierung und den sachbezogenen Grundsatz der Problemorientierung [...]“ (ebd. 207) und zielt darauf, im

²⁴⁹ Dieses Teilkapitel wurde in verkürzter Form eingearbeitet in Stibi (2016, 71-72).

²⁵⁰ Das Prinzip des „entdeckenden Lernens“ (exploratory learning) führte Jerome S. Bruner in Bezug auf die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung ein wie in der Naturwissenschaft üblich. Er versteht darunter generell die selbstgesteuerte Erschließung eines Wissensgebietes, bei der Lehrende nur eine beobachtende und helfende Funktion haben. Bruner betont, „daß dabei ein für Entdeckungen zu begeisternder Sinn ein wichtiges Ingrediens ist – für die Entdeckungen von Regelmäßigkeiten bislang nicht erkannter Beziehungen und von Ähnlichkeiten zwischen Ideen mit einem sich daraus ergebenden Gefühl des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten.“ Damit spricht er explizit motivationale Aspekte, nämlich die Bedeutung von Urhebererlebnissen für den Aufbau des Selbstkonzepts an. Vgl. Bruner, J. S. (1980): Der Prozeß der Erziehung. 5. Auflage. Düsseldorf, S. 30ff. (besonders: „Die Wichtigkeit der Struktur“)

²⁵¹ Wagenschein (1999) geht selbst auf Strukturähnlichkeiten des genetischen und induktiven Verfahrens ein, betont aber, dass auch Deduktion im Sinne einer „Wiederentdeckung“ genetisch gelehrt werden kann (vgl. ebd. 97 u. 127).

Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema und der Aufgabe auch universelle Persönlichkeitsmerkmale zu fördern. Der Begriff des „Genetischen“ bringt dieses Werden und Entstehen von Wissen und Können treffend zum Ausdruck.

Anregungen für eine Auseinandersetzung bieten thematische Perspektiven oder Phänomene, die staunen lassen, irritieren und spontane Neugierde entstehen lassen. „*Die Sache muss reden!*“ fordert Wagenschein (1999, 81), sie muss im wahrsten Sinne des Wortes „*bewegen*“ (ebd. 87)²⁵², damit sich „*ergriffenes Ergreifen*“ als persönliche Motivation zur aktiven Hinwendung zur Sache einstellen kann.²⁵³ Für den Tanz als Bewegungskunst trifft dies in besonderer Weise zu, zeigt er sich doch als Wechselspiel von innerer und äußerer Bewegtheit. Herausfordernde und faszinierende Bewegungsphänomene und -aufgaben, welche staunen lassen, irritieren, Interesse wecken und inspirieren, sind dabei von entscheidender Bedeutung, sich mit ihnen zu beschäftigen (vgl. Scherer & Bietz 2013, 209).

Die Trias „*genetisch-sokratisch-exemplarisch*“ (ebd. 97) ist konstitutiv für Wagenscheins Verfahren (vgl. Stibi 2016, 71): Das *genetische Moment* besteht im einerseits in der Faszination und Herausforderung des Themas, der Bewegungsaufgabe und andererseits in der sachlichen Folgerichtigkeit des Zugangs zu einem Lerninhalt im Sinne des „vom Allgemeinen zum Speziellen“ und im Verlauf der Verstehens- bzw. Lösungsprozesse selbst (vgl. Scherer & Bietz 2013, 208f.). Das *sokratische Gespräch*²⁵⁴ (Wagenschein 1999, 133f.) als Methode des Fragens und Anregens ohne direkte Lösungsvorgabe stellt dabei den zentralen Weg des genetischen Verfahrens dar, welches „produktive Verwirrung“ (ebd. 94f.) stiftet und die Lernenden fordert, selbsttätig angemessene Lösungen „in schöpferischer Freiheit“ (ebd. 99) zu entwickeln und zu erproben. Das *kritische Vermögen* wirkt als Kontrollinstanz des produktiven Findens und verhindert subjektive Beliebigkeit bei der Lösungssuche, indem gefundene Möglichkeiten in Bezug zur Aufgabenstellung hinterfragt werden (vgl. ebd. 108f.).

Exemplarisch bezieht sich auf die „*stoffliche*’ *Auswahl und Ausstrahlung*“ (ebd. 97), welche „*stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch*“ sein und damit als „*Spiegel des Ganzen*“ (ebd. 32) fungieren soll. In genetischer Auseinandersetzung mit exemplarischen Bewegungsthemen kann auf diese Weise eine Begegnung mit der Sache, mit dem Thema erfolgen, die eine „*Einwurzelung*“ (ebd. 113) in der Erfahrungswirklichkeit der Lernenden ermöglicht.

Lehrende erhalten im genetischen Verfahren, welches die Eigenaktivität der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, eher beratende und begleitende Funktion, in dem sie Fragen aufwerfen, Anregungen geben und auf Probleme aufmerksam machen (vgl. Scherer & Bietz 2013, 211). Im Bereich der Tanzimprovisation sind sie nicht „Bereits-Wissende“, sondern vollziehen als „Mit-Suchende“ ebenso den Prozess der Interpretation des Themas (vgl. Heusinger von Waldege 2013, 4).

²⁵² Wagenschein betont, dass am Anfang des genetischen Lehrgangs die „bewegende“ Frage stehe: „*Bewegend im Sinne von beunruhigend, und deshalb das Denken in Bewegung setzend, motivierend.*“ (ebd. 87).

²⁵³ Damit realisiert sich zugleich ein zentraler Aspekt von Bildung als Selbstbildung, d. h. als Erschlossenheit des Menschen für seine Welt – in diesem Fall die des Tanzes (vgl. Klafki, W. (1963): *Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 2. erw. Aufl., Weinheim, S. 298)

²⁵⁴ Wagenschein übernimmt den Gedanken des sokratischen Vorgehens, um die Lernenden das „Selbstgehen zu lehren“ von Nelson, L. (1975): *Die sokratische Methode*. In: Ders.: *Vom Selbstvertrauen der Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner, S. 191-238, hier S. 215.

Genetisches Vorgehen als ein suchendes Verfahren ist prozessorientiert und nicht programmierbar, denn

„ein Programm kann sich zwar auf mehrere vorgeplante Wege verzweigen, aber es kann nie die unvorhersehbare und fließende, kontinuierliche Fülle der Möglichkeiten vorsehen, die ein streng sokratisches Gespräch in einer wachen und in sich koordinierten Gruppe zutage bringt. Auch an welchen Weg-Wanderungen der Lehrer etwas sagen wird, kann er nicht vorher wissen.“ (Wagenschein 1999, 98).

Wagenschein trifft mit dieser Beschreibung gleichsam den Kern des Unterrichtsprozesses in der Tanzimprovisation (vgl. Stibi 2016, 72).

Scherer & Bietz (2013) sehen das Genetische Lehren als eine *„ganzheitlich-entwickelnde Perspektive der Bewegungsvermittlung (...), die auf ein Verstehen der Sache von Grund auf zielt“* (S. 215). Vor diesem Hintergrund kann jedes Bewegungsthema auf der Basis seiner Sinnbezüge und dahinter liegender Bewegungsprobleme gesehen werden. Indem die Lernenden veranlasst werden, sich Hintergründe in einem sokratischen Vorgehen selbsttätig zu erschließen, werden persönliche Erfahrungspotentiale aktiviert und individuelle Lösungen provoziert (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür bilden jedoch faszinierende Bewegungsphänomene, die inspirieren und berühren.

3.4.3.2 Tanzaufgaben als Instruktionen

Im Rahmen gebundener²⁵⁵ bzw. strukturierter Improvisation werden Informationen und Strukturvorgaben (Instruktionen) individuell in Tanz umgesetzt. Die Strukturierung der Aufgaben liefert folglich entscheidende Impulse zur Initiierung kreativer Prozesse. Daher gilt *„für eine Didaktik der Improvisation [gilt] grundsätzlich die Methode der Aufgabenstellung.“* (Lampert 2007, 176) Rudolf von Laban (1975) entwickelte mit seiner Systematik tänzerischer Parameter ein Instrumentarium für die Improvisation, aus welchem zahlreiche Bewegungsthemen und Gestaltungsfaktoren entnommen werden können (vgl. Abb. 9, vgl. Tab. 2 u. 3).

Die *Methode der Aufgabenstellung* wurde durch bedeutende Tanzimprovisations-Pädagoginnen und -pädagogen wie Barbara Haselbach²⁵⁶, Maja Lex²⁵⁷, Tai W. Deharde²⁵⁸ und Madeleine Mahler in den 1970er Jahren erweitert und publiziert. Auch in späteren Veröffentlichungen stellt die Bewegungs- oder Tanzaufgabe, die unterschiedlich offen oder strukturiert sein kann, oftmals den Kern des didaktischen Konzepts dar (vgl. Neuber 2000; vgl. Klinge & Freytag 2007, vgl. Girmes 2004, vgl. Heusinger v. Waldegge 2013, vgl. Behrens 2010, vgl. Artus & Mahler 1991, vgl.

²⁵⁵ Haselbach nennt außerdem die freie Improvisation (1987, 13), die aber als Improvisationsform ohne Strukturvorgabe im Tanzunterricht kaum Verwendung findet, auf sprachliche Instruktionen verzichtet und daher für die vorliegende Arbeit nicht von Interesse ist.

²⁵⁶ Bewegungsthemen für Improvisation umfassen vielerlei Bewegungsauslöser als auch Musikimpulse, szenische Inhalte, Impulse für den Umgang mit Objekten, Materialien, Sprache und bildender Kunst und sind somit interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Haselbach 1987, Erstveröffentlichung 1976).

²⁵⁷ Vgl. Lex, M./Padilla, G. (1997): Elementarer Tanz. 3 Bände. 2. Auflage. Wilhelmshaven: Noetzel. Darin stellt Lex ein umfangreiches differenziertes System von Aufgaben vor. Beim Elementaren Tanz gilt es in pädagogischer Hinsicht eine Ausgewogenheit von Improvisation und der Anpassung an festgelegte Bewegungen (Imitation) zu wahren.

²⁵⁸ Deharde, T. (1978): Tanz-Improvisation in der ästhetischen Erziehung unter dem Aspekt ihrer Sinnhaftigkeit. Bern, Stuttgart: Haupt.

Stossberg & Datzler 1984, 1985).²⁵⁹ Ein breites Spektrum an Improvisationsaufgaben wird von mehreren Autorinnen und Autoren für unterschiedliche Bereiche des zeitgenössischen Tanzes entwickelt (vgl. Stibi 2016, 73):

- Kaltenbrunner (1998) und Brinkmann (1999) für den Bereich der Kontaktimprovisation
- Fleischle-Braun (2000) für Vermittlungskonzepte des Modern Dance und des New Dance
- Dröge (2003) für das spontane Komponieren in der „Tanzimprovisation als Performance“
- Barthel & Artus (2007) für die Entwicklung von Choreographien aus der Improvisation
- Blum (2004) für Improvisationsregeln in der Tanztheater-Gruppenimprovisation
- Im angloamerikanischen Raum:
Blom & Chaplin (1988), Morgenroth (1987), Green Gilbert (1992), Bloom & Shreeves (2004), Tufnell & Crickmay (2006) und Reeve (2011) mit Katalogen vielfältiger Improvisationsaufgaben.
- William Forsythe mit der CD-Rom „Improvisation Technologies“ (1999)
- Zahlreiche weitere Artikel mit Improvisationsansätzen finden sich vor allem in englischsprachigen Fachzeitschriften wie „Research in Dance Education“, „Journal of Dance Education“ und „Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)“

Lampert zählt darüber hinaus besonders die Unterrichtskonzepte von Anna Halprin und Robert Ellis Dunn sowie von Steve Paxton und Dieter Heitkamp zu bedeutsamen Entwicklungen (vgl. 2007, 177).

Heymen & Leue (2011) charakterisieren die Bewegungsaufgabe als

„die zentrale methodische Maßnahme des induktiven Lehrverfahrens; sie geht vom Unterrichtsprinzip des ‚Selberfindenlassens‘ aus. Somit ist die Bewegungsaufgabe eine Aufforderung an den Schüler, ein Bewegungsproblem selbständig zu lösen. Durch die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten, die die Bewegungsaufgabe offen lässt, soll der Schüler zum Überlegen, Versuchen und Üben angeregt werden. Kreatives und problemlösendes Lernen soll angebahnt werden, indem der Schüler die Möglichkeit hat, Bewegungsfantasie zu entwickeln und umzusetzen.“ (S. 136; vgl. auch Gröbning 2001, 182).²⁶⁰

Dieses Verständnis steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Auffassung von Improvisation als kreativer Prozess und Problemlösung und wird auch von Blömeke et al. (2006) in einem ganz anderen Kontext postuliert: *„Grundlage für die Förderung der Problemlösefähigkeit ist eine offene Aufgabenstellung, welche unterschiedliche, eigenständige Herangehensweisen nicht zur zulässt, sondern bedingt.“* (S. 336).

Die *subjektive Bedeutsamkeit der Aufgabe* neben individuellen motorischen und kreativen Fähigkeiten sieht Neuber als entscheidenden Faktor für motorische Kreativität (vgl. Neuber 2001, 303). Behrens gelangt in ihrer Studie zu Bewegungsgestaltungen aus Schülerperspektive zu der Erkenntnis, dass die Attraktivität der Aufgabenstellung, die Lösbarkeitseinschätzung in Relation zu den eigenen Bewegungsfähigkeiten und die persönliche Identifikation mit der Aufgabe eine

²⁵⁹ Eine Übersicht über das Spektrum von Improvisationsaufgaben verschiedener Autoren im Bereich zeitgenössischen Tanzes gibt Lampert (2007, 176f.)

²⁶⁰ Die Lösung vom normorientierten Bewegungsbegriff hin zum Modell des Bewegungslernens durch Problemlösung findet sich mittlerweile auch in der Didaktik des Schulsports. Bewegungsanregungen, die Bewegungshandlungen initiieren oder provozieren sollen, versteht Söll als Charakteristikum für einen schülerorientierten Unterricht und fasst darunter Gestaltungs- und Improvisationsaufgaben (Söll 2003, 210). Auch Kretschmer sieht dies ähnlich (2000, 137) und spricht in diesem Zusammenhang vom auf den Erwerb von Bewegungserfahrungen ausgerichteten „Betreuungskonzept“, welches er vom „Unterweisungskonzept“ abgrenzt (ebd. 141). Nach diesem Verständnis wird *„nicht die Bewegungsform (...) zum Ausgang der Vermittlung gemacht, sondern die Bewegungsaufgabe“* (ebd. 140).

zentrale Rolle dabei spielen, ob sich Schüler in Improvisationssituationen wohlfühlen und Improvisationen als kongruent erleben (vgl. Behrens 2012, 137f.).

Freiheitsgrad von Aufgabenstellungen

Offenen Bewegungsaufgaben wird als methodisches Mittel von jeher eine große *kreativitätsfördernde Potenz* zugeschrieben, da sie eine Vielzahl an Lösungsmöglichkeiten eröffnen und provozieren.²⁶¹ Artus & Mahler weisen jedoch darauf hin, dass Offenheit nicht „totalen Freiraum“ bedeute, denn dieser sorgt in der Regel für Überforderung (vgl. Artus & Mahler 1991, 48). Sie skizzieren verschiedene Typen offener Aufgabenstellungen und Improvisationsmuster, die sich durch unterschiedliche Freiheitsgrade und bestimmte Vorgaben (wie Zeitmaß, Dauer, Thema) oder Regeln (Echo, Spiegel, Schatten...) unterscheiden (vgl. ebd. 51f.). Gerade in der Eingrenzung der Aufgabenstellung liegt das Potential für Differenzierung der Bewegung und kreative Entwicklung begründet, denn nicht in der absoluten Freiheit, sondern erst in der *Begrenzung des Spielraumes* z. B. auf einzelne Körperteile oder andere tänzerische Parameter (Raum, Zeit, Dynamik, Form) können die darin potentiell angelegten Möglichkeiten für kreative Bewegungslösungen ausgelotet werden (vgl. Stibi 2016, 72f.). Laut Behrens erleben die Befragten solche Eingrenzungen als attraktiv (vgl. 2012, 138).²⁶²

Dass Begrenzungen in Aufgabenstellungen auch bei erfahrenden Tanzenden meist interessantere Ergebnisse erbringen, da die Lösungsversuche dann spezifischer sind als bei einer undifferenzierten Anweisung, beobachten Neuber (2004, 65) als auch Tiedt & Tiedt (1999) und fordern: „*Wenigstens ein handwerklich anzuwendender Parameter als Leitidee einer Improvisation müsste eingebracht werden und einen Bezugspunkt setzen.*“ (S. 149)

Dabei gilt es stets, Aufgaben und Handlungsspielraum auf die Fähigkeiten der Tanzenden abzustimmen. Im Verlauf des Improvisationsprozesses müssen dann immer wieder situative Anpassungen der Aufgabe und des Freiheitsgrades vorgenommen werden, wenn z. B. über eine Anregung mehr Spielraum oder über eine Anweisung mehr Klarheit gegeben werden soll. Blum (2004) spricht auch von „Geboten und Verboten“ (S. 108). Die Improvisationsanleitung und -begleitung „*bewegt sich damit in einem ständigen Fluss des Öffnens und Schließens*“ (Neuber 2004, 65).

Abhängig vom Grad der Offenheit unterscheidet Neuber in der kreativen Bewegungserziehung die drei methodischen Maßnahmen *Anweisung* als geschlossene Form, *Anregung* als offene Form sowie *Aufgabe* als teiloffene Form. Alle drei Formen finden in den Bereichen Bewegung, Spiel und Tanz Anwendung. Während *Bewegungsaufgaben* dazu auffordern, ein bestimmtes Bewegungsproblem über eine motorische Auseinandersetzung selbstständig zu lösen und damit konkrete Handlungsspielräume vorgeben, die jedoch mehrere Aufgabenlösungen zulassen (vgl. Neuber 2004, 56), sind *Spiel- und Tanzaufgaben* seiner Ansicht nach komplexer, da sie ein Rollen-, Situations- oder Handlungsdenken als inhaltliche Ebene mit Darstellungs- und Ausdruckin-

²⁶¹ Darüber hinaus sind auch motivationale und emotionale Effekte wie Urheber-Erlebnisse, Stärkung des Selbstkonzepts etc. belegt (vgl. Stossberg & Datzer 1985, 69f.).

²⁶² Dazu Pinok & Matho (1987): „*Zuviel Freiheit erdrückt, fesselt. Das Verschwommene, Leere, bietet keinen Anhaltspunkt, keine Greifbarkeit. Der Geist verirrt sich, verwirrt, der Körper bleibt in seinem Schneckenhaus. (...) Die Regel gibt Sicherheit: gleichzeitig lockt sie an, zähmt und löst.*“ (S. 31)

tention miteinschließen.²⁶³ Spiel und Tanz differenziert er hier allerdings ziemlich unpräzise hinsichtlich Darstellung (Spiel) und bildhafte Vorstellungen (Tanzen) (vgl. ebd. 57). Neuber zufolge kann es demnach keine abstrakten Tanzaufgaben, -anweisungen oder -anregungen geben, da er Tanz als bildhaft und assoziativ versteht. Eine Sonderform stellt die *unkonventionelle Bewegungsaufgabe* dar, die ausdrücklich motorisch ausgerichtet ist und durch eine ungewöhnliche Aufgabenstellung vielfältige inhaltliche Assoziationen sowie das Erfinden neuer, ungewöhnlicher Bewegungslösungen hervorrufen soll (vgl. ebd.).

Nach Neuber ist der gesamte Unterrichtsprozess als kreativer Prozess zu sehen. Vor diesem Hintergrund schließt das kreative Verfahren das imitative mit ein. Vorgeben (produktorientiert), Aufgeben (produkt- und prozessorientiert) und Anregen (prozessorientiert und zweckfrei) werden somit zu zentralen, sich ergänzenden methodischen Verfahrensweisen in seinem Konzept (vgl. ebd. 61ff. sowie Neuber 2000, 122). Die Grafik von Behrens bringt das Wechselspiel zwischen Offenheit und Geschlossenheit, Einfachheit und Komplexität sowie Abstraktion und Bildhaftigkeit zum Ausdruck, wengleich die Kategorisierung von Bewegung als formaler Zugang sowie Spiel und Tanz als bildhafter Zugang vor dem Verständnis des zeitgenössischen Tanzes als fragwürdig und problematisch zu sehen ist, denn auch tänzerische oder spielerische Zugänge können formal an Strukturen, Bewegungsparametern, Spielregeln u. a. ausgerichtet sein.

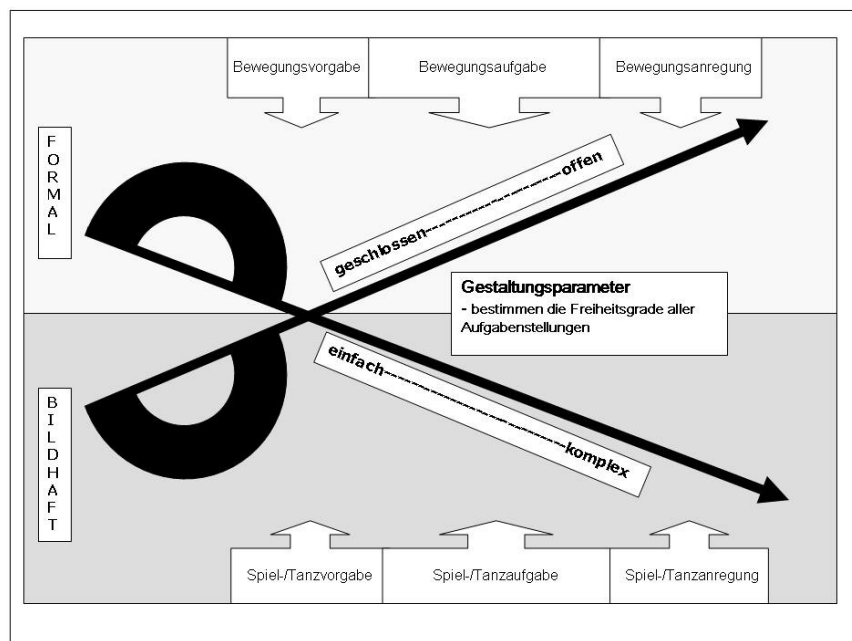


Abb. 10: Aufgabenschere (aus: Behrens 2010, 390)²⁶⁴

Eine Beschreibung verschiedener Instruktionsformen als Bewegungsaufgabe, Bewegungsanweisung, Bewegungsvorschrift u. a. geben auch Heymen & Leue (2011). Während die Bewegungsaufgabe in der Phase des Sammelns von Bewegungserfahrung ihren Platz habe, ist die Bewegungsanweisung restriktiver, da sie Kreativität, Exploration und eigenes Erproben bewusst auspare und die Lernökonomie in den Vordergrund stelle (vgl. ebd. 138).

²⁶³ Heymen & Leue grenzen die Spielaufgabe sowie die Darstellungsaufgabe ebenfalls als Sonderformen von der Bewegungsaufgabe ab (2011, 137).

²⁶⁴ Behrens adaptiert hier Modelle von Neuber (2000, 120 sowie 2004, 56) und Tiedt 2003 (unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial DSHS Köln).

Eine genaue trennscharfe Begriffsbestimmung ist zwar ein beachtenswertes Anliegen, scheint für die vorliegende Arbeit, insbesondere für die tanzpädagogische Praxis jedoch nicht erforderlich. Tanzdidaktische Veröffentlichungen sprechen in der Regel von Aufgaben, fassen darunter aber weit mehr, als nur die vor Beginn einer Improvisation gegebene Aufgabe. Daher wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus „Instruktion“ bewusst als Überbegriff bevorzugt. Mit Bezug auf die von Blum beschriebenen Tätigkeiten des Improvisationsbegleiters schließt dies auch Musikeinspielungen, Ansagen und nonverbale Aktivitäten mit Instruktionscharakter ein (vgl. Blum 2004, 168-182).

Merkmale von Instruktionen in der Tanzimprovisation

Vor diesem Hintergrund kann von folgenden Merkmalen von Instruktionen in der Tanzimprovisation ausgegangen werden:

1. Instruktionen weisen einen unterschiedlichen Grad an Offenheit oder Geschlossenheit auf und können somit entweder mehr Freiraum für eigene Lösungen bieten oder sind enger durch Vorgaben und Regeln geprägt. Sie umfassen Anregungen, Aufgaben und Anweisungen, als auch andere sprachliche Formen, die mehr oder weniger direktiv sind wie Ansagen, Hilfen, Kommentare und Korrekturen, Impulse, Rückmeldungen u. a. (vgl. Kap. 3.2).²⁶⁵
2. Instruktionen können eher abstrakt-motorisch ausgerichtet sein, assoziativ-bildhaft oder eher darstellend-szenisch und haben dementsprechend auch unterschiedliche motorisch-tänzerische Zielsetzungen.
3. Instruktionen erfolgen nicht ausschließlich verbal, sondern in verschiedenen Modi. Sie können ebenso akustisch-klanglich in Form von vokal-rhythmischer Sonifikation, Gesang, musikalischer Bewegungsbegleitung und Musikeinspielungen, als auch auf nonverbal-motorische Weise wie durch Mittanzen, Zeigen, Deuten, Gesten und Demonstration²⁶⁶ sowie auf taktile Weise wie z. B. Berührung (touch) etc. erfolgen. Eine multimodale Konzeption von Instruktion bildet daher den theoretischen Ausgangspunkt dieser Untersuchung.²⁶⁷

Über Instruktionen verschiedener Modi initiieren, begleiten und strukturieren Lehrende den Improvisationsprozess (vgl. Blum 2004, 168ff.): „*You can teach them by suggestions and questions, by challenging them, and by structuring their ideas.*“ (Joyce 1994, 8) Gefordert ist deshalb die Fähigkeit der Lehrenden, Instruktionen zu geben, welche die Bewegungskreativität der Lernenden stimulieren, zum Experimentieren mit Bewegung anregen und gleichzeitig grundlegende tänzerische als auch allgemeine Erfahrungen ermöglichen, durch welche der Körper als Aus-

²⁶⁵ Stossberg & Datzer (1985) sprechen von „Aufgabeninstruktion“: „*die in ihr enthaltenen Forderungen bilden die Grenzen eines Möglichkeitsraums, in den eine Menge konkreter Lösungen hineinpassen.*“ (S. 68) An anderer Stelle verwenden sie die Begriffe „Aufgabe“ und „Instruktion“ synonym (ebd. 73).

²⁶⁶ Blom & Chaplin (1988) verdeutlichen dies beispielhaft: „*... one could say, 'The instructions for the improv (sic!) are...' and then slowly collapse to the floor, or run in circles, or simply look up. This is not a demonstration, but a nonverbal synopsis of content or theme.*“ (S. 97).

²⁶⁷ Das multimodale Verständnis von Interaktion hat seine Wurzeln u. a. in der qualitativen Erforschung von Interaktion und der soziologisch begründeten Interaktionstheorie, als auch im Forschungsansatz der context analysis (Birdwhistell 1970, Schefflen 1972 und Kendon 1981, 1990).

drucksmedium erlebt und eingesetzt werden kann.²⁶⁸ Der Erfolg des Lehr-Lernprozess in der Tanzimprovisation ist nämlich in großem Maße abhängig „[...] on the teacher's ability to provide solid grounding for flights of creativity by giving instruction that facilitates children's efforts to make their own substantive dances.“ (Morin 2001, 43)

Sprache und Assoziationen

„Die Macht der Wörter“ als verbale Stimuli für Kreativität wird besonders von Pinok & Matho (1987, 35f.) hervorgehoben, die anhand konkreter Beispiele erläutern, „daß ein Wort die kreative Handlung auf verschiedene Arten auslösen kann: Es kann Bezug schaffen zur phänomenologischen Wirklichkeit (...) oder das Wort kann durch seinen Klang Gegenstand einer Träumerei werden, Sprungbrett der Phantasie, kann die Möglichkeiten des Wirklichen überschreiten (...) oder das Wort löst beides auf einmal aus“ (ebd. 46). So kann das Wort den Körper beleben und unmittelbar Bewegung auslösen wie auch umgekehrt der Körper ein Wort zum Leben erwecken kann (vgl. ebd. 47).

Die Verwendung von bildhafter Sprache, Vorstellungen, Assoziationen und Motiven – bei jüngeren Altersgruppen auch kleine Geschichten – ist eine gängige Praxis in der Tanzimprovisation: „One of the most vital ways to help students understand different kinds of movement is to use imagery.“ (Zakkai 1997, 69) Fischer (1998) erkennt darin ein besonderes Potential: „Bilder erzählen von einem Spannungszustand, von einem Tempo, in dem etwas geschieht, von der Weite des Raumes...Sie ändern die Qualität einer Bewegung [...] Sie können neue Bilder hervorruufen.“ (S. 17)

Fragen als Techniken kreativen Lehrens

Vor allem dem Sprechakttyp der Frage²⁶⁹ wird ein kreativitätsförderndes Potential zugeschrieben: „Die Frage steuert nicht nur das Verhalten, sie hat auch eine auslösende und anreizende Wirkung, sie hat Aufforderungscharakter. Sie soll die Selbsttätigkeit des Schülers, vor allem aber sein Denken anregen und hat kognitive, emotionale und praktische Stimulationsfunktion.“ (Spanhel 1971, 145) Hallman (1971) versteht Fragen daher als eine spezifische Technik kreativen Lehrens, als Instrument für Untersuchung und Entdeckung, denn „jeder kreative Akt beginnt mit Fragen.“ (S. 179)²⁷⁰ Allerdings müssen die Fragen „operational und offen und für Schüler sinnvoll sein, keine vorbestimmten Antworten haben“ (ebd.). Insbesondere so genannte „operationale“ oder „provokative“ Fragen fordern zum Probehandeln heraus, fördern die Neugier der Lernenden, regen zum Erforschen an und können Kreativität auslösen (vgl. ebd.; vgl. Torrance 1970, 188).

²⁶⁸ In der Sportdidaktik werden lernbegleitende Problemlösehinweise in Form von Fragen als „prompting“ bezeichnet. Auf solche Formen der Lernbegleitung und Instruktion geht Jeisy im Zuge der Darstellung problembasierten Lernens ein (vgl. Jeisy 2014, 85).

²⁶⁹ Aebli (1987) grenzt die didaktische Funktion der Frage im Unterricht klar von der Erkundigungsfrage im alltäglichen Leben ab: „Der Lehrer, der eine Frage stellt, täuscht nicht vor, etwas nicht zu wissen, das er ganz genau weiß, und er fordert den Schüler nicht auf, über etwas Auskunft zu geben, das ihm unbekannt ist. Er fordert ihn ganz einfach auf, einen vorliegenden Gegenstand unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten.“ (S. 363f.)

²⁷⁰ Aus sprechhandlungstheoretischer Sicht können Fragen mitunter auch indirekte Aufforderungen verstanden werden, deren intendierte Absicht von den Hörenden jedoch erkannt wird (vgl. Kap. 3.2.3; vgl. Jaskolka 2000, 93).

In der Tanzimprovisation²⁷¹ wirken Fragen als verbale Stimuli „*to discover the expressive potential of movement*“ (Hankin 1992, 24). Russel (1965) präzisiert dies:

„*With young children questions can be used to stimulate their movement imagination. On the other hand for the older ones [...] the questions will help them select and clarify and build sequences which can be remembered and form the basis for dance composition.*“
(S. 48)²⁷²

Aebli sieht im fragend-entwickelnden Verfahren eine Möglichkeit, Lernende zum Vollzug eigener „Erkenntnisakte“ anzuleiten (vgl. Aebli 1987, 366). Fragen als indirekte Instruktionen ermöglichen ein selbstständiges aktiv konstruierendes Erschließen der Zusammenhänge im Sinne eines entdeckenden Lernens und forschenden Lernens.²⁷³ Dies stellt an die Lehrenden spezielle Anforderungen:

„*The real problem for the teacher of dance, as for the teacher of modern mathematics and science, is to ask the right question at the right time and to ask questions which lead the child to an understanding of the body as a medium of expression.*“ (Russell 1965, 49)

Hier deutet sich die kommunikationstheoretische Problematik an, da Aufgabeninstruktionen ja immer nur verbale Kodierungen von Bewegungsvorstellungen und Möglichkeitsräumen darstellen, die sich die Lehrenden zuvor gemacht haben, und die nun von den Tanzenden interpretiert werden müssen (vgl. Kap. 3.3.4).

3.4.3.3 Thematische Ausrichtung von Instruktionen

„*Das Bewegen wird jeweils innerhalb eines Themas angeregt und ist davon nicht zu trennen.*“ (Heusinger von Waldegge 2013, 3)

Ausgangspunkt für Improvisation können Bewegungselemente oder -konzepte der Fundamentalparameter Körper, Raum, Zeit, Dynamik, Form sein (siehe Details in den obigen Tabellen), tanztechnisch orientierte Themen (vgl. Barthel & Artus 2007, 250f.), anschauliche und auf die Vorstellungskraft bezogene Themen, konkrete Erfahrungen oder Objekte aus Lebenswelt, Technik und Technologie, Alltag, Kultur und Natur, aber auch die Auseinandersetzung mit Werken aus anderen Künsten wie bestimmte Musikstücke, Bilder, Plastiken, Texte, Gedichte u. a. sein (vgl. Blom & Chaplin 1988, 97; vgl. Haselbach 1987).

Spezielle Partneraufgaben wie Führen und Folgen, Reaktionsaufgaben, assoziative Aufgaben, die an Alltagshandlungen, visuelle Bewegungserfahrungen oder andere bereits vorhandene Bewegungsvorstellungen anknüpfen sowie Spielregeln als Aufgabenrahmen zählen Stossberg & Datzler zu motivierenden Einstiegsaufgaben (vgl. 1985, 91ff.). Bewegungs-Wörter, so genannte „action words“ wie laufen, springen, drehen, gehen, gleiten, schaukeln, schwingen, fallen, schüt-

²⁷¹ Fragen der Lehrenden mit dem Ziel der Vororientierung in der präaktionalen Phase werden auch schon von Drexel als spezifische Form der Instruktion beschrieben (vgl. Drexel 1975a, 177).

²⁷² Davon ausgehend gibt Russel eine Reihe konkreter Beispiele für Fragen, die Bewegungskreativität anregen können (vgl. 1965, 48ff.)

²⁷³ Die hier nur knapp skizzierte Sichtweise bildet Gegenstand einer Debatte über direkte versus indirekte Instruktionsformen vor allem im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Vgl. Klahr, D. & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. In: *Psychological Science*, 15, 661–667.

teln, schmelzen etc. wirken stimulierend und lenken die Bewegungsexploration (vgl. Purcell 1994, 90; vgl. Zakkai 1997, 11; vgl. Haselbach 1987, 99).

Zu Beginn jeder Improvisation steht jedoch die Problematisierung, d. h. die Einführung und Vorstellung des Themas, welches verbunden ist mit dem experimentierenden wie reflexiven Ausloten dessen, was für das Thema charakteristisch ist und das Herausfiltern von Problemstellungen oder spezifische Bedingungen, die sich aus dem Thema ergeben und damit den Rahmen der Improvisation darstellen (vgl. Haselbach 1987, 6). Für Scherer & Bietz (2013) geht es aus einer bildungstheoretischen und themenorientierten Perspektive dabei vor allem darum, „*die spezifischen Bildungspotentiale der Sache zu entfalten und die Sache in ihrer Eigenart als Bedeutungsrelation zu erschließen.*“ (S. 216) Wagenschein (1999) nennt dies griffiger die „*Exposition*“, um das gewählte Thema „*zünden zu lassen*“ (S. 81).

„*What you start with is far less important than what you do with it*“ erinnern hingegen Blom & Chaplin (1988, 97), denn jedes Thema kann aus ganz unterschiedlichen Sinnperspektiven, Motiven und Zugangsweisen bearbeitet werden, die in jeweils anderen Bewegungsaufgaben und -erfahrungen resultieren (vgl. Scherer & Bietz 2013, 217f.). Im Sinne themenorientierten Lehren und Lernens impliziert dies, „*den Sinnkern eines Bewegungsthemas und seine konstitutiven Handlungsweisen zu ermitteln.*“ (ebd. 221) Basierend auf einer differenzierten Sachanalyse gilt es dann „*themenverkörpernde Aufgaben*“ (ebd.) für die Erarbeitungsphase – Haselbach (1987) nennt es „*Behandlung und Durchführung des Themas*“ (S. 15) – zu entwickeln.

Diese sollten auch bei einem inhaltlichen Schwerpunkt, der von Darstellungsideen, Spielvorlagen oder Assoziationen ausgeht, stets auf motorisch-tänzerische Komponenten bezogen werden. Es gilt, die hinter einem Thema liegenden tänzerischen Parameter auszuloten und zu entwickeln, um eine Erweiterung des motorischen Ausdruckrepertoires bei den Tanzenden zu erreichen. Gesammelte Bewegungserfahrungen bilden wiederum den Pool, auf den in nachfolgenden Improvisationen zurückgegriffen werden kann. Neuber bemerkt in diesem Zusammenhang zu recht kritisch: „*Setzt der Unterricht dagegen von vornherein bei der inhaltlichen Beschäftigung mit einem Thema an, bieten sich wenig Gelegenheiten für eine differenzierte motorische Auseinandersetzung.*“ (Neuber 2006, 3) Erst die wechselseitige Durchdringung von Bewegung und Inhalt, mit anderen Worten die bewegungsorientierte Durchdringung einer Thematik auf der didaktischen Ebene ermögliche ein „*präsentativ-symbolisches Handeln im Medium der Bewegung*“ (ebd. 12). Die kreative Leistung, geeignete Aufgaben und Anregungen durch Instruktionen zu geben, liegt also ebenso bei den Lehrenden als Improvisationsleiter. Es braucht daher Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden, um den Improvisationsprozess in Gang zu bringen und zu halten (vgl. Tiedt & Tiedt 1999, 149).

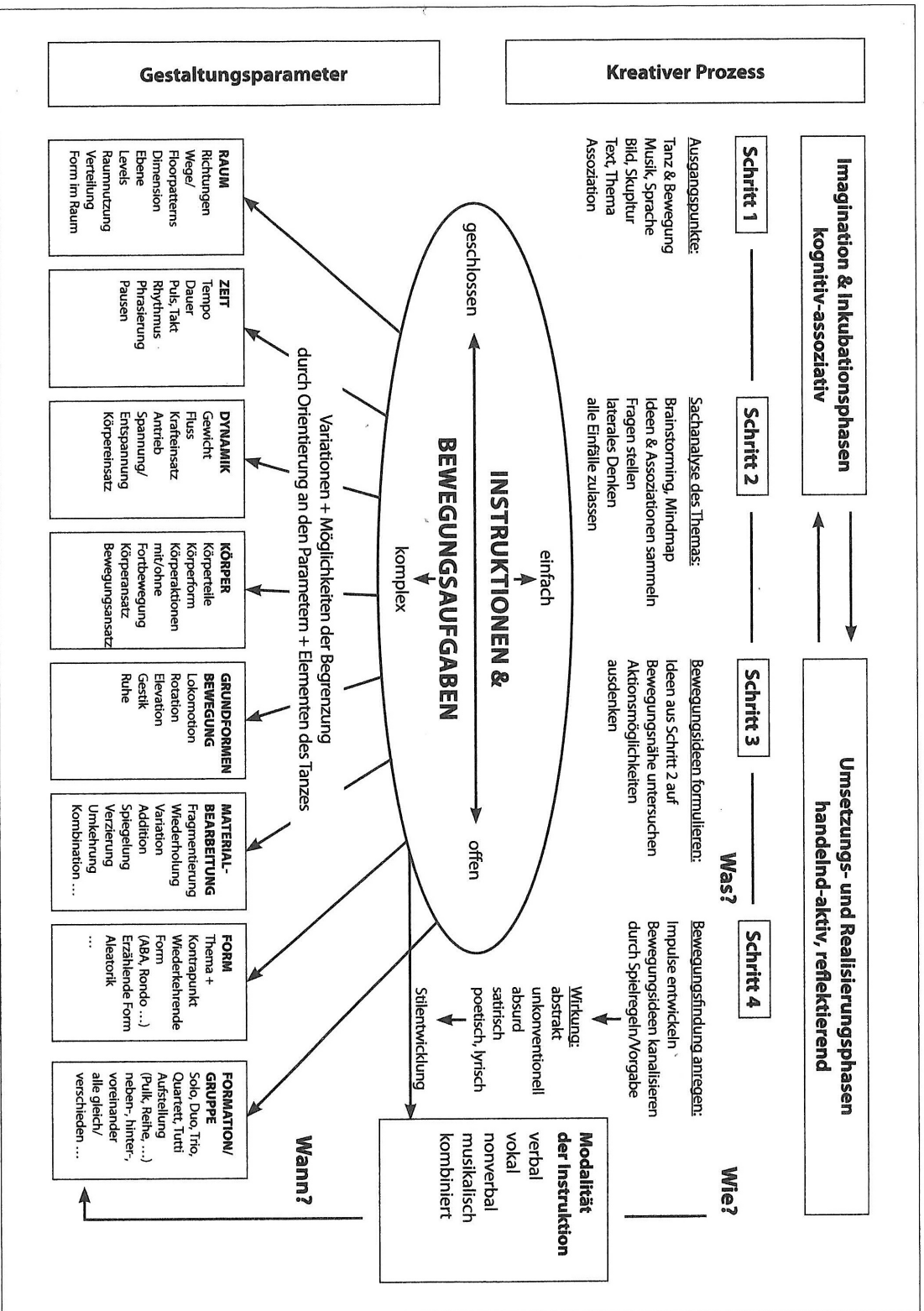


Abb. 12: Gestaltungsparameter für Instruktionen und Bewegungsaufgaben (aus: Sibb 2016, 74) (inspiriert von einer Grafik in Tiedt (2001, 31) zu Phasen des kreativen Prozesses und Gestaltungsparameter)

Eine ähnliche Sichtweise findet sich in angloamerikanischen Publikationen, welche meist die Bearbeitung im Rahmen tänzerischer Parameter orientiert an Laban fokussieren:²⁷⁴ „*The elements of movement are the foundation for all tasks found in this section.*“ (Purcell 1994, 41)

Abb. 11 zeigt Gestaltungsparameter für Instruktionen und Bewegungsaufgaben in Relation zu den Phasen des Improvisationsprozesses auf.

Vor dem Hintergrund der thematischen Ausrichtung von Instruktion sind in dieser Arbeit unter anderem die thematischen Dimensionen der Instruktionen von Interesse. So interessiert z. B. die Frage, welche tänzerischen Parameter die Instruktionen beinhalten, ob sie bildhaft ausgerichtet sind oder welche sensorischen Modalitäten bei den Tanzenden angesprochen werden. Im Hinblick auf die Musik ist zu fragen, inwiefern Instruktionen musikbezogen ausgerichtet sind und dezidiert musikalische Aspekte thematisieren (vgl. Kap. 3.4.4; vgl. Kap 7.6.3.2).

3.4.3.4 Unterrichtsdramaturgie und Phrasierung

Die beschriebenen Stufen von Improvisation in Bezug zu den Phasen des kreativen Prozesses (vgl. Kap. 3.4.2.1) bilden kein starres Schema für die Gliederung des Unterrichts. Die Inszenierung improvisatorischer Prozesse erfordert eine *Phrasierung* und dramaturgische Gestaltung des Unterrichts. Phasen der Sensibilisierung, Exploration, Improvisation, Gestaltung und Reproduktion können mehrmals und in verschiedener Reihenfolge im Zuge einer Stunde auftreten.

Maßgabe bildet dabei das Bemühen um eine innere Kohärenz des Unterrichts. Ausgehend vom Thema der Improvisation bzw. der Unterrichtsstunde sollten die Phasen in engem thematischen Zusammenhang stehen und organisch ineinander übergehen, d. h. einander vorbereiten und aufeinander aufbauen. Basale Stundenzirkel umfassen sich abwechselnde Phasen des Aufbaus von Spannung, Steigerung, Verdichtung des Geschehens und Aktivität im Wechsel mit Lösung, Entspannung und Ruhe. Eine ausbalancierte Unterrichtsdramaturgie basiert auf einem rhythmisch-periodischem Wechsel zwischen verschiedenen Verhaltensqualitäten, die auch für die Elementare Musik- und Tanzpädagogik charakteristisch sind:

- Einzel-, Partner- und Gruppenaktionen
- Aktivität und Ruhe, Aktionen im Sitzen/am Platz und in der Fortbewegung
- verschiedene Möglichkeiten der Raumnutzung
- Konzentration, Assoziation und freien Fluss der Ideen
- selbstbestimmte, vereinbarte und vorgeschriebene Handlungen
- Innenwendung und Außenwendung
- Dynamik und Stille
- Wiederholung und Weiterführung
- Ritual und Überraschung

²⁷⁴ Angloamerikanische Veröffentlichungen verwenden meist ein auf Rudolf von Labans Bewegungsprinzipien basierendes Tanzvokabular (siehe Tabellen). In deutschsprachigen Publikationen insbesondere zum Kreativen Kindertanz ist dagegen die Bevorzugung eher darstellender Aufgabenstellungen von Geschichten und Motiven besonders augenfällig (als Negativbeispiel wäre hier folgende Publikation zu nennen: Frege, Judith (2005): *Kreativer Kindertanz. Grundlagen, Methodik, Ziele*. Mit Beispiel einer Unterrichtsstunde. Berlin: Henschel). Nicht selten laufen solche Aufgabenstellungen dabei Gefahr, eher das Kopieren vorgefertigter Bewegungstereotype und pantomimische Imitation zu bewirken, als eine tiefer gehende kreative Auseinandersetzung mit Elementen des Tanzes, die spezifische Bewegungsqualitäten differenziert entdecken und erfahren lassen, in Gang zu setzen.

Das Gelingen eines Improvisationsprozesses liegt allerdings nicht nur in den Händen, d. h. in den verbalen und nonverbalen Instruktionshandlungen sowie der Inszenierung durch die Lehrenden, auch die Tanzenden haben Verantwortung für den kreativen Prozess (vgl. Stibi 2016, 75):

„Jeder Tanzende kann alle kreativitätsfördernden Anregungen der TanzpädagogIn direkt oder indirekt verweigern und dadurch kreative Prozesse bei sich selbst verhindern. Der Tanzende schafft sich selbst durch die Art und Weise des Sich-Einlassens auf die offenen Bewegungsaufgaben die Möglichkeit zu kreativen Bewegungslösungen. (...) D. h., die TanzpädagogIn kann den kreativen Prozeß des Tanzenden lediglich anregend unterstützen.“ (Artus & Mahler 1991, 57)

3.4.3.5 Methodische Strukturierung versus situationspezifisches Handeln

„Leading a dance improvisation requires effective communication with your dancers“, hält Reeve (2011, 2) als Grundsatz zur Improvisationsleitung fest. Die grundsätzliche Offenheit eines Improvisationsprozesses impliziert Unvorhersehbarkeit, Kreativität zeigt sich gerade im Überschreiten bekannter Muster. Daraus ergibt sich die Anforderung an die Lehrenden, bewusst offen zu sein für kreative, spontane Entwicklungen, situationspezifisch zu handeln und damit auch flexibel zu bleiben für eine Modifikation des Stundenkonzepts (vgl. Haselbach 1987, 19). Situative Bedingungen sind als konstitutive Komponenten von Tanzimprovisation anzusehen, auf die entsprechend reagiert werden muss.

„Lehrer handeln situationspezifisch“ behauptet Patry (1998). Er geht dabei mit Bezug auf die Zielgerichtetheit grundsätzlich von einem elaborierten pädagogischen Handeln aus, d. h. Lehrende handeln jeweils so, wie es die Situation erfordert. Thonhauser (2007) kann dem allerdings nur bedingt zustimmen und kommt zu dem Schluss: *„Lehrerinnen und Lehrer handeln allenfalls spezifisch im Sinne ihrer Situationswahrnehmung“* (S. 31). Dies begründet er damit, dass sich der Begriff Situation nicht objektiv anhand bestimmter Komponenten bestimmen lasse, sondern an die subjektive Wahrnehmung gebunden sei (vgl. ebd. 31; vgl. Kap. 3.1.1.5).²⁷⁵ Thonhauser macht daher die Möglichkeit, situationspezifisch zu handeln, an der Qualität der subjektiven Wahrnehmung fest (vgl. ebd. 35f.). Nur wenn Bewusstseinsprozesse oder handlungsleitende Kognitionen maßgeblich von der Situation mitbestimmt sind, kann im Idealfall von situationspezifischem Handeln gesprochen werden (vgl. ebd. 39). Dennoch ist es dann immer noch die Entscheidung der Lehrperson, welche Aspekte der subjektiven Situationswahrnehmung²⁷⁶ als

²⁷⁵ Zur Untermauerung seiner Argumentation verwendet Thonhauser eine die Ansätze von Argyle und Beck vergleichende tabellarische Darstellung der Komponenten einer Situation, die er einem eigenen Ansatz gegenüberstellt (2007, 31).

²⁷⁶ Joas (1996) äußert sich zum Situationsbezug menschlichen Handelns folgendermaßen: *„Um handeln zu können, muss der Handelnde ein Urteil über den Charakter der Situation fällen. [...] Unsere Wahrnehmung von Situationen beinhaltet im Regelfall bereits unser Urteil über die Angemessenheit bestimmter Handlungsweisen.“* (S. 235) Und weiter heißt es: *„Unsere Wahrnehmung der Situation ist vorgeformt in unseren Handlungsfähigkeiten und unseren aktuellen Handlungsdispositionen; welche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung.“* (S. 236)

gewichtig und handlungsrelevant angesehen werden und inwieweit die Situationswahrnehmung dann auch ein situationspezifisches Handeln nach sich zieht (vgl. ebd., 42f.).²⁷⁷

Kurt & Näumann (2008) sehen bezugnehmend auf Hall (1992) darin die improvisatorische Komponente des Handelns und betrachten Improvisation und Komposition als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie (vgl. Kurt 2012, 166; vgl. Kurt 2008), denn „*jedes menschliche Handeln enthält ein Improvisationspotential*“ (Kurt & Näumann 2008, 7)²⁷⁸ Der Entwurfs- und Planungscharakter menschlichen Handelns wird dadurch nicht in Abrede gestellt, dennoch stellt die 1:1-Realisierung eines sorgfältig durchdachten Handlungsplans für gewöhnlich eher eine Ausnahme dar (vgl. Kurt 2008, 20). Kurt beschreibt drei Voraussetzungen, die für improvisatorisches Handeln gegeben sein müssen: „*erstens, dass man in einer Situation ist, zweitens, dass in dieser Situation Unvorhersehbares geschieht (bzw. geschehen soll), drittens, dass die Reaktion auf das Unvorhersehbare (bzw. die Produktion von Unvorhersehbarem) aus dem Moment heraus erfolgt.*“ (ebd. 40)

Alle drei Aspekte treffen auch auf Tanzimprovisation-Unterricht als ein prozesshaftes Geschehen zu, welches stets nicht vorhersehbare Bewegungslösungen der Teilnehmenden umfasst. Folglich führt jede Unterrichtsplanung, „*das Voraussehen und Vorausplanen immer wieder in ein Hier und Jetzt, das anders als erwartet ist*“ (ebd. 41). In kreativen Unterrichtsprozessen werden Pläne und didaktische Handlungen von der Lehrperson oftmals spontan aus der Situation heraus entwickelt, indem im Zuge des kreativen Prozesses Ideen der Teilnehmenden aufgegriffen, abgewandelt und weitergeführt werden. Kurt (2012) charakterisiert dieses reaktive bzw. produktive improvisatorische Handeln folgendermaßen: „*Entweder der Handelnde reagiert spontan auf Überraschendes oder er bringt selbst aus dem Stegreif Überraschendes hervor.*“ (S. 168) Lehrpersonen agieren als in der Situation Improvisierende dabei nicht spontan aus dem Nichts heraus, sondern schöpfen aus einem Repertoire erworbener (Lehr-)handlungsmuster, die situationsbezogen angewendet, kombiniert, variiert oder modifiziert werden.

Impliziert die Offenheit von Improvisationsprozessen also einen Verzicht auf eine entsprechende didaktisch-methodische Vorbereitung und Planung? Steht die *methodische Aufbereitung eines Improvisationsprozesses* im Widerspruch zu dessen Momenten der Spontaneität, des Spielerischen, der Unvorhersehbarkeit und der Subjektorientierung?

Die Vorbehalte gegenüber einer didaktisch-methodischen Strukturierung gestalterischer Prozesse scheinen groß, bemerkt Neuber (2006) in seinem Vortrag „Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus – Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung“ und kritisiert die mangelnde methodische Aufbereitung: „*Zwar gibt es zahlreiche Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, konkrete Hinweise zur Unterrichtssteuerung sind dagegen rar. (...) Der entscheidende „Knackpunkt“ von der bloßen Beschäftigung mit einem Thema zur pädagogisch intendierten, am Prozess orientierten Auseinandersetzung bleibt diffus.*“ (S. 6)

²⁷⁷ In ihrer Studie zur universitären Lehrerbildung betont Pietsch (2010) diesen Aspekt: „*Als Vermittler müssen Lehrer situationalen Bedingungen, individuelle Motive oder Zielsetzungen ebenso berücksichtigen (müssen), wie bisherige Erfahrungen oder etwa kulturelle Hintergründe.*“ (S. 18)

Pietsch, S. (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: Universität Kassel. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-822-4.volltext.frei.pdf> (15.5.2015)

²⁷⁸ So ist auch Hall (1992) davon überzeugt, „*dass in jeder menschlichen Tätigkeit ein Potential für Improvisation steckt.*“ (S. 38). Hall, E. T. (1992): Improvisation – Ein Prozess aus mehreren Ebenen. In: Fährdrich, W. (Hg.): *Improvisation I*. Winterthur: Amadeus, S. 24-41.

Er bemängelt dabei, dass in den zahlreichen Praxisbeispielen anderer Autorinnen und Autoren immer wieder die Ebene der konkreten Aufgabenstellung fehle und Hinweise zur Unterrichtssteuerung vage bleiben (vgl. ebd. 7f.).

Angloamerikanische als auch einige ausgewählte deutsche Publikationen setzen jedoch genau dort an und geben auch differenzierte, teils wörtlich formulierte Improvisationsaufgaben (vgl. Reeve 2011, Barthel & Artus 2007, Green Gilbert 1992, Morgenroth 1987, Joyce 1994, Ickstadt 2007). Speziell Stinson (1990) und Purcell (1994)²⁷⁹ erläutern ein sehr konkretes hilfreiches Modell zur methodischen Strukturierung von Improvisationsprozessen ergänzt durch spezifische didaktisch-analytische Fragen an die Lehrperson, welche die Planung und Durchführung unterstützen. Die Vorbereitung der Lehrenden erhält dabei einen besonderen Stellenwert:

„A successful dance learning experience is the result of planning an appropriate sequence of tasks that leads students to learn how movement can express and communicate an idea, thought or feeling. (...) The learning experience must be well crafted to develop an idea that takes students through a logical and well-planned sequence.“ (Purcell 1994, 45)

Grundlage jeder methodischen Strukturierung der Improvisation ist eine differenzierte Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihren Unterrichtsthemen, eine Auslotung der tänzerischen Elemente und Potentiale eines Themas und daraus resultierend die Entwicklung vielfältiger Aufgabenstellungen und -varianten, welche als Pool und Handlungswissen im Unterricht zur Verfügung stehen und dann im Improvisationsprozess flexibel und spontan eingesetzt werden können. Nach Neuber (2006, 12f.) ist dabei die gezielte Nutzung des gesamten Aufgabenspektrums zwischen Offenheit und Geschlossenheit einerseits, und die motorische wie inhaltliche Akzentuierung andererseits vielversprechend, *„um bei der Wanderung auf dem schmalen Grat zwischen Offenheit und Lenkung weder in Beliebigkeit noch in Dirigismus zu stürzen.“* (Stossberg 1984, 336). Die methodische Strukturierung einschließlich der Erarbeitung des Improvisationskonzepts bildet somit die fachliche Voraussetzung, um der Unvorhergesehenheit in Improvisationsprozessen begegnen und künstlerisch wie pädagogisch angemessen handeln zu können. Scherer & Bietz (2013) konstatieren daher:

„Durch didaktisch strukturierte Arrangements situativer Komponenten können Lernumgebungen geschaffen werden, durch welche die Entwicklung von Bewegungen und Handlungskomplexen provoziert bzw. begünstigt wird. Situative Arrangements setzen immer eine Zusammenschau mit der thematischen, funktionalen und genetischen Perspektive voraus.“ (S. 239)

Improvisation anzuleiten, bedeutet also keineswegs, sich unvorbereitet in den Unterrichtsprozess zu begeben. Im Gegenteil: Erst ein Repertoire an unterschiedlichen Aufgabenstellungen, ein methodisches Handlungsrepertoire an Spiel- und Improvisationsformen sowie das Wissen um die Bandbreite des gewählten Themas eröffnet Möglichkeiten für situationsadäquates Handeln von Lehrenden, *„damit Überraschung nicht in Handlungsunfähigkeit umschlägt“* (Stossberg 1984, 338). In der Dialektik von methodisch geplanter Strukturierung und situationsadäquatem, gleichsam improvisatorischem Handeln, welches sich gegenüber den Möglichkeiten des Moments offen zeigt, liegt somit die Besonderheit des Lehrerhandelns in der Tanzimprovisation.

²⁷⁹ Purcells Stundenmodell „Planning Your Dance Learning Experiences“ (Purcell 1994, 39-45) ist interessanterweise von hinten nach vorne aufgerollt, d. h. es beginnt mit der Zielvorstellung eines möglichen Stundenprodukts am Ende der Stunde, führt davon ausgehend zu notwendigen Entwicklungsschritten bei der Durchführung des Themas und entwickelt daraus zuletzt die passende Einstimmung und Erwärmung als Stundeneinstieg. Siehe auch Kap. 4: „Planning a Dance Session“ in Stinson 1990, 49-69.

3.4.4 Die Rolle der Musik

„The relationship of dance to music is an intimate one. Music, through its pulse and rhythm, provides a driving force and an overall structure. Its influence can be either positive or negative.“ (Blom & Chaplin 1986, 162)

Ob in Performance, Probe oder Unterricht – als Geschwisterkünste treten Tanz und Musik meist im Verbund auf. Epochenübergreifend lassen sich hier vielfältige Formen als auch unterschiedliche Beziehungen zwischen Tanz und Musik ausmachen. Intermodale Qualitäten wie Puls, Phrasierung, Rhythmus, Artikulation und Form sind charakteristische Parameter beider ephemerer Zeitkünste, die zueinander in Bezug gesetzt werden können. Auch in der Tanzimprovisation stellt sich daher immer wieder die Frage nach dem Umgang mit Musik.

Aus phänomenologischer Perspektive fungiert Musik als stimulans, movens und Ordnungsfaktor von Bewegungen. Musik selbst ist Bewegung (vgl. Leonhardmair 2014)²⁸⁰, denn sie läuft, hüpf, schreitet, schleicht oder fließt. Diese musikimmanenten „Bewegungs-Qualitäten“ finden sich ebenso im Tanz. Durch ihren emotionalen Gehalt und ihren Aufforderungscharakter kann die Rezeption von Musik innere Bewegtheit wie äußere Bewegung in Form von Mitbewegungen (z. B. Schunkeln), klangerzeugenden Bewegungen (z. B. Klatschen, Stampfen), spontane Dirigierbewegungen als auch gestaltete Bewegung im Sinne von Tanz auslösen (vgl. Kugler 2000, 224f.).

Belegt ist der unwillkürliche motorische Mitvollzug von Rhythmen, z. B. durch Fußwippen, Fußklopfen und Tanzen, was mit dem Begriff „Entrainment“ bezeichnet wird. Das Bedürfnis, „sich zu einem gehörten Rhythmus zu bewegen bzw. zu synchronisieren“ und Körperbewegungen mit einem externen akustischen Stimulus zu koordinieren, beschreibt Lehmann unter Bezug auf Zentner & Eerola (2009)²⁸¹ als besondere menschliche Fähigkeit (vgl. Lehmann 2012, 46). Der Rhythmus bildet dabei die Grundlage für die Erfahrung musikalischer Eigenschaften hinsichtlich struktureller Aspekte (Akzente, Takteinheiten etc.), motivationaler Aspekte (z. B. wahrgenommenes Tempo) und emotionaler Aspekte (z. B. aufregend-beruhigend, langweilig-vital) (vgl. Beck 2002, 459f.).

Die eingespielte Musik hat einen wesentlichen Einfluss auf die menschliche Bewegung. Darauf verweisen u. a. die Forschungsergebnisse zur Wirkung von Musik auf die sportliche Leistung von Terry & Karageorghis (2006): „Music has the capacity to capture attention, lift spirits, generate emotion, change or regulate mood, evoke memories, increase work output, reduce inhibitions, and encourage rhythmic movement – all of which have potential applications in sport and

²⁸⁰ Ausgehend vom Verständnis von Bewegung als musikimmanentes Phänomen beschreibt Leonhardmair u.a. Bewegung im Kontext intramusikalischer Parameter wie Schwingung, Zahl und Proportion, Muster, Rhythmus, Melodie, Harmonie, Form, Raum, Zeit und Dynamik und schließt mit der Diskussion des Verständnisses von Musik als Bewegung.

²⁸¹ Vgl. Zentner, M./Eerola, T. (2009): Rhythmic engagement with music in infancy. In: *PNAS*, Jg. 107, H.13, S. 5768-5773.

exercise.“ (S. 415)²⁸²

Auch im Tanz ruft jede Musik durch ihre eigene Dynamik und ihren spezifischen Aufforderungscharakter jeweils ganz unterschiedliche Bewegungen hervor²⁸³: „*Das Bewegungsverhalten einer ganzen Gruppe verändert sich schlagartig und ohne Aufforderung der Tanzpädagogin, wenn die eingespielte Musik ihren Charakter wechselt*“, beschreiben Barthel & Artus (2007, 237).²⁸⁴ Vor diesem Hintergrund finden sich im Kontext der Tanzimprovisation gleichermaßen Befürworter wie Gegner der Nutzung von Musik bei der Improvisation.

In der Tanzimprovisation wird Musik aller Art und Stilistik verwendet. Der Begriff Musik wird hier in einem umfassenden Sinn gebraucht, der alle Formen gestalteter Klänge und Geräusche einschließt. In angloamerikanischen Publikation ist mitunter sogar übergreifend von „*sound*“ die Rede (vgl. Blom & Chaplin 1986, 156ff.; vgl. Exiner & Lloyd 1973, 66ff.).

Die Basisliteratur im Bereich Tanzimprovisation vergleichend können im Wesentlichen drei grundlegende Funktionen von Musik unterschieden werden (vgl. Haselbach 1987, 90; vgl. Blom & Chaplin 1988, 89ff.):

1. Musik als Stimulans, als Anregung, Unterstützung und Intensivierung der Motorik
2. Musik als Hilfe bei der Exploration zur Sammlung zeitlicher, dynamischer und formaler Erfahrungen und Kenntnisse
3. Musik als Vorlage, als Ausgangspunkt und Thema der Improvisation

Im Folgenden werden grundlegende Begründungsansätze für Tanzimprovisation mit und ohne Musik dargestellt.

²⁸² Vgl. Karageorghis & Priest (2008), die fünf Formen des Einflusses von Musik auf die sportliche Leistung differenzieren:

- Musik verringert das körperliche Belastungs- und Anstrengungsempfinden und lenkt die Aufmerksamkeit stattdessen auf Umweltreize (*dissociation*).
- Musik ändert abhängig vom Tempo und der bpm-Frequenz den Erregungszustand und kann dementsprechend als Aktivierung oder als Beruhigung eingesetzt werden (*arousal regulation*).
- Musik ist das Ergebnis der Synchronisation von Rhythmus und menschlicher Bewegung und steigert bei passender Tempowahl das motorische Ergebnis (*synchronization*).
- Musikalische Rhythmen befördern die Leistungssteigerung, da sie einfacher motorische Fähigkeiten und ein angenehmes Lernumfeld entstehen lassen. Gezielt ausgewählte Musik hat positive Effekte auf den Erwerb stilisierter (kodifizierter) Bewegungen (*acquisition of motor skills*).
- Musik wirkt intrinsisch motivierend und erhöht die Wahrscheinlichkeit für Flow-Erleben (*attainment of flow*).

²⁸³ Darauf verweist auch Behne (1982): „*Musikalischer Ausdruck ist in aller Regel mehrdeutig, wird aber vom Individuum als etwas für ihn Eindeutiges erlebt! (...) Musik ist einer Schablone vergleichbar, die dem Hörer grundsätzlich einen gewissen Interpretationsspielraum gibt, der beim Einzelnen auf verschiedenen Ebenen zu verschiedenen Gefühlsklassen, zu verschiedenen Inhalten führt.*“ (S. 140)

²⁸⁴ Vgl. dazu die Aussagen von Schülerinnen und Schülern in Behrens (2010, 266 u. a.).

3.4.4.1 Tanzimprovisation ohne Musik

Die Wirkung von Musik auf den Menschen und sein tänzerisches Bewegungsverhalten ist für viele Tänzerinnen und Tänzer genau der Grund für den Verzicht auf Musik bei der Tanzimprovisation (vgl. Stibi 2016, 76). Aus postmoderner Perspektive fragt Buckwalter (2010): „*Why use music in the investigation of movement? Music influences the body's natural rhythms and phrasing by suggesting (some might say imposing) an external rhythmic score.*“ (S. 106)

Den dominanten Einfluss von Musik erleben Blom & Chaplin (1988) mitunter auch als hinderlich für Bewegungskreativität: „*On the other hand, this very capacity can deprive the mover of certain initiatives, such as determining phrasing, timing, and overall structure. (...) it hampers individuals from relying on their inner resources, energy, curiosity, and creativity.*“ (S. 89)

Dementsprechend wird das Konzept der „music visualisation“ – auch „Mickey Mousing“ genannt – eher als begrenzend erlebt, da zu große Analogien kaum Spannung zwischen beiden Künsten erlauben (vgl. Postuwka 2006, 156).²⁸⁵

Bei der Tanzimprovisation in Stille kristallisieren sich Inhalt, Form und Stil ohne Zutun der Musik heraus, so dass eine Fokussierung auf den Körper und die körpereigenen inneren Bewegungsrhythmen erfolgen kann: „*It is not dance without music, but a dance in silence. It is not a dance without rhythms, but a dance where the rhythms are pulsed in only one place, the body. (...) It is time (...) to see how good movement sings for itself.*“ (Blom & Chaplin 1986, 156f.)

Das Tanzen ohne musikalische Begleitung wird als besonders hilfreich erachtet, um die der Bewegung innewohnende Musik, Klang, Rhythmus und Dynamik besser empfinden und innerlich spüren zu können. Diese Verlagerung von einem externalen, außerkörperlichen Rhythmus hin zu einem innerkörperlich empfundenen Rhythmus und die Fokussierung jener der Bewegung selbst innewohnenden Qualitäten ist charakteristisch für den postmodernen und zeitgenössischen Tanz (vgl. Lamerz 1987, 128; vgl. Barthel & Artus 2007, 238).²⁸⁶

3.4.4.2 Musik als Unterstützung und Begleitung der Tanzimprovisation

„*Music can stimulate ideas for dance, support the tempo and rhythm of the movement, provide a mood or atmosphere for the movement, or provide structure to a dance.*“ (Purcell 1994, 36)

Musik als Hintergrund, Untermalung und Stimulus für Improvisation, motiviert²⁸⁷ und strukturiert die Improvisation, „*it can actually 'create a space' in which dance will live.*“ (Blom & Chaplin 1986, 165). Musik steht immer in einer bestimmten Beziehung zum Tanz, sie kann dem Tanz Farbe geben, etwas unterstreichen, Akzente setzen, den Tanz konterkarieren, illustrieren, unterstützen, kontrastieren u.v.m. „*It can be neighbor, friend, partner, lover, enemy*“ (ebd.) – abhängig von der Intention des Choreographen oder der Tanzlehrenden. Musik beeinflusst aber nicht nur die Bewegungsqualität und -form der Tanzenden, „*but it can also dominate the mov-*

²⁸⁵ vgl. Jordan, S. (2000): *Moving Music. Dialogues with Music in Twentieth-Century Ballet.* London: Dance Books.

²⁸⁶ Vgl. Fleischle-Braun (2001, 94f.) zum „Rhythmus als musikalisches und kinästhetisches Phänomen“ im Modernen Tanz.

²⁸⁷ Mit Musik als Motivationsmittel im Sportunterricht befasst sich Becker, Ch. (2001): *Die Entwicklung der Sportmotorik im Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Musikeinsatzes als Motivationsmittel.* Bern.

er's perception and images.“ (ebd. 89) Musik kann innere Bilder hervorrufen, nährt die Vorstellungskraft und löst individuelle Bewegungsreaktionen aus, hat aber ebenso die Kraft, eine Gruppe zu einen (vgl. Stibi 2016, 77).²⁸⁸

Die Einspielung von Musik sieht Blum (2004) als eine bedeutsame Instruktionsform des Improvisationsbegleiters: „Oft beabsichtigt der Improvisationsbegleiter, die Improvisierenden durch die Musikeinspielung anzuregen, anders als bisher weiterzutanzten, was die Improvisation über das Erklängen der neu eingespielten Musik hinaus noch weiter verändert.“ (S. 172)

Daran anknüpfend beschreibt Blum drei Funktionen von Musikeinspielungen (vgl. ebd.):

- (1) Funktion einer direkten Gestaltung der Improvisation (Atmosphäre)
- (2) Funktion eines hilfreichen Angebots, welches die Tanzenden motivieren kann, eigene Bewegungen fortzusetzen (Unterstützung)
- (3) Funktion eines gestalterischen Angebots, welches zu Veränderungen in der Bewegungsart der Tanzenden führen kann (neuer Impuls)

Orientiert an den Bewegungshandlungen bzw. „Bewegungsantworten“ der Lernenden auf die Tanzaufgabe, kann Musik neue Impulse bereitstellen, wenn sich Bewegungsmuster verfestigen oder bestimmte Bewegungsschwierigkeiten einstellen. Als Kontrast oder Unterstützung können gezielt ausgewählte Musikstücke dann neue Bewegungsqualitäten initiieren (vgl. Blom & Chaplin 1988, 92). In diesem Fall fungiert die Musik als unterstützendes Medium, als Hilfsmittel, um bestimmte tänzerische Ziele zu erreichen. Insbesondere für die Arbeit mit Laien und weniger erfahrenden Tanzenden wird dies als hilfreich angesehen: „Beginning dancers usually need the support of music that parallels the movement quality in a fairly literal fashion.“ (Hayes 1955, 134)

Bewusste Musikwahl

Der gezielten und wohlbedachten Musikwahl in Relation zur Art und Intensität der intendierten tänzerischen Bewegungsqualität kommt daher – nicht nur bei gewünschter Synchronisation von Musik und Bewegung – besondere Bedeutung zu: „The use of synchronous music takes a great deal of preparation as the motor patterns of training activities and preferred motor rhythms of the athletes need to be studied carefully before selections are made.“ (Terry & Karageorghis 2006, 5)

Ausschlaggebendes Kriterium für die Stimulation ungewöhnlicher Bewegungslösungen ist vor allem die Art und Stilistik der Musik (vgl. Purcell 1994, 37). „Wisely selected music can be used to open new doors and push people beyond the familiar and comfortable.“ (Blom & Chaplin 1988, 90)²⁸⁹ Blom & Chaplin empfehlen, die allgegenwärtig präsente Popmusik, Evergreens und Gassenhauer sowie allzu bekannte Werke aus der Musikbibliothek für Tanzimprovisation zu streichen (vgl. ebd.). Bei allzu bekannten Werke besteht nicht nur die Gefahr der Voreingenommenheit, sondern in tänzerischer Hinsicht die Problematik, dass Bewegungsstereotype ausgelöst werden. Vielmehr besteht Konsens darin, im Sinne der Erweiterung des musikalischen Backgrounds und des Auslösens nicht-kodifizierter Tanzbewegungen ganz bewusst auf die breite Vielfalt unterschiedlicher Musiken verschiedener Stile, Epochen, Komponisten und Kulturen

²⁸⁸ Zur Wirkung von Musik sowie zur Beziehung von Musik und Bewegung vgl. Postuwka 2006.

²⁸⁹ Auch die Studien von Karageorghis verweisen auf die psychomotorischen Effekte gezielt ausgewählter Musik „The effects of carefully selected music are both quantifiable and meaningful.“ (Karageorghis & Priest 2008)

zurückzugreifen „*because of its unfamiliarity it will be more likely to foster the discovery of internal (and less habitual) aural-kinesthetic associations.*“ (ebd. 91; vgl. Minton 1986, 44f.)²⁹⁰

Musikeinsatz und Intention

Stets gilt es dabei aber, die Gewichtung zwischen Musik und Tanz zu beachten (vgl. Barthel & Artus 2007, 242): „*Ideally, the relationship between a dance and its accompaniment should be complementary; one should not dominate the other, and each should have a form of its own.*“ (Minton 1986, 46) Blom & Chaplin halten es für besonders wichtig, Musik zielgerichtet einzusetzen und nicht nur als schmückendes Beiwerk nebenbei laufen zu lassen: „*Use it for a purpose and let it add to the experience; don't use it as an incidental decoration, a numbing background, or taskmaster.*“ (ebd. 94)

Auf den engen Zusammenhang zwischen der intendierten Bewegungsqualität und der Stilistik und Atmosphäre der Musik verweisen Blom & Chaplin bereits 1986 und raten: „*Let the flavor of your music match the flavor of your dance.*“ (S. 165)²⁹¹ Insbesondere, wenn Musik als Kontrast und Gegenpol zum Tanz eingesetzt wird, gelte es, sich bewusst damit auseinander zu setzen, was aus welchen Gründen ignoriert werde. Daraus ergibt sich die Anforderung an die Lehrkraft, sich mit der gewählten Musik bewusst zu beschäftigen und entsprechende Informationen zum jeweiligen Musikstück und dessen musik- und kulturgeschichtlichen Kontext, Instrumentierung, kompositorischen und formalen Strukturen u. a. einzuholen (vgl. Purcell 1994, 38). Ein musikbezogener Fragenkatalog als Unterstützung zur Erschließung der musikalischen Zusammenhänge von Musikstücken und zur anregenden Orientierung findet sich bei Barthel & Artus (vgl. 2007, 237). Im Idealfall gelingt es, eine Synthese zwischen Tanz und Musik herzustellen, „*when dance and music appear as one, mutually supportive, enhancing one another (...) and music becomes (...) the floor that the dancer dances upon.*“ (Blom & Chaplin 1986, 162)

Formen der Musikeinspielung

Musik in der Tanzimprovisation ist keineswegs auf Musikeinspielung von CD oder mp3 begrenzt: Live-Musik, spontan improvisierte live-Bewegungsbegleitung durch Lehrende oder Mitanzende, alle Arten von Instrumenten, insbesondere Percussioninstrumente, aber auch Soundinstrumente, Alltagsmaterialien, Stimme und Körperklänge der Tänzerinnen und Tänzer selbst sowie der Mittanzenden, die dann als Musiker agieren, können gleichfalls genutzt und gezielt eingesetzt werden (vgl. Stibi 2016, 78). Viele Autorinnen erkennen in der spontan improvisierten vokalen oder instrumentalen Bewegungsbegleitung durch Lehrende ein besonderes Potential, welches strukturierend, ordnend, intensivierend und differenzierend auf die Bewegungsausführung wirken kann (vgl. Purcell 1994, 36f.; vgl. Haselbach 1987, 18; vgl. Exiner & Lloyd 1973, 67f.): „*Eine spontan improvisierte klangliche Untermalung kann eine bestimmte Körperqualität*

²⁹⁰ Interessanterweise identifiziert Behrens (2010) in ihrer Studie eine auffällige Situation in einer Improvisationsphase anhand von „*spontane[r] Bewegungsfreude an ungewöhnlicher Musik*“ (S. 207). Vgl. auch die Aussage einer Schülerin (ebd. 253).

²⁹¹ Auf die Bedeutung der gezielten Musikwahl in Bezug zu Art und Intensität der sportlichen Aktivität gehen auch Karageorghis & Priest (2008) ein. Eines von 5 Kriterien ist dabei die Nutzung des Synchronisationseffekts: „*(c) rhythmic pattern well matched to movement patterns of the athletic activity*“ (o.S.).

(Spannung, Kraft, Gewicht...) plastisch darstellen und wird dabei individuell auf die Tänzer abgestimmt.“ (Priesner 2005, 30)²⁹²

Blom & Chaplin (1986) unterscheiden neben dem Tanzen in der Stille und der Musik als Begleitung oder Ausgangspunkt der Improvisation daher noch „sound“ als dritte Möglichkeit und fassen darunter nicht nur instrumentale oder vokale Bewegungsbegleitung, sondern auch durch die Bewegung selbst entstehende natürliche Bewegungsklänge – „*sounds of movement*“ (S. 158ff.). Der bei der Landung nach einem Sprung nebenbei entstehende Sound als auch absichtsvoll erzeugte Sounds wie Fußstampfen, Wischklänge am Körper, Klatschen, Fußwischen und Taps am Boden etc. sind integrale Bestandteile tänzerischer Bewegung und können als solche in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Stibi 2016, 78).²⁹³

Vokalklänge und Verbalisierung, also lautklangliche, stimmliche Äußerungen der Lehrenden oder Tänzer in Form von Geschichten, Texten oder Gedichten, die gesprochen werden, unkonventionelle Stimmklängen sowie Nonsens-Sprache, aber auch Gesang sehen sie neben Bewegungsklängen als eine weitere natürliche Form der Verbindung von tänzerischer und klanglicher Äußerung (vgl. ebd. 159). In beiden Fällen agieren die Tänzer zugleich als Musiker und können durch ihren Stimmeinsatz aktivierend und intensivierend auf die Bewegung einwirken: „*Here, in truth, the dancer is her own musical instrument.*“ (ebd. 160; vgl. Morgenroth 1987, 117). Im Bereich der sportwissenschaftlichen Instruktionsforschung werden Vokalisationen unter Bezug auf den Begriff der „Sonifikation“ in den Arbeiten von Effenberg (1995, 1996, 2000, 2004) explizit als Instruktionsform dargestellt (vgl. Kap. 3.3.2.2.; vgl. Scherer & Bietz 2013, 174 u. 244 u. 253).²⁹⁴

Daran anknüpfend werden in dieser Untersuchung musikalische Handlungen als begleitende nonverbale Instruktionsformen der akustischen Modalität betrachtet, welche die verbalen Instruktionen ergänzen, unterstützen oder illustrieren, in einzelnen Fällen auch ersetzen können (vgl. Scherer 1979, 359f. u. 363). Diese umfassen

- Vokale Sonifikation als akustisch-vokale, lautklangliche und rhythmisch-metrische Instruktionsform
- Musikeinspielungen als extraverbale, akustisch-mediale Instruktionsform
- Instrumentale Bewegungsbegleitung als extraverbale, akustisch-instrumentale und zugleich akustisch-visuelle Instruktionsform

²⁹² Vgl. „Percussion Accompaniment“ in Hayes 1955, 147ff.; vgl. Exiner & Lloyd 1973, 67

²⁹³ Vgl. Fallbeispiel C, Kap. 6.4.2

²⁹⁴ Dies wird auch von anderen Autoren und Autorinnen hervorgehoben: „*The teacher’s voice, too, is a most important sound instrument, as are the words he chooses to emphasize various movement qualities.*“ (Exiner & Lloyd 1973, 67). Purcell (1994) weist auf mögliche Effekte des Stimmgebrauchs hin: „*Even the way the voice is used when giving directions can make a difference in how students respond.*“ (S. 36)

3.4.4.3 Musik als Ausgangspunkt und Thema der Tanzimprovisation

„*Music can also be used as the kick-off point rather than as accompaniment.*“ (Blom & Chaplin 1988, 92)

In diesem Fall fungiert die Musik als Gegenstand und Thema der Improvisation. Dabei gilt es zu erforschen und herauszuarbeiten, welche potentiellen tanzbezogenen Angebote eine bestimmte Musik beinhaltet (vgl. Barthel & Artus 2007, 236). Spontan durch die Musik und ihren Charakter ausgelöste Bewegungen können als Materialpool für eine sich anschließende Improvisation verwendet werden. Auch die musikalische Form kann ein Ausgangspunkt sein, indem die Struktur der Musik auf die Improvisation übertragen wird bzw. mit entsprechenden Improvisations- und Tanzaufgaben belegt wird. Dies bietet sich beispielsweise bei einer Rondoform an, bei welcher als Ritornell eine fixierte Tanzphrase getanzt wird, die Couplets aber mit unterschiedlichen Improvisationsaufgaben belegt sind. Auch andere Elemente des Parameters Form bieten Ansatzpunkte: musikalischer Höhepunkt, Frage-Antwort, Solo-Tutti, Wiederholung, Thema und Variation etc.

Im Sinne der zuvor dargestellten Themenorientierung von Instruktionen bieten sich mehrere Möglichkeiten für musikbezogene Aufgabenstellungen an, die dementsprechend sprachlich artikuliert werden.²⁹⁵

²⁹⁵ Einen detaillierten Zugang zu Musik im Tanzunterricht mit musikbezogenen Aufgabenstellungen zur Schulung der Musikalität der Tänzer bietet Katherine Teck. Dieser ist allerdings weniger improvisatorisch ausgerichtet. Vgl. Katherine Teck (1994): *Ear Training For The Body: A Dancer's Guide to Music*. Pennington, NJ: Princeton Book Company/Dance Horizons.

Möglichkeiten für musikbezogene Aufgabenstellungen

(vgl. Stibi 2016, 79)

- Transformation von Musik in Tanz, z. B. durch Fokussierung spezifischer musikalischer Aspekte wie Thema, Form und Struktur, Rhythmus, Charakter, Atmosphäre und Ausdruck, Instrumentierung, Melodie, Tempo, Rhythmus, Kompositionsprinzip²⁹⁶ u. a. (vgl. Morgenroth 1987, 118f.)
- Aufgaben, die intermodale Qualitäten von Musik und Tanz wie Puls, Phrasierung, Rhythmus, Artikulation und Form erfahrbar machen
- Verschiedene Bezugsmöglichkeiten zwischen Tanz und Musik: Synchronisation von Musik und Tanz in Form von Übertragung als parallele Entsprechung, Interpretation als Ergänzung, Weiterführung, Variation, Kontrapunkt, Kontrast²⁹⁷ als auch völlige Eigenständigkeit ohne Bezug²⁹⁸ (vgl. ebd. 118f.; vgl. Barthel & Artus 2007, 238f.)
- Akzentuierung von Bewegungsklängen und -geräuschen, die beim Tanzen selbst durch die Bewegung der Tanzenden entstehen (vgl. Blom & Chaplin 1986, 160f.)
- Tanzende Bewegungsbegleitung, in dem die Tanzenden ihre eigenen Bewegungen klanglich begleiten durch Atem- und Stimmgeräusche, vokale Sonifikation, Rhythmisierung, Körperklänge u. a., und dadurch zugleich als Musiker und Tänzer agieren (vgl. ebd. 159; vgl. Haselbach 1987, 98; vgl. Morgenroth 1987, 120)²⁹⁹
- Bewegungsbegleitung durch Musizierende (vgl. Keetman 1976, 166ff.)³⁰⁰
- Einbezug von Umgebungsklängen als „Soundscape“ für die Improvisation (vgl. Blom & Chaplin 1986, 161)
- Musik als Assoziation zur Veranschaulichung bestimmter tänzerischer Aspekte, z. B. zur Differenzierung von Bewegungsqualität (vgl. Purcell 1994, 37)
- Übungen und Aufgaben zur Schulung der Musikalität der Tanzenden (vgl. Blom & Chaplin 1986, 162; vgl. Teck 1994)

²⁹⁶ In den 1960er und 1970er Jahren wurden insbesondere Aleatorik und Indetermination zu häufig genutzten Kompositionsprinzipien auch im Tanz. Ein solcher Zugang war charakteristisch für die enge Zusammenarbeit zwischen John Cage und Merce Cunningham und prägte sämtliche Choreographien. Vgl. Huschka, S. (2000): Merce Cunningham und der Moderne Tanz: Körperkonzepte, Choreographie und Tanzästhetik. Würzburg: Königshausen & Neumann). In den 1990er Jahren war auch die Übertragung von Minimal Music auf choreographische Strukturen populär, z. B. durch die belgische Choreographin Anna Teresa De Keersmaeker mit dem Stück „Drumming“ (1998) zur gleichnamigen Musik von Steve Reich.

²⁹⁷ *Musik als Kontrast und Gegensatz zum Tanz*: Hier verkörpert die Musik das Gegenteil dessen, was tänzerisch angestrebt wird wie z. B. abrupte Musik zu geführten, gehaltenen Bewegungen. Tänzerisch gilt es, bewusst einen Kontrast zur Musik, deren Stil, Stimmung, Qualität, Timing etc. zu schaffen (z. B. abrupte Musik als Kontrast zu geführter, gehaltener Bewegung), was fortgeschrittene Improvisationsfähigkeiten und entsprechende Improvisationserfahrung erfordert (vgl. Blom & Chaplin 1988, 93).

²⁹⁸ Die ausschließliche Eins-zu-Eins-Umsetzung von Musik ist seit dem 20. Jahrhundert kein Stilmittel mehr im modernen und zeitgenössischen Tanz. Vielmehr erklärt sich der Tanz ab 1930 als unabhängig und wird häufig auch ohne Bindung an eine gegebene Musik sowie asynchron zur Musik entwickelt. Vgl. hierzu beispielsweise die unabhängige, freie Beziehung von Musik und Tanz bei Merce Cunningham und John Cage, die nicht mehr in kausalem Zusammenhang stehen. Darüber hinaus vollzieht sich im 20. Jahrhundert eine Lösung vom außerkörperlichen Rhythmus hin zu einem innerkörperlich empfundenen Rhythmus der Bewegung (vgl. Lamerz 1987, 128f.). Buckwalter (2010) beschreibt eine eigene Form des Musik-Tanz-Bezugs: „*I found that ,not dancing to the music' did't mean not listening to it, but rather listening in another way.*“ (S. 116) und entwirft davon ausgehend diverse Aufgabenstellungen.

²⁹⁹ Als elementare körperlich-klangliche Ausdrucksmöglichkeiten stellen Klanggesten wie Klatschen, Patschen, Stampfen, Fingerschnippen noch heute ein Fundament des Orff-Schulwerks dar, welche auch in einem Extraband mit einer Sammlung von Spiel- und Übungsstücken bedacht wurden: Keetmann, G. (1970): Rhythmische Übung. Orff-Schulwerk. Renewed 1998. Mainz u. a.: Schott.

³⁰⁰ Vgl. Keetman, G. (1976): Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass musikalische Aspekte durch und in Instruktionen der Lehrenden auch bewusst thematisiert werden. Dies kann einerseits direkt in Form musikbezogener Instruktionen erfolgen, aber auch indirekt, indem musikalische Aspekte ohne unmittelbaren Musikbezug in tanzbezogenen Instruktionen thematisiert werden (vgl. Barthel & Artus 2007, 239ff.).

Während die stimulierende Funktion von Musik einerseits als bereichernd und als Unterstützung oder auch als Ausgangspunkt für neue Bewegungsexperimente angesehen wird, wird der dominante Einfluss der Musik genau aus diesem Grund auch als hinderlich angesehen. Insbesondere in der improvisatorischen Arbeit mit Laien und unerfahrenen Tänzerinnen und Tänzern wird der Musikeinsatz dementsprechend klar befürwortet als auch kategorisch abgelehnt. Hier lassen sich also durchaus gegensätzliche Positionen und Praxen ausmachen.³⁰¹

Die Wahl der Musik oder eben gerade der Verzicht auf Musik – als Atmosphäre, Unterstützung, Kontrast oder Ausgangspunkt für die Tanzimprovisation – ist jedoch eine bewusste Entscheidung, eine Handlung, welche immer in Verbindung mit der intendierten Absicht der Improvisation, der Tanzaufgabe bzw. der Instruktion steht: *„Choose each bit of music you use with care and with an ear toward your intended purpose. Sometimes you might want to use music to support, or serve as an companion for, the fuller investigation of some idea you initially worked on in an improv (sic!) without music.“* (ebd.)

Musikalische Handlungen von Lehrenden haben interaktiven Charakter. Sie erfolgen stets intentional, sowie kontext- und situationsbezogen und stehen in der Regel in enger Verbindung mit verbalen Instruktionen. Als nonverbale, akustisch wahrnehmbare Handlungen sind sie extraverbaler (instrumental, medial) oder paraverbaler (vokaler) Natur³⁰² und können als solche verbale Instruktionen begleiten, unterstützen, ergänzen, veranschaulichen, verdeutlichen und in Einzelfällen auch ersetzen (vgl. Kap. 3.2.3.2; vgl. Scherer 1979, 363; vgl. Behne 1982, 127f.).

3.4.5 Instruktionen als Improvisationsgestaltung und -begleitung

„Words (instructions) act as triggers to the creative consciousness stimulating a movement response. This movement metaphor either stays on the pure response level or gets overlaid with felt thought, movement images, ideas, or associations (which may or may not get captured in words), which in turn act as new triggers to the creative consciousness producing new movement.“ (Blom & Chaplin 1988, 96)

Eingangsimpulse werden im Improvisationsprozess zur differenzierten Gestaltung weiterentwickelt. Es gilt *„einen ‚roten Faden‘ zu spinnen, der sich von der Einstiegsaufgabe ausgehend weiterspinnen lässt“*, d. h. eine Zielvorstellung für den gesamten Improvisationsprozess wie für die einzelnen Aufgaben zu entwickeln (Stossberg & Datzler 1985, 95). Davon ausgehend prägen

³⁰¹ Postuwka (2006) weist darauf hin, dass die Beziehung von Tanz und Musik in der tanzästhetischen und tanzpädagogischen Arbeit häufig mit den Begriffen *„analog, kongruent, kontrastierend oder unabhängig beschrieben und für Tanzenlernen genutzt“* wird (S. 156).

³⁰² Auch wenn Abercrombie (1968) musikalische Handlungen nicht explizit zu den paralinguistischen Phänomenen hinzuzählt, werden diese in der vorliegenden Arbeit als extraverbale Instruktionshandlungen – d. h. *„non-linguistic elements“* – auch in dieser Weise als für die Tanzimprovisation interaktionskonstituierend verstanden.

dann die Lehrerinstruktionen als motivierender und anregender, analysierender und korrigierender Faktor den weiteren Verlauf der Improvisation.

Continuous feed-in als synaktionale Instruktionsform

Für den Improvisationsprozess ist es von grundlegender Bedeutung, dass Tanzlehrende Ansätze kreativer Lösungen erkennen, diese verstärken, lenken und Impulse zur Weiterentwicklung geben. Instruktionen der Lehrenden dienen den Lernenden dann als wichtige Bezugsgrundlage für den Aufbau ihres tänzerischen Handlungskonzeptes.³⁰³ Insbesondere begleitende Instruktionen wirken zumindest potentiell auf das Handlungskonzept der Lernenden, können es modifizieren und dessen Realisierung beeinflussen. Zwar liegen seitens der Tanzforschung bis auf die Wirkung von Dance Image auf die Bewegungsausführung (vgl. Kap. 2.2.2) keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor, dennoch beschreiben zahlreiche Tanzlehrende dies als für die Tanzimprovisation bedeutsam. Solche Instruktionen müssen keineswegs nur in verbaler Form erfolgen, sondern können auch auf nonverbale Weise wie durch Mittanzen, Zeigen, Deuten, Demonstrieren, Musikeinspielungen, Berührung u. a. erfolgen.

Blum hebt das Einwirken auf die Tanzenden während des Improvisierens bezugnehmend auf Blom & Chaplin (1988, 85) als besonders bedeutsam hervor: „*So kann ich sie durch abgeänderte Aufgabenstellungen in eine andere Richtung lenken, Probleme thematisieren oder Verbesserungsvorschläge formulieren*“ (Blum 2004, 30). Dieses „continuous feed in“ stellt für Blum einen wichtigen Faktor im kreativen Prozess dar, um so spontan das Improvisationsgeschehen mitgestalten zu können.³⁰⁴ Im sportlichen Techniktraining ist in diesem Zusammenhang von „verbal guidance“ (vgl. Volpert 1971, 84) und in anderen Fachbereichen von „verbaler Steuerung“ (Brünner 2005, 52 u. 73) die Rede, womit ausführungsbegleitende verbale Hinweise oder Cues verstanden werden (vgl. Fiehler 1982, 224).

Artus & Mahler erachten Hinweise, Erläuterungen oder Zusatzaufgaben während des Improvisierens als erforderliche Aufmerksamkeitslenkung (vgl. 1991, 58). Sie ermöglichen:

- Intensivierung des Sich-Einlassens auf die Aufgabe;
- Beruhigung bei aufkommenden Unsicherheiten und Ängsten;
- Fokussierung der Selbstbeobachtung auf für die Bewegungsaufgabe bedeutsame Aspekte wie räumliche, rhythmische, dynamische oder formale Strukturierung;
- Hinweise auf nicht genutzte Freiheitsgrade der Aufgabenstellung.

Aufgabenstellung, Hinweise und Erläuterungen während des Tanzgeschehens als auch Auswertungsgespräche fügen sich dabei „*zu einem kreativitätsfördernden Gesamtkonzept*“ (ebd. 58f.): „*The teacher's voice, the movement words used and the incidental comments made will help set the atmosphere and add additional stimulation to the creative process.*“ (Exiner & Lloyd 1973, 64).

Auch Murray hebt die Bedeutung der Ausführungsregulation durch Sprache hervor und gibt konkrete Beispiele, wie sich dies verbal oder vokal äußern kann:

³⁰³ Vgl. Stossberg & Datzer (1985) zur Entwicklung des tänzerischen Handlungskonzeptes von Tanzenden bei offenen Bewegungsaufgaben (1985) sowie Scherer & Bietz zur Bildung und Strukturierung phänomenaler Handlungseinheiten beim Bewegungslernen (2013, 85ff.).

³⁰⁴ Blom & Chaplin (1988) geben hierzu auch folgenden didaktischen Hinweis für das „continuous feed-in“ als durchgehende Instruktionen während der Improvisation: „*Keep moving as I talk and incorporate the new instructions when you are ready.*“ (ebd. 85)

„It is sound procedure for the teacher to cue movements and figures with spoken words or at least with rhythmic counts as the dance progresses. Such one-syllable words as walk or step, close, hold, hop, turn, run, tap, touch, stamp, heel, toe, jump, and such directional words as side, forward, back, right, left, are helpful in establishing step sequences if cued at the same time the movement is done.“ (Murray 1975, 342 kursiv im Original)

Damit ist eine grundlegende Handlungsbedingung von Instruktionen in der Tanzimprovisation gegeben: die Parallelität von Instruktionen und Bewegungshandlungen der Tanzenden.

Dies ist auch aus der Sicht der Tanzenden relevant, die während des Improvisierens mehrere unterschiedliche Aufgaben zugleich zu bewältigen haben (vgl. Altenmüller 2006, 5). Sie müssen einerseits der verbalen Steuerung durch die Lehrenden mental folgen, diese dekodieren, umkodieren und schließlich in Bewegung transformieren³⁰⁵ (vgl. Brüner 2005, 166f.). Davenport beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„Consequently the nature of dance learning requires the student to attend simultaneously to visual, kinaesthetic, cognitive, and affective information. Dance teachers aid this process by using specific words or sounds to direct students’ attention to the aspects of the exercise or movement phrase that require the most concentration.“ (1993, 4)

Daraus ergibt sich die Anforderung an die Tanzenden, während des Improvisierens einerseits der verbalen Steuerung durch die Lehrenden mental zu folgen und andererseits tänzerisch praktisch tätig zu sein (vgl. Brüner 2005, 166f.). Kaminski spricht in diesem Zusammenhang von einer Bewältigung von Mehrfachaufgaben (1973). Hauptaufgabe ist die Interpretation der Aufgabenstellung und Entwicklung eines individuellen Bewegungs-Handlungskonzepts einschließlich eigener Handlungs(teil)ziele basierend auf der Interpretation der übermittelten Instruktion. Dies beinhaltet mehrere Teilaufgaben:

- Aufnahme, Dekodierung und Interpretation der Instruktion;
- Aktivierung internen handlungsrelevanten Wissens bzw. kognitiver Konzepte, die für die Lösung des Improvisationsproblems relevant sind;
- Wahrnehmung und Einbezug interner kinästhetischer und propriozeptiver Eindrücke (sensomotorisches Feedback);
- Wahrnehmung und Einbezug externer situativer Aspekte sozialer oder räumlicher Art wie Umgebungsbedingungen oder Reaktion auf Mittanzende und deren Bewegungshandlungen;
- Wahrnehmung und Reaktion auf externe Stimuli wie beispielsweise Musik, Objekte, Bilder und andere Medien, ggf. auch weitere Lehrerinstruktionen;
- Auswahl und Entscheidung für die Anwendung bestimmter tänzerischer Gestaltungsparameter in der Bewegungshandlung (räumliche, zeitliche, dynamische und formale Aspekte) orientiert an einer formalen Struktur (z. B. Improvisationsregeln).

Benötigt wird darüber hinaus die Fähigkeit zum „Voraushören“ (vgl. Altenmüller 2006, 5), d. h. zur Bewegungsantizipation. Bezugnehmend auf Petzold (2007, 123) kann hier sogar von einer

³⁰⁵ Die Auffassung von Improvisation als Transformation wird auch von Lampert dargestellt (2007, 25f.).

„Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsspirale“³⁰⁶ gesprochen werden, die sich nicht nur bei den Tanzenden, sondern ebenso bei den Lehrenden vollzieht.

Der *Instruktionsvorgang in der Tanzimprovisation* stellt vor diesem Hintergrund keinen linearen, ununterbrochen verlaufenden Übermittlungsvorgang von den Lehrenden zu den Lernenden dar, vielmehr handelt es sich um einen begleitenden Prozess, der den Improvisationsverlauf inhaltlich, formal wie dramaturgisch gestaltet als auch – wie im Konzept der Handlungsregulierung deutlich wird – strukturierend auf die Bewegungshandlungen der Lernenden wirkt. Umgekehrt beeinflussen auch die Aktionen der Tanzenden den Verlauf der Improvisation und wirken insofern auch auf weitere Instruktionshandlungen der Lehrenden zurück.

Im Sinne Blums werden Lehrende zu Improvisationsgestaltern und Improvisationsbegleitern in Personalunion. Blum gebraucht die Bezeichnung „*Improvisationsgestalter*“ synonym für den Improvisationslehrer, der einem Choreographen ähnlich ein Improvisationskonzept vorbereitet, welches strukturelle, inhaltliche, räumliche sowie musikalische Entscheidungen beinhaltet, die im Vorfeld planend getroffen werden und als Vorgaben für die Improvisation dienen (vgl. Blum 2004, 132ff.). Blum spricht auch vom „'Komponisten' von Improvisationen“ (ebd. 130). Dem „*Improvisationsbegleiter*“ kommt hingegen die Rolle zu, spontane Ansagen zu machen, um die Improvisation zu bereichern, Hilfestellungen oder Cues³⁰⁷ zu geben (vgl. ebd. 152 u. 162). Er agiert ebenso spontan und improvisierend wie die Tanzenden (vgl. ebd. 156).

Improvisationsbegleitende Instruktionen der Lehrenden fungieren damit als Teil des kreativen Problemlöseprozesses und beziehen sich als solche „auf die Pragmatik ergänzender Information, d. h. im Sinne der Informationstheorie auf das Verhältnis von Zeichen zu ihren Benutzern und der damit bewirkten Verhaltensänderung“ (Hänsel 2003, 275).

Aus dieser Sicht haben Instruktionen eine spezifische operative Funktion: Sie übermitteln Informationen, die zur Gewinnung und zur Auswahl kreativer Bewegungslösungen beitragen. Dabei kann aus handlungstheoretischer wie sprechhandlungstheoretischer Sicht davon ausgegangen werden, dass die in Improvisationsaufgaben angestrebte Handlungsstruktur bzw. Vorstellungen der Lehrenden von möglichen kreativen Bewegungslösungen der Tanzenden als „Sprechhandlungsfokus“ in die Instruktionsstruktur mit eingehen.

Heymen & Leue (2011) weisen jedoch darauf hin, dass solche synaktionalen Informationen wenig Sinn machen, wenn Lernende noch ganz am Anfang ihres Lernprozesses stünden: „*In dieser Phase werden fast alle Bewusstseinskapazitäten für die motorische Realisation der Bewegungsfertigkeit benötigt, so dass zugerufene Korrekturhinweise kaum aufgenommen, verarbeitet und umgesetzt werden können.*“ (S. 144) Bei fortgeschrittenen Lernern sind solche synaktionalen Korrekturen hingegen eine wirkungsvolle Maßnahme.

³⁰⁶ Petzold (2007) beschreibt unter Bezug auf Prinzipien der „ökologischen Psychologie“ und des „information processing“ die Interaktion von Subjekt und Umwelt als „Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungs-Spirale“. Informationen des physikalischen Raumes (physical affordances) wie z. B. optische und taktile Reize als auch soziale Aufforderungsmerkmale (social affordances) wie z. B. symbolisch gefasste Informationen in Form von Sprache, Bildern und Zeichen, aber auch emotionale (valuation) und kognitive Bewertungsprozesse fließen in den Wahrnehmungsprozess ein. Die Wahrnehmung führt zu Verarbeitung und wirkt zurück ins Handeln. Zugleich führt Handeln wieder zu Wahrnehmung, diese führt zu Verarbeitung usw.

³⁰⁷ „Cues“ stehen synonym für Signale, Zeichen und Stichwörter (vgl. Blum 2004, 134) und werden von der Lehrperson als Improvisationsgestalter als Zeichen für den Beginn der nächsten Aktion gegeben (vgl. ebd. 162).

Damit begleitende Instruktionen regulierend oder anregend auf tänzerische Bewegungshandlungen wirken können, muss allerdings in jedem Fall Volgers (2005) Anregung berücksichtigt werden: „[Metaphorische] Instruktionen [...] können es vielleicht leisten, im Mensch-Welt-Bezug ein sinnvolles Bedeutungsgefüge zu generieren. Sie müssen aber in die aktuelle Lage eingepasst werden [...].“ (S. 246)

3.4.6 Instruktionssequenzen

„Unterricht entsteht im Nacheinander kommunikativer Ereignisse.“
(Proske 2015, 18)

Unterrichtssituationen im künstlerisch-ästhetischen Bereich, insbesondere der offene Prozess der Tanzimprovisation, stellen in der Regel zyklische Prozesse von Handlungsverläufen dar, deren Abwicklungsstruktur Nitsch als auch Hacker im Unterschied zur hierarchischen als „heterarchisch“ bezeichnen (vgl. Nitsch 2004a, 144; vgl. Hacker 2005, 207f.). Solche Strukturen sind häufig auch in kreativ-künstlerischen Handlungsvollzügen aufzufinden und durch heuristisch, explorativ-sondierende oder auch iterative³⁰⁸ Vorgehensweisen charakterisiert, welche in Abstimmung mit den situativen Gegebenheiten und Aktionen wie Reaktionen der Beteiligten als „bottom-up“ erfolgen.

In der Tanzimprovisation kann insofern folgendes Grundmuster von Interaktion³⁰⁹ beschrieben werden: Die Lehrperson stellt initiiierend eine Bewegungsaufgabe, die Tanzenden setzen diese tänzerisch um. Die Bewegungshandlungen der Tanzenden erhalten in der Interaktion den Status eines *Turns*³¹⁰ anstelle einer verbalen Antwort, da der „Antwort-turn“ durch die tänzerische Bewegungshandlung realisiert wird. Die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden fungieren aus kommunikationstheoretischer Sicht als Feedback für die Lehrperson. Als „response“ stehen sie in engem Bezug zur vorangegangenen „initiation“, können den Erwartungen der Lehrperson entsprechen, ähneln, oder sich sogar gänzlich davon unterscheiden. In gleicher Weise ist die Reaktion der Lehrperson wiederum bezogen auf die vorangegangene Bewegungsrealisation der Tanzenden wie auch auf die angestrebte Zielsetzung (vgl. Stinson 1990, 72f.). So fordern die zu einer Bewegungsaufgabe gefundenen Bewegungslösungen der Tanzenden die Lehrenden heraus, sich in die Ideen der Tanzenden hineinzudenken, spontane eigene Ideen und Bewegungen einzubringen, zuzuschauen aber auch eingreifend zu regeln, zu ergänzen, zu präzisieren, zu korrigieren, durch neue Anregungen zu öffnen oder auch zu neuen Aufgabenstellungen überzuleiten (vgl. Tiedt & Tiedt 1999, 140). Dies setzt wiederum eine entsprechende Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe der Lehrenden voraus, um das Geschehen wahrnehmen und passende In-

³⁰⁸ Iterativ meint sich schrittweise wiederholend der „Lösung“ annähernd.

³⁰⁹ Lord (1981) ermittelt in ihrer Studie zum Lehrerhandeln von Tanzlehrenden im Tanztechnik- und Choreographieunterricht bevorzugte Interaktionsmuster und beschreibt verschiedene Formen der Vernetzung verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen von Lehrenden und Schülern (ebd. 18-21). So folgen auf die verbale und nonverbale Mitteilung von Lehrenden in der Regel ein unvorhersagbares verbales Schülerverhalten wie z. B. eine Verständnisfrage. Umgekehrt folgt auf ein unerwartetes verbales Schülerverhalten wie beispielsweise eine Frage eine verbale und nonverbale Reaktion der Lehrenden mit Begründungen, Erklärungen etc. (vgl. Kap. 2.2.1).

³¹⁰ Der „turn“ bezeichnet in der Linguistik den Sprecherwechsel, wenn die Aktion bzw. Senderfunktion vom Sprecher auf den Hörer übergeht.

struktionen setzen zu können³¹¹ (vgl. Blum 2004, 184; vgl. Blom & Chaplin 1988, 85). Je nach Situation können improvisationsbegleitende Instruktionen dann auch nur als Angebote verstanden werden, auf die reagiert oder auch nicht reagiert werden kann (vgl. Blum 2004, 160 u. 190).³¹² Pinok & Matho (1987) sprechen hier von einer „ständige[n] Interferenz zwischen Lösungen und Aufgaben, wobei die Aufgaben aus den Lösungen entstehen: wegen, trotz, in eine neue Richtung führend, etc.“ und fordern dementsprechend die „erfindungsreiche Präsenz des Pädagogen“ (S. 36).

Eine zusätzliche Herausforderung ergibt sich für die Lehrperson hinsichtlich der Gerichtetheit von Instruktionen durch die Gruppensituation. Da manche Instruktionen an die ganze Gruppe, andere wiederum nur an einzelne Teilnehmende gegeben werden müssen, ist nicht jede Instruktion zu jeder Zeit für jeden einzelnen sinnvoll und hilfreich (vgl. Stossberg & Datzler 1985, 86). Aufgrund des Gruppenunterrichts ist das Interaktionsgefüge in der Tanzimprovisation somit selten dyadisch, sondern meist polyadisch angelegt.³¹³ Dies hat eine noch höhere Interaktionsdichte zur Folge.

Lehrende wie Tanzende beeinflussen somit den Verlauf der Improvisation. Drexel bezeichnet diese wechselseitige Bezogenheit von Instruktionen und Bewegungshandlungen, die auch gleichzeitig und überlappend erfolgen können, im Sinne von Wittgenstein als „Handlungsspiel“ (1975, 176). Das dabei entstehende mehrschichtige Interaktionsgefüge hat zirkulären Charakter (vgl. Abb. 12).

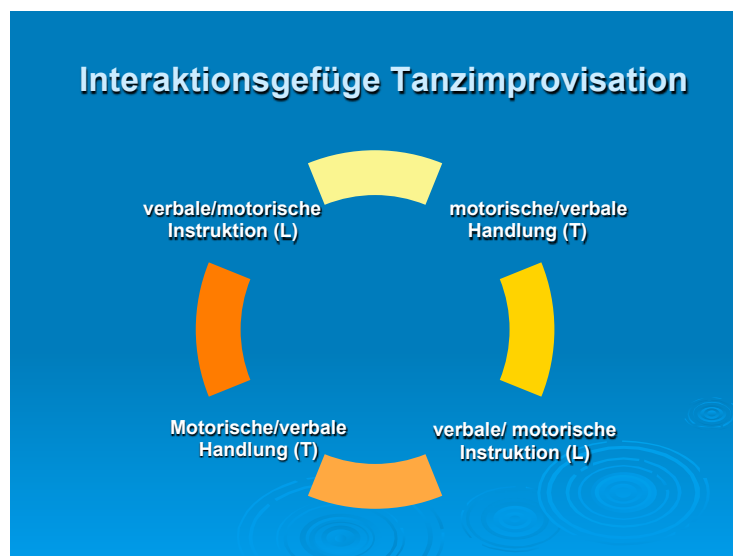


Abb. 12: Interaktionsgefüge Sprechen-Bewegen als sich fortschreibende Spirale

³¹¹ Blum geht noch weiter und schlägt vor, dass stille Beobachten des Improvisationsbegleiters als „Aktion“ zu bezeichnen. Ausgehend von einer aufmerksamen Beobachtung können sich dann Visionen, aber auch Wünsche nach Veränderung gefolgt von Reflexion einstellen, welche Einflussnahmen auf die Improvisation – also Instruktionen – notwendig machen (vgl. Blum 2004, 184ff.).

³¹² Blum formuliert sogar als Grundregel, dass Ansagen und Anregungen als Angebote zu verstehen sind, nicht jedoch als Anweisungen (ebd.).

³¹³ Polyadisch meint die mehr als zwei Beteiligte einschließende Interaktion, während die dyadische Interaktion auf zwei Personen begrenzt ist.

Diese wechselseitige Verkettung der Handlungsbeiträge von Lehrperson und Teilnehmenden wird auch als „Initiation-Response-Feedback-Sequenz“ (I-R-F-Sequenz) bezeichnet (vgl. Sinclair & Coulthard 1975; vgl. Mehan 1979; vgl. Lüders 2003).

Beim Instruieren in der Tanzimprovisation kann bezugnehmend auf sprechhandlungstheoretische wie handlungsregulatorische Grundlagen von einer „sprecherseitig initiierten Sprechhandlungssequenz“ ausgegangen werden, die im Sinne situationsadäquaten Handelns durch diverse Rückkopplungs-, Vergleichs- und Modifikationsprozesse gekennzeichnet ist (vgl. Rehbein 1977, 187).³¹⁴ Die vorfindlichen Instruktionssequenzen können durch zweierlei Verlaufsformen charakterisiert werden:

- (1) Rekursiver oder iterativer Verlauf als Aufgabenkonkretisierung oder Wiederholung von Aufgabenelementen.
- (2) Linear-progressiver Verlauf als gezielte Weiterführung einzelner Aufgabenstellungen

(1) Rekursiver Verlauf von Realisierungsversuchen und Aufgabenkonkretisierung

Nach einer ersten Probierphase oder bei Nachfragen von Teilnehmenden kann eine erneute Erläuterung und Klärung komplexer Aufgabenstellungen erfolgen (vgl. Stossberg & Datzler 1985, 86). Stossberg & Datzler beobachten, dass Lehrende bei der Formulierung von Gestaltungsaufgaben häufig zu Mehrfachwiederholungen neigen, um über indirekte Wiederholungen das Gemeinte verständlicher zu machen (vgl. ebd. 75f.). So werden Instruktionen wiederholt, sprachlich variiert, durch Bewegungsandeutungen oder Hinweise ergänzt, mögliche Lösungswege aufgezeigt oder Veranschaulichungen integriert.³¹⁵

Theoretische Erklärungsansätze

Dies lässt sich zum Einen (*sprech-*)*handlungstheoretisch* erklären: Die Zielsetzungen der Lehrenden bewirken eine Fokussierung. Der sog. ‚Sprechhandlungsfokus‘ sorgt dafür, dass die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf alle jene Elemente sprachlicher und nichtsprachlicher Art fokussiert wird, die für die Zielerreichung – d. h. die Instruktionsabsicht und das Improvisationsziel bzw. die Bewegungsaufgabe – adäquat erscheinen. Der Sprechhandlungsfokus garantiert eine kontinuierliche Zielorientierung, die auch erhalten bleibt, wenn die ersten Verbalisierungs- bzw. Instruktionsversuche nicht erfolgreich waren, und die dann zu einer (Selbst-)Korrektur oder Veränderung führt (Rehbein 1977, 189). Rehbein spricht in diesem Zusammenhang von einer wechselseitigen Determinierung zwischen Planbildung und Ausführung (ebd. 188).

Selbst bei offenen Prozessen wie Improvisation, die grundsätzlich die Vielfalt und Individualität möglicher Bewegungslösungen im Rahmen offener Aufgabenstellungen betonen, kann von einer Zielgerichtetheit hinsichtlich des Instruktionshandelns von Lehrenden ausgegangen werden. Stossberg & Datzler charakterisieren dieses Paradoxon als „ziellose Zielgerichtetheit“ (1985, 72). Der übergeordnete Aufgabensinn geht ebenso in die Instruktionen als Zielsetzung bzw. Sprechhandlungsfokus ein. Die Problematik besteht also nicht im Vorhandensein irgendeines Ziels,

³¹⁴ Vgl. auch Wiersing (1978) zur Prozessualität von Handlungen im Unterricht und regelhaften Strukturen bei der Abfolge von Sprechhandlungen. Er weist darauf hin, dass „*Sprechhandlungen im Unterricht zwar linear-progressiv produziert werden, daß sie aber ganzheitlich konzipiert und verstanden werden (müssen), die Abfolge der Sprechhandlungen also nicht als endlose Aneinanderreihung von Intentionen bzw. Funktionen, sondern als Prozeß zugleich rück- und vorwärtsweisender, sich entwickelnder, sich durchkreuzender, sich zum Teil gegenseitig aufhebender und zusammenfassender Intensions- bzw. Funktionsentfaltungen zu deuten ist.*“ (S. 102f.)

³¹⁵ Diese Erkenntnis bestätigen die analysierten Instruktionsmuster, insbesondere die synaktionale Aufgaben-Paraphrase (Kap. 5.5.2.2), rekursive Hinweise (Kap. 5.5.2.1) oder die dialogische Aufgaben-Iteration (Kap. 5.2.3.2).

„sondern in seiner jeweiligen Beschaffenheit und Eignung als Regulationsgrundlage“ (ebd.). Mitunter werden auch Konstellationen von Zielen wirksam (vgl. Kaminski 1973, 248).

Das *TOTE-Modell zur Handlungsregulation*, welches von Miller, Galanter & Pribram (1960) entwickelt wurde, bietet einen weiteren Erklärungsansatz für die rekursive Instruktionssequenz. Das Modell interpretiert das Verhalten mithilfe von Feedbackschleifen als funktionale Verhaltenseinheit. TOTE steht für *test, operate, test, exit* und entspricht der schematischen Darstellung eines kybernetisch verstandenen Handlungsablaufs mit hierarchischer Struktur der TOTE-Einheiten. Der Ist-Wert des Organismuszustandes, beispielsweise die gegenwärtige Information, wird mit dem Sollwert verglichen (test), aus dem Ergebnis geht eine instrumentelle Handlung hervor (operate), deren wahrscheinlicher Erfolg wiederum mit dem Sollwert verglichen wird (test) und die bei genügender Übereinstimmung ausgeführt wird (exit).

Übertragen in die Tanzimprovisation bedeutet dies: Die auf eine Instruktion folgende Bewegungshandlungen der Tanzenden wird verglichen mit dem Improvisationskonzept, der Zielsetzung der Instruktion sowie möglicher Bewegungsvorstellungen seitens der Lehrperson (test). Darauf aufbauend planen die Lehrenden ihr weiteres pädagogisches Handeln und bauen ihr Instruktionskonzept auf (operate). Jede Handlung (Instruktion) wird hierarchisch eingeordnet in andere Handlungen (den Improvisationsprozess) gesehen und dient einem bestimmten Ziel (Unterrichtsziel, Improvisationskonzept). Miller et al. nennen diese Handlungskomponente „Plan“ (ebd. 24), dies entspricht auch dem Improvisationskonzept bei Blum (2004, 142). In Bezug zum TOTE-Modell kann das Instruktionsgeschehen somit als eine Entscheidungs-Handlungssequenz³¹⁶ aufgefasst werden, die sich als eine serielle Folge von Handlungen und Prüfungen beschreiben lässt, deren Grundform der Regel- bzw. Rückkopplungskreis darstellt (vgl. Nitsch 2004a, 125).

Auch Rehbein (1977, 193) erkennt eine Parallele zwischen Sprechhandlungssequenzen und dem TOTE-Modell und beschreibt die „Steuerung des Sprecherplans durch Hörersignale“:

„Wird die Gesamthandlung nicht durch einen einzigen Sprechakt vollzogen, sondern erfordert sie eine Folge, dann nimmt der Sprecher eine permanente Überprüfung über Erfolg und Korrektheit seines Sprechhandlungsplanes vor, indem er die Reaktionen des Hörers kontrolliert. Dies geschieht durch ständiges Abfragen von Gestik, Mimik, aber auch des Schweigens von H, also der für den Hörer typischen Exothesen der Aufnahme (des Verstehens) der gemachten sprachlichen Handlung.“ (ebd. 189).

Dementsprechend führt die Rückkopplung im Zuge des *turns*, also die Wahrnehmung und Beobachtung der Reaktionen der Lernenden – hier der Bewegungshandlungen – zu einer Planrevi-

³¹⁶ Shavelson (1976) interpretiert das Lehrerhandeln entscheidungstheoretisch als TOTE-Einheiten und formuliert fünf Merkmale zur Charakterisierung: Ziele, alternative Handlungsverläufe, Ereignisse bzw. Umweltzustände, Handlungsergebnisse sowie die Valenz dieser Ergebnisse. Kognitive Auswahlstrategien führen dabei zur Entscheidung für das Realisieren einer Instruktionshandlung. Shavelson vermutet folgenden Ablauf: Die Lehrperson führt eine Diagnose des Schülerverhaltens durch, im Fall von Inkongruenz erzeugt sie eine mentale Entscheidungsmatrix basierend auf subjektiven Wahrscheinlichkeiten von künftigen Lernzuständen. Aus einem Pool möglicher alternativer Instruktionshandlungen entscheidet sie sich dann für eine bestimmte Instruktionshandlung und realisiert sie. Vgl. Shavelson, R. J. (1976): *Teachers' Decision Making*. In: Gage, N.L. (Hg.): *The Psychology of Teaching Methods. The Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I*. Chicago: University of Chicago Press, S 372-414.

sion oder zu Veränderungen in der Instruktion.³¹⁷ Das Beobachtungs-Feedback dient somit als Bezugssystem für eine Analyse und Korrektur der eigenen Instruktionspraxis. Ernst unterscheidet in diesem Zusammenhang initiative und reaktive Sprechakte im Rahmen einer Sprechaktsequenz (vgl. Ernst 2002, 114).

(2) Linear-progressiver Verlauf als gezielte Weiterführung einzelner Aufgabenstellungen

Instruktionssequenzen verlaufen spiralförmig, wenn die vorherige Instruktion verlassen wird (exit) und der Übergang in eine neue Instruktionsphase erfolgt, indem Aufgabenstellungen weiterentwickelt und mit Zusatzaufgaben oder Aufgabenvariationen versehen werden, die weitere Kriterien einführen, Spielräume erweitern bzw. begrenzen und dadurch Veränderung herbei führen. In Anlehnung an Bellack et al. (1974) kann dies als eine Folge von Auffordern-Reagieren und Fortführen angesehen werden.³¹⁸

Der Unterschied zum Rückkopplungskreis liegt darin, dass es hierbei nicht darum geht, Instruktionen zu konkretisieren und auf andere Weise verständlich zu machen. Vielmehr geht es hier im dramaturgischen Sinne darum, den Improvisationsverlauf weiter zu entwickeln und neue Impulse zu setzen. Hier werden beispielsweise individuelle Ausführungs- und Interpretationsunterschiede gezielt aufgegriffen, positiv verstärkt und als neue Regel in die weitere Improvisation integriert. Auch hierbei werden Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse bei den Lehrenden wirksam. Blum (2004) betrachtet sie als notwendige Voraussetzung des Improvisationsbegleiters, um zu entscheiden, ob und wie während der Improvisation reagiert wird:

„In diesem Fall setzt die Reflexion ein. Das heißt: Ich handle nicht intuitiv, sondern verlasse mich auf meinen Verstand und mein gestalterisches Wissen, also auf die Technik. Ich beobachte und analysiere dann die Situation, vergleiche sie mit ähnlichen Situationen vergangener Unterrichtseinheiten, Proben oder Aufführungen und erwäge nach logischen Gesichtspunkten, welche Mittel der Einflussnahme auf die Improvisation herangezogen werden sollten.“ (S. 188)

Dies heben auch Blom & Chaplin (1988) durch die Betonung der Vielschichtigkeit von Instruktionssequenzen hervor:

„Instructions can be multilayered as long as they broaden and deepen (not confuse) the central idea, adding overtones and stimulating unusual ways of responding. Sometimes these layers may be contradictory yet still serve the intention. Suggestions which run counter to the established mood can yield pertinent and useful results. Movers may (...) be encouraged to get in touch with their own multifocus awareness as a trigger for multidirectional responses.“ (S. 104)

Hackers *Handlungsregulationstheorie der Arbeitstätigkeit* (1973) behandelt „den Fluß von Aktionsanweisungen“ (2005, 213) und bietet insofern Spielraum für systematische Weiterführungsmöglichkeiten von Instruktionen (vgl. Stossberg & Datzler 1985, 70). Hacker übertrug das TOTEM-Modell in die Arbeitspsychologie und ersetzte es durch die so genannte „Vorwegnahme-Veränderungs-Rückkopplungs-Einheit“ (VVR-Einheit), welche den Regelkreis nicht als nach

³¹⁷ Solche Handlungsmuster beschreibt Ehlich als elementare Struktur des Aufgabe-Lösungs-Musters im Unterricht (vgl. Ehlich 1996b, 219).

³¹⁸ Bei Mehan (1979) besteht diese Abfolge aus einer das Thema bestimmenden Basissequenz (basis sequence) und einer oder mehrerer Folgesequenzen (conditional sequences) von Interaktionen, die jeweils um ein Thema (topic) herum gruppiert sind und daher stets thematisch aufeinander bezogen sind. Siehe auch Kap. 2.1.

außen abgeschlossen betrachtet, sondern als offen und durch Rückkopplungsprozesse geprägt (vgl. ebd. 214). Ihm ging es darum, den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln herzustellen, andererseits auch darum, unterschiedliche Handlungsarten zu erfassen, vom automatisierten über komplexes bis hin zu geplantem Handeln. Eine Tätigkeit ist nach Hacker dann sequentiell vollständig, wenn ein Ziel gesetzt, ein Plan zur Zielerreichung aufgestellt, dieser Plan durchgeführt und das Ergebnis anschließend evaluiert wurde. Das Handlungsergebnis wird über Vergleichsvorgänge auf das zugrunde liegende Ziel bezogen, dabei werden ggf. weitere (Teil-) Ziele aufgestellt und anschließend Veränderungen vorgenommen. Wird das Ziel nicht erreicht, setzt eine Rückkopplungsschleife zu einem vorangegangenen Schritt ein (vgl. ebd.). Verschiedene Handlungspläne bilden hierarchisch-sequenzielle Teilschritte eines „Aktionsprogramms“ (vgl. ebd. 224).

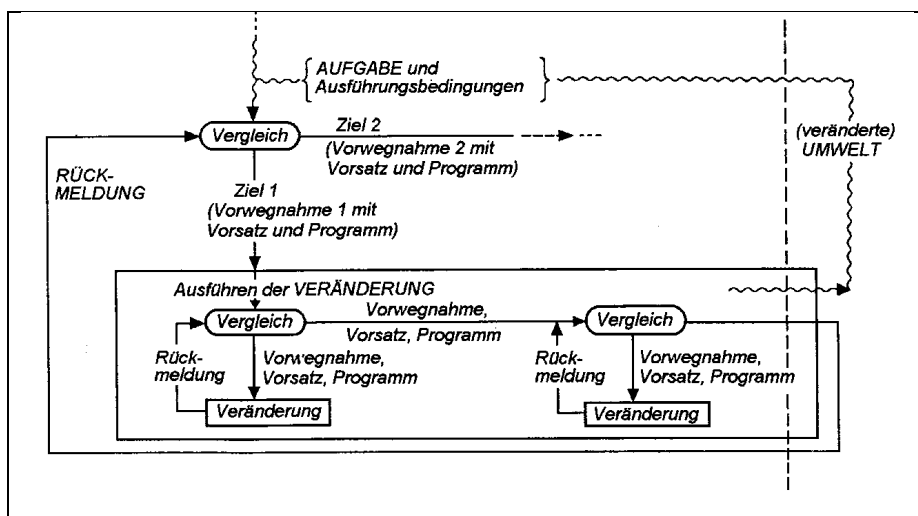


Abb. 13: Vorwegnahme-Veränderungs-Rückkopplungs-Einheit (VVR) (aus: Hacker 2005, 215). Die Grafik zeigt den Regelkreis der Handlungsregulation, welcher durch Vergleichs- und Rückkopplungsprozesse sowie daraus folgende Veränderungen der Handlung gekennzeichnet ist.

Hackers Modell³¹⁹ angewendet auf das Instruktionshandeln verdeutlicht dessen prozessualen Charakter und die psychische Regulation. In seinem Verlauf weist das Modell eine deutliche Nähe zur zuvor beschriebenen „Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungs-Spirale“ von Petzold (2007, 123) auf, welche für den Prozess der therapeutischen Intervention und der Supervision entwickelt wurde. Diese Spirale wird hier also auch auf der Ebene der Lehrperson und ihrer Instruktionssequenzen wirksam, denn der reflektierende Praktiker „does not separate thinking from doing“ (Schön 1983, 68f.). Schön bezeichnet diese „reflection-in-action“ auch als „the core of practice“ (ebd.).

Um zu verdeutlichen, auf welcher verschiedenen Weise das eigene Verhalten mit den situativen Gegebenheiten koordiniert wird, entwickelt Nitsch folgendes Modell von „Aktions-Ereignis-Graphen“ zur Darstellung von möglichen Handlungsplänen, die auch als Grundmuster für Instruktionssequenzen aufgefasst werden können und hilfreiche Anhaltspunkte für die grafische Darstellung von Instruktionsmustern bieten.

³¹⁹ Hacker (2005) ergänzt dazu: Die Struktur „berücksichtigt gegenüber den Vorschlägen von Miller, Galanter & Pribram (1960) den Bezug auf unterschiedlich konkretisierte, bewertete Ziele aus selbstgestellten bzw. übertragenen Aufgaben als angestrebte Resultate und als Vergleichsmuster sowie die Veränderung der (Um)welt durch das Handeln.“ (S. 215)

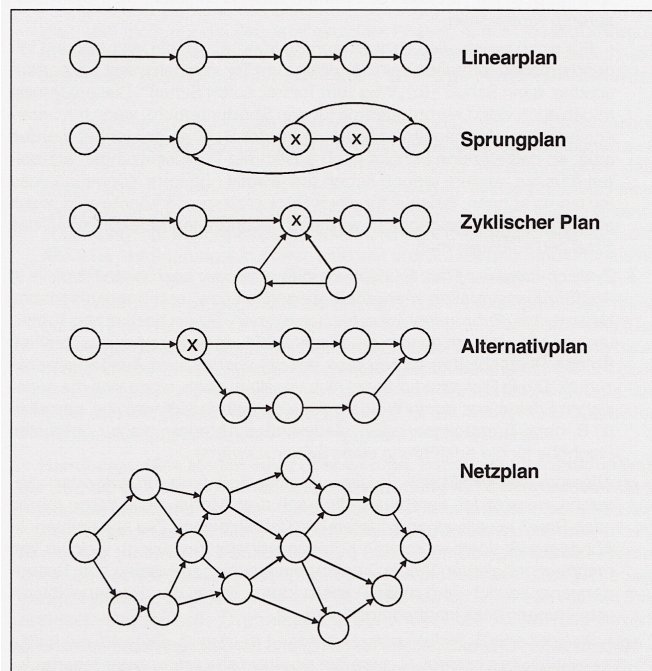


Abb 14: Aktions-Ereignis-Graphen (aus: Nitsch 2004, 145).
 Darstellung von möglichen Handlungsplänen, die auch als Grundmuster für Instruktionssequenzen aufgefasst werden können.
 Die Kreise symbolisieren einzeln angestrebte Ereignisse, die Pfeile die auszuführenden Aktionen, die Pfeillänge die Zeitverhältnisse und x markiert eine Weiche in der Planausführung.

Der Netzplan kann im Sinne Kaminskis als „Mehrfachhandlung“ ausgelegt und als ein bestimmtes Muster von Instruktionssequenzen angesehen werden (vgl. Kaminski 1973, 236).³²⁰ Auch beim Instruieren haben Lehrende in der Regel Mehrfachaufgaben zu bewältigen: Sie nehmen die Bewegungshandlungen mehrerer Lernenden wahr, analysieren und reagieren auf diese, indem sie sprechen und dabei Ziel, angestrebte perlokutive Wirkung, Wortwahl und Intonation koordinieren, ggf. machen sie mit, demonstrieren zugleich oder verwenden körpersprachliche instruktionsbegleitende Gesten zur Veranschaulichung. Daher ist „jede spezielle Einzelhandlung wesentlich mitbestimmt [ist] durch die übergeordnete Gesamtstruktur der Aufgabenkonstellation, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von einem Handelnden zu bearbeiten ist.“ (ebd.).

³²⁰ Kaminski skizziert dies am Beispiel der Mehrfachhandlungen eines Vortragenden.

3.5 Zusammenfassung: Verständnis von Instruktion

„Verhaltensweisen können nur über ihre Funktion, ihren Stellenwert innerhalb eines Handlungs-Zusammenhanges erklärt und vorhergesagt werden.“
(Lantermann 1980, 161)

(1) Instruktion als Sprechhandlung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet ein handlungstheoretisch begründeter Begriff von Instruktion als einer spezifischen Form von Sprechhandlung als Hauptmodus (vgl. Searle 1979). Für die vorliegende Arbeit sind vor diesem Hintergrund ausschließlich Instruktionen interessant, die „face-to-face“ im unmittelbaren Gegenüber von Lehrenden und Lernenden verbal oder vokal erfolgen. Andere Formen wie mediale, bildhafte, grafische oder schriftliche Instruktion, die im Kontext des Techniktrainings im Sport angewendet werden und auch Gegenstand sportwissenschaftlicher Instruktionsforschung sind, werden hier ausgespart.

Aus sprechhandlungstheoretischer Sicht gehören Instruktionen im Hinblick auf ihre illokutive Funktion dem Typus der Direktiva an und bezeichnen Sprechhandlungen des Typs Aufforderung mit unterstützender, regulativer oder handlungsinitierender Funktion (vgl. Rehbein 1977, 316).

Sie erfolgen direkt oder indirekt sowie unterschiedlich in Intensität und Stärke. Weitere Sprechhandlungen wie Auffordern, Auftragen, Aufgeben, Anweisen, Anregen, Aktivieren, Anleiten, Auftragen, Erklären, Darstellen, Hinweisen, Unterweisen, fragende Impulse bzw. didaktische Fragen³²¹ sind als Illokutionen zur Charakterisierung der Instruktionen aufzufassen.

(2) Formen und Modalitäten von Instruktionen in der Tanzimprovisation

Instruktionen in der Tanzimprovisation sind in verschiedenen Modalitäten zu finden. Sprachliche Instruktionen werden dabei durch andere Instruktionsmodalitäten ergänzt, veranschaulicht und in Einzelfällen sogar ersetzt. Grundlegendes Merkmal ist die häufige Verflechtung von sprachlichen Handlungen und demonstrierenden Bewegungshandlungen der Lehrenden innerhalb ihrer Instruktionen. Unterschieden werden folgende Grundtypen:

- *Verbale Instruktion* als Sprechhandlung unterschiedlicher Form (akustisch)
- *Vokale Instruktion* als Rhythmisierung bzw. Sonifikation (akustisch)
- *Musikalische Instruktion* als instrumentale Bewegungsbegleitung oder Musikeinspielung (akustisch)
- *Nonverbale Instruktion als Handlungsanweisung, die ohne Sprachgebrauch und Sprachverständnis* als auch ohne Stimmverwendung rein körpersprachlich-motorisch gegeben werden kann. Der Inhalt wird mit Hilfe von standardisierter Gestik und Mimik sowie tänzerischen Bewegungen vermittelt in *visueller oder taktil-kinästhetischer Form* (z. B. Mitmachen oder Demonstration als auch Führung oder Berührung)
- *Mischformen von verbaler, vokaler, musikalischer und nonverbaler Instruktion*
Verbale, vokale oder musikalische Instruktionen, die in unterschiedlicher Weise durch nonverbale Handlungen der Lehrenden begleitet sind, mit unterschiedlicher Gewichtung verbaler und nonverbaler Anteile.

³²¹ Von Friedrich werden noch weitere Illokutionen genannt: Charakterisieren, Überprüfen, Begründen, Informieren, Ankündigen, Konkretisieren, (mental) Einstellen und Übermitteln (vgl. Friedrich 1991, 168).

Nonverbale motorische und musikalische Kommunikationsakte werden als indirekte Sprechhandlungen betrachtet. Sie haben sprachähnliche oder sprachbegleitende Funktion und können als solche isoliert und kontextorientiert interpretiert werden. Charakteristisch für Instruktionen im Tanzunterricht ist die häufige Verflechtung von sprachlichen Handlungen und demonstrierenden oder illustrativen Bewegungshandlungen (sog. Illustratoren).

(3) Instruktion als methodisches Mittel

Bezogen auf den Kontext Tanzimprovisation wird der Instruktionsbegriff stets bewegungs- und aufgabenbezogen aufgefasst und inkludiert daher Kategorien wie Bewegungs- und Tanzaufgaben als Haupttypus sowie Anweisungen, Anleitungen, Anregungen, und Korrekturen als präskriptives Feedback, die ein Spektrum von offen über teiloffen bis geschlossen aufweisen können. Instruktionen beinhalten aber auch aufgabenbezogene informierende Assertiva wie Bewegungsbeschreibungen und -erklärungen.³²² Sprachliche Instruktionen werden dabei durch andere Instruktionsmodalitäten ergänzt, veranschaulicht und in Einzelfällen auch ersetzt. Instruktionen stellen ein zentrales Mittel der methodischen Inszenierung dar, ohne das improvisatorische Prozesse im Tanzunterricht kaum möglich wären. Insbesondere die Tanz- bzw. Bewegungsaufgabe wird dabei als Initial für den kreativen improvisatorischen Prozess aufgefasst. Die Instruktion unterscheidet sich dabei von der Bewegungsaufgabe insofern, als dass die Aufgabe die eigentliche an die Teilnehmenden gerichtete Aufforderung zu einem bestimmten, „*selbstständigen und problemorientierten Bewegungshandeln*“ (Laging 2015, 136) mit einem inhaltlichen Kern bezeichnet, die Instruktion jedoch den lehrerseitigen Anleitungs-Vorgang als Ganzes umfasst. Instruktionen als methodisches Mittel inszenieren Tanzimprovisation unter Verwendung unterschiedlicher Modalitäten und beinhalten sach- und körperbezogene Aufgabenstellungen, sind aber nicht auf jene begrenzt.

(4) Handlungsregulierende Funktion

Während die Aufgabe im Kontext professionstheoretischer Ansätze meist als Lernaufforderung betrachtet wird, um Bildungsprozesse und kognitive Aktivierung anzustoßen (vgl. Laging 2015, 135f.), wird die Instruktion vor diesem Hintergrund als Handlungsaufforderung und -anleitung für kreative Bewegungshandlungen – gewissermaßen als ästhetische und motorische Aktivierung – verstanden, welche idealerweise ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse zur Folge haben. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Instruktionen von Lehrenden sind problemorientiert, stets auf das Bewegungshandeln der Tanzenden bezogen und insofern stets sach- und körperorientiert ausgerichtet. In der nachfolgenden Untersuchung unberücksichtigt bleiben Äußerungen zu organisatorischen Aspekten, die Unterrichtsorganisation, Raumnutzung etc. betreffend sowie eher antriebs- und motivationsorientierte sprachliche Äußerungen, sofern sie nicht gleichzeitig sachorientierte Informationen für die Bewegungsausführung enthalten.³²³

³²² Weitere ergänzende Sprechhandlungen sind beispielsweise das reflektierende Unterrichtsgespräch zur Weiterentwicklung von Tanzthemen und zur Reflexion und Bewusstmachung der Prozesse.

³²³ Brünner (2005, 48) unterscheidet in ihrer Arbeit hinsichtlich der Kommunikation in praktisch dominierten Tätigkeitszusammenhängen zwischen kooperationsbezogener Kommunikation, die auf die Zielrealisierung bezogen ist und begleitender Kommunikation, die hauptsächlich sozialen, phatischen Charakter und keinen unmittelbaren Bezug zur Zielrealisierung hat. Instruktionen sind kooperationsbezogen und zweckfunktional, bezogen auf die Handlungssteuerung bei der Ausführung praktischer Tätigkeiten oder die Orientierung der Lernenden.

Grundannahme der vorliegenden Studie bildet die erwiesene Tatsache, dass Instruktionen den Tanzenden als wichtige Bezugsgrundlage für den Aufbau und die Modifikation ihres Bewegungs-Handlungskonzepts dienen können. Aus handlungsregulatorischer Sicht erfolgen Instruktionen vor, während oder auch nach der Bewegungsausführung. Es erfolgt keine Begrenzung auf präaktionale Instruktionen zu Beginn eines Lehr-Lernprozesses, da gerade in der Tanzimprovisation der weitere Verlauf des Improvisationsprozesses gleichermaßen von Interesse ist und Instruktionen somit handlungsregulierende und dramaturgische Bedeutung erhalten. Äußerungen nach der Bewegungshandlung der Tanzenden werden als Instruktion aufgefasst, wenn sie im Sinne eines präskriptiven Feedbacks erneut vororientierend auf die nächste Bewegungshandlung gerichtet, d. h. in Instruktionssequenzen eingebunden sind.

Instruktionen beeinflussen antizipativ, aktional als auch präskriptiv Aufbau und Modifikation des Bewegungs-Handlungskonzepts der Tanzenden. An verschiedenen Stellen wirken sie dabei potentiell auf interne Entscheidungsprozesse der Tanzenden und somit auf den weiteren Verlauf des Improvisationsprozesses ein.³²⁴ Handlungsbegleitende Anregungen und Impulse werden für den kreativen Prozess der Tanzimprovisation dabei als besonders bedeutsam eingeschätzt.

(5) Instruktionsverkettungen und Instruktionssequenzen

Instruktionen in der Tanzimprovisation erfolgen aus funktional-pragmatischer Perspektive betrachtet in Form von Sprechhandlungsverkettungen (monologisch) oder Sprechhandlungssequenzen mit turn-Wechsel (dialogisch). Die Bewegungshandlungen der Tanzenden werden im Sinne des „turn-taking“ als tänzerische Äußerungen aufgefasst, auf die Lehrende mit Folgeinstruktionen reagieren. Die verbale Lenkung („verbal guidance“) des Bewegungsverhaltens der Lernenden während der Bewegungsausführung wird als charakteristische Form beschrieben. Dabei beeinflussen Lehrende das Bewegungshandeln der Tanzenden kontinuierlich durch eine Serie von Instruktionen in unterschiedlicher Form und Modalität. Zwischen als auch parallel mit diesen findet jeweils die tänzerische Ausführung durch die Tanzenden als sog. „turn-taking“ statt. Dadurch wird im Sinne einer Interaktionsspirale jeweils eine neue Situation geschaffen, auf die Lehrende in der nächsten Aufforderung reagieren. Instruktionssequenzen sind somit durch Rückkopplungs-, Vergleichs- und Modifikationsprozesse charakterisiert (vgl. Rehbein 1977, vgl. Hacker 2005).

(6) Methodische Implikationen

Das Instruktionshandeln weist aufgrund seiner Verflechtung mit dem tänzerischen Bewegungshandeln (dem Demonstrieren der Lehrenden, dem Bewegungshandeln der Lernenden) in allen Aspekten spezifische Merkmale auf, die es von üblichen Verbaldiskursen unterscheiden (vgl. Brünner 2005, 60). Dies hat folgende Konsequenzen für die methodische Vorgehensweise:

- Die systematische Berücksichtigung der praktischen, tänzerischen Handlungsebene ist unabdingbar.
- Die üblichen Kategorien der linguistischen Analyse sind zum Teil nur beschränkt anwendbar. So ist beispielsweise der turn-Begriff zu eng gefasst, da in der Tanzimprovisation auch tänzerische Handlungen anstelle verbaler als Antworten gelten können.

³²⁴ Dies stellt Friedrich ausführlich dar (1991, 159).

- Instruktionen in der Tanzimprovisation unterliegenden der grundlegenden Handlungsbedingung der Parallelität, da die Darstellung von Tätigkeiten in der Instruktion häufig gleichzeitig (synaktional) mit der Bewegungshandlung der Tanzenden, als auch gekoppelt an Bewegungsdemonstrationen durch die Lehrkraft stattfindet. Dies ist für die Videographie von Bedeutung und muss entsprechend abgebildet werden.
- Instruktionen lassen sich nur sinnvoll über die Berücksichtigung des Interaktionskontexts des Unterrichts beobachten und beschreiben. Lehrerhandeln wird ja erst durch das Vorhandensein von Lernenden und deren Handlungen real. So kann eine Kategorie wie „Aufgabenmodifizierung“ erst erschlossen werden durch vorangegangene Handlungen der Lernenden als auch vorige Instruktionen der Lehrenden.

(7) Klassifizierung von Instruktionen

Die im Kontext der sportwissenschaftlichen Instruktionsforschung entwickelten Klassifizierungen ausgehend von Formen und Funktionen von Instruktionen bieten Orientierungspunkte für die in einem Wechselprozess von Materialanalyse und kategorialer Reflexion zu entwickelnde Systematisierung der Instruktionsmuster in der Tanzimprovisation. Eine direkte Einordnung konkreter Instruktionen in vorfindliche Klassifizierungen kann in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht erfolgen, da diese Analysesysteme häufig auf der Grundlage konkreter empirischer Datenerhebungen und ausgehend von spezifischen Situationsaufzeichnungen entwickelt wurden. Zwar handelt es sich ebenso um motorische Lehr-Lernsituationen, eine direkte Übertragung aus dem sportlichen Techniktraining auf den kreativitätsorientierten Bereich der Tanzimprovisation hätte jedoch unweigerlich Auslassungen, Adaptionen oder Überdifferenzierungen zur Folge (vgl. Friedrich 1991, 50). Dennoch findet die Suche nach zentralen Kategorien zur Analyse der Instruktionsformen insbesondere in der Systematik von Hänsel (2006) sowie in der übergeordneten, verallgemeinernden Klassifizierung von Scherer & Bietz (2013) nach Zeitpunkt, Modalität, Handlungsdimension und Struktur hier grundlegende Kernbegriffe und Ausgangspunkte, die für die vorliegende Studie genutzt werden.

Aus einer illokutionären Perspektive heraus ist zudem von Interesse, zu welchem Zweck und in welcher Weise Instruktionen als Direktiva realisiert werden, welche kommunikativen Mittel und Zeichensysteme – d. h. Modalitätsebenen – dabei eingesetzt werden und welche Interaktions- und Rollenstrukturen solche Instruktionvorgänge aufweisen. Aufgrund der Einbettung von Instruktionen in konkrete Handlungssituationen fließen die propositionale Perspektive als auch perlokutionäre Effekte in die analytische Deskription der Instruktionsmuster mit ein. Ein solcherart diskursanalytisches Vorgehen ist in den vorgestellten Rastern³²⁵ nicht zu finden und wird genau aus diesem Grund zur methodischen Basis der vorliegenden Untersuchung.

³²⁵ Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Friedrich (1991), der Referenzmuster in den generellen sprachlichen Handlungen von Sportlehrern ermittelt.

4 FORSCHUNGSDESIGN

4.1 Forschungsfragen

Insgesamt ist ein Forschungsdefizit zur Rolle von Sprache im Tanzunterricht festzustellen. Dies ist unter anderem dadurch erklärbar, dass sowohl zur Unterrichtsforschung im Tanz als auch im Bereich der fachdidaktischen Forschung generelle Defizite bestehen. Die Untersuchung des Lehrerhandelns in der Tanzimprovisation ist vor diesem Hintergrund sinnvoll und notwendig.

Die Studie beleuchtet die bestehende Praxis der Instruktion in der Tanzimprovisation, genauer die lehrerseitige Initiierung von kreativen Bewegungshandlungen der Teilnehmenden. Aus den dargelegten Sachverhalten ergibt sich für die Untersuchung daher folgende zentrale Forschungsfrage: *Welche Instruktionsmuster verwenden Lehrende bei der Anleitung improvisatorischer Prozesse im Tanzunterricht und wie werden diese realisiert?*

Ausgehend davon stellen sich folgende spezifische Forschungsfragen:

- Wann, also zu welchem Zeitpunkt, werden welche Formen von Instruktionen eingesetzt und wann erfolgen diese am häufigsten: vor, während oder auch nach der Bewegungshandlung der Teilnehmenden?
- Welche Instruktionsformen (verbaler, vokaler, nonverbaler und musikalischer oder multimodaler Art) können beschrieben werden?
- Wie wirken verbale Instruktionen und Bewegungsdemonstration oder Begleitbewegungen der Lehrenden ineinander? Inwiefern werden instruktionsbegleitende Gesten verwendet, die Bewegungsanweisungen und Improvisationsaufgaben unterstützen oder ergänzen?
- Wie und nach welchen Kriterien lassen sich Instruktionsmuster systematisieren und beschreiben?
- Welche Interaktionsstrukturen weisen Instruktionsmuster auf?
- Welche Funktionen haben bestimmte Instruktionsmuster in der Tanzimprovisation?
- Lassen sich wiederkehrende Musterstrukturen bzw. bestimmte Gruppierungen von Instruktionssequenzen (Cluster) in den Unterrichtseinheiten ausmachen? Tauchen diese fallübergreifend auf?
- Lassen sich Zusammenhänge ausmachen zwischen Unterrichtsphasen und verwendeten Instruktionsmustern?
- Welche Instruktionsmuster verwenden häufiger, welche seltener verwendet?
- Welche Inszenierungsmuster – als Abfolge spezifischer Instruktionsmuster innerhalb einer Unterrichtseinheit – lassen sich im Videomaterial ausmachen?
- Welche Modalitätsstruktur und welche turn-Struktur prägt das Inszenierungsmuster einer Unterrichtseinheit?

Im Fokus stehen die tatsächlichen Handlungspraktiken im Zuge des Instruierens einschließlich des Stellens von Tanzaufgaben. Rekonstruiert werden sollen die verschiedenen Muster der Instruktion hinsichtlich ihres Zeitpunkts in Bezug zur Bewegungshandlung (präaktional, synaktional oder postaktional), hinsichtlich ihrer Interaktionsstruktur sowie hinsichtlich ihrer Modalitäten (verbal, vokal, nonverbal, musikalisch). Angesichts fehlender empirischer Vorarbeiten in der Tanzdidaktik versteht sich die Studie als explorativ-deskriptive, fallanalytische Grundlagenarbeit.

4.2 Forschungsansatz

4.2.1 Qualitativ-empirischer Forschungsansatz

Ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign bildet die Grundlage für die Beobachtung verschiedener Tanzimprovisations- und Tanzkompositionsstunden, welche mittels Videographie und qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

Die Videokamera fokussiert das Handeln von Akteuren in einer alltäglichen Situation, d. h. das Handeln von Lehrenden und Lernenden im Tanzunterricht. Die Videographie als Methode dient dabei der „*interpretativen Analyse von Videodaten kommunikativer Handlungen*“ (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013, 10), genauer der systematischen Auswertung tanzpädagogisch-instruktiven Handelns als einer spezifischen Form sozialen Handelns und verbaler wie nonverbaler Interaktion.

Die interpretative Analyse von Instruktionen ermöglicht es, grundlegende Interaktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden, also das sequenziell aufeinander bezogene Handeln der Akteure beim Stellen von Improvisationsaufgaben zu verstehen, wie beispielsweise das *turn-taking* (Abfolge von Sprecherwechseln) oder die Koppelung verschiedener Kommunikationsmodalitäten wie verbale und nonverbale Äußerungen. Mittels Videographie können so zeitliche – simultan wie sequenziell – als auch räumliche Strukturen von Instruktionen und deren Zusammenhänge analysiert und rekonstruiert werden: „*Welche Aussage geht mit welcher Geste einher, ist Reaktion auf welche andere Äußerung und bereitet wiederum den nächsten Zug vor?*“ (ebd. 17f.)

Die methodische Entscheidung für die Videoaufzeichnung gründet auf der Annahme und Beobachtung, dass bestimmte tanzpädagogische Instruktionsformen aufgrund ihres multimodalen Charakters am besten audiovisuell erfassbar sind. Audiovisuelle Besonderheiten von Instruktionsformen zeigen sich beispielsweise in nonverbalen, impliziten Aufforderungen zum Tanzen bzw. zum Improvisationsende sowie in motorisch-tänzerischen Impulsen, die eine gestellte Aufgabenstellung verdeutlichen oder illustrieren oder vokalen Sonifikationen, mit denen eine Bewegungsdemonstration unterstützt wird.

Da bei der Anleitung von Improvisation nicht nur Übergänge von sprachlichen Instruktionen zu gestischen und tänzerischen Elementen, sondern auch der gleichzeitige Gebrauch mehrerer Modalitäten parallel zu beobachten sind, müssen sowohl auditive (verbale, vokale, musikalische) als auch visuelle (tänzerische, gestische) Elemente untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Insbesondere die sog. „fachliche Körpersprache“ in Form begleitender Gesten oder Tanzbewegungen – also Zeige- oder Demonstrativgesten – welche die Instruktion unterstützen oder ergänzen, indem sie etwas zeigen, demonstrieren oder veranschaulichen, sind für die Charakterisierung der Instruktionsmuster aufschlussreich (vgl. Möpert 2014, 87 u. 91; Argyle 2005; Kalvenkämper 2000). Interaktion im Tanzunterricht ist daher nicht nur als ein sprachliches, sondern vielmehr multimodal strukturiertes Geschehen aufzufassen und zu analysieren (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 17).

Vor diesem Hintergrund beschränkt sich die Videoanalyse nicht auf rein verbale Äußerungen, sondern bezieht visuell erfassbare nonverbale kommunikative Aspekte wie tänzerische Bewegungsdemonstration, illustrative Gesten, als auch musikalische Aspekte wie vokale Sonifikation,

instrumentale Bewegungsbegleitung, Musik-Cues etc. mit ein (vgl. Tuma et al. 2013, 15). Auf diese Weise kann analysiert werden, in welcher Weise unterschiedliche Instruktionsmodalitäten miteinander vernetzt und kombiniert werden und wie verbales, nonverbales und musikalisches Handeln der Akteure ineinander greifen.

4.2.2 Umgang mit Videodaten im Forschungskontext

Die Analyse von Videodaten gilt mittlerweile als einer der meist versprechenden Entwicklungen für die Sozialwissenschaften, da „*die breite Verfügbarkeit von Videokameras (...) eine weitgespannte Datensammlung des sozialen Lebens in einer nie gekannten Detailliertheit und Komplexität (erlaubt).*“ (Knoblauch 2004, 123).³²⁶

Im Folgenden werden daher Potentiale als auch besondere Herausforderungen beschrieben, die sich aus der Aufzeichnung audiovisueller Daten ergeben.

4.2.2.1 Besonderheiten audiovisueller Daten

Das Video erlaubt es, „*Ausdrucksformen bestimmter Lebensstilensembles und kultureller Welten innerhalb ihres natürlichen Kontextes*“ (Tuma et al. 2013, 31) einzufangen. Videoaufzeichnungen machen Unterrichtsprozesse als eigene kulturelle Binnenwelten in ihrer Komplexität anschaulich und kommen daher der teilnehmenden Beobachtung recht nahe (vgl. Trautmann & Sacher 2010, 13). Die Kamera als Erhebungsinstrument gestattet die Dokumentation sozialer Prozesse als „*Abbild der Welt*“ (Moritz 2011a, 34), als Repräsentation eines Ausschnitts dessen, was man sehen und hören kann. Diese „*Konservierung des flüchtigen Gegenwartsgeschehens*“ (ebd.) stellt eine besondere Datensorte dar, welche die nachträgliche theoriegeleitete wie explorative Analyse und Interpretation hörbarer wie sichtbarer Vorgänge möglich macht. Für das Untersuchungsfeld Tanzunterricht ist dies von besonderer Wichtigkeit; lässt sich doch Bewegung als primär visuelle Komponente und folglich auch Tanz als prinzipiell visuelles und noch dazu ephemeres Phänomen nur mithilfe der Kamera erfassen, abbilden und festhalten.

