



Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Dirk Richter

DISSERTATION

**Zur Planung und Durchführung von Lernprozessen am
Beispiel von Schauspielern
Eine empirisch-qualitative Untersuchung**

Mag. Eva Maria Ortmayr

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung

Potsdam, am 01.03.2021 (Datum der Disputation)

Erstgutachter/ Betreuer: Prof. Dr. Dirk Richter
Zweitgutachter: Prof. Dr. Joachim Ludwig

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-49953>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-499538>

KURZFASSUNG

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Planung und Durchführung des Lernprozesses von Schauspielern, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Einsatz von Lernstrategien liegt. Es geht darum, welche Strategien sich professionell Lernende bedienen, um die für die Berufsausübung erforderliche Textsicherheit zu erlangen, nicht um die Optimierung des Lernerfolges.

Die Literaturrecherche machte deutlich, dass aktuelle Studien zum Lernen von Erwachsenen vor allem im berufsspezifischen Kontext angesiedelt sind und sich auf den Erwerb von Kompetenzen, Problemlösestrategien und gesellschaftliche Teilhabe beziehen. Dem Lernen von Schauspielern liegt aber keine Absicht einer Verhaltensänderung oder eines konkreten Wissenszuwachses zugrunde.

Für Schauspieler ist der Auftritt Bestandteil ihrer Berufskultur. Angesichts der Tatsache, dass präzises Faktenwissen als Grundlage für kompetentes, überzeugendes Präsentieren entscheidende Bedeutung zukommt, sind die Ergebnisse der Studie auch für Berufsgruppen relevant, die öffentlich auftreten müssen, wie z. B. für Priester, Juristen und Lehrende. Das gilt ebenso für Schüler und Studenten, die Referate halten und/oder Arbeiten präsentieren müssen.

Für die empirische Untersuchung werden zwölf renommierte Schauspieler mittels problemzentriertem Interview befragt, anschließend wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

In der Auswertung der Daten kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen Körper und Sprechpraxis nachgewiesen werden. Ebenso ergibt die Analyse, wie wichtig Bewegung für den Lernprozess ist. Es können Ergebnisse in Bezug auf kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Strategien generiert werden, wobei der Lernumgebung und dem Lernen mit Kollegen entscheidende Bedeutung zukommt.

ABSTRACT

This study investigates the planning and realization of actors' learning processes, with a main focus on the use of learning strategies. It is not about optimizing the learning success but about the strategies professional learners apply in order to gain the confidence in knowing a text which is necessary to fulfil the job-specific requirements.

A review of literature on adult learning shows that most current studies are situated in job-related contexts and refer to the acquisition of competences, problem-solving strategies, and social participation. Actors' learning, however, does not aim at inducing alterations in behaviour or at increasing particular knowledge. Performance is part of an actor's professional culture. As precise factual knowledge is essential for having competent, convincing presentations, the results of the current study are also relevant for professionals who regularly appear in public such as priests, lawyers, and teachers. They are also applicable for pupils and students who have to give reports and presentations.

The empirical study comprises twelve problem-centred interviews with renowned actors. For data interpretation, qualitative content analysis is applied.

The evaluation of the data reveals a clear connection between the body and practice of speech. Furthermore, the analysis illustrates the importance of movement in the learning process. Results comprise cognitive, metacognitive, and resource-oriented strategies. With reference to strategies, the learning environment and learning with colleagues are distinguished to be of utmost importance.

VORWORT

Die vorliegende Forschungsarbeit zum Thema „Zur Planung und Durchführung von Lernprozessen am Beispiel von Schauspielern“ hat sich aus persönlichem Interesse auf Grund der langjährigen Tätigkeit als Regieassistentin und Dramaturgin an einer großen Wiener Bühne herauskristallisiert. Es wird von Schauspielern erwartet, dass sie sich den Text wortgetreu selbstständig aneignen und zudem mehrere Rollen parat haben. Mein Erkenntnisinteresse war, wie sie diese Textmengen bewältigen und im Gedächtnis verankern.

An dieser Stelle ist es mir ein besonderes Bedürfnis, mich bei meinen Begleitern zu bedanken, die mich während des ganzen Prozesses unterstützt haben und mir immer wieder mit aufmunternden Worten geholfen und Kraft gegeben haben.

Sehr herzlich möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Dirk Richter bedanken, der immer eine sehr konstruktive, wertschätzende Arbeitsatmosphäre geschaffen hat und mich bei der inhaltlichen, methodischen und formalen Gestaltung der Arbeit mit wertvollen Anregungen unterstützt hat.

Frau PD Priv.-Doz. Dr. Christa-Monika Reisinger bin ich zu besonderem Dank verpflichtet. Sie hat mich von Beginn an in meinem Vorhaben unterstützt, da sie das Dissertantenkolleg, das in Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Potsdam entstanden ist, mit größtmöglicher Professionalität und Umsicht leitete. In diesen arbeitsintensiven Treffen wurde der Blick für mein Thema unter ihrer Ägide geschärft und ich durfte viele weiterführende Impulse mitnehmen. Bei der empirischen Untersuchung, sowohl bei der Eingabe wie auch bei der Auswertung der Daten, unterstützte und begleitete sie mich maßgeblich. Ihr habe ich es zu verdanken, dass ich trotz widriger, technischer Umstände nicht aufgegeben habe. Ihre Zusage zur Zweitbetreuung hat mich motiviert und bestärkt, die Arbeit abzuschließen.

Auch bei Prof. Dr. Kurt Allabauer möchte ich mich aufrichtig bedanken. Er hat mich in meinem Forschungsvorhaben durch sein Interesse an meinem Thema immer sehr unterstützt und es möglich gemacht, dass ich diese Dissertation an der

Universität Potsdam schreiben konnte. Mein besonderer Dank gilt auch Prof. Dr. Susanne Roßnagl, die mir immer wieder gute Denkanstöße gab.

Ein herzliches Dankeschön gebührt auch allen, die am Zustandekommen dieser Arbeit wesentlich beteiligt waren. Dazu zählen alle Schauspieler und Schauspielerinnen, die sich für die Interviews reichlich Zeit genommen und meine Fragen aufrichtig beantwortet haben. Ebenso bedanke ich mich bei den Zweitcodierern Prof. Dr. Philipp Maurer, Dr. Corinna Koschmieder und Chris Pichler für die Überarbeitung des Kategoriensystems und die Intercoder-Überprüfung. Ein Dankeschön möchte ich auch an alle Kolleginnen und Kollegen aus dem Dissertantenkolleg richten, die mit ihren Anregungen zum Gelingen der Studie beigetragen haben. Zum Schluss möchte ich mich bei meiner Freundin Andrea Fischer-Hiermann und meiner Kollegin Mag. Andrea Losek für das gewissenhafte Korrekturlesen der Arbeit bedanken. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Familie, die mich in meinem Vorhaben bestärkt und motiviert hat, die Dissertation fertig zu stellen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Prozessabfolge beim Lernen am Modell	27
Abbildung 2: Lebenslang-Lebensweit-Ansatz	29
Abbildung 3: Soziale Kognition als Basis und Bestandteil sozialer Prozesse	41
Abbildung 4: Selbstgesteuertes Lernen als zyklischer Prozess nach Zimmerman 1996	53
Abbildung 5: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation.....	61
Abbildung 6: Das Modell der Verarbeitungstiefen	62
Abbildung 7: Geschlecht der Interviewpartner.....	90
Abbildung 8: Verteilung der Interviewpartner nach Nationen.....	90
Abbildung 9: Verteilung der Interviewpartner nach Region.....	91
Abbildung 10: Schulerfolg der Interviewpartner.....	91
Abbildung 11: Alter der Interviewpartner gesamt.....	91
Abbildung 12: Alter der Interviewpartner nach Geschlecht.....	91
Abbildung 13: Grafische Darstellung der Kategorien und Überlappungen.....	119
Abbildung 14: Innerer Parcours Zusammenhänge der Subkategorien.....	120
Abbildung 15: Die zehn häufigsten Nennungen CP.....	150
Abbildung 16: Wordcloud der Befragten CP.....	151
Abbildung 17: Die zehn häufigsten Nennungen EE.....	154
Abbildung 18: Wordcloud des Befragten EE.....	155
Abbildung 19: Die zehn häufigsten Nennungen EM.....	157
Abbildung 20: Wordcloud der Befragten EM.....	159
Abbildung 21: Die zehn häufigsten Nennungen ES.....	161
Abbildung 22: Wordcloud des Befragten ES.....	162
Abbildung 23: Die zehn häufigsten Nennungen IP.....	164
Abbildung 24: Wordcloud der Befragten IP.....	165
Abbildung 25: Die zehn häufigsten Nennungen JS.....	167
Abbildung 26: Wordcloud der Befragten JS.....	169
Abbildung 27: Die zehn häufigsten Nennungen JSZ.....	171
Abbildung 28: Wordcloud der Befragten JSZ.....	172
Abbildung 29: Die zehn häufigsten Nennungen MD.....	174
Abbildung 30: Wordcloud des Befragten MD.....	175
Abbildung 31: Die zehn häufigsten Nennungen MG.....	177
Abbildung 32: Wordcloud des Befragten MG.....	178
Abbildung 33: Die zehn häufigsten Nennungen OS.....	180
Abbildung 34: Wordcloud der Befragten OS.....	181
Abbildung 35: Die zehn häufigsten Nennungen PM.....	184
Abbildung 36: Wordcloud des Befragten PM.....	185
Abbildung 37: Die zehn häufigsten Nennungen RH.....	187
Abbildung 38: Wordcloud des Befragten RH.....	188
Abbildung 39: Die zehn häufigsten Nennungen gesamt.....	190
Abbildung 40: Wordcloud aller Befragten.....	193

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Abgrenzung informelles/formalisiertes Lernen	31
Tabelle 2: Absichtsvolles Lernen nach Konrad	34
Tabelle 3: Kategorien für selbstgesteuertes Lernen	51
Tabelle 4: Deduktiv angenommene Kategorien zu Lernstrategien.....	80
Tabelle 5: Überblick über die Stichprobe.....	92
Tabelle 6: Übereinstimmungskoeffizient Auswertungen.....	106
Tabelle 7: Codierleitfaden Lernen als Teil der Berufskultur.....	108
Tabelle 8: Codierleitfaden Wiederholungsstrategien.....	109
Tabelle 9: Codierleitfaden Zusammenfassen von Informationen.....	110
Tabelle 10: Codierleitfaden Strategien der externen Visualisierung.....	110
Tabelle 11: Codierleitfaden Mnemotechnik.....	111
Tabelle 12: Codierleitfaden Aktivierung des Vorwissens.....	112
Tabelle 13: Codierleitfaden Visualisierungen.....	112
Tabelle 14: Codierleitfaden Kritisches Prüfen.....	112
Tabelle 15: Codierleitfaden Planung des Lernprozesses.....	113
Tabelle 16: Codierleitfaden Überwachung des Lernprozesses.....	114
Tabelle 17: Codierleitfaden Regulierung des Lernprozesses.....	114
Tabelle 18: Codierleitfaden Lernumgebung.....	115
Tabelle 19: Codierleitfaden Zeitmanagement.....	115
Tabelle 20: Codierleitfaden Lernen mit Kollegen.....	116
Tabelle 21: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Der innere Parcours“	120
Tabelle 22: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers“	122
Tabelle 23: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Wiederholungsstrategien“	126
Tabelle 24: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Mnemotechnik“	128
Tabelle 25: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Visualisierungen“	129
Tabelle 26: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Zusammenfassen von Informationen“	131
Tabelle 27: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Aktivierung des Vorwissens“	132
Tabelle 28: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Kritisches Prüfen“	133
Tabelle 29: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Planung des Lernprozesses“	135
Tabelle 30: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Überwachung des Lernprozesses“	137
Tabelle 31: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Regulierung des Lernprozesses“	140
Tabelle 32: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernumgebung“	141
Tabelle 33: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Zeitmanagement“	143
Tabelle 34: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernen mit Kollegen“	145
Tabelle 35: Interpretation des Korrelationskoeffizienten	149
Tabelle 36: Die häufigsten Nennungen CP.....	150
Tabelle 37: Die häufigsten Nennungen EE.....	154
Tabelle 38: Die häufigsten Nennungen EM.....	158
Tabelle 39: Die häufigsten Nennungen ES.....	161
Tabelle 40: Die häufigsten Nennungen IP.....	165
Tabelle 41: Die häufigsten Nennungen JS.....	168
Tabelle 42: Die häufigsten Nennungen JSZ.....	171
Tabelle 43: Die häufigsten Nennungen MD.....	174
Tabelle 44: Die häufigsten Nennungen MG.....	177
Tabelle 45: Die häufigsten Nennungen OS.....	180
Tabelle 46: Die häufigsten Nennungen PM.....	184
Tabelle 47: Die häufigsten Nennungen RH.....	187
Tabelle 48: Die häufigsten Nennungen gesamt.....	192
Tabelle 49: Die häufigsten Nennungen CP: vollständige Tabelle.....	222
Tabelle 50: Die häufigsten Nennungen EE: vollständige Tabelle.....	223

Tabelle 51: Die häufigsten Nennungen EM: vollständige Tabelle.....	224
Tabelle 52: Die häufigsten Nennungen ES: vollständige Tabelle.....	225
Tabelle 53: Die häufigsten Nennungen IP: vollständige Tabelle.....	226
Tabelle 54: Die häufigsten Nennungen JS: vollständige Tabelle.....	227
Tabelle 55: Die häufigsten Nennungen JSZ: vollständige Tabelle.....	228
Tabelle 56: Die häufigsten Nennungen MD: vollständige Tabelle.....	229
Tabelle 57: Die häufigsten Nennungen MG: vollständige Tabelle.....	230
Tabelle 58: Die häufigsten Nennungen OS: vollständige Tabelle.....	231
Tabelle 59: Die häufigsten Nennungen PM: vollständige Tabelle.....	232
Tabelle 60: Die häufigsten Nennungen RH: vollständige Tabelle.....	233
Tabelle 61: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall CP.....	235
Tabelle 62: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall CP.....	237
Tabelle 63: Darstellung der Korrelationen zu <i>Struktur</i> Fall CP.....	237
Tabelle 64: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall EE.....	238
Tabelle 65: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall EE.....	239
Tabelle 66: Darstellung der Korrelationen zu <i>Büffeln</i> Fall EE.....	240
Tabelle 67: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall EM.....	241
Tabelle 68: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall EM.....	242
Tabelle 69: Darstellung der Korrelationen zu <i>Wissen</i> Fall EM.....	243
Tabelle 70: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall ES.....	244
Tabelle 71: Darstellung der Korrelationen zu <i>Disziplin</i> Fall ES.....	244
Tabelle 72: Darstellung der Korrelationen zu <i>Textbuch</i> Fall ES.....	244
Tabelle 73: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall IP.....	245
Tabelle 74: Darstellung der Korrelationen zu <i>Aufsagen</i> Fall IP.....	245
Tabelle 75: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall IP.....	245
Tabelle 76: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall JS.....	246
Tabelle 77: Darstellung der Korrelationen zu <i>Verstehen</i> Fall JS.....	247
Tabelle 78: Darstellung der Korrelationen zu <i>Verbinden</i> Fall JS.....	248
Tabelle 79: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall JSZ.....	248
Tabelle 80: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall JSZ.....	248
Tabelle 81: Darstellung der Korrelationen zu <i>Auswendig</i> Fall JSZ.....	248
Tabelle 82: Darstellung der Korrelationen zu <i>Textbuch</i> Fall MD.....	250
Tabelle 83: Darstellung der Korrelationen zu <i>Verstehen</i> Fall MD.....	250
Tabelle 84: Darstellung der Korrelationen zu <i>Beherrschen</i> Fall MD.....	251
Tabelle 85: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall MG.....	252
Tabelle 86: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall MG.....	252
Tabelle 87: Darstellung der Korrelationen zu <i>Beherrschen</i> Fall MG.....	252
Tabelle 88: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall OS.....	254
Tabelle 89: Darstellung der Korrelationen zu <i>Wissen</i> Fall OS.....	255
Tabelle 90: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall OS.....	256
Tabelle 91: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Fall PM.....	257
Tabelle 92: Darstellung der Korrelationen zu <i>Aufsagen</i> Fall PM.....	258
Tabelle 93: Darstellung der Korrelationen zu <i>Spielen</i> Fall PM.....	258
Tabelle 94: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Fall RH.....	259
Tabelle 95: Darstellung der Korrelationen zu <i>Bild</i> Fall RH.....	259
Tabelle 96: Darstellung der Korrelationen zu <i>Ordnen</i> Fall RH.....	259
Tabelle 97: Darstellung der Korrelationen zu <i>Lernen</i> Gesamtanalyse.....	260
Tabelle 98: Darstellung der Korrelationen zu <i>Text</i> Gesamtanalyse.....	260
Tabelle 99: Darstellung der Korrelationen zu <i>Verstehen</i> Gesamtanalyse.....	260

