

---

**Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)  
im Fach Sportwissenschaft  
an der Fakultät für Verhaltens- und  
Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der publikationsbasierten Dissertation  
*Leistung, ästhetische Urteilskriterien und Wettbewerb in Sport und Musik*

vorgelegt von  
Silke Schwarz

Jahr der Einreichung  
2020

Dekan: Prof. Dr. Dirk Hagemann  
Berater: Prof. Dr. Klaus Roth, Prof. Dr. Jan Mayer

---

*„Solange man nun diesen Begriff ‚Gefühl‘ nicht aus dem rechten Gesichtspunkt betrachtet und nicht jenes eine negative Merkmal, welches allein ihm wesentlich ist, erkennt, muß derselbe wegen der übermäßigen Weite seiner Sphäre und seines bloß negativen, ganz einseitig bestimmten und sehr geringen Gehaltes beständig Anlaß zu Mißverständnissen und Streitigkeiten geben.“*

Arthur Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung, Erstes Buch, Kap. 11

*Merkwürdig ist es aber, daß bei jener ersten Tätigkeit, wo einer allein in einer ununterbrochenen Handlung etwas ausführen soll, das Wissen, die Anwendung der Vernunft, die Reflexion ihm sogar hinderlich sein kann, z.B. eben beim Billardspielen, beim Fechten, beim Stimmen eines Instruments, beim Singen: hier muß die anschauliche Erkenntnis die Tätigkeit unmittelbar leiten: das Durchgehn durch die Reflexion macht sie unsicher, indem es die Aufmerksamkeit teilt und den Menschen verwirrt.*

Arthur Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung, Erstes Buch, Kap. 12

## Dank

Am Entstehen der hier vorliegenden kumulativen Dissertation waren zahlreiche Menschen beteiligt, denen ich von Herzen danken möchte.

Mein Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Klaus Roth für seine Offenheit, sein beständiges Vertrauen und seine konstruktiven, strukturierenden Rückmeldungen. Ebenso möchte ich meinem Betreuer Prof. Dr. Jan Mayer für die vielen inspirierenden Anregungen und tiefgehenden Gespräche sowie die gemeinsame Forschungsarbeit danken. Dem Research Lab der TSG 1899 Hoffenheim und Jan Spielmann danke ich für die wertvolle Unterstützung der Fußball-Studie, ebenso wie meiner Kollegin Caroline Melzer und der Musikhochschule Mannheim für die intensive und lehrreiche Arbeit an der Sängerstudie. Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Heidelberg und die Schlierbach-Grundschule Heidelberg haben mir hilfreiche Unterstützung in der Erarbeitung der Musikalischen Bewegungsspiele zukommen lassen.

Großer Dank gebührt allen Probandinnen und Probanden aus Musik und Sport, die an den Forschungsprojekten beteiligt waren sowie allen Kolleginnen und Freunden, die sich in zahllosen, wertvollen Gesprächen mit den Ideen dieser Arbeit auseinandergesetzt haben.

Zuletzt gilt mein Dank natürlich Alexander, Justus, Konrad und Johann, ohne die Alles Nichts wäre.

## Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1 Zielsetzung .....	2
1.2 Aufbau der Arbeit .....	4
<b>2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....</b>	<b>6</b>
2.1 Leistung in Sport und Musik .....	6
2.1.1 Leistungsentwicklung im Kontext von Spiel- und Übungsorientierung.....	7
2.1.2 Unverfügbarkeit und Resonanzprozesse.....	10
2.2 Ästhetische Urteilkriterien.....	12
2.2.1 Heuristiken und Urteilsfehler .....	14
2.2.2 Urteilsdimensionen und Bezugsnormen .....	17
2.2.3 Mündiger Athlet - Mündiger Ästhet.....	19
2.3 Wettbewerb.....	22
2.3.1 Kompetenzüberzeugung und Fähigkeitsselbstkonzept.....	22
2.3.2 Flow, Peak Performance und Clutch Performance.....	23
2.3.3 Selbstberuhigung und Selbstmotivation .....	24
<b>3 ERGEBNISSE .....</b>	<b>27</b>
3.1 Fragestellung 1.....	27
3.2 Fragestellung 2.....	28
3.3 Fragestellung 3.....	30
<b>4 KUMULATIVE PUBLIKATIONEN .....</b>	<b>32</b>
4.1 Publikation 1: Musikalische Bewegungsspiele – Theoriebasiertes methodisches Konzept .....	32
4.2 Publikation 2: Sängerrische Höchstleistung und mentale Strategien – Interviewstudie .....	33

---

<b>4.3</b>	<b>Publikation 3: Die Beurteilung der Peak Performance Kompetenz von Fußballern – Fragebogenerhebung .....</b>	<b>34</b>
<b>4.4</b>	<b>Liste der eingereichten wissenschaftlichen Veröffentlichungen.....</b>	<b>35</b>
<b>4.5</b>	<b>Weitere interdisziplinäre Publikationen zu Bewegung und Musik.....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>DISKUSSION &amp; AUSBLICK .....</b>	<b>36</b>
<b>5.1</b>	<b>Perspektiven für die Forschungsfelder.....</b>	<b>36</b>
5.1.1	Kindheit und Jugend.....	36
5.1.2	Professionelle Sportler und Musiker .....	36
<b>5.2</b>	<b>Implikationen für die Handlungsfelder .....</b>	<b>38</b>
5.2.1	Mündiger Ästhet .....	38
5.2.2	Emotionale Dialektik .....	39
5.2.3	Ästhetische Alphabetisierung.....	39
<b>6</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>41</b>
<b>7</b>	<b>ERKLÄRUNG GEMÄß § 8 ABS. (1) C) UND D) DER PROMOTIONSORDNUNG DER FAKULTÄT .....</b>	<b>47</b>
<b>8</b>	<b>ANHANG PUBLIKATIONEN 1-3 .....</b>	<b>48</b>

## Abstract

Leistung und Wettbewerb sind grundlegende Merkmale der Tätigkeit professioneller Athleten und Musiker. Die Beurteilung von sportlicher oder musikalischer Leistung im Wettbewerb unterliegt messbaren und nicht messbaren Kriterien. Die nicht messbaren ästhetischen Urteilkriterien gründen auf affektiven Merkmalen und sind in einen subjektiven Bezugsrahmen eingliedert, der sich an sozialen Normen und Einstellungen orientiert und weiterentwickelt. In der vorliegenden kumulativen Dissertation werden auf der Basis dreier Forschungsarbeiten die Zusammenhänge zwischen Leistung, ästhetischen Urteilkriterien und Wettbewerb in verschiedenen Entwicklungsstadien untersucht. Bezugnehmend auf drei zentrale Forschungsfragen wird erarbeitet, welche subjektiven Kriterien der Selbstbeurteilung von (Best-)Leistung zugrunde liegen, inwiefern ästhetische Urteilkriterien in der Selbst- und Fremdbeurteilung das Leistungshandeln von Athleten und Musikern beeinflussen und inwieweit Beurteilungsprozesse und selbstregulative Kompetenzen das Abrufen von Leistung in Wettbewerbssituationen bedingen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung des subjektiven Bezugsrahmens der Leistungsbeurteilung mit Hilfe der Bewusstmachung ästhetischer Urteilsmerkmale beeinflusst werden kann und auf körperlichen, sozialen, mentalen und situativen Determinanten basiert. Aufgrund unterschiedlicher Interpretationen der Kriterien kommt es bei Athleten und Musikern zu unterschiedlichen Beurteilungen in Selbst- und Fremdeinschätzung, die das Erreichen von Bestleistung beeinträchtigen können. Zudem wird gezeigt, dass selbstregulative Kompetenzen das Abrufen von Leistung im Wettbewerb sowie die Selbstbeurteilung beeinflussen. Gleiches gilt für die dispositionelle Handlungs- und Lageorientierung, wobei dies nur für die Selbstbeurteilung, aber nicht für die Fremdbeurteilung von Leistung gilt.

# 1 Einleitung

Du siehst, ich will viel.  
Vielleicht will ich Alles:  
das Dunkel jedes unendlichen Falles  
und jedes Steigens lichtzitterndes Spiel.  
*Rainer Maria Rilke, Das Stunden – Buch*

Sportler<sup>1</sup> und Musiker bewegen sich zwischen Extremen. Sieg oder Niederlage, Erfolg oder Verriss, Topform oder Verletzung, Publikumsliebling oder Buhmann. Doch nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Von professionellen Sportlern und Musikern wird gleichermaßen erwartet, dass sie in der Lage sind, ihre Leistung im Wettkampf oder in der Aufführung auf den Punkt abrufen zu können und dies unabhängig von vorangegangenen oder zukünftigen Ereignissen und deren Affekten.

Die Historikerin Nina Verheyen bezeichnet den Begriff der Leistung als Unschärfeformel, in die viele unterschiedliche Bedeutungen hineininterpretiert werden können (Verheyen, 2018, S.127). Dieser Interpretationsspielraum liegt darin begründet, dass die Beurteilung von Leistung nicht nur von quantitativ messbaren, sondern auch von qualitativ ästhetischen Kriterien beeinflusst wird. Ästhetische Urteilkriterien umfassen jedoch nicht nur den Aspekt der Schönheit eines Leistungsprozesses oder -ergebnisses, sondern die in der ästhetischen Forschung gebräuchliche Bedeutung der *aísthēsis* als der ‚sinnlichen Wahrnehmung‘ (Dietrich, Krinninger, & Schubert, 2013, S. 16). Ästhetische Urteile werden also immer dann gebildet, wenn eine subjektive sinnliche, also affektive Wahrnehmung, anhand eines subjektiven Bezugsrahmens beurteilt wird. Ästhetische Beurteilungen erfolgen oftmals implizit, können aber durch Reflexionsprozesse ins Bewusstsein geführt werden. Aufgrund der subsymbolischen Repräsentation ästhetischer Kriterien, die auf keiner eindeutigen Regelmäßigkeit basiert, kommt es dabei – anders als bei messbaren Leistungskriterien – oftmals zu kommunikativer Unschärfe innerhalb der Kriterien, die der Selbst- und Fremdbeurteilung von Leistung zu Grunde liegen. Dadurch kann es zu Missverständnissen und Unstimmigkeiten bezüglich des Definierens und Erreichens von Leistungszielen kommen.

Diese Unschärfe ist jedoch auch eine Chance, da sie Raum lässt für die Unverfügbarkeit der ästhetischen, nicht planbaren Erfahrung. Diese Unverfügbarkeit ist konstitutiv für die Faszination von sportlichen Wettkämpfen und musikalischen Aufführungen. Es ist nicht in Worte zu fassen, warum der Freistoß des Fußballers oder das hohe c der Sopranistin Zeit und Raum für einen Augenblick aufgehoben haben – und auch nicht, warum Spieler oder Musiker es im nächsten Spiel oder der Aufführung nicht wieder gelingt, das Publikum auf gleiche Weise zu begeistern. Das unverfügbare, plötzlich sinnhafte Erleben ist, was sportliche Wettbewerbe und

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit die maskuline Form verwendet.

musikalische Aufführungen auszeichnet, gleichzeitig jedoch das reproduzierbare Erreichen der eigenen Bestleistung erschwert.

In beiden Handlungsfeldern besteht die Diskrepanz, dass die Selbstbeurteilung von (Best-) Leistung nicht gleichbedeutend ist mit Erfolg. Während im Leistungssport jedoch messbare Kriterien in der Leistungsdiagnostik von Training und Wettkampf einen hohen Stellenwert einnehmen (Hohmann, Lames, & Letzelter, 2010, S. 146-160; Hottenrott & Seidel, 2017, S. 120-132), wird der Leistungsbegriff in der Musik kritisch betrachtet und angezweifelt, ob die ästhetischen Kriterien musikalischer Leistung überhaupt messbar sind und objektiv beurteilt werden können. Exemplarisch hierfür die Einschätzung des Pianisten Igor Levit:

„In unserem Beruf spielen Beurteilungen und Geschmacksfragen eine unglaublich große Rolle – alles wird immer gegeneinander ausgespielt, immerzu geht es darum, wer besser ist als der andere, aber es gibt dafür keine numerischen Kriterien, es gibt keine objektive Sicht.“ (Zinnecker, 2019)

Wenngleich im sportlichen Wettbewerb das messbare Ergebnis eines Fußballspiels oder eines Sprintwettbewerbs klar zwischen Erfolg und Misserfolg, also Sieg und Niederlage unterscheidet, liegen den Selbst- und Fremdbeurteilungen des Leistungsprozesses eine Vielzahl ästhetischer, nicht messbarer Kriterien zu Grunde. Inwieweit diese ästhetischen *Geschmacksurteile* und die ihnen zugrunde liegenden Affekte das Leistungshandeln von Athleten und Musikern in Wettbewerbssituationen beeinflussen und welche Auswirkungen die soziale Komponente von ästhetischen Urteilen auf das Konstrukt der Leistung hat, ist Gegenstand des vorliegenden Dissertationsprojekts.

## 1.1 Zielsetzung

In der kumulativen Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen Leistung, ästhetischen Urteilkriterien und Wettbewerb im sportlichen und musikalischen Kontext untersucht. Dafür wird ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt, mit dem Erkenntnisse und Methoden aus der Sport-, Musik- und Bildungswissenschaft sowie den angrenzenden psychologischen, pädagogischen und philosophischen Gebieten verbunden werden. Der Ausgangspunkt des interdisziplinären Vorgehens basiert auf drei Gemeinsamkeiten im Anforderungsprofil für professionelle Athleten und Musiker.

Erstens auf den charakteristischen Herausforderungen, die im Wettkampf oder in Aufführungen beim Erbringen von Höchstleistungen zu bewältigen sind. Zweitens auf den selbstregulativen Kompetenzen, die Athleten und Musiker unter Druck beherrschen müssen, um Affekte leistungsförderlich und situationsadäquat zu regulieren. Die dritte Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Leistungsbeurteilung von Sportlern und Musikern sowohl messbaren wie auch ästhetischen Urteilkriterien unterliegen, wobei letztere in Selbst- und Fremdbeurteilung oftmals nicht übereinstimmen.



Die übergeordnete Zielsetzung der Arbeit liegt darin, zu untersuchen, inwiefern Zusammenhänge zwischen Leistung, ästhetischen Urteilkriterien und Wettbewerb hinsichtlich unterschiedlicher Entwicklungsphasen bestehen und inwieweit diese die Kompetenz von Sportlern und Musikern beeinflussen, in Wettbewerbssituationen ihre (Best-)Leistung abzurufen. Der Fokus richtet sich hierbei auf folgende drei Hauptfragestellungen:

1. Welche subjektiven Kriterien liegen der Selbstbeurteilung von (Best-)Leistung zugrunde?
2. Inwiefern beeinflussen ästhetische Urteilkriterien in der Selbst- und Fremdbeurteilung das Leistungshandeln von Athleten und Musikern?
3. Inwiefern bedingen Beurteilungsprozesse und selbstregulative Kompetenzen das Abrufen von Leistung in Wettbewerbssituationen?

Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse aus den drei vorgelegten Publikationen Implikationen für die praktische Arbeit mit Kindern, jugendlichen Erwachsenen und langjährigen Höchstleistern aufzeigen sowie Anregungen und Ideen für weitere interdisziplinäre Forschungen zu den Themen Leistung, ästhetische Urteilkriterien und Wettbewerb liefern.

Die Zielstellungen der Arbeit legen den Rückgriff auf unterschiedliche wissenschaftliche Methoden nahe:

In *Publikation 1* wird eine theoriebasierte Methodik vorgestellt, mit der Kinder im Grundschulalter einen Bezugsrahmen entwickeln, um sportliche und musikalische Leistung subjektiv zu beurteilen. Dieser beruht auf ästhetischen Kriterien, die anhand von Reflexionsprozessen in messbare und vergleichbare Begrifflichkeiten überführt werden. Mit Hilfe dieses Bezugsrahmens kann der koordinative Kompetenzstand der Kinder auditiv beurteilt und über die gezielte Vorgabe von Druckbedingungen weiterentwickelt werden. Durch ihren – dem individuellen Leistungsstand angepassten – Einsatz erwerben die Kinder Strategien der Selbstmotivation bzw. Selbstberuhigung, indem sie lernen, den Wechsel zwischen negativen Gefühlen und deren Bewältigung selbsttätig durchzuführen.

Grundlage der *Publikation 2* ist eine qualitative Interviewstudie, mit der analysiert wird, nach welchen subjektiven Kriterien langjährige sängerische Höchstleister (N = 20) die eigene Bestleistung beurteilen, inwiefern Selbst- und Fremdbeurteilungen auf das Erreichen von Bestleistung einwirken und welche mentalen Strategien sie zu ihrer Erreichung ihrer (Best-)Leistung in Wettbewerbssituationen wie Aufführungen oder Auditions nutzen.

Darauf aufbauend fokussiert *Publikation 3* den Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung von Bestleistung im Wettkampf unter unterschiedlichen Voraussetzungen (gewohnter Wettkampf, nach Fehlern, unter sozialem Druck). Grundlage dieser Untersuchung ist eine standardisierte schriftliche Befragung, deren Ergebnisse quantitativ ausgewertet und qualitativ im Sinne von Einzelfallanalysen betrachtet werden.

Die Untersuchungsgruppen, langjährige Höchstleister im klassischen Sologesang (Publikation 2) und Fußballer, die am Beginn einer professionellen Karriere stehen (Publikation 3) verbinden drei zentrale Punkte. Zum ersten müssen sie in der Lage sein, ihre Leistung regelmäßig in Wettkämpfen oder Aufführungen abzurufen, was aufgrund der hohen externen Aufmerksamkeit sowohl unterschiedliche Erwartungen an die Leistungserbringung als auch unterschiedliche Beurteilungen zur Folge hat. Zum zweiten sind die Höchstleister beider Gruppen während des Wettkampfs oder der Aufführung zugleich Solisten *und* Teil eines Teams oder Ensembles. Dies kann zu Diskrepanzen zwischen eigenen und organisationalen Leistungszielen und Beurteilungen führen. Drittens beinhalten sportliche Wettkämpfe und musikalische Aufführungen ein hohes Maß an Unverfügbarkeit, was einen flexiblen, situationsadäquaten und handlungsorientierten Einsatz der individuellen Kompetenzen erfordert.

Die Leistungsdiagnostik innerhalb von Talentförderprogrammen in Sport und Musik, die Aufschlüsselung der einzelnen Leistungskriterien sowie die über einen längeren Zeitraum (Saison, Spielzeit im Theater) erbrachte (Best-)Leistung von Sportlern oder Musikern sind nicht Teil dieser Arbeit. Aufgrund der Gemeinsamkeiten der Anforderungen in den genannten Bereichen wäre es aber von großem Interesse, diese zukünftig genauer zu untersuchen.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

In 2.1. wird thematisiert, dass die Selbst- und Fremdbeurteilungen von (Best-)Leistung in Musik und Sport von messbaren und ästhetischen Kriterien abhängig sind und sowohl prozessual als auch ergebnisorientiert sowie intraindividuell oder interindividuell beurteilt werden können. Die Entwicklung von Leistungshandeln im Kontinuum von Spiel- und Übungsorientierung im Zusammenhang mit affektiven Merkmalen in der Kindheit und Jugend wird exemplarisch an den Konzepten des *deliberate practice* und der Ballschule Heidelberg betrachtet (2.1.1). In 2.1.2 wird dargelegt, wie Wettbewerb als Wagnis durch das Bewältigen von unverfügbaren Situationen ermöglicht, das individuelle Leistungshandeln zu erweitern und wie Resonanzprozesse unabhängig vom Leistungsergebnis zu affektiven und damit ästhetischen Erfahrungen führen.

Ästhetische Urteilkriterien, die mit dem impliziten Vertrautheitswissen verbunden sind und in Reflexionsprozessen ins Bewusstsein geführt werden können, werden in 2.2 fokussiert. Dabei wird gezeigt, welchen Einfluss gesellschaftliche Werte und Normen auf ästhetische Urteile haben. Heuristiken und daraus resultierende Urteilsfehler (2.2.1) sowie Urteilsdimensionen und Bezugsnormen (2.2.2) werden im Hinblick auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdbeurteilung ästhetischer Urteilkriterien betrachtet. Es wird herausgearbeitet, welchen Einfluss diese auf kognitive Dissonanzen und dadurch empfundene soziale Distanzierung haben und dass sie zu einer unrealistischen Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit führen können.

Um ästhetische Erfahrungen zur Kompetenzerweiterung zu nutzen und mögliche leistungsbeeinträchtigende Inkongruenzen zu identifizieren, müssen Athleten und Musiker aus der Rezipientenrolle heraustreten und ihre Leistungs- und Urteilsfähigkeit aktiv reflektieren und weiterentwickeln. 2.2.3 stellt die Konzepte mündiger Athlet / mündiger Ästhet in ihrer zweigeteilten Rolle als eigenständig denkend und agierendes Individuum und als Teil eines Teams / Ensembles heraus.

In 2.3 wird die Handlungsfähigkeit als zentrales Merkmal für die Leistungserbringung in Wettbewerben mit den Konstrukten der Kompetenzüberzeugung und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Verbindung gebracht (2.3.1). Anhand des affektiven Erlebens in unterschiedlichen Wettbewerbssituationen werden die Termini Peak Performance, Flow und Clutch Performances eingeführt und gezeigt, dass die Theorie der Erst- und Zweitreaktion nach Kuhl mit der Theorie der ästhetischen Geschmacksurteile von Kant verzahnt ist (2.3.2). Abschließend wird beschrieben, inwiefern die Kompetenzen Selbstmotivation und Selbstberuhigung in Zusammenhang mit dispositionellen Anlagen das Bewältigen von Druckbedingungen in Wettbewerbssituationen bedingen und die emotionale Dialektik als zentrale, auf ästhetischen Urteilsprozessen basierende, selbstregulative Kompetenz herausgearbeitet.

Im Kapitel 3 werden die der Arbeit zugrunde liegenden Hauptfragestellungen anhand der kumulativen Publikationen bearbeitet.

Diese Publikationen werden in Kapitel 4 zusammengefasst und in Kapitel 5 diskutiert sowie in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet. Abschließend werden Implikationen für die weitere wissenschaftliche Forschung sowie für die praktische Arbeit mit Sportlern und Musikern herausgearbeitet.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Leistung in Sport und Musik

Die Leistungsfähigkeit von Sportlern bemisst sich an der optimalen Bewältigung sportlicher Anforderungen, bezogen auf den individuellen Entwicklungsstand sowie dem Abrufen des Könnens in Herausforderungssituationen (Sygusch & Liebl, 2017, S. 63), also der Interaktion von Personenmerkmalen und situativen Umweltbedingungen (Roth & Willimczik, 1999, S. 258). Zudem wird zwischen sportlicher Leistung als Prozess und als Handlungsergebnis unterschieden (Seidel, 2017, S. 62-63) wobei die Beurteilung meist als „Einheit von Vollzug und Ergebnis einer sportlichen Handlung [...]“ (Schnabel, Harre, & Krug, 2014, S. 36) erfolgt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Bestleistung in der Regel nicht erreicht ist, wenn entweder der Prozess oder das Handlungsergebnis als nicht optimal bewältigt beurteilt werden. Dies gilt ebenso, wenn Selbst- und Fremdbeurteilung nicht übereinstimmen, weil äußere Leistungs-, bzw. Erfolgsindikatoren, nicht mit persönlichen Leistungskriterien übereinstimmen. Die Leistungsbeurteilung wird zwischen intra- und interindividuellen Vergleichsmerkmalen in Abhängigkeit von situativen Umweltbedingungen unterschieden, wobei zwischen Trainings- und Wettkampfpraxis differenziert wird (Hohmann et al., 2010, S. 151; Schnabel et al., 2014, S. 38). Im Hinblick auf sportliche Disziplinen ist der physikalisch-biologische Leistungsbegriff eindeutig messbar. Der sozialwissenschaftlich geprägte Leistungsbegriff im Sport bemisst sich darüber hinaus auch an „[...] bestimmten, gesellschaftlich determinierten, vereinbarten Kriterien, u.a. an gesellschaftlichen Normen.“ (Schnabel et al., 2014, S. 35). Werden diese im sportlichen Wettkampf auf das messbare Kriterium *Sieg / Niederlage* reduziert, werden qualitative, ästhetische Kriterien außer Acht gelassen, die für Entwicklungsprozesse und Reflexionsfähigkeit der Athleten immanent sind (Bietz & Scherer, 2017, S. 81; Weise & Prohl, 2009, S. 194).

Auch in der gebräuchlichen Definition von musikalischer Leistung wird zwischen dem intra- und interindividuellen Aspekt differenziert. Der intraindividuelle Blickwinkel umfasst künstlerisch-technisches Können, die Kompetenz, dieses exponiert zeigen zu können, sowie kognitive und selbstregulatorische Strategien, die auf jahrelangem Training, Motivation und Durchhaltevermögen aufbauen (Platz & Lehmann, 2018, S. 64). Der interindividuelle Aspekt fokussiert den Wettbewerb, also das Übertreffen des Könnens anderer Künstler (Hornberger & Jacke, 2017, S. 70; Miksza, Evans, & McPherson, 2019), der zu unterschiedlich definierten Leistungsniveaus (Hallam, 2013), Konkurrenzdruck und Selektion führt.

Leistungs- Selektions- oder Konkurrenzdruck ist ein häufiger Grund für Auftrittsangst (Osborne & McPherson, 2018; Sandgren & Ericsson, 2007). Sie hat zur Folge, dass Musiker, nicht mehr in der Lage sind, ihr Können vollständig abzurufen. Die soziale Bezugsnorm, also der interindividuelle Vergleich kann Leistungsentwicklung begünstigen oder stören, während die Selbstwahrnehmung von intraindividuellem Entwicklungsfortschritt, also der individuellen

Bezugsnorm bei Sportlern und Musikern das Fähigkeitskonzept erweitert und zum Erleben von Kompetenz führt (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2003, S. 4-7). Gemeinsam mit dem autonomen Handeln und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bildet das Kompetenzerleben die Trias der von Deci und Ryan formulierten psychologischen Grundbedürfnisse, die die Grundlage für intrinsische Motivation bei der Planung und Ausführung von Handlungen bilden (Deci & Ryan, 2004).

Im musikpädagogischen Kontext wird kontrovers diskutiert, ob der Leistungsbegriff der intrinsischen Motivation diametral entgegensteht, da zum einen individueller Geschmack sich nicht in Kompetenzen und Standards abbilden lässt, zum zweiten Bildungsstandards Kreativität verhindern und zu Gleichmacherei führen und zum dritten Kompetenzmodelle die kulturabhängige Individualität der werdenden Musiker nicht in ihrer Gänze abbilden können (ein Überblick in Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen, & Lehmann-Wermser, 2012, S. 501). Dennoch wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Kompetenzmodelle und Bildungsstandards definiert und diskutiert, um musikalische Leistung und deren Gütekriterien zu erfassen (J. Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 200-207; Schäfer-Lembeck, 2018, S. 375). Diese basieren gleichermaßen auf manifesten, messbaren Kriterien, wie Genauigkeit der Intonation oder exaktem Timing, wie auf nicht direkt messbaren, latenten Konstrukten, die eine hohe Komplexität aufweisen (J. Hasselhorn & Wolf, 2018, S. 393-394) und von Geschmacksurteilen abhängen. Diese wiederum sind von individuellen sowie von gesellschaftlich normierten ästhetischen Begriffen beeinflusst und es wird intensiv diskutiert „[...] ob es verallgemeinerbare Merkmale ästhetischer Erfahrung geben kann.“ (ein Überblick in Heß, 2018, S. 184-185).

Zusammengefasst lassen sich dem Begriff der Leistung in Sport und Musik folgende Differenzierungen zuweisen:

Der sportliche und musikalische Leistungsbegriff wird beeinflusst von

1. der Selbst- und Fremdbeurteilung
2. dem Prozess und dem Ergebnis der Leistungshandlung
3. dem intraindividuellen und dem interindividuellen Entwicklungsstand in Abhängigkeit der situativen Umweltbedingungen
4. den quantitativ-messbaren und qualitativ-ästhetischen Kriterien

### **2.1.1 Leistungsentwicklung im Kontext von Spiel- und Übungsorientierung**

Auf dem Weg zu sportlicher und musikalischer Expertise werden aus Vermittlungsgesichtspunkten unterschiedliche Methoden eingesetzt, die sich im Kontinuum zwischen Übeorientierung und Spielorientierung bewegen. Dies wird an zwei prototypischen Beispielen veranschaulicht, zum einen dem *deliberate practice* als übungsorientiertem Modell und zum anderen an der *Ballschule Heidelberg* als Vertreter eines spielorientierten Modells.

Die gleichermaßen in Sport und Musik untersuchte und etablierte Methode des *deliberate practice* impliziert gezieltes Üben mit anschließendem Feedback und fußt auf der Begründung:

„Simply doing the same thing again and again does not increase the quality of performance; it merely makes it less effortful and more automatic.“ (Ericsson, 2017, S. 3).

Basierend auf dem Leistungsstand des Ausführenden wird durch einen erfahrenen Lehrer oder Trainer ein angemessenes Ziel definiert, angeleitet und geübt. Jede Leistungshandlung wird direkt fremdbeurteilt, um Schwächen sofort zu erkennen und zu beheben und sich der Stärken bewusst zu werden. Ericsson et. al. postulieren zudem, dass die Ausprägung der Leistung mit der Anzahl der absolvierten Übestunden von Sportlern und Musikern korreliert (Ericsson, 2013). Auch wenn die magische Grenze zum Expertentum von 10 000 Übungsstunden nicht belegt werden konnte, zeigt sich eine Korrelation zwischen der Anzahl der Übungsstunden und der Leistungsfähigkeit, die jedoch zwischen unterschiedlichen Disziplinen und Kulturen divergiert (Ford, Coughlan, Hodges, & Williams, 2016, S. 352). Metastudien im Bereich der Musik zeigen, dass ein Teil (zwischen 21-37%) des Leistungsvermögens durch gezieltes Üben erreicht wurde (Gembris, 2018, S. 241) und eine Korrelation zur Musikperformanz ( $r = .61$ ) besteht (Platz, Kopiez, Lehmann, & Wolf, 2014). Dennoch sind diese Zahlen mit Vorsicht zu betrachten, da das Konstrukt des *deliberate practice* nicht immer trennscharf von anderen Konzepten abgegrenzt werden kann (Ericsson, 2020; J. Hasselhorn & Knigge, 2018).

Hinsichtlich des Leistungssports zeigt *deliberate practice* ab der Adoleszenz positive Auswirkungen auf die sportliche Leistungsfähigkeit sowie andere sportnahe Tätigkeiten wie Reflexionsfähigkeit, Entspannungsübungen, Ernährung und Leistungsanalyse. Bei zu früher Spezialisierung in der Kindheit hat *deliberate practice* jedoch Übertraining, Trainingsabbruch, Verletzungen und negative motivationale Konsequenzen (Ford et al., 2016, S. 355-358) zur Folge. Erklärt wird dies mit der Tatsache, dass die Durchführung von *deliberate practice* von den Ausübenden auf Ergebnisebene zwar in hohem Maße als leistungsförderlich, auf prozessualer Ebene jedoch nicht als freudbetont, sondern meist als anstrengend und aversiv beurteilt wird (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Dieser Zusammenhang zwischen Anstrengung und Leistung wird auch in der Expertiseforschung bezüglich des Erreichens von Höchstleistung benannt.

„When talking about performance excellence in the case of music and sport, a performance should be referred to as work rather than as leisure.“ (Habe, Biasutti, & Kajtna, 2019)

Diese Aussage steht jedoch in Diskrepanz zu Erkenntnissen der Motivations- und Sportpsychologie. Das von Ericsson erwähnte aufwandslose, automatisierte (Bewegungs-)Handeln ist jedoch Bedingung, um das eigene Potential in Wettkämpfen oder Aufführungen abzurufen (Mayer & Hermann, 2020, S. 466). Das automatisierte Bewegungshandeln ist dabei von der

Aktivierung positiver Emotionen abhängig, die während der Ausführung der jeweiligen Tätigkeit aktiviert werden (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020, S. 458).

Spielorientierte Modelle wie die *Ballschule Heidelberg* (Roth & Kröger, 2020), aber auch musikpädagogische Konzepte, insbesondere der Rhythmik und elementaren Musikpädagogik (Carruthers, 2008; Gruhn, 2005) verbinden deswegen die Freude an Bewegung mit der Förderung von Intuition und Ideenvielfalt. Dies geschieht anhand offener, unangeleiteter Spielerfahrungen, die im Gegensatz zu gezielten Instruktionen den Aufmerksamkeitsumfang der Kinder erweitern, so dass sie originelle, also spielkreative Problemlösungen entwickeln (Roth & Kröger, 2020, S. 32). Durch die regelmäßigen Wiederholungen dieser Spielerfahrungen greift ein

„[...] *Lernmechanismus*, der keiner expliziten Belehrung bedarf. Er verläuft vielmehr selbstbelehrend und bewirkt, dass wir auf Grund von freien Erfahrungssammlungen immer präziser abschätzen können, zu welchen Resultaten unser Handeln bei welchen Voraussetzungen führt.“ (ebd. S. 28, nach Hoffmann, 1993, S. 41-42).

Neben der Freude am Bewegungshandeln entwickeln Kinder so einen subjektiven Bezugsrahmen für gelingendes Leistungshandeln, den sie in den weiteren Stufen hinsichtlich ihrer Neigungen und Begabungen in Sportspielen und im Weiteren in ausgewählten Sportarten spezifizieren können (ebd. S. 37-41). Mit zunehmendem Alter wird die spielorientierte Methodik durch übungsorientierte Aspekte ergänzt. Äquivalent dazu zeigen Côté & Vierimaa, dass die Ergänzung von *deliberate practice* durch *deliberate play* in Kindheit und Jugend positive Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung hat.

„Based on the consistency of the findings, we can, however, still suggest a STRONG recommendation that sport programs that encourage deliberate play activities in youth sport will create an environment that will ultimately affect performance outcomes.“ (Côté & Vierimaa, 2014, S. S66).

Während Kinder durch den impliziten ‚Lernmechanismus‘ ihre Leistung vorrangig anhand eines intraindividuellen Bezugsrahmens beurteilen, werden durch Wettbewerb subjektive Leistungskriterien auch hinsichtlich interindividueller Vergleiche entwickelt.

Hierdurch kann es zur subjektiven Beurteilung einer (sozialen) Diskrepanz bezüglich dem Wettbewerbsprinzip und dem Prinzip der gemeinsamen Tätigkeit kommen. Auf der einen Seite gilt es, die eigene Leistung herauszustellen, mit dem Ziel, andere zu besiegen. Auf der anderen Seite steht der Anspruch einer fairen, gerechten und gemeinsamen Durchführung der sportlichen Aufgabe (Franke, 2011, S. 99). Dieses *Paradoxon* ist auf die Musik übertragbar, wengleich der Gedanke des gemeinsamen Musizierens als zentraler Punkt musikalischen Wirkens gilt. Dennoch werden von der Antike bis zur heutigen Zeit Sängerkampfe und Wettkämpfe zwischen virtuosen Instrumentalisten (Hoppe, Goldbeck, & Kawabata, 2018; Schäfer, 2001) sowie Berichte von Konkurrenzgebaren zwischen Musikern beschrieben (Moore, 1996;

Uehling, 2006; Wendt, 2006). Auch die zahlreichen Teilnehmer an jährlich über 350 Musikwettbewerben (Deutscher Musikrat, 2020) alleine in Deutschland belegen, dass viele Musiker auf dem Weg zur Expertise den intraindividuellen Leistungsvergleich nutzen, um eine externe Rückmeldung über ihren Leistungsstand zu erhalten.

### 2.1.2 Unverfügbarkeit und Resonanzprozesse

Der sportliche Wettkampf ist deshalb spannend, da er ergebnisoffen ist und der Sieger nicht von vorneherein feststeht (Reinold, 2008). Die Athleten treten gegeneinander an und versuchen unter Einhaltung festgeschriebener Regeln, sich am Ausführen ihrer (Best-)Leistung zu behindern und durch eigene Bestleistung den Sieg zu erringen. Durch die externen Störungen des habitualisiert beherrschten Könnens, entstehen neue, unverfügbare Situationen, durch deren Bewältigung das eigene Kompetenzvermögen erweitert wird (Weise & Prohl, 2009).

Auch Musiker begeben sich durch das Verklanglichen einer Partitur in einen ergebnisoffenen, unverfügbaren Raum, in dem es zwar nicht um Gewinnen oder Verlieren, wohl aber um Gelingen oder Scheitern geht, wie das Zitat des Tenors Jonas Kaufmann belegt:

„Um mich herum lauter Wagner-Stimmen, und daneben wollte ich natürlich nicht wie eine Mücke klingen. Also habe ich ordentlich Stimme gegeben – und war nach wenigen Phrasen stockheiser. Ich machte den Mund auf, und es kam nur noch heiße Luft, die Stimme blieb einfach weg. Der Dirigent schaute mich völlig entgeistert an. Für einen Sänger ist das natürlich ein Alptraum.“ (Voigt, 2010, S. 46)

Ähnlich den im Trainings- oder Übungsprozess gezielt eingesetzten Druckbedingungen verlässt der Musiker oder Sportler die Komfortzone und geht ein Wagnis ein, wenn er das Spielfeld oder die Bühne betritt. „Der Wagende verlässt den bequem verfügbaren Sicherheitsbereich, um, hoffentlich erfolgreich, auf ein neues Niveau an Sicherheit zu gelangen.“ (Warwitz, 2016, S. 28). Er setzt sich absichtlich Unsicherheiten aus, mit dem Ziel, diese zu bewältigen und sich dadurch weiterzuentwickeln, was dann zu Gefühlen der Lust und der Souveränität führt. Gelingt die Bewältigung des Wagnisses entsteht eine ästhetische, subjektiv als Bestleistung beurteilte Erfahrung der Erweiterung des eigenen Vermögens, die nicht ausschließlich im Tätigkeitsprozess oder -ergebnis wurzelt, sondern in der Überwindung einer Schwierigkeit oder der „[...] Reflexion des *Könnens* im *Nicht-Können* (Weise & Prohl, 2009, S. 193). Dieses Wagnis enthält den Moment der Sinnhaftigkeit aus dem Weiterentwickeln der eigenen Fähigkeiten, birgt aber auch die Gefahr des Scheiterns (Warwitz, 2016, S. 46).

Je nach meta-kognitiver Verarbeitung eines sinnhaften Moments oder Scheiterns im Wagnis bilden sich Attributionsstile heraus, die erfolgsgzuversichtliches oder misserfolgsvermeidendes Verhalten zur Folge haben (Brand, 2010, S. 19 nach McClelland, 1953). Mit Hilfe von Attributionstrainings werden die angewendeten Ursachenzuschreibungen für Erfolg oder Misserfolg reflektiert, um sowohl die Motivation, aus den Fehlern zu lernen zu aktivieren, wie auch die selbstwertdienlichen Aspekte des Erfolgs zu nutzen (Elbe & Schüler, 2020, S. 156-157). Das



Scheitern kann so zum Anlass zur Weiterentwicklung werden, der Erfolg dem Aufbau von Kompetenzüberzeugung (2.3.1) dienen. Voraussetzung hierfür ist jedoch die Kompetenz, die negativen Affekte des erlebten Scheiterns zu bewältigen und alternative Wege zur Zielerreichung zu definieren (ausführlich in Kap. 2.2.3). Gelingt dies nicht, manifestieren sich ‚degenerierte Intentionen‘, also Zielintentionen, die nicht erfolgreich umgesetzt wurden und die in der Folge als störende Gedanken weitere Leistungshandlungen beeinträchtigen (Englert & Bertrams, 2020, S. 218). Wettkampf im Sinne des Eingehens eines Wagnisses beinhaltet also persönlichkeitsbildende Chancen für Entwicklungsfortschritt. Zentral ist hierfür die Bewusstheit über individuelle meta-kognitive Prozesse. „Die höherstufigen, selbstreflexiven Lernformen werden als Bilden verstanden; sie beinhalten die Konstruktion von Sinn und Bedeutung auf der Grundlage von Bewertungen.“ (Borchert & Hummel, 2016, S. 260). Der bildende Aspekt von Üben, Trainieren und Wettkämpfen liegt also in der reflexiven Tätigkeit. Hinzu kommt das Merkmal der Freudbetontheit, denn:

„Geht die Freude als Stabilisierungsfaktor in der Bildung verloren, werden Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit einen Verlust erleiden. Genau dies gilt es zu vermeiden. Bildung, die den Unterschied ausmacht.“ (Weisbarth & Henkel, 2011, S. 16).

Neben dem intraindividuellen Prozess des Bewältigens einer herausfordernden Situation entsteht durch das Betreten einer Wettkampfarena oder einer Bühne auch ein interindividuelles Wagnis, da soziale (Resonanz-)Prozesse zwischen Sportlern bzw. Künstlern und anwesendem Publikum passieren. Die Geigerin Anne Sophie Mutter beschreibt dies folgendermaßen:

„Bei einem Konzert stehe ich mit dem Publikum in einem Dialog, auch wenn es nicht spricht. Ich fühle die Leute und passe mich entsprechend an.“ (Wuthrich, 2019)

Resonanzprozesse basieren auf den vier Elementen Affizierung, Emotion, Transformation und Unverfügbarkeit: Während der Affizierung wird der Athlet oder Musiker von außen berührt. Er reagiert innerlich durch eine Emotion, also einer ästhetischen Wahrnehmung (2.2) und baut eine Verbindung zur äußeren Welt auf. In der darauffolgenden Transformation, verändern sich Subjekt und Welt wechselseitig, wie die Geigerin in der Aussage „Ich fühle die Leute und passe mich entsprechend an.“ beschreibt. (Rosa, 2016; Rosa, Endres, & Kahl, 2016). Wie Wagnissituationen sind Resonanzprozesse ebenfalls unverfügbar, also nicht kontrollierbar oder planbar und können somit komplexe Handlungsfolgen auch stören:

„Zugleich wirkt das Publikum wie ein Zufallsgenerator, weil sich seine Handlungen nicht im Detail kalkulieren lassen, und das kann, insbesondere für choreografisch und szenografisch besonders aufwändige Inszenierungen, zum Problem werden.“ (Hornberger, Jacke, S. 67)

In der subjektiven Beurteilung von (Best-)Leistung wird Resonanzerleben, das beispielsweise durch das Jubeln von Fans ausgelöst wird, als dienlich wahrgenommen. Allerdings nur, wenn dadurch die Motivation gesteigert wird, den letzten Sprint durchzuziehen, obwohl die Ressour-

cen bereits aufgebraucht sind. Im umgekehrten Fall wird das Resonanzerleben subjektiv leistungshemmend beurteilt, wenn dadurch die Schussgenauigkeit beim Elfmeter oder die Fokussierung auf eine komplexe Bewegungshandlung beeinträchtigt wird.

Der prozessbezogene Aspekt der Resonanztheorie weist Parallelen zum Konzept der ästhetischen Dimension sportlicher Bewegungshandlungen auf (Emrich, Prohl, & Haas, 2006; Weise & Prohl, 2009). Die Unverfügbarkeit des Wettkampfs besteht darin, dass ein Sieg nie von Dauer ist, sondern beim nächsten Wettbewerb von Neuem erkämpft werden muss (Prohl & Emrich, 2009, S. 201). Das Mitwirken von konkurrierenden Mitspielern und Zuschauern im Wettkampfprozess führt zu unberechenbaren Situationen, die prinzipiell immer scheitern können, was dazu führt, dass sich „[...] Gefühlskulminationen fernab von Intention und Planbarkeit ereignen.“ (Weise & Prohl, 2009, S. 192). Diese ästhetische Erfahrung der besonderen Tätigkeit verhindert einerseits Abnutzungserscheinungen wie Motivationsverlust und verlangt andererseits die Kompetenz, im Wettkampf habitualisiert und weitgehend intentional zu handeln (ebd., S.194). Kognitive Flexibilität ermöglicht, die Unverfügbarkeit des ästhetischen Moments zur Erreichung des definierten Handlungsziels nutzbar zu machen. Diese als Spielkreativität bezeichnete Kompetenz (Memmert, Baker, & Bertsch, 2010; Roth & Kröger, 2020, S. 30-33) bringt der mehrfache Weltfußballer Lionel Messi folgendermaßen auf den Punkt:

„Ich versuche normalerweise immer die eine Bewegung oder Entscheidung zu treffen, die am Besten ist. Das Ziel ist es, etwas zu tun, mit dem dein Gegenspieler von Anfang an nicht gerechnet hat.“ (Barçawelt, 2015)

Dies gelingt jedoch nur, wenn die wahrgenommenen Affekte subjektiv als leistungsdienlich beurteilt werden oder reguliert werden können, wie ein weiteres Zitat von Messi belegt:

„Sobald ich den ersten Schritt auf dem Rasen mache, fühle ich mich sicher. Der externe Druck hat nur zum Ergebnis, dass meine Fähigkeiten sich verbessern.“ (Barçawelt, 2015)

Das Erreichen der Bestleistung unter diesen Bedingungen verlangt meta-kognitive Kompetenzen, durch die „junge[n] Athleten Maßstäbe zu entwickeln lernen, die es ihnen gestatten, die Erfahrungsqualitäten ihres leistungssportlichen Handelns wertschätzen und genießen zu können.“ (Emrich et al., 2006, S. 418). Die Verbindung zwischen Maßstäben, also Urteilkriterien und positiven Affekten wie Wertschätzung und Genuss zeigt, dass subjektive ästhetische Urteilkriterien beim Aufbau eines subjektiven Bezugsrahmens eine grundlegende Rolle spielen.

## 2.2 Ästhetische Urteilkriterien

Die Bezugsnormen von Leistung unterscheiden sich hinsichtlich objektiver und subjektiver Kriterien. Objektive Kriterien sind messbar und damit allgemeingültig, wohingegen subjektive Kriterien der Einschätzung des Individuums unterliegen (Betsch, Funke, & Plessner, 2011, S. 16).

Kant definiert in seiner Kritik der ästhetischen Urteilskraft *Geschmacksurteile*, also subjektive ästhetische Urteile, die sich nicht auf das beurteilte Objekt („Der Klang ist schön“), sondern auf die sinnliche Wirkung, die sie im urteilenden Subjekt auslösen, beziehen. Das Geschmacksurteil ist somit – im Gegensatz zum Erkenntnisurteil nicht logisch, sondern ästhetisch und basiert auf dem Affekt der Lust (angenehm), bzw. Unlust (unangenehm) (KU, §1, AA 203-204; Kant, 2015, S. 961-962). Der Begriff Ästhetik impliziert dabei sowohl die begrifflich unbestimmte „[...] indirekte Anschauung der Schönheit [...]“ (Vossenkuhl, 1992) als auch die etymologische Bedeutung der griechischen *aísthēsis*, also der ‚sinnlichen Wahrnehmung‘ (Dietrich et al., 2013, S. 16). Die Kognitionspsychologie bestätigt Kants Theorie und spricht von ‚subsymbolischer‘ Nachbildung des ganzheitlichen Wissens.

„*Subsymbolisch* bedeutet, dass das Wissen nicht in Form abrufbarer Symbole gespeichert ist, sondern durch ein Muster von Verknüpfungsgewichten an den „Synapsen“ eines parallelen Netzwerks [...]. Die Parallelverarbeitung hat im Unterschied zum Wenn-Dann-Denken den Vorteil, dass sie gleichzeitig sehr viele Gesichtspunkte berücksichtigen kann; andererseits verfügt sie aber über kein eindeutiges Regelwissen.“ (Kuhl, 2010, S. 335-336)

Ästhetische Urteile sind mit dem impliziten Vertrautheitswissen verbunden und werden nur in Reflexionsprozessen ins Bewusstsein geführt (Fuchs, 2017, S. 60-62). Hannah Arendt differenziert in ihrer Kant-Auslegung der *Kritik der Urteilskraft* zwischen Wahrnehmung, also dem direkten Erleben von angenehmen / unangenehmen Affekten und dem späteren Reflektieren und Beurteilen der ästhetischen Wahrnehmung.