Permanenz und Dichte

Die *Permanenz*, d. h. Dauerhaftigkeit von Videoaufzeichnungen, sehen Tuma et al. (2013, 33) als besonderen Vorzug. Videos gewähren einen dauerhaften Zugang zu den Daten; sind reproduzierbar und können mehrmals in Folge, als auch von mehreren Forschenden betrachtet werden. Sie erlauben eine Analyse der Daten unabhängig von der kameraführenden Person und gewährleisten auf diese Weise Intersubjektivität und Objektivität der Analyse.

Videos sind auch für weiterführende, methodisch anders ausgerichtete Studien nutzbar und ermöglichen ggf. die nachträgliche Anwendung ergänzender Auswertungsmethoden wie Videofeedback, videobasierte Unterrichtsreflexion, aber auch quantitative Verfahren.

Eine weitere bedeutsame Qualität stellt die *Dichte* der Daten dar: Videoaufzeichnungen geben nicht nur den sequenziellen Verlauf von Verhaltensweisen wider, auch synchrone bzw. simulta-

³²⁶ Vgl. Forschungsansätze der videobasierten Lehr-Lernforschung in Kap. 2.4

ne Gegebenheiten werden sicht- und hörbar gemacht. Im Unterschied zur meist selektiven Aufmerksamkeit bei der teilnehmenden Beobachtung erlauben Videoaufzeichnungen die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit auf eine differenziertere Weise, als dies durch die bloße Beobachtung möglich wäre (vgl. Moritz 2011a, 35), da sie „*im Vergleich zur menschlichen Wahrnehmung andere und erweiterte Ein-Blicke und Hör-Eindrücke in die Welt [ermöglichen], indem sie diese aufsuchen und exponieren.*“ (ebd. 36)

Nacheinander (sequenziell) und gleichzeitig (simultan) ablaufende Interaktionen und Handlungen, Nebenaspekte und Details können mittels technischer Manipulationen (Slow Motion, Standbild, Zeitraffer) in ihrer Struktur mikroskopisch betrachtet und analysiert werden. Verlangsamte oder beschleunigte Wiedergabe, Wiederholung und die Fokussierung bestimmter Bildausschnitte können bestimmte Ereignisse und Inhalte in den Vordergrund heben, die sonst eher unbeachtet bleiben. Durch die Gewichtung einzelner Ausschnitte, Vorder- und Hintergrundverhältnisse und Dimensionen erfolgt aber zugleich eine Entfremdung von Welt, welche die Hör- und Deutungsgewohnheiten von Betrachtenden auflösen und „*zur Konfrontation der Forschenden mit bislang unbekanntem Aspekten des Dargestellten*“ (ebd. 37f.) führen können.

4.2.2.2 Videos als Transformation realer Situationen

Videoaufzeichnungen sind zwar mimetisch, da sie etwas darstellen, was so auch tatsächlich stattgefunden hat. Doch „*trotz ihres Realitätscharakters sind Videodaten allerdings keine schlichten Abbildungen der Wirklichkeit (...), schon in ihrer Herstellung sind sie konstruiert, (...) weil sie Transformationen lebensweltlicher Situationen darstellen*“ resümieren Tuma et al. (2013, 34).

Je nach Datensorte und Aufzeichnungsrahmen reicht das Spektrum dabei von annähernd „natürlichen“ Daten im Feld bis hin zu inszenierten Settings in Laborsituationen. Die Kamera transformiert den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Bildschirmfläche.³²⁷

Konstruierender Art sind neben der aufgenommenen Situation auch Entscheidungen des oder der Filmenden (vgl. Moritz 2011a, 37):

- Das Setzen von Beginn und Ende der Aufzeichnung
- Die gewählte(n) Perspektive(n) als feststehende oder bewegliche Kameraführung
- Die Wahl des Bildausschnitts und die Wahl der Einstellungsgröße (Naheinstellung oder Totale)
- Der Schnitt, d. h. die Auswahl als relevant erachteter Sequenzen
- Die Montage als Zusammensetzung bestimmter Sequenzen
- Postproduktive Nachbearbeitungsprozeduren (z. B. Komprimierung von Videodaten oder postproduktive Bildbearbeitung)

Dies macht deutlich, dass die Aufzeichnung von Videodaten selbst bereits analytische Implikationen hat. Dies zeigt sich beispielsweise dann, wenn die Kamera durch Antizipation der Kamerafrau oder des Kameramanns die Lehrperson fokussiert, bevor diese in das Geschehen eingreift. Bereits die Kamerabedienung folgt somit auf der Grundlage einer intuitiven Analyse, die den

³²⁷ Grenzen der Darstellungsfunktion von Videoaufzeichnungen bestehen darüber hinaus in der Unmöglichkeit, nicht-akustische und nicht-visuelle Aspekte wie Duft, Temperatur und Atmosphäre oder das Erleben der an der Interaktion beteiligten Akteure durch die Kamera zu erfassen.

Filmenden in der Situation selbst gar nicht bewusst sein müssen (vgl. Mondada & Schmitt 2010, 34). Knoblauch (2004) mahnt vor diesem Hintergrund zur systematischen Überlegung, „*wie denn das Verhältnis zwischen Abbildungen und Abgebildetem in Medium des Videos gestaltet ist*“ (S. 126 [sic]). Tuma et al. (2013) fordern dementsprechend die Berücksichtigung des Grades der Künstlichkeit, Inszeniertheit und Komplexität einer Kamerahandlung bei der Interpretation, denn in das audiovisuelle Material sind „*neben den Bildinhalten und den mehr oder minder intentionalen Selbstdarstellungen der Abgelichteten immer auch die Produktions- und Handlungsästhetiken der Aufzeichnenden eingeschrieben*“ (S. 40).

Videoaufzeichnungen repräsentieren allerdings nicht nur Ausschnitte von Wirklichkeiten, sondern bringen auch neue Welten hervor. Durch die dem Medium Video innewohnenden (technischen) Gestaltungsmöglichkeiten kreieren Videos „*neue und eigene, nämlich Daseins-, Vorstellungs-, Gefühls- oder auch Lebenswelten*“ (Moritz 2011a, 38).

Der im Video liegende Sinn manifestiert sich laut Moritz aus konstruktivistischer Perspektive zuvorderst in der Wahrnehmungsleistung der Forschenden. Subjektive Resonanzphänomene wie emotionales Mitfühlen beim Betrachten der Videos beeinflussen den Kontakt und die Bindung der Betrachtenden zum Video und damit auch das subjektive Erleben: „*Indem Videos also ‚ihre‘ aufgezeichneten Gegenstände, Situationen, Handlungen von Akteuren, den Vorrat der Kultur, auf eine spezifische Weise und innerhalb spezifischer Rahmenbedingungen präsentieren, erzielen sie eine spezifische kommunikative Wirkung, und werden auf nichtsprachliche Weise zur ‚Sprache‘. (...) Kurz: Das Video ist nicht mehr nur Abbild der Realität, sondern wird an dieser Stelle zum Zeichen*“ mit einer ggf. eigenen kommunikativen Wirkung (ebd. 42).

Moritz spricht Videos welterzeugende Wirkung zu, da sie nicht nur auf die objektiv dargestellten Gegenstände, sondern immer auch auf subjektive, sinnerzeugende Tätigkeiten der Filmherzeugenden wie der Filmbetrachter zurückzuführen sind. Als solche beeinflussen sie den Forschungsprozess an unterschiedlichen Stellen sowohl präproduktiv hinsichtlich der Selektion des zu filmenden Weltausschnitts als auch postproduktiv hinsichtlich der Auswahl von Schlüsselsequenzen. Forschungsmethodisch erforderlich ist für Moritz daher die „*Bewusstwerdung und Reflexion der Rezeptionsweisen*“ einer Videoaufzeichnung (ebd. 43), oder wie es Knoblauch formuliert die „*ways of seeing*“ offen zu legen (Knoblauch 2004, 125).

Die im Videomaterial vorliegende Verknüpfung von sequenziellen Ablaufstrukturen und simultanen Kontextelementen stellt aufgrund ihrer Dichte und Komplexität für die Interaktionsanalyse eine besondere Herausforderung dar (vgl. Tuma et al. 2013).

Grundsätzlich gilt daher: „*Situationen sind etwas Hochkomplexes. Weder Menschen noch Kameras können sie je überblicken oder vollständig erfassen. Sie sind vielschichtig und unübersichtlich. Mit einer Kamera lassen sich Blickschneisen durch das Dickicht einer Situation schlagen - nicht mehr. Aber auch nicht weniger.*“ (Mohn 2007, 181)

4.3 Datenerhebung

4.3.1 Forschungssituation und Untersuchungsfeld

Grundlage der Untersuchung bildet ein Datenmaterial, welches von der Forscherin in einer „natürlichen“ Interaktions- bzw. Unterrichtssituation selbst hergestellt wurde. „*Natürlich*‘ bedeutet, dass sie – und die Situationen, auf die sie sich beziehen –, nicht allein und vor allem zu Forschungszwecken arrangiert wurden.“ (Tuma et al. 2013, 36).

Untersuchungsfeld bildet der Tanzimprovisationsunterricht am Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Aufgrund der unglaublich großen Vielfalt an Ansätzen, Unterrichtsweisen und Improvisationsrichtungen wurde das Spektrum bewusst eingegrenzt mit dem Ziel, repräsentative Aussagen für einen kleinen Bereich der Tanzimprovisation machen zu können. Da das Studienfach „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ (EMTP) einerseits in der Tradition des Orff-Schulwerk zu sehen ist, andererseits aber in transdisziplinärer Weise Musik, Sprache, Tanz und andere Künste zu verbinden sucht, schien dieser Bereich besonders reizvoll. Zum Einen verbindet sich damit der Wunsch nach einer qualitativ-empirischen Untersuchung des eigenen Arbeitsfeldes und zum anderen die Hoffnung, bei den gleichermaßen als Musikpädagoginnen wie Tanzpädagoginnen³²⁸ auszubildenden Studierenden eine entsprechende Vielfalt an multimodalen Instruktionismustern vorzufinden, die möglicherweise als typisch oder charakteristisch für das Fach EMTP an sich gelten können.

Die von mir geleitete einstündige Lehrveranstaltung „Ensembleleitung Tanz 03“ im vierten Jahr bzw. siebten Semester des achtsemestrigen Bachelorstudiums Elementare Musik- und Tanzpädagogik bot sich für die Datenerhebung an. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung sind die Studierenden – unabhängig von der vorliegenden Untersuchung – gefordert, eine Unterrichtseinheit von 50-60 Minuten Dauer mit ihren Kommilitoninnen im Fach Tanzimprovisation zu einem außertänzerischen Thema zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Lehrveranstaltung erstreckt sich in vier aufeinander aufbauenden Stufen über vier Semester³²⁹, so dass die Studierenden sukzessive in die Lehrtätigkeit hineinwachsen und mit sich als Semestergruppe vertraut werden.

Wenngleich grundsätzlich eine Veränderung der Interaktionsrealität sowie das Phänomen der Reaktanz durch die Aufnahmesituation vielfach betont wird (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 27), lässt sich hier doch kein allzu großer irritierender Einfluss der Kamera ausmachen. Einerseits sind es die Studierenden gewohnt, auf der Bühne zu stehen und in Unterrichtssituationen beobachtet oder generell gefilmt zu werden, da Videodokumentation am Orff-Institut schon immer regelmäßig betrieben wird und sogar im Curriculum integriert ist.³³⁰ Daher wird die Kamera so gut wie nicht beachtet bzw. wie selbstverständlich mit in die Rahmenbedingungen integriert.

Zugleich stellt die regelmäßige Lehrübung in unterschiedlicher Form ein zentrales Element des Studiums dar. Andererseits ist die Verfasserin Dozentin und Forscherin in Personalunion und

³²⁸ Da die Studierenden der EMTP überwiegend weiblich sind, wird hier die weibliche Bezeichnung verwendet.

³²⁹ Die Studierenden absolvieren nacheinander Ensembleleitung Tanz 01, 02, 03 und 04 vom fünften bis achten Studiensemester.

³³⁰ Die Lehrveranstaltungen „Einführung in die Arbeit mit Medien“ in den Bereichen Video, Audio und Licht werden bereits im ersten Studienjahr des BA Elementare Musik- und Tanzpädagogik absolviert. Siehe Curriculum auf URL: <https://www.moz.ac.at/de/studium/sr.php?nr=30&c=1> (10.04.2017)

insofern ohnehin Mitglied der Interaktionsgemeinschaft. Vor diesem Hintergrund sind Videoaufnahmen als einigermaßen natürlich vorkommende Alltagssituationen aufzufassen, obgleich die Situation der Lehrprobe für die betreffende Studierende durchaus eine Besonderheit darstellt.

Hintergrund und Vorwissen der beteiligten Personen

Alle Beteiligten befinden sich im siebten Semester eines achtsemestrigen Bachelorstudiengangs Elementare Musik- und Tanzpädagogik. Da alle Teilnehmenden dieselbe Zulassungsprüfung absolviert und den gleichen Fächerkanon im Laufe des Studiums besucht haben, liegt allen Teilnehmenden ein ähnliches fachliches Vorwissen zugrunde. Aufgrund individueller Vorlieben und Lernbiographien sowie einer individuellen Schwerpunktwahl³³¹ nach dem vierten Studiensemester bestehen trotzdem Unterschiede im musikalischen und tänzerischen Wissen und Können. Dies wurde bei der Fallauswahl berücksichtigt.

4.3.2 Auswahl der Stichprobe und Videoaufzeichnung

4.3.2.1 Setting

Das *Setting* in Gestalt eines regelmäßigen, d. h. wöchentlich stattfindenden Unterrichts, ist relativ konstant und vorhersehbar. Alle unterrichtenden Studierenden hatten für ihre Lehrprobe dieselben Rahmenbedingungen:

Unterrichtszeit: Dienstag 10.15-11.45 in Raum 4 des Orff-Instituts, Salzburg.

Teilnehmende Studierende: Studierende der Jahrgangsstufe, d. h. Studierende im 7. Semester des BA EMTP. Mit Ausnahme eines männlichen Teilnehmers gab es nur weibliche Teilnehmerinnen. Die Zahl der Teilnehmenden hängt vom jeweiligen Jahrgang ab.

- Videoaufnahmen aus dem Wintersemester 2015/16: Hier besteht die Gruppe aus neun Studentinnen und einem Student. Eine weitere Studierende studiert seit Beginn des Wintersemesters an einem anderen Ort und ist daher nur zum Zeitpunkt ihrer Lehrprobe anwesend. Abwechselnd übernimmt jeweils eine Studierende die Rolle der Lehrperson. Die Gruppengröße schwankt, da nicht immer alle Studierenden anwesend sind.
- Videoaufnahmen aus dem Wintersemester 2016/17: Die Gruppe besteht aus sechs Studentinnen. Auch hier gibt es fehlbedingte Schwankungen in der Gruppengröße.

Dauer der Lehrprobe: 50-60-minütige Unterrichtseinheit

Thematische Vorgabe: „Tanzimprovisation zu einem außertänzerischen Thema“.

³³¹ Wählbare Schwerpunkte sind: Tanz, Instrument/Stimme oder MTSI (Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und inklusiven Pädagogik). Im Bachelorstudium Elementare Musik- und Tanzpädagogik muss nach dem vierten Studiensemester einer der o. g. Studienschwerpunkte ausgewählt werden, der vertiefend als Modul mit spezifischen Lehrveranstaltungen im Umfang von 14 ECTS-Punkten zusätzlich zum Standard-Kanon studiert und mit einem zusätzlichen Prüfungsteil in der Bachelorprüfung abgeschlossen wird.

Rahmenbedingungen und Zusatzmaterialien:

- Abgabe des schriftlichen Unterrichtsentwurfes mit Didaktischer Analyse, verwendeten Materialien und Quellenangaben sowie Unterrichtstabelle mit Lehr-Lernfolge eine Woche zuvor. Daraufhin Rückmeldung durch die Dozentin und ggf. Überarbeitung des Entwurfs.
- Schriftliche Reflexion der Lehrprobe auf der Basis der an die Lehrprobe anschließenden Nachbesprechung mit den Teilnehmenden sowie der Videobetrachtung.

Forschungsethik

Da anfangs nicht geplant war, die Unterrichtsaufzeichnungen als Datenmaterial für die vorliegende Studie zu verwenden, waren die aufgezeichneten Akteurinnen in einem Fall (Fall A) noch nicht vor der Videoaufzeichnung über das Forschungsvorhaben informiert. Die ersten Aufzeichnungen erfolgten im Rahmen der regulären Lehre im Fach Ensembleleitung Tanz und hatten zunächst nur den Zweck, eine Videoreflexion des eigenen Unterrichts zu ermöglichen. Allen Studierenden wurden daher die Videoaufzeichnungen ihres Unterrichts zur Verfügung gestellt. Im Laufe der ersten Aufzeichnungen fiel die Entscheidung, das entstandene Videomaterial für die Bearbeitung der Forschungsfrage heranzuziehen. Ab diesem Zeitpunkt wurden alle Teilnehmenden über die Forschungsfrage informiert und rückwirkend (für Fall A) bzw. im Vorfeld um ihr schriftliches Einverständnis gebeten, das entstandene Videomaterial für das Dissertationsprojekt und damit einhergehende wissenschaftliche Publikationen und Vorträge heranzuziehen zu dürfen. Gleichzeitig mit dem Einverständnis wurde den Mitwirkenden auch das Recht auf Widerruf im Nachhinein (im Falle einer als misslungen erlebten Lehrprobe) zugesichert.

4.3.2.2 Datenkorpus und Begründung der Fallauswahl

Das Datenmaterial besteht aus ursprünglich 16 Videos von Tanzimprovisationsstunden von Studierenden im siebten und achten Semester zweier Jahrgangsguppen mit je 50-60 min Dauer und gleichen Rahmenbedingungen. Aus diesem umfangreichen Material wurden drei Fälle exemplarisch ausgewählt, da sie inhaltlich und methodisch besondere Charakteristika aufweisen und sich dadurch sowie im Instruktionshandeln deutlich voneinander abheben.

Da aufgrund der großen Pluralität tanzimprovisatorischer Ansätze und Konzepte eine Begrenzung des Untersuchungsfeldes auf Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik erfolgte, war der Gedanke leitend, Heterogenität und Varianz innerhalb des Untersuchungsfeldes bei der Fallauswahl zu berücksichtigen.

Im Zuge der Videographie wurde das entstandene Videomaterial sukzessive gesichtet. Vor dem Hintergrund des multimodalen Instruktionbegriffs als sensibilisierendes Konzept erfolgte orientiert am Prinzip des „extreme case sampling“ eine Gruppierung in drei Falltypen:

- Fälle mit Fokus auf verbalem Instruktionshandeln
- Fälle mit Fokus auf verbal-nonverbalem Instruktionshandeln
- Fälle mit multimodalem Instruktionshandeln inklusive musikalischer Instruktionshandlungen

Die Auswahl je eines charakteristischen Fallbeispiels pro Gruppe orientierte sich dabei an folgenden Kriterien:

- (1) Besondere Ausprägung und Intensität bestimmter Instrukionsmodalitäten
- (2) Methodisch vielfältige Instrukionsformen (Prinzip der Kontrastierung)
- (3) Möglichst unterschiedlicher tanzimprovisatorischer Ansatz (Prinzip der Kontrastierung)
- (4) Merkmale guten Unterrichts (vgl. Meyer 2004)

Zudem wurde Wert darauf gelegt, dass bei der Fallauswahl jeder Studienschwerpunkt vertreten ist, um im Rahmen des gewählten Stichprobenfeldes im Sinne der Kontrastierung ein möglichst breites Spektrum individueller Unterrichtsstile und Zugänge zu Tanzimprovisation zu erhalten.

Jedes Fallbeispiel stellt eine für sich separate und in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar, die nicht in einen Lernzyklus eingebunden ist. Somit führt jede Unterrichtseinheit neu in die gewählte Thematik ein und wird in der folgenden Woche nicht weitergeführt.

Lehrperson	Thema	Studienschwerpunkt der Lehrperson	Jahrgang der Semestergruppe	Anzahl teilnehmende Studierende
Fall A „Nudelformen“	Verwendung von Nudeln als außertänzerisches Material und Symbol für Körperform und Bewegungsform im Raum	Zwei Schwerpunkte: Stimme und „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik (MTSI)“	2015/16	7 (6w, 1m)
Da die Lehrperson durch eine Verletzung im Nacken gehandicapt war, ergibt sich eine Reduktion tänzerischer Aktivitäten und eine sonst eher unübliche Fokussierung der verbalen Ebene. Der Fall ist zudem interessant, da hier ein außertänzerisches Material – Nudeln und ihre Form – als Ausgangspunkt für Improvisation gewählt wurde. Aus der Perspektive der Instruktion ist spannend, dass das Material nicht nur visuell, sondern taktil über Tasten und Greifen erkundet und zudem als Symbol für spezifische Bewegungsformen eingesetzt wird.				
Fall B „Bewegungsforschung“	Bewegungsforschung anhand von Impulsen aus Musik, Video und Schlagworten. Thematisiert Wirkungen von Musik und Video auf Tanz.	Schwerpunkt Tanz	2015/16	7 (w)
Der Fall wurde ausgewählt, da hier sich Formen der Verbindung verbaler und tänzerischer Instruktion zeigen und ein sehr abstraktes Thema gewählt wurde, welches auch das Video als Medium miteinbezieht. Außerdem sind in diesem Fall postaktionale Instrukionsformen vorhanden. Die Lehrperson hat im Wintersemester 2015/16 zusätzlich ein Tanzstudium an einer anderen deutschen Hochschule begonnen.				
Fall C „Sichtbare Musik-hörbare Bewegung“	Im Zentrum stehen der hörbare Klang von Bewegung und die direkte Transformation von Musik und Rhythmus in Bewegung.	Schwerpunkt Schlagwerk	2016/17	3 (w)
Dieser Fall ist vor allem durch den vielfältigen Gebrauch multimodaler sowie musikbezogener Instrukionsformen und sein Thema „Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ interessant, da die Verbindung von Musik und Bewegung über Rhythmus und der aus der Bewegung entstehende Klang bzw. die aus der Musik hervorgehende Bewegung Thema ist.				

Tab. 4: Videographierte Unterrichtseinheiten und Themen

Alle drei Fälle weisen trotz gleicher Rahmenbedingungen sowohl inhaltlich als auch auf der Instruktionsebene spezifische Charakteristika auf. So sind jeweils direkte Auswirkungen von Unterrichtsthema bzw. Handicap auf die Instruktionenarten auszumachen. Die Ähnlichkeiten aufgrund des Stichprobenfeldes einerseits und die Differenzen zwischen den gewählten Fallbeispielen andererseits sollen es ermöglichen, individuelle wie fallübergreifende Merkmale des Instruktionshandelns auszumachen (vgl. Glaser & Strauss 2010, 67 u. 72).

Die drei Unterrichtsstunden wurden jeweils vollständig transkribiert und analysiert. Dieses Vorgehen ist in der videobasierten Mikroanalyse eher ungewöhnlich aufgrund der umfangreichen und zeitintensiven Transkription und der für eine Mikroanalyse relativ großen Datenmenge. Üblicherweise werden sonst eher einzelne Sequenzen von wenigen Minuten Dauer für eine Detailanalyse ausgewählt. Um die Instruktionmuster aber in den Gesamtkontext einer Unterrichtseinheit einordnen, typische Instruktioncluster identifizieren und schließlich auch das Inszenierungsmuster einer Unterrichtsstunde einschließlich ihrer thematischen Entwicklung erschließen zu können, ist eine komplette Transkription und Analyse zwingend erforderlich. Eine selektive Analyse „interessanter“ Sequenzen birgt zudem die Gefahr, Instruktionmuster aus ihrem Kontext zu lösen und andere Sequenzen aufgrund ihrer Oberflächenerscheinung vorschnell auszuwählen, bevor eine eingehende Tiefenanalyse erfolgt ist. Solche Entscheidungen würden dann eher die Erfahrungen und Erwartungen der Forschenden widerspiegeln, anstatt transparent und systematisch begründet zu sein. Die Untergliederung der drei Unterrichtseinheiten in einzelne Instruktionsequenzen (N = 47) ermöglicht umgekehrt aber ein Sampling im Sinne des maximalen Kontrastes, um die im gesetzten Forschungsrahmen angestrebte theoretische Sättigung zu erreichen (vgl. ebd. 76f.; vgl. Equit & Hohage 2016, 12).

Anhand der drei Fälle wird neben der Analyse jeder einzelnen Instruktionsequenz eine exemplarische Fallanalyse zur Rekonstruktion des Inszenierungsmusters der gesamten Unterrichtseinheit durchgeführt. Daran schließt sich ein interindividueller Vergleich an. Die im Rahmen der komparativen Analyse gewonnenen Ergebnisse werden in der Synopse und Synthese (Kap. 7) zusammengeführt.

4.3.2.3 Kameraführung

„Die Kamera repräsentiert den Blick der anwesenden Forschenden, die sich mehr oder weniger am Geschehen beteiligen und ihre eigenen Blicke und Sichtweisen mit der Kamera dokumentieren.“ (Tuma et al. 2013, 39)

Das Material wurde von der Forscherin selbst produziert. Die *Hauptkamera* fokussiert der Forschungsfrage entsprechend die Lehrperson und deren Instruktionshandeln, also Interaktionsabläufe zwischen Lehrperson und Teilnehmenden im Rahmen von Instruktionprozessen. Eine zweite Kamera erfasst von gegenüberliegender Seite als Totale den anderen Teil des Raumes, so dass ein Großteil des Raums von beiden Kameras erfasst wird.

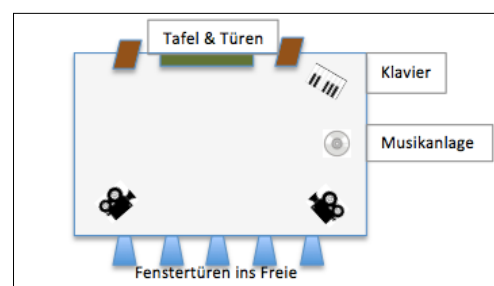


Abb. 15: Kamerapositionierung

Da jede ‚interessante‘ Kameraführung immer auch als Auswahl und Akzentuierung und somit als Bedeutungszuweisung und Interpretation zu sehen ist, wird prinzipiell eine weitgehend statische Aufnahmetechnik mit einer langen, die Interaktion nicht unterbrechenden Einstellung und Bildtotale bevorzugt. Beide Kameras werden statisch, d. h. feststehend auf einem Stativ in Augenhöhe eingesetzt. Die Hauptkamera A (ipad Air 2 in HD-Qualität) wird von der Forscherin als Totale bedient. Trotz des Kameraweitwinkels kann nicht der gesamte Raum erfasst werden. In Ausnahmefällen erfolgt eine subjektive Kameraführung mit der Hauptkamera mit *Kameraschwenken* horizontal seitlich, sofern sich die Lehrperson aus dem Aufzeichnungswinkel heraus bewegt oder eine Interaktion zwischen der Lehrperson und einzelnen Teilnehmenden entsteht. Auf Zoom wurde weitgehend verzichtet, um den Blick aufs Ganze zu wahren und stets so viele Personen als möglich mit der Kamera erfassen zu können. Somit wird das interpretative Moment bei der Datenerzeugung weitgehend reduziert.

Da der Interaktionsfokus im Tanzunterricht nicht statisch an einen Ort gebunden ist, sondern gemäß der Bewegung der Akteure im Raum permanent variiert, können nicht immer alle Personen und aufgrund des Raumschnitts auch nicht die Lehrperson zu jedem Zeitpunkt vollständig erfasst werden. Durch den Einsatz von zwei Kameras kann dieser Umstand meist ausgeglichen werden. Findet keine Verhaltensänderung der Lehrperson statt (z. B. bei passiver Beobachtung vom Rand aus), können vereinzelt Kameraschwenke auf die tanzenden Akteure erfolgen.

Kamera B (Anfangs Sony Digital Camera mit SD-Speicherkarte, später ipad Air 2 in HD-Qualität) filmt an einem festen Standort von der Stirnseite bzw. der benachbarten rechten Raumecke unbemannt die Totale, um möglichst auch Ereignisse in den anderen Bereichen des Raumes erfassen zu können, die von der Hauptkamera nicht oder nur unzureichend abgedeckt werden. Kamera B fokussiert durch ihren Standort eher das Verhalten der Teilnehmenden sowie auf akustischer Ebene die Sprachhandlungen der Lehrenden.

Verzicht auf mobile Handkamera

Obwohl empfohlen wird, dass eine bewegliche Handkamera benutzt wird, wenn sich der Fokus oder die Raumpositionierung der Akteure rasch verändern, wurde eine Entscheidung dagegen getroffen. Aufgrund der Personalunion von Forscherin und Dozentin entschied sich die Verfasserin, im Sinne größtmöglicher Natürlichkeit der Situation und um zu große Einflussnahme zu vermeiden, als Beobachterin meist bei der Hauptkamera A zu bleiben. Mitunter war allerdings eine Umpositionierung des Stativs notwendig (seitlich nach links oder rechts), wenn sich die Gruppe aus dem Fokus der Kamera herausbewegte und von der festen Position aus nicht mehr erfasst wurde.

Weitere Merkmale

Trotz der Verwendung von zwei Kameras bleiben aufgrund der Raumgröße und -form sog. „tote Winkel“, die durch keine der Kameras erfasst werden, insbesondere dann, wenn sich die Tanzenden aus der Kamera heraus bewegen. Des Weiteren waren verwendete Unterrichtsmaterialien wie Abbildungen an der Tafel oder Videoclips über die Kameras nicht visuell erfassbar. Diese liegen aber im Anhang des schriftlichen Konzepts als PDF oder youtube-Link vor.

Beginn und Dauer der Aufnahme

Da der Unterrichtsraum bis unmittelbar vor Unterrichtsbeginn durch eine andere Lehrveranstaltung belegt war, waren weder die frühzeitige Positionierung der Kameras noch ein Einschalten der Kameras vor dem Eintreffen der Teilnehmenden möglich. Als Vorbereitungszeit standen ca. 5 min zur Verfügung. Phasen des Vor-Beginns, in denen sich die Teilnehmenden im Unterrichtsraum versammelten, um auf den tatsächlichen Beginn der Unterrichtseinheit durch die Lehrperson zu warten, wurden in der Regel nicht aufgezeichnet. Die Aufzeichnung begann meist direkt mit Beginn des Unterrichts. Der Übergang ist durch Markierungen (z. B: ‚so‘, ‚also‘, etc.) oder die offizielle Begrüßung und Eröffnung durch die Lehrperson und der Initiierung einer Ankündigung bzw. des ersten Themas gut erkennbar.

Da die Forscherin allein für die Bedienung beider Kameras zuständig war, ergibt sich ein versetzter Aufnahmebeginn der zweiten Kamera. In der Regel wurde immer die Hauptkamera A zuerst eingeschaltet, sobald die Gruppe weitgehend vollständig versammelt war und die jeweilige Studierende anzeigte, mit der Lehrprobe zu beginnen.

Mitunter trat ein Flirren bei der Aufnahme auf dem iPad ein, weshalb die Aufnahme für eine Sekunde unterbrochen und dann fortgesetzt wurde.

Nachbearbeitung

Die Videoaufzeichnungen der beiden Kameras wurden nicht synchron zusammengeschnitten. Dies ist der technischen Tatsache geschuldet, dass die verwendeten Softwares f5 und MaxQDA keine Verlinkung eines Transkripts mit den Zeitmarken von zwei unterschiedlichen Videos ermöglichen. Für die Transkripte und die Erstellung von Zeitmarken wurde daher auf die Aufzeichnungen der Hauptkamera A (durch Forscherin geführt) zurückgegriffen. Die Aufzeichnungen der zweiten Kamera wurden herangezogen und im Transkript mit dem Hinweis ‚Cam B‘ versehen, wenn Äußerungen unverständlich oder die Lehrperson auf der Hauptkamera nicht sichtbar waren. Insofern hatten die Aufzeichnungen der zweiten Kamera eine ergänzende und unterstützende Funktion. Das Videomaterial von Kamera B wurde zudem für Screenshots (Stills) zur Illustration der Ergebnisse in den Kap. 5-7 herangezogen.

Eine nachträgliche Editierung des Videomaterials erfolgte ausschließlich in Form der Unterteilung einer Kopie der Originalaufnahme von Kamera A in einzelne Instruktionensequenzen von ein bis maximal sechs Minuten Dauer im Zuge der Segmentierung. Die Sequenzen wurden nach dem Schnitt in das Format mpeg4 konvertiert und unter Beibehaltung der HD-Qualität geringfügig in der Auflösung reduziert.

4.3.2.4 Sekundärdaten

Ergänzend zu den Videoaufzeichnungen standen aufgrund der Stichprobenwahl und des Untersuchungsfeldes folgende Sekundärdaten zur Verfügung:

- Schriftliche Unterrichtsentwürfe mit Sachanalyse, Quellenangaben und Tabelle mit Lehr-Lernschritten sowie ergänzenden Materialien wie Links, Abbildungen u. a.
- Eigenes Beobachtungsprotokoll der Forscherin mit Notizen zu auffälligen Lehrhandlungen

- Schriftliche Reflexionen der Studierenden zu ihrer Lehrprobe auf der Grundlage der Videoaufzeichnung sowie der in der Nachbesprechung mit allen Teilnehmenden thematisierten Aspekte und der gemeinsam mit den Studierenden entwickelten Kriterien.³³²
- Schriftliche Reflexionen zu einzelnen Unterrichtsstunden von einer Studierenden, die aufgrund eines Studiums an einer anderen Universität nicht am Unterricht teilnahm und basierend auf der Videoaufzeichnung und des Kriterienkatalogs eine eigene schriftliche Stellungnahme zur Lehrprobe verfasste.

Diese wurden im Zuge des Analysierens entsprechend der getroffenen Kategorisierungen inhaltsanalytisch durchforstet und zur Sättigung der gefundenen Kategorien herangezogen.

³³² Die Kriterienkataloge für Lehrproben im Fach Ensembleleitung Tanz wurden einerseits im Dialog mit Studierenden entwickelt und andererseits seitens der Dozentin vorgegeben und zu Semesterbeginn ausgehändigt.

4.4 Methodologische Grundlagen

„Die Diskursanalyse ist Methode, Theorie und Haltung zugleich“ stellt Gardt fest (2007, 40)³³³ und setzt sich ausgehend davon nicht nur mit der analytischen Verfahren der Diskursanalyse auseinander, sondern auch mit ihrer methodologischen Ausrichtung. An erkenntnis- und sprachtheoretisch konstruktivistischen Positionen orientiert kann die Diskursanalyse auf eine hermeneutisch-interpretative Tradition in der Tradition Michael Foucaults verweisen.³³⁴ Dennoch besitzt sie kein „geschlossenes, von einer Position aus durchformuliertes und allgemein verbindlich anerkanntes Theoriegebäude“ (ebd. 33). Dementsprechend ist die Liste ihrer genannten Bezugs- und Paralleldisziplinen ebenso vielfältig wie die angewendeten Methoden.

Die Diskursanalyse, auch als *Funktionale Pragmatik* bezeichnet, versammelt unterschiedliche Ansätze in Europa. In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch explizit um die deutsche Variante als Teildisziplin der linguistischen Pragmatik nach Konrad Ehlich und Jochen Rehbein, die spezifisch handlungsorientiert sowie notwendigerweise empirisch ausgerichtet ist und daher methodologische wie methodische Anknüpfungspunkte für die vorliegende Untersuchung bietet. Die Autoren verwenden für ihr Verfahren aber unterschiedliche Bezeichnungen: Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse (Ehlich 1986, 1991, 1996, 2007a), Funktionale Pragmatik (Ehlich 2007b), Sprechhandlungsanalyse (Ehlich 1996, 2000, 2007d) sowie Diskurse und ihre Analysen (Ehlich 2007e).

Die Funktionale Pragmatik unterscheidet zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation. Bei der Analyse von mündlicher Kommunikation wie beispielsweise Unterrichtskommunikation ist stets von Diskursanalyse die Rede (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 33; vgl. Sinclair & Coulthard 1975). Andere Autoren bezeichnen den Ansatz von Ehlich und Rehbein wahlweise als Funktionale Pragmatik (Knobloch 2010, Becker-Mrotzek & Vogt 2001), als handlungstheoretische Diskursanalyse (Lüders 2014), meist aber als Funktional-pragmatische Diskursanalyse (Grießhaber 2000, Weber & Becker-Mrotzek 2012, Galinski 2004), so auch Rehbein selbst (Rehbein 2001, 1996). Zur Abgrenzung von anderen diskursanalytischen und kommunikationsanalytischen Ansätzen wird in dieser Arbeit daher der Terminus von Rehbein verwendet und im Folgenden die methodologischen Grundzüge der Funktional-pragmatischen Diskursanalyse dargestellt.

4.4.1 Funktional-pragmatische Diskursanalyse (FPDA)

Basierend auf einem handlungstheoretischen Verständnis von Sprache nach Bühler untersucht die Funktional-pragmatische Diskursanalyse die Zusammenhänge zwischen sprachlichem Handeln, sprachlicher Form und institutionellen Strukturen. Sie entstand in kritischer Auseinandersetzung mit der Satzcentriertheit der Sprechakttheorie nach Austin und Searle, obgleich von die-

³³³ Diese Auffassung wird von mehreren Autoren geteilt.

³³⁴ Siehe auch folgende Beiträge, die sich mit einer an Michael Foucault ausgerichteten Diskursanalyse befassen:
Keller, R. (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8, S. Art. 19. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> (19.4.2016)
Warnke, I.H. (2007): Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände. De Gruyter. (= Linguistik, Impulse & Tendenzen).

sen Autoren der „*Handlungscharakter von Sprache selbst*“ als zentraler Leitsatz übernommen wurde (Ehlich 1991, 130): „*Sprache ist ein Gegenstand des Gebrauchs, mit Wörtern kann man etwas tun.*“ (Ehlich & Rehbein 1972, 209)

Die Autoren begründeten die Funktionale Pragmatik als Sprachtheorie, in der die Kategorie des Zwecks sprachlichen Handelns zentral gestellt ist und die gesellschaftlich fundierte Zweckhaftigkeit in die Analyse sprachlicher Mittel eingeht. So verweist der Begriff *funktional* darauf, dass sprachliche Äußerungen bestimmte Aufgaben in der Kommunikation erfüllen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 32).

Knobloch (2007) betrachtet die Funktionale Pragmatik, zu deren ersten Einsatzbereichen Schule und Unterrichtskommunikation zählten, als „*einzig bereichsübergreifende pragmatische Sprachtheorie*“, welche sich vielfältigen Anwendungsfeldern bis heute gehalten habe (S. 124).

Die hinter sprachlichen Realisierungen befindlichen Muster in gesellschaftlichen Tätigkeiten erkennbar zu machen mit Bezug auf institutionelle Rollenverteilungen zu rekonstruieren, ist ihr zentrales Anliegen.

Gegenstandsbereich und sprachtheoretische Grundlagen der Funktional-pragmatischen Diskursanalyse (FPDA)

Die FPDA versteht Diskurse als „*sprachliche Tätigkeiten von zwei oder mehr Aktanten (...), die in einer Sprechsituation kopräsent sind*“ (Rehbein 2001, 928). Sprachliche Tätigkeiten innerhalb eines Diskurses sind wiederum als flüchtige kommunikative Prozesse bestimmt. Drei „Grundunterscheidungen“ sind zentral (Rehbein 2001, 928):

(1) Die qualitative Differenz von Sprecher und Hörer

bildet ein sprachtheoretisches Axiom, da beide mit jeweils spezifischen Handlungen am Kommunikationsprozess beteiligt sind. Das sprachliche Handeln von S wird als „*eine Tätigkeit des Vermittelns ‚innerer‘, d.h. mentaler, Prozesse in ‚äußere‘, d.h. sprachliche, Formen an einen mithandelnden, also perzipierenden, verstehenden und mitkonstruierenden H konzipiert.*“ (ebd.) Charakteristisch sind somit wechselseitige Anpassungsprozesse, denn das sprachliche Handeln von S wird „*durch Hs Rezeption kontrolliert, diese durch S, indem S das eigene sprachliche Handeln an Hs Rezeption anpaßt.*“ (ebd.).³³⁵ Die FPDA vollzieht somit eine Weiterentwicklung der Searlschen Sprechaktanalyse, indem sie Sprecher- und Hörerprozesse auf der interaktionalen Ebene sowie mentale Prozeduren der Beteiligten und deren Zwecke gleichermaßen berücksichtigt.

(2) Die Unterscheidung von Diskurs und Text

wird von der Sprechsituation und dem Transportmedium abhängig gemacht: Diskurse zeichnen sich durch Mündlichkeit und die Kopräsenz von Sprecher und Hörer in der Kommunikationssituation aus. Texten hingegen liegt die Schriftlichkeit und die Nicht-Kopräsenz, also eine dissoziierte, d. h. zerdehnte Kommunikationssituation zugrunde (vgl. ebd.; vgl. Ehlich 2007a, 19). Während Diskurse entweder als Sprechhandlungssequenzen (dialogisch mit turn-Wechsel) oder als Sprechhandlungsverkettungen (monologisch ohne turn-Wechsel) erscheinen können, liegen Texte ausschließlich als Sprachhandlungsverkettung vor (vgl. Rehbein 2001, 929).

³³⁵ Vgl. die in Kap. 3.3.4.1 dargestellten wechselseitigen Kodierungs- und Dekodierungsprozesse.

(3) Die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur ist methodologisch zentral und schlägt sich in der Kernkategorie des sprachlichen Handlungsmusters als theoretisches Konzept zur analytischen Rekonstruktion der Relation von Oberflächen- und Tiefenstruktur nieder.

4.4.2 Das Sprachliche Handlungsmuster als Kernkategorie

Für das Erreichen von Zielen bedienen sich Menschen sprachlicher Muster. Diese organisieren „*das Zusammenspiel, das gemeinsame Handeln – oder terminologisch – die Interaktion von Sprecher und Hörer*“ (Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 34) und somit das gesellschaftliche Handeln selbst. Der Einstieg in ein Muster verpflichtet die Interaktionsbeteiligten zu bestimmten weiteren Aktivitäten, sog. Musterpositionen. Deutlich wird dies zum Beispiel beim Grüßen, welches aus Gruß und Gegengruß besteht. Frage-Antwort-Folgen sind dreischrittig (Frage-Antwort-Reaktion des Fragenden). Sprachliches Handeln besteht daher nicht nur aus der einzelnen Sprechhandlung, dem Sprechakt, sondern setzt sich vielmehr aus einer Abfolge sprachlicher Handlungen zusammen (vgl. Rehbein 1996, 108). Ehlich und Rehbein öffnen damit den Blick von der Einzelhandlung auf Diskursstrukturen und auf die Verwobenheit von Handlungsmustern in eine gesellschaftliche Praxis.³³⁶

Kernkategorie der Funktionalen Pragmatik ist das sprachliche Handlungsmuster, welches auch für die Darstellung von Instruktionsabläufen vielversprechend erscheint, da sich darin regelhafte Ablaufstrukturen von Handlungssequenzen abbilden lassen (vgl. Ehlich 2007d, Ehlich & Rehbein 1979).³³⁷

Das sprachliche Handlungsmuster bezeichnet „*eine typische Folge von sprachlichen Äußerungen als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zwecks*“ (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 39). Auf diesen Zweck ist das Muster funktional bezogen, es wird durch den Zweck determiniert. So ist beispielsweise der Zweck des Begründens, das Nichtverstehen einer Handlung beim Hörer oder der Hörerin hin zum Verstehen zu verändern; der Zweck des Aufforderns ist es, den/die Hörer zu einer Handlung zu veranlassen; der Zweck des Bittens ist es, dem/der Sprechenden etwas zu überlassen, was der Hörer oder die Hörerin nicht braucht. Den Zweck eines Musters beschreiben Becker-Mrotzek & Vogt (2001) als „*Zusammenhang zwischen einem Standardproblem und seiner Standardlösung*“ (S. 34), kurz als allgemeine Zielsetzungen, die von individuellen Zielen abzugrenzen sind. Die Bedeutung des Zweckes für die sprachliche Handlung muss analytisch angemessen aufgenommen werden. Dies erfolgt über die Kategorie des Sprechhandlungsmusters als „*Organisationsformen des sprachlichen Handelns*“ und „*Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlichen Formen.*“ (Ehlich 1996a, 188)

³³⁶ Im Bereich der Konversationsanalyse finden sich ähnliche Sichtweisen bei Sacks, Schegloff & Jefferson 1973 sowie Kallmeyer & Schütze 1976.

³³⁷ Der Terminus „Handlungsmuster“ wird auch von Meyer gebracht. Er beschreibt damit bestimmte im Schulalltag wiederholt eingesetzte Handlungsketten, die eine bestimmte didaktische Funktion sowie eine klare Rollenverteilung zwischen Lehrperson und Schülern aufweisen (vgl. Meyer 2010, 206). Formen solcher Handlungsmuster (Lehrervortrag, gelenktes Unterrichtsgespräch, Experiment, Beobachtungsaufgaben etc.) stellt er u. a. auf seiner Didaktischen Landkarte Nr. 4 dar (vgl. Meyer 1987, 58-66).

Pragmeme

Das sprachliche Handlungsmuster entfaltet sich in *mentalen*, *aktionalen* und *interaktionalen Tätigkeiten*. Solche Tätigkeiten bezeichnen Ehlich & Rehbein (1979, 252) als *Pragmeme* im Sinne von Handlungseinheiten eigener Art, die Hörer- wie Sprecherseitig gegeben sind:

- mentale Handlungen (musterrelevante kognitive Prozesse)
- sprachliche Handlungen (Interaktionen)
- und Aktionen (vgl. Rehbein 1996, 110)

In ihren Beziehungen aufeinander bilden sie ein für ein einzelnes Handlungsmuster spezifisches formales Ablaufschema (vgl. Ehlich & Rehbein 1979b, 272).

Analytisch ist zwischen der *mentalen* und der *interaktionalen Sphäre* zu unterscheiden. So bestehen mindestens zwei mentale Sphären, in welchen Prozesse der Wissensverarbeitung besonders bedeutsam sind: nämlich die des/der Sprechenden und die des/der Hörenden, die Prozeduren des Entscheidens, Bewertens und Vermutens beinhalten.³³⁸ In der interaktionalen Sphäre vollzieht sich die (verbale und nonverbale) Interaktion beider, welche als Oberflächenrealisierung der Beobachtung zugänglich ist, audiovisuell erfasst und analysiert werden kann (vgl. Ehlich & Rehbein 1979b, 258).

Unterscheidung von Oberflächenrealisierung und Tiefenstruktur

Muster stellen „*kommunikative und damit soziale Tiefenstrukturen*“ (Rehbein 1996, 109) dar, die sich in konkreten sprachlichen Oberflächen realisieren. Die einem Handlungsmuster zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten gilt es in der Analyse als formale Tiefenstrukturen herauszuarbeiten und in Form von grafisch-deskriptiven Flussdiagrammen darzustellen. (vgl. Ehlich & Rehbein 1979a, 250 u. 257). Die Unterscheidung zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur, deren Verhältnis zu einander untersucht werden soll, kann wohl als die methodologisch weitreichendste beschrieben werden.³³⁹

Dabei geht es „*um den Bezug kommunikativer Tiefenstrukturen zu einzelfallartig realisierten und empirisch erfaßbaren, verbalen und nonverbalen Oberflächenelementen gesellschaftlicher Kommunikation*“ (Rehbein 2001, 928). Die Analyse vollzieht sich als „*Erkenntnisprozeß, der die Zwecke gesellschaftlichen Handelns in der zufällig vorliegenden Wirklichkeit entdeckt und den Formcharakter des zugrundeliegenden Handelns, das heißt die allgemeinen Strukturen einsichtig macht.*“ (Ehlich & Rehbein 1979b, 251)

Allgemeine Strukturkennzeichen sprachlicher Handlungsmuster

Alle Muster werden durch eine zeitliche Struktur sowie eine systematische Abfolge von Handlungen und Handlungsalternativen bestimmt, die sich aus den Zwecken des Musters ergibt. Merkmale dieser zeitlichen Struktur sind Simultaneität als ein Nebeneinander gleichzeitiger Handlungen sowie Linearität in Bezug auf das Nacheinander bestimmter Tätigkeiten innerhalb

³³⁸ Ehlich & Rehbein (1979, 259ff.) stellen unterschiedliche Verfahren der Wissensgewinnung wie das Antizipieren, das Retrozipieren und das Schließen als mentale Prozesse im Rahmen sprachlicher Handlungsmuster dar und verdeutlichen dies exemplarisch am sprachlichen Handlungsmuster der Assertion und dem damit verbundenen Wissenstransfer (ebd. 264ff.).

³³⁹ Dabei wird grundlegend angenommen, dass zwischen Oberflächenrealisierung und Tiefenstruktur meist keine Homomorphie vorliegt (vgl. Rehbein 2001, 233).

des Musters. Dadurch ergibt sich das analytische Problem, das lineare Nacheinander der Oberflächenrealisierung vom systematischen Nacheinander der Tiefenstruktur, also der Sukzession im Muster zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Die *Binnenstruktur eines Handlungsmusters* ergibt sich aus der Abfolgebeziehung der einzelnen Pragmeme zueinander, also zu deren Position im Gesamtaufbau des Musters. Pragmeme werden im Muster zu bestimmten *Musterpositionen* zusammengefasst³⁴⁰, deren Abfolgestruktur und spezifische Relation sich wiederum aus den Zwecken des Musters ergibt. Musterpositionen lassen sich zudem nach dem Kriterium der Ränder ordnen, d. h. ob sie in das Muster hinein oder aus dem Muster heraus führen. Jedes Muster enthält charakteristische Anfangspunkte, sog. „Initialpositionen“, durch die der Durchlauf durch das Muster als Ganzes interaktional in Gang gesetzt wird. Sog. „Finalpositionen“ ermöglichen an unterschiedlichen Stellen den Austritt aus dem Muster, nachdem der inhärente Zweck des Musters realisiert wurde. Übergangsstellen erlauben es wiederum, verschiedene Muster nacheinander oder ineinander eingeschoben zu realisieren. Der Abbruch eines Musters als Verletzung seiner Struktur stellt eine weitere Möglichkeit dar (vgl. ebd. 254f.).

Muster können außerdem systematische *Ablaufalternativen* beinhalten, welche das Gelingen oder Misslingen der Ausführung einzelner Pragmeme vermitteln (vgl. ebd. 273). So genannte „*Entscheidungsknoten*“ ermöglichen dem Handelnden, an bestimmten Stellen alternative Fortsetzungen zu realisieren. Ebenso sind *Rückgänge zu früheren Musterpositionen* möglich (wie beispielsweise die Erneuerung der Aufgabenstellung im Aufgabe-Lösungs-Muster) als auch die *Phasierung* im Sinne der Bündelung mehrerer Musterpositionen zu einer funktionalen Substruktur (vgl. ebd. 255).

Allerdings halten Ehlich & Rehbein eine *reine Realisierung des Musters* keineswegs für den Normalfall, da die Muster stets an die tatsächliche Kommunikationssituation angepasst sind und von den Handelnden wirklichkeitsadäquat und modifiziert eingesetzt werden (Ehlich & Rehbein 1986, 139). So ist die „Sukzession in der Zeit“ nicht zwingend identisch mit der „Sukzession im Muster“ (ebd.). Mitunter fallen zwar die Oberflächenrealisierung und die systematische Mustersukzession zusammen, weitaus öfter stellen jedoch mehrere Oberflächenäußerungen eine Realisierung derselben Musterposition durch unterschiedliche Akteure dar. Beispielsweise folgen als Antwort auf eine Lehrerfrage meist Antworten mehrerer Teilnehmer. Im Muster selbst wird dies jedoch nur als eine einzige Musterposition „Lösungsversuch“ bzw. „Batterie von Lösungsversuchen“ dargestellt (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 148f.; vgl. Ehlich & Rehbein 1977). Musterpositionen können an der Oberfläche auch ausgelassen werden, was dann einen verkürzten Durchgang durch das Muster darstellt. Handlungsmuster bilden also nur jene Musterpositionen ab, die zur Erreichung des Zwecks notwendig sind und stellen somit Extrakte bzw. „*Potentiale von linearen Realisierungen*“ dar (ebd. 140). Erst im Vergleich der unterschiedlichen Realisierungen wird die Systematik sichtbar.

³⁴⁰ So kann die Musterposition „Antwort“ aus mehreren sprachlichen Äußerungen, d. h. mehreren sprachlichen Pragmemen bestehen, wird aber nur als eine einzelne Musterposition ins Muster übernommen. Eine Musterposition auf der mentalen Ebene umfasst ein Bündel an kognitiven Prozessen.

Musterwissen und mentale Tätigkeiten

In die Realisierung wie Analyse eines Musters geht als ein die Situation überdauerndes Merkmal das Wissen als mentale Tätigkeit ein, welches die Handelnden über die Situation haben, der sogenannte II-Bereich (Ehlich & Rehbein 1986, 95f.). Dieses tritt teilweise sogar theorieförmig auf in Form von „Alltagstheorien“ bzw. „tacit knowledge“ (vgl. Tuma et al. 2013, 16). Standardkonstellationen von Handlungsmustern wie Frage-Antwort, Bitten, Auffordern u. a. sind den handelnden Personen als implizites Wissen in der Kategorie des Zwecks verfügbar und leiten ihr Handeln an. Mit dem Eintritt in ein bestimmtes Muster verpflichten sich die Beteiligten zu bestimmten Aktivitäten, zu einer bestimmten Weise der Fortsetzung des Musters (vgl. Weber & Becker-Mrotzek 2012, 4). Das konkrete Handeln ist daher durch die wechselseitige Beziehung mentaler und interaktionaler Prozesse gekennzeichnet. Solche mentalen Tätigkeiten, die neben dem Musterwissen auch sinnliche Wahrnehmungen und mentale Repräsentationen der umgebenden Welt, Erfahrungen, Erinnerungen und Deutungen sowie Antizipationen und Schlussfolgerungen beinhalten³⁴¹, müssen in Analyse systematisch berücksichtigt werden, wenngleich sie durch ihren Vollzug im Kopf des Handelnden nicht beobachtbar sind (vgl. Ehlich & Rehbein 1979b, 257f.).

Institutionenanalyse

Als „*gesellschaftliche Apparate*“ zur *Prozessierung gesellschaftlicher Zwecke*“ bestimmen Institutionen zu einem wesentlichen Teil, wo und wie wir sprachlich handeln (vgl. Ehlich 2007a, 20). Institutionelle Rahmenbedingungen prägen daher über das Musterwissen der Beteiligten auch die innere Struktur sprachlicher Handlungsmuster (vgl. Weber & Becker-Mrotzek 2012, 4) und führen zur Entwicklung institutionspezifischer Diskursformen (vgl. Rehbein 1996 116ff.). Bei Ehlich & Rehbein stellen die Ergebnisse ihrer linguistischen Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation zugleich auch die Grundlage für eine Institutionenanalyse dar. In ihrem Buch „Muster und Institution“ (1986) beschreiben sie ausführlich verschiedene Muster für die Institution Schule, welche hauptsächlich auf Wissensvermittlung durch Lehrende ausgerichtet sind: Diese wurden durch Vergleiche mit gesellschaftlichen Alltagsformen gewonnen (ebd. 6).

- Aufgabe stellen-Aufgabe Lösen-Muster (Pendant Problemlösen im Alltag)
- Rätselraten (Pendant Spiel)
- Lehrervortrag mit verteilten Rollen (Pendant Frage-Antwort)
- Begründen

Die Analyse institutioneller Zwecke und Besonderheiten verstehen Ehlich & Rehbein (1986) als Schritt zur angewandten Wissenschaft, indem das betreffende Sprachhandeln zu institutionellen Zwecken in Beziehung gesetzt und hinterfragt wird mit dem Ziel, „*objektive Schwierigkeiten zu verstehen und so Einsichten in Bedingungen seines Handelns zu gewinnen, die für eine veränderte Praxis wesentlich sind.*“ (S. 178f., sowie Ehlich 2007d, 62)³⁴²

³⁴¹ Zur Darstellung unterschiedlicher mentaler Tätigkeiten wie z. B. der Antizipation und deren Funktion bei der Realisierung eines Musters siehe ausführlicher Ehlich & Rehbein 1979b, 256-264, welches auch am Beispiel der Assertion detailliert dargestellt wird (S. 264-271).

³⁴² Eine Übersicht zum Forschungsstand der Diskursanalyse im institutionellen Bereich gibt Ehlich (2007b, 38).

4.4.3 Das multimodale Handlungsmuster

Die Rekonstruktion von Instruktionmustern in der Tanzimprovisation orientiert sich an der Funktional-pragmatischen Diskursanalyse (vgl. Ehlich 2007d, Rehbein 2001, Ehlich & Rehbein 1979, Rehbein 1977). Dieses überwiegend auf Verbalität fokussierte Forschungskonzept konzentriert sich jedoch meist auf die Analyse transkribierter Gespräche. Dieser Verzicht auf die Berücksichtigung der durch Videographie festgehaltenen visuellen Anteile einer Interaktion führt folglich zu einer Reduktion der Ausgangsdaten, da oftmals nur das Hörbare erhalten bleibt.

Das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation weist aufgrund seiner Multimodalität³⁴³ und der Verflechtung mit dem Bewegungshandeln der Lernenden Besonderheiten auf, die es von rein verbalen als auch von den unterrichtlichen Diskursen bei Ehlich & Rehbein unterscheiden. Eine Adaption des linguistischen Zugriffs ist daher erforderlich. So umfasst eine multimodale Perspektive auf Instruktion im tänzerischen Kontext verschiedene Dimensionen bzw. Modalitätsebenen von Interaktion:

- verbale Äußerungen
- vokale Sonifikationen
- nonverbale Handlungen (gestisch-illustrative Körperbewegungen, tänzerische Bewegungen, Zu- oder Abwendung)
- musikalische Handlungen (Musikeinspielung, instrumentale Bewegungsbegleitung etc.)

Diese werden zwar zunächst als gleichwertig konzipiert; einzelne Modalitäten können aber von den Beteiligten in bestimmten Situationen erkennbar relevant eingesetzt werden und dadurch in den Vordergrund treten (vgl. Mondada & Schmitt 2010, 25). Die verschiedenen Modalitäten werden im Zuge von Instruktionen in unterschiedlicher Form kombiniert und müssen daher auch in ihrem koordinierten Zusammenspiel rekonstruiert werden.³⁴⁴

Da diese Modalitätsebenen dank der Videographie auch fassbar werden, ergeben sich somit spezifische Konsequenzen und Anforderungen an die Transkription, die Analyse und an die grafische Darstellung der Musterstrukturen bei der Ergebnispräsentation:

- Verabschiedung von einer theoretisch-konzeptionellen und analytischen Fokussierung auf Verbalität als einzige zentrale Kategorie.
- Darstellung der Multimodalität des Instruktionsgeschehens (verbal, nonverbal, musikalisch) innerhalb der interaktionalen Sphäre auf der Ebene der Lehrperson, d. h. Abbildung der verbalen Instruktionen in Kombination mit gestisch-tänzerischen und musikalischen Elementen auf verschiedenen Spuren.
- Berücksichtigung der Simultaneität (Gleichzeitigkeit) und Sequenzialität (Abfolge) von Interaktionsprozessen im Tanzunterricht, des Ineinandergreifens von Lehrinstruktionen und Bewegungshandlungen der Tanzenden.

³⁴³ Auch Mondada & Schmitt (2010) postulieren ein multimodales Konzept von Interaktion: „*Interaktion als multimodal konstituiertes soziales Ereignis ist sozusagen der empirische ‚Normalfall‘.*“ (S. 22)

³⁴⁴ Den Aspekt der Koordination sehen Mondada & Schmitt (2010, 27) als ständige Anforderung an alle Beteiligte einer Interaktion und damit als „interaktionskonstitutiv“.

- Einbindung der Bewegungshandlungen der Teilnehmenden als Musterposition im Sinne des „turn-taking“ und Erweiterung des turn-Begriffs, da in der Tanzimprovisation auch tänzerische Handlungen anstelle verbaler als Antworten gelten können.
- Berücksichtigung von Rückkopplungsprozessen in der Interaktionen und Rekursionen im Muster, da die Sukzession in der Zeit nicht identisch ist mit der Sukzession im Instruktionmuster.
- Berücksichtigung der mental-kognitiven Ebene hinsichtlich der Kodierung und Dekodierung von Zeichen und der Nutzung von Wissensstrukturen³⁴⁵

Fazit: Eine multimodale Perspektive auf Instruktion sowie die Besonderheit audiovisueller Daten machen die Adaption und Modifikation der vorwiegend verbal orientierten Funktional-Pragmatischen Diskursanalyse für den tänzerischen Kontext erforderlich.

Die vorliegende Untersuchung versucht darüber hinaus den von Becker-Mrotzek geäußerten Kritikpunkten³⁴⁶ an den Untersuchungen in „Muster und Institution“ (Ehlich & Rehbein 1986) folgendermaßen zu begegnen:

- Breites Instruktionsverständnis und Einbezug sämtlicher in einer Unterrichtsstunden vorkommender Instruktionssequenzen in die Analyse der Fallbeispiele
- Je nach Instruktionssequenz Berücksichtigung der Interaktionsvielfalt mehrerer Akteure
- Analyse der Makroebene durch Darstellung der Einbettung der Instruktionmuster in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtseinheit.

4.4.4 Hermeneutisch-materialgeleitete Analyse als zirkulärer Forschungsprozess

Die FPDA versteht sich notwendigerweise als empirisch-induktives Vorgehen. Sie bedient sich qualitativer Methoden und unterzieht audiovisuell aufgezeichnetes und anschließend transkribiertes Datenmaterial einer hermeneutisch-materialgeleiteten Analyse (vgl. Ehlich 2007a, 27).

Dabei wird ein zirkulär-spiralförmiger Forschungsprozess vollzogen:

„Man kann dieses Vorgehen als reflektierte Empirie ohne starre Analyseschritte bezeichnen, bei der sich empirische Untersuchung und Theoriebildung über sprachliches Handeln gegenseitig bedingen; die Analyse authentischer sprachlicher Interaktion, die Entwicklung theoretischer Erkenntnisse und die erneute Überprüfung des gewonnenen Wis-

³⁴⁵ Ehlich & Rehbein (1979a, 272f.) unterscheiden zwei Hauptgruppen mentaler Tätigkeiten: Mentale Prozesse, die im Zuge von Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozessen automatisiert erfolgen, sowie mentale Tätigkeiten, die einen spezifischen Stellenwert für den Ablauf eines Handlungsmusters haben. Diese sind an der Kodierung und Dekodierung von Zeichen beteiligt und bilden daher konstitutive Pragmeme, die bei der grafischen Darstellung eines Musters berücksichtigt werden müssen.

³⁴⁶ Becker-Mrotzek & Vogt (2001, 43f.) kritisieren folgende Aspekte an den beschriebenen Mustern in „Muster und Institution“ (Ehlich & Rehbein 1986), die dazu führen, dass man der Komplexität des Phänomens Unterricht nicht gerecht werde:

- Nicht-Berücksichtigung wichtiger Unterrichtsmethoden wie Gruppenarbeit, Diskussionen, Einzelarbeit etc. durch Fokussierung auf Muster, welche die Vermittlung von Wissen durch die Lehrperson beinhalten.
- Unterteilung in schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit ist zu grob.
- Unterstellung einer dyadischen Situation zwischen Sprecher und Hörer und daraus folgende Nicht-Berücksichtigung der Massenhaftigkeit samt der sich daraus ergebenden Interaktionsvielfalt, da einer Lehrperson mehrere Schüler gegenüberstehen.
- Konzentration auf einzelne Handlungsmuster und deren Binnenstruktur lässt Einbindung in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtseinheit offen.

sens am Datenmaterial befördern sich wechselseitig.“ (Weber & Becker-Mrotzek 2012, 3)

Der hermeneutische Interpretationsprozess anhand empirischer Daten soll es ermöglichen, „*das Exemplarische, nicht das Idiosynkratische*“ von Handlungsmustern herauszuarbeiten (Rehbein 2001, 930). Ziel der Forschungsarbeit ist somit „*die Rekonstruktion des Konkreten im Begriff*“ (Ehlich 2007a, 25).

So betrachtet finden sich durchaus Parallelen zwischen der hermeneutischen Vorgehensweise der FDPA und dem Entdeckungstopos der Grounded Theory: „*Eine Grounded Theory wird aus den Daten gewonnen und nicht aus logischen Annahmen abgeleitet.*“ (Glaser & Strauss 2010, 47) Prä-Konzepte wie alltagsweltliches Vorwissen über das Untersuchungsfeld und das eigene (sprachliche) Handlungs- bzw. Musterwissen der Forschenden gelten als Voraussetzung für Datenerhebung, für die Entwicklung von Hypothesen und als erforderlichen wie reflexionsbedürftigen Ausgangspunkt auf dem Weg zum theoretischen Wissen im Zuge der Analyse (vgl. Rehbein 2001, 930; vgl. Ehlich 1991, 142).

Hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Analyse von Transkript und Video selbst sehen Ehlich & Rehbein (1986) aber für die reale Forschungspraxis bewusst von einer „*Vorschrift für einzelne Forschungsschritte*“ ab, denn

„damit würde nämlich der Forschungsprozeß behindert statt gefördert: die Methodologie würde als Denkverbot auftreten (...)“ (S. 176). Vielmehr sind „*die einzelnen Arbeitsergebnisse des Forschungsprozesses [sind] jeweils wieder auf die Wirklichkeit, die analysiert wird, zurückzubeziehen, indem sie zugleich das erreichte Gesamtverständnis des Stoffes modifizieren und so weitertreiben. Der Forschungsprozeß verläuft also nicht linear – aber auch nicht einfach rekursiv, weil in einer solchen Bestimmung die Anwendung jeweils neuer Erkenntnisse verloren ginge.*“ (ebd. 177)

Diese methodische Prämisse beinhaltet die Option, einzelne Analyseebenen nicht einfach nacheinander abzuarbeiten, sondern zwischen ihnen zu wechseln und Globalstrukturen mit Detailstrukturen in Beziehung zu setzen, wo das möglich und notwendig erscheint: „*Die Antizipation des Gesamtzusammenhanges als methodologisches und sachliches Korrektiv bei den einzelnen Forschungsschritten erlaubt es, simultan und nacheinander an verschiedenen Erscheinungen analytisch anzuknüpfen.*“ (ebd. 177)

Eine solch zirkuläre Gleichzeitigkeit bei Kodierung und Analyse ist auch für die Grounded Theory charakteristisch, welche in einem zirkulär-iterativen Forschungsprozess Datenerhebung, Datenkodierung und Datenanalyse parallelisiert (vgl. Glaser & Strauss 2010, 60 u. 87). Die Musteranalyse weist in gewisser Weise Parallelen zum axialen Kodieren der Grounded Theory auf (vgl. Strauss & Corbin 1999, vgl. Flick 2002, 265). Die Datenerhebung stellt in der Funktionalen Pragmatik hingegen anders als in der Grounded Theory eine abgeschlossene Einzelhandlung dar. Hinsichtlich Datenerhebung, -kodierung und -analyse orientiert sich die vorliegende Arbeit trotzdem an der Grounded Theory. So wurde die Entscheidung für den als nächsten zu analysierenden Einzelfall (Unterrichtseinheit) immer erst nach der Analyse des vorigen getroffen, um auf diese Weise dem Prinzip der maximalen Kontrastierung zu entsprechen. Dem Theoretical Sampling gemäß bestimmten die Ergebnisse der ersten Fallauswertung als auch Beobachtungen, die im Zuge weiterer Videoaufnahmen und kontinuierlicher teilnehmender Unterrichtsbeobachtung gewonnen wurden, die Auswahl und Auswertung der nächsten Fälle (vgl. Flick 2002, 102).

Bisherige Lesarten der Daten wurden dementsprechend angereichert, differenziert als auch verifiziert. So wurden die jeweils erhobenen Instruktionsmuster mit ähnlichen Sequenzen aus den anderen Fallbeispielen verglichen, synthetisiert und schließlich auf ein charakteristisches Muster reduziert. Zudem wurden durch teilnehmende Unterrichtsbeobachtung gewonnene neue Aspekte in die Analyse der Daten aufgenommen, in Form von Memos festgehalten und die Erkenntnisse so um einige Facetten erweitert (vgl. Kap. 7.6).

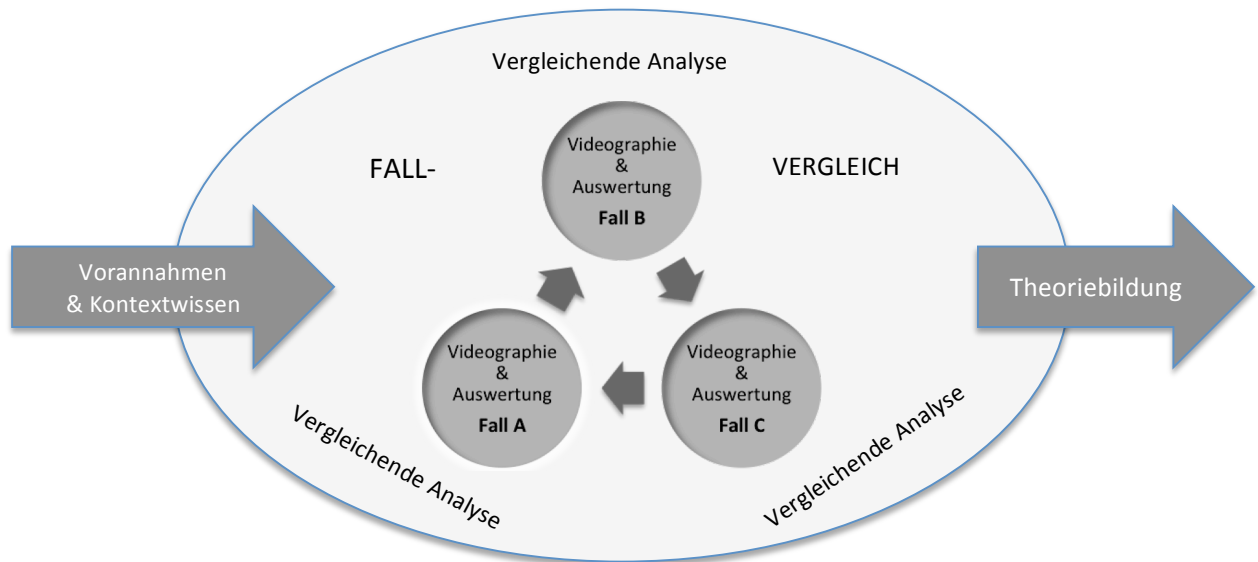


Abb. 16: Zirkulärer Forschungsprozess (orientiert am Modell von Flick 2002, 73)

Dieser Methode des ständigen Vergleichens liegt eine in der Grounded Theory begründete Auffassung zugrunde, „dass nur ein prozessuales Verständnis von Theorie der Wirklichkeit sozialen Handelns und dessen strukturellen Bedingungen einigermaßen gerecht wird“ (Glaser & Strauss 2010, 49). Während die Grounded Theory aber bewusst immer wieder die zeitliche Ordnung der Daten aufbricht, ist das sequenzanalytische Vorgehen an die Prozesshaftigkeit von Daten gebunden (vgl. Reichertz & Wilz 2016, 63). Dies wurde im Zuge der Musteranalyse beibehalten, aber im Zuge der Fallanalyse und auf der Suche nach Merkmalen des Instruktionshandelns bewusst verlassen, um losgelöst von einer zeitlichen Ordnung fallübergreifende Merkmale im Instruktionshandeln beschreiben zu können.

4.5 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung

Als Sprachtheorie vertritt die Funktional-Pragmatische Diskursanalyse ein pragmatisches Handlungskonzept mit flexiblen Größen von Äußerungen. Unterschieden werden dabei Einheiten unterschiedlicher Größe: Pragmeme wie mentale, sprachliche und interaktionale Prozeduren stellen die kleinste Einheit dar, die ein Handlungsmuster bilden können. Mehrere Handlungsmuster innerhalb einer Interaktion verbinden sich zu einem Diskurs (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 36). Diskurse definiert Ehlich (2007a) wiederum als „über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen“ (S. 18).³⁴⁷ So fasst beispielsweise der Unterrichtsdiskurs in spezifischer Weise die für einen Unterricht typischen Handlungsmuster zu einem Komplex zusammen. Dieses Verständnis bildet einen zentralen methodischen Ansatzpunkt für die vorliegende Untersuchung. Neben einer Analyse von Instruktionismustern als spezifische Formen von Handlungsmustern wird ebenso die Einbettung einzelner Muster in ein Ganzes, d. h. die Kombination spezifischer Instruktionismuster innerhalb einer Unterrichtseinheit berücksichtigt.

Die videobasierte Erforschung des Lehrerhandelns bei der Anleitung von Tanzimprovisation folgt dem methodischen „Drei-Schritt“ von Deskription-Analyse-Interpretation (vgl. Bohnsack 2009). Orientiert an der FPDA wurden folgende methodischen Schritte vollzogen:

1. Formulierung der Forschungsfrage
2. Datenerhebung mittels Videographie
3. Selektion der Fallbeispiele
4. Sektionierung der Instruktionssequenzen
5. Transkription der Sequenzen mit HIAT
6. Sequenzanalyse von Transkript und Video auf der Basis eines kategorienbasierten Kodiersystems:
 - a. Sequenzanalyse der Oberflächenerscheinungen
 - b. Analyse kommunikativer Tiefenstrukturen und Rekonstruktion der Handlungsmuster durch Versuch, im Zufälligen das Gesetzmäßige zu finden.
 - c. Analyse der sprachlichen Mittel, die zur Musterrealisierung verwendet werden.
7. Einbindung der Instruktionismuster eines Fallbeispiels in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtseinheit und Darstellung des Inszenierungsmusters einer Unterrichtseinheit als Prozessogramm.

Im Folgenden wird der an der FPDA orientierte Forschungsprozess basierend auf einer Mehrebenen-Analyse vorgestellt.

4.5.1 Mehrebenen-Analyse hinsichtlich der Multimodalität

Die Rekonstruktion multimodaler Instruktionismuster verlangt – wie jede qualitative Forschung – die Entwicklung eines auf die Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes bezogenen Analyseverfahrens. Aufgrund des komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Modalitätsebenen sind Analyseverfahren erforderlich, die sowohl das Prinzip der Sequenzialität als auch das Prin-

³⁴⁷ Ehlich weist dezidiert darauf hin, dass sich sein Verständnis vom französischen ‚discours‘ als auch vom Habermasschen Diskurs-Begriff unterscheidet (vgl. Ehlich 1991, 135).

zip der Simultaneität adäquat berücksichtigen. Da weder bei der Transkription noch bei der Analyse von Videoausschnitten alle Aktivitäten auf allen relevanten Modalitätsebenen gleichzeitig erfasst werden können, sind rekurrente analytische Durchgänge durch den zu transkribierenden und zu analysierenden Ausschnitt notwendig, um jeweils einzelne Modalitätsebenen fokussieren zu können.

Eine mehrfache Betrachtung der Videoausschnitte verhilft dazu, das Video „lesen zu lernen“ und vom intuitiven Betrachten und gleichzeitigen Festhalten der zunächst eher unspezifischen, dann zunehmend differenzierten Wahrnehmungsergebnisse eine dichter werdende Transkriptionspartitur sowie ein analytisch-reflektiertes Verstehen zu entwickeln (vgl. Moritz 2011a, 47).

Dies erfordert zunächst die Entscheidung, mit welchem Modalitätsaspekt die Analyse begonnen und mit welchen Aspekten fortgesetzt wird. Aufgrund der multimodalen Konzeption von Instruktion und der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Modalitätsebenen könnte grundsätzlich mit jeder Modalitätsebene begonnen werden.

Orientiert an dem ethnomethodologischen Diktum, sich von den Daten selbst leiten zu lassen, war daher für die Erstanalyse die jeweilige Charakteristik eines Videoausschnitts ausschlaggebend. So erwies sich im Datenmaterial oftmals – anknüpfend an das in Kap. 3 dargelegte Verständnis von Instruktion als Sprechhandlung – die verbale Ebene als dominante Erscheinungsform und zentrale Modalität von Instruktion. Nach der Betrachtung des Videos ohne Ton und im Anschluss an die Segmentierung in einzelne Instruktionssequenzen wurde daher mit der Transkription und Analyse auf der verbalen Ebene begonnen.

Da in manchen Transkriptionssequenzen der verbale Anteil aber mitunter äußerst gering ist und andere Modalitätsebenen im Vordergrund stehen, wurde in solchen Fällen mit der Transkription und Analyse der „dominanten“ Modalitätsebene als Erstanalyse begonnen und mit der nächst relevanten Modalitätsebene – die bei der Beobachtung aufgrund ihrer Spezifik und Charakteristik gewissermaßen „ins Auge fällt“ – fortgesetzt. Leitend war dabei die Annahme, dass eine Modalität dann konkret in den Vordergrund tritt, „wenn sie von den Beteiligten selbst zur situations-sensitiven Realisierung eines bestimmten Handlungszusammenhangs erkennbar relevant gesetzt wird.“ (Mondada & Schmitt 2010, 25) Dieser Relevanz wurde im Rahmen der wechselnden Modalitätsperspektive im Zuge der Erstanalyse Rechnung getragen.

4.5.2 Mehrebenen-Analyse hinsichtlich der Perspektive

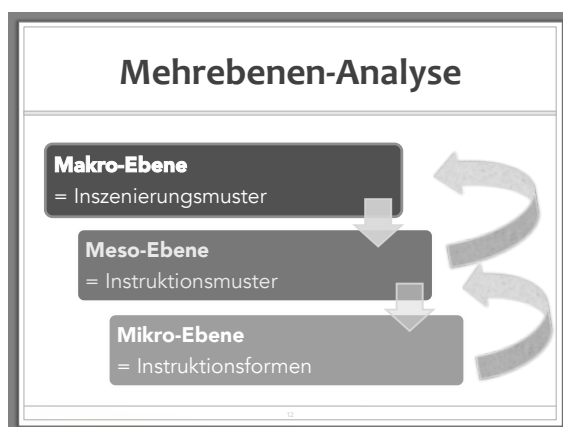


Abb. 17: Mehrebenen-Analyse

Der Forschungsprozess umfasste auch hinsichtlich der Perspektive mehrere Analyse-Ebenen: Diese wurden aufeinander bezogen, um so einerseits einzelne Instruktionsmuster und deren sprachliche wie multimodale Realisierung zu erfassen, sowie den Gesamtzusammenhang der innerhalb einer Unterrichtseinheit verwendeten Instruktionsmuster als Makrostruktur einer Unterrichtseinheit bzw. Inszenierungsmuster beschreiben zu können.

4.5.2.1 Makroebene: Inszenierungsmuster einer Unterrichtseinheit

Auf der Makro-Ebene wird die Metastruktur der Unterrichtseinheit als Ganzes in einem Prozessogramm abgebildet. Dieses zeigt nicht nur die progressive und prozessuale Abfolge der verwendeten Instruktionismuster, sondern auch Übergänge oder Sprünge von einer Sequenz zur anderen. Wiederholungen von Instruktionssequenzen sind durch die Nummerierung ablesbar.

Die Struktur der Inszenierung auf der Instruktions- und Interaktionsebene wird ersichtlich anhand

- der temporalen Aspekte (präaktionale, synaktionale und postaktionale Instruktionismuster) auf der Y-Achse,
- der Modalitäten der verwendeten Instruktionismuster (verbal, nonverbal-tänzerisch, musikalisch) durch entsprechende Farbgebung
- des turn-Apparats (monologisch, dialogisch, kombiniert) der eingesetzten Instruktionismuster durch entsprechende Grauschattierung
- der thematischen Bezüge und Rekursionen auf der X-Achse.

Das Prozessogramm stellt gewissermaßen die grafische Partitur der Instruktionsstruktur einer Unterrichtseinheit dar.

4.5.2.2 Mesoebene: Instruktionismuster

Die Auswertung konzentriert sich auf die Rekonstruktion der kommunikativen Tiefenstrukturen der einzelnen Teilsequenzen zur Beschreibung verschiedener Typen von Instruktionismustern. Die Meso-Ebene widmet sich diskursanalytisch einer Untersuchung des Kommunikationsschemas, d. h. der Gliederung und Abfolge jeder einzelnen Instruktionssequenz in einzelne Sprechakte, Handlungen und Turn-Wechsel etc. sowie der verwendeten Modalitäten mittels einer turn-by-turn-Analyse (vgl. Kap. 4.5.5). Dabei richtet sich der Blick sowohl auf das spezifische Nacheinander als auch auf die Gleichzeitigkeit bestimmter Instruktionsakte und auf die thematische Ordnungsebene. Bei dieser genuin interpretatorischen Arbeit wird die Fülle der zeitlich fortlaufend produzierten Äußerungen auf den für das Instruktionismuster charakteristischen Kern reduziert (vgl. Griebhaber 2000). Die Analyse der Binnenstruktur der einzelnen Instruktionssequenzen nutzt folgende Kategorien:

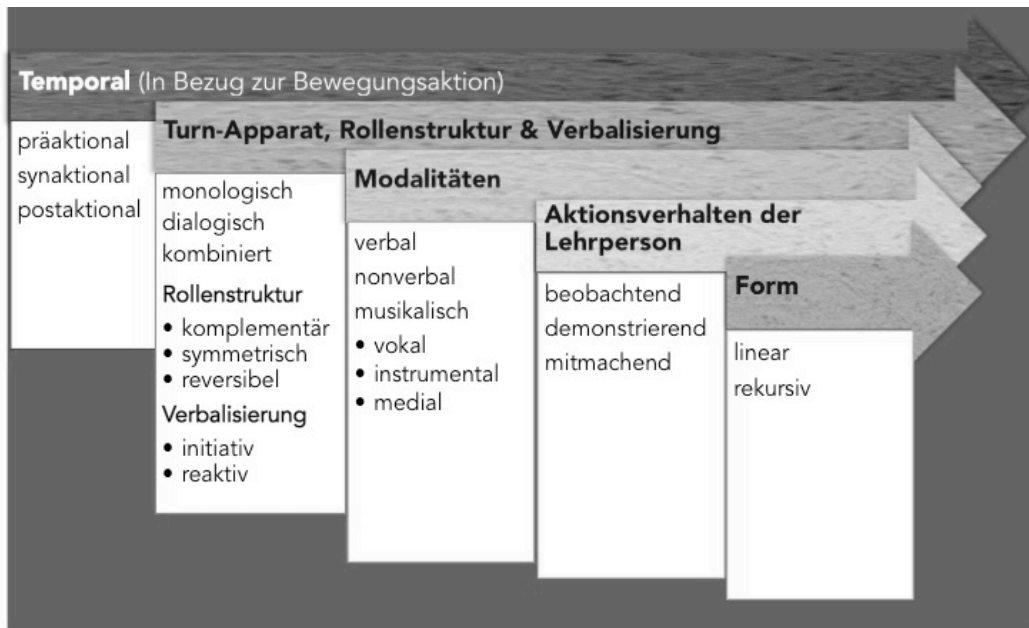


Abb. 18: Analysekategorien der Meso-Ebene zur Beschreibung von Instruktionsmustern

Temporale Aspekt (in Bezug zur Bewegungsaktion)

Instruktionssequenzen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Bezug zur Bewegungsaktion der Teilnehmenden erfolgen:

- *präaktional* (vor der Improvisation)
- *synaktional* (während der Improvisation parallel zur Bewegungshandlung)
- *postaktional* (nach der Improvisation, ggf. mit präskriptiver Funktion)

Kommunikationstechnischer Aspekt: Turn-Apparat

Der Turn-Apparat bezeichnet die Organisation des Sprecherwechsels. In Sprechsituationen werden je nach Anwesenheit oder Abwesenheit eines systematisch bedingten turn-Wechsels zwei grundlegende Formen unterschieden (vgl. Ehlich 2007a, 18):

- *Monologisch*: Instruktionsverkettung, d. h. es erfolgen keine turn-Wechsel. Dies ist z. B. bei Vorträgen o. ä. der Fall.
- *Dialogisch*: Instruktionssequenz, d. h. es erfolgen turn-Wechsel wie beispielsweise beim Frage-Antwort-Muster.
- *Mischform*: zwischen monologischer und dialogischer Struktur

Rollenstruktur

Die Rollenstruktur der unterrichtlichen Kommunikation ist durch die wechselseitig aufeinander bezogene Rollenverteilung von Lehrperson und Teilnehmenden bzw. Lernenden von Grund auf reziprok. Auf der Kommunikationsebene können dennoch verschiedene Strukturen unterschieden werden (vgl. Watzlawick 2003, 68f.):

- *Komplementär*: Die Kommunikationspartner ergänzen sich, indem die Lehrperson instruiert und die Teilnehmenden zuhören. Eine Person nimmt die superiore Position ein, die andere(n) die inferiore. Die komplementäre Interaktion ist die für Unterricht charakteristische Form, da die Rederechtverteilung bei der Lehrperson liegt.

- *Symmetrisch*: Symmetrische Interaktionen zeichnen sich durch einen dialogisch-partnerschaftlichen Umgang aus, der bestrebt ist, Unterschiede zu vermindern. Dies ist im Unterricht beispielsweise in Gesprächsrunden der Fall, wenn alle Beteiligten über die Option verfügen, initiativ zu werden und das Rederecht zu ergreifen.
- *Reversibel*: Dies bezeichnet eine Umkehrung der komplementären Rollenstruktur mit Initiativ-Fragen der Teilnehmenden und einem reagierendem Verhalten der Lehrkraft.

Art der Verbalisierung

Auf der Ebene der Instruktionstätigkeit der Lehrperson können hinsichtlich der Art der Verbalisierung zwei Grundformen unterschieden werden:

- *Initiativ*: Lehrperson initiiert und steuert, in dem sie Ansprüche setzt und Anregungen gibt
- *Reaktiv/responsiv*: Lehrperson reagiert, indem sie Ansprüche der Teilnehmenden erfüllt und beispielsweise Fragen beantwortet oder Erklärungen wiederholt.

Modalitäten

Zentral ist die spezifische Abfolge (Sequenzialität) und Gleichzeitigkeit (Simultaneität) verschiedener Modalitäten innerhalb einer Instruktionssequenz. Dabei können folgende Modi einzeln und in Kombination zum Einsatz kommen:

- verbal
- nonverbal (illustrative Gesten, tänzerische Demonstration etc.)
- musikalisch (vokale Sonifikation, instrumentale Bewegungenbegleitung, Musikeinspielung vom Tonträger etc.)

Formaler Aspekt

Instruktionssequenzen können formal unterschiedlich verlaufen:

- *linear*, d. h. progressiv und abgeschlossen ohne Ergänzungen oder Wiederholungsschleifen auf der inhaltlichen Ebene.
- *rekursiv*, d. h. Wiederholungsschleifen beinhaltend durch Rückkehr zu früheren Musterpositionen in Form von Paraphrasierung, Ergänzung, Repetition etc.

Aktionsverhalten der Lehrenden bei synaktionalen Instruktionen

- *beobachtend*
- *mitmachend-partizipativ*: Teilnahme an der Improvisation als Teil der Gruppe
- *demonstrierend-vorgehend*: z. B. durch Bewegungsdemonstration, Modellvorgabe etc.

Nach Lüders sind Instruktionsphasen charakterisiert durch das Vorkommen bestimmter Akte wie beispielsweise auslösen, antworten, informieren, erklären, aufgeben, anleiten, auffordern etc. auf Lehrendenseite sowie durch Akte wie zuhören, zur Kenntnis nehmen, akzeptieren, nachfragen, vergewissern etc. auf Teilnehmendenseite, häufig im Rahmen von „Initiation-Response-Feedback-Mustern“ als typische Sequenzierungsform auftreten, die mitunter aber durch Phasen der Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit unterbrochen werden (vgl. Lüders 2003, 220). Ob und in welcher sprachlichen Form dies der Fall ist, wird anhand der Mikro-Analyse untersucht.

4.5.2.3 Mikroebene: Instruktionsform einzelner Äußerungen

Auf der Mikroebene erfolgt eine Detailanalyse einzelner Äußerungen, kommunikativer Einheiten als „*Segmente*“ oder turns innerhalb einer Instruktionssequenz (vgl. Ehlich 2007d, 48). Durch Kodierung und Kategorisierung einzelner Segmente und Pragmeme kann so eine Systematisierung und Typisierung einzelner Instruktionsformen hinsichtlich ihrer Modalitätsform, sprachlichen Machart und illokutiven Funktion (z. B. Aufforderung, Frage etc.) erfolgen, welches auch die Option für eine quantitative Auswertung bereithält. Untersucht wird die Modalitätsform und auf der Ebene der sprachlichen Ausdrucksmittel die Art der Verbalisierung und des Sprachgebrauchs. Der Sprech- bzw. Äußerungsakt wird dabei als flexible Größe aufgefasst und reicht vom Ein-Wort-Hinweis bis hin zum Satz.

Die Mikroebene findet innerhalb der Analyse der Mesoebene Berücksichtigung. So erfolgt im Rahmen der turn-by-turn-Analyse auch eine Analyse der sprachlichen Mittel, die zur Realisierung eines Musters verwendet werden.³⁴⁸ So werden auch Übergänge zwischen verschiedenen Instruktionsmustern auf Hinweise zur Vernetzung durch explizite verbale Äußerungen untersucht.³⁴⁹

Wechsel der Ebenen

Bei der Analyse und Interpretation von Interaktionen kann bei Bedarf zwischen Mikro- und Makroebene gewechselt werden (vgl. Knobloch 2010, 127). Denn „*die jeweils höhere sprachstrukturelle Ebene ist auf die unter ihr liegende angewiesen, zugleich erhält die je kleinere sprachstrukturelle Ebene erst im Kontext der nächst höheren Ebenen ihre Bedeutung und Funktion.*“ (Spieß 2011, 193) Dieser Wechsel der Perspektiven ist entsprechend dem hermeneutisch und spiralförmig ausgerichteten Interpretationsprozess nicht nur eine Option, sondern vielmehr methodisches Prinzip (vgl. Kap. 4.4.4).

4.5.3 Sektionierung von Sequenzen

Einen grundlegenden Arbeitsschritt stellt die Sektionierung, nämlich die Bestimmung relevanter Handlungseinheiten dar (vgl. Griebhaber 2000), was bereits einen ersten interpretatorischen Schritt darstellt. Im Zuge der Sektionierung wird eine Gruppe von Segmenten nach ihrer Zugehörigkeit zusammengefasst. Anhand der Oberflächengliederung, der kommunikativen Struktur und der Handlungsformen, als auch durch Beginn und Beendigung einer bestimmten Aktivität lassen sich Segmente voneinander abgrenzen.

Rehbein beschreibt Sektionen als „*Niederschlag von Handlungsmustern in der kommunikativen Tiefenstruktur*“, die jedoch in der konkreten Kommunikation ineinander übergehen können und Schnittstellen aufweisen (Rehbein 2001, 932). So werden Muster gelegentlich nur teilweise realisiert, andere Muster eingeschoben oder Muster überlagert. Mitunter realisieren verschiedene

³⁴⁸ Nach Griebhaber (2000) befasst sich die Diskursanalyse über die Darstellung von Mustern hinaus mit der „*sprachspezifischen Zuordnung sprachlicher Mittel zu Illokutionen und Propositionalen Gehalten*“.

³⁴⁹ So können einzelne Äußerungen durchaus verschiedene Musterpositionen in verschiedenen Instruktionsmustern einnehmen, indem durch eine bestimmte Äußerung in ein neues Muster übergeleitet wird, ein neues Muster eingeschoben wird oder eine Muster-Ruptur erfolgt (vgl. Kap. 5.5 und 5.6).

Akteure auch gleichzeitig verschiedene Muster. An den Sektionsgrenzen als ‚Oberflächengliederungen‘ können sich dadurch analytische Probleme ergeben. Sektionen sind somit „*einerseits auf Konstellationen und ihren Wechsel, andererseits auf den Wechsel von Mustern und Diskursarten bezogen*“ (ebd.), die sich anhand der sprachlichen Oberfläche interpretativ nachvollziehen lassen.

Für die Auswahl von Instruktionssequenzen und den sich daraus ergebenden Videoschnitt in Sektionen innerhalb einer Unterrichtseinheit ist jenes Verständnis von Sequenz maßgebend, demzufolge das Handeln der aufgezeichneten Akteure selbst einer bestimmten Sequenzialität folgt. Im Alltagshandeln werden durch die Akteure sinnhafte Sequenzen gebildet, deren Struktur über Beobachtung rekonstruiert werden kann (vgl. Tuma et al. 2013, 60).

Eine Instruktionssequenz (= Sektion) ist durch mehrere Merkmale definiert:

- eine *Initialmarke*, welche den Eintritt in das Instruktionsmuster markiert. Dies stellt meist eine sprachliche Äußerung der Lehrkraft dar, welche eine neue Aufgabe, eine Weiterentwicklung der vorigen Aufgabe oder eine thematische Differenzierung der Aufgabe einleitet oder auch ein nonverbales Signal wie das Zugehen auf die Gruppe, um eine neue Instruktionsphase einzuleiten. Initialmarken sind als sequenzeinleitende Äußerung identifizierbar.³⁵⁰
- eine *Finalmarke* in Form einer verbalen oder nonverbalen Äußerung, welche semantisch das Ende der Instruktion markiert. An dieser Stelle erfolgt der *exit*, d. h. der Austritt aus dem Instruktionsmuster und der Wechsel in ein neues Handlungsmuster.³⁵¹
- Einen bestimmten *Interaktionsverlauf* und ein bestimmtes *Muster im turn-Apparat*, d. h. eine bestimmte Form der Sprecherorganisation, welche seitens der Lehrkraft monologisch als Instruktionsverkettung, dialogisch als Instruktionssequenz sowie als Kombination von Verkettung und Sequenz verlaufen kann.

Darüber hinaus kann der Interaktionsverlauf in seiner Strukturierung auch über die verbalen und nonverbalen Handlungen der Beteiligten, deren Art und Weise der Aktivität und Passivität sowie hinsichtlich des behandelten Themas und anhand der Dimension „Positionierung und Ausrichtung der Personen“ charakterisiert werden (vgl. Tuma et al. 2013, 54f.). So können beispielsweise Phasen der Improvisation mit einer starken Bewegungsaktivität der Teilnehmenden und der Beobachtung durch die Lehrperson klar abgegrenzt werden von Phasen, in denen die Lehrperson eine Aufgabenstellung erläutert und die Teilnehmenden im Kreis stehend zuhören. Ein zentrales Kriterium für die Abgrenzung von Instruktionssequenzen ist somit neben dem inhaltlichen und aktionalen auch der temporale Aspekt: vor, während oder nach einer Bewegungshandlung.

Die Abgrenzung von Instruktionssequenzen als Untersuchungseinheiten wird nicht in erster Linie durch die Forschenden bestimmt, sondern vielmehr „*aus den aufeinander bezogenen visuellen und vokalen Handlungszügen der Akteure abgeleitet*“ (ebd. 79). Jeder Handlungsschritt ist eingebettet in eine interaktive Sequenz. Knoblauch weist darauf hin, dass basierend auf der Reflexivität – also auf der Tatsache, dass wir nicht nur handeln, sondern immer auch andeuten, wie

³⁵⁰ Becker-Mrotzek & Vogt (2001, 149f.) sprechen in diesem Fall von phaseneinleitenden bzw. phasenabschließenden Äußerungen, mit denen Lehrende die Verlaufsformen des Unterrichts organisieren.

³⁵¹ Finalmarken können als sequenzabschließende Äußerungen mitunter auch mit Initialmarken für neue Sequenzen zusammenfallen (vgl. Becker-Mrotzek 2001, 151; vgl. Kap. 7.6.1.2).

unser Handeln verstanden werden soll³⁵² – davon ausgegangen werden kann, „*dass die Handelnden selbst die Markierungen für die Grenzen eines Handlungszyklus anzeigen - und eben Anzeichen dafür bestehen, wann ein Redezug von einem anderen Sprecher fortgesetzt werden kann.*“ (Knoblauch 2004, 133).

Dieses für die Sequenzbestimmung geltende Prinzip kann auch auf einzelne Redezüge und Sequenzelemente als Analyseeinheiten innerhalb von Instruktionensequenzen übertragen werden. Um relevante Instruktionensequenzen zu bestimmen und voneinander abgrenzen zu können, wird ein iteratives Verfahren angewendet:

a) Betrachtung des Unterrichtsvideos ohne Ton als visuelle Erst-Sektionierung

Mondada & Schmitt (2010) erachten gerade „*die voranalytische Selektion relevanter Videoausschnitte auf der Grundlage des Gesprochenen*“ als problematisch, „*weil es die theoretisch postulierte Egalität aller Modalitätsebenen bei der Analyse unterläuft.*“ (S. 30)

Die Betrachtung ohne Ton und die Erstellung eines Logbuchs samt Protokoll erlauben es, den Fokus zunächst nur auf nonverbale Aktivitäten zu richten, um Auffälligkeiten in der Interaktion³⁵³ zu bemerken und der meist starken Dominanz der Sprache entgegen zu wirken.³⁵⁴ Dies führt zu einer ersten Sektionierung anhand der beobachteten nonverbalen Aktivitäten.

b) Betrachtung des Videos mit Ton

Dies führt zu einer Präzisierung des Logbuchs inklusive der Protokollierung relevanter verbaler, vokaler oder musikalischer Aktivitäten und von Initial- und Finalmarken als Schlüsseläußerungen, die meist Beginn oder Ende einer Sequenz markieren. Der Vergleich der beiden Sektionierungen anhand nonverbaler und verbaler Elemente, die miteinander in Bezug gesetzt werden, ermöglicht die finale Sektionierung der Unterrichtseinheit in einzelne Instruktionensequenzen.

c) Sektionierung der Unterrichtseinheit in einzelne Sequenzen (Videoschnitt)

Aufgrund der Komplexität des Datenkorpus ist es unmöglich und wenig sinnvoll, eine Unterrichtseinheit als Ganzes hinsichtlich ihres Handlungs- und Interaktionsverlaufs im Detail zu untersuchen. Die Zerlegung der Unterrichtseinheit in einzelne Sektionen (Instruktionensequenzen)

³⁵² Dies exemplifiziert Knoblauch (2004) folgendermaßen: „*So stellen wir nicht einfach eine Frage, sondern in der Art, wie wir die Äußerung produzieren, machen wir klar, dass wir eine Frage stellen.*“ (S. 133). Dieses Prinzip wird an anderer Stelle auch als Performativität beschrieben (vgl. Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (2001): *Sprache, Macht und Handeln - Aspekte des Performativen*. In: Ders. (Hg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München, S. 9-24).

³⁵³ Mondada & Schmitt (2010) erkennen darin ein besonderes Forschungspotential: „*Wird ein Videoausschnitt nach den Regeln der Kunst unter Ausschluss der verbalen Anteile segmentiert und in seiner Struktur beschrieben, führt das - methodisch induziert - nicht nur zwangsläufig zur Entwicklung neuer Beschreibungskategorien, sondern auch zur Konstitution neuer Struktursegmente.*“ (S. 31)

³⁵⁴ Siehe auch: Brennan, M. A. (1999): *Every little Movement has a Meaning of its Own. Movement Analysis in Dance Research*. In: Horton F.S./Hanstein, P. (Hg.): *Research Dance: Evolving Modes of Inquiry*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 283-308.

Vgl. ebenso folgenden Beitrag, der das Potential nonverbaler Kommunikation im Unterricht herausstellt:

Köhler, A. (2014): *Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender: Fokus auf nonverbale Elemente*. In: Moritz, Ch. (Hg.): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 523-543.

ist ein methodisch hilfreiches Mittel, um auf der Grundlage dessen zentrale Sequenzen zu identifizieren, zu analysieren und gezielt miteinander zu vergleichen (vgl. Tuma et al. 2013, 86). Die Sichtung des Videos erst ohne, dann mit Ton ermöglicht die Sektionierung, d. h. ein Schneiden und Konvertieren einer Kopie des Originalvideos in 1-6 minütige Sequenzen im mpeg4-Format, die mit Inhaltsbegriffen aus der Sequenz bzw. Handlungsformen betitelt werden.³⁵⁵

Indikator für die Auswahl der zu analysierenden Sequenzen ist das inhaltliche Kriterium der (critical incident) der *Ereignisbezogenheit*: Eine Untersuchung der Instruktionmuster setzt notwendigerweise eine Instruktionstätigkeit durch die Lehrperson voraus, gleich in welcher Modalität und Intensität bzw. welchem Umfang diese erfolgt. Transkribiert und analysiert wurden daher all jene Sequenzen einer Unterrichtseinheit, in denen eine verbale und/oder nonverbale oder/und musikalische Instruktionstätigkeit mit steuernder Funktion seitens der Lehrperson erfolgte (im Sinne des in Kap. 3 definierten Instruktionbegriffs). Aufgrund des breit ausgerichteten, multimodal konzipierten Instruktionbegriffs und der Frage nach dem Inszenierungsmuster sind dies pro Unterrichtseinheit 12-19 einzelne Teilsequenzen von ca. 1-6 Minuten Dauer.

4.5.4 Transkription mit HIAT

Transkriptionen erlauben die Aufbereitung der sequenziellen Ordnung des Geschehens für die Analyse und sind aus methodischer Sicht von fundamentaler Bedeutung (vgl. Tuma et al. 2013, 81). Sie dienen als „*als hilfreiche ordnende Elemente [...], da sie den Fluss des Videos für die Beobachter strukturieren und einen ersten Hinweis auf mögliche Aggregate bieten*“ (Knoblauch et al. 2010, 19) und so für bedeutsame Details und die sequenzielle Interaktionsstruktur sensibilisieren können.

Besondere Herausforderungen ergeben sich für die Transkription durch die Eigenart und Eigengesetzlichkeit audiovisueller Elemente und der Spezifika des Tanzes wie Nichtsprachlichkeit nonverbaler Äußerungen, semantische Unbestimmtheit und Körperlichkeit. So stellt sich bei der Transkription immer die Frage nach der Art und Weise der sprachlichen Transformation solcher nichtsprachlichen, bildlichen, bewegungsbezogenen und musikalischen Komponenten (vgl. Gebauer 2011, 45 u. 20f.).

Die Transkriptionen beruhen auf der von Ehlich & Rehbein (1976, 1979) entwickelten *Halb-Interpretativen Arbeits-Transkription HIAT* (vgl. ebenso Rehbein et al. 2004). Diese verwendet eine Partiturschreibweise, welche eine lineare (Prozessualität) und simultane Darstellung (Gleichzeitigkeit) multikodaler Daten mit verschiedenen Zeichenebenen für Sprache, Gestik, Tanz und Musik ermöglicht. Dadurch können simultane Tätigkeiten wie das gleichzeitige Sprechen und Tanzen der Lehrperson (vertikale Y-Achse) ebenso dargestellt werden wie überlappende oder aufeinanderfolgende verbale und nonverbale Äußerungen von Lehrenden und Lernenden (horizontale X-Achse). Gleichzeitig realisierte Äußerungen und Handlungen stehen – unabhängig ob intra- oder interpersonell – wie in einer Partitur üblich stets untereinander.

Das genutzte Transkriptionssystem umfasst aufgrund der Multimodalität von Instruktionen mehrere notationale multikodale Subsysteme, die auch miteinander kombiniert werden:

³⁵⁵ Die Originalvideos beider Kameras blieben zusätzlich erhalten.

- Transkription der Verbalsprache
- Verbalumschreibung von Ereignissen als Text mit Nutzung des Fachvokabulars³⁵⁶
- Einbindung ikonischer Zeichen, notationaler und musikalischer Symbole

Die Transkription verbaler Äußerungen folgt orthographischen Konventionen und der bei HIAT üblichen Verwendung der literarischen Umschrift. Lautliche Auffälligkeiten wie Dialekt u. a. werden durch entsprechende Abweichungen von der Standardorthographie dargestellt. Standardschriftlichsprachliche Interpunktionszeichen werden in der für die Schriftsprache angenommenen Bedeutung verwendet und als „basic intonations“ aufgefasst (vgl. Selting 2001, 1061).³⁵⁷

Die Verwendung nonverbaler Elemente in der Kommunikation im Tanzunterricht entspricht keinem standardisierten Repertoire, sondern ist immer sehr individuell und spezifisch an die jeweilige Instruktion, Aufgabenstellung und tänzerische Idee angebunden. Bereits entwickelte Systeme für nonverbale Transkription wurden größtenteils als für die Forschungsfrage nicht passend erachtet. Im Unterschied zur Musiknotation gibt es keine vergleichbare standardisierte Kodifizierung und Wiedergabe körperlicher Aktivitäten.³⁵⁸ Um der Spezifik nonverbal-tänzerischer Kommunikation gerecht zu werden und Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit für Außenstehende zu gewährleisten, wurde daher auf die Entwicklung eines einheitlichen Transkriptionssystems für nonverbale Elemente verzichtet, wenngleich neben der Verbalumschreibung³⁵⁹ auch spezifische ikonische Zeichen und Symbole für vergleichbare, wiederkehrende nonverbale Handlungen verwendet wurden (siehe Transkriptionslegende).

Je nach Sequenz und Handlungsmodalitäten werden pro Akteur bis zu drei Spuren transkribiert:

- *verbale Äußerungen (v)*: Transkript der gesprochenen Sprache
- *nonverbale und tänzerische Äußerungen (nv)*: Verbalumschreibung von Ereignissen, teilweise mittels tänzerischer Fachbegriffe, ergänzt durch ikonische Zeichen und Symbole für visuelle Komponenten wie Bewegungsrichtungen, Körperteile etc.
- *musikalische und vokalisierende Äußerungen (m)*: Transkription verbal, mittels ikonischer Zeichen und musikalischer Symbole

Dem Problem der Dauer, d. h. wann ein nichtsprachliches (nonverbales, vokales, musikalisches) Ereignis endet und das nächste beginnt, wenn diese aufeinander folgen, wurde gemäß der Idee der Gestalt begegnet: Sobald ein Gestaltwechsel erfolgt – eine andere Form der Bewegungsausführung durch Wechsel von Qualität, Richtung, Charakter o. ä., ein anderer Rhythmus oder Vo-

³⁵⁶ Bewegungsbeschreibung als erste Stufe der Analyse „permits a synthesis of the results of the detailed observation with contextual knowledge, which then furthers the process of interpreting and evaluating the dance.“ (Brennan 1999, 284)

³⁵⁷ Zu den Transkriptionskonventionen siehe APPENDIX, Kap. I.

³⁵⁸ Eine Ausnahme bildet die für Tanznotation entwickelte *Laban Movement Analysis* mit einem eigenen komplexen Zeichensystem für Tanzbewegungen, welches jedoch ohne längeres Studium nicht ohne weiteres angewendet oder entziffert werden kann und darüber hinaus nicht-tänzerische Bewegungen wie sprachbegleitende Gestik, Kopfbewegungen o. ä. nicht einschließt.

Vgl. Kennedy, A. (2015): Methoden der Bewegungsbeobachtung: Die Laban/Bartenieff Bewegungsstudien. In: Brandstetter, G./Klein, G. (Hg.): *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le sacre du Printemps/Das Frühlingsopfer“*. 2. überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Bielefeld: transcript.

³⁵⁹ Auf die Verbalumschreibung tänzerischer Ereignisse unter Verwendung bildhafter Ausdrücke greifen auch Hauke & Moritz in folgendem Beitrag zurück: „Double Blind?“ Analyse des Videotrailers einer Tanzperformance „zero degree“ der Tänzer Akram Khan und Sidi Larbi Cherkaoui. In: Moritz 2014, S. 157-186.

kalklang erklingt – kurz: das Ereignis in seiner morphologischen Ganzheit eine andere Erscheinung aufweist, kann dies als neues Ereignis transkribiert werden.

Durch die Abgrenzung einzelner sprachlicher und nichtsprachlicher Ereignisse voneinander als auch durch die Verwendung der üblichen Interpunktion bei der Transkription verbaler Äußerungen wird bereits eine Segmentierung im Sinne einer intuitiven Gliederung einer Sequenz vorgenommen, die gewissermaßen nach Handlungseinheiten im Sinne von Äußerungen gegliedert sind (vgl. Rehbein 2001, 932). Diese Segmente sind „*intuitive vorgenommene Gliederungen*“, welchen im Laufe der Analyse „*Einheiten der kommunikativen Tiefenstruktur zugeordnet werden*“ (ebd.). Aufschluss über Anfang und Ende einzelner Handlungseinheiten innerhalb einer Sequenz geben Elemente auf der Mikroebene wie Pausen, Prosodie, Gesten, Proxemik etc. Somit erhält die im Rahmen der Transkription erfolgende Binnen-Segmentierung bereits interpretativen Charakter.³⁶⁰ Dies ist ein erster Schritt des Auswertungsprozesses, denn die so fixierten Zeilen-Transkriptionen ermöglichen in ihrer Übereinanderschichtung eine andere Form der Wahrnehmung, als es durch das Betrachten des Videos allein möglich wäre.

Die Transkriptionen wurden mit der Software f5 angefertigt. F5 ermöglicht die Darstellung des Videos und der Transkription in zwei Fenstern und die Erstellung von Zeitmarken, welche durch Anklicken das Abspielen des betreffenden Segments im Video erlauben. Das Transkript wurde einschließlich der Zeitmarken anschließend in MaxQDA importiert und dort kodiert. Auf die Verwendung der Transkriptions-Software ELAN oder EXMARaLDA, welche üblicherweise bei der Funktional-pragmatischen Diskursanalyse angewendet wird, wurde nach einer Erprobungsphase bewusst verzichtet, da zu wenig ikonographische Symbole für das nonverbale und tänzerische Geschehen verfügbar sind und kein Import des Transkripts mit Videoverlinkung in MaxQDA möglich ist.³⁶¹ Die Vorteile der f5-Software bestehen in der engen Kooperation der Marburger Entwickler von MaxQDA und f4/f5. Beide Programme sind aufeinander abgestimmt, gut handhabbar und ermöglichen zuverlässige Verlinkungen zwischen Transkript-Datei und Videodatei. So bleiben die Zeitmarken und die Verknüpfung der Zeitmarken mit dem entsprechenden Videoausschnitt beim Import des Transkripts aus f5 nach MaxQDA ebenso erhalten, wie die im Transkript-Layout erstellten Visualisierungen, ikonografischen Symbole und Segmentierungen. Dies alles ist elementar notwendig, um Rückbezüge zwischen Transkript und Videoaufzeichnung herzustellen. Der in f5 integrierte Videoplayer erlaubt zusätzlich die detaillierte Betrachtung von Videos dank Loop-, Zeitraffer- und Zeitlupenfunktion.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die aus f5 im docx-Format importierten Dateien in

³⁶⁰ Der interpretative Charakter ist laut Rehbein jedoch doppelt revidierbar – sowohl als Hörkorrektur beim Transkribieren als auch während der kommunikativen Tiefenanalyse (vgl. ebd.).

³⁶¹ Auch die Feldpartitur (Moritz 2011a) wurde als Transkriptionssoftware erprobt, aber für die vorliegende Untersuchung nicht für brauchbar befunden, da die verfügbare Onsite-Variante in cloud-computing-technology nicht zuverlässig lief, die Videosequenzen auf eine minimale Auflösung in relativ schlechter Qualität herunter konvertiert werden mussten und die Transkriptdatei zudem nur als pdf ohne Zeitmarken exportiert werden kann. Zwar stehen deutlich mehr grafische Symbole und notationale Optionen zur Verfügung, doch ermöglicht die Feldpartitur weder eine Darstellung sequenzieller Strukturen inklusive der turn-Wechsel, noch eine Verknüpfung des Transkripts mit der zugehörigen Videodatei für den Export in ein Analyseprogramm.

MaxQDA editierbar bleiben.³⁶² Bemerkt man im Zuge der analytischen Arbeit mit Codes und Memos, dass das Transkript noch ergänzt oder verändert werden muss, kann man Korrekturen im Transkript sowohl im Primärtranskript in f5 als auch parallel in der nach MaxQDA importierten Transkriptdatei vornehmen, ohne dass Codes und Memos verloren gehen und die finale Transkriptversion dann am Ende wahlweise aus MaxQDA oder f5 in ein Word-, Excel- oder PDF-Dokument konvertieren. Denn „*die Erstellung einer Partitur (ist) erst am Ende, wenn die Deutung am Ende ist.*“ (Reichertz & Englert 2010, 33)

Relevante Details für die Transkription

Die nun folgende Übersicht über für die Transkription relevante bzw. nicht relevante Details soll zur notwendigen Transparenz der zentralen Selektions-, Deutungs- und Interpretationsschritte zwischen Datenaufbereitung, Analyse und dargestellten Ergebnissen beitragen (vgl. Gebauer 2011, 38f.).

Verbale Ebene:

- Verbale Äußerungen
- Paraverbale Elemente wie ‚ähm‘, ‚mhm‘, ‚ah‘ o. ä., Zungenclicks sowie Sprechpausen

Nonverbale Ebene:

- Demonstrierende und illustrative Tanzbewegungen und Gestik
- Sprachbegleitende und sprachunterstützende Gestik
- Metrische Aktionen (gehen, klatschen), die simultan zur musikalischen Aktion erfolgen
- Positionsveränderungen der Lehrperson im Raum (Proxemik)
- Hinwendung und Abwendung der Lehrperson von den Teilnehmenden
- Schweigen, Zuhören (der Teilnehmenden)
- Instruktionsrelevante Handlungen wie das Holen von Material, Gehen zur Musikanlage u. a.

Musikalische Ebene:

- Handlungen wie Bewegungsbegleitung und Instrumentalspiel
- Musikeinspielung vom Tonträger bzw. Musikvideo
- Vokale Sonifikation

Für die Analyse als irrelevant erachtete Details

- Phasen des Vor-Beginns³⁶³, in denen sich die Teilnehmenden allmählich im Unterrichtsraum versammeln und auf den tatsächlichen Beginn des Unterrichts durch eine Initiative der Lehrperson warten.

³⁶² Die Transkripte aus anderen Videotranskriptionsprogrammen wie die Feldpartitur, ELAN und EXMARaLDA müssen als pdf exportiert werden, welches aber nicht mehr in MaxQDA editierbar ist. Sind dann Änderungen am Primärtranskript fundamental notwendig, geht die mittlerweile eingerichtete analytische Aufbereitung mit Codes, Memos etc. verloren, da das importierte Transkript durch eine außerhalb von MaxQDA editierte neue Version ersetzt werden muss.

³⁶³ Solche Phasen des Vor-Beginns definieren Mondada & Schmitt (2010) als „*eine Phase, während der sich die Beteiligten auf die kommende Aktivität und gleichzeitig auf spezifische Aktivitäten der Phase, die der Eröffnung vorangehen wird, ausrichten.*“ (S. 17)

- Unspezifische Gestik, die nicht in Zusammenhang mit der verbalen Äußerung steht wie z. B. Gestikulieren mit den Händen, sofern nicht dadurch bestimmte Qualitäten oder Charakteristika der Musik, der Bewegung o. ä. mittransportiert werden.
- Mimik
- Paraverbale Aspekte wie Stimmlage, Lautstärke, Geschwindigkeit, Tonhöhe, Intonation, Sprachmelodie, Artikulation, Sprechtempo etc. Solche nicht-segmentalen Phänomene werden nur dann notiert, wenn es sich um besonders auffällige und für die Analyse relevante Ausnahmen handelt (z. B. das eine Bewegung begleitende Stimmglissando).
- Detaillierte Beschreibung der unterschiedlichen tänzerischen Improvisationshandlungen der Teilnehmenden, da diese zu vielfältig und komplex sind, um sie in einem Transkript abzubilden. Stattdessen erfolgt eine Umschreibung.

Die Erläuterung der an HIAT orientierten Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang im Transkriptionsteil. Vor jeder Sequenzanalyse erfolgte ergänzend zum Transkript eine *Konstellationsbeschreibung*, die den immanenten Sinngehalt der Sequenz darlegt und Elemente der Situation stichwortartig festhält. Dies ist erforderlich um die Sequenz als Ausschnitt aus einer Unterrichtseinheit „*eindeutig in einen zweckhaften Handlungszusammenhang einordnen zu können*“ (Rehbein 2001, 931) und einen Gesamtzusammenhang zwischen Einzelsequenz und Unterrichtseinheit herzustellen.

4.5.5 Heuristik der Musteranalyse auf der Mesoebene

Während im Zuge der Sektionierung der Interaktionsverlauf einer Unterrichtseinheit makroskopisch in einzelne Sequenzen untergliedert wird, können mit der Sequenzanalyse auf mikroskopischer Ebene die Sinnstrukturen der einzelnen aufeinander bezogenen Äußerungen und deren Zusammenhang rekonstruiert werden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 75).

Ziel ist „*die Zuordnung von Segmenten einer individuellen Aufnahme und Transkription zu der Tiefenstruktur der Handlungen und ihrer Muster*“ (Rehbein 2001, 932). Die Rekonstruktion von Instruktionsmustern befasst sich folglich mit dem Erkennen der Regelmäßigkeit (Tiefenstruktur) hinter der Individualität der tatsächlichen Interaktionszüge an der Oberfläche. Erst im Vergleich verschiedener Sequenzen und Fälle kann die Frage beantwortet werden, ob sich bestimmte Muster von Instruktionen in der Tanzimprovisation finden lassen, worin diese bestehen und wie dann charakteristische, typische Verläufe aussehen können.

So wurden die Instruktionssequenzen in einer sukzessiven Vorgehensweise darauf untersucht, wie die Akteure in ihren verbalen, vokalen und nonverbal-visuellen Handlungen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und wie dadurch ein spezifischer Sinnzusammenhang entsteht. Von Interesse waren Start- und Endpunkte relevanter Handlungen (Initial- und Finalmarken), Turn-Takings auf verbaler und nonverbaler Ebene als auch bedeutsame visuelle oder akustische Ereignisse. Da die Handlungen der Akteure in der Zeit koordiniert und synchronisiert werden, folgt auch die Analyse dem zeitlichen Ablauf und der sequenziellen Verkettung, d. h. der Abfolge der einzelnen turns, um herauszufinden, wie sich die Akteure aneinander orientieren und untereinander koordinieren (vgl. Knoblauch 2004, 131 u. 133f.). Im Unterschied zur reinen Verbalkommu-

nikation ist eine multimodal beschaffene Interaktion jedoch nicht streng sequenziell organisiert, da sich mehrere oder alle Beteiligten in unterschiedlicher Form gleichzeitig äußern können. Eine hilfreiche Orientierung bildet daher die von Dinkelaker & Herrle (2009) vorgeschlagene „*Unterscheidung von Text und Kontext*“ anhand der verbalen Äußerungen der Beteiligten: „*Was die jeweils sprechende Person sagt und dabei tut, wird als Text, alles andere als Kontext betrachtet.*“ (S. 77)

4.5.5.1 Sequenzelemente und Segmente als Analyseeinheiten

Eine kritische Entscheidung betrifft die Auswahl der Einheiten innerhalb einer Sequenz, mit denen Feinanalyse beginnen soll.

Auswertungseinheit

In der Interaktion bilden einzelne Redezüge und Bewegungen sowie deren sequenzielle Verknüpfung die Grundeinheit der Analyse. Der Vorteil dieser turn-bezogenen Sichtweise besteht in der Erfassung von inhaltlich und sachlogisch geschlossenen Einheiten, die eine bessere Einordnung der einzelnen Handlungsabschnitte in die Handlungssequenz und den Gesamtkontext erlauben.

Tuma et al. berufen sich auf zwei Prinzipien, die helfen sollen, die Selektion zu leiten: Zentrales Kriterium ist das der *Prägnanz und Relevanz*: Schegloffs (1958) ‚Relevanzkriterium‘ zufolge machen die Akteure nämlich selbst deutlich, was für ihre Handlungen relevant ist (vgl. Tuma et al. 2013, 86 u. 92). Die *Rekursivität* in der ablaufenden Interaktion bildet ein zweites Merkmal. Was stellt vor diesem Hintergrund eine bedeutungsvolle Sinneinheit dar?

Sinneinheit der Analyse auf der auditiven oder visuellen Ebene muss nach Gebauer (2011, 42) ein „move“ oder „turn“ sein, also „*ein (bewusster oder nicht-bewusster) Handlungsakt, ein Interaktions- oder Kommunikationszug, der für das folgende Geschehen Konsequenzen hat*“ (Reichert & Englert 2011, 15) und folglich durch ein Vorher und ein Nachher gegenüber anderen Sinnheiten bestimmt ist. „*Was immer als relevant für einen nächsten Zug angesehen werden kann, ist dann der vorgängige Zug*“, erinnert auch Knoblauch (2004, 133).

Sowohl ein Sprecherwechsel als auch eine Veränderung der Position der Lehrperson im Raum, der Beginn einer Musikeinspielung oder auch das bewusste Setzen einer tänzerischen Demonstration kann somit als Anfang eines neuen Ereignisses interpretiert werden. Jeder einzelne Zug kann dabei potentiell eine „*vielschichtige Abfolge von Handlungen beinhalten*“ (Gebauer 2011, 42), d. h. multimodal angelegt sein. Vor diesem Hintergrund ist eine zu strenge turn-by-turn-Kodierung für die vorliegende Arbeit nicht passend.

Kodiereinheiten

Jede Instruktionssequenz kann in einzelne *Sequenzelemente* zerlegt werden. Ehlich und Rehbein nennen dies *Segmente* (vgl. Ehlich 2007d, 48). Die Grenzen von Segmenten können zwar durch turn-Wechsel markiert werden, für die vorliegende Arbeit ist aber eine feinere Untergliederung hilfreicher (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 78f.).

Segmente umfassen auf der *verbalen Ebene* Äußerungen, die vom Ein-Wort-Hinweis über kurze Aussagen bis hin zum komplexen Satz oder sogar kompletten turn als Analyseeinheit reichen.

Auch *nonverbale Äußerungsketten* weisen eine Gliederungsstruktur auf. Hierbei lassen sich einzelne Gesten als kleinste Kodiereinheit, Bewegungsmotive (einige Schritte, Drehung) von längeren Bewegungssequenzen (Verbindung unterschiedlicher Bewegungsmotive und/oder Gesten) oder einer längeren Aktion wie Beobachtung der Teilnehmenden unterscheiden. Auf der *musikalischen Ebene* werden einzelne Laute und Klänge (z. B. vokaler Natur) als kleinste Einheit von rhythmischen oder vokalen Motiven, von Phrasen (4- oder 8-taktige Phrasen) und diese wiederum von Musikstücken (durchgehende Bewegungsbegleitung, Musikeinspielung etc.) abgegrenzt.

Die Kodiereinheit als kleinster zu analysierender Materialbestandteil (vgl. Flick 2002, 280) reicht somit vom einzelnen Wort, der einzelnen Geste, Bewegung oder dem einzelnen Klang bzw. Sound bis hin zum ganzen Satz, einer Bewegungsfolge, nonverbalen Aktion oder einer musikalischen Phrase auf der Mikroebene. In der Regel wurde das Material systematisch Zeile für Zeile bzw. Äußerungseinheit für Äußerungseinheit (satzweise) kodiert, da bei der Transkription bereits eine Segmentierung in Sinneinheiten erfolgte. Dabei können einzelne Einheiten auch mit Mehrfachkodierungen versehen werden.³⁶⁴

Kontexteinheit

Alles, was als Sinneinheit auf der Ebene einer Person vorliegt und demselben Thema zugehört, kann als Kontexteinheit (größter zu analysierender Materialbestandteil) abschnittsweise kodiert werden. Dazu gehört beispielsweise eine Verkettung mehrerer Sprechhandlungen mit zugehöriger illustrativer Demonstration, welche als „Bewegungsaufgabe“ kodiert wird, eine aus mehreren Sätzen bestehende „Erklärung“ oder auch ein mehrzügiger Ablauf innerhalb einer Sequenz, der sich aus mehreren turns oder Ereignissen zusammensetzt wie z. B. eine „Paraphrase“, eine „Bewegungsbegleitung“ oder ein „Minidialog“ zwischen Lehrperson und Teilnehmerin.

Ereigniskodierung

Die Entscheidung, wann nur eine einzelne Geste oder Bewegung und wann ein vollständiger Satz oder gar eine Kette mehrerer Handlungen kodiert wird, ob nur eine Einzelkodierung erfolgt oder aufgrund der Multimodalität und unterschiedlicher Kategorien Mehrfachkodierungen erforderlich sind, ergibt sich aus der jeweiligen sinntragenden Funktion innerhalb der Instruktionssequenz, aus dem sog. „intrinsic Zusammenhang“ sowie aus der Perspektive der Analyse (Meso- oder Mikroebene) und ist somit letztlich auch eine Frage der Interpretation der Beobachterin bzw. des Beobachters. Denn *„ohne Ansehen der Daten – und der Arten der Handlungen der Akteure – lässt sich die Einheit der Handlung nicht festlegen“* (Tuma et al. 2013, 93, vgl. auch Flick 2002, 289).

³⁶⁴ So kann ein einzelner Satz sowohl hinsichtlich seines Sprechakttyps als auch hinsichtlich der darin zur Sprache kommenden Referenz kodiert werden. Zugleich kann dieser eine sequenzielle Funktion haben und als Final- oder Initialmarke fungieren.

4.5.5.2 Mikroanalyse der Segmente

Ausgangspunkt der Analyse bildet die Oberflächenbeobachtung und -beschreibung anhand der Identifikation und Kodierung der einzelnen Segmente durch ein kategoriengeleitetes Vorgehen. Die Daten wurden in der Transkriptionssoftware f5 bereits in verschiedenen multikodalen Darstellungen notiert und anschließend in MaxQDA analysiert und gemäß ihrem Auftreten (event sampling) kodiert. Das Kodiersystem wurde induktiv aus den Daten selbst gewonnen und deduktiv durch Kategorien von Sprechakttypen aus der Literatur ergänzt, so dass dieses im Zuge der Analyse zunehmend ausdifferenziert wurde. Ehlich & Rehbein (1986) bemerken dazu: „*Dabei werden große analytische Erwartungen an Kategorienraster gestellt: es wird versucht, solche Raster zu finden, die die Kategorisierung des Materials garantieren.*“ (S. 139)

(1) Kommunikationstechnischer Aspekt: Turn-Apparat

Die Turn-Verteilung zeigt aus analytisch-deskriptiver Perspektive mögliche Charakteristiken für ein Instruktionsmuster. Ausgangspunkt bilden zunächst zwei Grundformen: die dialogische Sprechhandlungssequenz mit turn-Wechseln zwischen Sprechenden und die Sprechhandlungsverkettung, welche ohne turn-Wechsel erfolgt und somit monologisch ausgerichtet ist.

Die Turn-Verteilung beinhaltet dabei nicht nur die Zuweisung des Rederechts oder einer Redepflicht, sondern ist auch ein Ausdruck der Beziehungs- und Machtverhältnisse (vgl. Ehlich 2007d, 50). Darüber hinaus können anhand der turn-Verteilung charakteristische Strukturen eines Instruktionsmusters abgelesen werden. So werden im Material auch Muster vorgefunden, die Mischformen darstellen, beispielsweise eine Sprechhandlungsverkettung gefolgt von einer dialogischen Sequenz.

(2) Illokutive Analyse

Jede (sprachliche) Äußerung weist eine bestimmte Illokution, einen bestimmten Sprechhandlungszweck auf, der auf die institutionelle Besonderheit – in diesem Fall Tanzunterricht bzw. Tanzimprovisation – bezogen ist (vgl. Searle 2001, 176ff., vgl. Ehlich 2007d, 57). Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Äußerungen zu erfassen, hilft die Kodierung der einzelnen Segmente anhand ihres illokutiven Zwecks. Für Instruktionen maßgeblich sind vor allem Direktiva, also Aufforderungen und Sprechhandlungen mit unterstützender, regulativer oder handlungsnitiiierender Funktion. Aber auch andere sprachliche Realisierungsformen wie Fragen oder aufgabenbezogene Assertiva wie Informationen, Mitteilungen, Erklärungen und Begründungen können für ein Muster bedeutsam sein (vgl. Kap. 3.2.2.2).

Die erste einfache Analyse versucht, jedes verbale Segment einer illokutiven Beschreibung zuzuordnen. Jede Form hat dabei eine spezifische Funktion.

<p>Informierende Äußerungen (Assertiva)</p> <p>Die Teilnehmenden sollen über bestimmte Sachverhalte informiert werden. Wissensbestände werden den Teilnehmenden verbal mitgeteilt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erklärung ▪ Mitteilung/Information ▪ Beispiel ▪ Zusammenfassung ▪ Lob
<p>Initiative Äußerungen (Direktiva)</p> <p>Die Teilnehmenden sollen zu aktionalen Tätigkeiten veranlasst bzw. die Tätigkeiten in einer bestimmten Weise beeinflusst werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegungsanweisung ▪ Bewegungsaufgabe ▪ Bewegungsbeschreibung ▪ Bewegungsanregung ▪ Instructional Cues ▪ Hinweis ▪ Fragehandlungen (Regie-, Impulsfrage...) ▪ Aufforderung
<p>Responsive Äußerungen</p> <p>Äußerungen, die reagierend erfolgen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rekursionen nach Verständnisfragen ▪ Begründung ▪ Zustimmung/Ablehnung ▪ Informierende Äußerungen, die responsiv erfolgen.

Tab. 5: Systematik von Instruktionsformen³⁶⁵

Entsprechend ihrer grammatikalischen Form und illokutiven Funktion können einzelne Sprechhandlungen entsprechend ihres Sprechakttyps kodiert werden.

(3) Kodierung mit MaxQDA

Das Transkript wurde entsprechend der sequenziellen Vorgehensweise Zeile für Zeile durchgegangen und die Segmente direkt im Transkript bzw. Video kodiert, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.³⁶⁶

Das Kodiersystem dient als sequenzanalytisches Tool zur Systematisierung und Deskription des Unterrichtsgeschehens. Die für das Handeln der Akteure beschriebenen Codes unterstützen die Analyse und Interpretation; sie verhelfen zu einer Charakterisierung des Instruktionsmusters, da anhand der Kodierung der intrinsischen Zusammenhang der Interaktionen leichter verstanden und rekonstruiert werden kann. Knoblauch (2004) erkennt noch einen weiteren Nutzen: „Die dafür nützlichen Kategorien und Begriffe bilden die Analyse, insbesondere dann, wenn sie eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Interaktionssequenzen herzustellen erlauben.“ (S. 132)

Das Kodiersystem³⁶⁷ bildet ein Analyseraster, um davon ausgehend die von den Beteiligten in ihren Handlungen produzierte Ordnung in einer Sequenz erkennen zu können. Jedes Segment, jede Handlung oder Äußerung wird dem zirkulär angelegten Kommunikationsprozess entsprechend als Folge und Interpretation einer vorangegangenen Handlung verstanden. So kann die Frage einer Teilnehmerin als Verständnissicherung, als Ergänzung oder auch als Zeichen für Unverständnis aufgefasst werden. In jedem Fall impliziert eine Frage mit der illokutiven Qualität der Frage notwendigerweise eine Antwort. Anders verhält es sich bei Fragen mit der illokutiven Funktion einer Aufforderung. So kann die Frage einer Lehrperson aus illokutiver Perspektive eine Aufgabenstellung und somit eine indirekte Aufforderung darstellen. Die Logik der Sequenzialität entfaltet sich jeweils im darauf folgenden Zug (vgl. ebd. 133). Ehlich sieht die Bestim-

³⁶⁵ Eine Darstellung dieser Instruktionsformen mit Definition findet sich im Kodierleitfaden (APPENDIX, Kap. III) unter dem Code „Verbale Sprechakttypen“.

³⁶⁶ Vgl. das Kodierbeispiel im Appendix, Kap. III.3, welches exemplarisch die Kodierung eines Transkripts zeigt.

³⁶⁷ Siehe APPENDIX, Kap. III

mung der illokutiven Qualität als Teil des hermeneutischen Prozesses, da jede Interpretation einer Äußerung auf das Verständnis der anderen Äußerungen zurück wirke (vgl. Ehlich 2007d, 54).

Die erstellten (und kodierten) Transkripte ließen sich auch für quantitative Messungen anwenden, um die in Dauer und Qualität erfassten Ereignisse in weitere Auswertungssoftware zu exportieren. So könnte auch die Auftretenshäufigkeit bestimmter Sprechakttypen innerhalb einer Instruktion (häufig, oft, selten, nie) oder auch deren prozessuale Reihenfolge beschrieben werden (vgl. Moritz 2011a, 54f.). Das Kodiermanual stellt somit auch ein Analyseraster dar, welches für weiterführende Untersuchungen verwendet werden kann. Eine Verbindung von qualitativer und quantitativer Analyse im Zuge der FPDA wird auch von anderen Autoren vorgeschlagen (vgl. Weber & Becker-Mrotzek 2012, 8; vgl. Becker-Mrotzek 2002). In der vorliegenden Arbeit werden daher ebenso zeitliche Anteile von Instruktionsmustern und -sequenzen bezogen auf deren Zeitpunkt und turn-Apparat erhoben und fallvergleichend dargestellt (vgl. Kap. 7.1 sowie die jeweiligen Zusammenfassungen in Kap. 5). Weitere quantitative Analysen würden jedoch den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.

(4) Bestimmung des propositionalen Gehalts

Die Rekonstruktion von Handlungsmustern geht jedoch über die illokutive Analyse hinaus. Um das Muster in seinem Kontextbezug verstehen zu können, muss ebenso der propositionale Gehalt, d. h. die inhaltliche Bezugnahme (Referenz) von Äußerungen und die thematische Entwicklung innerhalb einer Instruktionssequenz berücksichtigt werden (vgl. ebd. 57ff.).

(5) Text-Memos und Kommentare

Einen weiteren explorativen Schritt bildet das Erstellen visueller Platzhalter im Zuge des Erstverstehens. Dies meint die Markierung eines als relevant erachteten, aber noch nicht begrifflich zu fassendem Ereignis im Transkript mittels eines Text-Memos oder Coding-Kommentars an einer besonderen Text- oder Bildstelle, welches die Theorieentwicklung stützt.

4.5.5.4 Paraphrasierende Ablaufbeschreibung als Rekonstruktion der sequentiellen Ordnung

Aufgabe der Analyse ist es, kommunikative Erscheinungen an der Oberfläche auf die ihnen zugrundeliegenden Strukturen zu befragen und diese Tiefenstrukturen zugänglich zu machen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass Tiefenstrukturen nur selten eins-zu-eins an der sprachlichen Oberfläche realisiert werden. Vielmehr kommen sie je nach Zielen und Zwecken der Beteiligten in unterschiedlichen Realisierungen vor. Äußerungen sind zwar nach den Stadien des Handlungsprozesses eines Musters organisiert; diese bilden sich aber weder linear auf der Oberfläche ab, noch entsprechen sie deckungsgleich dem Ablauf der Tiefenstruktur (vgl. Rehbein 2001, 933).

In einem eigenen methodischen Schritt müssen daher die für den jeweiligen Zweck der Analyse irrelevanten Strukturen – also Segmente, die nicht der Musterrealisierung zuzurechnen sind – zunächst „stillgelegt“ bzw. gestrichen werden. Ebenso werden ähnliche Aussagen innerhalb einer Analyseeinheit zu einer Aussage zusammengefasst. Rehbein empfiehlt an dieser Stelle die

„Reinigung der Transkription“ (vgl. ebd.), denn das Interaktionsgeschehen zeigt sich bei näherer Betrachtung als komplexes Geflecht unterschiedlicher Aktivitätsstränge (vgl. Dinkelacker 2010, 115).

Im Zuge der paraphrasierenden Ablaufbeschreibung als heuristisches Hilfsverfahren zur Rekonstruktion der Tiefenstruktur wird die lineare Abfolge der Binnen-Segmente innerhalb einer Sequenz im Transkript zunächst auf die Organisation des Interaktionsablaufs und daraufhin auf ihre Tiefenstruktur hin überprüft und in einzelne Beiträge von Lehrenden und Teilnehmenden auf der Grundlage ihrer Kodierung zerlegt. Im Zuge dessen werden in einer iterativen Analyse schrittweise jene verbalen, nonverbalen sowie musikalischen Elemente präselektiert, die für das betreffende Handlungsmuster relevant scheinen (vgl. ebd. 932) und anhand ihrer Illokution mit Stichworten oder Codes sprachlich umschrieben. Diese Reduktion erlaubt eine schärfere Konturierungusterspezifischer Aspekte. Dies führt zu einer vereinfachten Anordnung und einem ersten tabellarischen Schema der Grundstruktur, welches sich am Prä-Konzept und der vermuteten Tiefenstruktur orientiert und die kommunikative Struktur der Sequenz als auch ihre Phasen sichtbar macht (vgl. Ehlich 2007d, 52). Trotzdem stellt dies noch keine finale Tiefenstruktur dar.

4.5.5.5 Ablaufdiagramm als grafische Darstellung des Instruktionsmusters

„Für die Ergebnisdarstellung von Studien, die auf videographischen Daten beruhen, stellen sich beträchtliche Herausforderungen“, merken Tuma et al. (2013, 105) an. Die bloße Übertragung audiovisueller Strukturen in Textform mit Bildausschnitten aus dem Video ist aufgrund der Fragestellung nicht passend, da so weder simultane noch sequenzielle Verknüpfungen verschiedener Handlungsmodalitäten zwischen Lehrenden und Teilnehmenden dargestellt werden können.

Abbildung in Multigraphen als Flussdiagramme

Die Darstellung der kommunikativen Strukturen eines Instruktionsmusters orientiert sich am generellen Aufbau von Mustern (vgl. Ehlich & Rehbein 1979, 1986). „*Sprachliche Handlungsmuster umfassen Konfigurationen interaktionaler und mentaler Handlungen und werden nach den Beteiligten gesplittet.*“ (Rehbein 2001, 933)

Während bei Ehlich & Rehbein (1986) eine grafische Darstellung der Muster in vertikalen Spalten (i.d.R. mentale und verbale Handlungen) erfolgt, die von oben nach unten gelesen werden, wird in der vorliegenden Arbeit die Abbildung eines Instruktionsmusters als Multigraph in Partiturschreibweise bevorzugt, obgleich die grafische Darstellung aufgrund von Rekursionen zu früheren Musterpositionen nicht immer linear von links nach rechts gelesen werden kann.

Ehlich & Rehbein (1986) unterstellen bei der Darstellung ihrer Muster eine dyadische Situation zwischen Lehrperson und Schüler, indem sie für alle Lernenden nur eine einzige Interaktionspalte vorsehen. Der im Unterricht vorhandenen Interaktionsvielfalt durch mehrere Akteure, der sich eine Lehrperson gegenüber sieht, begegnen sie mit dem Hinweis auf den Aspekt der Massenhaftigkeit. Diese Darstellungsform wird in dieser Studie vielfach – wenngleich nicht immer – übernommen, um die Übersichtlichkeit der grafischen Darstellung zu erhalten. Vor dem Hintergrund der Interaktionsvielfalt und der individuellen Dekodierung von Information werden auf der Ebene der Teilnehmenden an bestimmten Musterpositionen jedoch mehrere mögliche Handlungsalternativen einbezogen. Bei einzelnen Mustern finden aufgrund einer kleinen Teilnehmergruppe zudem andere Darstellungsweisen, die mehrere Akteure berücksichtigen, Anwendung.

Für die grafische Darstellung der Instruktionmuster wurde die Form eines mehrfarbigen Multi-graphs entwickelt, welches die Konfiguration der unterschiedlichen Typen des Handelns (Pragmeme) von Lehrperson und Teilnehmer (als Gruppe bzw. Individuum) in einem Flussdiagramm in unterschiedlicher Farbgebung mittels verschiedener Symbole darstellt. Pro Person bzw. Personengruppe (Teilnehmende) werden dabei bis zu vier Spuren abgebildet:

- Mentale Ebene: kognitive Prozesse (Kodierung, Dekodierung, Planerische Prozesse...)
- Interaktionale Ebene:
 - verbale und vokale Äußerungen
 - nonverbal-körperliche Aktionen (gestisch, tänzerisch, räumlich)
 - musikalische Ebene: Bewegungsbegleitung, Instrumentalspiel, Musikeinspielung

Die grafische Darstellung von Musterstrukturen unterliegt dabei mehreren Ansprüchen: Übersichtlichkeit, Wiedergabe der Handlungsmöglichkeiten der Akteure, Abbildung der Sprecherwechsel, Wiederholbarkeit einzelner Musterpositionen sowie Abbildung mehrerer Handlungsmöglichkeiten im Sinne der Interaktionsvielfalt inklusive eines eventuellen vorzeitigen Abbruchs des Musters (vgl. Weber & Becker-Mrotzek 2012).

Die Vorgehensweise zur Erstellung eines Flussdiagramms verläuft folgendermaßen:

- a) *Einzelfallanalyse einer Sequenz* anhand von Transkript und Video (s.o.)
- b) *Erstellung einer vereinfachten Basisstruktur*: Darstellung der basalen Strukturen eines Diskursmusters auf der Basis der paraphrasierenden Ablaufbeschreibung und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nicht alle Muster in Reinform realisiert werden. Dies beinhaltet die Bestimmung der relevanten Musterpositionen und ihres systematischen Zusammenhangs. Im Zufälligen der Instruktionssequenz sowie durch Vergleich ähnlicher bzw. gleichartiger Sequenzen wird versucht, das Gesetzmäßige auszumachen.
- c) *Ergänzung der mentalen Merkmale*, die für ein bestimmtes Muster charakteristisch sind (bei der Lehrperson und den Teilnehmenden).³⁶⁸
- d) *Verbesserung der Abfolge* durch erneuten Vergleich mit Transkript und Video
- e) *Abschließende Prüfung*: Sämtliche Sequenz-Transkriptionen, die einem Instruktionmuster zugeordnet werden können, werden Äußerung für Äußerung auf die einzelnen Musterpositionen dieser verallgemeinerten Abfolge bezogen. Jede Äußerung im Transkript muss sich auf eine im Flussdiagramm abgebildete Musterposition beziehen lassen.
- f) *Vergleich der verallgemeinerten Musterstruktur* im Diagramm und kontrastive Bearbeitung durch Sequenz-Vergleich.

Jede Musterposition wird als Kreissymbol dargestellt, wobei die Farbe über die jeweilige Modalität Auskunft gibt und das Buchstabenkürzel über die Grundform (Äußerungstyp) des Segments. Die einzelnen Musterpositionen sind mit Richtungspfeilen und eventuell über Entscheidungsknoten miteinander verbunden (vgl. die Legende der Graphensymbole in Kap. 5.1.2).

Der Analyseprozess vollzieht sich als reflektierende Interpretation der Muster-Realisierung in den vorliegenden Videos und Transkriptionen und zielt auf die Rekonstruktion der Diskursorganisation. Leitend war die *Überprüfung, Modifikation und Ergänzung der gefundenen Instrukti-*

³⁶⁸ Dabei werden die Inputs mehrerer Zeichensysteme, die vom Organismus im Zuge der Wahrnehmungsintegration in eine einzige Information transformiert werden, inklusive der mentalen Neukodierung einer Reaktion anders als bei Ehlich & Rehbein (1986) zu einer einzelnen Musterposition zusammengefasst, um die Übersichtlichkeit der Darstellung zu gewährleisten.

onsmuster im Datenmaterial gemäß den Prinzipien der theoretischen Sättigung und der Kontrastierung. Dementsprechend wurde geprüft, ob sich das jeweils rekonstruierte Instruktionsmuster lediglich in dem untersuchten Sequenzabschnitt zeigt, oder auch mehrfach innerhalb einer Unterrichtseinheit bzw. in anderen Fällen zu finden ist. Die gefundenen Muster dienten somit als Folie für die Analyse weiterer Sequenzen. Da Handlungsmuster stets an die tatsächliche Kommunikationssituation angepasst sind und von den Handelnden wirklichkeitsadäquat und modifiziert eingesetzt werden, wird die Systematik eines Ablaufs und damit die Musterstruktur erst im Vergleich der unterschiedlichen Realisierungen (innerhalb eines Falles und im Vergleich von Sequenzen verschiedener Fälle) sichtbar (vgl. Ehlich & Rehbein 1979, 140). Die Typenbildung basierte somit auf dem Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Instruktionssequenzen gleicher Diskursart.

Neben der Suche nach der Bestätigung der Muster gemäß dem Prinzip der theoretischen Sättigung war andererseits der Kontrast verschiedener Instruktionssequenzen fundamentales Prinzip für die Generierung unterschiedlicher Mustertypen. Die Eindeutigkeit einer Typik, also eines bestimmten Instruktionsmusters ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen möglichen Typen unterscheidbar ist.

Einbindung in den Gesamtkontext

Im Zuge der Deskription und Charakterisierung der einzelnen Instruktionsmuster wurden die Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen in Beziehung gesetzt, um zu klären, welche Bedeutung die untersuchte Sequenz bezüglich ihrer zeitlichen, räumlichen und thematischen Einbettung in vorangegangene und nachfolgende Sequenzen und den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtseinheit erhält (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 90f.).

4.5.5.6 Performanz:

Sprachliche, nonverbale und musikalische Mittel zur Musterrealisierung

Ein letzter Schritt bildet das Verständnis des Instruktionsmusters auf der Grundlage seiner sprachlichen, nonverbalen und musikalischen Mittel unter der Perspektive der Performanz. Gefragt wird, mit welchen Mitteln und Modalitäten die Akteurinnen und Akteure das Muster in konkreten kommunikativen Situationen realisieren.

Das Kodiersystem bildet ein erstes Analyseraster. Ein weiterer Ansatzpunkt bildet die *Analyse grammatikalischer Strukturen der verbalen Ebene*. So kann davon ausgegangen werden, dass sich Aufforderungen aus grammatikalischer Perspektive meist als Imperative darstellen. Auslöse-Akte wie Regiefragen, die etwa in Form eines Interrogativsatzes formuliert werden, stellen sich ebenso als Anweisung dar, enthalten aber oftmals eines der Modalverben (können, wollen, möchten, dürfen). Anhand der Analyse der genutzten Modalitäten und Mittel kann so auch eine *Unterscheidung in musterkonstituierende und additive Äußerungen* getroffen werden (vgl. Weber & Becker-Mrotzek 2012, 5). Musterkonstituierende Äußerungen sind im Unterschied zu additiven Äußerungen (zur Verständnissicherung, Höflichkeitselemente) funktional auf den Musterzweck bezogen. Diese werden bei der Beschreibung der Instruktionsmuster berücksichtigt.

Prozeduren

Ehlich (1996a, 197) schlägt zusätzlich eine Analyse der sprachlichen Prozeduren vor. Innerhalb des Diskurses sind die Akteurinnen und Akteure³⁶⁹ im Zuge ihrer sprachlichen Äußerungen auf außersprachliche Objekte im Wahrnehmungsraum und anderen Räumen deiktisch orientiert. Über die Deixis wird die Aufmerksamkeit von Sprechenden und Hörenden innerhalb eines gemeinsamen Wahrnehmungsraumes synchronisiert. Orientiert an Bühlers Feldbegriff und seiner systematischen Unterscheidung von „Symbolfeld“ und „Zeigfeld“ beschreibt Ehlich fünf verschiedene Typen von Prozeduren als unter dem illokutiven und propositionalen Akt liegende Einheiten (vgl. ebd. u. Ehlich 2007a, 24):

- die deiktische Prozedur als *Zeigfeld*, realisiert in Form von Wörtern, Morphemen und non-verbaler Kommunikation
- die expeditiv-prozedur als *Lenkfeld*, realisiert in Einzelwörtern wie Imperativen, Interjektionen³⁷⁰, Vokativen³⁷¹ und Aktionen zur Handlungsbeeinflussung
- die bezeichnende bzw. nennende Prozedur als *Symbolfeld*, realisiert in Einzelwörtern
- die expressive Prozedur als *Malfeld*, realisiert als Intonation und in paraverbalen Ausdrücken zur Vermittlung von Expression und Atmosphäre
- die operative Prozedur als *Operationsfeld* zur Wissensbearbeitung, realisiert als Einzelwörter, Morpheme und in Sätzen

Mit den Mitteln eines bestimmten Feldes wirken Sprechende auf die Hörenden ein. Eine Detailuntersuchung aller Prozeduren (dazu genauer Ehlich 2007b, 34-37) reicht in den „*Bereich einer Theorie des Wissens hinein*“ und führt aufgrund ihrer linguistischen Finesse für die vorliegende Arbeit zu weit (Ehlich 2007a, 25). Die Bestimmung der deiktischen und der expeditiven Prozedur als Zeig- und Lenkfeld geht daher nur in außergewöhnlichen Fällen in die Analyse ein, sofern die entsprechenden Prozeduren im Rahmen musterkonstituierender Äußerungen relevant sind.

Dieser Analyseaspekt schließt an die von Hänsel formulierte Forschungsperspektive im Hinblick auf Instruktionen als Informationsprozess an. Denn „*die operativ-adressierende Funktion von Instruktionen [könnte] auf der Sprachebene weiter untersucht werden*“ (Hänsel 2002, 192).

³⁶⁹ Rehbein verwendet stattdessen den Begriff „Aktant“. Vor dem Hintergrund der begrifflichen Unterscheidung zwischen Akteur als menschlich, als das figuriert und benannt Agierende und Aktant als nichtmenschlich im Rahmen der von Bruno Latour, Michel Callon und John Law entwickelten soziologischen Actor-Network-Theorie, wird im Folgenden der auf eine intentional handelnde Person und Persönlichkeit verweisende Begriff Akteurin und Akteur bevorzugt.

Vgl. Latour, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Originalausgabe: Reassembling The Social. Oxford University Press, 2005).

³⁷⁰ Interjektionen bezeichnen Empfindungs- und Ausrufewörter mit expressiver oder appellativer Funktion. Dazu gehören z. B. Interjektionen wie „aha“, „oh“, „uups“, im weiteren Sinne auch Verzögerungslaute wie „ähm“, „äh“ oder „hm“, oder Verneinungs- bzw. Zustimmungslaute wie „tja“, „okay“, „naja“, „genau“ etc.
Vgl. Ehlich, K. (1986): *Interjektionen* (= Linguistische Arbeiten, Bd. 111). Max Niemeyer: Tübingen.

³⁷¹ Der Vokativ bezeichnet die Anredeform, um über ein Substantiv und den Namen die Adressatin/den Adressat einer Äußerung direkt anzurufen.

4.5.6 Prozessogramm: Rekonstruktion des Inszenierungsmusters einer Unterrichtseinheit

Die Rekonstruktion des Inszenierungsmusters einer Stunde hat zum Ziel, Bezüge der einzelnen Instruktionssequenzen untereinander aus einer intertextuellen Perspektive herauszustellen und somit deren Gesamtstruktur hinsichtlich der Instruktionsmodalitäten und Zeitpunkte sowie deren thematischen Zusammenhang aufzuzeigen. Gleichzeitig können so Besonderheiten und Charakteristika sowie Häufigkeiten hinsichtlich der in einer Stunde verwendeten Instruktionsmuster eruiert und visualisiert werden.

Dimensionen zur Beschreibung der Makrostruktur einer Stunde

Die Interpretation der Unterrichtseinheit orientiert sich an den von Spieß dargestellten Textbeschreibungsdimensionen, welche jeweils miteinander in direkter Wechselwirkung stehen. Diese Dimensionen werden innerhalb der Analyse und Charakterisierung von Einzelsequenzen sowohl auf die einzelne Instruktionssequenz angewendet, als auch textübergreifend auf den Gesamtdiskurs der Makrostruktur einer Unterrichtseinheit bezogen (vgl. Spieß 2011, 186-194). Dabei wurden die Dimensionen für den vorliegenden Diskurstyp modifiziert:

Situative-kontextuelle Dimension: umfasst nach Spieß textexterne Kontextelemente der Makroebene, welche für das Verstehen der Kommunikationshandlungen bedeutsam sind, vor allem Informationen über „die Adressaten, den Kommunikationsbereich, den Situationstyp und die Situationsrolle, das Medium und die Kommunikationsform“ (ebd. 188).

Bei allen drei Fallbeispielen handelt es sich um die gleiche situative Dimension. Vor diesem Hintergrund wird bei der Beschreibung des Inszenierungsmusters auf diesen Aspekt verzichtet.

Funktionale Dimension: gibt einen Überblick über das Thema der Unterrichtseinheit, die verschiedenen Phasen des Unterrichts und deren Themenentfaltung sowie Kommunikationsformen. In diesem Zusammenhang werden die Funktionen der einzelnen Unterrichtssequenzen, deren Ziele und Zwecke³⁷² erläutert.