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Anh.	Anhang
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
et al.	et alii
f	Folgeseite
ff	mehrere Folgeseiten
Hrsg.	Herausgeber
lt.	laut
Kap.	Kapitel
Nn	Nennungen
r	Korrelationskoeffizient
S.	Seite
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
u. a.	unter anderem
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG.....	3
ABSTRACT.....	4
VORWORT.....	5
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	7
TABELLENVERZEICHNIS.....	8
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	10
INHALTSVERZEICHNIS.....	11
I EINLEITUNG.....	14
1 Einführung in den Problemkreis.....	14
1.1 Problemstellung.....	15
1.1.1 Problem.....	15
1.1.2 Erkenntnisinteresse.....	16
1.2 Zentrale Forschungsfrage.....	17
1.3 Ziel der Studie.....	18
1.4 Pädagogische Relevanz.....	19
1.5 Die Themen der nachfolgenden Abschnitte.....	20
II THEORETISCHER TEIL.....	23
2 Lernen und Beruf.....	24
2.1 Auffassungen über Lernen.....	24
2.2 Lerngelegenheiten im Kontext der Erwachsenenbildung.....	27
2.3 Gemeinsamkeiten des Lernens von Erwachsenen.....	31
2.3.1 Zielorientiertes Lernen.....	32
2.3.2 Lernen als aktiver Konstruktionsprozess individuellen Wissens.....	33
2.3.3 Selbstwirksamkeit.....	34
3 Lernen im Beruf.....	37
3.1 Zielsetzungen für Fort- und Weiterbildung.....	37
3.2 Soziale Kognition.....	39
3.3 Kognitive Meisterlehre.....	40
3.4 Situiertes Lernen.....	42
3.5 Lernumgebungen.....	43
3.6 Aktueller Forschungsstand.....	44
3.7 Resümee.....	46
4 Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers.....	47
4.1 Sinnvoll-rezeptives Lernen.....	48
4.2 Selbstgesteuertes Lernen.....	50
4.3 Positives Selbstkonzept als Voraussetzung für sicheres Auftreten.....	53
4.4 Resümee.....	56
5 Lernstrategien.....	59
5.1 Kognitive Lernstrategien.....	60
5.1.1 Wiederholungsstrategien.....	62
5.1.2 Organisationsstrategien.....	63
5.1.2.1 Zusammenfassen von Informationen.....	63
5.1.2.2 Strategien der externen Visualisierung.....	64
5.1.3 Elaborationsstrategien.....	65
5.1.3.1 Mnemotechnik.....	65
5.1.3.2 Anfertigen von Notizen.....	66
5.1.3.3 Aktivierung des Vorwissens.....	66
5.1.3.4 Visualisierung.....	67

5.1.4 Kritisches Prüfen.....	68
5.2 Metakognitive Lernstrategien.....	68
5.2.1 Planung des Lernprozesses.....	70
5.2.2 Überwachung des Lernprozesses.....	71
5.2.3 Regulierung des Lernprozesses.....	71
5.3 Strategien des Ressourcenmanagements.....	72
5.3.1 Lernumgebung.....	72
5.3.2 Zeitmanagement.....	73
5.3.3 Lernen mit Kollegen.....	73
5.4 Aktueller Forschungsstand.....	76
5.5 Resümee.....	78
6 Explizite Fragestellungen.....	81
III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	83
7 Anlage der Untersuchung und Studiendesign.....	84
8 Stichprobe.....	88
9 Erhebungsinstrumente.....	93
9.1 Das problemzentrierte Interview.....	93
9.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	96
9.3 Der Pretest.....	97
9.4 Gütekriterien.....	98
10 Auswertungsverfahren.....	101
10.1 Datenaufbereitung.....	101
10.2 Qualitative Inhaltsanalyse.....	102
10.2.1 Intercoder-Übereinstimmung.....	104
10.2.2 Codierleitfaden.....	106
10.3 Quantitative Inhaltsanalyse.....	116
IV ERGEBNISSE.....	118
11 Beschreibung der Daten.....	118
11.1 Der innere Parcours.....	120
11.2 Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers.....	122
11.3 Kognitive Strategien.....	126
11.3.1 Wiederholungsstrategien.....	126
11.3.2 Mnemotechnik.....	128
11.3.3 Visualisierungen.....	129
11.3.4 Zusammenfassen von Informationen.....	131
11.3.5 Aktivierung des Vorwissens.....	132
11.3.6 Kritisches Prüfen.....	133
11.4 Metakognitive Strategien.....	134
11.4.1 Planung des Lernprozesses.....	135
11.4.2 Überwachung des Lernprozesses.....	137
11.4.3 Regulierung des Lernprozesses.....	140
11.5 Strategien des Ressourcenmanagements.....	141
11.5.1 Lernumgebung.....	141
11.5.2 Zeitmanagement.....	143
11.5.3 Lernen mit Kollegen.....	145
12 Vertiefende Analyse der einzelnen Fälle.....	149
12.1 Analyse Fall CP.....	151
12.2 Analyse Fall EE.....	155
12.3 Analyse Fall EM.....	159
12.4 Analyse Fall ES.....	163
12.5 Analyse Fall IP.....	167
12.6 Analyse Fall JS.....	170
12.7 Analyse Fall JSZ.....	173

12.8 Analyse Fall MD.....	176
12.9 Analyse Fall MG.....	179
12.10 Analyse Fall OS.....	182
12.11 Analyse Fall PM.....	186
12.12 Analyse Fall RH.....	189
13 Zusammenfassende Analyse aller Fälle.....	192
V ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	197
14 Zusammenfassung.....	197
15 Diskussion der Ergebnisse.....	202
16 Limitationen.....	204
17 Fazit und Ausblick.....	206
18 Implikationen für die Bildungsforschung.....	208
LITERATURVERZEICHNIS.....	211
ANHANG.....	223
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	262

I EINLEITUNG

1 Einführung in den Problemkreis

Es gibt kaum ein Lernfeld, das dem eines Schauspielers¹ vergleichbar ist, in dem der Lernende seinen eigenen persönlichen Lernprozess völlig frei gestalten kann. Es wird erwartet, dass er diesen eigenverantwortlich steuert und sicher bewältigt. Er verfügt selbstständig über seinen Entscheidungsspielraum, der den Grad autonomen Handelns definiert, über den Gestaltungsspielraum, in dem er seine Vorgehensweise bestimmt und über den Handlungsspielraum (Konrad 2011). In der aktuellen Forschungsliteratur wird in Bezug auf „*erfolgreich Lernende*“ (Konrad 2011) häufig das „*Good Strategy User*“ Modell von Pressley, Borkowski & Schneider (1986) zitiert, das folgende charakteristische Merkmale erfolgreich Lernender beschreibt. Sie verfügen über zahlreiche spezifische und generelle Lernstrategien und können diese auch flexibel und reflexiv einsetzen. Sie sind motiviert, diese Lernstrategien einzusetzen und nutzen diese zunehmend automatisch. Zusätzlich zum strategischen Wissen besitzen sie ein Kurzzeitgedächtnis mit hoher Kapazität und ein umfangreiches Allgemeinwissen, sodass sie bei hohen Lernanforderungen auf inhaltspezifische Vorkenntnisse zurückgreifen können. Sie verfolgen Ziele und erkennen auch den Zusammenhang zwischen persönlicher Anstrengung bei der Anwendung von Lernstrategien und dem Erreichen des Lernzieles, überwachen ihre Lern- und Leistungsfortschritte und können ihr Lernverhalten erfolgreich gegen ungünstige, überflüssige oder ablenkende Einflüsse abschirmen. Sie haben Vertrauen in ihre Lernfähigkeiten und stellen sich immer neuen Herausforderungen, da sie von der Überzeugung geleitet sind, dass sie sich weiter verbessern können (Brünken & Seufert 2006; vgl. dazu auch Hasselhorn 2006; vgl. dazu auch Konrad 2011).

Lernen gehört zum unabdingbaren Berufsbild des Schauspielers zur Erreichung seiner Ziele und ist deshalb mit schulischem Lernen nur bedingt vergleichbar. Er richtet den Fokus darauf, was ihm die Erreichung des Zieles ermöglicht und lässt

¹ Es wird darauf hingewiesen, dass das männliche Geschlecht als grammatikalisches Geschlecht verwendet wird, was das weibliche Geschlecht in keiner Weise diskriminieren soll.

sich von Misserfolgen nicht entmutigen. Vielmehr überlegt er, was er verändern muss, um sein Ziel zu erreichen und bildet Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen aus.

1.1 Problemstellung

1.1.1 Problem

Während ihrer langjährigen Tätigkeit als Regieassistentin und Dramaturgin an renommierten Sprechtheaterbühnen hatte die Autorin Gelegenheit, Schauspieler in der Ausübung ihres Berufes zu beobachten. Dabei zeigte sich, welche große Bedeutung der Textsicherheit zukommt. Es passierte mehrmals, dass Schauspieler die Probe verließen, weil sie nach eigener Aussage *„den Kollegen nicht beim Textlernen zuschauen wollen“* (EE/61)². Schauspieler müssen den Text einwandfrei beherrschen, um eine Rolle glaubhaft und authentisch verkörpern zu können. Sowohl die Imitation als auch die individuelle Interpretation der Figur sind wesentliche Bestandteile ihres Berufes, dazu bedarf es einer genauen Kenntnis des Textes. Sie sind Experten ihres Lernprozesses und gelten somit als kompetente Lerner, die große Textmengen bewältigen und diese über lange Zeiträume parat haben. Im Fall einer Umbesetzung kommen sie auch in die Situation, dass sie sich eine Rolle in kurzer Zeit aneignen müssen. Schauspieler müssen somit einerseits über die Inhalte verfügen als diese auch aktuell nutzen können. Es ist erforderlich, dass sie den Text absolut einwandfrei beherrschen, mangelnde Textkenntnis würde das Spiel, insbesondere die Rollengestaltung maßgeblich behindern. Zur Bewältigung der Textfülle entwickeln sie individuelle Lernstrategien und verfügen demnach über ein differenziertes Repertoire, das sie je nach Aufgabenstellung situationsadäquat einsetzen können. *„Unter einer Strategie versteht man eine prinzipiell bewusstseinsfähige, häufig aber auch automatisierte Handlungsfolge, die unter bestimmten, situativen Bedingungen abgerufen und situationsadäquat eingesetzt wird“* (Artelt 2010, S. 78).

In der Literatur geht man von einer optimalen strategischen Nutzung vorhandener Metakognitionen aus, wenn der Lernerfolg von größter Bedeutsamkeit für be-

2 Die Abkürzung EE entspricht dem Pseudonym eines Probanden, 61 gibt die Tausender- und Hunderterstellen im Transkriptionstext an.

stimmte Ziele ist und wenn der subjektiv erwartete Nutzen eines strategischen Lernverhaltens in angemessener Relation zu der Anstrengung steht (Schneider 2010). Aus diesen Überlegungen wird das Erkenntnisinteresse abgeleitet.

1.1.2 Erkenntnisinteresse

Im Forschungsvorhaben wird der Lernprozess renommierter, professioneller Schauspieler untersucht und der Frage nachgegangen, welche Strategien und Techniken zum Repertoire eines erfolgreichen Lerners gehören. Diese Berufsgruppe schafft es, bis ins hohe Alter neue Rollen zu erarbeiten, auf der Bühne zu stehen und den Theaterabend ohne „Hänger“ oder sonstige Pannen zu bestreiten, obwohl in der Forschungsliteratur ein Nachlassen der kognitiven Fähigkeiten, der Repräsentation und Aktivierung des Wissens und Schwierigkeiten bei der Bewältigung komplexer Aufgaben im fortgeschrittenen Alter beschrieben wird (Hasselhorn 2006).

Hasselhorn hat die Vermutung geäußert, dass mit zunehmendem Alter und wachsender Komplexität der Lernanforderungen die Bedeutung der Metakognition für den Lernerfolg zunimmt und hilft, ein positives Selbstbild aufrecht zu halten (Hasselhorn 1989). Angesichts der Tatsache, dass effizientes Lernen für den Beruf des Schauspielers äußerst wichtig ist, stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses Lernstrategien und Metakognition. Es wird erforscht, unter welchen Bedingungen effizientes und nachhaltiges Lernen gelingen kann, wie der Lernende den Lernvorgang plant, überwacht und kontrolliert, inwiefern das angestrebte Ziel erreicht wurde.

Im Zentrum der Untersuchung stehen ihre Lernerfahrungen, Lernerfolge und eventuelle Misserfolge. Beachtet wird auch die Begleitung, Unterstützung und Erschwernis ihrer Lernprozesse. In der Auswertung werden wiederkehrende Konstellationen besondere Beachtung finden, es wird der Konstruktion von Mustern nachgegangen und Aussagen getroffen, die über den Einzelfall und über das Berufsfeld des Schauspielers hinausgehen (Lamnek 2010).

Für Schauspieler sind Textsicherheit und die detailgetreue Wiedergabe von Informationen die Grundlage ihres Berufes, damit sie kompetent und glaubwürdig auf

der Bühne agieren können, d. h. damit sie sicher auftreten können. Moser (2016, S. 18) postuliert, dass *„die Identität des Menschen in vielen Fällen an die Inszenierung und Präsentation der eigenen Körperlichkeit geknüpft ist, man stellt sich körperlich auf eine Weise dar, wie man gerne gesehen werden möchte, von anderen und von sich selbst.“* Sicheres Auftreten wird mit einer authentischen Präsentation vor Publikum gleichgesetzt, und es geschieht auf einer definierten „Bühne“, wobei die „Bühne“ auch ein Klassenzimmer, ein Hörsaal, eine Generalversammlung oder eine Pressekonferenz bedeuten kann. Es handelt sich um ein konkretes Theaterstück bzw. Thema, welches auch eine mediale Resonanz zur Folge haben kann. Das können Pressestimmen sein, aber ebenso Rückmeldungen von Publikum, Eltern, Schülern, Kollegen oder Mitarbeitern. Es wird davon ausgegangen, dass kompetentes, sicheres Auftreten und Textsicherheit im Sinne von verfügbarem Faktenwissen in einem engen Zusammenhang stehen.

1.2 Zentrale Forschungsfrage

Aus der Literatur und den genannten Beobachtungen ergibt sich nun folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie werden Lernprozesse geplant und durchgeführt, damit sie dem Lernenden ein sicheres Auftreten ermöglichen?

Diese Frage soll mit Hilfe der Forschungsfragen im Einzelnen beantwortet werden:

- Welche individuellen Lernstrategien sind es, die die Lernenden besonders gut in die Lage versetzen, ihre Ziele zu erreichen?
- Welche Lerntechniken und -strategien werden im Beruf zur effizienten Erarbeitung einer Rolle eingesetzt?
- Wie werden die Informationen verarbeitet, dass sie nach einer mehr oder minder langen Zeitspanne abgerufen werden können?
- Wie wird das Lernmaterial erarbeitet?
- Wie wird der Lernprozess geplant?
- Wie wird die Lernumgebung gestaltet?

- Welche Rolle spielt das soziale Umfeld?
- Wer unterstützt beim Lernen?
- Was unterstützt beim Lernen?

Diese Fragen sind von Interesse, da damit sowohl Lernstrategien, die zur Anwendung kommen, wie auch die Bedeutung des sozialen Umfeldes erforscht werden und das Ziel der Studie definieren.

1.3 Ziel der Studie

Bedingt durch den rasanten Wandel und den vermehrten Einsatz von neuen Technologien wie Internet oder Smartphone, müssen/wollen Menschen bis ins hohe Alter lernen, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Hasselhorn 2006). Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit die Untersuchung des Vollzugs des Lernens und welche gelingende und hemmende Aspekte die Lernenden in ihrer Lerntätigkeit erfahren.