„Der Geschmackssinn ist ein Sinn, mit dem man sich gewissermaßen selbst wahrnimmt, wie mit einem inneren Sinn.... Diese Tätigkeit der Einbildungskraft bereitet einen Gegenstand ‚für die Operation der Reflexion‘ zu. Und diese Tätigkeit der Reflexion ist das eigentliche Beurteilen.“ (Arendt, 2016, S. 456)

Diese Reflexion unterliegt Maßstäben, die die ästhetische Wahrnehmung retrospektiv entweder billigen oder missbilligen. Ein Athlet der stolz darauf ist, das Spiel trotz Schmerzen zu Ende gespielt zu haben, billigt in der Reflexion seine im Spiel unangenehme ästhetische Wahrnehmung. Das ästhetische Urteil fällt damit positiv aus. Hadert er hingegen mit seiner schlechten Leistung aufgrund der Schmerzen, urteilt er in der Rückschau negativ. Diese nachgelagerte (bewusste) Beurteilung der ästhetischen Wahrnehmung der ‚Einbildungskraft‘ löst also wiederum eine ästhetische Wahrnehmung aus, ist aber zusätzlich vom ‚sensus communis‘, also ‚Gemeinsinn‘ beeinflusst. Der Geschmack als ästhetische Wahrnehmung ist individuell und subjektiv, fungiert auf körperlichen Empfindungen und ist in Rekurs auf Bourdieu und Dewey Teil des Habitus, also der aktiven Gewohnheiten (Dietrich et al., 2013, S. 87-89), entwickelt sich jedoch auf Basis gesellschaftlicher Werte und Normen. Dem subjektiven Urteil darüber wird dennoch ‚exemplarische Gültigkeit‘ beigemessen. Das Individuum beansprucht für seine ästhetischen Urteile paradoxerweise, trotz ihrer Individualität Allgemeingültigkeit, denn:

„In allen Urteilen, wodurch wir etwas für schön erklären, verstaten wir keinem anderer Meinung zu sein; ohne gleichwohl unser Urteil auf Begriffe, sondern nur auf unser Gefühl zu gründen: welches wir also nicht als Privatgefühl, sondern als ein gemeinschaftliches zum Grunde legen. (KU, § 22, AA 239; Kant, 2015, S. 1007)

Durch die Mitteilung seiner Urteile gibt man „seine Entscheidungen kund und wählt sich eine Gesellschaft.“ (Arendt, 2016, S. 459). Der *sensus communis* als „[...] Menschenverstand -, der uns in die Gemeinschaft einfügt[.]“ ist also gemeinschaftsstiftend, gewährleistet aber trotzdem nicht die Übereinstimmung der Empfindungen (ebd. S. 457). Durch die Geschmacksurteile ordnet das Individuum sich vielmehr bestimmten sozialen Räumen oder Gruppen zu:

„Mittels unserer Geschmacksurteile und unseres Lebensstils nehmen wir uns als Gleiche oder Unterschiedene wahr, stellen wir Gemeinsamkeit oder soziale Distanz her, positionieren uns und andere im sozialen Raum.“ (Dietrich et al., 2013, S. 90)

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Unterschiede in Geschmacksurteilen soziale Hierarchien und Machtbeziehungen bezeichnen und Distinktion, also soziale Abgrenzung oder Distanz zur Folge haben können. Eine gelingende Kommunikation über Geschmacksurteile und deren ‚individuelle und soziale Positionierungen‘ (ebd. S. 97) macht diese Prozesse bewusst und führt darüberhinaus zu einem Verständnis der Urteilkriterien und Standards der anderen Personen. Da ästhetische Urteile auf sinnlicher Wahrnehmung beruhen, müssen diese, um mitgeteilt werden zu können, in ‚synästhetische Metaphern‘ übersetzt werden (Musil, 2018, S. 13). Dadurch entsteht eine scheinbare Objektivierung, die zu intersubjektiven (Kommunikations-)Schwierigkeiten führen kann. Musil stellt dies anhand des Beispiels des ‚Kritikersprech‘ folgendermaßen dar:

„Was den ‚Kritikersprech‘ unredlich macht, ist, dass er sich gegen die damit einhergehende Angreifbarkeit hintenrum absichert, indem er das notgedrungene Subjektive scheinbar objektiviert und mit einem autoritären sprachlichen Gestus daherkommt, der sich jeden Widerspruch verbittet.“ (ebd.)

Der Bezugsrahmen der ästhetischen Urteile über die Leistung von Sportlern und Musikern ist also abhängig von gesellschaftlichen Normen und Werten und bedarf der andauernden Kommunikation, um intersubjektive Missverständnisse zu klären und soziale Distanzierung zu vermeiden.

### 2.2.1 Heuristiken und Urteilsfehler

Die Selbstbeurteilung eines Leistungsergebnisses anhand messbarer Kriterien ist klar, nachvollziehbar und im Normalfall auch kongruent mit der Fremdbeurteilung. Ist das Ziel vorgegeben, 100 Meter unter 12 Sekunden zu laufen oder eine Koloratur im Tempo MM = 120 zu singen, wird das Ergebnis im Vergleich zur Uhr bzw. dem Metronom beurteilt. Hinsichtlich des Leistungsprozesses kann es jedoch zu unterschiedlichen Beurteilungen kommen, da währenddessen andauernde implizite Feedback-Schleifen zwischen Leib und Umwelt ablaufen (Fuchs, 2017, S. 62), die anhand ästhetischer Kriterien als angenehm / unangenehm, bzw.

gelingend / nicht gelingend wahrgenommen und retrospektiv anhand sozialer Determinanten (2.2.) beurteilt werden.

Erfolgt die Beurteilung implizit, werden Heuristiken genutzt, durch die die vielfältigen Informationen komplexer Situationen mental vereinfacht werden (Betsch et al., 2011, S. 17-18). Dadurch kann auf der einen Seite schnelles erfahrungsbasiertes Handeln geschehen, auf der anderen Seite kann es zu systematischen Urteilsfehlern führen (Kahneman, 2015). Diese Abläufe basieren auf dem Modell des schnellen und langsamen Denkens. Das implizite, automatisch agierende schnelle Denken handelt intuitiv, während das explizite, rationale langsame Denken agiert, wenn komplexe Probleme gelöst werden müssen (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011, S. 474; Kahneman, 2015, S. 33). Das schnelle Denken basiert auf übungs- und erfahrungsbasiertem Wissen, das im phänomenologischen Kontext auch als verkörpertes Wissen oder Vertrautheitswissen bezeichnet wird und mit angenehmen Affekten verbunden ist (Fuchs, S.61). Das langsame Denken hingegen ist informationsbasiert, kann verbalisiert und reflektiert werden, erfordert mehr Energie und zeichnet sich durch Trägheit aus, „[...] also die Neigung, nur den für den jeweiligen Bedarf absolut notwendigen Aufwand zu betreiben.“ (Mayer & Hermann, 2020, S. 465)

Heuristiken auf Basis messbarer Kriterien führen oftmals zu Fehltritten, weil zu wenig Informationen in eine Schätzung einbezogen werden oder die erste verfügbare Information der Urteilsfindung zugrunde gelegt wird (Gigerenzer, 2015). In Bezug auf ästhetische Kriterien lassen sich Heuristiken, Biases oder Frames für den Zeitraum der Aufführung oder des Wettkampfs jedoch auch leistungsförderlich einsetzen. Der selbstwertdienliche Einsatz des *self-serving attribution bias* wird in einer Meta-Studie im Bereich des Sports dargestellt (Allen, Robson, Martin, & Laborde, 2020). Demnach werden Erfolge der eigenen Tüchtigkeit, Misserfolge jedoch den äußeren Umständen zugeschrieben. Diese Art der Selbstbeurteilung in Form einer „psychohygienischen Analyse“ ist während des Wettkampfs eine hilfreiche Strategie, um die eigene Selbstkompetenzüberzeugung und Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten. (Eberpächer, 2009, S. 141)

Zudem ist der Einsatz von Heuristiken von individuellen Zielen, Motiven, Bedürfnissen und kognitiven Ressourcen abhängig (Betsch et al., 2011, S. 42). Prädiktive, also vorhersagende Urteile basieren oftmals auf impliziten Erfahrungen oder Werteinstellungen und führen je nach angewandter Heuristik zu einer leistungsförderlichen- oder schwächenden Beurteilung wie die Zitate der Sängerinnen Anna Netrebko und Cecilia Bartoli über dasselbe Opernhaus zeigen:

„Die Scala ist härter als jedes andere Haus. Die lange Geschichte, eine seltsame Akustik, der große Druck. Ich singe nun schon so viele Jahre, und die Mimì ist nicht schwer. Aber es war mein Debut mit der Rolle an der Scala. Erst auf der Bühne begriff ich, wie schwierig das Publikum war. Es lauschte – und wartete. Meine Stimme flog weg, aber nichts kam zurück, verstehen Sie? Da wurde ich unsicher. Reicht meine Stimme aus?“ (Kogelboom, 2012)

„Deshalb empfinde ich es als großes Privileg, für mein Barockprojekt an der erstaunlich intim klingenden Mailänder Scala auch noch mal zur Cleopatra zurückzukommen.“ (Brug, 2018)

Diese Aussagen zeigen, dass die subjektiven ästhetischen Urteilkriterien einem dynamischen Prozess unterliegen, der sich unterschiedlichen Entwicklungs- und Karrierestufen anpasst und vom ‚sensus communis‘ beeinflusst wird. Anna Netrebko beurteilt die Akustik der Scala bei ihrem Rollendebüt am Haus weitaus kritischer, als Cecilia Bartoli, die mit dem Haus und der Rolle seit Jahren vertraut ist. Zudem ist Bartolis Muttersprache italienisch, während die russischsprachige Sängerin Netrebko als Mimi, *der* italienischen Paraderolle, unter besonderer Beobachtung des italienischen Scala-Publikums steht. Die Sprachkompetenz wird hier zur Druckbedingung, die zwar messbaren Kriterien unterliegt, in der Selbstbeurteilung jedoch nicht anhand von einzelnen Aussprachefehlern, sondern anhand von (verallgemeinernden) ästhetischen Kriterien gewertet wird. Dies bestätigt auch der walisische Sänger Bryn Terfel nicht ohne Ironie:

„Ich singe Wagner, das ist für mich eine weit entfernte, unfreundliche Sprache – aber ich muss sie so lernen, dass ich sie in jedem Land der Welt präsentieren kann. Und wenn ich in Italien schlechtes Italienisch singe, kann ich ja nie mehr dorthin zurück.“ (Kübler, 2018)

Prädiktive sowie evaluative, also wertende Urteile im Wettkampf oder auf der Bühne, verändern sich ebenfalls dynamisch und in Abhängigkeit der sozialen Verbundenheit. Der Triathlet Jan Frodeno beschreibt, wie seine subjektive Beurteilung von Erfolg und damit verbundenen angenehmen Affekten über den Karriereverlauf erst von extrinsischen und später von intrinsischen Motiven beeinflusst waren:

„Die Grundmotivation ist eine andere. Damals wollte ich diesen Erfolg der Anerkennung halber so sehr. Ich habe dann sehr viel daraus gemacht, es sehr genossen. Es war damals der größte Moment für mich, mitten im Rampenlicht zu stehen. Inzwischen ist es etwas anderes, etwas Inneres, Tieferes. Diese Suche nach diesem perfekten Rennen, der eigenen Verbesserung und dem, was geht. Es gibt mir mittlerweile deutlich mehr, von jemanden zu hören, dass er über mich zum Sport gekommen ist, als dass ich so ein toller Typ bin, weil ich den Sport mache.“ (dpa, 2019)

Diese tiefe Verbundenheit, auf Sinnhaftigkeit verweisende Nomenklatur zeigt sich ebenso in der Beschreibung des Torhüters Oliver Kahn, der seine Bestleistung durch das ästhetische Erleben einer tiefen Befriedigung beurteilt, während er den Terminus Spaß ablehnt.

„Dieser Leistungssport ist zu anstrengend, als dass er in erster Linie Spaß machen könnte, schon gar nicht für einen Torwart. [...] „Ich fühlte eine tiefe Befriedigung, wie immer, wenn ich einen Ball gehalten habe, den viele schon drinnen gesehen hatten.“ (Reichardt & Stefanidis, 2015)

An diesem Beispiel ist exemplarisch die in 2.2 dargestellte Zweiteilung von missbilligter unangenehmer ästhetischer Wahrnehmung während des Spiels und retrospektivem Billigen des Vergangenen, also einem positiven ästhetischen Urteil erkennbar. Wie wandelbar und abhängig vom sozialen Kontext die Verbalisierung ästhetischer Urteile ist, zeigt sich darin, dass Kahn

an anderer Stelle einfordert, junge Profis durch Spaß und Freude zu motivieren (Weisbarth & Henkel, 2011, S. 48).

Die subjektive Beurteilung verläuft also auf zwei Ebenen. Implizit, mit Hilfe des Vertrautheitswissen, das unseren habitualisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zugrunde liegt sowie explizit durch das Beschreibungswissen, das vom ‚sensus communis‘ beeinflusst ist, durch Beschreibungen verbalisiert und in Kommunikationsprozessen reflektiert werden kann (Fuchs, 2017, S. 57-61). Nicht übereinstimmende Selbst- und Fremdbeurteilung ästhetischer Kriterien, die zu sozialer Distanzierung führt, kann im Extremfall zum Erleben des ‚Abgetrenntseins‘ führen, das zur Quelle intensiver Angst werden und Scham und Schuldgefühle auslösen kann (Fromm, 2003, S. 18). Diese Affekte beeinträchtigen das in Wettkämpfen oder Aufführungen erforderliche Leistungshandeln.

### 2.2.2 Urteilsdimensionen und Bezugsnormen

Aus Sicht der Motivationspsychologie beurteilt das Subjekt sein Tun anhand eines Gütemaßstabs, der die Messlatte dafür ist, „[...] wann ich mich als tüchtig wahrnehme.“ (M. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 109) und die motivationale Grundlage bildet, um sich mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Die Urteilsdimensionen ästhetischer Kriterien der Tüchtigkeit können sich zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung unterscheiden:

„Mit Urteilen bezeichnen wir den psychologischen Prozess, der zugrunde liegt, wenn Menschen einem Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnen und das daraus resultierende Urteil explizit zum Ausdruck bringen.“ (Betsch et al., 2011, S. 12)

Der von Kant formulierte Umstand der subjektiv eingeschätzten Allgemeingültigkeit ästhetischer Urteile (2.2) zeigt die Gefahr, die in einer unidirektionalen Beurteilung lauert. Eine andauernde Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung ästhetischer Kriterien führt zu kognitiver Dissonanz und sozialer Distanz. Diese kann sich zu einer konstanten und leistungsbeeinträchtigenden Furcht vor negativer Bewertung ausweiten, wie sie Sandgren bei Opernsängern beobachten konnte (Sandgren, 2005, S. 72).

Konträr dazu steht der *above average effect*, der zeigt, „[...] dass Menschen ihre relative Leistungsfähigkeit in jeder Aktivität, in der sie einigermaßen gut sind, übermäßig optimistisch einschätzen.“ (Kahneman, 2015, S. 321). Es kann in diesen Fällen nicht von Urteilsfehlern ausgegangen werden. Vielmehr kann eine Verallgemeinerung der eigenen subjektiven Kriterien der ästhetischen Urteile konstatiert werden (2.2). In beiden Ausprägungen führt dies letztendlich zu einer unrealistischen Einschätzung der Leistungsfähigkeit.

Im Gegensatz zu absoluten Urteilen („Der Athlet ist begabt“) unterscheiden sich Urteilsdimensionen auch bezüglich ihrer Bezugsnorm. Hier unterscheiden Bezugsnormtheorien zwischen sozialen, individuellen und sachlichen (kriterialen) Bezugsnormen (Dickhäuser & Rheinberg,

2003, S. 42). Das folgende Beispiel zeigt, wie persönliche Ziele und Werte die Bezugsnorm und damit auch ästhetische Urteilkriterien beeinflussen:

„Die Athletinnen interpretieren den *Erfolgscodex* des Leistungsturnens offensichtlich anders als ihre Trainer. Ihnen sind vor allem die Erfahrungsqualitäten ‚kleiner Erfolge‘ ihrer sportlichen Laufbahn wichtig (zum Beispiel individuellen Erfolge in einem komplizierten Lernprozess oder die besonders gelungene Ausführung einer Übung), während die Trainer ihr kommunikatives Handeln allein auf die Erfolge in den ‚großen‘ Wettkämpfen ausrichten[:]“ (Emrich et al., 2006, S. 427)

Während die Athletinnen den eigenen Entwicklungsfortschritt als maßgebliches Erfolgskriterium mit individueller Bezugsnorm definieren, steht für die Trainer das für sie mit höherem Wert verbundene Leistungsziel des großen Wettkampfs und damit die soziale und kriteriale Bezugsnorm im Fokus. Studien zur Bezugsnormorientierung zeigen, dass individuelle Bezugsnormen in der Fremdbeurteilung die Motivation der Beurteilten günstig beeinflusst, „[...] vermutlich, weil durch individuelle Leistungsvergleiche eigene Lernzuwächse besser deutlich werden, als bei sozialen Leistungsvergleichen.“ (Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S. 42).

Zudem kann die Fokussierung auf einzelne (nicht übereinstimmende) Aspekte des Leistungshandeln zu unterschiedlichen ästhetischen Urteilen führen. Ist ein Sänger beispielsweise auf die künstlerische Interpretation und das Zusammenspiel mit den Kollegen fokussiert, ist ihm seine dadurch entstehende Hypertonie nicht bewusst, während der beobachtende Gesangspädagoge dies aufgrund der Körpersprache und der Auswirkung auf Klang und Atemtätigkeit bemerkt. In der ästhetischen Beurteilung kann es zu Differenzen kommen, da der Künstler den Prozess aufgrund der künstlerischen Intensität als Bestleistung wertet, während der Pädagoge das Potential aufgrund der Hypertonie nicht erfüllt sieht. Vice versa ist dies ebenso möglich, der Künstler fokussiert dann seine Defizite, während der Pädagoge das künstlerische Potential als Bestleistung beurteilt.

Divergierende Selbstbeurteilung des Musikers im Vergleich zur Fremdbeurteilung durch das Publikum führen zu kognitiven Dissonanzen, die an der subjektiven Urteilsdimension zweifeln lassen. Die Opernsängerin Elīna Garanča beschreibt dies wie folgt:

„Bei einigen Vorstellungen dachte ich, dass sie die Erwartungen des Publikums nicht erfüllen konnten. Doch dann wurden sie von der Presse groß bejubelt. Natürlich geht es auch andersrum: Bei den besten Opernabenden [...] wird die Presse lahm und kalt. Kritik ist subjektiv, kann sehr hart sein und nicht immer fair. Im Grunde kann es nie erklärt werden, warum ein Sänger zum Liebling wird und der andere nicht.“ (Garanča, 2019, S.206)

Garanča beschreibt hier die Diskrepanz zwischen eigenbeurteilter und fremdbeurteilter Bestleistung, die das Phänomen Erfolg für den Künstler unverfügbar erscheinen lässt. Auch im Sport ist dies in ähnlicher Form beschrieben:



„Im Leistungssport ist die sportliche Leistung als Ergebnis eng mit dem Konzept des sportlichen Erfolgs verknüpft. Eine persönliche (Best-)Leistung kann entweder im Sinne eines relativen Leistungsergebnisses oder aber als absolutes Leistungsergebnis im Sinne von Qualifikations- und Finalplätzen oder Medaillen als Erfolg definiert bzw. bewertet werden. Letzteres wird unter einer gesellschaftlichen Perspektive häufig über den persönlichen Erfolg gestellt, selbst wenn dieser unter Umständen hinter den persönlichen Erwartungen und Zielen zurückbleibt.“ (Seidel, 2017, S. 63)

Die Diskrepanz zwischen selbstbeurteilter Bestleistung und fremdbeurteilter Minderleistung bergen für Athleten und Musiker eine potentielle Vulnerabilität, durch die scheinbar objektive Einschätzung, die die eigenen subjektiven Urteilsdimensionen in Frage stellen. Dies kann von gefühlter sozialer Distanz bis hin zum Abgetrenntsein führen (2.2.1) und die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.

Im sportlichen Alltag wird diesem Umstand vor allem im sportpsychologischen Bereich Bedeutung beigemessen. Während die meisten Tests und Leistungsbeurteilungen der anderen Bereiche unidirektional verlaufen, Athleten also nur fremdbeurteilt werden (Jokuschies, Gut, & Conzelmann, 2017; Rösch et al., 2000), gibt es im sportpsychologischen Bereich Ansätze, Selbst- und Fremdbeurteilung von Spielern und Trainern in die Leistungsdiagnostik mit einzubeziehen (Musculus & Lobinger, 2018; Nicholls, Earle, Earle, & Madigan, 2017; Sieghartsleitner, Zuber, Zibung, & Conzelmann, 2019). In der Musikpädagogik ist diesbezüglich ebenfalls ein Paradigmenwechsel im Gange, bei dem Leistungsmessungen als Grundlage für bidirektionale Auseinandersetzungen dienen, aus denen eine kriteriumsorientierte Lernzieltransparenz folgt (Platz, 2018, S. 382-383). Auf professioneller Ebene hingegen sind Sportler und Musiker mit der Herausforderung konfrontiert, dass institutionelle Leistungskriterien und Zielvorgaben von Verbänden, Clubs, Theatern, Veranstaltern oder Tonträgerunternehmen das Handeln maßgeblich beeinflussen und mit den eigenen Kriterien, Werten und Zielen in Einklang gebracht werden müssen (Abfalder, 2010; Gensch, Stöckler, & Tschmuck, 2009, S. 16).

### **2.2.3 Mündiger Athlet - Mündiger Ästhet**

Die Ausbildung eines subjektiven Bezugsrahmens der eigenen Leistungsfähigkeit ist eng verwoben mit allgemeiner Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung und somit ganzheitlich. „Der Mensch in all seinen Facetten gerät in den Mittelpunkt, seine Haltungen und Werte, genauso wie seine Fertigkeiten und Wissensbestände.“ (Gnahs, 2010, S. 22). Im Rahmen der Entwicklung von Höchstleistung in Sport und in Musik ist dabei die von Hummel und Borchert formulierte Grundsatzfrage immanent:

„Passt sich das Individuum den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen für den langfristigen Leistungsaufbau an oder werden die existierenden Strukturen für den langfristigen Leistungsaufbau der Individualität des aufzubauenden Spitzensportlers angepasst? Obwohl die Bedürfnisse der Individuen bisweilen sehr begrenzt mit den Anforderungen des vorherrschenden Spitzensportsystems vereinbar sind,

spricht vieles dafür, dass die letztgenannte Version über Zukunftsfähigkeit in modernen Zivilgesellschaften verfügt.“ (Hummel & Borchert, 2016, S. 12)

Dieser als ideale Vision formulierte Gedanke stellt sich in der derzeitigen Realität diametral anders dar. Auf dem Weg der Professionalisierung sind Sportler und Musiker mit der Divergenz von individuellen und kollektiven Zielen, beispielsweise von Sportfördersystemen, Vereinen, Theatern oder Orchestern konfrontiert (Emrich et al., 2006, S. 417). Zwangsläufig entstehen Zieldivergenzen wenn die kollektiven Ziele nicht mit den individuellen Zielen übereinstimmen, wie die Sängerin Anne Schwanewilms in einem Interview erläutert:

„Zu schnell zu große und dann womöglich auch noch für die Stimme und den aktuellen Entwicklungsstand falsche Partien zu singen, kann der Stimme nachhaltig schaden. Hier müssen die jungen Sängerinnen und Sänger zunächst lernen auf sich und ihren Körper zu hören und ganz bei sich selbst zu bleiben. Sie sollten sich wohlfühlen mit dem, was sie tun. Die Opern- und Konzertszene lechzt nach Stars – dabei kann ein solcher ‚Starrummel‘ einem jungen Künstler auch durchaus schaden. Wenn der Ruhm zum Beispiel zu früh kommt, wächst der Druck und die jungen Sängerinnen oder Sänger werden in Partien gedrängt, für die sie im Grunde noch gar nicht bereit sind.“ (Schmiege, 2018, S. 66)

Nicht nur am Beginn der Karriere, auch im späteren Karriereverlauf müssen Höchstleister mit Divergenzen umgehen, wenn beispielsweise im Fußball erfahrene Stammspieler zu Ersatzspielern degradiert werden oder ihren Platz in der Nationalmannschaft verlieren.

Das Konzept des gebildeten Sportlers zeigt Wege auf, um solche Situationen und die dadurch entstehenden Inkongruenzen zu erkennen, aufzulösen und so die eigene Leistungsfähigkeit erhalten zu können. Ziel ist, die Athleten zu mündigen Sportlern auszubilden, also leistungs- und persönlichkeitsbildende Aspekte zu vereinen.

„Ein gebildeter Sportler

- verfügt über grundlegende und sportartspezifische *motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten* und ist in der Lage, diese in Training und Wettkampf situationsangemessen einzusetzen.
- verfügt über sportspezifische *psychosoziale Ressourcen*, bspw. über ein *positiv-realistisches Selbstbild* der sportlichen Leistung sowie über *Kooperationsfähigkeit*, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit bei der Bearbeitung sportlicher Ziele im Team gewährleistet.
- bezieht den *Sinn seines Sports* aus der gelingenden sportlichen Handlung; d.h. er richtet sein sportliches Handeln auf die Qualität des Leistens, mit dem ein Erfolg erzielt wird, weniger auf das primäre Gewinnen eines Wettkampfes.
- ist ein *fairer Wettkämpfer*, der sich freiwillig an Wettkampfbregeln bindet, um das Prinzip der Chancengleichheit zu gewährleisten.
- ist in der Lage, über sich und sein Handeln (Ziele, Trainingspläne etc.) *selbst- und mitzubestimmen*; ist *entscheidungsfähig*, indem er sein sportliches Handeln durchdenkt und verantwortet; ist *kritikfähig*, indem er das Sportsystem und seine Rolle konstruktiv reflektiert.
- besitzt Bewusstsein für sein außersportliches Leben, für die schulische und berufliche Bildung trotz hohen Aufwands für den Sport.“ (Sygusch & Liebl, 2017, S. 103-104).

Wie in den subjektorientierten musikpädagogischen Zielsetzungen, die die Lehrkraftzentrierung in Frage stellen (Meyer & Steinbach, 2018, S. 99) ist das Ziel des mündigen Athleten, dass Sportler ihre Rezipientenrolle ablegen und durch gezielte Rückmeldungen ein positiv-realistisches Selbstbild herausbilden und aktiv die eigene Leistungsfähigkeit, ihre Werte und Ziele reflektieren (Sygusch & Liebl, 2017, S. 104).

„Ich glaube, zur Fairness muss man sich auch immer wieder zwingen. Früher habe ich vielleicht auch mal einen Kantenball vom Gegner übersehen, bis ich mir Gedanken darüber gemacht habe. Ein Sieg fühlt sich nicht so gut an, wenn man noch den einen Ball im Kopf hat, der einem eigentlich gar nicht gehört hat.“  
(Timo Boll in Greulich & auf der Heide, 2018)

Diese Entwicklung geschieht immer innerhalb eines sozialen Kontexts. Im Idealfall interagieren Athleten und Musiker eigenständig und selbstbewusst. Zugleich entwickeln sie sich als Teil eines Teams oder Ensembles unter der Prämisse gemeinsamer Ziele im Austausch mit den anderen weiter und bilden dann ein ‚System höherer Ordnung‘ (Jansen, Seidl, & Richter, 2019, S. 105; Mayer, 2015, S. 7)

Hinsichtlich der (Selbst-)Beurteilung der Leistungsentwicklung ist zu beachten, dass in diesem Spannungsfeld zwischen Selbst und Welt der Körper als „resonanter Teilhaber“ dieses Prozesses einbezogen wird (Rosa, 2016, S. 149). Denn eine Verdinglichung des Körpers, der einzig auf die Ausführung sportlicher oder musikalischer Tätigkeit hin instrumentalisiert wird, führt zu einer Resonanzstörung zwischen Subjekt und Welt (ebd. S. 151). Dies gilt ebenso für eine ausschließliche Fixierung auf körperliche Merkmale, wie Fuchs zeigt:

„Damit ich mich frei der Welt zuzuwenden vermag, muß mein Leib als Medium im Hintergrund bleiben. Zwischen ihm und mir darf sich keine Kluft auftun; das Leibbewußtsein muß im Vollzugsbewußtsein aufgehen.“ (Fuchs, 2018, S. 130)

Zudem zeichnet den mündigen Ästhet aus, Phänomene wie Talent oder Qualität als Termini zu begreifen, die aus unterschiedlichen Perspektiven, Kontexten, Kriterien und Zuschreibungen beurteilt werden (Emrich et al., 2006, S. 419) und sich gegebenenfalls konstruktiv kritisch damit auseinanderzusetzen. Denn:

„Der Konflikt ist aber nicht nur die intensivste Form sozialer Interaktion [...], er ist zugleich Ausdruck des Ringens um eine gemeinsame Basis in der Interaktion und Zeichen einer sozialen Beziehung, in der der Athlet seine Interessen mündig ‚aushandelt‘ und vertritt.“ (ebd., S. 425).

Um dies zu bewerkstelligen, ist ein Umfeld notwendig, das Mitbestimmung zulässt und das von Deci und Ryan formulierte Grundbedürfnis *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* gewährleistet (2.1). Auf dieser Basis sind Athleten und Musiker dann in der Lage, ein realistisches Selbstbild der eigenen Leistungsfähigkeit zu entwickeln, welches Grundlage für die Kompetenzüberzeugung im Wettkampf oder in der Aufführung ist (Eberspächer, 2009. S. 108-112).

## 2.3 Wettbewerb

Wettkämpfe oder Aufführungen sind mit Erwartungen besetzt, die Druck auslösen und die Leistungsfähigkeit negativ beeinflussen können. Das Ziel von Athleten und Musikern ist es, die Druckbedingungen mit Hilfe selbstregulativer Kompetenzen handlungsorientiert zu verarbeiten, um im richtigen Moment die individuelle Bestleistung zu erbringen. Im Folgenden wird erörtert, inwiefern Selbst- und Fremdbeurteilungen Auswirkungen auf selbstregulative Kompetenzen im Wettbewerb haben.

### 2.3.1 Kompetenzüberzeugung und Fähigkeitsselbstkonzept

Als zentrale mentale Ressource der Wettkampfstabilität nennt Eberspächer die Kompetenzüberzeugung, die aus vier Faktoren besteht:

- „eine tief greifende **Überzeugung** von den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen,
- selbst oder fremd gestellte Anforderungen **angemessen einschätzen** können,
- in der Lage sein, sich die optimale Leistung zum geforderten Zeitpunkt **zuzutrauen** [...]
- unter voller Anstrengungsbereitschaft auch in schwierigen Anforderungssituationen ihre innere Organisation mit Blick auf den **optimalen Bewegungsablauf** aufrechterhalten können“ (Eberspächer, 2009, S. 104).

Um die Kompetenzüberzeugung über den gesamten Wettkampf oder die Aufführung aufrechtzuerhalten ist notwendig, dass die Bedingungen in der Vorbereitung durch mentale Übungen antizipiert werden. Für schwierige Situationen werden *Implementation Intentions* (Gollwitzer, 1999, S. 493-495), also Umsetzungspläne, bzw. Lösungsstrategien entwickelt, um zielorientiertes Handeln auch in schwierigen Situationen zu ermöglichen.

„Langfristig sollte vor allem die Entwicklung von psychischen (mental) Eigenschaften wie der Leistungs- und Wettkampfbereitschaft, von Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung, Willensstärke und Konzentrationsfähigkeit thematisiert werden. Des Weiteren sollte auch der Umgang mit Angst vor dem Gegner oder dem Wettkampf, mit Schmerzen bei Verletzungen und mit Niederlagen thematisiert und individuelle Lösungsstrategien erarbeitet werden.“ (Seidel, 2017, S. 110).

Die Entwicklungsprozesse unterscheiden sich also im Training / beim Üben und im Wettkampf / auf der Bühne in einem zentralen Punkt. Im Training / beim Üben können Kompetenzen neu erlernt und variiert werden, in dem sie wiederholt werden, während der Wettkampf / die Aufführung nicht wiederholbar sind (Eberspächer, 2009, S. 105). Um eine Fertigkeit im Wettkampf abrufen zu können, muss diese also habitualisiert werden, indem sie im Training erlernt, situationsgerecht variiert, an äußere Gegebenheiten angepasst und gegen Störungen abgeschirmt wird (Hohmann et al., 2010, S. 116). Diese Entwicklungsprozesse werden im Training oder beim Üben subjektiv beurteilt und mit den Anforderungen des Wettkampfs oder der Aufführung abgeglichen. Die subjektiven Repräsentationen der erworbenen Kompetenzen wer-

den unter dem Terminus Fähigkeitsselbstkonzept subsumiert, das je nach Ausprägung positiven oder negativen Einfluss auf unterschiedliche Leistungssituationen hat (Schöne et al., 2003, S. 4-6).

### 2.3.2 Flow, Peak Performance und Clutch Performance

„Da war ich extrem zufrieden, das war mein bestes Spiel in diesem Jahr. Ich war richtig heiß, habe gedacht: Wenn du gegen ihn noch mal gewinnen kannst, dann heute. Ich habe mich so gut bewegt, so gut die Bälle vorausgesehen – alles hat funktioniert. Ich war einfach im Flow.“ (Schlichting, 2018)

Der Tischtennispieler Timo Boll beschreibt einen Zustand, dessen Erreichung Sportler und Musiker beständig anstreben. Dieser als Flow bezeichnete Zustand ist gekennzeichnet durch ein vollständiges Aufgehen in einer intrinsisch motivierten, autotelischen Tätigkeit, die weitgehend automatisch abläuft und durch die „Harmonie im Bewusstsein“ entsteht (Csikszentmihalyi, 2008, S. 285). Diese Harmonie zwischen Gefühlen, Gedanken und Handlungen wird subjektiv als Sinnerleben erfahren und somit als positive ästhetische Erfahrung beurteilt.

Hinsichtlich der Korrelation zwischen Flow-Erleben und Fremdbeurteilung von Bestleistung ist die Datenlage jedoch uneinheitlich (ein Überblick in Marin & Bhattacharya, 2013, S. 11; Swann, Keegan, Crust, & Piggott, 2016). Das tätigkeitsbezogene Flow-Erleben entsteht im Korridor zwischen Ausprägung der Fertigkeit und Anforderung der Situation. Je komplexer die Aktivität, desto ausgeprägter muss die Expertise sein, um in einen Flow-Zustand zu kommen (Rheinberg & Engeser, 2018S. 442-443). Die subjektive Beurteilung verläuft dabei weitgehend implizit und prozessorientiert, wird also vom, den Bedürfnissen und Werten zugeordneten, *Selbst* (im Gegensatz zum expliziten, zielorientierten, volitionalen *Ich*) gesteuert (Kuhl, 2010, S. 377).

Überschneidungen gibt es zwischen dem Flow-Zustand und der Peak Performance (Bestleistung), worunter Leistungen verstanden werden, die „[...] kreativer, produktiver, effizienter oder auf andere Weise besser sind, als ‚gewöhnliche‘ Leistungen.“ (Abfalter, 2010, S.193). Peak Performance steht in Abhängigkeit mit günstigen situativen Bedingungen und wird meist retrospektiv ergebnisorientiert beurteilt. Swann et.al. definieren darüber hinaus den Terminus der *clutch performance* (Araujo Fernandes Ribeiro & Swann, 2018; Swann et al., 2017). Dieser beschreibt die Bewältigung einer unvorhergesehenen Schwierigkeit, einer besonderen Drucksituation oder eines Fehlers durch bewusst eingesetzte problemlösende Strategien. Während im Flow das *letting it happen* des impliziten (schnellen) Denkens agiert, wechselt es in *clutch performances* ins *making it happen*, also in das explizit-volitionale Tun, des langsamen Denkens (Swann et al., 2016). Während von außen *clutch performance* und *peak performance* synonym, weil ergebnisbezogen beurteilt werden, unterscheidet sich die prozessuale subjektive Beurteilung der beiden Zustände. *Peak performances* (oder *flow*) initiieren angenehme

Affekte im Leistungsprozess, Druck oder Fehler hingegen führen zu unangenehmen Affekten, die unterschiedliche Entscheidungen zur Folge haben können. Diese hängen von unterschiedlichen Voraussetzungen wie Persönlichkeitsmerkmalen, Attributionsstilen oder selbstregulativen Strategien wie Selbstkontrolle ab (Kuhl, 2018, S. 401-402; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018, S. 473). Kuhl unterscheidet hierbei Erstreaktionen und Zweitreaktionen und zeigt, dass für die Bewältigung von Herausforderungen nicht maßgeblich ist, welche emotionale Erstreaktion das Individuum zeigt, sondern wie schnell es aus dieser wieder heraus und in die leistungsförderliche Stimmung zurückkommt (Martens & Kuhl, 2020, S. 81-82). Wird die Drucksituation erfolgreich gelöst, ist diese Erfahrung in der retrospektiven ästhetischen Beurteilung wertvoller, als ohne die vorhergegangene unangenehme Erfahrung.

„Diese Phasen des Ringens um die Bewältigung einer Herausforderung werden allgemein als die erfreulichsten Momente des Lebens betrachtet [...]. Wenn man Kontrolle über die psychische Energie erlangt und sie für bewusst ausgesuchte Ziele verwendet hat, muß man einfach zu einer komplexeren Persönlichkeit reifen.“ (Csikszentmihalyi, 2008, S. 19)

Hieraus lässt sich eine Analogie zur in 2.2 erläuterten Theorie der Geschmacksurteile bilden. Die Erstreaktion entspräche also der subjektiven ästhetischen Wahrnehmung die Zweitreaktion dem nachgelagerten vom ‚sensus communis‘ beeinflussten Geschmacksurteil.

### 2.3.3 Selbstberuhigung und Selbstmotivation

„Selbstregulatorische Kompetenzen ermöglichen es, die Fixierung auf die Erstreaktion zu überwinden.“ (Kuhl, 2010, S. 478). Anstatt expliziter Selbstkontrolle durch das langsame Denken, die die Abwehr von Störungen zum Ziel hat, führen implizite selbstregulative Strategien zur Bewältigung negativer Gefühle durch die Aktivierung individueller Ressourcen (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020, S. 449). Grundlagen für selbstregulatives Handeln sind:

„1. Es muss eine Vorstellung von dem zu erreichenden Zielzustand bestehen (z. B. verbindliche Standards, Idealvorstellungen).

2. Es muss ein Zugang zum eigenen Selbst bestehen, durch den psychische Prozesse und Funktionen so organisiert werden können, dass Blockaden beseitigt werden, um die angestrebten Zielzustände zu erreichen.

3. Es muss ein Wissen (metakognitives und/oder meta-motivationales Wissen) darüber bestehen, welche Ressourcen eingesetzt werden können, um kritische Situationen zu bewältigen. Dieses Wissen muss nicht notwendigerweise explizit oder bewusstseinsfähig sein. In vielen Fällen handelt es sich um eine implizite Kompetenz.“ (ebd., S.446-447)

Die mentale Reaktion auf Drucksituationen hängt von der dispositionellen Handlungslage ab, die in der ‚Theorie der Handlungskontrolle‘ zwischen Lage- und Handlungsorientierung unterscheidet (Kuhl, 1994). Innerhalb dieser Termini differenziert das Modell zwischen Handlungs- bzw. Lageorientierung in der Handlungsplanung und nach Misserfolg.

„**Handlungsorientierung** ermöglicht es, alle mentalen Prozesse auf die Bewältigung situativer Herausforderungen zu lenken mit dem Ziel, eine Intention möglichst zügig zu realisieren. Sie ermöglicht darüber hinaus eine schnellere Verarbeitung von möglichen Misserfolgen.

**Lageorientierung** geht mit einer Tendenz einher, sich mit negativen Gedanken zu befassen, die sich auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Ereignisse beziehen (Präokkupation), anstatt die Aufmerksamkeit auf die konkrete Umsetzung einer Zielintention zu verwenden.“ (Englert & Bertrams, 2020, S. 221)

Die Neigung zu Rumination (Grübeln) in Drucksituationen, die mit der Lageorientierung korreliert (Kröhler & Berti, 2019) führt Kuhl auf eine Hemmung des impliziten Selbstsystems zurück.

„Das bewusste Reflektieren über den positiven Affekt kann ihn demnach sogar reduzieren, während bewusstes Reflektieren über negativen Affekt denselben sogar intensiviert, weil das bewusste Reflektieren affektreduzierende Mechanismen wie die differenzierte Selbstwahrnehmung [...] inhibiert. Heute mehren sich nämlich die Hinweise darauf, dass die Bewältigung von negativem Affekt umso nachhaltiger ist, je mehr auf bewusste Kontrollstrategien verzichtet und implizite Prozesse eingesetzt werden.“ (Kuhl, 2010, S. 252)

Eine handlungs- und lösungsorientierte Vorgehensweise erfordert emotionale Dialektik, also den Wechsel zwischen negativen Gefühlen und dem Bewältigen von negativen Gefühlen, bzw. Wiederherstellen positiver Gefühle, was in der Folge zu Selbstwachstum führt (Baumann, 2010, S. 135). Dieser dynamische Prozess wird durch Strategien wie Selbstmotivation und Selbstberuhigung erreicht. Die Anwendung der regulativen Strategien unterscheidet sich zwischen Handlungs- und Lageorientierten situativ. In Situationen, die nicht aversiv sind, nutzen Lageorientierte selbstregulative Strategien, während die Handlungsorientierten den Regulationsmodus dann nicht aktivieren (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020, S. 451). Daraus folgt, dass Lageorientierte in nicht aversiven, gewohnten Situationen bessere Leistungen erbringen, als Handlungsorientierte (Beckmann & Trux, 1991).

Aus dem bis hierher dargestellten aktuellen Forschungsstand ergeben sich folgende Hypothesen anhand dessen die Ergebnisse der kumulativen Arbeiten diskutiert werden:

### **Fragestellung 1:**

Welche subjektiven Kriterien liegen der Selbstbeurteilung von (Best-)Leistung zugrunde?

- Die Selbstbeurteilung von (Best-)Leistung unterscheidet sich dahingehend, ob die Beurteilung im Moment des Leistungsprozesses oder retrospektiv, also auf das Leistungsergebnis bezogen, erfolgt.
- Soziale (Resonanz-)Prozesse beeinflussen die subjektive Beurteilung von (Best-)Leistung.
- Affekte beeinflussen sowohl die subjektive Beurteilung von (Best-)Leistung als auch die Ausbildung eines subjektiven Bezugsrahmens.

- Das Bewältigen einer unverfügbaren Situation führt zu Kompetenzerleben und wird subjektiv als (Best-)Leistung beurteilt.

**Fragestellung 2:**

Inwiefern beeinflussen ästhetische Urteilkriterien in der Selbst- und Fremdbeurteilung das Leistungshandeln von Athleten und Musikern?

- Ästhetische Urteile werden den Kriterien angenehm / unangenehm bzw. gelingend / nicht gelingend zugeordnet und können sich in Erst- und Zweitreaktion unterscheiden, wobei die Zweitreaktion von sozialen Normen determiniert ist.
- Fremdbeurteilungen einer Leistungshandlung beinhalten immer auch subjektive ästhetische Urteilkriterien.
- Die Kommunikation über ästhetische Urteile ist aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten oftmals missverständlich.
- Unterschiedliche Urteilsdimensionen und Bezugsnormen führen zu unterschiedlichen Beurteilungen von (Best-)Leistung.

**Fragestellung 3:**

Inwiefern bedingen Beurteilungsprozesse und selbstregulative Kompetenzen das Abrufen von Leistung in Wettbewerbssituationen?

- Die Diskrepanz zwischen selbstbeurteilter Bestleistung und fremdbeurteilter Minderleistung führt zu unangenehmen Affekten bei Athleten oder Musikern, die die Leistungsfähigkeit im Wettbewerb beeinträchtigen.
- Subjektive ästhetische Urteile beeinflussen aufgrund ihrer affektiven Ausprägung das Leistungshandeln.
- Subjektive ästhetische Urteile können durch selbstregulative Kompetenzen reguliert werden.
- Die dispositionelle Handlungslage (Lage- und Handlungsorientierung) beeinflusst die Selbstbeurteilung von Leistung im Wettbewerb.



### 3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei, der Arbeit zugrunde liegenden Veröffentlichungen werden den in 1.1 formulierten Hauptfragestellungen zugeordnet.

#### 3.1 Fragestellung 1

Welche subjektiven Kriterien liegen der Selbstbeurteilung von (Best-)Leistung zu Grunde?

Publikation 1:

In der vorliegenden Publikation wird herausgearbeitet, inwiefern Kinder mit Hilfe der beiden Grundsätze *Hörbarmachen von Bewegung* und *Förderung der Bewegungslust* subjektive Kriterien ihres Leistungshandelns ausbilden. Die Fokussierung der auditiven Merkmale von Bewegung im ersten Grundsatz *Hörbarmachen von Bewegung* hat zum Ziel, den dichotomen Bezugsrahmen richtig / falsch zu erweitern und Bewegungsklänge als Kriterium für gelingende Bewegungsprozesse zu etablieren. Die rhythmischen Elemente Puls, Tempo, Zeitverhältnisse, Gewichtungen und Form dienen als strukturierende Merkmale, die als Urteilsdimensionen in gewohnten sowie unverfügbaren Situationen Zeitverläufe gliedern. Mit Hilfe der Verbalisierung oder des Singens rhythmischer Bewegungsklänge wird die Wahrnehmung und Weiterentwicklung qualitativer Aspekte von Bewegung erleichtert und strukturiert. Dies ermöglicht neben der impliziten Ausbildung subjektiver Kriterien der Selbstbeurteilung im Rahmen des Lernmechanismus (2.1.1) auch den Austausch über quantitative und qualitative Kriterien in reflexiven Dialogen.

Publikation 2:

Die subjektive Beurteilung von Bestleistung von langjährig erfolgreichen klassischen Sängerinnen und Sängern basiert auf sozialen, mentalen, körperlichen und situativen Determinanten. Hinsichtlich prozessuellem Leistungshandeln sind Resonanzprozesse in Form von Verbundenheit zum Publikum, zu Kollegen oder zum Werk ein zentrales Kriterium für das Erreichen der persönlichen Bestleistung. Darüber hinaus dienen Affekte als prozessuale Gradmesser für Bestleistung.

Die Sänger unterscheiden sich in ihrer retrospektiven subjektiven Beurteilung des Leistungsergebnisses. Das eigene Handeln wird entweder im Ideal, Real- oder Defizitbezug beurteilt. In Betrachtung faktischer (nicht beeinflussbarer) und interpretierbarer (beeinflussbarer) Faktoren wird im Realbezug die eigene Leistung in Beziehung zu den Gegebenheiten gesetzt und Erfolge der eigenen Tüchtigkeit sowie Misserfolge äußeren Umständen zugeordnet. Dieser Einsatz erfolgsgzuversichtlicher Attributionen (Brand, 2010, S. 24-25) bedingt die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse, so dass die Motivation für zukünftige Leistungssituationen

wiederhergestellt wird. Anders stellt sich dies im Idealbezug dar. Der Bezugsrahmen der subjektiven Beurteilung orientiert sich dabei nicht an realistischen, sondern an idealen körperlichen, sozialen, mentalen und situativen Voraussetzungen sowie deren messbaren und qualitativ-ästhetischen Kriterien. Im Defizitbezug hingegen werden die faktischen oder interpretierbaren Faktoren der vier Determinanten negativ beurteilt, so dass das Erreichen von Bestleistung nicht möglich ist. Die Unterscheidung zwischen Ideal-, Real- oder Defizitbezug bedingt auch die Selbstbeurteilung des Bewältigens unverfügbarer Situationen. Im Realbezug wird dies als Bestleistung beurteilt, im Ideal- und Defizitbezug hingegen nicht.

### 3.2 Fragestellung 2

Inwiefern beeinflussen ästhetische Urteilkriterien in der Selbst- und Fremdbeurteilung das Leistungshandeln von Athleten und Musikern?

Publikation 1:

Für den Aufbau eines Bezugsrahmens subjektiver ästhetischer Urteilkriterien erfolgen Rückmeldungen nicht unidirektional in Form von Lob oder Verbesserungsvorschlägen, sondern in Form eines reflexiven Dialogs. Dies ermöglicht den Kindern, subjektive Kriterien wahrzunehmen und mit Hilfe der Gruppe / der Pädagogen weiterzuentwickeln. Exemplarisch hierfür steht das *Hörbarmachen von Bewegung*. Die implizite leiblich-ästhetische Erfahrung des Bewegungsklangs gelangt durch Repräsentation ins Bewusstsein der Kinder. Durch das (gemeinsame) Ausführen dieser verklanglichten Bewegung entsteht eine gemeinsame Basis für Resonanzprozesse. Diese können sowohl zwischen den handelnden Personen oder auch zwischen dem Kind und der Tätigkeit entstehen (Rosa et al., 2016, S. 28-32). Zudem ermöglicht das Hörbarmachen der Bewegungen teambildende Aspekte sowie die Variationsmöglichkeiten von Übungsformen (Dreier, 2020), die auch in Form von Bewegungssonifikationen der sportlichen und musikalischen Koordinationsschulung dienen (Hohagen & Wöllner, 2018). Durch den Grundsatz der *Bewegungslust* nehmen die Kinder sowohl in ihrem eigenen Bewegungshandeln, wie auch im Zusammenspiel angenehme Affekte wahr, die positive ästhetische Urteile auslösen. In zehn Handlungsfeldern werden die ästhetischen Urteilkriterien in unterschiedliche inter- und intraindividuelle Urteilsdimensionen ausdifferenziert.

Publikation 2:

Die Selbstbeurteilung der sozialen, mentalen, körperlichen und situativen Determinanten wird von affektiven und attributiven Merkmalen beeinflusst, wobei die Übereinstimmung der Selbst- und Fremdbeurteilung meist als unverfügbares, nicht objektivierbares Phänomen beschrieben wird. Die Sänger verfügen über ein weitgefächertes verbales Repertoire zur Beschreibung der ästhetischen Urteilkriterien. Das Phänomen der Bestleistung wird vom Phänomen des Erfolgs

(im Sinne der Fremdbeurteilung) getrennt und explizit darauf verwiesen, dass die Fremdbeurteilung subjektiv und deren Kriterien oftmals nicht nachvollziehbar sind. Selbst- und Fremdbeurteilungen haben affektive Prozesse zur Folge, deren ästhetische Urteile sich auf zukünftige prozessuale Selbstbeurteilungsprozesse in Leistungssituationen auswirken.