Thematische Dimension: beschreibt die thematische Konzepte, inhaltsbezogene Aktivitäten sowie den Einsatz sprachlicher Mittel durch Identifikation von Schlüsselwörtern, Leitvokabeln, Symbol- und Schlagwörtern, die häufig im Diskurs vorkommen (vgl. ebd. 201).

Temporale Dimension: rekonstruiert die zeitliche Anleitungsstruktur der Unterrichtseinheit, die Anteile prä-, syn- und postaktionaler Instruktionsmuster sowie bevorzugte Cluster von Instruktionssequenzen. Die temporale Dimension ist bei Spieß nicht vorhanden, aber für die Charakterisierung des Inszenierungsmusters unter handlungsregulatorischen Gesichtspunkten ein relevanter Aspekt.

Strukturelle Dimension: charakterisiert Besonderheiten der Inszenierung hinsichtlich der genutzten Instruktionsmodalitäten sowie Turn-Apparat und Rollenstruktur. Dabei findet ebenso das Aktions- und Raumverhalten der Lehrperson Berücksichtigung wie auch Merkmale des Sprachgebrauchs seitens der Lehrperson und der Teilnehmenden.

³⁷² Wie z. B. Exploration, Abruf von Vorwissen, Erarbeitung von Formabläufen, Üben tänzerischer Fertigkeiten, Komposition und Bewegungsfestlegung etc.

Die Dimensionen stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis, sondern sind vielmehr ineinander verschränkt und voneinander abhängig, so dass „*die je einzelne Dimension (...) ohne die anderen nicht adäquat beschrieben werden [kann]*.“ (ebd. 193) Sie können nur analytisch getrennt dargestellt werden.

Prozessogramm

Die Makrostruktur der Stunde fasst als Unterrichtsdiskurs in spezifischer Weise die für eine Unterrichtseinheit charakteristischen Handlungs- und Instruktionmuster zu einem Komplex zusammen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 36). Anhand deren Oberflächengliederungen, der kommunikativen Struktur und Handlungsformen, durch den Beginn und die Beendigung einer bestimmten Aktivität lassen sich nicht nur einzelne Instruktionssequenzen als Sektionen, sondern auch bestimmte Unterrichtsphasen als eine Gruppe von thematisch zusammengehörigen Instruktionssequenzen voneinander abgrenzen. Aus der chronologischen Abfolge aller Instruktionssequenzen und Phasen einer Unterrichtseinheit entsteht ein den Stundenverlauf beschreibendes *Prozessogramm*, in welchem die einzelnen Instruktions- und Improvisationsphasen zueinander in Beziehung gesetzt werden, um die Makrostruktur der Unterrichtseinheit abzubilden. Dadurch wird der zeitlich-lineare Verlauf und seine Untergliederung in prä-, syn- und postaktionale Instruktionssequenzen sichtbar, zugleich können inhaltliche Zusammenhänge und thematische Rückbezüge zwischen den einzelnen Sequenzen deutlich gemacht werden. Über entsprechende Einfärbungen werden die Modalitäten der Instruktionssequenzen sowie die Anteile verbaler, nonverbaler und musikalischer Instruktionen einer Sequenz farbig dargestellt.

Konstruktion des Prozessogramms

Die im Zuge der Sektionierung nummerierten Instruktionssequenzen werden mit Hilfe der Pfeile in ein Prozessogramm überführt, welches einen linearen Ablauf aufweist und die Übergänge von einer Sequenz zur nächsten zeigt. Die grafische Darstellung erfolgt in Partiturschreibweise von links nach rechts.

Kennzeichnung der Struktur des Inszenierungsmusters mit Pfeilen:

Eine Zuweisung von Pfeilen erfolgt basierend auf Video, Transkription und Sequenzanalysen. Dabei wird auf verbale und nonverbale Äußerungen geachtet, die durch die Äußerung selbst auf eine inhaltliche Vernetzung hinweisen (vgl. Brückmann & Duit 2014, 14).

Kein Pfeil: Wenn die Lehrperson keinerlei Hinweise auf eine inhaltliche Verbindung zwischen zwei Instruktionssequenzen gibt, bzw. keine Verbindungen zur folgenden oder vorangegangenen Instruktionssequenz erkennbar sind.

Einfacher Pfeil (schwarz): Wenn zwei Instruktionssequenzen inhaltlich oder formal miteinander verknüpft werden, aber nicht in Wechselwirkung stehen (z. B. Weiterführung, Ergänzung, z. B. Stop-and-Go mit vorangegangener präaktionaler Aufgabeninstruktion). D. h. wenn die nachfolgende Instruktionssequenz auf einer vorangegangenen Instruktionssequenz inhaltlich aufbaut, aber inhaltlich keine Rückbezüge zur vorangegangenen Sequenz erfolgen.

Doppelpfeil (blau): Wenn die Lehrperson zwei Instruktionssequenzen inhaltlich und formal ausdrücklich und explizit im Sinne einer Wechselwirkung miteinander vernetzt, also eine vorangegangene Instruktionssequenz in eine neue I-Sequenz einbettet. Inhalte der vorangegangenen Instruktion oder Elemente einer früheren Sequenz werden für die Erklärung und Erläuterung der

neuen Instruktion von der Lehrperson herangezogen. Erfolgt dies explizit, hat der Pfeil eine durchgezogene Linie, erfolgt dies implizit durch indirekte Bezüge oder Integration von Elementen (z. B. erarbeitetes Bewegungsmaterial, Vorwissen) aus vorangegangenen Sequenzen, ist der Pfeil gestrichelt.

Abschließende Prüfung: Vergleich des entstandenen Prozessogramms mit der videographierten Unterrichtseinheit, den kodierten Transkripten sowie erstellen Einzelsequenzanalysen.

4.5.7 Fallvergleichende Synopse

Instruktionshandeln im institutionellen Kontext

Instruktionsmuster als spezifisch auf Lehr-Lernkontexte bezogene Handlungsmuster sind hinsichtlich ihrer inneren Struktur „geprägt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sie bezogen sind“ (Weber & Becker-Mrotzek 2012, 4).

Vor diesem Hintergrund soll in einer fallvergleichenden Synopse abschließend analysiert werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Einzelfällen hinsichtlich der Verwendung bestimmter Instruktionsmuster bestehen. Dies zielt darauf, Merkmale und Charakteristika des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation auszumachen. Bereits durch den kommunikativen Handlungsraum „Unterricht“ sind in der Regel bestimmte Strukturen in der turn-Verteilung, der Erteilung von Rederecht und Redepflicht gegeben (vgl. Ehlich 2007d, 50). Gefragt werden kann jedoch, welche Unterschiede zu den von Ehlich & Rehbein (1986) beschriebenen Handlungsmustern der Institution Schule bestehen. Abschließend werden die Ergebnisse daher in den Kontext der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik gestellt und das Instruktionshandeln auf diese Weise aus einer institutionellen Perspektive heraus beleuchtet.

4.6 Reflexion der Methodenwahl

Datenerzeugung als Selektionsprozess

Methoden sind als „*Formen des Handelns*“ zu verstehen, „*in denen Akteure mit einem Expertenwissen bestimmte Technologien, Wissensbestände und Ressourcen heranziehen, um Daten zu erzeugen*“ (Tuma et al. 2013, 10). Videographie stellt eine probate Methode dar, um ‚wirkliches Handeln‘ in relativ natürlichen Situationen zu verstehen. Filmen als Aufzeichnungsakt ist allerdings eine „*Kamerahandlung*“ (vgl. Reichertz & Englert 2010, 28), denn Videoforscher als „*Forscher im Feld*“ fokussieren die Kamera „*auf Bewegungen, auf Gesichtsausdrücke, auf Gesten, auf sprechende Münder und Mimik produzierende Gesichter, auf Berührungen und Objekte, mit denen die Beobachteten handeln*“ (Tuma et al. 2013, 13). Solcherart erzeugte Daten sind immer perspektivisch und selektiv, da ihnen explizite wie implizite Entscheidungen vorausgehen, welche Handlungen als relevant und wesentlich aufzufassen sind (vgl. Reichertz & Englert 2010, 28). „*Was wichtig ist und in den Blick gerät, wird in der Situation selektiert. Die Kamera repräsentiert den Blick der anwesenden Forschenden, die sich mehr oder weniger am Geschehen beteiligen und ihre eigenen Blicke und Sehrichtungen mit der Kamera dokumentieren.*“ (Tuma et al. 2013, 39)

Die Videographie von Tanzunterricht unterliegt darüber hinaus besonderen Bedingungen:

Aufgrund der durch Tanz gegebenen fortwährenden Bewegung im Raum, bewegen sich Lehrperson und Teilnehmende im Zuge des Unterrichtens bzw. Tanzens mitunter aus dem Fokus der Kamera heraus und werden trotz Kameranahmens mit Kamera A nicht immer vollständig visuell von der Kamera erfasst. Die zweite Kamera versucht dies zwar auszugleichen, kann aber auch nicht alle Bereiche des Raumes ausleuchten. Alle Personen jederzeit videographisch zu erfassen wäre nur mit einer mehrperspektivischen multi-angle-Aufzeichnung möglich, wofür die Kameras in den oberen Raumecken unterhalb der Decke befestigt sein müssten, um die Tanzenden nicht zu sehr zu behindern. Diese Ressourcen standen jedoch weder technisch, noch zeitlich aufgrund der regulären Unterrichtssituation und dem bis fünf Minuten vor Unterrichtsbeginn durch andere Lehrveranstaltungen belegten Raum zur Verfügung. Eine multi-angle-Perspektive löst zwar die o. g. Problematik, zugleich geht mit der Verwendung vieler Kameras ggf. auch eine erhöhte Reaktanz auf die Kameras einher (vgl. ebd. 13). Eine multi-angle-Perspektive müsste mangels einer entsprechenden Software, in der mehrere Videos integriert werden können, auch auf eine Transkription verzichten und bedarf einer entsprechenden technischen (Online-)Realisierung, die mit den derzeit vorhandenen Videoanalyseprogrammen kaum machbar ist.³⁷³

Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass Forschende bei der Beobachtung ein Feld zwar „multisensorisch“ und mehrperspektivisch erfahren; die erzeugten audiovisuellen Daten konservieren aber durch die gewählte Art der Aufzeichnung, Perspektive und Kamerafokussierung zugleich bestimmte Dimensionen des Erlebens (vgl. ebd. 12).

³⁷³ Ein neues Tool stellt der Analytical Short Film (ASF) dar, welcher von Christopher Wallbaum und David Prantl im Rahmen des Videocampus Sachsen für die Lehrerbildung entwickelt wurde. Als Kurzfilm von 2-3 Dauer mit Ausschnitten aus einer mit mehreren Kameras gefilmten Unterrichtseinheit bildet der ASF allerdings selbst eine Form der Ergebnisdarstellung und wird mit Videoschnittprogrammen wie z. B. Final Cut erstellt.
URL: <http://blogs.hrz.tu-freiberg.de/videocampus/multi-angle-classroom-videos/> (24.4.2017)

Das Wissen um dieses Tool lag erst gegen Ende der Datenerhebung und -auswertung vor, so dass diese Möglichkeit leider nicht mehr berücksichtigt werden konnte. Für die künftige Forschungsarbeit wie für den Einsatz in der Lehrendenbildung ergeben sich hieraus aber spannende Perspektiven und Potentiale.

Problematik der Komplexität und Fülle audiovisueller Daten

Videoanalyse sind als Datenerhebungstechnik in der Forschungspraxis sehr beliebt geworden. Der besondere Wert von Videoaufzeichnungen, mehr abzubilden, als es die bloße Beobachtung mit Auge und Ohr vermag, indem sowohl sequenzielle als auch simultane Ereignisse abgebildet und analysiert werden können, beinhaltet jedoch zugleich die Problematik, wie die Komplexität und Fülle der Daten und deren kommunikative Vielfalt überhaupt bewältigt werden kann. Trotz der breiten methodologischen wie methodenpraktischen Entwicklungen in diesem Bereich hält Knoblauch dies im Jahr 2004 noch für „eine bislang vollkommen ungelöste methodische Herausforderung“, die sich einem „lückenhaften Forschungsstand“ gegenüber sieht, „der in keinem Verhältnis zum Ausmaß des Einsatzes dieser Erhebungstechnologie und der Nutzung dieser Datensorte steht“ (S. 124). Dies dürfte angesichts der Konjunktur von Videostudien mittlerweile kein wirklich berechtigter Vorwurf mehr sein.

Wenngleich die sequenzielle Vorgehensweise ein hilfreiches und notwendiges Instrument für die Analyse von Interaktionen darstellt, eröffnet sich für die Interpretation hingegen „eine Dimension, die sich gleichsam quer zur zeitlich-diachronisch orientierten Vorgehensweise stellt.“ Denn für jede Sequenzanalyse – so Knoblauch „stellt dieser Horizont synchroner Bildverweise ein eingestandenes Problem dar, da er die Sequentialität [sic] der Daten und der Vorgehensweise unterbricht: Welche Elemente aus dem Beobachtbaren sind für die Handlungen bedeutungsvoll. Welche Bedeutungen haben sie? Und in welcher Beziehung stehen sie zueinander?“ (ebd. 134)

Als Möglichkeit des Umgangs mit dieser Problematik schlägt Knoblauch unter anderem die Selektion von visuellen Aspekten der Situation vor, da nicht alle Aspekte mit in Betracht gezogen werden müssen, sondern nur das, was anhand der Beobachtung in einem erkennbaren Zusammenhang mit vorangegangenen Handlungen steht: „Was wir als Phänomen herausstellen, muss für die Handelnden selbst relevant sein. Und diese Relevanz für die Handelnden ist durch ihr „display behaviour“ beobachtbar.“ (ebd. 135) Gleiches gilt auch für auditive Aspekte von Instruktionssituationen. Für die notwendige Auswahl aus der Vielfalt des Wahrnehmbaren wurde daher das von Knoblauch beschriebene Relevanzkriterium angewendet. All jene Handlungen, die für ein Instruktionsgeschehen handlungsrelevant erscheinen, wurden bei der Transkription und Analyse berücksichtigt. Das Medium Video eröffnet dabei aber grundsätzlich die Möglichkeit der *reversiblen Selektivität*, d. h. dieselbe Situation zu einem späteren Zeitpunkt erneut der Analyse zu unterziehen und dabei anders selektiv vorzugehen, um unterschiedliche Stränge des Geschehens zu fokussieren (vgl. Dinkelaker 2010, 95). Im Zuge des zirkulären Forschungsprozesses wurde dieses Procedere mehrfach angewendet. Dies führte in Einzelfällen dazu, dass nachträglich Elemente im Transkript ergänzt wurden, die erst dann bewusst wahrgenommen wurden.

Herausforderungen bei der Transkription verbalen und nonverbalen Verhaltens

Durch die Übertragung dieser audiovisuellen Daten in das System der Sprache erfolgt ein Codewechsel, welchen Moritz (2011b) als „Ergebnis eines komplexen und sinnkonstituierenden Zusammenwirkens vielfältiger elementar-strukturell(ästhetisch)er Informationen aus der ikonografischen Materialität auf der einen (Objektseite), und der syn(äs)thetischen Wahrnehmungsleistung und -verarbeitung durch Forschende auf der anderen Seite (Forschungsobjektseite)“ charakterisiert (S. 232). Die Erstellung einer Transkription als Partitur ist folglich „nicht allein Datenfixierung, sondern immer auch Datenanalyse“ (Reichert & Englert 2010, 34), mit anderen Worten: ein zentraler Schritt der Datenaufbereitung. Denn jedes Transkript bringt die Entschei-

dung mit sich, was darin in welchem relevanten Detail übertragen werden soll, und wirft die Frage auf, welche Verluste mit einem solchen Codewechsel einhergehen. Insbesondere im Hinblick auf die Kodifizierung und Wiedergabe körperlicher Aktivitäten ist hier ein interpretativer Spielraum dafür gegeben, wie eine angemessene Verbalumschreibung oder Symbolisierung von Bewegungen erfolgen kann.³⁷⁴

Da das Transkript das videographierte Geschehen nie vollständig wiedergeben kann, ist eine permanente Rückbindung an das Video im Analyseprozess von Bedeutung. Mit Blick auf die eigene Nachvollziehbarkeit während des Analyseprozesses und auf die Nachvollziehbarkeit bei der Präsentation der Untersuchungsergebnisse sowie auf die Problematik der Reduktion von Daten wurde daher mit den technischen Möglichkeiten der Software f5 ein Transkriptionssystem entwickelt, welches

- innerhalb der Transkriptions- und Analysesoftware eine direkte Verlinkung zwischen Transkript und Video ermöglicht;
- eine Verbindung von Verbalumschreibung und ikonographischen Symbolen innerhalb einer Transkriptzeile erlaubt, die auch in der Analysesoftware erhalten bleibt und kodiert werden kann;
- trotz Multimodalität der Interaktionsebenen dem Kriterium der Übersichtlichkeit gerecht wird;
- eine zu große Abstraktheit und Fülle an Transkriptionssymbolen vermeidet;
- nachträgliche Korrekturen und Ergänzungen ermöglicht, die im Zuge der Analyse mit MaxQDA ins Auge fallen;
- forschungsökonomisch eine Balance zwischen Zeitaufwand und Nutzen gewährleistet.

Problematik der Transkription nonverbalen Verhaltens

Die im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse entwickelte Halbinterpretative Arbeitstranskription bietet zwar ein System zur Verschriftlichung gesprochener Sprache mit der Möglichkeit, Überlappungen, Gleichzeitigkeiten und Turn-Wechsel mehrerer Sprecher auf der horizontalen Zeitachse der Partiturschreibweise verständlich und brauchbar darzustellen. Gleichzeitig liegt in der vorwiegend schriftsprachlichen Transformation der Ereignisse auch seine Begrenzung (vgl. Gebauer 2011, 39).

Ein weiteres Fundamentalproblem ist auch im Fehlen einer Systematik für die Darstellung von Kinesik, von Gesten und körperlichen Aktionen zu sehen, wie sie vergleichbar für die Musiknotation existiert.³⁷⁵ Auch Sager erkennt in der Transkription kinetischer Displays ein theoretisch-methodisch äußerst anspruchsvolles Unternehmen, da diese aufgrund ihrer Dreidimensionalität informationstheoretisch sehr komplex sind (vgl. Sager 2001, 1070).³⁷⁶ Die für Tanznotation entwickelte Laban Movement Analysis verfügt zwar über ein eigenes komplexes Zeichensystem,

³⁷⁴ Folgendes Beispiel von Mondada & Schmitt (2010) verdeutlicht dies: „*Allein für die objektiv wahrnehmbare Bewegung eines Lehrers von der Tafel in den Klassenraum hinein gibt es eine ganze Reihe alternativer, jedoch nicht funktional äquivalenter Beschreibungen: von der Tafel weggehen, den Blick auf die Tafel freimachen, in den Klassenraum hineintreten, auf die Schüler zugehen etc. Jede dieser Beschreibungen ist mit einer ganz spezifischen Implikation verbunden, die das Geschehen in unterschiedlicher Weise konzeptualisiert.*“ (S. 35)

³⁷⁵ Nonverbales Verhalten umfasst beispielsweise Körperbewegungen, Körperhaltung, äußere Erscheinung, Raumverhalten wie Distanz, Sitz- oder Stehposition etc., Blickkontakte, Gestik, Mimik etc.

³⁷⁶ Zur Problematik der Transkription nonverbalen Verhaltens und den Anforderungen an ein praktikables Transkriptionssystem siehe Sager 2001.

dieses ist jedoch ohne längeres Studium weder zu lesen noch anzuwenden, wodurch die Nachvollziehbarkeit für Andere nicht gewährleistet ist. Aus diesem Grund erfolgte eine Adaptation des HIAT-Systems, um relevante Ereignisse nonverbalen, tänzerischen, vokalen und musikalischen Verhaltens neben der Verbalumschreibung in Form einer Symbolisierung³⁷⁷ auch mittels ikonographischer Zeichen und musikalischer Symbole zu fixieren.³⁷⁸

Dennoch wird durch die Transkription ein nicht unproblematischer Codewechsel vorgenommen, da sich das Symbolsystem Video mit Bild und Ton nicht so einfach ohne Verluste in einen anderen Modus übertragen lässt. Bereits bei dieser Form der „Übersetzung“, der Transkription vom audiovisuellen in den sprachlich-ikonografischen Modus handelt es sich folglich um einen „*Prozess der Wahrnehmung, Interpretation und Deutung – also der Aneignung durch Forschende*“ (Moritz 2011b, 238), kurz: um einen eigenen analytischen Schritt.

Interpretation als Verstehensprozess

Jede Videoanalyse stellt Forschende vor das Problem der Dekodierung videoimmanenter Bedeutung. Deutungen von Unterrichtssituationen erfolgen in der Regel mit einem spezifischen Interesse an der jeweiligen Kommunikationssituation als auch auf der Basis eines bestimmten Verständnisses der unterrichtlichen Verständigungspraxis, des unterrichtlichen Sprachgebrauchs und Handelns. Gleichzeitig beinhalten Interpretationen von unterrichtlichen Instruktionsprozessen zugleich bestimmte didaktische und normative „Soll-Vorstellungen“, was erfolgreiches didaktisches Handeln üblicherweise ausmacht.

Andererseits erscheint das audiovisuell Dargestellte zunächst vertraut, so dass „*die innewohnenden Informationen aus den Bildern und Videos [...] unwillkürlich, wie ‚intuitiv verfügbar‘ in den Wissensbestand der Forschenden über das Aufgezeichnete zu gelangen [scheinen]*“ (ebd. 237). Dem Symbolsystem der Sprache gegenüber steht jedoch die „*differenzierte Erfassung und Analyse der im Bild auf ausdrücklich nicht verbal/nicht explikative Weise vermittelten und gleichzeitig auftretenden Bedeutungsträger*“ (ebd.).

Switalla (1977) verweist auf die Problematik, dass „*Aussagen über sprachliche Gegebenheiten, zum Beispiel über die ‚Unterrichtssprache‘, [...] immer intentionale, (im weiteren Sinne) handlungsbezogene und situations- wie erfahrungsspezifische Deutungsleistungen [sind].*“ (S. 23 sic!). Sonst würde der Versuch, erfahrungsneutrale Beobachtungen durchführen zu wollen, darauf hinauslaufen, „*verstandene und verstehbare Handlungszusammenhänge in unverständliche Ereignisfolgen aufzulösen*“ (ebd. 273) Das Verständnis vom Gegenstand wird so zu einer besonderen Bedingung für Forschende: „*Verhaltensäußerungen überhaupt als sprachliche und kommunikative Äußerungen identifizieren zu können, das schließt bereits ein (erfahrungsabhängiges und handlungsbezogenes) Verstehen ein; Äußerungen, die wir nicht verstehen, sind für uns überhaupt keine kommunikativen Daten.*“ (ebd. 112)

Deutungen beruhen also immer auf Wissen, über das die Deutenden bereits verfügen müssen, um das Implizite in den Daten überhaupt explizit machen zu können (vgl. Reichertz & Englert

³⁷⁷ Die Symbolisierung versucht, das nonverbale Verhalten durch ein Wort oder eine Phrase verbal zu umschreiben. Dabei werden hier falls möglich auch tänzerische Fachbegriffe verwendet (vgl. Sager 2001, 1071).

³⁷⁸ Im Unterschied zu einer rein ikonischen Transkription mit Piktogrammen wie sie von Birdwhistell (1952, 1970) oder Kendon und Hall in den 1960er Jahren entwickelt wurden, wird hier eine Mischform von verbaler und ikonischer Transkription bevorzugt. Ikonische Symbole werden hier nur für Körperteile (Hand, Fuß), Instrument, Musikalische Zeichen und Bewegungsrichtungen (hoch, runter, links, rechts, kreisförmig etc.) verwendet, nicht aber für bestimmte Bewegungsformen und Verhaltensweisen, um Verirrungen im Dickicht der Zeichen vorzubeugen.

2010, 38).³⁷⁹ Das implizite Kontext- bzw. Hintergrundwissen der Forschenden erhält somit grundlegende Bedeutung, denn je spezieller das Feld und dessen Interaktionen, desto mehr müssen Forschende darüber wissen. Nur auf der Grundlage ihrer Kenntnisse und Erfahrungen im Feld können sie im Zusammenspiel von sprachlichen Äußerungen, Gesten und Bewegungen erkennen, um was es eigentlich geht (vgl. Tuma et al. 2013, 17). Als Musik- und Tanzpädagogin, die selbst das Studium am Orff-Institut durchlaufen hat und durch langjährige berufliche Unterrichtspraxis verfügt die Verfasserin über entsprechendes Experten- und Kontextwissen, welches eine hilfreiche Voraussetzung für die Analyse und Interpretation der fachspezifischen Interaktions- und Kommunikationsprozesse der beteiligten Akteurinnen und Akteure darstellt.

Qualitatives Forschungsdesign: Fallanalysen

Das hermeneutisch-spiralförmige Vorgehen weist Parallelen zur datengestützten Theoriebildung und forschungspraktischen Umsetzung der Grounded Theory auf. Mehrperspektivische theoretische Bezüge (aus Handlungstheorie, Sprachwissenschaft sowie Bewegungswissenschaft und Tanzpädagogik) liefern die Grundlage für einen handlungstheoretisch begründeten Begriff von Instruktion als einer spezifischen Form von Sprechhandlung, welche multimodal erfolgen kann und stellen somit ein „sensibilisierendes Konzept“ dar (vgl. Alheit 1999, 10). Dies liefert zugleich Ansatzpunkte für das Kodiersystem als Analysetool, welches jedoch überwiegend explorativ aus den Daten selbst entwickelt wurde. Die Auswahl der Daten als zu analysierende Fälle und Sequenzen erfolgt nicht zufällig, sondern orientiert sich im Sinne des Theoretical Sampling an den Kriterien der Forschungsfragen sowie am Prinzip der maximalen Kontrastierung (vgl. Equit & Hohage 2016, 13). Die Vergleichbarkeit der ausgewählten Fälle ist dabei sowohl durch das Erhebungsverfahren und Setting als auch durch die Art der entstehenden Datensorte garantiert. Eine kategorienbasierte, komparative Analyse ähnlicher und doch kontrastierender Fälle ermöglicht konstante Vergleiche, ein reflektiertes und kontrolliertes Vorgehen. Die Untergliederung der Analyse in Makro-, Meso- und Mikroanalyse und die Verknüpfung der verschiedenen Analyseebenen stellt ein methodisch abgesichertes Verfahren zur Rekonstruktion von Instruktions- und Inszenierungsmustern im Tanzunterricht zur Verfügung.

Kodierungsproblematik

Bei der Kodierung stellt sich grundsätzlich die Frage danach, ob und warum im Video oder im Transkript kodiert werden soll. Die Software MaxQDA verknüpft zwar Transkript und Video über Zeitmarken, so dass beim Klick auf die entsprechende Zeitmarke der zugehörige Videoausschnitt abgespielt wird. Leider werden Kodierungen, die im Transkript erfolgen, aber nicht auf das Video übertragen, ebenso wenig umgekehrt bei einer Kodierung im Video. Eine doppelte Kodierung parallel in Transkript und Video kann zwar vorgenommen werden, – anfangs wurde dieser doppelte Arbeitsschritt angewendet – dies verfälscht jedoch die quantitative Ebene, da dann dieselbe Stelle doppelt mit demselben Code belegt ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Erstellung eines Transkripts bereits eine erste interpretatorische Leistung darstellt, als auch aufgrund von Nachvollziehbarkeit und der prinzipiell gegebenen Obligation zur Verschriftlichung

³⁷⁹ Reichertz & Englert (2010) unterscheiden in diesem Zusammenhang verschiedene Wissenssorten: Das Weltwissen und das Wissen um die Regeln und Praktiken der Interaktion und Kommunikation einschließlich des Wissens um Grammatik, Semantik und Pragmatik von Interaktion und Kommunikation sowie dem Wissen um die Existenz bestimmter kommunikativer Gattungen und deren Regeln (vgl. ebd. 39-41).

als Medium der Darstellung von Ergebnissen, wurde daher zugunsten einer Kodierung im Transkript entschieden, welche über den integrierten Videoplayer dann auch als Filmausschnitt wiedergegeben werden kann. Grundlage der Deutung sind somit immer zweierlei Daten: die Transkript-Partitur *und* das Video, welches im Zuge der einzelnen Analyseschritte immer wieder neu befragt wird und das Transkript somit ggf. auch ergänzt (vgl. Reichertz & Englert 2010, 33).

Neue Aspekte im methodischen Vorgehen

Trotz o. g. berechtigter Kritikpunkte weist die methodische Vorgehensweise in Relation zu ihrem Anwendungsbereich etliche neue Zugänge auf:

1. *Neuer methodischer Zugang einer audiovisuellen, videobasierten Diskursanalyse:*
Die funktional-pragmatische Diskursanalyse wird auf videographierte, auditive und visuelle Daten angewendet. Dies ist bislang nur in Einzelfällen, allerdings mit der Foucaultschen Diskursanalyse in Bezug auf Bild und Film erfolgt.³⁸⁰
2. *Tanzpädagogischer Kontext und linguistische Pragmatik:*
Die Untersuchung tanzpädagogischen Handelns erfolgt erstmals mittels eines diskursanalytischen Ansatzes, der zugleich für das neue Fachgebiet modifiziert wird.
3. *Kernkategorie Multimodales Handlungsmuster:*
Die Anwendung der funktional-pragmatischen Diskursanalyse im künstlerisch-pädagogischen Feld führt zur Modifikation und Entwicklung einer neuen Kernkategorie.
4. *Adaption von HIAT:*
Das für vorwiegend für mündlich-verbale Diskurse entwickelte Transkriptionssystem HIAT wird auf den Kontext und die Spezifika der Datensorte adaptiert, in dem nicht nur verbale, sondern auch nonverbale, tänzerische und musikalische Aspekte berücksichtigt werden.
5. *Sequenzanalyse mittels Kodiersystem*
Ein Kategoriensystem wird als Tool für die Sequenzanalyse genutzt (vgl. Keller 2007, 16f.).
6. *Visualisierung der Ergebnisse:*
Für die Darstellung der Musterstrukturen wurde eine neue Form der Visualisierung von Instruktioneninteraktionen und Inszenierungskomponenten durch mehrspurige farbige Multigraphen entwickelt.

Als explorativ-deskriptive Arbeit ist die vorliegende Arbeit aufgrund des gewählten Untersuchungsfeldes und erhobenen Datenmaterials auf einen überschaubaren Gegenstandsbereich – das Feld Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut – bezogen mit dem Anspruch, für diesen nutzbare Aussagen machen zu können. Das methodische Vorgehen ließe sich jedoch auch für weitere Anwendungsbereiche der künstlerisch-pädagogischen Unterrichtsforschung nutzbar machen.

³⁸⁰ Vgl. Traue, B. (2013): Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 2, S. 117–136.
Die Anwendung der funktional-pragmatische Diskursanalyse auf videographisches Material hält Griefhaber (2000) „erst nach einer Verschriftlichung wissenschaftlich analysierbar“ (S. 2).

5 GRUNDFORMEN VON INSTRUKTIONSMUSTERN

5.1 Zur Lesart der Graphen

5.1.1 Multigraphen als Schalt- und Verlaufspläne

Graphen als „Schaltplan“

Bei der Rekonstruktion von Instruktionsmustern wird nicht nur das Lehrerhandeln als spezifische Verkettung von Äußerungen abgebildet, sondern auch das Aneignungsverhalten der Teilnehmenden, da auf Äußerungen von Lehrpersonen durchaus individuell reagiert werden kann. Die an der Oberfläche beobachtbaren Handlungen von Lehrperson und Teilnehmenden werden unterschieden in verbale und vokale Handlungen (v), nonverbale und tänzerische Handlungen (nv) sowie musikalische Handlungen (m), welche innerhalb der Graphen verschiedenen Spuren zugeordnet werden. Ihre Relationen untereinander werden in Form von Verbindungslinien, Pfeilen und Entscheidungsknoten grafisch dargestellt. Jede Handlung lässt sich einer spezifischen Musterpositionen zuordnen. Für die Darstellung der Graphen bedeutsam ist die Tatsache, dass die Sukzession an der Oberfläche nicht zwingend identisch ist mit der Sukzession im Muster. Eine Einzelhandlung kann daher unterschiedliche Qualitäten in Bezug zu einer Musterposition haben und Folgendes darstellen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 140):

- (a) Ausdruck der systematischen Sukzession von Positionen des Musters
- (b) Mehrfachrealisierung ein und derselben Musterposition (ggf. auch auf mehrere Akteure verteilt)
- (c) Realisierung von Musterpositionen, die im Muster selbst nicht linear aufeinander folgen
- (d) Handlungen, die verschiedene Muster realisieren, also in den jeweiligen Mustern unterschiedliche Funktionen einnehmen
- (e) Übergang zwischen verschiedenen Mustern
- (f) defekte Realisierung eines Musters
- (g) Verschiedene Akteure können unterschiedliche Musterpositionen einnehmen, so dass das Muster von jedem Akteur/jeder Akteurin in unterschiedlicher Weise durchlaufen wird.

Ordnungen simultaner Sequenzialität als „Verlaufsplan“

Im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen handeln gleichzeitig mindestens eine Lehrperson und mehrere Teilnehmende, deren Handeln wechselseitig aufeinander bezogen ist und sich in unterschiedlichen Handlungssträngen entfalten kann, die in der Analyse voneinander unterscheidbar sind (vgl. Dinkelaker 2010, 91). Für die Darstellung der Muster in Multigraphen wurde im Falle einer relativ „einheitlichen“ Verhaltensweise der Teilnehmenden nur eine Interaktionsebene gewählt, die repräsentativ für die gesamte Lerngruppe ist.

Sind allerdings parallel unterschiedliche, sich überlappende oder ineinander verschränkte Handlungsstränge – also Polysequenzialität – zu beobachten, wurde anstelle eines Multigraph-Schaltplans eine Verlaufsdarstellung in Partiturschreibweise gewählt, um die Ordnung der simultanen Sequenzialität und die Verflochtenheit verschiedener Aktivitätsstränge deutlich zu machen.³⁸¹


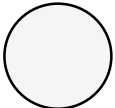



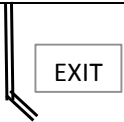
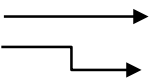
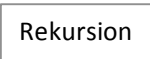
³⁸¹ vgl. Abb. 48, Abb. 57 und Abb. 67.

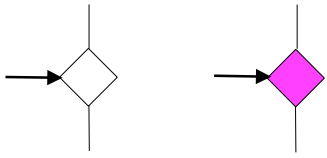
Phasen von Instruktionismustern

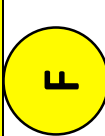
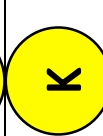
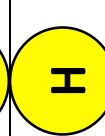
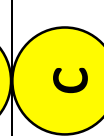
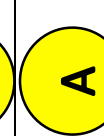
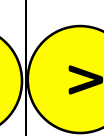
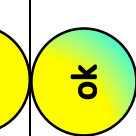

Instruktionismuster können in Phasen binnengegliedert werden. Unterschieden werden die Eröffnungsphase, eine oder mehrere Hauptphase sowie die Schlussphase. Die Phasen eines Instruktionismusters werden in der untersten Zeile der grafischen Abbildung benannt. Auf dieser Ebene lassen sich beispielsweise Wiederholungen einzelner Musterphasen innerhalb einer Sequenz ausmachen.

5.1.2 Legende der Graphen-Symbole

Hinweis: Um die Details der Grafik zu erfassen, bitte die Zoomfunktion im PDF wählen.

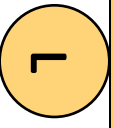
Basissymbole	
	<i>Initiierende Handlung</i> Der Eintritt in das Instruktionismuster beginnt mit einer initiierenden Handlung in einem Rechteck mit abgerundeten Ecken.
	<i>Handlungen innerhalb des Musters</i> werden als Kreis dargestellt und erhalten im Inneren eine Farbzuoordnung entsprechend der Modalität und einen Buchstaben als Kürzel für den jeweiligen Akt.
	<i>Initialmarke (Beginn der Instruktion)</i> Symbol für den Eintritt in das Instruktionismuster
	<i>Pre-Closing (vorläufige Finalmarke)</i> kündigt Ende der Instruktion an, stellt aber nicht das tatsächliche Ende dar.
	<i>Finalmarke / Stop</i> Äußerung markiert semantisch Ende der Instruktion
	<i>Exit</i> Markiert Austritt aus dem Muster (Musterende) oder einen Musterwechsel, Möglichkeit für Anschlusshandlung
	<i>Verbindungs-Pfeile</i> Tätigkeiten, Entscheidungen oder Ereignisse werden dadurch verbunden.
	<i>Rückkehr zu vorangegangener Musterposition</i> Verständnisfragen oder Nichtverstehen wird durch L-Äußerung in Verstehen verwandelt. Wenn Erklärungs- bzw. Begründungsversuch nicht wirksam ist, erfolgt eine Wiederholung des Zyklus oder ein Scheitern des Handlungsystems.

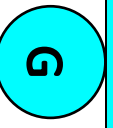
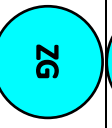
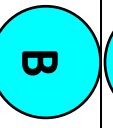
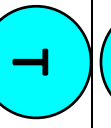
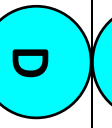
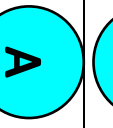
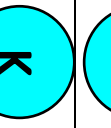
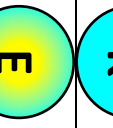
	<p>Entscheidungsknoten Mentaler Vorgang, De- und Enkodierung von Zeichen³⁸² mit Eingang und mehreren Ausgängen: Im Unterschied zum konventionellen Flussdiagramm verläuft der Ausgang „ja“ (+) hier in Leserichtung immer nach rechts in Richtung des Prozesses, der Ausgang „nein“ (-) verläuft nach links zurück zu einer vorherigen Musterposition oder nach oben zu einer Fragehandlung.</p> <p>Rekursion Farbige Markierung des Entscheidungsknotens, wenn eine Rekursion erfolgt, sonst ohne Füllung:</p> <p>(minus -) = Zeichen für Nicht-Verstehen auf Hörerseite, bedingt Nachfrage oder Rekursion auf eine zuvor gestellte Frage oder eine entsprechende verbale oder nonverbale Äußerung, die das Nicht-Verstehen artikuliert. Beinhaltet die Aufforderung von H an S: „Gib mir eine Verstehenshilfe“.</p> <p>(plus +) = Zeichen für Verstehen auf Hörerseite, bedingt Einwilligung in gemeinsames Handlungssystem.</p>
---	---




Verbale Äußerungssymbole	
	Frage → Regiefrage, Verständnisfrage, Impulsfrage
	Kommentar → bezieht sich auf zurückliegende Handlung
	Hinweis → meist kein vollständiger Satz, sondern ein Wort oder einzelne Worte
	Cue (instructional cue verbal)
	Antwort auf eine vorangegangene Frage
	Vergewisserung/Verständnisfrage
	Verständnissignal ³⁸³ Verbaler Art („aha“, „okay“, „mh“, „ach so“, „ja“) Nonverbaler Art (nicken, Gesichtsausdruck, Geste)
	Lachen









³⁸² Im Unterschied zur Darstellung der Muster bei Ehlich & Rehbein (1986) werden hier im Sinne einer leichteren Lesbarkeit sämtliche mental-kognitiven Vorgänge der Lehrperson/der Teilnehmenden wie Dekodierung empfangener Zeichen, Interpretation sowie kognitive Entscheidungsverfahren und eine erneute Enkodierung von Informationen in Zeichen in einer einzigen Raute dargestellt. (vgl. Kap. 3.3.4.1, Abb. 8).

³⁸³ Bedeutet, dass bei TN (Hörer) „die Disposition für eine weitere Kooperation mit S (Sprecher) vorhanden ist, als Voraussetzung für Anschlusshandlungen verwendet werden kann.“ (Ehlich & Rehbein 1986, 102) Kann auch als Nullelement realisiert werden, d. h. keinerlei Aktion.

Paraverbale Äußerungssymbole	
	<i>Paraverbale Laute</i> wie Rufe („Hal“) u. a.

Nonverbale Äußerungssymbole	
	<i>Geste</i> Sprachbegleitende Gesten nicht tänzerischer oder demonstrierender Art, z. B. gestikulieren
	<i>Zeige-Geste</i> Sprachbegleitend mit Lokaldeixis, z. B. Raumrichtungen anzeigend, auf Tafel deutend etc.
	<i>Bewegungshandlung (nonverbale Äußerung)</i> z. B. Platzwechsel, Abwenden, Aufzeigen etc. sowie nicht-tänzerische Bewegungen
	<i>Tanzbewegung</i> mit gestalterischem Aspekt
	<i>Demonstration (modellhaftes Vorzeigen)</i> Modellhaftes Vorzeigen, von illustrativer Tanzgeste bis hin zur umfangreichen Demonstration
	<i>Aktion, Tätigkeit</i> z. B. Notieren eines Schlagworts auf Zettel, Legen einer Partitur...
	<i>Taktile Kontaktaufnahme</i> durch Berührung oder Führung
	<i>Einsatz-Signal</i> verbal und/oder nonverbal, z. B. Dirigat, Einatmen, „und“

	<i>Stop</i> Ende der Tanzimprovisation/Bewegungshandlung
	<i>Pause</i> Unterbrechung der Tanzimprovisation
	<i>Beobachtung</i> der Interaktionspartner

Musikalische Symbole	
	<i>Musikeinspielung vom Tonträger (CD/Ipod/Ipod/mp3)</i>
	<i>Videoeinspielung</i>
	<i>Instrumentalspiel live (Klavier, Conga)</i>
	<i>Musikbeginn (play)</i>
	<i>Musikstop (Stop)</i>
	<i>Musikpause (Pause)</i>
	<i>Vokale Sonifikation</i> Vokal-rhythmische oder lautklangliche Bewegungsbegleitung mit der Stimme
	<i>Klanggesten</i> → klatschen, patschen, stampfen etc.

5.2 Präaktionale Instruktionmuster

Präaktionale Instruktionmuster sind stets einer Improvisationsphase vorgeschaltet, prospektiv orientiert und wirken vororientierend, vorbereitend und präskriptiv für die Planung nachfolgender Bewegungshandlungen (vgl. Kap. 3.3.2.1). In der „*direction-giving phase*“ (vgl. Hoth 1975, 69) werden Bewegungsaufgaben und Spielregeln vermittelt, Erklärungen zur Kernidee einer Bewegungsaufgabe gegeben und über Veranschaulichung und Demonstration antizipierende Vorstellungen von möglichen Bewegungsaktionen transportiert. Während präaktionaler Instruktionsphasen sind die Teilnehmenden nicht tanzend aktiv, sondern hören zu, beobachten oder fragen nach.

Aus der Analyse des zur Verfügung stehenden Videomaterials gingen sechs verschiedene präaktionale Instruktionmuster hervor. Diese werden im Folgenden in ihrem generellen Verlauf dargestellt und anschließend anhand eines Beispiels illustriert.

5.2.1 Monologische Instruktion

5.2.1.1 Monologisch-verbale Aufgaben-Instruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	Audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsaufgabe, Erklärung, Anweisung <i>nonverbal</i> : ggf. illustrative Bewegungsgesten zur Veranschaulichung der Aufgabenstellung (Bewegungsqualität) sowie sprachbegleitende (Zeige-)Gesten <i>musikalisch</i> : ggf. einzelne Vokalsounds zur Veranschaulichung
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, ggf. demonstrierend
<i>formal</i>	linear, progressiv
Beispiele im Datenmaterial	komplett monologisch (4x): A_7, C_5, B_11, B_13 mit einer einzelnen Verständnisfrage am Ende (5x): B_2, C_7, C_8, C_14, C_16
Durchschnittliche Dauer	3:58, 1:40, 0:59, 1:14, 2:50, 2:06, 2:12, 2:05, 1:26 min (Ø ca. 2:03 min)

Musterphasen

- I. Eröffnung + Hauptphase: Monologische Erläuterung, Pre-Closing durch Lehrperson
- II. Schlussphase: Nachfrage der Teilnehmenden mit Antwort der Lehrperson

Charakterisierung

Grundform des Musters ist eine präaktionale monologisch-verbale, in sich abgeschlossene Aufgabeninstruktion mit oder ohne illustrative Gesten, an die sich eine Exploration bzw. Improvisation mit Musikeinspielung – live oder vom Tonträger – anschließt.

Die Instruktion besteht in der Regel aus einer verbal formulierten Bewegungsaufgabe, die sich aus einer einzelnen knappen Äußerung oder einer Kette mehrerer aufeinanderfolgender, zusammengehöriger Äußerungen zusammensetzt. Die Instruktion ist monologisch angelegt. Turn-Wechsel und vereinzelte rekursive Momente erfolgen nur gelegentlich (und nicht in jedem Fall), falls Nachfragen seitens Teilnehmenden entstehen, z. B. die Aufgabe, die Raumnutzung o. ä. betreffend. Das Muster weist folgende Grundform auf:

A = verbale Bewegungsaufgabe der Lehrperson	B = anschließende Bewegungshandlung der Teilnehmenden
A + A + A = Kette zusammengehörender Äußerungen	

Sprachliche Realisierung des Musters

Im Muster dominiert ein verbaler Instruktionsmodus. Dominant sind Imperative:

*„Nehmt euch nen Moment. Nicht zu lange. Guckt einmal auf die Schlagwörter, die ihr bekommen habt.“
(z4, B_11)*

„Lasst es einfach so weiterlaufen.“ (z20, B_13) „Guckt, was entsteht.“ (z22, B_13)

sowie häufige Aufforderungen in Verbindung mit dem Verb ‚versuchen‘:

„Versucht die Wörter für euch zu behalten.“ (z9b, B_11)

„Versucht, irgendwie, bleibt bei euerem Ding, aber habt ne Begegnung.“ (z15, B_11)

„Und dann versuchts a bissl mit dem Gedanken ihr seids sozusagen vielleicht die dritte Stimme, die da mit-singt, mit dem Körper. Also dass ihr wirklich genau mitfühlt, auch wenn des jetzt no a bissl schwierig is, wann die Wechsel sann. Aber probiert es einfach.“ (z1, C_8)

Bewegungsaufgaben werden auch einen Wunsch ausdrückend in Höflichkeitsform im Konjunktiv II formuliert, eingeleitet mit ‚ich hätte gern‘ oder ‚ich möchte‘:

*„Ich hätte nämlich gern von den Penne die Längen (**), beziehungsweise die Geraden, die ihr bei Euch im Körper finden könnt. Diese (***) dieses wirklich straighte (**), okay?“ (z7-9, A_7)*

Häufig sind Bewegungsanregungen mit dem Modalverb ‚dürfen‘

*„Und ihr dürft gerne (***) für Euch ähm mit den Händen oder den Armen auch mit der Musik mitgehen. Oder nur mit den Fingern, mit den Zehen.“ (z4/7, C_5)*

*„Ähm (***), ihr dürft gerne – wir hören es nochmal – und ihr derft gern dazu aufstehen und ähm ((2,3s)) im Stand ähm versuchen, des aufm hauptsächlich mit dem Oberkörper und mit die Arme oder mit dem Kopf versuchen mitzugehen, was jetzt scho mit die Hände und Finger gmacht habts.“ (z1, 4, 7, C_7)*

sowie Aufforderungen mit den Modalverben ‚mögen‘, ‚dürfen‘ und ‚können‘, was besonders in dieser Äußerung deutlich wird:

*„Wenn, wenn ihr die nochmal gern hearn megts, dann ähm (**), genau dann derft erst mal ohne Musik scho mal damit beginnen und irgendwann kimmt die Musik rein, ihr kennt drauf einsteigen.“ (z36, 40 C_14)*

Spielabläufe und Improvisationsregeln werden meist als Konditionalsatz im ‚wenn-dann‘-Prinzip

formuliert:³⁸⁴

„Und wenn jemand sagt ‚ich geh rein‘, zeigt ihr euer Bewegungsmaterial, so was ihr habt, fangt an zu tanzen.“ (z8b/11, B_13)

„(...) und es dürfen immer ((1s)) zwei Leute in der Mitte sein, und wenn der dritte reinkommt, kann es kurz noch ein Trio sein und dann löst sich wieder einer raus.“ (z14/16, B_13)

Monologische Aufgaben-Instruktionen beinhalten außerdem Ankündigungen und Mitteilungen:

„Ich werd Euch jetzt eine ((1s)), ein kurzes Musikstück vorspielen.“ (z1, C_5)

„Deshalb (***) machen wir als Abschluss noch einen Kreis. So ne Art Round Robin, wem des was sagt.“ (z5, B_13)

oder nehmen auf vorangegangene Aufgabenstellungen und Sequenzen Bezug:

„Und dasselbe mach mer jetzt nochmal“ (z1 C_8)

„Ähm und zwar ((3,5s)) probier mer äh - meine Übersicht - mit dem Congarhythmus anfangen im Tutti, also was mer ganz am Anfang gmacht hat, jeder seinen Congarhythmus.“ (z4/7, C_14)

Die Lehrperson nutzt u. a. Beispiele als Handlungsbeschreibung des Aufgabenkerns:

„Okay, da is die Pause und ich bleib wirklich in der Pause (***) und geh dann wieder weiter mit und ganz synchron zur Musik sozusagen. Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von <Z-click> dem Gesang.“ (z4/6, C_8)

Solche Beispiele werden mitunter auch als Konditionalsatz formuliert:

„Vielleicht kennts den andern synchronisieren, sozusagen, einfach net von den Bewegungen her, aber so wenn er Pause macht, mach i aa Pause. Wenn sie weich bewegt, beweg i mi aa weich.“ (z44, z46 C_14)

Sprachliche Äußerungen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden signalisieren das Verstehen der Instruktion durch verbale oder nonverbale Verständnissignale wie Nicken, Partikel ‚aha‘, ‚okay‘ etc. Diese können mitunter aber auch als Nullelement realisiert werden, dabei erfolgt keinerlei beobachtbare Reaktion. Ehlich & Rehbein bezeichnen dies als kommunikative Ambiguität, da ein Null-Element sowohl ein ‚verstanden‘ als auch ein ‚nicht verstanden‘ signalisieren kann (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 103).

Tauchen kurze Bestätigungsfragen zur Vergewisserung oder Verständnissicherung am Ende der Instruktion auf, werden diese häufig mit dem Partikel ‚aber‘ eingeleitet:

„Aber nicht in die Fortbewegung?“ (z8, C_7)

„Aber keine kontrastierende Stimme?“ (z10, C_8)

„Aber abwechseln wieder?“ (z26, C_16)

Musikalische Referenzmuster innerhalb der verbalen Instruktion

In Sequenz C_14 werden im Rahmen der verbalen Instruktion dezidiert musikalische Begriffe verbalisiert wie Conga-Rhythmus (z4, z7, z19), versetzt einsteigen (z22), staccato (z24), legato (27), Pause (z27, z46), Musik (z31, z33, z36, z40, z42), wobei das Wort ‚Musik‘ an dieser Stelle symbolisch für das in den Sequenzen C_5, 7, 8 und 9 eingespielte Musikstück „Ripe & Ruin“ von Alt-J steht. In anderen Sequenzen wird in der Regel im Rahmen der Aufgabenstellung dann konkret auf Musik, Musik hören, musikalische Qualitäten oder Rhythmus verwiesen, wenn die Musik einen Kernimpuls für die nachfolgende Improvisation darstellt (vgl. Kap. 7.6.3.2).

³⁸⁴ Die Lehrperson nutzt hier voraussichtlich unbewusst die „if/then-methodology“ von Richard Siegal, bei der im Sinne eines Computerprogramms „If/Then: wenn A, dann B“ Tanzende mit Reaktionen auf bestimmte Aktionen eines Partners/einer Partnerin interaktiv zu antworten haben. Basierend auf diesem Prinzip und zugehörigen Aktionsketten führt Siegal seine Choreographien auf logische Gleichungen aus Naturwissenschaft und Technik zurück. Vgl. Siegal, Richard (2010): If/Then Dialogues. DVD. Ostfildern: Hatje Cantz.

Nonverbale Ebene

Auf der nonverbalen Ebene nutzt die Lehrperson an ausgewählten Stellen gelegentlich einzelne illustrative Bewegungen und demonstrierende Gesten, um die im Rahmen der Aufgabe gewünschte Bewegungsqualität oder Bewegungsform exemplarisch zu veranschaulichen (Abb. 19). Diese werden nicht durchgängig, sondern nur punktuell eingesetzt.



Abb. 19: Illustrative Bewegungen; Still 00:00:27-00, A_7

An anderer Stelle stellt sie durch sprachbegleitende Gesten eine Entsprechung zwischen verbaler Äußerung und nonverbalem Verhalten her (Abb. 20). Prinzipiell dominiert in diesem Muster zwar die verbale Ebene. Die sprachbegleitenden Gesten haben mitunter aber eine ganz entscheidende illustrative Funktion, durch die eine angestrebte Bewegungsqualität, Bewegungsweise oder das Aufgabenprinzip überhaupt erst verständlich wird.



Abb. 20: Illustrative Bewegungen;
Still 00:00:17-15, C_7

Während der anschließenden Improvisation beobachtet die Lehrperson von außen, nur gelegentlich macht sie selbst im Hintergrund an einzelnen Stellen mit (z. B. Sequenz C_5).

Funktion der Musik bei nachfolgender Improvisation

Die musikalische Modalität spielt in diesem Instruktionmuster eine untergeordnete Rolle. Die Lehrperson gebraucht zwar gelegentlich vereinzelte Vokalsounds, um beispielsweise die demonstrierte Bewegungsqualität staccato zu illustrieren (z25/26 C_14) oder aufzufordern (z15, A_7), ansonsten erfolgt eine Musikeinspielung erst bei der nachfolgenden Improvisation. Hierbei hat die Musikeinspielung zweierlei Funktionen:

a) Handlungsuntermalung und Stimulation

Die Musik bildet den Hintergrund oder Rahmen für die Bewegungsaufgabe. Dies erschließt sich daraus, dass in den verbalen Instruktionen keine Bezugnahme auf die Musik erfolgt.

b) Handlungsstrukturierung und Impulsgeber

Die Musik stellt einen konstitutiven Bestandteil der nachfolgenden Improvisation dar, denn sie bildet den Ausgangspunkt für die Bewegungsaufgabe. Dies erschließt sich daraus, dass in den verbalen Instruktionen eine deutliche Bezugnahme auf die Musik erfolgt. Dabei werden eindeutig musikbezogene Referenzmuster verwendet:

*„Ich hab euch ein Lied und ein Video mitgebracht ((***) und möchte ganz viel mit der Musik und dem einen Lied äh ganz viel Zeit dafür verwenden, das heißt wir werden nur dieses Lied hören in dieser Zeit der Stunde. Lasst Euch drauf ein, ihr könnt Euch dran ärgern. (...) das kann euch inspirieren oder ihr denkt kurz „wa“, aber wir bleiben nur bei dem Lied.“ (z1-8, B_2)*

„Und, genau, versucht, wahrzunehmen, was, was in der Musik auch so passiert. Die Struktur vielleicht in eure Bewegungen aufzunehmen“ (z18, B_2)

„Schließt die Augen. ((3s)) Und lasst die Musik auf euch wirken.“ (z36, B_2)

„Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von <Zungenlick> dem Gesang.“ (z6, C_8)

Manchmal kommt die Bezugnahme auf die Musik auch eher indirekt durch die Formulierung „wir hören es nochmal“ (z1) und „mitgehen“ (z6) zum Ausdruck.

Hinweis: Um die Details der Grafik zu erfassen, bitte die Zoomfunktion im PDF wählen.

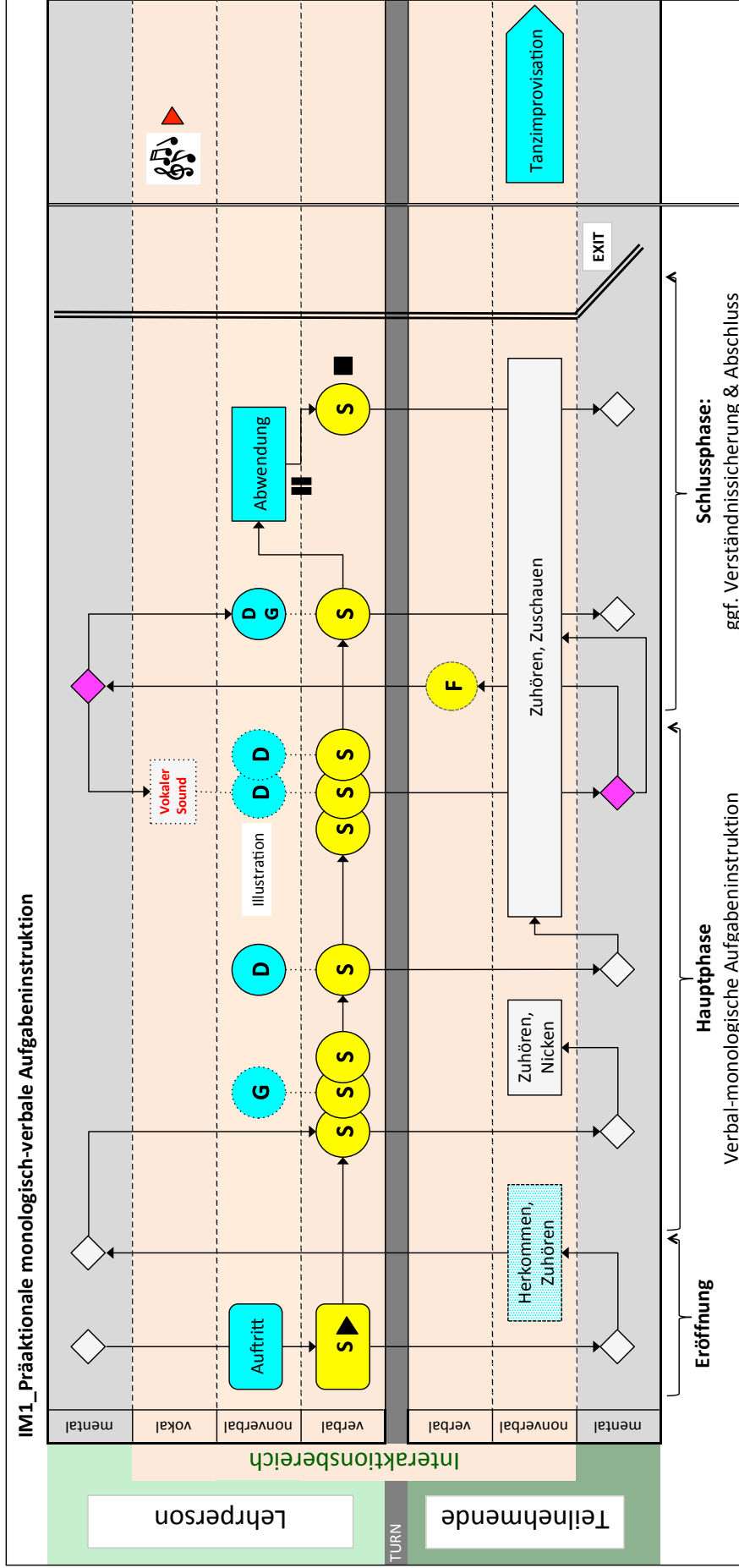


Abb. 21: Monologisch-verbale Aufgabeninstruktion, ggf. mit abschließender Verständnisfrage

Sonderform: Teilnehmer-initiierte monologisch-verbale Aufgabeninstruktion

Eine Sonderform der monologischen Aufgabeninstruktion stellt Sequenz C_16 dar. Ungewöhnlicherweise wird diese Sequenz durch eine Teilnehmerin initiiert durch eine Verständnisfrage und die Rekapitulation des Ablaufs der Schlussgestaltung, der in einer vorangegangenen Sequenz (C_14) erläutert wurde. Dabei ergreift die Teilnehmerin aktiv den Turn durch eine W-Frage und beantwortet diese zugleich durch einen Aussagesatz, der Inhalte aus C_14 aufgreift:

„Also, ähm, wie war des jetzt? Wir ham Conga-Rhythmus, dann Impulse, also eher improvisatorisch des. Und dann finden wir unseren Platz und fangen zugleich...“ (z1, z6 C_16)

Die Lehrperson knüpft daran an und überführt die Interaktion in eine monologisch-verbale Aufgabeninstruktion, indem sie Informationen zu Einstieg und Ende der einzelnen Teile und deren Übergängen in Form einer Instruktionverkettung ergänzt. Neben Angeboten bzw. Aufforderungen über die Modalverben ‚dürfen‘ und ‚können‘ verwendet die Lehrperson hier außerdem Aufforderungen durch hauptsatzwertige Infinitive:

*Und ähm, ((***)) enden tuts genau anders rum, also im Feld also nach und nach aufhearn und einfach am Platz stehen bleiben.“ (z17, z21, C_16)*

„Und vielleicht noch drauf hörn, was passiert, wenn auf oamo die eigene Stimme weg is. Was si dann für a neue Melodie ergibt.“ (z22, C_16)

als auch Handlungsbeschreibungen im Futur I:

„Einfach nachspüren bei der Musik und dann, wenn die Mirjam an dem Platz is, dann äh, und i merk, dass du bereit bist, dann werd i mit der Conga acht Schläge voraus geben.“ (z13, z15 C_16)

Sie beendet ihre Instruktion mit einem Pre-Closing durch Abwendung von der Gruppe, die durch eine Verständnisfrage „Aber abwechseln wieder?“ (z26, C_16) unterbrochen wird, welche die Lehrperson erklärend mit einer Handlungsbeschreibung im Futur I beantwortet:

„Ähm, ich werd mit der Conga ein Takt voraus spielen, dann derfts mitmachen. Und ich werd mit der Conga ausfaden, dass koa Conga nimmer do is, dann hads ihr aich selbst überlassen und kennts entscheiden, wanns ihr wechselt.“ (z27, 29, 30 C_16)

Im *Musterablauf* ist diese Sequenz bis auf die Initialmarke durch eine Teilnehmerin identisch mit der monologischen Aufgabeninstruktion.

5.2.1.2 Multimodale Aufgaben-Instruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen/ überwiegend monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	multimodal / audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsaufgabe, Erklärung, Anweisung <i>nonverbal</i> : illustrative Bewegungsgesten + Demonstration <i>musikalisch</i> : - Klingende Gesten und Rhythmisierung durch Klatschen - Metrum in den Füßen - Vokale Sonifikation der rhythmischen Struktur
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, ggf. demonstrierend
<i>formal</i>	linear, mit Repetition
Beispiele im Datenmaterial	C_9, C_12, Anfang von C_10 (0:29min) (2x)
Durchschnittliche Dauer	2:49, 1:48 min (Ø ca. 2:18 min)

Musterphasen

- I. Eröffnungsphase: Verbale Aufgabeninstruktion
- II. Hauptphase: Präzisierung und multimodale Erläuterung der rhythmischen Struktur mit einzelnen Verständnisfragen
- III. Schlussphase mit Abwendung

Charakterisierung

Bei diesem Muster handelt es sich um eine präaktionale, multimodale, monologische und in sich abgeschlossene Aufgabeninstruktion, an die sich eine Improvisation mit Musikeinspielung vom Tonträger bzw. eine choreografische Gestaltungsaufgabe anschließt. Die Bewegungsaufgabe besteht aus einer Kette mehrerer verbaler Äußerungen, welche von illustrativen sprachbegleitenden Gesten, Klanggesten, rhythmisiertem Klatschen und vokaler Sonifikation begleitet sind. Bis auf zwei kurze Verständnisfragen am Ende erfolgen keine turn-Wechsel.

Die Lehrperson nimmt im Rahmen der Bewegungsaufgabe Bezug auf die vorangegangenen Aufgabenstellungen, formuliert die Aufgabe aber zunächst grammatikalisch und inhaltlich unvollständig:

„...ihr habts jetzt ganz viele schöne Bewegungen gemacht. Und suchts euch da draus – vielleicht könnts euch noch an was Bsondres erinnern, was – a Bewegung – was euch ganz gut gefallen hat, und ähm greifts die raus und machts die zu an...“ (z4/6/8, C_9)

Nach einem Einschub „Des war so vui“ (z10, C_9) setzt sie die Aufgabe fort. Dabei verwendet die Lehrperson die Modalverben ‚können‘ und ‚mögen‘, die häufig bei Angeboten an die Teilnehmenden und im Rahmen der Erweiterung der Bewegungsaufgabe eingesetzt werden:

„Mir könnens a gern noch amoi hören und dann könnts amoi bewusst drauf hean, wenn Euch des helft.“ (z12, C_9)

*„Genau und dann könnt setz vielleicht glei probieren ((**)) ähn, vielleicht no ((2,5s)) kloane Klanggesten ein zum bauen.“ (z16, C_9)*

„Genau. Einfach no – wer mag – zum mit dazu ausprobieren.“ (z23, C_9)

Die Präzisierung der rhythmischen Struktur erfolgt als Beschreibung im Konjunktiv II:

*„Ähm, eine Bewegung, also ((**)) i sags euch glei ähm, des äh wär nachher dann in ((1s)) äh zwei Schläge quasi lang.“ (z26, C_9)*

Aufforderungen werden in C_12 auch als Bitte in Verbindung mit Modalverb ‚dürfen‘ formuliert:

*„Ähm ((**)), dann würd i euch bitten ähm, aus – ihr derfts die andern alle beklaun und euch natürlich selber auch – ((**)) und ähm ((**)) derfts aa die Elemente dazu nehmen von vorher...“ (z1/4, C_12)*

„Da derfts euch aa kloane Motive raussuchen und eine ganz neue Reihenfolge zusammen bauen.“ (z8, C_12)

Wünsche und Bedingungen oder relevante Aspekte werden als Konditionalsatz mit Partikel ‚wenn‘ und im Konjunktiv II geäußert. Das bayrische ‚war‘ steht anstelle von ‚wäre‘:

„...schee war aa, wenn ma wirklich die Klänge aussa heart, also die Wischer oder die Stampfer wirklich ganz, ganz... also dass mans gut heart einfach. Präzise setzen.“ (z15/18, C_12)

„Mir war wichtig, dass‘ rhythmisch ganz klar für euch is.“ (z10, C_12)

„Und was aa no wichtig vielleicht drauf zu achten is, dass... dass mer des loopen kann, dass die Anfangs- und die Endposition guad stimmig sann.“ (z32/35, C_12)

Beispiele für Lösungsmöglichkeiten leitet die Lehrperson mit dem Partikel ‚vielleicht‘ ein:

„Vielleicht ((1,3s)), vielleicht wischt amal euer Arm bei einem andern vorbei. Irgendwas was vielleicht no a bissl an Sound mitmacht.“ (z19/21, C_9).

„Vielleicht, dass aa wirklich wieder aufmerksam mal kurz beide bewegt, dass vielleicht wieder an denselben Platz sogar landets.“ (z35/38, C_12)

Repetitionen der Aufgabe erfolgen als Pre-Closing in Form eines hauptsatzwertigen Infinitivs:

„Einmal zur Reihenfolge zusammen setzen.“ (z29, C_12)

Charakteristisch ist in diesem Muster eine abgeschwächte Form der Aufforderung durch die Verwendung von Modalverben und des Partikels ‚vielleicht‘. Die Bewegungsaufgabe erhält dadurch eher den Charakter einer Anregung, obgleich in C_12 dann ganz konkrete und relativ enge Vorgaben gemacht werden:

- Das zuvor explorierte und erlernte Bewegungsmaterial dient als Quelle für die Komposition eines wiederholbaren und vorzeigbaren Bewegungsmotivs in der Länge von acht Zählzeiten.
- Gesten sollen klingen und präzise sowie rhythmisch klar gesetzt werden
- Das Motiv soll geloopt werden können mit klarer Anfangs- und Endposition

Kommunikative Ordnung

Bis auf einzelne kurze Verständnisfragen einer Teilnehmenden hat die Instruktion eine überwiegend monologische Struktur. Die Verständnisfragen der Teilnehmerin *„Zwei Bewegungen?“ (z25 C_9)* und *„Viel später?“ (z33, C_9)* bewirken aber erst die rhythmische Präzisierung, bzw. die Klärung der Phrasenlänge welche zuvor noch nicht thematisiert wurden. Es handelt sich hier also um relevante Ergänzungen, die erst durch die turn-Ergreifung der Teilnehmenden initiiert werden.

Turn-Angebote seitens der Lehrperson gibt es nicht. Zwar richtet die Lehrperson in C_12 eine Frage an die Teilnehmenden:

*„Ähm ((**)) schaffts es in zwei Minuten, euch a Reihenfolge festzulegen für... ((1,5s)) mach mer mal einen Achter lang?“ (z22, C_12)*


Diese Frage ist jedoch eigentlich als indirekte Aufforderung gedacht und kein wirkliches turn-Angebot an die Teilnehmenden, da durch die wir-Form zugleich eine Handlungsaufforderung mit einer Zeitangabe transportiert wird (vgl. Kap. 3.2.3.1).

Nonverbale Ebene



Einzelne illustrative Bewegungen (z36/39 C_12) und sprachbegleitende sowie klingende Gesten (z20 C_9, z16 C_12) ergänzen die verbale Instruktion und veranschaulichen die Idee der Aufgabenstellung. Während der anschließenden Improvisation beobachtet die Lehrperson von außen.

Multimodalität










Das Muster zeichnet sich durch eine multimodale Instruktionsweise aus, welche verbale, vokale, nonverbale und musikalische Modalität kombiniert, um jeweils eine rhythmische Struktur und Phrasenlänge zu veranschaulichen. Das rhythmische Motiv in Sequenz C_9 wird verbalisiert, vokalisiert und klatschend rhythmisiert:

Klatschen  $4/4$	
Sonifikation vokal	
	Z-click da dap, dam da dam

Danach wird das Motiv auf die zweite Takthälfte, also die letzten beiden Zählzeiten verkürzt:

Klatschen  $4/4$	
Sprechen	1 2 3 4
Sonifikation vokal	da da da da

Zur Klärung der rhythmischen Struktur kombiniert die Lehrperson das Klatschen des Rhythmus in Verbindung mit vokaler Sonifikation und gibt unmittelbar danach ein Bewegungsbeispiel, welches sie ebenso vokal-rhythmisch mit der Stimme begleitet. Vokale Sonifikation und Klatschen der rhythmischen Struktur erfolgen simultan (z28/30), Bewegungsdemonstration und vokale Bewegungsbegleitung sind ebenso parallel (z31/32):

28	L_v: Z-click da dap, dam da dam. Eins zwei drei vier . Da-da-da-da So ist die Länge.
29	Lnv: /OK-Arm-Bewegung im Achterrhythmus/
30	L_m:      /    
31	L_v: Oder dadadada Hm?
32	Lnv: /Tanzbewegung //bleibt in Position/
33	T1v: Viel später. Viel später?

Transkript-Ausschnitt C_9

An die simultane Verknüpfung von nonverbaler und musikalischer Instruktion schließt sich außerdem eine verbale Erklärung mit musikalischen Fachbegriffen aus dem Bereich Rhythmus an:

„Ja also zwei große Schläge und vier Achtel sozusagen, wenn man des unterteilt, genau.“ (z34 C_9)

Die Multimodalität zeigt sich ebenso in C_12. Auch hier ist die rhythmische Struktur für die Aufgabenstellung relevant.

Response in Bewegung & Vokale Sonifikation

dam ba da tsch dap bap da da da dam ba

So greift die Lehrperson an zwei Stellen mittels vokaler Sonifikation und begleitendem Metrum in den Füßen (♩ = 50bpm) nochmals das rhythmische Motiv aus Sequenz C_4 auf, da dies die Phrasenlänge für das neu zu kreierende Motiv darstellt (z5, z25 C_12).

4	L_v: und ähm (***) derfts aa die Elemente dazu nehmen von vorher:	
5	L_m:	/dam-da da tsch dap-ba da-da-da dam-ba/ <rhythmisch>/
6	Lnv: /steht	//demonstriert Beispiel für Bewegungsmotiv Füße ___/
7	TTnv: /hören zu	//hören und beobachten ☹

Transkript-Ausschnitt C_12

Das Motiv wird an anderer Stelle nochmals thematisiert, um die Phrasenlänge des Bewegungsloops zu verdeutlichen (z24):

24	L_v:	Des is genau dieselbe Länge wie	
25	L_m:		/dam-da da tsch dap-ba da-da-da dam-ba/ <vokale Sonifikation rhythmisch>
26	Lnv: /erinnert Metrum durch Fußtap-/Klatsch/	/↶ mit Fingern/	/Metrum re Fuß ↷, Hände im Rhythmus synchron zur Sonifikation/
27	T1v: Äh, was soll der verdichten?		
28	T1nv:		/klopft Metrum mit re Hand an li Schlüsselbein mit ___/

Transkript-Ausschnitt C_12

Kombinationen unterschiedlicher Modalitäten

Charakteristisch für dieses Muster ist die Veranschaulichung einer rhythmischen Struktur durch Koppelung verschiedener Instruktionsmodalitäten. Sequenzübergreifend werden folgende Kombinationen verwendet:

- Vokal-rhythmische Sonifikation mit Klatschen unterlegt (z28/30 C_9)
- Rhythmisches Zählen mit Klatschen unterlegt (ebd.)
- Bewegungsdemonstration mit vokal-rhythmischer Sonifikation (ebd., z31/32 C_9)
- Verknüpfung von verbaler Erläuterung, vokaler Sonifikation und Bewegungsdemonstration (z4-6, C_12)
- Verknüpfung von verbaler Erläuterung und vokal-rhythmischer Sonifikation (z24-26 C_12)



Still 00:00:43-18, C_9
(Verbale Erläuterung und Sonifikation)



Still 00:01:17-10, C_9
(Demonstration u. vokale Sonifikation)



Still 00:01:20-08, C_12
(Vokale Sonifikation, Metrum)



Still 00:00:48-02, C_12
(Verbale Erläuterung und Demonstration)

Abb. 22: Multimodale Erklärung durch Kombination unterschiedlicher Modalitäten

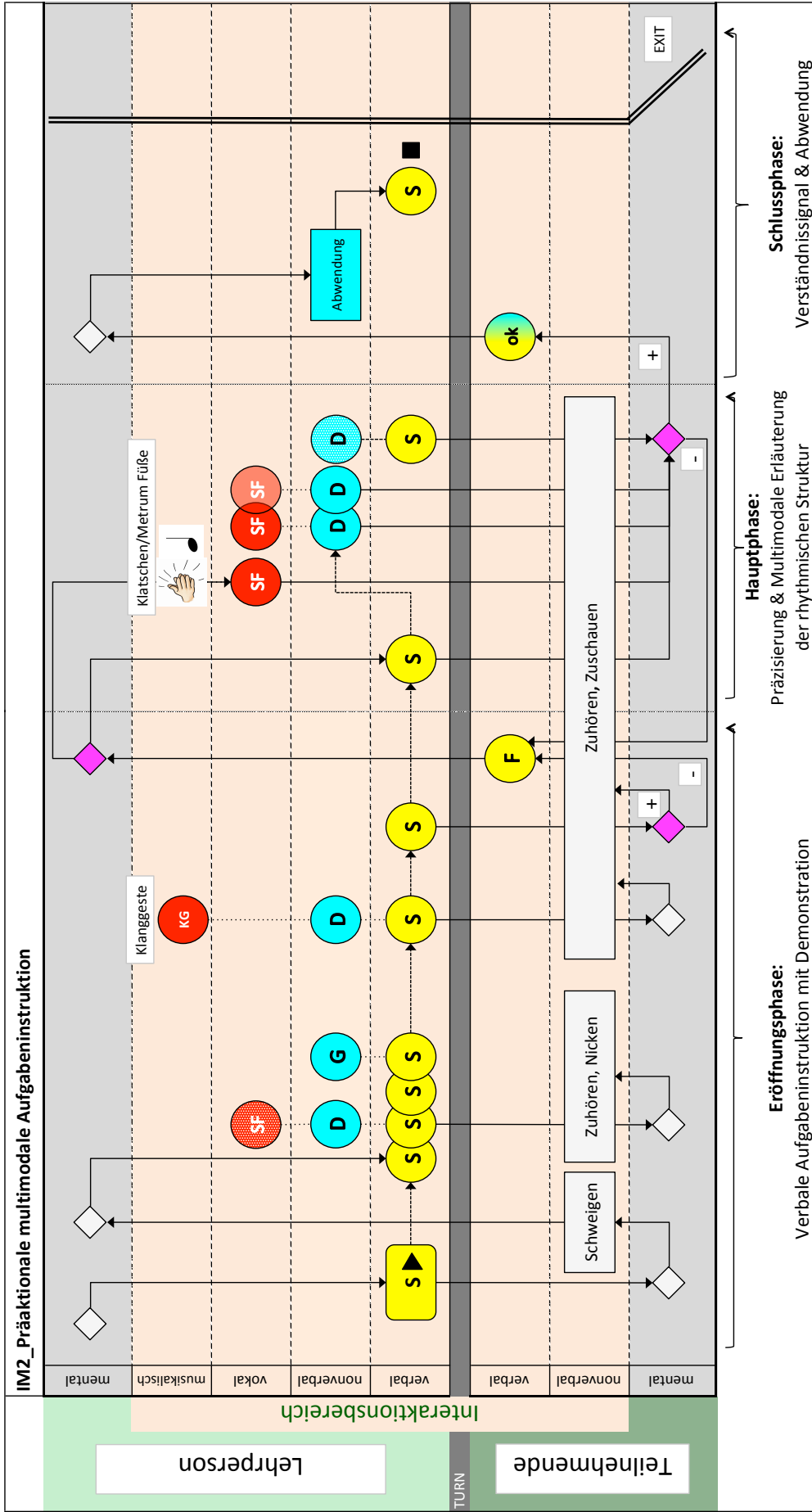


Abb.23: Multimodale monologische Aufgaben-Instruktion

5.2.2 Ko-konstruktive Aufgaben-Instruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsaufgabe als Gespräch mit Regiefragen <i>nonverbal</i> : illustrative Demonstration
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, ggf. demonstrierend
<i>formal</i>	linear
Beispiele im Datenmaterial	A_8, A_9 (2x)
Durchschnittliche Dauer	3:49, 3:17 min inkl. Improvisation (Ø ca. 3:33 min) 0:39, 0:46 min nur Instruktion (Ø ca. 0:43 min)

Musterphasen

A	I. Eröffnungsphase: Regiefrage mit Impuls
	II. Hauptphase: Gelenktes Unterrichtsgespräch
	III. Schlussphase: Formulierung der Bewegungsaufgabe
B	Tanzimprovisation mit Klavierbegleitung durch Lehrperson

Charakterisierung:

Die Ko-Konstruktion beschreibt eine dialogische, gemeinsame Konstruktion durch mehrere Sprechende – in diesem Fall Lehrperson und Teilnehmende. Da die einzelnen Diskurselemente und -einheiten in syntaktischer Beziehung stehen, entsteht im Gesamten nur *eine* Äußerung mit illokutiver Qualität.

Das Muster zeigt sich in seiner Binnenstruktur als präaktionale, verbale Aufgabeninstruktion in Form einer aus einem Dialog mit den Teilnehmenden entwickelten verbal formulierten Bewegungsaufgabe mit einer einzelnen illustrativen Geste. Das von der Lehrperson durch eine Regiefrage initiierte kurze Gespräch über die von ihr intendierte Bewegungsqualität und aufgabenrelevante Aspekte mündet abschließend in die verbale Formulierung einer Bewegungsaufgabe, bei der die Lehrperson zuvor von den Teilnehmenden benannte Aspekte aufgreift. Daran schließt sich eine Improvisation mit Musikeinspielung (hier: musikalische Begleitung am Klavier durch die Lehrperson) an.

Bei der *Regiefrage* bzw. didaktische Frage zu Beginn handelt es sich nicht um eine Informationsfrage, bei der die Lehrkraft eine Informationslücke hat, sondern um eine didaktische Frageform. Die *Regiefrage* (vgl. Transkript-Ausschnitt z1) dient der kognitiven Aktivierung des Vorwissens³⁸⁵ und hat zugleich die Funktion eines turn-Angebots. Die Lehrperson möchte die Handlungen bzw. das Denken der Teilnehmenden didaktisch steuern und fordert von den Teilnehmenden jenes Wissen, das sie in der Regel bereits selbst besitzt. Die erwartete Antwort wird

³⁸⁵ Die Aktivierung vorhandenen Wissens gilt als entscheidender Bedingungsfaktor erfolgreichen Lernens. Dieses ist „in einer Weise zu aktivieren, dass die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die Modifikation bestehender Wissensstrukturen geschaffen werden“, betonen Krause & Stark (2006, 42) und beschreiben davon ausgehend unterschiedliche offene und fokussierte Strategien und Methoden (S. 43f.).

meist von der Lehrperson antizipiert und durch gezielte Steuerung in Form einer speziellen Fragetechnik anvisiert. Vor diesem Hintergrund kann die Regiefrage als didaktisches Mittel nur von der Lehrperson angewendet werden. Mögliche typische perlokutive Effekte der Regiefrage sind: Die Teilnehmenden geben die gewünschte Antwort, welche dann häufig von der Lehrperson paraphrasiert (Echo) oder bestätigt wird. Geben die Teilnehmenden eine nicht gewünschte oder andere Antwort, erfordert dies ggf. eine Erneuerung der Frage und Hinweise durch die Lehrkraft. Die Regiefrage taucht im Material meist als Initialmarke zu Beginn dieses Instruktionsschemas auf, kann aber auch im weiteren Verlauf noch verwendet werden.

Bei der ko-konstruktiven Instruktion wird ein Unterrichtsinhalt bzw. eine Bewegungsaufgabe somit interaktiv im Dialog zwischen Lehrperson und Teilnehmenden durch die Aktivierung von Vorwissen mittels Fragen und Antworten etc. gemeinsam erschlossen. Krause & Stark (2006, 45f.) beschreiben gerade die Vorwissensaktivierung durch Problemorientierung und soziale Interaktion als eine kooperative Lernform. Im Unterschied zum schülerzentrierten, Impuls setzenden Unterrichtsgespräch, die von den Lernenden aufgegriffen und weitergetragen werden, stellt das gelenkte Unterrichtsgespräch die lehrerzentrierte Form eines entwickelnd-erarbeitenden Aktionstypus dar (vgl. Meyer 1987), wie folgender Transkript-Ausschnitt verdeutlicht:

1	L_v:	/Zu mir! ((*)) Neues Material ((2,5 sec)). Was kann das sein? ((1,5 sec)) Eine Idee?	
2	Lnv:	/winkt TT mit re Arm zu sich/	/zeigt Fussili-Nudel auf flacher li Hand/
3	L_m:	♪ <2 Zungenclicks>	
4	T2v:		Fussili.
5	TTnv:	/kommen zu L in den Kreis und hören L zu, Blick zu L/	
6	L_v:	Spirale. Verschraubung.	
7	Lnv:	/steht	
8	T3v:	Spirale	
9	T5v:	Spirale	
10	T1v:	Spirale. Ja.	Verschraubung <flüsternd>
11	T2v:		Verschraubung <leise>
12	TTv:	<lachen>	
13	TTnv:	/kommen dichter zusammen in engeren Kreis/	
14	L_v:	Spitz, hart, geriffelt, trifft's noch immer.	klein innen, genau.
15	Lnv:	/zeigt Fussili-Nudel auf flacher li Hand	
16	T2v:		Raum von von weit außen nach klein innen
17	T2nv:	/berührt Fussili	/trinkt/
18	TTnv:	/betrachten Fussili-Nudel	
19	L_v:	Bewegungsqualität die ich gern hätte, ist die Verschraubung	
20	Lnv:	/spiralförmige Bew. rond de jambes re & re Arm/	
21	T1v:	Verschraubung <leise>	

Transkript-Ausschnitt A_8

Bei diesem Transkript-Ausschnitt zeigt sich im Ansatz ein fragend-entwickelndes Verfahren³⁸⁶ (vgl. Kap. 3.4.3.1), indem ein bereits bekannter Unterrichtsinhalt – die Spirale – stückweise mittels einzelner Begriffe bewusst gemacht wird und der von der Lehrperson erwartete Gedanken-

³⁸⁶ Bezugnehmend auf Meyer (1987, 281), der eine Unterscheidung trifft zwischen dem gelenkten Unterrichtsgespräch und dem fragend-entwickelnden Gespräch im Sinne von Wagenschein, wird im gewählten Transkript-Beispiel das fragend-entwickelnde Verfahren nur im Ansatz gesehen, da aufgrund der Kürze der Instruktion und der Lenkung durch die Lehrperson kein wirklicher sokratischer Diskurs stattfindet, durch den eine eigenständige Denkbewegung der Teilnehmenden erfolgt. Dennoch tragen die Teilnehmenden durch eigene Beobachtungen ko-konstruktiv dazu bei, Kernelemente der Aufgabenstellung (Bewegungsqualität und Form des Materials) zu beschreiben.

gang zu Ende gebracht werden soll (vgl. Richert 2005, 53). Die Teilnehmenden sind der Nudelform schon im Rahmen der Tastaufgabe (A_6, vgl. Kap. 5.3.2.3) begegnet, kennen die Nudel aber natürlich auch aus der Alltagserfahrung des Kochens. Aus der vorangegangenen Sequenz A_7 ist ihnen nun bekannt, dass eine Analogie zwischen Nudel- und Bewegungsform hergestellt werden soll. Zugleich sind ihnen die Begriffe „Spirale“ und „Verschraubung“ und das damit verbundene tänzerische Bewegungskonzept aufgrund früherer tänzerischer Erfahrungen bekannt. Die Nutzung dieses domänenspezifischen Vorwissens („Spirale“) ermöglicht den Transfer auf den Tanz.

Sprachliche Mittel zur Realisierung des Musters

Verwendet werden als Initialposition W-Fragewörter (Interrogativ-Adverbien), in der Funktion einer Regiefrage oder Impulsfrage zur Aktivierung des (tänzerischen) Vorwissens:

„*Neues Material. Was kann das sein? Eine Idee?*“ (z1, A_8)

„*Wie sieht es aus?*“ (z4, A_9)

Auffällig sind darüberhinaus *Paraphrasen* als echoähnliche Repetitionen von Teilnehmer-Äußerungen: „*Spirale.*“ (z6, A_8). Außerdem greift die Lehrperson von den Teilnehmenden genannte *Adjektive* aus einer vorangegangenen Instruktionssequenz (A_6) auf und stellt dadurch inhaltliche Brücken zur vorigen Sequenz her:

„*Spitz, hart, geriffelt, trifft's noch immer.*“ (z14, A_8)

Die tatsächliche *Bewegungsaufgabe* am Ende wird in sehr knapper Form bestehend aus einem einzigen Satz als Aufforderung präsentiert, nämlich als Wunsch im Konjunktiv II:




„*Bewegungsqualität die ich gern hätte, ist die Verschraubung*“ (z19, A_8)

sowie als Konditionalsatz unter Verwendung von Fachterminologie:

„*Wenn das der Körper ist – curve – und wenn er das ist – arch.*“ (z15, A_9)³⁸⁷

Finalmarke bildet die anschließende Bitte „*Bitte die Bewegung.*“ (z18, A_9) oder auch der Hinweis auf die bereits bekannte Improvisationsform „*Gleiches Lied.*“ (z25b, A_8)

Besonderheit: Schlagwörter als Symbole für Bewegungsformen

Auffällig ist bei diesem Muster, dass die Lehrperson trotz der Entscheidung für die verbale Modalität verbal sehr reduziert agiert, indem sie ergänzend zur gezeigten Nudelform nur mit Signalwörtern arbeitet. Diese aktivieren das tänzerische Vorwissen der Teilnehmenden über die in den Begriffen implizierte Bewegungsqualität wie ‚Verschraubung‘ , sowie ‚curve‘  und ‚arch‘  in Verbindung mit der Bieigungsrichtung der Nudel. Auch die Teilnehmenden sprechen kaum in vollständigen Sätzen, sondern verwenden überwiegend Schlagworte wie z. B.

³⁸⁷ Curve bezeichnet eine Biegung oder Rundung des Körpers, z. B. eine Krümmung der Brustwirbelsäule nach vorn-unten, bzw. nach Preston-Dunlop (1995) „*the basic shape of many dance movements, with four fundamental variations: circular; flattened; arched; spiral.*“ (S. 307) Auch der ‚arch‘, der Bogen, ist eine gebogene kurvige Form und meint eine Biegung der Brustwirbelsäule und des Brustkorbs nach rückwärts hinten mit Öffnung nach oben: „*although backward, it's an upward forward feeling.*“ (S. 179)

Curved movements, kurvige Bewegungen sind rund und glatt: „*There are no corners or sharp edges, but one continuous line. (...) From rounded movements are derived simple curves (C), circles (O), spirals (6) and repeated curves (3).*“ (Preston-Dunlop 1986, 88)

‚Spirale‘ oder ‚gebogen‘, welche symbolisch für eine offensichtlich bereits bekannte Bewegungsform und Bewegungsqualität stehen.

1	L_v: Und eins hammer noch. ((2,5 sec)) Was fehlt? ((2,5 sec)) Rigati!	
2	Lnv: /steht vom Klavier auf, geht auf TT zu _____/ /zeigt Nudel auf li Handfläche und lächelt _____	
3	TTnv: /stehen am Rand, gehen auf L zu, lächeln _____/ /betrachten Nudel_____	
4	L_v: Hörnchen. Wie sieht's aus? mhm (bejahend) (...)	
5	Lnv: /imitiert Verbeugung mit Blick zu T3/	
6	T4v: Gebogen.	
7	T3nv: /macht Verbeugung ↙ / <lacht 😊 >	
8	TTnv: _____betrachten Nudel_____ <lachen 😊 >	
9	T2v: Eine Zeile?	
10	L_v: Auf der V... auf der Verpackung stand Rigati ((**)) gebogene Zeile vielleicht	
11	Lnv: /blickt im Kreis herum einzelne T an _____	
12	T5v: (...)	
13	T1v: Ja.	
14	TTnv: <lachen 😊 >	
15	L_v: Wenn des der Körper is ((**)) curve, oh - und wenn er das is - arch.	
16	Lnv: /hält Rigati zwischen re Daumen und Zeigefinger und dreht Nudel entsprechend____/ /Capitano-Geste re Hand an re Schläfe/	
17	TTnv: <lachen 😊 >	
18	L_v: (Bitteschön) Bitte die Bewegung.	
19	Lnv: /geht zum Klavier/	
20	T4v: Ja genau.	
21	TTnv: <fröhliches Lachen 😊 _____ >	

Transkript-Ausschnitt A_9

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson agiert vornehmlich verbal. Die in Verbindung mit der einleitenden Regiefrage gezeigte Nudelform ist aber als Zeigegeste (Abb. 24) für die Instruktion fundamental signifikant. Denn erst aus der Nudelform erschließt sich die Bedeutung der Regiefrage und die abschließend formulierte Bewegungsaufgabe.

Eine illustrative Bewegungsgeste zur Veranschaulichung der Bewegungsidee wird hier nur an einer Stelle eingesetzt. In Sequenz A_9 kommt die Bewegungsidee (‚gebogen‘) von einer Teilnehmerin (Abb. 25). Sie antwortet nonverbal mit einer Tanzbewegung (curve) auf die Regiefrage „Wie sieht's aus? (z4, A_9). Die Lehrperson greift diese imitierend auf (z5-7 blauer Rand). Erst danach folgen stichwortartige Antworten von anderen Teilnehmenden in verbaler Form.

Die verbale Instruktion ist mit durchschnittlich 43 Sekunden zeitlich sehr kurz gehalten, da das Aufgabenprinzip bereits aus Sequenz A_7 bekannt ist und sich nur die Bewegungsform verändert.



Abb.24: Zeigen der Nudel als Instruktionsbeginn (Still 00:00:08-07, A_8)



Abb. 25: Nonverbale Antwort einer Teilnehmerin (Still 00:00:12-24, A_9)

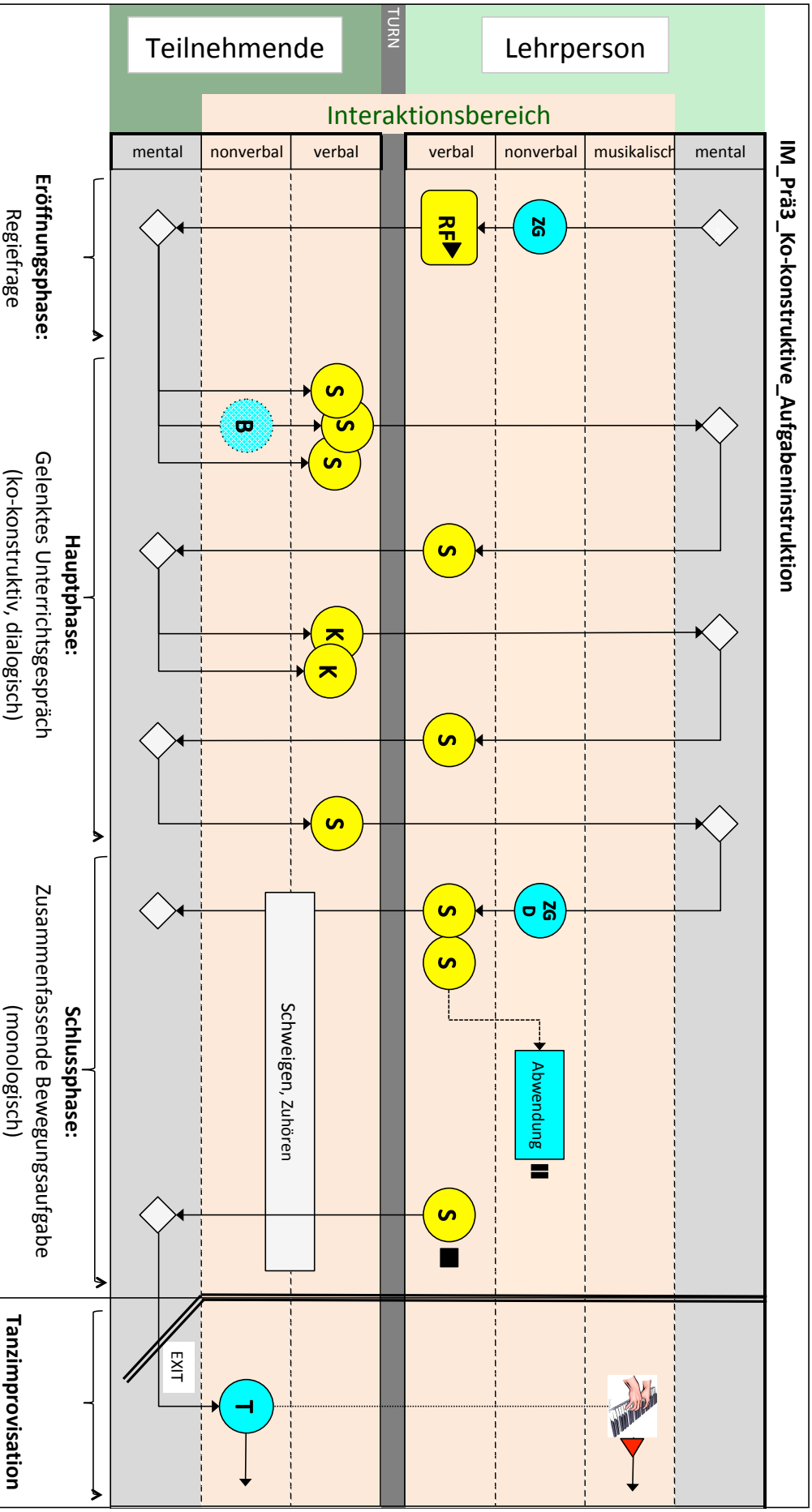


Abb. 26: Ko-konstruktive Aufgabeninstruktion

5.2.3 Dialogisch-rekursive Instruktion

5.2.3.1 Rekursive Aufgabeninstruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / erst monologisch, dann dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	erst komplementär, später symmetrisch
<i>Art der Verbalisierung</i>	erst initiativ, dann reaktiv
<i>Modalitäten</i>	audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsaufgabe, Erklärungen, Beispiele <i>nonverbal</i> : punktuell illustrative Demonstration
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, punktuell demonstrierend
<i>formal</i>	rekursiv
Beispiele im Datenmaterial	A_10, B_5, B_9 (3x) (sowie A_12 Teil 1)
Durchschnittliche Dauer	1:19, 1:47, 2:04 min (Ø ca. 1:43 min)

Musterphasen

I. Monologisch-verbale Aufgabeninstruktion als Sprechhandlungsverkettung mit illustrativer Demonstration	A+A+A+...
II. Dialogische Rekursion mit Explikation und Präzisierung der Aufgabe (Frage-Antwort-Dialog)	F-A-F-A-...

Charakterisierung

Das Muster ist in seiner Grundstruktur zweiteilig und ambivalent. Intendiert ist eigentlich eine präaktionale monologische Aufgabeninstruktion als Sprechhandlungsverkettung mit punktuellen illustrativen Bewegungen. Das Muster verändert sich jedoch zu einer dialogischen Instruktionssequenz durch kurze, meist selbstinitiierte Verständnisfragen der Teilnehmenden und daraus folgende Ergänzungen, Präzisierungen und ggf. auch Repetitionen durch die Lehrperson. In formaler Hinsicht ist es somit durch rekursive Rückgriffe und Schleifen gekennzeichnet.

Musterwechsel

Charakteristisch ist die turn-Ergreifung durch Teilnehmende und der sich daraus ergebende Musterwechsel von einer monologischen zu einer dialogischen Instruktion. Dieser erfolgt durch:

- a) *Selbstinitiierte turn-Ergreifung durch Teilnehmende* mittels Nachfragen und Verständnisfragen als ein „Reden-Wollen“, ohne dass ein turn-Angebot der Lehrperson vorausgeht (vgl. Redder 1984, 46; vgl. Kap. 5.6). Mit der Äußerung „Aber wer hat, der die Nudel hat, der loopt.“ (z15, A_12) unterbricht ein Teilnehmer die Lehrperson in ihrer monologischen Instruktion und leitet dadurch eine Rekursion ein. Eine ähnliche Situation ist erneut in z38 der Fall. Als Reaktion auf die Nachfrage unterbricht die Lehrperson die Musikeinspielung, um die Spielregel zu präzisieren und letzte Details zu klären. Solche selbstinitiierten turn-Ergreifungen von Teilnehmenden zur Verständnissicherung kommen öfters vor: A_12 (z15, z38), B_5 (z34, z44, z52), B_9 (z28).

b) *Annahme eines indirekten, unbeabsichtigten turn-Angebots* der Lehrperson:

Die in A_10 eigentlich abschließend gemeinte Äußerung „*Alles klar?*“ (z21/22, A_10) wird als turn-Angebot verstanden und führt zu einer turn-Übernahme der Teilnehmenden. Das non-verbale Verhalten der Lehrperson, die sich von den Teilnehmenden abwendet, lässt jedoch erkennen, dass die Äußerung nicht wirklich als turn-Angebot gemeint ist. Auch in Sequenz B_5 erfolgt eine indirekte turn-Zuteilung,:

„*Ich weiß nicht, ob ihr ungefähr wisst, wer wo seinen Zettel hat.*“ (z17, B_9)

Diese Äußerung wird von den Teilnehmenden zum Anlass genommen, eine unvollständige organisatorische Frage zur Beschriftung der Zettel zu stellen, die dann von der Lehrperson vervollständigt wird. In beiden Beispielen erfolgt nun ein Wechsel von der monologischen Aufgabeninstruktion zur dialogischen und eine Ergänzung bzw. Präzisierung der Aufgabe.

c) *direkte, universelle turn-Angebote durch die Lehrperson:*

Diese erfolgen hier z. B. durch die verständnissichernde Lehrer-Frage „*Gut?*“ (z33, A_10), an die sich weitere Nachfragen der Teilnehmenden zur Verständnissicherung anschließen.

Sprachliche Realisierung des Musters

Die Lehrperson nutzt im Rahmen der monologischen Aufgaben-Instruktion vor allem Aufforderungen in unterschiedlicher sprachlicher Form. Neben Imperativen

„*Überlegt da für euch, was ist ein Extrem in der Bewegung ((**)), und ((1s)) wenn ihr Raum und Platz habt ((1s)), werft einen Blick auf das Video.*“ (z21/23, B_5)

„*Dann macht ruhig, bleibt dabei. Macht es nochmal.*“ (z1, B_9)

„*Nutzt ruhig den Raum. Lasst euch nicht vom Video jetzt in die Stühle drängen.*“ (z5, B_9)

finden sich Aufforderungen mit dem Verb ‚versuchen‘,

„*Versucht vielleicht (...) die Bewegungen zu verbinden, Sachen festzulegen.*“ (z1, B_9)

die auch illustrative Bewegungen enthalten:

9 L_v: Aber ihr geht einfach dem weiter nach. Ihr habt jetzt ein Schlagwort, das es für euch vielleicht ein
10 Lnv: /Bewegung mit beiden Händen seitlich von Kopf /
11 L_v: bisschen kompakt gemacht hat im Kopf. Ihr habt eure Bewegungen (**)
12 Lnv: /Schraub-Bewegung mit Händen an Schläfen/ /bewegt Knie___/
13 L_v: und ihr bleibt bei diesen Bewegungen und versucht die ins Extreme zu gestalten.
14 Lnv: /Vor-rück-Bewegung mit rechter Schulter/

Transkript-Ausschnitt B_5

Handlungsangebote verbindet die Lehrperson mit den Modalverben ‚können‘ und ‚wollen‘:

„*Ihr könnt rumlaufen, die anderen beobachten. Und ja, denen vielleicht ein Schlagwort geben.*“ (z15/17, B_9)

„*Ähm, ihr könnt das machen, fühlt euch frei, ihr müsst das nicht.*“ (z17, B_9)

Mit der Äußerung ‚können‘ bezieht sich die Lehrperson auf Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden und eröffnet ihnen damit Option, sich für oder gegen bestimmte Verhaltensweisen zu entscheiden.

Beispiele für Bewegungshandlungen werden in Konditionalform gegeben und mit Demonstration verbunden (B_5):

15 L_v: Das heißt, wenn das mein Arm war oder meine Schulter, heißt das für mich, dass ich schneller werd',
16 Lnv: /große vor-rück-Bewegung mit re Arm und rechter Schulter _____//beschleunigt Bewegung _____
17 T_v:
18 Ttnv: /T3 kommt in den Kreis dazu, T4 dann auch, T5 schreibt noch immer; TN hören zu und beobachten L _____ →
19 L_v: heißt des für mich, dass ich es größer mach', heißt des für mich, dass ich das Ganze klein und langsam mach.
20 Lnv: /vergrößert Bewegungsumfang _____/ macht Schulterbewegung sehr klein und langsam _____/

27 L_v: Wenn ihr jetzt bei der Schulter bleiben würdet, seht ihr irgendein Objekt, das euch dazu bringt,
28 Lnv: /demonstriert Schulterbewegungen _____
29 L_v: „ah ich will meine Schulter hoch und runter bewegen“ oder schaut einfach, was...
30 Lnv: /setzt Schulterbewegungen fort _____//sprachbegleitende Gestik mit Händen/
31 T5nv: /kommt auch zur Gruppe dazu/

Transkript-Ausschnitte B_5

oder als Möglichkeit mit dem Partikel ‚vielleicht‘ angedeutet:

„Vielleicht kommt ein Finger dazu, oder ((1s)) ja was, was wo's euch hintreibt.“ (z1, B_9)

Mitteilung über L-Handlungen erfolgen in Ich-Form

„Und ((**)) gleichzeitig werde ich das Video hier an die Wand beamen.“ (z7, B_5)

„Und ich geb euch jetzt dann dazwischen auch noch was mit rein.“ (z4, B_9)

„Ähm, vielleicht sag ich noch vorher, also ich wird ähm jetzt gleich ((**)) die Hälfte von euch – also einmal

drei und einmal vier – zur Seite nehmen. (...) Und ((**)) denen vielleicht ein Schlagwort geben.“ (z14-17, B_9)

„Ich sprech dann ein paar an und dann...“ (z26, B_9)

Sprachliche Mittel der Teilnehmenden bei turn-Ergreifung bzw. turn-Übernahme

Verständnisfragen der Teilnehmenden erfolgen in diesem Muster selbstinitiativ und werden häufig als paraphrasierende Aussagen oder Entscheidungsfragen zur Verständnissicherung formuliert:

„Also Penne ist Länge?“ (z23, A_10)

„Also Du gibst uns keine Wörter mehr rein?“ (z45, A_12)

„Also aus der festgelegten Bewegung ausbrechen zum Video.“ (z34, B_5)

Der Partikel ‚also‘ deutet auf eine Art Fazit oder Schlussfolgerung hin. Andere Verständnisfragen werden mit dem Partikel ‚aber‘ eingeleitet:

„Aber wer hat, der die Nudel hat, der loopt.“ (z15, A_12)

„Äh, aber hat jeder einen eigenen Zettel, oder ist es?“ (z52, B_5)

„Aber hast du jetzt gesagt, wir sollen...“ (z28, B_9)

oder in Konditionalform gestellt:

„Wenn Du jetzt Vollkorn-Fusilli sagst, dann is... (T1, z35) „dann is level change“ (T2) (z42, A_9)

„Wenn ich zwei Arme hab, kann ich auf den anderen wechseln?“ (z36, B_9)

Außerdem finden sich offene Verständnisfragen, die der Klärung bedürfen:

„Haben wir mehrere oder sollen wir eins festlegen?“ (z44, B_5)

Zustimmungssignale sind beispielsweise ‚mhm‘, ‚ja‘, ‚okay‘ oder ‚ach so‘.

Antworten der Lehrperson auf Fragen der Teilnehmenden

Beispiele werden in Ich-Form gegeben

„Ich will schauen, was, was entsteht daraus. Ich will das erforschen, diese Bewegung, und suchen.“
(z40, B_5)

als Hauptsatzwertiger Infinitiv: „Ausbrechen beziehungsweise weiterentwickeln.“ (z34, B_5)
sowie in Form echoartiger Paraphrasen von Äußerungen der Teilnehmenden und als Bestätigung mit ‚ja‘, ‚genau‘ oder ‚klar‘. Insgesamt sind die Antworten der Lehrperson auf Fragen durch Präzisierungen, Erklärungen oder auch einzelnen Wiederholungen geprägt. Die Lehrkraft behält die Gesprächsführung und ergänzt auf Stichworte der Teilnehmenden selbstständig aufgabenrelevante Informationen. In den sequenzschließenden Äußerungen folgt eine finale Aufforderung:

„Yep. ((**)) We try!“ (z 39, A_9) „Los geht’s!“ (z47, A_12)

Die Zielsetzung einer Aufgabe bildet bei Lehrperson B mitunter auch die Finalmarke einer Instruktion:

„Könnt ihr auch verbinden, schauen, wie lassen die sich verbinden. (...) Okay.“ (z48/50), B_5)
„Es geht ganz viel um die Idee und um euer Bewusstsein darüber. Ja.“ (z39, B_9)

Nonverbale Ebene

Auf der nonverbalen Ebene nutzt die Lehrperson teilweise singuläre (Abb. 27), an anderer Stelle eine Serie illustrativer Bewegungen (Abb. 28), um die Aufgabenidee exemplarisch zu veranschaulichen. Obgleich die verbale Ebene dominiert, haben die Bewegungen exemplarisch-demonstrierende Funktion.



Abb. 27: Singuläre illustrative Bewegung
(Still 00:01:06-18, A_9)

Die Abwendung der Lehrperson von der Gruppe hin zum Laptop, um Musik oder Video einzuschalten, bildet in der Regel das Pre-Closing oder auch die sequenzschließende Finalmarke.



Abb. 28: Demonstration einer Serie von Bewegungen
(Still 00:00:38-29, B_5)

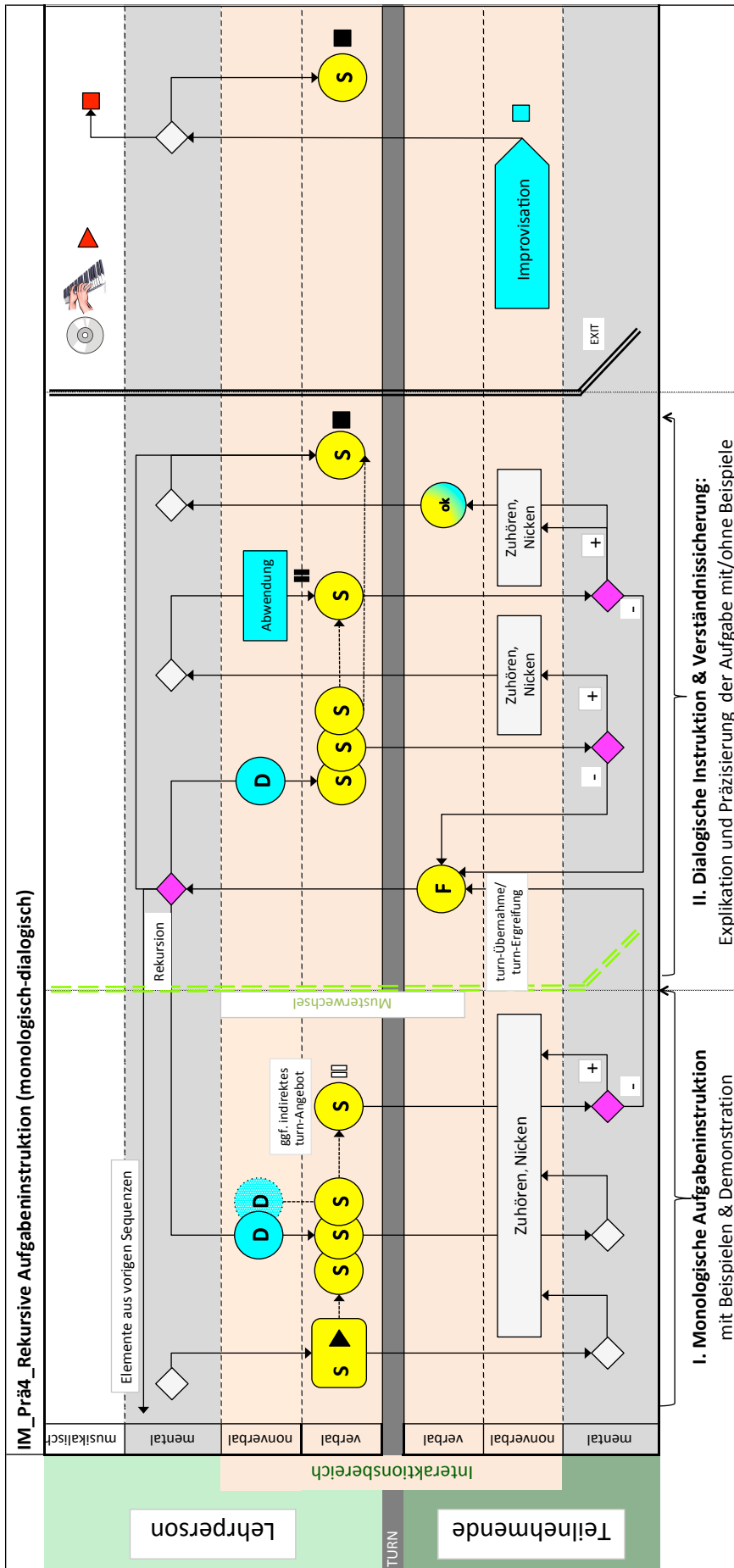


Abb. 29: Rekursive Aufgabeninstruktion

5.2.3.2 Dialogische Aufgaben-Iteration

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär
<i>Art der Verbalisierung</i>	reaktiv
<i>Modalitäten</i>	Akustisch verbal: Bewegungsaufgabe, Erklärung, Repetitionen
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, punktuell demonstrierend
<i>formal</i>	iterativ
Beispiele im Datenmaterial	A_19 (1x)
Durchschnittliche Dauer	1:41 min

Musterphasen

- I. Eröffnungsphase: Bewegungsaufgabe
- II. Hauptphase: Dialogische Aufgaben-Iteration, parallel dazu Improvisation zweier Paare
- III. Improvisation

Charakterisierung

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft als präaktionale Aufgabeninstruktion in Form einer verbal formulierten Bewegungsaufgabe in einem Satz, die gleich darauf nochmals fast identisch wiederholt wird. Diese Instruktionssequenz schließt unmittelbar an die vorangegangene Instruktionssequenz A_18 an und beinhaltet eine Variante und Weiterführung der vorigen Aufgabenstellung.

Auf die Bewegungsaufgabe folgt ein Dialog mit zahlreichen Rückfragen einiger Teilnehmenden, die Schleifen – d. h. Repetitionen der Improvisationsregel seitens der Lehrperson – bewirken.

Während zwei Paare nach einer erneuten Erklärung schon zu improvisieren beginnen, besteht bei dem dritten Paar weiterhin Klärungsbedarf hinsichtlich der Aufgabenstellung (Abb. 30). Iterative Schleifen³⁸⁸ im Sinne einer mehrfach fast identischen Wiederholung der Aufgabenstellung bzw. nahezu identischer Nachfragen finden sich dabei sowohl auf der Lehrenden- wie Teilnehmerseite.



Abb. 30: Aufgaben-Iteration mit einem Paar, parallel zur Improvisation der anderen Paare (Still 00:00:40-15, A_19)

³⁸⁸ In der Informatik werden bei der Programmierung iterative und rekursive Abläufe voneinander unterschieden. Während bei der Iteration Wiederholungsschleifen erfolgen, d. h. bei der Wiederholung Anwendungsfolgen als Ganzes nacheinander ausgeführt werden (Wiederholung durch Aneinanderreihung als Schleife), ermöglicht die Rekursion auch Rückgriffe auf einzelne Elemente. Bei der rekursiven Wiederholung kann die Ausführung der Teile ineinander verschachtelt werden (Wiederholung durch Ineinanderschachtelung als Verzweigung).
Quelle: Diverse Java-Tutorials sowie URL: <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Rekursion.pdf> (28.6.2017)

Sprachliche Realisierung des Musters

Die Improvisationsregel und Bewegungsaufgabe wird gleich zu Beginn sehr klar und prägnant als Beschreibung formuliert und knüpft an die Aufgabe aus A_18 an, in welcher in Paaren eine Partitur bzw. eine Abfolge mit verschiedenen Nudeln gelegt wurde:³⁸⁹

*„A startet am Anfang des Weges, B am Ende des Weges. (***) Den ihr gelegt habt. Den ihr gelegt habt.“*
(z1, A_19)

und wird gleich darauf nochmals fast identisch repetiert:

„Du startest am Anfang, der andere am Ende.“ (z9, A_19)
„Einer startet vorne, einer hinten.“ (z28, A_19)

Auf die Bewegungsanweisung folgen unmittelbar Entscheidungsfragen von Teilnehmenden, die in unterschiedlichen Varianten mehrfach fast identisch wiederholt:

„Also rückwärts dann alles machen, oder?“ (z11, A_19)
„Das Gleiche, was ich gemacht hab, nur rückwärts.“ (z20b, A_19)
„Aber ich mach andere Bewegungen jetzt neu?“ (z20a, A_19)
„Aber neue Bewegungen.“ (z23, A_19)
„Ich mach jetzt aber ganz andere Bewegungen?“ (z26, A_19)

Die Lehrkraft wiederholt die Aufgabenstellung und ihre Antworten mehrfach:

„Nee, am Ende vom Weg. Du startest mit der Penne, in jedem Fall.“ (z16, A_19)
„Es geht mir nur drum, dass sie woanders anfängt.“ (z21, A_19)
„Neue Bewegungen. (...) Neue, neue Spielform, aber gleicher Weg.“ (z23, A_19)
„Wo trifft ihr Euch?“ (z28, A_19)
*„Wo ist der Treffpunkt? (***) Okay. Hier? Okay.“* (z 38, A_19)
„Nur Treffpunkt bemerken, und weiter.“ (z43, A_19)

Schließlich kommt die Teilnehmerin zur Einsicht:

„Die Qualitäten sind die gleichen und der Weg is des gleiche, okay.“ (z34b, A_19),
woraufhin sie von der Lehrperson bestätigt wird mit *„Genau. Ja.“* (z33b, A_19)

Besonderheit: Musterkombination

Die Lehrperson möchte, dass die Teilnehmenden eine bestimmte Spielform von Improvisation ausführen. Voraussetzung dafür ist, dass die Teilnehmenden die Aufgabe und Spielregel verstehen. Hierbei wird das Begründungs-Muster in das Aufgabe-Muster eingebettet, da das Nichtverstehen der Aufgabenstellung auf Teilnehmenden-Seite Begründungen durch Lehrperson erforderlich macht. Ehlich & Rehbein (1986) nennen ein Begründungs-Muster, bei dem *„S will, daß H eine Handlung tut“*, die *„Sollen-Begründung“* (S. 111-113).

Da es hier aber nicht darum geht, die Teilnehmenden davon zu überzeugen, warum wieso und weshalb eine bestimmte Handlung ausgeführt werden soll, sondern vielmehr das Verstehen der Improvisationsregel im Zentrum steht, handelt es sich um eine so genannte *„kognitive Begründung“*. Dabei sollen die Teilnehmenden *„den propositionalen Gehalt der Assertion des Sprechers S verstehen“* (ebd. 112). Im Zuge dessen finden etliche Iterationen statt, wenn der Begründungsversuch nicht zum gewünschten Erfolg, also zum Verstehen der Improvisationsregel führt. Da die Assertionen der Lehrperson nicht unbedingt Gründe oder Ursachen enthalten, kann das Begründen eher als Erklären aufgefasst werden, was aber am Musterverlauf selbst nichts ändert.

³⁸⁹ Die Aufgabe aus Sequenz A_18 lautete: *„A baut den Weg, B tanzt den Weg, A imitiert den Weg.“* (z13, A_18)

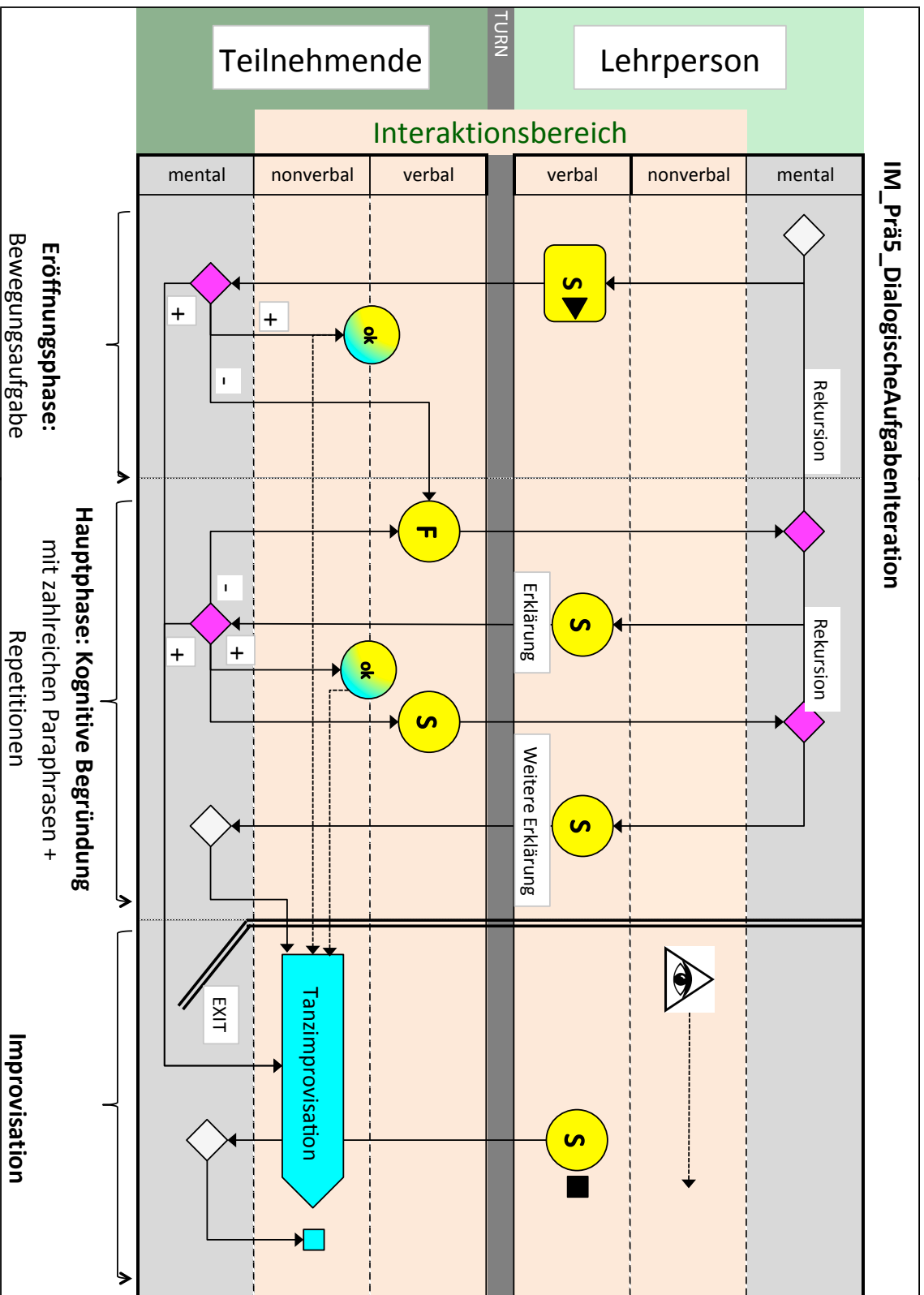


Abb. 31: Dialogische Aufgaben-Iteration

Nonverbale Ebene

Das nonverbale Verhalten der Lehrperson ist eher unauffällig, da sie keinerlei illustrative Bewegungen und ebenso wenig Zeigegesten verwendet. Allerdings behält sie durchgehend eine feste Raumposition, den „sicheren Ort“ zwischen Klavier und Musikanlage bei und geht nur bei Nachfragen einzelne Schritte nach links oder rechts auf die fragenden Teilnehmenden zu.

5.2.3.3 Reversible reaktiv-ergänzende Aufgaben-Instruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / erst monologisch, dann dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	anfangs initiativ, dann vorwiegend reaktiv
<i>Modalitäten</i>	<i>audio-visuell</i> <i>verbal</i> : Bewegungsaufgabe, Erklärung, Repetitionen <i>nonverbal</i> : illustrative Bewegungen
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	erklärend, punktuell demonstrierend
<i>formal</i>	rekursiv
Beispiele im Datenmaterial	A_13, A_15 (2x)
Durchschnittliche Dauer	2:06, 5:05 min (Ø ca. 3:36 min)

Musterphasen

A¹ (monologisch)	B¹ (dialogisch)	A² (monologisch)	B² (dialogisch)
Monologische Aufgabeninstruktion als Sprechhandlungsverkettung	<i>Reversible reaktiv-ergänzende dialogische Aufgabeninstruktion</i>	Monologische Aufgabeninstruktion als Sprechhandlungsverkettung	<i>Reversible reaktiv-ergänzende dialogische Aufgabeninstruktion</i>

Charakterisierung

Die Binnenstruktur zeigt sich als Kombination zweier Muster. Die zu Beginn monologische Aufgaben-Instruktion besteht aus einer Kette mehrerer aufeinander folgender zusammengehörender verbaler Äußerungen. Sie verändert sich zu einer *dialogischen, reaktiv-ergänzenden, reziproken Aufgabeninstruktion mit reversibler Rollenverteilung*.

Da die Bewegungsaufgabe für die Teilnehmenden noch unvollständig und daher nicht verständlich ist, führen gerade die Nachfragen der Teilnehmenden zu einer sukzessiven Erklärung, Präzisierung und Vervollständigung der Aufgabe. Formal werden somit mehrere Rekursionen durchlaufen. Der durch die Nachfrage von Teilnehmenden entstehende Frage-Antwort-Dialog ist gekennzeichnet durch eine umgekehrte Rollenverteilung mit Initiativ-Fragen der Teilnehmenden und einem reagierenden Verhalten der Lehrkraft.

Musterwechsel und sprachliche Mittel zur Realisierung

Die B-Phasen der Instruktion stellen sich kommunikationsbedingt als Ko-Konstruktion dar, indem dialogisch und durch ein klassisches Frage-Antwort-Kommunikationsmuster eine Explikation und Präzisierung der Aufgabe sowie eine Verständnissicherung des von der Lehrperson Ge-

sagten erfolgt. Dies ist jedoch nicht von vorneherein als ko-konstruktive Instruktion durch die Lehrperson intendiert, sondern ergibt sich als Konsequenz aus dem Kommunikationsverlauf und einer unvollständigen monologischen Instruktion in Phase A bzw. dem Nicht-Verstehen der Teilnehmenden, was deutlich artikuliert wird:

„Ich hab's nur so halb verstanden.“ (z19, A_13)

„Aber... ((1s)) Ich versteh das nicht.“ (z65, A_15)

Nachfragen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden nutzen zur Verständnissicherung die klassische Funktion der Frage: *„Das heißt: die Frage gestattet einen Zugriff zum Wissensreservoir des anderen Interaktanten. (...) Durch die Frage erfolgt eine Orientierung des Hörers auf das Wissensdefizit des Sprechers und darauf, das Defizit auszufüllen.“* (Ehlich & Rehbein 1986, 70). Die Häufigkeit sowie Art und Weise der Nachfragen und die erst daraufhin erfolgende Präzisierung durch die Lehrkraft sind das entscheidende sprachliche Mittel, das auf die reversible Rollenverteilung im Frage-Antwort-Dialog hinweist.

Nachfragen werden auffällig oft mit dem Partikel ‚aber‘ am Satzanfang eingeleitet, um einen Einwand oder eine Entgegnung auszudrücken. ‚Aber‘ hat dadurch auch eine emphatische Funktion als Ausdruck von Empfindungen. Die Nachfragen umfassen Fragen nach Regeln und Bedingungen für einen Sachverhalt, nach Zeitpunkten für ein bestimmtes Geschehen, und fordern eine Präzisierung oder Ergänzung von der Lehrkraft ein, wie beispielsweise:

„Aber was ist, wenn die Musik ausgeht und es gibt zum Beispiel ne Spirale oder eine Fusilli (...)?“ (z58, A_13)

„Aber ich tanz dann nur mit dem, der auch ne Spirale hat?“ (z63, A_13)

„Aber man muss dann wen suchen, oder gucken...“ (z65, A_13)

„Hä was meinst Du mit Raum, weil es ist ja jede Bewegung im Raum?“ (z71, A_15)

„Aber nur weil, tschuldigung, des nochmal von dem Gnocchi, äh, welche Bewegung soll des dann sein?“ (z98, A_15)

Entscheidungsfragen werden meist mit ‚und‘ eingeleitet:

„Und die anderen nehmen nichts mehr davon auf?“ (z80, A_13)

„Und aber in jedem Fall bestimmst Du, wann sie aus- und wann sie auch wieder einsetzt.“ (z87, A_13)

„Und du möchtest dann, dass mans ganz schnell legt, oder (...)?“ (z32, A_15)

Verstehens-Zeichen bilden zustimmende Äußerungen wie ‚okay‘, ‚ja‘, ‚mhm‘ und ‚aah‘.

Die zahlreichen Nachfragen der Teilnehmenden führen auf der inhaltlichen Ebene nicht nur zu einer Präzisierung und Erweiterung der Aufgabenstellung, sondern formal zu einem Musterwechsel ohne Themenwechsel, da die Teilnehmenden immer wieder die Gesprächsführung übernehmen: Von der monologischen Instruktionsverkettung (Aufgabe-Muster) zur dialogisch-reversiblen Instruktionssequenz (umgekehrtes Frage-Antwort-Muster).

Der Musterwechsel bedingt eine scheinbare Verletzung der Diskursart: Hier werden die Teilnehmenden initiativ und übernehmen eine Rolle, die sonst der Lehrkraft zukommt: Sie verbalisieren fragend bedeutsame Aspekte der Bewegungsaufgabe und Spielregel, bevor die Lehrkraft das hat tun können. Dies wird z. B. in z24 des Transkript-Ausschnitts aus A_13 deutlich:

19	T3v:	Ich hab's nur so halb verstanden.
20	TTrv:	<lachen> <lachen>
21	L_v:	Die Nudel sind eins weiter.. sie werden jetzt weitergegeben Genau.
22	Lnv:	/steht im Kreis /Weitergabegeste mit Nudel zu T3/
23	T3v:	Dann sind zwei Nudeln im Umlauf und Du tanzt, tanzt dann in der Qualität der Nudel immer weiter? Und...
24	T1v:	Aber gib ich meine Nudel auch weiter?
25	TTrv:	stehen im Kreis (bis Sequenzende)
26	L_v:	Du gibst die Nudel weiter, so wie jetzt, es ist das gleiche Spielprinzip, nur wir haben ne neue Nudel, das Gnocchi,
27	Lnv:	/blickt T1 an, macht Bewegung mit re Arm/ /hält Nudel mit re Daumen+Zeigefinger hoch zu T4/T6

Transkript-Ausschnitt A_13

Das Weitergeben der Nudel wurde bislang noch nicht thematisiert, da die Lehrperson dies von der vorigen Improvisation als bekannt voraussetzt. Erst aufgrund der Frage nimmt sie auf das bereits bekannte Spielprinzip Bezug:

„Du gibst die Nudel weiter, so wie jetzt, es ist das gleiche Spielprinzip (...).“ (z26, A_13)

Erfolgt wie in diesem Fall ein abrupter Musterwechsel, ohne dass das existierende Muster – in diesem Fall die präaktionale monologisch-verbale Aufgabeninstruktion (vgl. Kap. 5.2.1.1) – bereits vollständig durchlaufen und abgeschlossen wurde, sprechen Ehlich & Rehbein (1986) von einer „Muster-Ruptur“ (S. 85; vgl. Kap. 5.6.3).

Die Frage von T1 nutzt die Lehrperson, übernimmt im Zuge ihrer Antwort wieder die Initiative und führt erneut einen Musterwechsel herbei, indem sie zur monologischen Aufgabeninstruktion zurückkehrt und die Aufgabe um eine weitere Bewegungsqualität erweitert:

*„Du gibst die Nudel weiter, so wie jetzt, es ist das gleiche Spielprinzip, nur, wir haben ne neue Nudel, das Gnocchi, das haben wir vorher nicht ausprobiert (**). Beim Gnocchi hätt ich gerne diese Behändigkeit, diese fülle, diese Masse, als Kontrast zu dem davor. Also diese Schwere, okay?“ (z26/28/34, A_13)*

Die weitere Instruktion beendet sie mit einem universellen turn-Angebot:

„Spielprinzip verstanden?“ (z55, A_13)

Daraufhin erfolgt ein weiterer Musterwechsel wieder zurück zur dialogisch-reversiblen Rollenstruktur, bei der die Improvisationsregeln von verschiedenen Teilnehmenden einander ergänzend paraphrasiert werden und die Lehrperson bestätigt.

Musterwechsel in Sequenz A_15

Eine vergleichbare Binnenstruktur mit reversibler Rollenverteilung zeigt sich in Sequenz A_15. Dieser ging eine zunächst monologisch-verbale Aufgabeninstruktion voraus. Die Nachfrage einer Teilnehmerin „Und des is egal wie viele Ta...also wie lang, oder...“ (z40, A_15) betrifft die Anzahl der zu legenden Elemente in der Partitur; ein Aspekt, den die Lehrperson bisher noch nicht thematisiert hat. Dies bewirkt einen Musterwechsel hin zum Dialog.

Die Frage in z46 nach der Bewegungsqualität des Gnocchi wird von der Lehrperson wiederum zum Anlass genommen, einen Musterwechsel zurück zur monologischen Aufgabeninstruktion vorzunehmen und die Aufgabe um eine neue Komponente zu ergänzen, die ursprünglich erst später eingeführt werden sollte: „Des is eigentlich erst der zweite Schritt, aber es is egal.“ (z55, A_15)

39	L_v:	Also Du musst es dir merken.	
40	T6v:	Und des is egal wie viele Ta...also wie lang, oder...	
41	T3v:		Okay, also man muss nicht alle verwenden.
42	L_v:	Du musst nicht alle verwenden. Es sind (für jede) Nudeln drin, wenn Du's hast, such dir n Platz und versuchs.	
43	T3v:	Ähm.	
44	L_v:		Naa. Des is, des is auch ne eigene Qualität.
45	Lnv:		/zeigt mit re Arm auf Nudel von T4/
46	T4v:	Und wieso stärkt da eigentlich äh so a Bewegungsschwere also des Gnocchi	
47	T4nv:	/hält eine Nudel hoch	
48	L_v:	Die Jone hat schon vorgegriffen. Mach mers gleich, is ja wurscht.	Hm?
49	Lnv:	/steht auf//geht zum Klavier	/holt von dort eine Nudelpackung/
50	T1v:		Na, na.
51	TTv:		(...unverständlich)
52	Lnv:	/geht zu TT zurück/	
53	T4v:	(...) des jetzt unser (...)	
54	T1v:	Des da.	
55	L_v:	Die Jone hat von der Verstärkung gesprochen. Des is eigentlich erst der zweite Schritt, aber es is egal.	
56	Lnv:	/kniert nieder im Kreis	

Transkript-Ausschnitt A_15:

Die Äußerung in z56 leitet über in eine monologische Aufgabenerweiterung. Auf diese folgt im weiteren Verlauf erneut eine Rückkehr zum reaktiv-ergänzenden Dialog, da die Symbole der einzelnen Nudeln und Farben und deren tänzerische Umsetzung noch unklar sind. Dieser Musterwechsel wird ohne entsprechendes turn-Angebot der Lehrperson von einem Teilnehmer initiiert, der nochmals auf die tänzerische Funktion des ‚Gnocchi‘ Bezug nimmt:

„Na, na ich glaub die Jone hat eigentlich gefragt, was des noch mal war für ne Nudel.“ (z64, A_15)

Sprachliche Charakteristika der monologischen Instruktionsphasen

Im Zuge der monologischen Instruktion in der A-Phase verwendet die Lehrperson in Sequenz A_13 zu Beginn Ankündigungen und Handlungsbeschreibungen, die teilweise auch in der Ich-Form erfolgen, wie folgende bereinigte Transkription verdeutlicht.

„Jetzt kommen unser ganzes Material kommt nun in Umlauf. Nur jetzt konzentrieren wir uns wieder auf die Form, die mer hatten. Es kommt die erste Spiralinudel in Umlauf. Wenn ich die habe, mach ich die Spirale weiter, zeig meine Nudel aber nicht. Und es werden immer mehr Nudeln, und bei mehr Stopps sind auch mehrere Tänzer. Die, die keine Nudel haben, sinken zu Boden, sehen zu, die, die die Nudel haben, tanzen weiter. Gibt es zwei Spiralen schon im Raum, dann äh startet ihr ne tänzerische Debatte. Du hast n Argument, sie hat n Argument.“ (z1-17, A_13)

Die Aufgabeninstruktion enthält außerdem Konditionalsätze zur Erläuterung der Spielregel. In der Fortsetzung der monologischen Instruktion in Phase A² artikuliert die Lehrperson eine Aufforderung als Wunsch im Konjunktiv II:

„Beim Gnocchi hätt ich gern diese Behäbigkeit, diese Fülle, diese Masse, als Kontrast zu dem davor.“ (z28, A_13)

Die Instruktion endet mit einem Imperativ:

„Sucht Euch n Partner wenn wer da ist. Ihr wisst ja nicht, welche Nudel rein kommt.“ (z37, A_13)

Aufforderungen als Imperativ, hauptsatzwertige Infinitive sowie Handlungsbeschreibungen in Ich-Form zeichnen ebenso die monologisch-verbale Aufgabeninstruktion in A_15 aus:

„Ihr bekommt jetzt von mir euren choreografischen Baukasten. Das ist der Baukasten. ((1s)). Jeder bekommt n Blatt. Das ist der Rahmen, den ihr füllt. (...) Alle Utensilien sind drinnen. Mir geht's um das schnelle Aufnehmen von Choreographien. Ich wollt n Weg bauen... Ich scann des, speichere des, und tanze des. Ihr seid selbst eure Choreographen, ihr könnt alles was da drin ist verwenden. Ihr könnt's auch als Raumweg legen, das lass

ich euch offen, obs jetzt Zeitstruktur ist oder Länge. Ähm. Macht es euch nicht zu kompliziert. Es geht drum: sehen, speichern, machen.“ (z1-26, A_15)

Die Bewegungsaufgabe enthält zugleich Zielformulierungen, was in der Wendung „mir geht’s um“ sowie „es geht drum“ deutlich wird. Möglichkeiten und Handlungsoptionen werden hingegen mit dem Modalverb ‚können‘ zum Ausdruck gebracht.

Ich-Form, Imperative und hauptsatzwertige Infinitive bilden generell ein Charakteristikum der monologischen Instruktion, mehrsätziger Erklärungen und von Finalmarken. Sie tauchen daher auch in Phase A² auf:

„Und zwar ich hab hier Buchstaben, und wenn ihr dann die Farben seht, gibt es da gelb, grün und orange. Dynamik, Level, Raum. Denkt mal an den Weg, den ihr drüber legt über eure Nudel, weil den verstärkts. Markier mein Gnocchi und geb orange drüber, hab ich den Raum, dann weiß ich okay dieses Gnocchi muss in den Raum.“ (z57-63, A_15)

„Probieren, legen, ausprobieren.“ (z90, A_15)

*„Okay, wenn ihr ihn habt, den Weg ((**)), ausprobieren!“ (z108, A_15)*

„So, try!“ (z144, A_15)

Sprachliche Charakteristika der dialogischen Instruktionsphasen

Während die Ich-Form eher im Zuge der monologischen Instruktion eingesetzt wird, überwiegt in den dialogischen Phasen B1 und B2 die Du-Form:

„Also Du musst es dir merken.“ (z39, A_15)

„Du musst nicht alle verwenden. Es sind für jede Nudeln drin, wenn Du’s hast, such dir n Platz und versuchs.“ (z42Schwe, A_15)

„Naja Du siehst es halt! Schwenkst Deine Nudel aber Du machst diese Qualität der Nudel und dann wird irgendjemand bei mir schon merken, dass ich das hab und dann aha, ich hab das auch, okay, ich tanz so, was machst’n Du?“ (z67/73, A_13)

Erklärungen und Ergänzungen erfolgen auch häufig als Assertiva³⁹⁰ auf Nachfragen der Teilnehmenden und beinhalten Paraphrasen und Repetitionen bereits gemachter Aussagen:

„Des is, des is auch ne eigene Qualität.“ (z44, A_15)

„Gnocchi is die Fülle im Körper, die Masse, die Behäbigkeit.“ (z99, A_15)

„Grün ist Levelwechsel. Also das vorherige Vollkorn.“ (z82, A_15)

*„Na, des is a eigene Qualität wie des Penne ((**)), wie die Spirali ((1s)) is auch das Gnocchi.“ (z104, A_15)*

Nur sehr selten fragt die Lehrperson direkt nach, um eine Unklarheit zu klären:

„Sie hat gemeint ob ma... ob man die Spiralnudel verstärkt, oder?“ (z66, A_15)

Vereinzelt vergewissert sie sich aber auch durch ein universelles turn-Angebot, dass die Teilnehmenden ihre Aussage verstanden haben:

„Also diese Schwere, okay?“ (z34, A_13) „Spielprinzip verstanden?“ (z54, A_13)

Antworten auf Entscheidungsfragen oder Aussagen der Teilnehmenden, die Bestätigung (Affirmation) oder Verneinung bzw. Widerspruch (Negation) signalisieren, gibt die Lehrperson mittels kurzer *Partikel* wie ‚genau‘, ‚nope‘, ‚jep‘ und ‚nein‘ bzw. ‚na‘.

³⁹⁰ Zum Begriff Assertiva vgl. Kap. 3.2.2.2 .

Nonverbale Ebene

Zur exemplarischen Veranschaulichung der Aufgabenidee setzt die Lehrperson illustrative Bewegungen ein und demonstriert verschiedene Bewegungsformen (Abb. 32). Diese erfolgen zwar weitgehend sprachbegleitend und sind daher nicht unabhängig zu sehen, dennoch werden gerade durch die Demonstration bedeutsame Aspekte der angestrebten künftigen Handlung deutlich.

Das Legen der Nudelpartitur in A_15 wäre ohne die nonverbale Demonstration (Abb. 33) der Lehrperson hingegen überhaupt nicht verständlich, da die Kernidee der Aufgabe erst durch das Modell der Lehrperson anschaulich wird. Das Medium Sprache ist im Sinne der Sinnhaftigkeit hier grundlegend auf die nonverbale Modalität sowie ergänzende Materialien verwiesen.



Abb. 32: Illustrative Bewegung (Still 00:01:53, A_13)



Abb. 33: Veranschaulichung durch Legen der Nudelpartitur (Still 00:00:34, A_15)

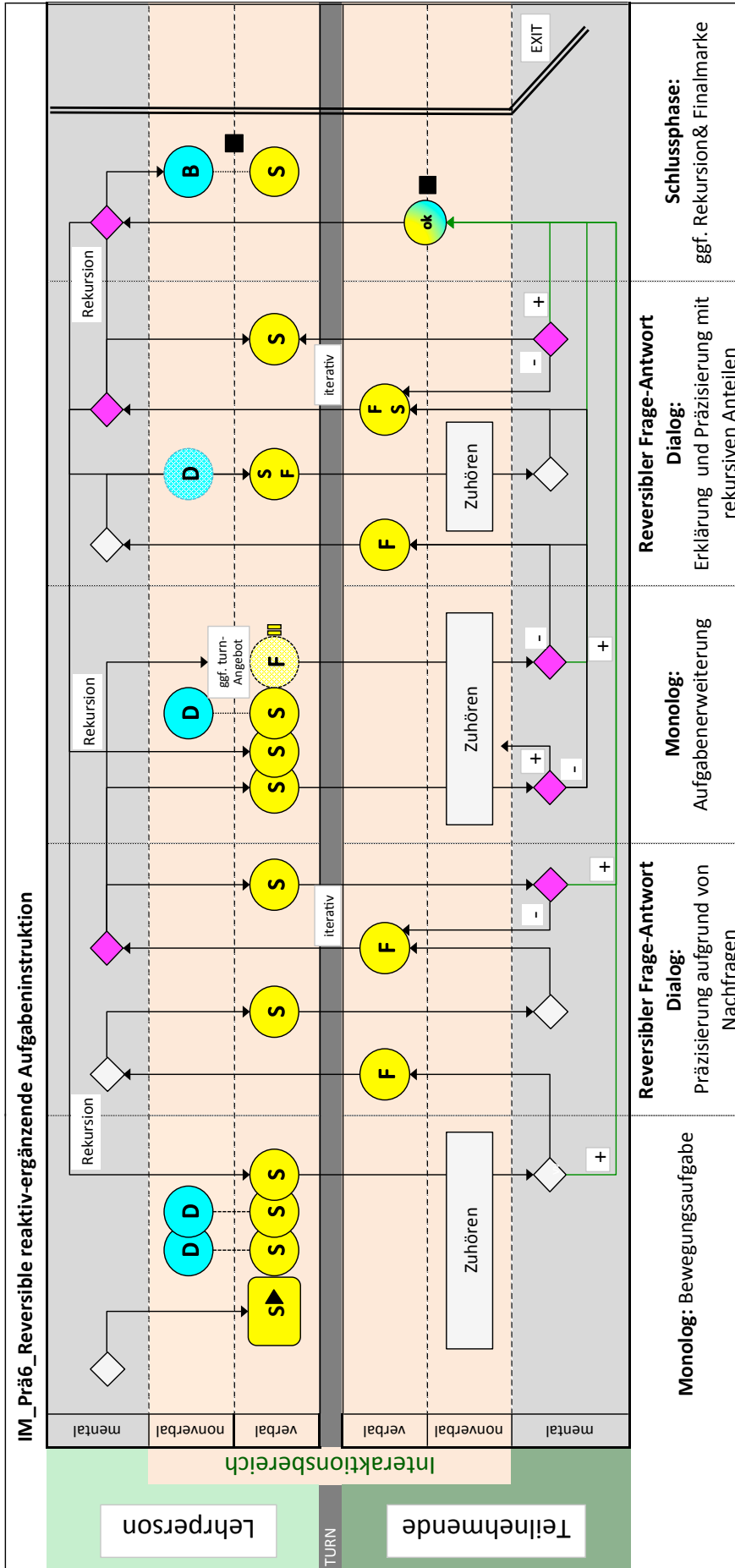


Abb. 34: Präkognitive reversible reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion

5.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Nutzung verschiedener Instruktions-Modalitäten

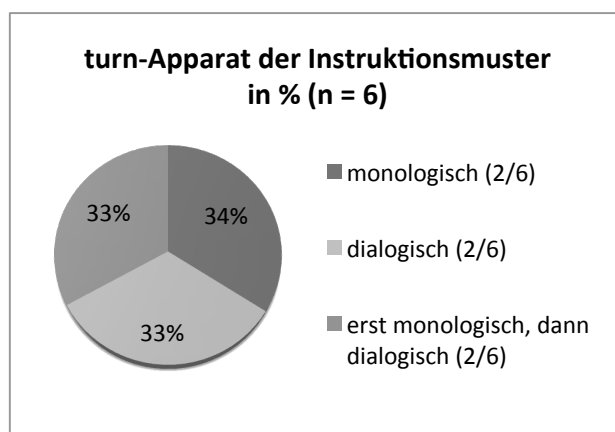
Aus der Übersicht aller präaktionalen Instruktionsmuster wird ersichtlich, dass die verbale Modalität überwiegt und den Hauptkern der Instruktion darstellt. Ergänzend werden illustrative tänzerische Bewegungen eingesetzt, die jedoch eher punktuell erfolgen, und– abgesehen von normaler sprachbegleitender Gestik – nie durchgängig die gesamte Instruktion begleiten.

Vokale Sounds werden ebenfalls punktuell eingesetzt und sind als methodisches Mittel nur bei der multimodalen Instruktion zu finden, bei der die Lehrperson auch musikalische Handlungsmöglichkeiten nutzt. Auffällig ist hingegen, dass auf eine präaktionale Instruktion fast immer eine Improvisation mit Musikeinspielung vom Tonträger oder instrumentaler Bewegungenbegleitung.

Die taktile Ebene spielt bei präaktionalen Instruktionsmustern überhaupt keine Rolle. Die Möglichkeit, Teilnehmende durch Führung oder Berührung mit der Aufgabenstellung oder einer Bewegungsidee vertraut zu machen, wird im analysierten Videomaterial nie genutzt.

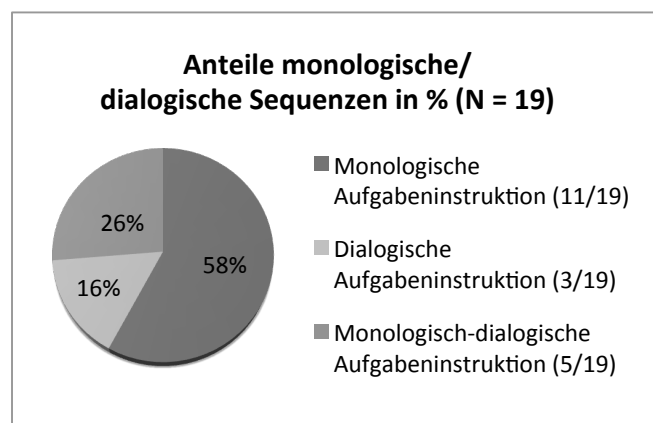
Häufigkeit der Verwendung bestimmter Muster hinsichtlich des turn-Apparats

Im Material wurden insgesamt 6 verschiedene präaktionale Instruktionsmuster gefunden (n = 6). 19 Sequenzen des Datenmaterials lassen sich einem dieser 6 Mustertypen zuordnen.



Hinsichtlich des turn-Apparats ist eine gleichmäßige Verteilung zwischen monologischen, dialogischen sowie monologisch-dialogischen Instruktionsmustern gegeben. Dies verhält sich anders, nimmt man die Kommunikationsstrukturen aller präaktionalen Sequenzen (N = 19) in den Blick. Hier wird die klare Dominanz der verbalen Modalität deutlich. So taucht die monologisch-verbale Aufgabeninstruktion im Material bei 9 Sequenzen auf und bildet somit das am häufigsten genutzte präaktionale Instruktionsmuster.

Zählt man die multimodale Instruktion zu den rein monologischen Formen hinzu, bildet die lehrerzentrierte darstellende Aufgabeninstruktion mit 11 von 19 Beispielen, also 57,9% die Hauptform aller Aufgabeninstruktionen. Monologisch intendierte Instruktionen, die aber dann aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden dialogisch werden und einen rekursiven Verlauf nehmen, stellen mit 5 von 19 (= 26,3%) die zweithäufigste Form dar.



Rein dialogische Instruktionismuster, die z. B. ko-konstruktiv und fragend-entwickelnd intendiert sind bzw. iterativ verlaufen, haben mit 3 von 19 (= 15,8 %) den geringsten Anteil.

Funktion und Zeitpunkt

Was den Zeitpunkt präaktionaler Instruktionismuster innerhalb einer Unterrichtseinheit anbelangt, fällt auf, dass präaktionale Instruktionismuster nicht in einer bestimmten Unterrichtsphase auftauchen, sondern über alle Phasen verteilt sind, d. h. sowohl bei Einstieg, Exploration, Erarbeitung und Übung wie auch in Anwendungs-, Vertiefungs- und Gestaltungsphasen eingesetzt werden. Hier lässt sich also kein spezifischer Zusammenhang zwischen präaktionalen Instruktionismustern und bestimmten Zeitpunkten oder Phasen einer Unterrichtsstunde ausmachen.


Allerdings lässt sich ableiten, dass Lehrende bevorzugt zuerst in verbaler Form Bewegungsaufgaben und Spielregeln einführen, bevor mit der Tanzimprovisation begonnen wird. Gerade bei komplexeren Aufgabenstellungen und Improvisationsregeln ist die präaktionale Klärung und die Gewährleistung des Verstehens einer Bewegungsaufgabe maßgebliche Voraussetzung dafür, dass anschließend überhaupt ein improvisatorisches Geschehen im Sinne eines regelgeleiteten Handlungsspiels stattfinden kann (vgl. Kap. 3.4.1.2). Denn bei den im Material vorfindlichen Improvisationen handelt es sich nicht um freie, sondern stets um „*strukturierte Improvisationen, bei denen im Vorfeld Entscheidungen getroffen werden und ein Plan vorliegt.*“ (Lampert 2007, 37) Vor diesem Hintergrund haben präaktionale Instruktionen stets die Funktion, Rahmenbedingungen und Spielregeln – kurz den Plan – für die nachfolgende Improvisations- oder Gestaltungsphase zu vermitteln. Sie dienen somit als „Planungsinstrument“ wie als „Informationsprozess“ für die nachfolgende kreative Problemlösung (vgl. Hänsel 2003, 275), und aktivieren als solche gleichermaßen kognitive Prozesse wie ein exemplarisches Handlungsraumkonzept als Leitbild für die anschließende Improvisationsphase.

Je nach Situation und Kontext werden die präaktionalen Instruktionismuster dabei entweder in

- präskriptiver
- adaptiver
- zielführender
- kognitiv orientierender
- metakognitiv orientierender

Funktion eingesetzt (vgl. Hänsel 2006, 68f.; vgl. Kap. 3.3.2.2). Insbesondere die kognitive Durchdringung des Aufgabenzusammenhangs und die Ausbildung aufgabenrelevanter Kognitionen scheint eine zentrale Funktion insbesondere präaktionaler Instruktionen in der Tanzimprovisation zu sein, da hierdurch die kognitiven Voraussetzungen für die anschließende Improvisationsphase geschaffen werden. Anhand der häufig vorkommenden Nachfragen, Verständnisfragen und Vergewisserungen lässt sich außerdem feststellen, dass die Teilnehmer wirklich Wert darauf legen, die Bewegungsaufgaben und Improvisationsregeln zu verstehen, um eine adäquate tänzerische Umsetzung bzw. kreative Problemlösung in der Improvisation finden zu können (vgl. Kap. 3.4.2).