In dieser Studie wird der Lernprozess aus der Perspektive professionell Lernender untersucht. Der Schauspieler als lebenslang Lernender rekonstruiert und reflektiert seine Lernerfahrungen. Forschungsgegenstand ist das Lernverhalten des Schauspielers unter besonderer Berücksichtigung der Frage, welche Lernstrategien zum Erreichen des Zieles zum Einsatz kommen. Oberflächlich betrachtet, handelt es sich beim Schauspieler um rein rezeptiv-mechanisches Lernen, da ihm das Lernmaterial in Form eines Textbuches fertig dargeboten wird und er diese verbalen Ketten nur auswendig lernen muss. Dieser rezeptiv-mechanische Prozess ist die Grundlage für die Gestaltung der Rolle, für die der Prozess des Durchdringens und Verstehens des Textes eine unbedingte Voraussetzung darstellt: „*Wenn man nur auswendig lernen müsste, könnte am nächsten Tag die Premiere sein*“ (EE/ 43). Aus dieser Überlegung heraus muss sein Lernen als Prozess reflektierten Handelns und bewusster Erfahrung begriffen werden, da er erst auf Basis des einwandfrei gelernten Textes die Rolle gestalten kann. Ziel der Studie ist es somit, aus der Erfahrung der Schauspieler Erkenntnisse über besondere Lernpotentiale zu gewinnen. Ein weiteres Erkenntnisinteresse besteht darin, effiziente Lernarrangements und in Bezug auf Lernstrategien zentrale Mechanismen

ausfindig zu machen (Battig 1979). Lernstrategien und -techniken sind ebenso wie Metakognition Gegenstand der Untersuchung. Hasselhorn (1992) weist darauf hin, dass es in einigen Studien zu einer Konfundierung der Phänomene Metakognition und Motivation kommt. Metakognitive Untersuchungen beschäftigen sich mit der Frage, was der Lernende lernen kann, während Motivation untersucht, was er lernen will. Nicht berücksichtigt werden somit die Motivation und auch die Gründe für die Berufswahl Schauspieler, sein künstlerisches Wirken und sein Einfluss als Künstler auf die Gesellschaft (Lamnek 2010). Bei der Untersuchung des Lernprozesses werden kognitive und metakognitive Dimensionen des Selbst maßgeblich sein. *„Der Lernende tritt als Subjekt deutlich in Erscheinung; welche Strategien er kennt, welche relevant sind, welche Bedeutung er ihnen beimißt und welche Schwierigkeiten er damit hat“* (Lompscher 1996, S. 115).

Es wird auch Beachtung finden, wie der Schauspieler mit der Gestaltung seiner Tätigkeitsspielräume, d. h. Entscheidung, Gestaltung und Handlungen im Lernprozess umgeht. Dieser Prozess soll rückblickend aus der Perspektive von Schauspielern untersucht werden und Erkenntnisse für pädagogische Handlungsfelder liefern.

1.4 Pädagogische Relevanz

Die pädagogische Relevanz ergibt sich aus dem Umstand, dass selbstständiges, rezeptiv-mechanisches Lernen ein zentrales Element im Professionsbewusstsein der Schauspieler darstellt. Mitgutsch (2008, S. 263) stellt fest, dass oftmals nicht das Lernen an sich, sondern *„vielmehr dessen Ergebnisse in Form von gemachten Erfahrungen, gewussten Wissensinhalten, erlernten Fähigkeiten und erworbenen Fertigkeiten“* erforscht werden. Aktuelle Forschungsarbeiten beschäftigen sich vorwiegend mit dem entdeckenden Lernen, rezeptiv-mechanisches Lernen hat einen geringen Stellenwert in der aktuellen Literatur, da es mit dem Abfragen von reinem Faktenwissen und nicht mit dem Generieren von Wissen als Erkenntnis assoziiert wird. Rezeptiv-mechanisches Lernen bietet sich jedoch zum Erlernen komplexer Stoffgebiete an, da *„Wissensvermittlung vorwiegend durch entdeckendes Lernen eine außerordentlich unökonomische Angelegenheit wäre“* (Edelmann 1996, S. 213). Die vorliegende Untersuchung nimmt den Erwerb von Fak-

tenwissen zum Gegenstand, da eben dieses Faktenwissen für kompetentes und authentisches Auftreten und Präsentieren und in weiterer Folge auch für stichhaltiges Argumentieren und das Erkennen von Zusammenhängen unerlässlich ist.

Die vorliegende Studie geht von einem größtmöglichen Lernerfolg der Schauspieler aus, da die sichere Beherrschung des Textes die Grundlage für die Ausübung des Berufes ist. Dazu müssen sie über ein differenziertes Repertoire von Lernstrategien verfügen. Studien, die sich mit dem Thema Lernstrategien und Metakognition befassen, untersuchen den Lernprozess und damit verbunden den Mehrwert an Lernerfolg bei Anwendung von passenden Lernstrategien. Sie sind scholorientiert, d. h. die Forscher geben die Aufgaben und Strategien vor (Wild 2005) und arbeiten häufig mit standardisierten Fragebögen (Artelt 2010). Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist jedoch ein retrospektives. Es wird nicht das Ergebnis des Lernprozesses in Zusammenhang mit differenzierten Lernstrategien untersucht, sondern es wird der Frage nachgegangen, welche Lernstrategien zum Erreichen des gesetzten Zieles führen. Neu an dieser Studie ist somit der Umstand, dass von einem größtmöglichen Lernerfolg ausgegangen wird, es sind „die erfolgreichen Lerner“ (Konrad 2011) selbst, die ihr Lernverhalten beschreiben, rekonstruieren und reflektieren. Die Arbeit geht somit der Frage nach, welche Faktoren zum Gelingen des Lernprozesses beitragen, wie professionell Lernende ihr Lernen überwachen, ab wann sie Unterstützung suchen und welche Rolle das Feedback aus dem sozialen Feld spielt.

Da nach bisherigen Recherchen die Biographie von Schauspielern in Hinblick auf ihr Lernverhalten noch nicht erforscht ist, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit das Ziel, deren Biographie und Praxis produktiv in den Forschungsprozess einfließen zu lassen, da der Beruf des Schauspielers von lebenslangem Lernen geprägt ist. Haack hat 2006 eine Studie zur Berufswahl von Schauspielern durchgeführt. Es wurden jedoch persönliche Motivationen und Begabungen untersucht, Lernerfahrungen waren nicht Gegenstand der Untersuchung.

1.5 Die Themen der nachfolgenden Abschnitte

In den folgenden Abschnitten wird Lernen und Beruf näher beleuchtet, wobei zwi-

schen Lernen im Beruf und Lernen als Beruf unterschieden wird. Auf Basis relevanter lerntheoretischer Ansätze finden sowohl selbstgesteuertes Lernen wie auch die kognitivistische Lerntheorie Berücksichtigung. Besondere Beachtung finden zum Thema selbstgesteuertes Lernen die Lernstrategien.

Angesichts der Tatsache, dass der Lernprozess vom Rollenangebot bis zur Premiere untersucht wird, spielt auch das berufliche, soziale Umfeld (Ensemblemitglieder, Regisseur, Intendanz und Probenbedingungen) eine wesentliche Rolle in Bezug auf Lernverhalten, an dessen Ende das sichere Auftreten auf der Bühne steht. Das Lernverhalten wird als Kombination von Lernprozess und Lernstrategien verstanden.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Thema Lernen und Beruf. Vorab wird der Lernbegriff definiert und diverse Lernformen näher beleuchtet. Weiters wird auf Lerngelegenheiten eingegangen und die Gemeinsamkeit des Lernens von Erwachsenen ausgearbeitet, das von Zielorientierung, aktiver Konstruktion individuellen Wissens und Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt ist.

In Kapitel drei wird Lernen im Beruf beleuchtet, das vorwiegend der beruflichen Qualifizierung und Optimierungsprozessen dient, die mit dem Wandel der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften einhergehen (Dehnpostel 2018). Da dies mit einer Einbettung in eine fachspezifische Sozietät verbunden ist, sind kooperatives Lernen und Erfahrungslernen wichtige Elemente ebenso wie Lernumgebungen, die sowohl das Wissen aller Beteiligten wie auch den Einsatz von Experten nutzen.

Kapitel vier beschäftigt sich mit Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers. Sein Lernziel ist ausschließlich die wortgetreue Wiedergabe des Textes als Voraussetzung für seinen Bühnenauftritt. In diesem Zusammenhang wird das positive Selbstkonzept als Grundlage für sicheres Auftreten dargestellt. Das Lernen des Schauspielers wird als sinnvoll-rezeptiver Informationsverarbeitungsprozess und als selbstgesteuert definiert, da er selbstständig über seine Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume verfügt.

In Kapitel fünf wird die Lernstrategieklassifikation nach Wild (2005) vorgestellt, die

dieser Arbeit zugrunde liegt. Im Bereich der kognitiven Lernstrategien wird zusätzlich die Rolle des Körpers beim Aneignen und Einprägen der Informationen thematisiert.

In Kapitel sechs werden aus dem theoretischen Teil die expliziten Fragestellungen abgeleitet.

Im empirischen Teil der vorliegenden Dissertation wird detailliert beschrieben, wie die qualitative Untersuchung geplant und durchgeführt wurde und wie die Daten ausgewertet wurden. Da der Lernprozess von Schauspielern noch nicht untersucht wurde, wird ein exploratives Vorgehen gewählt, um aus der Sicht der Akteure die bedeutenden Faktoren herauszuarbeiten

In Kapitel acht wird die Stichprobe vorgestellt, das darauffolgende Kapitel widmet sich dem problemzentrierten Interview als Erhebungsinstrument.

Kapitel zehn beschäftigt sich mit der Aufbereitung und Auswertung der Daten mittels qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse. Ebenso werden der Codierleitfaden und die Arbeit mit den Zweitcodierern beschrieben.

In Kapitel elf erfolgt die Deskription der Daten zu den einzelnen Kategorien, Kapitel zwölf widmet sich der vertiefenden Analyse der Einzelfälle ebenso wie der Gesamtanalyse aller Fälle.

Das letzte Kapitel fasst alle Ergebnisse der vorliegenden Dissertation zusammen und zeigt, welche Bedeutung die Erkenntnisse für das Einprägen und Abrufen von Fakten und Informationen haben können. Abschließend werden die Limitationen der Studie genannt, Forschungsdesiderata aufgezeigt und somit Anregungen für weitere Untersuchungen gegeben.

II THEORETISCHER TEIL

Eingangs wird in einem eigenen Kapitel das Thema Lernen und Beruf beleuchtet. Es werden allgemeine theoretische Grundlagen erläutert und dargelegt, welche Gemeinsamkeiten das Erwachsenenlernen kennzeichnen. In der Folge wird eine Unterscheidung zwischen Lernen im Beruf und Lernen als Beruf getroffen, da beide Arten unterschiedlichen Handlungslogiken folgen.

Dem Erkenntnisinteresse gemäß widmet sich der theoretische Teil vorwiegend dem Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers, da die vollkommene Beherrschung des Textes eine unabdingbare Grundlage für die Ausübung seines Berufes darstellt, wobei er seinen Lernprozess selbstständig gestalten muss. Es wird der Lernbegriff definiert, der der Arbeit zugrunde liegt. Ausführungen zum selbstgesteuerten Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Lernstrategien werden ebenso beleuchtet wie das Phänomen „sicheres Auftreten“.

Dem Forschungsvorhaben werden theoretische Grundsätze zugrunde gelegt, deren Hauptaugenmerk auf das Erkennen eigener Bedürfnisse und Ziele gerichtet ist. Die Entwicklung und der Aufbau selbstregulatorischer Fähigkeiten sind von der Entwicklung und dem Bewusstsein über das eigene Selbstsystem abhängig. Das Bewusstsein der Lernenden über ihre Verantwortung für die Entwicklung als selbstständig Lernender, für die Regulation des Lernverhaltens und für die Ergebnisse der Lernprozesse werden als fundamental erachtet (Strzebkowski 2006).

Der Lernende ist „*Experte seiner eigenen Lernprozesse*“ (Roth 1996, S. 132), da er seine mentalen Strukturen kennt, sie in verschiedenen Situationen unterschiedlich anwenden kann und damit über ein differenziertes Instrumentarium der Selbstdiagnose und Selbstveränderung verfügt. Er nimmt Schwierigkeiten im Lernprozess nicht als gegeben hin, sondern erkennt, dass die Erreichung des Zieles das Ergebnis gut eingeübter und durchgeführter Lerntätigkeiten ist.

2 Lernen und Beruf

Dieses Kapitel widmet sich der Begriffsbestimmung Lernen, den Auffassungen über Lernen, den Lerngelegenheiten und den gemeinsamen Kennzeichen von beruflichem Lernen, die sich in der Zielorientierung, dem Lernen als aktiver Konstruktion von individuellem Wissen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen manifestieren.

2.1 Auffassungen über Lernen

Im Folgenden wird der Lernbegriff definiert und anschließend werden nach Haselhorn und Gold (2006) die Lernformen der pädagogischen Psychologie „Lernen als Aufbau von Assoziationen“, „Lernen als Verhaltensänderung“ und „Lernen als Wissenserwerb“ dargestellt.

In der Literatur wird Lernen traditionell, wie folgt, definiert:

Lernen beinhaltet all jene kognitiven und verhaltensbezogenen Aktivitäten des Lerners, die dazu führen, dass neue Gedächtnisinhalte erworben werden. Dabei kann unterschieden werden zwischen dem Lernprozess im engeren Sinn, dem kognitiven Vorgang des Erwerbs neuen Wissens, und dem Lernprozess im weiteren Sinn, der auch die Steuerung dieses Erwerbsprozesses umfasst. [...] Unter dem Lernergebnis ist die durch den Lernprozess erreichte Veränderung der Wissensstruktur des Lerners zu verstehen. (Schiefele & Schaffner 2010, S. 943)

Aus dieser Definition ist ersichtlich, dass Lernen nicht gleich Lernen bedeutet. Zum einen wird Lernen als Aufbau von Assoziationen verstanden. Diese Auffassung leitet sich aus der Beobachtung ab, wonach für jegliche Erkenntnis die Erfahrung die Grundlage bildet. Durch die Assoziationen zwischen zwei Reizen werden unbewusst bestimmte Verhaltensmuster aufgebaut. Als Beispiel für diese Lernform sei das Experiment der Pawlowschen Hunde angeführt, in dem das Vorsetzen der Futterschüssel bei den Hunden Speichelfluss ausgelöst hat. In weiterer Folge wurde der Reiz der Futterschüssel mit dem Ton einer Stimmgabel kom-

biniert, und es konnte beobachtet werden, dass allein der akustische Reiz ausreichend war, um den Speichelfluss hervorzurufen (Hasselhorn & Gold 2006).

Einer weiteren Auffassung zufolge dient Lernen der Verhaltensänderung. In diesem Vorgang werden kognitive Fähigkeiten mit Emotionen verknüpft, da die Verhaltensänderung sowohl durch positive Verstärkung wie auch durch Strafreize und den Entzug positiver Rückmeldung herbeigeführt wird. Es handelt sich somit um einen bewussten Vorgang. Hasselhorn nennt als Beispiel ein Kind, das beim Fußballspiel vom Trainer häufig kritisiert wird und dadurch eine negative Einstellung zu dieser Sportart aufbaut. Ebenso kann ein Schüler das Interesse an einem Unterrichtsgegenstand verlieren, wenn sein Engagement vom Lehrer nicht oder kaum beachtet wird. Auf der anderen Seite kann durch wertschätzende Rückmeldung und positive Verstärkung erwünschtes Verhalten aufgebaut werden. Auch Lernen durch Beobachtung wird dieser Lernform zugeordnet, sei es bei Kindern die Beobachtung des Erwachsenenverhaltens bei Tisch oder die Beobachtung von motorischen Abläufen oder Handlungsprozessen. In beiden Fällen kann durch gezielte Beobachtung eine Verhaltensänderung in Gang gesetzt werden (Hasselhorn & Gold 2006).

Lernen durch Beobachtung und Nachahmung werden von Bandura in seiner Theorie des sozialen Lernens als Lernen am Modell bezeichnet, das auf Aufmerksamkeitsprozessen, Gedächtnisprozessen, motorischen Reproduktionsprozessen und Verstärkungs- und Motivationsprozessen beruht und auf sprachliche und bildhafte Repräsentationssysteme angewiesen ist (Bandura 1976; Mienert & Pitcher 2011). Die Aufmerksamkeitsprozesse beinhalten Modellierungsreize und die Merkmale des Beobachters, wie sensorische Fähigkeiten und Wahrnehmungshaltungen. Aus der Fülle der Informationen, die das Modell beinhaltet, wählt der Lernende die für ihn relevanten Bestandteile aus. Wesentlich ist auch die Beziehung zwischen dem Beobachter und dem Modell, die von „*verschiedenen Faktoren menschlicher Wahrnehmung, z. B. Erfahrungen, Interessen, Wertvorstellungen oder Gefühlen abhängig ist*“ (Bandura 1976, S. 32). Die Gedächtnisprozesse umfassen kognitive Organisation und Wiederholungen. Es werden neue kognitive Strukturen gebildet oder bereits vorhandene erweitert. Bei den motorischen Reproduktionsprozessen

sind vor allem körperliche Aktivitäten zu nennen, die durch gezieltes Training gefestigt werden. Die Kontrolle und Korrekturen erfolgen durch Selbstbeobachtung und Rückmeldungen. Bei den Motivationsprozessen nennt Bandura (1976) die externe Verstärkung, bei der der Lernende eine positive Rückmeldung auf sein Verhalten erfährt. Bei der stellvertretenden Verstärkung wird er für sein Verhalten belohnt, im Fall der Selbstverstärkung belohnt er sich selbst (vgl. dazu auch Mienert & Pitcher 2011).