Hinsichtlich der ästhetischen Urteile von leistungsförderlichen Affekten divergieren die Verbalisierungen der Sänger. Während ein Teil gelingende Handlungen anhand angenehmer leiblich-affektiver Urteilkriterien (Wohlbefinden, Freude am Tun, Zufriedenheit) bemisst, verbinden andere angenehm scheinende leibliche Affekte, wie Freiheits- oder Leichtigkeitsgefühl als konzentrationsmindernd und somit leistungseinschränkend.

Publikation 3:

Die Einzelfallbetrachtung zeigt, dass es unterschiedliche Ausprägungen der Selbst und Fremdbeurteilung der Peak-Performance- Kompetenz gibt. Wenngleich die statistische Auswertung keine eindeutig identifizierbaren Cluster zeigt, können unterschiedliche Muster hinsichtlich des Verhältnisses von Selbst- und Fremdbeurteilung beobachtet werden:

- Der Spieler schätzt sich schlechter ein, als der Haupttrainer und stimmt mit dem Assistenten weitgehend überein.
- Der Spieler beurteilt sich weitaus besser als die Trainer, deren Beurteilungen weitgehend konsistent sind.
- Der Spieler und der Assistenten beurteilen die Leistungen ähnlich und auf hohem Niveau, während der Haupttrainer die Peak Performance Kompetenz in einzelnen Items um bis zu 80 Punkte niedriger beurteilt.
- Spieler und Assistenten differenzieren die Peak Performance Kompetenz hinsichtlich der Wettbewerbsbedingungen, während der Haupttrainer den Spieler generell höher einschätzt und hinsichtlich der Wettbewerbsbedingungen nur minimale Unterschiede einschätzt.
- Eine weitgehende Einigkeit ist zwischen Spieler und beiden Trainern zu beobachten. Der Spieler schätzt sich in 9 von 12 Punkten mit voller Punktzahl (100) ein, die anderen Punkte liegen alle > 90, die Trainer bestätigen diese Einschätzung (alle Einschätzungen > 82.5).

Es ist davon auszugehen, dass ästhetische Urteilkriterien einen weitaus größeren Anteil in der Selbst- und Fremdbeurteilung einnehmen, als messbare Kriterien. Eine Übereinstimmung der Beurteilungen der Leistungskriterien Technik, Spielkreativität (Taktik), körperliche Ausdauer und körperliche Präsenz (im Sinne von mentaler Stärke) können auf gemeinsame Bezugsnormen und Urteilsdimensionen zurück zu führen sein. Eine Divergenz in den Beurteilungen könnte auf Unterschiede hinweisen, die einer begrifflichen Klärung bedürfen. Dies zeigt sich beispielsweise hinsichtlich der Einschätzung der Wettbewerbsbedingung *sozialer Druck*,

bei dem die Daten von Spielern und Trainern divergent sind. Sozialer Druck führt bei manchen Spielern zu besseren Urteilen hinsichtlich der Peak Performance Kompetenz als unter normalen Wettbewerbsbedingungen, während sich sozialer Druck für andere Spieler leistungsmindernd auswirkt. Da auch hier die Einzelfallanalyse zeigt, dass sowohl die Einschätzung von Spieler und Trainer, wie auch von Haupt- und Assistenztrainer häufig weit auseinanderliegen, kann daraus geschlossen werden, dass auch das latente Konstrukt *sozialer Druck* unterschiedlichen subjektiven ästhetischen Urteilsdimensionen unterliegt.

### 3.3 Fragestellung 3

Inwiefern bedingen Beurteilungsprozesse und selbstregulative Kompetenzen das Abrufen von Leistung in Wettbewerbssituationen?

Publikation 2:

Die Aussagen der Sängerinnen und Sänger zeigen, dass das Abrufen von Leistung in Aufführungen sowohl von Beurteilungsprozessen, wie auch von Regulationsstrategien abhängig ist. Negative Selbst- oder Fremdbeurteilungen vergangener Aufführungen oder Proben wirken sich auf die Leistungsfähigkeit in Aufführungen aus, wenn keine geeigneten Regulationsstrategien beherrscht werden. Dies gilt ebenso für subjektiv negativ beurteilte soziale Prozesse innerhalb des Teams. Vice versa führen positiv beurteilte Resonanzprozesse zwischen Team oder Publikum vor und während der Aufführung zu gelungenem Leistungshandeln. Selbstregulative Kompetenzen werden sowohl zur Selbstberuhigung, aber auch zur Selbstmotivation genutzt, um emotionale Dialektik, also das Herstellen leistungsförderlicher Affekte während der Aufführung, zu gewährleisten. Als Zweitreaktion auf eine unangenehme Erstreaktion eines Fehlers oder stimmlich-körperliche Beeinträchtigung werden die selbstregulativen Kompetenzen des Akzeptierens sowie der Fokussierungsänderung genutzt.

Publikation 3:

Die statistische Auswertung zeigt, dass sich die Spieler hinsichtlich ihrer dispositionellen Handlungs- und Lageorientierung und ihrer Peak Performance-Kompetenz in den unterschiedlichen Druckbedingungen signifikant unterscheiden. Dies bestätigt die in Kap. 2.3.3 dargestellten Erkenntnisse. Der Mittelwert der Lage- und Handlungsorientierung der Spieler, gemessen mit dem HAKEMP-90 (Kuhl, 1994) wird unterteilt in Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) und Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung/-entscheidung (HOP). Die Ergebnisse zeigen erheblich höhere Werte in der Untersuchungsgruppe ( $M_{HOM} = 8.17$ ,  $SD = 2.99$ ;  $M_{HOP} = 8.31$ ,  $SD = 2.87$ ), als die durchschnittliche, repräsentative, männliche Vergleichsgruppe ( $M_{HOM} = 5.92$ ,  $SD = 2.96$ ;  $M_{HOP} = 5.30$ ,  $SD = 3.23$ ) (Kazén, 2009).

In der Selbsteinschätzung korrelieren alle Faktoren mit der Ausprägung der Lage-, bzw. Handlungsorientierung statistisch signifikant. Während die Korrelationen der körperlichen Ausdauer

und HOM und HOP nur gering sind ( $r = .278$  und  $r = .295$ ,  $p < .05$ ) liegen die Korrelationen des HOM mit den anderen Faktoren deutlich höher (zwischen  $r = .413$  und  $r = .535$ ,  $p < .001$ ). Die stärkste Korrelation zeigt sich bei HOP und physischer Präsenz / mentale Stärke mit  $r = .557$ ,  $p < .001$ . Im Gegensatz dazu zeigen die Einschätzungen der Trainer nur in zwei Faktoren schwache Korrelationen zu HOM bzw. HOP. Die Einschätzungen der Haupttrainer korrelieren in der körperlichen Ausdauer mit der Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) ( $r = .315$ ,  $p < .05$ ), die der Assistenztrainer zwischen Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung/-entscheidung (HOP) und Peak Performance unter sozialem Druck ( $r = .256$ ,  $p < .05$ ).

## 4 Kumulative Publikationen

### 4.1 Publikation 1: Musikalische Bewegungsspiele – Theoriebasiertes methodisches Konzept

Die erste Publikation stellt ein methodisches Konzept zur Koordinationsschulung vor. Basierend auf der Erkenntnis, dass sportliche Höchstleister in der Kindheit „[...] umfangreiche sportspielübergreifende Ausbildungen durchlaufen haben.“ (Roth, Damm, Pieper, & Roth, 2014, S. 22) werden unterschiedliche, in den Lehrplänen der Länder beschriebene Themenfelder zur Koordinationsschulung vorgestellt, die das individuelle bewegungs- und klangästhetische Empfinden von Kindern im Grundschulalter weiterentwickeln. Dies geschieht mit Hilfe zweier methodischer Grundsätze. Der erste Grundsatz umfasst das Prinzip des *Hörbarmachens von Bewegung* als ästhetisches Kriterium zur Selbst- und Fremdbeurteilung des Leistungsvermögens. Der zweite Grundsatz bezieht sich auf die *Förderung der Bewegungslust* auf der Basis der von Kröger und Roth formulierten Prinzipien der *Neuartigkeit, Vielseitigkeit und Freudbetontheit* (Kröger, Roth, & Schmidt, 2014, S.21)

Die beiden Grundsätze bilden methodische Werkzeuge, durch die Kinder ihre motivationalen Kompetenzen weiterentwickeln. *Bewegungslust* führt zu intrinsischer Motivation durch die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomie und Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Deci & Ryan, 2004). Beabsichtigt ist dabei die Folge, dass nicht nur das erwartete Ziel, sondern auch der Prozess, also „[...] die Tätigkeit selbst zum Anreiz wird.“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 86). Das *Hörbarmachen von Bewegung* fügt der freudbetonten Tätigkeit ästhetische Kriterien hinzu, die durch die bestehende musikalische Nomenklatur des Rhythmus präzisiert, in einen intersubjektiven Bezugsrahmen gesetzt und dadurch beurteilt, kommuniziert und weiterentwickelt werden können. Da sich die Leistungsmotivation während des Zeitraums der frühen Kindheit (ab dem ersten Lebensjahr) bis etwa zum 12. Lebensjahr ausbildet (M. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 171-175), hat das methodische Vorgehen zum Ziel - analog zum trainingsgünstigen Zeitraum der Ausbildung vielseitiger und komplexer koordinativer Fertigkeiten (Pietzonka, 2018) -, zudem motivationale und selbstregulative Kompetenzen sowie das Bewusstwerden und die Reflexionsfähigkeit über Urteilkriterien auszubilden.

Die Stundenabläufe basieren auf dem sportpädagogischen Aufbau des Ballschulkonzepts (Kröger et al., 2014; Roth & Kröger, 2020) kombiniert mit problemlösendem Entdeckungslernen (M. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 293) und Reflexionseinheiten. Didaktisch wechseln unangeleitete Spiele und Improvisationen mit angeleiteten, durch koordinative Druckbedingungen ergänzte Spiele ab. Die Verbindung zwischen prozessorientierten, kreativ-gestalterischen Einheiten und ergebnisorientiertem Wettbewerb rekurren auf das Paradoxon zwischen *Überbietungsgebot* und *Gleichheitsgebot* (Franke, 2011, S. 99), das sportlichen Wettkämpfen zugrunde liegt.

## 4.2 Publikation 2: Sängerbische Höchstleistung und mentale Strategien – Interviewstudie

Die zweite Publikation fasst die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit 20 professionellen Sängern zusammen. In Experteninterviews wurde erhoben, wie sie ihre individuelle Bestleistung definieren und welche mentalen Strategien sie nutzen, um diese zu erreichen. Die Auswertung mit Hilfe der Grounded Theory Methode zeigt, dass soziale, körperliche, mentale Determinanten das Erreichen der subjektiv beurteilten Bestleistung begünstigen oder stören. Dabei wird zwischen faktischen (nicht beeinflussbaren) und interpretierbaren (beeinflussbaren) Faktoren differenziert. Hinsichtlich der Selbstbeurteilung unterscheiden sich die Sängerinnen und Sänger, indem sie ihre Leistung im Ideal-, Real- oder Defizitbezug bewerten. Vergangene Selbstbeurteilungsprozesse wirken sich auf zukünftige Leistungssituationen aus. Zudem wird das Phänomen der Bestleistung vom Phänomen des Erfolgs abgegrenzt. Analog zu professionellen Athleten nutzen sängerbische Höchstleister in der Vor- und Nachbereitung und während den Aufführungen mentale Techniken, deren Anwendung häufig aus dem impliziten Vertrautheitswissen erfolgt. Dadurch aktivieren sie ihre Fokussierungsfähigkeit, Selbstkompetenzüberzeugung und Handlungsfähigkeit und regulieren ihre Aktivierung, Befindlichkeit und Affekte.

Spezifizierung des eigenen Beitrags zum Entstehen der Publikation

- Literaturrecherche
- Konzeption des Studiendesigns
- Konzeption der Leitfragen für die Experteninterviews\*
- Organisation der Studienteilnehmer\*
- Durchführung von Interviews\*
- Auswertung der Daten mit der Grounded Theory Methode\*
- Strukturierung der Ergebnisse für Veröffentlichung
- Verfassen des Artikels
- Einreichung, Durchführung des Peer Review- und Veröffentlichungsprozesses

Die mit \* gekennzeichneten Punkte wurden gemeinsam mit der Co-Autorin bearbeitet

### 4.3 Publikation 3: Die Beurteilung der Peak Performance Kompetenz von Fußballern – Fragebogenerhebung

In der dritten Publikation wurde die Selbst- und Fremdbeurteilung der Peak Performance Kompetenz von Fußballern untersucht. Die Leistungskriterien Technik, Spielkreativität (Taktik), körperliche Ausdauer und körperliche Präsenz (im Sinne von mentaler Stärke) wurden anhand eines neu konzipierten Fragebogens (PPQ 19) erhoben. Mit Hilfe visueller Analogskalen schätzten Spieler, Haupt- und Assistenztrainer die Peak-Performance-Kompetenz unter normalen Wettkampfbedingungen, nach Fehlern und unter sozialem Druck ein.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zeigen unterschiedliche Varianten der Faktoren. Die Daten der Spieler und Haupttrainer können durch die drei Faktoren *technische & taktische Fertigkeiten, körperliche Ausdauer und körperliche Präsenz / mentale Stärke* zusammengefasst werden. Die Faktoren der Assistenztrainer unterscheiden zwischen den Druckbedingungen *normale Wettbewerbsbedingungen, nach Fehlern* und *unter sozialem Druck*.

Darüber hinaus wurde die Ausprägung der Disposition zur Handlungs- oder Lageorientierung (2.3.3) anhand des Fragebogens HAKEMP-90 (Kuhl, 1994) erhoben.

Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zeigen eine durchgängig höhere Selbsteinschätzung der Peak Performance Kompetenz der Spieler als die Fremdbeurteilung durch die Trainer. Alle Einschätzungen liegen im Durchschnitt über der Mitte  $M_{\text{Spieler}} = 77.8 \pm 11.1$  (min 54, max 100),  $M_{\text{Haupttrainer}} = 65.5 \pm 18.7$  (min 13, max 93), und  $M_{\text{Assistenztrainer}} = 71.8 \pm 17.0$  (min 19, max 96). Die Ausprägung der SD und der Extremwerte zeigen jedoch eine große Varianz in der Einschätzung, die bei den Trainern noch stärker ausgeprägt ist, als bei den Spielern.

Spezifizierung des eigenen Beitrags zum Entstehen der Publikation

- Literaturrecherche
- Konzeption des Studiendesigns\*
- Konzeption des Fragebogens
- Antragsstellung an die Ethikkommission\*
- Organisation der Studienteilnehmer\*
- Durchführung der Befragung\*
- Aufbereitung der Daten zur statistischen Analyse
- Statistische Auswertung der Daten und Einzelfallanalyse\*
- Strukturierung der Ergebnisse
- Verfassen des Artikels
- Einreichung des Artikels

Die mit \* gekennzeichneten Punkte wurden gemeinsam mit den Co-Autoren bearbeitet



#### 4.4 Liste der eingereichten wissenschaftlichen Veröffentlichungen

Publikation 1 / veröffentlicht:

Schwarz, S. (2018). Musikalische Bewegungsspiele. Koordinationsschulung in der Primarstufe. Band 4 in König, S. & Roth, K. (Hrsg.)(2018). Sportstunde Grundschule. Schorndorf: Hofmann. S.1-55.

Publikation 2 / veröffentlicht:

Schwarz, S. & Melzer, C. (2020). Sängerrische Höchstleistung und mentale Strategien – Eine Interviewstudie mit langjährig erfolgreichen klassischen SängerInnen. *Jahrbuch Musikpsychologie*, 2020, Vol. 29, Artikel e43. <https://doi.org/10.5964/jbdgm.2019v29.43>

Publikation 3 / Manuscript submitted:

Schwarz, S., Spielmann, J., Mayer, J. (2020). Comparison of Self-Assessment and External Assessment of Peak Performance Competence of Young Elite Football Players and Their Coaches and Correlations to the Players' State and Action Orientation. Manuscript submitted at the *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14.10.2020

#### 4.5 Weitere interdisziplinäre Publikationen zu Bewegung und Musik

Brunner, M., Müller, C. & Schwarz, S. (2016). Sprachspiele und Bewegungslieder für Kinder von 4-8 Jahren. Aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schwarz, S. & Mayer, J. (2018). Profisport Singen: Künstlerische und technische Brillanz durch Mentales Training. *Vox Humana*. Jahrgang 14.1 / 02.2018. S. 30-33.

Schwarz, S. & Mayer, J. (2018). Mentale Fertigkeiten: Was können Sänger von Profisportlern lernen? *Vox Humana*. Jahrgang 15.1 / 02.2019 S. 7-10.

Schwarz, S. (2020). Musikalische Bewegungsspiele. Koordination kann man hören. *SportPraxis* 3/2020.

Schwarz, S. (2020). Profisport Singen. Wie Chöre mentale Strategien von AthletInnen nutzen können. *Chorzeit* 05/2020.

## **5 Diskussion & Ausblick**

### **5.1 Perspektiven für die Forschungsfelder**

Die Konstrukte Leistung, ästhetische Urteilkriterien und Wettbewerb im interdisziplinären Vergleich zwischen Sport und Musik sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Auf der Basis der Ergebnisse der Publikationen ergeben sich Fragestellungen, die der weiteren Untersuchung bedürfen sowie Implikationen für das praktische Handeln. Im letzten Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse diskutiert und ein weiteres Vorgehen skizziert. Dabei wird anhand der Altersspanne der untersuchten Gruppen differenziert.

#### **5.1.1 Kindheit und Jugend**

Die Durchführungsqualität des interdisziplinären Konzepts der musikalischen Bewegungsspiele ist abhängig von der Durchführungskompetenz der Pädagogen, die vertiefend untersucht und präzisiert werden sollte. Hinsichtlich des Prinzips des Hörbarmachen von Bewegungen ist zu untersuchen, inwiefern es Pädagogen gelingt, Bewegungsrhythmen zu erkennen, diese zu verklangeln und in darauf aufbauende Übungsformen zu überführen. Zudem wäre zu betrachten, durch welche methodischen Herangehensweisen ästhetische Wahrnehmungen und Geschmacksurteile verbal, non- und paraverbal gespiegelt, bewusst gemacht und reflektiert werden können, um einen bidirektionalen und resonanzfördernden Austausch zu gewährleisten.

Weiter können Testaufgaben entwickelt werden, um das Konzept der musikalischen Bewegungsspiele empirisch zu überprüfen, Transfermöglichkeiten in andere Fächer zu erarbeiten sowie zu überprüfen, inwiefern die Kompetenz der emotionalen Dialektik der Kinder dadurch beeinflusst wird. Von hohem Erkenntnisinteresse wäre bezüglich der Entwicklung zum professionellen Sportler oder Musiker, zu erforschen, inwieweit intersubjektive leibliche Phänomene die Urteilsdimensionen und Bezugsrahmen der Geschmacksurteile beeinflusst und in welchem Ausmaß diese mit Leistungszielen, dem Fähigkeitsselbstkonzept, der Motivation sowie der Beziehung zwischen Trainer / Athlet, bzw. Musiker / Lehrer korreliert.

#### **5.1.2 Professionelle Sportler und Musiker**

Aus Sicht der professionellen Höchstleister in Sport und Musik ist eine weitergehende Differenzierung des latenten Konstrukts Bestleistung oder Peak Performance zu untersuchen. Ausgehend von den Determinanten körperlich, sozial, mental und situativ, die das Erreichen von Bestleistung beeinflussen, müssen weitere Untersuchungen zeigen, inwiefern die Selbst- und Fremdbeurteilung von Bestleistung in spezifischen Momenten sich zur Einschätzung innerhalb eines Zeitverlaufs verhält. Die Faktoren des PPQ-19 müssen dahingehend anhand einer größeren Untersuchungsgruppe validiert werden und für die Anwendung bei Musikern überprüft

werden. Erkenntnisgewinnend sind im Weiteren Längsschnittuntersuchungen, die innerhalb eines längeren Zeitverlaufs (z.B. einer Saison oder Spielzeit) die Selbst- und Fremdbeurteilung mit Hilfe des PPQ-19 erheben. Die Kombination von quantitativer und qualitativer Betrachtung der Daten ermöglicht eine Präzisierung der latenten Konstrukte anhand des bidirektionalen Austauschs, um die Begrifflichkeiten, Urteilsdimensionen und Bezugsrahmen zu klären. Hierzu sollte mit Hilfe qualitativer Erhebungen eruiert werden, inwiefern der PPQ-19 auch als Grundlage für Entwicklungsgespräche dienlich ist. In der Betrachtung der Einzelfälle ist nämlich eine weitgehend hohe Divergenz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung zu erkennen. Diese zeigt sich in vielen Fällen auch im Vergleich der Beurteilungen der beiden Trainer. Hieraus kann geschlossen werden, dass ein doppelter, also quantitativer *und* qualitativer Blick ein differenzierteres und vollständigeres Bild ergibt. Die in den qualitativen Daten zu beobachtenden Divergenzen in den Beurteilungen können aus mehreren Gründen entstehen.

1. Die Einschätzungen von Spieler und Trainer über das Leistungsvermögen des Spielers sind unterschiedlich.
2. Spieler und Trainer beziehen sich auf unterschiedliche Inhalte bezüglich den latenten Konstrukten der Peak Performance und den Wettbewerbsbedingungen.
3. Spieler und Trainer haben einen unterschiedlichen Bezugsrahmen, in welchem sie ihre Geschmacksurteile, basierend auf den ästhetischen Kriterien, bilden.

Diese Erklärungsansätze sind

sowohl für die weitere Forschung mit dem Fragebogeninstrument als auch für den trainingspraktischen Einbezug von ästhetischen Kriterien relevant. Es ist davon auszugehen, dass nicht nur die Trainer, sondern auch die Spieler der Untersuchungsgruppe subjektive Urteilkriterien zur Einschätzung der Peak Performance Kompetenz ausgebildet haben. Auch wenn sozial erwünschtes Antworten nicht gänzlich auszuschließen ist (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 65-66) zeigt sich in der großen Varianz der Antworten sowohl ein differenzierter Blick, wie auch die Kompetenz, eigene Stärken oder Schwächen zu identifizieren. Auch wenn aus den quantitativen Daten geschlossen werden kann, dass die Peak Performance Kompetenz der Spieler in der Selbst- und Fremdbeurteilung statistisch signifikant hoch ausgeprägt ist und mit zunehmendem Alter ansteigt, kann mitnichten der Schluss gezogen werden, dass die Spieler über diese Kompetenz beständig verfügen. Zum einen aufgrund der einmaligen Erhebung der Daten, die durch mehrere Messzeitpunkte ergänzt werden muss, um zufällige oder systematische Leistungsschwankungen, die die Beurteilung beeinflussen zu identifizieren und zu unterscheiden (Schweizer & Plessner, 2020, S. 98-99). Zum anderen, aber auch, da aufgrund der qualitativen Daten angenommen werden muss, dass die Bezugsrahmen, Urteilsdimensionen und Begriffe des latenten Konstrukts Peak Performance zur Divergenz der Urteile von Spieler und Trainer führen.

Darüber hinaus ist eine weitergehende Untersuchung des Idealbezugs bei Höchstleistern und den damit verbundenen Regulationsstrategien gewinnbringend. Unterschiedliche Erklärungsansätze führen zu Hypothesen, die einer weitergehenden Untersuchung bedürfen. Zum ersten könnte der Idealbezug auf dem Konzept des mentalen Kontrastierens basieren, indem durch das kognitive Wechseln zwischen idealer Zielvorstellung und der Überwindung von Hindernissen selbstregulative Strategien zur Motivation und Emotionsregulation genutzt werden (Oettingen, 2014; Tay, Valshtein, Krott, & Oettingen, 2019). Ein zweiter Grund könnte im Idealbezug als Herstellung einer Wettbewerbssituation liegen. Durch das Definieren eines hohen Anspruchsniveaus werden Druckbedingungen und somit Momente der Unverfügbarkeit erzeugt, die die Motivation erhöhen und Resonanzprozesse ermöglichen (Rosa, 2019, S. 54). Ein dritter Erklärungsansatz liegt im Idealbezug als misserfolgsvermeidendem Vorgehen (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 201). Die Bestleistung wird dadurch unerreichbar, so dass gar nicht erst der Versuch unternommen wird, diese zu erreichen. Dieses Vorgehen könnte also eine Form der Selbstberuhigung sein, um Erwartungsdruck zu mindern und den Fokus nicht auf das Leistungsergebnis, sondern auf den Prozess zu lenken (Jansen et al., 2019). Das Leistungsergebnis wird im Defizitbezug gewertet, wenn das prozessuale Leistungshandeln weitgehend negativ bewertet wird. Dies geschieht, wenn die emotionale Dialektik (2.3.3), also der Wechsel von negativen Affekten hin zur Bewältigung derselben nicht gelingt.

Von großem Interesse ist der Transfer der Beobachtungen zu Ideal-, Real- und Defizitbezug zum Sport. Hier ist sowohl die Ausprägung der Bezüge in Korrelation mit der dispositionellen Veranlagung als auch hinsichtlich der Veränderung des Leistungskriterien, bzw. Urteile auf unterschiedlichen Karrierestufen von großem Interesse. Zudem muss im Weiteren gezeigt werden, welche selbstregulativen Strategien in Kombination mit den unterschiedlichen Bezügen ermöglichen, die eigenen Kompetenzen auch unter Druck abzurufen, ob die Bezüge auch auf Fremdbeurteilung zu übertragen sind und ob diese auch in der Selbst- und Fremdbeurteilung von Teamleistungen genutzt werden. Zuletzt wäre es gewinnbringend, zu untersuchen, inwiefern motivationale Konstrukte von Höchstleistern mit Ideal-, Real- und Defizitbezug korrelieren.

## **5.2 Implikationen für die Handlungsfelder**

### **5.2.1 Mündiger Ästhet**

In Rekurs auf den mündigen Menschen im Sinne Kants oder Deweys gilt es, sport- und musikpädagogische Angebote so zu gestalten, dass Autonomie und Austausch von Erfahrung für die Lernenden ermöglicht wird. Durch den Einbezug ‚ästhetischer Aktivierung‘ nicht nur „[...] als Gegenstück zur kognitiven Aktivierung in kognitiven Fächern [...]“ (Bietz & Scherer, 2017, S. 69), sondern um reflexive und operative Handlungsfähigkeit auszubilden (Gogoll, 2013, S. 13) wird erlernt, Situationen der Unverfügbarkeit zu bewältigen. Leistungs- und Bildungsziele

bedingen einander auf diese Weise, indem Lernende nach dem Prinzip der *Ermöglichungsdi-  
daktik* „[...] Lernprozesse problemorientiert und selbstorganisiert gestalten können.“  
(Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 107). Gleichzeitig erweitern sie durch den dialektischen Aus-  
tausch der ästhetischen Kriterien und ihrer Geschmacksurteile ihren Erfahrungsraum. Dies  
ermöglicht einen subjektiven Bezugsrahmen der eigenen Leistungsfähigkeit, der sich seiner  
Stärken und Einschränkungen bewusst ist. Dadurch kann Erfolg und Misserfolg selbstwert-  
dienlich verarbeitet und durch Erfahrungen des Wettbewerbs und der Resonanz über einen  
gesamten Karriereverlauf beständig weiterentwickelt werden.

### **5.2.2 Emotionale Dialektik**

Dabei gilt es, ein weiteres Augenmerk auf Rückmeldungen zu legen. Die bildungswissen-  
schaftliche Differenzierung zwischen ergebnisorientiertem Lob und prozessorientierter Ermu-  
tigung (Dinkmeyer, Dreikurs, & Tymister, 2018; Reitzer, 2014, S. 45-52) fördert nicht nur die  
Unterscheidung zwischen Sach- und Persönlichkeitsorientierung. Bezüglich der emotionalen  
Dialektik kann auch ein gelingender Wechsel von negativem Gefühl zum Wiederherstellen des  
positiven Gefühls als Erfolg zurückgemeldet werden, um so ein Bewusstsein für diese Kom-  
petenz zur Bewältigung von Drucksituationen zu schaffen.

Auch hinsichtlich des unauflösbaren Umstands der unterschiedlichen ästhetischen Ge-  
schmacksurteile, ist die Kompetenz der emotionalen Dialektik im Wechsel zwischen der Aner-  
kennung unterschiedlicher normativer Kriterien und der Fokussierung der eigenen Werte und  
Stärken eine grundlegende Kompetenz für Sportler und Musiker. Ein Augenmerk ist dabei auf  
die soziale Komponente der Geschmacksurteile und damit verbundenen Vulnerabilität, die  
durch den *sensus communis* bedingt werden, zu legen.

### **5.2.3 Ästhetische Alphabetisierung**

Explizite Reflexion ermöglicht, eine gemeinsame Nomenklatur ästhetischer Geschmacksur-  
teile zu entwickeln. Die geteilten ästhetischen Erfahrungen sind „[...] in ihrer jeweiligen Einzig-  
artigkeit prinzipiell als gleichberechtigt [...]“ anzusehen (Krause-Benz, 2006, S. 94). Dies stärkt  
die Kompetenz, andere, vom eigenen ästhetischen Urteilsrahmen abweichende Wertungen  
wahrzunehmen und in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren.

Kritisch zu betrachten ist, dass ein zu hoher verbaler Reflexionsanteil die Bewegungsfreude  
und implizite Verbindung zum Selbst (2.3.3) stören kann. Ein Hinweis darauf zeigt sich in der  
Problematik der Beschreibung von Schülern als „[...] unfähig, unwillig oder ungeübt [...]“ im  
Verbalisieren ästhetischer Erlebnisse (Ray, 2008, S. 41). Dies zeigt, dass die Qualität der  
Durchführung zudem in hohem Maße von der pädagogischen Befähigung der Lehrer und ihrer  
Bereitschaft, performative Akte und Resonanzprozesse im Unterricht als solche zu erkennen

und mit Hilfe gelingender Feedbackprozesse für Bildungsprozesse nutzbar machen zu können, ab (Baumgartner, 2018; Hattie, 2012, S. 53; Hattie & Timperley, 2007). Dafür gilt es, Kommunikationstechniken zu entwickeln, die neben verbaler Information auch non- und paraverbale Methoden nutzen, um „[...] über ästhetische Vorlieben und Urteile [zu] sprechen, ohne die damit verbundenen individuellen und sozialen Positionierungen zu diskreditieren[?]“ und so eine ‚ästhetische Alphabetisierung‘ auf Augenhöhe zu ermöglichen (Dietrich et al., 2013, S. 97-100).

Der Austausch über ästhetische Urteilkriterien benötigt Termini, die in einen Bezugsrahmen gesetzt werden, der subjektiv messbar und somit erinnert werden kann. Während messbare Kriterien klar verständlich kommuniziert und diskutiert werden können (und müssen), braucht es bezüglich ästhetischer Kriterien und Geschmacksurteilen ein gemeinsames Ausdrucksrepertoire.

Dies kann sowohl über das gesprochene Wort, aber auch über non- oder paraverbale Rückmeldungen geschehen. Da ästhetische Urteilkriterien mit dem impliziten, also schnellen Denken verbunden sind, ist es wichtig, diese in der Reflexion nicht problematisierend zu zerreden, sondern Bilder, Klänge, Gerüche oder andere Assoziationen zu nutzen, die mit dem schnellen Denken in Verbindung stehen (Storch & Krause, 2014, S. 225-226). Diese Assoziationen können in mentale Übungen wie Selbstgesprächsregulation, der Entwicklung somatischer Marker oder Affirmationen integriert werden. Somit wird durch Reflexion über das langsame Denken das Tun präzisiert und danach wieder in das schnelle Denken, also das habitualisierte Tun zurückgeführt.

## 6 Literaturverzeichnis

- Abfalder, D. (2010). *Das Unmessbare messen? : Die Konstruktion von Erfolg im Musiktheater*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allen, M. S., Robson, D. A., Martin, L. J., & Laborde, S. (2020). Systematic Review and Meta-Analysis of Self-Serving Attribution Biases in the Competitive Context of Organized Sport. *Personality & social psychology bulletin*, 46, 1027-1043.
- Araujo Fernandes Ribeiro, I., & Swann, C. (2018). Development and preliminary validation of a new measure for clutch states in sport and exercise *Frontiers in Psychology*, 9.
- Arendt, H. (2016). *Vom Leben des Geistes*. Muenchen: Piper.
- Barçawelt. (2015). Lionel Messi im persönlichen Interview: „Thiago hat mein Leben radikal verändert“. <https://www.barcawelt.de/sonstiges/lionel-messi-im-persoelichen-interview-thiago-hat-mein-leben-radikal-veraendert; abgerufen am 20.7.2020>.
- Baumann, N. (2010). Kein Wachstum ohne Schmerz. Die Bedeutung emotionaler Dialektik für Intuition und Kreativität. In.
- Baumgartner, M. (2018). Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sport-Lehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1).
- Beckmann, J., & Beckmann-Waldenmayer, D. (2020). Selbstregulation im Leistungssport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie : Grundlagen und Anwendung* (1st ed. 2020 ed., pp. 445-459). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Beckmann, J., & Trux, J. (1991). Wen lasse ich wo spielen? Persönlichkeitseigenschaften und die Eignung für bestimmte Positionen in Sportspielmannschaften. *Sportpsychologie*, 5, 18-21.
- Betsch, T., Funke, J., & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen : mit 14 Tabellen*. Berlin ; Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Bietz, J., & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (2), 25-40.
- Borchert, T., & Hummel, A. (2016). Entgrenzung von Bildung und Training im Nachwuchsleistungssport : Herausforderung und Notwendigkeit für die Bildungs- und Trainingswissenschaft. *Sportwissenschaft*, 46, 259-267.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brug, M. (2018). Cecilia Bartoli „Ich fühlte mich wie ein Tiefseetaucher ohne Sauerstoff“. *Welt*, 1. 12.2018([https://www.welt.de/print/welt\\_kompakt/kultur/article184962968/Ich-fuehlte-mich-wie-ein-Tiefseetaucher-ohne-Sauerstoff.html](https://www.welt.de/print/welt_kompakt/kultur/article184962968/Ich-fuehlte-mich-wie-ein-Tiefseetaucher-ohne-Sauerstoff.html); abgerufen am 20.7.2020).
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (pp. 163-221). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music Education*, 26(2), 127-135.  
doi:10.1177/0255761407088487
- Côté, J., & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. *Science & Sports*, 29, S63-S69.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience [P.S. insights, interviews & more ...]* (1. Harper Perennial Modern Classics ed. ed.). New York, NY [u.a.]: HarperPerennial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research* (Softcover ed. ed.). Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (pp. 41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die ästhetische Bildung* (2., durchges. Aufl. ed.). Weinheim ; Basel: Beltz Juventa.
- Dinkmeyer, D. C., Dreikurs, R., & Tymister, H. J. (2018). *Ermutigung als Lernhilfe* (R. Hagen, Trans. Zweite Auflage ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- dpa. (2019). Jan Frodeno im Interview „Es gibt diese Besessenheit, die alle verbindet“. *Tagesspiegel*, 12.11.2019(<https://www.tagesspiegel.de/sport/jan-frodeno-im-interview-es-gibt-diese-besessenheit-die-alle-verbindet/25216838.html>).
- Dreier, J. (2020). Rhythmuschulung in der Leichtathletik. *SportPraxis*, 3/20, 33-34.
- Eberspächer, H. (2009). *Ressource Ich : Stressmanagement in Beruf und Alltag* (3., erw. Aufl. ed.). München: Hanser.
- Elbe, A.-M., & Schüler, J. (2020). Motivation und Ziele im Kontext Sport und Bewegung. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie : Grundlagen und Anwendung* (pp. 141-163). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Emrich, E., Prohl, R., & Haas, S. (2006). „Mündige Ästheteten“ in einer „lernenden Organisation“ – Anregungen zur Qualitätsentwicklung im Nachwuchsleistungssport. *Sportwissenschaft*, 36, 417-432.
- Englert, C., & Bertrams, A. (2020). Volition im Sport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie : Grundlagen und Anwendung* (pp. 211-232). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review—what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, 47, 533-535.
- Ericsson, K. A. (2017). Expertise and individual differences: the search for the structure and acquisition of experts' superior performance. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8, 8 S.
- Ericsson, K. A. (2020). Towards a science of the acquisition of expert performance in sports: Clarifying the differences between deliberate practice and other types of practice. *Journal of Sports Sciences*, 38, 159-176.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! : Wege in eine neue Bildungswelt* (2nd ed. 2019 ed.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ford, P., Coughlan, E., Hodges, N., & Williams, A. (2016). *Deliberate practice in sport*.
- Franke, E. (Ed.) (2011). *Ethik im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Fromm, E. (2003). *Die Kunst des Liebens* (Aufl. Ed.). Ulm: Ullstein.
- Fuchs, T. (2017). Verkörpertes Wissen – verkörpertes Gedächtnis. In G. Etzelmüller, T. Fuchs, & C. Tewes (Eds.), *Verkörperung. Eine neue interdisziplinäre Anthropologie* (pp. 57-78). Berlin: De Gruyter.
- Fuchs, T. (2018). *Leib, Raum, Person : Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Gembris, H. (2018). Musikalische Entwicklung: Das Erwachsenenalter. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Eds.), *Handbuch Musikpsychologie* (pp. 217-246). Bern: Hogrefe.
- Gensch, G., Stöckler, E. M., & Tschmuck, P. (Eds.). (2009). *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion : Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft*. Wiesbaden: Gabler.
- Gigerenzer, G. (2015). *Simply rational : decision making in the real world*. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic Decision Making. *Annual review of psychology*, 62, 451-482.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gogoll, A. (2013). Sport-und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Greulich, D., & auf der Heide, G. (2018). Timo Boll redet noch nicht vom Karriereende. *Bonner Generalanzeiger*, (14.04.2018).
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23, 99-101.



- Habe, K., Biasutti, M., & Kajtna, T. (2019). Flow and Satisfaction With Life in Elite Musicians and Top Athletes. *Frontiers in Psychology, 10*(698). doi:10.3389/fpsyg.2019.00698
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music, 41*, 267-291.
- Hasselhorn, J., & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik : Grundlagen - Forschung - Diskurse* (pp. 197-207). Münster ; New York: Waxmann.
- Hasselhorn, J., & Wolf, A. (2018). Assessment, Bewertung und Musikkritik. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Eds.), *Handbuch Musikpsychologie* (pp. 389-407). Bern: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie : erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Auflage ed.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning* (1. publ. ed.). London [u.a.]: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.
- Heß, F. (2018). Ästhetische Erfahrung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik : Grundlagen - Forschung - Diskurse* (pp. 181-187). Münster ; New York: Waxmann.
- Hohagen, J., & Wöllner, C. (2018). Bewegungssonifikation: Psychologische Grundlagen und Auswirkungen der Verklanglichung menschlicher Handlungen in der Rehabilitation, im Sport und bei Musikaufführungen. *Jahrbuch Musikpsychologie, 28*.
- Hohmann, A., Lames, M., & Letzelter, M. (2010). *Einführung in die Trainingswissenschaft* (5., unveränd. Aufl. ed.). Wiebelsheim: Limpert.
- Hoppe, C., Goldbeck, M. v., & Kawabata, M. (Eds.). (2018). *Exploring virtuosities : Heinrich Wilhelm Ernst, nineteenth-century musical practices and beyond*. Hildesheim ; Zürich ; New York: Georg Olms Verlag.
- Hornberger, B., & Jacke, C. (2017). Zufällig gut? Über Live-Performances und Virtuositätspotentiale. Helene Fischers Berliner Auftritt im Regen. In T. Phleps (Ed.), *Schneller, höher, lauter* (pp. 65-81). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hottenrott, K., & Seidel, I. (Eds.). (2017). *Handbuch Trainingswissenschaft - Trainingslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A., & Borchert, T. (2016). Welche Not im deutschen Spitzensport gilt es zu wenden? Anmerkungen zum Diskussionsbeitrag von K. Hottenrott und K. M. Braumann in Sportwissenschaft, Heft 3-2015, S. 111–115. *Sportwissenschaft, 46*, 9-13.
- Jansen, P., Seidl, F., & Richter, S. (2019). *Achtsamkeit im Sport : Theorie und Praxis zu achtsamkeitsbasierten Verfahren in Freizeit, Training, Wettkampf und Rehabilitation*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Jokuschies, N., Gut, V., & Conzelmann, A. (2017). Systematizing coaches' 'eye for talent': Player assessments based on expert coaches' subjective talent criteria in top-level youth soccer. *International Journal of Sports Science & Coaching, 12*, 565-576. doi:10.1177/1747954117727646
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*, 500-521.
- Kahneman, D. (2015). *Schnelles Denken, langsames Denken* (T. Schmidt, Trans. 19. Auflage, Pantheon-Ausgabe ed.). München: Pantheon.
- Kant, I. (2015). *Die drei Kritiken*. Köln: Anaconda.
- Kazén, M. (2009). *Updated norms of the action control scales (ACS-90)*. Unpublished Manuscript, University Osnabrück, Germany.
- Kogelboom, E. (2012). Anna Netrebko im Interview „Sie wissen schon, Männer...“. *Der Tagesspiegel, 2.11.2012*.
- Krause-Benz, M. (2006). Handlungsorientierung - zwischen Praktizismus und Performativität. In A. Lehmann-Wermser (Ed.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (pp. 83-95). Augsburg: Wißner.

- Kröger, C., Roth, K., & Schmidt, L. (2014). *Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter : eine Übungssammlung für Sportlehrer und Trainer*. Schorndorf: Hofmann.
- Kröhler, A., & Berti, S. (2019). Taking Action or Thinking About It? State Orientation and Rumination Are Correlated in Athletes. *Frontiers in Psychology, 10*(576). doi:10.3389/fpsyg.2019.00576
- Kübler, S. (2018). Bryn Terfel „Johnny Depp ist nicht hier“. *Tagesanzeiger, 5.12.2018*.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation. Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality : action versus state orientation* (pp. 47-59). Seattle ; Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie : Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2018). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (pp. 390-422). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Marin, M. M., & Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in Psychology, 4*, 853-853. doi:10.3389/fpsyg.2013.00853
- Martens, J.-U., & Kuhl, J. (2020). *Die Kunst der Selbstmotivierung : neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (6., aktualisierte Auflage ed.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mayer, J. (2015). *Führung im Spitzensport : Von Strategien erfolgreicher Trainer profitieren*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Mayer, J., & Hermann, H.-D. (2020). Kognitives Training im Sport. In J. Schüller, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie : Grundlagen und Anwendung* (pp. 461-478). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Memmert, D., Baker, J., & Bertsch, C. (2010). Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports. *High Ability Studies, 21*, 3-18.
- Meyer, C., & Steinbach, A. (2018). Wechsel der Perspektive auf Musiklernende. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik : Grundlagen - Forschung - Diskurse* (pp. 93-100). Münster ; New York: Waxmann.
- Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2019). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music, 0305735619836269*. doi:10.1177/0305735619836269
- Moore, G. (1996). *Bin ich zu laut? Erinnerungen eines Begleiters*. Kassel: Bärenreiter.
- Musculus, L., & Lobinger, B. H. (2018). Psychological Characteristics in Talented Soccer Players - Recommendations on How to Improve Coaches' Assessment. *Frontiers in Psychology, 9*, 41.
- Musikrat, D. (2020). Deutsches Musikinformationszentrum. [http://www.miz.org/suche\\_23\\_0.html](http://www.miz.org/suche_23_0.html), abgerufen am 20.7.2020.
- Musil, B. (2018). Sprechen über die Schönheit von Singstimmen. *Vox Humana, 14.2 / 06.2018*, 12-17.
- Nicholls, A. R., Earle, K., Earle, F., & Madigan, D. J. (2017). Perceptions of the Coach-Athlete Relationship Predict the Attainment of Mastery Achievement Goals Six Months Later: A Two-Wave Longitudinal Study among F. A. Premier League Academy Soccer Players. *Frontiers in Psychology, 8*, 684.
- Oettingen, G. (2014). *Rethinking positive thinking : inside the new science of motivation*. New York, N.Y.: Current.
- Osborne, M. S., & McPherson, G. E. (2018). Precompetitive appraisal, performance anxiety and confidence in conservatorium musicians: A case for coping. *Psychology of Music, 47*(3), 451-462. doi:10.1177/0305735618755000
- Pietzonka, M. (2018). *Das Konzept des langfristigen Leistungsaufbaus (LLA) als Leitfaden für die spitzensportliche Nachwuchsausbildung - Überblick zu den Modellen des langfristigen Leistungsaufbaus und deren Entwicklung*.

- Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und -rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik : Grundlagen - Forschung - Diskurse* (pp. 377-384). Münster ; New York: Waxmann.
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., & Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 646.
- Platz, F., & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Eds.), *Handbuch Musikpsychologie* (pp. 63-92). Bern: Hogrefe.
- Prohl, R., & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39, 197-209.
- Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen : von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4., aktualisierte und überarb. Aufl. ed.). Wien: facultas.wuv.
- Ray, J. (2008). Das (un)mögliche Vorkommen von starken Musikerlebnissen in der Schule. In M. Spychiger & H. Badertscher (Eds.), *Rhythmisches und musikalisches Lernen* (pp. 29-65). Bern: Haupt.
- Reichardt, L., & Stefanidis, A. (2015). »Ich glaube nicht, dass ich den Zuschauern viel Spaß vermittelt habe«. *Süddeutsche Zeitung Magazin*, 19/2008(<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/sport/oliver-kahn-interview-81237>, abgerufen am 20.7.2020).
- Reinold, M. (2008). Zur Freiheit des Willens im Sport : Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Überlegungen vor dem Hintergrund neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. *Sportwissenschaft*, 38, 404-422.
- Reitzer, C. (2014). *Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern* (2014 ed.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (pp. 423-450). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz : eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit* (2. Auflage ed.). Wien ; Salzburg: Residenz Verlag.
- Rosa, H., Endres, W., & Kahl, R. (2016). *Resonanzpädagogik* (2., erweiterte Aufl. ed.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Rösch, D., Roy, H., Lars, P., Toni, G.-B., Astrid, J., Jiri, C., & Jiri, D. (2000). Assessment and Evaluation of Football Performance. *The American Journal of Sports Medicine*, 28, 29-42.
- Roth, K., Damm, T., Pieper, M., & Roth, C. (Eds.). (2014). *Ballschule in der Primarstufe : 26 komplette Unterrichtseinheiten für die Klassen 1 bis 4; [mit CD-ROM]*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., & Kröger, C. (2020). *Ballschule : ein ABC für Spielanfänger* (6. Aufl. ed.). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K., & Willimczik, K. (Eds.). (1999). *Bewegungswissenschaft* (Orig.-Ausg. ed.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Sandgren, M. (2005). *Becoming and being an opera singer: Health, personality, and skills*. Stockholm University, Stockholm, Sweden.
- Sandgren, M., & Ericsson, K. (2007). The complexity of artistic strivings and anxiety among opera singers. 15-19.
- Schäfer, A. (2001). *Vergils Eklogen 3 und 7 in der Tradition der lateinischen Streitdichtung : eine Darstellung anhand ausgewählter Texte der Antike und des Mittelalters*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018). Leistungsbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik : Grundlagen - Forschung - Diskurse* (pp. 371-377). Münster ; New York: Waxmann.
- Schlichting, S. (2018). Timo Boll: „In meinem Alter kannst du nur noch hoffen“. *Der Tagesspiegel*, 28.12.2018(<https://www.tagesspiegel.de/sport/der-tischtennis-europameister-im-interview-irgendwann-muss-ich-auf-meinen-koerper-hoeren-timo-boll-ueber-sein-karriereende/23808312-2.html>; abgerufen am 20.7.2020).
- Schmiege, M. (2018). Anne Schwanewilms im Gespräch. *Vox Humana*, 14.4 66-69.