Tabellarische Übersicht Präaktionale Instruktionsmuster

Instruktionsmuster	verbal	vokal	nonverbal tänzerisch	musika- lisch	taktil	Nach- folgend 	Turn- Apparat	Beispiele im Material	Dauer (Ø min)	Häufig- keit	Unterrichtsphase
<i>Monologisch</i>											
1 Monologisch-verbale Aufgabeninstruktion						✓	M	A: _7 B: _2, _11, _13 C: _5, _7, _8, _14, _16	1:57	9x	Exploration/Erarb. I Erarbeitung II Vertiefung, Gestaltung
2 Multimodale monologische Aufgabeninstruktion						✓	M	C_9, C_12	2:18	2x	Erarbeitung III
<i>Ko-konstruktiv</i>											
3 Ko-konstruktive Aufgabeninstruktion						✓	D	A_8, _9	0:43	2x	Exploration (Erb. I)
<i>Dialogisch-rekursiv</i>											
4 Rekursive Aufgabeninstruktion						✓	M/D	A:_9, B:_5, _9 (Teil 1 A_12)	1:43	3x	Übung Erarbeitung II Anwendung/ (Erb.) III
5 Dialogische Aufgaben-Iteration							D	A_19	1:41	1x	Vertiefung
6 Reversible reaktiv- ergänzende Aufgabeninstruktion						✓	M/D	A:_13, _15	3:36	2x	Anwendung (Erb. III)

Tab. 6: Tabellarische Übersicht Präaktionale Instruktionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten

5.3 Synaktionale Instruktionmuster

Synaktionale Instruktionen erfolgen während der Improvisation, d. h. sie sind stets simultan zur Bewegungsaktion der Teilnehmenden, die tänzerisch aktiv sind, aber zugleich zuhören und beobachten. Die gefundenen Muster erfolgten stets als „verbal guidance“ zur Handlungsregulation, welche die Aufmerksamkeit fokussieren und die Bewegungsausführung lenken, unterstützen oder modifizieren (vgl. Kap. 3.3.2.1). Synaktionale Instruktionen können sowohl prospektiv im Sinne eines neuen Impulses als auch retrospektiv im Sinne einer Aufgabenparaphrase angelegt sein. Da seitens der Teilnehmenden bis auf vereinzelte Verständnisfragen kaum verbale Äußerungen erfolgen, kann die turn-Verteilung auf der verbalen Ebene als monologisch beschrieben werden. Die im Material gefundenen Instruktionmuster unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Umgangs mit Musik und der Verwendung nonverbal-tänzerischer Kommunikationsformen.

5.3.1 Performative Bewegungsanleitung (verbal-tänzerisch)

5.3.1.1 Performative Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	Synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	Audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsbeschreibung und Anleitung <i>nonverbal</i> : Tänzerische Demonstration <i>musikalisch</i> : Musikeinspielung als Untermalung + Stimulanz
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	mitmachend, demonstrierend
<i>formal</i>	linear, progressiv
Beispiele im Datenmaterial	B_1a und 1b (Warm-up) (2x)
Durchschnittliche Dauer	5:05 und 5:25 min (Ø ca. 5:15 min)

Musterphasen

- I. Einleitung: Präaktionale Ankündigung des Anleitens und Mitmachens
- II. Hauptphase: Improvisation mit verbaler Bewegungsanleitung und Demonstration
- III. Schluss-/Überleitungsphase: a) Ende mit Musikfade out / b) Überleitung in neue Aufgabe

Charakterisierung

Die performative Bewegungsanleitung mit Demonstration wurde im Material ausschließlich im Rahmen von Warm-ups gleich zu Stundenbeginn gefunden. Die Binnenrealisierung dieses Musters verläuft linear in Form einer fortlaufend progressiven simultan Verkettung von tänzerischen und verbalen Instruktionen und zeichnet sich somit durch eine bimodale Instruktion-



Abb. 35: Performative Bewegungsanleitung. Die Lehrperson tanzt in der Mitte des Kreises (Still 00:04:43, B_1a)

weise aus. Diese bauen aufeinander auf und führen einander weiter. Repetitionen als Wiederholungen von Äußerungen tauchen nur vereinzelt auf. Da verbale Äußerung und tänzerische Demonstration zusammenfallen, indem die Lehrperson das, was sie äußert, zugleich ausführt, ist wird dieses Instruktionsmuster performativ vollzogen.³⁹¹

Sprachliche Realisierung des Musters:

Die Bewegungsanleitung besteht aus einer Kette von Direktiva, d. h. Sprechhandlungen mit der illokutiven Funktion der Aufforderung, die meist in Imperativ-Form gehalten und vereinzelt durch die Konjunktionen ‚und‘ oder ‚dann‘ miteinander verknüpft werden. Zwischen den einzelnen Instruktionen lässt sich die Lehrkraft Zeit und macht Pausen von ca. 2-13 Sekunden für Improvisation und Wahrnehmung.

Thematischer Mittelpunkt ist der Zusammenhang zwischen Körper und Wahrnehmung, welches durch Vorstellungsbilder und einen meist bildhaften Sprachgebrauch, der die Imagination anspricht, vermittelt wird:

„Und wir stellen uns vor, dass wir ... ähm mit unserem Körper mit jedem Körperteil die Luft berühren.“ (z18, B_1a)

„Der ganze Oberkörper kann die Luft wegschieben hinter euch.“ (z36, B_1a)

„Überlegt Euch, wohin ihr vielleicht schieben wollt, wo ihr durch tauchen wollt.“ (z29, B_1a)

„Probiert jetzt mal schneller bewegen, ((1,5s)) mit viel Luft, die euch berührt. ((8,5s))“ (z22, B_1b)

„Und zwar stellen wir uns vor, dass wir die Luft, die so um uns rum war, voller Schwingungen. Und die Schwingungen können plötzlich in unsere Körperteile eindringen.“ (z32+35, B_1b)

„Scannt euren ganzen Körper durch.“ (z45, B_1b)

Insbesondere anatomische Hinweise und Aufgaben werden hingegen sehr konkret formuliert:

„Lenkt eure Aufmerksamkeit auf die Extremitäten ((1,5s)). Oberschenkel, Unterschenkel, Zehen, Finger, Handgelenke, Oberarm, Unterarm, alles durch die Luft.“ (z46+48, B_1a)

Informationen zur kinästhetischen Wahrnehmung und zur Bewegungsausführung werden in Form von hauptsatzwertigen Infinitiven gegeben:

„Die Luft wahrnehmen (()). Die Seiten, die Taille ((1,5s)), der Bauch.“ (z38, B_1a)*

„Das Schulterblatt zu befreien ((5,5s)). Das Schultergelenk.“ (z11, B_1b)

oder als indirekte Formulierung mit dem Modalverb ‚können‘:

„Und wir können zur Ruhe kommen.“ (z62, B_1b)

sowie in Verbindung mit der Wendung ‚versucht‘

„Versucht (...) euch ne Challenge zu geben, indem ihr Körperteile nehmt, an die ihr vielleicht nicht zuerst denken würdet.“ (z38+40, B_1b)

„Versucht locker zu lassen ((4s)), zur Ruhe zu kommen, aber gleichzeitig (()) den Körper wahrzunehmen.“ (z67, B_1b)*

Mitunter benutzt die Lehrperson auch Bewegungsbeschreibungen in ‚wir‘-Form:

„Und auch an der Wirbelsäule haben wir ganz viele kleine minikleine Knochen, die wir voneinander weg dehnen oder bewegen können.“ (z13, B_1b)

oder gibt knappe signalartige Hinweise:

„Vorne, hinten, Nase und Augen.“ (z28, B_1a)

„Unterschiedliche Körperteile.“ (z52, B_1b)

³⁹¹ Zur Performativität sprachlicher Handlungen vgl. Kap. 3.2 sowie Austin 1972, Wunderlich 1970, Searle 1979.

Nonverbale Ebene

Nonverbale und verbale Modalität sind im Rahmen der Instruktion als weitgehend gleichwertig anzusehen. Die Demonstration der Lehrkraft hat keine direkte Modellfunktion im Sinne einer genauen Bewegungsvorgabe, sondern vielmehr eine wichtige impulsgebende und orientierende Funktion bei diesem explorativ-improvisatorischen Warm-up. Zwar werden auf der verbalen Ebene die eigentlichen Bewegungsaufgaben übermittelt, erst das durchgängige Mittanz der Lehrperson transportiert aber die eigentlichen Parameter der angestrebten Bewegungsqualität und veranschaulicht mögliche Bewegungsaktionen. Dementsprechend imitieren die Teilnehmenden weniger die Bewegungsformen der Lehrperson als deren Bewegungsqualität und -duktus.

In der Regel erfolgen verbale Instruktion und tänzerische Demonstration völlig simultan. Während die Lehrperson durchgehend tänzerisch aktiv ist, erfolgen die verbalen Instruktionen eher punktuell. Allerdings kommt es mitunter vor, dass die neue Bewegungsqualität von der Lehrkraft bereits Bruchteile von Sekunden früher ausgeführt wird, bevor dies verbal artikuliert wird. Nonverbale Handlungen sind dann den Sprechhandlungen minimal vorausgeschaltet.³⁹²

Kommunikative Ordnung

Die Realisierung der Instruktion ist auf der verbalen und nonverbalen Ebene monologisch und ähnelt einer Rede im Sinne einer (Sprech-)Handlungsverkettung, da keine turn-Wechsel auf der verbalen oder nonverbalen Ebene im Sinne einer Kommunikation erfolgen. Die Teilnehmenden agieren ausschließlich nonverbal-tänzerisch, ihre Bewegungshandlungen werden in diesem Muster nicht als „turn-takings“ aufgefasst, da die Lehrkraft nicht erkennbar verbal oder nonverbal auf die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden eingeht bzw. reagiert.

Funktion der Musik

Die über einen Laptop eingespielte Musik dient als Hintergrund für die Improvisation und unterstützt durch ihren Charakter die ausgeführte Bewegungsqualität, welche sich orientiert an den von Laban beschriebenen dynamischen Bewegungsqualitäten (sog. „effort elements“) als langsam, gebunden, flexibel und leicht beschreiben lässt (vgl. Preston-Dunlop 1995, 280; vgl. Preston-Dunlop 1986, 140f.; vgl. Kap 3.4.2.2 Tab. 2).

³⁹² Dies ist besonders bei folgenden Äußerungen der Fall B_1b_Warm-up: z17/18, z40/41, z46/48).

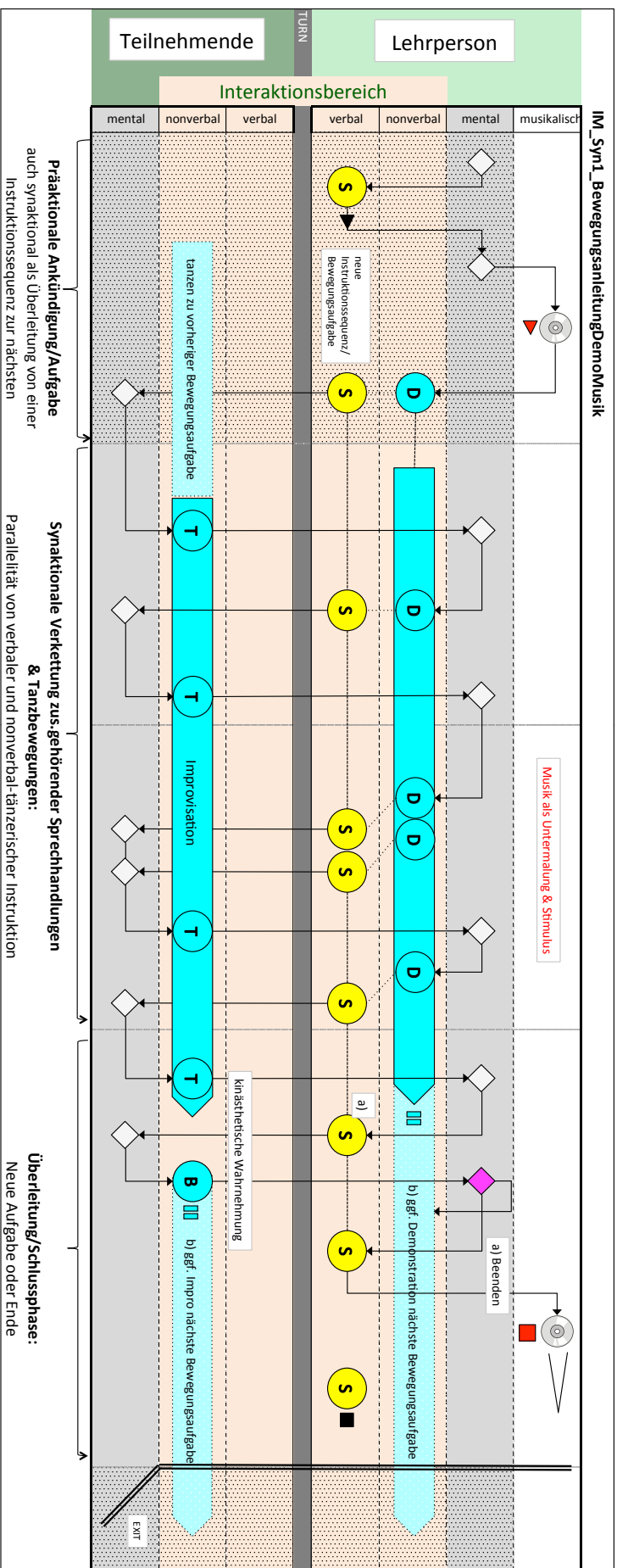


Abb. 36: Performative Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung

5.3.1.2 Performative Bewegungsanleitung ohne Musik

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	Synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsbeschreibung, Anleitung, Aufgabe <i>nonverbal</i> : motorische Vorgabe, Demonstration <i>vokal</i> : ggf. einzelne Stimmsounds als Veranschaulichung
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	mitmachend, demonstrierend
<i>formal</i>	linear, progressiv
Beispiele im Datenmaterial	A_3, A_4, C_2, C_18 (4x)
Durchschnittliche Dauer	6:02, 4:26, 0:50, 0:52 min (Ø ca. 3:03 min)

Musterphasen

- I. Einleitung: mit verbalem oder nonverbalem Initialsignal
- II. Hauptphase: Verkettung zusammengehöriger Sprechhandlungen mit Demonstration
- III. Schlussphase: mit Pre-Closing

Charakterisierung



Abb. 37: Verkettung verbaler und motorischer Instruktionen (Still 00:03:54, A_3)

Die Bewegungsanleitung mit Demonstration stellt eine bimodale Instruktionsform dar, die in Beginn einer Stunde im Warm-up verwendet wird. Die Binnenrealisierung verläuft weitgehend linear als Verkettung fortlaufender verbaler und motorischer Instruktionen (Abb. 37). Diese bauen aufeinander auf und führen einander progressiv weiter. Die Realisierung ähnelt einer Rede, da keine turn-Wechsel auf der verbalen Ebene erfolgen.

Die Teilnehmenden agieren ausschließlich nonverbal-tänzerisch und zugleich imitativ. Ihre Bewegungshandlungen werden hier nicht als turn-takings aufgefasst, da nicht erkennbar ist, dass die Lehrperson auf diese reagiert. Das Muster wird daher als monologische Instruktionsverkettung betrachtet (Abb. 38). Die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden überlappen dabei mit der neuen Teilinstruktion, weil sie fortgesetzt und erst nach Beginn der neuen Teilinstruktion und Demonstration verändert werden.

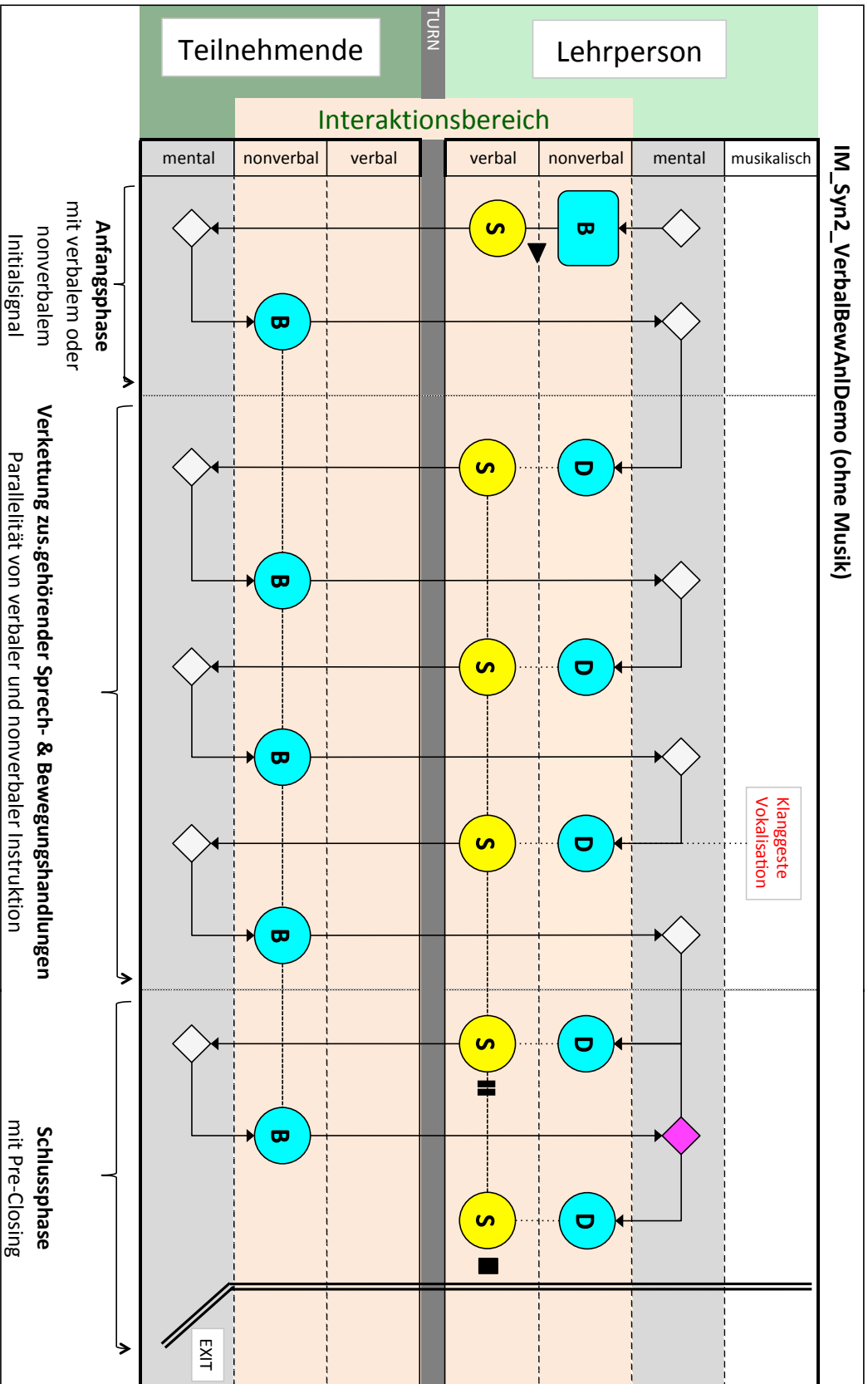


Abb. 38: Performative Bewegungsanleitung ohne Musik

Sprachliche Realisierung des Musters

Aufforderungen in Form von Bewegungsanweisungen, Bewegungsaufgaben und Hinweisen zur Bewegungsausführung bilden eine Kette von Direktiva, die meist in Imperativ-Form gehalten, durch die Konjunktionen ‚und‘, ‚dann‘, ‚also‘ und ‚jetzt‘ miteinander verknüpft und durch Pausen von mehr als einer Sekunde voneinander abgesetzt werden. Phasen innerhalb des Musters werden durch Begrenzungs-Marker wie ‚also‘, ‚genau‘ oder auch ‚okay‘ als Anfangs- oder End-Binnenmarkierung und ‚so jetzt‘ als Beendigungssignal voneinander abgegrenzt:

„Okay. Und Wechsel!“ (z78, A_4)

Im Sprachgebrauch finden sich konkrete Äußerungen, die vor allem Körperteile betreffen:

„Schaut, dass ihr alle Muskeln durch ((1s)) walkt.“ (s16, A_4)

„Schaut dass die Beine an guten Kon... Beine an guten Kontakt zum Boden haben, dass die Knie durchlässig sind, trotzdem aufrecht stehen...“ (s5, A_3)

Aufforderungen haben auch eine abgeschwächter Form über das Verb ‚versuchen‘:

„Der vordere lässt den Oberkörper locker, und ihr versucht hier mal durchzuschütteln.“ (z29, A_4)

„Und ihr versucht, wie weit ihr den Körper wirklich drehen könnt.“ (z54, A_4)

Oft erfolgen auch Hinweise als hauptsatzwertige Infinitive:

*„Kopf locker lassen (**), Hüfte locker lassen.“ (z32, A_4)*

„Bis zu den Beinen schnelles Walken. Anderes Bein.“ (z64, A_4)

*„Bis zur Hüfte (**). Beine locker lassen.“ (z127, A_4)*

„Abrollen.“ „Kurz durchhängen lassen.“ (z1 C_18)

„Mit dem Kopf nicken.“ „Und so auf den Beinen schön langsam in die Mitte kommen.“ (z5, C_18)

Ebenso genutzt werden Instructional Cues mit Positionsangabe ohne Verb:

„Andere Seite.“ (z19, A_4)

„Bis herunter zu den Fingerspitzen.“ (z113, A_4)

„Bis zum Unterschenkel.“ (z139, A_4)

„Wechsel zum zweiten Bein.“ (z144, A_4)

Die Lehrpersonen verwenden häufig Handlungsbeschreibungen in wir-Form mit präziser Angabe der Körperstelle und jeweiligen Aktion:

„Wir starten hinten. Ähm, an den Oberarmen. Mit schnellen, ähm, Muskelreibungen.“ (z8, A_4)

„Dann stellen wir uns hinter den Teig ((4s)) und walken die Schultern durch.“ (z115, A_4)

„Dann kommen wir zum unteren Rücken, zur Taille. Da drehen wir weiter.“ (z119, A_4)

„Ähm, kümmere mal schauen ((1,5s)), was mer für verschiedene Sounds eigentlich so aus unseren Füßen rausbringen.“ (z1, C_2)

In manchen Sequenzen gibt die Lehrperson zum Schluss ein kurzes persönliches Feedback:

„Das war wunderschön zum Zuschauen.“ (z11, C_18);

„Sehr schön.“ (z151, A_4)

Vorstellungsbilder und bildhafte Sprache

Charakteristisch für Sequenz A_3 ist die Verwendung von Vorstellungsbildern durch bildhafte Sprache. Assertiva beschreiben den Vorgang und die einzelnen Handlungen konkret oder bildhaft-assoziativ:

„Dann wandern wir zu den Ohrläppchen, machen auch die warm und schmieren sie ein.“ (s43, A_3)

„Der erste Tropfen landet auf der Stirn, und ihr verteilt ihn mit beiden Händen sanft in Eurem Gesicht.“ (s29, A_3)

Bildhaft-assoziative Äußerungen nehmen auf außertänzerische Phänomene Bezug und fordern so in besonderer Weise die Imaginationsfähigkeit der Teilnehmenden heraus:

„Jetzt kommt der erste Wassertropfen, wir brauchen 500 Milliliter Wasser und ihr verfolgt den Weg von einem Wassertropfen von der Kopfkronen zu einem beliebigen Körperteil.“ (z96+99, A_3)
 „Seid kreativ und lasst den Tropfen wandern.“ (z112, A_3)

Mitunter werden solche Impulse auch in fragender Form „Wo geht er hin, euer Tropfen?“ (z106, A_3) oder bildhaft-indirekt formuliert:

„Der ganze Körper braucht Mehl. Sonst wird das kein guter Teig.“ (s76, A_3)

Motorische und sensorische Erfahrungen, die in anderen Kontexten gemacht wurden, werden in dieser Aufgabe gezielt angesprochen, integriert bzw. tänzerisch transformiert und setzen damit „die Aktivierbarkeit von vorhandenen Wissensbeständen“ voraus (Friedrich 1991, 91).

„One of the most vital ways to help students understand different kinds of movement is to use imagery“ stellt Zakkai fest (1997, 69). Denn Bilder „erzählen von einem Spannungszustand, von einem Tempo, in dem etwas geschieht, von der Weite des Raumes... Sie ändern die Qualität einer Bewegung [...] Sie können neue Bilder hervorrufen“ begründet Fischer (1998, 17) und stellt damit wie viele andere Tanzpädagoginnen das qualitative Potenzial bildhafter Sprache für den Tanzunterricht zur Anregung der Imagination heraus. Vor dem Hintergrund eines multimodalen Gedächtnismodells (vgl. Engelkamp 1987; vgl. Paivio 1971, 1986) ermöglicht bildhafte Sprache die Aktivierung von Chunks, von Assoziationen. Sinnliche Wahrnehmungen und Bewegungsvorstellungen aus anderen Bereichen können so aktiviert und auf die aktuelle Bewegungshandlung übertragen oder angewendet werden.³⁹³

Vokale Stimmsounds

Die Instruktion in A_3 und A_4 wird von einzelnen Stimmsounds wie Ploppgeräusche mit den Lippen, Stimmglissandi, Zungenclicks etc. begleitet. Diese unterstützen und illustrieren die bildhaft-verbale Anleitung einerseits und die nonverbal-demonstrierende Anleitung andererseits auf der akustischen Ebene. Sie sind jedoch nicht eigenständig, sondern eingebunden in verbale und nonverbale Handlungen.

102	L_v: Also erster Tropfen kommt _____ und ihr (***) findet den Weg (***) von mir aus (***) über die Nase, über die Schulter (***) zur linken Hüfte, zum Bein. ((2s))
103	Lnv: /re Arm über Kopf _____ / /Hand zum Scheitelpunkt führt am Körper entlang, Körper bewegt sich mit _____ /
104	L_m: _____ / ʔ,ʔ / <Zungenclicks hoch-tief-hoch>
105	TTnv: /imitieren simultan und führen Wassertropfenbewegung individuell weiter _____

149	L_v: Beim nächsten Ei versucht auch die Beine mit anzuspannen. Aufgepasst! Ei pressen!
150	L_m: _____ /mmm/ ↗ <Glissando 1,5 sec> (***) h° <Ausatmen>
151	Lnv: /massiert weiter Arm _____ / /legt Hände zusammen und presst _____ / /patsch OS/
152	TTnv: /massieren ihre Körperstelle _____ / /legen Hände zusammen und pressen _____ / /patsch OS/

Transkript-Ausschnitt A_3 (Warm-up im Kreis)

135	L_v: Es sollen ganz dünne Streifen werden. _____ Genau <leise>
136	Lnv: /reibt OS/ _____ /Reibebewegung Hände mit Abstand, dann Händereiben/
137	L_m: _____ /tschtschtschtsch/ <Vokalgeräusch die Bewegung begleitend>
138	TTnv: /reiben OS des Partners _____

Transkript-Ausschnitt A_4 (Partnermassage)

³⁹³ Vgl. Mantel, G. (1998): „Als ob“. Vergleiche, Analogien und Assoziationen in der Übepaxis. In: *Üben & Musizieren* 5/1998, S. 6-11. Nach Mantel hat der Als-ob-Kanal gerade beim Lernen von Körperbewegungen und der Aneignung prozeduralen Wissens deutliche Vorteile, „weil er in höherem Maße ganzheitlich ausgerichtet ist als der begrifflich beschreibende („deklaratives Wissen“).“ (ebd. 8)

24	L_v:	Nächste große Luftblase ((1 sec))	((2 sec))
25	L_m:		tschiuu... (h ^{oo})
26	Lnv:	/steht an Standort, li Hand an Solarplexus	
27	TTnv:	/schleudern einzelne Extremitäten (Arme, Beine) nach oben _____	

Transkript-Ausschnitt A_5 (Warm-up)

Nonverbale Ebene

Die Demonstration der Lehrperson ist nahezu gleichwertig zur anleitenden Verbalsprache, jedoch nicht sprachunabhängig zu sehen, da über die verbale Anleitung einerseits die Imagination stimuliert und andererseits die Bewegungshandlungen auf spezifische Aspekte fokussiert werden. Gesten und Bewegungen begleiten die verbale Anleitung simultan, aktivieren die Teilnehmenden und veranschaulichen, welche Bewegungsweise die Lehrperson im Sinn hat. Insofern ergänzen sich verbale und nonverbale Modalität gegenseitig. Ein Verzicht auf die jeweils andere Modalität hätte unweigerlich Informationsverluste zur Folge. Die Bewegungen der Lehrperson werden teilweise imitiert, mitunter aber auch ganz individuell im eigenen Tempo umgesetzt.

Besonderheiten

Die performative Bewegungsanleitung ohne Musik wird in folgenden Unterrichtsphasen angewendet:

Sequenz A_3 bildet den Einstieg in das Thema der Stunde und ist vor allem durch Vormachen durch die Lehrperson und gleichzeitiges Mitmachen durch die Teilnehmenden gekennzeichnet, wobei letztere ihre individuelle Umsetzung finden können.

Bei Sequenz A_4 wiederholt sich das Muster, da dies eine Partnermassage mit Rollentausch ist.

Sequenz C_2 stellt durch die kurze Exploration von Fußklängen am Boden einen Übergang vom Warm-up zur anschließenden Explorationsphase dar und ist zugleich die Einleitung in das Thema der Stunde.

Sequenz C_18 stellt hingegen den Abschluss der Stunde als Cool-Down dar, bei der die Lehrperson vor allem demonstrierend mitmacht. Die knappen Hinweise haben nur begleitenden Charakter, die Bewegungen hingegen sprachähnliche Modellfunktion.

5.3.1.3 Performative Bewegungsanleitung mit Vokal-Lauten

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	Synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	audio-visuell <i>verbal</i> : Bewegungsbeschreibung Anleitung <i>nonverbal</i> : motorische Vorgabe, Demonstration, Patschen <i>vokal</i> : „Ha“-Rufe (Vokallaut)
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	mitmachend, demonstrierend
<i>formal</i>	linear, progressiv
Beispiele im Datenmaterial	C_1 (IM_Syn2b) (1x)
Durchschnittliche Dauer	3:53 min

Charakterisierung

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft wie das in 5.2.2.2 beschriebene Muster als syntaktionale, verbal-nonverbale Bewegungsanleitung ohne Musikeinspielung, die als eine Kette von Sprechhandlungen und nonverbaler Demonstration der Lehrkraft realisiert wird. Sie bildet den Einstieg in die Stunde als Warm-up, ist in sich abgeschlossen und linear.

Die Lehrperson leitet in trimodal – drei Modalitäten nutzend – an: verbal, nonverbal und vokal mitmachend. Die Teilnehmenden machen simultan mit und agieren zuhörend, nonverbal imitierend sowie vokal mit Lauten. Da keine verbalen turn-Wechsel stattfinden, wird die Instruktion als monologisch aufgefasst. Auffällig ist hierbei, dass die Teilnehmenden und die als Teil der Gruppe partizipierende Lehrperson nicht nur motorisch, sondern auch vokal aktiv sind.

Sie werden von der Lehrperson dazu aufgefordert, ihre Bewegungen (Kicks) (Abb. 39) mit Lauten (,Ha-Rufe’) zu begleiten:

*„Und jetzt ((1,5s)) wer will, darf Kicks mit ,Ha‘ <rufend>“
(z 16, C_1).*

Die Laute bilden somit ein Interaktionselement innerhalb der Aufgabe und zugleich das wesentliche Unterscheidungskriterium zur vorher beschriebenen Instruktionsform, denn davon abgesehen sind beide Formen hinsichtlich ihrer Musterstruktur weitgehend identisch (vgl. Kap. 5.3.1.2).



Abb.39: Polymodale Anleitung: Verbal, Vokal-Laute und Kicks (Still 00:01:20-29, C_1)

Sprachliche Realisierung

Die verbale Instruktion erfolgt in Form von knappen präzisen Handlungsbeschreibungen und Hinweisen, welche – da die Lehrperson als Teil der Gruppe mitmacht – oft in Wir-Form gehalten sind:

*„Und wir bilden zwei Knäuel.“ (z33, C_1) „Wir festigen den Groove.“ (z40, C_1)
„Wir entfernen uns voneinander ((4s)) und nähern uns wieder.“ (z44, C_1)*

Aufforderungen formuliert die Lehrperson recht klar und knapp, oft mittels des hauptsatzwertigen Infinitivs in Imperativ-Funktion:

*„Erst amoi durch den Raum gehen...“ (z7, C_1)
„Die Schultern fallen lassen.“ (z13, C_1)
„Füße darf man hören, aber ((1s)) trotzdem ned stauchen.“ (z14, C_1)
„Und im Tempo bleiben.“ (z19, C_1) „Und lösen.“ (z50, C_1)*

oder auch mit dem Modalverb ‚dürfen‘:

„Dann würd ich sagen, derfts amoi ((1,5s)) amoi drücken, a bissl massieren.“ (z56, C_1)

Auch konkrete Hinweise bestehen aus Imperativen:

„...schauts, dass des Zentrum ganz tief is, erdig...“ (z7, C_1)

Nonverbale Realisierung

Das simultane Mitmachen der Lehrperson ist gleichermaßen bedeutsam wie die verbale Anleitung, weil die angestrebten Bewegungsaktionen zeigend vermittelt werden. Bewegungsaktionen umfassen gehen, patschen mit Händen auf dem eigenen Bauch, auf anderen Körperteilen sowie das Abklöpfen der anderen Teilnehmenden. Das von der Lehrperson initiierte Patschen in Achteln ♩ wird über das Gehen im Metrum in Vierteln J (bpm = 110) gelegt, nach der anfangs rhythmisch-metrischen Bindung aber bald frei und musikalisch nicht weiterentwickelt. Diese Aktion wird daher als nonverbales Element und nicht als musikalisches Element betrachtet.

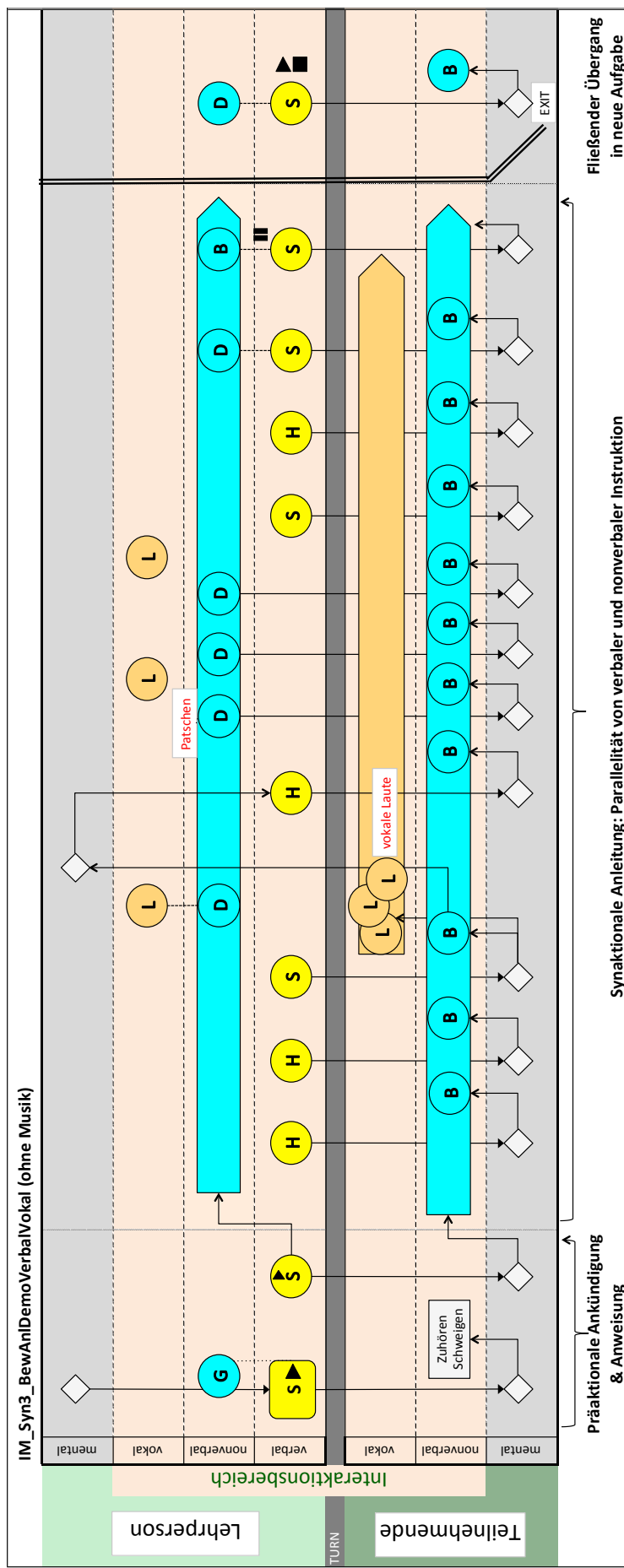


Abb. 40. Performative Bewegungsanleitung mit Vokal-Lauten

5.3.2 Synaktionale Verbalinstruktion

5.3.2.1 Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	Synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch <i>verbal</i> : Bewegungsanleitung <i>musikalisch</i> : Musikeinspielung vom Tonträger
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	beobachtend
<i>formal</i>	linear, progressiv
Beispiele im Datenmaterial	A_5 (1x)
Durchschnittliche Dauer	5:08 min, 2:12 min (Ø ca. 3:40 min)

Charakterisierung

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft auf der verbalen Ebene nahezu durchgängig monologisch in Form progressiv aufeinander aufbauender, verbaler Teilinstruktionen. Bewegungsanweisungen und Bewegungsaufgaben werden verknüpft, präzisiert und begleitet durch sich teilweise wiederholende Hinweise. Die Teilnehmenden agieren ausschließlich tänzerisch und werden in ihren Bewegungshandlungen von der Lehrperson verbal gesteuert. Das Muster wird im Rahmen des Warm-ups und der Hinführung zum Stundenthema eingesetzt.

Sprachliche Realisierung des Musters

Genutzt werden Imperative „Spürt Eure Auflageflächen, streckt die Beine aus...“ (z7, A_5) auch Aufforderungen in Höflichkeitsform in Verbindung mit dem Verb ‚versuchen‘:

„Versucht mal, ob ihr spürt, wo die ersten Blubberbläschen kommen und eure Körper in Bewegung bringen.“ (z11, A_5)

„Versucht trotzdem, das Vibrieren noch kontrollieren zu können.“ (z28, A_5)

Charakteristisch ist eine bildhafte Sprachverwendung (vor allem A_5), die sich in Handlungsbeschreibungen niederschlägt:

„Seid ein Teigobjekt in einem Topf, das sich mit dem Bläschen bewegt. Das kann von der Mitte ausgehen, das kann vom Kopf ausgehen, von der Hüfte, von einem Bein. Irgendwo gibt es bestimmt ein Bläschen.“ (z14, A_5)

„Habt das Gefühl ihr seid, ihr wollt alle Bereiche mit dem Topf einmal erreicht haben. Dreht euch auf die Seiten. Vielleicht gibts eine Blase, die euch sogar ins Sitzen bringt.“ (z47, A_5)

„Ihr müsst euch bewegen, sonst pickt ihr unten am Boden an.“ (z17, A_5)

Die Lehrperson nutzt vielfältige grammatikalische Formen von Aufforderungen im Rahmen ihrer Bewegungsanleitung, beispielsweise als *Konditionalsatz (wenn-dann)*

„... und erst wenn ihr das Gefühl habt, ihr könnt es nicht mehr steigern, bleibt ihr liegen.“ (z55, A_5)

„Wenn ihr das Gefühl habt, heißer geht's nicht, bleibt ihr liegen.“ (z58, A_5)

sowie Aufforderungen mittels Modalverben

„(...) Könnts nachspüren, ihr könnt wieder Eier aufschlagen, aber diesmal ohne Druck, sondern nur an einer Stelle im Körper, die noch nicht warm ist, legt ihr die Hand auf und massiert da nochmal rein. (...)“ (z68, A_5)

Kurze Hinweise werden mitunter durch vokale Laute unterstützt:

„Nächste große Luftblase. Tschuu <hörbares Ausatmen>.“ (z24, A_5)

Obwohl die Lehrperson nicht mitmacht, verwendet sie die Wir-Form für Hinweise und Handlungsbeschreibungen:

„Wir steigern bis zum Maximum.“ (z55, A_5)

„Und mit diesen Bewegungen, abgeschreckt vom kalten Wasser, kleben wir nun nicht mehr in unserem Topf fest, sondern werden munter, öffnen die Augen, und versuchen langsam ins Stehen zu kommen.“ (z71, A_5)

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson nutzt weder veranschaulichende Gesten noch Bewegungsdemonstration. Sie steht, beobachtet und geht im Raum umher. Auffällig ist allerdings, dass wiederholt ein ähnlicher Punkt im Raum aufgesucht und als Standort oder „sicherer Hafen“ beibehalten wird, von dem aus die Instruktion erfolgt (Abb. 41).



*Abb. 41: Standort für Instruktion
(Still 00:03:00-27, A_5)*

Zugleich ist das nonverbale Verhalten durch einen Wechsel von frontaler Hinwendung zur Gruppe im Zuge verbaler Instruktionen und Abwendung von den Teilnehmenden, d. h. Ausrichtung von Blick und Körperfront zum Laptop, mit dem die Musik eingespielt wird.

Kommunikative Ordnung

Auf der verbalen Ebene sind kaum Turn-Wechsel vorhanden. Turn-Wechsel erfolgen nur optional bei vereinzelt Verständnis-Rückfragen, die eine kurze Rekursion als Einfach-Schleife auf der Instruktionsebene zur Folge haben. Dies stellt jedoch nur einen minimalen Einschub da. Daher wird die Sequenz als monologische Instruktionverkettung aufgefasst.

Interpretiert man die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden hingegen als turn-takings, also als Umsetzung der Anweisungen und Aufgaben der Lehrkraft auf der nonverbal-tänzerischen Ebene, ist hier eine wechselseitig aufeinander bezogene Interaktion im Sinne einer verbal-nonverbalen Interaktionsschleife gegeben. Geht man außerdem davon aus, dass die Lehrperson auf das Bewegungsverhalten der Teilnehmenden reagiert und ihre Instruktionen entsprechend modifiziert, kann das Muster auch als Instruktionsequenz aufgefasst werden.³⁹⁴

Dies wird in Sequenz A_5 an unterschiedlichen Stellen deutlich:

„Versucht trotzdem, das Vibrieren noch kontrollieren zu können.“ (z28, A_5)

„Wo kommts her, seid euch bewusst wos herkommt.“ (z31, A_5)

„Genau. Nicht aufhören mit der Musik“ (z34, A_5)

³⁹⁴ Vgl. Abb. 12 zum Interaktionsgefüge in Kap. 3.4.6.

Funktion der Musik

Die Musik übernimmt die Form der Handlungsuntermalung und Simulation, sie bildet den Hintergrund oder Rahmen für die Bewegungsaufgabe. Dies erschließt sich daraus, dass bis auf den Hinweis, nicht mit der Musik zu enden, ansonsten verbal keinerlei Bezugnahme auf die Musik erfolgt.

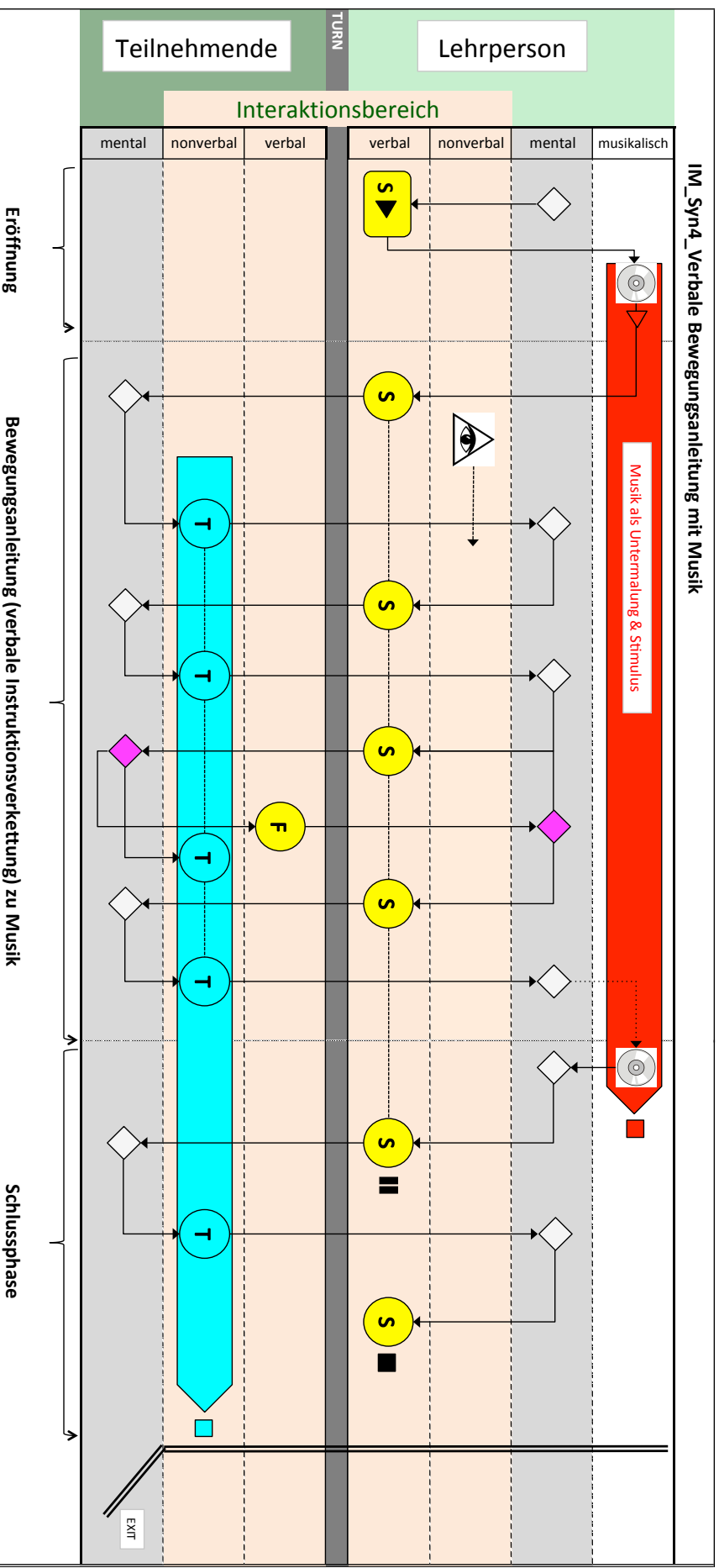


Abb. 42: Verbale Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung

5.3.2.2 Synaktionale verbale Anweisung

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	Synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Verkettung von Teilinstruktionen / monologisch dialogisch bei Raumorganisation
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch <i>verbal</i> : Paraphrasen und Repetitionen der vorangegangenen präaktionalen Instruktion <i>nonverbal</i> : Zeigegesten bei Raumorganisation
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	beobachtend
<i>formal</i>	AB – A'B'
Beispiele im Datenmaterial	A_17 (1x)
Durchschnittliche Dauer	4:12 min

Musterphasen

A	Insertion	B	A'	Insertion	B'	Fine
Synaktionale Anweisung monologisch _____ Legen der Partitur	Klärung Platzwechsel	Impulsfrage _____ Interpretation und Improvisation	Synaktionale Anweisung monologisch _____ Legen der Partitur	Klärung Platzwechsel	Anweisung _____ Interpretation und Improvisation	Finalmarke

Charakterisierung

Die Instruktion verläuft in einer zweiteiligen, sich wiederholenden AB-Form: Die vorige Improvisation („Anschauen, speichern, machen, verändern.“ z54, A_16) in eine neue Spielregel überführend erfolgt synaktional eine neue Anweisung (A), welche hier als Initialmarke zugleich die Finalmarke der vorigen Sequenz darstellt, so dass der Übergang zwischen beiden Sequenzen fließend erfolgt:

„Den nächsten Weg, den ihr baut, (...) baut ihr für einen nächsten Partner, also für einen anderen.“
(z1, A_17)

„Baut es easy. Zehn Sekunden für jeden zum Bauen, dann wechseln wir im Uhrzeigersinn.“ (z7, A_17)

Dies mündet nach dem Legen der Partitur und anschließendem Platzwechsel in eine Bewegungs-improvisation, bei der sich die Lehrperson nach kurzen Impulsfragen beobachtend im Hintergrund hält (B), um dann den Durchlauf durch das Muster erneut zu beginnen (A' – Insertion – B' – Fine).

Das Muster hat monologischen Charakter und wechselt nur im Zuge organisatorischer Unklarheiten zur Richtung des Platzwechsels kurz in den dialogischen Modus. Dies kann jedoch als Insertion³⁹⁵ aufgefasst werden und ist nicht unmittelbar aufgabenrelevant.

³⁹⁵ Mit Insertion wird der Einschub eigenständiger Einheiten in ein Muster bezeichnet (vgl. Hoffmann 2010, 707). Im Rahmen einer Insertion erfolgt meist eine organisatorische Klärung hinsichtlich Technik, Licht etc., die nicht zwingend musterrelevant ist.

Da die Instruktion an eine bereits zuvor eingeführte Aufgabenstellung anknüpft und diese in variierte Form weiterführt, sind mehrfache Paraphrasen und Repetitionen von bereits thematisierten Elementen aus der vorigen Sequenz auszumachen.

Sprachliche Realisierung des Musters

Die Instruktion wird in Form einer Anweisung realisiert und beinhaltet bindende, relativ geschlossene Vorgaben, die sich vor allem auf das Legen und Lesen der Partitur und somit auf außertänzerische Handlungen beziehen.



Abb. 43: Legen der Partitur (Still 00:02:43-23, A_17)

Aus diesem Grund wird die Instruktionsform nicht als Bewegungsanweisung oder Bewegungsaufgabe bezeichnet, sondern als Anweisung.

„Benutzt die Parameter des Tanzes, die bunten Vollkorn-Nudeln ((1,5s)) und wer's hat, steht auf und zeigt mir so dass es fertig ist, dann wechseln wir im Uhrzeigersinn.“ (z10-12, A_17)

Die Lehrperson verwendet überwiegend kurze, prägnante Sätze mit *Imperativen*, welche das Legen der Partitur begleiten:

„Jeder geht zu seinem und baut an neuen.“ (z45, A_17)

In diesem Zusammenhang werden auch Elemente aus früheren Unterrichtssequenzen in Form von Schlagworten aufgegriffen, die ebenso für die aktuelle Aufgabe relevant sind:

„Bauen ((5s)) Dynamik, Level, oben.“ (z 67, A_17)

Hier nimmt die Lehrperson auf Parameter des Tanzes Bezug, die beim Legen der Partitur eingesetzt und schließlich auch tänzerisch umgesetzt werden sollen. Das Lesen der Partitur leitet die Lehrperson durch eine Impulsfrage ein (B):

„Was hat die Person vor Euch für Euch gebaut? Was ist es? Welche Parameter sind drin? Wie sieht's aus?“ (z26, A_17)

Charakteristisch ist die Verwendung hauptsatzwertiger Infinitive im Sinne von Instructional Cues, die zugleich Paraphrasen aus der vorangegangenen Sequenz darstellen:

„Anschauen, machen, gut ansehen!“ (z33, A_17)

„Ansehen, speichern, ausführen. Erst im Nachhinein überprüfen, hab ich alles gehabt.“ (z74, A_17)

Nonverbale Ebene

Während der gesamten Sequenz bleibt die Lehrperson an einem Platz zwischen Klavier und Musikanlage stehen und beobachtet die Gruppe.



Abb. 44: Tänzerisches Erproben der Partitur (Still 00:01:36-20, A_17)

Die Teilnehmenden agieren individuell motorisch sowie tänzerisch-choreografisch (Partitur legend und erprobend; Abb. 43 u. 44) und werden durch die verbale Anweisung der Lehrperson gesteuert, die auf die Kernidee mehrfach hinweist.

Während der Bewegungsimprovisation erfolgen keine verbalen oder anderen Instruktionen durch die Lehrkraft.

Die Wiederholung des Musters wird durch die Lehrperson eingeleitet, die aufgrund ihrer Beobachtung wahrnimmt, dass die Teilnehmenden einen ersten tänzerischen Transformationsversuch zur Umsetzung der Partitur in Tanz gemacht haben:

„Wenn ihr ihn gecheckt habt, neuen bauen, und wir wechseln weiter. ((1,5s)) Also überprüft, ob ihr jetzt alles drin hattet.“ (z37, A_17)

Damit wird nach dem ersten Durchlauf durch das Muster zugleich das Spielprinzip der Rochade vermittelt: Partitur legen, Platz wechseln und die von der benachbarten Person gelegte Partitur tänzerisch umsetzen.

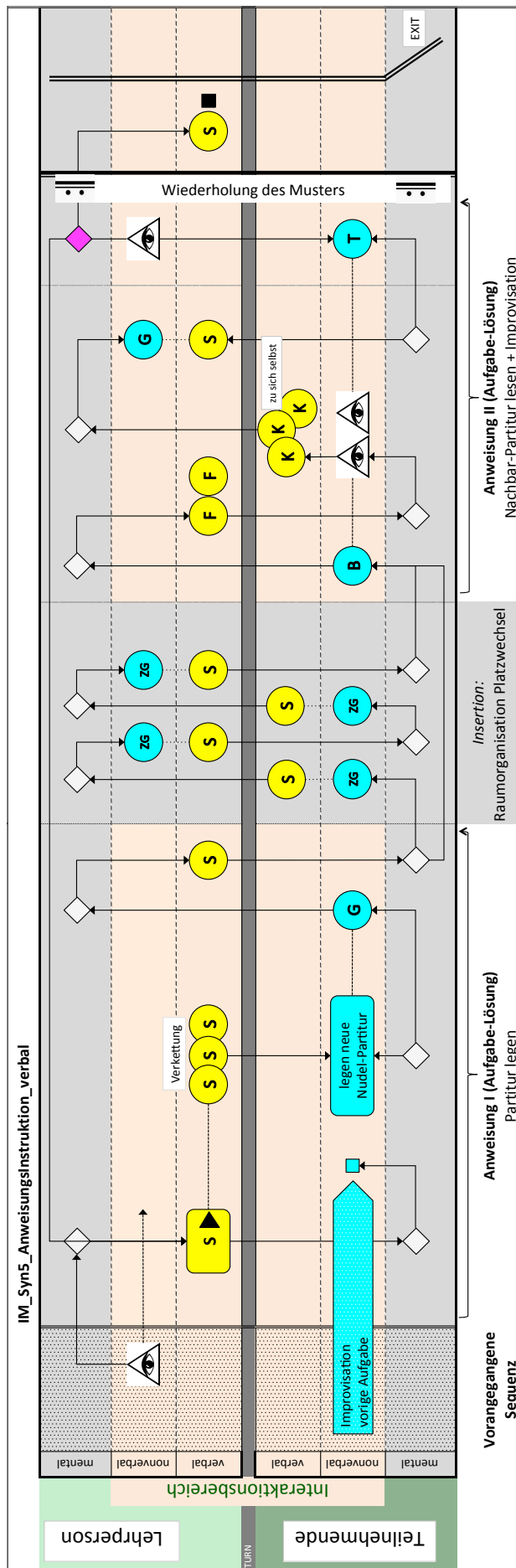


Abb. 45: Synaktionale verbale Anweisung

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson agiert ausschließlich verbal. Illustrative Gesten, Bewegungen oder tänzerische Demonstration werden mit Ausnahme einzelner sprachunterstützender Zeigegesten bei der Klärung des Platzwechsels nicht eingesetzt. Während der Instruktion bleibt die Lehrperson passiv am sicheren Platz stehen, beobachtet die Teilnehmenden und wendet sich bei Fragen zu einzelnen Personen hin durch Blick oder Annäherung mit Schritten. Das nonverbale Lehrerhandeln ist folglich eher unspezifisch.

Besonderheit

Dieses Instruktionsmuster taucht inmitten einer Arbeitsphase auf, setzt nicht nur eine vorangegangene Instruktionssequenz in variiert Form fort, sondern ist zugleich die Vorbereitung für eine nachfolgende Aufgabe in Partnerarbeit. Das Muster hat – zumindest im vorliegenden Materialbeispiel A_17 – die Funktion einer Anwendung und Vertiefung von Inhalten.

Die synaktionale Anweisung stellt also eine Möglichkeit dar, fließend von einer Aufgabenstellung in die andere überzuleiten, ohne dass eine zu große Unterbrechung des Bewegungsgeschehens erfolgt, wie das bei einer präaktionalen Aufgabeninstruktion der Fall wäre.

Die Tanzenden können so direkt im Tun, im Improvisieren bleiben und – sofern keine Unklarheiten bestehen – die variierte oder veränderte Aufgabenstellung fließend integrieren. Stehen Instruktionen und Aktionsphasen thematisch und inhaltlich in Zusammenhang, gehen organisch ineinander über, bereiten einander vor und bauen aufeinander auf, trägt dies u. a. zu einem Spannungsbogen, zu einer dramaturgischen Unterrichtsgestaltung bei.

5.3.2.3 Synaktionale verbale Aufgabeninstruktion mit überlappenden Mini-Dialogen

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	synaktional mit Tast- und Bewegungsaktion der Teilnehmenden
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Sprechhandlungssequenz / dialogisch, ko-konstruktiv
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, da LP in superiorer Position Dialog bestimmt
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch-taktil <i>verbal</i> : Aufgabe, Fragen <i>taktil</i> : Tastaufgabe mit Material im Säckchen
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	verbal anleitend
<i>formal</i>	rekursiv → mehrere Paraphrasen der Aufgabe an einzelne TN
Beispiele im Datenmaterial	A_6
Durchschnittliche Dauer	03:35 min

Musterphasen

- I. Eröffnung: Präaktionale Mitteilung und Aufgabe mit Erweiterung (synaktional)
- II. Hauptphase: Individuelle Tastaktionen mit überlappenden Mini-Dialogen zwischen Lehrperson und einzelnen Teilnehmenden
- III. Abschluss: Sammelphase

Charakterisierung

Die Teilnehmenden stehen im Kreis und erhalten von der Lehrperson nacheinander einzeln ein mit Nudeln gefülltes Samtsäckchen (Abb. 46). Die Nudelformen bilden das Thema der Stunde. Die Teilnehmenden sollen tasten, Beschaffenheit und Eigenschaften des Materials – verschiedener Nudeln – erspüren, ein Adjektiv dafür finden und dieses körperlich umsetzen.



*Abb. 46: Tasten des Materials im Samtsäckchen
(Still 00:02:12-10, A_6)*

Die Instruktion beginnt mit einer Mitteilung:

„Ich habe ein Säckchen mitgebracht ((1s)). Da ist das Material drinnen (()), mit dem wir uns heute beschäftigen werden.“ (z1, A_6)*

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft als synaktionale, sich mehrfach wiederholende rein verbale Instruktion, welche in ihrer Grundform dialogisch strukturiert ist, da zahlreiche Turnzuweisungen der Lehrperson an die Teilnehmenden vorkommen.

Die Lehrperson formuliert die Aufgabe als Aufforderung in Imperativ-Form und in Ich-Form einen Wunsch artikulierend über das Modalverb ‚möchten‘:

„Greif mal rein. Ich möchte, dass Du nicht sagst, was es ist (()) sondern ein Adjektiv findest, das dies beschreibt.“ (z4, A_6)*

Dabei weist sie mehrfach darauf hin, dass dieses Adjektiv nicht laut mitgeteilt werden soll:

Sie nutzt Hauptsatzwertige Infinitive

„Nicht sagen, was es ist.“ (z30, A_6)

sowie Anweisungen an einzelne Teilnehmende durch verschiedene Modalverben ‚müssen‘, ‚können‘, ‚dürfen‘

„Du musst es noch gar nicht sagen. Du kannst die Bewegungsqualität, die Du jetzt mal für Dich gefunden hast, das eine Adjektiv, mit deinem Körper nachstellen, bis wir dran sind zum (()) zum Sagen, was es denn ist.“ (z8, A_6)*

„Du musst das Adjektiv nicht sagen.“ (z16, A_6)

Die Anweisung, das Adjektiv nicht mitzuteilen, wird sehr oft wiederholt, um allen Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Tasterfahrung zu machen, ohne dass durch die Adjektive bereits verraten wird, um welches Material es sich handelt:

„Aber lass es nicht hören, denn die Verena will es auch noch ertasten.“ (z87, A_6)

Während der Tastaktion stellt die Lehrperson direkte W-Fragen an die Teilnehmenden, die Eigenschaft des Materials betreffend:

„Ein Adjektiv. Wie ist es? Wie fühlt es sich an?“ (z26b, A_6)

„Was kann das sein? Dein Adjektiv. Total schwierig.“ (z53b, A_6)

„Wie ist es?“ (z76, A_6)

Die Instruktion zielt auf die Transformation einer taktilen Tasterfahrung in einen verbalen Begriff und weiterführend in eine motorische Handlung (Abb. 47). Dies bringt die Lehrperson durch Konditionalsätze zum Ausdruck:

„Du musst es für Dich wissen, und ((1s)) wenn Du es hast, zeigst Du es in deinem Körper. Dann haben die anderen schon mal eine Vorstellung“ (z21/23, A_6)

„Wenn Du es hast für Dich, such's im Körper.“ (z53, A_6)



Abb. 47: Tänzerische Transformation (Still 00:03:19-04, A_6)

Auf diese Weise versucht die Lehrperson, die Teilnehmenden während der langen Tast- und Fühlphasen in Bewegung zu halten und zugleich eine körperliche Umsetzung und Weiterführung des Themas anzuregen. Die motorische Umsetzung bereitet zugleich die nächste Sequenz A_7 vor. Schließlich werden dann die gefundenen Adjektive zum Material eingefordert durch persönliche turn-Zuweisungen:

„Theresa, Dein Wort?“ (z59, A_6)

„Was hattet ihr?“ (z59c, A_6)

„Was ist es Mirjam? Wie sieht's aus?“ (z81, A_6)

Die von den Teilnehmenden gefundenen Adjektive zur Charakterisierung des Materials werden von der Lehrperson jedes Mal echoartig imitiert:

„Scharf?“ (z39, A_6)

„Pieksig.“ (z59b, A_6)

„Löchrig.“ (z59d, A_6)

„Rund, rund?“ (z90, A_6)

„Geriffelt.“ (z97b, A_6)

„Hart?“ (z106, A_6)

Kommunikative Ordnung

Das Grundmuster der Instruktion stellt eine synaktionale, verbal-dialogische Sprechhandlungssequenz dar, die aus einer sich mehrfach wiederholenden Aufgabenstellung besteht. Formal setzt sich das Muster durch eine Aneinanderreihung von sechs ineinander geschachtelten und sich überlappenden Mini-Dialogen zwischen jeweils zwei Personen, also zwischen der Lehrperson und jeweils einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer zusammen. Dabei wiederholt sich der Inhalt des Mini-Dialogs sinngemäß jedes Mal.

Trotz der dialogischen Anlage ist die Rollenstruktur komplementär, da die Lehrperson den Dialog durch Aufforderungen und Turn-Zuweisungen in Form von knappen W-Fragen bestimmt. So ergreifen die Teilnehmenden nicht selbstständig den turn, sondern reagieren nur auf die turn-Erteilung durch die Lehrkraft.

Auffällig ist, dass die Grenzziehungen zwischen den Mini-Dialogen auf der verbalen und nonverbalen Seite überlappen: Die Lehrkraft wechselt auf der nonverbalen Ebene räumlich jeweils zur nächsten Teilnehmerin, um diese im Säckchen tasten zu lassen, führt aber auf der verbalen Ebene den Mini-Dialog mit der vorigen Teilnehmerin fort. Die Grenzziehungen zwischen den Mini-Dialogen sind daher verbal-nonverbal phasenverschoben.

Die Sequenz wird durch eine Sammelphase im Plenum am Ende abgeschlossen:

„Sammer, sammeln wir nochmal? Nochmal?“ (z97, A_6)

Hier werden die Materialeigenschaften basierend auf individuellen Wahrnehmungs- und verbalen Transformationsprozessen als Bündel von Adjektiven zusammengetragen. Da die Adjektive von den Teilnehmenden individuell konstruiert werden, kann die Sequenz zwar nicht hinsichtlich des turn-Apparats, wohl aber auf der inhaltlichen Ebene als ko-konstruktiv angesehen werden.

Darstellung der Musterstruktur

Aufgrund der besonderen formalen Charakteristik der Instruktionssequenz wurde das verbale Verhalten in der Analyse vorrangig behandelt. Da die Mini-Dialoge zwischen Lehrperson und einzelnen Teilnehmenden jedoch ineinander greifen und einander überlappen, wurde in der Gliederung der Sequenz eine Unterteilung in Sequenzabschnitte (Segmente) nach Taktaktionen vorgenommen. Anhaltspunkte für eine solche Untergliederung in „Tastphasen“ bot neben dem Tastverhalten der Teilnehmenden auch das Raumverhalten der Lehrperson, da mit dem Ende der Taktaktion auch ein Wechsel der Raumposition zur nächsten Teilnehmerin einher ging.

Die Grafik bildet im Unterschied zu den vorangegangenen Abbildungen nicht den „Schaltplan“ des Musters ab. Da das Muster aus permanenten Reaktionen und Paraphrasen besteht, ist eine Darstellung als Multigraph nicht sinnvoll. Um die sich simultan überlappenden Mini-Dialoge darzustellen, wurde stattdessen eine Verlaufsdarstellung in der Zeit gewählt, welche linear von links nach rechts gelesen werden kann.

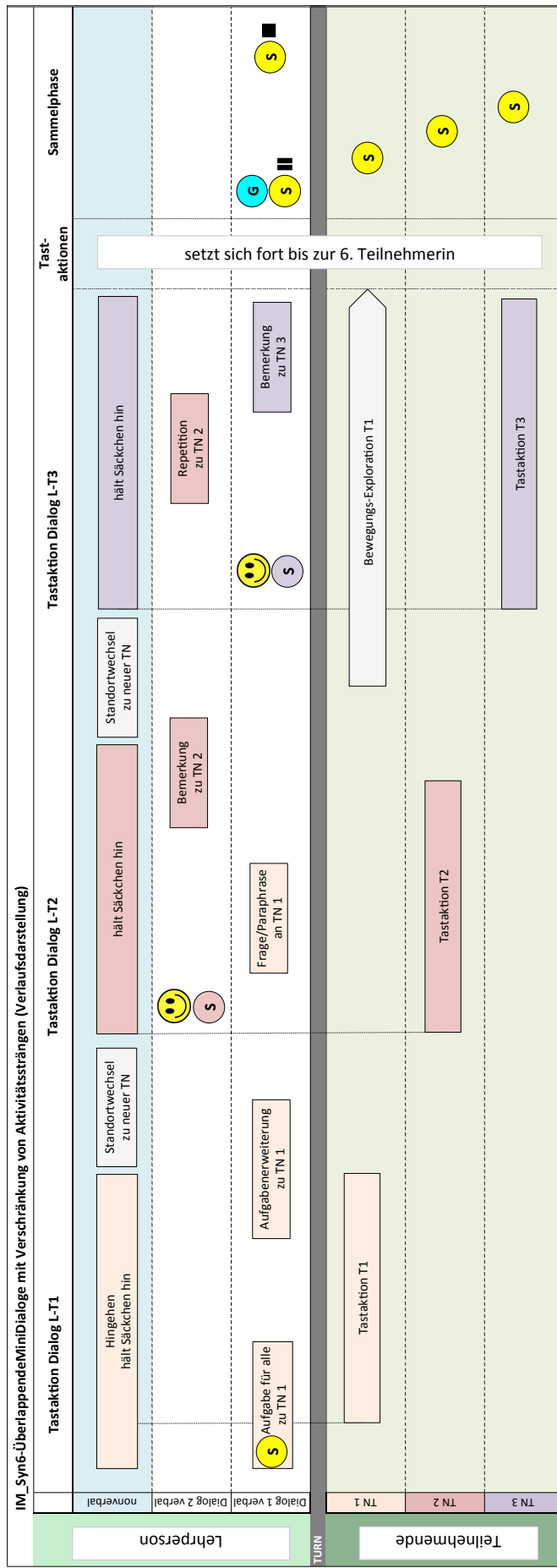


Abb. 48: Überlappende Mini-Dialoge mit Verschränkung von Aktivitätssträngen (lineare Verlaufsdarstellung)

5.3.3 Musikalisch-verbale Instruktion

5.3.3.1 Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit verbalen Instructional Cues

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionsverkettung / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch <i>verbal</i> : Aufgaben, Instructional Cues <i>musikalisch</i> : Bewegungsbegleitung, Conga-Motive als Call <i>nonverbal</i> : Dirigat als Einsatz-Signal (gestisch, mit Kopf)
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	musizierend (Conga), verbal anleitend
<i>formal</i>	linear-progressiv auf der verbalen Ebene, rekursiv im Rahmen der Call-and-Response-Struktur
Beispiele im Datenmaterial	C_3
Durchschnittliche Dauer	4:41 min

Musterphasen

- I. Eröffnungsphase: Präaktionale Aufgabe
- II. Hauptphase: Call-and-Response-Improvisation zu Conga-Motiven
 - a. Einführung rhythmisches Motiv über Klanggesten
 - b. Übertragung des Motivs auf Schritte im Raum und Motiventwicklung tänzerisch
 - c. Einführung neues Motiv und Motiventwicklung tänzerisch
 - d. Zusammenführung beider Motive und Übephase
- III. Schlussmarke: Verbales Schlusszeichen

Charakterisierung

Die Lehrperson agiert und instruiert bimodal: *verbal* anleitend und *musikalisch* über Calls auf der Conga. Sie leitet präaktional mit einer kurzen verbalen Aufgabenerläuterung ein, beginnt dann auf der Conga zu spielen. In die rhythmische Bewegungsbegleitung werden synaktional knapp formulierte Bewegungsaufgaben und Instructional Cues eingeflochten.

Das *Call-and-Response-Prinzip* bildet den Rahmen für die Bewegungsaufgabe und strukturiert die gesamte Improvisationsphase. Während des Calls pausieren und hören die Teilnehmenden das Motiv, welches in der Response-Phase zunächst musizierend mit Klanggesten, dann tänzerisch mit Schritten und Bein-Bewegungen sowie tänzerisch-musikalisch in einer Verbindung von Bewegung und Fußklängen umgesetzt wird, bis sich ein tänzerisch-musikalisches Motiv herausformt. Mitunter variiert die Lehrperson die Spielweise des Motivs in Dynamik und Klangfarbe. Die Binnenrealisierung des Musters verläuft auf der verbalen Ebene komplett monologisch und linear, turn-Wechsel auf der verbalen Ebene sind nicht vorhanden.

Sprachliche Realisierung des Musters durch die Lehrperson

Als Übergang aus der vorigen Sequenz, bei der die Teilnehmenden Fußsounds explorieren, kündigt sie die neue Aktionsform und Aufgabe als Handlungsbeschreibung in Ich- und Wir-Form an:

*„Ich spiel euch jetzt einen Rhythmus. Also einen kleinen Teil. ((1s)) Könnts amal aufhören. Ähm, ((**)) genau, äh ((**)) mach mer einmal eine Runde Call and Response ((1,5s)). Ähm, ((**)) genau, ich sag euch an mit was. Zuerst klatschen.“ (z1/4/6, C_3)*

Im weiteren Verlauf agiert die Lehrperson vornehmlich musikalisch, verbale Äußerungen erfolgen sehr präzise, knapp und dosiert. Aufforderungen erfolgen als hauptsatzwertige Infinitive:

„Zuerst klatschen.“ (z6, C_3)

„Auf die Oberschenkel patschen.“ (z10, C_3) „Stampfen.“ (z13, C_3)

Bewegungsaufgaben werden als Aufforderung mit dem Modalverb ‚dürfen‘ formuliert:

„Und jetzt der jeder frei im Raum verschiedene Schrittkombinationen probieren.“ (z16, C_3)

„Dann häng mer die beiden mal zusammen. Des klingt dann so! Ihr dürfts dann gleich einsetzen.“ (z47, C_3)

Handlungsregulierende Impulsfragen und Hinweise begleiten die Exploration:

„Was gibt’s für Möglichkeiten?“ (z21, C_3)

„Vielleicht entstehen auch verschiedene Klänge.“ (z21b, C_3)

Schließlich sollen tänzerische Motive festgelegt werden, was die Lehrperson in Imperativ-Form übermittelt:

„Dann suchts euch schon langsam dann eine Lieblingskombination aus ((2s)), bei der ihr dann bleibt. (z26, C_3)

„Suchts ihr euch auch ein Motiv aus, jeder.“ (z43, C_3)

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson sitzt an der Conga (Abb. 49) und beobachtet die Teilnehmenden, veranschaulichende Gesten oder demonstrierende Bewegungen werden nicht verwendet. Einzelne nonverbale Gesten wie Nicken oder Dirigiergesten fungieren als Einsatzsignale (z38, z50 C_3).



Abb. 49: Call-and-Response-Instruktion mit Conga (Still 00:01:17-19, C_3)

Besonderheiten

Diese Instruktionssequenz ist gänzlich am Call-and-Response-Prinzip bzw. Echo-Prinzip ausgerichtet und stellt die enge Wechselbeziehung von Rhythmus und Bewegung in den Mittelpunkt.³⁹⁶ Die musikalische Struktur (Rhythmus, Spielweise und Klangfarbe) des Solo-Calls im Conga-Motiv wird von der Gruppe auf Tanz übertragen, so dass die durch die Bewegung entstehenden Fußklänge bzw. die durch Fußklänge entstehenden Bewegungen ein Eigenleben erhalten. Musik bzw. Rhythmus wird somit sichtbar und Bewegung hörbar.

³⁹⁶ Die Aufgabe realisiert somit das Thema der Unterrichtseinheit „Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ (vgl. Kap. 5.4.4 Inszenierungsmuster Fallbeispiel C).

Insgesamt sind zwei verschiedene Patterns im 4/4-Takt über zwei Zählzeiten zu hören, die schließlich zu einem ein-taktigen Motiv im 4/4-Takt verbunden werden.

The image displays three musical staves, each representing a different call and response pattern in 4/4 time. The first staff, labeled 'Call Conga A' and 'Response A', shows a call consisting of two eighth notes followed by a quarter rest, and a response consisting of a quarter note followed by a quarter rest. The second staff, labeled 'Call Conga B' and 'Response B in Bewegung', shows a call consisting of a quarter note followed by a quarter rest, and a response consisting of a quarter note followed by a quarter rest. The third staff, labeled 'Call Conga-Motiv' and 'Response in Bewegung', shows a call consisting of a quarter note followed by a quarter rest, and a response consisting of a quarter note followed by a quarter rest.

Im Unterschied zur ursprünglichen Verwendung des Ruf-Antwort-Musters im Kontext afro-amerikanischer Musik wird hier bei der Antwort die rhythmische Struktur identisch als Echo beibehalten. Die rhythmische Struktur Ruf-Antwort eines ein- bzw. zweitaktigen Motivs im $\frac{4}{4}$ -Takt zieht sich durch die gesamte Sequenz. Hör- (Call) und Aktionsphasen (Response) alternieren. Vor diesem Hintergrund ist die Instruktion in formaler Hinsicht sowohl linear als auch rekursiv-repetierend: Während die verbale Ebene linear verläuft, ist die musikalische Ebene durch Repetitionen und Rekursionen gekennzeichnet.

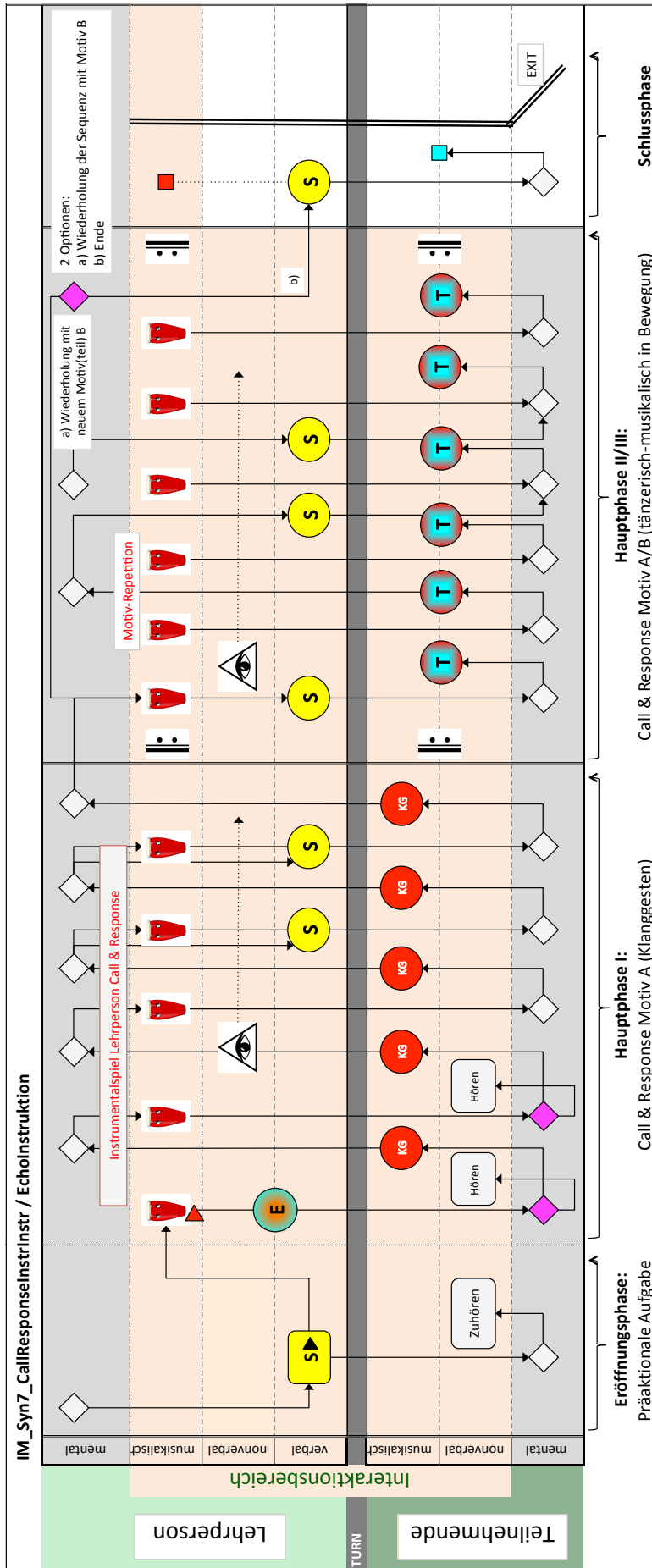


Abb. 50: Synaktionale Call-and-Response-Instruktion mit Instructional Cues

5.3.3.2 Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit vokaler Sonifikation und verbalen Hinweisen

Dieses Muster stellt eine Variante der in Kap. 5.3.3.1 beschriebenen musikalischen Call-and-Response-Instruktion dar, da zusätzlich Einsatzsignale sowie vokale Sonifikation als Bewegungsbegleitung verwendet werden.

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionsverkettung / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	audiovisuell <i>verbal:</i> - Bewegungsaufgaben, Instructional Cues, Einsatz-Signale <i>musikalisch:</i> - instrumental: Conga-Motive als Call - vokal: Sonifikation als Bewegungsbegleitung <i>nonverbal:</i> Einsatz-Signale mit Händen und Kopf
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	musizierend (Conga), verbal anleitend, vokal unterstützend
<i>formal</i>	linear-progressiv auf der verbalen Ebene, rekursiv im Rahmen der Call-and-Response-Struktur
Beispiele im Datenmaterial	C_4
Durchschnittliche Dauer	5:04 min

Charakterisierung

Auch hier bildet das Call-and-Response-Prinzip den Rahmen für die Bewegungsaufgabe und strukturiert die Improvisationsphase. Während des Conga-Calls pausieren und hören die Teilnehmenden das Motiv, welches in der Response-Phase in Bewegung umgesetzt wird. Mitunter finden perkussive oder vokale Bewegungsbegleitung und tänzerische Umsetzung auch zeitgleich statt.

Verbale Ebene

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft komplett monologisch und linear in Form weniger knapp formulierte Bewegungsaufgaben. Turn-Wechsel auf der verbalen Ebene sind nicht vorhanden. Die Lehrperson leitet präaktional mit einer kurzen Aufgabenerläuterung mittels Imperativ ein:

„...dann probiert als nächstes ähm vielleicht eine Drehung aus, beim nächsten Element.“ (z1, C_4)

Ihre Bewegungsaufgabe verbindet sie mit einer Erläuterung zur Phrasenaufteilung:

„Ich hängs gleich aneinander. Dann könnts ihr des gleich anfügen.“ (z7, C_4)

Daraufhin beginnt sie wieder zu spielen, nutzt parallel synaktional verbale Hinweise und verbale wie nonverbale Einsatz-Signale. Einsätze werden meist am Ende der musikalischen Phrase gegeben, so dass die Phrasenstruktur beibehalten wird.

Aufforderungen und Hinweise erfolgen nur sehr punktuell und stets knapp und präzise formuliert, z. B. in Wir-Form „Mach mer nur mal die Drehung.“ (z16, C_4), als Hauptsatzwertige Infinitive „Genau, und wieder auf eins festlegen.“ (z20, C_4) sowie in Imperativ-Form:

„Probierts am besten einen Sprung vielleicht noch zum Schluss. ((1s)) Dran zu bauen.“ (z31, C_4)
 „Als dass vielleicht no mitanand seids.“ (z46, C_4)

Einzelne handlungsregulierende Hinweise unterstützen die ansonsten vorwiegend musikalische Anleitung: „Da kommt noch einer dazu.“ (z28, C_4) „Ich spiel nochmal vor. Und.“ (z35, C_4)
 „S letzte Mal.“ (z46, C_4)

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson sitzt an der Conga und beobachtet die Teilnehmenden, veranschaulichende Gesten oder demonstrierende Bewegungen werden auch hier nicht verwendet.

Die Lehrperson nutzt nonverbale Einsatzsignale in Form von Dirigiergesten, z. B. durch einen Vorbereitungsschlag in Form einer Aufbewegung mit einem oder beiden Unterarmen (z17, C_4) oder einen Abschlag auf der Conga (Abb. 51)



Abb. 51: Musikalisches Einsatz-Signal (Still 00:04:12-06, C_4)

Einsatzsignale verbal, nonverbal und vokal

Einsatzsignale erfolgen immer während des Calls der Lehrperson als Auftakt am Phrasenende, um den Einsatz für die Response zu markieren. Mitunter werden sie von der Lehrperson auch am Ende von Responses der Teilnehmenden gegeben, um dann den Einsatz des nächsten Calls zu markieren. Einsatzsignale werden meist bimodal gegeben, d. h. verbal-nonverbal oder vokal-nonverbal, mitunter aber auch nur in einer Modalität. Verbale Signalworte sind ‚und‘, ‚und ihr‘, ‚und ich‘ (z24, C_4). Vokale Signale bilden Zungenklicks und klingende Silben wie ‚ba‘, ‚da‘, ‚bam‘ (z43, z46 C_4). Auf der nonverbalen Ebene werden Dirigiergesten verwendet.



Abb. 52: Nonverbales Einsatz-Signal (Still 00:03:16-05, C_4)

313

Vokale Sonifikation des rhythmischen Motivs

Gegen Ende begleitet die Lehrperson die tänzerische Response mit einer vokal-rhythmischen Bewegungsbegleitung des Rhythmusmotivs in klingenden Silben.

„dam-ba-da tsch dap-bap da-da-da dam ba.“ (z43, C_4)

Call Conga-Motiv komplett Response in Bewegung & Vokale Sonifikation

dam ba da tsch dap bap da da da dam ba

Die vokale Sonifikation hat die Funktion, die Rhythmisierung der Bewegung zu transportieren und unterstützt durch die akustische Bewegungsbegleitung nicht nur das Behalten des Rhythmusmotivs und die dynamisch-energetische Ausführung und Phrasierung einer Bewegung, sondern auch die Entwicklung und Vertiefung der Bewegungsvorstellung als Klangfolge und akustische Abbildung der Bewegung (vgl. Effenberg 1995, 1996, 2004, 2016).

Besonderheiten

Diese Instruktionssequenz ist ebenso am Call-and-Response-Prinzip ausgerichtet und stellt die enge Wechselbeziehung von Rhythmus und Bewegung in den Mittelpunkt. Die musikalische Struktur (Rhythmus, Spielweise und Klangfarbe) wird auf Tanz und Bewegung übertragen, so dass Musik bzw. Rhythmus sichtbar und Bewegung hörbar werden. Instrumentale Bewegungsbegleitung und vokale Sonifikation unterstützen die Vermittlung der rhythmischen Struktur. Durch vokale, verbale und nonverbale Einsatzsignale behält die Lehrperson die Führung und ordnet die gesamte Improvisationsphase der rhythmischen Struktur des Motivs bzw. der Motivausschnitte unter. Es ergeben sich dadurch jeweils alternierende Hör- (Call) und Aktionsphasen (Response) von der Dauer von ein bis zwei Taktlängen (4/4-Takt, Tempo $J = 50\text{bpm}$).

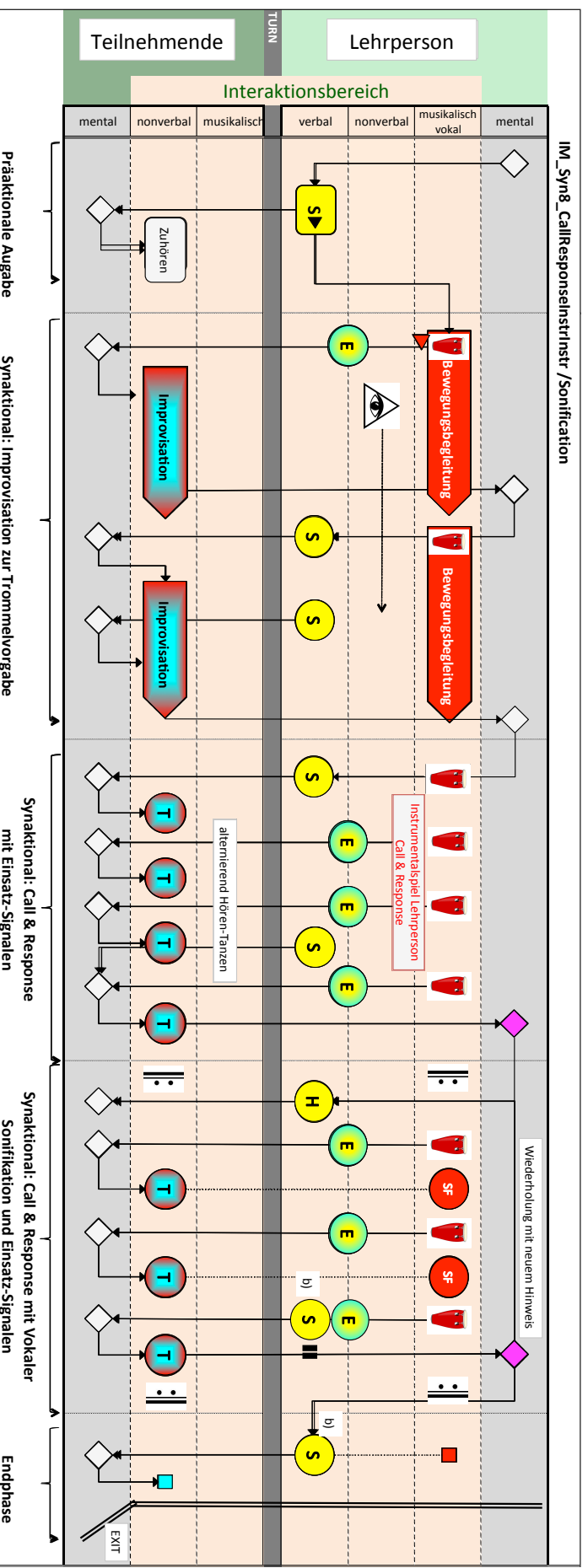


Abb. 53: Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit vokaler Sonifikation, verbalen Hinweisen und Einsatz-Signalen


5.3.3.3 Metrische Bewegungsbegleitung

Analysekategorien	Lehrer-initiiert (A)	Teilnehmer-initiiert (B)
<i>temporal</i>	synaktional	
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch-interaktiv	
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär	reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ	reaktiv
<i>Modalitäten</i>	akustisch <i>musikalisch:</i> - Spielen des Pulses als Bewegungskbegleitung - Spiel eines Congarhythmus	
	<i>verbal:</i> Verbaler Hinweis	<i>verbal:</i> Antwort auf Frage der Teilnehmenden + Finalmarke
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	metrisch-begleitend (Klatschen) verbaler Hinweis	metrisch-begleitend (Conga), verbal antwortend
<i>formal</i>	linear	
Beispiele im Datenmaterial	C_10, C_17	C_13
Durchschnittliche Dauer	1:41, 4:59 min (Ø 3:20 min)	3:27 min

Musterphasen

Musterphasen	<i>Lehrer-initiierte Bewegungskbegleitung (Variante A)</i>	<i>Teilnehmer-initiierte Bewegungskbegleitung (Variante B)</i>
<i>1. Eröffnungsphase (präaktional)</i>	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	Aufforderung zur metrischen Bewegungskbegleitung durch T
<i>2. Hauptphase</i>	Metrische Bewegungskbegleitung und ggf. verbaler Hinweis	Metrische Bewegungskbegleitung und Mini-Dialog
<i>3. Schlussphase</i>	Ende Motivfestlegung bzw. letzter Gestaltungsteil	Ende Komposition Bewegungskloop und Nachfrage Lehrperson


Charakterisierung

Bei diesem Muster handelt es sich um eine weitgehend musikalische Instruktion in Form einer synaktionalen metrisch-perkussiven Bewegungskbegleitung parallel zur choreographischen Tätigkeit der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe, über der rhythmischen Struktur  zunächst ein individuelles Motiv (C_10) zu entwickeln, das sie den anderen Teilnehmenden später beibringen. Aus den individuellen Motiven soll später (C_13) ein Bewegungskloop entwickelt werden.

Das Muster kommt in zwei Varianten vor: einer lehrer-initiierten und einer teilnehmer-initiierten.

Musikalische und sprachliche Realisierung

Variante A: Lehrer-initiierte Bewegungskbegleitung I (C_10)

erfolgt im Anschluss an eine präaktionale monologische Aufgabeninstruktion als lehrerinitiierte Bewegungskbegleitung in Verbindung mit einem verbalen Hinweis. Hier setzt die Lehrperson nach der Beobachtung der Teilnehmenden mit einem Klatsch-Pattern  als metrische Bewegungskbegleitung ein, um die rhythmische Ausführung und das Tempo der Bewegungskausführung zu stabilisieren.

Einleitend erfolgt zuvor eine präaktionale multimodale monologische Aufgabeninstruktion (vgl. Kap. 5.2.1.2). Neben einer knapp formulierten Bewegungsaufgabe werden auch Tempo und rhythmische Struktur vorgegeben durch Klatschen des Motivs, Metrum in den Füßen sowie vokale Sonifikation in Silben und mit Zungenklicks.

1	L_v: Ähm, genau, jetzt kann jeder mal kurz für sich gehen.
2	Lnv: /geht auf TT zu _____/
3	TTnv: /stehen am Platz, hören zu _____
4	L_v: Ähm, was raussuchen, ähm das ihr dann auch den anderen beibringen könnt. Also einfach <Z-click>
5	Lnv: /steht bei TT _____ /re auf li Hand/
6	L_v: Des Tempo dam-ba dam-ba dam jetzt. Click-click-click-click click <Z-Clicks>
7	Lnv: /deutet schnippen an 4x ♪ / ♪ Metrum in li Ferse / /öffnet Hände/ / ♪ Metrum in li Ferse _____
8	L_m: ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/ ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/
9	T1m: imitiert Rhythmus auf OS patschend
10	T3m: patscht Metrum mit re Hand auf OS mit in ♪
11	T2v: (beide).
12	L_v: Dam <Z-Clicks> Genau den Abschluss könnt no macha (**). Dann is vom Gefühl her besser.
13	Lnv: / ♪ Metrum in li Ferse _____/
14	L_m: ♪ ♪ ♪ ♪ Pause
15	T2v: Genau.
16	T2nv: /nickt/
17	T1nv: /tanzt ihr Motiv im Rhythmus/

Transkript-Ausschnitt C_10

Die musikalische Ebene ist in dieser Sequenz von besonderer Bedeutung. Da die Bewegung direkt auf den Rhythmus bezogen werden soll, wird bereits in der präaktionalen Aufgabeninstruktion nicht nur auf das Tempo verwiesen, sondern ein rhythmisches Pattern vorgegeben. Dabei werden mehrere Aktionsebenen übereinander gelagert und miteinander synchronisiert: Mit der Ferse bzw. den Füßen wird das Metrum in ♪ angezeigt. Darüber klatscht sie das Pattern und begleitet dies simultan durch vokale Sonifikation in Silben bzw. mit Zungenklicks:

Klatschen		4/4	♪	♪	♪	♪	♪	♪
Sonifikation			dam-ba	dam-ba	dam	Z-Click		
Metrum			♪				♪	
			♪					♪

In der Hauptphase klinkt sich die Lehrperson synaktional ein und begleitet die Bewegungen der Teilnehmenden, indem sie das Motiv klatscht (♪ = ca. 60 bpm), im Metrum in Halben geht und die Pause als ♪ -Auftakt mit einem Zungenklick realisiert. Parallel dazu gibt sie verbal den Hinweis „Versuchts in des Tempo zu bringen“ (z21, C_10)

20	Bewegungsbegleitung rhythmische Struktur
21	L_v: Versuchts in des Tempo zu bringen.
22	Lnv: /geht auf TT zu _____ /geht im Metrum in Halben und beobachtet _____/
23	L_m: ♪ ♪ ♪ ♪ Pause//<sehr leise> ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ Z-Click// ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ Z-Click//mehrfach wiederholend (8x) _____/
24	TTnv: /unterbrechen Tanz und hören hin<eine Phrasenlänge>/ /tanzen Motive im Tempo /

Transkript-Ausschnitt C_10

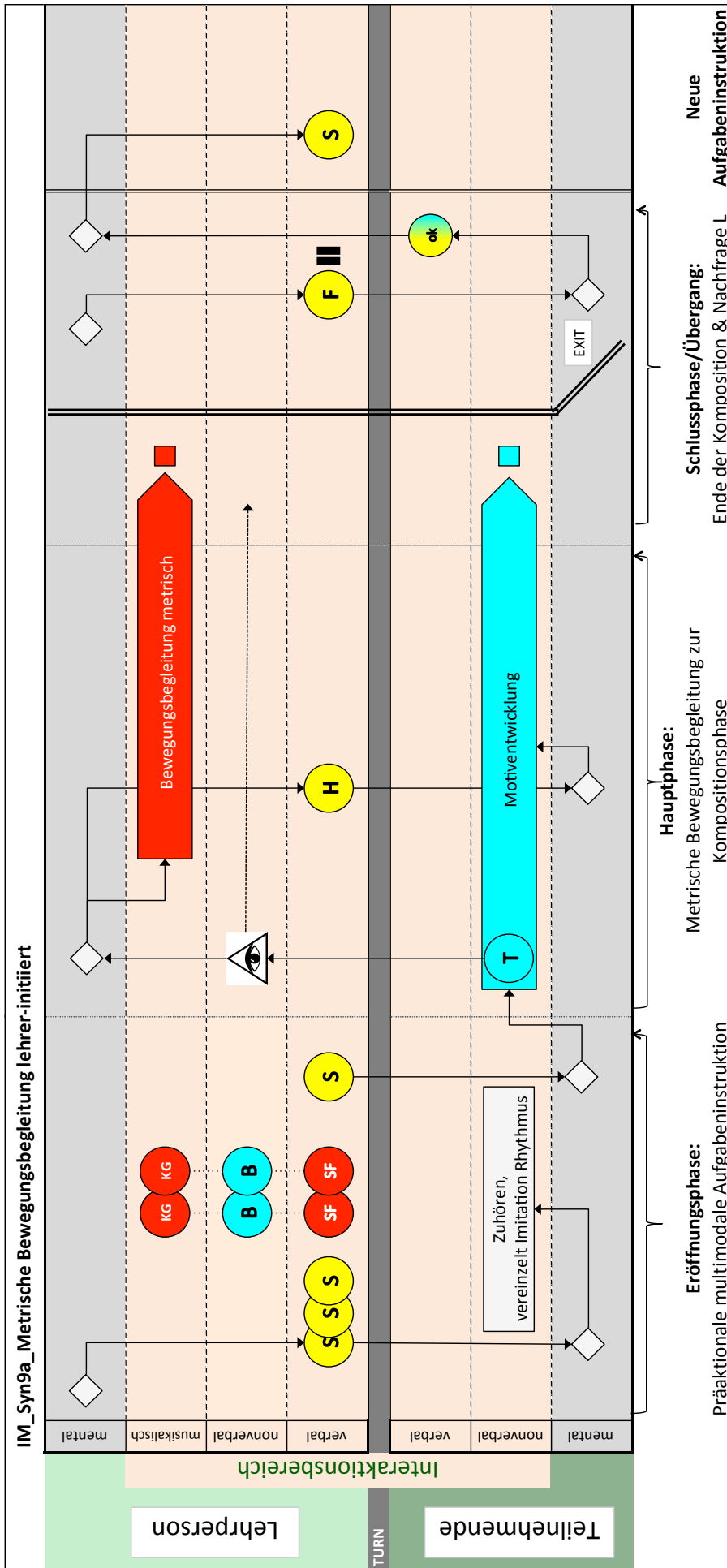


Abb. 54: Lehrer-initiierte metrische Bewegungsbegleitung (Variante A1)

Instrumentale Bewegungsbegeleitung zur Strukturierung der Schlussgestaltung:

In Sequenz C_17 übernimmt die Musik die Form der synaktionalen Strukturierung der Schlussgestaltung und der rhythmisch-metrischen Regulation der Bewegungsausführung. Da alle Bewegungsformen in Fallbeispiel C eng an die Musik, den zugrundeliegenden Rhythmus oder das Metrum gebunden waren, dienen die unterschiedlichen Musikeinspielungen in Sequenz C_17 als Einsatz-Signal für die drei verschiedenen Teile der Schlussgestaltung. Die Tänzerinnen sollen auf die musikalischen Cues und Einspielungen tänzerisch reagieren. Dies wurde von der Lehrperson entsprechend in Sequenz 16 präaktional erläutert. Im Tanz werden dezidiert musikalische Aspekte wie Metrum, Rhythmus oder auch Artikulation (staccato, legato) umgesetzt, wie dies im Laufe der Unterrichtseinheit in sämtlichen Instruktoren auch thematisiert wurde.

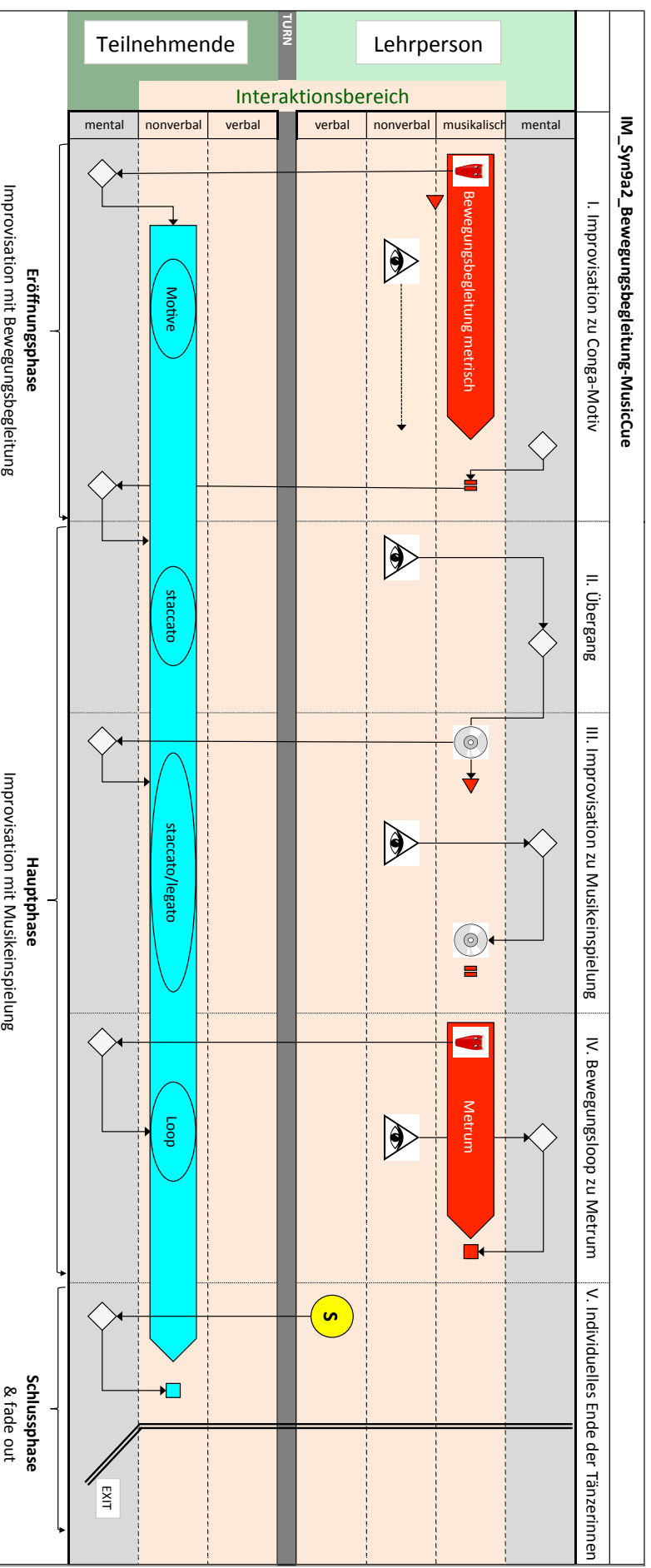


Abb. 55: Lehrer-initiierte Bewegungsbegeleitung (Variante A2)

Die Teilnehmenden agieren ausschließlich tänzerisch und werden in ihren Bewegungsaktionen von der Lehrperson musikalisch sowie rhythmisch-metrisch gesteuert. So werden im ersten Teil der Improvisation die zuvor (in Sequenz C_3+4) entwickelten Bewegungsmotive zum Conga-Rhythmus getanzt.



Im zweiten Teil der Improvisation bilden Artikulationselemente der Musik wie staccato und legato aus den Sequenzen C_5-8 den Ausgangspunkt für eine eher freiere Improvisation mit der Vorstellung, der eigene Körper und Tanz stellt die dritte Stimme dar. Darauf folgt im dritten Teil der Bewegungsloop aus den Sequenzen C_9-15. Dieser wird von der Lehrperson mit Schlägen im Metrum auf der Conga begleitet, die schließlich nach und nach ausfaden (diminuendo).

Variante B: Teilnehmer-initiierte Bewegunsgbegleitung (C_13):

Hier bittet eine Teilnehmerin die Lehrperson unmittelbar nach anfänglichem Übungsbeginn um eine metrische Bewegunsgbegleitung:

„Kannst du uns den durchgehenden Puls irgendwie spielen, oder so?“ (z5, C_13)

Die Lehrperson kommt dieser Aufforderung nach und begleitet die Teilnehmenden mit einem durchgehenden Metrum ♩ = 65 bpm mit Open-Schlag³⁹⁷ auf der Conga, wechselt nach einiger Zeit zu Schlägen auf die Seiten der Conga und nähert sich den Tanzenden schließlich im Puls klat-schend.

Sequenz C_13 geht ebenso eine präaktionale multimodale monologische Aufgabeninstruktion in C_12 voraus (vgl. Kap. 5.2.1.2). Während der Bewegunsgbegleitung antwortet die Lehrperson knapp auf die Frage einer Teilnehmerin (Mini-Dialog in Variante B) und beendet die Übe-phase durch eine Frage:

„Wie geht's euch? Hat jeder seins gefunden? (Sein Motiv ausgsucht?)“ (z21, C_13)

Eine ähnliche Frage stellt als Übergang von C_10 zugleich die Initialmarke für die anschließende Instruk-tionssequenz C_11 dar:

*„Wie geht's euch? Habts es scho ((**)) konkretisiert?“ (z1, C_11)*

Da die Teilnehmenden die Tempovorgabe in beiden Sequenzbeispielen aufgreifen und ihre Bewe-gungen an der metrischen Begleitung orientieren, ist eine interaktiv-dialogische Struktur gegeben.

Die Bewegunsgbegleitung setzt lehrer- wie teilnehmerinitiiert inhaltlich nicht zwingend eine präak-tionale Instruktion voraus, sondern kann prinzipiell genauso situativ eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund stellt die synaktionale metrische Bewegunsgbegleitung keine Musterkombination im engen Sinn dar, sondern wird als eigenständiges synaktionales Muster aufgefasst.

³⁹⁷ Der Open-Schlag bezeichnet den wichtigsten Grunds Schlag auf der Conga, einen offenen Anschlag mit der geraden, ausgestreckten Hand, welcher einen kräftigen vollen Ton erzeugt. Des Weiteren gibt es den Slap, Fingertip und Bass-Anschlag.

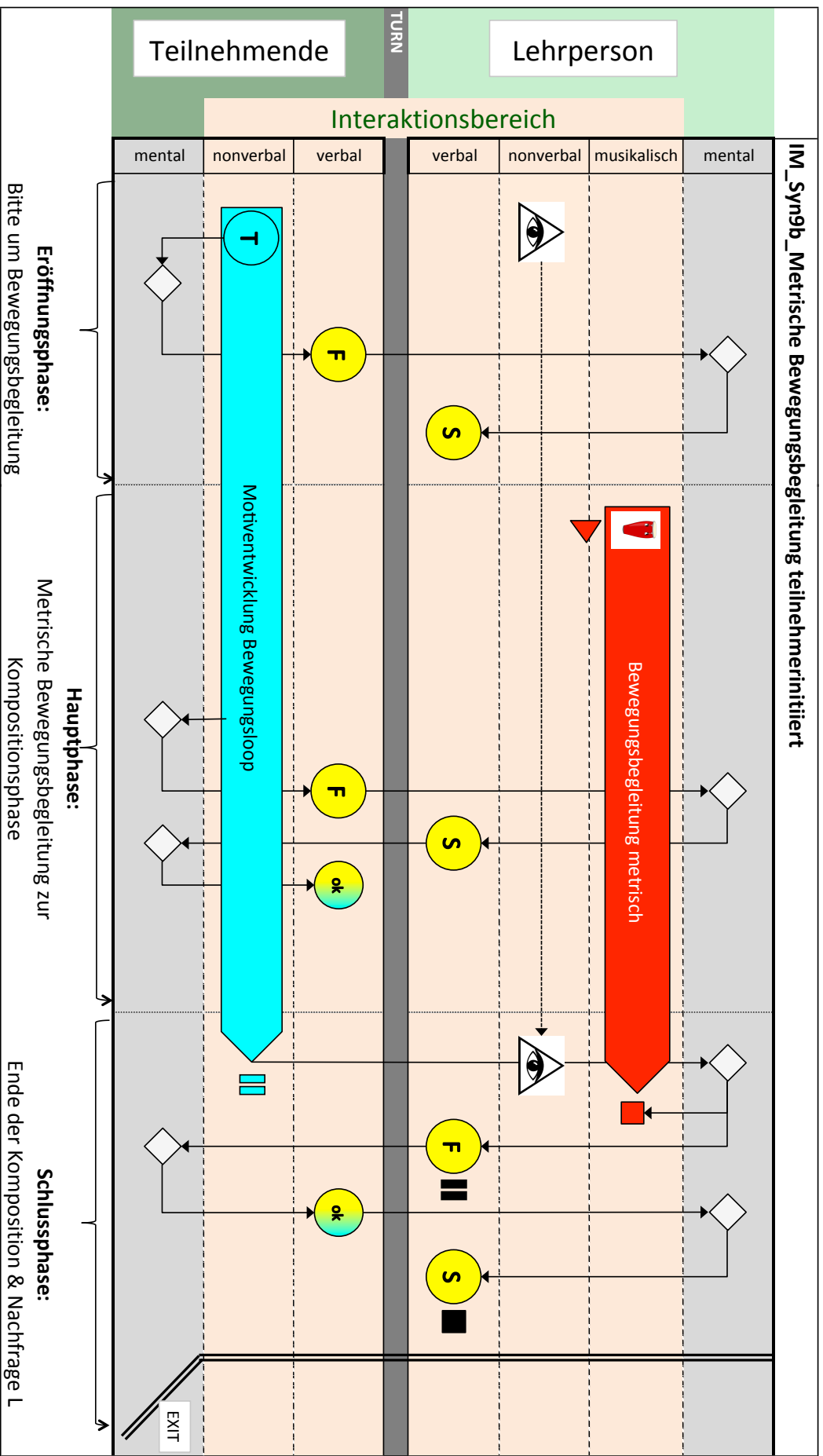


Abb. 56: Teilnehmer-initiierte metrische Bewegungsbegleitung (Variante B)

5.3.4 Reziproke multimodale Ko-Konstruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	symmetrisch, reziprok
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ und reaktiv
<i>Modalitäten</i>	multimodal (audio-visuell): <i>verbal</i> : Hilfestellungen, Kommentare, Hinweise, Aufforderungen <i>nonverbal</i> : Imitation der Bewegungsmotive (mitmachend) <i>musikalisch</i> : Vokale Sonifikation
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	mitmachend
<i>formal</i>	repetitiv (Binnenstrukturen wiederholen sich 3x)
Beispiele im Datenmaterial	C_11
Durchschnittliche Dauer	3:44 min

Musterphasen

- I. Einleitung: Präaktionale Aufforderung und Initiierung des Handlungsmusters
- II. Synaktionale Teilnehmer-Instruktion 1
- III. Synaktionale Teilnehmer-Instruktion 2
- IV. Synaktionale Teilnehmer-Instruktion 3

Charakterisierung

Die reziproke multimodale Ko-Konstruktion stellt aus mehreren Gründen eine Sonderform eines synaktionalen Instruktionsmusters dar. Zum Einen handelt es sich hier nicht um ein Instruktionsmuster, durch welches eine Improvisation initiiert wird, sondern es geht darum, die zuvor individuell in Einzelarbeit entwickelten Bewegungsmotive einander beizubringen. Zum Anderen erfolgt keine direkte Instruktion durch die Lehrperson, vielmehr handelt es sich um ein kooperatives Lernarrangement, da jede Teilnehmerin jeweils für einen Zeitabschnitt aktiv die Lehrerrolle übernimmt, während der sie für die Anleitung und Moderation des Bewegungslernens zuständig ist. Im Zuge dessen werden multimodale Instruktionsmodalitäten eingesetzt.

Reziprokes Vorgehen

Die Vorgehensweise entspricht dem Prinzip des *reziproken Lehrens*. Bei diesem übernehmen die Teilnehmenden abwechselnd die Lehrerrolle und die Führung des Unterrichtsgesprächs. Grundlage des Gesprächs ist jeweils ein vorgelesener oder still gelesener Textabschnitt. Das „Reciprocal Teaching“ wurde 1984 von Palinscar & Brown³⁹⁸ zur Verbesserung des Textverstehens entwickelt. Das reziproke Moment liegt also im geplanten Rollenwechsel und zeigt sich in der Instruktionssequenz folgendermaßen:

³⁹⁸ Vgl. Palinscar, A.S./Brown, AL. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction*, 1(2), S. 117-175.

Vgl. Palinscar, A.S./Brown, AL. (1986): Interactive Cognition to Promote Listening Comprehension. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Die reziproke Rollenstruktur wird durch eine universelle, an alle Beteiligten gerichtete Aufforderung in Frageform eingeleitet:

„Wer mag, ähm beginnen seins vor zum zoagn? Und dann ((1s)) versuch mer des Ganze dann nachzumachen.“ (z8, C_11)

Nun schließt sich eine ko-konstruktive Sequenz an, während der die Teilnehmenden imitativ voneinander lernen, indem sie sich ihre Bewegungsmotive gegenseitig beibringen. Indem jede Teilnehmerin einmal die Lehrendenrolle und Modellfunktion übernimmt finden mehrere Rollenwechsel statt. Der Binnenzzyklus des Vor- und Nachmachens wird mehrfach – d. h. drei Mal, da drei Teilnehmerinnen – durchlaufen.

Scaffolding – Die Rolle der Lehrperson

Obwohl die Lehrerrolle nicht mehr von der Lehrperson selbst übernommen wird, bleibt sie nicht einfach passiv im Hintergrund, sondern integriert sich mitmachend und partnerschaftlich lernend als „primus inter pares“ in die Gruppe. Dabei nimmt sie weiterhin ihre institutionelle Rolle wahr, indem sie Hilfestellung anbietet und immer wieder aktiv, kontinuierlich und strukturierend in den Prozess eingreift (Scaffolding). Sie bietet Hilfestellung an, kommentiert und bittet nochmals um Wiederholung eines Motivs, wenn dies erforderlich scheint.

„Ah des mach mer vielleicht nochmal.“ (z38, C_11)

„Okay, dann probier mer des aa moi.“ (z90, C_11)

Sie unterstützt das Bewegungslernen durch klare vokal-rhythmische Sonifikation,

„Pausen san ja auch wichtig. <vokale Sonifikation ♪ ♪ ♪> Pau-se! <vokale Sonifikation ♪ ♪ ♪>“ (z 71, C_11)

gibt kurze positive Feedbacks an die Vorzeigenden

„Gar net ohne. Ja, cool.“ (z36, C_11)

„Sehr gut! Mach mer glei mal...“ (z63, C_11)

„Ah cool! ((1s)) Cool, cool.“ (z94, C_11)

„Ja, super!“ (z100, C_11)

und fordert die nächste Teilnehmerin auf, ihr Motiv vorzuzeigen.

„Sehr gut! Dann geh ma weiter zur Mirjam.“ (z90, C_11)

Darüber hinaus greift sie relevante Aspekte des Motivs als Hinweis für die Gruppe auf:

„Aa mit Einknicken.“ (z80, C_11)

„Ah, des is triolisch!“ (z90b, C_11)

Beim reziproken Lehren kann die lehrerseitige Unterstützung – das „Scaffolding“ (vgl. Lipowsky 2009, 79) – mehr reduziert werden (Fading), je höher der Leistungsgrad und die Erfahrung der Teilnehmenden sind.

Diskursanalytisch betrachtet ist die reziproke multimodale Ko-Konstruktion ein von der Lehrperson initiiertes Handlungsmuster, bei dem „mehrere Positionen hintereinander von Schülern ausgeführt werden müssen; in diesem Fall geht der turn nach den Realisierungen durch die Schüler zurück an den Lehrer“ (Mazeland 1983, 97). Unmittelbar nach der Lehrerstrukturierung und präaktionalen Aufgabeninstruktion tritt das Verfahren der „programmierten Selbstauswahl“ in Kraft, eine Teilnehmerin übernimmt den turn. Nach einigen Sekunden des Vorzeigens geht dieser turn nach einem bestätigenden Kommentar „Okay. Kemma a freilassn, ja“ (z20) wieder zurück an die Lehrperson. Dieses Verhalten, mit dem die Lehrperson ihr Rederecht immer wieder aktiv

ergreift und den einzelnen Teilnehmenden das „Rederecht“ erteilt, indem sie die nächste Vorzeigende auswählt und auffordert, kann bezugnehmend auf Becker-Mrotzek & Vogt (2009, 161) sowie Mazeland (1983, 83) als Beitrag zur lehrerzentrierten Ordnung aufgefasst werden.

Lernen durch Lehren – Instruktion als Kooperation und (Ko-)Konstruktion

Ein ähnliches Prinzip eines kooperativen Lernarrangements stellt das Prinzip „Lernen durch Lehren“ (LdL) dar, eine handlungsorientierte und auf dem Konstruktivismus basierende Unterrichtsmethode, die 1982 von Jean-Pol Martin begründet wurde und von Joachim Grzega weiterentwickelt wird.³⁹⁹ Beim LdL lernen Schülerinnen und Schüler, in dem sie sich Stoff gegenseitig vermitteln. Auch hier findet also ein Rollentausch statt. Nach einer Phase der Vorbereitung zu Hause werden sie Lernenden so zu (Mit-)Verantwortlichen ihres eigenen Lehr- und Lernprozesses (vgl. Martin 2002, 6). Dies fordert die Teilnehmenden heraus, den Stoff zu durchdringen und ihn in seiner Komplexität zu strukturieren und zu didaktisieren, indem eine Präsentationsstrategie entwickelt werden muss (vgl. ebd. 7).

Anders als bei Martin stellt die analysierte Sequenz eine abgewandelte Form des Lernens durch Lehren dar, denn Vor- und Nachbereitung erfolgen nicht zu Hause, sondern werden in den Unterricht integriert. Eine vorangehende individuelle Gestaltungsphase, in der individuelle Bewegungsmotive festgelegt wurden (C_10), bildet die Vorbereitung für das Voneinanderlernen. Das Lehren und Lernen der Bewegungsmotive bildet wiederum den Ausgangspunkt für eine sich anschließende Gestaltungsphase, in der die Teilnehmenden aus den erlernten Motiven individuelle neue Bewegungsloops entwickeln (C_12).

Das Lernen durch Lehren und das reziproke Lehren stellen prominente Modelle kooperativen Lernens dar (vgl. Renkl 1997, 10).⁴⁰⁰ Bei diesen konstruktivistischen Unterrichtsverfahren basiert der Lernprozess somit weniger auf Instruktion als vielmehr auf Kooperation und (Ko-)Konstruktion.⁴⁰¹

³⁹⁹ Siehe beispielsweise URL: <http://www.ldl.de/> (17.03.2017).

⁴⁰⁰ Renkl (1997) beschreibt das Reziproke Lehren als kooperatives Lernarrangement eines Lernens durch Lehren in seiner Habilitationsschrift.

⁴⁰¹ Hasselhorn & Gold (2009, 233) bemerken zur Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion, dass in der Instruktionspsychologie ohnehin ein gemäßiger Konstruktivismus vertreten würde, welcher die Koexistenz von Instruktion und Konstruktion nicht nur zulasse, sondern einfordere.

Die folgende Tabelle lässt die Binnenstruktur der einzelnen Instruktionsabschnitte hinsichtlich der Instruktionsmodalitäten erkennen. Im Unterschied zu den vorigen Grafiken ist diese in ihrer Zeitstruktur pro Teilnehmerin jeweils von oben nach unten zu lesen.

<p>Legende</p> <p>Instruktionsmodalitäten der Teilnehmerinnen in der Lehrerrolle</p> <p>Gelb = Verbale Erklärung/Bewegungsbeschreibung + Demonstration</p> <p>Orange = Vokale Sonifikation + Demonstration</p> <p>Blau = rein tänzerische Demonstration</p> <p>→ Aktionsweisen der Gruppe</p>

T2 (00:00:24.4 – 00:01:40.3)	T3 (00:01:40.3 – 00:02:36)	T1 (00:02:36 – 00:03:43.9)
Verbale Erklärung + Demonstration → versetzte Imitation	Demonstration → Beobachtung	Demonstration → Beobachtung
Frage T		
Demonstration → Beobachtung	Demonstration + Vokale Sonifikation mit Hinweis → Imitation simultan	Verbale Erklärung + Demonstration → Beobachtung / Imitation versetzt
Demonstration + Vokale Sonifikation → Imitation simultan (Übung)		
Übungshinweis L	Kommentar L + rhythmische Strukturierung L	
Demonstration + Vokale Sonifikation → Imitation simultan	Demonstration + Vokale Sonifikation → Imitation simultan	Demonstration + Vokale Sonifikation → Imitation simultan (Übung)
Frage T		
Verbale Erklärung + Demonstration → versetzte Imitation	Korrektur verbal + Demonstration (präskriptives Feedback) → Beobachtung/Imitation versetzt	Korrektur: Demonstration + vokale Sonifikation → Beobachtung
Demonstration/Beobachtung → individuelles Üben	Demonstration + vokale Sonifikation → Imitation simultan (Übung)	Demonstration + vokale Sonifikation → Imitation simultan (Übung)

Abb. 57: Reziproke multimodale Ko-Konstruktion: Binnenstruktur der Instruktionsabschnitte und Instruktionsmodalitäten der Teilnehmerinnen in Lehrerrolle

Instruktionsmodalitäten von Teilnehmenden als Lehrende (Rollenwechsel)

Beim Wechsel in die Lehrerrolle und der Vermittlung des Bewegungsmotivs zeigen sich bei den Teilnehmenden spezifische Lehr- und Instruktionskompetenzen. Sie suchen nicht nur Wege, um ihr Motiv möglichst klar und deutlich zu vermitteln, sondern korrigieren auch die Bewegungsausführung ihrer Mitstudierenden über entsprechende verbale, nonverbale und vokal-rhythmische Hilfen. In der Rolle der Lehrperson verwenden die drei Teilnehmerinnen⁴⁰² jeweils folgende Instruktionsmodalitäten zur Vermittlung ihres Bewegungsmotivs:

- Rein tänzerische Demonstration
- Demonstration mit simultaner vokaler Sonifikation der rhythmischen Struktur des Bewegungsmotivs.
- Verbale Erklärung in Verbindung mit Demonstration von Teilbewegungen des Motivs bei Korrekturen und Präzisierungen.

Korrelationen zwischen Instruktionsmodalitäten und Aktionsformen der Gruppe

Unabhängig davon, wer sich gerade in der Lehrendenrolle befindet, lässt sich eine Korrelation zwischen bestimmten Instruktionsmodalitäten und bestimmten Verhaltensweisen der Gruppe analytisch nachweisen.

- (1) Im Falle einer anfangs rein tänzerischen Demonstration der Bewegungsmotive bleibt die Gruppe im Beobachtungsmodus.
- (2) Die „Demonstration mit vokaler Sonifikation“ ist immer an eine simultane Imitation der Gruppe gekoppelt.
- (3) Bei der verbalen Erklärung oder Korrektur mit Demonstration beobachtet die Gruppe oder imitiert zeitlich leicht versetzt die vorgemachte (Teil-)Bewegung.

Sprachliche Struktur der Instruktionen von Teilnehmenden

In der Lehrerrolle verwenden die Teilnehmenden (T2 und T3) zu Beginn ihres Instruktionsabschnitts vor allem Bewegungs- bzw. Handlungsbeschreibungen im Präsens und in Ich-Form, die simultan mit der Bewegungsausführung erfolgen:

T2:

12	Lnv: /beobachtet T2	/imitiert Bewegung
13	T2v: Ähm, ich fang an sch so raus mit der Schulter und zurück. (***) Dschum dschum. ((1s))	
14	T2nv: /re Arm greift nach re in Schulterhöhe mit drehender Greifhandbewegung//Wiederholt Bewegung/	
15	TTnv: /imitieren T2 →	
16	Lnv: /imitiert T2 leicht versetzt	
17	T2v: Dann wieder in die Mitte und der Fuß geht so hoch. Und äh - ihr könnts euch des aussuchen -	
18	T2nv: /re Arm angewinkelt im Ellbogen vor OK//winkelt re Bein vorne an//hält Position	
19	TTnv: /imitieren leicht versetzt	//halten Position

T1:

70	L_v: Mhm.	<vokale Sonifikation>	
71	Lnv: /übt Motiv/	/Motiv unisono/	
72	T3v: Also ich dreh mich weg vom Bein, aber lehn mich dann a bissl nach hinten.		Mhm.
73	T3nv: /demonstriert Motiv/ /demonstriert Bewegung	/Motiv unisono/	
74	TTnv: /üben Motiv individuell/	/Motiv unisono/	

Transkript-Ausschnitte C_11

⁴⁰² Im Fallbeispiel C waren ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen zugegen.

Im weiteren Verlauf setzen sie zur Unterstützung des Bewegungslernens Handlungsbeschreibungen in folgenden grammatikalischen Formen ein:

- Handlungsbeschreibungen ohne Verb, mit Lokaldeixis
„Ja. Und dann einfach runter am Bein.“ (z22b, C_11)
- Hauptsatzwertige Infinitive als Handlungsbeschreibung
„Körpergewicht auf des gebeugte Bein ((*)) mehr geben.“ (z65, C_11)
„Äh ((*)) also meine Schulter geht nach vorne. Drehen und drehen und drehen und ab.“ (z41, C_11)
- Zustimmung und Bekräftigung mit ‚ja‘, ‚mhm‘, ‚genau‘.
- Vokal-rhythmische Sonifikation mit Silben in Verbindung mit Bewegungsdemonstration

90	L_v: Okay, dann probier mer des aa moi. <vokale Sonifikation>	Ah des is triolisch!
91	Lnv:	/Motiv unisono inkorrekt/ /beobachtet T1 und hört zu ☞ ♪
92	T1v:	deng-geng-geng geng/ deng-geng-geng geng <triolisch>
93	TTnv:	/Motiv unisono inkorrekt/ /beobachten + hören zu ☞ ♪ →

Transkript-Ausschnitt C_11

Demonstration und vokal-rhythmische Sonifikation als Instruktionsprinzip

Die Bewegungsdemonstration in Verbindung mit vokal-rhythmischer Sonifikation, welche oft mehrfach hintereinander wiederholt werden, stellte sich bei der Analyse als ein charakteristisches methodisches Prinzip beim Bewegungslernen dar, um den Bewegungsablauf, den Bewegungsrhythmus und die Bewegungsdynamik zu vermitteln, zu üben und zu verinnerlichen.⁴⁰³

Die Bewegungs-Sonifikation in Form der „vokalen oder rhythmischen Bewegungsbegleitung“ gehört gewissermaßen zum methodischen Grundrepertoire im Feld der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, um das Bewegungslernen und die Bewegungsregulation zu unterstützen. Der Forschungsansatz der Bewegungs-Sonifikation hingegen befasst sich mit der Darstellung von Daten durch eine Soundsequenz aus elektronisch generierten Geräuschen und Klängen. Dieser Ansatz gehört mittlerweile genauso zur biomechanischen Diagnostik wie zur sportwissenschaftlichen Praxis und ist ein fester Bestandteil im Techniktraining.⁴⁰⁴

Dem auf der Gestaltpsychologie fußenden Konzept der Bewegungs-Sonifikation zufolge lassen sich Bewegungsabläufe leichter nachahmen, lernen oder optimieren, indem sie in Klänge umgesetzt werden. Dabei werden Bewegungen akustisch abgebildet und vermittelt. Die entstehende Klangfolge strukturiert die Bewegung rhythmisch und ergänzt die visuelle Information durch bewegungsakustische Sinneswahrnehmung und macht sich so die gestalthaft integrierende multisensorische Wahrnehmungsorganisation zunutze (vgl. Effenberg 2000, 71). Die dadurch erfolgende doppelte Sinneswahrnehmung in Verbindung mit mehrfacher Wiederholung führt dabei nicht nur zu einer erhöhten neuronalen Aktivität, sondern unterstützt die Konstitution von Bedeutung der vermittelten Bewegung.

Eine Darstellung der Charakteristika akustischer Informationen und der auditiven Wahrnehmung im Hinblick auf ihre Funktion für die Motorik unternimmt Effenberg, indem er auf strukturelle Analogien von kinetischen und akustischen Ereignissen sowie kinästhetischer und akustischer Wahrnehmung verweist (vgl. ebd. 69ff. und 72ff.):

⁴⁰³ vgl. Kap. 3.2.3.2; vgl. Kap. 3.3.2.2; vgl. Kap. 3.4.4.2.

⁴⁰⁴ siehe die Forschungsprojekte zur Sonifikation auf URL: <http://sonification-online.com/> sowie URL: https://www.sportwiss.uni-hannover.de/forschungsprojekte_sw.html (20.03.2017)

„Ein bewegungsbezogenes akustisches Bezugssystem ermöglicht eine strukturanaloge akustische Abbildung der propriozeptiven Wahrnehmungen und die Gestaltung akustischer Ereignisreihen, die den internen Bewegungsempfindungen analog wahrgenommen und verarbeitet werden können.“ (ebd. 72)

Diese Zusammenhänge scheinen sich die Teilnehmenden – da sie mit Konzept und Wirkungen der Sonifikation nicht vertraut sind – intuitiv zunutze zu machen. Im Unterschied zu den elektronisch erzeugten Soundsequenzen⁴⁰⁵ im Konzept der Sonifikation handelt es sich hier aber um eine live-Bewegungsbegleitung mit der Stimme parallel zur Demonstration. Dabei werden insbesondere die rhythmisch-zeitliche Struktur sowie kinematische und dynamische Parameter in die vokale Sonifikation des eigenen Bewegungsmotivs übernommen und von der Gruppe anschließend imitierend aufgegriffen. Verwendet wird dabei zunächst der „Rohstoff der Sprache“, nämlich „Vokale und Konsonanten mit der Untergruppe der Klinger, Explosiv-, Zisch- und Reibelaute, die zu partiellen oder ganzkörperlichen tänzerischen Motiven anregen können (...)“ (Schönherr 2007, 37), aber auch Laut- und Silbenkombinationen. Schönherr beschreibt diese Form der Bewegungsbegleitung mit der Stimme auch als Urform und möglichen Einstieg:

„Begleitet sich der Tänzer mit seiner eigenen Stimme, erfolgt also die Bewegung in Personalunion mit der Begleitung so kann diese nicht „un-stimmig“ sein, denn so wie das Instrument Körper durch die tänzerische Aktion „gestimmt“ ist, so klingt es eben auch.“ (ebd. 35)

Auch Postuwka (2006) beschreibt die rhythmische Lehrweise und Rhythmus als ein Mittel zur Gestaltung von Trainings- und Unterrichtsprozessen. Zugleich weist sie jedoch darauf hin, dass es sich bei der Referenzliteratur vielfach um Erfahrungsberichte handelt. Denn trotz der vielfach betonten Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Persönlichkeitsbildung und die Körper- und Bewegungsbildung sei – so Postuwka – ein empirischer Nachweis kaum zu erbringen (vgl. ebd. 154).

Fazit

Die reziproke multimodale Ko-Konstruktion ist im strengen Sinne kein lehrerseitiges Instruktionmuster, sondern vielmehr eine lehrerseitig initiierte Teilnehmer-Instruktion durch geplanten Rollentausch. Da die Lehrperson aber während des Rollentauschs ihre institutionelle Rolle und Leitungsfunktion beibehält, indem sie an einzelnen Stellen strukturierend, kommentierend, lenkend und vokal unterstützend eingreift, ist dieses Handlungsmuster im weiteren Sinne durchaus als Instruktion aufzufassen und wird als Sonderform zu den synaktionalen Instruktionmustern gezählt. Im Unterschied zu allen weiteren Instruktionen im Tanzimprovisations-Unterricht zielt dieses Muster jedoch nicht auf die Anregung von Bewegungskreativität oder die Vermittlung von Tanzaufgaben. Stattdessen steht das Bewegungslernen, respektive der Repertoire-Erwerb in einem kooperativen Lernarrangement im Zentrum. Von besonderem Erkenntniswert sind in diesem Zusammenhang die Korrelationen zwischen den spezifischen Instruktionsmodalitäten der Teilnehmenden und den parallelen Aktionsweisen der Gruppe.

⁴⁰⁵ siehe beispielsweise URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0bqy4RH354g> (20.03.2017)

5.3.5 Zusammenfassung und Diskussion

Synaktionale Instruktionsmuster erfolgen als „verbal guidance“ bzw. „continuous feed in“ begleitend zur Bewegungsausführung der Teilnehmenden und werden daher grundsätzlich zur Handlungsregulierung bzw. Handlungsstimulation eingesetzt (vgl. Kap. 3.4.5).

Die der Lehrperson zur Verfügung stehenden Instruktions-Modi werden in unterschiedlicher Intensität genutzt. Insgesamt werden simultan unterschiedliche Modi miteinander kombiniert und somit alles in allem fast das gesamte Spektrum an Modalitäten eingesetzt (siehe Übersichtstabelle):

- verbal
- verbal-nonverbal
- verbal-taktil
- verbal-vokal-nonverbal
- musikalisch-verbal
- verbal-nonverbal-musikalisch
- verbal-vokal-musikalisch
- musikalisch

Verbale Äußerungen sind in nahezu allen Instruktionsmustern zu finden und strukturieren diese maßgeblich. Die verbale Modalität bildet auch bei synaktionalen Instruktionsmustern den Haupt-Kommunikationskanal, wird aber in vielen Mustern durch die nonverbal-tänzerische Ebene in Form von Bewegungs demonstration und illustrativen Bewegungen vervollständigt. Die vokale Ebene in Form von Sonifikation oder Vokalsounds wird zwar in zwei Mustern eingesetzt, aber weniger oft als Musikeinspielung oder instrumentale Bewegungsbegleitung. Die taktile Modalität als Führung oder Berührung der Teilnehmenden wird hingegen auch hier so gut wie gar nicht genutzt.

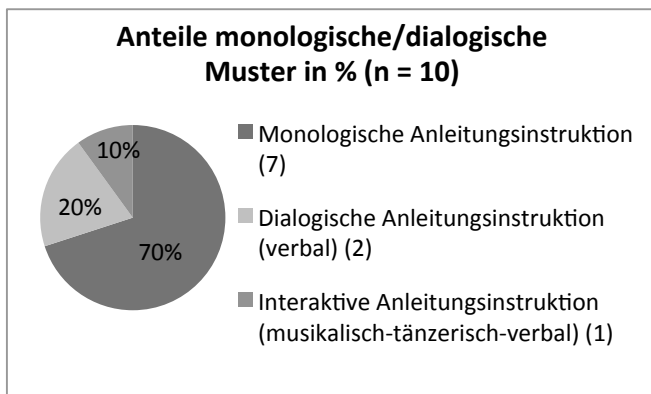
Häufigkeit bestimmter Muster

Im Material finden sich zehn unterschiedliche Typen synaktionaler Instruktionsmuster (n = 10). Die performative Bewegungsanleitung ohne Musik (4x), mit Lauten (1x) zusammen mit der performativen Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung (2x), bei der die Lehrperson mittanz und zugleich verbal anleitet, stellen dabei mit 43,75 % die häufigste Form dar (7 von 16 Beispielen im Material), gefolgt von Bewegungsbegleitung mit 18,75 % (3 von 16 Beispielen). Beide Mustertypen sind fallübergreifend zu finden und bilden somit Kern-Muster synaktionaler Instruktionen.

Alle anderen Muster tauchen hingegen nur einmal auf und stehen oft in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterrichtsthema. So sind multimodale Instruktionsmuster wie die musikalischen Call-and-Response-Instruktionen und die reziproke multimodale Ko-Konstruktion ausschließlich in der Unterrichtseinheit C zu finden, welche „Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ zum Thema hat. An weiterem Material wäre zu analysieren, ob diese Muster auch bei anderen Lehrenden und Unterrichtseinheiten zu finden sind, oder ob die Muster eher dem individuellen Unterrichtsstil einer Lehrperson zuzurechnen sind.

turn-Apparat

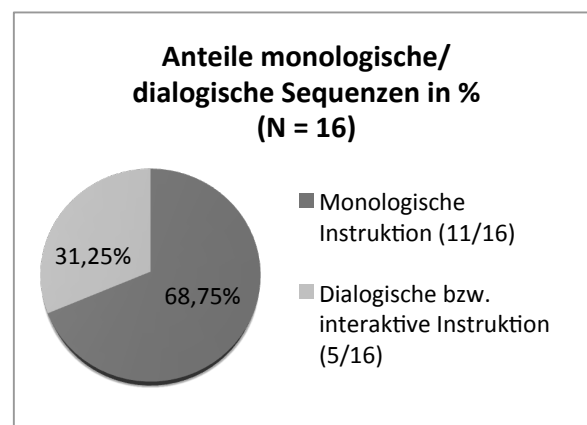
Die Mehrzahl der synaktionalen Instruktionstypen – 7 von 10 Typen, d. h. 70% – weist einen klar monologischen turn-Apparat auf. Die lehrerzentrierte Anleitung als Verkettung von Sprech- und Bewegungshandlungen der Lehrperson dominiert deutlich. Dialogische Instruktionstypen finden sich hingegen kaum, nämlich nur in drei Fällen. Dies entspricht 30%. Bei synaktionalen Instruktionstypen sind kaum turn-Wechsel auf der verbalen Ebene gegeben. Dialogisch verläuft die verbale Aufgabeninstruktion mit überlappenden Mini-Dialogen (Kap. 5.3.2.3), ein einzelner turn-Wechsel ergibt sich zu Beginn der teilnehmer-initiierten Bewegungsbegleitung (Kap. 5.3.3.3) in Form einer Aufforderung durch die Teilnehmerin und einer einfachen Zusage durch die Lehrperson.



Eine interaktive Struktur anderer Art ist hingegen bei der lehrer-initiierten Bewegungsbegleitung gegeben. Hier sind die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden als turn zu sehen, auf welche die Lehrperson in ihrer Bewegungsbegleitung oder verbalen Hinweisen reagiert.

Im analysierten Datenmaterial wurden von 47 analysierten Instruktionsequenzen insgesamt 16 synaktionale Instruktionsequenzen (N = 16) ausgemacht. Hier sind die Musterkombinationen, also die auf eine präaktionale Instruktion folgenden synaktionalen Formen aus Kap. 5.5 nicht eingerechnet. Die häufigste Form stellt die ‚synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik‘ dar, welche zwei von drei Lehrenden insgesamt vier Mal verwenden.

Lehrerzentrierte monologische Instruktionsequenzen dominieren bei 11 von insgesamt 16 synaktionalen Sequenzen und haben somit einen Anteil von knapp 68,75%. Dialogische bzw. Dialogisch-interaktive Instruktionen machen hingegen 5 von 16 Sequenzen, d.h. 31,25 % aus. Monologisch intendierte Instruktionen, die aber dann aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden dialogisch werden, sind hingegen bei synaktionalen Instruktionen nicht zu finden.



Funktion und Zeitpunkt

Hinsichtlich ihrer Funktionen und ihres Zeitpunkts innerhalb einer Unterrichtseinheit können die synaktionalen Instruktionstypen im Wesentlichen in drei Gruppen eingeteilt werden:

(1) *Bewegungsanleitung* mit/ohne Demonstration sowie mit/ohne Musik in Form von Aufgaben, Anweisungen, Handlungsbeschreibungen und Aufforderungen im Rahmen des *Warm-ups* zur Körperwahrnehmung:

„Und wir stellen uns vor, dass wir ... ähm mit unserem Körper mit jedem Körperteil die Luft berühren.“
(z18, B_1a)

„Lenkt eure Aufmerksamkeit auf die Extremitäten ((1,5s)). Oberschenkel, Unterschenkel, Zehen, Finger, Handgelenke, Oberarm, Unterarm, alles durch die Luft.“ (z46+48, B_1a)

„Versucht locker zu lassen ((4s)), zur Ruhe zu kommen, aber gleichzeitig ((*)) den Körper wahrzunehmen.“
(z67, B_1b)

zur Aktivierung und Aufwärmung der Muskulatur, Gelenke und Sehnen:

„Und auch an der Wirbelsäule haben wir ganz viele kleine minikleine Knochen, die wir voneinander weg dehnen oder bewegen können.“ (z13, B_1b)

„Dann wandern wir zu den Ohrläppchen, machen auch die warm und schmieren sie ein.“ (s43, A_3)

„Versucht mal, ob ihr spürt, wo die ersten Blubberbläschen kommen und eure Körper in Bewegung bringen.“
(z11, A_5)

als auch zur Interaktion und Kontaktaufnahme mit anderen Teilnehmenden:

„Und wir bilden zwei Knäuel. ((10s)) Und die zwei Knäuel kommunizieren miteinander.“ (z34/37, C_1)

„Wir entfernen uns voneinander ((4s)) und nähern uns wieder.“ (z44, C_1)

(2) *Instruktionen zur Bewegungsgenerierung* im Rahmen von Exploration, Improvisation und Transformation *in der ersten Erarbeitungsphase*. Während die Exploration als Vorstufe der Improvisation eine selbstgesteuerte Beschäftigung mit einem Thema, einer Bewegungsaufgabe oder einem Material beinhaltet, bei der verschiedene Möglichkeiten im Sinne einer Erkundung in einem nur lose strukturierten, prozessorientierten Kontext individuell erprobt, erkundet und erforscht werden (vgl. Kratus 1991⁴⁰⁶), hat die Improvisation gestaltenden Charakter, da innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen und Spielregeln bereits verfügbares Bewegungsmaterial produziert und nach einer bestimmten Syntax gestaltend strukturiert wird. Im Rahmen der Transformation erfolgt die Übertragung von einem Ausdrucksmedium in ein anderes, also eine Übertragung und Umformung beispielsweise von Video, Bild oder Musik in Tanz.⁴⁰⁷

Synaktionale Instruktionen in Form von bildhaft-imaginativen Bewegungs(teil-)aufgaben, Anweisungen, Impulsfragen, Anregungen, Signalwörtern, Hinweisen und vokaler Sonifikation unterstützen und begleiten die Bewegungsgenerierung:

„Und zwar stellen wir uns vor, dass wir die Luft, die so um uns rum war, voller Schwingungen... Und die Schwingungen können plötzlich in unsere Körperteile eindringen.“ (z32+35, B_1b)

⁴⁰⁶ Vgl. die sieben Levels der Improvisation im didaktischen Entwicklungsmodell des Musikpädagogen John Kratus. Vgl. Kratus, J. (1991): Growing with Improvisation. In: *Music Education Journal*, Vol. 4, p. 35-40.

⁴⁰⁷ Der Idee der Transformation liegt ein Modell von Dankmar Venus aus dem Jahre 1969 zugrunde (vgl. Venus, D. (1969): Unterweisung im Musikhören. Wuppertal. 2. Auflage 1984, S. 21ff.). Venus versuchte damals, dem Musikhören einen gleichwertigen Platz neben dem Singen einzuräumen und reklamierte fünf Umgangsweisen mit Musik, die er als einander gleichwertig verstanden wissen wollte: Rezeption, Reflexion, Reproduktion, Produktion und Transposition. Diese grundlegende Forderung wurde weiterführend in fast allen musikdidaktischen Konzeptionen übernommen (von Antholz, Gieseler usw.). Sie bilden heute einen fundamentalen Bestandteil der Musikdidaktik, aber auch von jeher eine methodische Grundlage der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, die ebenso auf Bewegung und Tanz bezogen werden können. Venus spricht allerdings von Transposition, was hier durch den Begriff Transformation ersetzt wird, da die Übertragung in einen anderen Ausdrucksbereich nicht als unveränderte Versetzung (lat. *transponere*) zu verstehen ist, sondern immer mit Umformung verbunden ist. Siehe auch der lateinische Wortstamm: „*transformare*“ = umformen.

„Jetzt kommt der erste Wassertropfen, wir brauchen 500 Milliliter Wasser und ihr verfolgt den Weg von einem Wassertropfen von der Kopfkrone zu einem beliebigen Körperteil.“ (z96+99, A_3)

„Seid kreativ und lasst den Tropfen wandern.“ (z112, A_3)

„Seid ((1 sec)) ein Teigobjekt in einem Topf, ((1 sec)) das sich ((**)) mit dem Bläschen bewegt. ((1 sec)) Das kann von der Mitte ausgehen, das kann vom Kopf ausgehen, von der Hüfte, von einem Bein. Irgendwo gibt es bestimmt ein Bläschen.“ (z14, A_5)

„Was gibts für Möglichkeiten? ((1s)) Vielleicht entstehen auch verschiedene Klänge.“ (z21, C_3)

„Probierts am besten einen Sprung vielleicht noch zum Schluss. ((1s)) Dran zu bauen.“ (z31, C_4)

oder initiieren die Bewegungsexploration:

„Ähm, kömmer mal schauen ((1,5s)), was mer für verschiedene Sounds eigentlich so aus unseren Füßen rausbringen.“ (z1, C_2)

„Und jetzt darf jeder frei im Raum verschiedene Schrittkombinationen probieren.“ (z19, C_3)

Andere instruierende Äußerungen vermitteln Orientierung für die Bewegungsvorstellung und Bewegungsausführung:

„Überlegt Euch, wohin ihr vielleicht schieben wollt, wo ihr durch tauchen wollt.“ (z29, B_1a)

„Wo kommts her, seid euch bewusst was herkommt.“ (z31, A_5)

„Wir steigern bis zum Maximum, und erst wenn ihr das Gefühl habt, Ihr könnt es nicht mehr steigern ((1,5 sec)), bleibt ihr liegen.“ (z55, A_5)

strukturieren die Wahrnehmung und unterstützen die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf (bewegungs-)relevante Aspekte im Zuge der Handlungsantizipation:

„Schaut dass die Beine an guten Kon... Beine an guten Kontakt zum Boden haben, dass die Knie durchlässig sind, trotzdem aufrecht stehen...“ (s5, A_3)

„Versucht (...) euch ne Challenge zu geben, indem ihr Körperteile nehmt, an die ihr vielleicht nicht zuerst denken würdet.“ (z38+40, B_1b)

„Als dass vielleicht <Z-Click> no mitanand seids.“ (z46, C_4)

„Und auch die Beine nicht vergessen.“ (z15, B_1b)

(3) Instructional Cues, Hinweise und metrische Bewegungsbegleitung strukturieren Übungs- und Anwendungsphasen und dienen der Themenerweiterung, Übung und Anwendung bereits entwickelter Bewegungsbausteine und Elemente in unterschiedlichen Spielformen:

„Einfach nur schauen, hat der andere die gleiche Nudel oder hat der ne andere?“ (z19, A_14)

„Nudel annehmen, auch wenn man eine hat. Einfach weitergeben.“ (z50, A_14)

Paraphrasen haben die Funktion der Behaltensstabilisierung und fortwährenden Erinnerung an das Grundprinzip der Aufgabenstellung:

„Anschauen, speichern, machen, verändern.“ (z54, A_16)

„Ansehen, speichern, ausführen. Erst im Nachhinein überprüfen, hab ich alles gehabt?“ (z74, A_17)

Andere Bewegungsaufgaben oder Hinweise zielen auf Klarheit in der Bewegungsausführung:

„Unsere Aufmerksamkeit legen wir auf eine neue Qualität. Das heißt wir berühren nicht sanft die Luft, sondern wir stellen uns vor, als würden wir die Knochen in unserem Körper dehnen wollen. Überlegt mal, was das für euch bedeutet, nicht die Haut, sondern die Knochen richtig weit ziehen. Nehmt euch dafür ruhig einen Moment Zeit.“ (z53, C_1a)

„Versucht in des Tempo zu bringen.“ (z21, C_10)

oder initiieren Bewegungsvielfalt und Variantenreichtum im Sinne der Kreativitätskriterien Produktivität und Flüssigkeit:

„Dann sucht euch schon langsam dann eine Lieblingskombination aus ((2s)) bei der ihr dann bleibt. (z26, C_3)

„Und geht es nicht drum, den Weg zehn Mal zu tanzen, sondern hab ich meinen Weg, bau ich nen neuen. Sobald ich ihn hab, sobald ich ihn abrufen kann, bau ich n neuen. Mir gehts um die schnelle Speicherung.“ (z25/29, A_16)

(4) *Bewegungsanleitung* mit Demonstration in Form von knappen Anweisungen, die anatomische Orientierungen enthalten im Rahmen des *Cool-Downs* am Ende der Unterrichtseinheit:

„Abrollen.“ „Kurz durchhängen lassen.“ (z1, C_18)

„Mit dem Kopf nicken.“ „Und so auf den Beinen schön langsam in die Mitte kommen.“ (z5, C_18)

Relevanz

Die in Kap. 3.3.2.2. sowie Kap. 3.4.5 beschriebenen Funktionen synaktionaler Instruktionen können bestätigt werden. Die Vielfalt der auftauchenden und beschriebenen Instruktionsmuster verweist zugleich auf die Relevanz der synaktionalen Instruktion für tanzimprovisatorische Prozesse. Im Unterschied zur präaktionalen Instruktion ermöglicht die synaktionale Instruktion, schrittweise, situativ und prozessorientiert auf den Improvisationsprozess und die Handlungsgestaltung einzuwirken, Aufgaben zu modifizieren, Hilfestellungen und Zuwendungsunterstützung zu geben und auf nicht genutzte Aufgabenpotentiale hinzuweisen. Rekursive Momente wie Rückkopplungs-, Vergleichs- und Modifikationsprozesse sind für synaktionale Instruktionen charakteristisch und ermöglichen überhaupt erst situationsspezifisches Handeln, welches idealerweise auf einer „*reflection in action*“ (vgl. Schön 1983), d. h. reflexiver Prozesse der Lehrenden während des Unterrichtens basiert.

Synaktionale Instruktionsmuster stellen folglich ein konstitutives Element der Inszenierung von Tanzimprovisation dar.

Tabellarische Übersicht Synaktionale Instrukionsmuster

Instrukionsmuster	verbal	vokal	non-verbal bal- tänze- risch	musika- lisch	taktil	Turn- apparat	Beispiele im Material	Dauer (Ø min)	Häufig- keit	Unterrichtsphase
<i>Performative Bewegungsanleitung</i>										
1	verbal		non-verbal	musikalisch		M	B_1a, _1b	5:15	2x	Warm-up
2	verbal		non-verbal			M	A_3, _4, C_2, C_18	3:03	4x	Warm-up Exploration Cool-Down/Ausklang
3	verbal	vokal	non-verbal			M	C_1	3:53	1x	Warm-up
<i>Synaktionale Verbalinstruktion</i>										
4	verbal			musikalisch		M	A_5	5:08	1x	Warm-up
5	verbal					M	A_17	4:12	1x	Anwendung (Erarb. III)
6	verbal					D	A_6	3:35	1x	Themeneinführung
<i>Musikalisch-verbale Instruktion</i>										
7	verbal		non-verbal	musikalisch		M	C_3	4:41	1x	Exploration (Erarb. I)
8	verbal	vokal	non-verbal	musikalisch		M	C_4	5:04	1x	Exploration (Erarb. I)
9	verbal	vokal	non-verbal	musikalisch		D/I	C_10 C_17 C_13	3:24	2x 1x	Erarbeitung III
<i>Sonderform</i>										
10	verbal	vokal	non-verbal			D	C_11	3:44	1x	Anwendung/Erarb. III

Tab. 7: Tabellarische Übersicht Synaktionale Instrukionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten

5.4 Postaktionale Instruktionismuster

Postaktionale Instruktionismuster erfolgen im Anschluss an vorangegangene Improvisationsphasen, nehmen auf diese inhaltlich Bezug und rufen Vorgänge der vorangegangenen Improvisationsphase und damit verbundenen Instruktionen in Erinnerung. Sie sind also vorwiegend retrospektiv ausgerichtet und bilden somit den Gegenpol zu präaktionalen Instruktionismustern, die vororientierend und präskriptiv wirken. Mitunter werden postaktionale Instruktionen auch in eine neue Aufgabeninstruktion überführt und haben somit neben der retrospektiven Ausrichtung auch eine präskriptive Funktion (vgl. Kap. 3.3.2.1).

Aus der Analyse der Videodaten gingen zwei unterschiedliche Formen von Reflexion als postaktionale Muster hervor, die jeweils retrospektiv ausgerichtet sind: die mentale Selbstreflexion als internes Feedback und das postaktionale Unterrichtsgespräch als Gruppenreflexion

5.4.1 Postaktionale mentale Selbstreflexion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	postaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionsverkettung / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	verbale Instruktion → akustisch-verbal
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	beobachtend
<i>formal</i>	linear, abgeschlossen
Beispiele im Datenmaterial	B_4, B_7 (2x)
Durchschnittliche Dauer	1:10 und 2:36 min (Ø 1:56 min)

Musterphasen

- I. Mentale Reflexion durch Impulsfragen der Lehrperson (internales Feedback)
- II. Mentale Assoziationsaufgabe (symbolische Assoziation)
- III. Handlungsaufforderung (Notation)

Charakterisierung der Instruktion

Die Instruktion vollzieht sich als postaktionale mentale Reflexion, bei der die Teilnehmenden von der Lehrperson verbal-monologisch angeleitet werden. Die Instruktion erfolgt unimodal als Verkettung verbaler Äußerungen, die in Form eines Monologs strukturiert sind, ohne Einsatz weiterer Modalitäten. Die Rollenstruktur ist komplementär und nicht reversibel.

Die Teilnehmenden stehen mit geschlossenen Augen im Raum verteilt, hören die Instruktionen der Lehrperson und setzen diese teils motorisch und beobachtbar, vor allem aber innerlich mental um (Abb. 58). Bei der Reflexion initiiert die Lehrperson durch Aufgaben und Impulsfragen gezielt die mentale und kinästhetische Introspektion, das sog. interne Feedback durch Selbstbeobachtung:

„Kommt zum Ende. Lasst die Augen noch geschlossen. Und geht zumindest in Gedanken kurz für euch durch, was ist jetzt gewesen. Was hat die Musik in mir ausgelöst?“
(z1/4, B_4)



Abb. 58: Internales Feedback (Still 00:00:21, C_4)

Beim internalen Feedback, welches auch als *intrinsisches* oder *sensomotorisches Feedback* bezeichnet wird, erhält die Person während oder unmittelbar nach der Bewegungsausführung durch Selbstbeobachtung und Selbstwahrnehmung sensorische Rückinformationen aus den propriozeptiven Sensoren. Solche rückgekoppelten Informationen über Bewegungsvollzug und Bewegungsempfindungen werden auch als Reafferenzen bezeichnet (vgl. Meinel & Schnabel 2007, 42). Sie unterstützen die kinästhetische Wahrnehmung einer Bewegung oder der Stellung des Körpers und erlauben, den Bewegungsablauf bzw. die Erinnerung daran wahrzunehmen. Darüber hinaus sind auch Emotionen mit der Bewegungsorganisation funktional verknüpft und begleiten das Bewegungslernen permanent, da interne wie externe Informationen hinsichtlich ihrer (Bewegungs-)Relevanz beurteilt und emotional attribuiert werden (vgl. Schack 2003).