Diese Prozessabfolge wird in folgender Abbildung umfassend dargestellt:

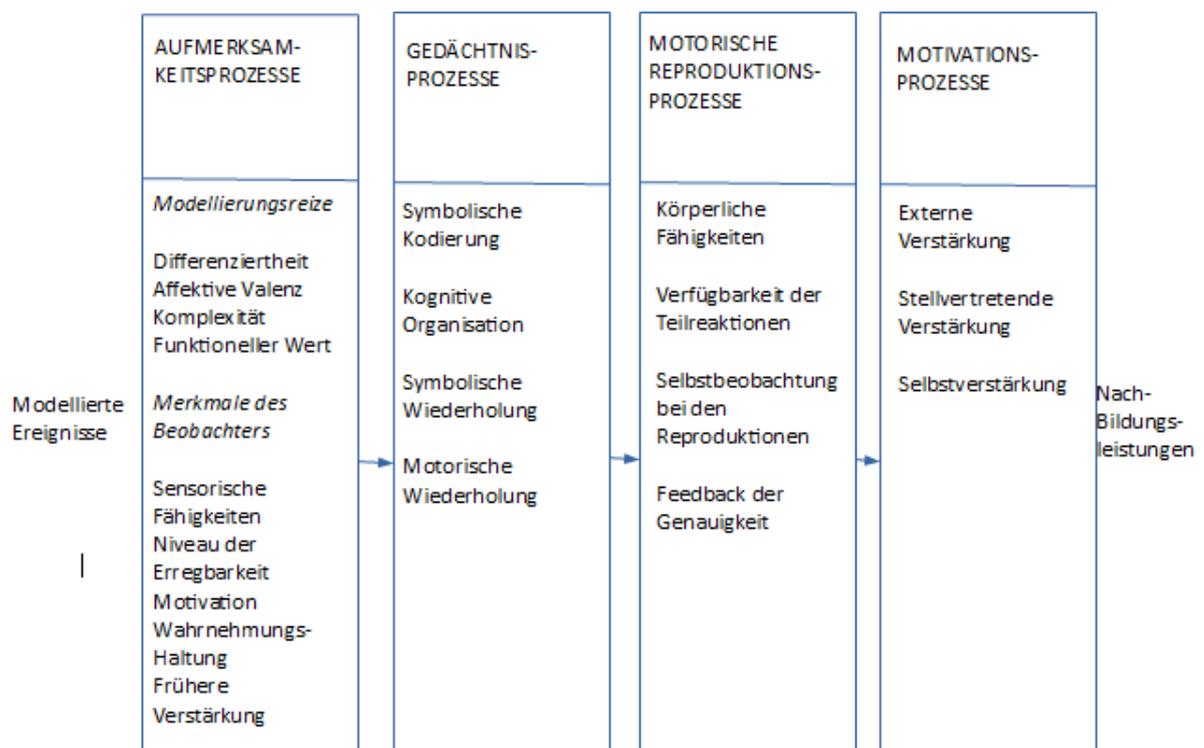


Abbildung 1: Prozessabfolge beim Lernen am Modell (aus Bandura 1976, S. 31)

Beim Lernen als Wissenserwerb handelt es sich um kognitives Lernen. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Informationen verstanden werden, um verarbeitet werden zu können und dass sich der Lernende zu einem späteren Zeitpunkt daran erinnert. Für den Lernvorgang ist es wesentlich, dass den neuen Informationen ausreichend Beachtung geschenkt wird und sie in das vorhandene Wissen integriert werden. Mit dem Üben und Wiederholen wird das neue Wissen gefestigt und im Gedächtnis verankert, damit es bei Bedarf aufgefunden und ab-

gerufen werden kann. Bei den Informationsverarbeitungsmodellen wird zwischen folgenden Gedächtnisarten unterschieden. Das semantische Gedächtnis enthält Fakten, Regeln und Prinzipien, im episodischen Gedächtnis sind persönliche Erfahrungen und Erinnerungen abgespeichert und das prozedurale Gedächtnis enthält das Wissen darüber, wie etwas gemacht wird, z. B. über komplexe motorische Fähigkeiten wie Fechten oder Tanzen (Hasselhorn & Gold 2006).

Fischer und Wecker (2009, S. 51) unterscheiden zwischen *„Wissenserwerb durch Aneignung dargebotener Informationen und Wissenserwerb durch Lernen aus eigener Erfahrung“*. Beim Wissenserwerb durch die Aneignung vorgefertigter Informationen kommen Lernstrategien wie Elaborieren, Reduzieren und metakognitive Strategien zum Einsatz (Näheres dazu im Kap. 5), während beim Wissenserwerb durch Lernen aus eigener Erfahrung die Erfahrung des Scheiterns und damit verbunden die Problemlösefähigkeit eine wesentliche Rolle spielen. Wenn der Lernende scheitert, analysiert er den Prozess, findet konstruktive Lösungen und *„speichert Wissen in Form von Handlungsplänen für bestimmte Aufgaben und Situationen“* (Fischer & Wecker 2009, S. 52), auf die er bei Bedarf zurückgreifen und an neue Herausforderungen anpassen kann.

Wie die Auffassungen über Lernen zeigen, kann Lernen intentional, aber auch ohne bewusste Absicht erfolgen. Es macht auch einen Unterschied, ob sich der Lernende seinen Lernzuwachs selbst organisiert oder ob er das Angebot von Ausbildungsinstitutionen in Anspruch nimmt. Im folgenden Abschnitt wird daher auf die Lerngelegenheiten näher eingegangen.

2.2 Lerngelegenheiten im Kontext der Erwachsenenbildung

Im Wandel der Gesellschaft und der Technologien wird dem lebenslangen Lernen immer mehr Bedeutung beigemessen. Es ist nicht mehr ausreichend, ein Abschlusszertifikat vorzuweisen und von weiterführenden Fort- und Weiterbildungen Abstand zu nehmen. Hörner (2001, S. 668) definiert lebenslanges Lernen *„als die Gesamtheit von Lernprozessen, die Individuen im Laufe ihres Lebens durchlaufen und die dazu intendiert sind, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im persönlichen, beruflichen oder gesellschaftlichen Bereich anzueignen oder zu erwei-*

tern.“

Sein „Lebenslang-Lebensweit-Ansatz“ präsentiert mit Bezug auf die Lerngelegenheiten eine zeitliche Dimension, die das Alter der Lernenden und institutionelle Dimensionen berücksichtigt (Roßnagl 2017).

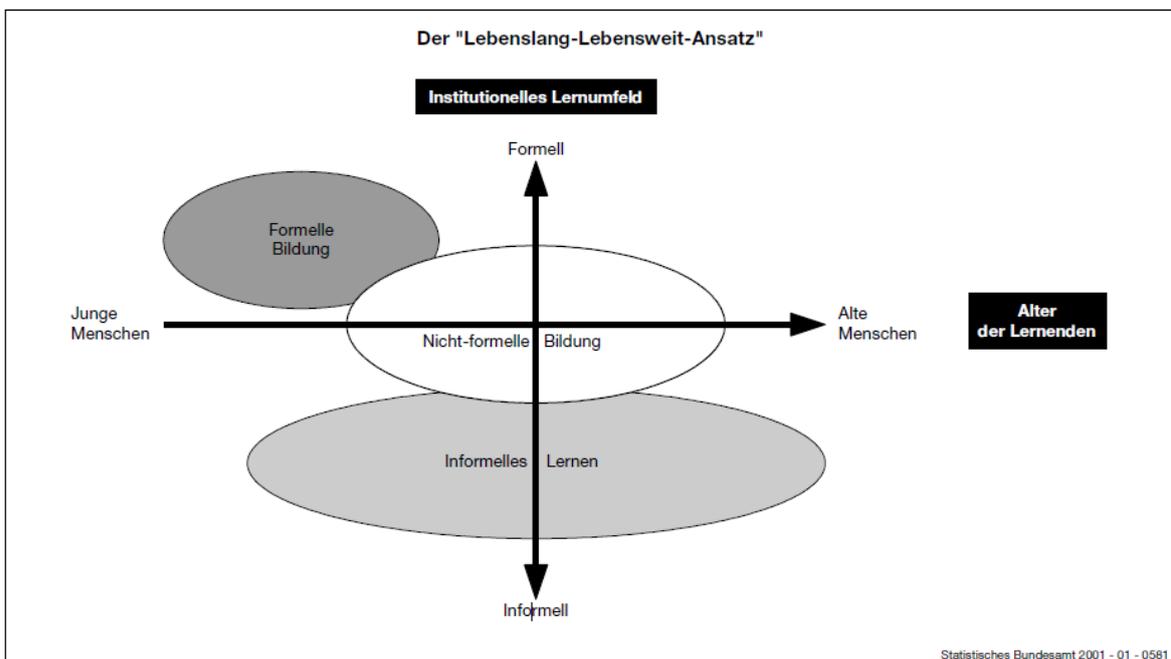


Abbildung 2: Lebenslang-Lebensweit-Ansatz (aus Hörner 2001, S. 668)

In dieser Abbildung sind die einzelnen Lerngelegenheiten deutlich zu erkennen. Bei den Lerngelegenheiten wird in der Literatur zwischen formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten unterschieden (Richter 2011; vgl. dazu auch Roßnagl 2017).

Formales Lernen ist beabsichtigt und erfolgt im Rahmen von Ausbildungsinstitutionen. Es fußt auf einem spezifischen Curriculum, ist zeitlich begrenzt und endet mit einem Zertifikat. Es kommt in der Elementarpädagogik, der Primar- und Sekundarstufe und im tertiären Bereich wie Fachhochschulen und Universitäten zum Einsatz. Mit der Zertifizierung wird dokumentiert, dass der Lernende über professionelle Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt, der Abschluss bedeutet eine öffentlich-rechtliche Anerkennung und regelt die Zuständigkeit für Gegenstands-

und Wissensbereiche (Richter 2011; vgl. auch Gieseke 2018; Roßnagl 2017).

Zu den non-formalen Lerngelegenheiten gehören Angebote im Bildungsbereich außerhalb von klassischen Ausbildungsinstitutionen, wie Volkshochschulen, privaten Institutionen oder auch Schulungen am Arbeitsplatz selbst. Es ist wie das formale Lernen intentional und fremdorganisiert, führt aber zu keinem formalen Abschluss (Richter 2011).

Sowohl formale wie auch non-formale Lerngelegenheiten sind pädagogisch gestaltet, es spielen didaktische Überlegungen und zielgruppenorientierte Lernumgebungen eine wesentliche Rolle (vgl. dazu Kapitel 3.5). Im Sinne der Qualitätssicherung der beruflichen Weiterbildung kommen Evaluationsinstrumente wie Befragungen, Beobachtungen und Interaktionsanalysen zum Einsatz, die der Verbesserung der Programme und der Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Instrumentariums dienen (Faulstich & Zeuner 2006).

Informelles Lernen hingegen wird vom Lernenden selbst organisiert, beispielsweise durch das Lesen von Fachliteratur, den Konsum von Bildungsprogrammen in den Medien oder die Nutzung von computerunterstützten Lernprogrammen. *„Lernen kann sich an Orten vollziehen, die nicht zu diesem Zweck geschaffen oder gestaltet wurden“* (Stang et al. 2018, S. 648). Der Lernende bestimmt selbst, was, wann und wo er lernt, er verfügt selbstständig über seine Handlungsspielräume. Auch das implizite, unbewusste Lernen wird dem informellen Lernen zugeordnet. Es erfolgt ohne Absicht und ist sozusagen ein Nebenprodukt von Aktivitäten, wie Fachgesprächen mit Kollegen oder Beobachtungen (Richter 2011; vgl. dazu auch Rosnagl 2017).

Eckert und Kadera (2018, S. 190) weisen den Lerngelegenheiten definitive Lernorte zu. Das formale Lernen geschieht im Rahmen von Weiterbildungsinstitutionen, non-formales Lernen erfolgt am Arbeitsplatz und dem informellen Lernen wird das Alltagsleben mit Lernorten wie *„Museum, Stadtteilprojekten, Begegnungsstätten, Sportplatz oder Kneipe“* zugeordnet (vgl. dazu auch Berg 2018; Nohl 2018)

Die Auffassungen zum informellen Lernen weichen in der Literatur voneinander

ab. Laut Dohmen (2018, S. 59) kann informelles Lernen zu „*einer stärkeren Öffnung und Lebensnähe des Lernens beitragen*“. Er unterscheidet dabei zum einen das reflektierte Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen in praxisbezogenen Situationen, wie es z. B. im Rahmen von kognitiver Meisterlehre erfolgt, zum anderen geht es beim informellen Lernen um Prozesse, die sich „*außerhalb fremdorganisiert-planmäßiger Lehr-/Lernveranstaltungen vollziehen. Das schließt hier besonders das Lernen im Rahmen traditioneller schulischer Unterrichtsformen aus*“ (Dohmen 2018, S. 53; vgl. dazu auch Berg 2018; Dehnpostel 2018; Felden 2018).

Mit Hilfe folgender Gegensätze schärft Dohmen das Phänomen, wobei er durchaus Überschneidungen zugesteht:

Informelles Lernen	Formalisiertes Lernen
frei	vorgeschrieben
selbstgesteuert	fremdbestimmt
unmittelbar	vermittelt
dilettantisch	professionell
situations-/anlassbezogen	lehrplanbezogen
praktisch/phänomenbezogen	abstrakt/theoretisch
offen	gefiltert
interessengeleitet	vorschriftsmäßig
individuell	kollektiv
beiläufig/zufällig	bewusst/absichtlich
sprunghaft/punktuell	kontinuierlich/zusammenhängend
ganzheitlich	fachbezogen
pragmatisch/problemlösungsbezogen	allgemeinbildungsbezogen
unbewusst	reflektiert
natürlich	künstlich/Veranstalter
einseitig	ausgewogen
engagiert	langweilig
spielerisch/vergnügt	systematisch/pflichtgemäß
zwanglos	Noten- und Prüfungsdruck
persönliche Begabung entwickelnd	auf Berechtigungswesen bezogen

Tabelle 1: Abgrenzung informelles/formalisiertes Lernen (Dohmen 2018, S. 56)

In der vorliegenden Arbeit wird das Lernen des Schauspielers als informelles Lernen definiert, obwohl sich aus den Typisierungen nach Dohmen Überschneidun-

gen ergeben: Elemente des formalisierten Lernens finden sich auch im Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers. Der vorgegebene Text entspricht dem Lehrplanbezug, es kann als gefiltert betrachtet werden, da nur die eigene Rolle gelernt wird, es ist mit Disziplin und Anstrengung verbunden, d. h. es ist nicht nur „*spielerisch vergnügt*“ (Dohmen 2018, S. 56), sondern es ist mit einer Absicht verbunden und es erfolgt vor allem reflektiert. Dehnpostel (2018, S. 432) bezeichnet die Reflexivität als „*Seele des Lernprozesses*“. Die Zuschreibungen selbstgesteuert, individuell, frei und engagiert wiederum entsprechen dem Charakter informellen Lernens. Faulstich und Ludwig kritisieren die „*Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernprozessen aus lernpsychologischer Perspektive als Lehr-Lern-Kurzschluss*“ (Kahnwald 2018, S. 343), geeigneter wäre die Differenzierung nach formalen und informellen Gegebenheiten. In Analogie zum Berufsprofil des Schauspielers sollten die Dimensionen erfolgreichen Lernens mit Bewusstheit, Intention, Strukturierung, Unterstützung und Lernergebnis beschrieben und Gemeinsamkeiten des Lernens von Erwachsenen angegeben werden.

2.3 Gemeinsamkeiten des Lernens von Erwachsenen

Im Unterschied zum Lernen im schulischen Bereich berücksichtigt das Lernen von Erwachsenen den berufsspezifischen Kontext, in dem konkrete Probleme gelöst und/oder erforderliche Kompetenzen erworben werden sollen, um beruflich mithalten zu können. Laut Gerstenmaier und Mandl (2018, S. 225) stehen in der Schule individueller Wissenserwerb und „*generalisiertes Lernen*“, im Beruf hingegen kontextualisiertes Wissen und der Erwerb handlungsspezifischer Kompetenzen im Vordergrund. Lernen in der Erwachsenenbildung ist geprägt von „*Selbstbestimmung-Selbsttätigkeit, Handlungs- und Praxisbezug, Exemplarik und Fallbezug, Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung, Biografie- und Erfahrungsorientierung und Berücksichtigung gruppenspezifischer und emotionaler Prozesse*“ (Ludwig 2018, S. 260). Holm (2018, S. 113) nennt als wesentliche Voraussetzung die Handlungsfähigkeit, die es zu aktualisieren und zu erweitern gilt und damit verbunden Verantwortung, Selbstbestimmung und „*Entwicklungsoffenheit*“. Sie unterscheidet zwischen der Inhaltsdimension, der fachliche Kompeten-

zen zugeordnet sind, der Interaktionsdimension, die den sozialen Kontext berücksichtigt und der norm- und wertorientierten Dimension, die als Orientierungsrahmen für die Zielsetzung und Zielerreichung zu verstehen ist (a.a.O.). Somit können dem Erwachsenenlernen die Zielorientierung, Lernen als aktive Konstruktion von individuellem Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen zugeordnet werden.