- Schnabel, G., Harre, H.-D., & Krug, J. (Eds.). (2014). *Trainingslehre - Trainingswissenschaft : Leistung, Training, Wettkampf* (3., akt. Aufl. ed.). Aachen ; Hügendorf ; Wien [u.a.]: Meyer & Meyer.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J.-P. Stiensmeier & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (pp. 3-14). Göttingen: Hogrefe.
- Schweizer, G., & Plessner, H. (2020). Urteilen und Entscheiden im Sport. In J. Schüller, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie: Grundlagen und Anwendung* (pp. 89-113). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Seidel, I. (2017). Struktur und Prognose der sportlichen Leistung. In K. Hottenrott & I. Seidel (Eds.), *Handbuch Trainingswissenschaft - Trainingslehre* (pp. 62-70). Schorndorf: Hofmann.
- Sieghartsleitner, R., Zuber, C., Zibung, M., & Conzelmann, A. (2019). Science or Coaches' Eye? - Both! Beneficial Collaboration of Multidimensional Measurements and Coach Assessments for Efficient Talent Selection in Elite Youth Football. *Journal of sports science & medicine*, 18, 32-43.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Storch, M., & Krause, F. (2014). *Selbstmanagement - ressourcenorientiert : Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (5., erw. und vollst. überarb. Aufl. ed.). Bern: Huber.
- Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S. A., Allen, M. S., & Keegan, R. (2017). Performing under pressure: Exploring the psychological state underlying clutch performance in sport. *Journal of Sports Sciences*, 35, 2272-2280.
- Swann, C., Keegan, R., Crust, L., & Piggott, D. (2016). Psychological states underlying excellent performance in professional golfers: "Letting it happen" vs. "making it happen". *Psychology of Sport & Exercise*, 23, 101-113.
- Sygyusch, R., & Liebl, S. (2017). Pädagogische Aspekte sportlichen Trainings. In D. Alfermann (Ed.), *Handbuch Trainingswissenschaft - Trainingslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Tay, I. Q., Valshtein, T. J., Krott, N. R., & Oettingen, G. (2019). Mental contrasting in DanceSport: The champion's mindset. *Psychology of Sport & Exercise*, 45, 101511.
- Uehling, P. (2006). *Karajan : eine Biographie* (1. Aufl. ed.). Reinbek: Rowohlt.
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung* (1. Auflage ed.). München: Hanser Berlin.
- Voigt, T. (2010). *Jonas Kaufmann ; Meinen die wirklich mich?* Leipzig: Henschel.
- Vossenkuhl, W. (1992). Schönheit als Symbol der Sittlichkeit: Über die gemeinsame Wurzel von Ethik und Ästhetik bei Kant. *Philosophisches Jahrbuch (Freiburg)*, 99, 91.
- Warwitz, S. A. (2016). *Sinnsuche im Wagnis : Leben in wachsenden Ringen : Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten* (2., erweiterte Auflage ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Weisbarth, B., & Henkel, C. (2011). *Karriereziel Fußballprofi : Bildung und Sport im Einklang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weise, P., & Prohl, R. (2009). Der Sport als Institution der Produktion ästhetischer Erfahrung. *Sportwissenschaft*, 39, 186-196.
- Wendt, G. (2006). *Meine Stimme verstörte die Leute : Diva assoluta Maria Callas* (1. Aufl. ed.). München: Knaus.
- Wuthrich, P. (2019). Anne-Sophie Mutter braucht die Beziehung zum Publikum. *Migros Magazin*(<https://www.migrosmagazin.ch/anne-sophie-mutter-braucht-die-beziehung-zum-publikum>; abgerufen am 20.7.2020).
- Zinnecker, F. (2019). Diese Abende sind eine Qual. *Zeit Online*, (<https://www.zeit.de/hamburg/2019-03/elbphilharmonie-akustik-pianist-igor-levit-umgang>; Zugriff am 28.7.2020).



UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG  
ZUKUNFT  
SEIT 1386

FAKULTÄT FÜR VERHALTENS-  
UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN

## 7 Erklärung gemäß § 8 Abs. (1) c) und d) der Promotionsordnung der Fakultät

**Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**  
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies of Heidelberg University

**Erklärung gemäß § 8 (1) c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**  
Declaration in accordance to § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.

I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

**Erklärung gemäß § 8 (1) d) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**  
Declaration in accordance to § 8 (1) d) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.

I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname  
First name Family name

Silke Schwarz

Datum, Unterschrift  
Date, Signature

Heidelberg, den 19.10.2020

## 8 Anhang Publikationen 1-3

### Publikation 1

Schwarz, S. (2018). Musikalische Bewegungsspiele. Koordinationsschulung in der Primarstufe. Band 4 in König, S. & Roth, K. (Hrsg.)(2018). Sportstunde Grundschule. Schorndorf: Hofmann. S.1-55.

### Publikation 2

Schwarz, S. & Melzer, C. (2020). Sängerrische Höchstleistung und mentale Strategien – Eine Interviewstudie mit langjährig erfolgreichen klassischen SängerInnen. *Jahrbuch Musikpsychologie*, 2020, Vol. 29, Artikel e43. <https://doi.org/10.5964/jbdgm.2019v29.43>

### Publikation 3

Schwarz, S., Spielmann, J., Mayer, J. (2020). Comparison of Self-Assessment and External Assessment of Peak Performance Competence of Young Elite Football Players and Their Coaches and Correlations to the Players' State and Action Orientation. Manuscript submitted at the *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14.10.2020

**SPORTSTUNDE**  
**GRUNDSCHULE**

Herausgegeben von  
Stefan König und Klaus Roth

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bestellnummer 2840

© 2017 by Hofmann-Verlag, Schorndorf

[www.hofmann-verlag.de](http://www.hofmann-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, die Schrift oder Teile daraus auf fototechnischem Wege zu vervielfältigen. Dieses Verbot – ausgenommen die in §§ 53, 54 URG genannten Sonderfälle – erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen, Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Fotos: Andreas Klewe

Erschienen als Band 4 der „Sportstunde Grundschule“

Druck: Druck- und Kalender-Marketing Sosset GmbH, Kißlegg

Printed in Germany · ISBN 978-3-7780-2840-7



# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
-----------------	---

## I Theoretische Einführung

1 Historische Zusammenhänge zwischen Musik und Bewegung .....	11
2 Der Rhythmus im Kontext allgemeiner Koordinationsschulung .....	13
3 Rhythmus, Bewegung und Musik in den Grundschullehrplänen .....	19
4 Themenfelder der Musikalischen Bewegungsspiele .....	29
Körperhaltung, Embodiment und Körpersprache .....	29
Selbst- und Fremdwahrnehmung des Körperausdrucks..	30
Tanz- und Bewegungsimprovisation, Body Percussion...	30
Bewegungsqualität .....	31
Theater und Verwandlung .....	32
Emotion .....	32
Stimme und Atem.....	32
Dynamik und Tempowechsel .....	33
Spiele mit Bällen .....	33
Musikstoppspiele .....	34
5 Kompetenzen der Lehrkräfte .....	35
6 Methodischer Aufbau von musikalischen Bewegungseinheiten .....	40
PRÄLUDIUM: Einführung von Regeln .....	41
OUVERTÜRE: Aufwärmen .....	41
ÜBERLEITUNG: Impulsgeleitete Spiele.....	42
DURCHFÜHRUNG: Aufgabenorientiertes Spiel.....	42



ZWISCHENSPIEL: Wahrnehmungs-, Entspannungsspiel ..	43
FINALE: Freudbetontes Spiel .....	44
NACHKLANG: Reflexion .....	44
<b>7 Zusammenfassung .....</b>	<b>46</b>

## **II Musikalische Bewegungsspiele in der Praxis**

<b>1 Rahmenbedingungen .....</b>	<b>51</b>
<b>2 Unterschiedliche Funktionen der Musik.....</b>	<b>53</b>
Auswahl der Musikstücke.....	54
Begrüßungs- und Abschlusslied.....	65
<b>3 Übersicht der Spiele.....</b>	<b>70</b>

## **III Zehn Doppelstunden für die Klassen 1 und 2**

<b>1 Fahrzeuge und Maschinen.....</b>	<b>77</b>
<b>2 Wilde Tiere .....</b>	<b>82</b>
<b>3 Körperklänge .....</b>	<b>85</b>
<b>4 Südamerika.....</b>	<b>89</b>
<b>5 Clowns.....</b>	<b>93</b>
<b>6 Vögel.....</b>	<b>98</b>
<b>7 Im Zirkus .....</b>	<b>102</b>
<b>8 Atem.....</b>	<b>106</b>
<b>9 England und Amerika.....</b>	<b>110</b>
<b>10 Frühling .....</b>	<b>115</b>

## **IV Zehn Doppelstunden für die Klassen 3 und 4**

<b>1 Stuntman.....</b>	<b>121</b>
<b>2 Auf dem Fluss .....</b>	<b>124</b>
<b>3 Ballkonzert .....</b>	<b>129</b>
<b>4 Prellball .....</b>	<b>134</b>



5 Spinnen und Insekten .....	139
6 Artisten und Dompteure .....	143
7 Freundschaft .....	147
8 Gefühle .....	150
9 Im Wasser .....	154
10 Im Urlaub .....	158

## **Anhang**

Anmerkungen zu den Aufnahmen .....	165
Literatur .....	170



# Einleitung

*Musik ist hörbar gemachte Bewegung –  
Bewegung macht Musik sichtbar (Metzger, 2008).*

Im sportlichen Alltag begegnet uns Musik auf vielfältige Weise, z. B. als motivierende Unterstützung („Fangesänge im Stadion“) oder in Jubelgesängen nach siegreichen Wettbewerben („We are the champions“). Zudem gibt es zahlreiche Bewegungsformen, die auf musikalischen Elementen aufbauen, wie der Tanz, das Eiskunstlaufen oder die Rhythmische Sportgymnastik.

Das verbindende Element zwischen Musik und Bewegung ist der *Rhythmus*. Bewegungsabläufe wie Laufen, Hüpfen oder Prellen haben alle einen regelmäßig wahrnehmbaren Rhythmus, an dem sich in der kindlichen Entwicklung die *Beherrschung eines Bewegungsablaufs* beobachten lässt. Zudem führt die Wahrnehmung von rhythmischen Elementen in der Musik zu *Bewegungslust*. Sie wird sichtbar, wenn Kinder beginnen, im Takt mit zu wippen oder zu tanzen sobald Musik erklingt. Diese Bewegungslust im musikalischen Zusammenhang wird in der heutigen Kinderwelt jedoch mehr und mehr zurückgedrängt. Im Musikunterricht oder im Konzert z. B. sitzen die Kinder meist still an ihrem Platz und dürfen höchstens mitklatschen.

Die *erste Zielsetzung* des vorliegenden Buches ist die *Bewegungslust* der Kinder mit Hilfe von Musik zu wecken und zu unterstützen. Dabei steht die *freudbetonte Wahrnehmung und Variation des eigenen Bewegungsrhythmus* im Mittelpunkt. Der Inhalt bezieht sich nicht vornehmlich auf tänzerische oder rhythmisch-gymnastische Inhalte. Vielmehr soll gezeigt werden, wie koordinative Kompetenzen durch musikalische Elemente spielerisch weiterentwickelt werden können. Dies geschieht, indem Bewegungen der Musik angepasst werden. Ein *zweites*, ebenso wichtiges, im Unterricht jedoch seltener angestrebtes Ziel besteht darin, die *individuellen Bewegungen hörbar* zu machen. Dadurch erreichen die Kinder Wahrnehmungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihre motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Die



Kinder erfahren ihren *Körper als Ausdrucksmittel* sowohl in klanglicher als auch in körpersprachlicher Hinsicht.

Zur vertiefenden Erläuterung der beiden grundlegenden Ziele *Förderung der Bewegungslust* und *Bewegungen hörbar machen* beginnt der theoretische Teil mit einem kurzen historischen Abriss über die Zusammenhänge zwischen *Rhythmus, Bewegung und Musik* (I-1). Er verdeutlicht das hohe motivationale Potential des Zusammenspiels dieser drei Bereiche. Daran anschließend wird auf die zentrale Funktion der *Rhythmusfähigkeit als koordinative Basiskompetenz* eingegangen (I-2). Im Mittelpunkt stehen eine kurze Darstellung der gängigen Begrifflichkeiten und Systematiken der koordinativ-motorischen Leistungsvoraussetzungen und eine Einordnung des Begriffs Rhythmus in die derzeit aktuellen Strukturmodelle.

Im Abschnitt I-3 werden die Schlüsselbegriffe der *Lehrpläne der Länder* in den Bereichen Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz und rhythmische Bewegungsgestaltung den beiden Zielen des Buches zugeordnet. Dies liefert die Grundlage für die Gliederung der *Musikalischen Bewegungsspiele* in unterschiedliche *Themenfelder* (I-4). Um die Bewegungsspiele professionell anzuleiten, benötigen die pädagogischen Fachkräfte *Basiskompetenzen* in den Bereichen *Metrum und Rhythmus, Strukturelles Hören* und *Gebrauch der Singstimme* (I-5). Der theoretische Teil schließt mit der Kennzeichnung des methodischen Aufbaus der Stundenbilder (I-6) und einer kurzen Zusammenfassung (I-7).

Der *Praxisteil* bezieht sich zunächst auf die Rahmenbedingungen für den Einsatz von *Musikalischen Bewegungsspielen* im Sportunterricht (II-1). Danach werden die Möglichkeiten des Einsatzes von Musik, in Form von Body Percussion, Singen, Sportinstrumenten oder Musik vom Band beleuchtet und die Auswahl der empfohlenen musikalischen Literatur begründet. Zudem werden Beispiele für Begrüßungs- und Abschiedslieder aufgeführt, um der Sportstunde einen Rahmen zu geben (II-2). In II-3 folgt eine Übersicht über alle Spiele mit ihren Zuordnungen zu den Themenfeldern. Das ermöglicht den systematischen Einsatz einzelner Spiele im Sportunterricht sowie das freie Zusammenstellen eigener Stundenentwürfe.

Die vorgeschlagenen „fertigen“ Stundenbilder werden in den Kapiteln 3 (Klassen 1 u. 2) und 4 (Klassen 3 u. 4) präsentiert. In diesen werden die *Musikalischen Bewegungsspiele* thematisch geordnet und methodisch-didaktisch strukturiert. Es werden neue Ideen aufgezeigt, wie musikalische Elemente den Sportunterricht



bereichern können. Neben Musik vom Band werden Lieder und Spiele mit Sportinstrumenten vorgestellt. Die Spiele/Stundenbilder wurden in der Praxis mit Kindern erprobt.



## Danksagung

Zur Entstehung dieses Buches haben viele Menschen tatkräftige Hilfe geleistet, denen an dieser Stelle herzlich gedankt sei. Hierzu gehören Prof. Dr. Klaus Roth für seine zahlreichen konstruktiven und wertvollen Hinweise, den Grundschulpädagoginnen Gabriele Heinzler, Christa Hischmann, Christina Pitt, Susann Schwertel und Anke Merkel-Wallenwein, den Kindern und Eltern der Grundschule Schlierbach und deren Leiterin Ulla Leonhardt-Holloh sowie den Studierenden des Studiengangs „Kindheitspädagogik“ der SRH Hochschule Heidelberg für die Unterstützung beim Ausprobieren und Weiterentwickeln der Spiele. Zudem sei den Verlagen und Künstlern herzlich für die Bereitschaft gedankt, ihre Werke auf der beiliegenden CD zu veröffentlichen, Jutta Buck für ihr Know-how bei der Zusammenstellung der CD sowie Andreas Klewe für die Geduld beim Erstellen der Fotos.

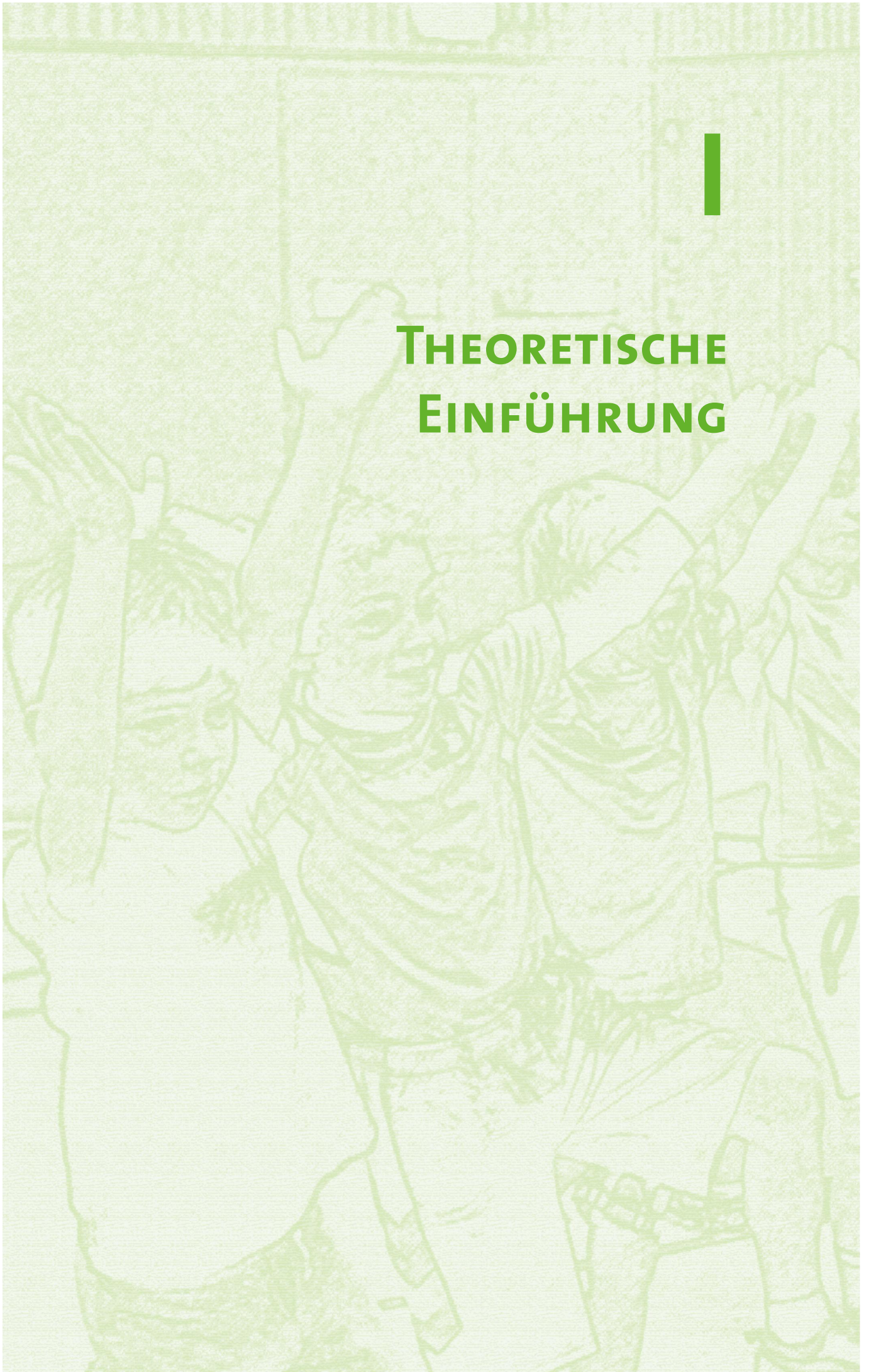
Mein größter Dank gilt jedoch Alexander, Justus, Konrad und Johann, ohne deren Hilfe dieses Projekt nicht hätte entstehen können.

*Silke Schwarz*



I

# THEORETISCHE EINFÜHRUNG



# 1 Historische Zusammenhänge zwischen Musik und Bewegung

Musik und Bewegung bildeten bereits in der Antike zusammen mit der Sprache die Trias der „musiké“. Diese sollte aus Sicht Platons als Erziehungsmaßnahme eingesetzt werden, um mündige Staatsbürger heranzubilden (vgl. Vretska, 1982, S. 179 ff.). Auch im späteren Verlauf der Geschichte zeigt sich eine enge Verbundenheit zwischen der Musik und der Bewegung in der frühkindlichen Pädagogik. Bedeutende Pädagogen wie Pestalozzi, Humboldt oder Fröbel sahen in Musik und Bewegung zentrale Themen der kindlichen Bildung. Dies wurde von den Reformpädagogen aufgenommen und mündete in die von Emile Jaques-Dalcroze begründete *Rhythmik*, einer speziellen Form der Musikpädagogik, die Musik, Bewegung und Sprache kombiniert. Auch der Bereich der Psychomotorik, der „[...] innerhalb der menschlichen Motorik den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln [betont]“ (Fischer, 2009, S. 19), ist durch die Prinzipien der Rhythmik geprägt. Rhythmisch-musikalische Spiele unterstützen in diesem Zusammenhang den Prozess der Selbstfindung und schaffen eine innere Ordnung (vgl. ebd. S. 201).

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts und besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Wirkung von Musik und Bewegung jedoch auch für politische Zwecke missbraucht. Die körperliche Ertüchtigung spielte hinsichtlich der kommenden Aufgaben als Soldaten eine zentrale Rolle, so dass das Atmen nicht nur dem Singen dienen sollte. Vielmehr wurde es „[...] als Lungenstärkung für den Wehrdienst gesehen.“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 82). Aufgrund der starken motivational-emotionalen Wirkung von Musik und Bewegung berichteten regimekritische Zeitzeugen des Nationalsozialismus dennoch Jahrzehnte später von „angenehmen Gefühlen“ beim Hören von nationalsozialistischem Liedgut (vgl. Niessen, 2008, S. 39). Die Reaktionen namhafter Wissenschaftler der Nachkriegszeit auf diesen Missbrauch – allen voran Theodor W. Adornos – waren extrem. Das Gemeinschaftserleben des gemein-





samen Singens wurde als Religionsersatz gezeißelt (vgl. Gruhn, 2003, S. 294 ff.). Dem strukturellen Hören wurde der Vorzug gegenüber dem unreflektierten aktiven Musizieren gegeben. In der Folge wurden Musik und Bewegung im Schulcurriculum getrennt.



Durch die Forschungen der frühkindlichen Pädagogik, der Rhythmik und der Elementaren Musikpädagogik gilt es heute als unumstritten, dass die musikalische Entwicklung immer im Zusammenhang mit Bewegung stehen sollte (vgl. Bünner & Röthig, 1979; Gruhn, 2003, 2010; Vahle, 2003, 2013; Gembris, 2013, S. 333 f.). In gleichem Maße profitiert auch die Sportpädagogik von diesen Erkenntnissen, denn vor allem für die Koordinationsschulung ist die Rhythmisierungsfähigkeit und somit auch die Klangwahrnehmung essentiell von Bedeutung (vgl. Fischer-Blüm, 2008, S. 1 ff.). Zudem erfahren die Kinder durch die gemeinsame Erfahrung von Rhythmus und Klang Freude am gemeinsamen Bewegen und spüren wie groß die motivationale Kraft von Musik und Bewegung vor allem in Gruppensituationen sein kann. Wenn diese von den Pädagogen reflektiert und verantwortungsvoll eingesetzt wird, kann die Motivation der Schüler im (Sport-)Unterricht in positiver Weise beeinflusst werden.



## 2 Der Rhythmus im Kontext allgemeiner Koordinationsschulung

Die allgemeine Koordinationsschulung spielt eine zentrale Rolle im Unterrichtcurriculum der Primarstufe. Man spricht bei der Altersgruppe der Grundschul Kinder von der goldenen Phase der Koordinationsschulung, da diese „[...] enorme mittlere Zuwächse in der Gesamtkörperkoordination vom frühen Schulkindalter bis zur Pubeszenz [...]“ (Roth, 2014, S. 27) aufweisen. Kinder mit breit ausgebildeter Koordinationsfähigkeit verfügen über eine höhere motorische Intelligenz. Sie sind somit besser in der Lage, neue Bewegungen zu erlernen und Bewegungen an unterschiedliche Herausforderungssituationen anzupassen. Die Rhythmisierungsfähigkeit stellt eine wichtige Komponente der Koordinationsschulung dar. Das spiegelt sich direkt und explizit in der verbreiteten Systematik von Blume und Hirtz wider, die auch als ostdeutsche Systematik (ebd. S.16) bezeichnet worden ist.

Tab. 1: Ostdeutsche Systematik (Hirtz, 1988 nach Blume, 1978)

Koordinative Fähigkeit
(Komplexe) Reaktionsfähigkeit
<i>Rhythmisierungsfähigkeit und Rhythmusfähigkeit</i>
Gleichgewichtsfähigkeit
(Räumliche) Orientierungsfähigkeit
Kinästhetische (motorische) Differenzierungsfähigkeit

Rhythmisierungs- und Rhythmusfähigkeit bedeutet in diesem Fall „[...] das Vermögen, einen von außen vorgegebenen oder im Bewegungsablauf enthaltenen Rhythmus (zeitlich-dynamische Gliederung) zu erfassen und motorisch genau zu reproduzieren“ (ebd.).

Auch in der westdeutschen Systematik von Roth, Neumayer und Mechling lässt sich die Kompetenz zur rhythmischen Ausführung von kleinen und großen motorischen Bewegungen abbilden. In dieser Terminologie können Rhythmusleistungen als Lösungen für bestehende Aufgabenstellungen unter Präzisions-, Komplexitäts- und/oder Organisationsdruck angesehen werden.



Tab. 2: Westdeutsche Systematik (Kröger & Roth, 2014, S. 17; nach Roth, 1982 und Neumaier & Mechling, 1995)

<b>Zeitdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf Zeitminimierung bzw. Geschwindigkeitsmaximierung ankommt.
<b>Präzisionsdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf höchstmögliche Genauigkeit ankommt.
<b>Komplexitätsdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf eine Bewältigung vieler hintereinander geschalteter (sukzessiver) Anforderungen ankommt.
<b>Organisationsdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf eine Bewältigung vieler gleichzeitiger (simultaner) Anforderungen ankommt.
<b>Variabilitätsdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf die Bewältigung von Anforderungen unter wechselnden Umgebungs-/Situationsbedingungen ankommt.
<b>Belastungsdruck</b>	= Koordinative Aufgabenstellungen, bei denen es auf die Bewältigung von Anforderungen unter physisch-konditionellen oder psychischen Beanspruchungsbedingungen ankommt.

Die methodische Grundlogik der Koordinationsschulung erscheint auf den ersten Blick überraschend. Die koordinativen Kompetenzen – und somit auch die Rhythmisierungsfähigkeit – werden der Terminologie der westdeutschen Systematik folgend dadurch geschult, dass einfache, sicher beherrschte motorische Elementarformen unter erschwerten Bedingungen (Druckbedingungen) durchzuführen sind. Koordinationsschulung in der Primarstufe bedeutet also nicht das Erlernen von komplexen bisher nicht beherrschten Bewegungsfolgen, sondern die Stabilisierung und Variation von einfachen Bewegungen (der Begriff einfach ist in diesem Falle relativ). Dies ist bei Kindern der Primarstufe so zu interpretieren, dass in diesem Alter in der Regel beherrschte Fertigkeiten wie Laufen, Hüpfen, Springen, Rollen, Balancieren oder Werfen durch Spielanregungen mit Hilfe von unterschiedlichen Druckbedingungen weiterentwickelt werden. Für die Durchführung von gelingenden Unterrichtseinheiten zur Koordinationsschulung gelten die von Kröger und Roth formulierten Leitsätze. Diese umfassen das *Prinzip der Neuartigkeit*, der *Vielseitigkeit* und der *Freudbetontheit* (ebd. S. 21).

Das Hörbarmachen des Bewegungsrhythmus hat in diesem Fall eine doppelte Funktion. Zum einen entwickeln die Kinder die Fähigkeit, ihren Bewegungsrhythmus bewusst zu erfahren und zu



variieren. Zum anderen haben die Pädagogen die Möglichkeit, dadurch eine Rückmeldung über den Entwicklungsstand der Kinder zu bekommen. Führen die Kinder Bewegungen in regelmäßigem Rhythmus durch, kann in den meisten Fällen davon ausgegangen werden, dass diese von den Kindern beherrscht werden. Dies gilt sowohl für zyklische, wie azyklische Bewegungen. Zyklische Bewegungen wie Laufen, Hüpfen, Schwingen oder Prellen bilden dabei ein regelmäßiges Metrum. Der rhythmische Klang von azyklischen Bewegungen, wie Springen oder Werfen ist jedoch individuell unterschiedlich.



Das Bewusstsein und die Imitationsfähigkeit von Rhythmen ist bei Kindern im Grundschulalter sehr heterogen ausgebildet. Dies ist auch von der jeweiligen Bewegungsform abhängig. Während die meisten Kinder zu Beginn der Grundschulzeit ein regelmäßiges Metrum (also gleichmäßig aufeinander folgende Zählzeiten) auf einer Trommel schlagen und einfache, kurze Rhythmen nachklat-schen können, fällt den Kindern die Koordination von metrischen Schrittfolgen noch schwer (vgl. Bruhn, 2005, S. 99 f.; Gembris, 2013, S. 279). In der derzeitigen Literatur wird davon ausgegangen, dass Kinder erst im Alter von ca. neun Jahren ein stabiles Metrum halten können, da dieses mit der Entwicklung des Zeitkonzepts zusammenhängt, das eine höhere kognitive Verarbeitung verlangt (vgl. ebd. S. 100 ff.). Dies ist allerdings ein Durchschnittswert, je nach musikalischer oder motorischer Vorbildung sind Kinder auch schon am Anfang der Grundschulzeit in der Lage ein stabiles Metrum für einen gewissen Zeitraum zu halten. Um die Metrum- und Rhythmisierungsfertigkeiten zu üben „[...] erleichtert die Sprachmotorik das Auffassen von Rhythmen.“ (Krepcik, 2012, S. 91). Das bedeutet, dass das Verbalisieren oder Singen von Metren und Rhythmen deren Bewegungsausführung erleichtert und strukturiert. Auf dieser Erkenntnis basieren auch musikpädagogische Konzepte wie „TaKeTiNa“ (Flatischler, 1994; 2006) oder das Rhythmus-Silben Konzept von Schiffels (Schiffels, 2002). Beide Methoden verbinden das Rhythmuslernen mit Silben sowie Bewegungen. Schiffels weist darauf hin, dass „[...] in vielen anderen Regionen – z. B. in Indien und afrikanischen Kulturen – Rhythmus traditionellerweise über Silben weitervermittelt [wird].“



Wichtig ist, dass die Kinder die Wahrnehmung des eigenen Körperrhythmus trainieren, indem sie den Bewegungsklang mit ihrer Stimme hörbar machen. Wenn sie dies beherrschen, können sie eigene Bewegungsabläufe mit der Gruppe (z. B. in Tanzchoreographien) koordinieren. Für zyklische motorische Ausführungsformen, wie Gehen und Laufen eignen sich Musikstücke im 4/4-Takt. Dies ist mit Abstand die häufigste Taktart in europäischer Musik. Zur Schulung der koordinativen Variations- und Differenzierungsfähigkeit empfiehlt es sich, auch Musikstücke in anderen Taktarten zu verwenden. Die Methodik des Verbalisierens von Rhythmen kann zudem in Sprachförderkontexten eingesetzt werden. Eine detaillierte Erläuterung würde den Rahmen dieses Buches sprengen. Bei Interesse an dieser Thematik wird auf das Buch „Sprachspiele und Bewegungslieder für Kinder von 4–8 Jahren“ (Brunner, Müller & Schwarz, 2016) verwiesen.

Der Pädagoge und Rhythmiker Thomas Huber gliedert den Begriff Rhythmus in fünf verschiedene Elemente (Huber, 2008, S. 142 ff.). Durch diese Präzisierung wird der vielschichtige Begriff Rhythmus besser verstehbar, und somit im Sportunterricht noch gezielter einsetzbar. Diese werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

### **Puls**

Gleichmäßige Abstände von aufeinander folgenden Schlägen, wodurch Zeit gegliedert und strukturiert wird. Im vorliegenden Buch wird dieses Phänomen mit dem musikalischen Fachbegriff Metrum bezeichnet.

### **Tempo**

Geschwindigkeit des Pulses (Metrum). Das Tempo ist relativ und die Wahrnehmung stark vom Eigentempo des Kindes abhängig. Tempi, die sich am eigenen Herzschlag orientieren, können von Kindern präziser gespielt werden. Durch unterschiedliches Tempo können Spiele entweder energetisch oder beruhigend gestaltet werden.

### **Zeitverhältnisse**

Durch Rhythmus, bzw. Metrum werden Zeitverläufe strukturiert und gegliedert. Die Kinder erfahren Bezugsgrößen, auf die sie den Zeitbegriff hin definieren können. Zudem lernen sie verschiedene Zeitebenen im Körper wahrzunehmen und zu beeinflussen.

### **Gewichtungen**

Das Wahrnehmen und Verändern von Betonungen im Taktgefüge. Die Bedeutung von Pausen als eine Form der Betonung.



## Form

Durch rhythmisch-musikalische Strukturierung entstehen Formen, die Orientierung und Halt geben. Erst durch das Erfahren von Form und dessen Wiederholung kann der Wechsel zwischen Chaos und Struktur als „lustvolle Polarität“ als kreative Quelle erkannt werden. Form im Sinne von Motiven, aber auch Orientierungshilfe und Regeln sollen von den Kindern auf der einen Seite als verlässlich, auf der anderen Seite auch als wandelbar und gestaltbar wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 146).



### 3 Rhythmus, Bewegung und Musik in den Grundschullehrplänen

Die Bücher der Reihe Sportstunde Grundschule richten sich nach den Kompetenzbereichen der Lehrpläne der Bundesländer. Bezüglich der Themen Rhythmus, Bewegung und Musik zeigt sich in ihnen ein eher heterogenes Anforderungsprofil. In den meisten Lehrplänen liegt der Fokus auf den Themen Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz und rhythmische Bewegungsgestaltung. Hinzu kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbereiche, die in der folgenden Übersicht aufgelistet sind und im Anschluss mit den Zielsetzungen des Buches abgeglichen werden.

Tab. 3: Kompetenzbereiche der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer

Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Baden-Württemberg	<p><b>Tanzen – Gestalten – Darstellen Bewegungskünste</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können (in Klasse 1–2)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• sich explorierend und kreativ auch mit Handgeräten, Materialien und Objekten bewegen</li><li>• sich ungebunden zu Rhythmus, Sprache und Musik bewegen</li><li>• gymnastisch-tänzerische Grundformen (Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn, Springen, Schwingen) zu Musik, Rhythmen, Sprache, akustischen und optischen Impulsen entwickeln, ausführen und variieren</li><li>• Raumwege, Raum- und Zeitdimensionen erfahren und nutzen</li><li>• mit und durch Bewegungen Alltagssituationen, Rollen, Gefühle und Stimmungen darstellen</li><li>• einfache Tänze erlernen und vorführen</li><li>• Rollen und Gefühle darstellen (zum Beispiel Pantomime, szenische Darstellung)</li><li>• kurze Bewegungsfolgen und Kunststücke vorstellen</li></ul> <p>(in Klasse 3–4)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• sich ohne und mit Handgerät, Materialien und Objekten zu Musik im Raum bewegen (zum Beispiel Raumwege, Raumebenen)</li><li>• Bewegungsfolgen zur Musik, auch in Verbindung mit Sprache, rhythmisch alleine, mit Partnerin/Partner und in der Gruppe ausführen und variieren</li></ul>





Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder- und Trendtänze sowie Tänze unterschiedlicher Stilrichtungen zu zweit und in der Gruppe erlernen, entwickeln und üben</li> <li>• Präsentationen gestalten</li> <li>• ihre pantomimischen und szenischen Darstellungsmöglichkeiten ausbauen</li> <li>• Kunststücke und kleine Bewegungsabfolgen alleine, zu zweit und in der Gruppe gestalten und präsentieren</li> </ul> <p>(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016)</p>
Bayern	<p><b>Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen ausdrücken/ Gymnastik und Tanz</b></p> <p><b>Klasse 1–2</b></p> <p>Kompetenzerwartungen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewegen sich in den tänzerischen Grundformen und passen ihre Bewegungen unterschiedlichen Geräuschen, einfachen Rhythmen und Musikstücken an</li> <li>• bewegen sich kreativ mit Handgeräten und Alltagsobjekten</li> <li>• führen einen einfachen Tanz vor</li> <li>• stellen mit Bewegungen Alltagssituationen, Rollen, Gefühle und Stimmungen dar</li> </ul> <p>Inhalte zu den Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen: verschiedene Raumwege (z. B. geradlinig, kurvig), Richtungs- und Tempiwechsel</li> <li>• tänzerische Bewegungen: alleine, mit Partner oder in der Gruppe in einfachen Aufstellungsformen; mit/ohne Fassung (z. B. Hand, Schulter)</li> <li>• Übungsgeräte: Reifen, Seil, Band und Alltagsmaterial</li> <li>• Bewegungen zu Geräuschen, Klängen, Sprache, Bildern und Musik (z. B. Kinder-, Bewegungslieder) mit klar hör- und fühlbarem Rhythmus</li> <li>• einfache Tänze mit sich wiederholenden Elementen in freier und/oder gebundener Aufstellung</li> <li>• einfache Formen des Bewegungstheaters (z. B. zu jahreszeitlichen Gegebenheiten, altersgemäßen Texten, Melodien)</li> </ul> <p><b>Klasse 3–4</b></p> <p>Kompetenzbereiche</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewegen sich rhythmisch in den tänzerischen Grundformen</li> <li>• bewegen sich mit Handgeräten (z. B. Seil) und Alltagsobjekten zur Musik</li> <li>• führen einfache Tänze unterschiedlicher Kulturen und Stilrichtungen vor und improvisieren zu Darstellungs- und Fantasieaufgaben</li> </ul>



Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Bayern	<p>Inhalte zu den Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, Drehen (rhythmisch angepasst): verschiedene Raumwege, Richtungs- und Tempiwechsel</li> <li>• tänzerische Bewegungen: alleine, mit Partner oder in der Gruppe; mit/ohne Handgerät; wechselnde Aufstellungsformen</li> <li>• Elemente des Rope Skipings</li> <li>• traditionelle und moderne Tänze in den klassischen Aufstellungsformen (Kreis, Kette, Linie, Reihe, Block, Gasse)</li> <li>• Bewegungstheater: alltägliche und alltagsfremde Szenen (z. B. Zirkus, Fabelwelten); altersgemäße Texte und Melodien</li> </ul> <p>(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2016)</p>
Berlin/ Brandenburg/ Mecklenburg- Vorpommern	<p><b>Bewegungsfolgen gestalten und darstellen – Bewegen im Rhythmus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich nach einem Rhythmus angemessen bewegen</li> <li>• verschiedene Rhythmen aufnehmen und sich danach bewegen</li> <li>• einfache Bewegungsfolgen nach einem Rhythmus präsentieren</li> <li>• eine Bewegungsfolge nach einem Rhythmus mit einer Partnerin, einem Partner oder in der Gruppe unter Anleitung gestalten und präsentieren</li> <li>• eine Bewegungsfolge nach einem Rhythmus mit einer Partnerin, einem Partner oder in der Gruppe selbstständig gestalten und präsentieren</li> </ul> <p><b>Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lösen einfache bewegungsrhythmische Gestaltungs- und Improvisationsaufgaben allein, mit einer Partnerin/einem Partner oder in der Gruppe, gegebenenfalls mit Hilfe</li> <li>• präsentieren kleinere Choreografien oder Kunststücke, auch mit Geräten, allein oder mit einer Partnerin/einem Partner</li> <li>• verstehen Grundbegriffe der Fachsprache und nutzen zur Verfügung gestellte Anleitungen oder Darstellungen</li> </ul> <p>(Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2005)</p>
Bremen	<p><b>Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten – auch zu Rhythmus und Musik – entdecken, erproben und variieren</li> <li>• Die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten mit Handgeräten und Objekten entdecken, erproben, variieren</li> <li>• Bewegungskunststücke erfinden, üben und gestalten</li> <li>• Rhythmus, Bewegung und Musik aufeinander beziehen</li> <li>• Durch Bewegung etwas mitteilen und darstellen</li> <li>• Tänze erlernen und Bewegungsgestaltungen entwickeln, üben, präsentieren</li> </ul> <p>(Landesinstitut für Schule Bremen, 2001)</p>



Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Hamburg	<p><b>Kompetenzbereich Gestalten und Darstellen</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit, sich zielgerichtet zu bewegen. Das heißt, sie nutzen Bewegung als Ausdrucks- und Verständigungsmittel und stellen Bewegungen dar. Sie stellen ihre Bewegungen unter einen ästhetischen Anspruch und reflektieren den Eindruck, den sie damit erzeugen. In diesem Kompetenzbereich werden schwerpunktmäßig folgende Ziele verfolgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsideen werden in gestalterischer Absicht alleine und gemeinsam mit anderen erfunden, erprobt und präsentiert</li> <li>• verschiedene Ausdrucksformen werden durch Bewegung erprobt und entwickelt</li> <li>• Bewegungen werden zu Folgen, Choreografien, Vorführungen und Aufführungen miteinander verbunden</li> </ul> <p>(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2011)</p>
Hessen	<p><b>Gymnastik, rhythmisches Bewegen, Tanzen</b></p> <p>Durch elementare Rhythmuserfahrungen und vielseitige Bewegungsgestaltung mit und zur Musik entwickelt sich die Ausdrucksfähigkeit des eigenen Körpers. Durch unterschiedliche Ausdrucksformen kann Bewegung kreativ gestaltet werden.</p> <p>(Hessisches Kultusministerium, 2011)</p>
Niedersachsen	<p><b>Gymnastisch, rhythmische und tänzerische Bewegungsgestaltung</b></p> <p>Gymnastische, rhythmische und tänzerische Bewegungsgestaltung umfasst kreative Bewegungen gymnastischer und tänzerischer Art, Bewegungsbildung und funktional-technische Aspekte der Haltungs- und Bewegungsschulung. Dieses beinhaltet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreize zum Bewegungsausdruck durch Musik und Rhythmus</li> <li>• Umsetzung von Rhythmen in entsprechende Bewegungen</li> <li>• gymnastisch-tänzerische Bewegungen mit und ohne Handgerät</li> <li>• spontanes Agieren und Reagieren als Bewegungsimprovisation</li> <li>• die Auseinandersetzung mit Kindertänzen und „Trend-Tänzen“</li> </ul> <p>(Niedersächsisches Kultusministerium, 2006)</p>
Nordrhein-Westfalen	<p><b>Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste</b></p> <p>Das Spektrum dieses Bewegungsfeldes und Sportbereichs umfasst das Erlernen und phantasievolle Finden von Bewegungsformen und ihrer Verbindungen sowie von Bewegungskunststücken, aber auch das Üben und Verbessern von Bewegungssicherheit und Bewegungsqualität. Darüber hinaus haben das Erleben des stimmigen Zusammenklangs von Bewegung und Rhythmus/Musik, das „Sich-ausdrücken“ und Darstellen sowie das Improvisieren und Komponieren in und mit Bewegung hier ihre Bedeutung. Diese angesprochenen Möglichkeiten für kreatives Bewegunghandeln bieten ein bedeutsames</p>



Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Nordrhein-Westfalen	<p>Erfahrungs- und Entfaltungsfeld für beide Geschlechter sowie Anlässe für die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt.</p> <p>Ausgehend vom explorativen Umgang mit der Vielfalt von Bewegungsgrundformen und ihren rhythmischen, räumlichen und dynamischen Variationen werden in diesem Bewegungsfeld und Sportbereich die Wahrnehmungsfähigkeit differenziert herausgefordert und gestalterische Erfahrungen ermöglicht. Miteinander zu tanzen oder gemeinsam Partner- oder Gruppen-gestaltungen zu entwickeln, kann Erfahrungen erschließen, in einem meist nicht-kompetitiven Bereich gemeinsam zu handeln und sich zu verständigen. In ausgewählten Handlungssituatio-nen können über die traditionellen Möglichkeiten hinaus Erfahrungen mit dem sportlichen Wettkampf erworben werden.</p> <p>Durch das Zusammenwirken von Wissen und Handeln im Sinne einer reflektierten Praxis bieten Gestalten, Tanzen und Darstellen besondere Möglichkeitsräume zur Auseinandersetzung mit individuellen Erlebnissen, subjektiven Einstellungen und sozialen Erwartungen an künstlerische Bewegungshandlungen.</p> <p>(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nord-rhein-Westfalen, 2014)</p>
Rheinland-Pfalz	<p><b>Bewegen im Rhythmus und zur Musik</b></p> <p>Sich rhythmisch zu bewegen und zu Musik zu tanzen sind Phänomene, die in allen Kulturen und zu fast allen Zeiten zu finden sind.</p> <p>Eine bewusste und ganzkörperliche Wahrnehmung von Musik ist unerlässlich, nicht nur, weil Musik und Rhythmus das Leben von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, sondern auch, weil Musik in vielfältiger Weise auf den Menschen einwirkt. Rhythmus und Musik sind sowohl bei kognitiven sowie psycho-motorischen Lernprozessen hilfreich und emotional wirksam.</p> <p>In Abgrenzung zum rein sportlichen Bewegen eröffnet tänzeri-sches Sich-bewegen Möglichkeiten, den Aufbau eines differen-zierten Körperbewusstseins und die Entwicklung von Identität und Selbstbewusstsein zu fördern. Im gemeinsamen Gestalten und Präsentieren von Tänzen liegen Chancen, soziale Kompetenz anzubahnen und auszubauen. Gefordert sind Anpassung, Empathie und Kooperationsbereitschaft, Akzeptanz und die Fähigkeit zur Reflexion eigenen Verhaltens.</p> <p>Das Bewegungsfeld „Bewegen im Rhythmus und zur Musik“ eröffnet auch Möglichkeiten interkulturellen Lernens.</p> <p>Es bietet didaktische und methodische Chancen, offene Bewegungsarrangements und mehr technikorientiertes Bewe-gungs- und Tanzlernen zu verbinden und mit anderen musisch-kreativen Bildungsaufgaben der Grundschule zu vernetzen.</p> <p>(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2008)</p>

Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Saarland	<p><b>Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen</b></p> <p><b>Verbindliche Kompetenzen</b></p> <p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse von Möglichkeiten und Grenzen der körperlichen Bewegung</li> <li>• Rhythmusstruktur verschiedener Musik und Bewegungen erkennen</li> <li>• Erste Erkenntnisse übersportlicher Zusammenhänge aufbauen</li> <li>• Vorbeugung von Haltungsschwächen</li> </ul> <p>Selbstkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung des Körpers in seiner Gesamtheit</li> <li>• Rhythmusgefühl entwickeln</li> <li>• eigene Körperlichkeit entdecken, Eigenverantwortung für den Körper übernehmen</li> </ul> <p>Sozialkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einhalten von Regeln und Vereinbarungen</li> <li>• partnerschaftliches Verhalten</li> <li>• Sich auf den Partner, auf die Gruppe beim gemeinsamen Üben einstellen</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit einem Partner spielen</li> <li>• Basis für eine gesunde Lebensführung mit regelmäßiger sportlicher Betätigung legen</li> </ul> <p><b>Darstellen und Gestalten</b></p> <p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Techniken im Umgang mit gymnastischen Handgeräten kennen lernen</li> <li>• Kenntnisse der Kriterien der Bewegungsqualität</li> </ul> <p>Selbstkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Leistungsfähigkeit erkennen</li> </ul> <p>Sozialkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegen und Gestalten in Gruppen</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variation und Kombination unterschiedlicher Bewegungsweisen</li> </ul> <p>(Ministerium für Bildung Saarland, 2011)</p>
Sachsen	<p><b>Gymnastisch-tänzerische Übungen</b></p> <p>Der Lernbereich gymnastisch-tänzerische Übungen enthält vielfältige Potenzen für die Schulung der Wahrnehmungs- und Rhythmusfähigkeit sowie für das schöpferische Handeln bei der Lösung von Improvisations- und Gestaltungsaufgaben. Dadurch wird ein Beitrag zur ästhetischen Erziehung geleistet. Funktionsgymnastik kann das Bemühen um eine zweckmäßige Körper-</p>



Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Sachsen	<p>haltung unterstützen. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Handgeräten, Spiel- und Freizeitgeräten sowie Alltagsmaterialien ergeben sich in den Klassenstufen 1 bis 4 zahlreiche Möglichkeiten für das differenzierte Erkunden und Spielen mit diesen Geräten. Neben der Gerätewahl liegen Differenzierungsmöglichkeiten in der Entscheidung für unterschiedliche Inhalte (z. B. bei der Haltungsschulung), der selbstständigen Partner- und Gruppenzusammensetzung, der Rollenwahl u. a.</p> <p>Körperkontakte beim Tanzen, unterschiedliche Bewegungen in Bezug auf Raum, Kraft, Zeit sowie das Differenzieren, Nuancieren und Variieren ermöglichen vielfältige Bewegungs- und Körpererfahrungen.</p> <p>Miteinander zu tanzen, etwas gemeinsam zu gestalten hilft, wichtige soziale Erfahrungen zu sammeln. Dabei ist die Wechselbeziehung zwischen dem Einbringen eigener Ideen und der Mitverantwortung für das Einigen auf einen gemeinsamen Lösungsweg zu beachten.</p> <p>(Sächsisches Staatsministerium, 2009)</p>
Sachsen-Anhalt	<p><b>Rhythmisches Bewegen, Gestalten, Tanzen</b></p> <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundformen der Bewegung rhythmisch gestalten und sich durch Bewegung ausdrücken</li> <li>• grundlegende gymnastische und tänzerische Fertigkeiten beherrschen, in Kombinationen variabel anwenden und damit die persönliche Ausdrucksfähigkeit erweitern</li> </ul> <p>Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache Rhythmen erkennen, unterscheiden und umsetzen</li> <li>• sich an Raum, Rhythmus, Partnerin/Partner bzw. Gruppe anpassen</li> <li>• einfache Formen rhythmischen Gehens, Laufens, Springens nach Vorgabe in Kombinationen ausführen</li> <li>• Basistechniken mit anderen Elementen in Kombinationen anwenden</li> <li>• einfache Aerobic-Grundschriffe wie March, Walk, Step Touch, Side to Side, V-Step in Kombinationen nachvollziehen</li> <li>• Gerätetechniken: einfache Kombinationen mit Handgerät Ball und Materialien nachvollziehen</li> <li>• Gerätetechniken: gymnastische Fertigkeiten wie Schwingen und Durchschlagen mit Handgerät Seil in Kombinationen mit Basistechniken anwenden</li> <li>• einfache Tanzlieder mit- und nachgestalten</li> <li>• folkloristische Tänze (Kreis-, Kontratanz) gestalten</li> <li>• Tänze nach moderner Musik mit- und nachgestalten</li> </ul> <p>(Kultusministerium Sachsen-Anhalt, 2007b)</p>

Bundesland	Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik
Schleswig-Holstein	<p><b>Sich durch Bewegung ausdrücken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundformen der Bewegung erkunden</li> <li>• Rhythmische Grundformen lernen und üben</li> <li>• Reize wahrnehmen und in Bewegung umsetzen</li> <li>• Imitieren, improvisieren, gestalten und darstellen, Bewegungskunststücke erleben</li> <li>• Sich fit halten durch Gestalten und Darstellen</li> </ul> <p>(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997)</p>
Thüringen	<p><b>Tanzen und Gymnastik</b></p> <p>Insbesondere in diesem Lernbereich entwickelt der Schüler seine Fähigkeiten in allen Wahrnehmungsbereichen weiter, so dass sich das Gefühl für die Bewegung in Raum und Zeit optimiert. Gemeinsame Bewegung nach Musik fördert die Freude des Schülers am Tanzen und Gestalten. Der Schüler erfährt seinen Körper als elementares Ausdrucksmittel und erlernt die Fähigkeit, gymnastische, tänzerische und rhythmische Bewegungsformen darzustellen. Der Schüler findet durch Kreativität und mit Anleitung aus freien, ungebundenen, rhythmischen Bewegungen zu Tanzformen. Er kann in besonderer Weise durch die gemeinsame Bewegung nach Musik Hemmungen abbauen, Neugier und Mut für eigene kreative Gestaltungsformen entwickeln sowie An- und Entspannung seines Körpers bewusst erfahren. Der Schüler erwirbt auch durch folkloristische Elemente des Tanzens Zugang zu Traditionen, Bräuchen und Besonderheiten der eigenen Region, Thüringens und anderer Länder. Er kann eine gymnastische Übung oder einen Tanz nach Musik allein, mit Partner oder in der Gruppe erstellen und präsentieren.</p> <p>(Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010)</p>





Die im Zusammenhang mit Rhythmus, Bewegung und Musik in den Lehrplänen genannten Schlüsselbegriffe können den Zielsetzungen des Buches *Förderung der Bewegungslust und Bewegungen hörbar machen* folgendermaßen zugeordnet werden:

Tab. 4: Schlüsselbegriffe der Zielsetzungen von Musikalischen Bewegungsspielen

Förderung der Bewegungslust	Bewegungen hörbar machen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperwahrnehmung, Körperhaltung (im Sinne von Embodiment siehe I-4)</li> <li>• Beherrschung von Tanzschritten und Tanzformen</li> <li>• Ausdruck von Emotionen und Stimmungen durch den Körper</li> <li>• Ausbildung von Gütekriterien hinsichtlich Bewegungsqualität und ästhetischem Ausdruck</li> <li>• Kreatives Bewegen mit Alltagsgegenständen und Materialien</li> <li>• Kooperationsfähigkeit und Toleranz durch das Erarbeiten gemeinsamer Choreographien</li> <li>• Mitgestaltung des Unterrichts durch das Einbringen eigener improvisierter Ideen der Schüler und Schülerinnen</li> <li>• Bewegungstheater, Ausdruck unterschiedlicher Rollen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreatives und künstlerisches Bewegungshandeln mit Geräten und dem eigenen Körper</li> <li>• Mit- und Nachgestalten von Tanzliedern, folkloristischen Tänzen, moderner Musik und rhythmischen Elementen</li> <li>• Der Körper als Ausdrucks-, Imitations-, und Kommunikationsmedium</li> <li>• Koordination von Bewegung zu Rhythmus und Musik</li> <li>• Bewegungsrhythmische Gestaltungs- und Improvisationsaufgaben</li> <li>• Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit in nicht kompetitiven Settings</li> <li>• Unterstützung von kognitiven und psychomotorischen Lernprozessen durch Klang- und Rhythmuswahrnehmung</li> <li>• Raumwege, Richtungs- und Tempiwechsel</li> </ul>



Die genannten Schlüsselbegriffe bilden ein breites thematisches Spektrum. Dies ist von großem Vorteil, denn so können für alle Schülerinnen und Schüler Angebote gestaltet werden, die ihrem Interessensgebiet entsprechen. Um die methodische Planung zu vereinfachen, werden die Spiele des Praxisteils unterschiedlichen Themenfeldern zugeordnet.