Die postaktionale Reflexionsinstruktion hat die Funktion, ein internes kinästhetisches Feedback rückwirkend anzubahnen, um ausgeführte Bewegungen und Bewegungsempfindungen aus dem motorischen (Kurzzeit-)Gedächtnis zu erinnern, nachzuempfinden und bewusst zu machen:

„Versucht euch an Bewegungen zu erinnern, die immer wieder kamen. ((6s)) Und rekapituliert die nochmal für euch in Gedanken oder wer will auch bewegt. Geht dem nochmal in der Stille nach.“ (z5-6, B_4)

Da solche mental-kognitiven Prozesse aber von außen nicht zugänglich und nicht beobachtbar sind, kann die Funktion dieses Musters vor allem aus den verbalen Äußerungen der Lehrperson erschlossen werden.

Das interne Feedback wird in beiden Sequenzen in die Aufgabe überführt, einen assoziativen Begriff zu finden, welcher die Musik- und Bewegungsempfindungen und ggf. deren emotionale Konnotation zum Ausdruck bringt:

„Und während ihr das tut, überlegt ob ihr dem, was ihr euch bewegt habt, dem, was die Musik in euch ausgelöst hat, mit dem Ganzen ein Schlagwort geben könnt.“ (z8, B_4)

Dabei geht es im Unterschied zur Verbalisierung im Rahmen der kognitiven Aktivierung nicht um eine möglichst exakte sprachliche Explikation von Bewegungsdetails und basalen (kognitiven) Bewegungsschemata, sondern vielmehr um assoziative Begriffe als bottom-up Transformation (vgl. Scherer 2015⁴⁰⁸; vgl. Ruhl 2004, 71).

Schließlich werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihr Schlagwort auf einem bereitliegenden Zettel zu notieren. Diese Äußerung stellt die Finalmarke für das interne Feedback dar und leitet zugleich über zu einer Handlungsaufforderung.

⁴⁰⁸ Vgl. Exkurs 1 von Hans-Georg Scherer: Anmerkungen zum Ansatz der kognitiven Aktivierung aus bewegungswissenschaftlicher Sicht. In: Laging 2015, 146-148.

Sprachliche Realisierung des Musters

Die sprachliche Realisierung des Musters zeigt sich in der Verwendung bestimmter grammatikalischer Strukturen und in einem konkreten Sprachgebrauch. Verwendet werden Aufforderungen in Imperativ-Form (s. o.), Reflexionsprozesse werden zudem über Impulsfragen eingeleitet:

„Überlegt, was hat sich jetzt geändert. Hat sich was geändert? Was waren meine Extreme? ((1,5s)). Konnte ich bei den Bewegungen bleiben, die ich hatte?“ (z2, B_7)

Weitere sprachliche Mittel bilden Aufforderungen in unterschiedlicher Form:
in Verbindung mit „versucht“ bzw. Modalverb „dürfen“:

„Versucht euch an Bewegungen zu erinnern, die immer wieder kamen.“ (z5, B_4)

„Und versucht, ein ergänzendes Schlagwort zu finden. Und wer eins hat, darf es wieder auf seinen Zettel schreiben.“ (z5, B_7)

durch Verwendung des Modalverbs „können“, welche Möglichkeiten eröffnen:

„Und wer ein Schlagwort weiß, der kann die Augen öffnen...“ (z10, B_4)

Beispiele gibt die Lehrperson durch das Modalverb „können“:

„Das kann ganz abgelöst sein. Das kann (...) Mobilität sein, oder abstrakt oder ein Körperteil.“ (z8, B_4)

Auch Hinweise erfolgen mit dem Modalverb „können“ als Konditionalsatz:

„Wenn jemand keins einfällt, ist das auch nicht dramatisch. Es kann auch bei dem bleiben, was davor war.“ (z10, B_7)

Die an das interne Feedback anschließenden Aufforderungen zielen auf die Erinnerung und Verbalisierung ausgeführter Bewegungen in Form eines Schlagworts. Die Instruktionen betreffen somit Transformationsprozesse von körperlich-kinästhetischen und/oder auditiv-visuellen Wahrnehmungen in assoziative verbale Begriffe. Diese Verbalisierung wird aus symboltheoretischer Sicht nach Cassirer (1983) als „*symbolische Form*“⁴⁰⁹ für jene „*in Raum und Zeit verlaufenden sinnlichen Handlung(en)*“ interpretiert (vgl. Hildebrandt 2001, 33). Sie stellt jedoch keine Abbildung dar, sondern eine aktive symbolische Umformung und kognitive Neukonstruktion des zuvor subjektiv Erlebten. Genau darum geht es der Lehrperson, denn die Teilnehmenden sollen ja keine möglichst exakte Bewegungsbeschreibung finden, sondern durch Assoziation eine eigenständige, abstrakte oder konkrete verbal-symbolische Form als Sinnbild und verbales Symbol des subjektiv Erlebten.

⁴⁰⁹ Cassirer versteht unter einer symbolischen Form „*jede Energie des Geistes (...), durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. (...) Dies ist die Leistung, die wir in den einzelnen ‚symbolischen Formen‘, die wir in der Sprache, im Mythos, in der Kunst sich vollziehen sehen.*“ (Cassirer, E. (1921/1983): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften, in: Ders.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt, S. 171-200, hier S. 175.)

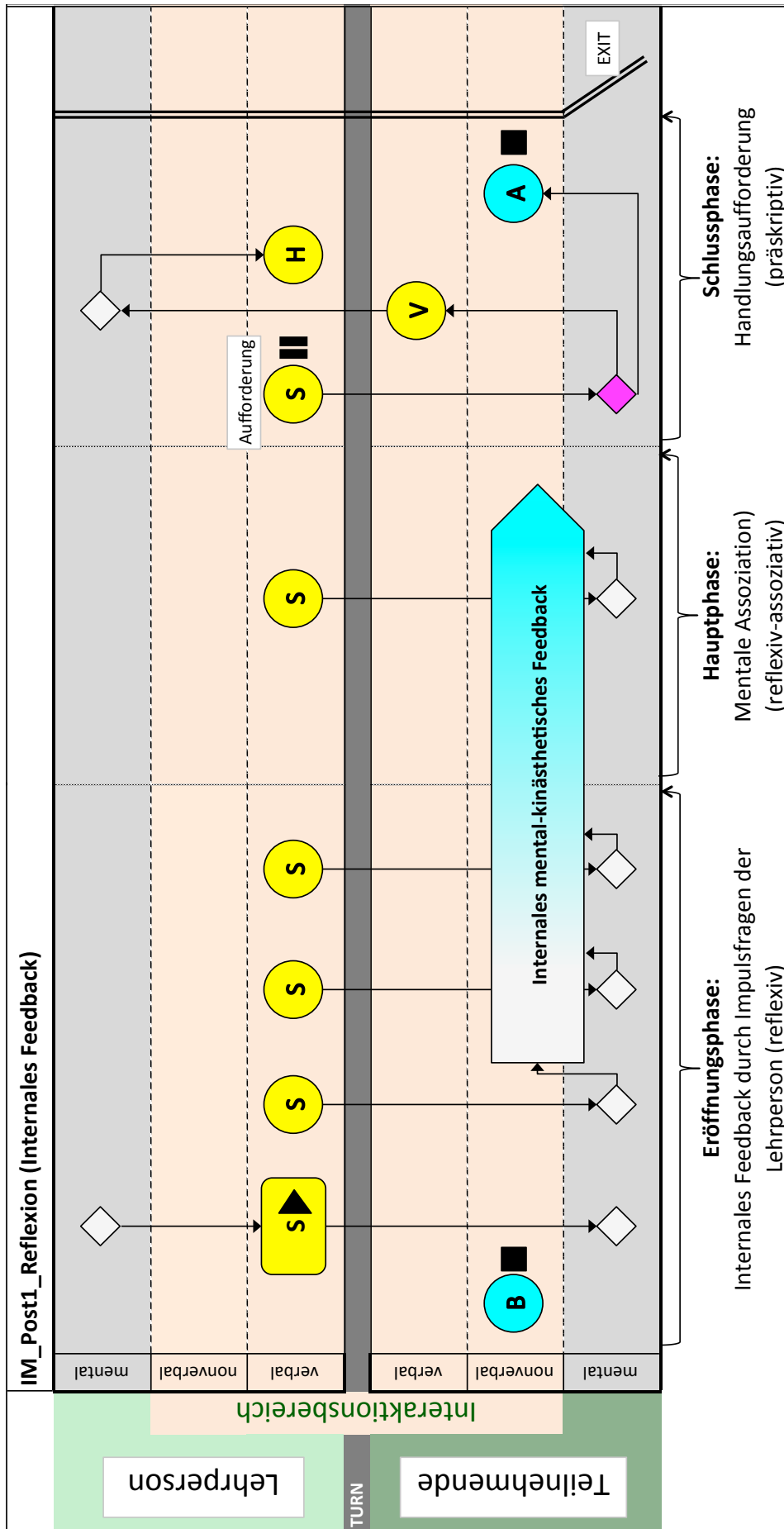


Abb. 59: Postaktionale mentale Selbstreflexion (Internales Feedback)

5.4.2 Postaktionale Gesprächsreflexion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	postaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	symmetrisch beiderseits initiative + reaktive Verhaltensweisen
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ zur Gesprächseröffnung. Im weiteren Verlauf mehr reaktiv als initiativ.
<i>Modalitäten</i>	LP: Verbale Instruktion (akustisch-verba) TT: <i>verbal</i> : Äußerungen <i>nonverbal</i> : illustrative Bewegungen der TT <i>musikalisch</i> : die Musik imitierende Vokalsounds
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	zuhörend, bestätigend, moderierend (mitmachend) Musikalische und tänzerische Äußerungen werden von Lehrperson vereinzelt imitierend aufgegriffen.
<i>formal</i>	linear
Beispiele im Datenmaterial	B_8, C_6 (2x)
Durchschnittliche Dauer	2:12 bis 5:17 min (Ø ca. 3:45 min)

Musterphasen

- I. Eröffnungsphase: Gesprächseröffnung mit ungerichtetem turn-Angebot
- II. Hauptphase: Gruppengespräch (dialogisch, verbal mit demonstrierenden Bewegungen)
- III. Schlussphase: Pre-Closing (Zusammenfassung) und Finalmarke

Charakterisierung der Instruktion

Das postaktionale Gruppengespräch wird als Austausch und Mitteilung individueller auditiver und/oder visueller Wahrnehmungseindrücke realisiert. Redder (1984, 51) nennt dies „Sammelphase“, die durch eine initiale Frage oder Regiefrage mit einem an alle Teilnehmende gerichteten turn-Angebot durch die Lehrperson eröffnet wird und die Musik bzw. Videowahrnehmung thematisch in den Mittelpunkt stellt. Dies erfolgt beispielsweise durch eine Regiefrage in Form eines Imperativs:



Abb. 60: Gruppengespräch über Musik (Still 00:01:16, C_6)

„Hm. Ja, jetzt denkt mal, was sind für euch so die Elemente da drinnen, was ähm sehr herausstechen. (...) Genau, was ähm ((**)) was des Stück zu dem machen, was sann, irgendwas des Besondere da dran is. Genau.“ (z1+7, C_6)



Abb. 61: Gruppengespräch über Video (Still 00:01:10, B_8)

In einer anderen Unterrichtseinheit wird die initiative Impulsfrage hingegen mit dem Modalverb ‚wollen‘ verbunden und beinhaltet ein turn-Angebot an alle Teilnehmende:⁴¹⁰

*„Vielleicht will jemand von euch kurz teilen. Ich weiß nicht wie’s euch geht. Wollt ihr kurz über das Video oder die Musik sprechen? Ein bisschen was in den Raum werfen, von dem was in euch drin soo ((**)) los war, oder wollt ihr’s für euch behalten erst?“ (z1, B_8)*

Die Lehrperson ist in beiden Fällen darauf angewiesen, dass die Teilnehmenden ein „Reden-Wollen“ ausbilden, sonst geriete sie in ein Dilemma, da die Initiierung dieser Phase ja nicht mehr zurückgewiesen werden kann.

In Sequenz B_8 lehnt eine Teilnehmende das Gesprächsangebot ab, weil sie kein Redebedürfnis verspürt (z5). Daraufhin wiederholt die Lehrperson das Gesprächsangebot durch eine Paraphrase ihrer Impulsfrage, die zwar recht offen gehalten ist, aber trotz Konjunktiv II und Verwendung des Modalverbs ‚können‘ und des Konjunktivs II nolens volens die turn-Übernahme durch die Teilnehmenden nahelegt (vgl. Redder 1984, 54):

*„Aber wenn jemand spürt, ah ich würd gern sagen, boa des und des hat mich in dem Video angeregt, hat mich inspiriert ((***)), könnt ihr des gern jetzt kurz in den Raum werfen.“ (z6, B_8)*

Mit dem Ausdruck ‚können‘ bezieht sich die Lehrperson nicht auf das tatsächliche Vermögen oder fachliche Können der Teilnehmenden, sondern vielmehr auf deren Interesse daran, das Erinnerte zu kommunizieren (vgl. ebd. 58). Der Lehrperson ist diese Gesprächsphase durchaus wichtig, denn sonst würde sie das Angebot nicht wiederholen und den Teilnehmenden damit ausdrücklich ein Rederecht einräumen und die turn-Übernahme nahelegen. Aus diesem Grund wird die vorliegende Sequenz auch als Instruktion gewertet, zumal die Lehrperson ihr Gesprächsangebot nochmals wiederholt. Damit weist sie den Teilnehmenden indirekt eine „Redepflicht“ zu (vgl. ebd. 52).

Andere Teilnehmende nehmen daraufhin das turn-Angebot wahr, ergreifen ohne vorherige Aufforderung selbstständig den turn und äußern sich verbal, unterstützt durch illustrative und demonstrierende Bewegungen sowie einzelne vokale Sonifikationen, welche von der Lehrperson vereinzelt imitiert werden (z. B. z24 B_8; z36-38, C_6). In Sequenz B_6 verhalten sich die Teilnehmenden hingegen zurückhaltender und werden bis auf T1 kaum selbst initiativ.

Mazeland (1983) beschreibt diese Form der turn-Übernahme von Lernenden, welche im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs von der Lehrperson durch eine an die gesamte Gruppe gerichtete Frage oder Aufforderung initiiert wird, als „programmierte Selbstauswahl“ (S. 83). Ergreifen die Teilnehmenden hingegen von sich aus unaufgefordert den Turn, spricht Mazeland von der „nicht-programmierten Selbstauswahl“ (ebd. 87ff.). Manche Teilnehmende äußern sich jedoch in

⁴¹⁰ Redder (1984) bemerkt dazu: „Die beiden Modalverben ‚wollen‘ und ‚möchten‘ eignen sich als Ausdrücke einer Zielorientierung dazu, das für das Verfahren (...) charakteristische Wollen der Schüler in die sprachliche Formulierung des ‚turn-Angebots‘ hineinzunehmen.“ (S. 54)

beiden Beispielen überhaupt nicht, sondern hören ausschließlich zu. Sie machen von ihrem Recht der turn-Ablehnung Gebrauch.

Die Lehrkraft reagiert auf Gesprächsbeiträge der Teilnehmenden durch Zustimmung über ‚ja‘, ‚mhm‘ und verbale oder nonverbale Bekräftigung (B_8: z12/13, z20/21, z24b/25b, z28/29) oder kurze echoartige Paraphrasierung unter Rückgriff auf musikalische Fachbegriffe wie:

„Ja, staccato Richtung.“ (z16, C_6) und „Ah okay, mhm. Des machts halt laut, ja.“ (z29, C_6)

„Weiche, legato-mäßige. Genau.“ (z51b, C_6)

„Cool.“ (z21, B_8) oder „Voll schön.“ (z25b, B_8)

Dies ist ein charakteristisches Verhalten in einer Sammelphase, bei der die Lehrperson weitgehend auf thematische Steuerung oder Bewertung verzichtet (vgl. Redder 1984, 52).

Eher selten fragt die Lehrperson dezidiert nach, wie eine Bemerkung gemeint ist:

„Pausen sind ganz laut. Des is a interessanter Ausdruck. Wie moanst Du des?“ (z21, C_6)

Eine weitere Form der Gesprächssteuerung bilden Impulsfragen ohne Verb:

„Und zwischen den /kurzen knappen staccato-Sachen?“ (z36, C_6)

Mitunter beteiligt sich die Lehrperson aktiv am Gespräch und steuert eine Beschreibung persönlicher musikbezogener Höreindrücke als Ich-Botschaft bei:

„Und i find aa, dass man die Pausen, die han irgendwie so unterschiedlich lang. Also man kanns oft, ja irgendwie mit Taktwechsel kann mans bestimmt beschreiben, aber i find oft, dass irgendwie gefühlt einfach freimetrisch is irgendwie. ((1,5s)) Und i hab keine Ahnung, wie die des wirklich dann festgelegt ham. ((1,3s))“ (z34, C_6)

Das Ende der Gesprächsreflexion wird durch ein abschließendes Gesprächsangebot der Lehrperson eingeleitet, welches im Wort ‚noch‘ zum Ausdruck kommt:

*„Ja gut. ((**)) Noch jemand? Oder? Nee?“ (z/40/41, B_8).*

Das Gespräch wird daraufhin von den Teilnehmenden durch eine nonverbale Ablehnung des turn-Angebots beendet (z41, B_8). Die Finalmarke der Sequenz ist in diesem Fall die Reaktion der Teilnehmenden.

Eine weitere Form des Pre-Closing stellt die abschließende paraphrasierende Zusammenfassung von Äußerungen der Teilnehmenden in Verbindung mit Vokallauten dar:

„Ähm, ja, jetzt also wenn wir zusammenfassen. Also die Pausen machen des irgendwie, is a wichtiges Element. A des staccato, des ‚da-a-a-a-a‘. Aber dann a des ‚iiuuui‘. Weiche, legato-mäßige. Genau.“ (z50/51, C_6).

Kommunikative Ordnung in Gesprächen

Die kommunikative Ordnung einer solchen Gesprächsphase und das Verhalten der Lehrperson können unterschiedlich gestaltet sein. Herrscht eine *lehrerzentrierte Ordnung* vor, nimmt die Lehrperson ihre institutionellen Pflichten wahr, strukturiert und lenkt das Gespräch durch Ergreifen ihres Rederechts, durch initiative Gesprächsführung und -steuerung, erteilt das Rederecht anderen Beteiligten oder greift auf das Prinzip der programmierten Selbstauswahl durch eine ungerichtete Frage⁴¹¹ an alle Teilnehmenden zurück (vgl. Mazeland 1983, 83). Verzichtet die

⁴¹¹ Mazeland bezeichnet Äußerungen von Lehrenden, die an die gesamte Klasse als Gruppe gerichtet sind, als ungerichtete Sprechhandlungen im Unterschied zu gerichteten Sprechhandlungen, die an eine einzelne Person gerichtet sind (vgl. Mazeland 1983, 83).

Lehrperson hingegen auf eine entsprechende Regelung, hält sich weitgehend im Hintergrund, und schafft eine offene Situation, indem sie den Beteiligten die Möglichkeit bietet, selbst den turn zu ergreifen und sich kritisch-konstruktiv einzubringen, handelt es sich um eine *schülerzentrierte Ordnung* (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 165). Im Material wurden sowohl die zielorientierte, gelenkte Gesprächsform aufgefunden (C_6) als auch das freie, offene Unterrichtsgespräch (C_6).

Sprachliche Mittel der Teilnehmenden

Die Äußerungen der Teilnehmenden bringen auditive und visuelle Wahrnehmungen von Musik und Video als auch Handlungsbeschreibungen zum Ausdruck und nutzen mehrere Modalitäten:

Musikwahrnehmungen, als Ich-Botschaft und teilweise auch in 3. Person Singular

„Ja des ist schon ne Art zu singen auch, dieses sehr Nasale, find ich.“ (z42, C_6)

„Also, die äh, des is einfach die ((1s)) ja die Pausen nimmt man nicht als Ruhe wahr, sondern des is auch so ein Spannungs...feld.“ (z25/27, C_6)

„Und des, des ghört einfach zur Musik dazu. Also bei dem ganz besonders.“ (z31, C_6)

„Und wenn man - also was ich mich auch gefragt hab bei der Musik, dass es ((*)), dass ((*)) manchmal ((*)), gibt's soo ((1,5s)) äh ((*)) langgehaltene Obertöne, die eigentlich überhaupt nicht auffallen, weil (der ganze Beat da) drin ist.“ (z24, B_8)

Substantive

„Viele Taktwechsel?“ (z13, C_6)

„Wiederholungen.“ (z14, C_6)

„Viele Pausen auch.“ (z18, C_6)

„(Das) Weiche, Geschmeidige.“ (z53, C_6)

Vokale Sonifikation eines Höreindrucks, mitunter mit illustrative Gesten

„Kurz, da dadada dadada <trilisch>.“ (z15, C_6)

„Ja so UUiii <Vokalsound>.“ (z38, C_6)

Fragen an die Lehrperson stellend die Interpreten der Musik betreffend:

„Von wem ist des?“ (z48, C_6)

Einen individuellen Wunsch artikulierend

„Ich würds voll gern nochmal hören. Also jetzt ich.“ (z45, C_6)

Visuelle Videowahrnehmungen

„Obwohl es schon von Anfang an Gesichter waren, oder?“ (z38, B_8)

„Ich hab das Video jetzt noch nicht ganz so wahrgenommen. Ich hab des irgendwann voll ausgeblendet.“ (z31, B_8)

und mögliche Erklärungen für das Nicht-Wahrnehmen des Videos

„Wenn der Anfang so abstrakt war. ((2s)) Wenn am Anfang nicht gleich ein Bild ist, dann...“ (z32, B_8)

Handlungsbeschreibungen in Ich-Form, die Bezüge zwischen Video und eigener Bewegungshandlung herstellen:

„Ich hab total witzig gefunden, dass ich - bevor die Hand gekommen ist - selber die Hand gemacht hab, und dann die Finger, dass die Hand - ja dass des sozusagen vom Impuls des gleiche war wie die Fortführung, die ich da vom Video mache.“ (z9/10, 11, B_8)

Interessanterweise artikulieren die Teilnehmenden in C_6 ihre Musikwahrnehmungen sehr viel präziser und differenzierter, als die Gruppe in B_8. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Hörbeispiel in Fall C mehrfach mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen angehört wurde und die Bewegungsaufgabe direkt an die Musik (Synchronisation) gekoppelt ist.

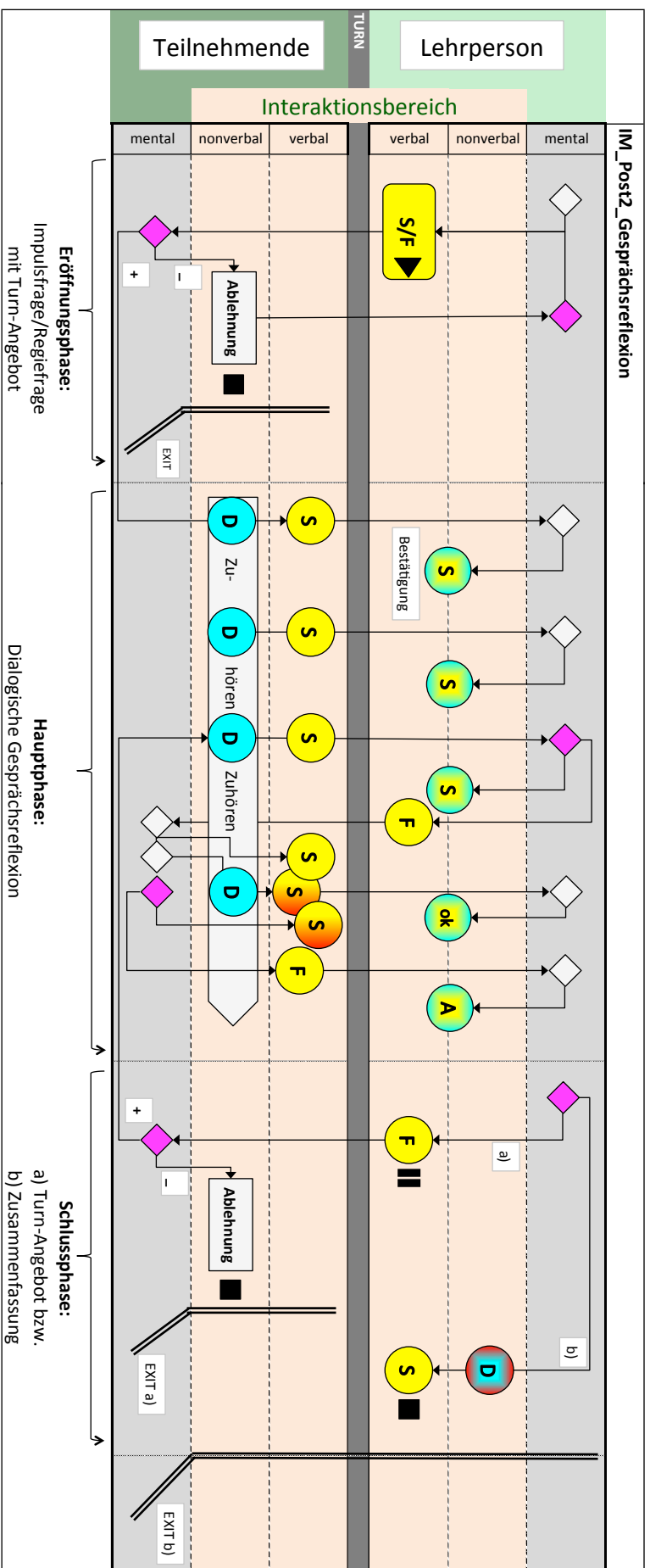


Abb. 62: Positionale Gesprächsreflexion

5.4.3 Zusammenfassung und Diskussion

Postaktionale Instruktionmuster stellen sich im analysierten Material ausschließlich in Form von individuellen bzw. dialogischen Reflexionsphasen dar. Dabei setzen die Lehrenden auf individuelle und kollektive Reflexionsprozesse in Bezug zu subjektiven Bewegungsempfindungen und akustischen, visuellen und kinästhetischen Wahrnehmungen.

Die Reflexion wird als eine wichtige Komponente im Lernprozess betrachtet, um eine Schulung des Denkens und eigenständiges Lernen anzubahnen und zu fördern (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1994). In postaktionalen Reflexionsphasen werden Lernende verbal dazu angeregt, über ihren Lernprozess bzw. vorangegangene Handlungen und Erlebnisse nachzudenken, diese aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und in Abstand zu ihnen zu treten. Dabei können Folgerungen aus eigenen Lernerfahrungen nutzbar gemacht werden, denn „*in der Arbeitsrückschau entdeckt der Lernende Strategien in der Reflexion seiner Arbeit*“ (ebd. 1995, 30). Reflexions- und Gesprächsphasen unterstützen die Entwicklung von Metakognition, die Weinert (1994) als „*jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen*“ versteht, „*die vorhanden, notwendig oder hilfreich sind, um beim Lernen oder Denken (implizite wie explizite) Strategieentscheidungen zu treffen und deren handlungsmäßige Realisierung zu initiieren, zu organisieren und zu kontrollieren*“ (S. 193). So betrachtet kann Reflektieren auch als Teil von Problemlöseaktivitäten verstanden werden (vgl. Wibowo 2017).

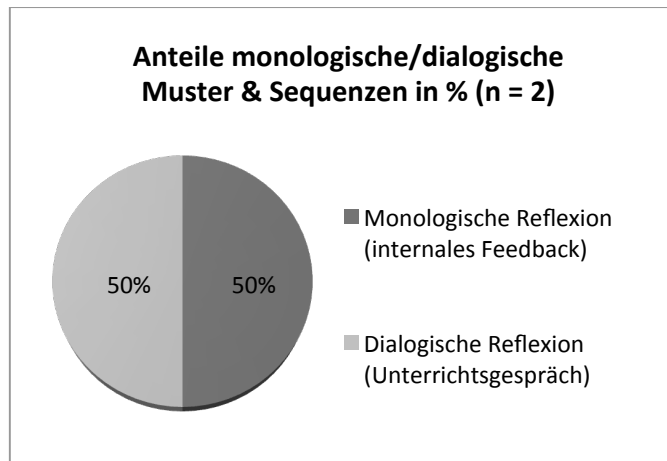
Im Kontext von Bewegungsunterricht zielen Reflexionsprozesse speziell auf die Entwicklung und den Aufbau von Wissen und Können im Sinne von Bewegungsbildung (vgl. Prohl 2012) oder auch auf die Erweiterung und Vertiefung des Bewusstseins für choreographische Prozesse (vgl. Barthel & Artus 2007, 12). Indem (individuelle) Erlebnisse und Erfahrungen reflektiert und ausgewertet, die Erkenntnisse formuliert und in neue Bewegungshandlungen integriert werden, können Reflexionsphasen „*im Unterricht einen wichtigen fachlichen und überfachlichen Bildungsbeitrag leisten*“ (Wibowo 2017, 1).

Funktion der Reflexion und turn-Apparat

In den beiden postaktionalen Reflexionsmustern werden die Teilnehmenden in unterschiedlicher Weise aktiv beteiligt: Die mentale Selbstreflexion in Form eines internalen Feedbacks und subjektiver Assoziationen erfolgt ohne turn-Wechsel ganz individuell. Hier steht der Selbstbezug im Vordergrund und die Teilnehmenden werden vor allem mental-kognitiv aktiviert, um sich vorangegangene Handlungen, Wahrnehmungen und kinästhetische Empfindungen nochmals zu vergegenwärtigen. Beim Gruppengespräch handelt es sich hingegen um einen dialogischen Austausch, der direkt auf die reflektierende Verbalisierung von zuvor gemachten Eindrücken und Wahrnehmungen zielt. Auf diese Weise können einerseits unterschiedliche subjektive Sicht- und Erlebnisweisen mitgeteilt, als auch intersubjektive Gemeinsamkeiten von Wahrnehmungen und Empfindungen kommuniziert werden. Idealerweise können so auch (Fach-)Begriffe mit den Erfahrungen der Lernenden verbunden werden, um so den Aufbau von Konzepten zu befördern (vgl. Wibowo 2017, 1). Diskussionen oder Gruppengespräche nach einer Improvisationsphase „*can help the dancers recall and assess the choices that they made, discover other possibilities that they might have tried, and understand consciously some of what they may have done by instinct.*“ (Morgenroth 1987, xvii)

Da hier Bedeutungen, Wahrnehmungen, unterschiedliche Lösungsansätze und Bewegungsideen miteinander geteilt und ausgehandelt werden und die am Gespräch Beteiligten versuchen, die Mitteilungen der anderen zu begreifen und sich so neue Deutungsaspekte erschließen, handelt es sich um einen ko-konstruktiven Diskurs.

Anteile monologische/dialogische Muster



Bei postaktionalen Instruktionsmustern ist bezüglich der Instruktionsmuster ein Gleichgewicht zwischen lehrerzentrierter Instruktion und dialogischer Kommunikationsstruktur gegeben. Beide Muster tauchen im Material je zwei Mal auf und haben damit insgesamt eine geringere Typenvielfalt als auch einen geringeren Gesamtanteil als prä- und synaktionale Instruktionsmuster (vgl. Kap. 7.1).

Kognitive Aktivierung

Ungeachtet des turn-Apparats haben beide Muster die verbal angeleitete reflexive kognitive Auseinandersetzung gemeinsam, welche unmittelbar an zuvor ausgeführte körperlich-leibliche Bewegungshandlungen und multisensorische Wahrnehmungen anschließt. Die beschriebenen postaktionalen Instruktionsmuster haben somit die Funktion der kognitiven Aktivierung.

Unter dem Begriff der kognitiven Aktivierung wird in der Unterrichtsforschung orientiert an einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis das Potenzial von Lerngelegenheiten und deren Lernwirksamkeit untersucht (vgl. Klieme 2006).⁴¹² Lipowsky (2015) beschreibt die kognitive Aktivierung als zielgerichtete Anregung bzw. Anleitung zum vertieften Nachdenken sowie zur aktiven, elaborierten gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand mit dem Ziel des verstehenden Lernens und des Aufbaus von konzeptionellem und anwendbarem Wissen (vgl. Lipowsky 2015, 93). Als kognitiv aktivierend werden dabei Lernangebote verstanden, die zum Einen Gelegenheiten zum Anknüpfen an Vorwissen und zur Vernetzung von Lerninhalten bieten und zum Anderen Möglichkeiten eröffnen, um Konzepte, Ideen und Deutungen auszutauschen und zu diskutieren.

Vor dem Hintergrund einer fachspezifischen Konzeptualisierung von kognitiver Aktivierung bemerken Niederkofler & Amesberger (2016) eine Unschärfe für körperlich-ästhetische Fächer, die auf Besonderheiten des Mediums Bewegung und die Spezifik motorischer Lehr-Lernprozesse zurückzuführen sind. Gebauer (2013) beschreibt diese Problematik in ähnlicher Weise für den Musikunterricht. Kognitive Aktivität und Aktivierung im Tanzunterricht wie auch im Sportunterricht sind stets an eine handlungstheoretische Perspektive gebunden (vgl. Niederkofler & Amesberger 2016, 188), so dass davon ausgegangen werden kann, dass vor, während

⁴¹² Der Begriff stammt ursprünglich aus der mathematikdidaktischen Unterrichtspraxisforschung im Rahmen der TIMSS-Studien (vgl. Klieme, Lipowsky, Radoczy & Ratzka 2006).

und nach Handlungen „*kognitive, emotionale und automatische Regulationsmechanismen zusammenspielen*“ (ebd. 189; vgl. Kap. 3.1).⁴¹³

Die kognitive Aktivität der Teilnehmenden wird in beiden postaktionalen Instruktionismustern von der Lehrperson ausdrücklich angesteuert und zielt auf die Vergegenwärtigung impliziter bedeutungsbezogener (Handlungs-)Repräsentationen sowie auf die explizite Verbalisierung perzeptiv-sinnlicher Wahrnehmungen, welche in unterschiedlichen Modalitäten, nämlich visuell-bildhaft, akustisch-klanglich oder körperlich-kinästhetisch als auch verbal repräsentiert und zudem emotional attribuiert sein können (vgl. Paivio 1986; vgl. Anderson 2013; vgl. Engelkamp 1990). Die postaktionale kognitive Aktivität hat hier somit interpretatorische Funktion im Sinne der Reflexion von Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibung tänzerischer Handlungen (vgl. Niederkofler & Amnesberger 2016, 198) und unterstützt die Anbahnung von Denkfähigkeiten in Bewegung, Tanz und Musik.

Genutzte und nicht-genutzte Reflexionsmöglichkeiten

Die im Kontext des Tanzunterrichts übliche Form der Kontrollregulation zur Neuausrichtung künftiger Bewegungshandlungen durch Korrekturen, Lob oder Kommentare im Rahmen eines evaluierenden oder präskriptiven Feedbacks der Lehrperson (vgl. Kap. 3.3.2.1) ist im analysierten Videomaterial allerdings nicht zu finden. Ebenso wenig finden Reflexionen statt, die sich direkt auf die vorangegangene Improvisationsphase beziehen, diese beurteilen und neu orientieren. Hier zeigt sich die noch geringe Lehrerfahrung der unterrichtenden Studierenden als Lehrpersonen, da solche Möglichkeiten von Reflexion auch in anderen videographierten Unterrichtsstunden überhaupt nicht ausgeschöpft wurden.

⁴¹³ Auch Gebauer (2013) vertritt eine handlungsorientierte Sichtweise und beschreibt einen Ansatz zur kognitiven Aktivierung durch Musikmachen basierend auf einer reflexiven Musikpraxis im Unterricht.

Tabellarische Übersicht Postaktionale Instruktionsmuster

	Instruktionsmuster	verbal	vokal	non- verbal tänze- risch	musi- kalisch	taktil	Turn- Apparat	Beispiele im Material	Dauer (Ø min)	Häufig- keit	Unterrichtsphase
1	Postaktionale mentale Selbstreflexion						M	B_4, B_7	1:56	2x	Exploration (Erarb. I) Erarbeitung II
2	Postaktionales Gesprächsreflexion		TT/ Echo-L	TT/ Echo-L			D	B_8, C_6	3:45	2x	Erarbeitung II Erarbeitung II

Tab. 8: Tabellarische Übersicht Postaktionale Instruktionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten

5.5 Musterkombinationen unter temporalem Aspekt

Grundlegendes Muster vieler Instruktionssequenzen bildet das von Ehlich & Rehbein (1986) beschriebene „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“-Muster, das allerdings auf den schulischen Kontext bezogen ist und insofern in der Tanzimprovisation einen anderen Verlauf nimmt. Nach Ehlich & Rehbein verfügt die Lehrperson als Aufgabensteller über die Problemkonstellation und deren Zielsetzung, eine sinnvolle Zerlegung der Problematik sowie die Lösung(en) samt Lösungswege. Die Lernenden als Aufgabenlöser verfügen hingegen gerade nicht über ein Zielbewusstsein oder problemrelevante Zerlegungsmöglichkeiten (vgl. ebd. 14f.).

Da es in künstlerischen Unterrichtsprozessen wie der Tanzimprovisation aber gerade nicht um die Erarbeitung *einer* Lösung geht, sondern vielmehr um die Entwicklung vielfältiger, kreativer, fantasievoller, origineller und subjektiver Lösungsmöglichkeiten, kann die Lehrkraft maximal über *potentielle Lösungsoptionen* im Sinne von Möglichkeiten verfügen. Denn künstlerisch-kreative Tätigkeiten bringen etwas hervor, „*was so oder auch anders sein kann, was also frei ist in seiner Gestaltung, seiner Ausstrahlung, seiner Wirkung und Mitteilung*“ (Richter 2000, 44; vgl. Kap. 3.4.2.2).

Vor diesem Hintergrund stellt sich das Muster der Bewegungsaufgabe als Variante des „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“-Musters in der Tanzimprovisation oftmals folgendermaßen dar:

Die Aufgabe wird in der Regel in der präaktionalen Phase gestellt und kann in einer der in Kap. 5.2 beschriebenen Musterformen auftauchen. Während der „Lösungsphase“, d. h. während der Explorations- oder Improvisationsphase erfolgen aber häufig Paraphrasen der Aufgabenstellung, synaktionale Hinweise oder Instructional Cues, um die Aufmerksamkeit auf die Aufgabenstellung sowie problemrelevante Aspekte zu fokussieren. Diese synaktionalen Instruktionen weisen zwar eigene Musterstrukturen auf, stellen aber kein im eigentlichen Sinne eigenständiges Instruktionsmuster dar, sondern vielmehr eine synaktionale Fortsetzung oder auch Rekursion der präaktionalen Instruktion.

Das Muster „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“ kann sich im Tanzunterricht also ebenso als eine Kombination aus präaktionaler Aufgabeninstruktion und synaktionaler Lenkung darstellen.

In der synaktionalen Phase kann die „cued improvisation“, also die durch Musik-Cues und Instructional Cues gelenkte und strukturierte Improvisation von der synaktionalen Rekursion durch rekursive Hinweise und verbale Aufgaben-Paraphrasen abgegrenzt werden.

Diese Muster werden im Folgenden anhand der zugrundeliegenden Sequenzbeispiele dargestellt.

5.5.1 Cued Improvisation

5.5.1.1 Synaktionale Musik-Cues (Stop-and-Go)

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional + synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	Instruktionssequenz / dialogisch-interaktiv
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch-visuell <i>musikalisch:</i> - Musikeinspielung vom Tonträger: Musikstopps als strukturierende Cues <i>verbal:</i> einzelner Instructional Cue als Finalmarke <i>nonverbal:</i> - Übergabe von Nudeln an Teilnehmende (A_14)
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	musizierend bzw. Musik ein- und ausschaltend, beobachtend
<i>formal</i>	iterativ
Beispiele im Datenmaterial	A_12, A_14 (2x), (C_17 Musik als Einsatzsignal)
Durchschnittliche Dauer	2:57 min, 2:46 min (Ø ca. 2:52 min)

Charakterisierung

Das Muster besteht im Wesentlichen aus einer Kette synaktionaler Musik-Cues. Diese sind Einsatz-Signale für bestimmte Bewegungshandlungen, erfolgen als Stop-and-Go-Signale (Musik an/Musik aus) vom Tonträger. Die Lehrperson agiert fast ausschließlich musikalisch und beobachtend.

Sprachliche Realisierung

Dem Muster geht eine präaktionale Aufgabeninstruktion voraus zur Erklärung der Spielregel. Diese weist zunächst eine monologische Struktur auf als Sprechhandlungsverkettung. Vereinzelt können Fragen zur Verständnissicherung oder rekursive Verläufe auftauchen.

Die Improvisationsphase wird durch eine Paraphrase eines Aufgabenteils in Imperativ-Form eingeleitet:

„Probiert nur das Prinzip des Nudel-Weitergebens.“ (z7, A_14)

In Sequenz A_12 taucht während der Improvisation bis auf eine einzelne verbale Finalmarke keine weitere verbale Äußerung auf. In Sequenz A_14 gibt die Lehrperson jedoch einen verbalen Hinweis beim ersten Musikstopp, um die Aufgabe beim Musikstopp zu wiederholen:

„Einfach nur schauen, hat der andere die gleiche Nudel oder hat der ne andere?“ (z19, A_14)

Daran knüpft ein kurzer Dialog zur Verständnissicherung an.

Funktionen der Musik

Musikeinspielung vom Tonträger (Stop-and-Go) (A_12 und 14; Abb. 5.2.2-21):

Der Musik-Cue ist Bestandteil der Improvisations-Spielregel als Signal für Stop-and-Go.⁴¹⁴ Die Musik hat somit vorwiegend strukturgebende Signalfunktion und ist wichtiger Bestandteil des Improvisationsspiels, da die Teilnehmenden aufgefordert sind, auf die Musik-Cues im Sinne der Improvisations-Spielregel „Stop-and-Go“ mit bestimmten Bewegungsaktionen zu reagieren.⁴¹⁵ Es erfolgt also eine Synchronisierung der Bewegung mit dem Stop-and-Go der Musik. Die Funktion des Musik-Cues als Signal und die daran gekoppelten Bewegungsaufgaben werden in der vorangehenden präaktionalen Instruktion erläutert. Der Charakter der Musik oder musikalische Parameter spielen im Rahmen der Bewegungsaufgabe von der Handlungsuntermalung und Stimulationseffekten abgesehen keine spezifische Rolle.

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson bleibt in der Regel beobachtend am Rand und beschränkt sich auf musikalische Cues durch das Bedienen der Musikanlage.

In A_14 übergibt sie Nudeln an einzelne Teilnehmende (Abb. 63), so dass immer mehr Nudeln ins Spiel kommen, die untereinander weitergegeben werden. Die entsprechende Form der erhaltenen Nudel (rund, spiralig, gebogen, lang) wird dann spontan tänzerisch umgesetzt.



Abb. 63: Nudeln werden ins Spiel gebracht (Still 00:00:22-01, A_14)

Kommunikative Ordnung

Auf der verbalen Ebene sind keine Turn-Wechsel vorhanden. Allerdings können die Bewegungshandlungen der Teilnehmenden in allen drei Materialbeispielen als turn-takings aufgefasst werden, da die Lehrperson auf jene wiederum musikalisch reagiert. So trifft sie anhand der Bewegungsaktionen Entscheidungen für den Zeitpunkt des Stop-and-Go, für das Einspielen oder Ausfaden der instrumentalen Bewegungsbegleitung (Abb. 64).

⁴¹⁴ *Spielregeln für Loop-Spiel in Sequenz A_12:* Die Teilnehmenden sollen während der Musikeinspielung individuell zwischen drei Bewegungsqualitäten der Nudeln Penne (lang, gerade), Fusilli (spiralig, Verschraubung), Rigati (rund, gebogen) wechseln. Zusätzlich wird ein ‚Gnocchi‘ als Spezial-Nudel weitergegeben. Erfolgt ein Musikstop, loopt der- oder diejenige mit dem Gnocchi die zuletzt ausgeführte Bewegung. Die Loopbewegung wird von Gruppe imitiert, bis Vortänzerin oder Vortänzer auflösen und die Lehrkraft darauf reagierend die Musik wieder eingeschaltet.

⁴¹⁵ *Spielregeln für Stop-and-Go in Sequenz A_14 (wird in Sequenz 13 präaktional eingeführt):* Nach und nach kommen durch die Lehrperson immer mehr Nudeln ins Spiel. Die Nudeln werden während des Tanzens zur Musik weitergegeben. Wer keine Nudel hat, kann frei zwischen allen Bewegungsqualitäten wechseln. Wer eine bestimmte Nudelform hat, setzt deren Bewegungsqualität tänzerisch um. Stoppt die Musik, tanzen nur diejenigen, die eine Nudel haben, in der zur Nudel gehörenden Bewegungsqualität weiter; die anderen halten inne und beobachten. Gleichzeitig müssen die Tanzenden beim Stop die anderen Tanzenden beobachten und mit einem Partner, der/die die gleiche Bewegungsqualität hat, eine „tänzerische Debatte“ beginnen, bis die Musik wieder einsetzt. Darüber hinaus kommt noch eine weitere Bewegungsqualität hinzu: die Behäbigkeit, Fülle, Masse, Schwere, welche dem Gnocchi zugeordnet ist.



Abb. 64: Musik-Cues (Still 00:01:19-21, A_12)

Insgesamt sind deutliche Interaktionen zwischen den musikalischen Handlungen der Lehrperson und den tänzerischen Bewegungshandlungen der Teilnehmenden zu beobachten. Daher hat die Sequenz in allen Fällen eine dialogische Grundstruktur – und die synaktionale Interaktion zwischen den von der Lehrperson gesetzten Musik-Cues und der jeweiligen Bewegungshandlung der Teilnehmenden ist für das Muster charakteristisch.

Das „Stop-and-Go“-Spiel ist eine allgemein bekannte und übliche Form eines Improvisationsspiels und wird in unzähligen Varianten in unterrichtspraktischer Literatur zur Bewegungsimprovisation und -gestaltung beschrieben (vgl. Girod-Perrot 2012, 89-96).⁴¹⁶ Grundvoraussetzung ist häufige eine Musikeinspielung vom Tonträger oder live als Bewegungsbegleitung, da je zwei unterschiedliche Bewegungsaufgaben mit dem „Stopp“ als Pause und dem „Go“ als Musikeinspielung verbunden werden. Ziel dieser Übung ist es, die Gruppe in Bewegung zu bringen und ihre Reaktionsbereitschaft wie auch die Fähigkeit, umzuschalten, zu aktivieren (vgl. ebd. 90).

Bei diesem Muster handelt es sich um eine Musterkombination, da die Funktion der synaktionalen Musik-Cues ohne die vorangegangene präaktionale Aufgabe einerseits nicht verständlich wäre und andererseits die Weiterführung und Realisierung der präaktionalen Aufgabe darstellen, denn ohne entsprechende Musik-Cues könnte die Aufgabe gar nicht „gelöst“ werden.

⁴¹⁶ Vgl. auch die Ideen zum Pausensamba von Meyerholz, U./Reichle-Ernst, S. (1999): Einfach Lostanzen. 4. Auflage. Bern: Zytglogge Werkbuch, S. 32-61

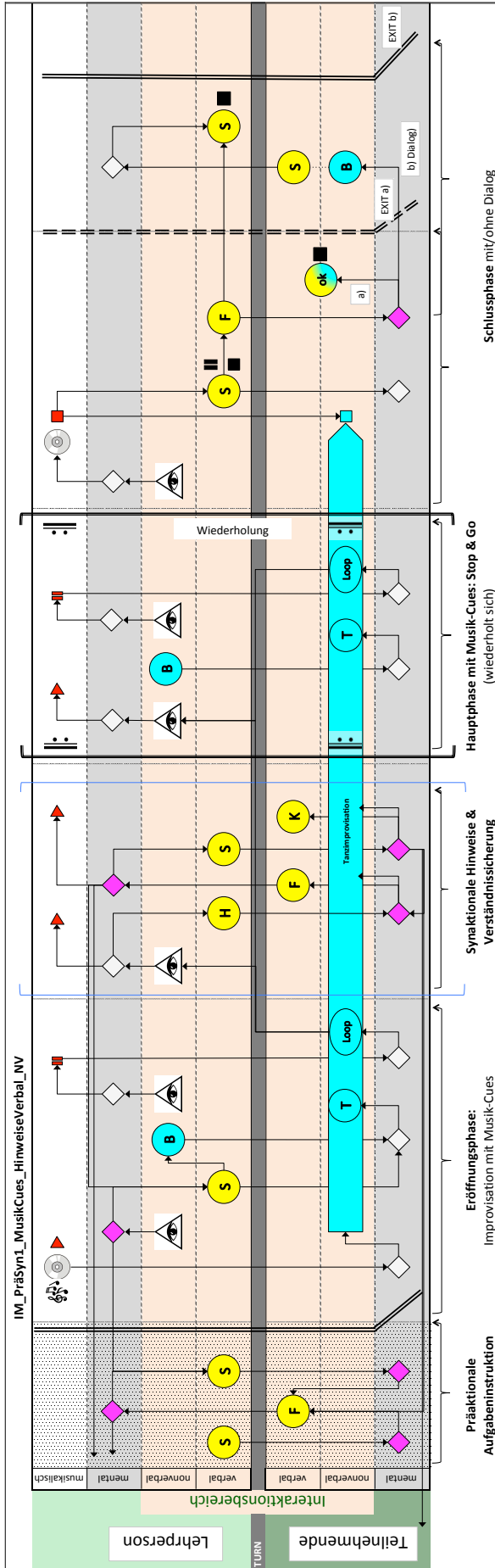


Abb. 65: Synaktionale Musik-Cues

5.5.1.2 Instructional Cues zu Musikeinspielung

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional + synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	präaktional: monologisch oder dialogisch synaktional: Instruktionsverkettung / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	vorwiegend akustisch <i>verbal</i> : Signal- und Schlagwörter, einzelne kurze Hinweise <i>nonverbal</i> : Blicke, Berührung (nur bei B_10a, 10b) <i>musikalisch</i> : Musikeinspielung vom Tonträger
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	instruierend, beobachtend
<i>formal</i>	linear
Beispiele im Datenmaterial	A_11, B_10a, B_10b (synaktional) Voraus gehen Aufgabeninstruktionen: A_9, sowie B_9 (präaktional)
Durchschnittliche Dauer	2:12 min, 5:12 min, 4:45 min (Ø ca. 4:03 min)

Charakterisierung und sprachliche Realisierung

Die Aufgabenstellung wird zunächst präaktional eingeführt, darauf folgt synaktional parallel zur Improvisation die Aneinanderreihung von Signalwörtern als Instructional Cues. Die Instructional Cues bilden gewissermaßen eine synaktionale Fortführung der präaktionalen Aufgabeninstruktion und sind daher nicht als eigenständiges Muster zu sehen. Während die Lehrperson ausschließlich verbal und musikalisch agiert, handeln die Teilnehmenden ausschließlich tänzerisch und werden durch die Signalwörter verbal gelenkt. Bis auf eine kurze Verständnissicherung zu Beginn sind keine turn-Wechsel auf der verbalen Ebene vorhanden. Da in den Instructional Cues der Lehrperson keine direkte Bezugnahme auf die Bewegungshandlungen der Tanzenden festzustellen ist, wird das Muster in seiner Grundform als monologische lineare Instruktionsverkettung aufgefasst.

In Sequenz A_11 verwendet die Lehrperson bewegungsauslösende Signalwörter, die als verbales Symbol für bestimmte Bewegungsqualitäten und -formen eingesetzt werden. Jedes neue Wort (bzw. jede Nudelform) initiiert dabei einen Wechsel der Bewegungsqualität und -form:

- Penne entspricht Länge und Geraden⁴¹⁷,
- Fusilli steht für Spirale und Verschraubung⁴¹⁸,
- Rigati entspricht runden Bewegungen und einem Bogen (arch und curve),
- Vollkorn steht symbolisch für den Levelchange, d. h. den Wechsel zwischen dem tiefen Raumbereich am Boden, dem mittleren und dem oberen in der Aufrichtung (vgl. Preston-Dunlop 1986, 21).

⁴¹⁷ Preston-Dunlop beschreibt diese Form in der Bewegung folgendermaßen: „Straight lines can be drawn from one place to another anywhere in the kinesphere.“ (Preston-Dunlop 1986, 87)

⁴¹⁸ Spiralförmige Bewegungen sind „twisted patterns“, d. h. „rounded movements which change direction in the middle“, vergleichbar dem Buchstaben S oder der Zahl 8 (ebd. 88).

Die Instructional Cues wirken als sog. „action words“ und wie zuvor die Musik-Cues in ähnlicher Weise strukturierend für das Improvisationsspiel. Gerade verbale Cues werden dabei häufig salvenartig, also sehr rasch aufeinander folgend gegeben. Auf diese Weise bleibt den Teilnehmenden kaum Zeit, ihre Bewegungshandlungen gezielt auszuwählen oder über die Wahl der Bewegung nachzudenken. Stattdessen soll die Reaktion auf die Cues intuitiv, schnell und reflexhaft erfolgen, so dass spontane und idealerweise neue Bewegungsstrategien entwickelt werden, mit der Aufgabenstellung umzugehen und aus der Schnelligkeit der Reaktion überraschende und vielfältige Bewegungslösungen entstehen.

In den beiden zusammengehörenden Sequenzen B_10a und 10b⁴¹⁹ nimmt die Lehrperson etwa die Hälfte der Gruppe während der Improvisation beiseite. Blicke, Berührungen und kurze verbale Hinweise fungieren als Instructional Cues. Zudem verwendet sie Schlagworte als Instructional Cues für die Beobachterinnen. Diese wurden teilweise bereits in einer vorangegangenen Reflexionsphase (B_7) von den Teilnehmenden auf Zetteln notiert. Im Unterschied zu A_11 geht es in dieser Sequenz nicht um Umsetzung einer bestimmten Bewegungsform zu einem Schlagwort. Die Schlagworte dienen vielmehr als Beobachtungskategorie und können von den Beobachterinnen zudem als Anregung genutzt werden, um weitere Wort-Assoziationen für die Tanzenden zu finden und diese auf Zetteln zu notieren.

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson steht meist an einer bevorzugten Raumposition, die während der Improvisation nicht verändert wird, und beobachtet die Tanzenden. Veranschaulichende Gesten oder Bewegungen wurden nur im Rahmen der präaktionalen Aufgaben-Instruktion eingesetzt.

In den Sequenzen B_10a und B_10b beobachtet die Lehrperson und liest auf Zetteln notierte Schlagworte. Zwischendurch geht sie auf einzelne Tanzende zu und berührt diese an der Schulter während sie individuelle verbale Cues oder Hinweise für die Beobachtung gibt. Anschließend beobachtet die Lehrperson dann wieder von außen.

Funktion der Musikeinspielung

Die Musik hat in A_11 die Funktion der Begleitung und Stimulation, sie bildet den Hintergrund oder Rahmen für die Bewegungsaufgabe. Bei B_10a und 10b bilden Musik und Video den Impuls für die Bewegungsforschung als Thema der Stunde. Beiden Sequenzen haben gemeinsam, dass weder in der präaktionalen Aufgabeninstruktion noch in den verbalen Instructional Cues eine direkte Bezugnahme auf die Musik erfolgt.

⁴¹⁹ B_10b stellt die direkte Wiederholung der Improvisation von B_10a dar durch nochmaliges Einspielen des Musikvideos mit gleicher Aufgabenstellung. Beide Sequenzen gehören daher zusammen, wurden aber aufgrund der Länge getrennt.

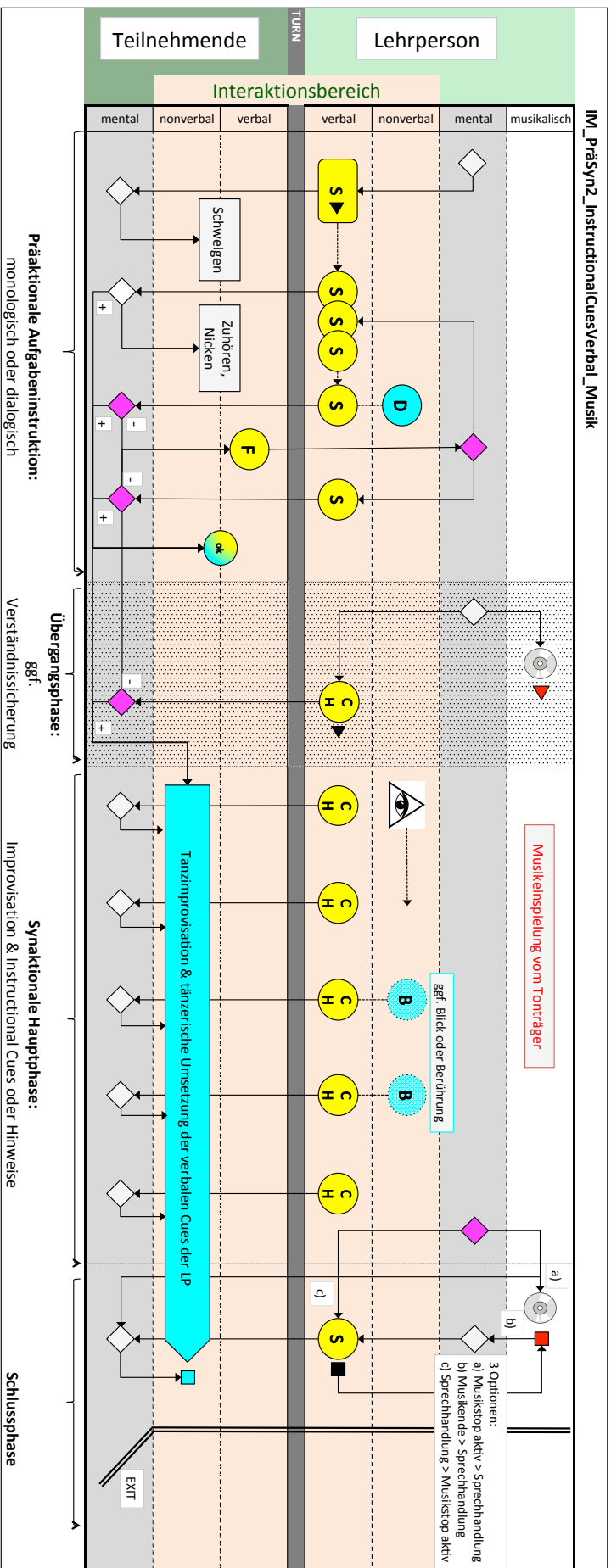


Abb. 66: Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung

5.5.2 Synaktionale Rekursion

5.5.2.1 Rekursive Hinweise

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional + synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	präaktional: monologisch synaktional: Instruktionsverkettung / monologisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	akustisch <i>verbal</i> : Signal- und Schlagwörter, einzelne kurze Hinweise
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	instruierend, beobachtend
<i>formal</i>	rekursiv
Beispiele im Datenmaterial	A_18
Durchschnittliche Dauer	2:56 min

Eine weitere Variante der präaktional-synaktionalen Musterkombination basiert ebenso auf einer präaktionalen monologischen Aufgabenvariation, welche Elemente aus einer vorangegangenen Aufgabenstellung aufgreift und nun als Partnerarbeit weiterentwickelt:

„Einer baut den Weg, der nächste tanzt ihn, und A wiederum imitiert den Tanzenden.“ (z6, A_18)

Die Aufgabe wird präaktional gegeben und nach der Paarbildung nochmals knapp und prägnant paraphrasiert:

„A baut den weg, B tanzt den Weg, A imitiert den Weg.“ (z13, A_18)

Anschließend folgen einzelne synaktionale verbale Hinweise mit rekursivem Charakter, um die Aufgabe zu erneuern. Die Lehrperson gewinnt durch ihre Beobachtung offensichtlich den Eindruck, dass es notwendig ist, einzelne Personen an die Aufgabe zu erinnern, die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte zu legen oder auch Rückmeldungen zu geben. Da die Teilnehmenden mit kurzen Antworten auf die Hinweise reagieren, liegt eine dialogische turn-Struktur mit turn-Wechsel vor. Dies macht folgender Transkript-Ausschnitt aus A_18 deutlich:

24	L_v: <lacht> B tanzt. <lacht> Jajajaja.
25	Lnv: /beobachtet T1/T6 /geht zum Klavier//geht zu Tafel//geht zurück zu sicherem Hafen//beobachtet ____
26	T1v: Mhm, mhm, mhm. Jajajaja.
27	T1nv: /steht auf//betrachtet Partitur____//improvisiert
28	TTnv: /legen Wege, sprechen, improvisieren individuell für sich in drei Paaren, sprechen____
29	TTv: (kleine Dialoge zur Klärung und Absprache)
30	L_v: Seht Euch den Partner gut an. Ihr sollt ihn imitieren.
31	Lnv: /steht am sicheren Hafen mit Armen hinter dem Rücken__
32	TTnv: /A improvisiert, B beobachtet A____
33	Lnv: /steht am sicheren Hafen mit Armen hinter dem Rücken und beobachtet __
34	TTnv: /A improvisiert, B beobachtet A____
35	T5nv: /bleibt am Boden bei Partitur sitzen und beobachtet A____
36	L_v: Hier wird schon imitiert. Schön! Tanzen, imitieren.
37	Lnv: /steht am sicheren Hafen mit Armen hinter dem Rücken//geht vor und rück und beobachtet TT____
38	TTv: (kleine Dialoge zur Klärung und Absprache)
39	TTnv: /T6 imitiert T1 simultan__
40	L_v: Du machst mit!
41	Lnv: /steht und beobachtet//geht zwei Schritte auf T5 zu/
42	T2v: Aber (*), mach mit!
43	T2nv: /an T3 gerichtet/
44	T5v: Ach so, direkt!
45	T5nv: /sitzt am Boden und beobachtet T4/
46	TT2/3nv: /stehen beide auf/

Die verbalen Hinweise haben die Funktion der verbalen Lenkung, der *verbal guidance*, und sind unimodal, da ausschließlich verbal und oft in Imperativ-Form gehalten sind. Weitere Hinweise erfolgen allerdings nicht, denn das Sequenzende wird durch ein Pre-Closing eingeleitet:

„Sobald ihr des habt, bleibt stehen und kommt in die nächste Aufgabe.“ (z49, A_18)

Nonverbale Ebene

Die Lehrperson hält sich sowohl während der praktischen Aufgaben-Instruktion als auch während ihrer synaktionalen Hinweise weitgehend an ihrer bevorzugten Raumposition zwischen Klavier und Musikanlage auf und geht nur gelegentlich wenige Schritte auf einzelne Teilnehmende zu. Davon abgesehen verwendet sie keine Demonstration, sondern agiert ausschließlich verbal.

Die folgende Abbildung stellt keinen Schaltplan, sondern eine systematische Rekonstruktion der Ordnungen simultaner Sequenzialität dar.

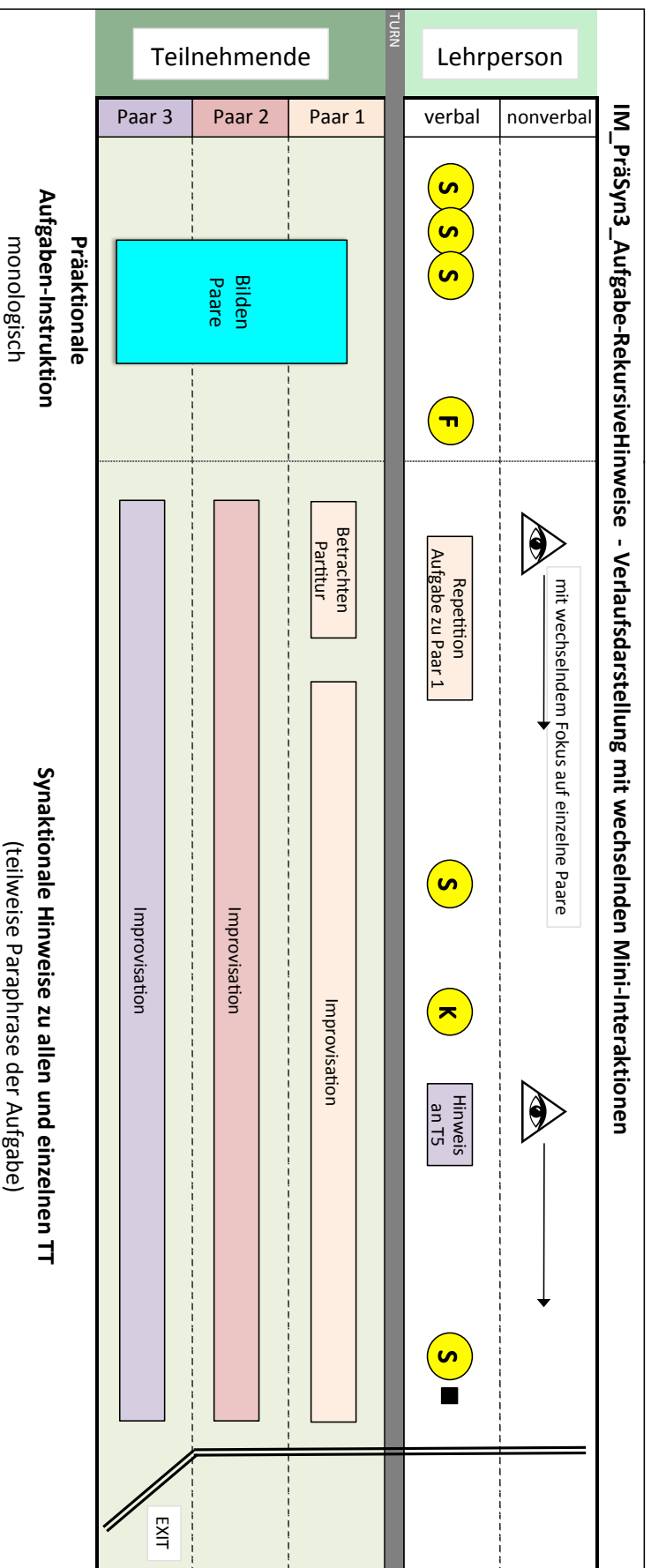


Abb. 67: Synaktionale rekursive Hinweise (Verlaufsdarstellung)

5.5.2.2 Verbale Aufgabenparaphrase

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional + synaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	präaktional: monologisch oder dialogisch synaktional: Instruktionssequenz / dialogisch
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	<i>akustisch-verbal:</i> Repetitionen und Paraphrasen der vorigen Instruktion
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	beobachtend
<i>formal</i>	iterativ
Beispiele im Datenmaterial	A_16 (synaktional), vorausgehend A_15 (präaktional)
Durchschnittliche Dauer	3:32 min (synaktional)

Charakterisierung

Diese Instruktionssequenz steht in direktem Zusammenhang mit der vorangehenden präaktionalen Instruktionssequenz A_15 und bildet als solche eine synaktionale Fortführung derselben. A_15 und A_16 können inhaltlich als zusammengehörig betrachtet werden und stellen zusammen eine Musterkombination dar.⁴²⁰ Die Aufgabenstellung wird zunächst präaktional eingeführt (A_15), darauf folgen synaktional Repetitionen und Paraphrasen Bewegungsaufgabe, häufig in fast identischer Reihenfolge. Da sich Nachfragen einzelner Teilnehmerinnen zur Verständnissicherung und somit auch mehrere turn-Wechsel auf der verbalen Ebene ergeben, erhält das Muster in der synaktionalen Phase eine dialogische Grundstruktur.

Die Teilnehmenden agieren choreografisch und tänzerisch, indem sie zunächst eine Partitur mit Nudeln legen (Abb. 68) und diese anschließend tänzerisch erproben (Abb. 69). Durch die vielen Repetitionen werden sie wiederholt auf die Kernidee hingewiesen.



Abb. 68: Nudelpartitur legen (Still 00:02:27-14, A_16)

Sprachliche Realisierung des Musters

Die Instruktion wird unimodal, nämlich ausschließlich verbal realisiert. Die Repetitionen bestehen aus kurzen, prägnanten Sätzen und haben die Funktion der Aufgaben-Erneuerung. Die Lehrperson nutzt freie Infinitive:

„Legen, speichern, machen.“ (z10, A_16)

„Anschauen, speichern, machen, verändern“ (z54, A_16)

als auch Handlungsbeschreibungen in Ich-Form:

„Sobald ich ihn hab, sobald ich ihn abrufen kann, bau ich n neuen.“ (z29, A_16)



Abb. 69: Nudelpartitur erproben (Still 00:02:58-11, A_16)

⁴²⁰ Da Sequenz A_15 aber eine interessante Interaktionsstruktur aufweist, wurde es als präaktionales Instruktionsmuster separat in Kap. 5.2.3.3 als reversible reaktiv-ergänzende Aufgaben-Instruktion beschrieben.

„Ich bau den, ich seh den, ich tanz den. Und ich leg nichts fest.“ (z34, A_16)

Häufig werden auch Erklärungen als Adversativsätze mit Negation verwendet:

*Es geht nicht um Festlegung einer ((**)) Bewegungs... eines Bewegungsablaufes. Also nur die Qualitäten, die ((**)) auf zack halt verändert werden.“ (z15/18, A_16)*

„Und geht es nicht drum, den Weg zehn Mal zu tanzen, sondern hab ich meinen Weg, bau ich nen neuen.“ (z25, A_16)

„Ich möcht' kein Motiv bauen, ich möcht' nur n dieses Baukastenprinzip haben.“ (z51, A_16)

Das Muster hat aufgrund seiner vielen Repetitionen und Paraphrasen eine iterative Grundform. An Repetitionen der Instruktion schließen sich Nachfragen einzelner Teilnehmerinnen an, welche die Lehrperson beantwortet. Daraufhin handeln die Tanzenden eigenständig, die Lehrperson beobachtet und wiederholt dann erneut die Aufgabe.

Diese Grundform wiederholt sich mehrfach:

Repetition L → Nachfrage T → Antwort L als Bestätigung → Aktion TT/Beobachtung L

Nonverbale Ebene

Das nonverbale Lehrerhandeln während der synaktionalen Phase ist wenig aussagekräftig, da keinerlei veranschaulichende Gesten oder demonstrierende Bewegungen eingesetzt werden. Die Lehrperson steht und beobachtet die Teilnehmenden von einem Platz, dem „sicheren Hafen“ aus, instruiert ausschließlich verbal und wendet sich bei Fragen einzelnen Teilnehmenden durch Blick oder Annäherung zu.

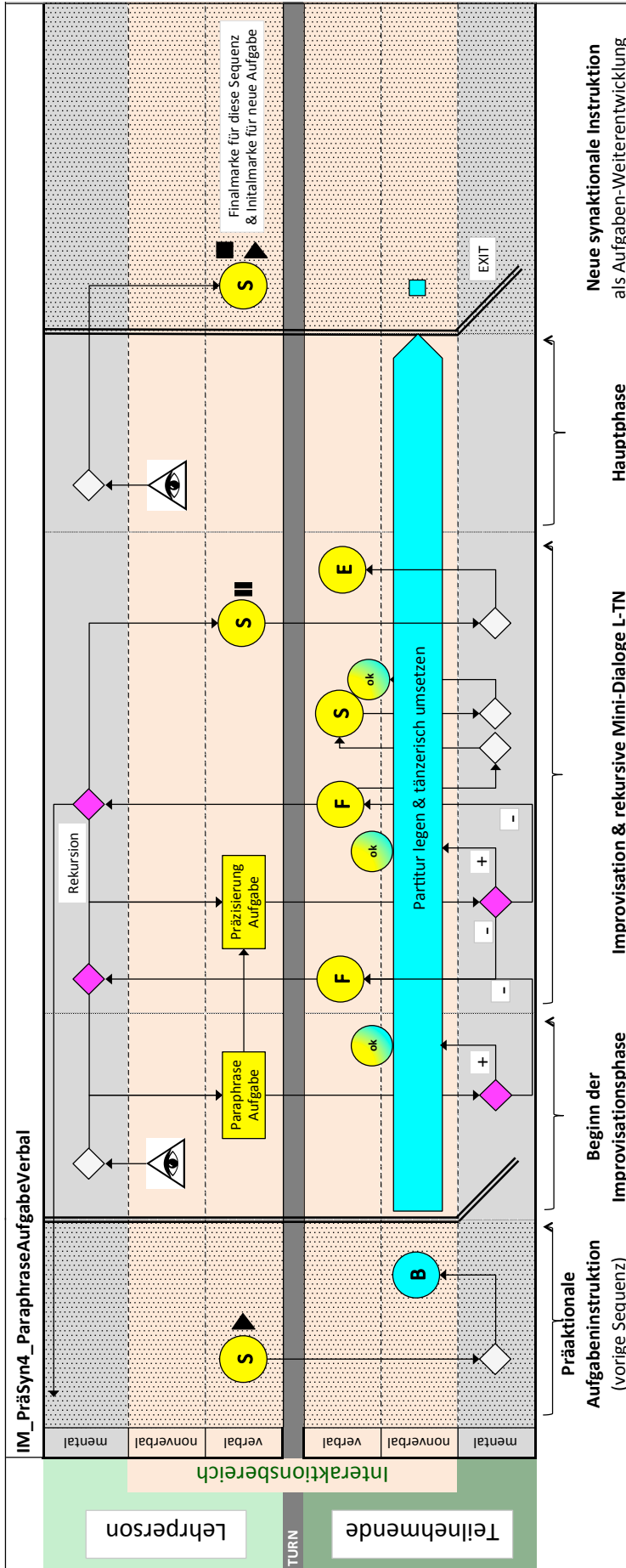


Abb. 70: Synaktionale verbale Aufgabenparaphrase

5.5.3 Multitemporale Instruktion

Analysekategorien	
<i>temporal</i>	präaktional-synaktional-postaktional
<i>turn-Apparat/Typus</i>	monologisch (präaktional, synaktional) dialogisch (postaktional)
<i>Rollenstruktur</i>	komplementär, nicht reversibel
<i>Art der Verbalisierung</i>	initiativ
<i>Modalitäten</i>	<i>akustisch-verbal:</i> <i>verbal:</i> Aufforderungen, Erklärungen, Einzählen, Frage <i>nonverbal:</i> Platzwechsel im Raum <i>musikalisch:</i> metrisches Klatschen als Bewegungsbegleitung
<i>Aktionsverhalten der LP</i>	instruierend, beobachtend, klatschend, fragend
<i>formal</i>	linear
Beispiele im Datenmaterial	C_15
Durchschnittliche Dauer	4:03 min

Bei der multitemporalen Instruktion handelt es sich um ein Muster, welches nicht in temporaler Hinsicht nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Vielmehr erstreckt es sich über alle drei Zeiträume und ist daher prä-, syn- und postaktional angelegt (vgl. Abb. 71).

Musterphasen

Präaktionale Phase:	Verbale Aufforderung und Erläuterung (monologisch)
Synaktionale Phase:	Metrische Bewegungsbegleitung durch Klatschen ($J=60\text{bpm}$) und präskriptive verbale Binneninstruktionen zwischen Aktionsphasen (monologisch) (3x)
Postaktionale Phase:	Rückmeldung und Gespräch (dialogisch)

Die multitemporale Instruktion weist folgende Binnenstruktur auf:

Präaktional	Synaktional					Postaktional
A	B1	C1:	B2	C2:	B3	D
Verbale Aufforderung	Metrische Bewegungsbegleitung	Präskriptive Binneninstruktion	Metrische Bewegungsbegleitung	Präskriptive Binneninstruktion	Metrische Bewegungsbegleitung	Postaktionales Gespräch
monologisch	monologisch					dialogisch

Sprachliche Realisierung des Musters

Das Instruktionsmuster findet während der Vertiefungsphase am Ende der Unterrichtseinheit statt (C_15).

In der *präaktionalen Phase* fordert die Lehrperson ihre Teilnehmenden auf, die in C_13 entwickelten Bewegungsloops vorzuzeigen und sich dafür eine Anfangsposition bzw. einen Anfangsplatz im Raum zu suchen, der auch auf die Positionen der anderen Tanzenden bezogen ist. Die präaktionale Phase ist monologisch, da sie bis auf kurze Zustimmungssignale der Teilnehmenden („ja“, „mhm“) keine turn-Wechsel enthält.

Aus dem folgenden Transkript-Ausschnitt wird deutlich, dass die Lehrperson Aufforderungen in wir- und Du-Form als auch in dritter Person Plural gebraucht.

1	4	L_v: Ähm, platzier mer no schnell den Bewegungsloop davor.
2		Lnv: /steht vor der Tafel →
3		TTnv: /stehen im offenen Kreis, hören zu →
4	4	L_v: Mhm, wer mag n beginnen seins vor zum zoagen? ((1s)) Z-Click Des was jetzt euch...
5		Lnv: /C 🖱️ _____/
6		T1v: Ja. Mhm.
7	4	L_v: Mach mer da die Front. ((3s)) Genau.
8		Lnv: /läuft zum Fenster _____ //setzt sich auf den Boden/
9		T_v: Mhm.
10		TTnv: /T1 + T3 gehen zu L Richtung Fenster _____/
11	4	L_v: Du derfst dir ganz bewusst eine äh, eine ähm a Stelle im Raum aussuchen, wo Du ofangst.
12		Lnv: /sitzt am Boden bei Fensterseite →
13		T_v: (unverständlich)
14		TTnv: /stehen bzw. sitzen neben L an Fensterseite mit Blick zu T1 →
15	4	L_v: Des is dann dei Startposition. Die wer mer dann markieren. ((2,5s))
16		T1nv: /wählt Platz im Raum+geht einige Schritte rückwärts _____ //bleibt stehen/
17	4	L_v: Genau und die andern, die schau zua, ähm und überlegen si, ähm, welche Position als Anfangsposition
18		L_v: für aich im Raum interessant war im Verhältnis zu der Mirjam.
19		T3v: Mhm.

Transkript-Ausschnitt C_13

Zur *synaktionalen Bewegungsbegleitung* – ausgeführt als metrisches Klatschen (♩ = 60bpm) – beginnt sukzessive erst Teilnehmerin 1, dann kommt Teilnehmerin 3 hinzu und schließlich auch Teilnehmerin 2, so dass schließlich alle drei tanzen.

Zwischen den Aktionen erfolgen immer nach der Bewegungspräsentation und vor der nächsten Vorzeigesituation *synaktional präskriptiv handlungsorientierende Binnen-Instruktionen* der Lehrkraft bezogen auf die Anfangsplätze im Raum, an die sich kurze paraverbale Zustimmungssignale der Teilnehmenden („mhm“) anschließen.

Inhaltlich beziehen sich die synaktionalen Instruktionen der Lehrperson ausschließlich auf die zu wählende Anfangsposition, d. h. auf den Parameter Raum und werden als Aufforderungen realisiert durch die Modalverben ‚mögen‘ und ‚dürfen‘:

„Mhm, wer mag n beginnen seins vor zum zoagen?“ (z4, C_15)

„Du derfst dir ganz bewusst eine äh, eine ähm a Stelle im Raum aussuchen, wo Du ofangst.“ (z11, C_15)

„Ähm, vielleicht mag die Vicky sich an Platz dazu aussuchen. Mirjam magst Du wieder an Dein Anfangsplatz gehen?“ (z27, C_15)

„Dann derfst Du di wieder bitte an den Anfangsplatz und die Miriam darf sich auch noch einen Platz suchen.“ (z40, 44, C_15)

Einsatz- und Endsignale werden parallel zum Tanz und zur Bewegungsbegleitung gegeben:

„Danke. Uund stop.“ (z24, C_15)

„Uund stop.“ (z54, C_15)

Einsatzsignale werden dabei meist mit metrischem Klatschen verbunden:

„Es geht los, und <metrisch in ♩>“ (z35, C_15)

„Acht Schläge voraus: <Klatschen im Metrum ♩ ♩ ♩ ♩> Fünf, sechs, sieben, acht.“ (z49/51, C_15)

Postaktional initiiert die Lehrperson durch eine an die gesamte Gruppe gerichtete Frage einen verbalen Austausch bezüglich der metrischen Strukturierung der Bewegungsloops:

„Wie gehts euch mitm ähm Hören aufanand, mitm Puls halten?“ (z57, C_15)

Die Teilnehmenden führen diesen Impuls weiter und thematisieren in ihrem Gespräch unterschiedliche Phrasenlängen der individuellen Motive, die bei der Überlagerung der Bewegungsloops bemerkt wurden.

Hier äußern sich die Teilnehmerinnen anhand von Ich-Botschaften zur Phrasenlänge der einzelnen Bewegungsloops:

„Ich glaub wir ham nicht ganz gleiche Phrasen. Weil einmal hats ‚dung-gung-gung gung‘, gung-gung-gung gung‘ <triolesch> sich ergeben.“ (z58, 59, C_15)

„Ich glaub, du bist einen Takt länger...“ (z61, C_15)

„Ich find des recht cool, wenn sichs verschiebt.“ (z65, 71, C_15)

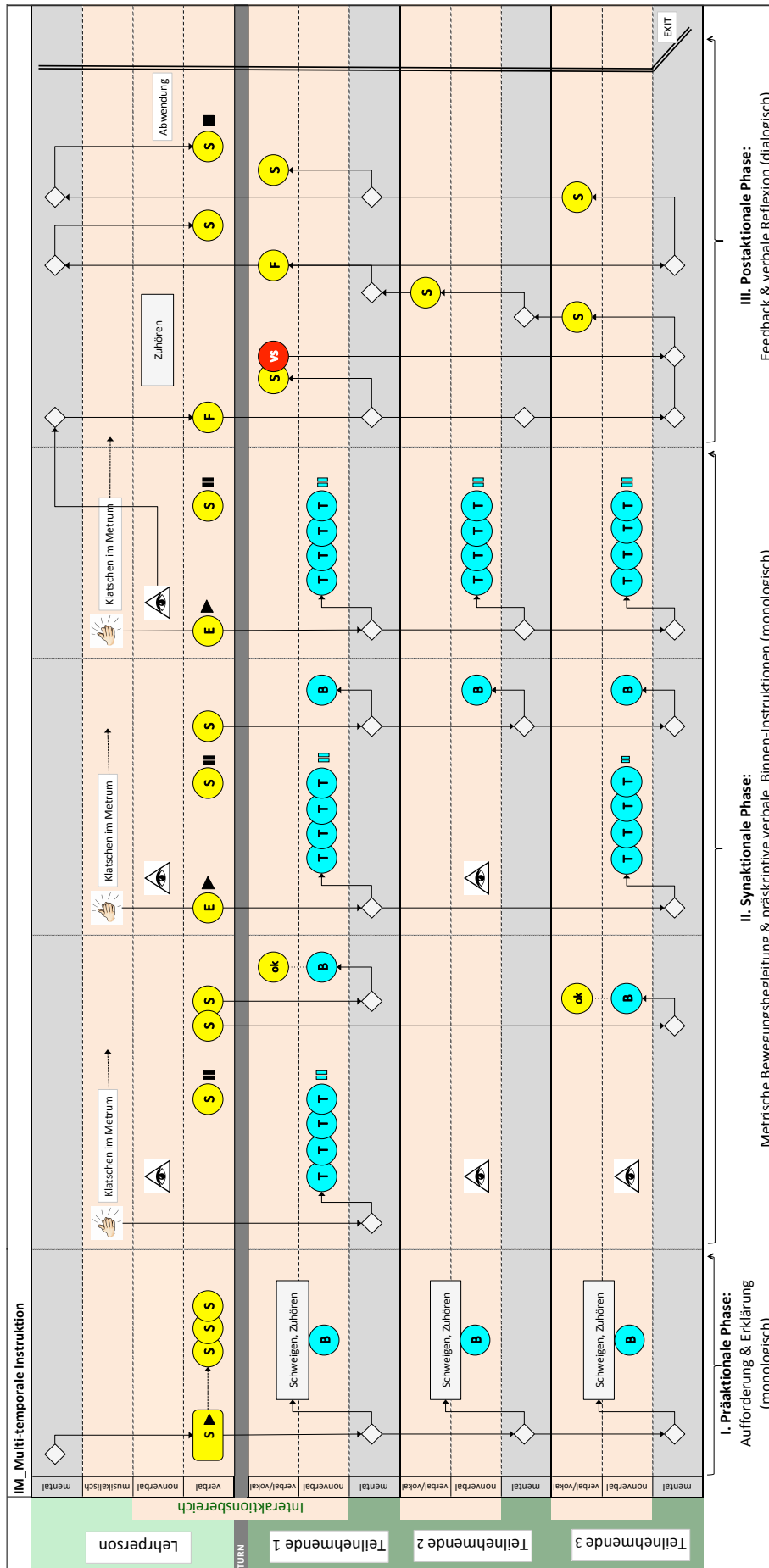


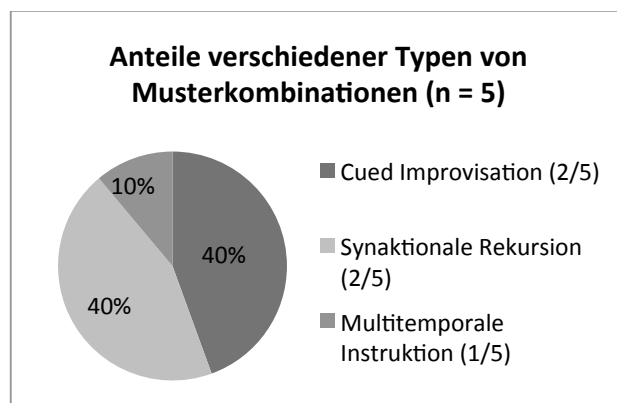
Abb. 71: Multitemporale Instruktion

5.5.4 Zusammenfassung und Diskussion

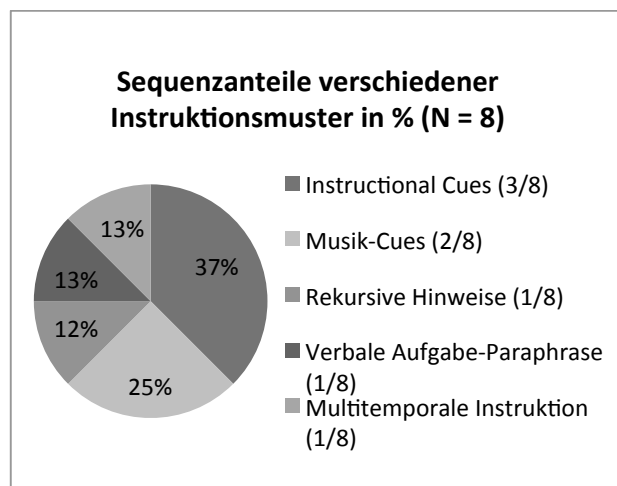
Die Musterkombinationen setzen sich immer aus einer präaktionalen Aufgaben-Instruktion oder Anweisung in unterschiedlicher Form plus nachfolgender synaktionaler Instruktion zusammen. Dabei können grundsätzlich zwei Gruppen unterschieden werden: die gelenkte Improvisation (cued improvisation) durch Music-Cues oder Instructional Cues einerseits und die synaktionale Rekursion durch begleitende Hinweise und Paraphrasen andererseits. Insgesamt dominiert – mit Ausnahme der Sequenzen mit Music-Cues klar die verbale Ebene. Nonverbal-tänzerische Instruktionsmodalitäten werden hingegen so gut wie gar nicht verwendet.

Häufigkeit bestimmter Muster

Im analysierten Datenmaterial wurden unter den insgesamt 47 Sequenzen 8 Musterkombinationen ausgemacht. Dies entspricht einem Gesamtanteil an allen Sequenzen von 17%. Insgesamt fanden sich 5 verschiedene Mustertypen (n = 5) in 8 analysierten Sequenzen, davon entfallen 2 Mustertypen (= 40%) auf die ‚cued improvisation‘ und zwei weitere auf die ‚synaktionale Rekursion‘ (= 40%). Ein Mustertyp ist multitemporal (= 10%).



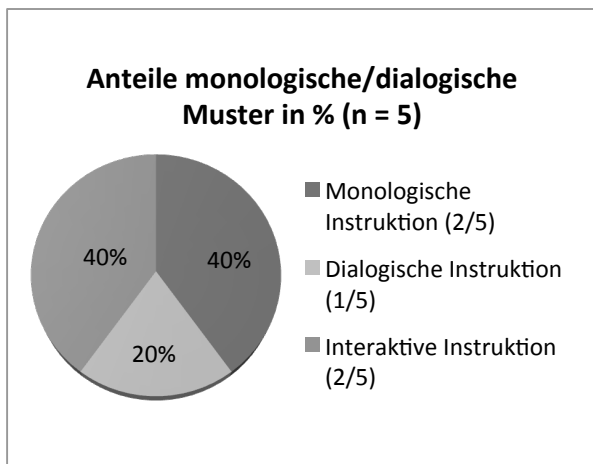
Unter den 8 Sequenzen von Musterkombinationen (N = 8) gehören 5 der Gruppe der Cued Improvisation an, dies entspricht einem Anteil von 62,5%. Dabei stellen Instructional Cues mit 3 Sequenzen (= 37,5%) insgesamt die häufigste Musterkombination dar, gefolgt von Music-Cues, die 2x als zu finden sind und somit 25% aller Musterkombinationen ausmachen. Alle anderen Muster werden jeweils nur 1x verwendet.



Turn-Apparat

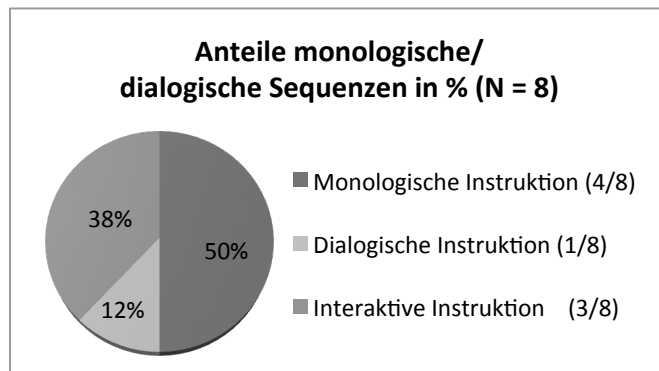
Die synaktionale Rekursion weist auf der verbalen Ebene eine vorwiegend monologische Struktur auf und wird daher den monologischen Mustern zugerechnet. So ist nicht unmittelbar zu erkennen, dass die Lehrperson in ihrer verbalen Lenkung auf die Bewegungshandlungen reagiert. Vielmehr versucht sie, aufgabenrelevante Aspekte in Erinnerung zu rufen und im Sinne einer kognitiven Aktivierung präsent zu halten.

Anteile monologische/dialogische Muster



Bei den Musterkombinationen besteht ein Gleichgewicht zwischen monologischer Instruktion und einer dialogisch-interaktiven Kommunikationsstruktur. Monologische und interaktive Muster tauchen im Material je zwei Mal auf, die rein dialogische Instruktion in verbaler Hinsicht ist hingegen nur bei einem Muster zu finden.

Lehrerzentrierte monologische Instruktionssequenzen machen mit vier von acht exakt die Hälfte aller 8 Musterkombinations-Sequenzen aus ($N = 8$) und haben somit einen Anteil von 50%. Dialogische bzw. Dialogisch-interaktive Instruktionen machen zusammen ebenso 50% aller Musterkombinations-Sequenzen aus, wobei die interaktive Form der Instructional Cues mit drei von acht Sequenzen (= 37,5%) dominiert.



Tabellarische Übersicht Musterkombinationen

Dargestellt wird nur der synaktionale Teil der Musterkombination, der jeweils auf eine präaktionale Aufgaben-Instruktion folgt, mit Einfärbung der genutzten Instruktionsmodalitäten.

Instruktionsmuster	verbal	vokal	nonverbal-tänzerisch	musikalisch	taktil	Turn-Apparat	Beispiele im Material	Dauer (Ø min)	Häufigkeit	Unterrichtsphase
<i>Cued Improvisation</i>										
1 Synaktionale Musik-Cues (Stop & Go)						D/I	A_12, A_14	2:52	2x	Übung (Erarbeitung II)
2 Instructional Cues zu Musikeinspielung						M	A_11, B_10a, B_10b	4:03	3x	Übung (Erarbeitung II) Vertiefung (Erarb. III)
<i>Synaktionale Rekursion</i>										
3 Rekursive Hinweise						M	A_18	2:56	1x	Anwendung (Erarb. IV)
4 Verbale Aufgaben-Paraphrase						D	A_16	3:32	1x	Anwendung
<i>Sonderform</i>										
5 Multitemporale Instruktion (prä-, syn- und postaktional)						D/I	C_15	4:03	1x	Erarbeitung III

Tab. 9: Tabellarische Übersicht Musterkombinationen mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten

5.6 Musterwechsel und Muster-Rupturen

Handlungsmuster werden nach Ehlich & Rehbein (1986, 139) selten in Reinform vollzogen. In der vorliegenden Studie zeigten sich mehrere Instruktionssequenzen als Mischformen, d. h. als Kombinationen unterschiedlicher Handlungsmuster hinsichtlich ihres turn-Apparats und der Rollenstruktur. *Musterwechsel* können in unterschiedlicher Weise vollzogen werden:

- (1) als fließender Übergang von einem in ein anderes Muster
- (2) als Mustereinschub
- (3) als Musterruptur

Die Merkmale und Unterschiede werden im Folgenden dargestellt.

5.6.1 Fließende Übergänge von Mustern

Manche Instruktionssequenzen werden nicht mit einer Finalmarke abgeschlossen, sondern gehen fließend ineinander über. In Bezug auf ihren turn-Apparat, der Interaktionsstruktur und des zugrundeliegenden Instruktionsmusters können sie dennoch voneinander abgegrenzt werden.

Finalmarken für Instruktionssequenzen sind üblicherweise lehrerseitige Äußerungen, beispielsweise eine beschließende Äußerung in Verbindung mit einer Aufforderung:

- „Schließt die Augen ((3s)) Und lasst die Musik auf Euch wirken.“ (z36, B_2)
- „Okay, ich hoffe ihr seid jetzt wärmer als ((**)) wärmer als ihr gekommen seid.“ (z71, B_1b)
- „Yep. ((**)) We try!“ (z39, A_9)
- „Los geht's!“ (z47, A_12)
- „So, try!“ (z143, A_15)
- „Wer's hat, geht zurück zu seinem Plätzchen.“ (z83, A_17)
- „Okay. Viel Spaß.“ (z33, C_16)
- „Scho langsam fade out.“ (z16, C_17)

Auch die Floskel „okay“ sowie kurze lehrerseitige Rückmeldungen stellen Finalmarken dar:

- „Sehr schön!“ (z151, A_4 und z15, C_8)
- „Das war schön. ((**)) So.“ (z37, A_9)
- „Uund stop. Ja, sehr gut.“ (z53, C_3)
- „Sehr schön! Schönes Material! Cool.“ (z50, C_4)
- „Ja, super!“ (z100, C_11)
- „Vielen Dank. Schöne (...). Des war wunderschön zum Zuschauen.“ (z11, C_18)

Andere Schlussformen sind lehrerseitige Fragen als Pre-Closing, die dann von den Teilnehmenden bejaht oder verneint werden:

- „Ja gut. ((**)) Noch jemand? Oder? Nee?“ (z40, B_8)
- „Alles klar. Ihr könnt auflösen ((1 sec)). Spielidee klar? Okay.“ (z78, A_12)
- „Gut? ((**)) Okay.“ (z49, A_18)
- „Wie gehts euch? Hat jeder seins gefunden? Sein Motiv ausgsucht? Sehr gut!“ (z21, C_13)

Auch nonverbale Handlungen wie die Abwendung der Lehrperson von der Gruppe fungieren als Finalmarke einer Instruktion.

Bei fließenden Übergängen zwischen zwei Mustern tritt an die Stelle der Finalmarke eine Äußerung, die unmittelbar in die nächste Bewegungsaufgabe und folglich zugleich in die nächste Instruktionensequenz überleitet. Die folgenden Beispiele haben eine doppelte Funktion und Musterposition: Sie beenden jeweils eine Instruktionensequenz und leiten zugleich die nächste ein und stellen somit Übergangsäußerungen dar.

Übergänge zwischen synaktionalen Instruktionmustern

Durch diese Äußerungen werden mehrere synaktionale Instruktionmuster miteinander verbunden. Neue Aufgabenstellungen werden hier nicht präaktional eingeführt, sondern aus dem momentanen Tun heraus entwickelt, so dass Unterbrechungen vermieden und ein Handlungsfluss in der Anleitung und eine Kontinuität in der Bewegung erhalten bleiben und gleichzeitig neue Handlungsformen und Bewegungsaktionen durch neue Impulse initiiert werden.

„Unsere Aufmerksamkeit legen wir auf eine neue Qualität. Das heißt wir berühren nicht sanft die Luft, sondern wir stellen uns vor, als würden wir die Knochen in unserem Körper dehnen wollen. Überlegt mal, was das für euch bedeutet, nicht die Haut, sondern die Knochen richtig weit ziehen. Nehmt euch dafür ruhig einen Moment Zeit.“ (z53, C_1a)

„Den nächsten Weg, den ihr baut, wo die Jone grad hingeht, baut ihr für einen nächsten Partner, also für einen anderen.“ (z1, A_17)

Übergänge zwischen Improvisation und postaktionaler Reflexion

Hier leitet die Lehrperson fließend von der Improvisation zur postaktionalen Reflexion über:

„Kommt zum Ende. Lasst die Augen noch geschlossen. ((2,5s)) Und geht zumindest in Gedanken kurz für euch durch, was ist jetzt gewesen. ((1s)). Was hat die Musik in mir ausgelöst?“ (z1/z4, B_4)

„Okay. Bleibt noch nen Moment. ((1s)) Überlegt, was hat sich jetzt geändert. Hat sich was geändert? Was waren meine Extreme? ((1,5s)). Konnte ich bei den Bewegungen bleiben, die ich hatte?“ (z1, B_7)

Gelungene fließende Übergänge von einer Instruktionensequenz zur nächsten durch eine Verknüpfung der Phasen sind ein probates Mittel für eine dramaturgische, rhythmisierte Unterrichtsgestaltung. Dies beinhaltet den organischen Übergang zwischen unterschiedlichen Aktionsweisen, Aktivitäten, Instruktionen- und Handlungsformen, so dass sich sinnvolle Handlungszusammenhänge ergeben.

5.6.2 Mustereinschübe

Aus der Bezeichnung geht hervor, dass hier ein neues Muster in ein bereits begonnenes Handlungsmuster eingeschoben wird, wobei nach Abschluss des eingeschobenen Musters in der Regel wieder eine Rückkehr zum ersten Muster erfolgt.

Ein Beispiel hierfür wäre eine monologische Aufgaben-Instruktion (A), diese wird durch ein turn-Angebot der Lehrperson in einen Dialog (B) überführt. Schließlich kehrt die Lehrperson wieder zur monologischen Aufgaben-Instruktion zurück, indem sie die Aufgabe nochmals zusammenfasst und die Instruktion dann beendet, oder die Aufgabe um neue Aspekte erweitert (A'). Formal kann dies als ABA'-Form beschrieben werden.

Dies ist beispielsweise in Sequenz B_9 der Fall. Hier schiebt die Lehrperson in die monologische Aufgabeninstruktion einen kurzen Austausch über das Licht ein, bevor sie die Instruktion fortsetzt und um neue Aspekte erweitert.

Monolog	<p>1 L_v: Dann (**), macht ruhig, bleibt dabei. Macht es nochmal. Versucht vielleicht - wie Du auch vorhin gefragt hast - die Bewegungen zu verbinden (**), Sachen festzulegen. Wobei es, also nicht um die Festlegung von einer Abfolge geht, sondern um die Festlegung im, in euch, im Bewusstsein. Und ja, forscht da weiter. Vielleicht kommt ein Finger dazu, oder ((1s)) ja, was, was wo's euch hintreibt.</p> <p>2 Lrv: /sprachbegleitende Gestik mit Händen -</p> <p>3 TTrv: /stehen im Halbkreis vor Lehrperson, hören zu _____ →</p> <p>4 L_v: Und ich geb euch jetzt dann dazwischen auch noch was mit rein.</p> <p>5 L_v: Nutzt ruhig den Raum. Lasst euch nicht vom Video jetzt in die Stühle drängen 😊.</p> <p>6 Lrv: /Armkreis um sich selbst auf Hüfthöhe/deutende Armgestik zur Leinwand und zu Stühlen _____ /</p> <p>7 TTrv: 😊 <lachen></p>
Dialog	<p>8 L_v: Ähm, /soll ich das Licht ein bisschen dämmen? Ja. /Ich hab's schon...ja. n bisschen versucht.</p> <p>9 Lrv: /Reduzierbewegung rechte Hand/ /geht Richtung Lichtschalter/bleibt stehen/</p> <p>10 TTrv: Mhm, ja.</p> <p>11 TTrv: nicken /schauen T1 hinterher _____ //warten _____</p> <p>12 T4v: Ja bitte.</p> <p>13 TTrv: /geht zum Lichtschalter _____</p>
Monolog	<p>14 L_v: Ähm, vielleicht sag ich noch vorher, also ich werd ähm jetzt gleich (**) die Hälfte von euch</p> <p>15 L_v: - also einmal drei und einmal vier - zur Seite nehmen. Ihr könnt rumlaufen, die anderen beobachten.</p> <p>16 Lrv: /←-Seitwärts-Geste Hände/ /Handbewegung →/</p> <p>17 L_v: Und (**), ja denen vielleicht ein Schlagwort geben. Ich weiß nicht, ob ihr ungefähr wisst, wer wo seinen Zettel hat. Vielleicht wollt ihr demjenigen was aufschreiben, was ihr seht. (**) Ähm, ihr könnt das machen, fühlt euch frei, ihr müsst das nicht.</p> <p>18 Lrv: /unspezifische sprachbegleitende Gestik _____</p>

Der dialogische Einschub stellt eine auf organisatorische Aspekte (Licht) bezogene Insertion dar, die inhaltlich nicht in Verbindung mit der Instruktion steht. Lüders (2003) bezeichnet solche Sequenzen, die Einschachtelungen von Exkursen, Insertionen oder anderen Sequenzen zu thematischen Subaspekten aufweisen, als „diskontinuierliche Sequenzen“ (S. 236).

5.6.3 Muster-Rupturen

Bei einer ungeplanten Unterbrechung des laufenden Musters durch plötzlichen Einschub eines anderen Musters sprechen Ehlich & Rehbein (1986) nicht von einem Musterwechsel, sondern von „Musterruptur“ (S. 85). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn ein dialogischer Einschub in ein monologisch angelegtes Muster erfolgt. Dabei wird die Lehrperson bedingt durch eine selbstinitiierte Äußerung der Teilnehmer (Frage, Nicht-Verstehens-Signal o. ä.) in der Ausführung ihrer Handlungsschritte – z. B. bei einer monologischen Aufgaben-Instruktion – gestört. Insofern liegt eine Verletzung des Musters vor – erkennbar an den verbalen, paraverbalen und nonverbalen Reaktionen. Diese bewirkt einen Musterwechsel oder Einschub.

Zeichen des Nicht-Verstehens

Muster-Rupturen werden i. d. R. durch ein sog. „Prä-E“ angezeigt, ein verbales, paraverbales oder nonverbales Zeichen des Nicht-Verstehens (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 101) auf Hörerseite. Dies hat eine komplexe innere Struktur. Durch Fragen als auch Blicke u. a. übermitteln Hörer (Teilnehmende) einerseits eine Aufforderung an den Sprecher (die Lehrperson), eine Verstehenshilfe zu geben. Andererseits ist dies als Hinweis zu verstehen, dass das gemeinsame Handlungssystem und Handlungsmuster von Lehrenden und Teilnehmenden in Gefahr steht. Die sich anschließende Äußerung der Lehrkraft – die Exothese⁴²¹ (vgl. ebd. 102) – bildet den entscheidenden Knotenpunkt. Entweder wird das Nicht-Verstehen dadurch in ein Verstehen verwandelt

⁴²¹ Exothese meint „die Umsetzung des mentalen Sachverhalts in den verbalen“ (Ehlich & Rehbein 1986, 17).

oder der Erklärungsversuch war nicht wirksam, es bedarf so lange einer Wiederholung dieses Zyklus, bis ein Verstehen erreicht ist. Andernfalls führt das Nicht-Verstehen zu einem Scheitern des Handlungssystems.

Verstehens-Signale

Verstehens-Signale verbaler Art wie z. B. „okay“, „aha“, „mhm“, „ach so“ oder nonverbaler Art wie Nicken, Lächeln o. ä. bedeuten, dass bei den Teilnehmenden als Hörer *„die Disposition für eine weitere Kooperationen mit S vorhanden ist, als Voraussetzung für Anschlußhandlungen verwendet werden kann“* (ebd.) und beenden damit die eingeschobene Handlungssequenz des Erklärens oder Begründens.

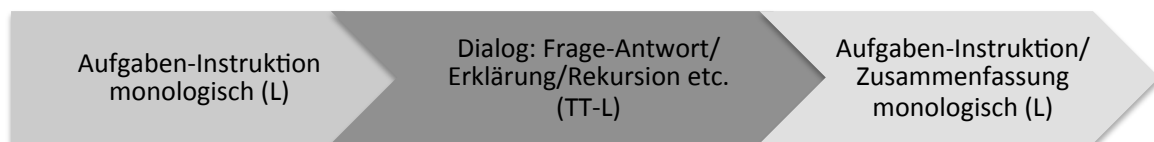
Null-Element

Zeichen des Verstehens wie des Nicht-Verstehens können auch als „Null-Element“ realisiert werden, so dass keinerlei beobachtbare Reaktion erfolgt. Ehlich & Rehbein sprechen in diesem Fall von einer kommunikativen Ambiguität, da ein Null-Element sowohl ein ‚verstanden‘ als auch ein ‚nicht verstanden‘ signalisieren kann (vgl. ebd. 103).

Eine für das untersuchte Videomaterial typische Form der Musterruptur ist der Wechsel von der monologischen Instruktion zur dialogischen Begründung und Verständnissicherung, die im folgenden Teilkapitel erläutert wird.

5.6.4 Musterwechsel vom Monolog zum Dialog

Die häufigste Form eines Musterwechsels stellt der Wechsel von der monologischen Aufgaben-Instruktion zum Dialog dar und wird u. a. im Typus „Rekursive Aufgabeninstruktion“ (vgl. Kap 5.2.3.1) beschrieben. Hier erfolgt zunächst eine präaktionale monologische Aufgaben-Instruktion als Verkettung von Äußerungen, an die sich ein Wechsel zum Dialog anschließt. Dieser Dialog hat häufig eine Frage-Antwort-Struktur, erfolgt als Rekursion durch erneute Erläuterung bzw. Ergänzung der Aufgabenstellung oder auch als kurzes Unterrichtsgespräch. Abschließend kann optional eine Rückkehr zur monologischen Aufgaben-Instruktion erfolgen.



Der Musterwechsel vom Monolog zum Dialog kann sowohl als fließender Übergang, als Mustereinschub oder auch als Muster-Ruptur erfolgen und wird daher auf unterschiedliche Weise initiiert:

a) direkte, universelle turn-Angebote⁴²² durch die Lehrperson:

Ungerichtete, universelle Fragen der Lehrperson an alle Teilnehmenden, z. B. in Verbindung mit den Modalverben ‚wollen‘ oder ‚mögen‘ („Wollt ihr...?“, „Wenn jemand...“) zielen auf eine turn-Übernahme der Teilnehmenden im Sinne einer „programmierten Selbstauswahl“ (vgl. Mazeland 1983, 81ff.). Auch verständnissichernde Äußerungen wie „Alles klar?“, „okay?“ oder „Gut?“ können als wirkliche Frage gemeint sein und so Möglichkeiten für Nachfragen eröffnen. Der Mustereinschub wird in diesem Fall von der Lehrperson initiiert. Nehmen die Teilnehmenden das turn-Angebot wahr und stellen Nachfragen, findet ein fließender Übergang von der monologischen Aufgaben-Instruktion zum Dialog statt.

b) Annahme eines indirekt und unbeabsichtigt gemachten turn-Angebots:

Die Floskel „Alles klar?“ kann in Verbindung mit einer Abwendung der Lehrperson allerdings auch ein Pre-Closing sein, welches kein wirkliches turn-Angebot darstellt (vgl. z21/22, A_9). Verstehen Teilnehmenden die Äußerung dennoch als turn-Zuteilung, nutzen sie hier die Möglichkeit der turn-Übernahme für Nachfragen. Dadurch ergibt sich ein ungeplanter Wechsel von der monologischen Aufgaben-Instruktion zur dialogischen und ggf. auch eine Rekursion oder Präzisierung der Aufgabe. Das Ende einer Instruktion wird also von den an der Kommunikation Beteiligten unterschiedlich interpretiert.

Ein anderer Übergang stellt eine gewissermaßen indirekte turn-Zuteilung dar. Mit der Äußerung „Ich weiß nicht, ob ihr ungefähr wisst, wer wo seinen Zettel hat.“ (z17, B_9) provoziert die Lehrperson Antworten oder Handlungsangebote der Teilnehmenden, wie folgender Transkript-Ausschnitt verdeutlicht:

17	L_v: Und (**), ja denen vielleicht ein Schlagwort geben. Ich weiß nicht, ob ihr ungefähr wisst, wer wo seinen Zettel hat. Vielleicht wollt ihr demjenigen was aufschreiben, was ihr seht. (**) Ähm, ihr könnt das machen, fühlt euch frei, ihr müsst das nicht.
18	Lnv: /unspezifische sprachbegleitende Gestik _____
19	L_v: Name drauf schreiben? Ja, eigentlich.
20	Lnv: /nickt/
21	T4v: Sollen wir schnell den Namen...
22	T4nv: /Schreibbewegung rechte Hand/
23	TTnv: /gehen zu Stühlen, schreiben Namen auf Zettel/

Transkript-Ausschnitt B_9

c) selbstinitiative turn-Ergreifung durch Teilnehmende:

Hier wird ein „Reden-Wollen“ ausgebildet, ohne dass eine Lehrendenhandlung als turn-Angebot vorausgeht und ohne dass ein Sprecherwechsel beabsichtigt war. Redder (1984) nennt dies „unprogrammierte Selbstauswahl“ (S. 41 u. 46), die eine Musterruptur und daraus folgend einen Musterwechsel initiieren kann.

Indem die Lehrperson in ihrer monologischen Instruktion durch Nachfragen der Teilnehmenden ungeplant unterbrochen wird, verlassen die Teilnehmenden das bisherige Handlungsmuster, da ein Wissensdefizit besteht oder vorangegangene Äußerungen nicht verstanden wurden. Ihre selbstinitiativen Äußerungen provozieren eine Begründung, eine erneute rekursiv-

⁴²² Vgl. die drei Formen der turn-Zuteilung in Unterrichtssituationen bei Becker-Mrotzek & Vogt (2001, 162) unter Bezug auf die Darstellung der turn-Organisation im Unterricht bei Redder 1984, Kap.3. Anders als bei Becker-Mrotzek & Vogt dargestellt handelt es sich an dieser Stelle zwar um ein ungerichtetes ‚turn-Angebot‘ der Lehrperson an alle Teilnehmende, dieses führt aber nicht zur turn-Bewerbung von einzelnen oder mehreren Teilnehmenden samt anschließender turn-Zuteilung durch die Lehrperson, sondern zur turn-Ergreifung durch einzelne Teilnehmende. Redder beschreibt diese Form der turn-Übernahme bezugnehmend auf Mazeland (1983, 81-87) als „programmierte Selbstauswahl“ im Gegensatz zur „unprogrammierten Selbstauswahl“, bei der die Teilnehmenden von sich aus die Initiative zur turn-Übernahme ergreifen (vgl. Redder 1984, 41).

paraphrasierende Erklärung der Aufgabe oder auch eine Ergänzung der Aufgabe und initiieren dadurch den Übertritt in das dialogische Muster. Somit greifen die Teilnehmenden in den Instruktionsprozess ein. War die „Reparatur“ erfolgreich, geben die Teilnehmenden schließlich positive Verstehenssignale, so dass die Lehrperson zum ursprünglichen Muster zurückkehren und die Aufgaben-Instruktion beenden kann.

Kameyama (2004) beschreibt dies als „verständnissicherndes Handeln“,⁴²³ welches in seinem Handlungsablauf dem Begründen strukturell vergleichbar ist. Das Begründen ist wie das verständnissichernde Handeln ein sprachliches Handlungsmuster, das dazu dient, ein Rezeptions- oder Wissensdefizit wie das Hörerseitig entstandene offene unsichere, partielle oder komplette Nicht-Verstehen in ein Verstehen zu transformieren. Es wurde in verschiedenen Formen u. a. als „Sollen-Begründung“ und als „kognitiv-operative Begründung“ von Ehlich & Rehbein beschrieben und grafisch dargestellt (vgl. ebd. 1986, 111-113).

In Sequenz B_5 kehrt die Lehrperson nach der selbstinitiativen turn-Ergreifung einer Teilnehmerin (z32) jedoch direkt wieder zur monologischen Instruktion zurück (z34-41). Die erneute turn-Ergreifung (z44) bewirkt und bestätigt dann den Wechsel zum Dialog:

32	T1v: Also aus der festgelegten Bewegung ausbrechen zum Video.
33	T1nv: /imitiert Schulterkreis rückwärts mit re Schulter _____ //deutet mit re Daumen nach hinten zur Leinwand (Zeigegeste)/
34	L_v: Ausbrechen beziehungsweise weiterentwickeln. Also du bleibst...
35	Lnv: „/Auswechsel-Geste“ _____/(Hände rotieren umeinander in Bauchnabelhöhe)
36	T1v: Ja.
37	L_v: Die Regel bleibt, ich behalte meine erste Impuls, meine erste Bewegung, aber ich wills jetzt weiterentwickeln.
38	Lnv: /Handgeste über Kopf//Schraubbewegung mit Händen an Schläfen _____ /sprachbegleitende Gestik _____
39	TTnv: /hören zu, nicken _____
40	L_v: Ich will schauen, was, was entsteht daraus. Ich will das erforschen, diese Bewegung, und suchen.
41	Lnv: _____
42	L_v: Nee. Ihr könnt so'n... Genau. Ja.
43	Lnv: /hört zu, nickt _____ //schüttelt Kopf, dazu Handgeste _____ /nickt mehrmals _____
44	T2v: Okay. Haben wir mehrere oder sollen wir eins festlegen? n' paar? Mhm.
45	T2nv: /steht und schaut L an _____ //nickt mehrmals _____ //Handbewegung _____ //nickt zu T1/
46	T1v: Wechseln.
47	TTnv: /hören zu _____ /nicken/hören zu _____
48	L_v: Könnt ihr auch verbinden, schauen, wie lassen die sich verbinden.
49	Lnv: _____ /wendet sich ab und geht Richtung Laptop _____

Transkript-Ausschnitt B_5

Die selbstinitiative turn-Ergreifung durch die Teilnehmenden ist im Videomaterial recht häufig zu finden und dient stets dem Verstehen der Aufgabenstellung.

⁴²³ Das Handlungsmuster „Verständnissicherndes Handeln“ wurde von Kameyama (2004) u. a. am Beispiel der Terminabsprache dargestellt. Sprecher-Reaktionen auf die „Planstörungsexothese“ der Hörer sind Repetieren, Umformulieren, Erläutern. Sprecher-Reaktionen auf Vergewisserungsaktionen der Hörer sind Ausschließen oder Bestätigen.

Vgl. Kameyama, S. (2004): Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen. Münster u.a.: Waxmann, hier bes. S. 130f.

Veränderung der Rollenstruktur durch Musterruptur

Ein spezielles Instruktionsmuster, welches Muster-Rupturen enthält und dadurch eine veränderte Rollenstruktur herbeiführt, ist die „Reversible reaktiv-ergänzende Aufgaben-Instruktion“ (vgl. Kap. 5.2.3.3).

Selbstinitiierte Verständnis- und Nachfragen der Teilnehmenden führen zu einer vorzeitigen Unterbrechung der monologischen Aufgabeninstruktion und zu einer Einbettung eines in das Aufgabe-Lösungs-Muster eingebetteten Frage-Antwort-Dialogs mit reversibler Rollenverteilung. Da die Verständnissicherung durch die Lehrperson mehrfach misslingt bzw. unvollständig bleibt, verändert sich die Rollenstruktur: Die Lehrperson reagiert auf die Fragen der Teilnehmenden, die solange auf die Lösung ihres Problems orientiert bleiben, bis das Nicht-Verstehen beseitigt und die Aufgabenstellung ausreichend präzisiert ist, um einen Handlungsplan für die Lösung der Aufgabe auszubilden.

Somit vollzieht sich ein Wechsel der Diskursart vom monologischen Aufgabe-Lösungs-Muster hin zum reversiblen Frage-Antwort-Dialog, der strukturell mit dem Ablauf des Verständnissichernden Handelns und der Sollen-Begründung vergleichbar ist. Entsteht in der anschließenden Fortsetzung der monologischen Instruktion nochmals ein Rezeptionsdefizit, wird erneut ein Musterwechsel zur dialogischen Verständnissicherung durch die Teilnehmenden herbeigeführt.

6 INSZENIERUNGSMUSTER

Bisher wurden einzelne Instruktionmuster auf der Mikroebene zunächst isoliert betrachtet und in ihrer Musterstruktur beschrieben. Hinsichtlich der Komplexität und Vielschichtigkeit sowie der inhaltlich-thematischen wie funktionellen Bezüge und daraus resultierenden Relevanz sind Instruktionmuster darüber hinaus aus dem jeweiligen Unterrichtskontext heraus zu sehen. Jede Instruktionform, jedes Instruktionmuster ist eingebunden in ein Erziehungs- und Bildungskonzept des Unterrichts und steht daher immer in Zusammenhang mit dem gesamten unterrichtsmethodischen Handeln einer Lehrperson (vgl. Laging 2006, 64). Für die Einordnung eines Instruktionmusters sind daher das Gesamtkonzept und die thematischen Dimensionen der unterrichtlichen Inszenierung von Bedeutung. Erst die Gesamtstruktur des Instruktionverlaufs und die Bezüge der einzelnen Instruktionsequenzen untereinander machen die Funktion, die eine Instruktionsequenz innerhalb eines übergreifenden didaktischen Zusammenhangs erhält, ersichtlich und ergeben als Makroebene das Inszenierungsmuster einer Unterrichtseinheit.

Das Inszenierungsmuster wird hier verstanden als individueller Merkmalskomplex unterrichtlichen, insbesondere instruierenden Handelns einer Lehrperson. In seinem Gestaltverlauf stellt es im Sinne der Prozessontologie eine Ereigniskette, d. h. eine bestimmte Abfolge von Instruktionsequenzen dar. Die Abbildung als Prozessogramm dient der Kontextualisierung einzelner Instruktionsequenzen innerhalb einer Unterrichtseinheit und ermöglicht zugleich, alle Instruktionsequenzen als Ganzes in ihrer Struktur, im zeitlichen Verlauf und ihrer Beziehung zueinander zu erfassen.

Die grafische Darstellung des Inszenierungsmusters in Partiturschreibweise gibt also einen Überblick über:

- den sequentiellen linearen Verlauf
- die Phasen einer Unterrichtseinheit
- die verwendeten Instruktionsequenzen
- deren Zeitpunkt (prä-, syn- oder postaktional)
- deren turn-Apparat (monologisch, dialogisch, kombiniert)
- die Abfolge und inhaltliche Beziehung der verwendeten Instruktionmuster
- sowie die Modalitätsstruktur einzelner Sequenzen und der gesamten Unterrichtseinheit.

Die hier dokumentierten Inszenierungsmuster unterscheiden sich nicht nur in ihrer Thematik, sondern ebenso hinsichtlich der Verwendung bestimmter Instruktionmuster und der Modalitäten. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die Prozessstrukturen der untersuchten Unterrichtseinheiten in der Tanzimprovisation trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Instruktionweisen interindividuelle Gemeinsamkeiten in Bezug auf Phasierung, auf die Verkettung bestimmter Instruktionmuster und in Bezug auf Zusammenhänge zwischen spezifischen Unterrichtsphasen und Musterverwendung aufweisen.

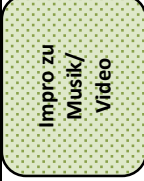






Jede Unterrichtseinheit wurde entsprechend ihrer Instruktionsequenzen segmentiert. Entsprechend ihrer inhaltlichen Thematik und Funktion wurden Instruktionsequenzen, die aufeinander aufbauen, einander weiterführen und mit dem gleichen oder ähnlichen inhaltlichen Aspekt zusammenhängen, in Unterrichtsphasen gruppiert. Die Einführung eines neuen inhaltlichen As-

pekts verbunden mit einem bestimmten (andersartigen) Arbeitsauftrag gilt als Indiz für eine neue Unterrichtsphase. So ist z. B. die Warm-up-Phase semantisch klar von der Explorationsphase abgrenzbar und diese wiederum von der Gestaltungsphase zu unterscheiden.

Basierend auf einer deskriptiven Analyse und grafischen Darstellung werden zunächst die Inszenierungsmuster der einzelnen Fallbeispiele im Sinne eines Fallportraits anhand von vier Dimensionen beschrieben: der funktionalen, der thematischen, der temporalen und der strukturellen Dimension (vgl. Kap. 4.5.6). Diese lehnen sich an die von Spieß (2011) dargestellten Textbeschreibungsdimensionen an, welche jedoch für den Texttypus adaptiert wurden. Davon ausgehend werden im Rahmen der Synopse (Kap. 7) schließlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Fallbeispielen sowie übergeordnete Merkmale des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation aufgezeigt.

6.1 Legende Prozessogramm

Einfärbung	Modalität
Verbal	Rein verbale Instruktion
Verbal & demonstrierende Gesten	Verbale Instruktion mit einzelnen illustrativen Gesten
Verbal & tänzerisch (demonstrierend)	Verbale Instruktionen und parallel tänzerische Demonstration
Verbal & Musikeinspielung	Verbale Instruktionen (Cues, Hinweise) synaktional zu Musikeinspielung
Musik-Cues	Musik-Cues wie Stop-and-Go



	Improvisation ohne Instruktionen. Musik/Video haben impulsgebende Funktion.
	Improvisation ohne Instruktion
	Monologisches Instruktionsmuster ohne turn-Wechsel
	Dialogisches Instruktionsmuster mit turn-Wechseln
Kein Pfeil	Keine inhaltliche Verbindung zwischen Instruktionsssequenzen
	Inhaltliche oder formale Verknüpfung zweier Instruktionsssequenzen ohne Wechselwirkung
	Explizite inhaltliche und formale Verknüpfung zweier Instruktionsssequenzen mit Wechselwirkung
	Implizite inhaltliche und formale Verknüpfung zweier Instruktionsssequenzen mit Wechselwirkung

6.2 Inszenierungsmuster Fallbeispiel A

6.2.1 Funktionale Dimension

Thema der Unterrichtseinheit

„Der Weg ist das Ziel – Nudelformen“ ist das Thema der Unterrichtseinheit⁴²⁴. Unterschiedliche Nudelformen (Penne, Fusilli, Rigati und Gnocchi) bilden den Ausgangspunkt für verschiedene Bewegungsformen und -qualitäten. Jede Nudelform steht symbolisch für eine bestimmte Körperform im Raum:

Nudelart	Abbildung	Bewegungsform und -qualität
Penne		Gerade, Länge, Verlängerung
Fusilli		Spirale, Verschraubung
Rigati		Bogen, gebogen, rund, arch, curve
Gnocchi		Behäbigkeit, Fülle, Masse, Schwere
Vollkorn		Wechsel des Levels (oben, mittel, unten)

Später stehen bestimmte Farben der Nudeln für zusätzliche tänzerische Parameter:

Farbe	Tänzerischer Parameter
Grün	Level im Raum (oben, mittel, unten)
Gelb	Dynamik
Orange	Raum (Größe und Dimension)

Beginnend mit einer bildhaften Einführung in die Thematik im Rahmen des dreiteiligen Warm-ups, einer Begegnung mit dem Material und seiner Form durch Ertasten werden in Explorationsaufgaben zu einzelnen Nudelformen erste Bewegungsideen und -motive entwickelt, in Spielformen variiert, interaktiv erprobt und vertieft. Später dienen Nudeln als Bausteine für eine Partitur, deren Abläufe immer wieder neu gelegt und verändert, in Tanz umgesetzt und schließlich als Duo mit einem Partner in gegensätzlicher Leserichtung getanzt werden.

Unterrichtsphasen und Themenentfaltung

Eröffnung

Im Anschluss an die Begrüßung weist die Lehrkraft darauf hin, dass sie aufgrund einer Verletzung an der Halswirbelsäule in dieser Unterrichtseinheit vorwiegend verbal und beobachtend instruieren wird und kündigt kurz das Thema der Unterrichtseinheit an (A_1a2a). Gerade die Fokussierung auf die verbale Instruktion ist für die Analyse von Interesse, da dies keine alltägliche Form unterrichtlichen Lehrerhandelns in der Tanzimprovisation darstellt.

Warm-up

Das Warm-up stellt einen bildlich-assoziativen Einstieg in die Thematik durch synaktionale Anleitung dar. Unter dem Motto des „Teigmachens“ erfolgen im Kreis entsprechende Bewegungsaktionen gefolgt vom „Teigkneten“ in Form einer Partnermassage. Das Kochen der Nudeln im

⁴²⁴ Dieses Thema benennt die Lehrperson in ihrem schriftlichen Unterrichtskonzept.

sprudelnden Wasser wird anschließend tänzerisch am Boden umgesetzt. Das Warm-up umfasst die Sequenzen A_3-5. Hier dominiert die synaktionale performative Bewegungsanleitung (A_3, A_4), d. h. eine Parallelität von verbaler und nonverbaler Instruktion. Das Warm-up schließt mit einer synaktionalen verbalen Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung ohne Demonstration (A_5).

Im Warm-up instruiert die Lehrperson ausschließlich mittels synaktionaler, lehrerzentrierter Bewegungsanleitung, wobei hier verschiedene Muster – mit und ohne Musik sowie mit und ohne Demonstration – verwendet werden. Charakteristisch ist der vorwiegend bildhafte Sprachgebrauch, durch den Alltagserfahrungen des Teigmachens und Kochens im sprudelnden Wasser abgerufen, Imaginationen erzeugt und auf den Körper übertragen werden. Das Warm-up dient nicht nur der Vorbereitung und Aufwärmung des Körpers, sondern stellt zugleich einen problemorientierten, motivierenden und assoziativ-imaginativen Einstieg in das Thema der Unterrichtseinheit dar. Die Lehrperson verzichtet bewusst auf eine tanztechnische Aufwärmung zugunsten eines Warm-ups, „*that orients the dancers to the process of improvisation*“ (Morgenroth 1987, xvii).

Einführung des Materials und Vorstellung des Themas

Im Anschluss wird das Material eingeführt. Sequenz A_6 ist als Schlüsselstelle zwischen Warm-up und Erarbeitungsphase I zu sehen und wird durch ein spezielles Muster realisiert: Die Lehrkraft wendet sich hier mit einer Tast-Aufgabe an jede einzelne Teilnehmende, so dass die Sequenz eine Folge von Mini-Dialogen zwischen Lehrkraft und einzelnen Teilnehmenden darstellt. Die Nudeln kommen in taktile Form in Spiel und werden – ohne dass das Material benannt wird – zunächst in einem Samtsäckchen ertastet, dann ein Adjektiv dafür gefunden, welches anschließend körperlich umgesetzt wird.

Da hier schon erste Explorationstätigkeiten durch die taktile Wahrnehmung der Form und Eigenschaft unterschiedlicher Nudeln erfolgen, welche außerdem mit dem Körper umgesetzt werden, stellt diese Sequenz zugleich eine Vorbereitung für die anschließende Explorationsphase dar.

Exploration / Erarbeitungsphase I: Nudelformen

In der Explorationsphase werden drei Nudelformen (Penne, Fusilli, Rigati) nacheinander in drei Durchgängen tänzerisch umgesetzt, so dass unterschiedliches Bewegungsmaterial (lang, spiralig, rund) als Ausgangspunkt für die anschließende Übungs- und Improvisationsphase entsteht.

Sequenzen A_7-9 sind progressiv angelegt und zielen auf die kumulative Entwicklung von Basis-Bewegungsfähigkeiten ausgehend von einzelnen Nudelformen und Bewegungsqualitäten in diversen eng gefassten Improvisationsaufgabenstellungen, die jeweils präaktional instruiert und anschließend improvisierend zur Klavierbegleitung der Lehrkraft umgesetzt werden. Dabei wird erstes Bewegungsmaterial generiert, das als Fundus für die weitere Improvisation dient.

Übung / Erarbeitungsphase II: Diverse Spielformen

Die Sequenzen A_10-14 stellen Übungsformen und zugleich neue Anwendungskontexte für die zuvor entwickelten Bewegungselemente dar. Verschiedene Varianten von Stop-and-Go-Reaktionsspielen zu Signalwörtern und Musik-Cues initiieren einen zügigen, fließenden Wechsel zwischen verschiedenen Bewegungsformen. Die Nudelnamen dienen als Signalworte für entsprechende Bewegungsformen. Während die Explorationsaufgaben zuvor individuell umgesetzt wurden, wird nun auch die tänzerische Interaktion und gegenseitige Imitation von Bewegungsmotiven einbezogen.

Die Anforderungssituationen sind systematisch aufbauend gestaltet, und knüpfen sowohl an das Vorwissen als auch an das vorhandene und zuvor entwickelte Können der Teilnehmenden an.

Anwendung / Erarbeitungsphase III: Nudelpartitur legen und erproben

Ab Sequenz A_15 gruppieren sich die verschiedenen präaktional und synaktional gestellte Aufgaben um eine zu legende „Nudelpartitur“ herum. Erneut stehen Nudelsorten (Penne, Fussili, Rigati, Gnocchi) symbolisch für eine bestimmte Bewegungsqualität und -form, die Farben der Nudeln symbolisieren bestimmte Parameter des Tanzes (Dynamik, Level, Raum).

In A_16 und A_17 wird die Transformation der gelegten Nudelpartitur in Tanz und zugleich die Anwendung und Übertragung der fachlichen Konzepte (gerade-linear, rund-gebogen, spiralig als Körper- und Bewegungsformen) gefordert. Verschiedene Partiturvarianten sollen gelegt und möglichst spontan und intuitiv tänzerisch umgesetzt werden. Dies artikuliert die Lehrperson in einer dreiteiligen Instruktionsform, die an unterschiedlicher Stelle mehrfach wiederholt wird:

„Legen, speichern, machen.“ (z10, A_16)

Die Partituren werden zunächst von jeder Teilnehmerin für sich selbst gelegt und in weiteren Durchgängen auch für die benachbarte Person.

Vertiefung / Erarbeitung IV: Partnerarbeit mit Nudelpartitur

In A_18 und A_19 wechselt die Sozialform. Anstelle der individuellen Interpretation einer Nudelpartitur erfolgt dies nun im Rahmen einer Partneraufgabe mit variierten Aufgabenstellung, die präaktional eingeführt wird: Während Person A eine Partitur legt, setzt B diese tänzerisch um und wird dabei simultan von A imitiert. Auf diese Weise erfolgt zusätzlich zum Wechsel der Sozialform auch eine Erweiterung des Bewegungsvokabulars durch die gegenseitige Imitation.

In der letzten Aufgabenstellung sind schließlich unterschiedliche Lesarten bei der tänzerischen Umsetzung der Partitur gefordert, wobei eine Teilnehmerin von vorne, die andere von hinten lesend als Krebs⁴²⁵ beginnt. Diese Aufgabe wird jedoch nur angerissen und kommt aus Zeitgründen nicht ausreichend zur Ausarbeitung.

Die Unterrichtseinheit schließt nicht mit einer abschließenden Improvisation, Schluss-Gestaltung oder einem gemeinsamen Cool-Down. Die Lehrkraft muss stattdessen aus Zeitgründen mitten im Tun während der Partnerarbeit abbrechen.⁴²⁶

6.2.2 „Parameter des Tanzes und Bewegungsformen“ als thematische Dimension

Thematische Konzepte

Bezugspunkt für die Entwicklung des Themas sind verschiedene Nudelformen als sinnlich-wahrnehmbares Material einerseits und als Symbol für Bewegungsformen andererseits:

„Ich habe ein Säckchen mitgebracht ((1s)). Da ist das Material drinnen (()), mit dem wir uns heute beschäftigen werden.“ (z1, A_6)*

⁴²⁵ Der „Krebs“ bezeichnet in der Musik das notengetreue Rückwärtsspielen eines Themas oder Motivs, also eine vertikale Spiegelung der Notenpassage.

⁴²⁶ Laut Unterrichtskonzept war eigentlich eine Erweiterung der Partneraufgabe geplant. Dabei sollte ein Spaghetti in der Bewegung transportiert und dabei erprobt werden, ob und wie sich die Bewegung verändern muss. Zudem sollte abschließend ein Showing stattfinden, bei welchem jedes Duo seine Variation zeigt (Unterrichtskonzept Fall A 2015, 9).

Die Entfaltung des Themas erstreckt sich vom bildlich-assoziativen Zugang des Teigmachens, Teigknetens und Nudelkochens im Warm-up über die Erprobung unterschiedlicher Körperformen ausgehend von speziellen Nudelformen, dem raschen Wechsel und der Verbindung unterschiedlicher Bewegungsformen in verschiedenen Reaktionsspielen bis hin zur Anwendung des explorierten Bewegungsmaterials bei der Umsetzung der mit Nudeln erstellten Bewegungs-Partitur. Immer wieder wird ein konkreter Bezug zum Material hergestellt:

„Neues Material ((2,5s)). Was kann das sein? ((1,5s)) Eine Idee?“ (z1, A_8)

Die Ankündigung *„Jetzt kommen ((**)) unser ganzes Material kommt nun in Umlauf.“ (z1, A_13)* ist dabei doppeldeutig zu verstehen, bezieht sie sich doch gleichermaßen auf die verschiedenen Nudeln als auch auf das explorierte Bewegungsmaterial.

Ausgehend davon deckt die unterrichtliche Inszenierung ein breites Spektrum an Kompetenzanforderungen in den Bereichen Parameter des Tanzes verstehen, anwenden (legen, tanzen) ab. Innerhalb des Konzepts „Nudelformen“ stellt die Lehrkraft im Rahmen ihrer Instruktionen inhaltliche Verbindungen zu tanztheoretischen Aspekten und Konzepten wie „Ikosaeder“, „Parameter des Tanzes“ (Dynamik, Level, Raum) und „Bewegungsqualitäten“ (Behändigkeit, Schwere) in Zusammenhang mit der Entwicklung und kreativen Anwendung von Basisfähigkeiten her.

Folgende tänzerischen Konzepte kommen zur Sprache (Tab. 10):

Tänzerisches Konzept	Ankerbeispiele
PARAMETER DES TANZES	
Parameter des Tanzes	<i>„Und zwar ich hab hier Buchstaben ((**)), und wenn ihr dann die Farben seht, gibt es da gelb, grün und orange. Dynamik, Level, Raum.“ (z57/z60, A_15)</i> <i>„Benutzt die Parameter des Tanzes, die bunten Vollkorn-Nudeln.“ (z10, A_17)</i>
RAUM	
Level (Raum)	<i>„Und die Sonderregel ist ((**)), spreche ich Vollkorn ((*)), das n nette Wörtchen davor, ((*) so gilt es, das Level zu verändern.“ (z16, A_10)</i> <i>„Grün is Levelwechsel. Also das vorherige Vollkorn.“ (z82, A_15)</i>
Ikosaeder ⁴²⁷	<i>„Penne is Länge. Ikosaeder, Verlängerung. Die Nudel will sich im Topf ((**)) alles erreichen.“ (z21, A_10)</i>
Dimension/Größe	<i>Naja. Also ((*)), ich habs halt probiert. Es gibt, Spirale mach ich eher klein. Und das ist für mich n n Hinweis, ah ich bin die Spirale besonders groß oder in den... in den Raum greifend, so eigentlich.“ (z72/z79, A_15)</i>
DYNAMIK	
Dynamik	<i>„Ähm, wir haben gelb Dynamik ((**)), selbsterklärend...“ (z79, A_15)</i> <i>„Bauen ((5s)) Dynamik, Level, oben.“ (z67, A_17)</i>
Gewicht	<i>„Beim Gnocchi hätt ich gern diese Behändigkeit, diese Fülle, diese Masse, als Kontrast zu dem davor. Also diese Schwere, okay?“ (z28/z34, A_13)</i> <i>„Na die Behändigkeit, die Schwere.“ (z66, A_15)</i> <i>„Gnocchi... is die Fülle im Körper, die Masse, die Behändigkeit.“ (z99, A_15)</i>

⁴²⁷ Der Ikosaeder ist ein sog. Polyeder und beschreibt einen vielflächigen Körper aus zwanzig gleichseitigen Dreiecken mit zwölf Ecken, die an jeweils fünf Flächen zusammentreffen. Rudolf von Laban verwendet den Ikosaeder in seiner Raumharmonielehre sowie als Raumkonzept im Rahmen seiner Bewegungsstudien (vgl. Preston-Dunlop 1986, 129ff.). Er steht als platonisches Körpermodell in Beziehung zur Kinesphäre – dem Bewegungsraum um den Körper – dessen Punkte mit allen Extremitäten ohne Positionsveränderung erreicht werden können.

FORM (in Bewegung + Körper)	
Spirale/ Verschraubung	„Spirale. Verschraubung.“ (z6, A_8) „Bewegungsqualität die ich gern hätte, ist die Verschraubung.“ (z19, A_8)
arch, curve	„Wenn des der Körper is ((**)) curve, oh - und wenn er das is - arch.“ (z15, A_9)
Länge, Gerade	„Ich hätte nämlich gern von den Penne die Längen ((**)), beziehungsweise die Geraden, die ihr bei Euch im Körper finden könnt. Diese ((**)) dieses wirklich straighte ((**)), okay? Ich hätte gern Diagonalen, ich setz mich ans Klavier ((**)), und diese Bewegungsqualität der Längung ((**)), der Gerade in eurem Körper ((**)), hätte ich gerne über diese Diagonale gesehen. ((1 sec)) We try.“ (z7-13, A_7)
BEWEGUNGSQUALITÄT	
Bewegungsqualität	„Du kannst die Bewegungsqualität, die Du jetzt mal für Dich gefunden hast, das eine Adjektiv, mit deinem Körper nachstellen, bis wir dran sind zum ((*)) zum Sagen, was es denn ist.“ (z8, A_6) „und diese Bewegungsqualität der Längung ((**)), der Gerade in eurem Körper ((**)), hätte ich gerne über diese Diagonale gesehen.“ (z12/13, A_7) „Bewegungsqualität die ich gern hätte, ist die Verschraubung.“ (z19, A_8) „Es gibt drei Bewegungsqualitäten und einen großen Raum für euch.“ (z9, A_10). „Die drei Bewegungsqualitäten bleiben, aber der Wechsel ist selbständig.“ (z35, A_12) „Schwenkst Deine Nudel aber Du machst diese Qualität der Nudel ((**)) ...“ (z66, A_13) „Des is a eigene Qualität.“ (z69, A_15)

Tab. 10: Tänzerische Konzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel A

Die Lehrperson benutzt zwar den Begriff „Qualität“ im Sinne von Bewegungsqualität. Eigentlich meint sie damit aber den Parameter „Form“ im Sinne der Form des Körpers und der Bewegung im Raum. Dies wird aufgrund der geäußerten Assoziationen zu den Nudelsorten deutlich (Gerade/Verlängerung, Verschraubung/Spirale, gebogen/arch/curve). Preston-Dunlop (1986) bezeichnet dies als „*shape in movement*“ bzw. „*basic space patterns*“ (ebd. Theme IX, 87ff.). Nur wenn die Lehrperson von der Behändigkeit und Schwere spricht, die sie mit Gnocchi assoziiert, ist tatsächlich der Begriff „Qualität“ passend (s.o.).

Handlungskonzepte

Handlungskonzepte in der Explorations- und Erarbeitungsphase umfassen vor allem Aspekte formale Strukturen und Improvisationsregeln:

STRUKTUR / ABLAUF / SPIELREGEL	
(Spiel-)Form	„Nur jetzt konzentrieren wir uns wieder auf die Form, die mer hatten.“ (z1, A_13) „Neue, neue Spielform, aber gleicher Weg.“ (z23, A_19)
Spielregeln	„Und die Sonderregel ist ((**)), spreche ich Vollkorn ((**)), das n nette Wörtchen davor, ((**)) so gilt es, das Level zu verändern.“ (z16, A_10) „Einzige Spielregel is, die Nudel muss angenommen werden.“ (z1, A_12) „Gebt ihr diese Nudel weiter. Stoppt die Musik, loopt ihr die Bewegung, die ihr als letzter hattet ((**)) und loopt sie so lange ((**)), bis alle anderen Teilnehmer diese auch loopen.“ (z9/11, A_12) „Musik stoppt. Ich war grad darin ((**)) okay, ich loop des so lange, bis alle das nachmachen. Und wenn alle das machen, geht der Tanz weiter. Alles klar? Wir wechseln selbstständig.“ (z20/28, A_12)

	<p>„Es kommt die erste Spiralinudel in Umlauf. Wenn ich die habe (***) macht die Sp... mach ich die Spirale weiter, zeig meine Nudel aber nicht. Und es werden immer mehr Nudeln, ((1s)), und bei mehr Stopps sind auch mehrere Tänzer. Die, die keine Nudel haben, sinken zu Boden, sehen zu, die die N... die, die die Nudel haben, tanzen weiter. Gibt es zwei Spiralen schon im Raum, dann äh startet ihr ne tänzerische Debatte. Du hast n Argument, sie hat n Argument.“ (z6-17, A_13)</p>
PRODUKTION und TRANSFORMATION	
Erstellen, Erfassen und Umsetzen einer Partitur	<p>„Es geht drum: sehen, speichern, machen.“ (z26b, A_15)</p> <p>„Legen, speichern, machen.“ (z10, A_16)</p> <p>„Probieren (**), legen (**), ausprobieren (***)“. (z90, A_15)</p> <p>„Anschauen, speichern, machen, verändern.“ (z54, A_16)</p> <p>„Ansehen, speichern, ausführen. Erst im Nachhinein überprüfen, hab ich alles gehabt?“ (z74, A_17)</p>
Spontanes und schnelles Speichern von Choreographien	<p>„Mir geht's um das schnelle Aufnehmen von Choreographien.“ (z14, A_15)</p> <p>„Ich scann des (**), speichere des (***) und tanze des.“ (z19, A_15)</p> <p>„Sondern bau n Weg, also ich wollt n Weg finden, wie kann ich ne Choreographie, ne Qualität für mich schnell speichern, schnell auswählen.“ (z36, A_15)</p> <p>„Sobald ich ihn hab, sobald ich ihn abrufen kann, bau ich n neuen. Mir gehts um die schnelle Speicherung.“ (z29, A_16)</p>
Negation von Festlegung oder Wiederholung	<p>„(...) Es geht um Variation (***) und (***) also eben nicht des ewige Feilen.“ (z34, A_15)</p> <p>„Ich möcht' kein Motiv bauen, ich möcht' nur n (***) dieses Baukastenprinzip haben.“ (z51, A_15)</p> <p>„Es geht nicht um Festlegung einer (***) Bewegungs... eines Bewegungsablaufes.“ (z15, A_16)</p> <p>„Und geht es nicht drum, den Weg zehn Mal zu tanzen, sondern hab ich meinen Weg, bau ich nen neuen.“ (z25, A_16)</p> <p>„Ich bau den, ich seh den, ich tanz den. Und ich leg nichts fest.“ (z34, A_16)</p>

Tab. 11: Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel A

In der Anwendungs- und Vertiefungsphase stehen Produktion und Transformation in Verbindung mit Spontaneität, Schnelligkeit und Variation im Mittelpunkt (Tab. 11). Das Referenzobjekt stellt dabei die Nudelpartitur bzw. der „Nudel-Baukasten“ einschließlich der verschiedenen Nudelformen dar. Bei der Erprobung dieses choreografischen Nudel-Baukastens (A_15-17) legt die Lehrperson Wert darauf, dass die Teilnehmer den mit Nudeln gelegten Ablauf rasch erfassen, erproben und wieder neu legen. Ihr geht es nicht um Festlegung einer Abfolge, sondern um schnelle Speicher- und Merkfähigkeit sowie variantenreiches Erproben neuer Wege und Bewegungsformen, was sie mehrfach betont und sequenzübergreifend häufig und wiederholt. Am deutlichsten kommt dies durch folgende Äußerung zum Ausdruck:

„Anschauen, speichern, machen, verändern.“ (z54, A_16)

6.2.3 Temporale Dimension

Die Lehrperson verwendet sowohl präaktionale als auch synaktionale Instruktionmuster, die sich hinsichtlich ihrer Anteile an der Unterrichtszeit die Waage halten. Postaktionale Instruktionmuster kommen jedoch überhaupt nicht zum Einsatz.

Während das Warm-up ausschließlich synaktional und performativ als auch verbal angeleitet wird, bevorzugt die Lehrperson in der Explorationsphase klar die präaktionale Instruktion mit anschließender Improvisation ohne begleitende instruktive Eingaben. In der Übungsphase wechseln wiederum präaktionale und synaktionale Instruktionen ab. Die synaktionalen Instruktionen stellen dabei keine eigenständigen Instruktionmuster dar, sondern führen die präaktionale Instruktion in Form von Instructional Cues und Musik-Cues als Musterkombination weiter. Im letzten Teil der Unterrichtseinheit wählt die Lehrperson nach einer präaktionalen Instruktion die synaktionale rekursive Anleitung simultan zur Bewegungsaktion, wobei die verschiedenen Bewegungsaufgaben und Instruktionsphasen fließend ineinander übergehen.

Präaktionale, häufig zunächst monologisch intendierte Aufgabeninstruktionen dominieren, auch hinsichtlich des Anteils an der Unterrichtszeit. Aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden ziehen diese jedoch häufig Rekursionen nach sich und verändern sich daher zu dialogischen Instruktionmustern. Dies ist besonders in den Sequenzen A_10, 12, 13, 15 und 19 der Fall.

Synaktionale Instruktionmuster bilden die Haupt-Anleitungsform im Warm-up (A_3-6). Die Lehrperson setzt aber auch Instructional Cues (Signalwörter), Hinweise, Music-Cues oder Paraphrasen von Aufgaben parallel zur Improvisation ein (A_11, 12, 14, 16, 17).

Postaktionale Instruktionmuster werden in dieser Unterrichtseinheit nicht verwendet.

Temporale Struktur der Unterrichtseinheit und Anteile an der Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit beträgt insgesamt 60:21 min, also rund 60 min reale Unterrichtszeit (= 100%). Hinsichtlich des zeitlichen Anteils an der realen Unterrichtszeit nehmen präaktionale Instruktionen 22:35 Minuten, also ca. 37% der Unterrichtszeit ein. Davon sind allerdings nur 13:58 min Instruktionszeit (23%), 8:37 min dagegen folgen als reine Improvisationszeit (14%) auf präaktionale Instruktionen (Abb. 72).

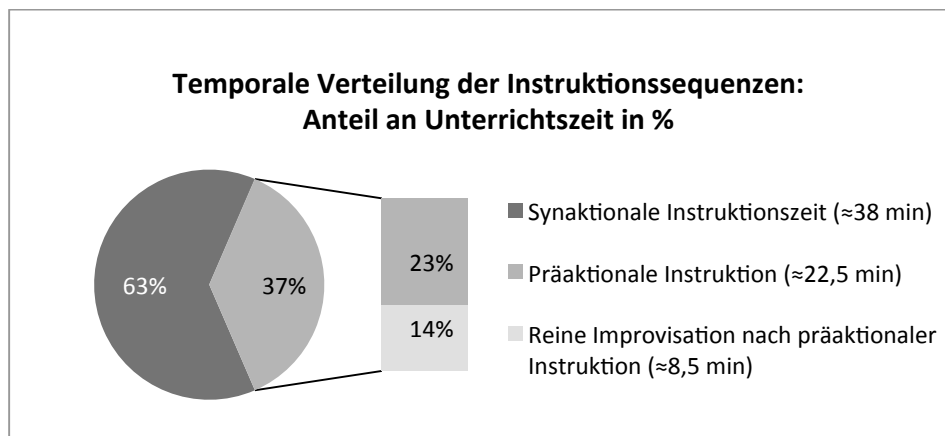


Abb. 72: Temporale Verteilung der Instruktionsequenzen von Fallbeispiel A und Anteil an der Unterrichtszeit

Synaktionale Instruktionen nehmen 37:46 min der Unterrichtszeit ein, was einem Anteil von ca. 63% entspricht. Eine Musterkombination, die präaktional beginnt und synaktional fortgesetzt wird, stellt Sequenz A_12 dar und wird aufgrund der synaktionalen Musik-Cues daher den synaktionalen Instruktionen zugerechnet. Postaktionale Instruktionmuster sind nicht vorhanden.

Typische Cluster von Instruktionensequenzen

Aus dem Prozessogramm lassen sich ebenso typische Musterverkettungen als Cluster von Instruktionensequenzen ablesen, die mehrfach und in bestimmten Unterrichtsphasen auftauchen:

Phase	Cluster / bevorzugte Instruktionsform
Warm-up	Synaktionale (performative) Bewegungsanleitung
Explorationsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Improvisation
Übungsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Cued Improvisation
Anwendungsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Synaktionale Rekursion

Tab. 12: Typische Cluster von Instruktionensequenzen in Fallbeispiel A

6.2.4 Strukturelle Dimension

Modalitäten

Die Verlaufsstruktur (Abb. 73) lässt eindeutig die Dominanz der verbalen Modalität erkennen, die u. a. auch der verletzungsbedingten eingeschränkten Beweglichkeit der Lehrperson geschuldet ist, auf welche sie in der Eröffnung zu Beginn der Unterrichtseinheit hinweist:

„Also für alle die es noch nicht mitbekommen haben (()), ich habe heute ein besonderes Handicap ((1,5s)). Ich werde mich nicht bewegen (***) <lacht> oder so wenig wie möglich. Ich versuch mit Sprache euch des so klar zu vermitteln ((*)), dass ich selbst am Rand bleiben kann. Das war kein ((*)) frei gewähltes Thema <lacht>. Ich würd mich gern bewegen, aber es ist halt so.“ (z1-10, A_1-2)*

Die verbale Instruktion wird in der Warm-up-Phase durch simultane Demonstration und in der Explorations- und Übungsphase durch einzelne illustrative Gesten ergänzt. Anwendungs- und Vertiefungsphase sind hingegen erneut fast ausschließlich verbal angelegt.

Musikalisch verwendet die Lehrperson Musikeinspielungen vom Tonträger als Untermalung im Warm-up sowie als Musik-Cues im Rahmen der Stop-and-Go-Spielformen in der Übungsphase. Während der Explorationsphase begleitet die Lehrperson die Improvisation der Gruppe am Klavier. Das Klavierspiel erfolgt aber weniger als strukturierende Bewegungsbegleitung denn als Untermalung im Hintergrund. Musik wird somit in zweierlei Funktion eingesetzt: Als Untermalung und Stimulation der Improvisation sowie strukturierend als Musik-Cues. Während der Anwendungs- und Vertiefungsphase verzichtet die Lehrperson ab Sequenz A-15 bewusst auf Musik, da diese von einer Teilnehmerin als störend empfunden wurde (vgl. Transkript A_15, z119-123).

An nonverbal-tänzerischen Impulsen werden – abgesehen von der performativen Anleitung im Warm-up (A_3) – ausschließlich illustrative Gesten und Bewegungen mit sprachbegleitender und sprachergänzender Funktion eingesetzt, um bestimmte Bewegungsaspekte und -qualitäten zu verdeutlichen. Diese erfolgen nicht durchgängig, sondern punktuell an bestimmten Stellen einer verbalen Instruktion.