2.3.1 Zielorientiertes Lernen

Zielorientiertes Lernen besagt, dass sich die Lernenden ein Ziel setzen und realistische Erwartungen bezüglich der Erreichung des gewünschten Zieles haben. In der Forschungsliteratur wird die Zielorientierung den motivationalen Determinanten selbstgesteuerten Lernens zugeordnet, es wird eine positive Wechselwirkung von Selbstwirksamkeit, Interesse und Volition belegt. Hierbei wird eine Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungszielorientierung vorgenommen, wobei die Lernzielorientierung mit dem Erwerb neuen Wissens und der Stärkung eigener Kompetenzen, die Leistungszielorientierung mit der Bewältigung der Aufgabe, der steigenden sozialen Anerkennung und der Vermeidung negativer Bewertung verbunden ist (Köller & Schiefele 2010; Vollmeyer 2006). Rheinberg ordnet die Lernzielorientierung der individuellen Bezugsnorm zu, die Leistungszielorientierung hingegen einer sozialen Bezugsnorm, in der es darum geht, „*andere übertreffen zu wollen*“ (Rheinberg 2004, S. 75).

Mienert und Pitcher (2011) unterscheiden Leistungsziele, affektive Ziele, Bewältigungsziele und Effektivitätsziele. Den genannten Bereichen sind jeweils Annäherungs- und Vermeidungsziele zugeordnet. Die Leistungsziele sind durch Erfolg oder Misserfolg gekennzeichnet, gute Leistungen sollen erbracht, Versagen soll vermieden werden. Affektive Ziele sind mit Emotionen verbunden. Annäherungsziele in diesem Bereich sind Freude und Begeisterung, hingegen sollen Unlust und Interessensverlust vermieden werden. Bei den Bewältigungszielen geht es darum, Herausforderungen zu suchen und zu bewältigen und sich von Belastungen nicht überfordern zu lassen. Mit Effektivitätszielen sind die Optimierung des Arbeitsaufwandes und Vermeidung von Ineffizienz gemeint.

Zur Kontrolle der Zielorientierung wird in der Fachliteratur zwischen Handlungs- und Ergebniskontrolle unterschieden, dem Lernen liegt folglich eine konkrete Absicht zugrunde. Klaus Konrad nennt folgende Attribute „*absichtsvollen Lernens*“:

Kategorie	Inhaltliche Kennzeichnung
(Hinter)Fragen	Fakten, Theorien, Erfahrungen erkunden; lernen wollen, unabhängige Fragen stellen über das, was bekannt ist
Organisieren	Ideen, Sinn, Wissen kritisch ordnen; ein Verständnis davon entwickeln, was gelernt wird
Vernetzen	Neues Wissen mit alten Erkenntnissen verknüpfen; das Gelernte in weiter gefasste Verständnismuster integrieren
Reflektieren	Was, wie und warum man etwas lernt; die eigenen Lernbedürfnisse und Lernstrategien verstehen
Anpassen	Auf neue Situationen und Bedürfnisse beziehen; das Gelernte in einer sich verändernden Welt, speziell im beruflichen Umfeld, anwenden

Tabelle 2: Absichtsvolles Lernen nach Konrad (2014, S. 21)

Aus der Tabelle geht hervor, dass die bereits genannten Dimensionen Bewusstheit, Intention und Strukturierung die Grundlagen für erfolgreiches Lernen bilden, das somit als aktiver Konstruktionsprozess individuellen Wissens beschrieben werden kann.

2.3.2 Lernen als aktiver Konstruktionsprozess individuellen Wissens

Um den Prozess der Informationsverarbeitung bewältigen zu können, muss der Lernende aktiv sein, da er während der Informationsaufnahme etwas tun muss, um die Lerninhalte aufzunehmen. Es ist mit konkreten Aktivitäten (Lernzeit, Material besorgen, Recherchen, Hilfe anfordern, Strategien auswählen, Lernprozess überwachen) verbunden.

Lernen ist konstruktiv, da die neue Information herausgearbeitet und in Relation zu bereits vorhandenen Informationen gesetzt werden muss. Nur so ist gewährleistet, dass die Informationen nachhaltig zur Verfügung stehen und komplexe Zusammenhänge verstanden werden.

Lernen ist kumulativ. Neue Informationsverarbeitung baut auf vorhandenem Wis-

sen auf und nutzt es. Es ist das Vorwissen, das bestimmt, was und wie viel gelernt werden muss (Konrad 2011).

Ausgehend von der Annahme, dass jedes Berufsfeld unterschiedlichen Handlungslogiken folgt, gilt es, individuelles, domänenspezifisches Wissen zu erwerben. Neue Informationen müssen interpretiert und in das bestehende Wissen eingefügt werden. Für den Lernenden ist das neue Wissen so erstrebenswert, dass er bereit ist, Widerstände zu überwinden. Es handelt sich somit um einen „*individuellen Aufbauprozess, nicht um einen mechanischen Abbildungsprozess*“ (Hasselhorn & Gold 2006, S. 64), wobei es nicht um das Behalten der Informationen, sondern vorwiegend um das Verstehen derselben geht, da sie dadurch im Bedarfsfall rekonstruiert werden können (Hasselhorn & Gold 2006).

Allen gemeinsam ist, dass das „*Erkennen von Wirklichkeit subjektabhängig ist*“ (Konrad 2014, S. 143) und damit der konstruktivistischen Lerntheorie folgt, der zufolge die Lernenden ihr subjektives Wissen aktiv konstruieren und wegen des erwarteten Wissens- und Erfahrungszuwachses Widerstände überwinden wollen. Der Lernprozess ist ein „*aktiver, situativer und sozialer Prozess, bei dem das Subjekt sich seine Sicht auf die Welt selbst konstruiert, dabei aber auch andere Sichtweisen rezipiert und so offen ist für Instruktionen der Lehrenden*“ (Ludwig 2018, S. 261).

Die Aneignung berufsspezifischer Kompetenzen erfordert verschiedene Problemlösungsstrategien, wobei ein Ausgangs- und ein Zielzustand identifiziert und Transformationsmethoden in die Praxis zum Erreichen des Zielzustandes gefunden werden müssen. Gemäß handlungstheoretischen Lernansätzen wird Problemlösen als Methode des Lernens betrachtet, wobei vorhandenes Wissen mit neuen Erfahrungen verbunden wird (Ludwig 2018; vgl. dazu auch Neber 2009). Wenn der Lernende Probleme gelöst hat, steigt auch seine Selbstwirksamkeit.

2.3.3 Selbstwirksamkeit

Eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit spielt die Motivation. Es ist von entscheidender Bedeutung, ob sich der Lernende aus eigenem Interesse für Fort- und Weiterbildung entscheidet, oder ob er von Vorgesetzten

dazu aufgefordert wird. Da in der vorliegenden Arbeit das Lernen von Erwachsenen als zielorientiert und absichtsvoll definiert wird, wird von einer hohen Motivation der Lernenden und damit verbunden von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ausgegangen. Gemeinsamkeiten von Lernen im beruflichen Kontext zeigen sich in der Selbstwirksamkeit und den sprachlichen Überzeugungen, Abweichungen sind in Situationen feststellbar, wo es um die Beobachtung von domänenspezifischen Modellen und Wissens- und Erfahrungszuwachs in konkreten beruflichen Situationen geht (Fischer & Wecker 2009).

Im Konzept der Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem wird dargelegt, dass Menschen durch Wissens- und Erfahrungszuwachs davon überzeugt sind, etwas bewirken und in schwierigen Situationen angemessen reagieren zu können. *„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“* (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35).

Sie sind nach Autonomie bestrebt, d. h. sie nehmen sich selbst als Ursache ihres Handelns wahr und sind daher auch bereit, Konsequenzen zu tragen. Erfolgserfahrungen bestätigen sie in ihren Vorhaben, sie haben Vertrauen in die eigene Kompetenz und können Widerstände überwinden.

Holz-Ebeling (2017, S. 352) untersucht die *„Realisierbarkeit extremer Vorsätze beim Lernen“* und kommt zu dem Schluss, dass im Bedarfsfall die Aktivierung aller Ressourcen und die Maximierung des Arbeitsaufwandes erfolgen, um das Lernziel zu erreichen.

Sprachliche Überzeugungen im Sinne von Fremdbewertung fördern die Selbstwirksamkeit, wenn sie in Form von wertschätzenden, konstruktiven Rückmeldungen gegeben werden. Die Rückmeldungen müssen für den Lernenden verstehbar, handhabbar und bedeutsam sein (Antonovsky 1997; vgl. dazu auch Schwarzer & Jerusalem 2002).

Nach Köller und Möller (2011) wird die Selbstwirksamkeit von Bewältigungserfahrungen, Erfahrungen durch die Beobachtung von anderen, Rückmeldungen und physiologischen und affektiven Zuständen beeinflusst. Von diesen Faktoren ist die

Zielsetzung abhängig, ebenso das ausführende Verhalten und dessen regulierende Prozesse wie Aufmerksamkeit, Anstrengung und Zuversicht. Die Verhaltensergebnisse wirken sich ihrerseits wieder auf die Selbstwirksamkeit aus und beeinflussen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insofern, wie und ob man aus eigener Kraft schwierige Anforderungen bewältigen kann.

In diesem Kapitel wurde Lernen und Beruf allgemein beschrieben. Es wurde auf formales, non-formales und informelles Lernen eingegangen und die Gemeinsamkeiten des Lernens von Erwachsenen dargestellt, das von Zielorientierung, Konstruktion von individuellem Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt ist. Die folgenden Kapitel treffen eine Unterscheidung zwischen Lernen im Beruf und Lernen als Beruf.

3 Lernen im Beruf

In diesem Kapitel wird das Lernen als Teil einer domänenspezifischen Berufskultur näher beleuchtet. Es werden die Zielsetzungen für Fort- und Weiterbildung erläutert, und auf der Grundlage der sozialen Kognition von Bandura (1976) die Modelle der „Kognitiven Meisterlehre“ und des „Situiereten Lernens“ beschrieben und auf Lernumgebungen eingegangen.

3.1 Zielsetzungen für Fort- und Weiterbildung

Nach Dehnpostel (2018, S. 427) „*erfordern neue Arbeits- und Organisationskonzepte weiterführendes Lernen*“. Daraus wird ersichtlich, dass es um berufliche Qualifizierung und um Optimierungsprozesse geht, die mit dem Wandel der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft einhergehen.

Lernen im beruflichen Kontext ist häufig an Weiterbildungsinstitutionen gebunden und dient der Verhaltensänderung, der gesellschaftlichen Teilhabe und/oder dem Wissenserwerb (Dehnpostel 2018). Faulstich (2010) gibt als Zielsetzungen den Erwerb von Spezialqualifikationen, die Vertiefung von berufsrelevanten Problemkomplexen, die Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten und die Kompensation von Lücken der Erstausbildung an. Diese Zielsetzungen sollen den Lernenden in die Lage versetzen, berufliche Herausforderungen zu meistern. Als Gründe für Lernwiderstände nennt er „*unklare Lernziele, mangelnde Übung im Umgang mit dem Gelernten, fehlende Einsicht in die Anwendbarkeit der Lerninhalte in die Arbeitstätigkeit, fehlende Akzeptanz bei Vorgesetzten und Mitarbeitern und Zeitstress durch Tagesroutinen und Terminzwänge*“ (Faulstich 2006, S. 78).

Schneider (2010) nennt folgende Begründungen, die berufliche Weiterbildung notwendig machen: Zum einen sind es Probleme des Arbeitsmarktes, wie Verringerung von Arbeitsplätzen und Arbeitslosigkeit. Zum anderen bedingen der technologische und demographische Wandel Lernbereitschaft von Seiten der Arbeitnehmer, um sie am Arbeitsplatz halten zu können. Untersuchungen zeigen, dass als wesentliche Motive für Fort- und Weiterbildung die Absicherung und Verbesserung der beruflichen Situation, Kompetenzerweiterung und gesteigerte materielle

Lebensgrundlagen genannt werden. Um berufsbegleitendes Lernen effizient ausüben zu können, muss der Lernende über Gesundheit, intrinsische Motivation und ein gelingendes Zeit- und Stressmanagement verfügen, das es ihm erlaubt, Beruf, Familie und Lernen zu vereinen.

Hippel und Tippelt (2010, S. 806) fügen diesen Berufsmotiven weitere Teilnahmemotive wie *„Kontaktmotive, Interesse an Allgemeinbildung, Behauptungsmotive (mitreden können), Orientierungsmotive (etwas Neues lernen), Spezialinteressen und Erkundungsmotive (eine neue Institution kennenlernen)“* hinzu. Als Barrieren für Weiterbildung nennen sie den Mangel an Zeit und Geld, negative schulische Lernerfahrungen, Angst vor Misserfolg und die Befürchtung, dass der erwartete Nutzen ausbleibt.

Dieses Lernen im Beruf kann sowohl subjektorientiert als auch institutionell verordnet sein. Institutionell verordnetem Lernen begegnet man in Berufsfeldern wie z. B. Mediziner*innen und Pädagogen*innen, oder auch im Rahmen von Wirtschaftsunternehmen zum Zweck der Organisations- und Personalentwicklung.

Subjektorientiertes Lernen festigt das professionelle Selbstverständnis und kann auch den sozialen Aufstieg begünstigen, indem institutionalisierte „Karriermuster“ aufgebrochen werden. In Institutionen tritt ein Stillstand in der Karriere ein, wenn die angestrebte höchste Position erreicht ist und *„der Mensch in kritischer Distanz seine eigene berufliche Lage reflektiert“* (Arnold et al. 2018, S. 939). Gemäß dem Erkundungsmotiv und der Handlungsfähigkeit können nun neue berufliche Felder erschlossen werden, die einen Wechsel in eine andere Berufssparte ermöglichen (Holm 2018). Kade (2005, S. 5) unterscheidet zwischen Bildungsbiographie und Bildungskarriere: *„Die Bildungsbiographie synthetisiert den Bildungsverlauf zur individuellen Geschichte, die Bildungskarriere zur linearen Abfolge von institutionsbezogenen Bildungsschritten“*.

Kade und Nittel (2010) beschäftigen sich in Studien mit diesen subjekt- und lebensweltorientierten Aspekten und weisen einen Zusammenhang von individuell ausgerichteten Bildungsambitionen und Bildungsinstitutionen nach. Jedes Berufsfeld folgt unterschiedlichen Handlungslogiken. In der Fachliteratur wird mit Bezug

auf die diversen Domänen eine Differenzierung nach Anforderungen wie folgt vorgenommen: Die akademischen Selbstständigen umfassen Ärzte und Juristen, bei den akademischen Angestellten unterscheidet man die Beschäftigten im Bildungsbereich von denjenigen in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen; eine weitere Gruppe stellen die handwerklichen Berufe dar.

Ein wesentliches Moment ist somit die Einbettung in eine fachspezifische Sozietät, in der anhand von passenden Modellen ein Lernen von- und miteinander stattfindet. Anhand der folgenden Beispiele von Modellen und Lernumgebungen soll Lernen im Beruf verdeutlicht werden. Diese Modelle basieren im Wesentlichen auf Banduras Theorie der sozialen Kognition.

3.2 Soziale Kognition

Sozial-kognitive Theorien gehen von einem engen Zusammenhang von personeninternen und personenexternen Gegebenheiten aus. Bandura (1976) nennt diese Interaktion „*reziproken Determinismus*“, wobei personale Bedingungen ebenso wie Verhaltens- und Umweltbedingungen in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Personeninterne Faktoren, wie Erwartungen, Einstellungen, Ziele und Leistungen stehen in Zusammenhang mit personenexternen Faktoren. Besonders die Zusammenarbeit mit anderen, deren Verhaltensweisen und eine veränderte Umgebung können das Lernergebnis positiv oder negativ beeinflussen (Konrad 2011; Schermer 2006).