## 4 Themenfelder der Musikalischen Bewegungsspiele

Aufbauend auf den drei in Kapitel I-2 erläuterten Leitsätzen *Prinzip der Neuartigkeit, der Vielseitigkeit und der Freudbetontheit* bilden die *Musikalischen Bewegungsspiele* einen bunten Strauß an unterschiedlichen bewegungspädagogischen Spielideen. Diese können zusätzlich durch die thematischen Inhalte der Liedtexte, bzw. Stundenentwürfe variiert werden, so dass sowohl an den Interessen der Kinder angeknüpft, als auch gezielte Koordinations- und Fertigkeitenschulung von bestimmten Fertigkeiten durchgeführt werden kann:

Eine Zuordnung der einzelnen Spiele zu den Themenfeldern befindet sich in Kapitel II-3.

### Körperhaltung, Embodiment und Körpersprache

Ein zentrales Element *Musikalischer Bewegungsspiele* ist die Ausbildung von nonverbaler Kommunikationskompetenz. Durch die koordinative Umsetzung von musikalischen Inhalten in körperlichen Ausdruck lernen die Schüler mit ihrem eigenen Körper zu kommunizieren sowie die Körpersprache der anderen zu lesen. Die nonverbale Kompetenz steht immer in Verbindung mit dem Embodiment, also der Wechselbeziehung zwischen Körper und Psyche. In Studien wurde gezeigt, dass die Körperhaltung und unterschiedliche Bewegungsqualitäten Auswirkung auf die Selbstregulationsfähigkeit, bzw. den Affekt von Personen haben (vgl. Storch et al., 2015, S. 44 ff.; Koch 2011, S. 120 ff.). Die Schüler reflektieren die Auswirkung ihrer Körperspannung, Haltung und Bewegungsausführung auf ihr emotionales Erleben.

Die Entwicklung der Körperhaltung ist bei Kindern eng mit vestibulär-kinästhetischen Funktionen verbunden (vgl. Breithecker, 2008, S. 136). Balancierspiele aber auch das Bewusstsein über die eigene Körperspannung in einzelnen Körperbereichen können mit Hilfe von Musik vielfältig durchgeführt werden. Durch die Variation des Tempos werden Druckbedingungen geschaffen, die



Einfluss auf Körperhaltung und Körperspannung haben (z. B. die sehr langsame Durchführung von Bewegungen zu langsamer Musik „slow motion“).

## Selbst- und Fremdwahrnehmung des Körperausdrucks

Um den Körper – den Vorgaben der Lehrpläne entsprechend – als Ausdrucks-, Imitations-, und Kommunikationsmedium zu nutzen, bedarf es zwei Voraussetzungen. Zum einen müssen die Kinder eine geschützte Atmosphäre vorfinden, um möglichst viele Facetten des persönlichen Körperausdrucks auszuprobieren, deren Wirkung wahrzunehmen sowie eine ästhetische Haltung auszubilden. Zum anderen ist Beobachtungskompetenz notwendig, um den Körperausdruck der anderen lesen zu lernen. Das zumeist unbewusste Anwenden von nonverbaler Kommunikation sowie die Problematik, dass diese nicht eindeutig zu verstehen ist, verlangt, dass die Kinder sich damit auseinandersetzen und ein Bewusstsein für diese Ausdrucksform entwickeln. Dieses Wissen ist dann sowohl in der Analyse von Kommunikationsstörungen, als auch in der ästhetischen Entwicklung von künstlerischen Choreographien zu Musik einsetzbar.



## Tanz- und Bewegungsimprovisation, Body Percussion

Die Ziele von Tanz- und Bewegungsimprovisation liegen im Zusammenhang mit *Musikalischen Bewegungsspielen* nicht primär in vorgefertigten Choreographien. Ausgehend von der Idee des kreativen Kindertanzes (vgl. Dold & Schilling, 2013, S. 18 ff.) lernen



die Schüler musikalische Inhalte unterschiedlicher Stile mit ihrem Körper auszudrücken. Im Mittelpunkt steht die Koordination von improvisierten Bewegungsabläufen zu Musik und gesprochenen Versen oder gesungenen Liedern. Die entstandenen Tanzschritte werden von den Schülern qualitativ eingeschätzt, durch Übung weiterentwickelt und zu einer eigenen Choreographie zusammengesetzt. Die Schüler werden so zu Choreographen und gestalten ihre ästhetischen Tanzideen. Bei der Musikauswahl können aktuelle Vorlieben der Kinder mit aufgenommen werden. Der Körper wird aber nicht nur als visuell-ästhetisches Ausdrucksmittel erfahren, sondern gemäß der Zielsetzung *Bewegungen hörbar machen* auch als auditives Ausdrucksmittel. Durch Elemente des Body Percussion (hierzu gehört auch Mouth Percussion, also Geräusche mit dem Mund) gestalten die Kinder Musik und Bewegung, indem sie diese rhythmisch gliedern und klanglich gestalten.

## Bewegungsqualität

Der Aspekt der Bewegungsqualität ist mehrschichtig. Prohl betont, dass aus pädagogischer Sicht sowohl telische wie auch autotelische „[...] Qualitätsanteile der Bewegungshandlung [...]“ berücksichtigt werden müssen (Prohl, 2003, S. 98). Mit telischer Bewegungsqualität ist einerseits gemeint, dass sowohl der Bewegungsvorgang verbessert – also schneller, eleganter oder kraftvoller – wird und dass die Kinder damit in Wettkämpfen erfolgreicher werden. Auf der anderen Seite steht die autotelische Bewegungsqualität, also die Freude am Bewegungshandeln an sich. Die Kombination beider Facetten der Bewegungsqualität führt zur Motivation der Kinder sowie zur ersten Zielsetzung des Buches, der Förderung der Bewegungslust.



## Theater und Verwandlung

Das Hineinschlüpfen in unterschiedliche Rollen ist aus mehrfacher Sicht entwicklungsförderlich. Zum einen bilden die Schüler dadurch Sozialkompetenzen aus, wie Empathie und die Fähigkeit des Einnehmens eines anderen Blickwinkels. Zum anderen erfahren die Kinder neue Möglichkeiten der Körpererfahrung, die sie aus ihrem alltäglichen Bewegungsalltag vielleicht noch nicht kennen. Der Einbezug von kommunikativen Aufgabenstellungen entweder durch die Musik oder eine vorgegebene Spielidee fördert die Auseinandersetzung mit Störungen und Konflikten in Kommunikationssituationen und den damit verbundenen Emotionen. Durch den Einsatz der Stimme können so durch non- und paraverbale Elemente Strategien zur Konfliktbewältigung sowie zur Emotionsregulation entwickelt werden.

## Emotion

Das Erleben und die Regulierung von Emotionen und Stimmungen sind zentrale pädagogische Herausforderungen der Primarstufe. Da die Kinder oftmals Schwierigkeiten haben, zu verbalisieren, in welchem emotionalen Zustand sie sich befinden, können durch *Musikalische Bewegungsspiele* Situationen geschaffen werden, in denen Emotionen nonverbal dargestellt werden. Dadurch erfahren die Kinder die Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche und lernen Möglichkeiten der Emotionsregulation kennen.

## Stimme und Atem

Die Funktionen von Atem und Stimme hängen unmittelbar mit dem Bewegungsverhalten zusammen. Bei starker Anstrengung (beispielsweise nach einem Sprint) ist die Atemtätigkeit vornehmlich im Brustkorb zu spüren und die Stimme ist flach. Nach Entspannungsphasen ist die Atemtätigkeit im Bauch und Flankenbereich spürbar und die Stimme klangvoll. Ähnliches geschieht bei unterschiedlichen emotionalen Zuständen. Ärger, Wut oder Nervosität lösen Kurzatmigkeit sowie eine eher flache und gepresste Stimmgebung aus, während Überraschung und Freude zu einer Ausdehnung der Atemtätigkeit in die unteren Regionen des Bauchbereichs und zu einer klangvolleren Stimme führen. Beim Singen und beim Sprechen benötigen die Kinder die tiefe Bauchatmung. Wenn die Kinder im Zusammenhang mit *Musikalischen Bewegungsspielen* ein Bewusstsein für den Zusammenhang von Bewegungs-



verhalten, Emotion, Atem und Stimme herausbilden, können sie ihren Atem und ihren Stimmklang regulieren und beeinflussen. Zugleich hilft das Verbalisieren und Singen von rhythmischen Bewegungsabfolgen der Bewusstwerdung über die rhythmische Komponente des Bewegungsablaufs.

## Dynamik und Tempowechsel

Dynamik, also die Veränderung von Lautstärke, sowie Tempowechsel sind zentrale Bestandteile der Musik. Diese Parameter spielen bei der Stabilisierung, Variation und Differenzierung von phylogenetischen Fähigkeiten und ontogenetischen Fertigkeiten ebenfalls eine bedeutende Rolle. Durch die Veränderung der Lautstärke und des Tempos von Bewegungen entwickeln die Kinder ein reflektiertes Bewusstsein für den Krafteinsatz, die Körperspannung und das Verhältnis des Körpers im Raum. In Zusammenhang mit Musikstücken lernen sie das Gehörte zu analysieren und die Veränderung der Parameter mit ihrem Körper auszudrücken. Roth und Roth haben zudem gezeigt, dass die Koordinationsschulung von Kindern am besten unter der Druckbedingung „Zeitdruck“ funktioniert (Roth & Roth, 2009, S. 203 f.).

## Spiele mit Bällen

Das Ziel von *Musikalischen Bewegungsspielen*, Bewegungen hörbar zu machen, kann auch durch den Einbezug von Sportinstrumenten durchgeführt werden. Hierzu sind Bälle in unterschiedlichen Größen besonders geeignet. Mit ihnen können Begleitmotive für Lieder oder Sprechreime und kleine Rhythmuspatterns improvisiert werden.



Die Reflexion der unterschiedlichen Klangeigenschaften von Bällen führt zur Stabilisierung von Fertigkeiten wie Werfen, Fangen oder Prellen.

## Musikstoppspiele

Musikstoppspiele haben eine hohe motivationale Komponente und trainieren verschiedene Exekutivfunktionen wie Aufmerksamkeitssteuerung, Impulskontrolle sowie zielgerichtete Initiation und Koordination von Bewegungen. Bei Musikstoppspielen fungiert die Musik als Zeichengeber für koordinative Bewegungsaufgaben. Diese werden immer dann ausgeführt, wenn die Musik pausiert. Im fortgeschrittenen Stadium kann den Kindern während der Musik ebenfalls eine leichte Aufgabenstellung gegeben werden.



## 5 Kompetenzen der Lehrkräfte

*Musikalische Bewegungsspiele* können von allen Lehrkräften in den Sportunterricht integriert werden. Es bedarf nur einiger weniger grundlegender Kompetenzen. Dies sind die Wahrnehmung sowie das eigenständige Ausführen von regelmäßig auftretenden Metren und Rhythmen (durch Klatschen oder mit Trommeln), die Fähigkeit zum strukturellen Hören und zum kindorientierten Einsatz der eigenen Singstimme. Während viele Pädagogen sich auf den beiden erstgenannten Feldern kompetent fühlen, wirft das Singen oftmals Probleme auf. Obwohl die meisten Pädagogen über eine gesunde Stimme verfügen, sind es das Gefühl, den Ton nicht richtig zu treffen, oder die mangelnde Perfektion im Vergleich zum Klang einer Aufnahme, die die Menschen davon abhalten, zu singen. Pachner schreibt dazu:

*„In keinem anderen Bereich musikalischer Interpretation sind sich Psyche und Physis so unmittelbar nah wie beim Singen. Es öffnen und erschließen sich in der Auseinandersetzung mit der Stimme sehr persönliche und sensible (deshalb auch leicht verletzliche) Bereiche“* (Pachner, 2001, S. 19).

Genau diese Sensibilität ist auch eine Chance. Durch das Singen erhalten die Kinder und Pädagogen eine andere Form der Körperwahrnehmung sowie der emotionalen Verbindung. Zudem wird die Atemtätigkeit im Körper und der gemeinsame Klang mit anderen bewusst erlebt. Dies erzeugt eine hohe motivationale Komponente und ermöglicht eine positive Beeinflussung des Gruppenklimas.

### Metrum und Rhythmus

Alle Menschen verfügen über ein durchgehendes natürliches Metrum, nämlich den Herzschlag. Auch andere zyklische Bewegungen wie das Gehen oder das Atmen weisen ein individuelles Metrum auf. Dieses Metrum, das in seiner Geschwindigkeit und Betonung variiert werden kann, ist Grundlage für alle rhythmischen Formen. Durch die unterschiedlichen Betonungen eines Metrums ergeben sich





unterschiedliche Taktarten. Die geläufigsten Taktarten in unserer westlichen Musik sind der  $\frac{2}{4}$ -,  $\frac{3}{4}$ - und  $\frac{4}{4}$ -, sowie der  $\frac{6}{8}$ -Takt. Je nach Tempo des Stücks kann diese Taktart unterschiedlich wahrgenommen werden. So kann ein schnelles Stück, das im  $\frac{6}{8}$ -Takt komponiert wurde, im  $\frac{2}{4}$ -Takt getanzt werden. Ein Beispiel hierfür ist das Lied „Ich geh mit meiner Laterne“. Tanzbewegungen können hier jeweils auf die erste und die vierte Zählzeit variiert werden (z. B. mit Wiegeschritten). So ergibt sich für die Tanzenden ein 2er- (oder 4er-)Metrum, obwohl das Lied im  $\frac{6}{8}$ -Takt komponiert wurde.

## Ich geh mit meiner Laterne

Volkslied

Ich geh mit mei-ner La - ter - ne und mei-ne La - ter - ne mit mir. Da

o - benleuchten die Ster - ne, da un-ten da leuch - ten wir. Mit Lich - tern hell sind

wir zur Stell, ra - bim - mel, ra - bam - mel, ra - bumm.

### Übung 1

Legen Sie für das Lied „Ich geh mit meiner Laterne“ mit Hilfe einer regelmäßigen Bewegung (z. B. wiegen, wippen, federn oder hüpfen) ein Grundmetrum fest (z. B. wie oben beschrieben ein Zweiermetrum durch Wiegen auf die erste und vierte Zählzeit). Variieren Sie Ihre Bewegung im zweiten Durchgang des Liedes, indem Sie alle sechs Zählzeiten mit einer Bewegung (z. B. gehen, auf die Schenkel klopfen...) verbinden. Dadurch verändert sich höchstwahrscheinlich die Geschwindigkeit und die Interpretation des Liedes, da jede Zählzeit eine Betonung bekommt. Variieren Sie Ihr Bewegungsverhalten, indem Sie wieder alle Zählzeiten mit Bewegungen verknüpfen, diese aber je nach Betonung des Liedes unterschiedlich gestalten (also lauter und leiser klopfen oder stampfen).

### Übung 2

Suchen Sie sich ein Lied, das Ihnen gefällt und legen Sie durch regelmäßige Bewegungen ein Grundmetrum fest. Versuchen Sie,



ob Sie die Bewegung auch in doppeltem oder halbem Tempo durchführen können. Wenn Sie eine gute Bewegungsform für das Metrum des Liedes gefunden haben, versuchen Sie, den Rhythmus des Liedes zu klatschen oder rhythmisch zu sprechen.

Neben den gängigen Taktarten ist es in fortgeschrittenem Stadium sinnvoll, weniger geläufige Taktarten wie  $5/8$ ,  $7/8$  oder  $9/8$  sowie Taktwechsel in Übungen einzubauen, um den Kindern den Zugang zu nicht westlicher Musik zu ermöglichen, die oft sehr viel rhythmusbetonter ist.

## Strukturelles Hören

Der Aufbau von Musikstücken besteht in den meisten Fällen aus unterschiedlichen Motiven, die wiederholt oder variiert werden. Wenn Sie mit den Kindern Tanzchoreographien entwickeln, ist es sinnvoll, dass Sie strukturelle Merkmale der Musik analysieren können. Hierfür ist es nicht notwendig, tiefgehende musiktheoretische Kenntnisse zu haben. Beachten Sie folgende Fragestellungen:

- Welches regelmäßige Metrum (Taktart) kann ich dem Musikstück zuordnen?
- Welche Motive sind erkennbar, werden wiederholt oder variiert und wie viele Takte dauern diese?
- Wie ist der emotionale Ausdruck?
- Gibt es besondere Instrumente, musikalische Ideen oder Worte, die auffällig sind?
- Gibt es Tempo-, Metrum- oder Tonartwechsel?

## Singen

Einfache Kinderlieder überschreiten den Tonraum von 12 Halbtönen (also einer Oktave) in den seltensten Fällen, weshalb diese Lieder für pädagogische Fachkräfte mit einer gesunden Stimme gut beherrschbar sind. In musikpädagogischer Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, mit den Kindern nicht zu tief zu singen (vgl. Pachner, 2008; Mohr, 2008; Fischer, 2010). Das kindliche Stimmorgan ist kleiner und die Kinder singen daher zumeist etwas höher als Erwachsene. Allerdings führt diese Forderung oft dazu, dass Pädagogen das Singen hoher Töne unangenehm ist und sie deswegen ganz auf das Singen mit Kindern verzichten. Primäres Ziel ist also erst einmal, dass die Pädagogen sich in der Lage, in der sie singen, wohl fühlen. Gleichzeitig müssen die stimmlichen





Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich deswegen, am Anfang Lieder auszuwählen, deren Tonumfang gering ist und die den Ton c' nicht unterschreiten.

### **Übung: Spiegeltöne**

Bitte Sie ein einzelnes Kind, den Anfang seines Lieblingslieds (z. B. „Der Kuckuck und der Esel“) zu singen. Erläutern Sie dem Kind, dass Sie sein Spiegel sind und singen Sie die Zeile in der gleichen Lage wie das Kind. Wechseln Sie dann die Rollen und lassen die erste Zeile Ihres Lieblingsliedes vom Kind spiegeln. Gelingt es dem Kind Ihre Tonhöhe ohne Anstrengung zu singen? Wiederholen Sie die Übung mit mehreren Kindern. Prüfen Sie mit einem Instrument (Xylophon oder Klavier), in welchem Tonbereich die Kinder am liebsten singen und in welchem Bereich ihre Stimmen klangvoll und unangestrengt klingen. Singen Sie mit den Kindern in diesem Tonraum.

Da die Stimme bis ins hohe Alter trainierbar ist, bieten sich folgende Übungen an, um die Stimme zu üben:

**Sirenen:** Lassen Sie Ihre Stimme auf einem stimmhaften w oder s von unten nach oben (und wieder zurück) gleiten. Versuchen Sie es nach ein paar Durchgängen mit flatternden Lippen.



**Eulenchor:** Singen Sie auf hu eine beliebige Tonfolge in angenehmer Lage. Formen Sie mit dem Mund ein schönes U. Spüren Sie die Vibration in Ihrem Schädelbereich. Singen Sie die Übung immer einen Halbton höher, so lange es Ihnen angenehm ist.

**Töne schmecken:** Summen Sie Ihr Lieblingslied und bewegen Sie den geschlossenen Unterkiefer, als ob Sie eine feine Speise schmecken würden.

**Durch die Nase singen:** Halten Sie ein Nasenloch zu und singen Sie den Beginn des Liedes „Summ, summ, summ, Bienchen summ herum“ auf ein stimmhaftes s und danach auf einen Vokal. Dabei spüren Sie, wie aus dem anderen Nasenloch Luft ausströmt. Versuchen Sie zu beobachten, wo Ihr Tonansatz bei dieser Übung ist. Der Tonansatz sitzt direkt hinter der Nase und nicht im Hals.

Beim Singen sollten Sie immer eine lockere Aufrichtung mit tiefhängenden Schultern einnehmen. Beachten Sie, dass der Atem in Ihren ganzen Körper und nicht nur in den Brustraum fließt.



## 6 Methodischer Aufbau von musikalischen Bewegungseinheiten

Die in diesem Buch vorgestellten Bewegungsspiele sind für Einzel- sowie Doppelstunden konzipiert. Natürlich können alle Bewegungsspiele auch einzeln als Auflockerung oder motivierende Zwischenphase im Sportunterricht eingesetzt werden.

Im Folgenden wird erläutert wie komplette musikalische Bewegungseinheiten sinnvoll für Kinder der Primarstufe gestaltet werden können. Der methodische Aufbau ist dabei an das „spielerisch-implizite Lernen“ des Ballschulkonzepts (vgl. Roth & Kröger, 2015) angelehnt. Um die Verbindung zwischen musikalischer Bildung und Bewegung herzustellen, wurden den einzelnen Abschnitten musikalische Begriffe zugeordnet, die im Einzelnen erläutert werden. Genauso wie bei Bewegungsabläufen gibt es in musikalischen Werken Spannungs- und Entspannungselemente, die sich auf den sinnvollen Aufbau einer Bewegungsstunde übertragen lassen.



## PRÄLUDIUM: Einführung von Regeln

Das Präludium oder Vorspiel stimmt die Zuhörer auf ein Musikstück ein. Diese Einstimmung ist in Bewegungseinheiten besonders dann sinnvoll, wenn der Einsatz von Bällen, Reifen und anderen Spielgeräten die Kinder dazu motiviert, damit zu spielen und sich selbsttätig zu bewegen. Dieser positive Effekt ist meist mit einem hohen Geräuschpegel verbunden und erschwert Ansagen des Pädagogen sowie Wahrnehmungsprozesse. Um die Stimme der pädagogischen Fachkräfte zu schonen und den Kindern zu ermöglichen ihre auditive Wahrnehmung zu schulen, ist zu empfehlen, am Anfang von musikalischen Bewegungseinheiten, bei denen Bälle oder Reifen zum Einsatz kommen, ein Regelspiel einzuführen. Es dient dazu, Ruhe für Ansagen oder Wahrnehmungsspiele herzustellen. Folgende Vorgehensweisen sind beispielsweise möglich:

### Regelspiel 1

Die Kinder nehmen sich einen Ball und spielen frei damit. Erklingt die Glocke nehmen sie den Ball sofort in beide Hände. Klatscht die pädagogische Fachkraft in die Hände, darf weitergespielt werden.

### Regelspiel 2

Glocken in verschiedenen Tonhöhen werden mit unterschiedlichen Bewegungsformen, die Ruhe erzeugen, verbunden. Beispielsweise bedeutet das Läuten eines hohen Tons, den Ball mit ausgestreckten Armen nach oben zu strecken, der tiefe Ton hingegen bedeutet den Ball mit beiden Armen vor den Körper zu nehmen. In beiden Fällen sollen die Kinder „einfrieren“, also ganz still stehen. Die Kinder, die jeweils als letztes still stehen, scheiden aus oder führen eine Extraaufgabe (z. B. auf einem Bein stehen) bis zum nächsten Glockenläuten durch.

In Bewegungseinheiten, bei denen keine Spielgeräte vorgesehen sind oder wenn die Kinder die Regeln schon gut kennen, kann direkt mit der Ouvertüre begonnen werden.

## OVERTÜRE: Aufwärmen

Im musikalischen Kontext dient die Ouvertüre der Eröffnung von Opern oder Ballettmusiken. In ihr werden zentrale musikalische Motive des Stücks verarbeitet oder eine bestimmte emotionale Grundstimmung geschaffen, um den Zuhörer auf das Stück vorzubereiten. In Bewegungseinheiten werden die Kinder in der Ouvertüre mit



dem Inhalt der jeweiligen Einheit vertraut gemacht. Durch das jeweilige Musikstück wird ebenfalls eine emotionale Grundstimmung geschaffen, die der Förderung der Bewegungslust dienen soll. Aus diesem Grunde erspüren die Kinder die Musik körperlich, indem sie sich in dieser Phase frei dazu bewegen, oder passende (Tanz-)Bewegungen improvisieren. Aus motorischer Sicht ist diese Phase wichtig, um die Kinder in lockere Bewegung zu bringen und ihre Muskulatur aufzuwärmen. Dabei stehen die Freudbetontheit, die Lust am Ausprobieren von Bewegungsabläufen sowie die Erfahrung des eigenen Bewegungsrhythmus im Fokus.

Bei bestimmten Themenfeldern wie Theater oder Spielen mit Bällen machen sich die Kinder mit unterschiedlichen Rollen oder Spielgeräten vertraut. Die pädagogische Fachkraft hat in dieser Phase die Aufgabe, die Kinder zu beobachten und ihre individuellen Ideen in den späteren Ablauf mit einzubeziehen. Wenn die Kinder die Musik zum ersten Mal hören, ist es oftmals sinnvoll nach dem ersten Durchgang der Musik eine reflektierende Frage zu stellen (z. B. Wie wirkt diese Musik auf euch? Was wird darin erzählt? Welche Bewegungen passen dazu?). In einem zweiten Durchgang werden diese Reflexionen in das freie Bewegen mit einbezogen.

## ÜBERLEITUNG: Impulsgeleitete Spiele

In der Sonatenform dient die Überleitung dazu, die musikalischen Motive in andere Tonarten zu überführen, also das musikalische Material künstlerisch weiter zu entwickeln. In der Bewegungsstunde werden in dieser Phase Impulse aus der Ouvertüre, also der Aufwärmphase übernommen und in freien Aufgabenstellungen weiterentwickelt. Methodisch werden die impulsgeleiteten Spiele der Überleitung mit dem Ziel eingesetzt, die Kinder durch „problem-lösendes Entdeckungslernen“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 293) in ihrem Selbstkonzept zu stärken, indem sie einfache Aufgabenbewältigungen selbst oder in der Gruppe lernen. Das Ziel dieser Spiele ist, den Kindern, unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung zu vermitteln (Zimmer, 2006, S. 65). Durch gemeinsame Rhythmus- und Improvisationsspiele werden gruppendedynamische Prozesse initiiert.

## DURCHFÜHRUNG: Aufgabenorientiertes Spiel

In der Durchführung einer Sonate oder Sinfonie wird das gesamte musikalische Material miteinander verwoben und in harmonisch





kunstvoller Weise weiterverarbeitet. Das Ziel der Durchführung der Bewegungseinheit liegt darin, den bisherigen Kompetenzstand des Kindes gezielt weiter zu entwickeln. Nach dem Ballschulprinzip „Vom unangeleiteten Spielen/Üben zum instruierten bzw. expliziten Spielen/Üben“ (Roth et al., 2014, S. 37) geschieht dies durch aufgabenorientierte Spiele, die das gezielte Üben einer Fertigkeit ermöglichen. Da die motorische Entwicklung von Kindern im Grundschulalter oftmals sehr heterogen ausgeprägt ist, ist es wichtig, auf den bisher erarbeiteten Phasen aufzubauen und einfache Bewegungen mit ausgewählten Druckbedingungen zu kombinieren (vgl. I-2).

### **ZWISCHENSPIEL: Wahrnehmungs-, Entspannungsspiel**

Musikalisch dient das Zwischenspiel als Auflockerung zwischen musikalischen Sätzen oder Akten in der Oper. Nach der Durchführungsphase, die oftmals ein hohes Maß an Konzentration



erfordert und bei der die Kinder möglicherweise auch an ihre Grenzen stoßen, folgt die Auflockerung im Zwischenspiel. Der Fokus liegt in diesem Teil auf Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung (vgl. Zimmer, 2006, S. 54) sowie auf Entspannungselementen.

### **FINALE: Freudbetontes Spiel**

Im Finale einer Sinfonie oder Sonate wird das gesamte musikalische Material kunstvoll zusammengefasst. Wie in der Musik soll am Ende der Sportstunde die Freude am Tun und am Erleben stehen. Deswegen sind die Spiele des Finales Gruppenspiele, die auch manchmal kompetitiven, aber immer freudbetonten Charakter haben.



### **NACHKLANG: Reflexion**

Um vom unbewussten zum bewussten Wissen über Wahrnehmung und Bewegung zu gelangen, steht am Ende jeder Bewegungseinheit der Nachklang. Dies ist eine etwa fünfminütige Reflexionsrunde, bei der Fragen zum Stundenverlauf gestellt werden. Die Kinder werden sich so über ihre Wahrnehmungsempfindungen bewusst und lernen Empfindungen in Worte zu fassen. Zudem bekommt die pädagogische Fachkraft Eindrücke über die motivationalen Einstellungen und emotionalen Themen der Kinder, die in den Folgestun-





den aufgenommen werden können. Für höhere Klassenstufen (ab Klasse 2) ist auch ein Bewegungsportfolio empfehlenswert, in dem die Kinder die reflektierten Themen in kurzen Worten niederschreiben.

## 7 Zusammenfassung

Die Koordinationsschulung durch *Musikalische Bewegungsspiele* von Kindern der Primarstufe basiert auf zwei zentralen Grundvoraussetzungen. Dies ist zum einen die kontinuierliche Förderung der *Bewegungslust* der Kinder sowie ihre *individuelle Bewegung hörbar zu machen* (Kapitel I-1).

Dabei spielt der *Rhythmus* als wichtige Komponente der Koordinationsschulung eine zentrale Rolle in den derzeit gängigen Strukturmodellen. Dieser kann in die Elemente Metrum (Puls), Tempo, Zeitverhältnisse, Betonung und Form gegliedert werden. Dabei werden die Rhythmus Elemente durch den Einsatz der Stimme wahrnehmbar gemacht und gesamtkörperlich erfahren (I-2).

Die Zielsetzungen des Buches können den Kompetenzanforderungen der Lehrpläne der Bundesländer zugeordnet werden (I-3) und bilden unterschiedliche Themenfelder, nämlich Körperhaltung, Embodiment und Körpersprache, Selbst- und Fremdwahrnehmung des Körperausdrucks, Tanz- und Bewegungsimprovisation, Bewegungsqualität, Theater und Verwandlung, Emotion, Stimme und Atem, Dynamik



und Tempowechsel, Spiele mit Bällen und Musikstoppspiele zugeordnet (I-4). Sie lassen sich von allen pädagogischen Fachkräften ohne spezifische musikalische Kenntnisse durchführen. Grundkenntnisse sind in den Bereichen Metrum und Rhythmus, Strukturelles Hören sowie Singen mit Kindern erforderlich (I-5).

Alle Spiele können einzeln in Bewegungsstunden integriert werden. In der hier vorliegenden Publikation sind sie jedoch als Einzel- bzw. Doppelstunden konzipiert und bauen methodisch auf dem Prinzip des „spielerisch-impliziten Lernens“ des Ballschulkonzepts (vgl. Roth & Kröger, 2015) auf. Die Unterrichtseinheiten sind in sieben methodische Phasen gegliedert (I-6), in denen die zwei zentralen Grundvoraussetzungen *Förderung der Bewegungslust* und *Bewegungen hörbar machen* für die Kinder in vielfältigen Spielen erfahrbar werden.





II

**MUSIKALISCHE  
BEWEGUNGSSPIELE  
IN DER PRAXIS**

# 1 Rahmenbedingungen

## Gruppengröße und Leistungsheterogenität

Die Doppelstundenentwürfe sind für Grundschulklassen mit durchschnittlich 24 Kindern konzipiert. Alle Aufwärmspiele sowie viele Spiele im Hauptteil werden in der ganzen Gruppe gespielt, z. B. „Der Bauer und die Krähen“ (S. 100) oder „Namenball“ (S. 110). Die Spiele, bei denen die (Klang-)Wahrnehmung im Vordergrund steht, werden in Kleingruppen durchgeführt (z. B. Ballklang, Passsignal oder Dreibeinlauf). Aufgrund der klaren Aufgabenstellungen und Regeln können diese Kleingruppen problemlos von einer pädagogischen Fachkraft parallel betreut werden.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass das Leistungsniveau der Grundschul Kinder sehr heterogen ausgeprägt ist. Die Kinder unterscheiden sich in hohem Maße hinsichtlich ihrer koordinativen Kompetenzen sowie der Fähigkeit Rhythmen und Musik wahrzunehmen und wiederzugeben.

In der Einteilung der Stundenbilder nach Klassenstufen wurde dieser Punkt berücksichtigt. Dennoch ist es von großer Wichtigkeit, die Spiele der Leistungsfähigkeit der Kinder anzupassen. Aus diesem Grund gibt es für die meisten Spiele Variationsvorschläge, mit denen die Druckbedingungen verringert oder erhöht werden können. Mit einzukalkulieren ist dabei, dass die Komponenten Musik und Rhythmus- bzw. Klangwahrnehmung für die Kinder zu einer zusätzlichen Erhöhung der Aufgabenschwierigkeiten führen. Insbesondere in Klassen, in denen bisher wenig mit musikalischen Elementen gearbeitet wurde, ist es daher zielführend, die Spiele so zu gestalten, dass das Regelverständnis für jedes Kind gewährleistet ist und die Bewegungsfreude Priorität hat.

### Beispiel aus der Praxis

*Das Spiel „Ich spiel jetzt nen Pass“ (S. 91) wurde in einer ersten Klasse gespielt, in der einige Kinder Schwierigkeiten hatten, den Ball mit dem Fuß auch auf kurze Distanz zu passen. Das Spiel wurde vereinfacht und zunächst ohne Sprechreim durchgeführt. Die Kinder*



*bildeten Kreise mit jeweils einem Kind in der Mitte (das nicht gewechselt hat). Die Kinder wählten selbst, ob sie den Ball rollen, werfen oder mit dem Fuß passen wollten. Alle Tätigkeiten sollten die Kinder mit eigenen Worten unterstützen (z. B. „Ich rolle den Ball zu Lena“). In der nächsten Stunde wechselten die Kinder nach dem Pass jeweils die Plätze und erst zwei Sportstunden später wurde der rhythmische Sprechreim eingeführt.*

Zu betonen ist, dass bei der Durchführung der Stundenbilder Qualität vor Quantität steht. Die Bewegungsfreude der Kinder dient immer als Gradmesser, wie lange ein Spiel weitergeführt wird. Für die Qualität der Stunde ist es nicht wichtig, alle geplanten Spiele durchzuführen. Im Zweifel ist es besser, ein Spiel wegzulassen, wenn die Kinder am vorherigen Spiel große Freude haben und ihr koordinatives Bewegungsrepertoire erweitern. Lediglich die gemeinsame Reflexion am Ende sollte obligatorisch zur Sportstunde dazugehören.

## Raum und Materialien

Für die Durchführung der *Musikalischen Bewegungsspiele* werden – neben einem Abspielgerät für die Musik vom Band – nur Materialien benötigt, die in Turnhallen zumeist vorhanden sind (Reifen, Bälle, Bänke, Kästen usw.). Am Anfang jedes Stundenbildes ist aufgelistet, welche Materialien für die Spiele benötigt werden. Die Stundenbilder sind für die Durchführung im Rahmen von Sportstunden konzipiert. Im Sinne des interdisziplinären Unterrichts können aber viele Spiele, wie „Körperkanon“ (S. 111) oder „Gefühlsrap“ (S. 151) auch im Klassenraum oder im Freien durchgeführt werden.



## 2 Unterschiedliche Funktionen der Musik

Die *Freude an der Bewegung* und das *Hörbarmachen von Bewegungen* sind die zentralen Zielsetzungen der Koordinationsschulung durch *Musikalische Bewegungsspiele*. Dazu werden verschiedene musikalische Elemente eingesetzt. Natürlich spielt die im Sportunterricht häufig eingesetzte *Musik vom Band* (siehe CD) eine große Rolle. Musik, die Menschen emotional anspricht, hat einen hohen (motorischen) Aufforderungscharakter. Dies zeigt sich darin, dass sich die meisten Menschen zu Musik zumindest leicht wippend mitbewegen, den Rhythmus klatschend, schnipsend oder mit den Füßen begleiten, oder die Melodie mitsingen. Für den Sportunterricht bietet Musik vom Band ein niedrigschwelliges Angebot, um auch bewegungsscheue Kinder in Bewegung zu bringen. Zudem lernen die Kinder unterschiedliche Stile und Musizierweisen kennen und erweitern dadurch ihr Wahrnehmungs- und Ausdrucksrepertoire.

Die Tanzmusik vom Band weist häufig ein Grundtempo von etwa 120 bpm (beats per minute) auf. Dies entspricht dem Hüpfmetrum von Erwachsenen, während Kinder aufgrund ihrer körperlichen Gegebenheiten ein sehr viel schnelleres Hüpfmetrum haben. Ihr natürlicher Bewegungsrhythmus passt somit nicht zur gängigen Tanzmusik (vgl. Spitzer, 2013, S. 215). Dies kann entweder dazu führen, dass die Kinder ihre Bewegungen losgelöst vom musikalischen Metrum gestalten, die Musik also ignorieren oder dass eine koordinative Überforderung entsteht, wenn die Kinder sich z. B. in Tanzaufführungen dem vorgegebenen Metrum anpassen müssen.

Neben der Musik vom Band ist daher das *aktive, selbsttätige Musizieren* der Kinder von besonderem Wert. Sie erwerben zum einen eine auditive Reflexionskompetenz bezüglich ihrer Bewegungsqualität und zum anderen wird ihre Musikalität durch die Bewegung weiterentwickelt. Am Ende muss nicht zwangsläufig ein aufführbares Stück entstehen. Das aktive Musizieren im Sportunterricht hat vielmehr improvisierenden Charakter. Die Kinder erfahren Freude am gemeinsamen Musizieren und Bewegen und können das Tempo und Metrum ihren Fähigkeiten anpassen.







Mit Musikalität ist nicht das Streben nach musikalischen Höchstleistungen gemeint. Vielmehr sind jene Entwicklungsziele angesprochen, die Jugendliche in einer repräsentativen Umfrage (n = 1355) mit dem Begriff Musikalität verbanden. Dies waren Ausdrucksvermögen, Empfindungsfähigkeit, Rhythmusgefühl, Klangvorstellung, Phantasie entwickeln, Persönlichkeit sein und Tonhöhenunterscheidung (Gembris, 2013, S. 25; nach Bastian, 1991, S. 261 ff.). Bis auf den letzten Punkt sind diese Ziele in ähnlicher Formulierung in den Grundschullehrplänen des Faches Sport der 16 Bundesländer formuliert (vgl. I-3). Dies zeigt, wie eng Bewegungserziehung und musikalische Erziehung miteinander verzahnt sind.

Neben dem Improvisieren, das einen großen Raum für die Wahrnehmung des eigenmotorischen Bewegungsrhythmus einnimmt, lernen die Kinder durch die *Musikalischen Bewegungsspiele* auch ein Repertoire an Liedern, Sprechreimen und Tänzen, durch die der Sportunterricht strukturiert und die Kinder motiviert werden können.

### Auswahl der Musikstücke

Die im Buch empfohlenen Musikstücke wurden im Unterricht erprobt und von Kindern der Klassen 1-4 begeistert angenommen. Alle Spiele des Buchs können jedoch auch mit anderen Musikstücken durchgeführt werden. Wichtig ist, dass die Kinder einen



positiven emotionalen Bezug zu den Stücken haben und deren emotionaler Charakter sowie das Grundtempo zur Grundidee des jeweiligen Spiels passen. Bei den vorliegenden Musikstücken wurde darauf geachtet, dass sie unterschiedliche Musikstile und Instrumentierungen vereinen, in unterschiedlichen Sprachen (z. T. auch ohne Text) und Tonarten verfasst sind sowie unterschiedliche Tempi und Taktarten repräsentieren. Hits aus den derzeit aktuellen Charts wurden nicht berücksichtigt, da ihre langfristige Qualität für den Sportunterricht nicht getestet werden konnte und die Kinder in der Schule mit Musik in Berührung kommen sollen, die sie sonst möglicherweise nicht kennen lernen würden. Es ist jedoch ausdrücklich zu empfehlen, Musikwünsche der Kinder – auch aus den aktuellen Charts – in den Unterricht zu integrieren. Um die Musikstücke didaktisch sinnvoll im Unterricht einzusetzen, empfiehlt sich eine Analyse wie im Abschnitt „Strukturelles Hören“ (I-5) beschrieben. Zu ihrer exemplarischen Darstellung, werden im Folgenden die im Buch verwendeten Musikstücke in kurzer Form beschrieben. Es handelt sich dabei um eine subjektive Analyse, die vor allem hinsichtlich der emotionalen Inhalte unterschiedlich ausfallen kann. Gerade für die Reflexion ist dieser Umstand wichtig, da dadurch auf die unterschiedliche (emotionale) Wahrnehmung Bezug genommen wird. Hierfür gilt die Regel, persönliche Wahrnehmungen der Kinder nicht zu korrigieren, sondern als Ausdruck der individuellen Wahrnehmungsfähigkeit wert zu schätzen.

Das Tempo der Stücke wird in bpm (= beats per minute) angegeben. Die im Buch verwendete Musik bewegt sich zwischen 50 bpm = langsames Tempo (largo) bis zu 177 bpm = sehr schnell (presto). Da die Stücke in unterschiedlichen Taktarten komponiert wurden, variiert die Wahrnehmung des Tempos. Wenn beispielsweise die Tempoangabe eines Stückes im  $\frac{6}{8}$ -Takt MM = 145 (für die 6 einzelnen Schläge) lautet, kann dennoch das Tempo als ruhig empfunden werden, da die Betonung des 1. und 4. Schlages die Wahrnehmung des Tempos beeinflusst. Das Stück im  $\frac{6}{8}$ -Takt wird dann als Stück im  $\frac{2}{4}$ -Takt (mit Triolen) wahrgenommen. Somit ist die komponierte Taktart des Stückes für die Rezeption des Hörers weniger wichtig als das gefühlte Metrum und wird deshalb in der Tabelle nicht durchgängig mit aufgeführt.



## Forschungsberichte

# Sängerische Höchstleistung und mentale Strategien – Eine Interviewstudie mit langjährig erfolgreichen klassischen SängerInnen

Peak Performance in Singing and Mental Strategies – An Interview Study with Established Elite Performers in Classical Singing

Silke Schwarz\*<sup>a</sup>, Caroline Melzer<sup>b</sup>

[a] Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Heidelberg, Heidelberg, Deutschland. [b] Fachgruppe Gesang, Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim, Mannheim, Deutschland.

## Zusammenfassung

Langjährig erfolgreiche SängerInnen müssen in der Lage sein, ihr Potential über einen Karriereverlauf durchgehend auf hohem Niveau abzurufen und sowohl die eigenen als auch fremden Erwartungen an die künstlerische Leistung miteinander in Einklang bringen. Die Einschätzung von sängerischer Bestleistung divergiert dabei in hohem Maße. Eine langjährige, professionelle Gesangskarriere setzt deswegen neben körperlicher Belastbarkeit und künstlerischer Exzellenz auch mentale Stärke voraus, um mit den teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen von Publikum, AgentInnen, musikalischen PartnerInnen, Casting DirektorInnen oder Coaches umzugehen und die eigene Leistungsfähigkeit langfristig auf hohem Niveau zu erhalten. Professionelle SportlerInnen nutzen mentale Trainingstechniken als Ergänzung zum physischen Training seit Jahrzehnten, da die Vorteile eines kombinierten mentalen und praktischen Trainings wissenschaftlich belegt sind. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Gütemaßstäbe, mit denen langjährig erfolgreiche SängerInnen ihre Bestleistung definieren und führt auf, welche Strategien sie zur Erreichung derselben nennen. Die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass soziale, körperliche, situative und mentale Determinanten das Erreichen der Bestleistung beeinflussen. Entsprechend der positiven oder negativen Selbstbewertung dieser Determinanten wird das Erreichen der persönlichen Bestleistung begünstigt oder gestört. Die Studie zeigt, dass die SängerInnen ihre Bestleistung auf unterschiedliche Weise definieren, entweder mit Idealbezug, Realbezug oder Defizitbezug. Je nach Bezug nennen SängerInnen unterschiedliche mentale Strategien, um ihre Befindlichkeit und ihren Tonus zu regulieren. Dadurch aktivieren und erhalten sie ihre Fokussierungsfähigkeit, ihre Selbstkompetenzüberzeugung und ihre Handlungsfähigkeit.

*Schlüsselwörter:* Performanz, Bestleistung, mentale Strategien, mentales Training, professionelle SängerInnen, erfolgreiche SängerInnen, Mindset, klassische SängerInnen, Expertise

## Abstract

Established elite performers in singing need the ability to bring out their full potential on a professional level in the whole course of their career. They have to deal with their own and other's expectations for their artistic performance, as the assessment of peak performance in singing is highly diverse. A persistent professional career requires mental strength as well as physical resilience and artistic excellence to manage ambiguous expectations from the audience, agents, colleagues, casting directors or coaches and to maintain their long-term performance capacity at a high level. Professional athletes use mental training in addition to physical training for decades and research shows benefits in combined mental and physical training. The present interview study investigates self-set standards to define individual peak performance and mental strategies singers use to reach their full potential on stage. Results show that social, physical, situative and mental determinants influence singer's peak performance. Depending on mental perception and interpretation in a positive or negative manner, singer's peak performance gets supported or disturbed. In addition, singers define their peak performance by referring to their ideal, real or deficient standards. According to reference, singers use different mental strategies to regulate their activation and sensitivities, to remain focused, to believe in their self-competence and to maintain the ability to act.

*Keywords:* peak performance, mental strategies, mental training, professional singers, successful singers, mindset, classical singers, expertise

Jahrbuch Musikpsychologie, 2020, Vol. 29: Musikpsychologie — Musik im audiovisuellen Kontext, Artikel e43, <https://doi.org/10.5964/jbdgm.2019v29.43>

Eingereicht: 2019-03-18. Akzeptiert: 2019-12-03. Publiziert (VoR): 2020-03-09.

Begutachtet von: Judith Zimmermann; Stefanie Stadler Elmer.