Abb. 73 zeigt die intertextuelle Perspektive und den diskursiven Bezug der einzelnen Instruktionsequenzen untereinander:

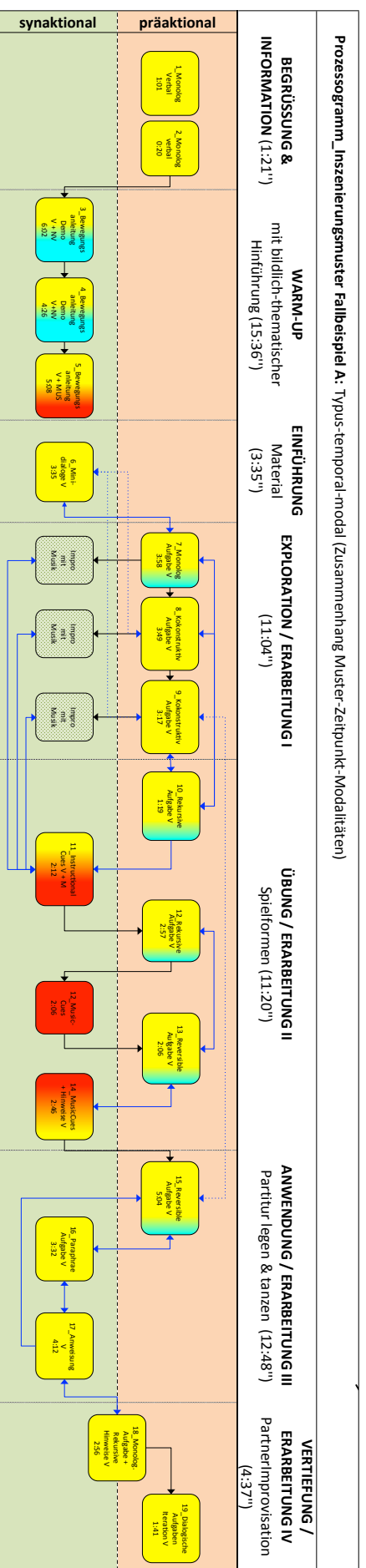


Abb. 73: Prozessogramm Inszenierungsmuster Fallbeispiel A, Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten).

Thematische Bezüge im Prozessogramm

Die *blauen Pfeile* im Prozessogramm zeigen inhaltliche Bezüge der Instruktionsequenzen untereinander. Während das Warm-up trotz seiner thematischen Einführung in sich abgeschlossen ist, werden vor allem in der Übungsphase Elemente aus der Explorationsphase aufgegriffen, miteinander verbunden und vertieft. Die Anwendungsphase nimmt ebenso auf Bewegungsmaterial aus der Explorationsphase Bezug. Insbesondere im Zuge der Erläuterung der Nudelpartitur in Sequenz A_15 werden Inhalte aus den vorangegangenen Phasen und aus der Explorationsphase abgerufen und in einen neuen Anwendungskontext gesetzt.

Präsenzform, Aktions- und Raumverhalten

Die Lehrende integriert sich vermutlich aus o. g. Gründen nicht als Teilnehmende in die Gruppe, sondern bleibt bei synaktionalen Instruktionen meist beobachtend am Rand und lenkt von außen.

Dies zeigt sich auch im *Raumverhalten* (Abb. 74): Während des Warm-ups steht sie im Kreis mit den Teilnehmenden (A_3, 4, 6), geht nur in A_5 durch den Raum und bleibt ansonsten meist an einem bevorzugten Ort zwischen Klavier und Musikanlage.

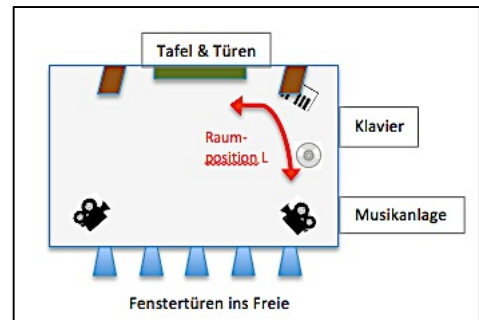


Abb. 74: Raumposition Lehrende, Fallbsp. A

Insgesamt kann das Aktionsverhalten als anleitend, *vorwiegend verbal instruierend*, sowie beobachtend und tänzerisch nicht-partizipierend charakterisiert werden. Ausgenommen davon ist die *performative Anleitung im Warm-up* (A_3, A_4) sowie einzelne *sprachbegleitende illustrative Demonstrationen*.

Sprachliche Struktur der Äußerungen der Lehrperson

Im Rahmen ihrer Aufgaben-Instruktionen verwendet die Lehrperson klare Anweisungen und Aufforderungen in folgenden grammatikalischen Formen:

- Imperative
- Aufforderungen in Höflichkeitsform mit Modalverben ‚können‘, ‚sollen‘, ‚versuchen‘
- Aufforderungen in Höflichkeitsform im Konjunktiv II: ‚ich hätte gern‘, ‚ich möchte‘
- Fokussierung der Aufmerksamkeit durch Formulierung ‚schaut, dass‘
- Hauptsatzwertige Infinitive
- Bewegungsbeschreibungen in Wir-Form
- Konditionalsätze, eingeleitet mit ‚wenn‘
- Bitten („bitte die Bewegung“)
- W-Impuls- und Regiefragen mit ‚wo‘, ‚wie‘ und ‚was‘
- Kurze Hinweise als Substantiv, oder Substantiv und Adjektiv ohne Verb

Bei Erklärungen verwendet sie:

- Beispiele in Verbindung mit Modalverb ‚können‘ und ‚müssen‘
- Beispiele als Konditionalsatz, eingeleitet mit ‚das heißt‘
- Beispiele und Beschreibungen in Ich-Form
- Hauptsatzwertige Infinitive
- Fachsprachliche Begriffe (arch, curve, Ikosaeder)
- Ankündigungen
- Ziel-Formulierungen mit ‚es geht um‘ zur Verdeutlichung des Aufgabenziels
- Handlungsbeschreibungen

Rekursionen von Instruktionen, Erklärungen sowie Antworten auf Fragen der Teilnehmenden werden sprachlich realisiert durch:

- Imperative
- W-Impulsfragen (wo, wie, was)
- Aufforderungen oder Gesprächsangebote in Verbindung mit Modalverb ‚können‘ sowie ‚versuchen‘
- Konditionalsätze, eingeleitet mit ‚wenn‘
- Zustimmungssignale wie ‚ja‘, ‚genau‘, ‚stimmt‘, ‚jep‘

- Ablehnungssignale wie ‚nope‘, ‚nein‘
- Paraphrasen als echoartige Repetition von Teilnehmer-Äußerungen
- Beispiele in Ich-form
- Hauptsatzwertige Infinitive
- Möglichkeiten beschreibend mittels Modalverb ‚können‘

Sprachgebrauch der Lehrperson

Die Sequenzen A_3-5 zeichnen sich lehrerseitig durch einen durchgängig bildhaften Sprachgebrauch in Verbindung mit anatomischen Hinweisen aus. Hier bedient sich die Lehrperson der Imagination und des Potentials metaphorischer Konzepte, um „*Erfahrungen des einen Bereichs partiell mit Hilfe von Begriffen von Erfahrungen eines anderen Bereiches verständlich zu machen bzw. zu strukturieren*“ (Spieß 2011, 205) und macht sich das Prinzip der Übertragbarkeit von Eigenschaften einer Gestalt (Teigmachen, Teigkneten, Nudelkochen) auf die einer anderen Gestalt (Bewegung, Körpermassage am eigenen und fremden Körper, Impulse) zunutze.

In den folgenden Sequenzen ist der Sprachgebrauch dann weitgehend auf konkrete Handlungen bezogen, mitunter werden abstrakte Formulierungen und einzelne Begriffe aus der Fachsprache verwendet (s. o.).

turn-Zuteilung

Direkte universelle turn-Angebote an die Teilnehmenden werden kaum gemacht. Dies ist eigentlich nur in A_8 und A_9 in Form einer Regiefrage zur Ko-konstruktion der Fall, als auch in A_15 den Verzicht auf Musikeinspielung betreffend. In A_6 werden beim Ertasten des Materials Impulsfragen direkt an jede einzelne Teilnehmerin gerichtet, die Lehrperson erwartet aber zunächst noch keine Antwort, sondern trägt die Antworten erst am Ende in der Sammelphase zusammen. In anderen Sequenzen tauchen immer wieder W-Fragen als Impuls auf, die aber nicht als eigentliche Frage mit Turn-Zuteilung gemeint sind. Verständnisfragen wie „Alles klar?“ oder „Gut?“ implizieren eigentlich eine Turn-Zuteilung und werden von den Teilnehmenden auch so aufgefasst, signalisieren aber eher den intendierten Abschluss einer Instruktionsphase im Sinne eines Pre-Closings.

Sprachliche Struktur der Äußerungen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden gebrauchen Verständnisklärun in Form von:

- Fragen mit Modalverb ‚sollen‘
- Fragen eingeleitet durch Partikel ‚aber‘
- Bitte um Wiederholung, eingeleitet durch ‚kannst du‘
- Zusammenfassende Entscheidungsfragen, teilweise als Aussagen formuliert, eingeleitet mit ‚also‘ sowie mit ‚und‘
- Feststellende und sich rückversichernde Aussagen, eingeleitet mit ‚also‘
- Verständnisfragen, die mehrere Möglichkeiten aufzeigen, in Verbindung mit ‚oder‘

Nicht-Verstehenssignale

- ‚Hä?‘
- Erwiderungen, in der Regel eingeleitet durch ‚aber‘
- Direkte Formulierung „ich versteh das nicht“

Zustimmungs- bzw. Verständnissignale

- Paraverbale Äußerungen ‚mhm‘, ‚aah‘, ‚ach so‘
- Zustimmung ‚ja‘, ‚okay‘ oder als nonverbales Signal durch nicken

Verwendete Instruktionstypen nach Typus und Zeitpunkt

In dieser Unterrichtseinheit sind abzüglich der Begrüßung und Information zu Beginn insgesamt 17 Instruktionsssequenzen (N = 17) auszumachen – die Phase der Begrüßung und Information (A_1a2a) wird nicht als Instruktion gezählt. Dabei werden 13 unterschiedliche Instruktionstypen verwendet (n = 13).

5 der 13 Mustertypen sind präaktional und 8 synaktional (Abb. 75).

3 der synaktionalen Instruktionstypen stellen allerdings Musterkombinationen dar und stehen inhaltlich in Verbindung mit der jeweils vorangegangenen präaktionalen Aufgabeninstruktion.

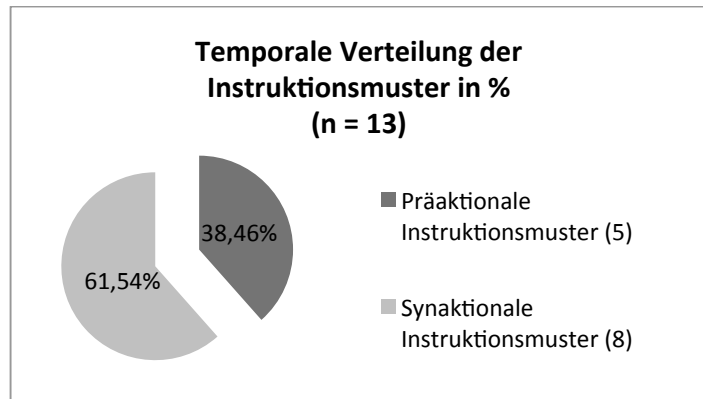


Abb. 75: Temporale Verteilung der Instruktionstypen, Fallbeispiel A

Hinsichtlich des turn-Apparates dominieren knapp monologische Instruktionstypen (Abb. 76):

6 von 13 sind monologische Instruktionssketten, 5 hingegen dialogisch aufgrund von turn-Wechseln, und 2 Typen beginnen monologisch, wechseln aber dann in den dialogischen Modus.

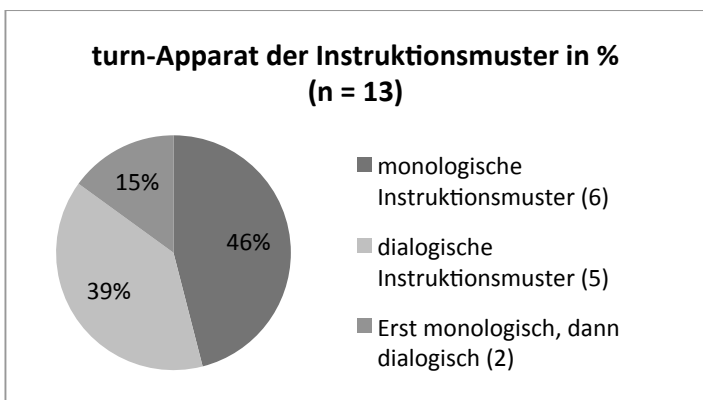


Abb. 76: Turn-Apparat der Instruktionstypen, Fallbeispiel A

Turn-Apparat und Rollenstruktur der Unterrichtseinheit

Von den insgesamt 17 Instruktionsssequenzen (N = 17) in Fallbeispiel A sind 7 monologisch, d. h. rund 41%. Weitere 7 Sequenzen (= 41%) sind dialogisch und drei (= 17,6%,) werden als Mischformen realisiert, die monologisch beginnen, dann aber aufgrund von Nachfragen durch Unklarheiten seitens der Teilnehmenden dialogisch werden (Abb. 77).

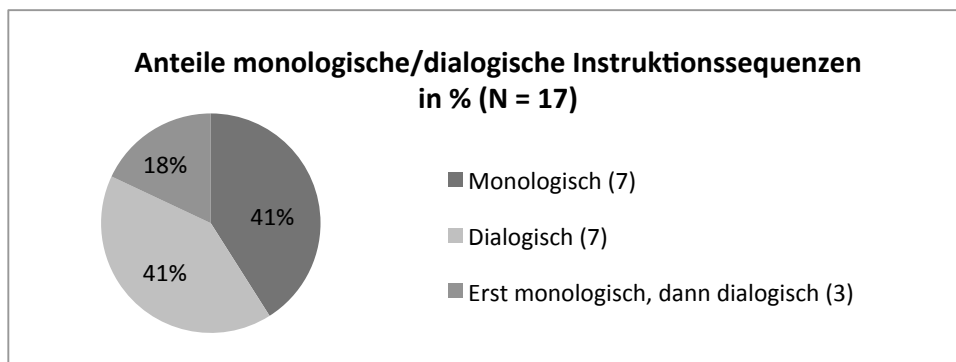


Abb. 77: Anteile monologische/dialogische Instruktionsssequenzen in Fallbeispiel A

Aus dem zweiten Prozessogramm (Abb. 78) ist ablesbar, dass zu Beginn der Unterrichtseinheit und vor allem während des Warm-ups monologische Instruktionsmuster und eine komplementäre Rollenstruktur – Lehrer in superiorer, Teilnehmende in inferiorer Position – dominieren. Hier stellen die Teilnehmenden kaum Rückfragen, sondern hören zu, schweigen, nicken und setzen die Aufgabe um. Bereits während der Explorationsphase verändert sich jedoch der turn-Apparat und wird dialogisch. Drei Sequenzen (A_6, 8, 9) sind bewusst dialogisch-ko-konstruktiv angelegt und werden durch eine Regiefrage der Lehrkraft eingeleitet. Ein dialogischer turn-Apparat bleibt bis zum Ende weitgehend bestehen, mit Ausnahme zweier Sequenzen: In A_11 während des Reaktionsspiels zu verbalen Signalworten sowie in A_17 bei der Erprobung der Nudelpartitur ist auf der verbalen Ebene wieder eine monologische turn-Struktur gegeben (vgl. Tab. 13).

Die dialogische Gesamtanlage des Unterrichts ist aber bis auf o. g. Ausnahmen weniger durch einen fragend-entwickelnd oder kooperativ angelegten Unterricht bedingt, sondern ergeben sich einerseits aus interaktiven Musik-Cues (A_12, A_14), vor allem aber aufgrund zahlreicher Nach- und Verständnisfragen der Teilnehmenden und daraus folgender Rekursionen. In zwei Sequenzen (A_13, 15) dreht sich das Rollenverhältnis sogar um und wird aus diesem Grund als reversibel bezeichnet, denn erst die gezielten Nachfragen der Teilnehmenden führen zu einer Ergänzung und Präzisierung der Aufgabenstellung (vgl. Kap. 5.2.3.3).

Rekursive Instruktionsverläufe prägen vor allem die zweite Hälfte des Unterrichts ab A_10. Dabei sind grundsätzlich teilnehmerinitiierte Rekursionen (A_10, 12, 13, 15, 19) mit einem erst monologisch, dann dialogischen turn-Apparat von lehrseitig initiierten Rekursionen und Aufgaben-Paraphrasen (A_16-18) zu unterscheiden.

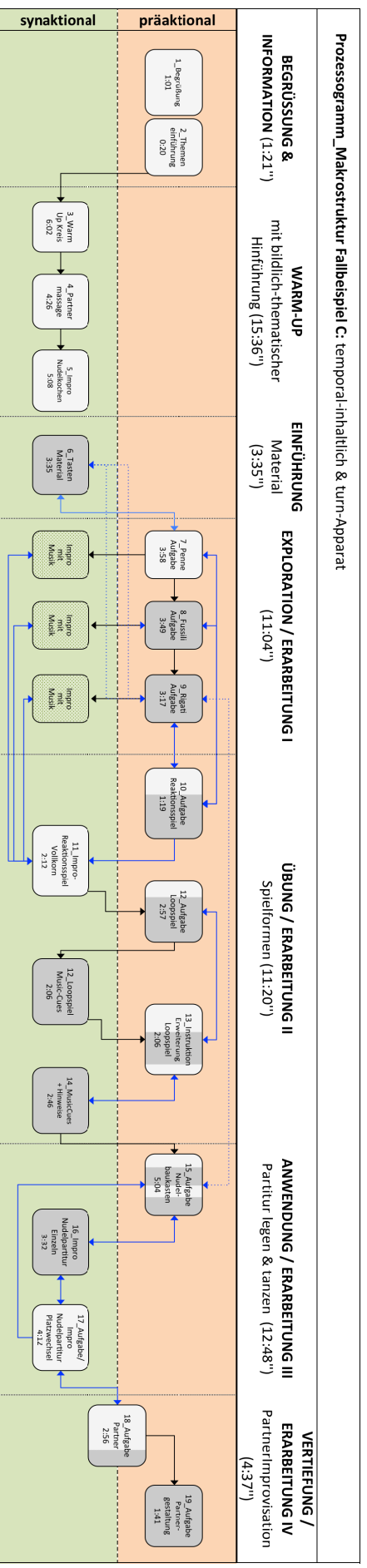


Abb. 78: Prozessogramm turn-Apparat, Fallbeispiel A

Gliederung der Unterrichtseinheit in Instruktionsssequenzen, verwendete Muster und Phasen⁴²⁸

M = monologisch, D = dialogisch, MD = erst monologisch, dann dialogisch

Sequenz	Dauer	Instruktionsmuster	M	D	Kapitel	AUFBAU (structure of sections)
1a_Begrüßung	1:01	Präktionale verbale Ankündigung (keine Instruktion)				BEGRÜSSUNG & INFORMATION 1:21'' min
2a_Info	0:20					
3_WarmUpKreis	6:02	Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik	M		5.3.1.2	WARM-UP mit thematischer Hinführung 15:36'' min
4_Partnermassage	4:26	Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik	M		5.3.1.2	
5_ImproNudelkochen	5:08	Synaktionale verbale Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung	M		5.3.2.1	
6_TastenMaterialAdjektiv	3:35	Synaktionale verbale Aufgabeninstruktion mit überlappenden Mini-Dialogen		D	5.3.2.3	EINFÜHRUNG MATERIAL/THEMA 3:35''
7_PennelImpro	3:58	Präktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	EXPLORATION/ ERARBEITUNGSPHASE I
8_ImproFussili	3:49	Präktionale ko-konstruktive Aufgabeninstruktion		D	5.2.3	
9_RigatiImpro	3:17	Präktionale ko-konstruktive Aufgabeninstruktion		D	5.2.3	
10_InstrReaktionsspielVollkorn	1:19	Präktionale rekursive Aufgabeninstruktion		MD	5.2.3.1	
11_ImproReaktionsspiel	2:12	Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung	M		5.5.1.2	ÜBUNG / ERARBEITUNGSPHASE II
12_InstrLoopspiel (Vorbereitung: AUFGABE) Weiterführung: IMPRO	2:57	Musterkombination: 1. Präktionale rekursive Aufgabeninstruktion 2. Synaktionale Musik-Cues			5.2.3.1 5.5.1.1	Diverse Spielformen 11:20'' min
13_InstrErweiterungLoopspiel	2:06	Präktionale reversible reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion		MD	5.2.3.3	
14_ImproLoopStopGo	2:46	Synaktionale Musik-Cues mit verbalen Hinweisen		D	5.5.1.1	
15_InstrBaukasten Nudelpartitur	5:04	Präktionale reversible reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion		MD	5.2.3.3	ANWENDUNG/ ERARBEITUNGSPHASE III
16_ImproNudelpartitur Einzel	3:32	Synaktionale verbale Aufgabenparaphrase		D	5.5.2.2	Partitur legen und erproben 12:48''
17_NudelpartiturImproPlatzwechsel	4:12	Synaktionale verbale Anweisung	M		5.3.2.2	
18_InstrPartnergestaltung	2:56	Synaktionale rekursive Hinweise	M		5.5.2.1	VERTIEFUNG Partnerimprovisation 4:37'' min
19_PartnergestaltungSchluss	1:41	Dialogische Aufgaben-Iteration		D	5.2.3.2	

Tab. 13: Übersichtstabelle Instruktionsssequenzen Fallbeispiel A

⁴²⁸ Ehlich & Rehbein (1986) sprechen in diesem Zusammenhang von „Sektionierung der Unterrichtseinheit“ (S. 60f.).

6.3 Inszenierungsmuster Fallbeispiel B

6.3.1 Funktionale Dimension

Thema der Unterrichtseinheit

„Bewegungsforschung anhand von Impulsen durch Musik, Video und Schlagwörtern“ bildet das Thema der Unterrichtseinheit.⁴²⁹ Im Mittelpunkt steht die tänzerische Auseinandersetzung mit dem Song „*All the wrong loves*“ von Sebastian Russell und dem zugehörigen Video von Severin Schultze und Alex Cremer⁴³⁰. Musik und Video öffnen den Raum zum Experimentieren und geben akustische und visuelle Impulse für die Entwicklung und Erforschung von Bewegungsmöglichkeiten und Schlagwörtern. Musik und Video und die daraus entstehenden Schlagwörter erhalten eine zentrale Funktion für die Bewegungsgenerierung und die Wahrnehmung entstehender Bewegungsformen. Musik und Video dienen somit als Vorlage, Ausgangspunkt und Thema der Improvisation (vgl. Kap. 3.4.4).

Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht davon ausgehend die Exploration, Erforschung und Weiterentwicklung von entdecktem Material, das Ausloten des Minimalistischen in der Tiefe, die Wahrnehmung und Reflexion eigener als auch anderer Bewegungen und die Fähigkeit, die kinästhetischen, visuellen und akustischen Wahrnehmungen in Form von Schlagworten zu verbalisieren.

Materialität ist folglich für die Strukturierung der Interaktion signifikant, da um den Gegenstand Musik und Video „*herum und unter Bezug auf diese durch Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten temporär ein Interaktionsraum etabliert wird*“ (Mondada & Schmitt 2010, 28). Das Musikvideo ist für den Interaktions- und Instruktionsraum konstitutiv und zugleich koordinativer Bezugspunkt.⁴³¹

Unterrichtsphasen und Themenentfaltung

Eröffnung und Warm-up

Die Unterrichtseinheit wird mit einer kurzen Begrüßung eröffnet. Die Lehrperson kündigt an, dass sie die Teilnehmenden beim Warm-up anleitet und selbst mitmacht. Hier findet eine Fokussierung der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf die verbalen und demonstrierenden Handlungen der Lehrperson statt. Die Sequenzen B_1a und B_1b bilden die Phase des Warm-ups. Charakteristisch ist die verbale Bewegungsanleitung mit Demonstration zu Musik, die aufgrund der Simultaneität von verbaler und tänzerischer Instruktion zu Musikeinspielung bimodal realisiert wird, denn die Musik hat im Warm-up nur stimulierende Hintergrund-Funktion.

⁴²⁹ So betitelt von der Lehrperson im schriftlichen Unterrichtskonzept.

⁴³⁰ Musik und Video: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6T9IxH2n2MU> (23.2.2017), veröffentlicht am 24.08.2009. Hintergrundinformationen zum Video: URL: <http://musikundmedien.net/projekte/archiv/vm/> (25.2.2017)

Das Video entstand zunächst als Fachprüfung Bild 2 bei Prof. Dr. Heike Sperling und Mariko Takagi am Institut für Musik und Medien an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf im Rahmen des Studienschwerpunktes Visual Music, sowie als Produktion von sevrastas (Severin Schultze und Alex Cremer) für das Kölner Technolabel My Best Friend (Traumschallplatten). Es ist Teil einer Visual Music Clip Reihe, welche die Visualisierung von Ton und Musik im Spannungsfeld von Medienkunst und Clubkultur in unterschiedlichen Formen realisiert.

⁴³¹ So impliziert „*ein Videomonitor (...) auf Grund seiner semiotischen Eigenschaften eine gewisse Orientierung derjenigen, die das laufende Video betrachten wollen, und eine gewisse Positionierung zu dem Objekt.*“ (Mondada & Schmitt 2010, 28)

Das Warm-up ist funktional gehalten und steht isoliert für sich, da es noch nicht in das Thema der Unterrichtseinheit einführt. Die Lehrperson kommentiert in ihrer schriftlichen Reflexion: „*Es soll den TN [Teilnehmern] hauptsächlich helfen den eigenen Körper aufzuwärmen und den persönlichen Raum wahrzunehmen.*“ (Reflexion B 2016)

Exploration: Improvisation zu Musik

Auf das Warm-up folgt eine präaktionale verbal-monologische Instruktion der Bewegungsaufgabe, womit zugleich das Thema der Unterrichtseinheit benannt wird. Ein bestimmtes Musikstück mit zugehörigem Video steht im Mittelpunkt und wird daher nicht wechseln. Die Lehrperson betont, dass die Teilnehmenden die Musik mit geschlossenen Augen auf sich wirken lassen und ausgehend von der Wirkung der Musik Bewegung im Körper entstehen lassen sollen.

*„Ähm ((2s)). Wir wollen übergehen zu meinem Thema der Stunde sozusagen. Ich hab euch ein Lied und ein Video mitgebracht (***) und möchte ganz viel mit der Musik und dem einen Lied äh ganz viel Zeit dafür verwenden, das heißt wir werden nur dieses Lied hören in dieser Zeit der Stunde. Lasst Euch drauf ein, ihr könnt Euch dran ärgern. Das kann - ja das ist kein Problem - das kann euch inspirieren oder ihr denkt kurz „wa“, aber wir bleiben nur bei dem Lied, und genau, in der ersten Runde bitte ich Euch, dass ihr die Musik aufnehmt. Guckt, was macht der Song, das Lied mit Euch. Und versucht während dem Tun, sobald ihr anfangt, euch zu bewegen, euch immer sehr bewusst zu sein, was ihr bewegt. Ihr könnt gerade die Körperteile, die wir versucht haben, ein bisschen durch zu scannen, wirklich jede Bewegung ganz bewusst wahrnehmen.“*
(z1-15, B_2)

Ihr ist also wichtig, dass die Teilnehmenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Bewegungen mit welchen Körperteilen und in welcher Art und Weise entstehen. Im Rahmen der Aufgabe wird auch die Spielregel und Kernidee der gesamten Unterrichtseinheit eingeführt:

„Und wenn ihr eine Bewegung habt, bleibt dabei. Das ist so ein bisschen unsere Regel für heute. Wenn ich was hab, bleib ich da lang dabei, solange bis ich nicht mehr kann, oder bis die Musik sagt, „Hey, mach was Neues!“ (z16, B_2)

Auf die Instruktion folgt die erste Improvisation zu Musik (B_3), während der die Lehrperson die Explorationen der Teilnehmenden von außen beobachtet. An die Improvisation schließt sich eine postaktionale Reflexionsphase an (B_4), in der die Lehrperson rein verbal-monologisch ein kinästhetisches internes Feedback über Wirkungen der Musik und ausgeführte Bewegungen initiiert, welche schließlich in ein symbolisches Schlagwort transformiert und notiert werden.

Erarbeitungsphase II: Improvisation zum Musikvideo mit Reflexionsphasen

In der Erarbeitungsphase II folgt eine Weiterentwicklung der zuvor begonnenen Bewegungsforschung ausgehend von den gefundenen Bewegungsideen, dem Schlagwort und dem zur Musik gehörenden Video. Die Bewegungsaufgabe wird präaktional als monologische Aufgabeninstruktion mit illustrativer Demonstration gegeben, aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden findet ein Wechsel in den dialogischen Modus statt, der auch einzelne Rekursionen beinhaltet (B_5).

Die auf die Improvisation zum Video (B_6 ohne Instruktion) folgende postaktionale verbal angeleitete Reflexionsphase (B_7) initiiert erneut ein individuelles intrinsisches Feedback, welches wiederum in ein zu notierendes Schlagwort mündet. Durch ein turn-Angebot in Form einer Impulsfrage leitet die Lehrperson über zu einem Gruppengespräch (B_8) als Austausch über individuelle Wahrnehmungen von Video, Musik und Bewegung. Das Gespräch wird zwar durch die Lehrperson in Gang gesetzt, sie hält sich im weiteren Verlauf aber komplett zurück und gibt nur kurze verbale oder körpersprachliche Signale als positive Verstärkung. Bei dieser symmetrischen

Rollenstruktur sind teilnehmer- wie lehrerseitig initiative und reaktive Verhaltensweisen, vor allem aber von der Lehrkraft „programmierte“ turn-Ergreifungen durch die Teilnehmenden zu beobachten, welche zugleich von tänzerischen Demonstrationen begleitet sind.

In den Reflexionsphasen (B_4, 7, 8) werden jeweils Rückbezüge zu vorangegangenen Aufgabenstellungen (B_2, 5) und Improvisationsphasen (B_3, 6) hergestellt. Diese inhaltlichen Vernetzungen werden im Prozessogramm mit blauen Doppelpfeilen dargestellt.

Vertiefungsphase: Tänzerische Interaktion und Zuschauer

Während die Sequenzen B_2-8 – als Erarbeitungsphase I und II – über präaktionale Aufgaben-Instruktionen mit nachfolgender Improvisation und sich jeweils anschließender postaktionaler Reflexion Basisfähigkeiten als Voraussetzung für die weitere vertiefende Arbeit aufbauen, stellen die Sequenzen B_9-10b sowie B_11-14 neue Anwendungskontexte für diese Kompetenzfacetten in zwei verschiedenen Spielformen dar.

In B_9 werden die Teilnehmenden präaktional aufgefordert, bisher entstandene Bewegungsmotive zu vertiefen und erweitern:

Dann (()), macht ruhig, bleibt dabei. Macht es nochmal. Versucht vielleicht - wie Du auch vorhin gefragt hast - die Bewegungen zu verbinden (***) , Sachen festzulegen. Wobei es, also nicht um die Festlegung von einer Abfolge geht, sondern um die Festlegung im, in euch, im Bewusstsein. Und ja, forscht da weiter. Vielleicht kommt ein Finger dazu, oder ((1s)) ja, was, was wo's euch hintreibt.“ (z1, B_9)*

Parallel dazu werden einige Teilnehmende als Beobachter aus dem Improvisationsprozess herausgenommen. Die monologische Instruktion wird von kurzen dialogischen Insertionen zu Licht etc. unterbrochen. B_10a und B_10b gehören als Improvisationsphase zusammen: B_10b stellt eine Wiederholung von B_10a dar. In beiden Sequenzen gibt die Lehrperson synaktional zur Improvisation verbale und nonverbale Instructional Cues per Blickkontakt bzw. Berührung, durch die sie einzelne Teilnehmende als Beobachter zeitweise aus der Improvisation herausnimmt. Die Beobachterrolle wurde bereits im Zuge der präaktionalen Aufgabeninstruktion erläutert. Vor diesem Hintergrund stellen B_10a, 10b eine synaktionale Weiterführung dar.

Gestaltung I / Anwendung: Begegnung

B_11 realisiert zunächst eine Form von postaktionaler Reflexion, da die Teilnehmenden die erhaltenen Schlagworte durchlesen sollen. Unmittelbar danach leitet die Lehrperson in eine präaktionale monologische Instruktion über. Dabei kündigt sie verbal eine neue Spielform für die nächste Improvisationsphase an, bei der die Teilnehmenden durch Begegnungen in tänzerische Interaktion kommen sollen. Es folgt eine Improvisationsphase zur Videoeinspielung (B_12 ohne Instruktion), bei der die Lehrperson erneut vom Rand aus beobachtet.

Gestaltung II / Transfer: Round Robin

In B_14 wird die Anwendung und spielerische Präsentation der entwickelten Bewegungsmuster in einer neuen Abschluss-Spielform (Round Robin) gefordert, welche in B_13 präaktional und verbal-monologisch mit einzelnen illustrativen Bewegungen eingeführt wird. Zu Beginn von B_14 entstehen jedoch noch Verständnisfragen der Teilnehmenden, die B_13 zugerechnet werden müssen, da sie inhaltlich auf die Aufgabeninstruktion bezogen sind und präaktional erfolgen. Hier findet ein Wechsel von der verbal-monologischen Instruktion hin zur verbal-dialogischen Rekursion statt. Die Unterrichtseinheit schließt mit einer kurzen Rückmeldung der Lehrkraft und einem Applaus der Teilnehmenden (B_15).

6.3.2 „Bewegungsforschung. Impulse durch Musik und Video“ als thematische Dimension

Thematische Konzepte

Die unterrichtliche Inszenierung beinhaltet Kompetenzanforderungen in den Bereichen Bewegungsforschung, Bewegung generieren und weiterentwickeln ausgehend von akustischen und visuellen Impulsen durch Musik und Video sowie daraus entstehenden Schlagworten. Der Lehrperson geht es weniger darum, möglichst viel und unterschiedliches Material zu entwickeln, sondern vielmehr darum, einzelne Bewegungsideen zu vertiefen und in Bezug zu Musik und Video auszuloten.

Schwerpunkt der Unterrichtseinheit bildet sequenzübergreifend die Idee der „*Bewegungsforschung*“. Der Begriff „Bewegungsforschung“ wird hier nicht als Bezeichnung einer wissenschaftlichen Disziplin gebraucht, als Ansatz innerhalb der Theaterwissenschaft oder der Soziologie, sondern als künstlerischer Ansatz der Tanzimprovisation zum tänzerischen Experiment mit dem Ziel, Bewegung von innen nach außen entstehen zu lassen und dabei die eigenen Möglichkeiten und Grenzen tänzerischen Ausdrucks auszuloten. Die Suche nach dem Unbekannten zielt dabei auf die Brechung gewohnter Bewegungsmuster. Zugleich können sich durch die Wiederholung in der Improvisation neue Bewegungsmuster in den Körper einschreiben (vgl. Lampert 2002, 455; vgl. Lampert 2007, 27 u. 93).⁴³²

Den Begriff „Bewegungsforschung“ thematisiert die Lehrperson hauptsächlich innerhalb ihres schriftlich formulierten Unterrichtskonzepts. Im Rahmen ihrer Instruktionen umschreibt sie dies eher und benennt es anfangs eher indirekt als „beim Material, was entsteht, bleiben“, „Bewegung weiterentwickeln“ bzw. „Extrem in der Bewegung“. Auf Nachfrage einer Teilnehmerin erläutert sie dann konkret

*„Ich will schauen, was, was entsteht daraus. Ich will das erforschen, diese Bewegung, und suchen.“
(z40, B_5)*

sowie „Und ja, forschst da weiter.“ (z1, B_9) und spricht dann später von „Forschung“:

„Was so euer Bewegungsmaterial oder eure Forschung, die ihr macht, bei den anderen ((2s)) so ausgelöst hat ((2s)).“ (z7, B_11).

„Forschen“, „Forschung“, „erforschen“, „weiterentwickeln“, „dabei bleiben“ etc. stellen somit Schlüsselwörter bzw. Leitvokabeln der verbalen Instruktion dar, durch die das Thema Bewegungsforschung transportiert wird.

Lehrperson B stellt in ihren verbalen Instruktionen Verbindungen zu folgenden tänzerischen Konzepten her (Tab. 15):

⁴³² Improvisation als „*Experiment und Bewegungsforschung*“ bildet nach Lampert eine von sechs Kategorien für Improvisation im künstlerischen Tanz (vgl. Lampert 2007, 27).

Tänzerisches Konzept	Ankerbeispiele
KÖRPERWAHRNEHMUNG	
Körperteile	<p>„Lenkt eure Aufmerksamkeit auf die Extremitäten.“ (z46, B_1a)</p> <p>„Und versucht während dem Tun, sobald ihr anfangt, euch zu bewegen, euch immer sehr bewusst zu sein, was ihr bewegt. Ihr könnt gerade die Körperteile, die wir versucht haben, ein bisschen durch zu scannen, wirklich jede Bewegung ganz bewusst wahrnehmen.“ (z11-15, B_2)</p> <p>„Und die Schwingungen können plötzlich in unsere Körperteile eindringen ((1s)) Was macht das mit Euch? Versucht euch zu ähm, euch ne Challenge zu geben, indem ihr Körperteile nehmt, an die ihr vielleicht nicht zuerst denken würdet. ((1s)) Genau, vielleicht ein Ohr ((1s)), die Nase.“ (z35-40, B_1b)</p> <p>„Unterschiedliche Körperteile.“ (z52, B_1b)</p>
IMAGINATION	
Mit dem Körper die Luft berühren (Kinesphäre) (B_1a)	<p>Wir stellen uns vor, dass wir ((6s)) dass wir ähm mit unserem Körper mit jedem Körperteil die Luft berühren. ((1,5s)) Nehmt Euch Zeit ((2s)).“ (z16-18, _1a)</p> <p>„Nehmt die Luft wahr, genau ((6s)). Es ist überall um uns herum.“ (z21/24, B_1a)</p> <p>„Die Luft berührt den Oberkörper ganz sanft ((2s)). (unverständlich) ((9s)) Der ganze Oberkörper kann die Luft wegschieben hinter euch ((1,5s)). „Die Luft wahrnehmen ((**)). Die Seiten, die Taille ((1,5s)), der Bauch.“ (z34-38, B_1a)</p> <p>„Oberschenkel, Unterschenkel, Zehen, Finger, Handgelenke, Oberarm, Unterarm, alles durch die Luft.“ (z48, B_1a)</p> <p>„Probiert jetzt mal schneller bewegen, ((1,5s)) mit viel Luft, die euch berührt.“ (z22, B_1b)</p>
Knochen dehnen (B_1a/1b)	<p>„Unsere Aufmerksamkeit legen wir auf eine neue Qualität. Das heißt wir berühren nicht sanft die Luft, sondern wir stellen uns vor, als würden wir die Knochen in unserem Körper dehnen wollen. Überlegt mal, was das für euch bedeutet, nicht die Haut, sondern die Knochen richtig weit ziehen. Nehmt euch dafür ruhig einen Moment Zeit.“ (z53, C_1a)</p> <p>„Was heißt das, von den Fingern den Knochen zu dehnen. Überlegt mal. Weit voneinander weg. Mit der Handfläche. ((4s)) Vom Unterarm, vom Oberarm den Knochen wegzuziehen.“ (z5/8, B_1b)</p> <p>„Und auch an der Wirbelsäule haben wir ganz viele kleine minikleine Knochen, die wir voneinander weg dehnen oder bewegen können.“ (z13, B_1b)</p> <p>„Und dann entscheidet euch, wann ihr wieder ((*) zurück in das dehrende Gefühl gehen wollt ((4,5s)). Und macht n’ Wechsel ((1s)) in unregelmäßigen Abständen ((1s)) wann ihr Luft bewegt ((**)) und dann wieder wann ihr ((1s)) nochmal eure Knochen dehnt. (z24-28, B_1b)</p>
Schwingung im Körper (B_1b)	<p>„Und zwar stellen wir uns vor, dass wir die Luft, die so um uns rum war, voller Schwingungen... Und die Schwingungen können plötzlich in unsere Körperteile eindringen.“ (z32-35, B_1b)</p> <p>„Und mal sind die Schwingungen ganz langsam ((1s)), und mal sind die ganz schnell. ((10s)) Scantt euren ganzen Körper durch. ((4s)) Und die Schwingungen werden ein bisschen wilder ((***)). Die Bewegungen bisschen schneller.“ (z43-48, B_1b)</p> <p>„Und wer kann, versucht mitzugehen, dass es wirklich richtig überall in Schwingungen euer ganzer Körper. Spürt den Schwingungen hinterher.“ (z54/55, B_1b)</p>
MUSIK und VIDEO	
Musikwahrnehmung (Struktur etc.)	<p>„Ähm ((2s)). Wir wollen übergehen zu meinem Thema der Stunde sozusagen. Ich hab euch ein Lied und ein Video mitgebracht (***) und möchte ganz viel mit der Musik und dem einen Lied äh ganz viel Zeit dafür verwenden, das heißt wir werden nur dieses Lied hören in dieser Zeit der Stunde. Lasst Euch drauf ein, ihr könnt Euch dran ärgern. Das kann - ja das ist kein Problem - das kann euch inspirieren oder ihr denkt kurz „wa“, aber wir bleiben nur bei dem Lied, und genau, in der ersten Runde bitte ich Euch, dass ihr die Musik aufnehmt. Guckt, was macht der Song, das Lied mit Euch. (z1-9, B_2)</p> <p>Und, genau, versucht, wahrzunehmen, was, was in der Musik auch so passiert. Die Struktur vielleicht in eure Bewegungen aufzunehmen,...“ (z18, B_2)</p>

Wirkung von Musik/ Video	<p>„Schließt die Augen. ((3s)) Und lasst die Musik auf euch wirken.“ (z36, B_2)</p> <p>Und geht zumindest in Gedanken kurz für euch durch, was ist jetzt gewesen. ((1s)) Was hat die Musik in mir ausgelöst?“ (z4, B_4)</p> <p>„[...] wenn ihr Raum und Platz habt ((1s)), werft einen Blick auf das Video. Und vielleicht gibt euch das eine Zusatzinformation, dass es, dass ihr die Bewegung weiter ((*)) entwickeln könnt.“ (z21-25, B_5)</p>
SPIELREGELN/ IMPROVISATIONSREGELN	
Bewegungs-material beibehalten	<p>„Und wenn ihr eine Bewegung habt, bleibt dabei. Das ist so ein bisschen unsere Regel für heute. Wenn ich was hab, bleib ich da lang dabei, solange bis ich nicht mehr kann, oder bis die Musik sagt, ‚Hey, mach was Neues!‘.“ (z16, B_2)</p> <p>„Hauptregel: Bleibt bei dem Material, was entsteht. Und nutzt das so lange aus wie’s geht.“ (z25, B_2)</p> <p>„Dann ((*)), macht ruhig, bleibt dabei. Macht es nochmal. Versucht vielleicht - wie Du auch vorhin gefragt hast - die Bewegungen zu verbinden ((***)), Sachen festzulegen. Wobei es, also nicht um die Festlegung von einer Abfolge geht, sondern um die Festlegung im, in euch, im Bewusstsein. Und ja, forscht da weiter. Vielleicht kommt ein Finger dazu, oder ((1s)) ja, was, was wo’s euch hintreibt.“ (z1, B_9)</p>
Bewegungs-material weiterentwickeln, gestalten	<p>„Ihr habt eure Bewegungen ((**)) und ihr bleibt bei diesen Bewegungen und versucht die ins Extreme zu gestalten. Das heißt, wenn das mein Arm war oder meine Schulter, heißt das für mich, dass ich schneller werd’, heißt das für mich, dass ich es größer mach’, heißt das für mich, dass ich das Ganze klein und langsam mach.“ (z11-19, B_5)</p> <p>„Überlegt da für euch, was ist ein Extrem in der Bewegung ((**)), und ((1s)) wenn ihr Raum und Platz habt ((1s)), werft einen Blick auf das Video. Und vielleicht gibt euch das eine Zusatzinformation, dass es, dass ihr die Bewegung weiter ((*)) entwickeln könnt.“ (z21-25, B_5)</p> <p>„Ausbrechen beziehungsweise weiterentwickeln. Also du bleibst... Die Regel bleibt, ich behalte meine erste Impuls, meine erste Bewegung, aber ich wills jetzt weiterentwickeln. Ich will schauen, was, was entsteht daraus. Ich will das erforschen, diese Bewegung, und suchen.“ (z34-40, B_5)</p>
Begegnung	<p>„Ich mach uns schon wieder des Video an. Und versucht, innerhalb von den paar Minuten die des geht, eine Begegnung miteinander so zu haben. Jetzt hattet ihr so n bisschen die Begegnung im Gucken und mit dem hier, was ihr aufgeschrieben habt. Und versucht, irgendwie ((**)), bleibt bei euerm Ding, aber habt ne Begegnung. Und schaut, ob des nochmal was Neues mit euch macht.“ (z12-17, B_11)</p>
VERBALISIERUNG VON WAHRNEHMUNGEN (Transformation in Sprache)	
Schlagwort	<p>„Und während ihr das tut, überlegt, ob ihr dem, was ihr euch bewegt habt, dem, was die Musik in euch ausgelöst hat, mit dem Ganzen ein Schlagwort geben könnt.“ (z8, B_4)</p> <p>„Und wer ein Schlagwort weiß, der kann die Augen öffnen und auf der ersten Stuhlreihe liegen Zettel für euch bereit. [...] Das heißt, holt euch schnell einen Stift und notiert eure Schlagworte.“ (z10/12, B_4)</p> <p>„Ihr habt jetzt ein Schlagwort, das es für euch vielleicht ein bisschen kompakt gemacht hat im Kopf.“ (z9, B_5)</p> <p>„Und versucht ein ergänzendes Schlagwort zu finden. Und wer eins hat, darf es wieder auf ((**)) seinen Zettel schreiben.“ (z5, B_7)</p> <p>„Ihr könnt rumlaufen, die anderen beobachten. Und ((**)), ja denen vielleicht ein Schlagwort geben. Ich weiß nicht, ob ihr ungefähr wisst, wer wo seinen Zettel hat. Vielleicht wollt ihr demjenigen was aufschreiben, was ihr seht.“ (z15/17, B_9)</p>
Sprechen über Eindrücke	<p>„Vielleicht will jemand von euch kurz teilen. Ich weiß nicht wie’s euch geht. Wollt ihr kurz über das Video oder die Musik sprechen?“ (z1, B_8)</p> <p>„Aber wenn jemand spürt, ah ich würd gern sagen, boa des und des hat mich in dem Video angeregt, hat mich inspiriert, könnt ihr des gern jetzt kurz in den Raum werfen.“ (z6, B_8)</p>

Tab. 15: Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel B

6.3.3 Temporale Dimension

Hinsichtlich des zeitlichen Bezugs zur Bewegungsaktion der Teilnehmenden werden alle drei Zeitpunkte für die Instruktion genutzt: prä-, syn- und postaktional.

Präaktionale, verbal-monologische Aufgabeninstruktionen stellen die häufigste Form dar (B_2, 11, 13), die nur selten Nachfragen nach sich ziehen oder aufgrund des turn-Wechsels dialogisch werden (B_5). Die Lehrperson drückt sich offensichtlich sehr klar und verständlich aus, wodurch kaum Nachfragen der Teilnehmenden notwendig werden. An einer Stelle erfolgen dialogische Einschübe in die monologische Aufgabeninstruktion durch Fragen der Lehrkraft mit universellem turn-Angebot an die Teilnehmenden (B_9). Da hier aber organisatorische Aspekte geklärt werden, können die Einschübe als Insertionen betrachtet werden.

Synaktionale Instruktionsmuster verwendet die Lehrperson fast ausschließlich im Warm-up (B_1a, 1b) als performative Bewegungsanleitung zu Musik (vgl. Kap. 5.2.2.1). Nur einmal setzt sie Instructional Cues in Form verbaler und nonverbaler Zeichen für den Wechsel in die Zuschauerrolle auch parallel zur Improvisation ein (B_10a, 10b). Ansonsten beschränkt sich die Lehrperson während der Improvisationsphasen ausschließlich auf Beobachtung von außen.

Postaktionale Instruktionsmuster werden in dieser Unterrichtseinheit in zwei unterschiedlichen Mustertypen, nämlich in Form von verbal angeleiteter Reflexion mit dem Ziel des internalen Feedbacks (B_4, 7) sowie des Gruppengesprächs (B_8) verwendet und beziehen sich jeweils auf die zuvor durchgeführte Improvisation.

Temporale Struktur der Unterrichtseinheit und Anteile an der Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit beträgt insgesamt 54:30 min. Abzüglich des Abschlusses des Unterrichts (0:20 min) sind es also ca. 54 min reale Unterrichtszeit (=100%). 19:18 min davon stellen eine reine Improvisationszeit dar (35%), die gänzlich frei von Instruktionen der Lehrperson sind. Während 8:54 min mit präaktionaler Instruktion verbracht werden, entfallen 20:27 min auf synaktionale Instruktionen und insgesamt 5:31 min auf postaktionale Reflexionen.

Bezüglich des Zeitpunkts verteilen sich prä-, syn- und postaktionale Instruktionen auf die Unterrichtszeit folgendermaßen (Abb. 79):

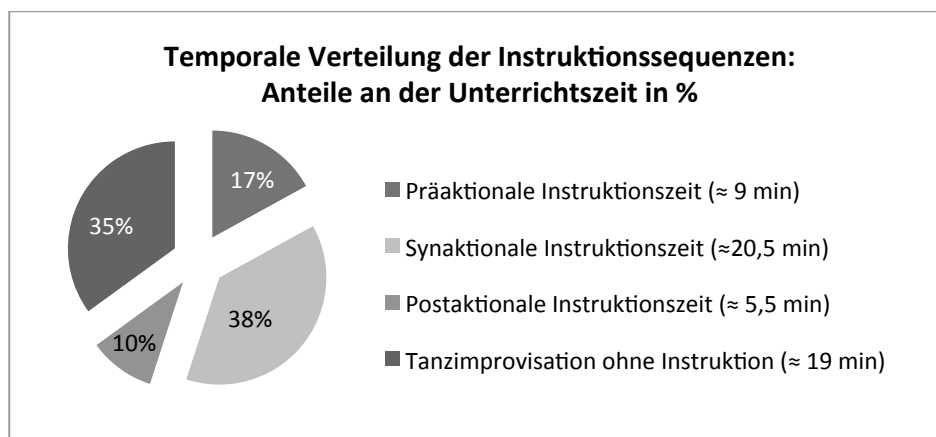


Abb. 79: Temporale Verteilung der Instruktionssequenzen von Fallbeispiel B und Anteil an der Unterrichtszeit

Typische Cluster von Instruktionensequenzen

In diesem Fallbeispiel zeigen sich folgende charakteristische Musterverkettungen:

Phase	Cluster / bevorzugte Instruktionsform
Warm-up	Synaktional performative Bewegungsanleitung
Explorationsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Improvisation → postaktionale Reflexion
Erarbeitungsphase	
Vertiefungsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Cued Improvisation
Gestaltungsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Improvisation

Tab. 16: Typische Cluster von Instruktionensequenzen in Fallbeispiel B

6.3.4 Strukturelle Dimension

Modalitäten

Die Rolle der Lehrenden ist eine *anleitende, vorwiegend verbal instruierende, sowie beobachtende*. Im Zuge der meist präaktional erfolgenden Aufgabeninstruktionen finden sich regelmäßig *sprachbegleitende illustrative Bewegungen* und Bewegungsbeispiele, die demonstriert werden. Das Warm-up ist von der performativen Bewegungsanleitung zu Musik geprägt, denn die Lehrperson tanzt mit und leitet demonstrierend und verbal an.

Musikalische Instruktionen in Form von bestimmten musikalischen Cues und Signalen, Bewegungsbegleitung oder Vokalisationen werden nicht verwendet. Musik und Video stehen aber als Ausgangspunkt und Initiator für das Thema Bewegungsforschung im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit.

Präsenzform, Aktions- und Raumverhalten

Das Aktionsverhalten der Lehrperson ist von zweierlei Handlungsformen bestimmt: Während des Warm-ups integriert sich die Lehrende aktiv mittanzend und anleitend in die Gruppe und den Prozess. Danach bleibt sie als Beobachterin während der Improvisationsphasen meist am Rand, oder notiert gelegentlich Schlagworte auf den Zetteln. Nur in B_6 tanzt sie einige Momente hinter den Teilnehmenden mit. Die Lehrperson instruiert vorwiegend prä- oder postaktional, synaktionale Instruktionen finden sich nur beim Warm-up und einmal als Instructional Cue in verbaler und taktile Form.

Raumverhalten: Lehrende bewegt sich während der Improvisationsphasen an einer bevorzugten Stelle meist zwischen Laptop und Stühlen an der Türseite und Stuhlseite entlang (secure base behaviour). Bei präaktionalen Instruktionen wechselt sie jedoch immer in die Raummitte.

Das Warm-up wird aus der Raummitte angeleitet, die Teilnehmenden stehen und tanzen um sie herum.

In der Reflexion artikuliert die Lehrperson:

„Es war nicht immer leicht für mich zu entscheiden, wo und wie ich mich im Raum positionieren sollte. Ich habe mich während der Stunde recht viel mit der Frage beschäftigt, wie man als L präsent sein kann, ohne die TN zu offensichtlich zu beobachten.“ (Reflexion B 2016)

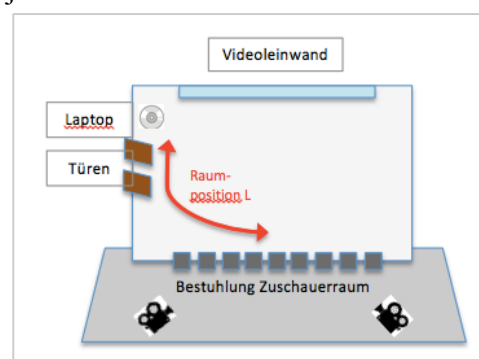


Abb. 80: Raumposition Lehrende, Fallbeispiel B

Intertextuelle Perspektive und diskursiver Bezug der einzelnen Instruktionsequenzen untereinander:

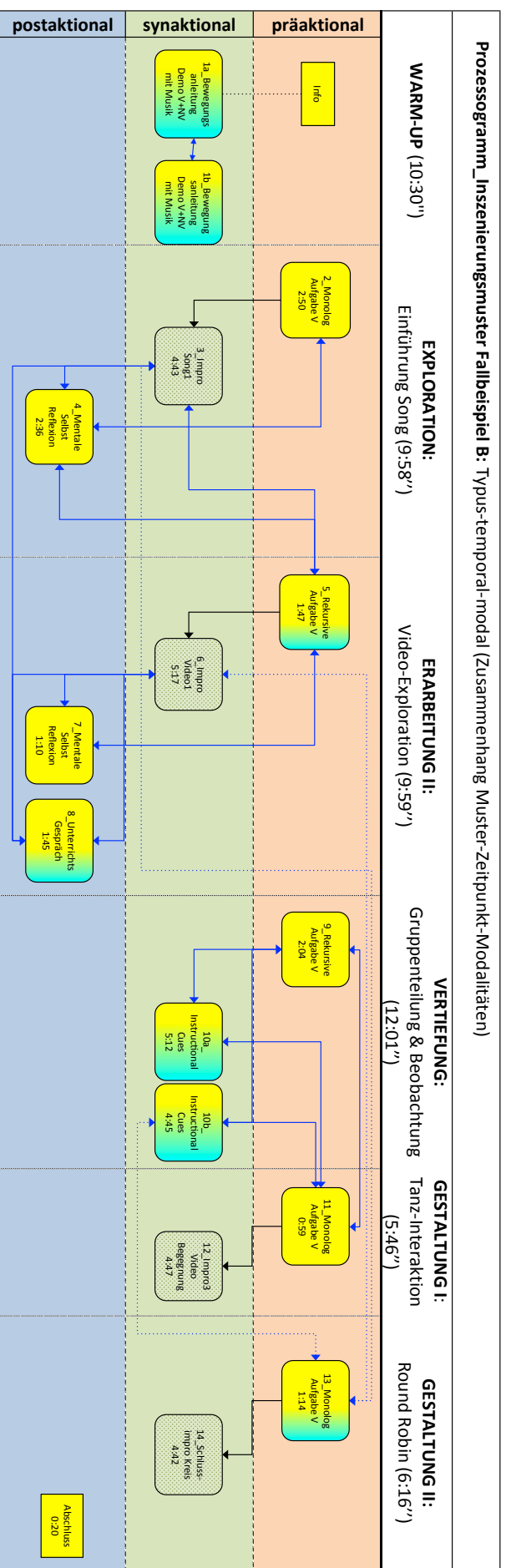


Abb. 81: Prozessogramm Inszenierungsmuster B Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten)

Thematische Bezüge

Anhand der *blauen Pfeile* wird ersichtlich, dass die Explorations- und Erarbeitungsphase eng miteinander verflochten sind, indem erste Bewegungs-ideen weiterführend vertieft, mittels mentaler Selbstreflexion und Unterrichtsgespräch reflektiert und im Zuge weiterer Improvisationen zum Musik-Video weiterentwickelt werden. Postaktionale Reflexionsphasen sind retrospektiv ausgerichtet und nehmen eine Schlüsselposition ein, wenn Elemente daraus in die nächste Bewegungsaufgabe integriert werden. Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit kommen im Anschluss an die Erarbeitungsphase Schlagworte als Symbol für Bewegungs-, Musik- und Videoeindrücke hinzu, die in verschiedenen Aufgabenstellungen in interaktive Begegnungen überführt werden. Thematisch erfolgen in der Vertiefungsphase also neue Impulse, die sukzessive eingeführt und in improvisierten Gestaltungen weiterentwickelt werden.

Sprachliche Struktur der Äußerungen der Lehrperson

Die Lehrperson bedient sich im Rahmen ihrer Aufgabeninstruktionen klarer Anweisungen und Aufforderungen in folgenden grammatikalischen Formen:

- Imperative
- Aufforderungen in Höflichkeitsform mit Modalverben ‚können‘ sowie ‚versuchen‘
- Bitten („bitte ich Euch“)
- Konditionalsätze, eingeleitet mit ‚wenn‘

Zur Erklärung verwendet sie:

- Beispiele in Verbindung mit Modalverb ‚können‘
- Beispiele als Konditionalsatz, eingeleitet mit ‚das heißt‘
- Beispiele und Beschreibungen in Ich-Form
- Hauptsatzwertige Infinitive

Reflexionen werden sprachlich realisiert durch

- Imperative
- Impulsfragen initiierend zu Beginn, teilweise mit universellem Turn-Angebot an alle Teilnehmende
- Aufforderungen oder Gesprächsangebote in Verbindung mit den Modalverben ‚können‘ und ‚versuchen‘
- Konditionalsätze, eingeleitet mit ‚wenn‘
- Bekräftigung durch paraverbale Äußerungen wie ‚mhm‘ und kurze Zustimmungssignale

Sprachgebrauch der Lehrperson

Der Sprachgebrauch ist sequenzübergreifend entweder abstrakt („forscht da weiter“, „Extrem in der Bewegung“) oder auch als konkret, d. h. direkt auf bestimmte Handlungen bezogen. Im Warm-up werden hingegen zahlreiche bildhafte Formulierungen verwendet, welche die Imagination und Bewegungsvorstellung anregen sollen und sich kinästhetisch-imaginativer Konzepte bedienen wie „die Luft mit dem Körper berühren“, „die Schwingungen dringen in unsere Körperteile ein“, „die Knochen dehnen“ etc. (vgl. Kap. 6.3.2).

turn-Zuteilung

Turn-Angebote macht die Lehrperson eher selten und wenn, dann eher durch indirekte Äußerungen. Direkte Fragen der Lehrperson beziehen sich mit Ausnahme der Gesprächseröffnung durch eine Regiefrage mit turn-Zuweisung in B_8 meist auf organisatorische Aspekte wie z. B. Licht oder Namen auf Zetteln.

Sprachliche Struktur der Äußerung der Teilnehmenden

Die sprachlichen Beiträge seitens der Teilnehmenden sind ausgesprochen reduziert. Neben Zustimmungs- und Verständnissignalen in nonverbaler Form sowie verbal als ‚ja‘ oder als paraverbale Äußerungen wie ‚mhm‘ tauchen vereinzelt knappe Formen der Verständnisklärung auf:

- Fragen mit Modalverb ‚sollen‘
- Fragen eingeleitet durch Partikel ‚aber‘
- Bitte um Wiederholung, eingeleitet durch ‚kannst du‘

Verwendete Instruktionstypen nach Typus und Zeitpunkt

Die Unterrichtseinheit lässt sich in insgesamt 17 Sequenzen gliedern. 4 davon sind allerdings reine Improvisationssequenzen ohne Instruktionstätigkeit der Lehrperson (B_3, 6, 12 und 14), B_15 stellt den Abschluss des Unterrichts ohne Instruktion dar. Insofern wurden nur 12 Segmente als Instruktionstypen für die Analyse herangezogen.

Innerhalb der 12 Instruktionstypen werden 6 unterschiedliche Instruktionstypen verwendet (n = 6). Jeweils 2 der 6 Mustertypen sind präaktional, 2 synaktional sowie 2 postaktional. Eines der synaktionalen Instruktionstypen (B_10a, B_10b) stellt in Verbindung mit einer präaktionalen Instruktion (B_9) eine Musterkombination dar (Abb. 82).

Hinsichtlich des turn-Apparates dominieren monologische Instruktionstypen: 4 von 6 erfolgen ohne turn-Wechsel, eines der Typen ist dialogisch und ein weiteres beginnt monologisch und wechselt dann in den dialogischen Modus (Abb. 83).

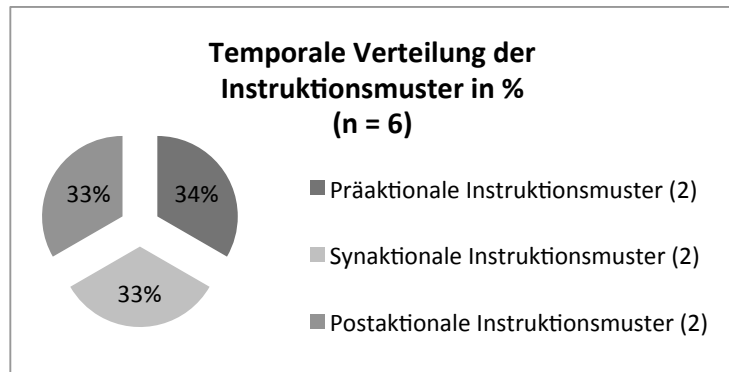


Abb. 82: Temporale Verteilung der Instruktionstypen, Fallbeispiel B

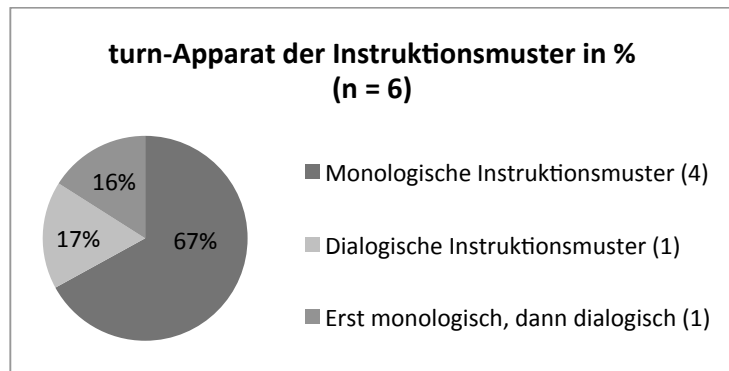


Abb. 83: Turn-Apparat der Instruktionstypen, Fallbeispiel B

Turn-Apparat und Rollenstruktur der Unterrichtseinheit

Anteile monologische-dialogische Sequenzen

Von den insgesamt 12 Instruktionstypen (N = 12) sind 9 (= 75%) monologische Instruktionen, die 29:16 min und damit 54% der gesamten Unterrichtszeit einnehmen. 3 Sequenzen (= 25%) sind dialogisch, nehmen allerdings nur 5:36 min der Unterrichtszeit ein, was einem Zeitanteil von ca. 10% der Unterrichtszeit entspricht. Dabei beginnen 2 der 3 dialogischen Sequenzen zunächst monologisch, wechseln dann aber in den dialogischen Modus. Einzig Sequenz B_8 ist als Gesprächsreflexion vollständig dialogisch intendiert und realisiert (Abb. 84).

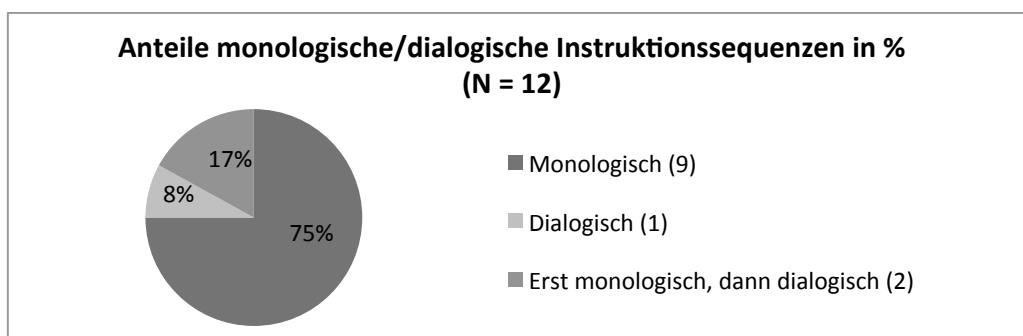


Abb. 84: Anteile monologische/dialogische Instruktionstypen in Fallbeispiel B

Anhand des zweiten Prozessogramms (Abb. 85) wird deutlich, dass monologische Instruktionssequenzen und somit auch eine komplementäre Rollenstruktur dominieren. Dies zeigt sich auch im turn-Apparat, der häufig monologisch als Instruktionsverkettung verläuft und nur vereinzelt am Ende eine kurze Verständnisfrage der Teilnehmenden enthält. Die Instruktionen haben eine meist lineare Form (B_1a1b, 2, 4, 7, 11, 13), sind selten dialogisch-rekursiv (B_5, 9), jedoch nie reversibel. Ein Wechsel von der monologischen Aufgabeninstruktion zur dialogischen Verständnisklärung erfolgt in Sequenz B_5 zu Beginn der Erarbeitungsphase. Eine dialogische turn-Struktur kennzeichnet den Übergang von der Erarbeitungsphase II zur Vertiefungsphase im Zuge der postaktionalen Gesprächsreflexion (B_8) und der anschließenden präaktionalen Aufgabeninstruktion (B_9). Durch das lehrerseitig initiierte Gespräch über visuelle und akustische Wahrnehmungen der Teilnehmenden ist die Rollenstruktur kurzfristig symmetrisch: Eine Impulsfrage der Lehrperson initiiert den Austausch der Gruppe, die Teilnehmenden ergreifen selbstständig den Turn, die Lehrperson hört zu und bestätigt oder greift Elemente imitierend auf. Im letzten Drittel kehrt die Lehrperson wieder zur monologischen Instruktion zurück.

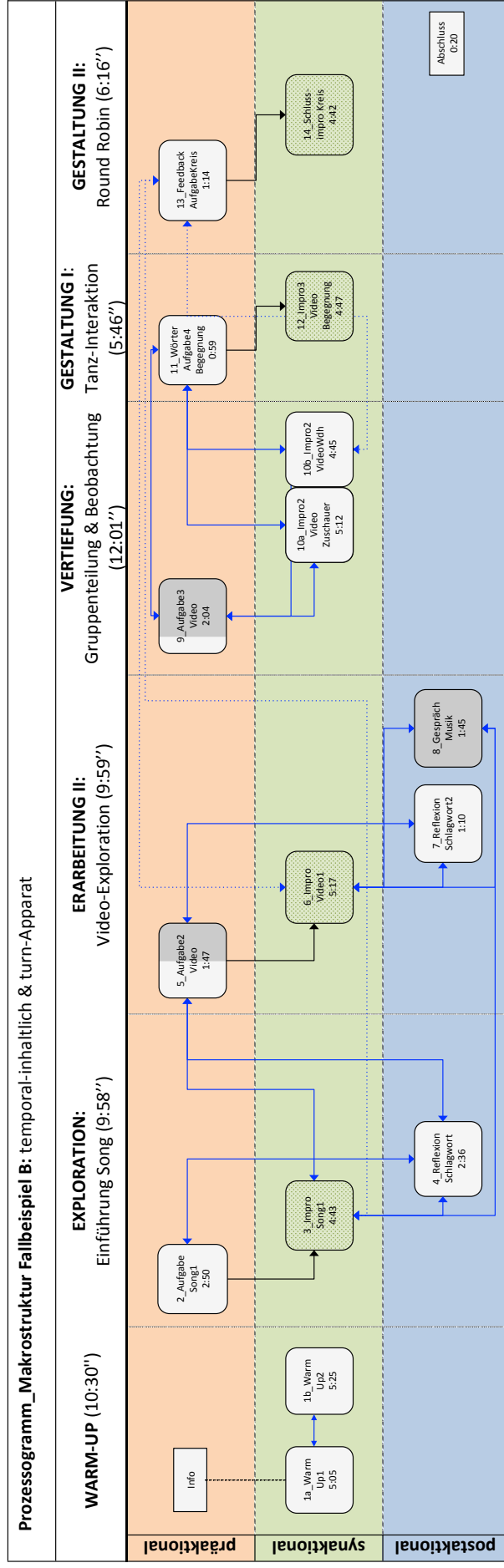


Abb. 85: Prozessogramm turn-Apparat, Fallbeispiel B

Gliederung der Unterrichtseinheit in Instruktionsequenzen, verwendete Muster und Phasen

M = monologisch, D = dialogisch

Sequenz	Dauer	Instruktionsmuster	M	D	Kapitel	AUFBAU (structure of sections)
1a_WarmUp1	5:05	Synaktionale performative Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung	M		5.3.1.1	WARM UP (10:30'')
1b_WarmUp2	5:25		M			
2_AufgabeSong1	2:50	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	EXPLORATION: Einführung Song (9:58'')
3_ImproSong1	4:32	-				
4_ReflexionSchlagwort1	2:36	Postaktionale mentale Selbstreflexion	M		5.4.1	
5_Aufgabe2Video	1:47	Präaktionale rekursive Aufgabeninstruktion		MD	5.2.3.1	
6_ImproVideo1	5:17	-				
7_ReflexionSchlagwort2	1:10	Postaktionale mentale Selbstreflexion	M		5.4.1	ERARBEITUNG II: Video-Exploration (9:59'')
8_GesprächMusik	1:45	Postaktionale Gesprächsreflexion		D	5.4.2	
9_Aufgabe3Video	2:04	Präaktionale rekursive Aufgabeninstruktion		MD	5.2.3.1	
10a_Impro2VideoZuschauer	5:12	Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung	M		5.5.1.2	Gruppenteilung und Beobachtung (12:01'')
10b_Impro2VideoWdh	4:45		M			
11_ReflexionWörter- Aufgabe4Begegnung	0:59	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	GESTALTUNG I: Tanz-Interaktion (5:46'')
12_Impro3VideoBegegnung	4:47	-				
13_Feedback-AufgabeKreis	1:14	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	GESTALTUNG II: Round Robin (6:16'')
14_SchlussimproKreis	4:42	-				
15_Abschluss	0:20	Postaktionale Rückmeldung als Abschluss (keine Instruktion)				

Tab. 17: Übersichtstabelle Instruktionsequenzen Fallbeispiel B

6.4 Inszenierungsmuster Fallbeispiel C

6.4.1 Funktionale Dimension

Thema der Unterrichtseinheit

„Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ bildet das Thema der Unterrichtseinheit⁴³³, welches den hörbaren Klang von Bewegungen in den Mittelpunkt stellt. Bewegungen erzeugen Klänge durch den Kontakt zum Boden und zum eigenen Körper; durch das Tanzen selbst können hörbare Rhythmen entstehen.⁴³⁴ Im Zentrum steht somit die direkte Beziehung zwischen Musik und Tanz, da die Bewegung direkt an der zu hörenden Musik ausgerichtet werden soll (vgl. Kap. 3.4.4). Nicht nur Rhythmus und Artikulation, sondern auch der direkte Impuls durch das eingespielte Musikstück bzw. den Conga-Rhythmus sind somit Ausgangspunkt und Thema der Improvisation. In diesem Zusammenhang werden auch Metrum und Puls, sowie das Spüren eines gemeinsamen Pulses beim Tanzen von der Lehrperson als bedeutsam hervorgehoben.

Unterrichtsphasen und Themenentfaltung

Warm-up und Überleitung

Den Einstieg bildet ein aktivierendes Warm-up (C_1) mit Schritte, Rufen und Interaktionen, welches der Gruppe schon aus einer anderen Unterrichtseinheit bekannt ist, jedoch inhaltlich nichts mit dem Thema der Unterrichtseinheit zu tun hat. Die Lehrperson schreibt: „*Das Warm-up aus Margarethas ELT-Stunde wird aufgegriffen. Das spart zum einen Zeit, da die Form schon bekannt ist und zum anderen passt das Erdige, Energetische und Rhythmische dieser Übung sehr gut zum Thema der Stunde.*“ (Unterrichtskonzept Fallbeispiel C 2016, 3). Durch aktives Mitmachen und verbale Hinweise leitet die Lehrperson synaktional an.

Das Warm-up mündet in eine Exploration, bei der Fußklänge am Boden erzeugt werden (C_2). Diese leitet zum Thema der Unterrichtseinheit über.

Exploration: Rhythmus in Bewegung

Die erste Erarbeitungsphase fokussiert die Transformation eines sukzessiv aufgebauten zweitaktigen Rhythmuspatterns. Hier soll die von der Lehrperson auf der Conga gespielte rhythmische Struktur zunächst auf Klanggesten, dann explorativ auf ganzkörperliche Bewegung im Raum unter Verwendung von Schritten, Fußklängen, Sprüngen und Drehungen übertragen werden, bis sich pro Tänzerin ein rhythmisch gleichartiges, aber tänzerisch individuelles Tanzmotiv zum Conga-Rhythmus herausformt (C_3, 4).

Nach einem knappen präaktionalen verbalen Hinweis auf das Call-and-Response-Prinzip leitet die Lehrperson auch hier synaktional an. Hervorzuheben ist die Form der Instruktion: Das Call-and-Response-Prinzip bildet den Rahmen für die Bewegungsaufgabe und strukturiert die gesamte Improvisationsphase. Während des Calls pausieren und hören die Teilnehmenden das Motiv, welches in der Response-Phase dann entsprechend in Bewegung umgesetzt wird. Mitunter variiert die Lehrperson die Spielweise des Motivs in Dynamik und Klangfarbe. Die Lehrperson ist

⁴³³ So betitelt die Lehrperson das Thema von im schriftlichen Unterrichtskonzept. Dies wird ebenso ersichtlich aus der Analyse der Instruktionmuster.

⁴³⁴ Auf die Möglichkeit der Akzentuierung von Bewegungsklängen in der Tanzimprovisation wurde bereits in Kapitel 3.4.4.3 verwiesen. Siehe auch Blom & Chaplin (1986, 160ff.) zu „The Sounds of Movement“.

hier vor allem musikalisch tätig in Form von Bewegungsbegleitung. Instruktionen werden darüber hinaus synaktional in Form von verbalen Hinweisen und kurzen verbalen Anweisungen gegeben. Als Einsatz-Signale nutzt die Lehrperson ein breites Repertoire unterschiedlicher Zeichen: nonverbales Dirigieren, verbales Einzählen, Signalworte („und“, „und ihr“ etc.) als auch Zungenclicks und klingende Silben als Auftakt zur nachfolgenden Response.

Erarbeitungsphase II: Staccato-Legato-Pause (zu Musikeinspielung)

Nun folgt eine Improvisation zu dem über mp3 eingespielten Musikstück „Ripe & Ruin“ von Alt-J.⁴³⁵ Da dies nur eine Länge von 1:12 min hat, wird das Stück mehrfach hintereinander eingespielt und mit aufeinander aufbauenden Aufgabenstellungen versehen. Die durchgängig präaktionalen und verbal formulierten Instruktionen sind nur punktuell von nonverbaler Illustration begleitet, werden inhaltlich aber nach jeder Improvisation erweitert.

Zunächst sind die Teilnehmenden aufgefordert, nur mit Händen oder Armen, mit Fingern oder Zehen mit der Musik mitzugehen (C_5). In der nachfolgenden, durch eine Regiefrage der Lehrperson initiierten Gesprächs-Reflexion (C_6) werden Musikwahrnehmungen zusammengetragen und vor allem der Aspekt Artikulation als Kontrast von staccato- und legato-Elementen sowie unregelmäßige Pausen thematisiert. Im zweiten Durchgang sollen dann Oberkörper, Arme und Kopf aktiv werden (C_7). Vor der dritten Improvisation werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich ihren tanzenden Körper als dritte Gesangsstimme vorzustellen und die Bewegung ganz mit der Musik zu synchronisieren (C_8).

In dieser Phase nutzt die Lehrperson bis auf eine postaktionale Reflexion ausschließlich präaktionale Aufgabeninstruktionen, an die sich nachfolgende Improvisationsphasen anschließen.

Anwendungsphase/Erarbeitung III: Bewegungsloop (Sequenz 9-13 und 15)

In der Anwendungsphase entwickeln die Teilnehmenden individuelle Bewegungsmotive mit Klanggesten oder klingenden Bewegungen (C_9, 10), welche sie einander zeigen und beibringen (C_11). Aus den erlernten Bewegungsbausteinen und den Bausteinen zum Conga-Pattern erfinden die Teilnehmenden schließlich einen eigenen Bewegungsloop von acht Zählzeiten Länge (C_12, 13).

Instruktionen werden in dieser Phase zunächst immer präaktional gegeben. Auffallend ist jeweils die multimodale Instruktionstätigkeit der Lehrperson, da neben der verbalen Instruktion auch illustrative Bewegungen, sowie vokale Sonifikation der rhythmischen Struktur und Klanggesten genutzt werden. Synaktional zur Bewegungsausführung der Teilnehmenden erfolgen dann in der Aktionsphase musikalische Bewegungsbegleitung durch Klanggesten (C_10), vokale Sonifikation der rhythmischen Gestalt der Bewegung und einzelne Hinweise (C_11), nach der Aufforderung durch eine Teilnehmerin einmal auch in Form eines unterstützenden Puls auf der Conga (C_13).

Die Präsentation des Bewegungsloops (C_15) – thematisch eigentlich dieser Phase zugehörig – wird zunächst zurückgestellt und später in die Erklärung des Ablaufs der Schlussgestaltung eingeschoben. Die Teilnehmenden werden von der Lehrperson präaktional aufgefordert, ihre in C_13 entwickelten Bewegungsloops vorzuzeigen und sich dafür eine Anfangsposition im Raum zu suchen, die auf die Positionen der anderen Tanzenden bezogen ist. Zur synaktionalen metrischen Bewegungsbegleitung beginnt erst Teilnehmerin 1 (T1), dann kommt T3 hinzu (T1+T3),

⁴³⁵ Siehe URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bIRIQjFiMjs> sowie URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RHmyjFQf1a0> (3.04.2017)

schließlich auch T2 (T1+T3+T2). Zwischen den Aktionen erfolgen präskriptiv handlungsorientierende Binnen-Instruktionen der Lehrkraft bezogen auf die Anfangsplätze im Raum. Die Sequenz endet mit einem postaktionalen Reflexionsimpuls.

Gestaltung

Der Ablauf wird zunächst präaktional, und unter Zuhilfenahme einer Tafelnotiz verbal erläutert. In diese Sequenz wird die Präsentation der Bewegungsloops (C_15) (s.o.) eingeschoben. Im Anschluss initiiert eine Teilnehmerin die erneute Rekapitulation des Ablaufs. Die Lehrperson übernimmt und erläutert die musikalischen Signale und Übergänge für die Schlussgestaltung (C_16). Der Unterricht mündet schließlich in eine improvisierte Schlussgestaltung (C_17), in der alle bislang erarbeiteten Bausteine zusammen fließen (vgl. blaue Pfeile in Abb. 87):

1. Bewegungsmotiv zum Conga-Rhythmus mit Körperklängen
2. Staccato/Legato/Pausen-Improvisation zu eingespielter Musik (Bewegung als dritte Stimme)
3. Bewegungsloop mit klingenden Bewegungen/Klanggesten/Sound

Die Teilnehmenden tanzen den Ablauf unter Verwendung ihrer teils festgelegten Motive (1 u. 3) sowie mit improvisatorischen Teilen (2, Übergänge). Musikalische Cues – Rhythmus, Metrum, Liedeinspielung – bilden die Einsatz-Signale der jeweiligen Gestaltungsteile.

Abschluss

Die Lehrperson beschließt den Unterricht mit einem kurzen Cool-Down (C_18). Die auszuführenden Bewegungen werden synaktional demonstriert und verbal erläutert. Der Unterricht wird schließlich mit einem kurzen Applaus und positiven Feedback an die Gruppe beendet.

6.4.2 „Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ als thematische Dimension

Thematische Konzepte

Die unterrichtliche Inszenierung führt unterschiedliche Aspekte der Transformation von Musik und musikalischen Parametern in Bewegung zusammen. Ausgehend von Fußklängen wird in der ersten Erarbeitungsphase ein Rhythmuspattern nach dem Call-and-Response-Prinzip auf Bewegung übertragen und Bewegungsklänge integriert. Der Parameter Artikulation mit den Elementen staccato, legato und Pause sowie die Idee einer getanzten dritten Gesangsstimme und der Synchronisation der Bewegung mit der Musik bilden Schwerpunkte der zweiten Erarbeitungsphase. In einer Vertiefungsphase werden die zuvor explorierten und erlernten Bausteine in einem Bewegungsloop zusammen geführt. Auch hier stellen die Orientierung an einer 2-taktigen Phrase mit acht Zählzeiten und der gemeinsame Puls ein Bindeglied dar. Alle drei Elemente werden in einer Schlussgestaltung mit teils festgelegten und teils improvisatorischen Teilen zusammen geführt.

Mittelpunkt der Unterrichtseinheit ist die sequenzübergreifende Idee, der „hörbaren Bewegung“, also der Bewegungsklänge sowie die Bindung der Bewegung an musikalische Parameter. Dies spiegelt sich auch in den Referenzmustern der Instruktionen wider, die nicht nur auf verbaler Ebene direkt auf Musik, auf Rhythmus, Metrum, Tempo, Phrase und Artikulation Bezug nehmen, sondern oft multimodalen Charakter haben, d. h. tänzerische Demonstration, vokale Sonifikation, Klanggesten und das Spielen des Metrums integrieren.

Musikalische und tänzerische Referenzmuster und Schlüsselwörter

Im Rahmen der Instruktionen werden inhaltliche Verbindungen zu folgenden Konzepten hergestellt (Tab. 18):

Konzept	Ankerbeispiele
PARAMETER VON MUSIK und TANZ	
Phrasenlänge	<p>„Okay, jetzt muss mer die Phrase verlängern.“ (z32, C_3)</p> <p>„Ähm, eine Bewegung, also ((**)) i sags euch glei ähm, des äh wär nachher dann in ((1s)) äh zwei Schläge quasi lang.“ (z26 C_9)</p> <p>„Ähm ((**)) schaffts es in zwei Minuten, euch a Reihenfolge festzulegen für... ((1,5s)) mach mer mal einen Achter lang?“ (z22, C_12)</p> <p>„Des is genau dieselbe Länge wie /dam-da da tsch dap-ba da-da-da dam-ba/ <vokale Sonifikation rhythmisch>“ (z24/25, C_12)</p>
Rhythmus, Tempo	<p>„Wir festigen den Groove.“ (z41, C_1)</p> <p>„Ja also zwei große Schläge und vier Achtel sozusagen, wenn man des unterteilt, genau.“ (z35 C_9)</p> <p>„Als dass vielleicht no mitanand seids.“ (z46, C_4)</p> <p>„Versuchts in des Tempo zu bringen.“ (z21, C_10)</p> <p>„Ah des is triolisch!“ (z90)</p> <p>„Mir war wichtig, dass' rhythmisch ganz klar für euch is.“ (z10, C_12)</p> <p>„Acht Schläge voraus: <J J J J klatschen im Metrum> Fünf, sechs, sieben, acht.“ (z49/51, C_15)</p>
Form	<p>„... mach mer einmal eine Runde Call and Response.“ (z4, C_3)</p> <p>„Ähm, ich werd mit der Conga ein Takt voraus spielen, dann derfts mitmachen. Und ich werd mit der Conga ausfaden, dass koa Conga nimmer do is, dann hads ihr aich selbst überlassen und kennts entscheiden, wanns ihr wechselt.“ (z27-30, C_16)</p>
Einsatz-Zeichen/ Einzählen	<p>„Eins, zwei, drei, und.“ (z4, C_4)</p> <p>„Einfach nachspüren bei der Musik und dann, wenn die Mirjam an dem Platz is, dann äh, und i merk, dass du bereit bist, dann werd i mit der Conga acht Schläge voraus geben. Dann fangst du o und ihr kennts dann aa jederzeit einsteigen, wenns ihr <Z-Click> also in derselben Phrase halt.“ (z13/15/17, C_16)</p> <p>„Ähm, ich werd mit der Conga ein Takt voraus spielen, dann derfts mitmachen. Und ich werd mit der Conga ausfaden, dass koa Conga nimmer do is, dann hads ihr aich selbst überlassen und kennts entscheiden, wanns ihr wechselt.“ (z27, 29, 30 C_16)</p> <p>„Acht Schläge voraus. <J J J J klatschen> Fünf, sechs, sieben, acht.“ (z49/51, C_15)</p> <p>„Es geht los, und <metrisch in J>.“ (z35, C_15)</p>
Schluss-Signale	<p>„Und lösen.“ (z51, C_1)</p> <p>„Uund. Stop.“ (z43, C_3) „Uund stop. Ja, sehr gut.“ (z53, C_3)</p> <p>„Uund stop. Jaa, sehr schön!“ (z54, C_15)</p> <p>„Scho langsam fade out.“ (z16, C_17)</p>
PARAMETER DES TANZES	
Beziehung, Synchronisation	<p>„Wir ((*)) entfernen uns voneinander ((4s)), und nähern uns wieder.“ (z45 C_1)</p> <p>„Ihr derfts bei dem Teil aa gerne ähm - wenn die Musik no nit dabei is - aa Bezug aufanand nehmen. Vielleicht kennts den andern synchronisieren, sozusagen, einfach net von den Bewegungen her, aber so wenn er Pause macht, mach i aa Pause. Wenn sie weich bewegt, beweg i mi aa weich.“ (z42, 44, 46 C_14)</p>
Position im Raum	<p>„Du derfst dir ganz bewusst eine äh, eine ähm a Stelle im Raum aussuchen, wo Du ofangst. Des is dann dei Startposition. Die wer mer dann markieren. ((2,5s)) Genau und die andern, die schau zua, ähm und überlegen si, ähm, welche Position als Anfangsposition für aich im Raum interessant war im Verhältnis zu der Mirjam.“ (z11-18 C_15)</p>

MUSIKHÖREN	
Artikulation (staccato, legato)	<p>„Und zwischen den /kurzen knappen staccato-Sachen?“ (z36, C_6)</p> <p>„Weiche, legato-mäßige. Genau.“ (z51b, C_6)</p> <p>„Ähm, ja, jetzt also wenn wir zusammenfassen. Also die Pausen machen des irgendwie, is a wichtiges Element. A des staccato, des ‚da-a-a-a‘. Aber dann a des ‚,iiuuii‘.“ (z50/51, C_6)</p>
Pause	<p>„Und i find aa, dass man die Pausen, die han irgendwie so unterschiedlich lang. Also man kanns oft, ja irgendwie mit Taktwechsel kann mans bestimmt beschreiben, aber i find oft, dass irgendwie gefühlt einfach freimetrisch is irgendwie. ((1,5s)) Und i hab keine Ahnung, wie die des wirklich dann festgelegt ham. ((1,3s))“ (z34, C_6)</p>
MUSIKHÖREN und TRANSFORMATION IN BEWEGUNG	
Musik hören und interpretieren mit dem Körper (Transformation)	<p>„Ich werd Euch jetzt eine ((1s)), ein kurzes Musikstück vorspielen. Und ihr dürfts gerne ((**)) für Euch ähm mit den Händen oder den Armen auch mit der Musik mitgehen. Oder nur mit den Fingern, mit den Zehen.“ (z1/4/7, C_5)</p> <p>„Ähm ((**)), ihr dürft gerne – wir hören es nochmal – und ihr derfts gern dazu aufstehen und ähm ((2,3s)) im Stand ähm versuchen, des aufm hauptsächlich mit dem Oberkörper und mit die Arme oder mit dem Kopf versuchen mitzugehen, was jetzt scho mit die Hände und Finger gmacht habts.“ (z1, 4, 7, C_7)</p> <p>„Und dann versuchts a bissl mit dem Gedanken ihr seids sozusagen vielleicht die dritte Stimme, die da mitsingt, mit dem Körper. Also dass ihr wirklich genau mitfühlt, auch wenn des jetzt no a bissl schwierig is, wann die Wechsel sann. Aber probiert es einfach.“ (z1, C_8)</p>
Pausen umsetzen	<p>„Okay, da is die Pause und ich bleib wirklich in der Pause ((**)) und geh dann wieder weiter mit und ganz synchron zur Musik sozusagen. Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von <Z-click> dem Gesang.“ (z4/6, C_8)</p>
Artikulation	<p>„Oder zum zweiten Teil zum gehen, ähm genau, da kennts euch spielen mit staccato oder legato oder Pausen.“ (z24, 27 C_14)</p>
Zusammenspiel: Melodie	<p>„Und vielleicht noch drauf hörn, was passiert, wenn auf oamoi die eigene Stimme weg is. Was si dann für a neue Melodie ergibt.“ (z22, C_16)</p>
PRODUKTION/KOMPOSITION	
Bewegungsklänge Klanggesten	<p>„Ähm, kömmer mal schauen ((1,5s)), was mer für verschiedene Sounds eigentlich so aus unseren Füßen rausbringen.“ (z2, C_2)</p> <p>„Vielleicht entstehen auch verschiedene Klänge.“ (z21b, C_3)</p> <p>„Genau und dann könnt setz vielleicht glei probieren ((**)) ähn, vielleicht no ((2,5s)) kloane Klanggesten ein zum bauen.“ (z16, C_9)</p> <p>„Vielleicht ((1,3s)), vielleicht wischt amal euer Arm bei einem andern vorbei. Irgendwas was vielleicht no a bissl an Sound mitmacht.“ (z19/21 C_9).</p> <p>„...schee war aa, wenn ma wirklich die Klänge aussa heart, also die Wischer oder die Stampfer wirklich ganz, ganz... also dass mans gut heart einfach. Präzise setzen.“ (z15/18, C_12)</p>
Motivauswahl/ Komposition	<p>„Dann suchts euch schon langsam dann eine Lieblingskombination aus ((2s)) bei der ihr dann bleibt.“ (z26, C_3)</p> <p>„Suchts ihr euch auch ein Motiv aus, jeder.“ (z43, C_3)</p> <p>„Genau, und wieder auf eins festlegen“ (z20 C_4)</p> <p>„...ihr habts jetzt ganz viele schöne Bewegungen gemacht. Und suchts euch da draus – vielleicht könntts euch noch an was Bsondres erinnern, was – a Bewegung – was euch ganz gut gefallen hat, und ähm greifts die raus und machts die zu an...“ (z4/6/8, C_9)</p> <p>„Genau suchts euch was aus.“ (z39, C_9)</p> <p>„Ähm, genau, jetzt kann jeder mal kurz für sich gehen. Ähm, was raussuchen, ähm, das ihr dann auch den anderen beibringen könntts.“ (z1/4, C_10)</p> <p>„Da derfts euch aa kloane Motive raussuchen und eine ganz neue Reihenfolge zusammen bauen.“ (z8, C_12)</p> <p>„Hat jeder seins gefunden? Sein Motiv aussucht?“ (z21, C_13)</p>

GRUNDFORMEN DER BEWEGUNG	
Lokomotion	„Und jetzt derf /jeder frei im Raum /verschiedene Schrittkombinationen probieren.“ (z16, C_3) „Ja, is egal, wenss durch den Raum geht. Is sogar schee.“ (z15, C_13)
Rotation	„Ähm dann ((2s)) probiert als nächstes ähm ((**)), vielleicht eine Drehung aus, beim nächsten Element.“ (z1 C_4) „Mach mer mal nur die Drehung. Und.“ (z16, B_4)
Elevation	„Probierts am besten einen Sprung vielleicht noch zum Schluss. ((1s)) Dran zu bauen.“ (z31, C_4)

Tab. 18: Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel C

6.4.3 Temporale Dimension

Auch in diesem Fallbeispiel werden alle drei Instruktionstypen verwendet: präaktionale, synaktionale und – selten – postaktionale. Das Prozessogramm zeigt, dass präaktionale und synaktionale Instruktionen in etwa gleiche Anteile haben, die postaktionale und multitemporale Instruktion taucht hingegen nur vereinzelt an ganz neuralgischen Punkten auf: Als reflektierendes Unterrichtsgespräch im Anschluss an das Musikhören (C_6) und im Zuge der Präsentation des erarbeiteten Bewegungsloops gegen Ende, wo die Lehrperson Einsätze und kurze Feedbacks an jede einzelne Teilnehmerin gibt (C_15).

Präaktionale Aufgabeninstruktionen stellen die häufigste Form dar (C_5, 7, 8, 9, 12, 14, 16). Sie erfolgen in monologischer Form (C_5, 9) und ziehen meist nur eine einzelne kurze Verständnisfrage mit einer Antwort der Lehrkraft nach sich, wodurch ein Turn-Wechsel erfolgt (C_7, 8, 14, 16). Bis auf diese einzelne Verständnisfrage bleibt die Sequenz aber als Monolog bestehen. Die Lehrperson drückt sich offensichtlich recht klar und verständlich aus, zumal die Nachfragen fast ausschließlich nur von einer bestimmten Teilnehmerin (T1) gestellt werden.

Prä- und synaktionale Instruktionstypen tauchen häufig in Kombination auf, indem eine präaktional-monologische Aufgabeninstruktion synaktional weitergeführt wird durch metrische Bewegungsbegleitung (C_10), musikalische Cues oder verbale Hinweise. (C_11, 15). Während der Erarbeitungsphase entscheidet sich die Lehrperson dafür, die Bewegungsaufgaben präaktional einzuführen und während der Improvisation zu Musik zu beobachten.

Synaktionale Instruktionstypen werden in zweierlei Formen verwendet: als performative Bewegungsanleitung im Warm-up (C_1, 2) sowie im Cool-Down am Ende (C_18). Charakteristisch für Fallbeispiel C ist die synaktionale musikalische Call-and-Response-Instruktion mit verbalen Instructional Cues (C_3, 4). Hier agiert die Lehrperson musikalisch über Calls auf der Conga, die Response wird von den Teilnehmenden in Bewegung umgesetzt. Simultan zum Conga-Spiel gibt die Lehrperson kurze verbale Hinweise und Anweisungen.

Im Unterschied zu den Fallbeispielen A und B nutzt Lehrperson C auch musikalische Instruktionstypen wie die synaktionale Bewegungsbegleitung durch rhythmisch-metrische Klanggesten (C_10), vokale Sonifikation (C_11), Metrumspiel auf der Conga (C_13, C_17) bzw. metrisches Klatschen (C_15).

Während der Improvisationsphasen zur Musikeinspielung (jeweils auf präaktionale Instruktion folgend in C_5, 7, 8, 9) beschränkt sich die Lehrperson i. d. R. auf die Beobachtung von außen.

Interessant ist außerdem die *synaktionale reziproke Ko-Konstruktion* in C_11 (vgl. Kap. 5.3.4). Dort wechseln die Teilnehmenden in die Lehrendenrolle und bringen sich ihre Motive gegenseitig bei unter Nutzung von tänzerischer Demonstration, vokal-rhythmischer Sonifikation und verbaler Hinweise. Die Lehrperson integriert sich lernend und mitmachend in die Gruppe, behält ihre Funktion aber bei, indem sie die Phase durch verbale Instructional Cues strukturiert, Feedback gibt und mit vokaler Sonifikation unterstützt.

*Postaktionale Instruktion*muster werden in dieser Unterrichtseinheit nur punktuell verwendet: in Form einer Gesprächsreflexion, welche durch eine Regie- bzw. Impulsfrage der Lehrperson initiiert wird und sich auf die unmittelbar zuvor durchgeführte Improvisation und die damit verbundene akustische Musikwahrnehmung der Teilnehmenden (C_6) bzw. Relation von Musik und Bewegung (Ende von C_15) bezieht.

Ein *multitemporales Instruktion*muster stellt C_15 dar, welche multitemporal, d. h. sowohl präaktional, synaktional, präaktional-präskriptiv als Binnen-Zäsur sowie postaktional erfolgt (vgl. Kap. 5.5.3).

Temporale Struktur der Unterrichtseinheit und Anteile an der Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit beträgt 49:43 min, also rund 50 min (= 100%). Der Anteil der prä-, syn- und postaktionalen Instruktionzeit auf die Gesamtunterrichtszeit verteilt sich dabei folgendermaßen (Abb. 86):

Zeitpunkt	Anzahl Sequenzen	Tatsächliche Zeit	Gerundete Zeit ≈	Anteil in % an Unterrichtszeit
Präaktionale Instruktionzeit	7	14:06 min	14 min	28 %
Davon reine Improvisation		4:48 min	5 min	10 %
Davon reine Instruktionzeit		9:18 min	9 min	18 %
Synaktionale Instruktionzeit	9	29:11 min	29 min	58 %
Postaktionale Instruktionzeit	1	2:23 min	3 min	6 %
Multitemporale Instruktion	1	4:03 min	4 min	8 %

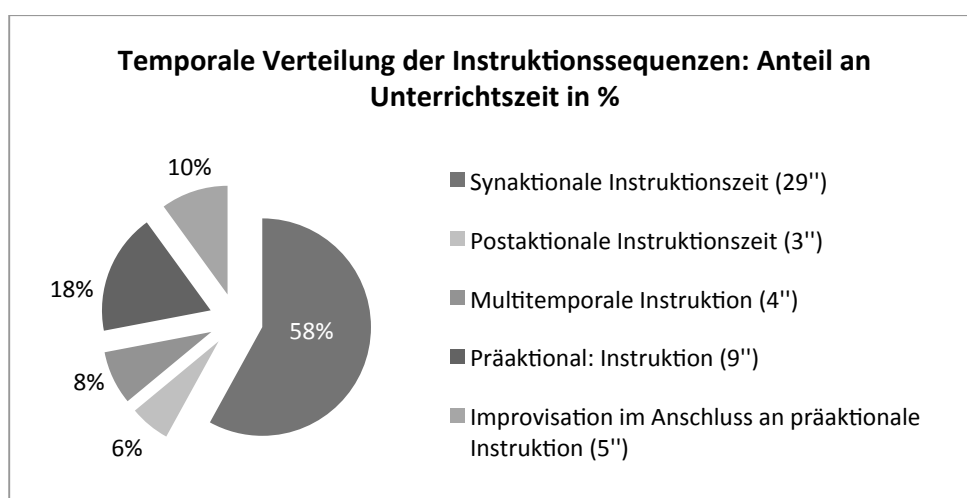


Abb. 86: Temporale Verteilung der Instruktionsequenzen von Fallbeispiel C und Anteil an der Unterrichtszeit

Typische Cluster von Instruktionensequenzen

Die Verlaufsgestalt der Unterrichtseinheit lässt folgende charakteristische Musterverkettungen erkennen:

Phase	Cluster / bevorzugte Instruktionsform
Warm-up	Synaktionale performative Bewegungsanleitung
Explorationsphase	Synaktionale Call-and-Response-Instruktion
Erarbeitungsphase	Präaktionale Aufgabeninstruktion → Improvisation
Anwendungsphase	Präaktionale multimodale Aufgabeninstruktion → Synaktionale Bewegungsbegleitung
Gestaltungsphase	Präaktionale Instruktion → Synaktionale Musik-Cues

Tab. 19: Typische Cluster von Instruktionensequenzen

6.4.4 Strukturelle Dimension

Modalitäten

- *Multimodalität als Kombination verbaler, nonverbaler und musikalischer Instruktion*

Passend zum gewählten Unterrichtsthema instruiert die Lehrperson relativ häufig multimodal und nutzt dabei unterschiedliche Kombinationen der verbalen, vokalen, nonverbalen und musikalischen Modalität innerhalb einer Instruktionensequenz. Im präaktionalen Bereich dominiert die verbale Instruktion, auf der synaktionalen Ebene zeigt sich hingegen eine Reduktion der verbalen Ebene zugunsten einer musikalischen Bewegungsbegleitung und Anleitung (Abb. 87). Im Zuge präaktionaler verbaler Aufgabeninstruktionen verwendet die Lehrperson öfters demonstrierende und illustrative Gesten als auch vokal-rhythmische Sonifikation.

Synaktional ist besonders die musikalische Call-and-Response-Instruktion hervorzuheben. Hier instruiert die Lehrperson musikalisch über Calls auf der Conga sowie vokale Sonifikation und ergänzt verbale Instructional Cues (vgl. Kap. 5.3.3.1 u. Kap. 5.3.3.2). In anderen Instruktionensequenzen werden in Verbindung mit der metrischen Bewegungsbegleitung auf der Conga oder mit Klanggesten verbale Hinweise, kurze Anweisungen und Einsatz-Signale oder tänzerische Demonstration in Verbindung mit vokal-rhythmische Sonifikation verwendet (C_1, 6, 9, 10, 12, 13, 15).

Insgesamt wird fast das gesamte Spektrum an Modalitäten eingesetzt:

- verbal (C_5, 16)
- verbal-nonverbal (C_2, 7, 8, 18)
- verbal-vokal-nonverbal (C_1, 6, 14)
- musikalisch-verbal (C_13, 15, 17)
- verbal-nonverbal-musikalisch (C_3)
- multimodal (verbal-vokal-nonverbal-musikalisch) (C_4, 9, 10, 11, 12)

Intertextuelle Perspektive und diskursiver Bezug der einzelnen Instruktionsequenzen untereinander:

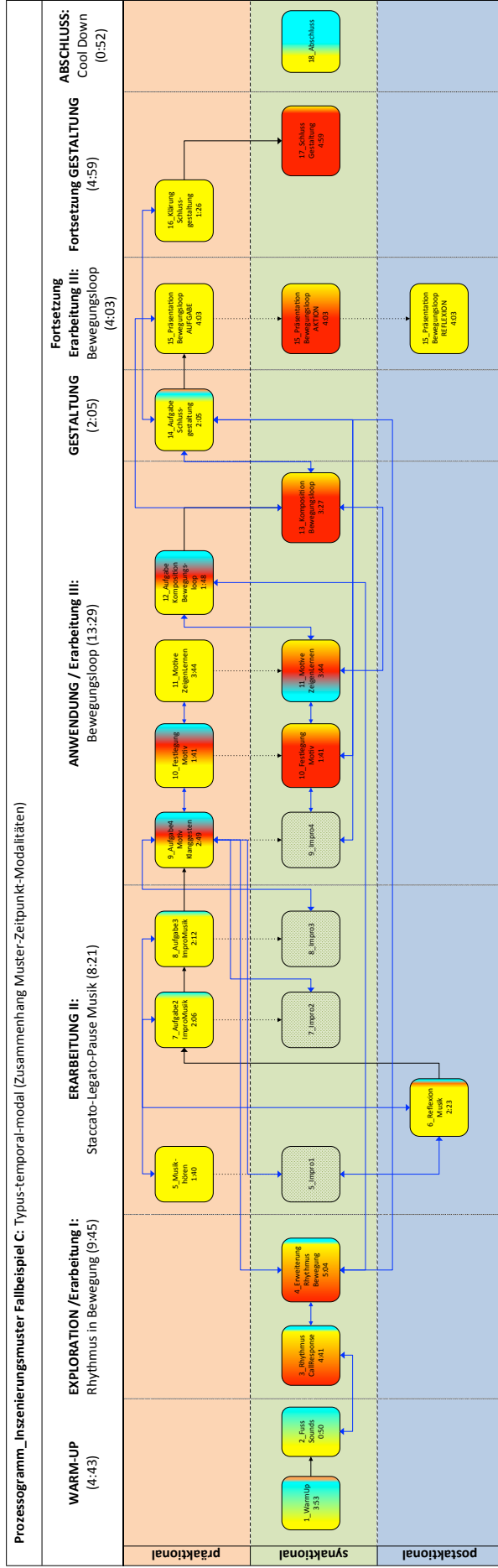



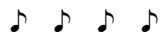


Abb. 87: Prozessogramm Inszenierungsmuster Fallbeispiel C Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten)

Thematische Bezüge

Erarbeitungsphase II zeigt besonders deutlich, wie die Instruktionen thematisch aufeinander aufbauen, einander weiterführen und Rückbezüge herstellen. C_7 und C_8 nehmen auf das vorangegangene Musikhören (C_5) und die sich anschließende Gesprächsreflexion (C_6) Bezug und entwickeln Musikimpulse und erste Bewegungsideen tänzerisch weiter. Elemente aus den sich anschließenden Improvisationsphasen fließen später wiederum in C_9 ein. Auch die Anwendungsphase ist in sich aufbauend und weiterführend gestaltet, indem sukzessive eigene Bewegungsmotive ausgehend vom Musikstück entwickelt, differenziert und sich gegenseitig beigebracht werden (C_11), die in einen individuellen Bewegungsloop eingehen (C_13). In der Gestaltungsphase werden die festgelegten Bewegungsmotive aus der Explorations- und Erarbeitungsphase (Call-and-Response-Motiv als Bewegungs-Klang-Motiv mit Füßen) und der Anwendungphase (Bewegungsloop) aufgegriffen und in einer Spontan-Gestaltung (C_14, 16, 17) zusammengeführt.

Multimodalität ist vor allem in Erarbeitungsphase III bei der Entwicklung des Bewegungsloops (C_9-12) gegeben. Dabei geht es stets um die Veranschaulichung der rhythmischen Struktur bzw. der rhythmischen Gestalt einer Bewegung. Zur Verdeutlichung des Bewegungsrhythmus „Ja also zwei große Schläge und vier Achtel sozusagen, wenn man des unterteilt, genau.“ (z34 C_9) werden folgende Modalitäten kombiniert:

Klatschen		4/4	
Klatschen		4/4	
Sprechen			1 2 3 4
Sonifikation			da da da da

Außerdem tauchen als Teilelemente weitere Modalitäts-Kombinationen in den Instruktionen auf:

- Vokal-rhythmische Sonifikation mit Metrum in den Füßen (z25/26 C_12)
- Vokal-rhythmische Sonifikation mit simultaner Bewegungsdemonstration (z4/5 C_12)
- Vokal-rhythmische Sonifikation mit Klatschen unterlegt (z28/30 C_9)
- Rhythmisches Zählen mit Klatschen unterlegt (ebd.)
- Bewegungsdemonstration mit vokal-rhythmischer Sonifikation (ebd. sowie z31/32 C_9 und C_11)

Die Lehrperson wurde im Zuge ihrer schriftlichen Video-Reflexion gebeten, auf ihre Instruktionsmodi zu achten. Sie stellt fest:


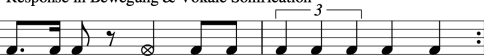
„Grundsätzlich mische ich die Instruktionsmodi verbal, nonverbal und vokal sehr durch. Abläufe und Hinweise gebe ich hauptsächlich sprachlich. Manche Impulse habe ich nonverbal angegeben, z. B. beim Warm-up ‚Sich selbst und dann andere Körper abklopfen (BP)‘. Die haben die Teilnehmerinnen auch sofort übernommen. In manchen Situationen, wie z. B. beim Übergang vom Stampfen (‚Ha‘-Warm-up) auf ‚Füße kneten‘, könnte ich noch mehr auf nonverbale Instruktionsmodi zurückgreifen, um Übergänge geschmeidiger zu gestalten.“ (Reflexion C 2016, 2).

- *Vokale Sonifikation des rhythmischen Motivs*

Vokal-rhythmische Sonifikationen, also Vokalklänge und rhythmisierende Lautsilben werden oft genutzt, um die rhythmische Struktur des Bewegungsmotivs zu verdeutlichen (C_4, 6, 9, 10, 11, 12), mitunter auch in Verbindung mit dem simultan Mitklatschen des Rhythmus oder dem Mitspielen des Metrums mit den Füßen (z6-8 C_10, z28/30 C_9).

In C_4 begleitet die Lehrperson die tänzerische Response mit einer vokal-rhythmischen Bewegungsbegleitung des Rhythmusmotivs in klingenden Silben (z35, z39, z43, z46).

„dam-ba-da tsch dab-bap ba-ba-ba bam da.“ (z35 C_4)
 „dam-ba-da tsch dap-bap da-da-da dam ba.“ (z43, C_4)
 „tak-ba-da tsch dap-dap da-da-da dam ba.“ (z39 C_4)
 „dap-ba-dap tsch dap-dap da-da-da dap bra.“ (z46 C_4)

Call Conga-Motiv komplett	Response in Bewegung & Vokale Sonifikation
	
dam ba da	tsch dap bap da da da dam ba

Dies merkt die Lehrperson auch in der schriftlichen Reflexion an:

„Aufgefallen ist mir, dass ich doch relativ häufig die Stimme percussiv verwende. Zum Überbrücken von Pausen, um im Puls zu bleiben, verwende ich oft Klicklaute oder den Congarhythmus habe ich auch des Öfteren, anstatt ihn zu spielen vokal imitiert.“
(Reflexion C 2016, 2)

Im Zuge dessen beschreibt sie zudem ihren Beweggrund und die Wirkung der vokal-rhythmischen Sonifikation auf die Tanzenden:

„z. B. beim Call & Response-Teil habe ich, wenn die Teilnehmer rhythmisch unsicher waren, bzw. nicht ganz denselben Puls hatten, sie so unterstützt. Ich finde das hatte eine sichtbar interessante Wirkung auf die Teilnehmerinnen. Die Bewegungen waren zum einen rhythmisch mehr synchron und zum anderen auch selbstbewusster und energetischer. Die Akzentuierung der Stimme wurde auch sichtbar auf die Bewegung übertragen.“ (ebd.)

- *Einsatzsignale verbal, nonverbal und vokal*

Auch Einsatzsignale sind von Multimodalität geprägt. In C_3 und C_4 verwendet die Lehrperson solche Signale in Verbindung mit dem Conga-Call, um den Einsatz für die Response der Teilnehmenden zu markieren. Mitunter werden sie auch am Ende von Responses der Teilnehmenden gegeben, um dann den Einsatz des nächsten Calls anzuzeigen.

Die Einsatzsignale tauchen meist in Kombination auf, d. h. verbal-nonverbal oder vokal-nonverbal, manchmal aber auch nur in einer Modalität.

- *Verbal:* Signalworte wie ‚und‘, ‚und ihr‘, ‚und ich‘
- *Vokal:* Zungenklicks, Klingende Silben wie ‚ba‘, ‚da‘, ‚bam‘ meist als Auftakt zur nachfolgenden Response.
- *Nonverbal:* Dirigiergesten durch Vorbereitungsschlag in Form einer Aufbewegung mit einem oder beiden Unterarmen
- *Musikalisch:* Einzählen unterlegt mit metrischem Klatschen sowie rhythmisiertes Sprechen unterlegt mit metrischem Klatschen.

Präsenzform, Aktions- und Raumverhalten

Die Lehrperson integriert sich vielfach als Teilnehmende in die Gruppe, behält aber trotzdem stets ihre Lehrendenrolle inne. Gleich zu Beginn leitet sie das Warm-up mitmachend an und lernt auch in C_11 die Bewegungsmotive der Teilnehmenden mit. In C_3 und C_4 wechselt sie in die Rolle der begleitenden Musikerin, welche sie auch bei der Festlegung und Präsentation des Bewegungsloops (C_13, 15) sowie in der Schlussgestaltung (C_17) einnimmt. Während der Improvisationsphasen zur Musikeinspielung in Erarbeitungsphase II bleibt sie allerdings als Beobachterin am Rand und tanzt nur in C_5 am Rand hinter den Teilnehmenden für einige Sekunden mit.

Raumverhalten: Die Lehrende bewegt sich beim Warm-up durch den Raum, sitzt als Musikerin auf der Langbank unter der Tafel und hält sich sonst im Bereich zwischen Musikanlage und Langbank auf. Bei präaktionalen Instruktionen in den Erarbeitungsphasen II und III geht sie jeweils zu den Teilnehmenden in die Raummitte. Erst gegen Ende des Unterrichts wechselt sie auf die Fensterseite und in eine neue Ecke des Raumes (Abb. 88).

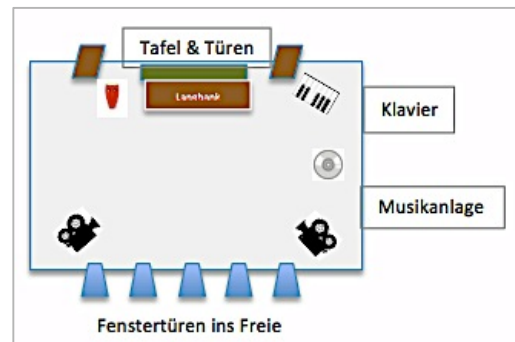


Abb. 88: Raumposition Lehrerin, Fallbeispiel C

Sprachliche Struktur der Äußerungen der Lehrperson

Die Lehrperson nutzt im Rahmen ihrer Aufgabeninstruktionen klare Anweisungen und Aufforderungen in folgenden sprachlichen Formen:

- Höflichkeitsformen mit den Modalverben ‚können‘, ‚dürfen‘ und ‚mögen‘
- Konditionalsätze, eingeleitet mit Partikel ‚wenn‘
- Handlungsbeschreibungen mit Aufforderungscharakter, häufig in wir-Form
- Hauptsatzwertige Infinitive
- Imperative, mitunter auch in Verbindung mit Verb ‚versuchen‘
- Handlungsregulierende Impulsfragen und Hinweise

Zur Erklärung verwendet sie:

- Beispiele in Verbindung mit Modalverben ‚dürfen‘, ‚können‘ und ‚mögen‘
- Beispiele und Beschreibungen in Ich-Form
- Beispiele, die Möglichkeiten enthalten, mit Partikel ‚vielleicht‘
- Beschreibungen im Konjunktiv II
- Beschreibungen als Konditionalsatz mit Partikel ‚wenn‘
- Betonung relevanter Aspekte, Wünsche in Verbindung mit einem adverbialen Gebrauch des Adjektivs ‚wichtig‘

Auffällig ist außerdem die übermäßig häufige Verwendung des Verzögerungslauts ‚ähm‘ zu Beginn von Äußerungen, insbesondere zu Beginn einer Instruktionssequenz. Dies in Verbindung mit der ruhigen Sprechweise lässt vermuten, dass die Lehrperson hier Zeit benötigt, um die passende Wortwahl zu treffen.⁴³⁶

Reflexionen werden sprachlich realisiert durch

- Imperative
- Regiefragen (Was-Frage) mit Imperativ
- Impulsfragen initiiert zu Beginn, teilweise mit universellem Turn-Angebot an alle Teilnehmende
- Rückfragen an Teilnehmende bezogen auf deren Äußerung
- Beschreibung persönlicher Höreindrücke als Ich-Botschaft
- Paraphrasierende Zusammenfassung der Äußerung von Teilnehmenden
- Bekräftigung durch paraverbale Äußerungen wie ‚mhm‘
- Bekräftigung durch kurze Zustimmungssignale wie ‚ja‘, ‚ah okay‘

⁴³⁶ Solche Diskurspartikel werden als Planungs- und Reparaturpausen aufgefasst, um den Gehirnen die nötige Zeit zu verschaffen, einen Satz richtig zu formulieren und gleichzeitig Prozesse des Nachdenkens zu ermöglichen. Gleichzeitig halten sie den Kontakt zum Hörer/zur Hörerin aufrecht. Vgl. Kastenmaier, R. (2007): „Die Kleine Anfrage: Warum sagt man ‚äh‘ oder ‚ähm‘?“. URL: <http://www.kastenmaier.de/?p=28> (18.4.2017).

Sprachgebrauch:

Der Sprachgebrauch ist sequenzübergreifend als konkret zu bezeichnen. Abstrakte Erklärungen oder bildhaft-assoziative Formulierungen werden kaum verwendet.

turn-Zuteilung:

Turn-Angebote werden von der Lehrperson nur sehr begrenzt gemacht. Wenn, dann finden diese fast ausschließlich im Rahmen postaktionaler Reflexionen im Anschluss an Kompositions- oder Aktionsphasen statt, wenn gezielt ein Dialog durch Fragen im Sinne einer programmierten Selbstauswahl initiiert wird (vgl. Mazeland 1983, 83-86; vgl. Ehlich & Rehbein 1983, 83).

Die turn-Zuteilung erfolgt in Form von Rückfragen:

*„Wie gehts euch? Habts es konkret scho (***) konkretisiert?“ (z1 C_11)*

„Wie gehts euch? Hat jeder seins gefunden? (Sein Motiv ausgesucht?)“ (z21 C_13)

„Wie gehts euch mitm ähm Hören aufanand, mitm Puls halten?“ (z57 C_15)

Ein universales turn-Angebot erfolgt außerdem als Einleitung des Unterrichtsgesprächs mit einer Aufforderung zur Reflexion der Musikwahrnehmung an die gesamte Gruppe:

*„Hmh. Ja, jetzt denkt mal, was sind für euch so die Elemente da drinnen, was ähm sehr herausstechen.“
(z1, C_6)*

Redder (1984) bezeichnet diese Art der turn-Zuteilung auch als eine Redepflicht, d. h. ein „Reden-Müssen für alle Schüler, ein Reden-Sollen für den einzelnen Schüler“ (S. 52). Daran schließen sich eine weitere Fragen zur Gesprächsmoderation an.

Sprachliche Struktur der Äußerung der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden gebrauchen unterschiedliche Frage-Formen zur Verständnisklärung:

- (Entscheidungs-)Fragen ohne Fragewort und ohne Verb, eingeleitet durch Partikel ‚aber‘
- Fragen als unvollständiger Satz
- Fragen mit und ohne Fragewort
- Frage als indirekte Aufforderung an Lehrperson:
„Kannst du uns den durchgehenden Puls irgendwie spielen, oder so?“ (z5 C_13)
- Frage mit Partikel ‚aber‘ und Verb

Zustimmungs- bzw. Verständnissignale sind Äußerungen wie ‚ja‘, ‚cool‘ und ‚okay‘, die paraverbale Äußerungen ‚mhm‘, als auch Kopfnicken als nonverbales Signal.

Im Rahmen postaktionaler Reflexion verwenden die Teilnehmenden

- Substantive
- Vokale Sonifikation, mitunter mit illustrativen Gesten
- Musikwahrnehmungen in 3. Person Singular bzw. als Ich-Botschaft
- Einen individuellen Wunsch artikulierend als Ich-Botschaft
- Individuelle Wahrnehmungen als Ich-Botschaft
- Fragen an die Lehrperson, z. B. die Musik oder eigene Abfolge betreffend

Die sprachlichen Äußerungen von Teilnehmenden, die in die Lehrerrolle wechseln, werden in Kap. 5.3.1.11 dargestellt.

Verwendete Instruktionstypen nach Typus und Zeitpunkt

Die Unterrichtseinheit von Fallbeispiel C lässt sich in insgesamt 18 Sequenzen gliedern, die alle für die Analyse herangezogen wurden, da in jeder Sequenz Instruktionen zu finden sind (N= 18). Dabei werden 11 unterschiedliche Instruktionstypen (n = 11) verwendet.

In temporaler Hinsicht (Abb. 89) dominieren klar synaktionale Instruktionstypen mit 64%, gefolgt von präaktionalen Typen mit 18%. Zudem wird ein postaktionaler und ein multitemporaler Instruktionstyp verwendet, was einem Musteranteil von 9% entspricht.

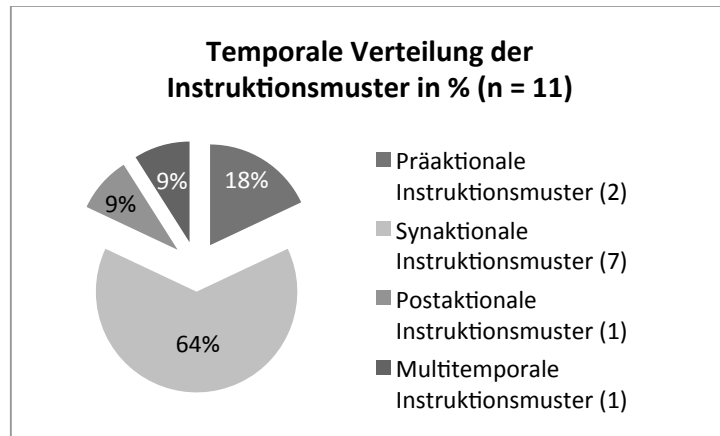


Abb. 89: Temporale Verteilung der Instruktionstypen, Fallbeispiel C

Hinsichtlich des turn-Apparates dominieren monologische Instruktionstypen: 6 der 11 Typen sind monologische Instruktionstypen, 4 der Typen sind dialogisch-interaktiv angelegt und eines wechselt nach einem monologischen Beginn in einen Dialog (Abb. 90).

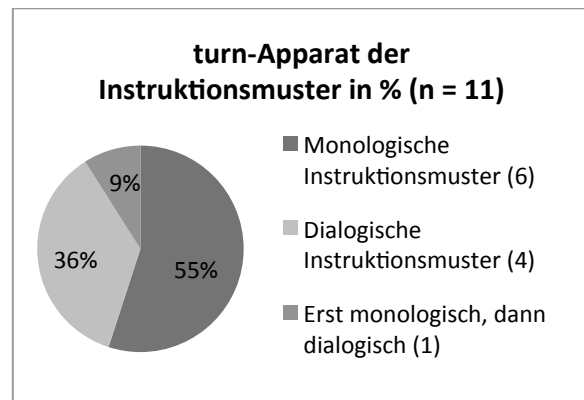


Abb. 90: Turn-Apparat der Instruktionstypen, Fallbeispiel C

Turn-Apparat und Rollenstruktur der Unterrichtseinheit

Anteile monologische-dialogische Sequenzen

Bezüglich des turn-Apparates sind 11 von 18 Unterrichtssequenzen monologisch, 2 Sequenzen wechseln vom monologischen in den dialogischen Modus bzw. umgekehrt und 5 Sequenzen sind dialogisch-interaktiv angelegt (Abb. 91).

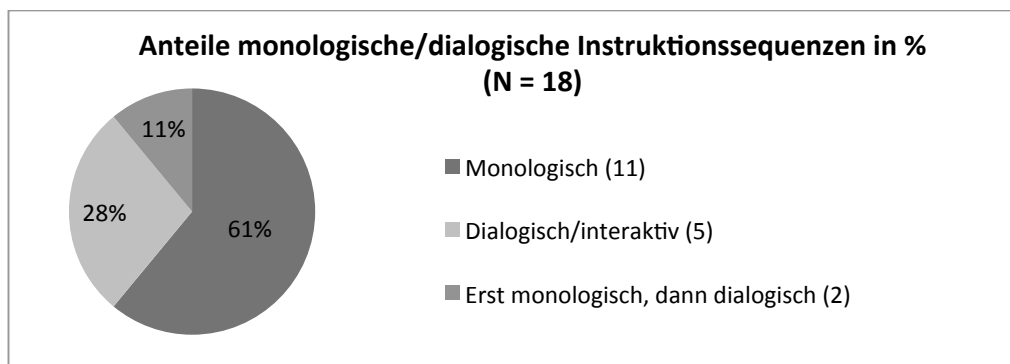


Abb. 91: Anteile monologische/dialogische Instruktionsequenzen in Fallbeispiel C

Das zweite Prozessprogramm (Abb. 92) verdeutlicht den jeweiligen *turn-Apparat*. Dieser ist relativ ausgewogen, da Instruktionen einigermaßen gleichmäßig monologisch und dialogisch erfolgen. Erkennbar ist allerdings, dass im ersten Teil des Unterrichts monologische Instruktionmuster dominieren und nach der ersten Erarbeitungsphase ein Wechsel zu dialogischen Mustern erfolgt. Das kann einerseits lehrerinitiiert sein, aber auch durch die Teilnehmenden bedingt sein, die jetzt zunehmend eigene Ideen einbringen, nachfragen und selbstständiger sowie selbstbewusster agieren. So fordern sie in C_13 beispielsweise eine metrische Bewegungsbegleitung ein oder initiieren in C_16 die Rekapitulation des Ablaufs der Schlussgestaltung.

Gleichzeitig findet damit auch ein Wechsel statt von einer zunächst komplementären Rollenstruktur in den ersten Unterrichtsphasen (Warm-up, Exploration, Erarbeitung) – Lehrer instruiert, die Teilnehmenden hören zu und setzen um – zu einer mehr und mehr symmetrischen Rollenstruktur während der Vertiefungs- und Gestaltungsphasen gegeben, in der die Lehrperson mehr zum Coach und zur Begleiterin wird. Eine symmetrisch-reziproke Rollenstruktur mit dialogischer Interaktion und Ko-Konstruktion ist in C_11 gegeben, da die Teilnehmenden in die Lehrendenrolle schlüpfen und sich die Lehrperson mitlernend in die Gruppe integriert (vgl. Kap. 5.3.4).

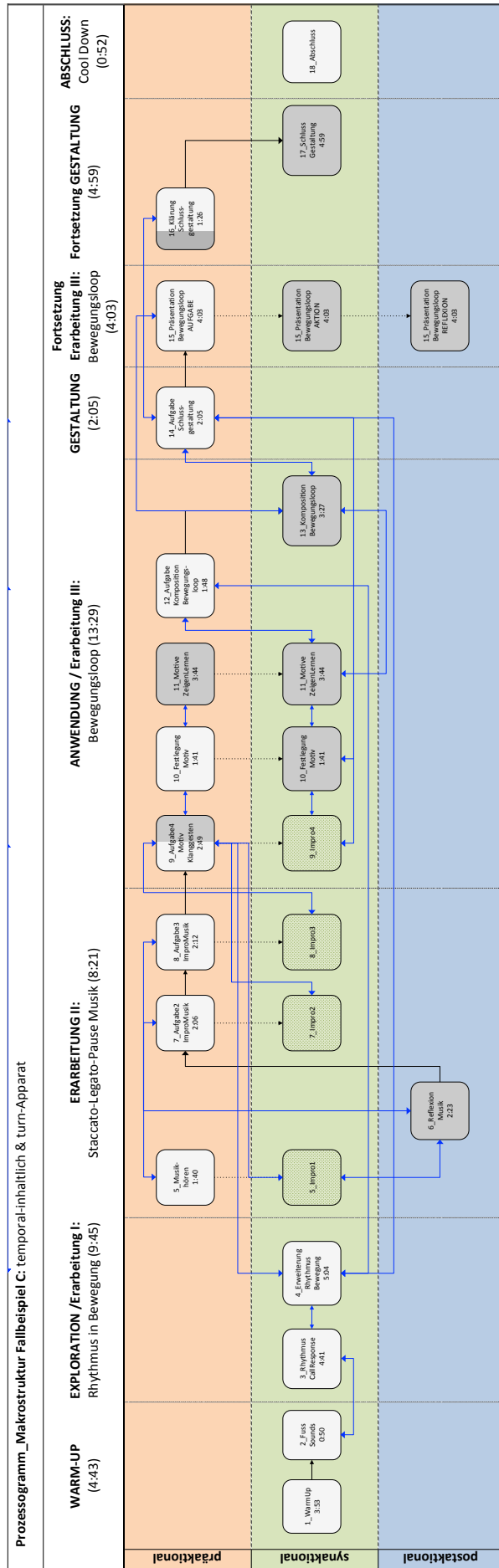


Abb. 92: Prozessprogramm *turn-Apparat*, Fallbeispiel C

Gliederung der Unterrichtseinheit in Instruktionssequenzen, verwendete Muster und Phasen

Sequenz	Dauer	Instruktionsmuster	M	D	Kapitel	AUFBAU (structure of sections)
1_WarmUp	3:53	Synaktionale performative Bewegungsanleitung mit Lauten	M		5.3.1.3	WARM-UP (4:43)
2_FussSounds	0:50	Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik	M		5.3.1.2	
3_RhythmusCallResponse	4:41	Synaktionale Musikalische Call-and-Response-Instruction mit verbalen Instructional Cues	M		5.3.3.1	EXPLORATION / ERAB. I: Rhythmus in Bewegung (9:45)
4_ErweiterungRhythmusBewegung	5:04	Synaktionale musikalische Call-and-Response-Instruction mit vokaler Sonifikation und verbalen Hinweisen	M		5.3.3.2	
5_Musikhören	1:40	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion + Improvisation	M		5.2.1.1	ERARBEITUNG II: Staccato-Legato Musik (8:21)
6_ReflexionMusik	2:23	Postaktionale Gesprächsreflexion		D	5.4.2	
7_Aufgabe2ImproMusik	2:06	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion + Improvisation	M		5.2.1.1	
8_Aufgabe3ImproMusik	2:12	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion + Improvisation	M		5.2.1.1	
9_Aufgabe4MotivKlanggesten	2:49	Präaktionale multimodale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.2	ANWENDUNG / ERARB. III: Bewegungsloop (13:29)
10_FestlegungMotiv	1:41	Synaktionale metrische Bewegungsbegleitung lehrer-initiiert		DI	5.3.3.3	
11_MotivezeigenLernen	3:44	Synaktionale reziproke multimodale Ko-Konstruktion (Teilnehmende instruieren)		D	5.3.4	
12_AufgabeKompositionBewegung sloop	1:48	Präaktionale multimodale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.2	GESTALTUNG (2:05)
13_KompositionBewegungsloop	3:27	Synaktionale metrische Bewegungsbegleitung - teilnehmerinitiiert		D	5.3.3.3	
14_AufgabeSchlussgestaltung	2:05	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	
15_PräsentationBewegungsloop	4:03	Multitemporale Instruction (prä-, syn- und postaktional)		DI	5.5.3	FORTSETZUNG ERARBEITUNG III: Bewegungsloop (4:03)
16_KlärungSchlussgestaltung	1:26	Präaktionale monologische Aufgabeninstruktion	M		5.2.1.1	FORTSETZUNG GESTALTUNG (4:59)
17_Schlussgestaltung	4:59	Synaktionale metrische Bewegungsbegleitung & Musik-Cues		DI	5.3.3.3	
18_Abschluss	0:52	Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik	M		5.3.1.2	ABSCHLUSS: Cool Down (0:52)

Tab. 20: Übersichtstabelle Instruktionssequenzen Fallbeispiel C

7 FALLVERGLEICHENDE SYNOPSE UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Der abschließende Fallvergleich soll es ermöglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den analysierten Fallbeispielen zu erkennen hinsichtlich

- der verwendeten Instruktionmuster, deren zeitlicher Verteilung, Häufigkeit und zeitlichem Anteil
- charakteristischer Unterrichtsphasen der Inszenierungsmuster und der prozessualen Anordnung der Unterrichtsphasen
- bevorzugter Instruktionmuster in bestimmten Unterrichtsphasen
- wiederkehrender, sog. isomorpher Strukturen als Cluster bestimmter Instruktionmuster
- Merkmalen von Instruktionprozessen, die bei der Beobachtung hervorgetreten sind.

Ausgehend davon wird das Instruktionshandeln hinsichtlich seiner Charakteristika und kommunikativer Besonderheiten beschrieben, diskutiert und in einen institutionellen Kontext gesetzt.

7.1 Vorherrschende Instruktionmuster und Instruktionssequenzen

7.1.1 Anteile prä-, syn- und postaktionaler Instruktionmuster in den Fallbeispielen

In den drei Fallbeispielen wurden insgesamt 47 Instruktionssequenzen ($N = 47$) analysiert und daraus 23 verschiedene Mustertypen ($n = 23$) herausgearbeitet. 18 dieser Mustertypen erfolgen prä-, syn- oder postaktional; 4 weitere sind synaktionale Teile einer Musterkombination. Die Musterkombinationen werden als synaktionale Muster gerechnet, obwohl diesen eine präaktionale Instruktionssequenz vorausgeht. Ein einzelnes Muster ist multitemporal angelegt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der analysierten lehrerseitigen Instruktionssequenzen ($N = 47$) der beschriebenen Mustertypen ($n = 23$) sowie die Verteilung des turn-Apparats.

	Anzahl Mustertypen (n)	Häufigkeit (Anzahl Sequenzen = N)	monologisch		monologisch-dialogisch		dialogisch		interaktiv	
			Muster	Anzahl	Muster	Anzahl	Muster	Anzahl	Muster	Anzahl
Präaktionale Instruktionmuster	6	19	2	11x	2	5x	2	3x	-	-
Synaktionale Instruktionmuster	10	16	7	11x	-	-	2	2x	1	3x
Postaktionale Instruktionmuster	2	4	1	2x	-	-	1	2x	-	-
Musterkombinationen (prä-synaktional)	4	7	2	4x	-	-	1	1x	1	2x
Multitemporale Instruktionmuster	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1x
GESAMT	23	47	12	28x	2	5x	6	8x	3	6x

Tab. 21: Tabelle Anteile prä-, syn- und postaktionale Instruktionmuster

Synaktionale Instruktionen einschließlich der Musterkombinationen machen knapp die Hälfte (23) der 47 analysierten Instruktionen aus (49%), weisen die größte Vielfalt an Mustertypen auf (14 von 23) und stellen somit 61% der beschriebenen Mustertypen dar.

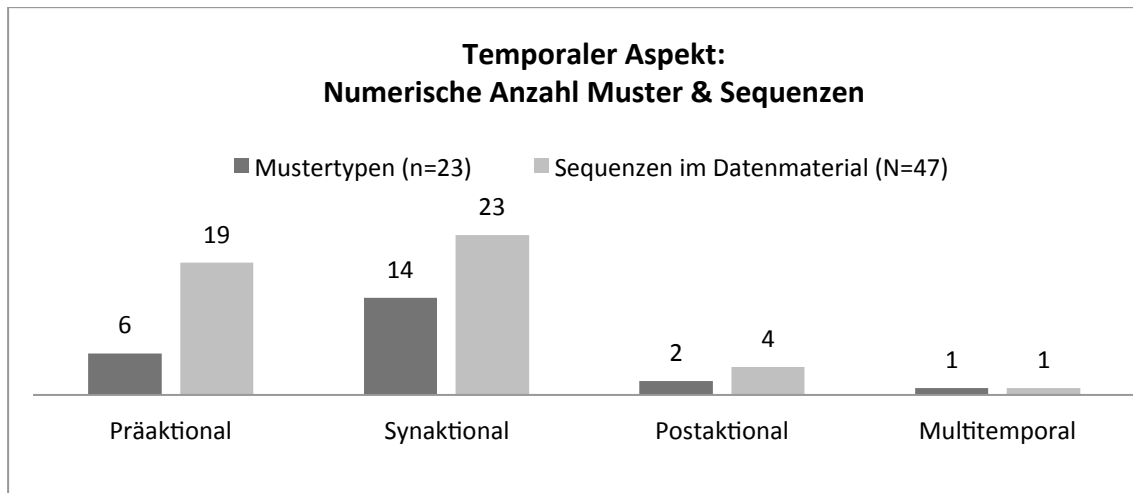


Abb. 93: Numerische Anzahl Muster und Sequenzen unter temporalem Aspekt

6 von 23 Instruktionstypen (26%) werden *präaktional* ausgeführt und haben mit 19 Sequenzen einen Anteil von gut 40% im Datenmaterial. *Postaktionale* Instruktionstypen weisen mit nur zwei Mustertypen (9% der Muster) die geringste Vielfalt und hinsichtlich der Häufigkeit mit nur 4 von 47 Sequenzen auch die geringste Anzahl im Datenmaterial auf (8,5%). *Multitemporale* Instruktionen haben einen Anteil von 2% im Datenmaterial und bilden 4% der Muster.

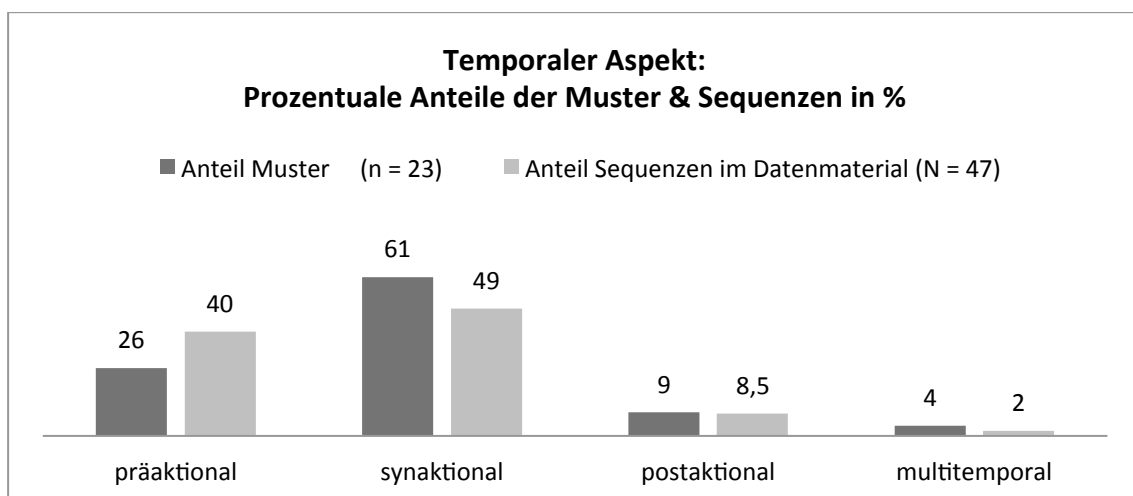


Abb. 94: Prozentuale Anteile der Muster und Sequenzen in % unter temporalem Aspekt

7.1.2 Verteilung hinsichtlich des turn-Apparats

Auffällig ist ebenso, dass ein Großteil der prä- und synaktionalen Muster monologische turn-Strukturen aufweist und als Instruktionenverkettung realisiert wird. Dies ist bei 12 von 23 und somit gut 52% aller beschriebenen Muster der Fall.

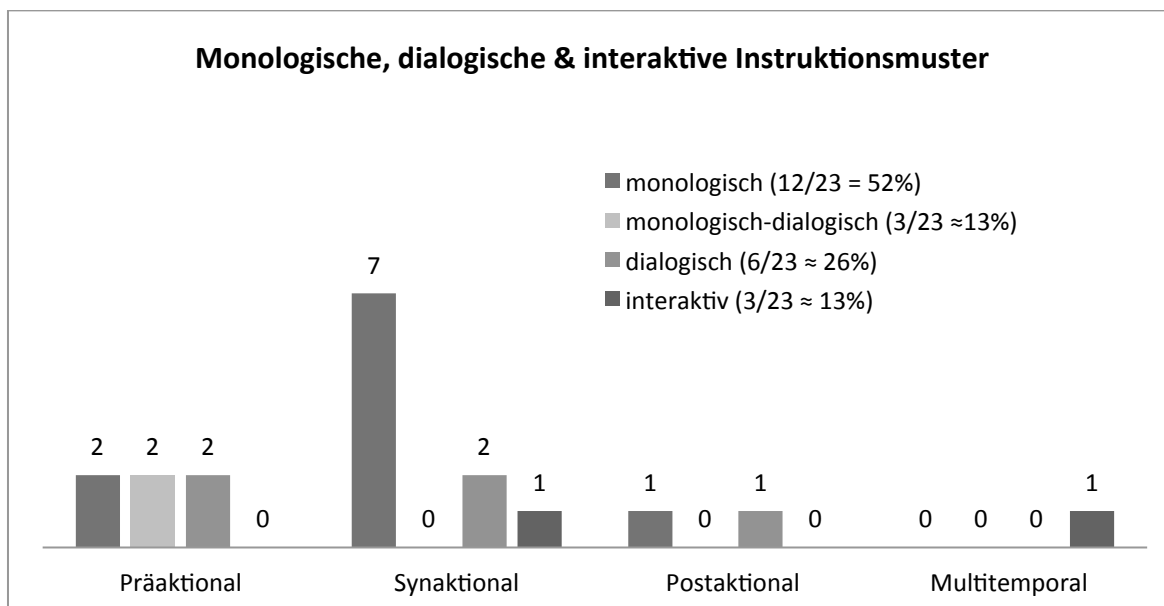


Abb. 95: Turn-Apparat der Instruktionsmuster im Datenmaterial

Dabei weisen 28 von 47 analysierten Sequenzen im Datenmaterial (59,6%) einen monologischen turn-Apparat ohne verbale turn-Wechsel auf. 5 aller analysierten Sequenzen (10,6%) sind monologisch intendiert, wechseln aber aufgrund von Verständnisfragen in den dialogischen Modus. Nur 14 Sequenzen (29,8%) werden von vorneherein dialogisch angelegt bzw. als Musik-Cues (2x) und als Bewegungsbegleitung (3x) in einer interaktiven Form verwendet (≈ 10,6%).

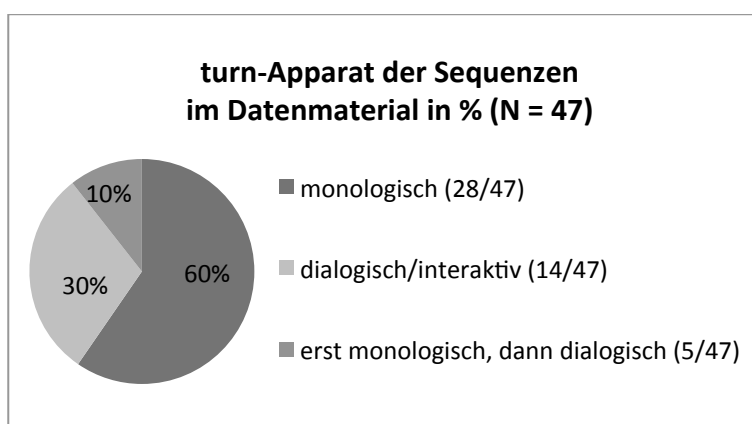


Abb. 96: Turn-Apparat der Instruktionssequenzen im Datenmaterial

7.1.3 Favorisierte Instruktionmuster (fallübergreifend)

Das mit Abstand am häufigsten verwendete Instruktionmuster stellt die präaktionale monologisch-verbale Aufgabeninstruktion dar (vgl. Kap. 5.2.1.1), die fallübergreifend in allen drei Fallbeispielen verwendet wird. Sie hat mit 9 von 47 Sequenzen einen Anteil von 19,1% im analysierten Datenmaterial. Die synaktionale performative Bewegungsanleitung wird am zweithäufigsten (7x \approx 14,9%) und fallübergreifend von allen Lehrpersonen verwendet, im Fallbeispiel B allerdings mit Musikeinspielung (2x \approx 4,3%) (vgl. Kap. 5.3.1.1), in den anderen beiden Fällen ohne Musikeinspielung (4x \approx 8,5%) (vgl. Kap. 5.3.1.2) und einmal mit Vokal-Lauten (1x \approx 2,1%). Die präaktionale rekursive Aufgabeninstruktion (vgl. Kap. 5.2.3.1) mit einem monologischen Beginn und einem Wechsel zum Dialog aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden folgt mit 3x gleich an dritter Stelle (\approx 6,4%) und liegt gleich auf mit synaktionalen Instructional Cues zu Musikeinspielung (vgl. Kap. 5.5.1.2), die ebenfalls 3x in den Fallbeispielen verwendet wurden. Synaktionale Musik-Cues mit oder ohne verbale Hinweise (vgl. Kap. 5.5.1.1) wurden 2x eingesetzt (Tab. 22).

Favorisierte Instruktionmuster	Häufigkeit	Anteil im Datenmaterial	Fallbeispiele
1. Präaktionale monologisch-verbale Aufgabeninstruktion	9x	19,1%	Fall A, B, C
2. Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik bzw. mit Vokal-Lauten	5x	10,6%	Fall A + C
3. Präaktionale rekursive Aufgabeninstruktion	4x	8,5%	Fall A + B
4. Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung	3x	6,4%	Fall A + B
Synaktionale Bewegungsbegleitung	3x	6,4%	Fall C
5. Postaktionale Gesprächsreflexion	2x	4,3%	Fall B + C
Synaktionale Musik-Cues (Stop-and-Go)	2x	4,3%	Fall A
Postaktionale mentale Selbstreflexion	2x	4,3%	Fall B
Synaktionale performative Bewegungsanleitung mit Musik	2x	4,3%	Fall B

Tab. 22: Favorisierte Instruktionmuster im Fallvergleich

Favorisierte Instruktionmuster im Fallvergleich	Fall A	Fall B	Fall C
Präaktionale monologisch-verbale Aufgabeninstruktion	1x	3x	5x
Synaktionale performative Bewegungsanleitung ohne Musik	2x	-	2x
/ mit Lauten	-	-	1x
/ mit Musik	-	2x	-
Präaktionale rekursive Aufgabeninstruktion	2x	2x	-
Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung	1x	2x	-
Synaktionale Bewegungsbegleitung	-	-	3x
Postaktionale Gesprächsreflexion	-	1x	1x
Synaktionale Musik-Cues (Stop-and-Go)	2x	-	-

Tab. 23: Favorisierte Instruktionmuster pro Fall

Alle anderen Instruktionmuster werden nicht fallübergreifend, sondern nur ein oder zwei Mal von einer einzelnen Lehrperson verwendet und stellen somit – zumindest auf das analysierte Videomaterial bezogen – vermutlich ein fallspezifisches Instruktionmuster dar.

Fallvergleich unter temporalem Aspekt

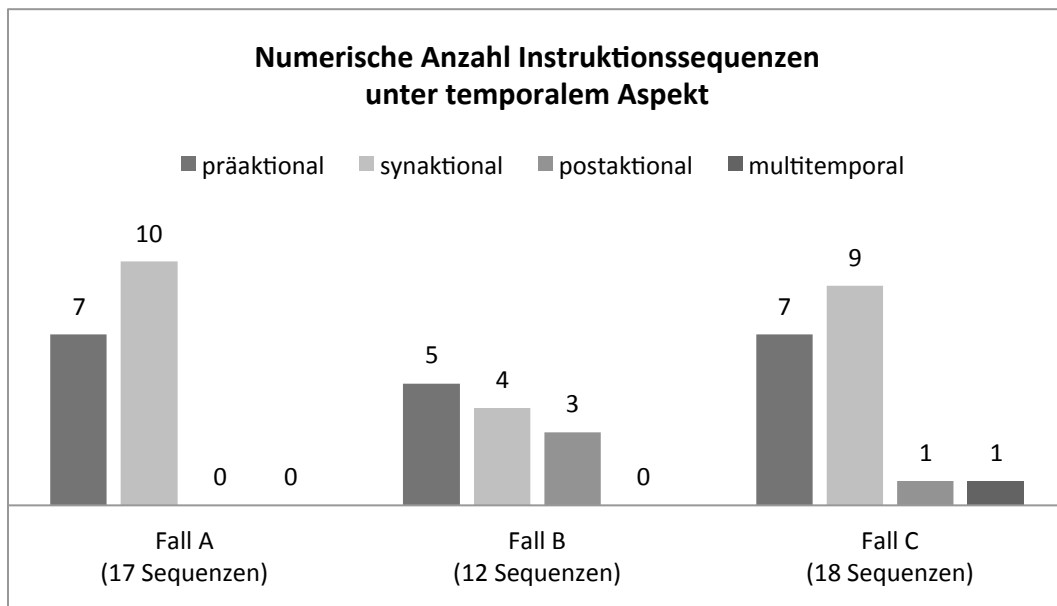


Abb. 97: Fallvergleich: Numerische Anzahl der Instruktionensequenzen unter temporalem Aspekt

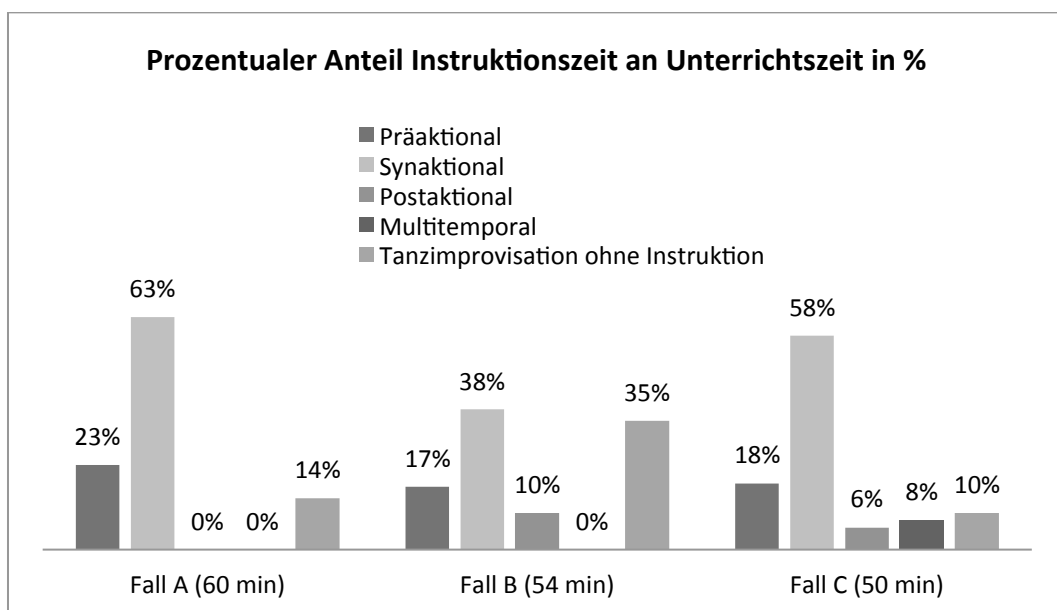


Abb. 98: Fallvergleich: Prozentuale Anteile der Instruktionenzeit an der Unterrichtszeit

Interpretation

In beiden Diagrammen wird deutlich, dass *synaktionale Instruktionen* überwiegen und mit Ausnahme von Fall B deutlich über 50% der Unterrichtszeit und der jeweils verwendeten Instruktionmuster einnehmen (Abb. 98). Dies macht deutlich, welche hohen Stellenwert die performative Bewegungsanleitung, die „verbal guidance“ oder das „continuous feed-in“ durch Bewegungsanleitung, rekursive Hinweise und Paraphrasen, Instructional Cues und Musik-Cues für die Begleitung und Strukturierung der Tanzimprovisation erhalten. Auf diese Weise wird der Improvisationsprozess simultan initiiert und strukturiert, begleitet und beeinflusst sowie situativ und spontan Einfluss auf das Handlungsgeschehen genommen. Die Relevanz dieser in Kap. 3.4.5 beschriebenen Instruktionsform kann somit auch empirisch bestätigt werden.

Es überrascht wenig, dass auch die *präaktionale Instruktion* zur Vermittlung und Erklärung von Bewegungsaufgaben häufig verwendet wird, stellt doch die „präaktionale monologische Aufgabeninstruktion“ in verbaler (und multimodaler) Form das mit Abstand am häufigsten verwendete Muster dar (Tab. 22). Auf präaktionale Instruktionen, mittels derer Improvisationsaufgaben oder Spielregeln vermittelt werden, folgen stets Improvisationsphasen mit oder ohne synaktionale Cues oder Hinweise.⁴³⁷

Für Messmer (2014), der Aufgaben aus dem Ansatz der Handlungsfähigkeit heraus konzipiert, dienen (Bewegungs-)Aufgaben als „Ausgangspunkt des Lernens“ und stellen insofern „konstituierende Elemente von Unterricht“ (S. 111). Dies gilt in besonderer Weise für den Bereich Tanzimprovisation, da hier motorische, tänzerische und choreographische Problemlösefähigkeiten und Handlungskompetenzen entwickelt werden sollen (vgl. Kap. 3.4.1 und Kap. 3.4.2.2). Präaktionale Improvisationsaufgaben bilden gewissermaßen das methodische Gerüst von Tanzimprovisation, schaffen als zentrale methodische Maßnahme den Rahmen, geben die Problemorientierung, Bedingungen und Spielregeln für Improvisation vor. Als am Prinzip des Problemlösens orientierte Bewegungs- und Tanzaufgaben stellen sie vor diesem Hintergrund eine fundamentale Voraussetzung dar, durch die improvisatorische Prozesse überhaupt erst initiiert und in Gang gebracht werden (Kap. 3.4.3.2).

Auffällig ist hingegen der geringe Anteil *postaktionaler Instruktionssequenzen* (Abb. 97 u. 98). Gesprächsreflexion oder internes Feedback werden nur von den Lehrenden in Fall B und C sowie insgesamt nur in 4 Sequenzen verwendet (Tab. 23). Postaktionale Instruktionen sind eher ein Charakteristikum von Fallbeispiel B, da diese hier drei Mal verwendet werden, in Fall C hingegen nur einmal und in Fall A überhaupt nicht. Dies lässt vermuten, dass die angehenden Lehrenden noch nicht über ausreichende Kompetenz verfügen, um produktive postaktionale Reflexionsprozesse in unterschiedlicher Form anzuregen, didaktisch zu gestalten und zu moderieren. Möglicherweise sind sie noch nicht in der Lage, im Rahmen der Vorbereitung und Planung zu erfassen, welche Konzepte und Begriffe für das jeweilige Unterrichtsthema zentral sind und welche Aspekte im Rahmen von Reflexionsphasen thematisiert werden könnten. Andererseits wäre es ebenso denkbar, dass das Potential von postaktionaler Instruktion und Reflexionsprozessen im Unterricht für den Aufbau tänzerischen Wissens und Könnens, für die Entwicklung tänzerischer und expressiver Handlungsfähigkeit und für die Sinnkonstruktion und -rekonstruktion improvisatorischer Prozesse (vgl. Messmer 2014) von den Lehrpersonen aufgrund ihrer geringen Lehrerfahrung noch nicht erkannt werden.