Soziale Kognition bezieht sich auf den Erwerb, die Speicherung, die Weiterleitung, die Manipulation und den Gebrauch von Informationen mit der Absicht, ein Produkt (aber auch Wissen) in der Gruppe zu kreieren. Das Wort sozial thematisiert also die Art und Weise, wie Kognition vollbracht wird: auf Gruppenebene, durch Interaktion der Beteiligten. (Konrad 2014, S. 59)

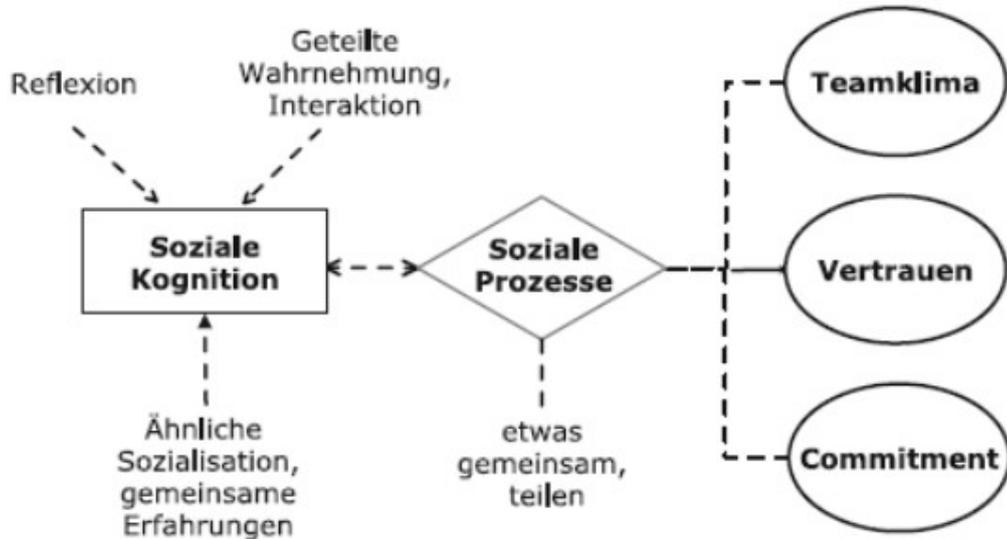


Abbildung 3: Soziale Kognition als Basis und Bestandteil sozialer Prozesse (aus Konrad 2014, S. 60)

Die Abbildung macht deutlich, wie das Wahrnehmen und die Reflexion von gemeinsamen Erfahrungen soziale Prozesse in Gang setzen. Durch den Austausch und das Teilen von Informationen wird im Idealfall ein förderliches Teamklima erzeugt, das von Vertrauen geprägt ist.

Holm (2018, S. 116) verweist in diesem Zusammenhang „auf die Beschaffenheit von Lernräumen als wesentliche Voraussetzung von Lernprozessen“. Damit ist nicht nur der räumlich-physikalische Ort gemeint, der über die Sinneswahrnehmungen ein Gefühl der Behaglichkeit oder des Unwohlseins hervorruft. Ebenso sind darunter gruppensdynamische Prozesse zu verstehen, die sich in Form von „Rollenzuteilungen und -übernahmen [...] etwa durch die Übernahme von Experten- und Laienrollen“ manifestieren (a.a.O., S. 116f).

Kooperatives Lernen und Erfahrungslernen sind Bestandteil aller vorgestellten Formen von Lernen im Beruf.

3.3 Kognitive Meisterlehre

Die „Kognitive Meisterlehre“ geht davon aus, dass Lernen nicht nur aus der kognitiven Komponente des Wissenserwerbs besteht, sondern darüber hinaus in soziale Felder und Anwendungskontexte eingebettet ist. Sie entspricht somit der

sozialen Kognition wie auch der konstruktivistischen Auffassung von Lernen, wonach Lernen als aktive Konstruktion von individuellem Wissen angesehen wird, wobei dem Lernenden die neuen Inhalte derart erstrebenswert erscheinen, dass er die Bereitschaft zur Überwindung von Widerständen aufbringt. Die „Kognitive Meisterlehre“ kommt in jenen Berufsdomänen zum Einsatz, wo die reine Beobachtung für den Wissenszuwachs nicht ausreichend ist. Da jedes Berufsfeld domänenspezifische Anforderungen enthält, ist in diesen Lernumgebungen der Einsatz von Experten notwendig, die den Lernenden in Bezug zum Handlungskontext spezielle „Kniffe“ vermitteln, durch relevante Strategien ihr Expertenwissen weitergeben und die Komplexität und Diversität der Aufgaben gewährleisten. Auch sollte der Charakter des kooperativen Lernens, d. h. des Lernens in einer Gemeinschaft berücksichtigt sein. Ebenso bedeutend ist die Verknüpfung mit *„einem authentischen Anwendungsproblem, damit der Nutzwert von Wissen direkt erfahren wird“* (Friedrich 2009, S. 257).

Friedrich (2009) nennt folgende Prozessschritte, damit die Lernenden das neue Wissen integrieren können (vgl. dazu auch Konrad 2014):

- Beim „modeling“ führt ein Experte seine Tätigkeit oder Überlegungen vor und macht seine Vorgehensweise deutlich, indem er laut darüber spricht.
- Im „coaching“ beschäftigt sich der Lernende mit Problemlösungen und wird hierbei vom Experten mit Hinweisen unterstützt.
- Im „scaffolding“ unterstützt der Experte die Lernenden mit Hilfsmitteln.
- Im „fading“ erfolgt mit zunehmendem Lernfortschritt der Abbau der Hilfsmittel.
- In der „articulation“ verbalisieren die Lernenden ihre Problemlösungsstrategien und machen diese durch lautes Sprechen transparent und nachvollziehbar.
- Im Stadium der „reflection“ werden die eigenen Überlegungen mit denen der anderen Teilnehmer verglichen bzw. wird durch die Selbstreflexion die eigene Problemlösungsstrategie beibehalten oder modifiziert.
- In der „exploration“ ist der Lernende nicht nur imstande, vorhandene Probleme zu lösen, sondern darüber hinaus auch zu bearbeitende Probleme selbst zu erkennen.

Ärzte beispielsweise profitieren davon, wenn ihnen in Form des „lauten Denkens“

der Prozess medizinischen Diagnostizierens verdeutlicht wird und sie diesen kognitiv nachvollziehen können. Juristen schätzen den Erfahrungsaustausch mit ihresgleichen zum Erwerb relevanter Informationen und Anwendungsmöglichkeiten hinsichtlich ihres Fachgebietes zusätzlich zum Studium der einschlägigen Fachliteratur und Gesetzesvorlagen (Gräsel 2006).

Hasselhorn (2006) und Konrad (2014) ordnen die „Kognitive Meisterlehre“ der Theorie des situierten Lernens zu.

3.4 Situiertes Lernen

Die Theorie des situierten Lernens geht von der Annahme aus, dass Wissen in einem spezifischen Kontext erworben wird und berufliches Handeln in konkreten Situationen beeinflusst. Lernen im Rahmen situierter Lernumgebungen erfolgt mit dem Ziel, Lernende darin zu unterstützen, *„flexibel anwendbares Wissen zu erwerben“* (Gräsel 2006, S. 329), berufsspezifische Kompetenzen aufzubauen und zu kreativen Problemlösungen zu gelangen (vgl. dazu auch Kahnwald 2018; Nohl 2018). Nach Gerstenmaier und Mandl (2018) partizipieren in Anlehnung an die Handlungsorientierung *„Individuen als Mitglieder sozialer Gruppen und als Bestandteile größerer Systeme“*, wobei die Partizipation der Lernenden zunächst peripher ist, mit wachsender Expertise jedoch eine zentrale Position einnimmt. Wesentliches Merkmal ist die *„konstruktivistische Lernumgebung“*, die Lernprozesse fördert und unterstützt, indem berufsspezifische Probleme lösungsorientiert behandelt werden. Dies bedarf einer *„instruktionalen Förderung. [...] Instruktion und Konstruktion schließen sich in gemäßigt konstruktivistischen Ansätzen nicht aus, sondern sind komplementär“* (a.a.O., S. 226f).

Situierte Lernumgebungen werden ausgehend von der Annahme geschaffen, dass Wissen das Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses in bestimmten Handlungskontexten darstellt. Wesentliche Komponenten sind die konkrete Gestaltung der Lernumgebung und authentische Aufgabenstellungen, die den Transfer auf ähnliche Situationen ermöglichen. Die erlebten Situationen sind so prägend, dass sie im künftigen Handeln berücksichtigt werden (Klauer 2010). Damit soll *„das Problem des trägen Wissens gelöst werden, das vorliegt,*

wenn Lernende nachweislich erworbenes Wissen in relevanten Problemsituationen nicht anwenden“ (Gruber 2009, S. 249).

Dazu muss im Vorfeld das Problem exakt benannt werden, es müssen handlungsspezifische Kontexte hergestellt werden, es muss das Vorwissen aktiviert werden und es müssen die passenden Informationen zur Lösung des Problems gewählt werden. Situiertes Lernen ist ein kooperatives Modell. Die Lernsettings nützen das Wissen aller Beteiligten, die Wissensvermittlung erfolgt nicht (nur) von einer Lehrperson auf die Lernenden. Das Lernen spielt sich nicht ausschließlich in der Einzelperson ab, sondern vielmehr im Austausch mit anderen Gleichgesinnten, es ist ein Prozess des Lernens von- und miteinander. In diesem sozialen Kontext entsteht gemeinsam etwas Neues auf Grundlage einer gemeinsamen Intentionalität, einer gemeinsamen Sprache und einer sozialen und kulturellen Rollenverteilung (Gerstenmaier & Mandl 2018; vgl. dazu auch Ortmayr 2018).

Somit werden Lernen und Kompetenzerwerb nicht als individueller Fortschritt, sondern als Hineinwachsen in eine “community of practice“ verstanden. Die Mitglieder erwerben durch den gegenseitigen Austausch Sichtweisen und Problemlösungsstrategien, die für diese Gemeinschaft gültig sind.

Als primärer Ort des Lernens wird nicht die Einzelperson verstanden, sondern die sozial strukturierte Gemeinschaft in situierten Kontexten. Angesprochen werden damit Kompetenzen, die sich in der sozialen Auseinandersetzung mit der Praxis und durch den Austausch von Erfahrungswissen herausgebildet haben“ (Spieler 2006, S. 2).

Zusätzlich zum sozialen Kontext sind auch die Möglichkeiten zur Beobachtung und zur Nachahmung von Verhaltensweisen Elemente des situierten Lernens ebenso wie gestaltete Lernumgebungen.

3.5 Lernumgebungen

Da es sich beim Lernen im Beruf häufig um formale und non-formale Lerngelegenheiten handelt, die im Rahmen von Institutionen oder in den Unternehmen selbst stattfinden, sind didaktische Prinzipien zu berücksichtigen, in denen die

Lernumgebung von zentraler Bedeutung ist. Konrad (2011, S. 148) stellt fest, *„dass Lernumgebungen auf den Erwerb von Kompetenzen (im Sinn einer Vernetzung von Wissen, Können und Überzeugungen) abzielen, die zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Aufgaben- oder Problemstellungen genutzt werden können“*.

Lernumgebungen sind wissenszentriert, d. h. sie sind darauf ausgerichtet, spezifisches Wissen zu vermitteln. Sie sind lernzentriert, es muss also das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt werden. Weiters sind sie evaluationszentriert, d. h. es erfolgt eine Bewertung des Lernens durch Rückmeldungen seitens der Lernenden, die allfällige Anpassungen und Korrekturen ermöglichen. Sie sind gemeinschaftszentriert, da das Lernen in Kooperation mit anderen in einem sozial-kulturellen Kontext stattfindet. Dies entspricht der Theorie des kooperativen Lernens, wonach Austausch und Kommunikation mit anderen eine wesentliche Grundlage für neues Wissen und Handeln bilden (Fleige & Robak 2018; Hasselhorn 2006; Konrad 2011).

Im kooperativen Lernen unterstützen sich die Lernenden gegenseitig, und es werden Problemlösungsstrategien unter Anleitung von Experten entwickelt (Konrad 2014). Die Lernenden erwerben Wissen in didaktisch aufbereiteten Lernumgebungen, wobei auch Identitätsprozesse ablaufen (Ludwig 2018). Die Beobachtung und Nachahmung von Modellen führen zu einer hohen Selbstwirksamkeit, wenn die Erfahrungen von den Lernenden noch nicht selbst gemacht wurden und sie aus vergleichbaren Modellen, die mit ihrer beruflichen Situation vergleichbar sind, eigene Fähigkeiten wahrnehmen und stärken können (Schwarzer & Jerusalem 2002).

3.6 Aktueller Forschungsstand

Im quantitativen Bereich unterstützt die Forschung *„die Professionalisierung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, da Ergebnisse und Folgen des Lehrens und Lernens Erwachsener belegt werden können“* (Eckert 2018, S. 392). Studien beschäftigen sich mit der Erfassung und Messung von beruflichen Kompetenzen, den Motivationen und der Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Bereitschaft

zur Weiterbildung. So konnte der Matthäus-Effekt belegt werden, der besagt, dass höhere Schulbildung und eine gehobene berufliche und/oder gesellschaftliche Position die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen fördern (Arnold et al. 2018; Eckert 2018).

Ein weiterer Forschungsstrang untersucht die kognitive Leistungsfähigkeit bei Erwachsenen, die laut Lehr (2000) ab dem fünften Lebensjahrzehnt abnimmt. Staudinger und Schindler (2002) kommen in Studien jedoch zu dem Ergebnis, dass sich Gedächtnisleistungen altersunabhängig trainieren und somit steigern lassen. Untersuchungen in Verbindung von Gedächtnisleistungen und Lernstrategien belegen einen Zusammenhang von Konzentration und Lernumgebung (Eckert 2018).

Erträge von Weiterbildung sind *„karrierebezogene Kriterien wie eine Gehaltssteigerung, eine höhere Position, mehr Verantwortung oder das Vermeiden von Arbeitslosigkeit“* (Eckert 2018, S. 390). Auch konnte belegt werden, dass sich Weiterbildung sowohl in Persönlichkeitsmerkmalen wie mehr Toleranz und Demokratiebewusstsein wie auch in einem gesteigerten körperlichen und seelischen Wohlbefinden ausdrückt (vgl. dazu auch Arnold et al. 2018).

Im Bereich der qualitativen Forschung werden zwei große Bereiche unterschieden. Es *„sind dies an Lebenslauf, Biografie und Erwachsenensozialisation orientierte Arbeiten [...] Zum anderen haben wir es mit Arbeiten zu tun, die an Lernen und Wissensaneignung in Milieus, Generationen, Institutionen und Organisationen sowie mittels Medien orientiert sind“* (Dörner & Schäffer 2018, S. 357). Erhebungsinstrumente wie Interviews, Gruppendiskussion oder teilnehmende Beobachtung eignen sich, um explorativ Annahmen zu entwickeln bzw. diese nach einer quantitativen Untersuchung vertiefend zu prüfen (a.a.O.).

Nach Berg (2018) kann es dadurch gelingen, neue Zusammenhänge des Lernens, Strategien, Methoden, Voraussetzungen und Bedingungen zu erkennen, die von Gegenstandsnahe, Regeln und konkreten Verhaltensmustern geprägt sind.

3.7 Resümee

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass Lernen im Beruf sowohl in formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten stattfindet. Erwachsenenlernen ist geprägt von Zielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen. Ziele sind die Absicherung und Verbesserung der beruflichen Situation durch den Erwerb von speziellen Kompetenzen ebenso wie bessere materielle Lebensgrundlagen. Unter anderem können der Mangel an finanziellen und/oder zeitlichen Ressourcen, unrealistische Selbsteinschätzung und fehlende Akzeptanz im Unternehmen Lernbarrieren darstellen (Dehnpostel 2018; Faulstich 2006; Schneider 2010).

Aus den Zielsetzungen kann abgeleitet werden, dass das berufliche Lernen von Erwachsenen eine Konstruktion von individuellem Wissen ist. Dazu werden spezifische Lernumgebungen gestaltet, die sowohl das Wissen aller Beteiligten wie auch den Einsatz von Experten nutzen, um den Teilnehmern die Bewältigung künftiger beruflicher Herausforderungen zu ermöglichen.

All diese Überlegungen beziehen sich jedoch auf konkrete berufsspezifische Kontexte.

Es stellt sich daher die Frage, wie Erwachsene lernen, ohne dass es einen speziellen Bezug zu einem beruflichen Thema gibt. Schauspieler dürfen hier exemplarisch als Spezies genannt werden, da ihrem Lernen keine berufsrelevanten Motive, kein Erwerb von Spezialqualifikationen und keine Verhaltensänderung zugrunde liegen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher mit dem Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers.