\*Korrespondenzanschrift: Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 700, 69120 Heidelberg, Deutschland.  
E-Mail: [kontakt@silkeschwarz.de](mailto:kontakt@silkeschwarz.de)



Dieser Open-Access-Artikel steht unter den Bedingungen einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz, CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>). Diese erlaubt für beliebige Zwecke (auch kommerzielle) den Artikel zu verbreiten, in jedwedem Medium zu vervielfältigen, Abwandlungen und Bearbeitungen anzufertigen, unter der Voraussetzung, dass der Originalartikel angemessen zitiert wird.

Die beobachtbare Leistung von professionellen MusikerInnen bemisst sich in der Umsetzung ihrer individuellen Kompetenzen vor Publikum. Selbst innerhalb des hoch selektierten Bereichs der langjährig erfolgreichen MusikerInnen gibt es jedoch erhebliche Unterschiede in dem Vermögen, das eigene Potential punktgenau abzurufen. Dies ist damit zu erklären, dass die beobachtbare Leistung auf der Verhaltensebene nicht nur von den beherrschten Kompetenzen, sondern auf der Prozessebene auch von latenten Variablen (z.B. Selbstbewusstsein) beeinflusst wird. Zudem unterliegen öffentlich präsentierte Leistungen der Selbst- und Fremdbewertung in besonderem Maße. Die Bezugsgrößen der Fremdbewertung divergieren je nach BewerterIn und verbleiben häufig implizit (Schäfer-Lembeck, 2018). Die Leistungsrückmeldung der BewerterInnen erfolgt dabei entweder über soziale Vergleichsnormen (normorientierte Diagnostik), mit denen die Leistung an der Verteilung des Merkmals in der Referenzpopulation bemessen wird, oder durch kriteriale Vergleichsnormen (kriteriumsorientierte Diagnostik), zur Einschätzung des Leistungsstandes anhand zuvor festgelegter Standards (Platz, 2018). Die definierten Vergleichsnormen sind – auch aufgrund nicht einheitlich definierter Standardvokabularien speziell im Bereich des Gesanges – vom subjektiven Wissen, Geschmack und Gefühl der Beurteilenden abhängig (Sol, 2016).

Die Selbstbewertung der eigenen Leistung erfolgt, indem an das eigene Handeln Gütestandards angelegt werden und das Handlungsergebnis mit der eigenen Anstrengung in Verbindung gebracht wird (Brunstein & Heckhausen, 2018). Hieraus entsteht das Leistungsmotiv einer Person, das in einer hohen Ausprägung dazu führt, dass sie sich mit den zuvor definierten Gütestandards auseinandersetzt und versucht, die „[...] Tüchtigkeitsmaßstäbe zu übertreffen“ (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 178). Dieser Umstand führt jedoch zu einer Diskrepanz hinsichtlich der Performanz<sup>1</sup>, also der „[...] Umsetzung einer schon vorhandenen Kompetenz in eine aktuelle Leistung [...]“ (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 180). Ein hohes Leistungsmotiv weist einerseits positive Korrelationen zu überdurchschnittlichen Leistungsergebnissen auf, die „[...] hohe Anstrengung und Konzentration erfordern [...]“ (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 179). Auf der anderen Seite führt Übermotivation zu Minderleistungen (Mayer, 2018). Grund hierfür sind die Ablenkung des mentalen Fokus auf Konsequenzen in der Zukunft sowie die hypertone Auswirkung des Perfektionsstrebens (Kuhl, 2001), welche die körperliche Leistungsfähigkeit einschränken (Eberspächer, 2009; Mayer, 2018).

Diese Tatsache ist für MusikerInnen und SportlerInnen gleichermaßen relevant. Dieser Erkenntnis folgend, arbeiten professionelle SportlerInnen mit mentalen Übungen, durch die sie kognitive und meta-kognitive Strategien trainieren, die sie zur optimalen Umsetzung ihrer Kompetenz in Performanz befähigen (Eberspächer, 2009, 2011; Loehr, 2006; Mayer, 2018; Mayer & Hermann, 2011; Wörz, 2016). In der sportpsychologischen For-

schung wurde gezeigt, dass das Training mentaler Strategien in Kombination mit körperlichem Training (also der Ausdauer, Taktik und Koordination) einen höheren Effekt auf die sportliche Leistungsfähigkeit hat, als rein körperliches oder rein mentales Training (ein Überblick hierfür findet sich in Mayer & Hermann, 2011). Basierend auf diesen Ergebnissen wird das mentale Training als Baustein in die Trainingspläne professioneller SportlerInnen integriert (Hohmann, Lames & Letzelter, 2010).

Auch bei MusikerInnen werden meta-kognitive Strategien zur Reduktion von Auftrittsangst und damit zur Ermöglichung von persönlicher Bestleistung eingesetzt (Spahn, 2012). Neben der Auftrittsangst mindern Perfektionismus, mangelnde Selbstkompetenzüberzeugung, unrealistische Erwartungen oder negative Selbstzuschreibungen nach Fehlern die Fähigkeit von MusikerInnen, ihr Können auf der Bühne vollständig umzusetzen (Kruse-Weber & Parncutt, 2014; Osborne, Greene & Immel, 2014). Zu einem ähnlichen Schluss kommen Untersuchungen in Deutschland und Schweden, die zeigen, dass die Leistungsfähigkeit von professionellen SängerInnen weniger durch stimmphysiologische Probleme oder Erkältungen, sondern durch muskuläre und psychovegetative Probleme eingeschränkt werden (Mathmann, Deusen, Matulat, & am Zennhof-Dinnesen, 2011; Sandgren, 2009). In einer quantitativen Studie zur psychischen Gesundheit zeigt Hannig, dass 27,3% ( $N = 165$ ) der untersuchten solistisch tätigen OpernsängerInnen einen Verdacht auf eine psychische Störung aufweisen. Dabei kommt es bei Personen unter 40 Jahren sowie bei Frauen zu einem signifikant häufigeren Auftreten einer psychischen Störung. Gründe hierfür werden mit unsicheren Arbeitsverhältnissen sowie erhöhtem Leistungsdenken in Verbindung mit Geringschätzung der eigenen Leistung genannt (Hannig, 2004). Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Studie mit norwegischen Musikern ( $N = 1607$ ). Hier wurde in der Gruppe der SängerInnen ( $n = 311$ ) mit 21,9% der höchste Wert eines Verdachts auf eine psychische Störung festgestellt (Vaag, Bjorngard & Bjerkeset, 2016). Demgegenüber berichtet Hodapp bei einer Stichprobe mit  $N = 313$  SängerInnen über kein erhöhtes Burnout-Risiko von Sängern gegenüber einer Kontrollgruppe. Er zeigt aber, dass die Ausprägungen von Optimismus / Pessimismus sowie der Erholungskompetenz mit dem Auftreten eines Burnouts korrelieren (Hodapp, 2018), Kompetenzen also, die durch den Einsatz von mentalen Strategien verbessert werden können. In einer Studie zu mentalen Fähigkeiten geben 40,4% ( $N = 499$ ) der befragten MusikerInnen an „[...] that they did not know how to use mental strategies to help them perform better“ (Allan, 2016, S. 10). Hinzu kommt, dass MusikerInnen nicht nur am Anfang ihrer Karriere Höchstleistungen erbringen müssen, sondern – auch hier eine Parallele zu SportlerInnen – die eigentliche Herausforderung darin besteht, über einen Karriereverlauf kontinuierlich Höchstleistungen abrufen zu können, denn: „Der erreichte Erfolg führt zu Erwartungen, wieder erfolgreich zu sein – Erwartungen von außen (zum Beispiel Medien und Öffentlichkeit), aber auch von den Athleten selbst.“ (Mayer, 2018, S. 17).

Dies wird durch den Umstand erschwert, dass die Qualität von MusikerInnen während des Karriereverlaufs ständigen Überprüfungen und Bewertungen ausgesetzt ist und gesundheitliche Beeinträchtigungen und damit zusammenhängende Leistungseinbußen den beruflichen Status gefährden können (Schuppert & Altenmüller, 2018). Diese Herausforderungen, die sich dazu noch in der beruflichen Unsicherheit vieler MusikerInnen widerspiegeln (Gembris, 2018), haben Einfluss auf das Selbstkonzept (Spahn, 2012) und somit auch auf die Überzeugung in die eigene Kompetenz (Hasselhorn & Gold, 2013). Da Selbstkonzepte aber „[...] dem Bewusstsein und der Reflexion zugängliche Bereiche des Selbst[...]“ (Psychiger, 2018, S. 254) sind, können diese ebenso, wie die Überzeugung in die eigene Kompetenz durch mentale Strategien beeinflusst werden (Allan, 2016; Eberspächer, 2009, 2011; Mayer, 2018; Würz, 2016).

## Forschungsfragen

Die „Kernidee der Expertiseforschung ist die Identifikation und Quantifizierung von Determinanten der Leistungsentwicklung (Ackermann, 1992; Gruber, 2007) zur Erklärung von hohen bzw. professionellen Leistungen“ (zitiert nach Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 203). Somit ergibt sich aus den aufgeführten Forschungsergebnissen eine Erkenntnislücke hinsichtlich gelingender Umsetzung des individuellen Könnens in persönliche Bestleistung bei langjährig erfolgreichen MusikerInnen. Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf professionellen SängerInnen. Diese HöchstleisterInnen werden als ExpertInnen bezeichnet, die auf ihrem Gebiet über eine lange Zeitspanne Höchstleistungen erbringen (Hasselhorn & Knigge, 2018). Der Arbeit wurden folgende Forschungsfragen zugrunde gelegt:

1. Mit welchen Kriterien definieren erfolgreiche SängerInnen ihre persönliche Bestleistung?
2. Inwiefern nutzen sie mentale Strategien zur Erreichung von persönlicher Bestleistung?

## Methode

### Sampling

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte nach dem Prinzip des theoretischen Samplings über einen Zeitraum von 13 Monaten. Eine Pre-Testung des Interviewleitfadens wurde im Vorfeld mit einem Sänger und einem Liedbegleiter durchgeführt, um zusätzlich eine dem Singen verwandte und dennoch externe Sichtweise zu generieren. Im Weiteren wurden 25 ausgewählte SängerInnen direkt, über Agenturen oder Mittelsleute per Mail und telefonisch kontaktiert, woraufhin sich 20 SängerInnen zur Teilnahme bereit erklärten. Im Verlauf des theoretischen Samplings wurden SängerInnen unterschiedlicher Stimmfächer (Sopran  $n = 6$ , Mezzosopran  $n = 3$ , Alt / Countertenor  $n = 3$ , Tenor  $n = 2$ , Bariton  $n = 5$ , Bass  $n = 1$ ) befragt. Als *langjährig erfolgreich* wurde eine professionelle sängerische Tätigkeit von mindestens 10 Jahren sowie mehrfache (internationale) Engagements an A-Bühnen oder Äquivalente im Konzertbereich definiert. In [Tabelle 1](#) können die Unterschiede in Alter, Berufserfahrung und Alter beim Berufseinstieg zwischen den Geschlechtern betrachtet werden.

Tabelle 1

Alter, Berufserfahrung und Alter beim Berufseinstieg der befragten SängerInnen

Eigenschaft (in Jahren)	gesamt ( $N = 20$ )				weiblich ( $n = 10$ )				männlich ( $n = 10$ )			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Alter	48,5	6,3	39	62	46,6	5,8	39	56	50,3	6,6	41	62
Berufserfahrung	23,3	7,8	12	40	20,7	6,5	12	33	25,6	8,4	15	40
Berufseinstieg	25,2	2,8	19	30	25,9	2,2	23	30	24,4	3,2	19	28

Die befragten SängerInnen sind in unterschiedlichen künstlerischen Bereichen aktiv (Konzert, Oper, pädagogische Tätigkeit, Sonstiges). Der Bereich Oper / Musiktheater wird mit durchschnittlich 47,2%,  $SD = 29,8$  am häufigsten genannt, im Konzertbereich sind die SängerInnen im Mittel zu 31%,  $SD = 26,3$  tätig und in der Lehre durchschnittlich zu 19,8%,  $SD = 23,4$ . Eine Person gab an, zu 40% im Bereich Sonstiges tätig zu sein. Die Selbsteinschätzungen der Tätigkeitsbereiche sind in [Tabelle 2](#) aufgeführt. Daraus wird ersichtlich, dass die prozentuale Verteilung der sängerischen Tätigkeiten sehr unterschiedlich ist. Zudem wurde nur die Tätigkeitsauf-

teilung zum Zeitpunkt des Interviews erhoben. Mehrfach wurde erwähnt, dass zu früheren Zeitpunkten der Karriere die Aufteilung der Tätigkeiten eine andere war.

Tabelle 2

Selbsteinschätzung der Anteile in Tätigkeitsbereichen (in %)

ExpertInnen	Oper	Konzert	Lehre	Sonstiges
S1	90	10	0	
S2	70	30	0	
S3	30	20	50	
S4	90	10	0	
S5	15	50	35	
S6	0	60	40	
S7	40	20	0	40
S8	0	90	10	
S9	0	80	20	
S10	80	0	20	
S11	70	10	20	
S12	49	50	1	
S13	10	0	90	
S14	70	15	15	
S15	50	50	0	
S16	50	30	20	
S17	50	50	0	
S18	50	30	20	
S19	50	0	50	
S20	80	15	5	

Anmerkung. S = SängerIn.

## Erhebungsmethodik und Auswertung

Die SängerInnen wurden mit Hilfe eines halbstandardisierten, fokussierten Experteninterviews befragt (Bogner, Littig & Menz, 2014). Dazu wurde ein Interviewleitfaden entworfen, der in die drei Bereiche Bestleistung, Umgang mit Herausforderungen und Mentale Strategien eingeteilt wurde. Zwei der Leitfragen wurden nach der Durchführung der ersten beiden Interviews leicht modifiziert, da sich Redundanzen ergaben. Die Interviews wurden entweder telefonisch, per Skype oder im persönlichen Gespräch zwischen Oktober 2017 und September 2018 durchgeführt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 27 Minuten (max. 67, min. 10). Drei Gespräche mussten aufgrund technischer Störungen oder persönlicher Gründe kurz unterbrochen werden, konnten aber nach wenigen Minuten weitergeführt werden. Alle SängerInnen wurden über die Anonymisierung, das wissenschaftliche Vorgehen und die Datenspeicherung informiert.

Die Interviews wurden wörtlich transkribiert, wobei die non- und paraverbalen Elemente nur in Ausnahmefällen Beachtung fanden (z. B. bei langen Pausen des Nachdenkens oder emotionalen Äußerungen wie lachen). Bei der Auswertung in Anlehnung an die Grounded Theory (Bogner et al., 2014; Strübing, 2014) wurden in einem zirkulären Prozess Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Expertenaussagen analysiert. Die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Teile der Interviews wurden kodiert und paraphrasiert. Im Sinne der induktiven Theoriebildung wurden die so entstandenen Paraphrasen in Unter- und Schlüsselkategorien konzeptualisiert. Da das Ziel der Studie nicht primär in der Betrachtung von Einzelfällen, sondern im Vergleich

des „Überindividuell-Gemeinsame[n]“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80) liegt, wurden die Ergebnisse nach dem Prinzip des theoretischen Samplings generalisiert (Glaser & Strauss, 1967), um darauf aufbauend Forschungsfragen für weitere empirische Untersuchungen zu generieren. Der Prozess der Generalisierung erfolgte in einer parallelen Durchführung von Datenerhebung und -auswertung, wobei zusammengehörige Paraphrasen in Unterkategorien zusammengefasst wurden. In einem Prozess des Ab- und Vergleichens der einzelnen Expertenaussagen und unter Einbezug von Kontrastfällen, also Aussagen, die den bis zu diesem Zeitpunkt gesammelten Erkenntnissen widersprachen, wurden die Kategorien sukzessive erweitert und der Forschungsgegenstand präzisiert. Nach  $n = 20$  Interviews war der Grad der Sättigung erreicht und die Daten wurden in Schlüsselkategorien nach der Häufigkeit der Aussagen geordnet.

## Ergebnisse

### Schlüsselkategorien für die Definition und das Erreichen der persönlichen Bestleistung

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen werden die Ergebnisse in drei Hauptteile gegliedert. Ergebnisteil 1 beschreibt Determinanten, die zum Erreichen der persönlichen Bestleistung maßgeblich sind. Diese werden in fünf supportive Schlüsselkategorien (SSK 1 - SSK 5) unterteilt. Ergebnisteil 2 beschreibt Determinanten, die die persönliche Bestleistung stören. Diese werden in vier disturbierende Schlüsselkategorien (DSK 1 - DSK 4) unterteilt. In Ergebnisteil 3 werden die von den SängerInnen angewandten mentalen Strategien in sechs Schlüsselkategorien (MSK 1 - MSK 6) dargestellt. Die Gliederung der Schlüsselkategorien erfolgt nach der Häufigkeit der zum Kriterium zugehörigen Paraphrasen (Pa). Die Schlüsselkategorien sind, wie in [Abbildung 1](#) exemplarisch dargestellt wird, zur besseren Übersicht nochmals in Unterkategorien (UK) unterteilt.

Die Häufigkeit der Erwähnungen wird dabei in Prozent angegeben. Bei  $N = 20$  Befragten (100%) entspricht 5% einer Person. Äußerte sich eine Person zu mehreren Unterkategorien eines Schlüsselkriteriums, wurde sie in der Schlüsselkategorie nur einmal gezählt, in der Unterkategorie jedoch jedes Mal. Dies erklärt, warum die prozentuale Summe der Unterkategorien, die der Schlüsselkategorie übersteigen kann. Mehrfacherwähnungen einer Person, die derselben Paraphrase zugeordnet wurden, wurden in der Unterkategorie nur einmal gewertet.

### Ergebnisteil 1: Supportive Schlüsselkategorien (SSK)

#### SSK 1: Soziale Determinanten (100%)

Von 80% der befragten SängerInnen werden soziale Aspekte genannt, die das Erreichen der individuellen persönlichen Bestleistung unterstützen (siehe [Tab. 3](#)), 70% verweisen auf den Umstand, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht immer übereinstimmen. Dies bedeutet, dass das Erreichen der persönlichen Bestleistung nicht gleichbedeutend mit Erfolg ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sozialen Determinanten das Erreichen der persönlichen Bestleistung unterstützen können, wenn sie von der/dem SängerIn positiv bewertet werden. Ausdrücklich betont wird in [SUK 1\\_2](#) die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Leistung sowohl in positive wie auch in negative Richtung. Dies macht deutlich, dass der Terminus der eigenen Bestleistung (Selbstbewertung) vom Phänomen Erfolg (positive Fremdbewertung) nur bedingt beeinflusst wird und daher häufig getrennt wird.



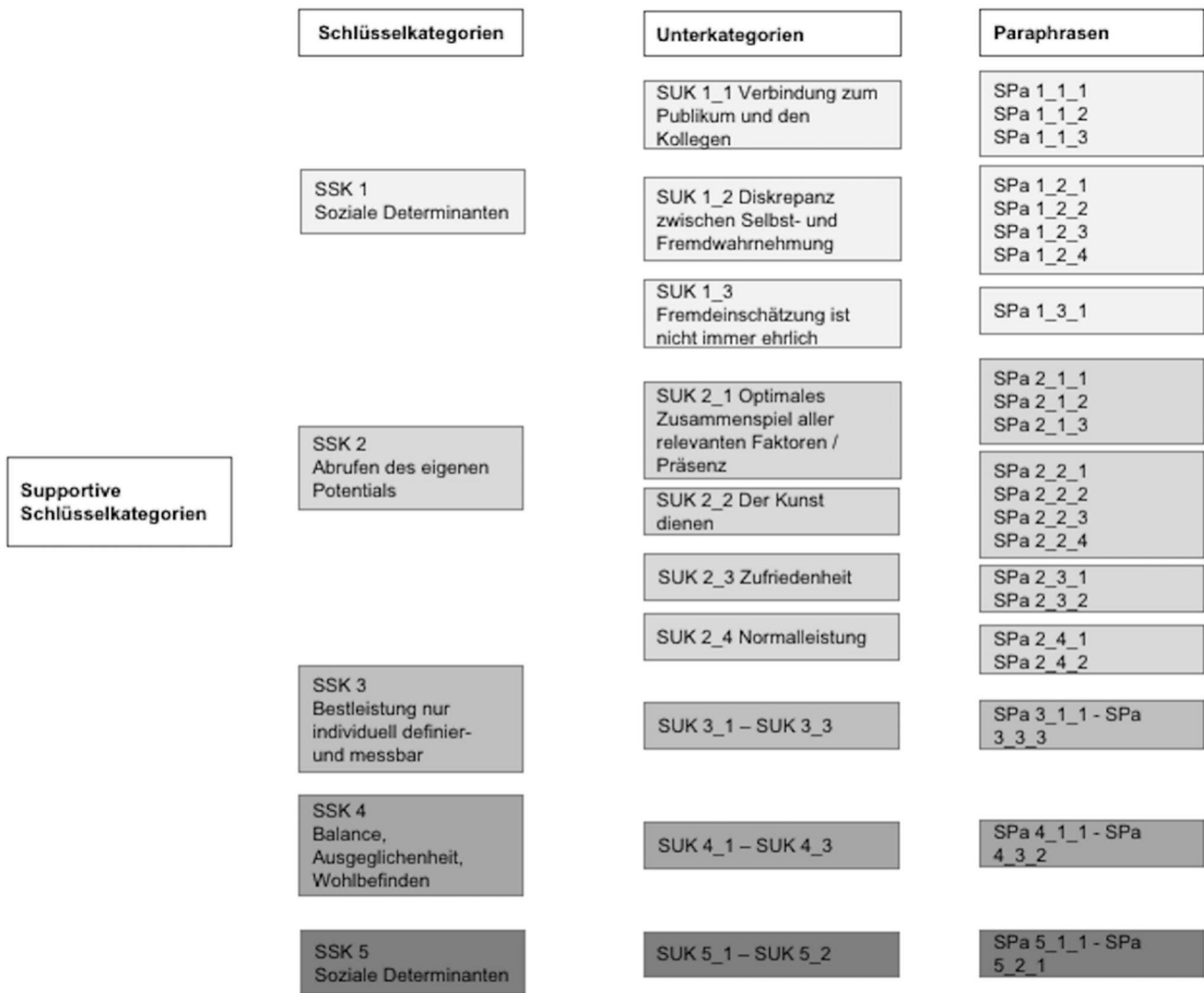


Abbildung 1. Exemplarischer Codebaum am Beispiel der supportiven Schlüsselkategorien.

Tabelle 3

Ergebnisse SSK 1: Soziale Determinanten

Unterkategorien supportiv (SUK)	Paraphrasierte Beispiele supportiver Determinanten (SPa)
SUK 1_1 Verbindung zum Publikum und den Kollegen (80%)	SPa 1_1_1 Gruppendynamische, gemeinsame Bestleistung SPa 1_1_2 Stimmung im Raum SPa 1_1_3 Verbindung mit Publikum ist wichtiger als technische Perfektion
SUK 1_2 Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (70%)	SPa 1_2_1 Innere und äußere Bewertung stimmen nicht überein SPa 1_2_2 Eigenes Empfinden von Bestleistung nicht gleichbedeutend mit Erfolg SPa 1_2_3 Eigenes Empfinden von fehlender Bestleistung nicht gleichbedeutend mit Misserfolg SPa 1_2_4 Selbst kritischer als das Publikum
SUK 1_3 Fremdeinschätzung ist nicht ehrlich (10%)	SPa 1_3_1 Positive Rückmeldung aus Höflichkeit

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

**SSK 2: Abrufen des eigenen Potentials (80%)**

80% der SängerInnen setzen ihre persönliche Bestleistung mit der Kompetenz gleich, das eigene körperliche, gesangstechnische, künstlerische und mentale Potential auf die Bühne zu bringen. Die Gewichtung der Kategorien sowie die Nomenklatur hierfür unterscheiden sich jedoch zwischen den SängerInnen.

Die Ergebnisse dieses Schlüsselkriteriums zeigen, dass die SängerInnen ihre persönliche Bestleistung auf unterschiedliche Leistungszustände beziehen. SUK 2\_1 und 2\_2 verweisen auf ideale, SUK 2\_3 und 2\_4 auf realistische Bedingungen (siehe Tab. 4). Der *Idealbezug* definiert das sängerisch-künstlerische Ideal unter *optimalen* körperlichen, mentalen, sozialen und situativen Voraussetzungen.

Tabelle 4

Ergebnisse SSK 2: Abrufen des eigenen Potentials

Unterkategorien supportiv (SUK)	Paraphrasierte Beispiele supportiver Determinanten (SPa)
SUK 2_1 Optimales Zusammenspiel aller relevanten Faktoren / Präsenz (45%)	SPa 2_1_1 Mental und körperlich präsent SPa 2_1_2 Optimales Zusammenspiel zwischen technischen und künstlerischen Fähigkeiten SPa 2_1_3 Umsetzen des im Vorfeld Vorbereiteten
SUK 2_2 Der Kunst dienen (30%)	SPa 2_2_1 Die künstlerische Idee überzeugend und ausdrucksstark umsetzen SPa 2_2_2 Willen des Komponisten umsetzen SPa 2_2_3 Wahrhaftigkeit im Ausdruck SPa 2_2_4 Bestleistung ist nicht zu beurteilen, da die Kunst für sich steht
SUK 2_3 Zufriedenheit (35%)	SPa 2_3_1 Zufriedenheit mit eigener Leistung SPa 2_3_2 Annehmen der situativen Gegebenheiten
SUK 2_4 Normalleistung (15%)	SPa 2_4_1 Realistische Selbsteinschätzung SPa 2_4_2 Nicht besser sein wollen, als man ist

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Eine Definition von Bestleistung im Idealbezug lautet folgendermaßen:

Sängerische Bestleistung ist, wenn Körper und Geist und alles perfekt miteinander im Einklang ist und kommunizieren kann. Dass man wirklich auf den Punkt kommen kann, emotional, intellektuell, in der Sache. Auf allen Ebenen im Ausdruck präsent ist. (S6)

Der *Realbezug* fokussiert die bestmögliche Umsetzung des eigenen Könnens unter den im Moment der Aufführung *zur Verfügung stehenden* körperlichen, mentalen, sozialen und situativen Voraussetzungen.

Eine realbezogene SängerIn definiert Bestleistung wie folgt:

Bestleistung ist, wenn ich meinen eigenen Ansprüchen genügen kann. Also, wenn ich das Gefühl habe, an dem Tag, in der Form in der ich gerade bin, einfach mein Bestes gebracht zu haben. Sowohl [...] gut vorbereitet gewesen zu sein, aber natürlich, manchmal gibt es halt Zeitprobleme bei der Vorbereitung, dann auch an dem Tag zu sagen: ok, mehr war vorher einfach nicht drin. Und trotzdem habe ich es geschafft, das Beste rauszuholen. (S11)

**SSK 3: Bestleistung nur individuell definier- und messbar (70%)**

Die Äußerungen zum SSK 3 in Tabelle 5 bestätigen die Trennung zwischen Selbstwahrnehmung der eigenen Bestleistung und beruflichem Erfolg, die langjährig erfolgreiche SängerInnen vornehmen. 70% der Befragten

äußerten sich dahingehend, dass die eigene Bestleistung je nach Sichtweise des Betrachters unterschiedlich bewertet wird.

Tabelle 5

Ergebnisse SSK 3: Bestleistung nur individuell definier- und messbar

Unterkategorien supportiv (SUK)	Paraphrasierte Beispiele supportiver Determinanten (SPa)
SUK 3_1 Interindividuelle Definition (25%)	SPa 3_1_1 Beurteilung der Außenstehenden SPa 3_1_2 Man kann nicht alles beeinflussen SPa 3_1_3 Einschätzung des Publikums ist auch nicht objektiv SPa 3_1_4 Es gibt Faktoren, in denen sich in der Einschätzung alle einig sind (besondere Höchstleistung, besondere Fehler)
SUK 3_2 Intraindividuelle Definition (20%)	SPa 3_2_1 Die eigene Leistung ist nur selbst zu bemessen
SUK 3_3 Kritik am Begriff Bestleistung (25%)	SPa 3_3_1 Nie oder nur kurz zufrieden mit der eigenen Leistung SPa 3_3_2 Live-Erlebnisse können nicht perfekt sein SPa 3_3_3 Gut sein wollen ja, Bestleistung spielt keine Rolle

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Die Ergebnisse des dritten Schlüsselkriteriums fokussieren den Aspekt des Bewertet-Werdens von außen sowie die Ablehnung des Begriffs Bestleistung im Verständnis von Perfektionsstreben (aus der Sicht des Realbezugs). Durch die Relativierung des Begriffs Bestleistung verhindern die SängerInnen Übermotivation und Perfektionsstreben und sichern so ihre Leistungsfähigkeit (Kuhl, 2001). Dies geschieht im Realbezug durch die Fokussierung auf das Abrufen der „Normalleistung“ und die Selbstberuhigung durch das Akzeptieren und Annehmen der Gegebenheiten. Im Idealbezug hingegen akzeptieren die SängerInnen von vorneherein, dass es den erstrebten Idealzustand nicht geben kann und sie sich diesem nur annähern können. Dies zeigt sich auch im Gegensatz zwischen der SPa 1\_3\_1 *Positive Rückmeldung aus Höflichkeit* und SPa 3\_1\_3 *Einschätzung des Publikums ist auch nicht objektiv* (siehe Tab. 5). Während SPa 1\_3\_1 (siehe Tab. 3) idealbezogen die Akzeptanz des möglichen Nichterreichens der Bestleistung als mentale Strategie nutzt, zeigt sich in der SPa 3\_1\_3 die mentale Strategie der Relativierung des Begriffs Bestleistung.

#### SSK 4: Balance, Ausgeglichenheit, Wohlbefinden (50%)

Im SSK 4 wird die körperlich-mentale Ausgeglichenheit als Kriterium für das Erreichen von persönlicher Bestleistung genannt (siehe Tab. 6).

Die Ergebnisse des vierten Schlüsselkriteriums zeigen, dass Flow und die Freude am Tun für 45% ein Merkmal der persönlichen Bestleistung darstellen. Hinsichtlich der Körperlichkeit beziehen sich die Beispiele vor allem auf die Leiblichkeit, also das „[...] Lebendige, Gelebte und Gespürte [...]“ (Fuchs, 2015, S. 147) und weniger auf die körperliche Leistungsfähigkeit.

#### SSK 5: Äußere Faktoren (20%)

Positiv wahrgenommene äußere Faktoren (siehe Tab. 7) unterstützen das Erreichen der persönlichen Bestleistung. Diese situativen Determinanten beziehen sich auf räumliche Aspekte und das künstlerische Niveau.

Tabelle 6

Ergebnisse SSK 4: Balance, Ausgeglichenheit, Wohlbefinden

Unterkategorien supportiv (SUK)	Paraphrasierte Beispiele supportiver Determinanten (SPa)
SUK 4_1 Flow / Energie / Freude am Tun (45%)	SPa 4_1_1 Freude und Lust am Tun SPa 4_1_2 Besondere Energie (Magie im Raum) SPa 4_1_3 Leichtigkeit SPa 4_1_4 Möglichkeit, spontan und frei zu agieren SPa 4_1_5 Mut, künstlerisch etwas zu wagen
SUK 4_2 Aktivationsregulation / Tonus (30%)	SPa 4_2_1 In Balance sein (nicht zuviel und nicht zu wenig) SPa 4_2_2 Geerdet und zentriert sein SPa 4_1_3 Körperliche Ausgeglichenheit ist Voraussetzung für beflügelnde Gedanken
SUK 4_3 Körperliches und seelisches Wohlbefinden (15%)	SPa 4_3_1 Bestleistung ist Wohlfühlen SPa 4_3_2 Wenn man sich frei fühlt kommt es nicht so rüber, wie wenn man aufpasst

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Tabelle 7

Ergebnisse SSK 5: Äußere Faktoren

Unterkategorien supportiv (SUK)	Paraphrasierte Beispiele supportiver Determinanten (SPa)
SUK 5_1 Räumlichkeit (20%)	SPa 5_1_1 Akustische Gegebenheiten SPa 5_1_2 Ästhetische Eindrücke, Geruch SPa 5_1_3 Stimmung im Raum SPa 5_1_4 Temperatur
SUK 5_2 Künstlerisches Niveau (5%)	SPa 5_2_1 Über sich Hinauswachsen durch besonderes künstlerisches Niveau

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

### SSK 6: Einhalten eines definierten Niveaus (10%)

Ogleich nur zwei SängerInnen ihre persönliche Bestleistung als *ein definiertes Niveau* bezeichnet haben, das *nicht unterschritten werden darf*, wird diese Definition einem eigenen Schlüsselkriterium zugeordnet. Dies belegt nochmals den Dualismus zwischen Ideal- und Realbezug, der sich in den vorangegangenen Ergebnissen zeigt und mit diesem Argument auf den Realbezug der Selbstbewertung der eigenen Leistung hinweist.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die persönliche Bestleistung von SängerInnen durch soziale, körperliche, situative und mentale Aspekte positiv beeinflusst werden kann. Dies ist jedoch davon abhängig, in welchem Maß sie wahrgenommen und positiv beurteilt werden. Langjährig erfolgreiche SängerInnen unterscheiden sich in ihrer Definition hinsichtlich ihrer persönlichen Bestleistung. Sie differenzieren zwischen Bestleistung mit Realbezug und Bestleistung mit Idealbezug.

## Ergebnisteil 2: Disturbierende Schlüsselkategorien (DSK)

Die Schlüsselkategorien, die das Erreichen der Bestleistung verhindern, rekurrieren auf die genannten vier Determinanten (sozial, körperlich, situativ und mental). Sie werden in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeit aufgeführt.

### DSK 1: Körperliche Einschränkungen (50%)

Das Erreichen der persönlichen Bestleistung wird nach Einschätzung der Hälfte der ExpertInnen durch körperliche Einschränkungen verhindert (siehe Tab. 8). Diese sind im Gegensatz zu den in SSK 4 (siehe Tab. 6) aufgeführten leiblichen Phänomenen nur in geringem Maße beeinflussbar und müssen als Faktum akzeptiert werden.

Tabelle 8

Ergebnisse DSK 1: Körperliche Einschränkungen

Unterkategorien disturbierender Determinanten (DUK)	Paraphrasierte Beispiele disturbierender Determinanten (DPa)
DUK 1_1 Erkältung, Infekte (30%)	DPa 1_1_1 Beginnender Infekt vor oder während der Vorstellung DPa 1_1_2 Psychosomatischer Effekt, der Körper fordert Ruhe, deswegen wird die Stimme heiser
DUK 1_2 Erschöpfung, Müdigkeit (25%)	DPa 1_2_1 Bedingt durch Rückenschmerz oder Erkältung DPa 1_2_2 Allgemeine Erschöpfung
DUK 1_3 Allergie (5%)	DPa 1_3_1 Gräser, Pollen
DUK 1_4 Zu hoher Tonus (5%)	DPa 1_4_1 Spontanreaktion des vegetativen Nervensystems

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

### DSK 2: Mentale Störungen (45%)

Einschränkende intrapersonale Faktoren (siehe Tab. 9) beziehen sich auf mentale Phänomene, die das Selbstkonzept der SängerInnen in störender Weise beeinflussen.

Tabelle 9

Ergebnisse DSK 2: Mentale Störungen

Unterkategorien disturbierender Determinanten (DUK)	Paraphrasierte Beispiele disturbierender Determinanten (DPa)
DUK 2_1 Selbstabwertung (15%)	DPa 2_1_1 Selbstzweifel führen zu Selbstverachtung
DUK 2_2 Professionelle Identität (10%)	DPa 2_2_1 Von der Alltagsrolle in die Rolle der Sängerin zu wechseln DPa 2_2_2 Rolle im Konzert ohne „Schutz“ der Opernrolle
DUK 2_3 (Künstlerische) Sensibilität (10%)	DPa 2_3_1 Umgang mit unsensiblen Kommentaren und Kollegen
DUK 2_4 Angst, Erwartungen nicht zu erfüllen (10%)	DPa 2_4_1 Eigene Erwartungen enttäuschen DPa 2_4_2 Hörerwartungen des Publikums nicht erfüllen

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Die mentalen Störungen sind im Gegensatz zu den körperlichen Einschränkungen der DSK 1 (siehe Tab. 8) nicht faktisch, also als Krankheit zu diagnostizieren, sondern interpretierbar und somit durch mentale Strategien beeinflussbar.

### DSK 3: Soziale Störungen (40%)

Im DSK 3 werden interpersonale, soziale Faktoren genannt (siehe Tab. 10), die das Erreichen der Bestleistung verhindern.

Tabelle 10

Ergebnisse DSK 3: Soziale Störungen

Unterkategorien disturbierender Determinanten (DUK)	Paraphrasierte Beispiele disturbierender Determinanten (DPa)
DUK 3_1 Konflikte (25%)	DPa 3_1_1 Dramatische äußere Situationen DPa 3_1_2 Spannungen im Privatleben / Beziehung DPa 3_1_3 Rückfall in alte Beziehungs- / Verhaltensmuster
DUK 3_2 Rückmeldung / Kritik (10%)	DPa 3_2_1 Keine Rückmeldung nach der Vorstellung DPa 3_2_2 Kritik im Internet
DUK 3_3 (Künstlerische) Uneinigkeit (10%)	DPa 3_3_1 Nicht zu erfüllende Erwartungen des Dirigenten DPa 3_3_2 Andere Form von Sensibilität
DUK 3_4 Mangelnde Unterstützung (5%)	DPa 3_4_1 Pianisten zum Einstudieren stehen nicht zur Verfügung

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

#### DSK 4: Situative Einschränkungen (30%)

Negativ wahrgenommene situative Faktoren (siehe Tab. 11) behindern die persönliche Bestleistung folgendermaßen:

Tabelle 11

Ergebnisse DSK 4: Situative Einschränkungen

Unterkategorien disturbierender Determinanten (DUK)	Paraphrasierte Beispiele disturbierender Determinanten (DPa)
DUK 4_1 Raum (15%)	DPa 4_1_1 Dreck und Staub auf der Bühne DPa 4_1_2 Akustische Schwierigkeiten
DUK 4_2 Reisestress (10%)	DPa 4_2_1 Hotelzimmer, die Erholung erschweren
DUK 4_3 Zeitnot (5%)	DPa 4_3_1 Stress in der Anreise DPa 4_3_2 Zu wenig Probenzeit
DUK 4_4 Einschränkungen der persönlichen Bedürfnisse (5%)	DPa 4_4_1 Kein adäquates Essen, fehlende Koffer

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Wie bei den körperlichen Einschränkungen in DSK 1 (siehe Tab. 8) gibt es (von außen kommende) soziale und situative Merkmale, die sich nur bedingt beeinflussen lassen. Bei den sozialen, körperlichen und situativen Determinanten muss zwischen beeinflussbaren und nicht beeinflussbaren Merkmalen unterschieden werden. Im weiteren Verlauf werden die nicht beeinflussbaren Faktoren *faktische Merkmale* und die beeinflussbaren Faktoren *interpretierbare Merkmale* genannt. Interpretierbare Merkmale können im Gegensatz zu faktischen Merkmalen durch die Veränderung des mentalen Fokus entweder anders wahrgenommen oder ausgeblendet werden (Eberspächer, 2011; Loehr, 2006; Mayer, 2018). Faktische Merkmale können hingegen im Extremfall zu Handlungsunfähigkeit führen. Körperlich ist ein gebrochenes Bein ein faktischer Zustand, ein Kloßgefühl im Hals hingegen ein interpretierbarer Zustand. Im Bereich des Sozialen ist ein Shitstorm im Internet faktisch, eine ausbleibende Rückmeldung hingegen interpretierbar. Situativ faktisch ist die Temperatur im Raum, interpretierbar ist die ästhetische Qualität des Raumes. Die Grenze zwischen faktisch und interpretierbar ist dabei fließend. Im Hinblick auf die mentale Determinante hängt diese dichotome Unterscheidung nicht von äußeren Einflüssen, sondern von den angewandten mentalen Strategien ab. Ein faktisches mentales Merkmal wäre beispielsweise ständige Selbstabwertung. Ohne geeignete Strategie führt dies in eine mentale Negativspirale und verhindert das Erreichen der persönlichen Bestleistung. Durch das Erkennen dieses Faktums kann mittels Selbstgesprächsregulation mentale Kontrolle erlangt werden und die Überzeugung in die eigene Kompetenz

wiederaufgebaut werden. Somit wird das mentale faktische Merkmal zum interpretierbaren Merkmal und die Handlungsfähigkeit wiederhergestellt.

### Ergebnisteil 3: Mentale Strategien (MSK)

Der dritte und letzte Ergebnisteil beschreibt die mentalen Strategien, die langjährig erfolgreiche SängerInnen nutzen, um ihre persönliche Bestleistung zu erreichen (siehe Tab. 18).

#### MSK 1: Fokussierung (75%)

Fünfzehn der 20 SängerInnen beschreiben mentale Strategien, mit denen sie vor oder während einer Aufführung ihre Fokussierung (siehe Tab. 12) auf das künstlerisch-sängerische Tun explizit steuern.

Tabelle 12

*Ergebnisse MSK 1: Fokussierung*

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 1_1 Konzentration (65%)	MPa 1_1_1 Erlangung eines anderen Bewusstseinzustands MPa 1_1_2 Konzentration wird über den gesamten Tag der Vorstellung aufgebaut MPa 1_1_3 Fokus ist zeitlich begrenzt und muss aufrecht erhalten werden MPa 1_1_4 Konzentration benötigt Alleinsein MPa 1_1_5 Ausblenden der Umwelt
MUK 1_2 Umgang mit Fehlern (30%)	MPa 1_2_1 Nicht zurückschauen MPa 1_2_2 Aufarbeitung der Fehler führt zu künstlerischer Qualität MPa 1_2_3 Ärger auf später verschieben MPa 1_2_4 Durch die Analyse des Misserfolgs lernen MPa 1_2_5 Nicht hadern, 80 Prozent akzeptieren MPa 1_2_6 Selbstkritik ist förderlich, Selbstbeschimpfung schädlich
MUK 1_3 Im Moment sein (20%)	MPa 1_3_1 In der Rolle sein MPa 1_3_2 Nicht so toll gesungene Töne in Kauf nehmen, da aus dem künstlerischen Moment entstanden

*Anmerkung.* In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

#### MSK 2: Aktivationsregulation (65%)

MSK 2 fokussiert die Regulation der körperlichen Aktivierung (siehe Tab. 13), also des Tonus, der in der SUK 4\_2 als Bedingung für Bestleistung genannt wurde. Obwohl diese Methoden als eine Kombination aus Körpermethode und mentaler Methode zu werten sind, führen sie zu einer Beeinflussung der mentalen Befindlichkeit, wie es in der Embodiment-Theorie beschrieben wird (Koch, 2011; Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2015).

Hier ergibt sich eine Parallele zwischen der mentalen Strategie MPa 2\_4\_2 (siehe Tab. 13) und der Einschätzung in SPa 1\_2\_2 *Eigenes Wohlbefinden nicht gleichbedeutend mit Erfolg* (siehe Tab. 3). Beide Paraphrasen verweisen auf den Umstand, dass Wohlbefinden die Konzentrationsfähigkeit schmälern kann. Dies belegt folgendes Zitat:

Das körperliche Wohlbefinden würde ich persönlich (...) als eine Grundvoraussetzung empfinden, aber es birgt auch die Gefahr, dass man dann weniger achtsam ist, weniger konzentriert ist, weil man glaubt oder vermutet, es geht ja heute eh ganz gut. (S13)

Tabelle 13

Ergebnisse MSK 2: Aktivationsregulation

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 2_1 Aktivierung (30%)	MPa 2_1_1 Yoga, Tai Chi, Gymnastik, Spaziergänge, Rückenschule MPa 2_1_2 Den Körper komplett durchbewegen vor der Aufführung MPa 2_1_3 Körperübungen, um verspannte Körperpartien zu lockern
MUK 2_2 Zentrierung und Atmung (25%)	MPa 2_2_1 Tiefatmung MPa 2_2_2 Zentrierung, Erdung MPa 2_2_3 Tonus aufbauen, Spannungen abbauen
MUK 2_3 Ressourceneinteilung (25%)	MPa 2_3_1 Zwei Tage zuvor mit Vorbereitung beginnen MPa 2_3_2 Wenn der Tonus stimmt, nur kurzes stimmliches Aufwärmen MPa 2_3_3 Keine sportliche Betätigung MPa 2_3_4 Schlaf, Essen und Genussmittel müssen reguliert werden
MUK 2_4 Achtsamkeit (10%)	MPa 2_4_1 Fokus auf den Körper MPa 2_4_2 Körperliches Wohlfühl kann zu verringerter Konzentration führen

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Tabelle 14

Ergebnisse MSK 3: Mentale Repräsentation

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 3_1 Visualisierungstechniken (60%)	MPa 3_1_1 Visualisierung als Transformationsprozess MPa 3_1_2 Knotenpunkte der wichtigen Stellen MPa 3_1_3 Durch mentale Repräsentation die Inhalte ins Unbewusste übertragen MPa 3_1_4 Mentale Repräsentation schon Tage vor der Vorstellung MPa 3_1_5 Erkennen und Lösen von Spannungen durch mentale Repräsentation MPa 3_1_6 Aufbau des inneren Konzepts
MUK 3_2 Inneres Hören (25%)	MPa 3_2_1 Technische Schwierigkeiten durch Inneres Hören klären MPa 3_2_2 Einstudierung durch Inneres Hören / besonders in Erkältungsphasen
MUK 3_3 Aktivierung innerer Bilder (10%)	MPa 3_3_1 In der Aufführung, um Kontakt zum Körper zu bekommen MPa 3_3_2 In der Vorbereitung, zur Selbstberuhigung

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

### MSK 3: Mentale Repräsentation (65%)

In [Tabelle 14](#) sind von den ExpertInnen durchgeführte mentale Repräsentationen aufgeführt. Diese klassische Form des mentalen Trainings, also das Trainieren eines Bewegungsablaufs in der Vorstellung ohne deren konkrete Durchführung ([Mayer & Hermann, 2011](#)) wird in drei unterschiedlichen Varianten durchgeführt.

### MSK 4: Routinen und Rituale (65%)

Zum Thema MSK 4 *Routinen und Rituale* äußern sich 65% der befragten SängerInnen (siehe [Tab. 15](#)). 40% nutzen Rituale, 25% lehnen Rituale explizit ab, da sie Abhängigkeiten erzeugen, die bei Nichterfüllung negative Konsequenzen haben können.



Tabelle 15

Ergebnisse MSK 4: Routinen und Rituale

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 4_1 Routinen (30%)	MPa 4_1_1 Früh am Konzertort sein MPa 4_1_2 Ruhe vor dem Auftritt MPa 4_1_3 Routinen im Tagesablauf
MUK 4_2 Angewendete Rituale (25%)	MPa 4_2_1 Meditationsübungen MPa 4_2_2 Operante Konditionierung / Talisman MPa 4_2_3 Ernährungsrituale MPa 4_2_4 Übersichtlichkeit und Ordnung
MUK 4_3 Ablehnung von Ritualen (25%)	MPa 4_3_1 Rituale schaffen Abhängigkeit MPa 4_3_2 Einsingen reicht

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

Tabelle 16

Ergebnisse MSK 5: Selbstkompetenzüberzeugung

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 5_1 Aufbau der Selbstkompetenzüberzeugung (40%)	MPa 5_1_1 Intensive Vorbereitung MPa 5_1_2 Fokus auf die Stärken und Kompetenzen MPa 5_1_3 Ehrliche Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen MPa 5_1_4 Absicherung durch Implementation Intentions
MUK 5_2 Vertrauen in die eigene Kompetenz (20%)	MPa 5_2_1 Vor dem Auftritt, kein nochmaliges Üben, sondern Vertrauen in die eigene Kompetenz MPa 5_2_2 Kein Leistungsgedanken, sondern Erlauben MPa 5_2_3 Sich groß machen / Aktivierung der eigenen Stärken
MUK 5_3 Training der Nichtwiederholbarkeit (10%)	MPa 5_3_1 Stück mindestens fünfmal vor Publikum singen MPa 5_3_2 Das Stück ohne Wiederholung üben

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

### MSK 5: Selbstkompetenzüberzeugung (60%)

Die Überzeugung in die eigene Kompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung, um in Herausforderungen das eigene Können abzurufen (Eberspächer, 2009; Mayer, 2018). In Tabelle 16 sind unterschiedliche Strategien aufgeführt, die SängerInnen beschreiben, um Selbstkompetenzüberzeugung aufzubauen und in Aufführungen zu nutzen.

### MSK 6: Regulation der Befindlichkeit und Handlungsfähigkeit (55%)

Die Strategien der MSK 6 (siehe Tab. 17) weisen Parallelen zum MSK 5 (siehe Tab. 16) auf, da das Training der Selbstkompetenzüberzeugung auch die eigene Befindlichkeit reguliert. Dennoch sind die Regulationsstrategien der MSK 6 vom MSK 5 abzugrenzen, da sie darüber hinaus die Handlungsfähigkeit des / der SängerIn durch Selbstberuhigung und / oder Selbstmotivation erhalten (Martens & Kuhl, 2013).