Bemerkenswert ist, dass die Zeit für *Tanzimprovisation ohne Instruktion* nur in Fallbeispiel B entsprechenden Raum erhält, vor allem in Fallbeispiel A deutlich und teilweise auch in Fallbeispiel C reduziert ist. Gerade Lehrperson A hält es offenbar für notwendig, die Improvisation durch permanente synaktionale Instruktionen und Rekursionen zu begleiten und zu strukturieren, um auf diese Weise die Aufmerksamkeit zu fokussieren und aufgabenrelevante Aspekte ständig präsent zu halten.

⁴³⁷ Diese Praxis bewährt sich vor allem dann, wenn keine gemeinsame Muttersprache zwischen Lehrperson und Kursteilnehmenden vorhanden ist oder wenn mit Übersetzer gearbeitet wird. Hier sind synaktionale Erklärungen eher kontraproduktiv, da sie während der Aktion von den Teilnehmenden akustisch nicht gut verstanden werden können.

Fallvergleich hinsichtlich des turn-Apparats

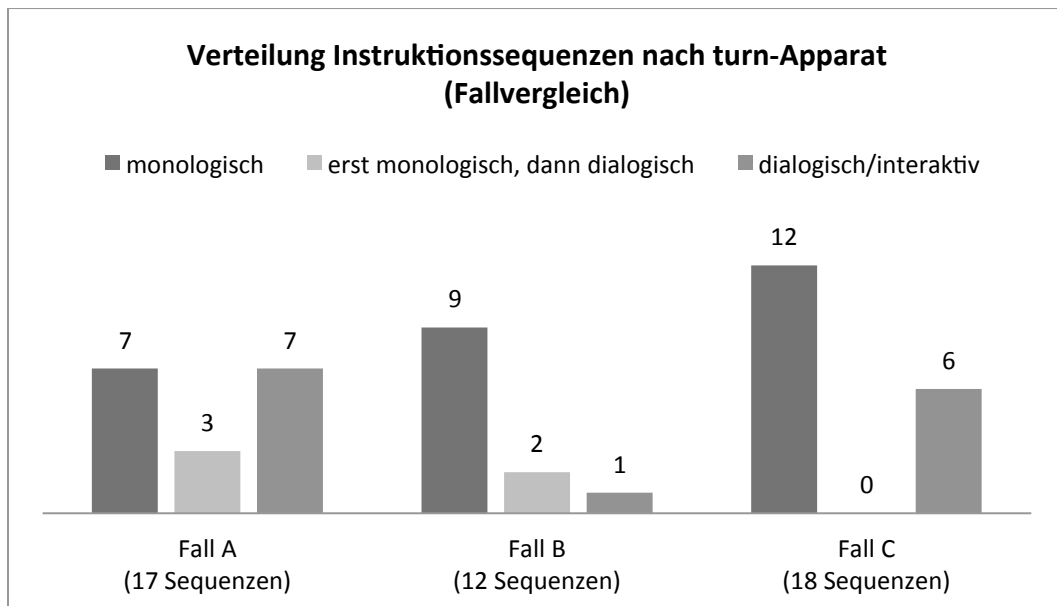


Abb. 99: Fallvergleich Verteilung der Instruktionsequenzen nach turn-Apparat

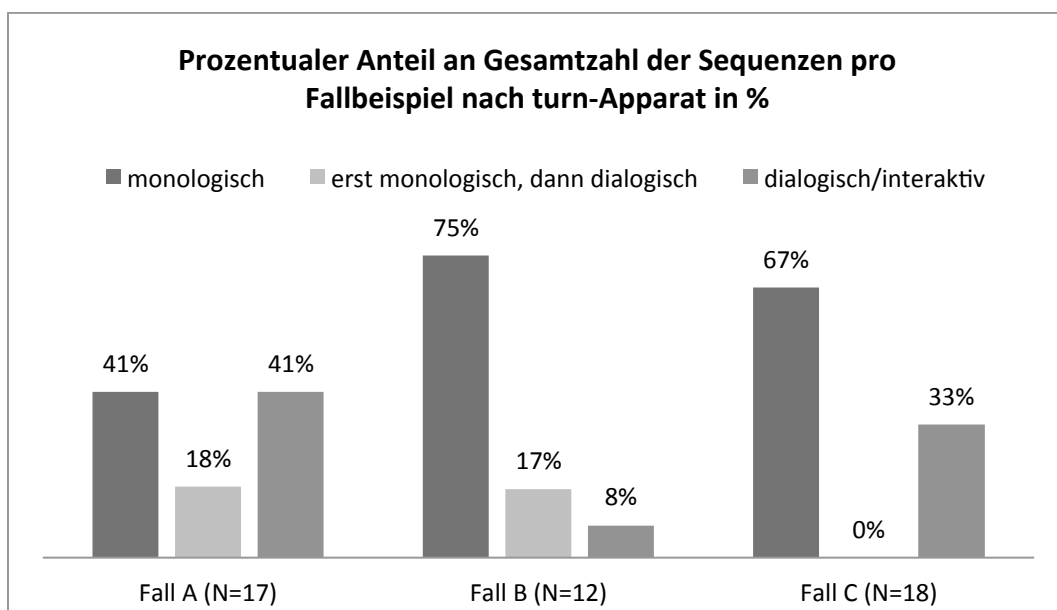


Abb. 100: Fallvergleich: Prozentualer Anteil an Gesamtzahl der Sequenzen pro Fallbeispiel nach turn-Apparat

Dominanz monologischer Instruktionen

Auch hier wird in beiden Diagrammen deutlich, dass monologische Instruktionen fallübergreifend dominieren. So stellt die „präaktionale monologische Aufgabeninstruktion“ in verbaler wie multimodaler Form sowohl in Fall B (3x) als auch in Fall C (5x) das am häufigsten verwendete Muster dar. In Fall A halten sich monologische und dialogische Instruktionsequenzen die Waage. Solche Instruktionsequenzen, die monologisch beginnen und dann aufgrund von Nachfragen der Teilnehmenden dialogisch werden, haben in den Fallbeispielen A und B fast denselben Anteil von 17% bzw. 18% an der Gesamtzahl der Sequenzen pro Unterrichtseinheit. Dabei wird meist die rekursive Aufgabeninstruktion verwendet.

Dialogische Instruktionen

Durchgängig dialogische bzw. interaktive Instruktionen mit weitgehend symmetrischer Rollenstruktur werden deutlich weniger (Fall C) bis kaum (Fall B) verwendet und meist als postaktionale Gesprächsreflexion realisiert. Hier scheinen die monologischen Instruktionsmuster offensichtlich klar und verständlich, so dass nur selten Nachfragen oder Diskussionen notwendig sind. Anders verhält es sich im Fall A: Die Aufgabeninstruktionen sind hier mitunter zu wenig präzise und unvollständig oder werden von den Teilnehmenden schlicht nicht verstanden. Nachfragen bewirken daher häufig Rekursionen, Paraphrasen oder Iterationen und sorgen für eine dialogische bis reversible Kommunikationsstruktur (vgl. Tab. 13).

Dialogisch-ko-konstruktive Instruktionsmuster mit entsprechender Rederechtverteilung nutzen nur zwei der Lehrenden: als präaktionale ko-konstruktive Aufgabeninstruktion mit komplementärer Rollenstruktur (A_8 und 9) sowie als reziproke multimodale Ko-konstruktion (C_11), indem ein Rollentausch stattfindet und Teilnehmende beim gegenseitigen Zeigen von Bewegungsmotiven die Lehrerfunktion übernehmen.

Von vornherein dialogisch oder interaktiv angelegt sind Phasen, die

- a) Gesprächsformen und den Austausch subjektiver Wahrnehmungen beinhalten:
 - das postaktionale Gesprächsreflexion (vgl. Kap. 5.4.2)
 - Mini-Dialoge im Rahmen einer synaktionalen Aufgabeninstruktion (vgl. Kap. 5.3.2.3)
- b) Musik als den Tanz determinierendes Medium verwenden und Wechselwirkungen zwischen Musik und Bewegung initiieren:
 - synaktionale Musik-Cues (vgl. Kap. 5.5.1.1)
 - die synaktionale metrische Bewegungskbegleitung (vgl. Kap. 5.3.3.3)
- c) eine reziproke Rollenstruktur aufweisen und in denen Teilnehmende Lehrfunktionen übernehmen wie bei der reziproken multimodalen Ko-Konstruktion (vgl. Kap. 5.3.4).

Alle anderen dialogischen Instruktionsmuster haben rekursiven Charakter, gehen aus monologischen Aufgabeninstruktionen hervor und stehen mit diesen in direktem Zusammenhang.

Interpretation

Dass Instruktionen in der Tanzimprovisation überwiegend monologisch und eher selten dialogisch angelegt sind, liegt u. a. im Begriff der Instruktion selbst begründet. Als Handlungsaufforderung, Anleitung oder und Improvisationsaufgabe haben sie unterstützende, regulative oder handlungsinitiierende Funktion und können daher im Kontext von Unterricht zwar ko-konstruktiv entwickelt, aber kaum dialogisch ausgehandelt werden. Dennoch zeigt der Anteil dialogischer Muster und Sequenzen, dass ein dialogischer turn-Apparat oftmals notwendig ist, um die Verständnissicherung der Aufgabenstellung zu gewährleisten. Zugleich verweisen die Nachfragen der Teilnehmenden und deren aktiv eingreifendes Verhalten auf deren aktive Beteiligung am Unterricht, das hohe Interesse und das Bemühen um ein Gelingen der Kommunikation. Sie übernehmen Verantwortung: nicht nur für den Improvisationsprozess, sondern auch für den eigenen Lernprozess. Oder wie es Meyer (2004) bezugnehmend auf Klingberg (1990)⁴³⁸ formuliert: Die Teilnehmenden „tragen Verantwortung für die Erfolgserlebnisse ihrer Lehrer“.

⁴³⁸ Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen GmbH.

7.2 Prozessstruktur von Tanzimprovisation

Gibt es ein „Standardmodell“ eines Inszenierungsmusters bei der Anleitung von Tanzimprovisation? Können im untersuchten Material Ähnlichkeiten hinsichtlich der Prozessstruktur, der Phasengliederungen und der Themenkonstitution ausgemacht werden?⁴³⁹

Hage et al. (1985) unterscheiden in ihrer Untersuchung zum Methoden-Repertoire von Lehrern folgende Unterrichtsphasen mit bestimmter didaktischer Funktion: Einführungsphasen, Aneignungsphasen, Wiederholungsphasen, Anwendungsphasen, Kontrollphasen, Übungsphasen, Systematisierungsphasen sowie Phasen der Anknüpfung an Erfahrungen. Die Autoren gehen davon aus, „daß eine methodische Sequenz wesentlich davon bestimmt ist oder dadurch interpretiert wird, in welchem funktionellen Zusammenhang innerhalb des Unterrichtsgeschehens diese Sequenz vorgefunden wird.“ (S. 45) Dementsprechend beschreiben die Bezeichnungen der Phasen „die Funktion, die eine Unterrichtssequenz innerhalb eines übergreifenden didaktischen Zusammenhangs besitzt“ (ebd. 34). Der Beginn einer neuen Phase kann zudem an inhaltlichen Aspekten festgemacht werden: Die Einführung eines neuen inhaltlichen Aspekts verbunden mit einem bestimmten (andersartigen) Arbeitsauftrag gilt als weiteres Indiz für eine neue Unterrichtsphase.

Einführungen führen auf einen neuen Lerngegenstand hin und können sowohl informativ als auch motivierend-problemorientiert ausgerichtet sein. *Wiederholungsphasen* dienen der unmittelbaren „Reproduktion bereits vermittelten Wissens“ (ebd. 35); Übungen hingegen „der Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen“ (ebd.) und *Anwendungsphasen* erfordern Transferleistungen, d. h. die Übertragung des Gelernten oder Erarbeiteten auf eine neue vorgegebene Situation, Aufgabe oder Problemstellung. Zusammenhänge zwischen Inhalten verschiedener Unterrichtssequenzen zeigen *systematisierende Phasen* auf, die dadurch generalisierende und abstrahierende Funktion erhalten (vgl. ebd.).

Anstelle der Aneignungsphase gibt es in der Tanzimprovisation die Explorationsphase als erste Erarbeitungsphase mit Themeneinführung. Während Hage et al. Anwendungsphasen zwingend mit produktiven Transferleistungen und der Dekontextualisierung erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verbinden, wird in der Tanzimprovisation zuvor noch eine Vertiefungsphase eingeschoben. Diese ermöglicht weniger die Übung als reproduktive Automatisierung, sondern ein produktives Handeln im gleichen oder ähnlichen Kontext, welches aber ebenso reproduktive Anteile durch Rückgriff auf bereits entwickelte Bewegungsmuster enthält.

Die Verlaufsmuster der untersuchten Fallbeispiele weisen in ihrer Prozessstruktur eine ähnliche Abfolge spezifischer Unterrichtsphasen auf. Folgende Phasen können als Grundmodell der didaktischen Strukturierung von Tanzimprovisation ausgemacht werden:

1. Warm-up (themenbezogen oder funktional)
2. Themeneinführung und Exploration (Erarbeitung I)
3. Erarbeitung II (mit neuem Aspekt oder mit Übungs- und Spielformen)
4. Anwendungs- oder Vertiefungsphase
5. Gestaltungsphase
6. Abschluss, ggf. mit Cool-Down

⁴³⁹ Vgl. auch das Strukturmodell des Unterrichtsdiskurses bei Sinclair & Coulthard 1977, vgl. Lüders 2003, 225f..

Mitunter können sich Einstiegs- und Erarbeitungsphasen überlappen, wenn Warm-up und Themeneinführung ineinander übergehen (Fall A) oder Themeneinführung und Exploration zusammen fallen (Fall B und C).

Die beschriebene Stufenfolge kann im Wesentlichen auf den methodischen Dreischritt bzw. den „methodischen Grundrhythmus“ von *Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung* einer handlungsorientierten Unterrichtseinheit zurückgeführt werden (vgl. Meyer 2002, 115; vgl. Meyer 1987). Die Ergebnissicherung entspricht in der Tanzimprovisation jedoch der Gestaltungsphase, die aufgrund des Wesens von Improvisation einen spontanen und ephemeren Charakter behält. Purcell (1994) benennt diese drei Schritte im kreativen Tanzunterricht mit *introduction – development section – culminating dance* (S. 39-45).

Verlaufsprozess und Phasen der Inszenierungsmuster entsprechen ebenso dem „*Lesson Plan*“ von Green Gilbert (1992), die folgende Unterrichtsphasen beschreibt (S. 27-30):

1. Warming-up (Warm-up Activities, Dance Exercises, Introducing Concept)
2. Exploring The Concept (Exploring Concept, Shaping)
3. Developing Skills (Developing Skills, Combining Movements)
4. Creating (Free Dancing/Improvising, Choreographing)
5. Cooling Down (Good-bye Dance, Relaxation/Alignment, Stretching, Review Concept, Sharing and Showing Dances)

Ebenso sind Parallelen zur „*Basic Structure*“ von Exiner & Lloyd (1973, 47) mit der Abfolge *Introduction – Main Theme – Second Subject – Conclusion* erkennbar.

Die von Haselbach (1987) beschriebenen Phasen – Motivation, Experimentalstufe, Reflexionsphase, Ausarbeitung und Evaluierung – welche sie als „*Lernschritte*“ (S. 20) bezeichnet, spiegeln sich so in den Inszenierungsmustern der Fallbeispiele hingegen nicht wider.

Unterrichtsinzenierungen in der Tanzimprovisation, die als Arrangement unterschiedlicher Instruktionmuster und -modalitäten geplant und realisiert werden, sind gleichermaßen komplex wie anspruchsvoll. Da Instruktion- wie Inszenierungsmuster sowohl durch den thematischen Schwerpunkt als auch durch die Eigenschaften der jeweils genutzten Medien wie Video, Musikeinspielung, Materialien etc. mitstrukturiert werden, weisen die beschriebenen Fallbeispiele nicht nur verschiedenartige Instruktionmuster, sondern auch auf der Makroebene unterschiedliche Inszenierungsstrukturen auf.

Bezüglich der Unterrichtsphasen stellen diese beschriebenen Inszenierungsmuster im Wesentlichen aber Varianten der oben beschriebenen Phasenfolge dar.

7.3 Bevorzugte Instruktionmuster in Relation zu den Phasen einer Unterrichtseinheit

7.3.1 Instruktionmuster in Warm-up-Phasen

„Every meeting should start with a warmup. The warmup should be within the leader’s area of expertise and need not to be technical. A technical warmup has the advantage of being thorough and improving the movement skills of the dancers; but it may also interfere with the exploratory process by offering a set of movement vocabulary. (...) a nontechnical warmup (...) orients the dancers to the process of improvisation.“ (Morgenroth 1987, xvii)

Während das Warm-up in Fall A im Sinne eines motivierenden, problemorientierenden Einstiegs bereits in das Thema der Improvisation einführt, wählen die Lehrpersonen B und C ein eher funktionelles Warm-up, um den Körper aufzuwärmen, die kinästhetische Wahrnehmung zu intensivieren, den persönlichen Raum wahrzunehmen (vgl. Reflexion B) oder Kontakt mit den anderen Teilnehmenden herzustellen. Fallübergreifend wird im Warm-up die synaktionale Bewegungsanleitung mit Demonstration genutzt. Während Lehrperson B parallel zur Musikeinspielung tänzerisch und verbal anleitet, verzichten die Lehrpersonen A und C auf Musik. In Fallbeispiel C werden stattdessen Vokal-Laute eingesetzt. Lehrperson A verwendet am Ende des Warm-ups außerdem die synaktionale verbale Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung, macht allerdings nicht aktiv mit, sondern leitet beobachtend von außen an.

Merkmal eines aktivierenden Warm-ups ist offensichtlich die tänzerisch und verbal anleitende Lehrperson, die performativ durch Mitmachen anleitet, motorisch aktiviert und modellhaft orientiert. Auf diese Weise können Teilnehmende mitgenommen und motiviert, aber auch eine Kontaktaufnahme der am Unterricht Beteiligten über die Ausdrucksmedien Tanz, Bewegung und Sprache erfolgen. Purcell (1994) bemerkt hierzu: *„In a Warm-up that requires students to mirror the teacher’s movements, teaching by imitation or command style may be the best choice to present the tasks.“* (S. 32).

Der von Haselbach beschriebene Einstieg über eine konkrete Vorstellung des Themas durch Betrachten von Bildern und Plastiken, Anhören von Musik, Gespräch über außertänzerische Phänomene als Ausgangspunkt für Improvisation oder auch der verbale Einstieg durch Anknüpfen an Alltagserfahrungen, Wissen und Eindrücke wird in den untersuchten Fallbeispielen gar nicht verwendet (vgl. Haselbach 1987, 15).

Vielmehr scheinen auch oder gerade in der Tanzimprovisation die „Sprache des Tanzes“ und das nonverbale Ausdruckspotential von Bewegung besonders bedeutsam, welche gegenüber dem sprachlichen Ausdruck ein unverzichtbares Eigenleben besitzen. Die Nutzung zweier Instruktionmodalitäten, der nonverbal-tänzerischen Demonstration und der sprachlichen Anleitung in der synaktionalen Instruktion stellt vielfältigere und differenziertere Möglichkeiten der Kommunikation und Aktivierung bereit, als es nur ein Kommunikationsmodus alleine vermag.

7.3.2 Instruktionmuster in Explorationsphasen

„Exploration is a more thoughtful response to a task in which the students finds different answers.“ (Purcell 1994, 33) Exploration zeigt sich als *„spontaneous response to a task, an immediate physical response to a thought“* (ebd.).

Eine instruierende Lehrperson, die durch Mitmachen Bewegungsmodelle vorgibt, wäre diesem Verständnis von Exploration weniger zuträglich, es sei denn, die Lehrpersonen haben es mit improvisationsunerfahrenen Teilnehmenden zu tun. Möglicherweise teilen die Lehrkräfte der untersuchten Fälle diese Sichtweise, denn bei der Exploration als erster Erarbeitungsphase eines Themas werden überwiegend präaktionale verbale Aufgabeninstruktionen verwendet unter Einbezug einzelner illustrativer Bewegungen oder Gesten. Aufgabeninstruktionen sind stets verbal und tendenziell eher monologisch, dementsprechend dominieren im Rahmen solcher Aufgabeninstruktionen auch rezeptive Tätigkeiten der Teilnehmenden. An die Aufgabeninstruktionen schließen sich explorative Improvisationsphasen ohne synaktionale Anleitung an, die entweder von der Lehrperson am Instrument musikalisch begleitet werden (Fall A) oder durch Musikeinspielungen unterstützt werden (Fall B u. C). Dabei macht die Lehrperson nicht mit, sondern bleibt in allen Fällen beobachtend oder musikalisch begleitend am Rand, um die Teilnehmenden in ihrer Exploration nicht zu stark zu beeinflussen.

Eine Ausnahme bildet allerdings Fall C: Hier zeigt sich die erste Explorationsphase als synaktionales Call-and-Response-Muster (vgl. Kap. 5.3.3.1 u. 5.3.3.2). Daran schließt sich eine zweite Explorationsphase mit einem neuen Themenaspekt an, die ebenfalls durch präaktionale, monologische Aufgabeninstruktionen mit nachfolgenden Improvisationsphasen zu Musikeinspielung geprägt ist.

7.3.3 Instruktionsmuster in Erarbeitungs- oder Übungsphasen

In Erarbeitungs- oder Übungsphasen verwenden die Lehrpersonen unterschiedliche Instruktionsmuster. In Fall A wechseln sich präaktionale Aufgabeninstruktionen monologischer und dialogischer Struktur ab mit Spiel- und Übungsformen, bei denen synaktionale Musik-Cues oder Instructional Cues über Signalwörter die Improvisation strukturieren. In Fall B wechselt die Lehrperson zwischen präaktionalen rekursiven Aufgabeninstruktionen mit nachfolgender Improvisation und postaktionalen Reflexionsformen. In Fall C zeigt sich hier eine zweite Explorationsphase mit präaktionalen monologischen Aufgabeninstruktionen und nachfolgender Improvisation.

Die Tätigkeiten der Teilnehmenden bestehen in dieser Phase im Aufnehmen der Bewegungsaufgaben, Wiedergeben und Reproduzieren bereits generierter Bewegungsmotive als auch Produzieren durch Improvisation, Umgestaltung, Variation und Neukombination unterschiedlicher Bewegungen. Dies machen folgende Instruktionsschnitte deutlich:

*„Wir... Wir brauchen den Wechsel von lalalalalalala, weil natürlich die Bewegungen von der Musik ziemlich beeinflusst werden, jetzt kommt der krasse Gegensatz. Es gibt drei Bewegungsqualitäten und einen großen Raum für euch. Ihr wechselt, auf mein Kommando, euer Körper wird Möglichkeiten finden, die Bewegung umzusetzen. Es ist wie n Reaktionsspiel eigentlich. Wenn ich grad bei ((**)) Spirale bin, und jetzt kommt sofort die Penne, dann geh ich in die Penne. Und die Sonderregel ist ((**)), spreche ich Vollkorn ((**)), das n nette Wörtchen davor, ((**)), so gilt es, das Level zu verändern. War ich grad oben, bei der Spirale, bin ich nachher bestimmt am Boden. Alles klar?“ (z1-21, A_10)*

*„Und ((1,5s)) wir machen das Ganze nochmal, so wie eben, nur dass ihr jetzt die Augen irgendwie offen, offen halten dürft. Und ((**)) gleichzeitig werde ich das Video hier an die Wand beamen. ((1s)) Ähm. ((**)) Aber ihr geht einfach dem weiter nach. Ihr habt jetzt ein Schlagwort, das es für euch vielleicht ein bisschen kompakt gemacht hat im Kopf. Ihr habt eure Bewegungen ((**)) und ihr bleibt bei diesen Bewegungen und versucht die ins Extreme zu gestalten. Das heißt, wenn das mein Arm war oder meine Schulter, heißt das für mich, dass ich*

*schneller werd', heißt des für mich, dass ich es größer mach', heißt des für mich, dass ich das Ganze klein und langsam mach. Überlegt da für euch, was ist ein Extrem in der Bewegung (**), und ((1s)) wenn ihr Raum und Platz habt ((1s)), werft einen Blick auf das Video. Und vielleicht gibt euch das eine Zusatzinformation, dass es, dass ihr die Bewegung weiter ((*)) entwickeln könnt.“ (z1-25, C_5)*

Diese Phasen enthalten erste Ansätze zu einer ersten Formgebung im Rahmen von Übungs- und Spielformen, um entwickeltes Material zu wiederholen, spielerisch abzuwandeln und zu verwerfen als auch Bewegungsideen neu zu entwerfen. Doch auch hier macht die Lehrperson nicht mit, sondern bleibt beobachtend am Rand und instruiert synaktional maximal über Music-Cues oder Instructional Cues. Komplexere Bewegungsaufgaben werden ausschließlich präaktional gegeben. An Erarbeitungsphasen schließen sich in Fall B und C postaktionale Reflexionen an, die dialogisch als Gesprächsreflexion realisiert werden oder von der Lehrperson in Fall B die mentale Selbstreflexion bzw. eine Gruppenreflexion initiieren. Interessanterweise tauchen solche postaktionalen Reflexionen ausschließlich im Rahmen von Erarbeitungsphasen auf. Augenscheinlich werden dadurch erste Wahrnehmungen bewusst gemacht, ausgetauscht und dadurch Sinnbezüge hergestellt, die für den weiteren Prozess von Bedeutung sind.

7.3.4 Instruktionsmuster in Anwendungs- und Vertiefungsphasen

Um Inhalte zu vertiefen oder in neuen Bewegungsaufgaben anzuwenden, verwenden die Lehrpersonen Kombinationen von prä- und synaktionalen Instruktionsmustern. Die Anwendungsphase wird häufig durch eine präaktionale monologische oder rekursive, in Fall A auch reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion in verbaler (Fall A und B) oder multimodaler Modalität (Fall C) eingeleitet. Darauf folgen parallel zur Improvisation oder selbstständigen Gestaltungstätigkeit der Teilnehmenden synaktionale Instructional Cues (Fall B), eine verbale Aufgabenparaphrase und rekursive Hinweise (Fall A) oder auch eine rhythmisch-metrische Bewegungsbegleitung (Fall C). Im Unterschied zur anfänglichen Explorationsphase bleiben die Lehrpersonen hier aber nicht beobachtend im Hintergrund zugunsten einer möglichst unbeeinflussten Experimentier- und Erkundungstätigkeit, sondern begleiten und lenken den Improvisationsprozess verbal oder musikalisch durch ein „continuous feed-in“, durch Erinnerungen an Vorgaben und zugrunde liegende Improvisationsregeln. In Fall A werden dabei unterschiedliche Aufgabenstellungen synaktional eingeführt, so dass sie fließend ineinander übergehen (A_16-19).

Entsprechend der Phasen des kreativen Prozesses (vgl. Kap. 3.4.2.1) zeichnen sich die Instruktionen in Anwendungs- und Vertiefungsphasen durch stärkere Lenkung, größere Geschlossenheit und engere Rahmenvorgaben wie Rhythmusmotiv, Phrasenlänge, Spielprinzip, Rückgriff auf zuvor exploriertes oder erlerntes Bewegungsmaterial aus. Die Lehrenden nehmen dabei auf Inhalte aus vorangegangenen Instruktionen Bezug und setzen diese in einen neuen Anwendungskontext:

„Ihr bekommt jetzt von mir euren choreografischen Baukasten. Das ist der Baukasten. ((1s)). Jeder bekommt n Blatt. Das ist der Rahmen, den ihr füllt. (...) Alle Utensilien sind drinnen. Mir geht's um das schnelle Aufnehmen von Choreographien. Ich wollt n Weg bauen... Ich scann des, speichere des, und tanze des. Ihr seid selbst eure Choreographen, ihr könnt alles was da drin ist verwenden. Ihr könnt's auch als Raumweg legen, das lass ich euch offen, obs jetzt Zeitstruktur ist oder Länge. Ähm. Macht es euch nicht zu kompliziert. Es geht drum: sehen, speichern, machen.“ (z1-26, A_15)

Solche Anwendungsphasen können bereits den Übergang zur Gestaltungsphase darstellen, wenn

zuvor exploriertes Bewegungsmaterial variiert und ausgewählt wird, welches später wieder improvisierend verwendet wird.

*„Ähm ((**)), dann würd i euch bitten ähm, aus - ihr derfts die andern alle beklauen und euch natürlich selber auch - ((**)) ähm ((**)) derfts aa die Elemente dazu nehmen von vorher: dam-da da tsch dap-ba da-da-da dam-ba <rhythmisch>. Da derfts euch aa kloane Motive raussuchen und eine ganz neue Reihenfolge zusammen bauen. [...] Genau. Mir war wichtig, dass' rhythmisch ganz klar für euch is. Ähm, weil i, weil des nachhan wie a Loopstation überanand legen werden. Bewegungsloop sozusagen. Und ähm, schee war aa, wenn ma wirklich die Klänge aussa heart, also die Wischer oder die ((**)) Stampfer wirklich ganz, ganz... also dass mans gut he-art einfach. Präzise setzen. [...] Ähm ((**)) schaffts es in zwei Minuten, euch a Reihenfolge festzulegen für...((1,5s)) mach mer mal einen Achter lang?“ (z1-22, C_12)*

7.3.5 Instruktionsmuster in Gestaltungsphasen

In Gestaltungsphasen geht es darum, bisher gefundene Bewegungsmuster zu transformieren und in einen neuen Kontext zu setzen als auch – wie immer in improvisatorischen Settings – daraus neue Bewegungsformen in der Begegnung mit anderen Tanzenden entstehen zu lassen.

Für die Anleitung von Gestaltungsphasen setzen die Lehrenden meist präaktionale monologische Aufgabeninstruktionen ein. Gestaltungsaufgaben oder Improvisationsabläufe werden verbal in Verbindung mit illustrativer Bewegungsdemonstration erläutert:

*„Deshalb ((**)) machen wir als Abschluss noch einen Kreis. So ne Art Round Robin, /wem des was sagt. Genau. Dass die außen einfach mitbewegen, gucken. Und wenn jemand sagt ‚ich geh rein‘, zeigt ihr euer Bewegungsmaterial, so was ihr habt, fangt an zu tanzen. Und wer dazukommen will, geht dazu. Ähm ((**)) und es dürfen immer ((1s)) zwei Leute in der Mitte sein, und wenn der dritte reinkommt, kann es kurz noch ein /Trio sein und dann löst sich wieder einer raus. Genau.“ (z5-16 C_13)*

Lehrperson C nimmt außerdem Tafelnotizen und vokale Sonifikation zu Hilfe. Es erklärt sich von selbst, dass auch in diesen Instruktionen verbal wie nonverbal und musikalisch auf bereits erarbeitetes Bewegungsmaterial und vorangegangene Improvisationsphasen Bezug genommen wird, da die Abschlussimprovisation den gestalterischen Höhepunkt und als Bündelung des erarbeiteten Bewegungsmaterials zugleich die Ergebnissicherung darstellt. Purcell (1994) bezeichnet dies als „*culminating dance*“, bei welchem die Lernenden „*refine, practice, and apply all the movement that has been explored, learned, or created during the development section of the learning experience*“ (S. 40).

Während der Schlussimprovisation steht die Lehrperson beobachtend mit im Kreis (Fall B) oder begleitet musikalisch (Musikeinspielung, Congamotiv, Metrum) vom Rand aus (Fall C). Der Unterricht in Fallbeispiel A muss ohne Abschlussgestaltung abgebrochen werden.

7.3.6 Instruktionsmuster in Abschlussphasen

Abschlussphasen haben in den untersuchten Fällen eine sehr unterschiedliche und uneinheitliche Form. Fall A endet ohne eine gestaltende Schlussimprovisation sehr abrupt mitten in einer Partneraufgabe, die von der Lehrperson aufgrund von Zeitmangel abgebrochen wird:

„Wir müssen stoppen hier. Ich sag euch einfach meine zehntausend anderen Variationen. Wir müssen nachsprechen. Treffen wir uns in der Mitte. Nudeln könnt ihr liegen lassen.“ (z51/56, A_19)

Während die Unterrichtseinheit in Fall B nach einer Abschlussimprovisation mit einem Dankeschön und kurzen Lob an die Teilnehmenden beendet wird (B_15), schließt die Lehrperson in Fall C mit einem Cool-down⁴⁴⁰, welcher von ihr synaktional demonstrierend und verbal angeleitet wird (C_18).

7.3.7 Mitmachend oder beobachtend Anleiten: Lehrerhandeln in Improvisationsphasen

Während die Lehrpersonen während des Warm-ups fallübergreifend kontinuierlich tänzerisch mitmachen, instruieren sie im Zuge von Explorations-, Erarbeitungs-, Anwendungs- und Gestaltungsphasen eher beobachtend-verbal und/oder musikalisch begleitend von außen.

Interessanterweise wird die Frage des Anleitens von Tanzimprovisation durch Mitmachen oder durch beobachtendes Instruieren und die damit verbundenen Vor- und Nachteile in der fachdidaktischen Literatur zur Tanzpädagogik und Tanzimprovisation bislang überhaupt nicht diskutiert. Im Zuge der Vermittlung konkreter Bewegungsfertigkeiten und -abläufe als Techniktraining und Repertoireerwerb ist die Modellvorgabe – also die visuelle Demonstration durch die Lehrperson und das daraus folgende imitative Lernen – das bevorzugte methodische Prinzip, zu welchem didaktische Hinweise aus der Bewegungswissenschaft vorliegen (vgl. Postuwka 2003, vgl. Wollny 2007, 179). Gänzlich anders verhält es sich in der kaum vorhandenen fachdidaktischen Diskussion zur Tanzimprovisation. Hier ist ein klares Desiderat der Fachdidaktik Tanz hinsichtlich der methodischen Vorgehensweisen festzustellen. Im Folgenden werden daher Argumente für das ‚Instruieren durch Mitmachen‘ den Argumenten für die ‚Beobachtende Instruktion von außen‘ gegenüber gestellt.

Instruieren durch Mitmachen

Die Vorteile des Mitmachens als Lehrperson bestehen darin, dass nonverbale Impulse und Handlungen der Lehrperson von den Teilnehmenden gemäß des auslösenden Effekts meist intuitiv aufgegriffen und unmittelbar imitiert werden, ohne dass eine entsprechende Aufforderung von Nöten ist.

Das Lernen durch Beobachtung und Imitation stellt eine grundlegende soziale Lernform⁴⁴¹ dar (vgl. Bandura 1976)⁴⁴², die im Tanzunterricht gezielt und systematisch eingesetzt wird. Im Zuge synaktional-tänzerischer Bewegungsanleitungen in der Tanzimprovisation können so beispielsweise neue oder andere Bewegungsformen bei den Teilnehmenden modelliert oder zumindest veranschaulichend stimuliert werden. Die Lehrperson fungiert hier als orientierendes Vorbild, das entweder möglichst exakt nachgeahmt wird oder durch ihr Tun exemplarisch Bewegungsmöglichkeiten vorgibt bzw. einen bestimmten tänzerischen Bewegungsduktus veranschaulicht, für den in Exploration und Improvisation eigene individuelle Bewegungslösungen gesucht werden.

⁴⁴⁰ Der Cool-down dient der Rückführung von Körper und Psyche in den Ruhezustand, um Erholungs- und Regenerationsmechanismen für Kreislauf, Muskulatur und Geist in Gang zu setzen. (vgl. Simmel, L. (2005): Tanzmedizin in der Praxis. Anatomie-Prävention-Trainingstipps. Leipzig: Henschel, S. 243).

⁴⁴¹ Imitation wurde u. a. auch als instinktives Verhalten, als angeborene Neigung aufgefasst (vgl. McDougall 1908; Morgan 1896; William James 1890).

⁴⁴² Vgl. Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Lehrperson B beschreibt dies folgendermaßen:

*„Die TN haben Zeit zu improvisieren und aus der Aufgabe das herauszunehmen was sie brauchen. Sie dürfen sich im Rahmen der Aufgabe frei bewegen und können sich dennoch an mir orientieren, wenn sie die Aufgabe nicht gleich verstehen.“ (Reflexion B).
So dürfen die Teilnehmenden „auch schauen und imitieren, oder selber interpretieren [dürfen], denn es geht mir nicht darum, dass die Aufgabe perfekt umgesetzt wird“. (ebd.)*

Gerade für unerfahrene Tanzende, die über wenig Tanzerfahrung oder/und wenig Improvisationserfahrung verfügen, bildet die mittanzende Lehrperson daher einen wichtigen Bezugspunkt, vermittelt Sicherheit und Orientierung.⁴⁴³

Des Weiteren gilt es, zwischen der notwendigen Präsenz der Lehrperson gegenüber einer zu offensichtlichen Beobachtung der Teilnehmenden abzuwägen. Unerfahrene Improvisationsteilnehmer, die sich mit den eigenen Bewegungslösungen oder in der offenen Situation einer Improvisation noch nicht sicher fühlen, können die Beobachtung durch die Lehrperson als Verunsicherung erleben. Eine Mischform zwischen anfänglichem aktivierendem Mitmachen und allmählichem Ausklinken mit Wechsel in die Beobachtung und Instruktion von außen kann hier hilfreich sein.

Grundsätzlich gilt es aber zu bedenken, dass die Partizipation der Lehrperson am Improvisationsprozess nicht zwingend mit Präsenz einhergeht. Anders formuliert: Präsenz kann die Lehrperson auch in anderer Form zeigen. Denn die aktive Teilnahme am Improvisationsprozess birgt vor allem für weniger erfahrene Lehrkräfte durchaus die Gefahr, sich gewissermaßen im eigenen tänzerischen Handeln zu verstricken. Anleitungs- und Instruktionsaufgaben als Lehrperson, der notwendige Überblick über das Geschehen und die Gruppe können dann vom eigenen Ausdruckswillen und der eigenen Lust an der Improvisation und am expressiven Bewegen überlagert werden.

Beobachtende Instruktion von außen

Die beobachtende Anleitung und Instruktion von außen stellt ein Charakteristikum aller weiteren Phasen des Tanzimprovisation-Unterrichts dar. Haselbach (1987) weist dezidiert darauf hin, dass die Lehrperson im praktischen Bereich zumindest während der Entstehung einer Improvisation kein Vorbild sein sollte: *„Nur zur Veranschaulichung von stereotypen Bewegungen und Eigenheiten ist es mitunter sinnvoll, diese imitierend zu zeigen.“* (S. 19) Da in der Tanzimprovisation die Entwicklung individueller Bewegungslösungen mit subjektivem Sinn im Mittelpunkt steht, wird das Mitmachen von der Lehrperson bewusst vermieden, um eine Beeinträchtigung der Kreativität durch die Modellvorgabe zu vermeiden. Die Rolle der Lehrperson besteht stattdessen in der methodischen Inszenierung, Anregung, Begleitung und ggf. Kanalisierung des kreativen Prozesses.

Die Vorteile einer Instruktion von außen liegen darin, dass die Lehrperson die Teilnehmenden bei der Umsetzung der Bewegungsaufgabe beobachten kann, den Überblick über die verschiedenen Bewegungslösungen behält und so spezifischer auf die jeweilige Situation reagieren kann:

⁴⁴³ Bezugnehmend auf entsprechende Experten-Novizen-Vergleiche merken Scherer & Bietz (2013) an, dass bei Anfängern *„der instruktionsseitige Spielraum für die Anregung von Entwürfen für neue Bewegungsformen und -lösungen eingeschränkt ist, da „Anfänger nur über wenige spezifische Adressierungsmöglichkeiten für einschlägige Bewegungskonzepte mangels spezifischer Erfahrung verfügen.“* (S. 257) Aus diesem Grund stehen zur Vermittlung basaler Erfahrungen in frühen Lernphasen *„aktionsbezogene Instruktionen mittels geeigneter Aufgaben und situativer Settings im Vordergrund“* (ebd.).

„When using the problem-solving teaching style, keep an open mind about the answers“, erinnert Purcell (1994, 33). Bewegungsaufgaben können aus der Beobachtung heraus möglicherweise leichter modifiziert und weiterentwickelt, Hilfestellungen und Hinweise vermutlich präziser, spezifischer und individueller gegeben werden, als aus dem aktiven Tanzen heraus.

Zwar ermöglicht es die Anleitung durch Mitmachen, den Prozess als Lehrperson direkt körperlich und in Kontakt mit der Gruppe mit zu vollziehen und auf diese Weise notwendige Instruktionen, Impulse oder Veränderungen aus dem Prozess heraus zu erspüren. Andererseits geht dies nicht selten auf Kosten des Überblicks und der Wahrnehmung der einzelnen Teilnehmenden und ihrer Bewegungshandlungen.

Vermutlich wird aus eben diesem Grund in den vorliegenden Fallbeispielen meist die beobachtende Anleitung von außen und die präaktionale Aufgabeninstruktion vor der Improvisationsphase favorisiert. So verzichten die Lehrpersonen weitgehend auf eine Partizipation am Improvisationsprozess. Abgesehen vom Warm-up beschränkt sich die Modellfunktion der Lehrpersonen in tänzerischer Hinsicht meist auf wenige illustrative Bewegungen zur Demonstration und Veranschaulichung von Aspekten der Aufgabenstellung im Zuge der präaktionalen Instruktion.

Zugleich sind die Tanzenden in den Fallbeispielen erfahrene Improvisateure, die Improvisationsaufgaben in unterschiedlichen musikalischen, szenisch-sprachlichen und tänzerischen Kontexten erlebt und erprobt haben und somit kein direktes Modell benötigen, um den Improvisationsprozess in Gang zu bringen. Als erfahrene Improvisationsteilnehmer verfügen sie daher nicht nur über ein mögliches Repertoire an Bewegungsmustern und Techniken, die im Zuge der Improvisation eingesetzt, variiert und verwandelt werden können, sondern auch über ein Repertoire an Improvisationsaufgaben, Spielregeln und möglichen Verhaltensweisen im Rahmen des improvisatorischen Prozesses. Dies wird als Sicherheit erlebt, erleichtert die Umsetzung von Aufgabenstellungen und schafft trotz neuer Aufgabenstellungen eine Atmosphäre, in der Beobachtung von außen weitgehend unproblematisch ist.

Fachdidaktisches Forschungsdesiderat

Aus fachdidaktischer und wissenschaftlicher Perspektive müsste der Frage, wann, warum und unter welchen Bedingungen sich Lehrpersonen in welcher Weise aktiv-partizipierend in einen Improvisationsprozess einklinken und wieder herausnehmen, im Rahmen einer weiteren Untersuchung und Befragung von Lehrenden und Teilnehmenden nachgegangen werden. So könnten die Wahrnehmungen von Teilnehmenden den handlungssteuernden Kognitionen von Lehrpersonen gegenüber gestellt und auf diese Weise Schlüsselstellen im Tanzimprovisations-Unterricht erhoben werden. Hier ergibt sich ein klares Forschungsdesiderat für die Fachdidaktik Tanz.

7.4 Isomorphe Strukturen der Inszenierung: Cluster von Instruktionensequenzen

Der Vergleich der Inszenierungsmuster der drei Fallbeispiele ermöglicht es, isomorphe Strukturen, d. h. wiederkehrende Musterverkettungen als Gruppierungen von Instruktionensequenzen (vgl. Kap. 3.4.6) mit gleicher Gestalt in den Unterrichteinheiten zu erkennen. Ausgangspunkt bildet die Frage, ob bestimmte Gruppierungen von Instruktionensequenzen als Cluster in einer bestimmten prozessualen Anordnung wiedererkennbar sind. Werden in bestimmten Phasen des Unterrichts ähnliche Musterverkettungen bzw. Abfolgen von Instruktionmustern verwendet? Anhand der oben beschriebenen Instruktionmuster in bestimmten Unterrichtsphasen lassen sich durchaus bestimmte Cluster von Instruktionensequenzen als Musterverkettung ausmachen.

Cluster A: PI-Dyade (pre-instruction – improvisation)

Die Musterkombination aus präaktionaler Aufgabeninstruktion mit nachfolgender Improvisation bildet ein klassisches Sequenzpaar, welches vor allem in Explorationsphasen oder in der abschließenden Gestaltungsphase eingesetzt wird.

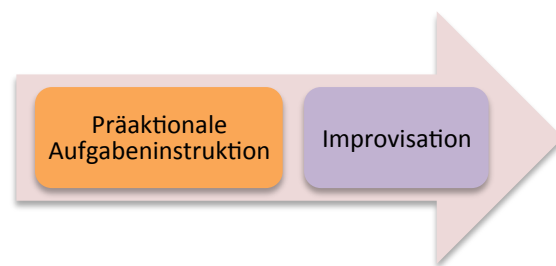


Abb. 101: Cluster A: PI-Dyade

Eine solche Paarsequenz besteht nach Mondada & Schmitt (2010, 10) aus initiativen und reaktiven Sequenzteilen, die als Aufforderung-Antwort-Sequenz konzeptualisiert werden können: „Die Realisierung eines ersten Teils einer Paarsequenz etabliert die normative Erwartung auf einen spezifischen, d. h. korrespondierenden zweiten Teil.“ (ebd. 11)

Ankerbeispiele im Videomaterial sind die Sequenzen A_7-9; B_1-3, B_5-6, B_11-12, B_13-14 sowie C_5, C_7-8 und C_16-17.

Cluster B: PICI-Dyade (pre-instruction – cued improvisation)

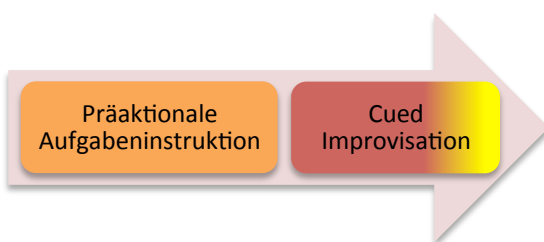


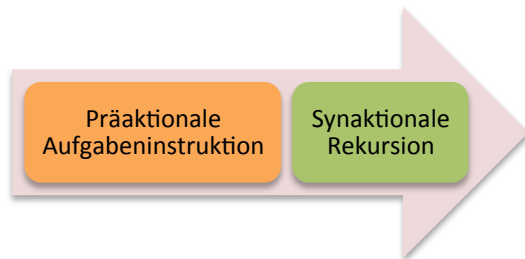
Abb. 102: Cluster B: PICI-Dyade

Eine weitere Paarsequenz bildet die präaktionale Aufgabeninstruktion gefolgt von einer Improvisationsphase mit synaktionalen Musik-Cues oder Instructional Cues. Die Improvisationsphase wird als „cued improvisation“ bezeichnet, da Musik-Cues wie Stop-and-Go und Signalwörter als Einsatzzeichen für bestimmte Bewegungsaktionen dienen.

Die an bestimmte Cues gekoppelten Bewegungsaktionen werden zuvor im Rahmen der präaktionalen Aufgabeninstruktion erläutert. Diese Paarsequenz wird hauptsächlich in Erarbeitungs- und Übungsphasen, mitunter auch in Vertiefungs- oder Gestaltungsphasen eingesetzt. Instructional Cues (verbal, taktil, visuell, musikalisch) haben in diesem Zusammenhang die Funktion, an die Aufgabenstellung oder aufgabenrelevante Aspekte zu erinnern, oder sie bilden den Einsatz

für einen neuen Gestaltungsteil. Ankerbeispiele sind die Sequenzen A_10-11, A_12, A_13-14, sowie B_9-10b.

Cluster C: PISR-Dyade (pre-instruction – synactional recursion)



Eine typische Paarsequenz in Anwendungs- und Vertiefungsphasen ist die präaktionale Aufgabeninstruktion kombiniert mit unterschiedlichen Formen synaktionaler Instruktion wie Bewegungsbegleitung, Aufgabenparaphrase oder rekursiven Hinweisen.

Abb. 103: Cluster C: PISR-Dyade

Die synaktionalen Instruktionen sind stets rekursiv und greifen Aspekte wie die Improvisationsregel, Bewegungsvorgaben oder rhythmisch-metrische Strukturen aus der präaktionalen Aufgabenstellung auf und haben die Funktion, die Teilnehmenden bei der Improvisation instruierend zu begleiten, aufgabenrelevante Aspekte im Sinne einer kognitiven Aktivierung präsent zu halten und in Einzelfällen auch die Aufgabenstellung nochmals zu klären. Die improvisierende Umsetzung der Bewegungsaufgabe ist dabei als korrespondierende Realisierung zur präaktionalen Instruktion im Rahmen einer Paarsequenz zu sehen (vgl. Mondada & Schmitt 2010, 11). Wird diese normative Erwartung auf Umsetzung nicht oder nicht in dem Maße erfüllt, wie es sich die Lehrperson vorstellt, werden die Aufforderung oder Aspekte der Aufgabenstellung wiederholt. Ankerbeispiele sind die Sequenzen A_15-18 und C_12-13 sowie C_14-15.

Cluster D: PIR-Triade (pre-instruction – improvisation – reflection)

Präaktionale Aufgabeninstruktion, nachfolgende Improvisation und postaktionale Reflexion bilden eine methodische Trias, die um das Thema einer Erarbeitungsphase oder der Unterrichtseinheit herum gruppiert sind, einander vorbereiten und jeweils wechselseitig aufeinander Bezug nehmen. Die postaktionale Reflexion nimmt dabei eine Schlüsselstelle im Improvisationsprozess ein. Sie dient als Transition zwischen einer Improvisationsphase und einer erneuten präaktionalen Aufgabeninstruktion, bei der Elemente aus der Reflexion aufgegriffen und in die nächste Bewegungsaufgabe integriert werden.

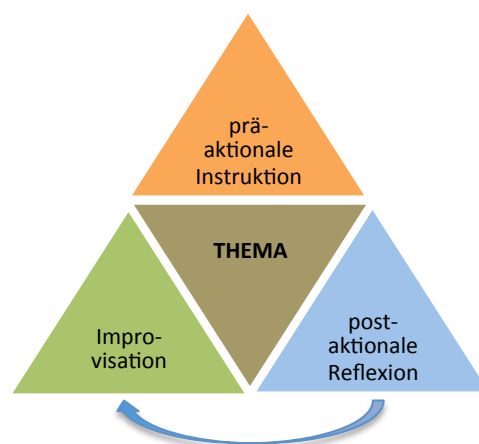


Abb. 104: Cluster D: PIR-Triade

Ankerbeispiele sind die Sequenzen B_2-4, B_5-8 sowie C_5-7.

7.5 Modalitätsstrukturen von Instruktionen

7.5.1 Modalitätsstrukturen im Fallvergleich - Instruktionsstile

Beim Vergleich der genutzten Modalitäten in den verschiedenen Fallbeispielen fällt auf, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Kombinationen von Instruktionsmodalitäten verwenden und sich durch einen individuellen Instruktionsstil bzw. Modalitätsfokus auszeichnen.

Anhand der Einfärbung der Inszenierungsmuster (Abb. 105-107) sowie anhand der tabellarischen Übersicht (Tab. 24) wird deutlich, welche Modalitäten von den jeweiligen Lehrpersonen bevorzugt verwendet, bzw. nicht verwendet wird.

Instruktionsmodalität	Fall A	Fall B	Fall C
verbal	•	•	•
performativ (verbal-demonstrierend)	•	•	•
performativ (tänzerisch-verbal)		•	•
verbal-vokal-nonverbal			•
musikalisch ⁴⁴⁴	•		
musikalisch-verbal	•		•
multimodal (verbal-vokal-nonverbal-musikalisch)			•
Nonverbal (Demonstration)	nicht verwendet		
Haptisch-taktil (Berührung, Führung)	nicht verwendet		

Tab. 24: Verwendete Instruktionsmodalitäten im Fallvergleich

Vor allem *Fall B* lässt dabei abgesehen von vom Warm-up einen deutlichen *verbalen Fokus* erkennen (Abb. 105). Favorisiert werden verbale Instruktionsmuster wie die präaktionale monologische Aufgabeninstruktion oder postaktionale Reflexion, die vorwiegend verbal ausgerichtet sind. Tänzerische Demonstration wird dabei ausschließlich exemplarisch zur Veranschaulichung eingesetzt. Die musikalische Modalität wird – abgesehen von der Einspielung des Musikstücks und des Videos – als Instruktionsmodalität überhaupt nicht genutzt.

Dies ist bemerkenswert, da doch ein Musikstück mit Video im Mittelpunkt der Stunde steht. Vor diesem Hintergrund wäre auch der Gebrauch musikalischer Instruktionsmodalitäten oder zumindest die verbale Bezugnahme auf musikalische Referenzmuster zu erwarten gewesen. Dass weder die musikalische oder vokale Modalität verwendet, noch musikbezogene Konzepte in den verbal vermittelten Improvisationsaufgaben thematisiert werden, lässt sich dadurch erklären, dass die Lehrperson in ihrer Unterrichtseinheit das Thema Bewegungsforschung in den Mittelpunkt stellt. Musik und Video sind zwar Ausgangspunkt, stellen aber eher Impulse, Inspiration und Untermalung für die Bewegungsforschung dar (vgl. Kap. 6.4.2).

⁴⁴⁴ Die musikalische Modalität bezieht sich auf eigene musikalische Handlungen der Lehrperson wie Bewegungsbegeleitung, Rhythmusvorgabe, Instrumentalspiel oder die Verwendung von Musik-Cues. Die untermalende Musikeinspielung vom Tonträger stellt hingegen keine Instruktionstätigkeit dar.

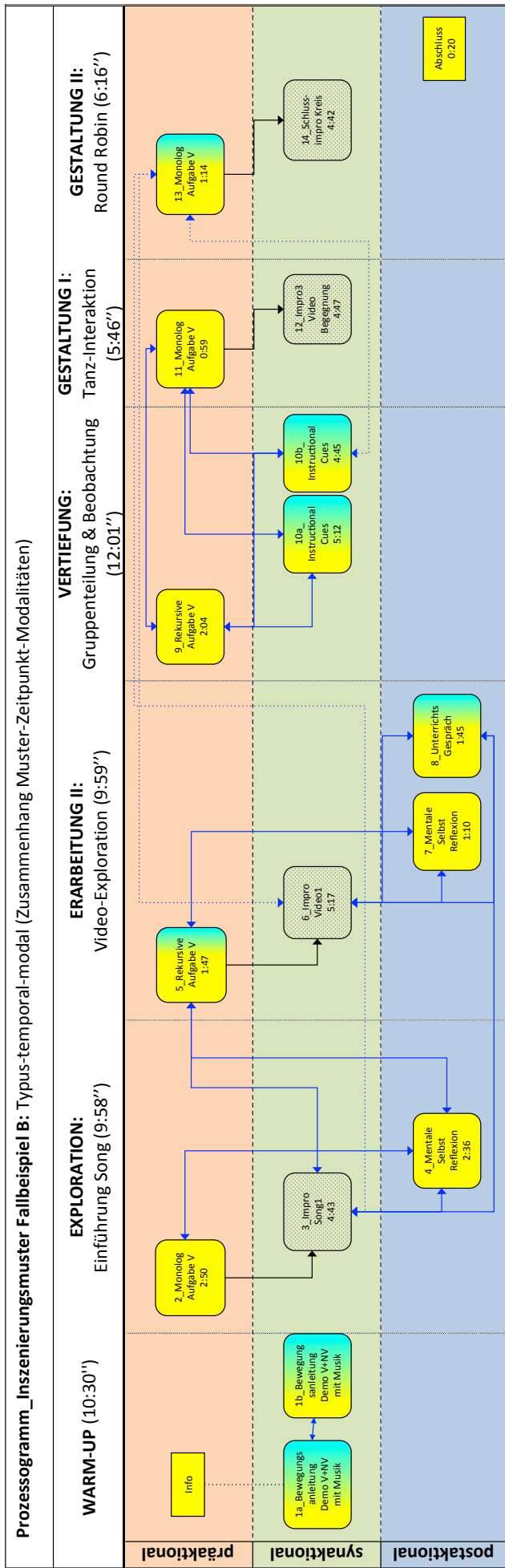


Abb. 105: Modalitätsstruktur Fall B

Legende:

Farbe	Instruktionsmodalität
Gelb	Verbal
Türkis	Nonverbal-tänzerisch (illustrierende Geste, Bewegungs-demonstration)
Rot	Musikalisch (Musik-Cues, Instrumentalspiel, Bewegungenbegleitung)
Orange	Vokale Sonifikation
Ohne Einfärbung	Improvisation ohne Instruktion
Horizontale	Unterrichtsphasen
Vertikale	Zeitpunkt der Instruktion

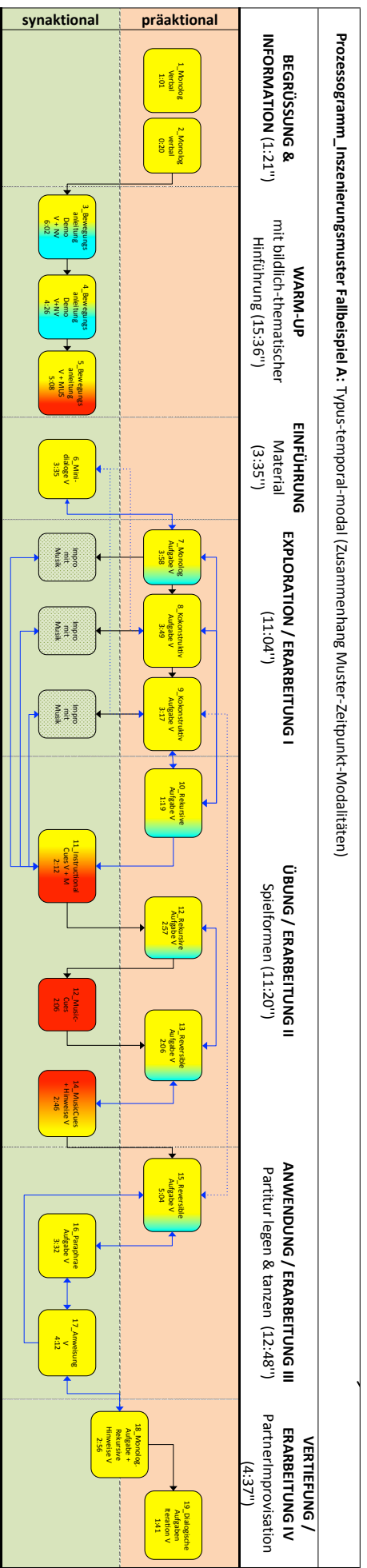


Abb. 106: Modalitätsstruktur Fall A

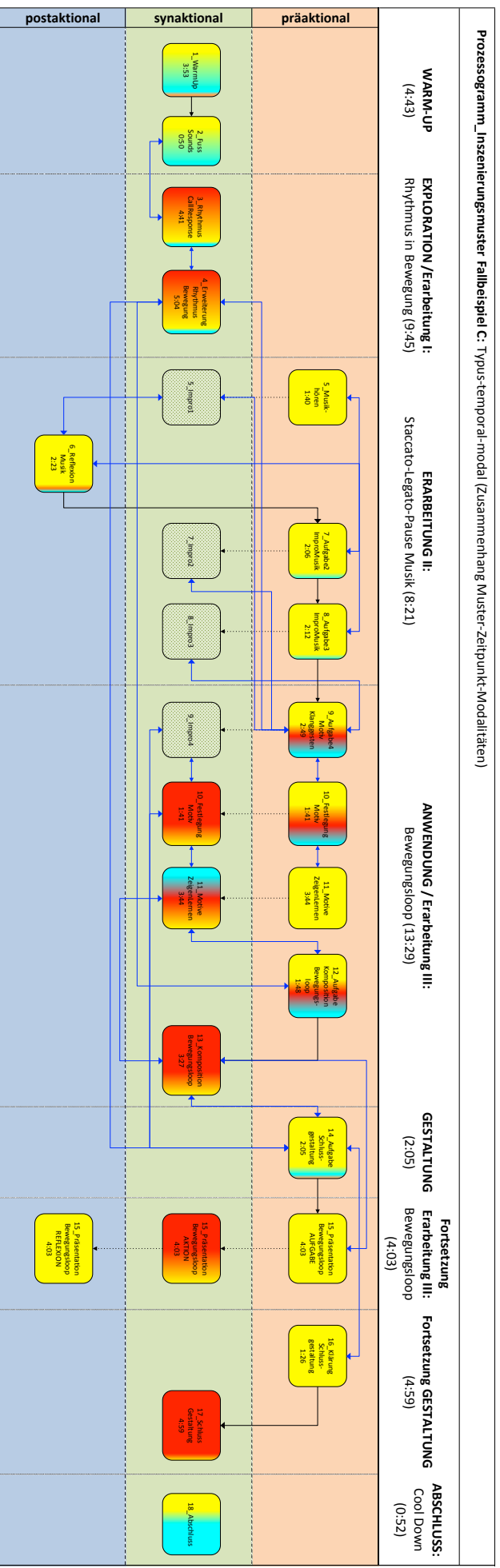


Abb. 107: Modalitätsstruktur Fall C

Auch in *Fall A* (Abb. 106) dominiert – bedingt durch die gesundheitliche Einschränkung der Lehrperson – die *verbale Modalität*, ergänzt durch illustrative, sprachbegleitende Gesten und Bewegungen, um bestimmte Bewegungsformen wie Verschraubung, Länge, Bogen zu verdeutlichen. Nur im Warm-up nutzt sie die simultane verbale und demonstrierende Anleitung. Zudem greift die Lehrperson auf musikalische Instruktionsmodi wie synaktionale Musik-Cues als Stop-and-Go und instrumentale Bewegungsbegleitung am Klavier zurück, die strukturierend auf das Bewegungsverhalten wirken.

In *Fall C* hingegen wird das *Instruktionshandeln* erkennbar als *multimodales Ereignis* konzipiert und realisiert. Hier zeigt sich neben der Kombination nonverbal-tänzerischer und verbaler Modalität im Warm-up auch eine Kombination musikalisch-verbaler Anleitung im Rahmen der Call-and-Response-Instruktion, die Verwendung von rhythmisch-metrischer Bewegungsbegleitung und vokaler Sonifikation sowie multimodale Instruktionsmuster, bei denen verbale, musikalische, vokale und nonverbale Modalität ineinander greifen. Insgesamt wird ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Instruktionsmodalitäten genutzt (vgl. Kap. 6.4.4). Dies ist wiederum durch das Thema der Unterrichtseinheit „Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ erklärbar, da der hörbare Klang und die rhythmische Struktur von Bewegung sowie die Übertragung rhythmischer Patterns und musikalischer Elemente in Bewegung im Mittelpunkt stehen. Um musikalische Strukturen zu vermitteln, ist die Lehrperson zwangsläufig auf die Verwendung rhythmisch-musikalischer und vokaler Instruktionsformen verwiesen, da eine ausschließlich verbale Vermittlung den Phänomenen Musik und Tanz in ihren Gestaltqualitäten nicht vollumfänglich gerecht werden kann. Vielmehr stellen musikalische, vokale und tänzerisch-demonstrierende Instruktion eigene kommunikative Qualitäten zu Ausdruck, Darstellung und Sinnerzeugung bereit.⁴⁴⁵

Gesamtresultat

Aus der Analyse geht hervor, dass die Instruktionen tendenziell mehr verbale Anteile enthalten als nonverbale, vokale oder musikalische. Dies zeigt auch unten stehende Grafik (Abb. 108). Die Ergebnisse bestätigen somit auch die Resultate von Studien zu Anteilen von Sprache im Unterricht (vgl. Kap. 2.2).

Verbale Instruktionen sowie Kombinationen von verbaler und nonverbal-tänzerischer Instruktion werden am häufigsten und fallübergreifend von allen Lehrperson verwendet. Musikalische Instruktionsformen tauchen hingegen nur in Fall A und C auf. Die multimodale Instruktion unter Einbezug der verbalen, vokalen, tänzerischen und musikalischen Modalität bildet ein Spezifikum von Fallbeispiel C. Rein visuelle Instruktionsformen wie nonverbal-tänzerische Demonstration unter Verzicht auf verbale Erläuterung wurden indessen ebenso wenig genutzt wie taktile Instruktionsformen durch Führung oder Berührung.

⁴⁴⁵ Zum Sprachcharakter von Tanz vgl. Loehnhoff, J. (2003): Grundlagen der kommunikativen Dimension von Körperbewegung und Tanz. In: Klinge, A/Leeker, M. (Hg.): *Tanz-Kommunikation-Praxis*. (= Jahrbuch Tanzforschung Bd. 13). Münster: Lit. S. 17–31), sowie

Wittmann, G. (2002): *Dancing Is Not Writing*. Ein poetisches Projekt über die Schnittstelle von Sprache und Tanz. In: Klein, G./Zipprich, Chr. (Hg.): *Tanz Theorie Text*. (= Jahrbuch Tanzforschung Bd. 12). Münster: Lit. S. 585–596.

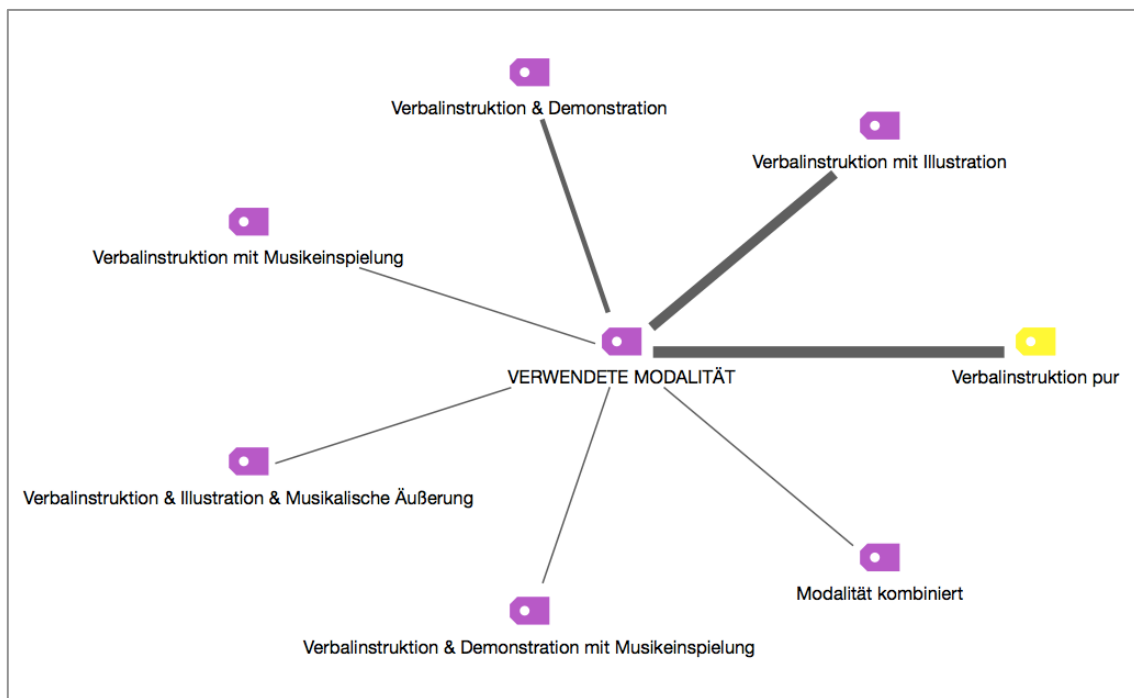


Abb. 108: Verwendete Instruktionsmodalitäten (Linienstärke zeigt Häufigkeit)

Insgesamt wird ein relativ breites Spektrum an musikalischen Äußerungen und Handlungen verwendet (Abb. 109). Die Musikeinspielung vom Tonträger wird in allen drei Fallbeispielen genutzt. Spezifische musikalische Instruktionshandlungen wie vokale Sonifikation, Metrumangabe und Körperklänge werden nur in Fallbeispiel C, Musik-Cues und Stops nur in Fallbeispiel A, Film nur in Fallbeispiel C und live-Begleitung am Instrument in Fall A und C eingesetzt.

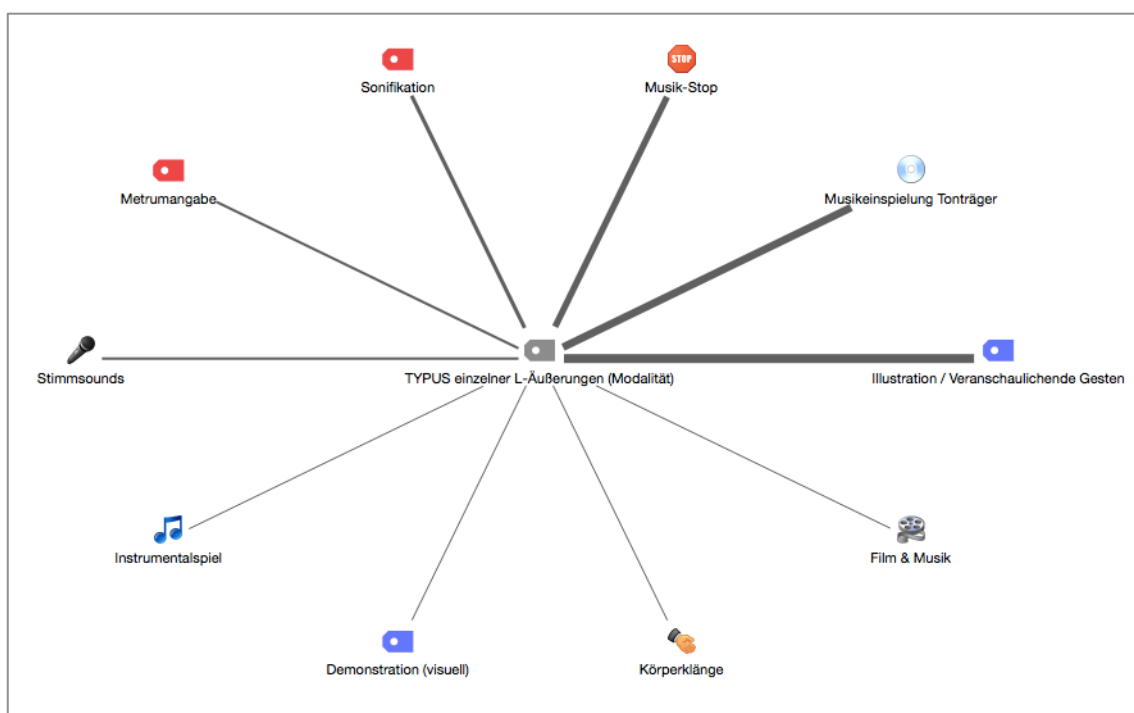


Abb. 109: Instruktionshandlungen musikalisch-nonverbal (Linienstärke zeigt Häufigkeit)

Vor musikalischen Instruktionshandlungen dominieren jedoch illustrative, veranschaulichende Bewegungen und Gesten als häufigste Ergänzung zur verbalen Instruktion (Abb. 109).

7.5.2 Korrelationen zwischen Unterrichtsthema und Instruktionsmodalitäten

Die fachdidaktische Modellierung von Instruktionen und die Nutzung unterschiedlicher Modalitäten sowie deren sinnvolle Kombination setzt eine hohe fachliche und fachdidaktische Kompetenz voraus. Diese muss „über die Transformation der Sache hinausreichen und sich in der unterrichtlichen Inszenierung von Aufgaben zeigen“, fordert Laging (2015, 138) zu Recht.

Die erhobenen Instruktions- und Inszenierungsmuster lassen im abschließenden Fallvergleich den Schluss zu, dass ein Zusammenhang besteht zwischen dem Thema der Unterrichtseinheit und den gewählten Instruktionsmodalitäten. Durch die Wahl ihres Themas, die didaktische Strukturierung und die entsprechenden Improvisationsaufgaben ist die Lehrperson grundlegend auf bestimmte Modalitätsebenen verwiesen.

So kann das Hörbare einer Bewegung oder eine rhythmische Struktur wie ein Pattern in seiner Syntax am besten vokal oder musikalisch, das Sichtbare einer Musik indessen am ehesten über Körperbewegungen transportiert werden. Hier versperren sich bestimmte Gestaltqualitäten und die jeweilige Syntax von Tanz und Musik schlichtweg einer reinen Versprachlichung. Umgekehrt kann ein Thema wie „Bewegungsforschung“ oder „Bewegungsformen ausgehend von Nudeln“ kaum vorwiegend musikalisch oder vokal vermittelt werden. Verbalität und tänzerische Demonstration scheinen hier wirksamer und einleuchtend, weil entsprechende Analogien und bildliche Assoziationen hergestellt werden können. Für ein Stop-and-Go-Spiel sind wiederum Musik-Cues und Instructional Cues zu Musikeinspielung naheliegend, da unmittelbar auf musikalische und verbale Hörereignisse reagiert werden kann. Die Aufmerksamkeitsfokussierung auf visuelle Signale wäre – da sie den tänzerischen Fluss unterbricht – bei dieser Spielform eher problematisch und vermutlich weniger effektiv.

Die (gewählten) Modalitätsfacetten des Themas sowie die thematisches Spektrum und Zielsetzung der Aufgabenstellung bedingen somit auch die zu wählenden Modalitätsebenen der Instruktion.

7.5.3 Korrelationen zwischen Funktion und Modalitätsstruktur einer Instruktion

Bedingt die intendierte Funktion einer Instruktion auch deren Modalitätsstruktur?

Werden Instruktionen präaktional als Tanzaufgaben oder Anweisungen geben, bietet es sich an, hier auf die verbale Modalität verbunden mit illustrativer Demonstration zurückzugreifen, um Kern und Zielsetzung der Aufgabenstellung zu kommunizieren und mit einer kognitiven Aktivierung zu verbinden, denn Spielregeln und Improvisationsstrukturen können kaum rein visuell durch tänzerische Demonstration oder rein musikalisch vermittelt werden, sondern bedürfen in der Regel der verbalen Präzisierung. Umgekehrt unterstützt gerade die tänzerische Demonstration in Verbindung mit einer verbalen Anleitung und ggf. auch musikalischen Aktivität im Warm-up eine motorische Aktivierung der Teilnehmenden und transportiert die Kernidee der angestrebten Bewegungsqualität oder musikalischen Inhalte eindeutiger und unmittelbarer über den visuellen Kanal, als es eine rein verbale Anleitung und Erklärung vermag.

Synaktionale Instruktionsformen wie die verbale Anleitung, rekursive Hinweise und Aufgabenparaphrasen oder die musikalische Call-and-Response-Instruktion sowie Musik-Cues erreichen die Tanzenden über den akustischen Kanal leichter als über den visuellen Signal, da akustische Signale während des Tanzens wahrgenommen, verarbeitet und in den aktuellen Handlungsplan integriert werden können, ohne das eigene Tanzen und den individuellen Improvisationsprozess

unterbrechen zu müssen. So bleiben sowohl der Bewegungsfluss als auch eine Kontinuität in der Anleitung erhalten. Ähnliches wäre auch bei taktilen Impulsen der Fall, die aber nur in C_10a und C_10b punktuell genutzt werden. Dies erklärt zugleich, warum synaktional-tänzerische Bewegungsanleitungen in den analysierten Fallbeispielen immer mit verbalen Erläuterungen gekoppelt werden. So gibt es kein einziges Muster einer rein tänzerischen Instruktion. Diese wird stets entweder mit der verbalen, vokalen oder musikalischen Modalitätsebene koppelt.

Ergeben sich aus den gewählten Modalitätsebenen im Gegenzug bestimmte Funktionen oder Effekte einer Instruktion?

Da die von der Lehrperson für eine Instruktion gewählten Modalitätsebenen zur Realisierung bestimmter Handlungszusammenhänge eingesetzt werden, rückt jede Modalität jeweils andere Aspekte in den Vordergrund (vgl. Mondada & Schmitt 2010, 25). Vor diesem Hintergrund eröffnen gerade verbale Instruktionen beim Stellen von Tanzaufgaben entsprechende Spiel- und Explorationsräume für die selbst entwickelte Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, da in verbaler Form zwar Orientierungspunkte, Materialvorgaben und Spielregeln, aber keine konkreten Bewegungsmodelle vorgegeben werden. Taktile und nonverbale Instruktionsformen – in den untersuchten Fallbeispielen gar nicht genutzt – sprechen die körperlich-kinästhetische Wahrnehmung an und ermöglichen eine Interaktion auf der nonverbal-taktilen Ebene sowie den intersubjektiven Dialog, der gänzlich ohne sprachliche Kommunikation auskommt.

Die Wahl bestimmter Instruktionsmodalitäten und deren Kombination eröffnet somit auch einen jeweils spezifischen Grad an Offenheit oder Geschlossenheit, an Einfachheit oder Komplexität. Es bestehen somit nicht nur Korrelationen zwischen dem Thema einer Unterrichtseinheit, Gegenstand, thematischem Spektrum und Zielsetzung einer Aufgabenstellung – Zusammenhänge ergeben sich ebenso zwischen der Funktion einer Instruktion und ihrem Modalitätsspektrum.

7.5.4 Modalitätsstrukturen als qualitatives Moment im Kommunikationsprozess

Für das Gelingen von Tanzimprovisation ist letztlich die funktionierende Kommunikation zwischen Lehrperson und Teilnehmenden von Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist der Dekodierungsprozess, das Dekodieren von Instruktionen maßgeblich, welches bestimmten Bedingungen unterworfen ist (vgl. Kap. 3.3.4). Jede Instruktion wird in ihrer spezifischen Modalitätsstruktur auf der Grundlage eigener (Bewegungs-)erfahrungen und abhängig von der gegebenen individuellen Repräsentationsbasis der Teilnehmenden semantisch dekodiert. Je nach Instruktionsform und Modalitätsstruktur werden andere semantische Kontexte adressiert und unterschiedliche Assoziationen und Bewegungsvorstellungen hervorgerufen, was wiederum unterschiedliche interne Orientierungen und Handlungsausführungen zur Folge hat (vgl. Scherer & Bietz 2013, 166f.).

Um verhaltenswirksam werden zu können, müssen Instruktionen vor allem verständlich sein (vgl. ebd. 179).⁴⁴⁶ Um verständlich zu instruieren, greifen Lehrpersonen daher orientiert am

⁴⁴⁶ Im Bewusstsein um den Diskurs um den Topos des Verstehens wird der Begriff „verständlich“ in Bezug auf Instruktionen in folgendem im Sinne verwendet:

- so beschaffen, dass die Instruktion gut zu hören und zu sehen ist,
- so beschaffen, dass die Instruktion leicht zu begreifen und in Sinn und Bedeutung gut zu erfassen ist,
- so beschaffen, dass Verständnis für die Instruktion entwickelt und deren Plausibilität erkannt wird.

(vgl. Duden Online, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/verstaendlich> (21.11.2017))

Thema ihrer Unterrichtseinheit und den angestrebten Zielsetzungen bewusst als auch intuitiv auf bestimmte Instruktionmuster und -modalitäten zurück, die dem Gegenstand und Sinn der Aufgabenstellung als auch der jeweiligen Unterrichtssituation angemessen erscheinen.⁴⁴⁷ Das Instruktionshandeln der Lehrperson und die Entscheidung für oder gegen bestimmte Modalitätsebenen werden an die mithandelnden, wahrnehmenden und mitkonstruierenden Teilnehmer, und im Idealfall auch an deren (Bewegungs-)Erfahrungen und adressierbare symbolische Repräsentationsstrukturen angepasst (vgl. Kap. 3.3.4.3). Rehbein (2001) bezeichnet dies als „qualitative Differenz“ von Sprecher und Hörer (S. 927).

Vor diesem Hintergrund kann es notwendig und sinnvoll sein, eine verbale Aufgabeninstruktion spontan um eine veranschaulichende Demonstration oder illustrative Tanzbewegung zu ergänzen, rhythmische oder formale Strukturen mittels einer musikalischen, vokalen oder tänzerischen Demonstration zu veranschaulichen als auch eine musikalische oder tänzerische Instruktion durch verbale Hinweise zu unterstützen; kurz: die gewählte Instruktionsmodalität im Zuge der Instruktion zu modifizieren, zu ergänzen oder zu verändern.⁴⁴⁸

Beispiele:

In B_5 und B_13 sowie A_7 wird die verbale Aufgabeninstruktion simultan mit tänzerischer Demonstration kombiniert.

In A_8 wird eine einzelne illustrative Bewegung in die ansonsten verbale Instruktion eingeschoben (z19-20). Solche einzelnen illustrativen Einschübe als singuläre Bewegungsgesten tauchen auch in A_10 auf als auch am Ende von A_12 zur Verdeutlichung der Aufgabenstellung.

In C_10 ergänzt die Lehrperson im Anschluss an eine präaktionale verbal-musikalische Aufgabeninstruktion eine metrische Bewegungsbegleitung, um das Tempo zu stabilisieren (ab z20).

In C_12 veranschaulicht die Lehrperson die Länge für die Gestaltung eines Bewegungsloops durch den Einschub vokaler Sonifikation in Verbindung mit musikalisch-rhythmischer Demonstration (z24-26).

Zum Einsatz der vokalen Sonifikation und perkussiven Stimmeinsatz schreibt die Lehrperson in ihrer Reflexion (Reflexion C, S. 2)

„Beim Call & Response-Teil habe ich, wenn die Teilnehmer rhythmisch unsicher waren, bzw. nicht ganz denselben Puls hatten, sie so unterstützt. Ich finde das hatte eine sichtbar interessante Wirkung auf die Teilnehmerinnen. [...] Die Akzentuierung der Stimme wurde auch sichtbar auf die Bewegung übertragen.“

Solche Einschübe verschiedener Modalitätsebenen werden im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Sequenz C_9 dargestellt (Abb. 110). Dort ergänzt die Lehrperson nach einer zunächst rein verbalen Erläuterung ein visuell-akustisches Beispiel zur Veranschaulichung, wie Klanggesten oder Bewegungsklänge in ein Bewegungsmotiv eingeflochten werden können und nutzt im Anschluss an die verbale Erklärung der Motivlänge einerseits die musikalische Demonstration durch Klatschen und vokale Sonifikation und andererseits die tänzerische Demonstration mit vokaler Sonifikation zur Klärung der Motivlänge (z16-32).

⁴⁴⁷ Inwieweit situationsspezifisches Instruktionshandeln auch im Sinne Donald Schöns (1983) auf einer „reflection-in-action“ basiert und damit bewusst und intentional erfolgt, wäre an anderer Stelle zu untersuchen.

⁴⁴⁸ Positive Effekte einer bimodalen Kombination von visueller und akustischer Modalität sowie verbal-textlicher und visuell-bildlicher Modalität in der Instruktion wurden von Effenberg (2004) und Blischke (1988) experimentell nachgewiesen.

Ve	Vo	NvT	M	z1-15 (verbale Instruktion)
				<p>16 L_v: Genau und dann könnt's etz vielleicht glei probieren (***) ähm, vielleicht no ((2,5s)) kloane Klanggesten ein zum bauen. Lnv: /wischt re Hand über li Handfläche/ 17 T1v: Mhm.</p> <p>19 L_v: Vielleicht ((1,3s)) vielleicht /wischt amal euer Arm bei einem /andern vorbei. 20 Lnv: /wischt re Hand über li Arm/wischt re Hand über li Handfläche/ /re Hand streift li Hand/</p> <p>21 L_v: Irgendwas was /vielleicht no a bissl an Sound mit/macht 22 Lnv: /bewegt Finger beider Hände___/ /klatsch 🖐️/</p> <p>23 L_v: Genau. Einfach no - wer mag - zum mit dazu ausprobieren. 24 Lnv: geht rückwärts /👉 bewegt / Abwendung zu Musikanlage, geht weg_ / dreht sich um 25 T2v: Und zwei Bewegungen?</p> <p>26 L_v: Ähm, eine Bewegung, also (***) i sags euch glei ähm, des äh wär nachher dann in ((1s)) äh zwei Schläge quasi lang. Also 27 Lnv: steht bei Musikanlage___/ geht auf T2 zu, Hände seitlich erheben___/ zieht Linie mit Händen/Hände erheben/👉 klopt in li Handfläche, zeigt 👉</p> <p>28 L_v: Z-click da dap, dam da dam. Eins zwo drei vier <♪♪♪♪> Da-da-da-da <♪♪♪♪> So ist die Länge. 29 Lnv: /OK-Arm-Bewegung im Achtelrhythmus/ 30 L_m: 🎵♪♪♪♪ /♪♪♪♪ /</p> <p>31 L_v: Oder dadadada <♪♪♪♪> Hm? 32 Lnv: Tanzbewegung <♪♪♪♪> /bleibt in Position/</p>

Abb. 110: Instruktionsmodalitäten C-9 in sequenzieller Ordnung

Die modalitätsspezifische Binnenstruktur der Instruktion C_9 zeigt sich in der Partiturgrafik wie folgt:

Modalitäts-ebene	Binnenstruktur der Instruktion					
	Aufgabe	Beispiel	Abwendung Preclosing	Motivlänge	Abwendung	Finalmarke
vokal						
musikalisch						
Nonverbal/tänzerisch						
verbal						

Abb. 111: Modalitätsspezifische Binnenstruktur

Die jeweiligen Instruktionsmodalitäten kommen nicht unbedingt von Anfang bis Ende einer Instruktionssequenz zum Einsatz, sondern werden an bestimmten Stellen in den Hauptinstruktionsmodus eingeschoben, ineinander verschachtelt, unterlegt oder exponiert. Mitunter kann gerade diese Exponiertheit einer bestimmten Modalitätsebene – wie beispielsweise die einzelne illustrative Tanzbewegung in einer ansonsten verbalen Instruktion – das zentrale qualitative Moment und vor dem Hintergrund der intermodalen Wahrnehmungsintegration ausschlaggebend bei der Dekodierung einer Instruktion sein. Exponierte Modalitätsebenen können so zu Schlüsselfaktoren und Schaltstellen für eine gelingende Kommunikation werden. Die Instruktionsform und deren Modalitäten sind ein methodisches Mittel zwischen Teilnehmenden und Sache. Aus diesem Grund können die gewählten Instruktionsmodalitäten auch die Motivation und Identifikation mit der Tanzaufgabe und somit letztlich auch die tänzerische Umsetzung beeinflussen.

Der Anspruch, den Neuber (2014) für die Formulierung von Bewegungsaufgaben geltend macht, ist fast schon trivial, da selbstverständlich. Dennoch bietet er nochmals Denkipulse für die modalitätsspezifische Gestaltung von Instruktionen:

„Das Formulieren von Aufgaben gehört zwar zum Kern jeglicher Form von Unterricht [...]. Aber „gute“ Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler ansprechen, mit denen sie sich identifizieren, die sie zum Nachdenken und Handeln anregen, die sie in Interaktion mit anderen bringen, die jedem und jeder einzelnen einen individuellen Lösungsweg eröffnen und auch noch zu entsprechenden Lernergebnissen führen, sind eine hohe ‚handwerkliche Kunst‘. Sie ergeben sich weder aus den Bedürfnissen der Lernenden,

noch aus der Analyse des Gegenstands allein. Gleichwohl erfordern sie immer eine hohe Sensibilität für den Schüler und die Sache – und nicht zuletzt für den jeweiligen Unterrichtsprozess.“ (S. 60)

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass es letztlich keine für alle Improvisations-situationen gültige effektive Instruktionsform und -modalität gibt. Da alle Instruktionsformen und -modalitäten den gleichen strukturellen und kommunikativen Bedingungen unterliegen, sind generelle Favorisierungen auch für den Tanzimprovisations-Unterricht theoretisch nicht begründbar (vgl. Scherer & Bietz 2013, 252)

7.6 Strukturmerkmale der Inszenierung

Im Zuge der Transkription und Analyse der Videos traten aufgrund der explorativen und offenen Anlage der Untersuchung zusätzliche Erkenntnisse überraschend zu Tage. Diese wurden orientiert an der „*kumulativen Natur von Wissen und Theorie*“ (Glaser & Strauss 2010, 52) als relevant erachtet, da solche mikroperspektivischen Einsichten die Erkenntnisse über die tatsächliche Instruktionspraxis erweitern und somit ebenso zur Bildung einer Theorie über das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation beitragen. Im Zuge des Fallvergleichs wurde das streng sequenzanalytische Vorgehen daher aufgebrochen zugunsten eines an der Grounded Theory orientierten Vorgehens zur Generierung neuer Theoriebausteine (vgl. ebd. 55) und durch das Aufwerfen von Fragen neue Blickfokussierungen entwickelt (vgl. Mohn 2007, 188).

Neben einer bestimmten Interaktions-, Verlaufs- und Modalitätsstruktur ist die instruktive Praxis ganz wesentlich durch ihre Rahmung gekennzeichnet. Raum-zeitliche und materiale Aspekte sind in diesem Zusammenhang zentrale Komponenten.

Die Art und Weise, wie Instruktionensequenzen eröffnet und beendet, wie gemeinsame Interaktionsräume vorbereitet und wieder geschlossen werden, wie Übergänge zwischen verschiedenen Instruktionensequenzen und Handlungsräumen erfolgen, trägt wesentlich zur Gesamtinszenierung tanzimprovisatorischen Unterrichts bei. Auch Initial- und Finalmarken von Instruktionensequenzen in Verbindung mit dem jeweiligen räumlichen Arrangement stellen zentrale Strukturmerkmale der Inszenierung dar. Die Analyse lässt grundlegende „Verkehrsformeln“ hinsichtlich der Rahmung von Instruktionensequenzen erkennen, die im Folgenden anhand ihrer spezifischen räumlichen und zeitlichen Besonderheiten beschrieben werden.

7.6.1 Räumliche Strukturmerkmale

7.6.1.1 Eröffnung von Instruktionensequenzen

Die Analyse der Instruktionensequenzen zeigt, dass die Eröffnung neuer Instruktionssituationen durch die Herstellung eines spezifischen räumlichen Arrangements gekennzeichnet ist. Dies trifft nicht nur für die Eröffnung einer Unterrichtseinheit zu, sondern auch für die Eröffnung von Instruktionensequenzen, in denen neue Aufgabenstellungen oder Inhalte zur Sprache kommen.

Proxemik der Lehrperson, körperliche Nähe sowie Blickorganisation und Gestikulation bilden integrale Bestandteile der Eröffnungsphase einer Instruktionensequenz (vgl. Mondada & Schmitt 2010, 18ff.). Nonverbale Aktionen gehen dabei öfters der verbalen Initialmarke voraus. Dementsprechend lässt sich immer eine Zuwendung der Lehrperson durch Blick und durch Zugehen auf die Teilnehmenden beobachten, die sich daraufhin in einem Kreis, Halbkreis oder Pulk um die Lehrperson versammeln. Diese Situationseröffnung kann bezugnehmend auf Mondada & Schmitt (ebd. 39) als Anbahnung und Vorbereitung eines gemeinsamen Interaktionsraumes für die sich anschließende fokussierte Interaktion interpretiert werden.

Initialmarken von Instruktionensequenzen

Das *Zugehen* der Lehrperson auf die Teilnehmenden, die wiederum ihrerseits Blickkontakt mit der Lehrperson herzustellen versuchen⁴⁴⁹, markiert relativ oft den Beginn einer neuen Instruktionensequenz.

Mitunter fungieren auch *Gesten als Initialmarke* für die Eröffnung (Abb. 112). Durch das Zugehen auf die Teilnehmenden, die ‚Herhol-Bewegung‘ und den Zungenclack wird im folgenden Sequenzausschnitt bereits vor Einsatz der Verbalität ein gemeinsamer Raum für eine fokussierte Interaktion hergestellt:



Abb. 112: Geste als Initialmarke (A_8)

1	L_v:	/Zu mir! ((*)) Neues Material ((2,5 sec)). Was kann das sein? ((1,5 sec)) Eine Idee?	
2	Lnv:	/winkt TT mit re Arm zu sich/	/zeigt Fussili-Nudel auf flacher li Hand/
3	L_m:	/♪ /<2 Zungenclacks>	
4	T2v:		Fussili.
5	TTnv:	/kommen zu L in den Kreis und hören L zu, Blick zu L/	

Transkript-Ausschnitt A_8

Eine ausholende Winkbewegung mit dem Arm (Abb. 113) stellt eine gängige Initial- und Orientierungsgeste dar, um die Teilnehmer in der Raummitte oder im Kreis zu versammeln und weist zugleich auf eine sich anschließende Instruktion hin:

„Trinkt einen Schluck. Wenn ihr das habt, kommt gleich wieder zurück.“ (z1, C_5)



Abb. 113: Winkbewegung als Initialmarke (Still 00:00:03 C_5)

Musikeinspielung als Initialmarke für Improvisationsphase

Nachdem eine präaktionale Instruktion durch eine verbal-nonverbale Finalmarke beendet wurde, kennzeichnet die *Einspielung von Musik* oder eines Musikvideos oft den Beginn einer Improvisationsphase. Solche musikalischen Initialmarken sind in allen Sequenzen mit Improvisation zu Musikeinspielung nachweisbar.⁴⁵⁰

7.6.1.2 Schnittstellen: Finalmarken als Initialmarken

Gerade bei Sequenzen, die ineinander übergehen – wie beispielsweise Musterkombinationen mit prä- und synaktionaler Instruktion oder bei Übergängen zwischen Improvisationsphase und erneuter präaktionaler Aufgabeninstruktion – kann es vorkommen, dass verbale Finalmarken, welche die vorangegangene Sequenz (Instruktion oder Improvisationsphase) beenden, zugleich Ini-

⁴⁴⁹ Die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraumes durch Zugehen auf die Teilnehmenden ist in folgenden Sequenzen der Fall: A_12, A_15, A_18-19, B_2, B_5, B_7, B_12-13 sowie C_1, C_5, C_8-10, C_16.

⁴⁵⁰ Die Musikeinspielung dient in folgenden Sequenzen als Initialmarke für die Improvisation: A_5, A_7-9, A_11-12, A_14; B_1a, B_1b, B_3, B_6, B_10a, B_10b, B_12, B_14 sowie C_3-5, C_7-9 und C_17.

tialmarken für die nächste Sequenz enthalten oder diese körpersprachlich und räumlich vorbereiten.

Die Videoanalyse zeigt, dass Lehrpersonen eine Improvisationsphase oft mittels verbaler Äußerungen beenden und dabei zugleich auf die Teilnehmenden zugehen, um so gleichzeitig einen neuen Interaktionsraum für die nächste Aufgabeninstruktion herzustellen. Solche Übergangsphänomene sind ebenfalls zwischen präaktionaler Instruktion und nachfolgender Improvisation zu beobachten. Dabei entfernt sich die Lehrperson durch Abwendung im Rahmen eines Pre-Closings von der Gruppe und geht zum Laptop bzw. zur Musikanlage. Eine finale Äußerung beschließt die Instruktionsphase wie beispielsweise „So try!“ (z144, A_15) oder „Zwei Minuten“ (z38, c_12) und stellt in Verbindung mit einer körperlichen Abwendung der Lehrperson zugleich die entsprechende Situationseröffnung für die Improvisationsphase dar. Solche Schnittstellen haben einerseits segmentierende Funktion und sorgen andererseits für weiche Übergänge zwischen den einzelnen Sequenzen und Unterrichtsphasen und einen Fluss im Unterrichtsablauf.

Zentrale Initialposition im Raum

In manchen Sequenzen nutzt die Lehrperson eine bestimmte Positionierung im Raum, um die aktuelle Improvisations- oder Reflexionsphase zu beenden und zugleich die neue Instruktion einzuleiten. Dafür begibt sie sich am Ende einer Sequenz an eine Initialposition im Raum und wartet ab, bis sich alle Teilnehmenden um sie herum verteilt oder im (Halb-)Kreis aufgestellt haben (Abb. 114, 115). Erst dann beginnt die nächste Instruktionsphase.



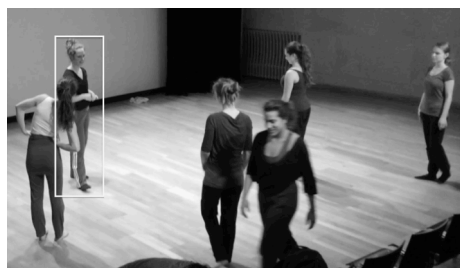
Still 00:01:00 A_2



Still 00:00:02 A_3

Abb. 114: Übergang und Initialmarke für Instruktion durch Positionierung im Raum, Lehrperson A

Dieses Übergangsverhalten findet sich zwischen den Sequenzen A_2 und A_3, als Übergang zwischen A_12 und A_13 sowie zwischen B_7 und B_8. Dieses Verhalten trat außerdem in vielen anderen videographierten Unterrichtseinheiten zutage, die aber nicht Gegenstand der Analyse waren. Die Positionierung der Lehrperson hat als körpersprachlich-proxemisches Zeichen phatische Funktion und dient der Herstellung und Aufrechterhaltung des Kontakts zu den Lernenden.



Still 00:01:08 B_7



Still 00:00:08 B_8

Abb. 115: Übergang und Initialmarke für Instruktion durch Positionierung im Raum, Lehrperson B

7.6.1.3 Proxemik als Pre-Closing Signal

Wollen Lehrende eine präaktionale monologische Aufgabeninstruktion beenden, deuten sie dies durch entsprechende Signale bzw. Indikatoren an. In verbaler Hinsicht werden typische *beschließende Floskeln* verwendet wie „Alles klar?“, „Gut?“, „Los geht's!“, „We try!“, „Okay?“, „Genau.“ oder eine letzte Anweisung, die offen mit „und dann...“ endet.

Pre-Closings werden indes meist durch *nonverbale Signale* angezeigt, die eine spezifische Proxemik aufweisen und der verbalen Äußerung in der Regel vorausgehen. Vor allem bei präaktionalen Instruktionen kann analytisch nachgewiesen werden, dass die Lehrpersonen ihre Instruktion durch ein bestimmtes Richtungsverhalten, nämlich durch eine Abwendung mit Blick und Körper von der Gruppe beenden.

Die *Abwendung* wird in mehreren charakteristischen Formen realisiert: Als Entfernung von der Gruppe und Weggehen mit dem Rücken zu den Teilnehmenden oder auch – seltener – als Entfernung durch Rückwärtsgehen. Stets wird dabei ein anderer Ort im Raum aufgesucht, dies ist in der Regel die Musikanlage, das Klavier oder der Ablageplatz des genutzten Instruments. Andere Formen der Abwendung sind – bei zuvor schon hergestellter Entfernung – die Abwendung von Blick und Körperfront mit Hinwendung zu Laptop oder Musikanlage. Erfolgen dann Antworten auf Nachfragen von Teilnehmenden oder ergänzt die Lehrperson initiativ zusätzliche Hinweise, wendet sie sich mit Blick und Körperfront wieder zur Gruppe hin und geht oft auch wieder einige Schritte auf die Gruppe zu, um sich nach erfolgter Erklärung erneut mit einem Pre-Closing oder einer Finalmarke abzuwenden.

Diese Art eines Pre-Closings als ‚Vor-Abschluss‘ in nonverbaler Form ist zunächst als Abschluss der Instruktion von der Lehrperson intendiert, stellt aber – z. B. bei Nachfragen von Teilnehmenden – nicht den tatsächlichen Abschluss der Instruktion dar, sondern kündigt das Ende der Konversation nur an. Aus diesem Grund wird dieses Verhalten unter Rückgriff auf das *Glossary of linguistic terms* sowie Schegloff & Sacks (1973) als „Pre-Closing“ bezeichnet:

„*A preclosing is a presequence that signals the end of a conversation is near. It provides opportunity for the discussion of any additional remaining topic before the participants proceed with the closing sequence.*“ (Glossary of linguistic terms)⁴⁵¹

Um eine Instruktionssequenz zu beenden, wird also von den Lehrpersonen ein spezielles proxemisches und körpersprachliches Arrangement hergestellt, das die Intention erkennen lässt und die Voraussetzungen für den Abschluss einer Instruktion schaffen soll. Schegloff & Sacks (1973) bezeichnen solche Pre-Closing-Signale, die potentiell eine Abschluss-Sequenz einleiten können, daher als „*possible pre-closings*“ (vgl. Schegloff & Sacks 1973, 317). Im Unterschied zu Finalmarken wird bei Pre-Closings jedoch noch kein gemeinsamer Rahmen etabliert, da die Instruktionssequenz für die Teilnehmenden in manchen Fällen noch nicht beendet ist. Nachfragen sind aus diskursanalytischer Sicht als Nicht-Einwilligung in das Beenden zu interpretieren und führen dazu, dass die Instruktionssequenz so lange aufrechterhalten bleibt, bis das Verstehen der Instruktion bei allen Beteiligten gewährleistet ist und somit die Voraussetzungen für den Abschluss gegeben sind. Eine Sequenz kann daher mehrere Pre-Closings aufweisen. Dies ist insbesondere bei präaktionalen rekursiven Instruktionsmustern der Fall.

⁴⁵¹ Quelle: Wörterbuch linguistischer Begriffe (Glossary of linguistic terms):

URL: <http://www-01.sil.org/linguistics/glossaryoflinguisticterms/WhatIsAPreclosing.htm> (30.3.2017).

Die Autoren beziehen sich auf Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge, England: Cambridge University, S. 325.

7.6.1.4 Kommen und Gehen als Komponenten instruktiver Praxis

Abwendungen bzw. Abgänge im Rahmen von Pre-Closings und Finalmarken stellen eine instruktive Konvention im Tanzimprovisations-Unterricht dar und sind textuell strukturiert. Sie markieren eine Zäsur – das Schließen der Instruktion durch das „Verlassen der Bühne“, also die Entfernung aus dem Improvisationsraum an den Rand, die nicht nur verbal, sondern vor allem körperlich-proxemisch vollzogen wird.

Die instruktive Praxis lässt sich unter anderem als ein Kommen und Gehen der Lehrperson charakterisieren, als eine kontinuierliche, iterative Folge von Auf- und Abtritten aus dem gemeinsamen Interaktionsraum, welche die Instruktionstätigkeit selbst einrahmen. Diese Verkehrsformel ist als ein performatives Handlungsmuster der Theaterwissenschaft⁴⁵² entlehnt, kann aber ebenso als Strukturmerkmal bei der Inszenierung von Tanzimprovisation geltend gemacht werden. Als Initial- und Finalmarken haben die Auf- und Abgänge der Lehrperson, ihre Zu- und Abwendung von den Teilnehmenden sektionierende Funktion (vgl. 4.5.3). Die von Bergmann & Tonger-Erk (2016) skizzierte Bedeutung des Abgangs im Drama ließe sich – würde der Begriff Drama durch den Terminus Unterricht ersetzt – genauso auf die Tanzimprovisation übertragen:

„Der Abgang stellt durch die Bewegung eines Körpers in Raum und Zeit von der Anwesenheit zur Abwesenheit einen sequenzierenden Einschnitt innerhalb des Dramas dar, der den Dialog unterbricht, das Personal reduziert und durch diese Regruppierung wiederum neue Kommunikationsmöglichkeiten und Handlungsräume schafft.“ (S. 15)

7.6.1.5 Favorisierte Raumposition der Lehrperson als „secure base“

Der Begriff Proxemik als das räumliche Verhalten von Personen wurde 1976 von Hall⁴⁵³ geprägt und kann als Subsystem des nonverbalen Gesamtsystems aufgefasst werden. In den untersuchten Videoaufnahmen war zu beobachten, dass alle Lehrpersonen häufig eine bestimmte Raumposition aufsuchten, wenn sie die Improvisation der Teilnehmenden vom Rand aus beobachteten oder anleiteten (siehe Abb. 116). Andere Bereiche des Raumes (nahe der aufzeichnenden Kamera) wurden hingegen gar nicht aufgesucht.



Still 00:01:38 A_17



Still 00:01:10 C_8



Still 00:02:02 B_12

Abb. 116: Favorisierte Raumpositionen der Lehrenden

⁴⁵² Vgl. Bergmann, F./Tonger-Erk, L. (Hg.) (2016): Ein starker Abgang: Inszenierungen des Abtretens in Drama und Theater. Würzburg: Königshausen & Neumann.

⁴⁵³ Hall, E. T. (1976): Die Sprache des Raumes (Originaltitel (1966): The Hidden Dimension). Schwann, Düsseldorf.

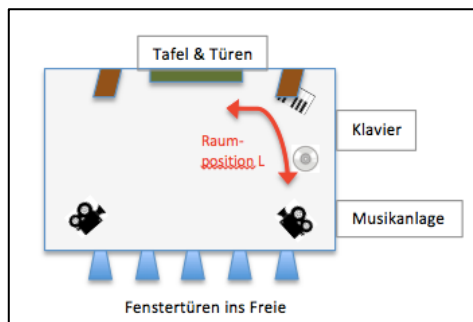


Abb. 117: Raumskizze und „secure base“

Meist befand sich die favorisierte Raumposition in der Nähe ihrer Unterlagen zwischen Klavier und ihrem Laptop bei der Musikanlage.⁴⁵⁴ Diesen Ort empfanden die Studierenden offensichtlich als „sicheren Hafen“ und hielten sich dort auffällig oft auf. Dieses Raumverhalten bestätigte sich auch in anderen beobachteten Unterrichtseinheiten, die jedoch nicht analysiert wurden.

Gray (1983) kommt in ihrer Studie zu einem ähnlichen Ergebnis und nimmt an, dies diene „to establish a focal area or forum from which to supervise and organize the class“ (S. 276).

Offensichtlich wird die Situation der Lehrprobe trotz aller Vertrautheit in der Semestergruppe und Gewöhnung an die Lehrproben-Situation unter Beobachtung in einer bestimmten Weise doch als ungewohnt und möglicherweise auch als leichte Verunsicherung erlebt. Die unterrichtenden Studierenden legen hier unbewusst eine Art „secure base behaviour“ an den Tag.

Dieses Verhalten wurde von Mary Ainsworth⁴⁵⁵ bei Säuglingen als Grundlage ihrer Bindungstheorie im Rahmen einer experimentellen Testsituation – dem „Fremde-Situations-Test“ (1969) – untersucht. Diese suchen in unsicheren oder fremden Situationen („strange situations“) eine häufige Rückversicherung durch Blickkontakt zur primären Bezugsperson (üblicherweise die Mutter), welche als „secure base“ Sicherheit vermittelt (vgl. Oerter & Montada 1995, 241f.)

In diesem Fall stellt aber keine Bezugsperson die sichere Basis dar, sondern ein bestimmter Platz im Raum, der sich möglichst nahe bei den eigenen Unterrichtsnotizen befindet und auf den sich die Lehrenden während der Beobachtung in Improvisationsphasen als auch im Rahmen einiger Instruktionen immer wieder zurückziehen.

Die Notizen, welche die Studierenden zwischendurch einsehen, übernehmen stellvertretend die Funktion der „secure base“ und dienen zugleich der Rückversicherung und Erinnerung der geplanten Lehr-Lehrschritte (Abb. 118).



Abb. 118: Notizen als Secure Base

⁴⁵⁴ Gray stellt bei der Untersuchung des Raumverhaltens einer Ballettlehrerin ebenfalls fest, dass bestimmte Bereiche des Raums mehr und andere weniger genutzt werden. Der Bereich nahe der Soundquellen (Musikanlage, Instrumente) wird auch dort besonders häufig und besonders lange, andere Bereiche des Raumes hingegen gar nicht aufgesucht (vgl. Gray 1983, 268).

⁴⁵⁵ Zum „secure base phenomenon“ vgl. Ainsworth, M.D.S./Blehar, M.C./Waters, E./Wall, S. (1978): Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum

7.6.1.6 Intuitive Kreisbildung während Instruktion

Momente einer intuitiven Kreisbildung finden sich in nahezu allen Instruktionssequenzen.⁴⁵⁶ Dabei bilden die Teilnehmenden während der Instruktion einen Kreis, eine kreisähnliche ovale Aufstellung oder einen Halbkreis vor oder um die Lehrperson. Da von der Lehrperson weder verbal noch nonverbal explizit auf die Kreisauflistung hingewiesen wurde, handelt es sich offenbar um eine intuitive Organisation der räumlichen Gruppierung.

Verbale Aufforderungen, die eine Kreisbildung indirekt implizieren, sind nur in drei Sequenzen vorhanden (Abb. 119):

„Und zwar mach', ihr könnt euch einfach so um mich rum stellen, so dass ihr Platz habt ((**))“ (z4, B_1a)

„Und so auf den Beinen schön langsam in die Mitte kommen.“ (z5, C_18)



Abb. 119: Kreisbildung während Bewegungsanleitung (Still 00:00:11 B_1b)



Abb. 120: Kreisbildung durch auffordernde Geste (Still 00:00:47 A_2)

Eine nonverbale Aufforderung mittels Geste (Abb. 120) nützt die Lehrperson in A_2 und bewirkt im Anschluss eine Kreisbildung, ohne dass dies explizit artikuliert wird.

„Ihr dürft euch einen Platz suchen.“ (z24, A_2)

Auch die folgenden Stills (Abb. 121) zeigen Momente solcher intuitiver Kreisbildung in unterschiedlichen Instruktionssequenzen verschiedener Fälle:



Still 00:00:41 B_11



Still 00:00:08 B_13

⁴⁵⁶ Durch die Videoanalyse werden Momente intuitiver Kreisbildung ohne Aufforderung der Lehrperson in folgenden Sequenzen ersichtlich:

A: 1+2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15

B: 1a (mit Aufforderung durch Lehrperson), 1b, 2, 8, 11, 13

C: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18 (mit Aufforderung durch Lehrperson)



Still 00:00:08 A_8



Still 00:00:29 A_15



Still 00:00:21 C_10



Still 00:00:31 C_1

Abb.121: Intuitive Kreisbildung Fallvergleich

Die Aufstellung der Gruppe im Kreis ist allen Beteiligten als Unterrichtshabitus bekannt und stellt somit einen Teil des Kontextwissens, des „tacit knowledge“ dar (vgl. Tuma et al. 2013, 16). Der Kreis entspricht der Kommunikationsstruktur und verweist auf eine gleichberechtigte Gruppenstruktur, d. h. niedrige Statusunterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern (vgl. Leavitt 1951).⁴⁵⁷ Der Stehkreis ermöglicht allen Mitgliedern eine gleich gute Sicht auf die Lehrperson, Blickkontakt und gegenseitige Wahrnehmung und somit auch ideale Bedingungen für nonverbale wie verbale Kommunikation. Der Stehkreis ist die zentrale Aufstellungsform für vielfältigste Spiel-, Musizier-, Sing- und Tanzsituationen im Elementaren Musik- und Tanzunterricht. Während der Kreis bei jüngeren Kindern erst allmählich im Rahmen von Spielformen etabliert wird, erweist sich diese Aufstellung als „natürliche“ Struktur für die Teilnehmenden, die sie aus zahlreichen anderen Unterrichtssituationen gewohnt sind.

Die intuitive Kreisbildung bildet somit nicht nur eine Mit-Konstituente von Interaktionsräumen bei Instruktionen in der Tanzimprovisation; diese spezifische Gruppierung kann zugleich als räumlich-soziales Charakteristikum des Elementaren Musik- und Tanzunterrichts aufgefasst werden.

⁴⁵⁷ Innerhalb kleiner Gruppen wurden von Leavitt vier Kommunikationsnetze beschrieben: das Rad, der Kreis, die Y-Struktur und die Kette. Vgl. Leavitt, H. J. (1951): Some effects of certain communication partners on group performance. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* (46), S. 38-50.

7.6.2 Zeitliche Strukturmerkmale

7.6.2.1 Relation zwischen Verbal- und Körpersprache

Im Zuge der Transkription der einzelnen Spuren (verbal, nonverbal, musikalisch) stellte sich heraus, dass nonverbale sprachbegleitende und sprachunterstützende Gesten und Bewegungen meist genau simultan zur verbalen Äußerung erfolgen:

20	L_v: Musik stoppt. Ich war grad darin (***) okay, ich loop des so lange, bis alle das nachmachen. (***)
21	Lnv: /Beine l. parallel, parallele Radkreisbewegung mit Armen und Hüftbewegung (Loop 7x)_____

Transkript-Ausschnitt A_12

Mitunter zeigen sich körpersprachliche Äußerungen wie z. B. sprachbegleitende Gesten jedoch zeitlich minimal vor der verbalen Äußerung. Zu Beginn der folgenden Sequenz wird das Samtsäckchen geöffnet einer Teilnehmerin zum Hineingreifen hingehalten, so dass die Teilnehmerin schon mit der Greifbewegung beginnt (z6), bevor die verbale Aufforderung „Greif mal rein“ (z4) folgt und die eigentliche Aufgabe – Tasten und Adjektiv finden – erläutert wird, wie der Transkript-Ausschnitt zeigt:

1	L_v: Ich habe ein Säckchen mitgebracht ((1s)). Da ist das Material drinnen (*), mit dem wir uns heute beschäftigen werden.
2	Lnv: /mit Samtsäckchen in der Hand auf T3 zugehend _____ /Hält T3 Säckchen geöffnet zum Reingreifen hin_____
3	TTnv: /stehen bzw. sitzen im Kreis_____
4	L_v: Greif mal rein. Ich möchte, dass Du <u>nicht</u> sagst, was es ist (*) sondern ein <u>Adjektiv</u> findest, das dies beschreibt. ((3s))
5	Lnv: _____hält T3 Säckchen geöffnet zum Reingreifen hin_____ und blickt T3 an_____
6	T3nv: _____/fasst ins Säckchen und tastet_____

Transkript-Ausschnitt A_6

Diese „späte Verbalität“ bemerken auch Mondada & Schmitt (2010) bei der Analyse von Situationseröffnungen. Werden die an einer Interaktion Beteiligten verbal aktiv, findet bereits vor Beginn des verbalen Austauschs eine wechselseitige Interaktion statt. So muss „*der Einsatz von Sprache von den Beteiligten in der Situation selbst erst ermöglicht*“ und „*durch den Einsatz anderer Modalitäten und die Konstitution von geeigneten Interaktionsräumen systematisch vorbereitet*“ (S. 37) werden. Das Verhältnis von Sprache zu anderen Modalitäten ist somit dialektisch.

Auch demonstrierende Bewegungen inmitten einer Instruktionssequenz erfolgen gelegentlich unmittelbar vor ihrer verbalen Entsprechung. Dies wird anhand der folgenden Transkript-Ausschnitte ersichtlich:

8	L_v: Dass die außen einfach mitbewegen, gucken. Und wenn jemand sagt ‚ich geh rein‘, zeigt ihr euer Bewegungsmaterial,
9	Lnv: /bewegt sich am Platz federnd in Knien _____//geht mit zwei Schritten in Kreis der TT hinein _____//geht rückwärts aus Kreis heraus/
10	TTnv: /hören zu, nicken teilweise →
11	L_v: so was ihr habt, fangt an zu tanzen. Und wer dazukommen will, geht dazu.
12	Lnv: _____//geht mit zwei Schritten in Kreis hinein/
13	TTv: _____ Mhm.

Transkript-Ausschnitt C_13

Hier beginnt die Lehrperson bereits mit der Bewegung und geht in den Kreis hinein (z9) bevor sie dies sprachlich mit „ich geh rein“ (z8) verbalisiert.

Enger beieinander und fast, jedoch nicht ganz simultan, sind nonverbale und verbale Kommunikation im folgenden Ausschnitt:

1	L_v: Ähm ((**)), ihr dürft gerne - wir hören es nochmal - und ihr dürft gern dazu aufstehen und ähm ((2,3s))
2	Lnv: /steht auf _____//steht _____
3	TTnv: /sitzen im Kreis am Boden und hören zu _____→
4	L_v: im Stand ähm versuchen, des aufm hauptsächlich mit dem Oberkörper und mit die Arme
5	Lnv: /bewegt Arme um OK_____//zeigt auf OK/ /streckt Arme diagonal vor/
6	L_v: oder mit dem Kopf versuchen mitzugehen, was jetzt scho mit die Hände und Finger gmacht habts.
7	Lnv: /bewegt Kopf_____//bewegt re Unterarm/ /bewegt Finger//Abwendung zu Musikanlage/

Transkript-Ausschnitt C_7

Mitunter entstehen auch kleine Pausen auf der verbalen Ebene, in welche die nonverbale Äußerung hineingesetzt wurde, so dass beide Ebenen ineinander verschachtelt sind:

19	L_v:	Bewegungsqualität die ich gern hätte, ist die Verschraubung
20	Lnv:	/spiralförmige Bew. rond de jambes re & re Arm/
21	T1v:	Verschraubung <leise>

Transkript-Ausschnitt A_8

Nachdem die Bewegungsform „Verschraubung“ bereits von T1 benannt wurde (z21), zeigt die Lehrperson eine illustrative Tanzbewegung während einer Pause auf der verbalen Ebene (z20) und benennt die Bewegungsform anschließend nochmals (z19). Zur Verschachtelung der unterschiedlichen Modalitätsebenen siehe außerdem Kap. 7.5.3.

7.6.2.2 Bimodale Einsatzzeichen als fachsprachliche Embleme

Einsatzzeichen werden ausschließlich von der Lehrperson C genutzt und verbal, nonverbal und vokal gegeben. Einsatzsignale werden meist bimodal als Kombination zweier Modalitäten realisiert – nämlich verbal-nonverbal oder vokal-nonverbal – mitunter aber auch nur in einer Modalität.

Verbale Einsatzzeichen sind Signalworte wie „und“ (kurz oder lang und gedehnt), „und ihr“, „und ich“ oder „vier“ (z24, C_3)

Vokale Einsatzzeichen sind Zungenklicks, klingende Silben auf ba, da und bam (z41 C_3, z39 C_4). Innerhalb der Call-and-Response-Instruktion bilden sie meist den Auftakt zur nachfolgenden Response.

Ein *nonverbales Einsatzzeichen* ist der Vorbereitungsschlag in Form einer Aufwärtsbewegung mit einem oder beiden Unterarmen, auch ‚Upbeat-Geste‘ genannt (vgl. Litman 2006, 16; Abb. 122). Dieser hat einerseits die Funktion einer Dirigiergeste und stellt andererseits eine auftaktige Ausholbewegung für die Schlagbewegung auf der Conga dar (z17, C_4).



Abb. 122: Einsatzzeichen
(Still 00:01:40 C_4)

Da nonverbale Einsatzzeichen Worte teilweise vollständig ersetzen, im Rahmen von Musikunterricht als musikalisches Symbol erlernt wurden und darüber hinaus musikkulturelle Bedeutung besitzen, können sie als konventionelle symbolische Geste einer fachlichen Körpersprache, also

als fachsprachliche Embleme bezeichnet werden (vgl. Kap. 2.2.4; vgl. Kap. 3.2.3.2; vgl. Kalverkämper 2000).

Musikalische Einsatzzeichen sind

das Einzählen unterlegt mit metrischem Klatschen (C_15, z49-51):

49	L_v: Acht Schläge voraus.	Fünf, sechs, sieben, acht
50	Lnv: /steht an Fensterseite und beobachtet	
51	L_m: Klatschen im Metrum ♩ = 60bpm (4x)	♩ ♩ ♩ ♩

und das rhythmisierte Sprechen unterlegt mit metrischem Klatschen (C_15, z35):

35	L_v:	Es geht los, und <metrisch in ♩ >
36	L_m: Klatschen im Metrum ♩ = 60bpm (4x)	♩ ♩ ♩ ♩ →
37	T1+3nv: /stehen auf ihrer Anfangsposition und warten auf Einsatz	

Auch diese wurden bzw. werden im Tanz- oder Musikunterricht erlernt und können aufgrund ihres symbolischen Gehalts und ihrer Kodifizierung als fachliche Embleme interpretiert werden. Einsatzzeichen mit vokaler, nonverbaler oder musikalischer Modalität werden fast ausschließlich innerhalb der musikalischen Call-and-Response-Instruktionen in Fallbeispiel C eingesetzt (vgl. Kap. 5.3.3.1 u. Kap. 5.3.3.2). Die Lehrperson kombiniert diese mit dem Call der Conga, um den Einsatz für die Response der Teilnehmenden zu markieren. Mitunter werden sie auch am Ende der Response gegeben, was den Einsatz des nächsten Calls anzeigt.

Während die Lehrperson in Fallbeispiel B gar keine Einsatzzeichen verwendet, sondern die Einspielung von Musik und Video den Improvisationsbeginn markieren, verwendet Lehrperson A indessen knappe verbale Aufforderungen wie „Los geht’s!“, „we try“, „so, try!“ oder „just try“, die eine Doppelfunktion übernehmen. Sie sind Finalmarke der vorangehenden präaktionalen Instruktion und zugleich Einsatzsignal für die Improvisation.

7.6.3 Referentielle Strukturmerkmale

„Sprechakte sind keine rein innersprachliche Angelegenheit, sondern stellen eine Verbindung zwischen Innersprachlichem und Außersprachlichem dar.“ (Ernst 2002, 94)

Sprechhandlungen referieren direkt oder indirekt auf die Welt, auf die außersprachliche Realität. Der Begriff Referenz⁴⁵⁸ steht aus linguistischer Sicht für die Bezugnahme des oder der Sprechenden auf Außersprachliches mit sprachlichen als auch nichtsprachlichen Mitteln, also für die Beziehung zwischen einem sprachlichen Ausdruck zu dem von dem Ausdruck Bezeichneten. Für Searle (1979) ist die Referenz eine sprachliche Handlung, die auf einzelne Dinge verweist. Er gebraucht auch die Bezeichnung „hinweisender Ausdruck“ (S. 44). Sprachwissenschaftlich wird dies unter dem Begriff der „Deixis“ (Hinweisung) als Spezialform der Referenz erörtert, welche die Bezugnahme auf Personen, Orte, Gegenstände und Zeiten im jeweiligen Kontext bezeichnet. Gleichzeitig steht Referenz auch für den Sprechakt der Bezugnahme selbst, also des Referierens auf etwas. Mittels deiktischer Ausdrücke fokussiert der Sprecher die Aufmerksamkeit des Hörers

⁴⁵⁸ Der propositionale Gehalt einer Sprechhandlung (vgl. Kap. 3.2.2.1) besteht häufig in einer Referenz.

auf spezifische Merkmale eines für Sprecher und Hörer gemeinsamen Bezugs- oder Verweisungsraums.⁴⁵⁹

Auch Instruktionen in der Tanzimprovisation enthalten Referenzen auf außersprachliche Elemente wie Bewegungshandlungen und -vorstellungen, Modalitäten und Objekte tänzerischer wie außertänzerischer Art sowie thematische Sachverhalte (vgl. Drexel 1975, 174). Diesem Aspekt wird im Zuge der thematischen Dimension der einzelnen Inszenierungsmuster (Kap. 6) Rechnung getragen. Im Folgenden werden zwei Aspekte erörtert, welche fallübergreifende referentielle Strukturmerkmale des Instruktionshandeln in material-medialer Hinsicht darstellen.

7.6.3.1 Materialität als koordinativer Bezugspunkt

Mondada & Schmitt (2010) weisen daraufhin, dass Materialität stets einen Referent, d. h. einen koordinativen Bezugspunkt und somit eine „*Mitkonstituente von Interaktionsräumen*“ (S. 28) darstellt. Materialität zeigt sich in signifikanten Objekten, also außersprachlichen Gegenständen „*um die herum und unter Bezug auf diese durch Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten temporär ein Interaktionsraum etabliert wird.*“ (ebd.).

Dies ist auch in Instruktionshandlungen in der Tanzimprovisation der Fall: Gegenstände, Materialien und Medien, die sinnlich-wahrnehmbar sind, dienen nicht nur als Referenzobjekt und koordinativer Bezugspunkt, sondern stellen vielmehr Ausgangspunkt und Zentrum von Instruktionen dar.

Materiale Bezugspunkte

Signifikante materiale Referenzobjekte sind in Fallbeispiel A unterschiedliche Nudeln, die einen sprachlichen, visuellen und haptisch-taktilen Bezugspunkt für Instruktionssequenzen und Ausgangspunkt für improvisatorische Prozesse darstellen. Ausgehend vom Material Nudeln und deren spezifische Formen wird das Thema ‚Bewegungsformen‘ entwickelt und veranschaulicht. In unterschiedlicher Weise dienen Nudeln als Symbol für bestimmte Bewegungsformen im Raum, auf die in Instruktionen rekurriert wird. Sie werden dabei einerseits sprachlich mit der Sortenbezeichnung als Signalwort, andererseits visuell als optische Form und haptisch-taktil als tastbare Form eingesetzt.

Material-mediale Bezugspunkte

Materialer und zugleich medialer Art sind die koordinativen Bezugspunkte in Fall B und C:

In Fallbeispiel B dient das Musikvideo auf der Leinwand als signifikantes Objekt und audiovisueller Bezugspunkt für Instruktionen, für tänzerische Bewegungshandlungen und verbale wie tänzerische Interaktionen zwischen allen Beteiligten.

In Fallbeispiel C sind es nichtgegenständliche, auditiv wahrnehmbare Objekte wie Conga-Rhythmen und ein vom Tonträger eingespieltes Musikstück, die zentrale Bezugspunkte für den gemeinsamen Interaktionsraum bilden. Sowohl die Instruktionstätigkeit der Lehrperson als auch die (Bewegungs-)Handlungen der Teilnehmenden in der Improvisation sind gleichermaßen thematisch auf diese hin orientiert.

⁴⁵⁹ Dies stellt zugleich den wechselseitig und sinnlich erfassbaren Wahrnehmungsraum dar.

Material ist in diesem Zusammenhang also nicht nur als ‚stofflich‘ zu verstehen, sondern bezieht sich ebenso auf den Inhalt bzw. das Inhaltliche einer Gegebenheit – in diesem Fall des Unterrichtsthemas. Als Grundstoff bieten die verwendeten Materialien und Medien – Nudeln, Rhythmen, Musikstücke und Videoclips – Anlass und Impulse für eine handelnde, kreativ-tänzerische Auseinandersetzung. Ihr Einsatz erfolgt nicht nur darbietend als Verständigungsmittel und Veranschaulichung, sondern initiiert ein selbsttätiges produktives Lernverhalten. Indem die verwendeten Materialien einen zentralen Gegenstand von Instruktionen und weiterführend Ausgangspunkte für Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten mit und durch das Medium ermöglichen, kommt ihnen nicht nur referentielle, sondern eine zentrale inhaltsbezogene Funktion zu. Sie leisten eine „*Repräsentation des Inhalts*“ (Peterßen 2000, 431) und sind in dieser Funktion Mitkonstituenten des Interaktionsraumes.

Ihre tatsächliche Relevanz erhalten alle Materialien und Medien als die für Instruktionen signifikanten Objekte „*jedoch erst auf Grund der Bedeutung, die sie für Beteiligte zu einem gegebenen Zeitpunkt für die Realisierung bestimmter Aktivitäten besitzen*“ (Mondada & Schmitt 2010, 28).

7.6.3.2 Sprechen über Musik in Instruktionen

Inwiefern um signifikante Objekte ein Interaktionsraum etabliert wird, zeigt sich zudem im Sprechen über Musik in Instruktionen. Referenzen zu Musik oder der Funktion von Musik lassen sich explizit nur in wenigen Instruktionssequenzen ausmachen. Dies ist hauptsächlich in jenen Unterrichtseinheiten der Fall, in denen die wechselseitige Beziehung von Musik und Tanz direktes Unterrichtsthema ist wie in Fallbeispiel B und C. Musik kommt in folgenden Zusammenhängen im Rahmen von Instruktionen zur Sprache:

Musik als Inspiration für Tanz

Instruktionen thematisieren hier die Aufnahme von Impulsen aus der Musik und deren Transformation in Tanz. Dies wird insbesondere in Fallbeispiel B deutlich, wenn ein einzelnes Musikstück mit zusätzlichem Video den Hauptbezugspunkt für Instruktionen und Bewegungshandlungen darstellt:

*„Ich hab euch ein Lied und ein Video mitgebracht ((***) und möcht ganz viel mit der Musik und dem einen Lied äh ganz viel Zeit dafür verwenden, das heißt wir werden nur dieses Lied hören in dieser Zeit der Stunde. Lasst Euch drauf ein, ihr könnt Euch dran ärgern. Das kann – ja das ist kein Problem – das kann euch inspirieren oder ihr denkt kurz ‚wa‘, aber wir bleiben nur bei dem Lied...“ (z1-8, B_2)*

„[...] genau, in der ersten Runde bitte ich Euch, dass ihr die Musik aufnehmt. Guckt, was macht der Song, das Lied mit Euch.“ (z9, B_2)

„Und wenn ihr eine Bewegung habt, bleibt dabei. Das ist so ein bisschen unsere Regel für heute. Wenn ich was hab, bleib ich da lang dabei, solange bis ich nicht mehr kann, oder bis die Musik sagt, „Hey, mach was Neues! Und, genau, versucht, wahrzunehmen, was, was in der Musik auch so passiert. Die Struktur vielleicht in eure Bewegungen aufzunehmen, [...]“ (z16-18, B_2)

„Schließt die Augen. ((3s)) Und lasst die Musik auf euch wirken.“ (z36, B_2)

Hier geht es hauptsächlich darum, die Musik, ihre Struktur, Impulse, ihren Charakter auf sich und auf die Bewegung „wirken“ und sich von ihr inspirieren zu lassen.

Synchronisation von Bewegung und Musik

Mitunter wird auch die unmittelbare Synchronisation von Bewegung und Musik angestrebt. Dies ist besonders in Sequenzen C_5-9 der Fall:

*„Ähm, dann wer mag derf si kurz hinsetzen. Ich werd Euch jetzt eine ((1s)), ein kurzes Musikstück vorspielen. ((1s)) Und ihr dürfts gerne (***) für Euch ähm mit den Händen oder den Armen auch mit der Musik mitgehen. Oder nur mit den Fingern, mit den Zehen. Genau.“ (z1-7, C_5)*

*„Okay, da is die Pause und ich bleib wirklich in der Pause (***) und geh dann wieder weiter mit und ganz synchron zur Musik sozusagen. Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von <Z-click> dem Gesang.“ (z4-6, C_8)*

Bewegung als Kontrast zur Musik zu setzen, wird im untersuchten Material nicht Gegenstand von Instruktionen. Allerdings wird diese Möglichkeit im Anschluss an die eben genannte Aufgabe von einer Teilnehmerin aufgegriffen: *„Aber keine kontrastierende Stimme?“ (z10, C_8)*, was die Lehrperson jedoch ablehnt.

Musik als Signal und Strukturierung

Mehrfach wird Musik als Signal für bestimmte Bewegungsaktionen sowie als Strukturierung für eine Gestaltung eingesetzt. Dabei werden Musikeinspielung und -stop mit spezifischen Spielregeln gekoppelt und dies von der Lehrperson explizit artikuliert und demonstriert:

*„Stoppt die Musik, loopt ihr die Bewegung, die ihr als letzter hattet (***) und loopt sie so lange (***), bis alle anderen Teilnehmer diese auch loopen.“ (z9/11, A_12)*

*„Musik stoppt. Ich war grad darin (***) okay, ich loop des so lange, bis alle das nachmachen.“ (z20, A_12)*

*„Wenn, wenn ihr die nochmal gern hearn megts, dann ähm (***), genau dann derfts erst mal ohne Musik scho mal damit beginnen und irgendwann kimmt die Musik rein, ihr kennts drauf einsteigen.“ (z36/40, C_14)*

„Einfach nachspüren bei der Musik und dann, wenn die Mirjam an dem Platz is, dann äh, und i merk, dass du bereit bist, dann werd /i mit der /Conga/ acht Schläge voraus geben. Dann fangst du o und ihr kennts dann aa jederzeit einsteigen, wens ihr <Z-Click> also in derselben Phrase halt.“ (z13-17, C_16)

„Ähm, ich werd mit der Conga ein Takt voraus spielen, dann derfts mitmachen. Und ich werd mit der Conga ausfaden, dass koa Conga nimmer do is, dann hads ihr aich selbst überlassen und kennts entscheiden, wans ihr wechselt.“ (z27-30, C_16)

Mitunter bedarf die kausale Koppelung von Musiksignal und Improvisationsregel im Sinne einer „wenn-dann“-Beziehung auch einer Klärung seitens der Teilnehmenden:

„Aber wenn die Musik angeht, müssen wir dann bei der Spirale bleiben?“ (z27, A_14)

„Und äh Conga-Rhythmus heißt, wir wir springen wieder des, was wir vorher gesprungen haben? (z25, C_16)

Nicht-Koordination von Improvisation mit Musikende

Endet die Musikeinspielung, führt dies oftmals dazu, dass die Tanzenden ihre Improvisation ebenfalls beenden. Diese Koordination von Musikende und Improvisationsende ist aber in der Tanzimprovisation nicht immer gewünscht. Die Lehrpersonen artikulieren dies an einigen Stellen explizit:

„Genau. Nicht aufhören mit der Musik.“ (z35, A_5)

„Macht ruhig weiter. Nicht aufhören.“ (z35, B_10a)

Ähnliches wünscht sich die Lehrperson C im Rahmen der Schlussgestaltung:

*„Ähm, dann ähm, würd i sagen ähm (***) noch (***) also äh noch, also äh noch die die Musik aus is, lass i euch no kurz ähm ((1s)), da derfts no kurz im Stillen weiter improvisieren. Einfach nachspüren bei der Musik [...]“ (z8-13, C_16)*

Rhythmische Strukturierung der Bewegung durch Bewegungsbegleitung

In C_9 ist die rhythmische Strukturierung der Bewegung von Bedeutung. Die Länge des Motivs wird von Lehrperson C nicht nur verbal erklärt, sondern multimodal, d. h. mittels vokaler Sonifikation, Klanggesten und Bewegung verdeutlicht (vgl. Kap. 5.2.1.2).

26 L_v: Ähm, eine Bewegung, also (**) i sags euch glei ähm, des äh wär nachher dann in ((1s)) äh zwei Schläge quasi lang. Also
 27 Lnv: /steht bei Musikanlage____//geht auf T2 zu, Hände seitlich erhoben____//zieht Linie mit Händen//Hände erhoben// klopf in li Handfläche, zeigt /
 28 L_v: Z-click da dap, dam da dam. Eins zwei drei vier <♪♪♪♪> Da-da-da-da <♪♪♪♪> So ist die Länge.
 29 Lnv: /OK-Arm-Bewegung im Achtelrhythmus/
 30 L_m: 🖐️ ♪ ♪ ♪ / ♪ ♪ ♪ /

Transkript-Ausschnitt C_9

In vergleichbarer Weise – also multimodal durch Klatschen, Metrum in der Ferse und vokaler Sonifikation – wird in C_10 auch das Tempo für ein zu fixierendes Bewegungsmotiv etabliert.

6 L_v: Des Tempo dam-ba dam-ba dam jetzt. Click-click-click-click click <Z-Clicks>
 7 Lnv: /deutet schnipsen an 4x ♪// Metrum in li Ferse // öffnet Hände/ // Metrum in li Ferse
 8 L_m: 🖐️ ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/ 🖐️ ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/
 9 T1m: imitiert Rhythmus auf OS patschend
 10 T3m: patscht Metrum mit re Hand auf OS mit in ♪
 11 T2v: (beide).

Transkript-Ausschnitt C_10

Wirkung und Funktion der Musik für die Improvisation

Dass die Musikeinspielung eine enorme Wirkung auf die Bewegung hat, ist sich dennoch Lehrperson A bewusst und initiiert bewusst einen Wechsel durch eine andere Musikeinspielung mit schnellem Tempo:

„[...] wir brauchen den Wechsel von lalalalalalala <Singsang>, weil natürlich die Bewegungen von der Musik ziemlich beeinflusst werden, jetzt kommt der krasse Gegensatz.“ (z1/6, A_10)

Sequenz A_13 enthält einen kurzen Dialog der Teilnehmenden untereinander über die Wirkung und Funktion der Musik hinsichtlich ihrer Unterstützung bei der Improvisation. Dieser Dialog wird durch die selbstinitiierte turn-Ergreifung einer Teilnehmerin initiiert und unterbricht die monologisch-verbale Aufgabeninstruktion der Lehrperson durch einen Einschub:

40 L_v: Echt? Hemmend? Echt?
 41 T2v: Voll cool. Kann ich fragen, ich weiß nicht ob Euch die Musik voll hilfreich ist oder hemmend. Für mich ist sie jetzt nicht so variantenreich wie die Nudel.
 42 L_v: Okay. Gut. <hohe Stimme>
 43 Lnv: /wendet sich ab, geht zu Laptop mit Rücken zu TT____
 44 T2v: Also ich, ich bin tendenziell immer ohne Musik,
 45 L_v: Wir können auch was anderes versuchen. Ein anderes Lied einfach.
 46 Lnv: /mit Rücken zu TT____ //dreht sich zu TT____ / Abwendung zu Laptop____
 47 T2v: aber ich weiß nicht wie es Euch so geht Okay. Dann passt es für mich.
 48 T3v: Also ich, ich find sie eigentlich, mir hilft sie eigentlich.
 49 L_v: Gut, wens für den Großteil passt, dann mach mer weiter.
 50 Lnv: /mit Rücken zu TT/ //dreht sich kurz um, dann wieder Rücken zu TT/
 51 T2v: Aber wens für den Großteil passt, dann... <nickt mehrfach>
 52 T1v: (...)
 53 T3v: (...)

Transkript-Ausschnitt A_13

In diesem Dialog werden erstmals unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungen im Hinblick auf die Bedeutung und Funktion der Musikeinspielung für die Bewegungsgenerierung und Bewegungskreativität artikuliert. Die Lehrperson hält sich eher zurück und überlässt die Diskussion den Teilnehmenden, bevor sie ein Alternativ-Angebot macht, ein anderes Stück einzuspielen.





Die Wirkung der Musik auf die Bewegung wird außerdem Gegenstand postaktionaler mentaler Selbstreflexionen thematisiert:

„Und geht zumindest in Gedanken kurz für euch durch, was ist jetzt gewesen. ((1s)) Was hat die Musik in mir ausgelöst?“ (z4, B_4)

„Und während ihr das tut, überlegt, ob ihr dem, was ihr euch bewegt habt, dem, was die Musik in euch ausgelöst hat, mit dem Ganzen ein Schlagwort geben könnt.“ (z8, B_4)

Angebot für Musikeinspielung

In Sequenz A_15 knüpft die Lehrperson an einen vorangegangenen Dialog zur Wirkung der Musikeinspielung (s.o. A_13) an, bricht ihre Musikeinspielung nach wenigen Sekunden ab und bietet an, hier nun ohne Musikeinspielung zu improvisieren:

119	L_v:	Ach so, wolln wir s mal ohne Musik versuchen? Weil s vorher des Ding war?
120	L_m:	 (3sec) 
121	T_m:	dübdübdüb...  <singt vokal in Moll>
122	T3v:	Ja.
123	L_v:	Weil sonst Sonst beeinträchtige ich wieder eure Kreativität. Just try.
124	L_m:	 snip
125	Lnv:	/geht auf TT zu //geht in Hocke//sammelt Nudeln ein
126	T3v:	Ja, kömmer machen, ja.
127	T3nv:	/nickt zustimmend /blickt zur Tafel /blickt auf ihre Nudelpartitur/

Transkript-Ausschnitt A_15

Auch später bietet die Lehrperson nochmals eine Musikeinspielung an:

„Ist der Wunsch nach Musik da, oder passt's noch? Sonst geb ich euch was rein.“ (z20, A_18)

Das turn-Angebot wird nicht angenommen, denn die Teilnehmenden sind mit ihrer Aufgabe beschäftigt und nehmen die Frage offenbar nicht wahr, da sie weder verbal, noch nonverbal reagieren.

An anderer Stelle informiert die Lehrperson die Teilnehmenden nur über eine begleitende Musikeinspielung als Untermalung zum Warm-up:

„Uuund ((*)), ich mach vor, leit Euch an und ihr macht einfach mit. Geb uns noch ne Musik.“ (z7, B_1a)

Das Thema Musikeinspielung oder Improvisation ohne Musik taucht auch in der Instruktion zur Klärung der Schlussgestaltung auf:

„Ähm, eigentlich hab ichs mir ohne Musik gedacht (...) aber i glaub i werd euch ähm da zwischendrin trotzdem die Musik mal rein spielen, wenns ihr des megts. Wenn, wenn ihr die nochmal gern hearn megts, dann ähm ((*)), genau dann derfts erst mal ohne Musik scho mal damit beginnen und irgendwann kimmt die Musik rein, ihr kennts drauf einsteigen.“ (z31-40, C_14)

Reflexion: Verbalisierung von Musik-Wahrnehmungen und Höreindrücken

Höreindrücke werden vor allem in postaktionalen Unterrichtsgesprächen thematisiert, wenn die Lehrperson einleitend einen Austausch über die wahrgenommene Musik initiiert.

„Vielleicht will jemand von euch kurz teilen. Ich weiß nicht wie's euch geht. Wollt ihr kurz über das Video oder die Musik sprechen? Ein bisschen was in den Raum werfen, von dem was in euch drin soo ((*)) los war, oder wollt ihr's für euch behalten erst?“ (z1, B_8)

„Hm. Ja, jetzt denkt mal, was sind für euch so die Elemente da drinnen, was ähm sehr herausstechen. Oder was... genau, was ähm ((*)) was des Stück zu dem machen, was sann, irgendwas des Besondere da dran is. Genau.“ (z1-7, C_6)

Fazit Musik-Tanz-Bezug

Die in Kap. 3.4.4 beschriebenen grundlegenden Funktionen von Musik in der Tanzimprovisation werden allesamt von den Lehrpersonen genutzt als auch im Rahmen von Instruktionen thematisiert. Musik ist sowohl Stimulans und Anregung (1), Unterstützung bei der Exploration (2) und Vorlage und Ausgangspunkt der Improvisation (3). Während in Fallbeispiel B und C in allen Improvisationsphasen fast durchgehend Musikeinspielung oder Bewegungsbegleitung eingesetzt wird, finden sich in Fallbeispiel A auch etliche Improvisationsphasen ohne Musik.

Interessanterweise wird der Musik-Tanz-Bezug aber weitgehend als Inspiration oder Synchronisation der Bewegung mit der Musik thematisiert und umgesetzt. Andere Bezugsmöglichkeiten wie Variation, Kontrast und Kontrapunkt oder völlige Eigenständigkeit des Tanzes in Relation zur Musik kommen in den Instruktionen überhaupt nicht zur Sprache (vgl. Kap. 3.4.4.3).

Auffällig ist zudem, dass die Lehrpersonen in ihren Instruktionen keinerlei Äußerungen über Charakter, Form und Struktur der gewählten Musikbeispiele machen. Es wird jeweils nur sehr allgemein von „der Musik“ gesprochen. Qualitative Merkmale und Eigenheiten einer Musik kommen ausschließlich in den postaktionalen Gesprächsreflexionen (vgl. Kap. 5.4.2) zur Sprache und werden hier ganz bewusst eingefordert. Dort werden vor allem Hörwahrnehmungen sowie musikalische Aspekte und Parameter thematisiert wie beispielsweise Pausen, Obertöne, Taktwechsel, Wiederholungen, staccato, legato, singen.⁴⁶⁰

⁴⁶⁰ Vgl. hierzu die Kapitel zu den thematischen Dimensionen der jeweiligen Fallbeispiele, insbesondere die zugehörigen Ankerbeispiele.

7.7 Instruktionshandeln als performative und inszenatorische Praxis

Basierend auf der qualitativen Videostudie und ausgehend von den beschriebenen Instruktions- und Inszenierungsmustern einschließlich ihrer räumlichen und zeitlichen Strukturmerkmale wird im Folgenden ein fachbezogener Ansatz einer materialen Theorie (vgl. Glaser & Strauss 2010, 50) entwickelt, welcher das tanzpädagogische Instruktionshandeln in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik in seiner Rahmung und Multimodalität als performative und inszenatorische Praxis konzeptualisiert.

7.7.1 Unterricht als Inszenierung

„Unterricht ereignet sich nicht von selbst. Er wird durch das methodische Handeln der Beteiligten ‚in Szene gesetzt‘. Man kann auch sagen: Unterricht wird ‚inszeniert‘“, so Meyer (2002, 109). Damit trifft er einen Wesenskern der Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, die darauf zielt, musikalisch-tänzerische, ästhetische Erfahrungsräume und kreative Prozesse zu ermöglichen. Inszenierung wird dabei auf zweifache Weise realisiert: So geht es „nicht nur um die Inszenierung unserer Selbst als Lehrpersonen, sondern um die Inszenierung eines Stücks“ (Husmann 2008, 32).

Die Auslegung von Unterricht als Inszenierung wird erstmals von Hausmann (1959) sowie als „Darstellung und Inszenierung“ von Rauschenberger (1985) vorgenommen, um damit auch die situativen Dimensionen von Unterricht zu thematisieren. Das Darstellen sieht Rauschenberger als unverzichtbares Wesensmerkmal des Lehrens, denn *„im Darstellen repräsentiert der Lehrer die Sache, um die es geht, und sich selbst, weil er seinen eigenen Zugang zur Sache ebenfalls vorstellt.“* (ebd. 51). Er vergleicht es mit der Tätigkeit eines Schauspielers: *„Beide bedienen sich der Sprache, der Gestik und Mimik, und beide nutzen den dramatischen Prozeß, den sie durch ihr Handeln in Gang setzen, um dem Beschauer eine innere Teilnahme zu ermöglichen.“* (ebd. 55) In der Inszenierung, d. h. in der Formgebung von Unterricht mit einem quasidramaturgischen Ablauf, erkennt Rauschenberger künstlerische Merkmale (vgl. ebd. 62f.). Die Inszenierung versteht er demzufolge als *„Arrangements [...], die den Schülern die bestmöglichen Voraussetzungen des Lernens ermöglichen“* (ebd.).

Das Arrangement unterschiedlicher Instruktionmuster in einem Inszenierungsmuster mit einer spezifischen Prozessstruktur von Tanzimprovisation stellt somit eine pädagogische Inszenierungspraxis dar. Im Unterschied zur geprobt und einigermaßen fixierten Inszenierung im Theater ist ein Inszenierungskonzept von Unterricht jedoch zahlreichen situativen Einflussfaktoren ausgesetzt, die die Inszenierung selbst spontan modifizieren und verändern. Althans, Hahn & Schinkel (2009) verstehen ein solches Geschehen bezogen auf den Bewegungs- und Tanzunterricht bzw. auf tänzerische Übungs- und Probensituationen auch als *„soziale Choreographien von komplexen Lernsituationen: situative bewegliche Netze aus verbalen Äußerungen und Bewegungen, Drehungen und Wendungen der beteiligten Akteure“* (S. 142)

Das Verständnis von Tanzimprovisationsunterricht als Inszenierung findet auch Anschluss an den Inszenierungsbegriff Martin Seels (2001). Dieser versteht Inszenierung als *„absichtsvoll herbeigeführte, ausgeführte oder in Gang gebrachte Prozesse“* (S. 49) und unterscheidet zwi-

schen künstlerischen und nichtkünstlerischen, aber dennoch ästhetischen Inszenierungen⁴⁶¹ (ebd. 57). Beiden gemeinsam ist, dass sie sinnliche Prozesse absichtsvoll einleiten, ausführen und herbeiführen. Dabei *„handelt sich um sichtbare und/oder hörbare Vorgänge, die einem solchen Publikum auf eine bestimmte Weise präsentiert werden und sich darin von anderen Zuständen und Ereignissen unterscheiden.“* (ebd. 50).

Seel akzentuiert in seinem Begriffsverständnis damit das Erscheinenlassen als besondere Funktion von Inszenierung. Sie bringt Prozesse zur Erscheinung, die in dieser Form so noch nicht gegeben sind und zeigt sich Seel zufolge gerade im ästhetischen Kontext in ihrem unverwechselbaren, arbiträren Verlauf: *„Alles hätte anders präsentiert werden können, alles hatte sich anders präsentieren können, aber es kommt hier und jetzt gerade so daher.“* (ebd. 52).

Die Inszenierung von Tanzunterricht basiert auf einer Idee, einem Thema und Unterrichtskonzept, wird als prozesshaftes *„intentional erzeugtes Geschehen“* (ebd. 49) aber erst durch das Handeln der Beteiligten vollzogen. Das Instruktionshandeln der Lehrperson einschließlich seiner Rahmung und seiner räumlichen und zeitlichen Strukturmerkmale ist für die Unterrichtsinzenierung konstitutiv: Es bildet eine inszenatorische, dramaturgische Praxis, die der Inszenierung von Unterricht überhaupt erst zu ihrer Realisierung verhilft und ihr eine spezifische Gestalt verleiht.

7.7.2 Instruktionshandeln als performative Praxis

Der Blickwinkel auf Unterricht als Inszenierung impliziert auch die Frage danach, wie etwas gemacht wird. Denn jede Inszenierung versucht nach Seel (2001), „etwas“ –, *„in seiner phänomenalen oder artistischen Besonderheit zur Wahrnehmung zu bringen“* (S. 54).

Die Inszenierung ist für ihren Vollzug damit grundlegend auf die Performanz verwiesen, auf ein Spektrum an Handlungsformen, um etwas in Erscheinung zu bringen. Dies gilt in besonderer Weise für Tanz- und Musikunterricht, sind doch Tanz und Musik selbst performative Künste, die erst durch den Menschen selbst hervorgebracht werden.

Auf das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation ist das Konzept der Performativität anwendbar, da das kommunikative Handeln nicht nur sprach-, sondern vor allem körper- und darstellungsbasiert ist. Der Blickwinkel des Performativen rückt *„die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstituierende Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt“* (Wulf & Zirfas 2007, 10).

Der Begriff ‚performativ‘ – ursprünglich der Sprechakttheorie entstammend, neben Chomsky vor allem von Austin (1972) geprägt und von Searle (1979) aufgegriffen – bezeichnet einen besonderen Zusammenhang zwischen Sprechen und Handeln, nämlich die Ausführung und Konkretisierung der gesprochenen Äußerung. Der Terminus ‚performativ‘ führt dieses Verständnis mit ‚Performanz‘, dem kunst- und theaterwissenschaftlichen Begriff ‚performance‘ sowie dem Begriff der Performativität zusammen (vgl. Wulf & Zirfas 2007, 10). Die performative Betrachtungsweise bezieht sich *„auf den Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des*

⁴⁶¹ Ob und wann eine Inszenierung als künstlerische oder sonstige Inszenierung verstanden wird, ist nach Seel von der Entscheidung abhängig, *„wie wir etwas wahrnehmen und auffassen wollen.“* (Seel 2001, 58) Unabhängig davon beschreibt er Merkmale künstlerischer Inszenierungen.

Repräsentierens“, also auf die *„Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften und pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt zu rücken“* (ebd. 9).

Gewendet auf pädagogische Situationen und Unterricht akzentuiert der Begriff pädagogische Performativität besonders *„die Interaktivität der Handlungen, den körperlich-mimetischen Vollzug, das In-Szene-Setzen und Rahmen pädagogischer Prozesse, 7e Situationen, in denen sich Übergänge vollziehen und die Zeitlichkeit resp. die Ereignishaftigkeit der Vollzüge“* (ebd. 31). Eben diese Merkmale sind als Charakteristikum des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation auszumachen, da sich Lehrende beim Instruieren performativer Elemente bedienen. Dabei geht es nach Wulf & Zirfas weniger darum, was eine bestimmte Handlung bedeute oder was sie eigentlich ist, sondern zuvorderst *„darum, was sie zeigt, wie sie sich vollzieht, wie sie in die Wirklichkeit eingreift und diese verändert und welche Spuren und Konsequenzen sie hinterlässt“* (ebd. 31).

Performativität zeigt sich beim Instruieren vor allem bei performativen Bewegungsanleitungen, deren Kern gleichermaßen verbales und körperlich-tänzerisches Handeln bilden. Performative Momente zeigen sich aber ebenso, wenn im Zuge verbaler Instruktionen grundlegende Ideen oder Spielregeln der Improvisationsaufgabe von der Lehrperson tänzerisch demonstriert werden; in illustrativen Zeigegesten oder wenn Bewegungsabläufe über vokal-rhythmische Sonifikation unterstützt oder Improvisationen durch musikalische oder verbale Cues strukturiert werden.

Im Wechselspiel von Sagen und Zeigen, von verbaler Instruktion und körperlicher Darstellung tritt die performative Dimension des Instruierens deutlich hervor. Performativität als multimodales, körperliches, sprachliches, darstellendes, musikalisches und symbolisches Handeln bildet so gesehen ein zentrales Element des Instruktionshandelns im Tanz.

Performative und inszenatorische Momente zeigen sich ebenso in räumlichen und zeitlichen Strukturmerkmalen des Instruktionshandelns, in der Rahmung durch Auf- und Abgänge der Lehrperson, im Eröffnen und Beenden einer Instruktionssequenz (vgl. Kap. 7.6).