4 Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers

Ziel dieses Kapitels ist die Definition des Lernbegriffes des Schauspielers und die Bedeutung eines positiven Selbstkonzeptes für sicheres Auftreten. Im Gegensatz zu den lehr-lerntheoretischen Ansätzen erfolgt das Lernen des Schauspielers ohne Unterweisung durch Lehrende und ohne speziell konstruierte Lernumgebungen.

Wie in Kap. 2.3 „Gemeinsamkeiten von Erwachsenenlernen“ ausgeführt, handelt es sich beim Schauspieler ebenfalls um zielorientiertes Lernen, das von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geprägt ist. Ebenso kann es als Konstruktion von individuellem Wissen definiert werden, da er ja nur seine Rolle, nicht aber das ganze Stück lernt. Da sein Lernen außerhalb von Institutionen stattfindet, ist es dem informellen Lernen zuzuordnen. Während es beim Lernen in den meisten Berufen um eine handlungsorientierte Zielsetzung geht, dient das Lernen des Schauspielers ausschließlich dem Wissenserwerb, da für ihn die getreue Wiedergabe des Textes unerlässlich ist. Er muss von der Wirksamkeit seiner Lernbemühungen absolut überzeugt sein, da er andernfalls seinen Beruf nicht ausüben könnte (Schwarzer & Jerusalem 2002). In der vorliegenden Arbeit wird daher ausschließlich untersucht, wie der Schauspieler seinen Text als unentbehrliche Grundlage für die Rollengestaltung lernt, performative Lernprozesse sind nicht Gegenstand der Untersuchung. Sein Lernen zielt nicht auf eine Verhaltensänderung ab, sondern dient rein der sicheren Verfügbarkeit des Textes. Obwohl er den Text rein mechanisch zu beherrschen hat, muss er dennoch die Informationen verstanden und verarbeitet haben, um die Rolle glaubwürdig gestalten zu können. Für den Schauspieler ist es notwendig, dass er bewusst das Ziel anstrebt und die Fähigkeit besitzt, sich ständig neue Textmengen anzueignen. Somit ist das Lernen Teil seiner Berufskultur, sein Professionswissen. Dieses Wissen besteht aus „*beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen*“ (Nittel 2001, S. 31). Der Lerngegenstand erscheint weitgehend bedeutungslos.

Lernhandeln wird hier nicht als durch äußere Lernanforderungen initiiert ver-

standen, sondern als ein Selbstverständigungsprozess des Subjekts, der seinen Ausgangspunkt in einer subjektiv empfundenen Handlungsproblematik nimmt, die der/die Lernende lernend überwinden möchte. (Ludwig 2001, S. 255f)

Der Schauspieler lernt nicht, um neue Erkenntnisse zu gewinnen oder sich zusätzliches Wissen anzueignen, sondern orientiert sich ausschließlich an dem Ziel, den vorgegebenen Text einwandfrei zu beherrschen, um seine Rolle gestalten zu können. In dieser Arbeit wird daher das zielorientierte Lernen dieser Berufsgruppe mit erfolgreichem Lernen gleichgesetzt. Das bedeutet per definitionem, die Lernenden planen ihr Lernverhalten und nutzen situationsadäquat den Einsatz von Lernstrategien, reflektieren ihr Lernverhalten, vertrauen ihren Lernfähigkeiten und sind sich dessen bewusst, dass sie sich weiter verbessern können und neue Herausforderungen auch annehmen wollen (Hasselhorn 2006). Der Schauspieler muss auch über die entsprechende Lerntüchtigkeit verfügen, die sich in „*Fleiß, Lernfreude, Gewissenhaftigkeit, Geltungstrieb, Aufstiegstendenz, [...] Ausdauer, Begeisterungsfähigkeit und Zielstrebigkeit*“ manifestiert (Hofmann 1953, S. 26).

Bezüglich Zielstrebigkeit wird in der vorliegenden Arbeit die Unterscheidung Lern- und Leistungszielorientierung nicht berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der Berufskultur des Schauspielers sind diese Aspekte ident, da seine Leistung auf der Bühne das Ergebnis seines Lernprozesses ist. Sowohl die Konzentration auf den Lernprozess als auch die Präsentation seiner Fähigkeiten auf der Bühne sind Ziel seiner Anstrengungen (Preiser & Sann 2010).

Aufgrund dieser Überlegungen wird im Folgenden der Lernbegriff als sinnvoll-rezeptiv und selbstgesteuert festgelegt.

4.1 Sinnvoll-rezeptives Lernen

Oberflächlich betrachtet, handelt es sich beim Schauspieler um rein rezeptiv-mechanisches Lernen, da ihm das Lernmaterial in Form eines Textbuches fertig dargeboten wird und er diese verbalen Ketten auswendig lernen muss. Ausubel (1963) unterscheidet rezeptiv-mechanisches Lernen, in dem die dargebotenen In-

formationen nur wortwörtlich gelernt und nicht mit Vorwissen assimiliert werden, vom sinnvoll-rezeptiven Lernen, in dem die Informationen zwar wortwörtlich gelernt, jedoch mit Vorwissen assimiliert und verstanden werden. Er geht davon aus, dass die kognitive Struktur das Resultat aller Lern-, Behaltens- und Vergessensprozesse widerspiegelt und dass während des Prozesses der Rezeption die neuen Informationen in die bisherigen Lernerfahrungen, also in bestehende kognitive Strukturen eingebettet werden. Der Lernprozess gliedert sich in die Phase der Aneignung, also der Informationsaufnahme und -verarbeitung, die Phase der Speicherung und die Phase der Leistung, in der die Information abgerufen wird (vgl. dazu auch Edelmann 1996; Schermer 2006).

Für gelingendes Lernen ist das Vorhaben, sich etwas aktiv als innere Vorstellung einzuprägen, um es zu einem späteren Zeitpunkt abrufen zu können, essentiell. Das unterscheidet die zufällige, unbewusste Wahrnehmung von der Evokation als Fähigkeit der innerlichen Verbalisierung und Visualisierung.

Evokation ist die innere aktive Rückkehr zu den Sinneseindrücken, um ihnen Sinn zu verleihen, sie zu interpretieren, sie in Verbindung mit Vorwissen zu bringen oder einfach sie zu kodieren und zu memorieren. Dies geschieht, indem sich das Subjekt sinnbedeutsame innere Vorstellungen vorwiegend visueller oder auditiver Art von dem Wahrgenommenen verschafft. Erst mit dem Zustandekommen solcher Vorstellungen kann von geistiger Tätigkeit gesprochen werden. (Roth 1996, S. 142)

Es ist also nicht ausreichend, den Text nur auswendig gelernt zu haben, der Schauspieler muss die Informationen auch entsprechend verarbeiten. Es geht im Sinne der Kognition um Prozesse des Wahrnehmens, Denkens und der Erinnerung (Konrad 2011). Der Arbeit liegt demnach der Begriff sinnvoll-rezeptiven Lernens nach der kognitivistischen Lerntheorie zugrunde, derzufolge Lernen als Informationsverarbeitungsprozess definiert wird und die Behaltensleistung von der Aktivität des Lernenden bei der Aneignung der Information abhängig ist. Wesentlich ist die Bearbeitung des Materials in optischer, akustischer und motorischer Hinsicht, wobei durch die aktiven kognitiven Strukturierungsprozesse interne kognitive Strukturen aufgebaut werden, die das Einprägen, Speichern und Abrufen

von Informationen unterstützen (Edelmann 1996).

Demzufolge kann das Lernen des Schauspielers als selbstgesteuert bezeichnet werden. Es ist ein Prozess reflektierten Handelns und bewusster Erfahrung, außerdem muss er seinen Lernprozess aktiv planen und die Informationen mit Vorwissen assimilieren.

4.2 Selbstgesteuertes Lernen

Das Lernen des Schauspielers wird als individueller, persönlicher Prozess definiert, den er als „*handelndes Selbst*“ (Konrad 2011, S. 100) autonom gestaltet und kontrolliert. Sein Beitrag und sein Handeln sind entscheidend für den Lernprozess.

Es wird davon ausgegangen, dass Schauspieler ihr Lernen aktiv gestalten und selbst steuern. Selbstgesteuertes Lernen ist definiert durch die vielfältigen Handlungsspielräume, die sich beim Lernen eröffnen. Der Lernende bestimmt selbst über Inhalte, Zeit und Lernumgebung. Es unterscheidet sich dadurch von fremdgesteuertem Lernen, bei dem der Lernprozess in seiner Gestaltung maßgeblich durch andere Personen bestimmt wird (Spörer 2010).

Spörer nennt folgende Kategorien für selbstgesteuertes Lernen:

Psychologische Dimension	Merkmale der Selbststeuerung	Prozesse der Selbststeuerung
Motivation	Selbstmotivation	Zielsetzung, Selbstwirksamkeit
Methoden	Planung	Differenzierter Einsatz von Lernstrategien
Zeit	Effizienz	Zeitmanagement
Verhalten	Beobachtung	Selbstbewertung
Räumliche Umgebung	organisiert Ressourcen	Gestaltung der Lernumgebung
Soziale Umgebung	organisiert Ressourcen	Nutzung sozialer Ressourcen, Kohärenzgefühl, Resonanz

Tabelle 3: Kategorien für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Spörer 2003, S. 9-13)

In der Forschungsliteratur werden „*selbstgesteuertes Lernen*“ und „*selbst-reguliertes Lernen*“ häufig gleichgesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch eine Unterscheidung getroffen. Der Steuerungsprozess wird mit dem Festlegen

des Lernzieles und der Planung in Hinblick auf das terminisierte Erreichen des Zieles in Gang gesetzt. Während des Prozesses beobachtet und analysiert der Lernende sein Lernergebnis und leitet aus dieser Beobachtung Regulierungsmaßnahmen ab. Somit wird der Terminus „*selbstgesteuertes Lernen*“ in Abgrenzung zum „*selbstregulierten Lernen*“ verwendet. Bei der Selbstregulation wird der routinemäßig durchgeführte Lernablauf unterbrochen, wenn der Lernende sein Ziel nicht erreicht und Alternativen sucht. Er muss sich selbst beobachten, bewerten und auf seine bisherigen Lernhandlungen im Sinne von alternativen Regulierungsmaßnahmen reagieren, bis das angestrebte Leistungsniveau erreicht ist. Diese „*selbsterzeugten Konsequenzen*“ (Schermer 2006, S. 95) erfordern ein hohes Maß an Disziplin und führen bei Gelingen zu Zufriedenheit und Wohlbefinden. Der Begriff der Steuerung impliziert a priori ein festgesetztes Ziel, wohingegen der Begriff der Regulierung als problemlösende Interventionsmaßnahme während des Prozesses verstanden wird und damit eine Phase der Selbststeuerung darstellt (Lang & Pätzold 2006).

Schauspieler sind von Berufs wegen befähigt, den eigenen Lernprozess zu planen, Ziele zu entwerfen, Handlungschancen zu überprüfen und Widerstände zu überwinden. Die Annahme einer Rolle stellt den Tätigkeitsanreiz im Sinn einer intrinsischen Motivation dar und bewirkt die Bereitschaft, sich gerne mit dem neuen Material zu beschäftigen und Herausforderungen zu bewältigen (Vollmeyer 2006).

Der Lernende setzt sich selbst ein konkretes Ziel, das er anstrebt, er motiviert sich selbst und ist überzeugt, mit differenzierten Methoden und Strategien dieses Ziel auch zu erreichen. Dazu muss er sein Lernverhalten in einem ersten Schritt selbst beobachten und evaluieren, um gegebenenfalls seine Strategien und Methoden zu adaptieren und situationsadäquat einzusetzen. Wesentliche Dimensionen bilden auch die physikalische Umgebung und die Nutzung sozialer Ressourcen. Es ist somit eine Form des Lernens, in dem „*die Person selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernens selbst überwacht*“ (Spörer 2003, S. 10). Kognitive und metakognitive Strategien steuern das

Lernverhalten. Kognitive Strategien dienen der Aufnahme, Speicherung und dem Abrufen der Inhalte, metakognitive Strategien zielen auf die Planung und Überwachung des eigenen Lernprozesses in Bezug auf die Ergebnisbewertung ab und beinhalten auch das Wissen über die eigenen Gedächtnisleistungen wie Inhaltswissen, Aufgabenwissen und Strategiewissen. Motivationale Komponenten, die dazu dienen, Lernaktivitäten zu initiieren und aufrecht zu erhalten, werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da der Schauspieler von Berufs wegen vorgegebene Texte lernen muss.

Bezugnehmend auf den Umstand, dass der Lernende von der Wirksamkeit und vom Gelingen seines Lernprozesses überzeugt ist, wird selbstgesteuertes Lernen als zyklischer Prozess verstanden, der mit der Beobachtung des eigenen Lernens beginnt. Dem Forschungsvorhaben wird das Modell von Zimmerman (1996) zugrunde gelegt, das folgende Merkmale der Selbststeuerung als zielgerichtetes, strategisch-planendes Handeln berücksichtigt.

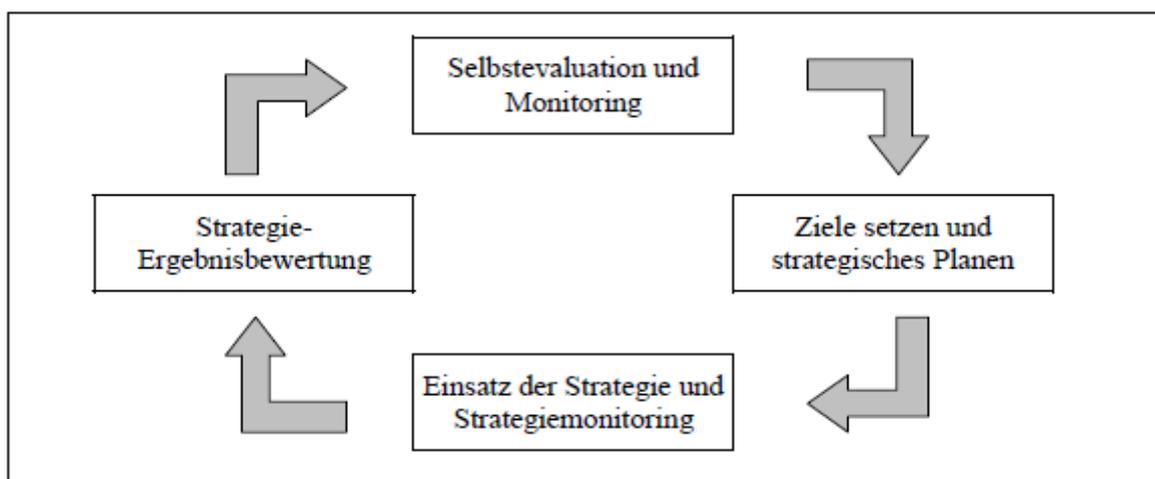


Abbildung 4: Selbstgesteuertes Lernen als zyklischer Prozess nach Zimmerman 1996 (aus Spörer 2003, S. 27)

Im ersten Schritt wird das Ziel benannt und die Kriterien zu dessen Erreichung definiert. Je nach Schwierigkeitsgrad und individuellem Leistungsvermögen werden passende Strategien ausgewählt und eingesetzt. Im nächsten Schritt der „Strategie-Ergebnisbewertung“ wird das Ergebnis des Lernprozesses in Zusammenhang mit den gewählten Lernstrategien bewertet, der Lernende erwirbt die

Strategiereife. Selbstevaluation und Monitoring befähigen den Lernenden, seinen Lernzuwachs im Vergleich mit früheren Leistungen zu erfassen. Nach der Analyse des eigenen Lernverhaltens werden neue Ziele gesetzt und eine zur Aufgabensstellung passende Strategie gewählt, die im konkreten Kontext zum Einsatz kommt (Konrad 2011; Spörer 2005; Zimmerman 2006).

Dieser zyklische Prozess ist für den Schauspieler von essentieller Bedeutung, da er vom Professionsverständnis her vom erfolgreichen Lernen und von der Wirksamkeit des eigenen Tuns überzeugt sein muss. Da sein Handeln auf der Bühne das Ergebnis seines Lernprozesses darstellt, ist er nicht nur von Wirksamkeitserwartungen, sondern darüber hinaus auch von Ergebniserwartungen geprägt. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, muss er über ein sicheres Auftreten und damit über ein positives Selbstkonzept verfügen.