Tabelle 17

Ergebnisse MSK 6: Regulation der Befindlichkeit und Handlungsfähigkeit

Unterkategorien Mentale Strategien (MUK)	Paraphrasierte Beispiele der mentalen Strategien (MPa)
MUK 6_1 Selbstberuhigung / Herstellung von Kontrolle (55%)	MPa 6_1_1 Selbstberuhigung, z.B. durch Rechenaufgaben oder Entspannungsübungen MPa 6_1_2 Kleiner Schritt zurück, Kontrolle herstellen, durchstarten MPa 6_1_3 Störende Gedanken ersetzen / Inneren Zensor klein machen MPa 6_1_4 Klopftechnik MPa 6_1_5 Fokus auf technisches Können gibt Sicherheit MPa 6_1_6 Balance zwischen Temperament und Technik MPa 6_1_7 Nur geeignetes Repertoire singen
MUK 6_2 Selbstmotivation (45%)	MPa 6_2_1 Vorfreude MPa 6_2_2 Positive Gestimmtheit MPa 6_2_3 Zuversicht MPa 6_2_4 Ich darf das tun, was ich am liebsten mache MPa 6_2_5 Publikum ist mir wohlgesonnen MPa 6_2_6 Self Nudging
MUK 6_3 Akzeptanz und Vertrauen (25%)	MPa 6_3_1 Liebevolles sich selbst Vergeben MPa 6_3_2 Akzeptanz, dass Perfektion nicht möglich ist MPa 6_3_3 Geschehen lassen MPa 6_3_4 Subtextanpassung, z.B. Rollenfigur ist erkältet MPa 6_3_5 Abwarten und geschehen lassen in Rekonvaleszenzphasen

Anmerkung. In Klammern werden die Nennungshäufigkeiten in Prozent angegeben.

## Idealbezug, Realbezug und Defizitbezug

Zusammenfassend werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen aufgeführt und mit Modellen der Handlungssteuerung verknüpft. Daraus wird ein theoretisches Konstrukt entwickelt, auf dessen Basis empirisch untersuchbare Forschungsfragen generiert werden.

1. Die Determinanten, anhand derer die SängerInnen ihre Bestleistung definieren, umfassen soziale, körperliche, mentale und situative Bedingungen (siehe Abb. 2). Diese Determinanten decken sich im Wesentlichen mit den von McPherson und Williamon definierten Katalysatoren, wie sie im Modell zur Entwicklung von Begabung und Talent in der Musik formuliert sind (McPherson & Williamon, 2016). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch, dass die Determinanten sowohl faktisch als auch interpretierbar sein können. Die Selbstbewertung während der Handlung löst positive oder negative Affekte aus, die die Leistung der SängerInnen und deren Selbstbewertung während und nach dem Handlungsprozess beeinflussen.

Die erste Forschungsfrage kann also folgendermaßen beantwortet werden:

Das Handlungsergebnis wird von erfolgreichen SängerInnen als Bestleistung definiert, wenn sie soziale, körperliche, mentale und situative Determinanten faktisch und interpretierend positiv bewerten.

Die Bewertung der eigenen Leistung hat wiederum Einfluss auf die zukünftige prozessuale Selbstbewertung, wie folgende Beispiele exemplarisch zeigen:

Es gab mal einen Liederabend, wo ich stimmlich einfach angeschlagen war und ich dann raus bin mit meinem Pianisten und wir überlegt haben, ob wir jetzt abrechnen, weil es nicht funktioniert hat und wir

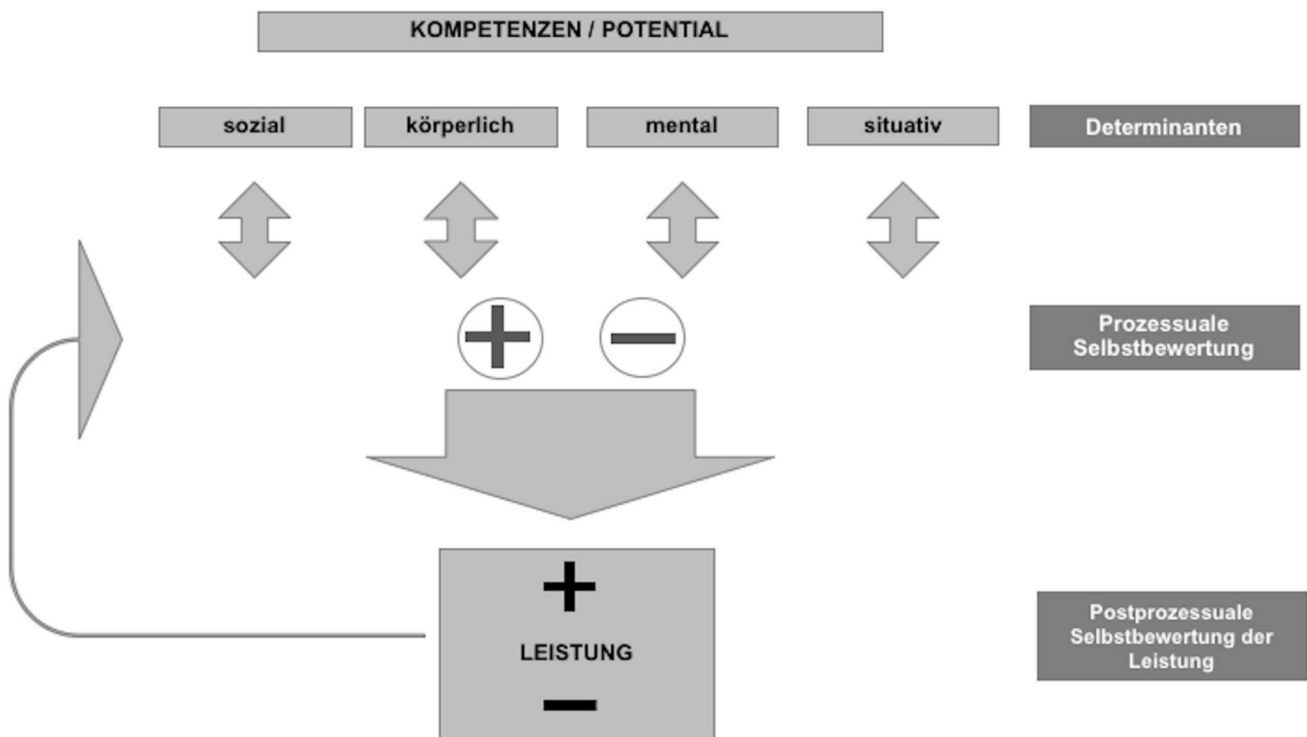


Abbildung 2. Determinanten der individuellen Leistungseinschätzung.

haben dann aber entschieden trotzdem weiter zu machen und ich habs dann einfach mit Gewalt versucht. Und die Stücke, die ich damals gesungen hab, die sind durchaus, ja, da findet was zwischen den Ohren statt, wenn ich die wieder anpacke, weil das war einfach eine richtig blöde Situation. (S8)

[...] subjektive Kriterien, beispielsweise wie man sich innerhalb einer Aufführungswoche fühlt und wie man sich überhaupt einschätzt, die eigene Leistungsfähigkeit und dann kann auch eine schlechte Aufführung schon gut konnotiert werden, weil sie einfach relativ gut ging, im Vergleich zu dem, was man vorher angenommen hat. (S12)

Es hängt tatsächlich immer mit der inneren Befindlichkeit zusammen. Man ist so im Gleichgewicht mit sich selbst und dann habe ich das Vertrauen gefunden, auch durch Erfolge sicherlich, durch gutes Feedback, dass, wenn ich ganz normal ich selbst bin, eben diese „Normaleistung“ bringe, dass die eben genau meine Bestleistung ist. (S20)

2. Die Selbstbewertung der Determinanten beeinflusst die volitionale Handlungssteuerung (Kuhl, 2001) und wird von affektiven und attributiven Merkmalen beeinflusst. Das bedeutet, dass die SängerInnen ihre persönliche Bestleistung auf unterschiedliche Art und Weise definieren. Sie unterscheiden in ihrer Selbsteinschätzung zwischen Bestleistung im Idealbezug (siehe Abb. 3) und Bestleistung im Realbezug (siehe Abb. 4). Die idealbezogene Bestleistung wird von den SängerInnen als Zustand beschrieben, der nur selten eintritt. Er ist möglich, wenn alle Determinanten positiv bewertet werden.

Meine Bestleistung wäre erreicht, wenn ich in dem Moment des Konzertes alles auf einen Punkt bringen kann. [...] Alles, was ich mit meinem eigenen Üben über Jahre [...] versucht habe, zu erreichen, immer wieder zu verfeinern, auch anzupassen, auch in unterschiedlichen Lebenssituationen. Wenn ich

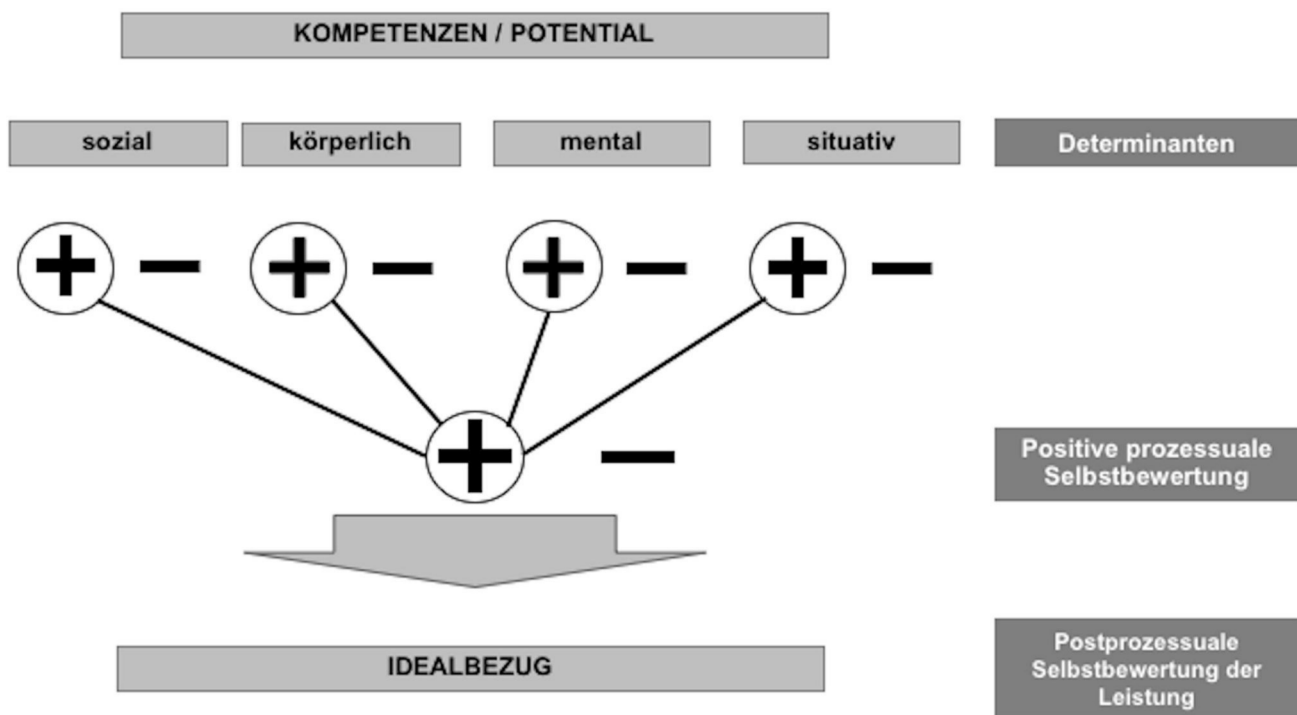


Abbildung 3. Selbstbewertung der Leistung mit Idealbezug.

all dieses auf einen Punkt bringen könnte, und dann im Moment des Konzertes das Gefühl hätte, ich hätte es gerade erfunden. (S9)

Die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung im Realbezug schließt die im Moment zur Verfügung stehenden Ressourcen in die Bewertung der Bestleistung mit ein. Zentral ist, dass negativ ausgeprägte Determinanten ausgeblendet und negative Gefühle herunterreguliert werden, was dann zu einer positiven prozessualen Selbstbewertung führt. Dieses volitionale Handeln wird als Selbstberuhigung bezeichnet (Martens & Kuhl, 2013). Im sportpsychologischen Kontext wird dieser Vorgang als Befindlichkeitsregulation beschrieben (Eberspächer, 2009; Mayer, 2018).

Bestleistung hieße für mich also, das Bestmögliche zu erreichen, was an dem Tag gerade geht. Von einem selbst aus, auch von den äußeren Einflüssen, das ist ja an jedem Tag anders. (S2)

Analog zum Modell der Lage- und Handlungsorientierung kann der Idealbezug in Beziehung zur Lageorientierung gesetzt werden. Lageorientierung bedeutet, dass im Moment der Leistungserbringung mentale Prozesse ablaufen, die sich analytisch mit der Situation im Vergleich zu vergangenen und mit Konsequenzen in der Zukunft beschäftigen (Aktivierung des Absichtsgedächtnisses). Im Idealbezug wird die Ausprägung der Determinanten mit vergangenen positiven Situationen verglichen und eingeordnet. In der Handlungsorientierung hingegen wird der mentale Fokus auf die Ausführung der Handlung gelegt, die so genannte Willensbahnung wird aktiviert (Kuhl, 2001). Dieser volitionalen Strategie lässt sich der Realbezug zuordnen, bei dem die Handlung im mentalen Fokus steht und die Ausprägung der Determinanten nur im positiven Falle wahrgenommen werden. Aus sportpsychologischer Sicht gilt dieses handlungsorientierte Vorgehen als leistungsförderlich, da Athleten im „Hier und Jetzt“ auf ihre Tätigkeit fokussiert sind (Eberspächer, 2009, S. 113ff.; Mayer, 2018). Dennoch kann die Lage- und Handlungsorientierung keineswegs dichotom in leistungsförderlich oder -verhindernd ein-

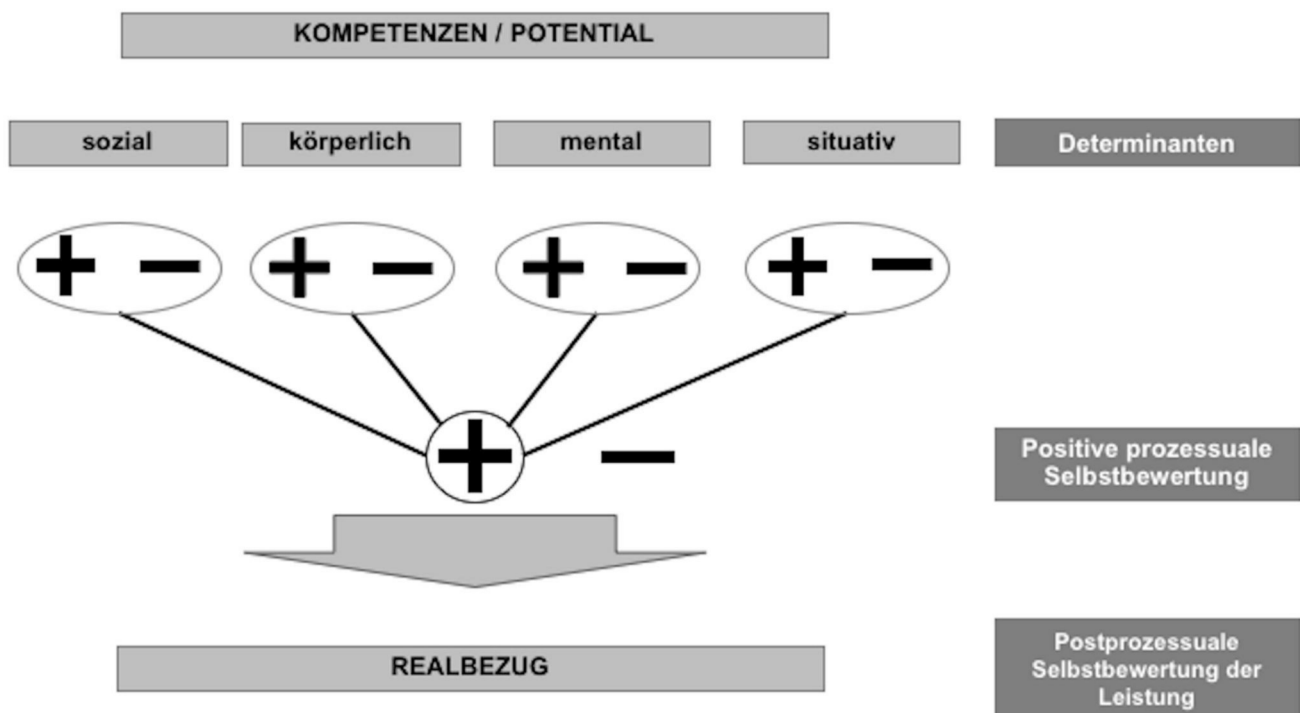


Abbildung 4. Selbstbewertung der Leistung mit Realbezug.

geteilt werden. Untersuchungen von Roth (1993) und Beckmann (1999) zeigen, dass es zwar Unterschiede zwischen Lage- und Handlungsorientierten hinsichtlich dem Entscheidungsverhalten und der Leistungserbringung unter Belastung gibt. Nutzen Lageorientierte jedoch Strategien der Selbstregulation und Selbstkontrolle, die die Subsysteme unterdrücken, die von der Handlung ablenken, sind sie ebenso in der Lage Höchstleistungen unter Belastung zu erbringen. Vor allem Aufgabenerfahrung und intensive Aufmerksamkeit (Beckmann, 1999) führen hierbei zur Erbringung von Höchstleistungen bei Lageorientierten. Es ist also anzunehmen, dass das Prinzip des Ideal- und Realbezugs bei SängerInnen möglicherweise alternierend, je nach Situation und Entwicklungsstand innerhalb des Karriereverlaufs angewandt wird.

Der Defizitbezug (siehe Abb. 5) hingegen beeinflusst die prozessuale Selbstbewertung der zur Verfügung stehenden Ressourcen negativ, so dass auch das Leistungsergebnis postprozessual negativ bewertet wird. Die Bestleistung gilt als nicht erreicht.

[...] aber dann eben vor Publikum die Erwartungshaltung an mich selber groß ist und man schaut eben doch in hunderte oder tausende Augen, die, ja, Außerordentliches erwarten und dann stellen sich Ängste ein, das vielleicht, also, bezüglich auf den Raum, nein eigentlich nicht, also... nur die Atmosphäre im Raum, also ich hab keine Angst vor großen Räumen, dass jetzt meine Stimme nicht genau überkommt oder solche Sachen, das hab ich nicht eher so detaillierte, oder besondere Werke, die so n' bisschen angstbehaftet sind aus der Jugend. (S3)

Und ich hasse das im modernen Betrieb, gerade bei Konzerten, wenn man einfach daherkommt, [...] eine Probe und die Hauptsache ist, dass man zusammen anfängt und aufhört. Das ist eine Form, die bei mir nicht zu Bestleistung führen kann. (S7)

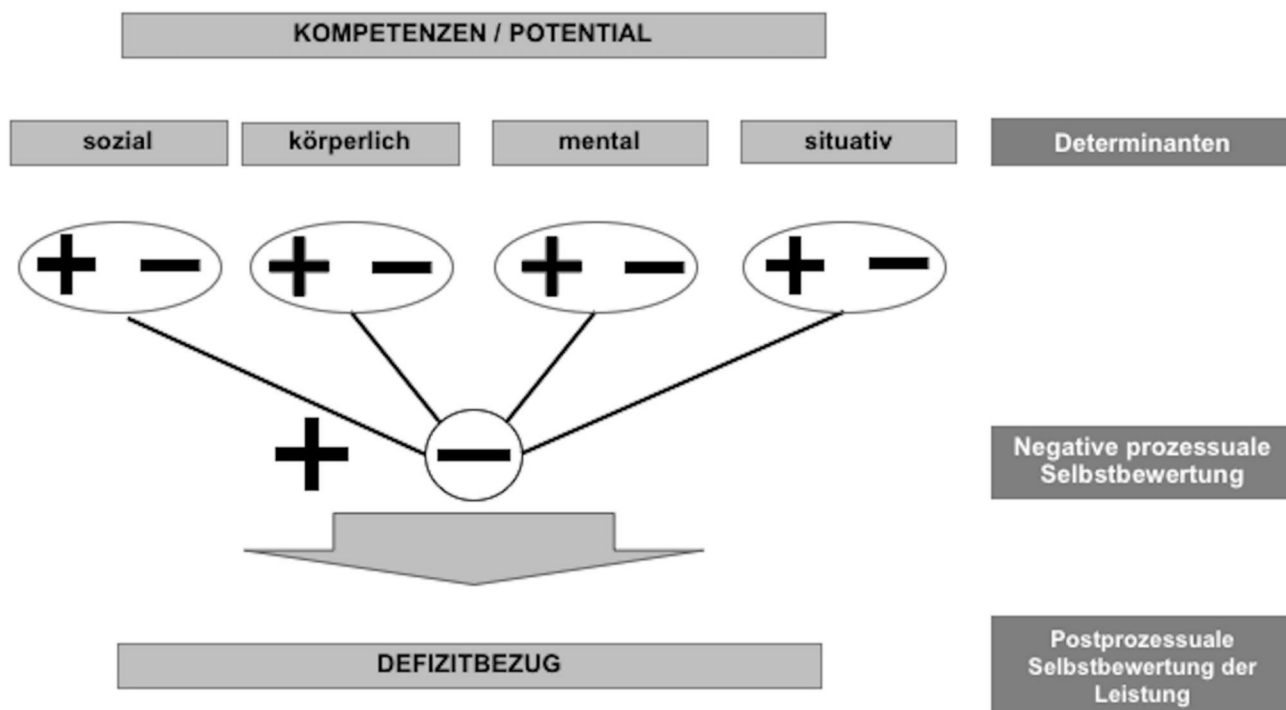


Abbildung 5. Selbstbewertung der Leistung mit Defizitbezug.

Auch hier kann eine Parallele zur Lageorientierung gezogen werden. Aufgrund der negativen Emotionen erfolgt eine erhöhte Aktivierung des Absichtsgedächtnisses und die Willensbahnung wird eingeschränkt (Kuhl, 2001). Dies führt zur Beeinträchtigung des Leistungsergebnisses und negativer Selbstbewertung, die in der Folge weitere Leistungssituationen negativ beeinflussen kann (siehe Abb. 2).

3. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird konstatiert, dass die SängerInnen unterschiedliche mentale Strategien in der Vor- und Nachbereitung von Auftritten zur Regulation und positiven affektiven Verstärkung nutzen (Brunstein & Heckhausen, 2018).

Aufgrund der unterschiedlichen Bezugnahme in der Selbstbewertung der eigenen Leistung unterscheiden sich auch die mentalen Strategien der ExpertInnen. Für SängerInnen im Realbezug ist es grundlegend notwendig, ihre Befindlichkeit zu regulieren sowie durch Fokussierung auf die eigenen Stärken Störvariablen auszublenden:

Also, wenn ich merke, dass ich meine Leistung nicht abrufen kann, dann versuch ich zunächst mal an gesangstechnische Sachen zu erinnern und mir das zu sagen und nicht in Panik zu verfallen, sondern im Gegenteil innerlich einen ganz kleinen Schritt zurückgehen und dann durchzustarten. Und mich auch auf Sachen zu besinnen, von denen ich weiß, dass ich die drauf hab, sozusagen. (S8)

Was ich insgesamt immer mehr lerne, ist, die absolute Freude am Ausüben dieses Berufes, dass die der Schlüssel zu ganz vielem ist. Ich bin wirklich jahrelang zu jeder Vorstellung und jedem Konzert irgendwie mit solchen Konflikten und Beklemmungsgefühlen gegangen, und habe dieses „Ob es Spaß macht“ irgendwie delegiert auf die anderen. Und dann kam es auch bei mir. Das habe ich irgendwann gelernt, dass das überhaupt kein gutes Konzept ist. Sondern dass auch die Menschen mir irgendwie

viel offener und liebevoller begegnen. Wenn ich einfach mir klarmache, und das auch ausstrahle, nach außen trage, aber es muss von innen kommen: „Ich tue das, weil es mir Freude macht und ich gehe mit Freude auf die Bühne“. Auch bei den schwierigsten Sachen, und wenn dann was misslingt, dann misslingt es halt. Aber wenn ich selber anzweifle, ob das richtig ist, dass ich da stehe und nicht [...], dann ist das natürlich klar, dass dieser Zweifel auch bei anderen Leuten eine Berechtigung hat. (S17)

SängerInnen im Idealbezug nutzen ebenfalls Regulationsstrategien, um die eigene Befindlichkeit zu beeinflussen. Die Akzeptanz der eigenen Fehlbarkeit ersetzt in diesem Fall die Fokusänderung. Dieses Vorgehen ist risikobehafteter als die realbezogene Vorgehensweise, da die eigene Fehlbarkeit auch zum Scheitern führen kann. Im besten Falle führt es jedoch zu künstlerischen Höchstleistungen:

Einer der schauerlichsten Momente meiner Karriere, da war ich in [...] und habe [...] gesungen, und war einfach nicht fit und stand da und wusste: die hohen Töne werden nicht kommen. Die Stimme will und kann nicht. Und die Arie kam, dieses wunderbare (singt...) und ich wusste einfach, ich werde diese Linie einfach nicht singen können. Und dann habe ich in dem Moment das einfach wieder losgelassen und gedacht: *[Die Rolle, Anm.d.A.]* ist auch manchmal krank, die hat auch manchmal eine Halsentzündung, und ich singe das einfach als [...] mit Halsentzündung. Ich bin dann voll in die Rolle zurück und habe das voll aus der Rolle heraus, so wie sich [...] in dem Moment halt fühlt, gesungen. Und das war dann interessant, ich habe dann zwei, drei hohe Töne einfach weggelassen, war aber einfach voll in der Geschichte. Und ich habe am selben Abend nachts um 1:30 eine Mail bekommen von jemandem aus dem Zuschauerraum, der geschrieben hat, sie seien so unglaublich berührt gewesen von dieser Figur. Wo ich sogar ein paar Töne weggelassen habe... Aber offenbar ist es mir gelungen, dann doch ganz zurück zu gehen in die Gegenwart dieser Figur. (S7)

S7, hier im Idealbezug, wertet dieses Erlebnis mitnichten als Bestleistung, sondern spricht von einem schauerlichen Moment, obwohl sie es geschafft hat, das Publikum zu berühren. Durch die mentale Strategie der Akzeptanz der Situation erhält sie sich jedoch ihre Handlungsfähigkeit. Diese Akzeptanz muss auch in der Nachbereitung einer Aufführung beibehalten werden, um Frustration zu vermeiden. Diese Frustration würde sonst eine zukünftige negative mentale Interpretation und damit einhergehende Leistungseinbußen (vgl. Abb. 5) auslösen:

Höchstleistung, die kommt ja ganz selten. Ganz, ganz selten. Aber was sozusagen wichtig ist, finde ich, ist, dass man lernt, innerhalb eines Abends die kleinen Anmerkungen, die man sich so mit dem Rotstift macht im Kopf einfach irgendwie erstmal abzusondern von dem Abend. [...] jede Vorstellung ist letztlich ein „Mängelexemplar“ und gleichzeitig trotzdem irgendwie ein Liebhaberstück. (S17)

Und man muss irgendwie lernen, diese Selbstkritik wahrzunehmen und daraus eine Disziplin und eine Arbeit zu leisten, aber eben nicht ein Selbst-Fresserei. Dass die Selbstkritik einfach für sich die einzige Antwort ist vor jeder Vorstellung. (S18)

Maßgeblich ist also die mentale Strategie der Akzeptanz des Nichterreichens der idealbezogenen Bestleistung, die mit einer differenzierten, die Defizite aufarbeitenden und gleichzeitig stärkenorientierten Nachbereitung einhergeht. Dies ermöglicht eine künstlerische Weiterentwicklung, mit der das erwartete Potential sogar noch übertroffen werden kann. Wird die idealbezogene Bestleistung jedoch nicht erreicht und dies mental durchgehend als Scheitern interpretiert, entsteht ein Teufelskreis, der erst wieder durch die Fokussierung auf das eigene Potential und damit zusammenhängend den Realbezug durchbrochen werden kann. Neben der Regulation der Befindlichkeit, des gezielten Fokussierens der eigenen Stärken und der Akzeptanz der Situation gibt es

weitere Zielsetzungen, die die ExpertInnen in der Vor- und Nachbereitung sowie während einer Aufführung mit mentalen Strategien verfolgen.

Tabelle 18

*Zielsetzungen, die SängerInnen durch mentale Strategien beeinflussen*

Zielsetzungen
<ul style="list-style-type: none"><li>• Regulation der Befindlichkeit</li><li>• Stärkenfokussierung / Selbstkompetenzüberzeugung</li><li>• Akzeptanz der Situation / Im Moment sein</li><li>• Sicherstellen der Handlungsfähigkeit / Umgang mit Fehlern</li><li>• Wechsel zwischen schnellem und langsamen Denken (Fokussierung &amp; Flow)</li><li>• Aktivationsregulation / Tonusbalance</li><li>• Transformation in die professionelle Rolle</li></ul>

## Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie mit 20 sängerischen HöchstleisterInnen identifizieren vier Determinanten (sozial, mental, körperlich, situativ), die in Abhängigkeit mit der prozessualen Selbstbewertung stehen. Hieraus wurde ein Modell entwickelt, das zeigt, wie die SängerInnen der Studie ihre Leistung bewerten. Aus den unterschiedlichen Formen der Selbstbewertungen haben sich drei Typisierungen herausgebildet, nämlich die Selbstbewertung mit Realbezug, die Selbstbewertung mit Idealbezug und die Selbstbewertung mit Defizitbezug. Des Weiteren kann konstatiert werden, dass langjährig erfolgreiche SängerInnen gezielt mentale Strategien anwenden, um die prozessuale Selbstbewertung der Determinanten und damit die eigene Leistung zu beeinflussen. Diese Ergebnisse bestätigen aktuelle Modelle der Handlungssteuerung und Leistungsmotivation (Brunstein & Heckhausen, 2018; Kuhl, 2001; Martens & Kuhl, 2013). Hiervon ausgehend muss in weitergehenden Untersuchungen erforscht werden, inwiefern die hier vorgestellten Phänomene mit motivationalen und selbstregulativen Prozessen, Attributionsstilen oder dem Konstrukt des Selbstkonzepts in Verbindung stehen.

Kritisch zu berücksichtigen ist, dass interpretationsbedingte Induktionsfehler im Umgang mit verbalen Daten und ihrer Vieldeutigkeit nicht auszuschließen sind. Die vorgelegten theoretischen Modelle und Fragestellungen bilden jedoch eine Grundlage für weitergehende Untersuchungen von sängerischer Expertise und Selbstbewertung der eigenen Leistung. Hinsichtlich der Einteilung in Idealbezug / Realbezug / Defizitbezug wäre von Interesse, ob und inwiefern SängerInnen zwischen den Bezügen wechseln, ob diese eventuellen Wechsel mit unterschiedlichen Karrierestadien zusammenhängen, ob es Korrelationen zu angewandten mentalen Strategien gibt und wie diese die künstlerische Ausdrucksfähigkeit beeinflussen. Aus gesangsmethodischer Sicht wäre zu untersuchen, inwiefern das Phänomen der Lage- und Handlungsorientierung mit den Bezügen korreliert und welche volitionalen Regulationsstrategien leistungsförderlich oder -hindernd sind. Da die mentalen Strategien der befragten SängerInnen häufig nicht bewusst gelernt wurden, sondern auf Erfahrungswissen basieren, wäre eine gezielte Befragung, die einen globalen Überblick über den Einsatz der definierten mentalen Strategien erhebt, aufschlussreich. Hierbei wäre auch eine Erhebung von SängerInnen, die in internationalen Institutionen ausgebildet wurden, von Interesse. Des Weiteren wäre zu untersuchen, ob diese Ergebnisse auch auf andere Instrumentalgruppen übertragen werden können. Zudem wäre eine erweiterte Untersuchung des Modells hinsichtlich der Fremdeinschätzung der sängerischen/ musikpraktischen Leistung erkenntnisgewinnend. Für die



musikpädagogisch-praktische Tätigkeit bedarf es einer strukturierten Darstellung der für SängerInnen / MusikerInnen relevanten mentalen Strategien und weitergehender Untersuchungen über deren methodische Einsatzmöglichkeiten und Wirkungsfelder. Weitere Erkenntnisse hierüber sind für die Ausübenden und PädagogInnen von hoher Relevanz.

### **Ethikerklärung**

Die Studie wurde unter Einhaltung aller relevanten ethischen Prinzipien und Standards der *Guidelines on Publication Ethics (PsychOpen)* durchgeführt. Eine Stellungnahme über eine Ethikkommission wurde nicht eingeholt.

### **Originalitätserklärung**

Die eingereichte Arbeit wurde noch nicht veröffentlicht und nicht von einer anderen Zeitschrift begutachtet.

Die Ergebnisse wurden 2019 bei den Fachkongressen „Heidelberger Stimmsymposium“ und Jahrestagung des „Bund deutscher Gesangspädagogen“ in Vorträgen vorgestellt.

### **Erklärung zur Datenverfügbarkeit**

Alle zur Arbeit zugehörigen Daten sind im Beitrag aufgeführt. Die Rohdaten können aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes nur bei direkter Konsultation unter der angegebenen Korrespondenzadresse eingesehen werden.

### **Anmerkungen**

i) Der Begriff der *Performanz* wird in dieser Arbeit synonym zu den Begriffen *Performance* und *Leistung* benutzt. *Persönliche Bestleistung* oder *Peak Performance* steht für die *optimale Performanz* also die bestmögliche Umsetzung des eigenen Könnens in eine (Bühnen-)Leistung.

### **Finanzierung**

Die Autorinnen haben keine Finanzierung zu berichten.

### **Interessenkonflikte**

Die Autorinnen erklären, dass keine konkurrierenden Interessen bestehen.

### **Danksagung**

Die Autorinnen danken Prof. Dr. Klaus Roth (Universität Heidelberg) für die fachliche Unterstützung.

## **Literatur**

Allan, D. (2016). Mental skills training for musicians. *International Journal of Music and Performing Arts*, 4(1), 7-20.

Beckmann, J. (1999). Volition und sportliches Handeln. In D. Alfermann & O. Stoll (Hrsg.), *Motivation und Volition im Sport – Vom Planen zum Handeln* (S. 13-26). Köln, Deutschland: bps-Verlag.

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden, Deutschland: Springer VS Verlag.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 164-214). Heidelberg, Deutschland: Springer Verlag.
- Eberspächer, H. (2009). *Ressource Ich: Stressmanagement in Beruf und Alltag*. München, Deutschland: Carl Hanser Verlag.
- Eberspächer, H. (2011). *Gut sein, wenn's drauf ankommt*. München, Deutschland: Carl Hanser Verlag.
- Fuchs, T. (2015). Körper haben oder Leib sein. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 3(15), 147-153.
- Gembris, H. (2018). Musikalische Entwicklung: Das Erwachsenenalter. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 217-246). Bern, Schweiz: Hogrefe Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL, USA: Aldine Publishing Company.
- Hannig, G. (2004). *Psychische Störungen bei solistisch tätigen Opernsängern: Prävalenz, Selbsteinschätzung und Handlungsstrategien der Sänger* (Dissertation). Westfälische Wilhelms- Universität Münster. Verfügbar unter <https://d-nb.info/974241334/34>
- Hasselhorn, J., & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse*. (S. 197-206). Münster, Deutschland: Waxmann Verlag.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer Verlag.
- Hodapp, B. (2018). Psychische Belastung, Burnout, Perfektionismus, Optimismus, Pessimismus und Erholungskompetenz bei professionellen Sängerinnen und Sängern. *Jahrbuch Musikpsychologie*, 28, Article e211-22. <https://doi.org/10.5964/jbdgm.2018v28.21>
- Hohmann, A., Lames, M., & Letzelter, M. (2010). *Einführung in die Trainingswissenschaft*. Wiebelsheim, Deutschland: Limpert Verlag.
- Koch, S. C. (2011). *Embodiment: Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition*. Berlin, Deutschland: Logos Verlag.
- Kruse-Weber, S. & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians: An interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00777>
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.
- Loehr, J. (2006). *Die neue mentale Stärke: Sportliche Bestleistung durch mentale, emotionale und physische Konditionierung*. München, Deutschland: BLV Verlag.
- Martens, J.-U., & Kuhl, J. (2013). *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer Verlag.

- Mathmann, P., Deusen, D., Matulat, P., & am Zennhof-Dinnesen, A. (2011). *Untersuchung zur Häufigkeit von Beschwerden professioneller Sänger vor stimmlichen Belastungsphasen*. Verfügbar unter <http://www.egms.de/static/en/meetings/dgpp2011/11dgpp27.shtml>
- Mayer, J. (2018). *Wenn's drauf ankommt: Schnell denken, maximale Leistung abrufen, Stresssituationen meistern*. München, Deutschland: Ariston Verlag.
- Mayer, J., & Hermann, H. D. (2011). *Mentales Training*. Heidelberg, Deutschland: Springer Verlag.
- McPherson, G. E., & Williamon, A. (2016). Building gifts into talents. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2. Aufl., S. 340-360). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - Vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 71-93). Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag.
- Osborne, M. S., Greene, D. J. & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), Article 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
- Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und –rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 377-384). Münster, Deutschland: Waxmann Verlag.
- Roth, K. (1993). Entscheidungsverhalten im Sportspiel in Abhängigkeit von situations- und personenbezogenen Merkmalen. In J. Beckmann, H. Strang & E. Hahn (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Energetisierung: Facetten von Konzentration und Leistung* (S. 155-175). Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.
- Sandgren, M. (2009). Health anxiety instead of performance anxiety among opera singers. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Verfügbar unter [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20915/1/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411316.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20915/1/urn_nbn_fi_jyu-2009411316.pdf)
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018). Leistungsbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 371-376). Münster, Deutschland: Waxmann Verlag.
- Schuppert, M., & Altenmüller, E. (2018). Musikphysiologie und Musikermedizin. In A.C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 411-434). Bern, Schweiz: Hogrefe Verlag.
- Sol, T. (2016). Zur professionellen Beurteilung von Sängern. *Vox Humana*, 12(3), 42-46.
- Spahn, C. (2012). *Lampenfieber: Handbuch für den erfolgreichen Auftritt*. Leipzig, Deutschland: Henschel Verlag.
- Spychiger, M. (2018). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 253-259). Bern, Schweiz: Hogrefe Verlag.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., & Tschacher, W. (2015). *Embodiment: Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern, Schweiz: Huber Verlag.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden, Deutschland: Springer Verlag.

Vaag, J., Bjorngard, J. H. & Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44, 234-248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>

Wörz, T. (2016). *Die mentale Einstellung*. Wien, Österreich: Egoth Verlag.

## Appendix

### Interviewleitfragen

#### 1. Bestleistung

Was verstehen Sie unter dem Begriff Bestleistung? Wie würden Sie diesen definieren?  
(falls nicht erwähnt: gilt diese Definition auch für Vorsingen/Arbeitsproben?)

An welchen Faktoren bemerken Sie, dass Sie Ihre Bestleistung erreicht haben?

Deckt sich Ihre Eigenwahrnehmung Ihrer Bestleistung mit der Fremdwahrnehmung von Kollegen/Publikum/Presse?

Woran merken Sie im Vorfeld einer Aufführung oder eines Vorsingens, dass Sie in der Lage sein werden, Ihre persönliche Bestleistung abzurufen?

Wie schaffen Sie es, Ihre Bestleistung während der Aufführung konstant zu halten?

Wie bereiten Sie sich im Vorfeld vor, um ihre Bestleistung abrufen zu können?

Welche äußeren Faktoren unterstützen Sie im Erreichen Ihrer Bestleistung?

#### 2. Umgang mit Herausforderungen

Wie gehen Sie damit um, wenn Sie Ihre Leistung nicht optimal abrufen können? Welche Gefühle stellen sich ein? Was tun Sie konkret?

Können Sie rückblickend ermitteln, wann und warum es Ihnen nicht gelungen ist, ihre Bestleistung abzurufen?

Gibt es Situationen, die sich als „Angst-situationen“ etabliert haben?

Welches sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen für einen Sänger während einer Aufführung oder während eines Vorsingens?

#### 3. Mentale Strategien

Gibt es Techniken, Strategien oder Rituale, die Sie bisher anwenden, um Ihre persönliche Bestleistung gezielt abzurufen? Welche sind dies?

Gibt es Techniken oder Strategien, die Sie gerne beherrschen würden, um Ihre persönliche Bestleistung gezielt abzurufen? Welche sind dies?

Glauben Sie, dass mentales Training Ihnen oder anderen Sängern helfen könnte?

Wenn ja zu welchem Zeitpunkt in der Sängerausbildung wäre dies sinnvoll?

# Comparison of Self- and External Assessment of Peak Performance Competence of Young Elite Football Players and Their Coaches and Correlations with the Players' State and Action Orientation

Silke Schwarz<sup>1\*</sup>, Jan Spielmann<sup>2</sup>, Jan Mayer<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Institute for Sports and Sports Science, Ruprecht-Karls University of Heidelberg, Heidelberg, Germany*

<sup>2</sup>*TSG ResearchLab, Zuzenhausen, Germany*

<sup>3</sup>*DHfPG-University of Applied Sciences, Saarbrücken, Germany.*

\*Corresponding author: [silke.schwarz@uni-heidelberg.de](mailto:silke.schwarz@uni-heidelberg.de)

## Abstract

Peak Performance Competence is essential to effectively exercise acquired skills during competition. This study examines the extent to which young elite football (soccer) players and their coaches agree in their evaluation of players' overall peak performance competence. 72 male football players aged 16 – 29 and their coaches (n = 8) assess players technical, tactical, physical and mental peak performance skills in three competition conditions with Peak Performance Questionnaire (PPQ19). Reliability testing revealed a high internal consistency. Results show that players' self-assessment is overall higher than coaches' assessment and that older players assess themselves better than younger players. Exploratory factor analysis (EFA) yields three main factors for players' and head coaches' *technical and tactical skills*, *physical endurance*, and *physical presence / mental strength*. Assistant coaches' EFA shows a trend of distinction between *normal competition*, *after mistakes* and *social pressure*. Statistically significant correlations with players state or action orientation are shown between all factors in players self-assessment, while

coaches' assessment only shows significant correlation in two factors. For using the PPQ19 in training settings it is recommended to evaluate single cases in addition to statistical analysis, because although mean values show homogeneous results, single case analysis differ considerably.

**Keywords:** football (soccer), peak performance, self-assessment, external assessment, state and action orientation

## **1. Introduction**

Football players in talent development programs have to deal with competitive and selection pressure as well as periodic performance assessments (Murr et al., 2018). For getting a successful elite footballer, players must be able to achieve their personal best execution of skill (Ali, 2011) in competitions regularly. This peak performance competence requires skills to cope with challenges such as pressure of expectation, non-repeatability, consistency in case of failure, external targets and time constraints (Eberspächer, 2009). During and after competitions, the player's performance is assessed by different external judges, e.g. coaches, team mates, referees or spectators. These judgements are based on social cognition processes which are often unconscious, resulting in misjudgements due to biases (Kausel et al., 2019; Osório, 2020; Plessner & Haar, 2006; van Quaquebeke & Giessner, 2010). Although competition results clearly distinguish between success and failure, they do not necessarily indicate the peak performance competence of the players (Seidel, 2017). Researching consistencies and differences of players' self- and coaches' external assessment of peak performance competence will lead to insights which can help to define common understandings of conceptualities between player and coaches. In this study we introduce a new developed instrument to combine players' self- and coaches' external assessment of peak performance competence. We

hope to enrich both, research and practical implications by analysing and discussing the application of a bidirectional instrument and its possibilities of correlation with the psychological construct of state and action orientation (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020).

### *1.1 Assessment criteria of Peak Performance Competence*

Scientific data on coaches' assessment criteria in talent identification show that coaches mostly use their individual talent criteria, which are based on physical and technical skills as well as psychological and personal skills (Sieghartsleitner et al., 2019). The players' performance in competitions is also evaluated in the interplay of technical, tactical (particularly creative playing) and physical criteria (Liu et al., 2016; Mackenzie & Cushion, 2013; Rösch et al., 2000). In addition, psychological factors are measured as talent predictors (Jokuschies et al., 2017) as well as peak performance indicators (Wells, 1998) and were differentiated in psycho-motoric characteristics like dribbling or passing as well as perceptual-cognitive factors and personality characteristics (Feichtinger & Höner, 2014).

Regarding psychological and personal skills performance, psychologists identified in the last decades different concepts like mental toughness (Atkinson, 2013; Gerber, 2011; Gucciardi, 2010; Gucciardi et al., 2014; Nicholls et al., 2009), hardiness (Kobasa, 1979; Wieser & Thiel, 2014) or thriving (Brown & Arnold, 2019; Brown et al., 2017; Sarkar & Fletcher, 2014a) that successful athletes use to cope with challenging competition situations. These competencies are closely related to psychological constructs like self-concept, emotional self-regulation, flow, goal setting-theory, resilience or volition (Beckmann, 1999; Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020; Bortoli et al., 2011; Jackman et al., 2019; Sarkar & Fletcher, 2014a, 2014b; Schweickle et al., 2017; Toering

& Jordet, 2015). Swann et al. report that athletes in usual competitions or in flow conditions during competition use different regulatory strategies to achieve their best performance than in competitions under pressure, so-called clutch performances (Araujo Fernandes Ribeiro & Swann, 2018; Swann, Crust, Jackman, et al., 2017; Swann et al., 2016). Due to the tactical complexity in football and the great popularity of this sport, competition pressure often arises from mistakes or social pressure in situations that could determine the outcome of the game. Athletes choking in such situations, i.e. their underachievement under pressure, is psychologically connected to failure avoidance and changes in attentional focus (Jordet & Hartman, 2008; Wallace et al., 2005).

### *1.2 Action and State Orientation*

With regard to the volitional concept of action and state orientation (Kuhl, 2010; Kuhl & Strehlau, 2014; Martens & Kuhl, 2020), it has been shown that action-oriented athletes make quick decisions under pressure which are often better than the results in comparable relaxed situations (Koole et al., 2012). Furthermore, action-oriented athletes show better performance in endurance sports and after failings during the competition, by contrast, state-oriented athletes deal under pressure intensively with their emotions and thoughts, especially after mistakes (Beckmann & Kazén, 1994). Roth reports that action-oriented athletes perform better than state-oriented athletes under quality and time pressure, while the results of state-oriented athletes are better than those of action-oriented athletes in relaxed situations (Roth, 1991). Because of state-oriented athletes' ability to reflect on different moves and variants of the game Beckmann and Kossak conclude that state-oriented players have the potential to play with more variance than action-oriented players not least because state-oriented players often play in strategic positions (*playmaker*) (Beckmann & Kossak, 2018; Beckmann & Trux, 1991).



Although scientific research intensively investigated, defined and distinguished these terms from each other, there is a gap between science and practical behaviour (Drust & Green, 2013). Psychologically associated terms such as peak performance, mental toughness or mental strength are often mixed up in the practical work of trainers and athletes (Gerber, 2011; Gucciardi, 2010). However, the coaches' assessment has a strong influence on athletes' competence self-perception (Cecchini et al., 2015), psychological needs satisfaction and optimal functioning (Felton & Jowett, 2013). Furthermore, the athlete-coach relationship has an impact on athletes' pursuit of avoidance or performance goals (Adie & Jowett, 2010; Nicholls et al., 2017).

Due to the influence of coaches' assessment on the players' perception of competence lack of science data is identified about self and external evaluation of athletes' peak performance competence. Based on the hypothesis that combined self-assessment of players and external assessment of coaches improve diagnostics of psychological characteristics (Musculus & Lobinger, 2018) this study aims to find consistencies and differences in players self-assessment and head and assistant coaches external assessment. To ensure that next to psychological characteristics, tactical, technical and physical skills are assessed, a new instrument, the Peak Performance Questionnaire (PPQ19) was developed, which is based on visual analogue scales (VAS) and can be performed within a short time. Furthermore, it is considered whether there are correlations between the players' action or state orientation and the evaluations of peak performance competence under different competitive conditions.

## **2. Materials and Methods**

### *2.1. Participants*

Seventy-two male players with a mean age of  $M = 18,1$  ( $Min = 16$ ,  $Max = 29$ ,  $SD = 2,53$ ), four male head coaches and four male assistant coaches participated in this study. Coaches mean age was  $M = 36,2$  ( $Min = 29$ ,  $Max = 42$ ,  $SD = 4,2$ ) and their mean experience in years was  $M = 7,4$  ( $Min = 1$ ,  $Max = 16$ ,  $SD = 4,9$ ). All players are part of a selected academy (U 16, U 17, U 19, U 23) of a German first league football club. Players were tested within the annual performance measurement in September 2019. Players and trainers got information about participants ethical rights and the purpose of the study. They completed the questionnaires in writing. Nine players didn't assess themselves, but were nevertheless assessed by their head coaches (*assessed 80 players*) and assistant coaches (*assessed 81 players*). The study was approved by the ethics committee of the DHfPG-University of Applied Sciences, Saarbrücken, Germany.