Obgleich Performativität *„quer durch die Disziplinen zu einem Schlüssel- und Sammelbegriff, einem umbrella turn, des ausgehenden 20. und anfänglichen 21. Jahrhunderts“* (Pfeiffer 2012) geworden ist, ist er aufgrund seiner Bedeutungsfacetten auch auf den Instruktionsbegriff in der Tanzimprovisation anwendbar. Durch den Einsatz unterschiedlicher Modalitätsebenen weist das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation einen körperlichen wie semantischen Darstellungs- und Zeigeaspekt auf und wird vor diesem Hintergrund als performative pädagogische Praxis konzipiert. Der Begriff des Performativen ermöglicht es, auf das Inszenatorische in der Darstellung und Hervorbringung von Wissen im Rahmen von Unterricht aufmerksam zu machen und eröffnet so zugleich eine Sichtweise auf die ästhetische Dimension instruktiven Handelns.⁴⁶²

⁴⁶² Kraus diskutiert die Performativität im Unterrichtshandeln einer Lehrperson zudem in Bezug auf den Begriff der Theatralität. (Vgl. Kraus 2015, 148-153).

7.7.3 Performatives Zeigen

Das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation kann – ähnlich wie bei Fischer-Lichte (2004) das Theater – aber nicht nur in performativer, sondern ebenso in referentieller Funktion betrachtet werden: Die *performative Funktion* bezieht sich auf den unmittelbaren konkreten Handlungsvollzug der Interagierenden und dessen Wirkung auf die Zuhörenden und Zuschauenden (vgl. Pfeiffer 2012). Die *referentielle Funktion* bezieht sich hingegen auf die deiktische Ebene der Referenz, des Verweises – aus linguistischer Sicht wäre dies der propositionale Gehalt einer Instruktion, der einerseits in der sprachlichen Äußerung als Referenzmuster und andererseits in und durch die Performanz zur Anschauung kommt.

Aus diesem Blickwinkel weisen performative Momente beim Instruieren als körpergebundene Praktik Parallelen zum deiktischen Zeigen auf. Das *Zeigen* wird von Prange (2005) – ähnlich wie bei Rauschenberger (1985) das Darstellen – als Grundform des Erziehens und pädagogischen Handelns bestimmt und bildet den Kern seiner operativen Pädagogik. Als anthropologische Universalie erkennt Prange dem Zeigen als absichtsvollem, intentionalem pädagogischen Handeln eine eigene Spezifik zu. So ist das Zeigen stets an ein Gegenüber adressiert, hat einen thematischen Sachverhalt und eine zeitliche Strukturierung bzw. Artikulation, denn *„immer geht es darum, dass jemandem etwas gezeigt wird, und zwar durch ein kommunikatives Medium und in einem bestimmten Zeitraum.“* (Prange 2000, 229)

Während Prange unter Zeigen verschiedene elementare und komplexe Formen fasst, ist für die vorliegende Arbeit vor allem das sog. „repräsentative Zeigen“ relevant, d. h. die Darstellung als symbolische Zeigeform, deren Ziel darin besteht, durch Zeichen unterschiedlicher Materialität und Medialität *„dem Lernenden etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen“* (Prange & Strobel-Eisele 2006, 61). Prange fasst darunter allerdings vorwiegend Zeigemodi wie das Erklären und Erzählen, die nur auf den verbalen Bereich bezogen sind (ebd. 62ff.).

Für die vorliegende Arbeit sind vor dem Hintergrund des Begriffs der Performativität stattdessen Formen performativen Zeigens im Rahmen von Instruktionen von kommunikativer Bedeutung, die an ein Gegenüber adressiert sind und die Bewegung des Körpers, genauer einen tänzerischen, musikalischen oder vokalen Gestus implizieren.

Bezogen auf Instruktionsformen in der Tanzimprovisation muss der von Prange behauptete fundamentale pädagogische Stellenwert des Zeigens somit relativiert werden, sind doch Zeigeakte verstanden als performative, darstellende und illustrative Äußerungen meist als Ergänzung zur verbalen Instruktion zu sehen und somit nicht ausschließlich *die* Grundoperation instruktiven Handelns als vielmehr *eine* – allerdings bedeutsame, da performative – Grundoperation.

Im Unterschied zu anderen Unterrichtsformen wie Tanztechnikklassen oder Sportunterricht zielt das Zeigen in Instruktionen in der Tanzimprovisation aber nicht auf die Entwicklung von Fertigkeiten und die Aneignung eines bestimmten Bewegungsablaufs, der durch das möglichst eindeutige, klare Vormachen visualisiert und direkt vermittelt und anschließend imitiert wird. Performative Momente stellen in ihrer referentiellen Funktion vielmehr indirekte Zeigeakte dar, die der exemplarischen Veranschaulichung eines Sachverhalts dienen mit dem Ziel, Vorstellungen hinsichtlich der Aufgabenstellung, der Improvisationsregel oder möglicher tänzerischer Umsetzungsmöglichkeiten bei den Teilnehmenden zu erzeugen.

Weil der Versprachlichung tänzerischer und musikalischer Phänomene im Rahmen von Instruktionen durchaus Grenzen⁴⁶³ gesetzt sind, ermöglichen gerade performative Instruktionsformen im Unterricht einen analogen und unmittelbar zeigenden, darstellenden Zugang, der das jeweilige Phänomen – das sonst möglicherweise unsichtbar oder unhörbar bliebe – direkt und anschaulich transportiert. Im performativen Akt, im Modus des körperlich-mimetischen Zeigens, wird etwas zur Erscheinung, zur Darstellung gebracht und für die Teilnehmenden wahrnehmbar, was möglicherweise näher am Wesen der Sache sein kann, als es eine nur verbal kodierte Instruktion vermag.

In diesem Zusammenhang erhält der Begriff der Anschauung besondere Bedeutung. Dieser bildet für Pestalozzi (1801/1964) „den obersten Grundsatz des Unterrichts“ (Kap. IX, S. 100) und das „Fundament aller Erkenntnis“ (ebd.), da die innere Anschauung erst aus der äußeren Anschauung hervorgehe.⁴⁶⁴ Eben jenes performative Zeigen – z.B. in Form einer exponierten illustrierenden Tanzbewegung in einer sonst verbalen Instruktion – ermöglicht die sinnliche Wahrnehmung eines Sachverhalts und stellt dadurch potentiell die Möglichkeit für innere Anschauungsprozesse und Bewegungsvorstellungen oder zumindest ein qualitatives Moment für das Verstehen einer Aufgabenstellung bereit (vgl. Kap. 7.5.4).

Der Akzent des performativen Zeigens im Rahmen des Instruktionshandelns liegt folglich darauf, Sachverhalte, Spielregeln oder Strukturen zu versinnlichen und zu verlebendigen, um eigene Anschauungs- und Transformationsprozesse in Gang zu setzen.

Frohleiks (2016) versteht solche Zeigemodi in Gestaltungsvollzügen als Vermittlungstätigkeiten und konkretisiert das „Was und Wie des Zeigens“ als kommunikatives Fundament ästhetischen Lehrens und Lernens: „Da das, was mit Gezeigtem oder Gelerntem gemacht wird, nicht mehr der Instruktion oder der Erziehung, sondern dem Subjekt obliegt, ist Zeigen in Gestaltungsvollzügen keine fremdbestimmende, autoritäre Handlung, sondern wird zu einer Gelingensbedingung ästhetischen Lernens.“ (S. 72)

Gleiches gilt für die Gegenstand wie Art und Weise jeder einzelnen Instruktion und die darin enthaltenen performativen Zeigeakte; ergeben sich doch für die Teilnehmenden daraus nicht nur unterschiedliche Anschlussstellen, sondern auch spezifische Handlungsmöglichkeiten, sich mit einem Inhalt, einer Aufgabe auseinander zu setzen.

⁴⁶³ Die Problematik, die nicht-sprachliche Kunstform Tanz in Sprache zu fassen oder über Tanz zu schreiben, ist ein Topos der Tanzwissenschaft. Der Diskurs umfasst hier Auffassungen von einer generellen Unübersetzbarkeit hin bis zu Vorstellungen von einer neuen eigenen Sprache, die gefunden werden müsse (vgl. Wittmann 2002; vgl. Huschka 2003, 2002; vgl. Thurner 2009). Mit der Idee des „Re-languaging the phenomenon“ bietet Sheets-Johnstone (1984) eine phänomenologische Sicht zur Frage der Übersetzbarkeit.

⁴⁶⁴ Pestalozzi beschreibt dies folgendermaßen: „daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können.“ (Pestalozzi 1801/1964, 104)

7.8 Fachspezifische Perspektive zum Instruktionshandeln

Abschließend soll die Rekonstruktion der Instruktionmuster in einem größeren Rahmen betrachtet werden. Während Ehlich & Rehbein (1986) dafür eine Institutionenanalyse ansetzen, die für die vorliegende Studie jedoch zu weit greift, bietet sich hier eine Betrachtung der Instruktionmuster im Kontext der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik an, da alle untersuchten Tanzimprovisationsstunden im Rahmen dieser Studienrichtung am Orff-Institut der Universität Mozarteum stattfanden. Vor diesem Hintergrund sollen allerdings keine generellen Aussagen über institutionsspezifische Instruktionmuster an Universitäten oder am Orff-Institut getätigt werden. Vielmehr stellt sich die Frage nach Erscheinungsbild und Besonderheiten des untersuchten Instruktionshandelns und damit verbunden auch die Frage nach dem Stellenwert verbaler, nonverbaler, vokaler und multimodaler Instruktionmodalitäten für die Anleitung von Tanzimprovisation im Studienfach Elementare Musik- und Tanzpädagogik.

7.8.1 Besonderheiten der Kommunikation und Interaktion im Untersuchungsfeld

Die untersuchten Fälle weisen eine besondere *Gruppenstruktur* auf. Es handelt sich jeweils um eine Gruppe von Studierenden, die seit ihres Studienbeginns bereits über drei Jahre intensiv im Semesterverbund intensiv zusammen arbeiten, lernen und gestalten. In unterschiedlichen Formen sind sie in künstlerische und kooperative Projektarbeiten involviert und kennen sich daher sehr gut. Manche sind außerdem privat befreundet. Dies führt nicht nur zu *großer Vertrautheit* innerhalb der Studierendengruppe, sondern auch zu einer anderen Kommunikationsstruktur, als sie üblicherweise im Unterricht oder in schulischen oder universitären Kontexten gegeben ist. Da die Lehrpersonen selbst fast gleichaltrige Mitglieder der Semestergruppe sind und in ihrer *Lehrerrolle* als „*primus inter pares*“ auftreten, geht damit auch ein anderes Verhältnis zwischen Lehrpersonen⁴⁶⁵ und Gruppe einher als üblicherweise zwischen Universitätsdozentinnen, -dozenten und Studierenden. Darauf deutet auch der Sprachgebrauch hin, der keine große Distanz zwischen Lehrperson und Teilnehmenden auf der sprachlichen Ebene erkennen lässt.

Hierarchische Strukturen und neue Rollenverhältnisse werden zwar dadurch aufgebaut, dass jeweils eine der Teilnehmerinnen für die Dauer der Lehrprobe in die Lehrerrolle schlüpft, sind aber prinzipiell in der Gruppe kaum vorhanden. Vielmehr sind ein sehr partnerschaftliches Verhältnis und *demokratische Strukturen* zwischen Teilnehmerin in Lehrerrolle und Gruppe sowie der Teilnehmenden untereinander zu beobachten. Die klassische Rederechtvergabe im Unterricht mit Aufrufen, Melden, Redepflicht o. ä. findet daher in der Tanzimprovisation – oder zumindest in den untersuchten Fällen – keine Anwendung.

Die detaillierte Beobachtung der einzelnen Sequenzen zeigt außerdem, dass *Kommunikationsformen* wie Ironie, bewusstes Missverstehen, Blödeleien oder Gesprächsverweigerung überhaupt nicht aufzufinden sind. Stattdessen zeigen sich Lehrperson wie Teilnehmende neugierig und offen. Sie sind ernsthaft und aktiv daran interessiert, zum Gelingen der Kommunikation im Rahmen von Instruktionsphasen und somit zum Gelingen des Unterrichts beizutragen. So werden bei Unklarheiten bezüglich der Aufgabenstellung vielfach Verständnisfragen genutzt, um Details zu

⁴⁶⁵ Wenn im Folgenden von Lehrperson die Rede ist, ist stets die jeweilige Studierende in Lehrerrolle gemeint, nicht die leitende Dozentin.

klären. Umgekehrt verstehen die Lehrpersonen solche Nachfragen im Rahmen von Instruktionen nicht als Angriff, sondern als wertvollen Hinweis darauf, dass Ergänzungen oder nochmalige Erklärungen notwendig sind.

Als Interagierende richten Lehrperson und Teilnehmende ihre Identitäten und Redebeiträge so aufeinander aus, dass stets eine Fortsetzung der Interaktion und ein Gelingen der Kommunikation gewährleistet ist. Diese *wechselseitige Ausrichtung* zeigt sich beispielsweise bei der Klärung von Verständnisfragen, wenn Worte oder Vokalklänge der Teilnehmenden von der Lehrperson oder anderen Teilnehmenden als Echo wiederholt oder paraphrasiert und dadurch positiv verstärkt werden. Folgende Transkript-Ausschnitte aus verschiedenen Sequenzen verdeutlichen diese wechselseitige Ausrichtung aufeinander:

36	L_v:	Genau. Ähm ((1s)) Und zwischen den /kurzen knappen staccato-Sachen?	UUiiuii. Und dann kann schon
37	Lnv:	/Fingergeste links → blickt T2 an____/	/zeichnet Bogen ~ am Boden/
38	T2v:		Ja so UUiii <Vokalsound>
39	T2nv:		/zeichnet Bogen ~ am Boden/

50	L_v:	Ähm, ja, jetzt also wenn wir zusammenfassen. Also die Pausen machen des irgendwie, is a wichtiges Element.	
51	L_v:	A des staccato, des ,da-a-a-a-a'. Aber dann a des ,iiuiii'	Weiche, legato-mäßige. Genau.
52	Lnv:	/staccato-Bewegung linke Hand →____/	/zeichnet Bogen ~ als liegende ∞ in die Luft _____/
53	T1v:		Weiche, Geschmeidige.

Transkript-Ausschnitte C_6

8	L_v:	Da derfts euch aa kloane Motive raussuchen und eine ganz neue Reihenfolge zusammen bauen.	
9	Lnv:	/Handgeste für ‚klein‘ mit Pinzettengriff-Bewegung/führt beide Hände im Greifgriff zusammen + auseinander ↔____/	
10	L_v:	Für euch allein. (**)	Genau. Mir war wichtig, dass' /rhythmisch ganz klar für euch is.
11	Lnv:	/schaut T2 an_____/	/re Handkante auf li flache Hand/
12	T2v:	Für uns allein?	

Transkript-Ausschnitt C_12

21	L_v:	Alles klar?	Penne is Länge.	Ikosaeder, Verlängerung. Die Nudel will sich im Topf (***) alles erreichen.
22	Lnv:	/im Weggehen, Rücken zu TN/dreht sich gehend zu T/ //i. Pos plié, Arme à la seconde, Finger/ / Arme vor-rück, hoch-tief in Verlängerung_____/		
23	T3v:	Also Penne is Länge?	<lacht>	Genau <nickt>
24	T1v:	Penne is Länge. <lacht>	Ja.	
25	TTnv:	/stehen im Halbkreis_____		TT gehen auf L zu/bleiben dann stehen/
26	L_v:	arch, curve	Rigati.	Rigati. Sonst sag ich ‚arch‘.
27	Lnv:	/hält und zeigt Nudel entsprechend der Bögen/	/zeigt 2 Nudeln/	
28	T3v:	Nur des (...) nochmal, genau. Und wie nennt sich die arch-Nudel	Rigati, okay.	Okay, ja.
29	T2v:		Rigati.	
30	T1v:		Rigati.	Ja.
31	TTnv:	/stehen und hören zu, nicken_____		
32	T7nv:	/steigt aus und setzt sich an den Boden am Kopfende des Raumes während des weiteren Stundenverlaufs (-> Cam B)		

39	L_v:	Level change.	Yep. (**)	We try!
40	Lnv:	/Drehung ↻/ /Abwendung Laptop_____/		
41	T1v:	Level change und Spirale.		
42	T2v:	Dann is level change <nickt>		
43	T3nv:	/Tanzbewegung, nickt/		
44	TTnv:		/nicken/ /verteilen sich/	

Transkript-Ausschnitte A_10

6	L_v:	Spirale. Verschraubung.
7	Lnv: /steht__	
8	T3v: Spirale	
9	T5v: Spirale	
10	T1v: Spirale. Ja.	Verschraubung <flüsternd>
11	T2v:	Verschraubung <leise>
12	TTv: <lachen>	
13	TTnv: /kommen dichter zusammen in engeren Kreis/	

Transkript-Ausschnitt A_8

39	L_v:	Scharf?
40	Lnv: /steht neben T4 _____ /nimmt Säckchen und geht weiter zu T6/	
41	T2v: Ich hab eins. Scharf.	
42	T2nv: /improvisiert am Platz weiter _____/	
43	T3v: Was hast Du denn?	
44	T1v: Scharf.	

90	L_v:	Rund, rund?
91	Lnv: /geht weiter mit Säckchen zu T7/	
92	T1: Aha. ((1,5s)) Rund.	
93	T1nv: /tastet____/ /macht halbe „Fussball-Auswechselbewegung“ mit beiden Händen	

Transkript-Ausschnitte A_6

„Durch die wechselseitige Ausrichtung der Interaktionsbeteiligten und durch die Sichtbarmachung der Produktion und des Erkennen dieses Kontextes, (re-)produzieren sie gemeinsam die spezifische Form von Institutionalität“, stellen Mondada & Schmitt (2010, 14) fest. Was für die Eröffnung institutioneller Kommunikation gilt, lässt sich auch im Verlauf der verwendeten Instruktionmuster analytisch nachweisen.⁴⁶⁶

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Teilnehmenden ist von einem „lernförderlichen Klima“ geprägt, welches durch die von Meyer (2004) beschriebenen Merkmale wie „gegenseitiger Respekt“, „verlässlich eingehaltene Regeln“, „gemeinsam geteilte Verantwortung“, „Gerechtigkeit des Lehrers“ und „Fürsorge des Lehrers“ gekennzeichnet ist (vgl. Meyer 2004, 47).⁴⁶⁷ Eine solche Beziehungsqualität stellt auch ein von Widmer erhobenes Merkmal der Unterrichtspraxis am Orff-Institut dar (vgl. Widmer 2011, 460).

Dementsprechend gestaltet sich die *Rolle der Lehrkraft*: Diese ist aufgrund ihres ähnlichen Wissensrepertoires weniger in der traditionellen Rolle der Expertin und ‚Meisterin‘ ihres Faches als vielmehr Impulsgeberin, Moderatorin und Mentorin (vgl. Meyer 2002, 115). Zwar werden im Rahmen präaktionaler Aufgabenstellungen klare Spielregeln und Rahmenbedingungen für die

⁴⁶⁶ Auffällig ist in diesem Zusammenhang außerdem die häufige Verwendung des Füllwortes „genau“, die bei allen Lehrperson (Fall A-3) anzutreffen ist. Das Wort wird insgesamt 124x als Füllwort, Bestätigung, als Satzabschluss oder auch anstelle von „ähm“ satzeinleitend verwendet.

Vgl. dazu die Kolumnen zum neuen Modewort „genau“ im *ZEITmagazin* aus den Jahren 2016 und 1958:

Martenstein, H. (2016): Über die Bedeutung eines Füllwortes. In: *ZEITmagazin* Nr. 46/2016, 22. November 2016. URL: <http://www.zeit.de/zeit-magazin/2016/46/harald-martenstein-fuellwort-genau> (12.7.2017)

Sowie „Unsere Sprache: Zauberkraft? – Genau!“. Erschienen am 20. Februar 1958, Aktualisiert am 21. November 2012. URL: <http://www.zeit.de/1958/08/zauberkraft-genau> (12.7.2017)

⁴⁶⁷ Vgl. ebenso Bülter, H./Meyer, H. (2004): Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. In: *Pädagogik* 11, S. 31–36.

Improvisation vorgegeben, die anschließende tänzerische Improvisation fokussiert dann aber entweder das individuelle Lernen, Improvisieren und Gestalten in Einzelarbeit oder kooperative Formen als Gruppenimprovisation mit interaktiven Elementen. Synaktionale Bewegungsanleitungen, Instructional Cues, Musik-Cues oder rekursive Hinweise geben zwar begrenzte Spiel- und Handlungsräume vor, eröffnen aber durch die prinzipielle Offenheit der Aufgabenstellung trotzdem oder gerade deshalb stets Freiräume für die individuelle tänzerische Umsetzung.⁴⁶⁸

Gemeinsames fachliches Wissensrepertoire

Inhaltlich ist die Kommunikation am Gegenstand Tanz, an Körper, Bewegung, Material, Musik oder einer bestimmten Aktionsform ausgerichtet. Dies wird jeweils anhand der *thematischen Dimension* der Inszenierungsmuster deutlich. Entsprechende fachliche Wissensstrukturen werden als gemeinsames Wissen dabei stets vorausgesetzt. Lehrperson und Teilnehmende haben aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur gleichen Semestergruppe – vom jeweiligen Thema der Unterrichtseinheit abgesehen – ein *ähnliches fachliches Wissensrepertoire*⁴⁶⁹ (vgl. Kap. 3.3.4.2).

Auch hier ist ein Unterschied zu anderen Unterrichtskontexten erkennbar, haben doch die Teilnehmenden durch ihr Studium bereits ein (teil-)professionalisiertes Wissen, das zu guten Teilen systematisch strukturiert ist. Auf dieses greifen die Studierenden in Lehrerrolle im Rahmen ihrer Instruktionen zurück. So werden beispielsweise tänzerische Parameter wie Raum, Dynamik, Level, eine Methode wie ‚Call-and-Response‘, der Begriff Bewegungsloop oder tänzerische (arch, curve, Levelchange) oder musikalische Fachbegriffe (staccato, legato, triolisch, Klanggesten) nicht extra erläutert, sondern erklären sich selbstredend aus dem fachlichen Vorwissen der Teilnehmenden. Dieses umfasst auch kontextspezifische Formulierungen wie „einen Achter lang“ (z22 C_12)⁴⁷⁰, deren Bedeutung allen Beteiligten bekannt ist.

Zugleich werden wahrnehmungsbezogene Qualitäten sprachlich thematisiert und für den Tanz fruchtbar gemacht. Dies ist besonders in Fallbeispiel A der Fall, wenn taktile Wahrnehmungserfahrungen zunächst in Adjektiven (spitz, scharf, geriffelt, löchrig, hart, pieksig, gebogen, lang, straight etc.) oder Substantiven (Länge, Gerade, Spirale, Verschraubung, Behändigkeit, Fülle, Masse, Schwere etc.) verbalisiert und dann in Tanz transformiert werden. Solche Formulierungen docken an vorhandene Bewegungserfahrungen und -vorstellungen an und liegen dem Instruktionshandeln als grundlegende Wissensstrukturen zugrunde.

7.8.2 Fachspezifische Instruktionsformen

„In Institutionen werden – nach Maßgabe der Bedürfnis- und Zweckdifferenzierung – institutionsspezifische Diskursformen entwickelt und alltägliche durch die Institution funktionalisiert“, so Rehbein (1996, 118).

Die Analyse belegt, dass sich auch im Tanzimprovisations-Unterricht institutions- bzw. fachspezifische Instruktionsformen herausgebildet haben. Wenngleich die untersuchten Fälle nicht für

⁴⁶⁸ Vgl. die Erörterung zum Freiheitsgrad von Aufgabenstellungen in Kap. 3.4.3.2 Tanzaufgaben als Instruktionen.

⁴⁶⁹ Den Bereich mentaler Handlungen und des Wissens von Sprecher und Hörer bezeichnen Ehlich & Rehbein (1986, 95f.) als sogenannten II-Bereich.

⁴⁷⁰ ‚Einen Achter lang‘ meint eine Phrase von 8 Zählzeiten (1 ZZ = ♩). Im Tanz wird nicht im 4/4-Takt gezählt, sondern meistens in Phrasen mit 8 Zählzeiten Länge.

das gesamte Feld der Tanzimprovisation oder für jedweden Unterricht am Orff-Institut generalisiert werden können, so ermöglicht die Untersuchung doch, zentrale Muster bei der Anleitung von Tanzimprovisation zu beschreiben, die sich fallübergreifend herauskristallisieren. Die beschriebenen Instruktionsmuster unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Zeitpunkt
- turn-Apparat und Rollenstruktur
- verwendete Modalitäten und deren Struktur
- formaler Verlauf.

Im Unterschied zu den von Ehlich & Rehbein (1986) beschriebenen Mustern für die Institution Schule sind die Instruktionsmuster in der Tanzimprovisation nicht an der Wissensvermittlung durch Lehrende ausgerichtet, sondern stellen stattdessen die Entwicklung individueller, kreativer, subjektiv neuer Bewegungslösungen im Rahmen improvisatorischer Prozesse in den Mittelpunkt. Dabei bildet das Muster „Aufgabe stellen-Aufgabe-Lösen“ in einer abgewandelten Form als „Aufgabeninstruktion“ mit sich anschließenden individuellen vielfältigen Bewegungslösungen die zentrale Schaltstelle, die Tanzimprovisation überhaupt erst möglich macht und die entsprechenden inhaltlichen und formalen Rahmenbedingungen setzt.

Die Analyse der Häufigkeit der Verwendung bestimmter Muster lässt erkennen, dass diese – lässt man turn-Apparat und Rollenstruktur sowie Modalitäten zunächst beiseite – im Wesentlichen auf vier Grundformen reduziert werden können:

- präaktionale Aufgabeninstruktion
- synaktionale performative Bewegungsanleitung
- synaktionale Lenkung durch Cues/Hinweise/Paraphrasen
- postaktionale Reflexion

Diese vier Grundformen sind – in unterschiedlichen monologischen, dialogischen, verbalen, nonverbalen, musikalischen oder multimodalen Mustervarianten – somit für den untersuchten Tanzimprovisations-Unterricht konstitutiv und bilden in Kombination und in ihrem Zusammenwirken zentrale Parameter der Inszenierung.

Ein weiteres für die Institution Orff-Institut und das Fach Elementare Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) spezifisches Instruktionsmuster ist die *multimodale Call-and-Response-Instruktion*, die aus dem Musikunterricht bekannt ist und hier auf den tänzerischen Kontext übertragen wird. Die Methode wird in variiert, multimodaler Form eingesetzt, indem die Response der Teilnehmenden keine exakte Imitation des musikalischen Calls darstellt. Stattdessen wird die rhythmische Struktur des perkussiven Calls auf den Tanz übertragen und in klingende, hörbare Bewegungsformen umgesetzt.

Solche Wechselbezüge und Transformationen zwischen Musik und Tanz bilden den Kern der aus dem Orff-Schulwerk hervorgegangenen EMTP. Deren Ausgangspunkt ist die Einheit von Musik, Stimme, Sprache und Bewegung, welche durch Rhythmus verbunden sind, einander be-

dingen und bereichern.⁴⁷¹ Der Kerngedanke dieser wechselseitigen Beziehung spiegelt sich allerdings nur im multimodalen Instruktionshandeln von Lehrperson C wider, die exakt diese Wechselbeziehung thematisch in den Mittelpunkt rückt.

7.8.3 Charakteristische Strategien des Instruktionshandelns

Die Gestaltung des Tanzimprovisations-Unterrichts weist sowohl hinsichtlich der Inszenierungsmuster als auch hinsichtlich des Instruktionshandelns Gemeinsamkeiten auf mit Grundsätzen der Cognitive Apprenticeship. Dieser Ansatz geht auf Collins, Brown & Newman (1989)⁴⁷² zurück und nimmt Prinzipien der Handwerkslehre als Ausgangspunkt, die auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten angewendet werden. Handlungsstrategien der Lehrpersonen umfassen dabei beispielsweise (vgl. Lipowsky 2009, 79):

- *Modeling*: Das Vorzeigen und Vormachen sowie laute Denken der Lehrperson
- *Coaching*: Begleitung der Lernenden während der Bearbeitung einer Aufgabe oder eines Problems
- *Scaffolding*: Betreutes Beobachten mit minimalen Vermittlungshilfen als Brücke zwischen dem Wissen der Lernenden und den Anforderungen der Aufgabensituation.
- *Fading*: Sukzessive Reduktion der lehrerseitigen Unterstützung
- *Articulation*: Anregungen der Lernenden, ihre Gedanken, Ideen und Lösungen wiederzugeben
- *Cooperation*: Kooperative Bearbeitung von Aufgaben
- *Reflection*: Vergleich gefundener Lösungen und Strategien im Austausch mit anderen.
- *Exploration*: Weitere Explorationen zur Übertragung der Problemlösekompetenz und des Wissens auf andere Bereiche bzw. zur Anwendung in Variation.

Wenngleich in der Tanzimprovisation weniger kognitiv-theoretische als tänzerisch-kreative Prozesse im Fokus stehen und das Endprodukt mit seinen einzelnen Arbeitsschritten zu Beginn der Improvisation gar nicht auf darbietende Weise vermittelt werden kann und soll, lassen sich doch viele der Problemlöse-Strategien als Elemente eines entdeckenlassenden und genetischen Verfahrens innerhalb einzelner Instruktionismuster nachweisen und charakterisieren in ihrer Gesamtheit das Instruktionshandeln in der Tanzimprovisation, welches je nach Muster zwischen direkter und indirekter Instruktion angesiedelt ist.

⁴⁷¹ Inhaltlicher und konzeptioneller Ausgangspunkt der Arbeit in der EMTP im Sinne des Orff-Schulwerks bildet das Verständnis, dass Musizieren, Sich-Bewegen, Tanzen und Sprechen aus einer gemeinsamen Wurzel – nämlich der des Rhythmischen – entstehen und von der wechselseitigen Durchdringung leben, wie es die Idee der griechischen musiké transportiert. Orff griff diesen Ansatz der Musiké als Verbindung und Wechselwirkung in seinen Bühnenwerken wie auch in seinem Schulwerk auf. Sprache, Musik und Tanz werden nicht als getrennte Bereiche, sondern als miteinander verknüpfte, einander bedingende und sich ergänzende Medien erlebt. Darauf verweist die vielzitierte Aussage Carl Orffs: „*Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist.*“ (Carl Orff, in: Thomas, W./Goetze, W. (1963): *Orff-Institut. Jahrbuch 1962*. Hg. im Auftrag des Orff-Instituts an der Akademie ‚Mozarteum‘ Salzburg. Mainz: Schott, S. 16).

Dieses Zitat gilt umgekehrt auch für Tanz und Bewegung, die im Verbund mit Musik und Sprache zu sehen sind.

⁴⁷² Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hg.): *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453–494.

Das *Modeling* findet sich als illustrative Demonstration oder nonverbale Bewegungsanleitung sowohl im Zuge prä- als auch synaktionaler Instruktionmuster. *Coaching* wird in Form von Instructional Cues, rekursiven verbalen Hinweisen oder als verbale Aufgaben-Paraphrase in Gestaltungsaufgaben realisiert, *Scaffolding* ist als Strategie vor allem im Zuge der reziproken multimodalen Ko-Konstruktion nachzuweisen (vgl. Kap. 5.3.4) ebenso wie *Reflection*, die darüber hinaus vor allem im Zuge postaktionaler Instruktionmuster Anwendung findet. *Articulation* als Wiedergabe der Ideen und Lösungen einzelner sowie die kooperative Bearbeitung von Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen (*Cooperation*) bilden generell zwei grundlegende Strategien nicht nur des Tanzimprovisations-Unterrichts, sondern jeden Unterrichts in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik.

7.8.4 Zusammenfassung und Grundmodell des Instruktionprozesses

Welche Aussagen können über Tanzimprovisations-Unterricht im Studienfach Elementare Musik- und Tanzpädagogik in seiner Gesamtheit gemacht werden? Die institutions- bzw. fachspezifische Interaktion in der Tanzimprovisation der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik ist in den untersuchten Fällen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Lehrperson ist „primus inter pares“, agiert als Mentorin, Impulsgeberin und Moderatorin
- Demokratische Gruppenstrukturen mit niedrigen Hierarchien zwischen Lehrperson und Teilnehmenden
- Lernförderliches Klima
- Wechselseitige Ausrichtung aneinander im Bemühen um ein Gelingen der Kommunikation und des Unterrichts
- Spezifisch thematische Ausrichtung der Interaktion an Konzepten aus dem Bereich Tanz, Bewegung, Musik, Material
- Ähnliches fachliches Wissensrepertoire der Interagierenden
- Individualisierender und kooperativer Unterricht als zentrale Lehr-Lern-Formen.

Das Instruktionshandeln im Tanzimprovisations-Unterricht in der EMTP

- realisiert sich im Wesentlichen in vier Grundformen als präaktionale Aufgabeninstruktion, synaktional-performative Bewegungsanleitung, synaktionale Cues sowie postaktionale Reflexion unter Einbezug und Kombination unterschiedlicher Modalitätsebenen.
- weist nur selten eine multimodale Charakteristik unter Einbezug aller Modalitätsebenen – der verbalen, nonverbal-tänzerischen, vokalen und musikalischen – auf. Dies ist allerdings dann der Fall, wenn – dem Kerngedanken der EMTP entsprechend – direkte Bezüge und wechselseitige Transformationsprozesse zwischen Musik und Tanz im Mittelpunkt stehen.
- weist in seinem didaktischen Vorgehen Gemeinsamkeiten mit Strategien der Cognitive Apprenticeship auf.
- basiert auf einem Verständnis von Unterricht als Inszenierung.
- stellt aufgrund seiner darstellenden und zeigenden Funktion in der Verbindung von Verbalität und Körperlichkeit eine performative Praxis dar.

Die Inszenierungsmuster der untersuchten Unterrichtseinheiten folgen in der didaktischen Makro-Strukturierung im Wesentlichen dem Grundmodell Warm-up, Themeneinführung und Exploration, Erarbeitung, Anwendungs- und Vertiefungsphase, Gestaltung, Abschluss und orientieren sich somit im Wesentlichen am methodischen Dreischritt Einstieg – Erarbeitung – Gestaltung.

Das klassische dreigliedrige „Grundmuster“ der unterrichtlichen Interaktion als Frage-Antwort-Rückmeldung – von anderen Autoren auch beschrieben als Initiation-Response-Feedback-Muster (Sinclair & Coulthard 1975, Lüders 2003), als Initiation-Reply-Evaluation-Muster (Mehan 1979), als Frage-Antwort-Bewertungs-Muster (Bak 1996) oder als Aufgabe-Lösungs-Sequenz (Ehlich & Rehbein 1986) – ist aufgrund der Prozess- und Kreativitätsorientierung so nicht identisch in der Tanzimprovisation aufzufinden, sondern muss für den bewegungs- und kreativitätsbezogenen Kontext adaptiert werden.

Basierend auf einem handlungsregulatorischen Verständnis und unter Berücksichtigung präaktionaler, synaktionaler und postaktionaler Instruktionsprozesse wird abschließend ein Grundmodell als Sequenzmuster des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation beschrieben. Dieses führt die unterschiedlichen Varianten von Instruktionsmustern und deren Modalitätsstrukturen zusammen.

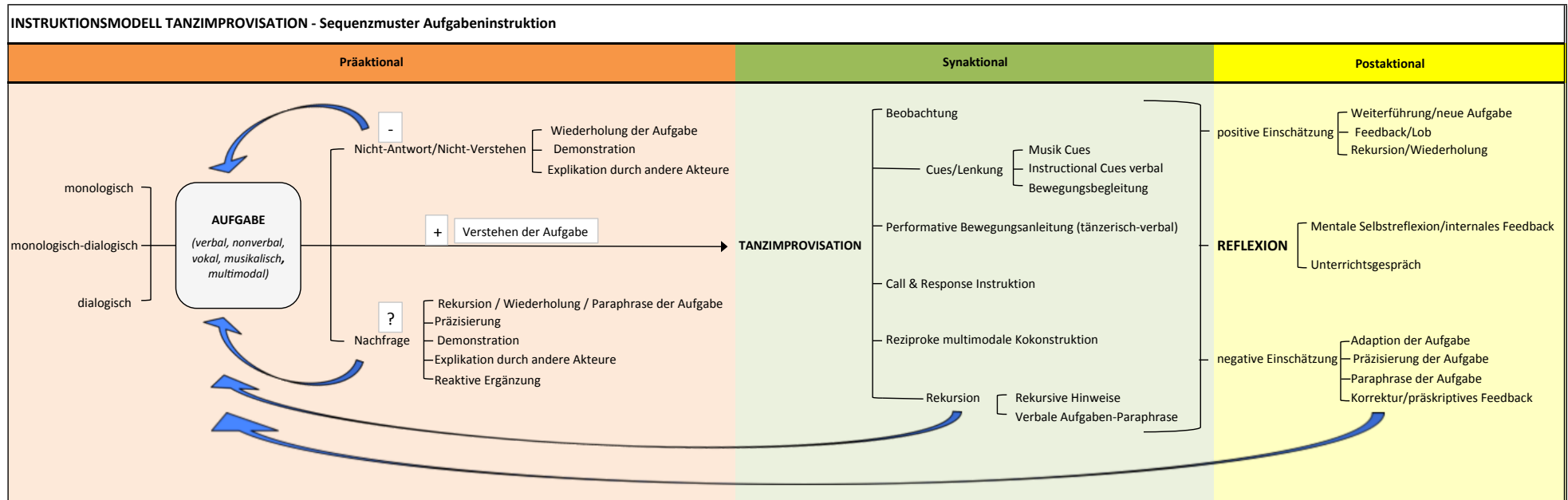


Abb. 123: Instruktionsmodell Tanzimprovisation

8 ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG DER ERGEBNISSE

8.1 Kommentar zum methodischen Vorgehen

Tanz und Tanzunterricht stellen nonverbale und visuelle Praxen dar. Beides sind recht komplexe Geschehnisse, die nur über Video gut in Blick genommen und nur videoanalytisch adäquat erfasst werden können. Die vorliegende qualitative Videostudie hat es sich zur Aufgabe gemacht, multimodale Instruktionsmuster bei der Anleitung von Tanzimprovisation zu rekonstruieren. Instruktionen wurden als Sprechhandlungen des Typs Aufforderung mit handlungsinitiierender, regulativer oder unterstützender Funktion aufgefasst, die in unterschiedlichen Modalitäten erfolgen können. Durch Instruktionshandlungen der Lehrperson werden tänzerische Improvisationsprozesse überhaupt erst in Gang gesetzt. Ausgehend von einer handlungstheoretischen und sprechakttheoretischen Fundierung des Instruktionsbegriffs, der auch eine bewegungsorientierte Perspektive unter Berücksichtigung von Ansätzen aus der Sportwissenschaft sowie eine tanzpädagogische Konzeption von Instruktion einschließt, wurde mit der Kamera ein erster Spot auf das Lehrerhandeln und die Komplexität von Interaktionsprozessen im Tanzunterricht geworfen. Drei Studierende im letzten Studienjahr des Bachelors Elementare Musik- und Tanzpädagogik wurden bei der Anleitung von Tanzimprovisation gefilmt und die Unterrichtseinheiten hinsichtlich des Instruktionshandelns und der dabei zu Tage tretenden multimodalen Handlungsmuster mit einem funktional-pragmatischen, diskursanalytischen Verfahren (vgl. Ehlich 2007abcd, Rehbein 2001, Ehlich & Rehbein 1986) rekonstruktiv-deskriptiv ausgewertet.

Multimodalität versus verbale Äußerungen

Dem Phänomen Tanz entsprechend bleibt die Untersuchung nicht auf die Analyse verbaler Äußerungen begrenzt. Gilt doch gerade für die Tanzpädagogin jenes, was Mohn in der Probenarbeit der Choreographin Pina Bausch erkennt: *„Das Reden der Choreografin scheint seltsam leer ohne ihren Körper. Ihre wenigen Worte führen bloß hin zu den Bewegungsweisen, in denen sich etwas wortlos formuliert, wenn Körper etwas ‚so‘ tun, was man ‚da‘ sieht. Dieses Reden bei der Probe markiert genau die Schwelle, an der das Sagen gegenüber dem Zeigen kapituliert und es die Körper sind, die sprechen.“* (Mohn 2007, 176) Auch bei Instruktionen in der Tanzimprovisation ist es mitunter eher der Körper, die tänzerische Demonstration oder die vokale Sonifikation, die „spricht“ und die verbale Äußerung erst mit Leben erfüllt, mit Sinn und Bedeutung versieht. So kann mitunter gerade die kleine illustrative tänzerische Geste dazu beitragen, die Idee einer Tanzaufgabe wirklich zu transportieren (vgl. Kap. 7.7.3 und Kap. 7.5.4).

Die Ausdehnung der Untersuchung auf multimodale Instruktionsformen eröffnet ein spezifischeres Forschungspotential als bei diskursanalytischen Untersuchungen gemeinhin üblich.

Obgleich die Analyse Anschluss findet an ein sprechhandlungsanalytisches Verfahren zur Rekonstruktion von Handlungsmustern, stellt das nonverbale, tänzerische als auch musikalische Instruktionshandeln von Lehrenden eine besondere methodische Herausforderung dar, durch die zugleich ein spezifischer Forschungsfokus bestimmt ist: Das Ineinandewirken unterschiedlicher Modalitätsebenen und die Rekonstruktion multimodaler Handlungsmuster.

Dichtes Zeigen versus Weglassen

Videographie führt im Idealfall dazu, dass mehr und nicht weniger auf dem Videomaterial sichtbar wird, als durch bloße Beobachtung zugänglich wäre. Zugleich ist „*die Kunst des Sehens und Zeigens (ist) immer auch eine des Weglassens und Nicht-Zeigens.*“ (Mohn 2007, 183) Dementsprechend zeigt das Videomaterial natürlich weitaus mehr, als durch den gewählten Analysefokus herausgearbeitet wurde. Trotz der gewählten Perspektive kann ein „*an Prozessen des Sehens orientierter Umgang mit Videomaterial*“ ein Explorationsfeld eröffnen, lange bevor Ergebnisse festgehalten werden (ebd. 188). So lohnt es sich laut Mohn, sich immer wieder von neuem die Frage zu stellen: „*'What the hell is to see here?' Das Material wird erkundet, zerlegt, befragt. Es wird viel geredet, (...) versuchsweise arrangiert, beobachtet, verworfen. Was lässt das konkrete Material ‚mit sich‘ machen, was nicht? Ziel ist zunächst ein Aufwerfen von Fragen und das Entwickeln weiterer Blick-Fokussierungen.*“ (ebd.)

Dem wurde in der vorliegenden Studie insofern Rechnung getragen, dass das Material durch unterschiedliche Kalibrierung der Analyseeinheit basierend auf einem Makro-, Meso-, und Mikrofokus immer wieder von Neuem „unter die Lupe“ genommen wurde. Vor diesem Hintergrund wurden zusätzliche und zunächst scheinbar weniger relevante Beobachtungen nicht einfach außen vor gelassen, sondern als Strukturmerkmale der Inszenierung in Kap. 7.6 entwickelt.

Untergliederung versus Gesamtzusammenhang

Die Analyse einzelner Instruktionssequenzen zergliedert die Unterrichtseinheit als Ganzes, denn jeder Schnitt stellt zunächst einen Akt gegen den Gesamtzusammenhang dar. Das Zerlegen in einzelne Instruktionssequenzen führt zu Bewusstseinsfragmenten (vgl. ebd. 191). Durch die isolierte Betrachtung einzelner Sequenzen wie durch das Sichtbarmachen von deren Einbettung in vorangegangene und nachfolgende Sequenzen werden neue Einheiten geschaffen. Mohn nennt dies „integrierten Material-Corpus“ (ebd.). Die Darstellung aller Sequenzen als Makrostruktur einer Unterrichtseinheit in einem Prozessogramm fungiert gewissermaßen als „Wirbelsäule“, als Synthese, um einerseits inhaltliche Zusammenhänge und thematische Entwicklungen zwischen den durch Schnitt isolierten Sequenzen deutlich zu machen und andererseits Strukturmerkmale der Gesamtinszenierung anhand der Folge von Instruktionsmustern, der verwendeten Modalitäten und des turn-Apparats zu erkennen.

Was versus Wie bei der Interpretation von Handlungen

Die Analyse und Interpretation von Instruktionsmustern konzentriert sich weniger auf das *Was*, auf die inhaltliche Ebene, als auf das *Wie*, also die Rekonstruktion der Musterstrukturen von Instruktionssequenzen. Gleichzeitig lässt das *Wie* aber auch Rückschlüsse auf das *Was* zu. Da das *Wie* wesentlich durch das *Was* bestimmt, also Art und Weise ebenso durch Thema und Gegenstand der Instruktion bedingt sind, müssen bei der Analyse stets beide Aspekte als Kontextbezug in ihrem Zusammenhang und ihrer Wechselwirkung berücksichtigt werden. Dies wird einerseits deutlich in Handlungsmustern, bei denen musikalische Instruktionsmodalitäten genutzt werden. So war die musikalische oder vokale Modalität vor allem dann Bestandteil von Instruktionen, wenn musikalische Aspekte thematisiert wurden und Gegenstand der Aufgabe waren.

Bei den Fallportraits gerät neben Form und Struktur aber unweigerlich die thematische Dimension des Inszenierungsmusters in den Blick. Durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen konnten relevante Konzepte als referenzielle Bezüge der Instruktionssequenzen identifiziert und in Bezie-

hung zum Thema der Unterrichtseinheit gestellt werden. Die dabei ersichtlichen Relationen zwischen Form und Inhalt lassen fallübergreifend wiederum Rückschlüsse auf Merkmale des Instruktionshandelns in der Tanzimprovisation zu.

Sprecher- versus Hörerseite

Die Analyse fokussierte die Beschreibung instruktiven Lehrerhandelns, der Vernetzung verschiedener Modalitäten innerhalb der Instruktion sowie der unter der Oberfläche befindlichen Interaktionsmuster zwischen Lehrperson und Beteiligten. Instruktionen werden vor allem lehrerseitig gegeben. Indem aber auch das Verhalten der Teilnehmenden in die Analyse und grafische Darstellung einbezogen wird, begegnet die Studie der Kritik an der nur sprecherseitig ausgerichteten Sprechakttheorie und berücksichtigt im Sinne der wechselseitigen Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse in der Kommunikation auch den Hörverstehensakt auf der Rezeptionsseite (vgl. Kap. 3.2.4).

Verfahren zur Objektivierung von Forschungsmethodik und Auswertung

Um die entwickelte Forschungsmethodik und Auswertung zu objektivieren, wurde mehrfach und in unterschiedlichen Stadien der Untersuchung der fremde Blick eingeholt. Vor dem Hintergrund des Forschungsdefizits in der Tanzpädagogik wurde das Forschungsvorhaben daher in unterschiedlichen Expertenkreisen auf Tagungen präsentiert und zur Diskussion gestellt:

- Doktorandenkolloquium des Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung (AMPF), Oktober 2016
- Jahrestagung der Gesellschaft für Tanzforschung (GTF), November 2016
- Symposium des Arbeitskreis für Elementare Musikpädagogik (EMP), November 2017
- Musikpädagogisches Forschungskolloquium der Universität Augsburg, Herbst 2015 bis Herbst 2017
- Publikation eines Teilauszugs von Kapitel 3.4 (vgl. Stibi 2016)

Die Präsentationen umfassten Vorträge in unterschiedlicher Länge zwischen 20 und 60 Minuten und eine anschließende Diskussion. Neben der Erläuterung des Untersuchungsgegenstandes, der Fragestellung und Zielsetzung der Studie und der Modellierung des multimodalen Instruktionbegriffs beinhaltete jede Präsentation eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens, die Demonstration einer exemplarische Auswertung mindestens einer Instruktionssequenz anhand eines Videobeispiels sowie die grafische Visualisierung als Ergebnisdarstellung. An die Vorträge und Diskussionen im Expertenkreis schlossen sich zudem individuelle Einzelgespräche mit Experten aus den Bereichen Tanz und Choreographie, Gymnastik und Tanz (Sportpädagogik), Musikpädagogik, Elementare Musikpädagogik, Elementare Musik- und Tanzpädagogik sowie Rhythmik an.

Auf diese Weise konnte das entwickelte methodische Vorgehen bei der Datenauswertung als auch die gewählte grafische Form der Ergebnisdarstellung objektiviert und sukzessive ausdifferenziert werden.

8.2 Grafische Aufbereitung und Visualisierung

Im Sinne des imagic turn⁴⁷³ – der Wende zur Abbildung bzw. Visualisierung – und der zunehmend visuellen Dominanz in unserer Gesellschaft wurden die Daten grafisch aufbereitet, so dass die einzelnen Instruktionmuster und Unterrichts-Prozessogramme als „Schaltpläne“, d. h. als Graphen interaktionaler Strukturen erscheinen.⁴⁷⁴ Gerade weil unterrichtliche Interaktions- und Kommunikationsprozesse komplex und in der Regel als nicht-linear zu beschreiben sind, unterstützt die Möglichkeit der Visualisierung ein schnelleres Verstehen und die Nachvollziehbarkeit für Außenstehende. Die bildliche Darstellung durch Graphen – genauer als Partitur-Multigraphen mit Schleifen – ermöglicht eine Reduzierung der Komplexität auf wesentliche Basisstrukturen eines Musters; zugleich erlaubt sie interessante Eindrücke im Hinblick auf simultane und rekursive Prozesse zwischen Lehrperson und Teilnehmenden und gibt Aufschluss über die Koppelung verschiedener Modalitätsebenen bei der Instruktion.

Die Darstellung eines Prozessogramms als gerichteter Graph mit Mehrfachkanten erlaubt es darüber hinaus, nicht nur lineare, sondern ebenso inhaltliche und rekursive Bezüge zwischen einzelnen Instruktionssequenzen und Unterrichtsphasen sichtbar zu machen.

8.3 Relevanz: Leistung und Grenzen der Ergebnisse

8.3.1 Generalisierbarkeit

Die vorliegende Untersuchung multimodaler Instruktionmuster in der Tanzimprovisation stellt mangels vergleichbarer Studien eine empirische Grundlagenforschung im Fachbereich Tanzpädagogik dar.

Dieser explorativ-deskriptiven Fallanalyse liegen als Datenmaterial drei Unterrichtseinheiten aus demselben Kontext – Tanzimprovisations-Unterricht in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik – zugrunde. Diese wurden in drei Ebenen (verbal, nonverbal, musikalisch) transkribiert und hochauflösend und mehrschichtig auf der Mikro-, Meso- und Makroebene analysiert. Die vorgelegte Untersuchung fokussiert die Detailanalyse von Einzelphänomenen auf der Ebene einzelner Unterrichtssequenzen, sequenzübergreifende Phänomene innerhalb der Fallportraits als auch die Beschreibung fallübergreifender Merkmale und ist somit hinsichtlich ihrer Perspektive – vom Instruktionmuster zum Inszenierungsmuster eines Falls bis hin zu fallübergreifenden Merkmalen des Instruktionshandelns – pyramidenförmig angeordnet.

Berechtigterweise kann daher gefragt werden, ob solche Einzelfallanalysen der Komplexität des Handlungsraums Tanzimprovisation gerecht werden und ein angemessenes Bild von Tanzimprovisations-Unterricht zeichnen können. Lüders merkt gegenüber diskursanalytisch basierten Studien zur Unterrichtssprache kritisch an, *„dass die meisten Untersuchungen explorativen Charakter haben oder Fallstudien sind, so dass die jeweils erhobenen Befunde nicht ohne weiteres*

⁴⁷³ Vgl. Fellmann, F (1995): Innere Bilder im Licht des imagic turn. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.): *Bilder im Geiste: zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen*. Rodopi, Amsterdam, S. 21.

⁴⁷⁴ Knoblauch (2004) bemerkt hierzu: *„Alles spricht für eine zunehmende Visualisierung, ein Phänomen, das kultursoziologisch analysiert und reflektiert werden müsste und das im „iconic turn“, „visual turn“ oder „pictorial turn“ entsprechend plakative Titel gefunden hat.“* (S. 125).

zu verallgemeinern sind.“ (Lüders 2014, 838)⁴⁷⁵

Aufgrund der großen Vielfalt an tanzimprovisatorischen Ansätzen und Konzepten (vgl. Lampert 2007) sind generalisierende Aussagen für das gesamte Feld der Tanzimprovisation gleichwohl weniger geboten. Aus diesem Grund wurde das Untersuchungsfeld von vorneherein auf Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik begrenzt und die Reichweite der Erkenntnisse bereits durch die bewusste Stichprobenauswahl entsprechend abgesteckt. Erkenntnisse über Instruktionshandlungen in der Tanzimprovisation sind als materiale Theorie daher bewusst auf dieses Feld bezogen (vgl. Glaser & Strauss 2010, 50). Dies schließt allerdings nicht aus, dass sich die beschriebenen Instruktions- und Inszenierungsmuster nicht auch in anderen tänzerischen Kontexten wiederfinden und bestätigen lassen.

Gerade eine mikroperspektivisch angelegte fallanalytische Untersuchung von Instruktionsformen gibt Aufschluss über die Beschaffenheit der Anleitung von Tanzimprovisation, die zur Realisierung verwendete Unterrichtssprache und das Zusammenwirken unterschiedlicher Modalitätsebenen in der Instruktion. Die fallvergleichende Synopse und Synthese ermöglicht es, Charakteristika im Instruktionshandeln zu identifizieren, die sehr wohl als fachspezifisches Lehrerhandeln eingeordnet und interpretiert werden können. Dabei wurden bis auf reine Improvisationsphasen in Fallbeispiel B alle Sequenzen transkribiert und analysiert, in denen instruktive Lehrhandlungen oder lehrerseitige Interventionen vorkamen. Charakteristische Muster, die fallübergreifend zu finden waren, wurden in ihrer Realisierungsvarianz verglichen und in Folge in ihrer Musterstruktur modifiziert und präzisiert.

Insgesamt geben die Erkenntnisse Aufschluss darüber, wie das Instruktionshandeln von Studierenden in Lehrerrolle bei der Anleitung von Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik beschaffen ist; welche Instruktionsmuster bevorzugt oder eher selten verwendet werden; wie sich turn-Apparat und Rollenstruktur gestalten; welche Modalitäten vorzugsweise, wenig oder gar nicht genutzt werden und in welcher Weise Modalitätsebenen im Instruktionshandeln wie miteinander kombiniert werden und welche räumlichen und zeitlichen Strukturmerkmale das Instruktionshandeln prägen. Fallübergreifend identifizierte Instruktionsformen können vor diesem Hintergrund durchaus als fachtypische Handlungsmuster dargestellt werden, zumal sie auch in anderen Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten, die allerdings nicht Gegenstand der Analyse waren.

8.3.2 Leistung und Potential der Untersuchung

Neuartigkeit des methodischen Vorgehens

Die Adaption der funktional-pragmatischen Diskursanalyse auf den künstlerisch-pädagogischen Kontext Tanzimprovisation und die Anwendung derselben auf videographierte, audiovisuelle Daten stellt ein forschungsmethodisches Novum dar. Die Berücksichtigung verbaler, vokaler, nonverbaler und musikalischer Modalitätsebenen im Instruktionshandeln sorgt nicht nur für eine Erweiterung des Analysefokus, sondern stellt auch eine methodische Herausforderung dar, der

⁴⁷⁵ Dem steht gegenüber, dass die zentralen Befunde insbesondere zu sprachlichen Merkmalen der Lehrer-Schüler-Interaktion in vielen Studien eine Bestätigung erfahren.

mit der Kernkategorie des multimodalen Handlungsmusters und einer kategorienbasierten Sequenzanalyse begegnet wurde.

Das entwickelte Untersuchungsinstrumentarium und die entwickelte Visualisierungsform in Partitur-Multigraphen sind multimodal angelegt und somit auch auf andere Forschungskontexte übertragbar, in denen neben verbalen auch nonverbal-tänzerische, musikalische oder vokale Lehrhandlungen und Interaktionen im Fokus stehen. Auch das für die Analyse entwickelte Kodiermanual stellt ein hilfreiches Forschungstool dar, da es als Analyseraster für weiterführende Untersuchungen im qualitativen und quantitativen Bereich verwendet und auch auf andere musik- oder tanzbezogene Kontexte (sowohl für time sampling als auch event sampling) angewendet werden kann.

Beobachtungsinventar zur Reflexion und Evaluation von Unterricht

Die dargestellten Instruktionmuster und Grafiken stellen ein Instrument dar, mit dessen Hilfe Videoaufzeichnungen von Tanzunterricht detailliert analysiert werden können. Jede Grafik samt zugehöriger Mustercharakterisierung dient als Schablone, um Instruktionssequenzen charakterisieren und interpretieren zu können.

Der Anspruch des vorgestellten Inventars ist es allerdings nicht, Aussagen über die Entwicklung und Sicherung von Qualität der einzelnen Instruktionsformen zu machen oder Bewertungen vorzunehmen. Denn bestimmte Instruktionmuster können unter bestimmten Situationsbedingungen unterschiedliche Wirkungen haben. So kann ein charakteristisches Instruktionmuster wie beispielsweise eine gänzlich verbale monologische Aufgabeninstruktion oder eine synaktionale performative Bewegungsanleitung nicht per se als gut oder schlecht eingeordnet werden, da sich deren Sinnhaftigkeit und Qualität nicht nur aus der Art der verbalen oder nonverbalen Äußerungen, sondern vor allem aus der Art und Weise deren Kombination und aus dem jeweiligen Kontext heraus ergibt.

Es wäre daher wenig sinnvoll, die erarbeiteten Muster als idealtypische oder negative Schablonen zu nutzen, die es im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Tanzlehrenden zu trainieren oder zu vermeiden gilt. Vielmehr soll das vorgestellte Inventar nachhaltig als Reflexions- und Forschungsinstrumentarium genutzt werden, um instruktive Interaktionsprozesse zu analysieren, zu hinterfragen und den Blick zu schärfen. Durch die Fokussierung auf multimodale Elemente und deren Kombination kann nicht nur das sprachliche, sondern gerade das nonverbale, vokale und musikalische Handeln bewusst gemacht werden. Idealerweise taugen die mittels Videographie gewonnenen Schablonen dazu, nach erfolgter Handlung einen Blick von außen auf die eigene Praxis zu geben, um „*das Sehen selbst voranzutreiben und dabei das Zeigen überhaupt erst zu ermöglichen.*“ (Mohn 2007, 192) Auf diese Weise kann „*den Interagierenden das System der Selbstverständlichkeiten bewusst gemacht (werden) (...), dem sie in ihren Handlungen unterliegen*“ (Galinski 2004, 19), um alternative Handlungsoptionen zu eröffnen und Entwicklungsprozesse zu initiieren.

Vor diesem Hintergrund kann die Anwendung des Inventars dazu beitragen, im Sinne der Sicherung und Förderung der Qualität des eigenen beruflichen Handelns eine Sensibilität für mögliche Interaktionsprozesse und Instruktionmuster zu entwickeln, und auf dieser Basis das eigene und fremde Instruktions- bzw. Lehrerhandeln zu reflektieren, zu überprüfen und gezielt zu verbessern (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, 178f.) Oder um es mit Mohn (2007) zu sagen: „*Die audiovisuellen Resultate haben einen hybriden Charakter: Sie stellen etwas ‚fest‘ und treten etwas ‚los‘. Videosequenzen sind ideale Ausgangspunkte für daran anknüpfende Denkbewegungen.*“ (S. 192)

Instruktionskompetenz stellt eine didaktische Grundkompetenz bei der Anleitung von Tanzimprovisation als auch bei der Anleitung kreativer Bewegungs- und Gestaltungsaufgaben im Kontext des Sportunterrichts dar. Was Frohleiks (2016) für die Zeigekompetenz postuliert, kann in gleicher Weise für Instruktionskompetenz gelten. Voraussetzung für Instruktions- bzw. Zeigekompetenz ist, „*dass der Lehrer über nötiges Wissen sowie entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich der Erzeugbarkeit von Wirk- und ihrer Artikulationsmechanismen verfügt, um sie über variable Vermittlungsmöglichkeiten in verschiedenen Zeigemodi zur Erscheinung bringen zu können.*“ (S. 74)

Die vorgelegte Arbeit leistet vor diesem Hintergrund einen empirischen Beitrag zur Unterrichtsforschung und bietet Beobachtungshilfen und Parameter für die Reflexion und Evaluierung tanzpädagogischer Lehrpraxis. Denn gerade analytisch strukturierte rezeptive Einblicke in Instruktions- und Inszenierungstechniken können das Wissen um didaktische Handlungsformen in Bezug auf künftige, zu entwickelnde Instruktionskompetenzen und den Aufbau einer „Handlungsgrammatik“ (vgl. Girmes 1997, 228) erweitern.

Adressatenfelder

Das vorgestellte Inventar eignet sich als Reflexions-Instrumentarium nicht nur für die Evaluation der tanzpädagogischen Praxis, sondern kann auch auf andere tanz- oder musikpädagogischen Unterrichtssituationen mit unterschiedlichen Alters- und Zielgruppen angewendet werden wie beispielsweise Tanztechnik, Tanztheater, Musikunterricht, Instrumentalunterricht, Elementare Musikpädagogik, Rhythmik sowie Sportunterricht u. a., um lehrerseitige Handlungsmuster bei der Instruktion kreativer Gestaltungsaufgaben zu reflektieren, zu überprüfen und modifizieren.

Unterrichtsentwicklung durch videobasierte Reflexion in der Lehrendenbildung

Beim Einsatz strukturierter Videoanalyse in der Lehrendenbildung geht es nicht zuletzt auch darum, Experten auszubilden, die nicht nur die eigenen Handlungen, sondern auch die Handlungen anderer systematisch reflektieren können. Doch auch die Ausbildung von Reflexionskompetenz muss gezielt aufgebaut und systematisch angeleitet werden. In diesem Zusammenhang ist das Lernpotential videobasierter Unterrichtsreflexion nicht zu unterschätzen.⁴⁷⁶

„*We do not learn from experience... we learn from reflecting on experience*“, postulierte schon John Dewey⁴⁷⁷ als „Urvater“ des Reflexionsgedankens im pädagogischen Kontext des 20. Jahrhunderts. Dewey bezieht Reflexion aber nicht nur auf das zielgerichtete Durchdenken von Situationen und handlungsbezogenen Aspekten, sondern erweitert Reflexion als spezielle Art des Problemlösens auf das Ausprobieren von aus der Reflexion gewonnenen Handlungsvorschlägen

⁴⁷⁶ Unterrichtsreflexionen wurde auch im Rahmen der videographierten Unterrichtseinheiten in der Lehrveranstaltung ‚Ensembleleitung Tanz‘ in zwei Formen durchgeführt: An die Lehrprobe schloss sich eine Gesprächsreflexion mit allen Teilnehmenden an, die unter Bezug auf selbstentwickelte und vorgegebene Kriterien mündliches Feedback gaben. Zudem wurde von der Lehrperson eine schriftliche Reflexion basierend auf der Betrachtung des Unterrichtsvideos erstellt. Diese verschriftlichten Reflexionen der Lehrpersonen wurden bei der Darstellung der Inszenierungsmuster mit in die Arbeit einbezogen.

Vgl. Dorlöchter, H. et al. (2005): Schau in den Spiegel. Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5, S. 31–35.

⁴⁷⁷ Dieses Zitat wird Dewey zugeschrieben, lässt sich aber nicht wörtlich, sondern nur sinngemäß in seinen Werken finden. Häufige Quellenangaben sind „How We Think“ (1910/1933) als auch „Experience and Education“ (1938), dort oftmals mit S. 78 angegeben. Vgl. Lagueux, R. C. (2014): A spurious John Dewey Quotation on Reflection. URL: https://www.academia.edu/17358587/A_Spurious_John_Dewey_Quotation_on_Reflection (1.11.2016)

(vgl. Dewey 1933). Dewey spricht deshalb nicht nur von „Reflective Thinking“, sondern auch von „Reflective Action“⁴⁷⁸ und spricht beiden enormen Erkenntnispotential und Zukunftswirksamkeit zu.

Im Rahmen videobasierter Reflexionen können die beschriebenen Muster als strukturiertes und strukturierendes Beobachtungsinventar genutzt werden, um die Aufmerksamkeit auf inszenierungsrelevante Vorgänge wie z. B. Interaktionen, Instruktionsmuster, nonverbales Lehrerhandeln⁴⁷⁹ u. a. zu fokussieren und durch Anbindung an theoretische Grundlagen „*reflexives Lernen als ‚In-Beziehung-Setzen‘ von wissenschaftlichen Ansätzen und unterrichtlichen Handlungssituationen vor dem Hintergrund subjektiver Theorien*“ zu befördern (Herzig et al. 2005, 53).

Inventar als Analyseinstrument für (tanz-)pädagogische Grundlagenforschung

Die Visualisierung von Handlungsmustern in Partiturgraphen leistet in mehrfacher Hinsicht einen Beitrag für die tanzpädagogische Grundlagenforschung:

Selektion: Die erstellten Partiturgraphen können die Auswahl relevanter Schlüsselsequenzen für Reflexion, Interpretation und Evaluierung im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung und wissenschaftlichen Forschung unterstützen.

Analysefokus: Die Visualisierungsform kann die Aneignungsaktivität von Forschenden (wahrnehmen, sehen, hören, deuten, interpretieren) systematisieren und die Ausrichtung der Reflexion sowie Analysefokus unterstützen.

Ergebnisdarstellung: Die Visualisierung der Instruktionsmuster als Partitur-Multigraphen mit Rekursionsschleifen und mehreren Interaktions- und Modalitätsspuren lässt sich als Darstellungstechnik für andere Handlungsmuster nutzen und adaptieren.

Empirischer Beleg: Die Graphen dienen am Ende eines Forschungsprozesses als empirischer Beleg. Durch die Dokumentation der analytischen Vorgehensweise, der Beobachtungskategorien und Kodierungsprozesse wird das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit der Interpretation für Außenstehende erfüllt.

Fazit

Vielfältige wissenschaftliche Studien belegen, dass guter Unterricht auf sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise gehalten werden kann. Eine zusammenfassende und wertende Einschätzung der beschriebenen Instruktions- und Inszenierungsmuster beispielsweise im Hinblick auf Klarheit und Eindeutigkeit der Vermittlung oder gar auf Effektivität und Lernwirksamkeit kann an dieser Stelle nicht erfolgen und wäre methodisch gänzlich anders zu fassen.

Eine Wertung im Sinne einer Bevorzugung oder Ablehnung eines der dargestellten Instruktions- und Inszenierungsmuster ist nur schwer möglich, da jedes auf den Unterrichtskontext, auf das

⁴⁷⁸ Denkprozesse gehen nach Dewey aus eigenen Vorstellungen („imagination“, „ideas“) hervor, beruhen auf persönlichen und gesellschaftlich vermittelten Überzeugungen und Wissensstrukturen („beliefs“) und sind häufig in der persönlichen Routine („routine action“) verankert. Daher plädiert er für reflexives Denken als effektiveren und elaborierteren Weg des Denkens, da es zu Schlussfolgerungen führt (vgl. Dewey 1933, 3-7; vgl. Abels 2011, 49):

„Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.“ (Dewey 1910, 6)

⁴⁷⁹ Vgl. hierzu besonders den Beitrag von Gröschner (2007) zur Untersuchung von Körpersprache im Unterricht.

jeweilige Unterrichtsthema wie auf die beteiligten Personen bezogen ist und daher jeweils auf seine Weise der spezifischen Zielsetzung entsprechen kann.

Generell kann aber festgestellt werden, dass unvollständige, unpräzise formulierte monologische Aufgabeninstruktionen in der Regel zahlreiche Verständnisfragen der Teilnehmenden sowie lehrerseitige Rekursionen und Paraphrasen nach sich ziehen. Im tendenziell negativen Fall erfolgt dann eine Umkehrung der Rollenverteilung hin zu einer reversiblen reaktiv-ergänzenden Aufgabeninstruktion, die einerseits viel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt und andererseits Auswirkungen auf Motivation, Arbeitseinstellung, Handlungsplanbildung und Aufgabenlösung seitens Teilnehmenden haben können.

8.4 Ausblick

Die Analyse und Beschreibung von Instruktionsformen in der Tanzimprovisation wirft weitere *Forschungsdesiderate* auf, die es im Rahmen tanzpädagogischer Unterrichts- und Grundlagenforschung zu bearbeiten gälte.

Um die Spezifik der erarbeiteten Instruktionsmuster in der Tanzimprovisation weiter zu schärfen, wäre der *konfrontative Vergleich mit Instruktions- und Inszenierungsmustern aus anderen Bereichen* der Tanzimprovisation, anderen tänzerischen Kontexten als auch anderen Fachbereichen und Zielgruppen hilfreich.

Weitere Forschungsdesiderate liegen in der *Analyse der thematischen Organisation des Diskurses* in Tanzimprovisationsstunden, um Prozeduren bezüglich Themenverlauf, Themenpräsentation und Themenentwicklung zu eruieren.

Aus fachdidaktischer und wissenschaftlicher Perspektive könnte auch der Frage, wann, warum und unter welchen Bedingungen sich Lehrpersonen in welcher Weise aktiv-partizipierend in einen Improvisationsprozess einklinken und wieder herausnehmen, im Rahmen einer weiteren Untersuchung und Befragung von Lehrenden und Teilnehmenden nachgegangen werden. Der Video-Stimulated-Recall, begleitende Interviews oder Gruppendiskussionen stellen methodische Verfahren bereit, um Vergleiche mit videographierten Situationen herzustellen. So können die Wahrnehmungen von Teilnehmenden den handlungssteuernden Kognitionen und subjektiven Theorien von Lehrpersonen gegenüber gestellt und auf diese Weise Schlüsselstellen im Tanzimprovisations-Unterricht erhoben werden. Auf diese Weise können einerseits *subjektive Theorien von Lehrenden oder Teilnehmenden zu bestimmten Instruktionsweisen* erhoben und andererseits Vergleiche vorgenommen werden.

Ein zentrales, aus der vorliegenden Arbeit hervorgehendes Forschungsdesiderat, bleibt nicht zuletzt die Aufgabe, *Einschätzungen zur Wirksamkeit und Effektivität* bestimmter Instruktionsweisen zu treffen. Diese muss sich an der Frage orientieren, wann, unter welchen Bedingungen und weshalb bestimmte Instruktionsmuster von den Lernenden als lern- und handlungsrelevant wahrgenommen werden. Hier ergeben sich klare Forschungsdesiderate für die Fachdidaktik.

Abbildungsverzeichnis

Alle Abbildungen und Tabellen sind – soweit nicht durch eine Quelle gekennzeichnet – von der Verfasserin erstellt worden.

Kapitel 2: Forschungsstand		Seite
Abb. 1	Instruktionsmodi im Tanz (aus: Gray 1989, 46)	46
Kapitel 3: Theoretische Bezüge		
Abb. 2	Profilierung einer Handlung anhand ihrer Grundfunktionen am Beispiel einer stark konstruktiv ausgerichteten Handlung (aus: Nitsch 2004b, 17)	81
Abb. 3	Intentionale Bezüge und Ereignisstadien (aus: Nitsch 2004b, 18)	82
Abb. 4	Grundaspekte der subjektiven Situationsdefinition (aus: Nitsch 2006, 28)	84
Abb. 5	Funktionsstruktur einer Handlung – Handlungsphasen und handlungsregulierende Systeme (aus: Nitsch 2004b, 19).	86
Abb. 6	Heuristisches Modell der kognitiven Konzeptbildung (nach Bietz 2001, 176)	115
Abb. 7	Die Bedeutung einer Mitteilung (aus: Hänsel 2002, 112)	127
Abb. 8	Wechselseitige Transformationsprozesse (Stibi)	130
Abb. 9	Der Körper als Instrument (aus: Stibi 2016, 66)	151
Abb. 10	Aufgabenschere (aus: Behrens 2010, 390)	161
Abb. 11	Gestaltungsparameter für Instruktionen und Bewegungsaufgaben (aus: Stibi 2016, 74; inspiriert von einer Grafik in Tiedt 2001, 31 zu Phasen des kreativen Prozesses und Gestaltungsparameter)	166
Abb. 12	Interaktionsgefüge Sprechen-Bewegen (Stibi)	184
Abb. 13	Vorwegnahme-Veränderung-Rückkopplungs-Einheit (VVR) (aus: Hacker 2005, 215)	188
Abb. 14	Aktions-Ereignis-Graphen (aus: Nitsch 2004, 145)	189
Kapitel 4: Forschungsdesign		
Abb. 15	Kamerapositionierung	204
Abb. 16	Zirkulärer Forschungsprozess (orientiert am Modell von Flick 2002, 73)	217
Abb. 17	Mehrebenen-Analyse	219
Abb. 18	Analysekategorien der Meso-Ebene zur Beschreibung von Instruktionmustern	221
Kapitel 5: Grundformen von Instruktionmustern		
Kapitel 5.2: Präaktionale Instruktionmuster		
Abb. 19	Illustrative Bewegungen; Still 00:00:27-00, A_7	256
Abb. 20	Illustrative Bewegungen; Still 00:00:17-15, C_7	256
Abb. 21	Monologisch-verbale Aufgabeninstruktion, ggf. mit abschließender Verständnisfrage	257
Abb. 22	Multimodale Erklärung durch Kombination unterschiedlicher Modalitäten	262
Abb. 23	Multimodale monologische Aufgaben-Instruktion	263
Abb. 24	Zeigen der Nudel als Instruktionsbeginn (Still 00:00:08-07, A_8)	267
Abb. 25	Nonverbale Antwort einer Teilnehmerin (Still 00:00:12-24, A_9)	267
Abb. 26	Ko-konstruktive Aufgabeninstruktion	268
Abb. 27	Einzelne illustrative Bewegung (Still 00:01:06-18, A_10)	272

Abb. 28	Demonstration einer Serie von Bewegungen (Still 00:00:38-29, B_5)	272
Abb. 29	Rekursive Aufgabeninstruktion	273
Abb. 30	Aufgaben-Iteration mit einem Paar, parallel zur Improvisation der anderen Paare (Still 00:00:40-15, A_19)	274
Abb. 31	Dialogische Aufgaben-Iteration	276
Abb. 32	Illustrative Bewegung (Still 00:01:53, A_13)	282
Abb. 33	Veranschaulichung durch Legen der Nudelpartitur (Still 00:00:34, A_15)	282
Abb. 34	Präaktionale reversible reaktiv-ergänzende Aufgabeninstruktion	283
Kapitel 5.3: Synaktionale Instrukionsmuster		
Abb. 35	Performative Bewegungsanleitung. Die Lehrperson tanzt in der Mitte des Kreises (Still 00:04:43, B_1a)	287
Abb. 36	Performative Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung	290
Abb. 37	Verkettung verbaler und motorischer Instruktionen (Still 00:03:54, A_3)	291
Abb. 38	Performative Bewegungsanleitung ohne Musik	292
Abb. 39	Polymodale Anleitung: Verbal, Vokal-Laute und Kicks (Still 00:01:20-29, C_1)	296
Abb. 40	Synaktionale performative Bewegungsanleitung mit Lauten	297
Abb. 41	Standort für Instruktion (Still 00:03:00-27, A_5)	299
Abb. 42	Verbale Bewegungsanleitung zu Musikeinspielung	300
Abb. 43	Legen der Partitur (Still 00:02:43-23, A_17)	302
Abb. 44	Tänzerisches Erproben der Partitur (Still 00:01:36-20, A_17)	302
Abb. 45	Synaktionale verbale Anweisung	303
Abb. 46	Tasten des Materials im Samtsäckchen (Still 00:02:12-10, A_6)	305
Abb. 47	Tänzerische Transformation (Still 00:03:19-04, A_6)	306
Abb. 48	Überlappende Mini-Dialoge mit Verschränkung von Aktivitätssträngen (lineare Verlaufsdiagramm)	307
Abb. 49	Call-and-Response-Instruktion mit Conga (Still 00:01:17-19, C_3)	309
Abb. 50	Synaktionale Call-and-Response-Instruktion mit Instructional Cues	311
Abb. 51	Musikalisches Einsatz-Signal (Still 00:04:12-06, C_4)	313
Abb. 52	Nonverbales Einsatz-Signal (Still 00:03:16-05, C_4)	313
Abb. 53	Musikalische Call-and-Response-Instruktion mit vokaler Sonifikation, verbalen Hinweisen und Einsatz-Signalen	314
Abb. 54	Lehrer-initiierte metrische Bewegungsbegleitung (Variante A1)	317
Abb. 55	Lehrer-initiierte Bewegungsbegleitung (Variante A2)	318
Abb. 56	Teilnehmer-initiierte metrische Bewegungsbegleitung (Variante B)	320
Abb. 57	Reziproke multimodale Ko-Konstruktion: Binnenstruktur der Instruktionsabschnitte und Instruktionsmodalitäten der Teilnehmerinnen in Lehrerrolle	324
Kapitel 5.4: Postaktionale Instrukionsmuster		
Abb. 58	Internales Feedback (Still 00:00:21, C_4)	335
Abb. 59	Postaktionale mentale Selbstreflexion (Internales Feedback)	337
Abb. 60	Gruppengespräch über Musik (Still 00:01:16, C_6)	338
Abb. 61	Gruppengespräch über Video (Still 00:01:10, B_8)	339
Abb. 62	Postaktionales Unterrichtsgespräch	342

Kapitel 5.5: Musterkombinationen		
Abb. 63	Nudeln werden ins Spiel gebracht (Still 00:00:22-01, A_14)	349
Abb. 64	Musik-Cues (Still 00:01:19-21, A_12a)	350
Abb. 65	Synaktionale Musik-Cues (A_12a und 14)	351
Abb. 66	Synaktionale Instructional Cues zu Musikeinspielung	354
Abb. 67	Synaktionale rekursive Hinweise (Verlaufsdarstellung)	356
Abb. 68	Nudelpartitur legen (Still 00:02:27-14, A_16)	357
Abb. 69	Nudelpartitur erproben (Still 00:02:58-11, A_16)	357
Abb. 70	Synaktionale verbale Aufgabenparaphrase	359
Abb. 71	Multitemporale Instruktion	363
Kapitel 6: Inszenierungsmuster		
Abb. 72	Temporale Verteilung der Instruktionssequenzen von Fallbeispiel A und Anteil an der Unterrichtszeit	384
Abb. 73	Prozessogramm Inszenierungsmuster Fallbeispiel A, Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten)	386
Abb. 74	Raumposition Lehrende, Fallbeispiel A	387
Abb. 75	Temporale Verteilung der Instruktionsmuster, Fallbeispiel A	389
Abb. 76	Turn-Apparat der Instruktionsmuster, Fallbeispiel A	389
Abb. 77	Anteile monologische/dialogische Instruktionssequenzen in Fallbeispiel A	389
Abb. 78	Prozessogramm turn-Apparat, Fallbeispiel A	390
Abb. 79	Temporale Verteilung der Instruktionssequenzen von Fallbeispiel B und Anteil an der Unterrichtszeit	398
Abb. 80	Raumposition Lehrende, Fallbeispiel B	399
Abb. 81	Prozessogramm Inszenierungsmuster Fallbeispiel B, Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten)	400
Abb. 82	Temporale Verteilung der Instruktionsmuster, Fallbeispiel B	402
Abb. 83	Turn-Apparat der Instruktionsmuster, Fallbeispiel B	402
Abb. 84	Anteile monologische/dialogische Instruktionssequenzen in Fallbeispiel B	402
Abb. 85	Prozessogramm turn-Apparat, Fallbeispiel B	403
Abb. 86	Temporale Verteilung der Instruktionssequenzen von Fallbeispiel C und Anteil an der Unterrichtszeit	411
Abb. 87	Prozessogramm Inszenierungsmuster Fallbeispiel C, Typus-temporal-modal (Zusammenhang Muster-Zeitpunkt-Modalitäten)	413
Abb. 88	Raumposition Lehrende, Fallbeispiel C	416
Abb. 89	Temporale Verteilung der Instruktionsmuster, Fallbeispiel C	418
Abb. 90	Turn-Apparat der Instruktionsmuster, Fallbeispiel C	418
Abb. 91	Anteile monologische/dialogische Instruktionssequenzen in Fallbeispiel C	418
Abb. 92	Prozessogramm turn-Apparat, Fallbeispiel C	419
Kapitel 7: Fallvergleichende Synopse		
Abb. 93	Numerische Anzahl Muster und Sequenzen unter temporalem Aspekt	422
Abb. 94	Prozentuale Anteile Muster und Sequenzen unter temporalem Aspekt	422
Abb. 95	Turn-Apparat der Instruktionsmuster im Datenmaterial	423
Abb. 96	Turn-Apparat der Instruktionssequenzen im Datenmaterial	423

Abb. 97	Fallvergleich: Numerische Anzahl der Instruktionensequenzen unter temporalem Aspekt	425
Abb. 98	Fallvergleich: Prozentuale Anteile der Instruktionszeit an der Unterrichtszeit	425
Abb. 99	Fallvergleich: Verteilung der Instruktionensequenzen nach turn-Apparat	427
Abb. 100	Fallvergleich: Prozentualer Anteil an Gesamtzahl der Sequenzen pro Fallbeispiel nach turn-Apparat	427
Abb. 101	Cluster A: PI-Dyade	438
Abb. 102	Cluster B: PICI-Dyade	438
Abb. 103	Cluster C: PISR-Dyade	439
Abb. 104	Cluster D: PIR-Triade	439
Abb. 105	Modalitätsstruktur Fall A	441
Abb. 106	Modalitätsstruktur Fall B	442
Abb. 107	Modalitätsstruktur Fall C	442
Abb. 108	Verwendete Instruktionsmodalitäten (Linienstärke zeigt Häufigkeit)	444
Abb. 109	Instruktionshandlungen musikalisch-nonverbal (Linienstärke zeigt Häufigkeit)	444
Abb. 110	Instruktionsmodalitäten C-9 in sequenzieller Ordnung	448
Abb. 111	Modalitätsspezifische Binnenstruktur	448
Abb. 112	Geste als Initialmarke (A_8)	451
Abb. 113	Winkbewegung als Initialmarke (Still 00:00:03 C_5)	451
Abb. 114	Übergang und Initialmarke für Instruktion durch Positionierung im Raum, Lehrperson A (Still 00:01:00 A_2 u. Still 00:00:02 A_3)	452
Abb. 115	Übergang und Initialmarke für Instruktion durch Positionierung im Raum, Lehrperson B (Still 00:01:08 B_7 u. Still 00:00:08 B_8)	452
Abb. 116	Favorisierte Raumpositionen der Lehrenden	454
Abb. 117	Raumskizze und „secure base“	455
Abb. 118	Notizen als Secure Base	455
Abb. 119	Kreisbildung während Bewegungsanleitung (Still 00:00:11 B_1b)	456
Abb. 120	Kreisbildung durch auffordernde Geste (Still 00:00:47 A_2)	456
Abb. 121	Intuitive Kreisbildung Fallvergleich	457
Abb. 122	Einsatzzeichen (Still 00:01:40 C_4)	459
Abb. 123	Instruktionsmodell Tanzimprovisation	480

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Bedingungen des Sprechakts „Auffordern“ (aus: Harras 1983, 200, vgl. Searle 1982, 65)	102
Tab. 2	Parameter des Tanzes (Stibi 2016, 67; orientiert an Preston-Dunlop 1984)	152
Tab. 3	Parameter in Improvisation und Choreographie (aus: Stibi 2016, 68)	153
Tab. 4	Videographierte Unterrichtseinheiten und Themen	203
Tab. 5	Systematik von Instruktionsformen	233
Tab. 6	Tabellarische Übersicht Präaktionale Instruktionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten	286
Tab. 7	Tabellarische Übersicht Synaktionale Instruktionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten	333
Tab. 8	Tabellarische Übersicht Postaktionale Instruktionsmuster mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten	346
Tab. 9	Tabellarische Übersicht Musterkombinationen mit Visualisierung der verwendeten Modalitäten	366
Tab. 10	Tänzerische Konzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel A	381
Tab. 11	Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel A	382
Tab. 12	Typische Cluster von Instruktionssequenzen in Fallbeispiel A	385
Tab. 13	Übersichtstabelle Instruktionssequenzen Fallbeispiel A	391
Tab. 15	Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel B	396
Tab. 16	Typische Cluster von Instruktionssequenzen in Fallbeispiel B	399
Tab. 17	Übersichtstabelle Instruktionssequenzen Fallbeispiel B	404
Tab. 18	Handlungskonzepte und Ankerbeispiele von Fallbeispiel C	408
Tab. 19	Typische Cluster von Instruktionssequenzen in Fallbeispiel C	412
Tab. 20	Übersichtstabelle Instruktionssequenzen Fallbeispiel C	420
Tab. 21	Tabelle Anteile prä-, syn- und postaktionale Instruktionsmuster	421
Tab. 22	Favorisierte Instruktionsmuster insgesamt	424
Tab. 23	Favorisierte Instruktionsmuster im Fallvergleich	424
Tab. 24	Verwendete Instruktionsmodalitäten im Fallvergleich	440

Literatur

A

- ABERCROMBIE, D. (1968): Paralanguage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 3 (1), S. 55–59
- AEBLI, H. (1987): *Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. (3.). Stuttgart: Klett-Cotta
- ALHEIT, P. (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. (S. 1–19). Göttingen. URL: (http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_ground_theory_ofas.pdf) [26.02.2016]
- ALTENMÜLLER, E. (2006): Das improvisierende Gehirn. *Musikphysiologie und Musikmedizin*, 13. Jg. (1), S. 1–10
- ALTHANS, B., HAHN, D., SCHINKEL, S. (2009): Szenen des Lernens. In: T. ALKEMEYER, K. BRÜMMER, R. KODALLE, Th. PILLE (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung: Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. (S. 141–160). Bielefeld: transcript
- ANDERSON, J. R. (2013): *Kognitive Psychologie*. (7., und überarb., neu gestaltete Aufl.). Berlin u.a: Springer VS
- ARENS, H., STAMMERJOHANN, Ha. (1975): Pragmatik. In: *Handbuch der Linguistik; allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft* (S. 327–331). München: Nymphenburger Verl.-Handlung
- ARGYLE, Michael (2002): *Körpersprache & Kommunikation: das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. (8.). Paderborn: Junfermann
- ARTUS, H.-G., MAHLER, M. (1991): Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In: M. KLEIN (Hrsg.): *Jahrbuch Tanzforschung*. (Bd. 2, S. 37–60). Wilhelmshaven: Noetzel
- AUSCHNAITER, von S., WELZEL, M. (Hrsg.) (2001): *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen: aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster, New York, München: Waxmann. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Abstract_Workshop_Gaeser_Zikuda.pdf [20.03.2015]
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words. Dt. Zur Theorie der Sprechakte*. Oxford, Stuttgart: Reclam

B

- BARTHEL, G., ARTUS, H.-G. (2007): *Vom Tanz zur Choreographie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik*. Oberhausen: Athena
- BASTIAN, H.-G. (1984): Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In: G. KLEINEN (Hrsg.): *Kind und Musik*. (Bd. 5, S. 339–359). Laaber: Laaber
- BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (1994): Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: K. REUSSER, M. REUSSER-WEYENETH (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. (S. 207–225). Bern: Huber. URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-0000-00001c015464/Reusser_Reusser-Weyeneth_1994_Verstehen.pdf [05.04.2017]
- BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (1995): Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: E. BECK, T. GULDIMANN, M. ZUTAVERN (Hrsg.): *Eigenständig lernen*. (S. 15–58). St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium
- BECK, K. (2002): Rhythmus und Timing. In: H. BRUHN, Rolf OERTER, Helmut RÖSING (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. (4., S. 459–466). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- BECKER, J., BEERMANN, U., ZANDER, L., HANNOVER, B. (2013): Sichtstrukturen im Tanzunterricht. In: *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. (Bd. 4, S. 217–232). Münster: Waxmann
- BECKER, J., HANNOVER, B. (2013): Eine Videostudie zur Untersuchung der Aufgabenkultur im Tanzunterricht. Poster. 2. Frankfurter Tagung zu Videoanalysen in der Unterrichts- und Bildungsforschung, 20.-21. Februar 2013, Universität Frankfurt/Main., Frankfurt a.M.
- BECKER-MROTZEK, M., VOGT, R. (2001): *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer
- BECKER-MROTZEK, M., VOGT, R. (2009): *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. (2. bearbeitete und aktualisierte Auflage.). Tübingen: Max Niemeyer
- BEHNE, K.-E. (1982): Musik — Kommunikation oder Geste? In: K.-E. BEHNE (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn*. (Bd. 3, S. 135–145). Laaber: Laaber

- BEHRENS, C. (2010): *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Köln: Sporthochschule Köln. URL: http://esport.dshs-koeln.de/235/3/Dissertation_Behrens.pdf [01.05.2015]
- BEHRENS, C. (2012): *Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive : eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht*. Oberhausen: Athena
- BEHRENS, C. (2013): Fördert Tanz die Kreativität? (Internationale) Tanzpädagogische Forschung zum Thema Tanz und Kreativität. In: *Tanz Spiel Kreativität* (Bd. 23, S. 227–240). Leipzig: Henschel
- BEHRENS, C. (2014): „Tanzaufgaben als Aufgabe“ – eine experimentelle Studie zum Erleben von Aufgabenstellungen im Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen und Darstellen“. In: M. PFITZNER (Hrsg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. (Bd. 5, S. 249–269). Wiesbaden: Springer Fachmedien
- BELLACK ET AL., A., KLIEBARD, H. M., HYMAN, R. T., SMITH, F. L. (1974): *Die Sprache im Klassenzimmer (engl. The language of the classroom. 1966)*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- BERGMANN, F., TONGER-ERK, L. (2016): Ab. Über das theatrale Verschwinden. In: F. BERGMANN, L. TONGER-ERK (Hrsg.): *Ein starker Abgang: Inszenierungen des Abtretens in Drama und Theater*. (S. 7–31). Würzburg: Königshausen & Neumann
- BIETZ, J. (2001): Sprache, Vorstellung und Bewegung – eine symboltheoretische Betrachtung. In: J. NITSCH, H. ALLMER, (Hrsg.): *Denken - Sprechen - Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 1.-3. Juni 2000 in Köln*. (S. 174–180). Köln: bps
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970): *Kinesics and Context. Essays on body-motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- BLOM, L.A., CHAPLIN, T. (1988): *The Moment of Movement. Dance Improvisation*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press
- BLÖMEKE, S. KAISER, G., EICHLER, D., SCHULZ, W. (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), S. 330–357
- BLOOM, K., SHREEVES, R. (2004): *Moves. A sourcebook of ideas for body awareness and creative movement*. (2.). London: Routledge
- BLUM, R. (2004): *Die Kunst des Fügens. Über Tanztheaterimprovisation. (deutsch/englisch)*. Oberhausen: Athena
- BOHNSACK, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich UTB
- BÖING, U. (2009): *Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung. Die „Forschungswerkstatt“ als Instrument der Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen*. Köln: Universität zu Köln
- BORELLI, G., SKRINAR, M. (1982): A descriptive study of the frequency and type of instructional cues used in dance technique classes (Abstract). *Kinesiology for Dance, No. 1* (Vol. 5), S. 6
- BORMANN, H.-F., BRANDSTETTER, G., MATZKE, A. (Hrsg.) (2010): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren*. Bielefeld: transcript
- BRANDSTETTER, G. (2010): Selbst-Überraschung: Improvisation im Tanz. In: H.-F. BORMANN, G. BRANDSTETTER, A. MATZKE (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst-Medien-Praxis*. (S. 183–200). Bielefeld: transcript
- BRENNAN, M.A. (1999): Every little Movement has a Meaning of its Own. Movement Analysis in Dance Research. In: S. HORTON FRALEIGH, P. HANSTEIN (Hrsg.): *Research Dance: Evolving Modes of Inquiry*. (S. 283–308). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. URL: <http://digital.library.pitt.edu/cgi-bin/t/text/pageviewer-idx?c=pittpress;cc=pittpress;idno=31735062135474;rgn=full%20text;didno=31735062135474;view=image;seq=297;node=31735062135474%3A1.8.1;page=root;size=s;frm=frameset;> [12.07.2015]
- BRINKMANN, U. (1999): *Kontaktimprovisation. Neue Bewegung im Tanz*. Frankfurt a.M., Griedel: Afra
- BRÜCKMANN, M., DUIT, R. (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: D. KRÜGER, I. PARCHMANN, H. SCHECKER (Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. (S. 189–201). Berlin, Heidelberg: Springer
- BRÜNNER, G. (2005): *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lernprozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/lernen.pdf> [05.04.2015]
- BUCKWALTER, M. (2010): *Composing while Dancing. An Improviser's Companion*. Madison: The University of Wisconsin Press

C

- CHEFFERS, J.T.F., MANCINI, V., MARTINEK, T. (1980): *Interaction analysis: An application to nonverbal and verbal activity*. (2.). St. Paul, MN: Amedon and Associates
- CLAXTON, D. B., LACY, A. C. (1991): Pedagogy: The Missing Link in Aerobic Dance. *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62 (6), S. 49–52
- COLLIER, D. H., WINNICK, J. P. (2011): Instructional Strategies for Adapted Physical Education. (Chapter 7). In: *Adapted Physical Education and Sport* (S. 119–150). Champaign, Illinois: Human Kinetics
- CORSTEN, M., KRUG, M., MORITZ, Ch. (Hrsg.) (2010): *Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- CRANACH, M. von, KALBERMATTEN, U., INDERMÜHLE, K., GUGLER, B. (1980): *Zielgerichtetes Handeln*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber
- CRATTY, B. (1979): Instruktion. In: *Motorisches Lernen und Bewegungsverhalten*. (2. unveränderte Auflage., S. 141–160). Bad Homburg: Limpert

D

- DALY, A. (2002): *Critical Gestures. Writings on Dance and Culture*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- DANIEL, R. (2006): Exploring Music Instrument Teaching and Learning Environments: Video Analysis as a Means of Elucidating Process and Learning Outcomes. *Music Education Research*, Vol. 8 (2), S. 191–215
- DAVIS, A. P. (1998): Performance Achievement and Analysis of Teaching during Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46 (Vol. 4), S. 496–509
- DIEGRITZ, Th., FÜRST, C. (1999): *Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen*. Erlangen: Universitätsbibliothek.
- DINKELAKER, J. (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: M. CORSTEN, M. KRUG, Ch. MORITZ (Hrsg.): *Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. (S. 91–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- DINKELAKER, J., HERRLE, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- DREFKE, H., VENT, H. (1981): *Gymnastik/Tanz. Sport Gymnasiale Oberstufe*. Düsseldorf: Bagel
- DREXEL, G. (1975): Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. Sprachtheoretische Betrachtungen zur Sportlehrersprache und Skizze einer handlungstheoretischen (sprechakttheoretischen) Konzeption der Sportlehrersprache. *Sportwissenschaft*, (5), S. 162–184
- DREXEL, G., HILDENBRANDT, E. (1975): „Schwierigkeiten und Strategien der aktuellen Bewältigung und des Erlernens von Mehrfachaufgaben bei Schiläufern insbesondere bei Anfängern.“ Unveröffentlichter Projektbericht, Tübingen
- DREXEL, G., HILDENBRANDT, E. (1976): Verbalinstruktion als Lehrkompetenz im Sportunterricht. In: AUSSCHUB DEUTSCHER LEIBESERZIEHER (ADL) (Hrsg.): *Sport lehren und lernen*. (S. 259–265). Schorndorf: Hofmann
- DRÖGE, W. (2003): Tanzimprovisation als Performance. Eine Einführung in spontanes Komponieren. *SportPraxis*, 44, S. 17–22

E

- EDELMANN, W. (2000): *Lernpsychologie*. (6. vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz
- EFFENBERG, A. O. (1995): Sonification - Ein komplexes akustisches Informationskonzept für die Motorikforschung. In: J. KRUG, H.-J. MINOW (Hrsg.): *Sportliche Leistung und Training*. Sankt Augustin
- EFFENBERG, A. O. (1996): *Sonification - ein akustisches Informationskonzept zur menschlichen Bewegung*. (Bd. 111). Schorndorf: Hofmann
- EFFENBERG, A. O. (2000): Der bewegungsdefinierte Sound: Ein akustisches Medium für die Darstellung, Vermittlung und Exploration motorischer Prozesse. In: H. ALTENBERGER, A. HOTZ, U. HANKE, K. SCHMITT (Hrsg.): *Medien im Sport - zwischen Phänomen und Virtualität*. (S. 67–76). Schorndorf: Hofmann
- EFFENBERG, A. O. (2004): *Synergien der Sinne für die Bewegungsregulation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- EHLICH, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: D. FLADER (Hrsg.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. (S. 127–143). Stuttgart: Metzler

- EHLICH, K. (1996a): Sprechhandlungsanalyse. In: L. HOFFMANN (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader.* (S. 211–226). Berlin, New York: de Gruyter
- EHLICH, K. (1996b): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: L. HOFFMANN (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader.* (S. 183–201). Berlin, New York: de Gruyter
- EHLICH, K. (2007a): Sprechhandlungsanalyse. In: *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs-Narration-Text-Schrift* (Bde. 1-3, Bd. 3, S. 47–63). Berlin, New York: De Gruyter
- EHLICH, K. (2007b): Pragmatik. In: *Sprache und sprachliches Handeln. Bd.1: Pragmatik und Sprachtheorie.* (Bd. 1 von 3, S. 47–52). Berlin, New York: de Gruyter
- EHLICH, K. (2007c): Funktionale Pragmatik - Terme, Themen und Methoden. In: *Sprache und sprachliches Handeln. Bd.1: Pragmatik und Sprachtheorie.* (Bd. 1 von 3, S. 29–46). Berlin, New York: de Gruyter
- EHLICH, K. (2007d): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: *Sprache und sprachliches Handeln. Bd.1: Pragmatik und Sprachtheorie.* (Bd. 1 von 3, S. 9–28). Berlin, New York: de Gruyter
- EHLICH, K., REHBEIN, J. (1986): *Muster und Institution.* Tübingen: Gunter Narr
- EHLICH, K., REHBEIN, J. (1976): Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: D. WUNDERLICH (Hrsg.): *Studium Linguistik, Bd. 1* (S. 47–69). Kronberg im Taunus: Scriptor
- EHLICH, K., REHBEIN, J. (1979a): Sprachliche Handlungsmuster. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* (S. 234–274). Stuttgart: Metzler
- EHLICH, K., REHBEIN, J. (1979b): Handlungsmuster im Unterricht. In: R. MACKENSEN, F. SAGEBIEL, DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE (DGS) (Hrsg.): *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag (Berlin, 17.-20. April 1979)* (S. 535–562). 19. Deutscher Soziologentag, Berlin. URL: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16749/ssoar-1979-ehlich_et_al-handlungsmuster_im_unterricht.pdf?sequence=1 [23.07.2015]
- EHLICH, K., REHBEIN, J. (Hrsg.) (1983): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen.* (Bd. 2). Tübingen: Gunter Narr
- EKMAN, P., FRIESEN, W. V. (1969): The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, S. 49–98
- ELLGRING, J. H. (1986): Nonverbale Kommunikation. In: H. S. ROSENBUSCH (Hrsg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte non-verbaler Kommunikation.* (S. 7–48). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. URL: <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/4373> [23.11.2015]
- ENGELKAMP, J. (1987): Modalitätsspezifische Gedächtnissysteme im Kontext sprachlicher Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Psychologie*, 195, S. 1–28
- ENGELKAMP, J. (1990): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen.* Göttingen: Hogrefe
- EQUIT, C., HOHAGE, Chr. (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: C. EQUIT, Chr. HOHAGE (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis.* (S. 9–46). Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- ERNST, P. (2002): *Pragmalinguistik: Grundlagen. Anwendungen. Probleme.* Berlin, New York: Walter de Gruyter
- EXINER, J., LLOYD, P. (1973): *Teaching Creative Movement.* Oxford University Press

F

- FAUST-SIEHL, G. (1987): *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung.* Weinheim: Beltz
- FIEHLER, R. (1982): Instruktionsstile. In: K. DETERING (Hrsg.): *Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981.* (Bd. 2, S. 221–230). Tübingen: Niemeyer. URL: <http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/713> [08.05.2015]
- FISCHER, R. (1998): *Tanzen mit Kindern. Spielformen-Technik-Improvisation-Gestaltung.* Kassel: Bosse
- FISCHER-LICHTE, E. (2004): *Ästhetik des Performativen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- FLANDERS, N. A. (1970): *Analyzing teaching behavior.* Reading, Mass. [u.a.]: Addison-Wesley
- FLEISCHLE-BRAUN, C. (2001): *Der Moderne Tanz. Geschichte und Vermittlungskonzepte.* Butzbach-Griedel: Afra
- FLICK, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* (6., Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- FRANKE, W. (1990): *Elementare Dialogstrukturen. Darstellung, Analyse, Diskussion.* (Bd. 101). Tübingen

- FRIEDRICH, G. (1991): *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- FROHLEIKS, S. (2016): *Raum – Klang – Bild – Bewegung Eine Erweiterung ästhetischen Lernens und Lehrens im Zeigekontext der Erziehung*. Universität zu Köln, Dissertation
- FUNKE, J. (2000): Psychologie der Kreativität. In: R. HOLM-HADULLA (Hrsg.): *Kreativität*. (S. 283–300). Heidelberg: Springer. URL: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/8231/> [19.08.2015]

G

- GABLER, H., SINGER, R., NITSCH J. (2000): *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. (3.). Schorn-dorf: Hofmann
- GALINSKI, A. (2004): Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich. Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Universität Duisburg-Essen, <http://www.linse.uni-essen.de>, URL: http://www.linse.uni-essen.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf [01.08.2016]
- GARDT, A. (2007): Diskursanalyse. In: I.H. WARNKE (Hrsg.): *Diskurslinguistik nach Foucault: Theorie und Gegenstände*. (S. 27–52). Berlin, New York: De Gruyter. URL: https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_f%C3%BCr_Germanistik/Dateien/DISKURSANALYSE_gardt.pdf [18.04.2016]
- GEBAUER, H. (2012): „Wir beginnen mit unserem normalen Warm-up...“ Inszenierungsmuster kognitiver Aktivierung im Musikunterricht - ein Fallbeispiel aus einer Videostudie. In: H. BAYRHUBER (Hrsg.): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. (S. 219–236). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- GEBAUER, H. (2013): „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In: A. LEHMANN-WERMESER, M. KRAUSE-BENZ (Hrsg.): *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. (Bd. 34, S. 61–79). Münster u.a.: Waxmann. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9573/pdf/AMPF_2013_Band_34_Gebauer_Beschreibt_doch_mal.pdf [17.02.2016]
- GEBAUER, H. (2016): *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht Eine qualitative Videostudie*. (Bd. 6). Münster: LIT
- GIRMES, R. (2004): *(Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Seelze & Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: de Gruyter 1967.J. New York: Aldine
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. [Orig.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: de Gruyter 1967.J. (3. Auflage.)]. Bern: Huber
- GÖTTLICH, U., KURT, R. (Hrsg.) (2012): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Berlin: Springer
- GRAY, J. A. (1983): The science of teaching the art of dance: A description of a computer-aided system for recording and analyzing dance instructional behaviors. *Journal of Education for Teaching*, 9 (3), S. 264–278
- GRAY, J. A. (1984): A Conceptual Framework for the Study of Dance Teaching. *Quest*, 36 (2), S. 153–163
- GRAY, J. A. (1989): *Dance instruction. Science Applied to the Art of Movement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- GRAY, J. A. (1984): A Catalog of Dance Teacher Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 3 (No. 2), S. 71–80
- GREEN GILBERT, A. (1992): *Creative Dance for all ages. A conceptual approach*. Reston, Virginia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- GRICE, P. (1977): Bedeuten, Meinen, Intendieren. Erstmals erschienen als: Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning. In: *Foundations of Language*, Bd. 4 (1968), S. 225–242,. Essen: LAUD Linguistic Agency 1957/1977 - Universität Duisburg-Essen. URL: <http://www.linse.uni-essen.de/laud-downloadliste.html?articles=bedeuten-meinen-intendieren> [08.03.2015]
- GRICE, P. (1979): Logik und Konversation. In: G. MEGGLE (Hrsg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243–265). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- GRÖBEN, B. (1996): Zur Wirkung unterschiedlicher Instruktionen auf das Erlernen komplexer Willkürbewegungen. In: R. DAUGS, K. BLISCHKE, F. MARSCHALL, H. MÜLLER (Hrsg.): *Kognition und Motorik. 3. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik*. (S. 209–215). Hamburg: Czwalina

- GRÖBEN, B. (1997): Wirkdimensionen verbaler Instruktionen. In: E. LOOSCH, M. TAMME (Hrsg.): *Motorik - Struktur und Funktion* (S. 236–240). Hamburg: Czwalina
- GRÖBEN, B. (2000): Sprache als Medium - Wirkdimensionen verbaler Instruktionen im Bewegungsunterricht. In: H. ALTENBERGER, ET AL. (Hrsg.): *Medien im Sport - zwischen Phänomen und Virtualität*. (S. 50–66). Schorndorf: Hofmann
- GRÖBEN, B., MAURUS, P. (1999): Bewegungsanweisungen - Hilfe oder Hindernis beim Erlernen sportlicher Bewegungen? In: B. HEINZ, R. LAGING (Hrsg.): *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. (S. 107–119). Hamburg: Czwalina.
- GRÖBEN, B., MAURUS, P. (2005): Bewegungsanweisungen - Hilfe oder Hindernis beim Erlernen sportlicher Bewegungen? In: R. PROHL, R. LAGING (Hrsg.): *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Bd. 150, S. 137–152). Hamburg: Czwalina.
- GROEBEN, N. (1986): *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke
- GROEBEN, N., SCHEELE, B. (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff
- GRÖSCHNER, A. (2007): Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. *bildungsforschung*, 4 (2), S. 1–21
- GRÖSSING, S. (2001): *Einführung in die Sportdidaktik: Lehren und Lernen im Sportunterricht*. (8.). Wiebelsheim: Limpert

H

- HACKER, W. (2005): *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. (2., vollst. überarb. und erg. Aufl.). Bern: Huber
- HACKFORT, D., MUNZERT, J., SEILER, R. (2000): Handlungstheoretische Perspektiven für die Ausarbeitung eines handlungspsychologischen Ansatzes. In: D. HACKFORT, J. MUNZERT, R. SEILER (Hrsg.): *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 31–46). Heidelberg: Asanger
- HAGE, K., BISCHOFF, H., DICHANZ, H., EUBEL, K. -D., OEHLISCHLÄGER, H.-J., SCHWITTMANN, D. (1985): *Das Methoden-Repertoire von Lehrern: Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- HAHN, W. von (1980): Fachsprachen. In: H. P. ALTHAUS, H. HENNE, H. E. WIEGAND (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik* (2. vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Bd. 2, S. 390–395). Tübingen: Niemeyer
- HALLMANN, R. J. (1970): Techniken kreativen Lehrens. In: G. MÜHLE, Ch. SCHELL (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. (S. 175–180). München: Piper
- HANKIN, T. (1992): Presenting Creative Dance Activities to Children: Guidelines for the Nondancer. *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 63 (2), S. 22–24
- HANRAHAN, Ch. (1995): Creating Dance Images. Basic Principles for Teachers. *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 66 (No. 1), S. 33–39
- HANRAHAN, Ch., SALMELA, J. (1986): Mental Imagery as a Facilitator in Dance Movement Skills. In: L.-E. UNESTÄHL (Hrsg.): *Contemporary Sport Psychology. Proceedings from the VI. World Congress in Sport Psychology. June 23-27, 1985, Kopenhagen* (S. 131–141). Örebro, Schweden: Veje Publishing Inc.
- HANRAHAN, Ch., TÉTRAU, B., SARRAZIN, C. (1995): Use of Imagery While Performing Dance Movement. *International Journal of Sport Psychology*, (No. 26), S. 413–430
- HÄNSEL, F. (2001): Instruktionales Wissen von Trainern. In: R. PROHL (Hrsg.): *Bildung & Bewegung : Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24. 6. 2000 in Frankfurt/Main* - (S. 265–272). Hamburg: Czwalina
- HÄNSEL, F. (2002): *Instruktionspsychologie motorischen Lernens*. (Bd. 6). Frankfurt a.M.: Peter Lang
- HÄNSEL, F. (2003): Instruktion. In: H. MECHLING, J. MUNZERT (Hrsg.): *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre*. (Bd. 141, S. 265–280). Schorndorf: Hofmann
- HÄNSEL, F. (2006): Feedback und Instruktion. In: M. TIETJENS, B. STRAUB (Hrsg.): *Handbuch Sportpsychologie*. (Bd. 153, S. 62–70). Schorndorf: Hofmann
- HÄNSEL, F., BAUMGÄRTNER, S. (2001a): Effektive Instruktionen im leistungssportlichen Techniktraining. In: J. NITSCH, J., H. ALLMER, (Hrsg.): *Denken - Sprechen - Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1.-3. Juni 2000 in Köln*. (S. 400–405). Köln: bps
- HARRAS, G. (1983): *Handlungssprache und Sprechhandlung. Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen*. Berlin, New York: de Gruyter

- HASELBACH, B. (1987): *Improvisation, Tanz, Bewegung*. (4.). Stuttgart: Klett
- HASSELHORN, M., GOLD, A. (2009): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (2. durchgesehene Auflage.). Stuttgart: Kohlhammer
- HAUSMANN, G. (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- HAYES, E. R. (1955): *Dance Composition and Production. For Highschools and Colleges*. New York: The Ronald Press Company
- HECKHAUSEN, H., GOLLWITZER, P.M., WEINERT, F.E. (Hrsg.) (1987): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer
- HEILMANN, Ch. (2009): Körpersprache-Körperausdruck-Körperzeichen. (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E.V., Hrsg.), *DGSS e.V. aktuell*, (4), S. 9–13
- HENDEL, C. (1995): Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43, S. 182–203
- HERRLE, M., RAUIN, U., ENGARTNER, T. (2016): Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: M. HERRLE, T. ENGARTNER, U. RAUIN (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung; Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (1. Auflage., S. 8–28). Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- HERZIG, B., GRAFE, S., REINHOLD, P. (2005): Reflexives Lernen mit digitalen Videos - zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerbildung. In: M. WELZEL, H. STADLER (Hrsg.): „Nimm doch mal die Kamera!“ *Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung - Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. (S. 45–64). Münster u.a.: Waxmann
- HEUSINGER V. WALDEGGE, B. (2013): „Ich mach’ das, was die mir sagen, und ich tanz’ einfach!“ (1). Von der Herausforderung, in Tanzprojekten ‚richtige‘ Aufgaben zu stellen.“ *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 12 (12/2013), S. 3–7
- HEYMEN, N., LEUE, W. (2011): *Planung von Sportunterricht*. (7. korrigierte Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- HILDENBRANDT, E. (1973): Sprache und Bewegung. Zur Verbalisation von Bewegungsphänomenen. *Sportwissenschaft*, (3), S. 55–69
- HILDENBRANDT, E. (1976): Bewegung und Sprache. In: E. HAHN, W. PREISING (Hrsg.): *Die menschliche Bewegung* (S. 168–182). Löwenich: Human Movement
- HILDENBRANDT, E. (2001): Bewegung beschreiben - Beschreibung verstehen. In: F. BOCKRATH, E. FRANKE (Hrsg.): *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck - im Sport* (S. 33–47). Hamburg: Czwalina
- HILDENBRANDT, E., FRIEDRICH, G. (1989): Die Sportwissenschaft entdeckt das Thema Sprache. In: E. FELDBUSCH (Hrsg.): *Ergebnisse und Aufgaben der Germanistik am Ende des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Ludwig Erich Schmitt zum 80. Geburtstag*. (S. 380–389). Hildesheim: Olms-Weidmann
- HINDELANG, G. (1978): *Auffordern: die Untertypen des Aufforderns und ihre Sprachlichen Realisierungsformen*. Göppingen: Kümmerle
- HOFFMANN, L. (Hrsg.) (2010): *Sprachwissenschaft: Ein Reader*. (3. aktualisierte und erweiterte Auflage.). Berlin, New York: de Gruyter
- HOTH, S. (1975): The Language of Motor Learning. *Quest*, 23 (1), S. 68–73
- HOTZ, A., WEINECK, J. (Hrsg.) (1988): *Optimales Bewegungslernen. Anatomisch-physiologische und bewegungspsychologische Grundlagenaspekte des Techniktrainings*. (2.). Erlangen: Perimed Fachbuch
- HUSMANN, B. (2008): Inszenierung und Unterricht. Oder man kann nicht nicht inszenieren. In: T. KLIE, S. LEONHARD (Hrsg.): *Performative Religionsdidaktik*. (S. 26–37). Stuttgart: Kohlhammer
- HUTCHINSON GUEST, A. (1977): *Labanotation or kinetography Laban: the System of Analyzing and Recording Movement*. (4rd edition.). New York: Routledge/Theatre Arts Books

I

- ICKSTADT, L. (2007): *Dancing Heads. Ein Hand- und Fußbuch für kreativen und zeitgenössischen Tanz mit Kindern und jungen Leuten von 4 bis 18 Jahren*. Hg. V. Katja Schneider, *Tanz und Schule e.V.* München
- ILG, H., SIKORA, W. (1982b): Zur Handlungsregulierung bei der Sporttätigkeit von Schülern durch die Sprache des Sportlehrers. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 31. Jg. (9), S. 696–700

J

- JANK, W., MEYER, H. (2008): *Didaktische Modelle*. (10.). Berlin: Cornelsen
- JASKOLKA, S. (2000): Mündliche Instruktionen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, (32), S. 77–104
- JEISY, E. (2014): *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport. Eine design-based research-Studie zur Entwicklung von Lern-Lehr-Modellen für die Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht*. (Bd. 30). Aachen: Meyer + Meyer
- JOAS, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*. (2. Auflage.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- JOHNSON, A.B. (1828): *The philosophy of human knowledge, or: A Treatise On Language. A course of lectures*. New York: G. & C. Carvill
- JOHNSON, A.B. (1836): *Treatise on Language; or: The Relation Which Words Bear to Things (1836)*. New York: Harper & Brothers
- JOYCE, M. (1994): *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. (3rd edition.). Mountain View/California, London, Toronto: Mayfield

K

- KALTENBRUNNER, T. (1998): *Contact Improvisation. Bewegen, Tanzen und sich Begegnen. Mit einer Einführung in New Dance*. Aachen: Meyer & Meyer
- KALVERKÄMPER, H. (2000): Fachliche Körpersprache. In: K.-D. BAUMANN, H. KALVERKÄMPER, K. STEINBERG-RAHAL (Hrsg.): *Sprachen im Beruf: Stand - Probleme - Perspektiven* (S. 45–81). Tübingen: Narr
- KAMEYAMA, Sh. (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster u.a.: Waxmann
- KAMINSKI, G. (1973): Bewegungshandlung als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. *Sportwissenschaft*, (3), S. 233–250
- KARAGEORGHIS, C. I., PRIEST, D.-L. (2012): Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5 (1), S. 44–66
- KARAGEORGHIS, C., PRIEST, D.-L. (2008): Music in Sport and Exercise : An Update on Research and Application. *The Sport Journal*. URL: <http://thesportjournal.org/article/music-sport-and-exercise-update-research-and-application/> [11.02.2015]
- KARAGEORGHIS, C., TERRY, P. (1997): The psychophysical effects of music in sport and exercise: A review. *Journal of Sport Behavior*, 20 (1), S. 54–68
- KARBUSICKY, VI. (1987): Zeichen und Musik. *Zeitschrift für Semiotik.*, 9 (3–4), S. 227–249
- KEETMAN, G. (1976): *Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. (2. überarb. Auflage.). Stuttgart: Klett
- KENDON, A. (1981): Introduction: Current Issues in the Study of „Nonverbal Communication“. In: A. KENDON (Hrsg.): *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture: Selections from SEMIOTICA*. (S. 1–54). New York: Mouton Publishers
- KENDON, A. (1983): Gesture and Speech: How they interact. In: J. M. WIEMANN, R. P. HARRISON (Hrsg.): *Nonverbal Interaction*. (Bd. Volume 11, S. 13–46). Beverly Hills, California: Sage Publications
- KENDON, A. (1990): Some context for context analysis: A view of the origins of structural studies of face-to-face interaction. In: A. KENDON (Hrsg.): *Conducting interaction – Patterns of behavior in focussed encounters*. (S. 15–49). Cambridge
- KENDON, A., SEBEOK, T. A., UMIKER-SEBEOK, J. (1981): *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture: Selections from SEMIOTICA*. New York: Mouton Publishers
- KLEINER, K. (1981): *Analyse des Unterrichts „Leibesübungen“ (des Sportunterrichts). Untersuchung der verbalen und non-verbalen Kommunikation sowie unterrichtsbezogener Einstellungs- und Verhaltensweisen. Dissertation*. Wien: Universität Wien, Grund- und integrativwissenschaftliche Fakultät
- KLEINER, K. (2009): Analyse von Videodaten zur Analyse von Strukturmerkmalen und Prozessabläufen im Sportunterricht Ein Beitrag zur videobasierten Unterrichtsforschung im Sport. Posterpräsentation. URL: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/poster/poster_2009/kleiner.pdf [11.03.2015]
- KLIEME, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52* (Heft 6), S. 765–773
- KLINGE, A. (2004): Tanzen zwischen Nachmachen und Gestalten. *Sportpädagogik - Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 28 (5), S. 4–9

- KLINGE, A. (2007): Einführung in den Arbeitskreis. Arbeitskreis „Bewegung (er-)finden - Improvisation als Weg“. In: V. SCHEID (Hrsg.): *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel*. (Bd. 165, S. 248). Hamburg: Czwalina
- KLINGE, A., FREYTAG, V. (2007): TanzAufgaben [Themenheft]. *Sportpädagogik - Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 31 (4)
- KNOBLAUCH, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, (5), S. 123–138
- KNOBLAUCH, H., TUMA, R., SCHNETTLER, B. (2010): Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–40
- KNOBLOCH, C. (2010): Funktionale Pragmatik. Anlässlich: Konrad Ehlich: Sprache und sprachliches Handeln, 3 Bde., Berlin: Walter de Gruyter 2007. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie, Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns, Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 38 (1), S. 121–138
- KÖPPE, H., KÖPPE, G. (1977): Zur Lehrersprache im Sportunterricht – Probleme ihrer Analyse. *Sportunterricht*, 26. Jg. (9), S. 292–298
- KRAMER-LAUFF, D. (1978): *Tanzdidaktik. Modell kommunikativen Handelns*. (Bd. 68). Schorndorf: Hofmann
- KRANEFELD, U., DÜCKER, S. (2013): Unterrichtszeit nutzen. Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht. In: KOORDINIERUNGSSTELLE DES BMBF-FORSCHUNGSSCHWERPUNKTS (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 72–75). Bielefeld: Universität Bielefeld
- KRANEFELD, U., NAACKE, S., HEBERLE, K. (2013): Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren. In: KOORDINIERUNGSSTELLE DES BMBF-FORSCHUNGSSCHWERPUNKTS (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld
- KRAUS, A. (2015): *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung: ein performativitätstheoretischer Ansatz*. Münster: Waxmann
- KRAUS, U. (1984): *Sprechen im Sportunterricht: eine Untersuchung zur didaktischen Bedeutung der Sportlehrersprache*. Wuppertal: Putty
- KRAUSE, U.-M., STARK, R. (2006): Vorwissen aktivieren. In: H. MANDL, H.F. FRIEDRICH (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–50). Hogrefe
- KRETSCHMER, J. (2000): Betreuen und Unterweisen. In: P. WOLTERS, H. EHNI, J. KRETSCHMER, K. SCHERLER, W. WEICHERT (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports*. (S. 121–143). Schorndorf: Hofmann
- KUGLER, M. (2000): Bewegung und Musik. In: S. HELMS, R. SCHNEIDER, R. WEBER (Hrsg.): *Kompodium der Musikpädagogik*. (12. völlig neu überarbeitete Auflage., S. 223–240). Kassel: Bosse
- KUHLMANN, D. (1986): *Sprechen im Sportunterricht. Eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*. (Bd. 91). Schorndorf: Hofmann
- KURT, R. (2008): Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: R. KURT, K. NÄUMANN (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. (S. 17–46). Bielefeld: transcript
- KURT, R. (2012): Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: U. GÖTTLICH, R. KURT (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. (S. 165–186). Berlin: Springer
- KURT, R., NÄUMANN, K. (Hrsg.) (2008): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript

L

- LABAN, R. v. (1975): *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Wilhelmshaven: Heinrichhofen's
- LAGING, R. (2002): Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 26 (5), S. 4–11
- LAGING, R. (2006): *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze & Velber: Klett-Kallmeyer
- LAGING, R. (2015): Bewegungsaufgaben - ein Ansatz zur bildungs- und professionstheoretischen Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: J. BIETZ, R. LAGING, M. POTT-KLINDWORTH (Hrsg.): *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen - bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge*. (S. 135–159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- LAGING, R., SAB, M., ENGARTNER, T. (2013): *Rahmentext zum Paketantrag des Projekts „Modellieren und Inszenieren fachlicher Aufgabenkulturen – Rekonstruktion des professionellen fachdidaktischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern“*. Rahmentext Projektantrag Universität Marburg, Sportwissenschaft, Universität Marburg. URL: https://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/rahmentextaufgabenkultur.pdf [25.09.2017]
- LAMERZ, B. (1987): *Musik und Tanz. Zum Verhältnis zweier Künste im 19. und 20. Jahrhundert. Beiträge zur Musik- und Tanzgeschichte*. Overath bei Köln: Ulrich Steiner
- LAMPERT, F. (2002): Tanzimprovisation auf der Bühne: Entdeckung von Nicht-Choreographierbarem. In: G. KLEIN, Ch. ZIPPRICH (Hrsg.): *Tanz-Theorie-Text*. (Bd. 12, S. 445–456). Münster, Hamburg, London: LIT
- LAMPERT, F. (2007): *Tanzimprovisation. Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*. Bielefeld: transcript
- LANDAU, E. (1984): *Kreatives Erleben*. München, Basel: Ernst Reinhardt
- LANTERMANN, E. (1980): *Interaktionen: Person, Situation und Handlung*. München: Psychologie Verlags Union
- LAUCKEN, U. (1989): *Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- LEHMANN, A. C. (2012): Musikalisches Lernen von Kindern aus musikpsychologischer Perspektive. Eine Einführung. In: B. BUSCH, Ch. HENZEL (Hrsg.): *Kindheit im Spiegel der Musikkultur. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Augsburg: Wißner
- LEONHARDMAIR, T. (2014): *Bewegung in der Musik: Eine transdisziplinäre Perspektive auf ein musikimmanentes Phänomen*. transcript
- LIAO, C.M., MASTERS, R.S. (2001): Analogy learning: A means to implicit motor learning. *Journal of Sport Sciences*, 19, S. 307–319
- LIPOWSKY, F. (2009): Unterricht. In: E. WILD, J. MÖLLER (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. (S. 73–101). Berlin, Heidelberg: Springer
- LITMAN, P. (2006): The relationship between gesture and sound. *A pilot study of choral conducting behaviour in two related settings, London*. URL: http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Litman_Article.pdf [11.03.2015]
- LORD, M. (1981): A characterization of dance teacher behaviors in technique and choreography class. *Dance Research Journal*, Vol. 14 (1–2), S. 15–24
- LORD, M. (2001): Fostering the Growth of Beginners' Improvisational Skills: A study of dance teaching practices in the high school setting. *Research in Dance Education*, 2 (1), S. 19–40
- LÜDERS, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel: eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- LÜDERS, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Matthias PROSKE, W. MESETH, F.-O. RADTKE (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- LÜDERS, M. (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Ewald TERHART, Hedda BENNEWITZ, Martin ROTHLAND (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 822–845). Münster: Waxmann
- LUNT, J. (1974): A procedure for systematically describing teacher-student verbal and nonverbal interactions in the teaching of choreography. (Doctoral dissertation, The University of North Carolina, 1973; University Microfilms, No. AAC 8219619). *Dissertation Abstracts International*, 35 (04/A), S. 2123

M

- MAHLER, M. (1979): *Kreativer Tanz*. Bern: Zytglogge
- MARTIN, J.-P. (2002): Lernen durch Lehren (LdL). *Die Schulleitung - Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29. Jahrgang (Heft 4), S. 3–9
- MAURUS, P. (1996): *Vergleichende Untersuchungen zu metaphorischen Instruktionen beim Bewegungslernen*. Sankt Augustin: Academia
- MAZELAND, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: K. EHLICH, J. REHBEIN (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (Bd. 2, S. 77–101). Tübingen: Gunter Narr. URL: <http://www.let.rug.nl/mazeland/mazeland1983sprecherwechselschule.pdf> [16.02.2017]
- MEINEL, K., SCHNABEL, G. (2007): *Bewegungslehre Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. (11. überarbeitete und erweiterte Auflage.). Aachen: Meyer & Meyer
- MESSMER, R. (2012): Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In: S. KELLER, U. BENDER (Hrsg.): *Aufgabenkulturen; fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 202–213). Stuttgart: Kallmeyer, Klett

- MESSMER, R. (2014): Aufgaben zwischen Können und Wissen. In: M. PFITZNER (Hrsg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht; Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. (Bd. 5, S. 111–133). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
- METTLER, B. (1975): *Group Dance Improvisations*. Tucson, Arizona: Mettler Studios
- METTLER, B. (1979): *Material for dance as a creative art activity*. Tucson, Arizona: Mettler Studios
- MEYER, H. (1987): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MEYER, H. (2002): Unterrichtsmethoden. In: *Einführung in die Schulpädagogik*. (S. 109–121). Berlin. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/06_meyer_unterrichtsmethoden.pdf [29.09.2016]
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor
- MEYER, H. (2010): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Erstauflage 2007*. (5.). Berlin: Cornelsen Scriptor
- MILLER, G.A., GALANTER, E., PRIBRAM, K.A. (1973): *Plans and the structure of behavior. New York 1960 (dt. Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens)*. Stuttgart: Klett
- MOHN, B.E. (2007): Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In: G. BRANDSTETTER, G. KLEIN (Hrsg.): *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Le sacre du Printemps“*. (1., Bd. 4, S. 173–193). Bielefeld: transcript. URL: <http://kamera-ethnographie.de/index.php?pageid=41> [13.09.2017]
- MOHN, B.E. (2008): Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe. In: B. BINDER, D. NEULAND-KITZEROW, K. NOACK (Hrsg.): *Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. Berliner Blätter 46/2008, LIT Verlag, 61-72*. (Bd. 46, S. 61–72). Münster: LIT. URL: http://kamera-ethnographie.de/uploadfiles/documents/0202_152138_08_kunstdesdichtenzeigens.pdf [13.09.2017]
- MONDADA, L., SCHMITT, R. (2010): Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In: L. MONDADA, R. SCHMITT (Hrsg.): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. (S. 7–52). Tübingen: Gunter Narr
- MÖPERT, B. (2014): *Die Fachsprache des Tanzes*. Berlin: Frank & Timme
- MORGENROTH, J. (1987): *Dance Improvisations*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press
- MORIN, F. (2001): Composing Dances with Children. An Instructional Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (6), S. 43–49
- MORITZ, Ch. (2010): *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik: Eine Grounded Theory Studie*. (Bd. 89). Essen: Die Blaue Eule
- MORITZ, Ch. (2011a): Transkription von Videodaten über einer Zeitachse: die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung. In: Bernd CLAUSEN (Hrsg.): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. (Bd. 32, S. 231–260). Essen: Die Blaue Eule. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8979/pdf/AMPF_2011_Band_32_Moritz_Transkription_von_Videodaten.pdf [11.02.2015]
- MORITZ, Ch. (2011b): *Die Feldpartitur: multikodale Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung - Universität Salzburg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MORITZ, Ch. (Hrsg.) (2014): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- MORRIS, C.W. (1972): *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie*. München: Carl Hanser. (Titel des Originals (1938): *Foundations of the Theory of Signs*. University of Chicago). München: Carl Hanser
- MORRIS, C.W. (1981): *Zeichen, Sprache und Verhalten*. Frankfurt a.M.: Ullstein
- MORRIS, C.W., HOFFMANN, L. (1996): Grundlagen der Zeichentheorie: Semiotik. In: *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. (S. 79–80). Berlin, New York: de Gruyter
- MÜHLEN-ACHS, B. (1983): Non-verbale Kommunikation im Unterricht. In: K. EHLICH, J. REHBEIN (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (Bd. 2, S. 130–136). Tübingen: Gunter Narr
- MUNZERT, J. (1997): *Sprache und Bewegungsorganisation: Untersuchungen zur Selbstinstruktion beim Bewegungslernen*. Schorndorf: Hofmann
- MURRAY, R.L. (1975): *Dance in elementary education. A program for boys and girls*. (3.). New York: Harper & Row

N

- NEUBER, N. (1999): „Vormachen verboten!“ - Bewegungslernen im Kontext kreativer Bewegungserziehung. In: B. HEINZ, R. LAGING (Hrsg.): *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. (Bd. 104, S. 225–233). Hamburg: Czwalina
- NEUBER, N. (2000): *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. (Bd. 45). Sankt Augustin: Academia
- NEUBER, N. (2001): Motorische Kreativität - Ansatzpunkte für die Begründung eines hilfreichen Konstrukts. In: J.R. NITSCH, H. ALLMER (Hrsg.): *Denken-Sprechen-Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1.-3. Juni 2000 in Köln*. (S. 299–304). Köln: bps
- NEUBER, N. (2002): Bewegung als gestaltbares Material. Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung. *Sportunterricht*, 51 (12), S. 363–369
- NEUBER, N. (2004): *Kreative Bewegungserziehung - Bewegungstheater*. (2. überarb.). Aachen: Meyer & Meyer
- NEUBER, N. (2006): *Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus – Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/vortrag_ssthetische_bewegungserziehung_bielefeld_15_12_06.pdf [19.08.2015]
- NEUBER, N. (2014): Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In: M. PFITZNER (Hrsg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (Bd. 5, S. 41–64). Springer Fachmedien Wiesbaden
- NIEDERKOFER, B., AMESBERGER, G. (2016): Kognitive Handlungsrepräsentation als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, Vol. 46 (Issue 3), S. 188–200
- NITSCH, J.R., ALLMER, H. (Hrsg.) (1996): *Handeln im Sport - zwischen Rationalität und Intuition*. Köln: Köln: bps
- NITSCH, J.R. (1991): Handlungstheorie und empirische Forschung. In: R. SINGER (Hrsg.): *Sportpsychologische Forschungsmethodik - Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 26–42). Köln: bps
- NITSCH, J.R. (2006): Handlungstheoretische Grundlagen. In: M. TIETJENS, B. STRAUB (Hrsg.): *Handbuch Sportpsychologie*. (Bd. 153, S. 24–34). Schorndorf: Hofmann
- NITSCH, J.R. (2004a): Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In: H. GABLER, J.R. NITSCH, R. SINGER (Hrsg.): *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. (4. unveränderte Auflage., Bd. 2, S. 43–164). Schorndorf: bps
- NITSCH, J.R. (2004b): Die handlungstheoretische Perspektive: ein Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Intervention. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, Vol.11 (No. 1), S. 10–23

O

- OERTER, R., MONTADA, L. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- OSER, F., PATRY, J.-L. (1990): *Choreographien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts*. Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg
- OVERBY, L.Y., BRADLEY, K. (2003): *Better Practice in Dance Education*. Baltimore: Maryland State Department of Education. URL: http://www.aems-edu.org/PDFs/Better_Practices_Dance.pdf [19.03.2015]
- OVERBY, L.Y. (1990): The Use of Imagery by Dance Teachers. Development and Implementation of Two Research Instruments. *JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 61 (No. 2), S. 24–27
- OVERBY, L.Y., HALL, L., HASLEM, I. (1998): A comparison of imagery used by dance teachers, figure skating coaches, and soccer coaches. *Imagination, Cognition and Personality*, 17 (4), S. 323–337

P

- PAIVIO, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. Hillsdale/NJ: Erlbaum Association
- PAIVIO, A. (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press
- PARK, Y.H. (2008): *A case study of effective dance instruction for the deaf*. University of Georgia. URL: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/park_young-ha_200805_phd.pdf [19.03.2015]
- PATRY, J.-L. (1998): Lehrer handeln situationsspezifisch - Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: H.-J. HERBER, F. HOFMANN (Hrsg.): *Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser*. (S. 219–243). Innsbruck, Wien: Studienverlag
- PAULI, Ch., REUSSER, K. (2006): Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 744–798

- PESTALOZZI, J.H. (1964): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. (1801).* (Albert REBLE, Hrsg.) (2. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
- PETERBEN, W.H. (2000): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen.* (9., aktualisierte und überarbeitete Auflage.). München: Oldenbourg
- PETZOLD, H.G. (2007): *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung: Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis.* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- PFEIFFER, M. (2012): Performativität und Kulturelle Bildung. *Kulturelle Bildung-Online.* <https://kubi-online.de> URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> [13.07.2017]
- PFITZNER, M. (2014): *Aufgabenkultur im Sportunterricht; Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur.* (Bd. 5). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
- PIETSCH, S. (2010): *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit - ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung.* Kassel: Universität Kassel
- PLATON (1991): Kratylos. In: *Sämtliche Werke in 10 Bänden. Griechisch und Deutsch. Bd. III: Menon, Kratylos, Euthydemos, Hippias Maior. Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, ergänzt durch Übersetzungen von Franz Susemihl u. a. Hg. v. Karlheinz Hülsler.* (Bd. III: Menon, Kratylos, Euthydemos, Hippias Maior., S. 103–267). Frankfurt a.M., Leipzig
- PÖHLMANN, R. (1986): *Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozeßgestaltung im Sport.* Berlin: Sportverlag
- POSTUWKA, G. (1999): *Moderner Tanz und Tanzerziehung: Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen.* K. Hofmann
- POSTUWKA, G. (2001): Lernen im Tanz - Zur Rolle von Improvisation und Gestaltung. In: R. PROHL (Hrsg.): *Bildung & Bewegung : Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24. 6. 2000 in Frankfurt/Main -* (Bd. 120, S. 335–337). Hamburg: Czwalina
- POSTUWKA, G. (2003): Bewegung und Bewegungslernen im Tanz. In: H. MECHLING, J. MUNZERT (Hrsg.): *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre.* (Bd. 141, S. 487–498). Schorndorf: Hofmann
- POSTUWKA, G. (2006): Musik und Bewegung. In: H. HAAG, D. ALFERMANN (Hrsg.): *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 147–159). Schorndorf: Hofmann. URL: https://www.uni-frankfurt.de/57287403/Postuwka_Musik_und_Bewegung.pdf [20.03.2017]
- POSTUWKA, G., SCHWAPPACHER, A. (1998): Erfahrungen mit kreativem Tanz - Eine rückblickende Analyse. In: GESELLSCHAFT FÜR TANZFORSCHUNG (Hrsg.): *Jahrbuch für Tanzforschung* (Bd. 9, S. 63–94). Wilhelmshaven: Noetzel
- PRANGE, K. (2000): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: K. PRANGE (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung.* (S. 215–285). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- PRANGE, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Paderborn, München u.a. URL: <https://download.digitale-sammlungen.de/pdf/1489142320bsb00044217.pdf> [03.10.2017]
- PRESTON-DUNLOP, V. (1986): *A Handbook for Dance in Education. (1980).* (2.). Estover, Plymouth: Mac Donald & Evans Ltd
- PRESTON-DUNLOP, V. (1995): *Dance Words.* (Bd. 8). Harwood Academic Publishers
- PRICE, H.E. (1992): Sequential Patterns of Music Instruction and Learning to Use them. *Journal of Research in Music Education*, 40 (1), S. 14–29
- PRIESEMANN, G. (1971): *Zur Theorie der Unterrichtssprache.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- PRIESNER, V. (2005): *bewegungSformeln. Tänze gestalten mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen.* Hersbruck: Klimperbein
- PROHL, R. (2012): Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In: V. SCHEID, R. PROHL (Hrsg.): *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder.* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert
- PROSKE, M. (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. In: A. NIESSEN, J. KNIGGE (Hrsg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung.* (Bd. 36, S. 15–31). Münster, New York: Waxmann. URL: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3313Volltext.pdf> [14.12.2016]
- PURCELL, T.M. (1994): *Teaching Children Dance. Becoming a Master Teacher.* Champaign, Illinois: Human Kinetics

Q

QUINTEN, S. (2000): Vorstellungsbilder und Bewegungslernen. In: G. KLEIN (Hrsg.): *Tanz-Bild-Medien*. (Bd. 10, S. 245–256). Münster, Hamburg, London: Lit

R

RAUIN, U., HERRLE, M., ENGARTNER, T. (Hrsg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

RAUSCHENBERGER, H. (1985): Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In: D. LENZEN (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*. (Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter, S. 51–74.). Stuttgart: Klett

REDDER, A. (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: De Gruyter/Max Niemeyer

REEVE, J. (2011): *Dance Improvisations. Warm-Ups, Games and Choreographic Tasks*. Champaign, Illinois: Human Kinetics

REHBEIN, E. (1978): *Systematische Beobachtung verbaler und extraverbalen Kommunikation im Sportunterricht. Dissertation*. Kiel: Universität Kiel

REHBEIN, J. (1977): *Komplexes Handeln - Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler

REHBEIN, J. (1996): Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: L. HOFFMANN (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. (S. 106–131). Berlin, New York: de Gruyter

REHBEIN, J. (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: K. BRINKER, G. ANTOS, W. HEINEMANN, S. SAGER (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Bd. 2. Halbband/Vol. 2, S. 927–945). Berlin: de Gruyter

REICHERTZ, J. (2009): *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

REICHERTZ, J., ENGLERT, C.J. (2010): Kontrolleure in der Trambahn. Zur Methode und Methodologie einer hermeneutischen Fallanalyse. In: M. CORSTEN, M. KRUG, Ch. MORITZ (Hrsg.): *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen*. (S. 25–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

REICHERTZ, J., ENGLERT, C.J. (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenschaftssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

REICHERTZ, J., WILZ, S. (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: C. EQUIT, C. HOHAGE (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. (S. 48–66). Weinheim, Basel: Beltz Juventa

RENKL, A. (1997): *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Deutscher Universitätsverlag

RETTENWANDER, A. (2006): Gestalten und Problemlösen. Allgemeinpsychologische Überlegungen zum schöpferischen Gestaltungsprozess. Creating and problem solving. General psychological considerations about the inventive process of creation. *Psychologie in Österreich*, (4–5), S. 272–275

RHEINBERGER, Hans-Jörg (2007): Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen: Man weiss nicht genau, was man nicht weiss. *NZZ - Neue Zürcher Zeitung*. 5. Mai 2007. URL: <https://www.nzz.ch/articleELG88-1.354487> [5.3.2015]

RICHERT, P. (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

RICHTER, C. (2000): Das sogenannte Künstlerische. *Diskussion Musikpädagogik*, 6, S. 27–51

RIEGEL, U. (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. In: U. RIEGEL, K. MACHA (Hrsg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 9–24). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

RIPKE, G. (2005): *Kreativität und Diagnostik*. Münster: Lit

ROELCKE, T. (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache*, 3–4, S. 154–178

ROTH, W.-M. (2005): Das Video als Mittel der Reflexion über die Unterrichtspraxis. In: M. WELZEL, H. STADLER (Hrsg.): *„Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung*. (S. 11–28). Münster

RUHL, K. (2005): *Verbalisierung kinästhetischer Repräsentationen im Rahmen von Lern- und Trainingsprozessen im Sport*. Berlin: dissertation.de, Verlag im Internet: Justus-Liebig-Universität Gießen

RUSSELL, J. (o. J.): *Creative Dance in the Primary School*. (Reprint 1970.). London: Mac Donald & Evans Ltd.

S

- SAGER, S.F. (2001): Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: K. BRINKER, G. ANTOS, W. HEINEMANN, S.F. SAGER (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Bd. 2. Halbband/Vol. 2, S. 1069–1085). Berlin, New York: De Gruyter
- SAVIGNY, E. v. (Hrsg.) (2011): *Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen*. Berlin: Akademie Verlag
- SCHACK, T. (2003): Kognition und Emotion. In: H. MECHLING, J. MUNZERT (Hrsg.): *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre*. (Bd. 141, S. 313–330). Schorndorf: Hofmann
- SCHEGLOFF, E.A., SACKS, H. (1973): Opening up closings. *Semiotica*, 8 (No. 4), S. 289–327
- SCHERER, H.-G., BIETZ, J. (2013): *Lehren und Lernen von Bewegungen*. (Bd. Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- SCHERER, K. (1977): Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: D. WEGNER (Hg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976*. (S. 275–297). Hamburg: Helmut Buske
- SCHERER, K. (1979): Nonverbale Kommunikation. In: A. HEIGL-EVERS, U. STREEK (Hrsg.): *Lewin und die Folgen*. (S. 358–366). Zürich: Kindler.
URL: http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/1979_Scherer_Heigl-Evers.pdf [29.10.2015]
- SCHLUNDT, W., LOOSCH, E. (1996): Zur Wirkung metaphorischer und physikalischer Instruktionen auf das Lernen bei Skianfängern. In: R. DAUGS, K. BLISCHKE, F. MARSCHALL, H. MÜLLER (Hrsg.): *Kognition und Motorik. 3. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik*. (S. 251–255). Hamburg: Czwalina
- SCHMIDT, R. (1999): *Motor control and learning. A Behavioral Emphasis*. 3rd edition. Champaign/IL: Human Kinetics.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective Practitioner*. London: Temple Smith
- SCHÖNHERR, C. (2007): Stimme und Sprache im Fachbereich Bewegungsbegleitung. *Orff-Schulwerk Informationen. Biennale musikpädagogische Zeitschrift. Herausgegeben von der Universität für Musik „Mozarteum“ in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“*. (Nr. 78), S. 34–38
- SCHORB, A. O. (1969): Unterricht und Sprache – Vier Formen ihres Zusammenhangs. In: W.L. HÖFFE (Hrsg.): *Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer*. (S. 84–91). Frankfurt
- SCHULZ VON THUN, F. (2003): *Miteinander reden I: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation (1981)*. (38., Bde. 1-3, Bd. 1). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch
- SCHÜTZ, A. (1984): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. (3.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- SEARLE, J. (1979): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University (1969). *Deutsch: Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay. Übersetzt von R. und R. Wiggershaus (1971)*. (12. u. 13.). Cambridge / Frankfurt a.M.: Cambridge University Press / Suhrkamp
- SEARLE, J. (1980a): Indirekte Sprechakte. In: P. KUBMAUL (Hrsg.): *Sprechakttheorie. Ein Reader*. (Bd. 17, S. 127–150). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion
- SEARLE, J. (1980b): Eine Klassifikation der Illokutionsakte. In: P. KUBMAUL (Hrsg.): *Sprechakttheorie. Ein Reader*. (Bd. 17, S. 82–108). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion
- SEARLE, J. (1982): *Ausdruck und Bedeutung. (Expression and Meaning. Cambridge 1979)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- SEARLE, J. (1987): *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. (1983). Dt. Übersetzung: Intentionalität: Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes. (1987)*. Cambridge/Frankfurt a.M.: Cambridge University Press / Suhrkamp
- SEARLE, J. (2001): *Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie in der wirklichen Welt. (Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World (1998))*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- SEEL, M. (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: J. FRÜCHTL, J. ZIMMERMANN (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens*. (S. 48–62). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- SEIDEL, T. (2014): Lehrerhandeln im Unterricht. In: E. TERHART, H. BENNEWITZ, M. ROTHLAND (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 781–806). Münster: Waxmann
- SELTING, M. (2001): Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/prosodischen Verhaltens. In: K. BRINKER, G. ANTOS, W. HEINEMANN (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Bd. 2. Halbband/Vol. 2, S. 1059–1068). Berlin, New York: De Gruyter

- SHUSTERMAN, R. (2008): *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press
- SIEGAL, R. (2010): *If/Then Dialogues. DVD*. (THE BAKERY PARIS-BERLIN, ZKM - ZENTRUM FÜR KUNST UND MEDIEN-TECHNOLOGIE, Hrsg.). Ostfildern: Hatje Cantz. URL: <http://zkm.de/publikation/richard-siegel-the-bakery-if-then-dialogues> [23.5.2017]
- SIKORA, W. (1975): Der Lehrersprache mehr Aufmerksamkeit. *Körpererziehung*, 25. Jg. (5), S. 219–230
- SINCLAIR, J.M.H., COULTHARD, R.M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press
- SKRINAR, M. (1984b): Motor learning research may help the dancer. In: C. G. SHELL (Hrsg.): *The Dancer as Athlete: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (Bd. Vol. 8, S. 187–194). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
URL: http://www.radeducation.org.uk/sites/www.radeducation.org.uk/files/uploads/BDE610_Skrinar_0.pdf [06.02.2015]
- SÖLL, W. (2003): *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. (5. neu bearbeitete.). Schorn-dorf: Hofmann
- SPANHEL, D. (1971): *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*. Düsseldorf: Pädagogi-scher Verlag Schwann
- SPIEB, C. (2011): *Diskurshandlungen: Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bio-ethikdebatte*. (Bd. 7). Berlin, Boston: Walter de Gruyter
- STIBI, S. (2016): Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der EMTP. Künstlerische und didaktische Perspek-tiven. In: R. SCHNEIDEWIND, M. WIDMER (Hrsg.): *Die Kunst der Verbindung. Reflexionen und Praxisberichte zur elementaren Musik-, Tanz- und Bewegungspädagogik in Österreich*. (S. 61–87). Innsbruck: Helbling
- STINSON, S. (1988): *Dance for young children. Finding the magic in movement*. (2.). Reston, Virginia: The Ameri-can Alliance for Health, Physical Eduaction, Recreation and Dance
- STOSSBERG, B. (1984): Offene Bewegungsaufgaben. Möglichkeitsräume für Bewegungshandeln und Probleme ihrer Nutzung. *Sportunterricht*, 33. Jg. (9), S. 335–342
- STOSSBERG, B., DATZER, E. (1985): Die Arbeit mit offenen Bewegungsaufgaben als Schlüssel zum selbstständigen Gestalten im künstlerisch-pädagogischen Bereich des Sports. In: H.-G. ARTUS (Hrsg.): *Handeln in Gymnastik / Tanz. Referate des Arbeitskreises „Handeln in Gymnastik/Tanz“ vom 6. Sportwissenschaftlichen Hochschul-tag 1984 in Bremen*. (Bd. 1, S. 64–100). Bremen: Studiengang Sportwissenschaft
- SWITALLA, B. (1973): Aspekte theoretischen Verstehens kommunikativer Handlungen. *Linguistik und Didaktik*, 16, S. 265–280
- SWITALLA, B. (1977): *Sprachliches Handeln im Unterricht. Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern. Analyse von Unterrichtssprache*. München, Wien und Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- ## T
- TERRY, P., KARAGEORGHIS, C. (2006): Psychophysical effects of music in sport and exercise: An update on theory, research and application. In: M. KATSIKITIS (Hrsg.): *Psychology bridging the Tasman: Science, culture and practice - Proceedings of the 2006 Joint Conference of the Australian Psychological Society and the New Ze-aland Psychological Society*. (S. 415–419). Melbourne, VIC: Australian Psychological Society. URL: http://www.researchgate.net/publication/228668613_Psychophysical_effects_of_music_in_sport_and_exercis_e_an_update_on_theory_research_and_application [11.02.2015]
- THONHAUSER, J. (2007): Lehrerinnen und Lehrer handeln situationsspezifisch. Tun sie das? In: A. GASTAGER, T. HASCHER, H. SCHWETZ (Hrsg.): *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext*. (Bd. 24, S. 30–44). Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- TIEDT, A. (2001): Bewegende Verse. Wie aus einem Gedicht Bewegung wurde. Themenheft Tanzen und Gestalten. *Sportpädagogik - Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 25 (Heft 5), S. 28–31
- TIEDT, A., TIEDT, W. (1999): Kreativität - Idee und Gestaltung künstlerischer Bewegung. In: B. RÄNSCH-TRILL (Hrsg.): *Kreativität: Phänomen - Begriff - sportwissenschaftliche Aktualität*. (Bd. 21, S. 128–151). Sankt Au-gustin: Academia
- TIELEMANN, N., RAAB, M., ARNOLD, A. (2008): Effekte von Instruktionen auf motorische Lernprozesse. Lernen durch Analogien oder Bewegungsregeln? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, Vol. 15 (4, Januar 2008), S. 118–128
- TORRANCE, E.P. (1970): Die Pflege schöpferischer Begabung. In: G. MÜHLE, C. SCHELL (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. (S. 181–194). München: Piper

- TUFNELL, M., CRICKMAY, C. (2006): *Body Space Image. Notes towards improvisation and performance*. (4.). Alton, Hampshire: Latimer Trend and Company Ltd.
- TUMA, R. (2017): *Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS
- TUMA, R., SCHNETTLER, B., KNOBLAUCH, H. (2013): *Videographie : Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

V

- VOLPERT, W. (1971): *Sensumotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport*. (2. durchgesehene Auflage.). Frankfurt a.M.: Limpert

W

- WAGENSCHNEIN, M. (1968): Zum Problem des Genetischen Lehrens. In: *Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch*. Weinheim, Basel: Beltz.
URL: <http://www.martin-wagenschein.de/Altbau/en/Archiv/W-172.pdf> [21.08.2015]
- WAGENSCHNEIN, M. (1999): *Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. 1968*. Weinheim, Basel: Beltz
- WAHL, D. (1981): Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen. In: M. HOFER (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts* (S. 49–75). München
- WALLACE, G. (1926): *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company
- WALLBOTT, H. G. (2004): Nonverbale Phänomene. In: U. AMMON (Hrsg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. (Bd. 3, S. 666–676). Berlin: Walter de Gruyter
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D. (2003): *Menschliche Kommunikation. Formen-Störungen-Paradoxien*. (10. unveränderte Auflage.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber
- WEBER, P., BECKER-MROTZEK, M. (2012a): Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode. Fallarchiv Kassel. URL: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/07/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf [23.07.2015]
- WEINERT, F.E. (1994): Lernen lernen und das eigene lernen verstehen. In: K. REUSSER, M. REUSSER-WEYENETH (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. (S. 183–205). Bern: Huber. URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-0000-00001c015464/Reusser_Reusser-Weyeneth_1994_Verstehen.pdf [05.04.2017]
- WEINERT, F.E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion, S. 1–48). Göttingen: Hogrefe
- WIBOWO, J. (2017): Reflektieren im Sportunterricht. *Wimasu Wissen - Wir machen Sportunterricht., Reflektieren & Bewerten 1/3* (1/3). URL: <https://wimasu.de/reflektieren-im-sportunterricht/> [27.06.2017]
- WIDMER, M. (2011): *Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung*. Mainz u.a.: Schott Music
- WIERSING, E. (1978): *Sprechhandeln im Unterricht. Auf dem Weg zu einer Theorie und Analyseverfahren*. Stuttgart: Klett-Cotta
- WINTERHOFF-SPURK, P. (1994): Nonverbale Kommunikation und Führung. In: H.-J. KORNADT, J. GRABOWSKI, R. MANGOLD-ALLWIN (Hrsg.): *Sprache und Kognition: Perspektiven moderner Sprachpsychologie* (S. 291–308). Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag
- WISKOW, M. (1992): *Konkreatives Handeln: Theoretische und empirische Ansätze zur Umorientierung in der Kreativitätsforschung*. Köln: bps
- WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDATION (Hrsg.) (1997): *Duden. Bd. 5: Das Fremdwörterbuch*. (6., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage., Bde. 1-12, Bd. 5). Mannheim u.a.: Dudenverlag
- WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDATION (Hrsg.) (1997): *Duden. Bd. 7: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Bearb. v. Günther Drosdowski*. (1997): (überarb. Nachdruck der 2. Auflage., Bde. 1-12, Bd. 7). Mannheim u.a.: Dudenverlag
- WITGENSTEIN, L. (2001): *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Hg. v. Joachim Schulte*. Frankfurt a.M.: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
URL: http://www.geocities.jp/mickindex/witgenstein/witt_pu_gm.html [29.07.2015]
- WOLLNY, R. (2007): *Bewegungswissenschaft. ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer

WULF, Ch., ZIRFAS, J. (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Ch. WULF, J. ZIRFAS (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. (S. 7–40). Weinheim: Beltz.

WULF, G., PRINZ, W. (2000): Bewegungslernen und Instruktionen: Zur Effektivität ausführungsgener versus effektbezogener Aufmerksamkeitsfokussierungen. *Sportwissenschaft*, 30, S. 289–291

WUNDERLICH, D. (1970): Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. *Diskussion Deutsch*, 22, S. 5–41

WUNDERLICH, D. (1972): Mannheimer Notizen zur Pragmatik. In: U. MAAS, D. WUNDERLICH (Hrsg.): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“*. 2 (2., S. 279–294). Frankfurt a.M.: Athenäum

Y

YARBROUGH, C., PRICE, H.E. (1989): Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, S. 179–187

Z

ZAKKAI, J.D. (1997): *Dance as a Way of Knowing*. Los Angeles: Stenhouse Publishers, The Galef Institute