## 2.2. Procedures and Apparatus

To determine self and external assessment of the players' peak performance competence, four indicators were measured (table 1) with a new instrument, the PPQ19. Referring to performance diagnostic criteria, peak performance competence was split in technical, tactical and physical performance competencies (Gucciardi et al., 2009; Kaya, 2014; Liu et al., 2016; Rösch et al., 2000). Physical performance was divided in physical and mental endurance because mental competencies like motivational skills, emotional regulation, trait self-control or self-competence belief are key for physical excellence in competitions (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020; Brown et al., 2017; Eberspächer, 2011; Kröhler & Berti, 2019; Musculus & Lobinger, 2018; Wolff et al., 2019). As mental strength becomes manifest in self-confidence and has an equivalent in body language (Nielsen, 2017), mental competencies are defined in the questionnaire as physical presence, what can be assessed more clearly. The indicators *technical skills (VAS 1-3)*, *playing creativity (tactical skills) (VAS 4-6)*, *physical endurance (VAS 7-9)* and *physical*

*presence (as an indicator for mental strength) (VAS 10-12)* were split into three subgroups which distinguish between three conditions of the competition (table 1). Peak Performance in *normal competitive conditions* are referring to accustomed circumstances in competitions while peak performance *after mistakes* and under social pressure are referring to *clutch performances* (Araujo Fernandes Ribeiro & Swann, 2018; Schweickle et al., 2017; Swann, Crust, Jackman, et al., 2017; Swann, Crust, & Vella, 2017; Swann et al., 2016).

Each question was answered on a Visual Analogue Scale (VAS). Participants crossed on a continuous line with the two end points *not at all* and *optimally*. In comparison to categorical scales (Likert-type scales) VAS results are more precise and need less explanation for the research participants (Funke & Reips, 2012; Reips & Funke, 2008).

Reliability was tested with Cronbach's Alpha. The VAS showed a high *internal consistency* in all groups ( $\alpha_{\text{players}} = .92$ ,  $\alpha_{\text{head coaches}} = .95$ ,  $\alpha_{\text{assistant coaches}} = .92$ ).

Table 1. Peak Performance Indicators in groups and subgroups, summarised in 12 Visual Analogue Scales

*Table 1 near here*

In addition to the Peak Performance VAS questionnaire, the players state / action orientation was measured by using the German version of *HAKEMP-90* (Kuhl, 1994) among the 72 players. Six were excluded because of missing values.

### *2.3 Statistical Analysis*

For statistical analysis IBM SPSS 24 and Microsoft Excel Version 16.36 were used. With Excel 16.36 the VAS data was converted into percentile ranks. IBM SPSS 24 was used for analysing *internal consistency* of each Visual Analogue Scale with Cronbach's Alpha, to generate descriptive statistics of HAKEMP - 90 and the PPQ19, as well as to conduct

ANOVAs and post-hoc testing for analysing the *criterion-related validity*. In addition exploratory factor analysis (*EFA*) with oblique promax-rotation by using the Kaiser-Guttman criterion, Scree-Test and the sequential analysis of the resulting factor-loading structure was determined to examine main factors and their covariances between the variables (Backhaus et al., 2016; Bortz & Schuster, 2010; Hair, 2010). In a final step selected individual cases were analysed with Excel 16.36 to compare single results with the statistic results as well as with results of the latent variables (main factors) of the *EFA*.

### 3. Results

#### 3.1. Visual Analogue Scales / Main Factors

Regarding the sum score of all 12 items of PPQ19, players' mean and standard deviation are  $77.8 \pm 11.1$  (min 54, max 100), head coaches'  $65.5 \pm 18.7$  (min 13, max 93), and assistant coaches'  $71.8 \pm 17.0$  (min 19, max 96). The results of ANOVA testing are statistically significant  $F(2,232) = 11.35, p = .000$ . Bonferroni Post-Hoc Test results are statistically significant between players and head coaches ( $p = .000$ ) and head coaches and assistant coaches ( $p = .039$ ). Players and assistant coaches show a trend ( $p = .064$ ).

Regarding the age groups, ANOVA shows statistically significant results in players' self-assessment  $F(3,70) = 3.51, p = .020$  and in the assistant coaches' external assessment  $F(3,70) = 6.44, p = .001$ , while the head coaches results between the groups show a trend  $F(3,70) = 2.35, p = .079$ . Bonferroni testing, however, only confirms the differences between players U 17 and U 23 ( $p = .034$ ) and assistant coaches U 17 and U 23 ( $p = .001$ ) as well as U 19 and U 23 ( $p = .001$ ). The correlation coefficients were mainly over  $r = 0.3$  and show middle and strong effects. Overall there are highly significant correlations ( $p < .001$ ) between most items. The Kayser Meyer Olkin measure of sampling adequacy lies in all cases higher than .78 and the Bartlett Test shows in all cases

high significance ( $p < .001$ ). EFA extracted three main factors with an eigenvalue greater than 1 in players self-assessment and head coaches' external assessment (table 2 & 3). The three extracted main factors of the assistant coaches differ (table 4). Players' and head coaches' factors don't differentiate between the competition conditions, *normal competitive conditions*, *after mistakes* and *social pressure*. Factor 1 *technical and tactical skills* was extracted out of VAS 1, 2, 3, 4, 5 & 6, factor 2 *physical endurance* out of VAS 7, 8 & 9 and factor 3 *physical presence / mental strength* out of VAS 10, 11 & 12 (table 2 & 3).

The main factors of the assistant coaches show a trend of distinction between different competition conditions. In factor 1 all items of *physical presence and mental strength* (VAS 10, 11 & 12) go together with *technical skills after mistakes* and *under social pressure* (VAS 2 & 3) as well as *playing creativity under social pressure* (VAS 6) and *physical condition under social pressure* (VAS 9). Factor 2 includes *physical endurance in normal competitive conditions* and *after mistakes* (VAS 7 & 8), factor 3 *playing creativity in normal competitive conditions* and *after mistakes* (VAS 4 & 5). (table 4).

Table 2. Oblimin-rotated factor-matrix / players, three factors extracted

*Table 2 near here*

Table 3. Oblimin-rotated factor-matrix / Head coaches (T1), three factors extracted

*Table 3 near here*

Table 4. Oblimin-rotated factor-matrix / Assistant coaches (T2), three factors extracted

*Table 4 near here*

### 3.2. Self and External Assessment of Peak Performance Competence between Age Groups

For regarding the assessment between different age groups and based on the *EFA* findings, means of players and head coaches factors were compared to the means of the different competition conditions *normal competitive conditions* (VAS 1, 4, 7, 10), *after mistakes* (VAS 2, 5, 8, 11) and *social pressure* (VAS 3, 6, 9, 12). All groups assess *physical endurance* higher (players 78.88, head coaches, 69.78, assistant coaches 76.85) than *technical and tactical skills* (players 77.03, head coaches, 63.77, assistant coaches 69.89) and *physical presence / mental strength* (players 78.01, head coaches, 64.49, assistant coaches 70.6) which are having similar values. Overall the players' means of all factors are very close together (between 77.03 and 78.88) and their self-assessment is higher than the external assessment of the coaches, with the assessment of the head coaches being lower than that of the assistant coaches. ANOVA shows significant results in all factors ( $F(2, 232) = 11.33, p < .010$ ). Bonferroni Post Hoc testing confirms these significant results in factor 1 *technical and tactical skills* between players and both coaches ( $p < .032$ ), factor 2 *physical endurance* between players and head coaches ( $p = .013$ ) and factor 3 *physical presence / mental strength* between players and head coaches ( $p = .000$ ).

Within the different age groups the U 23 players' self-assessment is overall higher by contrast to the other groups. There is a statistically significant difference in the players' self-assessment of factor 1 *technical and tactical skills*  $F(3, 70) = 3.87, p = .013$ . Bonferroni testing shows significant differences within U 16 and U 23 ( $p = .026$ ) and U 17 and U 23 ( $p = .030$ ). In contrast to the players U 23 head coaches external assessment is in most cases on the lowest level within the groups, factor 3 *physical presence / mental strength* shows statistical differences  $F(3, 76) = 3.79, p = 014$ . Due to the lack of variance homogeneity ( $p = 0.51$ ) Games-Howell post-hoc test was done and shows a statistically

significant difference between U 16 and U 19 in terms of *physical presence / mental strength* ( $p = .003$ ).

Assistant trainers external assessment shows wide variations compared to the head coaches in U 16 and U 23 while there are similar values to the head coaches in U 17 and U 19. All three factors show statistically significant differences within the age groups. *Technical and tactical skills*  $F(3, 77) = 5.79, p = .001$ , *physical endurance*  $F(3, 77) = 3.80, p = .014$  and *physical presence / mental strength*  $F(3, 77) = 4.88, p = .004$ . The Bonferroni post-hoc test shows statistically significant differences in *technical and tactical skills* within U 17 and U 23 ( $p = .004$ ) and U 19 and U 23 ( $p = .003$ ); in terms of *physical endurance*, the differences between U 19 and U 23 are statistically significant ( $p = .009$ ) as well as in terms of *physical presence / mental strength* between U 16 and U 23 ( $p = .030$ ), U 17 and U 23 ( $p = .004$ ) and U 19 and U 23 ( $p = .020$ ).

The structuring of self- and external assessment according to different competition conditions shows statistically significant differences between the different age groups regarding peak performance competence *after mistakes*  $F(3, 70) = 3.15, p = .030$  and *under social pressure*  $F(3, 70) = 3.66, p = .016$ . Bonferroni Post-Hoc Test shows statistically significant differences in peak performance competence *after mistakes* between U 17 and U 23. ( $p = .035$ ) and *under social pressure* between U 16 and U 23 ( $p = 0.23$ ) as well as between U 17 and U 23 ( $p = 0.51$ ). The mean of players self-assessment *under social pressure* is on the same level as *under normal conditions* or even a little higher in the older groups (U 19 and U 23) in contrast to external assessment of head coaches.

Head coaches' external assessments are statistically significant between groups in *normal competitive conditions*  $F(3,76) = 2.87, p = .042$  and *after mistakes*  $F(3,76) = 3.75, p = .014$ . Bonferroni post-hoc test shows a statistically significant difference

between U 16 and U 23 ( $p = .036$ ) and U 17 and U 19 ( $p = .029$ ) only in terms of peak performance competence *after mistakes*.

Assistant coaches' external assessments are statistically significant between the groups *after mistakes*  $F(3,77) = 6.42, p = .001$  and *under social pressure*  $F(3,77) = 13.73, p = .000$ . Bonferroni testing shows that the differences *after mistakes* between U 17 and U 23 ( $p = .016$ ) and U 19 and U 23 ( $p = .000$ ) are statistically significant.

Nevertheless, it should be considered that the assistant coaches and the player self-assessment in U 19 and U 23 show higher means in competitions *under social pressure* than under *normal competitive conditions* or *after mistakes*.

### 3.3. The influence of State and Action Orientation on Self and External Assessment of Peak Performance Competence

The HAKEMP - 90 results of state and action orientation are split into two groups. *Action orientation after mistakes (HOM)* and *action orientation in action planning (HOP)*.

The sum score's mean and standard deviation of all players in *HOM* were  $8.17 \pm 2.99$  (min 0, max 12) and in *HOP*  $8.31 \pm 2.87$  (min 0, max 12).

Table 5 presents the characteristics of *HOM* and *HOP* regarding the different age groups. The older players have the highest means both in *HOM* and *HOP*, while U 17 players show the lowest values.

ANOVA results are not statistically significant (*HOM*:  $F(3,60) = 2.36, p = .081$ ; *HOP*:  $F(3,60) = 2.29, p = .088$ ). Bonferroni testing still shows a trend between U 17 and U 23 ( $p = .076$ ).

Table 5. Results of HAKEMP 90 (Kuhl, 1994) split into *action orientation after mistakes (HOM)* and *action orientation in action planning (HOP)* and structured by different age groups (1 = U 16, 2 = U 17, 3 = U 19, 4 = U 23)

*Table 5 near here*



Pearson Correlation of *action / state orientation* and players self-assessment are resulting in significant values regarding both the extracted factors *technical and tactical skills, physical endurance, physical presence / mental strength* and the competition conditions *normal competitive conditions, after mistakes, under social pressure* (table 6). Contrary the coaches' assessment show only correlations between the values of *action/state orientation* and *physical endurance* (head coaches) and *peak performance under social pressure* (assistant coaches).

Table 6: Pearson Correlation of state /action orientation (HOM and HOP) and players (P) self and coaches' external assessment (T1 = Head Coach, T2 = Assistant Coach) regarding the factors and competition conditions (significance levels  $**P < .001$ ,  $*P < .05$ )

*Table 6 near here*

### 3.4 Single Cases Analysis

With regard to the avoidance of information loss through factor analysis (Backhaus et al., 2016) to obtain (unobserved) latent variables (factors), the findings presented so far are getting completed with individual cases. In addition to obtaining general, transferable results, it is also important to be able to use the findings for individualised training. Especially in professional sports this is indispensable, since the load and stress interaction is characterized by non-linearity and system dynamic interrelations (Hamlin et al., 2019; Impellizzeri et al., 2019) and thus has different individual effects.

In contrast to the similar values of players' self-assessment, individual cases show entirely different results. Figure 1 presents player P1's self and his coaches' external assessment, which differ in most items very much (in VAS 6 assistant coach and P1 are 67 points from each other). The coaches' assessments also differ considerably. Head coaches' rating differentiates only very little between the conditions of the competition in VAS 4 -VAS 12, while assistant coach shows wide variations between the conditions

and assesses best performance *under social pressure* (VAS 3, 6, 9 & 12). In this point self and external assessment of P1 and T2 are similar.

*Figure 1 near here*

Figure 1. Self and external assessment of P1, head coach and assistant coach

Coaches' assessment of player P2 (Figure 2) is more consistent, but shows great differences to P2's self-assessment. P2's rating is above 83 in all VAS, while the assistant coach only in VAS 1 and VAS 7 rates above 50 and shows a minimum level of 22,5 (head coach: 33) in VAS 11 & 12.

*Figure 2 near here*

Figure 2. Self and external assessment of P2, head coach and assistant coach

The individual case of player P3 (figure 3) shows great consistencies between P3 and his assistant trainer in VAS 4-10 (*playing creativity* and *physical endurance*, both show very high values between 85 and 98). The head coach on the contrary is rating VAS 4-6 with values between 3.5 and 7.5, in total a maximum difference between the coaches in VAS 6 of 93.5.

*Figure 3 near here*

Figure 3. Self and external assessment of P3, head coach and assistant coach

Self and external assessment of assistant coach and player P4 has many consistencies (figure 4). P4's self-assessment is in all VAS except VAS 3 lower than the coaches' assessment and shows greater variation between competition conditions while head coach

assesses high values ( $> 80$  except VAS 4-6), but no (VAS 1-6) or only low differences (VAS 7-12) between the competition conditions.

*Figure 4 near here*

Figure 4. Self and external assessment of P4, head coach and assistant coach

Figure 5 presents a very consistent self and external assessment. Both, coaches and player P5 are rating very high values ( $>82.5$  in all VAS) and show except VAS 4 no great differences between different competition conditions. P5 almost certainly has high peak performance competencies.

*Figure 5 near here*

Figure 5. Self and external assessment of P5, head coach and assistant coach

#### **4. Discussion**

The aim of this study was to compare the self and external assessment of peak performance competence of young elite football players. In addition, it should be identified whether there are differences in the players' and coaches' assessments between age groups, different competition conditions and their correlation with the self-assessment of players' state or action orientation. For assessing peak performance criteria technical, tactical, physical and mental skills in three different competition conditions with one instrument for both, players and coaches, the Peak Performance Questionnaire (PPQ19) including 12 Items was developed.

Reliability testing resulted in a high internal consistency of the PPQ19 for all groups. Significant results between players and head coaches as well as head and assistant coaches in the sum score show higher players' self-assessment (77.8.) than assistant

(71.8) or head coaches' (65.5) external assessment, while the players of the oldest team (U 23) assess themselves significantly higher than the youngest (U16).

*EFA* identified three main factors for the players and head coaches, *technical and tactical skills, physical endurance and physical presence / mental strength*. Assistant coaches' *EFA* shows a trend of distinction between different competition conditions *normal competition, after mistakes and social pressure*. Further research is needed, to identify, which factors could be finally extracted. Compared with other instruments which measure peak performance competencies (Feichtinger & Höner, 2014; Gerber, 2011; Liu et al., 2016; Murr et al., 2018; Zhou et al., 2019), PPQ19 is less detailed, but can quickly reveal differences between assessments that include tactical, technical, physical and mental skills regarding peak performance competence. This is useful for creating a common understanding between coaches and players about the player's peak performance, influencing player motivation and defining common achievement goals (Musculus & Lobinger, 2018; Zuber et al., 2015). This requires, however, that training is not a unidirectional process, in which the player carries out training instructions, but that training is carried out in a bidirectional way in the sense of the empowered athlete who, with increasing professionalism, learns to take responsibility and decide autonomously (Kaya, 2014).

Single cases analysis showed strong differences between players' and coaches' assessment, but also between head and assistant coaches in some cases, while some assessments are very homogeneous within all raters. The reasons were not determined in the particular cases but probably include different understanding of the concepts and therefore communicational misunderstandings, biases or social desirably responses. Since the PPQ19 can be processed in less than 10 minutes, such misunderstandings can be detected and clarified with little effort. Combined with knowledge about players'

characteristics of state and action orientation, results from PPQ19 can be used to build individually adapted training procedures and instructions during the competition, because action and state-oriented players react different on coaches' instructions during the competition especially after mistakes and under pressure (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2020; Beckmann & Kossak, 2018; Raadts, 2009).

Results of players' self-assessment of state and action orientation in this study show remarkably higher values ( $HOM M = 8.17, SD = 2.99; HOP M = 8.31, SD = 2.87$ ) than standard values of a representative male population ( $HOM M = 5.92, SD = 2.96; HOP M = 5.30, SD = 3.23$ ) (Kazén, 2009). These results confirm a study by Raadts, which shows similar results from players of football clubs with high selection potential while players of clubs with low selection potential have lower  $HOM / HOP$  values (Raadts, 2009). Regarding the fact that players' self-assessment of action or state-orientation correlates statistically significant in all factors (correlation of the factors *after mistakes* and under *social pressure* is higher than in *normal competition*), while coaches' assessment shows significant correlation only in physical endurance (head coaches) and under social pressure (assistant coaches) more research is necessary to identify, if the characteristic value of state-/action orientation confirms as a selection bias during talent selection. A possible selection bias would also be consistent with the finding that U 19 and U 23 players' and assistant coaches' assessment of peak performance under social pressure is higher than in normal competitive situations.

#### *4.1. Limitations of the Study and Future Research*

Limitations of the study are first the small sample size of players and coaches, who are all part of the same talent program. Furthermore, this study comprises only one measuring point. For ensuring PPQ19's standards *objectivity, reliability* and *validity* more research is necessary over a longer period of time and with a larger sample size. In addition, results

of PPQ19 could be influenced by different understandings of the concepts of tactical, technical, physical, and mental skills, biases in perception or the different individual performance levels but in these facts lay also a chance for future research. Further development of the PPQ19 which combines coaches' assessments with players' self-assessments of peak performance competence generate insights into coaches and players common understanding of performance indicators. Regarding the possibility of a selection bias to the disadvantage of state-oriented players, a combination with psychological instruments, which measure action / state-orientation or mental toughness could identify such biases and improve talent selection programs. Additionally to the number of excellent tools for measuring physical and psychological performance indicators for talent selection in football (Faude et al., 2010; Gerber, 2011; Sieghartsleitner et al., 2019), PPQ19 could be an instrument for measuring peak performance competence bidirectional that is easy to use and can be completed in a short time. Future research will show if the identified factors of this study could be summarized in 9 items *technical and tactical skills*, *physical endurance* and *physical presence / mental strength in normal competitions, after mistakes* and under *social pressure*. These assessments can be carried out regularly, either digital or analogue and allow a long-term overview of the development of the players' peak performance competence as well as of the consistencies and differences regarding coaches' and players' assessments. Further research is needed to identify how the PPQ19 could be used in practical settings, to evaluate both, self-assessment and external assessment of a whole team as well as single cases. This also could be useful as a criteria-related basis for feedback and development dialogues to get a common understanding of performance criteria and detect and resolve communicative misunderstandings or biases in perception. In addition, different assessments of head and assistant coaches can be identified. On

these findings, it is possible to define clear peak performance criteria, which lead to individual and verifiable training goals.

### **Acknowledgment**

We would like to thank the players and coaches participating in this study.

### **Declaration of interest statement**

The authors declare that there are no conflicts of interest.

### **Data availability statement**

Data available on request due to privacy restrictions.

### **References**

- Adie, J., & Jowett, S. (2010). Meta-Perceptions of the Coach–Athlete Relationship, Achievement Goals, and Intrinsic Motivation Among Sport Participants. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 2750-2773. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00679.x>
- Ali, A. (2011). Measuring soccer skill performance: a review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 21*, 1-14.
- Araujo Fernandes Ribeiro, I., & Swann, C. (2018). Development and preliminary validation of a new measure for clutch states in sport and exercise *Frontiers in Psychology, 9*.
- Atkinson, M. (2013). *Mental toughness and hardiness at different levels of football*.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden : Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl. 2016 ed.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Beckmann, J. (1999). Volition und sportliches Handeln. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/21887>
- Beckmann, J., & Beckmann-Waldenmayer, D. (2020). Selbstregulation im Leistungssport. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Eds.), *Sportpsychologie : Grundlagen und Anwendung* (1st ed. 2020 ed., pp. 445-459). Springer.
- Beckmann, J., & Kazén, M. (1994). Action and state orientation and the performance of top athletes. *Volition and personality. Action versus state orientation, 439-451 (1994)*.
- Beckmann, J., & Kossak, T.-N. (2018). Motivation und Volition im Sport. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (5.Aufl. 2018 ed.).

- Beckmann, J., & Trux, J. (1991). Wen lasse ich wo spielen? Persönlichkeitseigenschaften und die Eignung für bestimmte Positionen in Sportspielmannschaften. . *Sportpsychologie*, 5, 18-21.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., & Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 29, 171-180.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler : mit ... 163 Tabellen* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl. ed.). Springer.
- Brown, D. J., & Arnold, R. (2019). Sports performers' perspectives on facilitating thriving in professional rugby contexts. *Psychology of Sport & Exercise*, 40, 71-81.
- Brown, D. J., Arnold, R., Standage, M., & Fletcher, D. (2017). Thriving on Pressure: A Factor Mixture Analysis of Sport Performers' Responses to Competitive Encounters. *Journal of sport & exercise psychology*, 39, 423-437.
- Cecchini, J. A., Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2015). Connecting Athletes' Self-Perceptions and Metaperceptions of Competence: a Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Human Kinetics*, 46, 189-198.
- Drust, B., & Green, M. (2013). Science and football: evaluating the influence of science on performance. *Journal of Sports Sciences*, 31(13), 1377-1382. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.828544>
- Eberspächer, H. (2009). *Ressource Ich : Stressmanagement in Beruf und Alltag* (3., erw. Aufl. ed.). Hanser.
- Eberspächer, H. (2011). *Gut sein, wenn's drauf ankommt : Von Top-Leistern lernen* (3., überarbeitete Auflage ed.). Hanser Verlag.
- Faude, O., Schlumberger, A., Fritsche, T., Treff, G., & Meyer, T. (2010). Performance Diagnosis in Football - Methodological Standards. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 61, 129-133.
- Feichtinger, P., & Höner, O. (2014). Psychological diagnostics in the talent development program of the German Football Association: Psychometric properties of an Internet-based test battery  
Psychologische Diagnostik im Talentförderprogramm des Deutschen Fußball-Bundes: Gütekriterien einer Online-Testbatterie. *Sportwissenschaft*, 44, 203-213.
- Felton, L., & Jowett, S. (2013). "What do coaches do" and "how do they relate": Their effects on athletes' psychological needs and functioning. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23, 130-139.
- Funke, F., & Reips, U.-D. (2012). Why Semantic Differentials in Web-Based Research Should Be Made from Visual Analogue Scales and Not from 5-Point Scales. *Field Methods*, 24, 310-327.
- Gerber, M. (2011). Mentale Toughness im Sport : Ein Review  
Mental toughness in sport. *Sportwissenschaft*, 41, 283-299.
- Gucciardi, D. F. (2010). Mental toughness profiles and their relations with achievement goals and sport motivation in adolescent Australian footballers. *Journal of Sports Sciences*, 28, 615-625.
- Gucciardi, D. F., Gordon, S., Dimmock, J. A., & Mallett, C. J. (2009). Understanding the coach's role in the development of mental toughness: Perspectives of elite Australian football coaches. *Journal of Sports Sciences*, 27(13), 1483-1496. <https://doi.org/10.1080/02640410903150475>
- Gucciardi, D. F., Peeling, P., Ducker, K. J., & Dawson, B. (2014). When the going gets tough: Mental toughness and its relationship with behavioural perseverance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 81-86.



- Hair, J. F. (Ed.) (2010). *Multivariate data analysis : a global perspective* (7. ed., global ed. ed.). Pearson.
- Hamlin, M. J., Wilkes, D., Elliot, C. A., Lizamore, C. A., & Kathiravel, Y. (2019). Monitoring Training Loads and Perceived Stress in Young Elite University Athletes. *Frontiers in physiology*, *10*, 34.
- Impellizzeri, F., Marcora, S., & Coutts, A. (2019). Internal and External Training Load: 15 Years On. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, *14*, 1-4. <https://doi.org/10.1123/ijspp.2018-0935>
- Jackman, P. C., Hawkins, R. M., Crust, L., & Swann, C. (2019). Flow states in exercise: A systematic review. *Psychology of Sport & Exercise*, *45*, 101546.
- Jokuschies, N., Gut, V., & Conzelmann, A. (2017). Systematizing coaches' 'eye for talent': Player assessments based on expert coaches' subjective talent criteria in top-level youth soccer. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *12*, 565-576. <https://doi.org/10.1177/1747954117727646>
- Jordet, G., & Hartman, E. (2008). Avoidance motivation and choking under pressure in soccer penalty shootouts. *Journal of sport & exercise psychology*, *30*, 450-457.
- Kausel, E. E., Ventura, S., & Rodríguez, A. (2019). Outcome bias in subjective ratings of performance: Evidence from the (football) field. *Journal of Economic Psychology*, *75*, 102132.
- Kaya, A. (2014). Decision Making by Coaches and Athletes in Sport. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*, 333-338.
- Kazén, M. (2009). *Updated norms of the action control scales (ACS-90)*. Unpublished Manuscript, University Osnabrück, Germany.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1-11.
- Koole, S. L., Jostmann, N. B., & Baumann, N. (2012). Do demanding conditions help or hurt self-regulation? *Social and Personality Psychology Compass*, *6*, 328-246.
- Kröhler, A., & Berti, S. (2019). Taking Action or Thinking About It? State Orientation and Rumination Are Correlated in Athletes [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *10*(576). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00576>
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation. Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality : action versus state orientation* (pp. 47-59). Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie : Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Hogrefe.  
<http://elibrary.hogrefe.de/book/99.110005/9783840922398>  
<http://elibrary.hogrefe.de/9783840922398/C1>
- Kuhl, J., & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching : Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06475-4>
- Liu, H., Gómez, M.-A., Gonçalves, B., & Sampaio, J. (2016). Technical performance and match-to-match variation in elite football teams. *Journal of Sports Sciences: Science and Medicine in Football*, *34*, 509-518.
- Mackenzie, R., & Cushion, C. (2013). Performance analysis in football: A critical review and implications for future research. *Journal of Sports Sciences*, *31*, 639-676.
- Martens, J.-U., & Kuhl, J. (2020). *Die Kunst der Selbstmotivierung : neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (6., aktualisierte Auflage ed.). Verlag W. Kohlhammer.

- Murr, D., Feichtinger, P., Larkin, P., O'Connor, D., & Höner, O. (2018). Psychological talent predictors in youth soccer: A systematic review of the prognostic relevance of psychomotor, perceptual-cognitive and personality-related factors. *PloS one*, *13*, e0205337 S.
- Musculus, L., & Lobinger, B. H. (2018). Psychological Characteristics in Talented Soccer Players - Recommendations on How to Improve Coaches' Assessment. *Frontiers in Psychology*, *9*, 41.
- Nicholls, A. R., Earle, K., Earle, F., & Madigan, D. J. (2017). Perceptions of the Coach-Athlete Relationship Predict the Attainment of Mastery Achievement Goals Six Months Later: A Two-Wave Longitudinal Study among F. A. Premier League Academy Soccer Players. *Frontiers in Psychology*, *8*, 684.
- Nicholls, A. R., Polman, R. C. J., Levy, A. R., & Backhouse, S. H. (2009). Mental toughness in sport: Achievement level, gender, age, experience, and sport type differences. *Personality and Individual Differences*, *47*, 73-75.
- Osório, A. (2020). Performance Evaluation: Subjectivity, Bias and Judgment Style in Sport. *Group Decision and Negotiation*, *29*, 655-678.
- Plessner, H., & Haar, T. (2006). Sports performance judgments from a social cognitive perspective. *Psychology of Sport & Exercise*, *7*, 555-575.
- Raadts, S. (2009). *Theorie der Handlungsschnelligkeit im Sportspiel Fußball* [Dissertation, University Osnabrück].
- Reips, U.-D., & Funke, F. (2008). Interval-level measurement with visual analogue scales in Internet-based research: VAS Generator. *Behavior Research Methods*, *40*, 699-704.
- Rösch, D., Roy, H., Lars, P., Toni, G.-B., Astrid, J., Jiri, C., & Jiri, D. (2000). Assessment and Evaluation of Football Performance. *The American Journal of Sports Medicine*, *28*, 29-42.
- Roth, K. (1991). Entscheidungsverhalten im Sportspiel. *Sportwissenschaft*, *21*, 229-246.
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2014a). Ordinary magic, extraordinary performance: Psychological resilience and thriving in high achievers. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *3*, 46-60.
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2014b). Psychological resilience in sport performers: a review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, *32*, 1419-1434.
- Schweickle, M., Groves, S., Vella, S. A., & Swann, C. (2017). The effects of open vs. specific goals on flow and clutch states in a cognitive task. *Psychology of Sport & Exercise*, *33*, 45-54.
- Seidel, I. (2017). Struktur und Prognose der sportlichen Leistung. In K. Hottenrott & I. Seidel (Eds.), *Handbuch Trainingswissenschaft - Trainingslehre* (pp. 62-70). Hofmann.
- Sieghartsleitner, R., Zuber, C., Zibung, M., & Conzelmann, A. (2019). Science or Coaches' Eye? - Both! Beneficial Collaboration of Multidimensional Measurements and Coach Assessments for Efficient Talent Selection in Elite Youth Football. *Journal of sports science & medicine*, *18*, 32-43.
- Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S. A., Allen, M. S., & Keegan, R. (2017). Performing under pressure: Exploring the psychological state underlying clutch performance in sport. *Journal of Sports Sciences*, *35*, 2272-2280.
- Swann, C., Crust, L., & Vella, S. A. (2017). New directions in the psychology of optimal performance in sport: flow and clutch states. *Current Opinion in Psychology*, *16*, 48-53.

- Swann, C., Keegan, R., Crust, L., & Piggott, D. (2016). Psychological states underlying excellent performance in professional golfers: “Letting it happen” vs. “making it happen”. *Psychology of Sport & Exercise*, 23, 101-113.
- Toering, T., & Jordet, G. (2015). Self-Control in Professional Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27, 1533-1571.  
<https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1010047>
- van Quaquebeke, N., & Giessner, S. R. (2010). How embodied cognitions affect judgments: height-related attribution bias in football foul calls. *Journal of sport & exercise psychology*, 32, 3-22.
- Wallace, H. M., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2005). Audience support and choking under pressure: A home disadvantage? *Journal of Sports Sciences*, 23, 429-438.
- Wells, G. (1998). Peak Performance: A Literature Review.  
[https://www.researchgate.net/publication/265616014\\_Peak\\_Performance\\_A\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/265616014_Peak_Performance_A_Literature_Review).
- Wieser, R., & Thiel, H. (2014). A survey of "mental hardiness" and "mental toughness" in professional male football players. *Chiropractic & manual therapies*, 22, 17-17.
- Wolff, W., Bertrams, A., & Schüler, J. (2019). Trait Self-Control Discriminates Between Youth Football Players Selected and Not Selected for the German Talent Program: A Bayesian Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Zhou, C., Hopkins, W. G., Mao, W., Calvo, A. L., & Liu, H. (2019). Match Performance of Soccer Teams in the Chinese Super League-Effects of Situational and Environmental Factors. *International journal of environmental research and public health*, 16, 4238.
- Zuber, C., Zibung, M., & Conzelmann, A. (2015). Motivational patterns as an instrument for predicting success in promising young football players. *Journal of Sports Sciences*, 33(2), 160-168.  
<https://doi.org/10.1080/02640414.2014.928827>

## Tables

Table 1. Peak Performance Indicators in groups and subgroups, summarised in 12 Visual Analogue Scales

	Technical Skills	Playing (tactical)	Creativity	Physical Endurance	Physical (Mental Strength)	Presence
Normal Competitive Conditions	VAS 1	VAS 4		VAS 7		VAS 10
After Mistakes	VAS 2	VAS 5		VAS 8		VAS 11
Under Social Pressure	VAS 3	VAS 6		VAS 9		VAS 12

Table 2. Oblimin-rotated factor-matrix / players, three factors extracted

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
VAS1	<u>0,842</u>	0,389	0,374
VAS2	<u>0,782</u>	0,341	0,554
VAS3	<u>0,747</u>	0,290	0,605
VAS4	<u>0,860</u>	0,290	0,375
VAS5	<u>0,863</u>	0,428	0,383
VAS6	<u>0,831</u>	0,572	0,487
VAS7	0,361	<u>0,896</u>	0,257
VAS8	0,482	<u>0,936</u>	0,344
VAS9	0,420	<u>0,882</u>	0,542
VAS10	0,562	0,405	<u>0,895</u>
VAS11	0,456	0,357	<u>0,925</u>
VAS12	0,474	0,358	<u>0,958</u>

Table 3. Oblimin-rotated factor-matrix / Head coaches (T1), three factors extracted

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
TIVAS1	<u>0,917</u>	0,370	-0,704
TIVAS2	<u>0,884</u>	0,410	-0,754
TIVAS3	<u>0,862</u>	0,447	-0,614
TIVAS4	<u>0,925</u>	0,404	-0,561
TIVAS5	<u>0,958</u>	0,479	-0,639
TIVAS6	<u>0,956</u>	0,459	-0,604
TIVAS7	0,407	<u>0,980</u>	-0,433
TIVAS8	0,481	<u>0,995</u>	-0,496
TIVAS9	0,504	<u>0,989</u>	-0,515
TIVAS10	0,643	0,487	<u>-0,945</u>
TIVAS11	0,645	0,483	<u>-0,980</u>
TIVAS12	0,694	0,472	<u>-0,962</u>

Table 4. Oblimin-rotated factor-matrix / Assistant coaches (T2), three factors extracted

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
T2VAS1	0,620	0,345	<u>0,746</u>
T2VAS2	<u>0,807</u>	0,431	0,529
T2VAS3	<u>0,924</u>	0,201	0,266
T2VAS4	0,149	0,202	<u>0,873</u>
T2VAS5	0,656	0,405	<u>0,730</u>
T2VAS6	<u>0,874</u>	0,168	0,293
T2VAS7	0,245	<u>0,932</u>	0,234
T2VAS8	0,335	<u>0,941</u>	0,235
T2VAS9	<u>0,755</u>	0,613	-0,057
T2VAS10	<u>0,761</u>	0,483	0,546
T2VAS11	<u>0,843</u>	0,534	0,394
T2VAS12	<u>0,892</u>	0,283	0,081

Table 5. Results of HAKEMP 90 (Kuhl, 1994) split into *action orientation after mistakes (HOM)* and *action orientation in action planning (HOP)* and structured by different age groups (1 = U 16, 2 = U 17, 3 = U 19, 4 = U 23).

Age Group	N	M		Min		Max		SD	
		HOM	HOP	HOM	HOP	HOM	HOP	HOM	HOP
U 16	16	7.75	8.06	0	1	12	12	3.70	3.13
U 17	12	6.67	7.83	2	4	11	10	2.46	2.04
U 19	18	8.28	7.44	1	2	12	12	2.63	2.77
U 23	18	9.44	9.72	2	0	12	12	2.60	2.89

Table 6: Pearson Correlation of state /action orientation (HOM and HOP) and players (P) self and coaches' external assessment (T1 = Head Coach, T2 = Assistant Coach) regarding the factors and competition conditions (significance levels  $**P < .001.$ ,  $*P < .05$ )

Factors	HOM P	HOP P	HOM T1	HOP T1	HOM T2	HOP T2
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
<i>technical and tactical skills</i>	.535**	.312*	.019	-.215	.225	.147
<i>physical endurance</i>	.278*	.295*	.315*	.040	.128	.060
<i>physical presence / mental strength</i>	.433**	.557**	.224	-.045	.079	.147
<i>normal competitive conditions</i>	.414**	.357**	.103	-.168	.035	-.087
<i>after mistakes</i>	.528**	.401**	.230	-.076	.200	.156
<i>under social pressure</i>	.528**	.512**	.204	-.112	.215	.256*

Figure 1

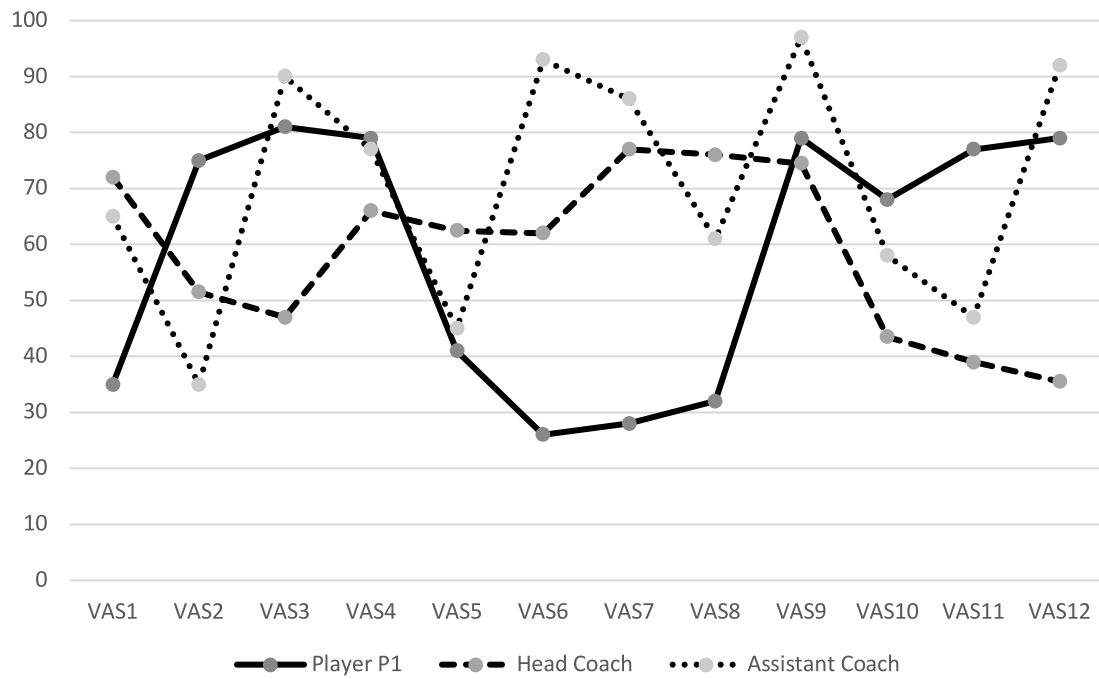


Figure 1. Self and external assessment of P1, head coach and assistant coach

Figure 2

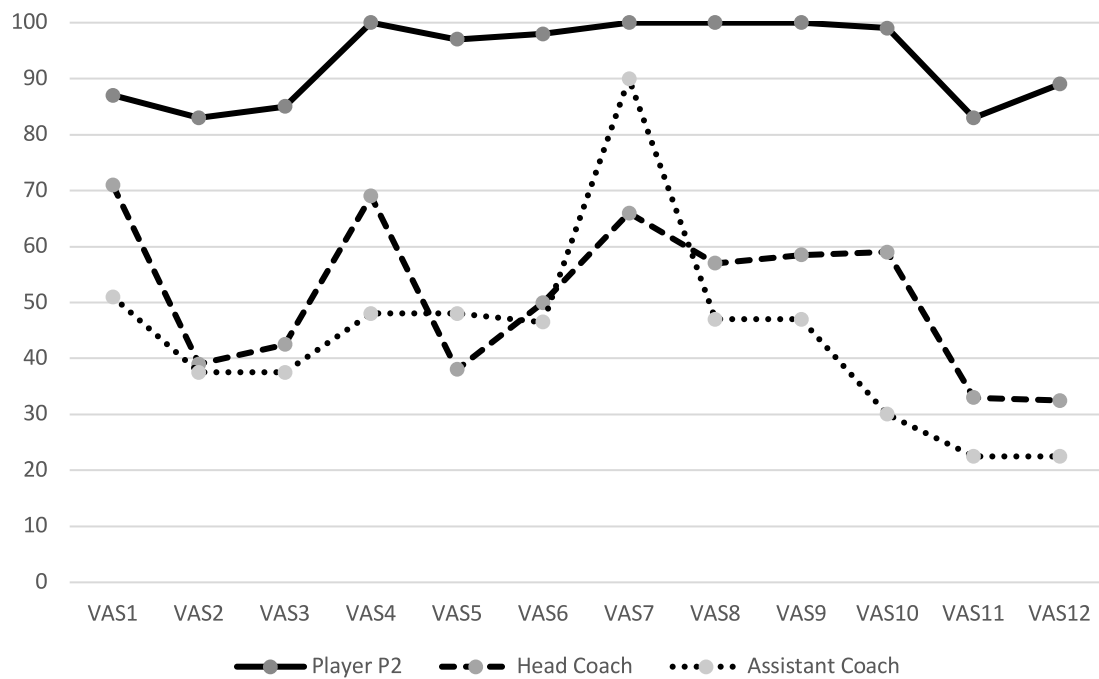


Figure 2. Self and external assessment of P2, head coach and assistant coach

Figure 3

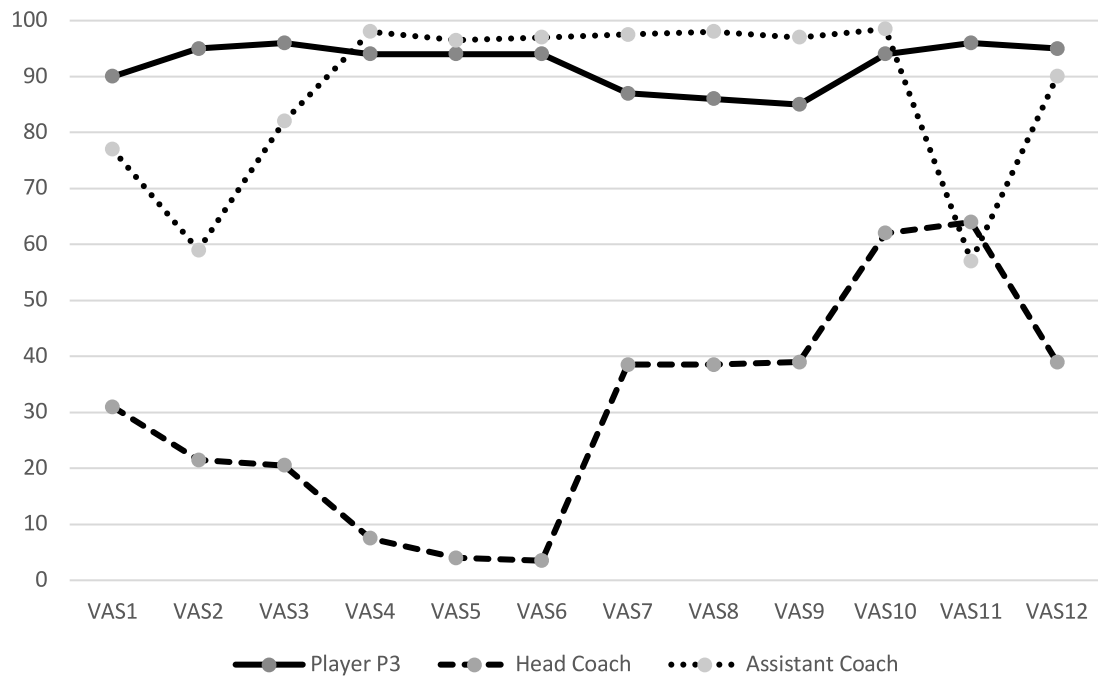


Figure 3. Self and external assessment of P3, head coach and assistant coach

Figure 4

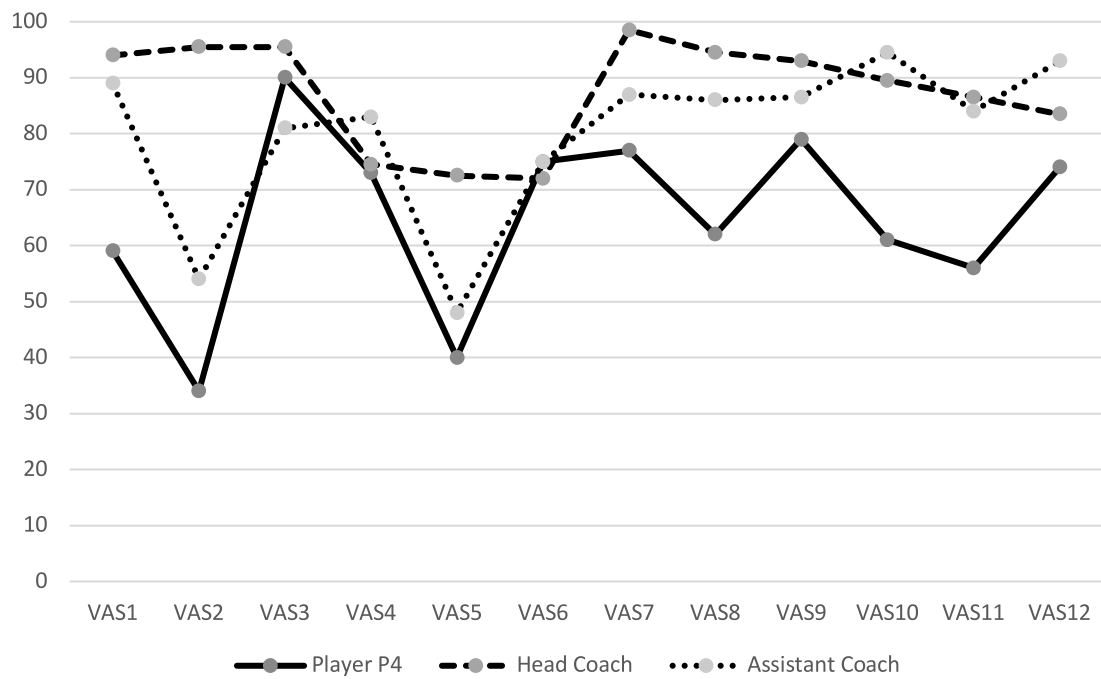


Figure 4. Self and external assessment of P4, head coach and assistant coach

Figure 5

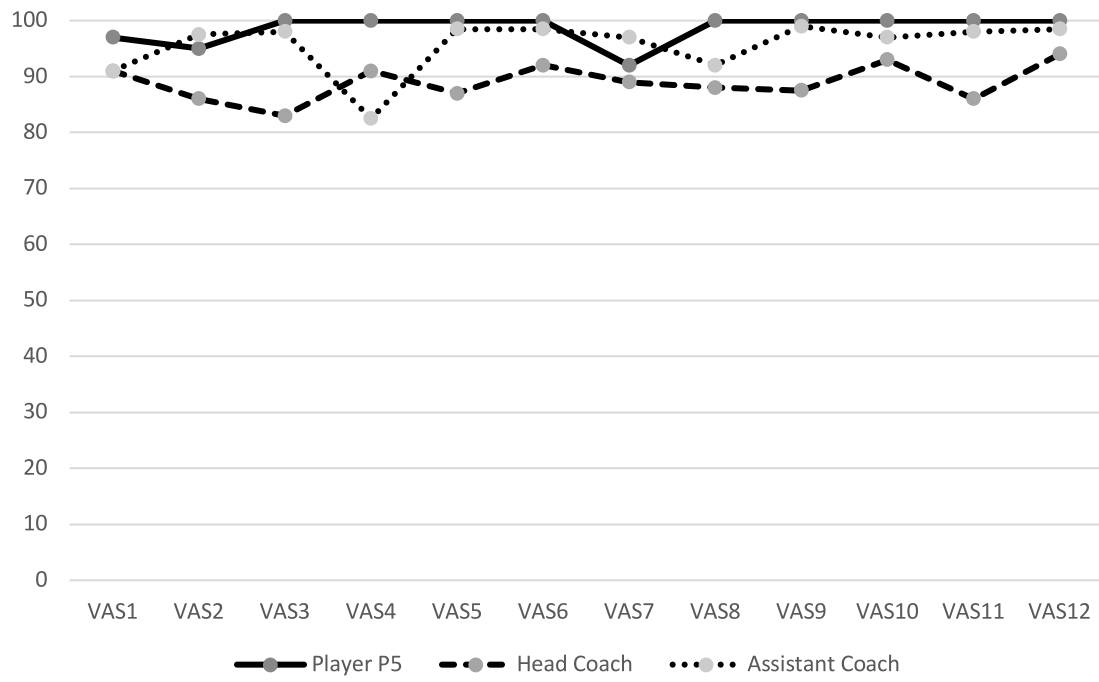


Figure 5. Self and external assessment of P5, head coach and assistant coach