4.3 Positives Selbstkonzept als Voraussetzung für sicheres Auftreten

Wie bereits im Erkenntnisinteresse dargestellt, müssen Schauspieler den vorgegebenen Text einwandfrei beherrschen, um Sicherheit beim Auftritt zu gewährleisten und die Rolle glaubhaft und authentisch verkörpern zu können. Weissenberg (2014) nennt als Faktoren für Bühnenpräsenz Raum, Zeit, Akteure, Publikum, Handlung, Podiumssicherheit und Verbeugung. Sicheres Auftreten wird daher in Zusammenhang mit einer definierten Bühne, Publikum, konkretem Text und medialer Resonanz gebracht. Während der Schauspieler weder Bühne noch Publikum noch mediale Resonanz beeinflussen kann, ist er für seine Textsicherheit selbst verantwortlich. Er muss von der Wirksamkeit seines Lernverhaltens überzeugt sein, da er andernfalls seinen Beruf nicht ausüben könnte.

Der Auftritt ist „*das Herzstück jeder künstlerischen Tätigkeit*“ (Spahn 2012, S. 72). Der Künstler trainiert seine Fertigkeiten und bereitet sich gründlich auf einen gelingenden Auftritt vor, wie die folgende Bühnenregel deutlich macht: „*Auf der Bühne zeigen wir, was wir können, und nicht, was wir nicht können*“ (a.a.O., S. 83). Der Schauspieler muss den Text sicher beherrschen, denn „*Texthänger*“ sind „*lampenfiebertreibende Herausforderungen*“ (a.a.O., S. 67), die sich in körperlichen Symptomen wie Zittern, Blässe, schlaffer Körperhaltung, fahrigem Bewegen-

gen, unruhigem Blick und krampfhafter Bemühtheit äußern.

Spahn (2012) nennt folgende Ansätze, um zur gewünschten Sicherheit im Auftreten zu gelangen:

- Der selbstreflexive Ansatz lädt ein zur Selbstbeobachtung, zur Auseinandersetzung mit den Ergebniserwartungen und dem Vergleich mit bereits geleisteten Auftritten.
- Der körperbezogene Ansatz bezieht sich auf die Körperwahrnehmung, auf Bewegungsvermögen und Kondition. Körperarbeit, wie beispielsweise die Alexandertechnik, die Atemübungen mit Zungen- und Lautbildungen, körperlichen Lockerungsübungen und Entspannungsübungen verbindet, verhilft zur Sicherheit in der physischen Darstellung (vgl. dazu auch Weisenberg 2014).
- Der settingbezogene Ansatz bezieht sich auf Bühnenelemente wie Kostüm, Maske, Bühnenbild und Ensemble und *„bringt den Schauspieler in die Rolle“*.
- Beim kognitiven Ansatz geht es um Gedanken, Einstellungen und Überzeugungen. Die Gedanken werden auf das Bühnengeschehen gerichtet, damit die Konzentration erhalten bleibt. Persönliche Befindlichkeiten werden ausgeblendet, der Schauspieler *„ist in der Rolle“*.
- Der mentale Ansatz kennzeichnet die innere Einstellung des Künstlers zu sich selbst. Es ist das positive Selbstkonzept, bestehend aus dem Motiv der Selbsterhöhung, das die Aufrechterhaltung eines hohen Selbstwertgefühls unterstützt, dem Motiv der Selbstbestätigung und dem Motiv der realistischen Selbstbewertung (vgl. dazu auch Konrad 2011).

Der Terminus „Selbstkonzept“ wird in Abgrenzung zum Begriff der „Selbstwirksamkeit“ verwendet. Während Selbstwirksamkeit die Überzeugung eines Individuums kennzeichnet, mittels eigener Kompetenzen schwierige Situationen bewältigen zu können (vgl. Kap. 2.3.3), wird unter Selbstkonzept *„das mentale Modell einer*

Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ verstanden (Moschner & Dickhäuser 2010, S. 760). Diese innere Einstellung zu sich selbst erfolgt während des Sozialisationsprozesses und ist wesentlich von der indirekten und direkten Resonanz bedeutsamer Bezugspersonen abhängig. Im Fall des Schauspielers sind dies Rückmeldungen des Regisseurs und Intendanten ebenso wie der Applaus des Publikums und die mediale Resonanz.

Das Selbstkonzept ist nicht mit Wirksamkeitserwartungen, sondern mit Ergebniserwartungen verbunden. Schauspieler analysieren und reflektieren ihr Verhalten, sie überlegen, welche Maßnahmen zur erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe führen und welche Fähigkeiten und Eigenschaften (z. B. Disziplin und Genauigkeit) notwendig sind (Moschner & Dickhäuser 2010; Rheinberg 2004).

Goffman schreibt in seinem Werk „Wir alle spielen Theater“, dass

das Wort Person in seiner ursprünglichen Bedeutung eine Maske bezeichnet. Darin liegt eher eine Anerkennung der Tatsache, daß [sic] jedermann überall und immer mehr oder weniger bewußt [sic] eine Rolle spielt. In diesen Rollen erkennen wir einander, in diesen Rollen erkennen wir uns selbst. [...] Insoweit diese Maske das Bild darstellt, das wir uns selbst geschaffen haben – die Rolle, die wir zu erfüllen trachten -, ist die Maske unser wahres Selbst: das Selbst, das wir sein möchten. Schließlich wird die Vorstellung unserer Rolle zu unserer zweiten Natur und zu einem integralen Teil unserer Persönlichkeit. (Goffman 2002, S. 21)

Laut Goffman geht es um die Kontrolle der Situation, wenn ein Mensch vor anderen auftritt, insbesondere um Selbstwahrnehmung, Darstellung und Koordination der Handlungen. Die Präsentation im Alltag zielt darauf ab, Motive und/oder Kompetenzen zu zeigen, fehlende Kompetenzen durch Ablenkung zu verschleiern und seinen Status zu festigen. Dazu dienen ihm theatrale Mittel, wie Bühnenbild, Kostüm, Requisite und Körperhaltung. Wesentlich sind der Glaube an die eigene Rolle und der souveräne Umgang mit der Rolle und der Situation. Goffman nennt dieses Bewusstsein Rollendistanz, also das Wissen um die Vorderbühne, auf der man sich der Beobachtung aussetzt, und die Hinterbühne, wo man sich unbee-

bachtet fühlt. Für die Vorderbühne empfiehlt er den Aufbau einer Fassade, eines „standardisierten Ausdrucksrepertoires, das der Einzelne im Verlauf seiner Vorstellung [...] anwendet“ (a.a.O., S. 23). Im Sinne der Ausdruckskontrolle muss der Akteur die passende Bühne für ein bestimmtes Publikum wählen und Akzentuierung, Sprechtempo und Tonfall seiner Sprechabsicht (u. a. argumentieren, erklären, entschuldigen, scherzen) angleichen, um Missverständnissen vorzubeugen. Er kann beispielsweise nicht im selben Tonfall über einschneidende wirtschaftliche Maßnahmen wie über das Wetter sprechen. Er muss selbst an die Wirklichkeit glauben, die er beim Zuschauer hervorrufen will und Störungen wie Stottern, Hänger, hilflose Blicke und zu lange Pausen vermeiden. Wichtig ist, dass er innere Bilder aufgebaut und genau verstanden hat, wovon und zu wem er spricht und vor wem und wo er auftritt (vgl. dazu auch Abels 1998).

4.4 Resümee

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Lernen für den Schauspieler Teil seiner Berufskultur ist. Sein Ziel ist die sichere Beherrschung des Textes, der ihm allerdings nicht nur rein mechanisch zur Verfügung stehen darf, sondern den er in Hinblick auf die Rollengestaltung sinnerfassend verstanden haben muss. Es hat für ihn absolute Priorität, dass er sein Ziel erreicht. Daher wird davon ausgegangen, dass Schauspieler über ein stabiles Selbstkonzept eigener Fähigkeiten verfügen, wovon sie Erfolgserwartungen ableiten. Selbstreflexivität ermöglicht es ihnen, ihre Ressourcen realistisch einzuschätzen und bewahrt sie vor Über- oder Unterschätzung. Untersuchungen zu Fähigkeitseinschätzungen (allerdings nur im schulischen Kontext) haben ergeben, dass bei Personen mit einem hohen Selbstkonzept die Erfolgserwartungen durch Misserfolge nicht abgeschwächt wurden, sie machen äußere Umstände für ein Scheitern verantwortlich. Personen mit niedrigem Selbstkonzept hingegen schreiben Misserfolge dem Mangel an eigenen Fähigkeiten zu. Sie geben früher auf und tendieren dazu, neue Herausforderungen zu meiden (Rheinberg 2004).

Der Schauspieler muss sich immer neuen Herausforderungen stellen und neue Texte selbst erarbeiten, d. h. sein Lernen ist den informellen Lerngelegenheiten zuzuordnen. Er kann seine Handlungsspielräume in Bezug auf Inhalte, Zeit und

Lernraum völlig frei gestalten. Er hat bei der Planung und Gestaltung seines Lernprozesses freie Hand. Sein Lernen ist selbstgesteuert, er weiß, dass er das Erreichen des Zieles durch sein eigenes Handeln beeinflussen kann. Da diese Tatsache für die Berufsausübung oberste Priorität hat, muss er seinen Lernprozess so steuern, dass die Zielerreichung gelingt. Dazu stehen ihm Lernstrategien kognitiver und metakognitiver Art zur Verfügung, die er aufgabenspezifisch einsetzt und mittels derer er sein Lernverhalten kontrolliert und reguliert. Das Lernen wird als zyklischer Prozess verstanden, in dem Strategiemonitoring und Ergebnisbewertung eine zentrale Rolle spielen (Spörer 2003).

In der Auswertung werden daher folgende Kategorien Berücksichtigung finden:

- Erarbeitung individueller differenzierter Lernstrategien
- Sicherheit
- Disziplin
- Anstrengung
- Verantwortung für den Text und die Rolle
- sicheres Auftreten
- innere Bilder
- Verstehen
- Beobachtung des eigenen Lernprozesses
- Kontrolle und Regulierung

Wenn Lernen als Einprägen und Abrufen von präzisen Informationen verstanden wird, lässt sich folgern, dass diese Kompetenz nicht nur für Schauspieler, sondern auch für andere Berufsgruppen wie Pädagogen, Kleriker, Politiker u.a. von Bedeutung ist. Sie müssen konkrete Daten und Inhalte präzise beherrschen und präsentieren, um als kompetent zu gelten. Im Sinne eines sicheren Auftretens vor einem Auditorium würden fehler- oder mangelhafte Informationen bzw. Stottern oder Unsicherheit zu einem Imageverlust führen.

Im nächsten Abschnitt werden daher die Lernstrategien vorgestellt, die den Infor-

mationsverarbeitungsprozess, das Speichern und das Wiedergeben der Inhalte unterstützen.

5 Lernstrategien

Aus den Ausführungen zum Lernbegriff ergibt sich die Tatsache, dass für das selbstgesteuerte Lernen der Schauspieler Lernstrategien eine wesentliche Rolle spielen, da sie zum Erreichen ihrer Ziele konkrete Handlungen ausführen müssen (Lompscher 1996). Lernstrategien sind übergeordnete Programme zur Informationsverarbeitung und sorgen für die Aufnahme, Verarbeitung und langfristige Speicherung der Inhalte (Bannert & Schnotz 2006). Sie dienen der Bewältigung von Lernaufgaben und sind „*Verhaltensweisen wie auch Kognitionen, die Lernende intentional zur Beeinflussung ihres Wissenserwerbs einsetzen*“ (Wild 2005, S. 193). Der Einsatz einer Lernstrategie erfolgt nicht isoliert, sondern meist in Kombination mit anderen Strategien. Sie weisen kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Komponenten auf (Spörer 2003).

Holz-Ebeling (2017) nimmt eine Klassifizierung der Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung der Selbstregulationsfähigkeiten vor. Sie unterscheidet Inhaltsbearbeitungsstrategien, Übergangsstrategien und Selbstführungsstrategien. Zu den Inhaltsbearbeitungsstrategien zählt sie Organisation und Reduktion des Lernmaterials, dessen Ausarbeitung und Verständnis, Kritik und Eigenständigkeit, Wiederholung und Selbstprüfung, Klärung bei Lücken und Problemen und das Einbeziehen von Studienkollegen. Zu den Übergangsstrategien gehören inhaltlich-vorbereitende und vorläufig-abschließende Maßnahmen. Zielsetzung, Planung, Materialzusammenstellung, Situationsgestaltung, Selbstüberprüfung, Selbstmotivierung, Selbstermutigung und Selbstbeobachtung werden den Selbstführungsstrategien zugeordnet.

Diese Klassifikation wird in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da sie in Hinblick auf die Selbstführungsstrategien vorwiegend für den schulischen Kontext geeignet erscheint. Wie bereits erwähnt, ist die Selbstführung und -motivation jedoch Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers, weswegen der Arbeit die Klassifikation nach Wild (2005) zugrunde gelegt wird.

Lernstrategien lassen sich grob in drei übergeordnete Kategorien einteilen. Kogni-

tive Strategien bezeichnen Strategien zur Informationsaneignung, -verarbeitung und -speicherung. Es wird zwischen oberflächenorientierten und tiefenorientierten Strategien unterschieden. Metakognitive Strategien dienen der Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses. Strategien zum Ressourcenmanagement dienen der Nutzung interner und externer Ressourcen (Wild 2005).



Abbildung 5: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation (aus Wild 2005, S. 194)

In der vorliegenden Arbeit werden auch soziale Einflussfaktoren Erwähnung finden, da der Lernprozess von der Annahme des Rollenangebotes bis zur Premiere untersucht wird und die Arbeit mit dem Ensemble und dem Regisseur während des Probenprozesses einen wesentlichen Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers darstellt. Motivationale Faktoren werden nicht berücksichtigt, da der Schauspieler von Berufs wegen intrinsisch motiviert sein muss, um die Rolle auf der Bühne verkörpern zu können. Extrinsische Motivation ergibt sich aus dem Umstand, dass er weitere attraktive Rollenangebote und positive Kritiken erhalten will.

In den folgenden Kapiteln werden die Lernstrategien detailliert beschrieben.

5.1 Kognitive Lernstrategien

Kognitive Lernstrategien zählen zu den Primärstrategien. Sie festigen und erweitern die kognitive Struktur und unterstützen den Abruf der verarbeiteten Informa-

tionen. Sie dienen dem Lernenden einerseits zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, andererseits ermöglichen sie es, die Informationen zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt abzurufen. Wie im Kapitel „Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers“ (Kap. 4) ausgeführt, spielt die Evokation im Sinne von Abrufen von Nichtgegenwärtigem und Vergegenwärtigen von Vergangem eine bedeutende Rolle. Mit zunehmendem Alter und bewusster, reflektierter Anwendung von kognitiven Strategien tritt durch die Verarbeitungstiefe der repräsentativen Inhalte eine ständige Verbesserung der Gedächtnisleistung ein (Edelmann 1996; Schermer 2006).

In der Gedächtnisforschung unterscheidet man zwischen Mehrspeicher- und Mehrebenenansatz. Während beim Mehrspeicheransatz von einem Kurz- und einem Langzeitspeicher ausgegangen wird, fußt der Mehrebenenansatz auf „*Unterschieden in der Reizverarbeitung (Codierung)*“ (Schermer 2006, S. 134).

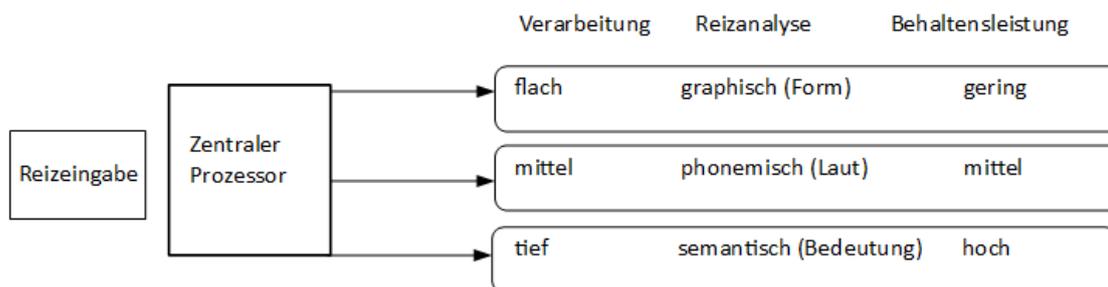


Abbildung 6: Das Modell der Verarbeitungstiefen (aus Schermer 2006, S. 135)

Da das Gehirn diesem Ansatz zufolge als assoziatives Netzwerk angesehen wird, sind die Verarbeitungstiefen von flach zu tief nicht hierarchisch, sondern als interaktives System zu betrachten, das vorhergehende Lernerfahrungen mit berücksichtigt. Die Reizverarbeitung kann demnach auf der phonemischen Ebene beginnen und durch graphische oder semantische Reizanalysen erweitert werden. Ebenso kann die Reizverarbeitung auf der semantischen Ebene beginnen und durch graphische und phonemische Reizanalysen gefestigt werden (Haselhorn 2006; Schermer 2006).

Alkemeyer und Brümmer (2018, S. 615) postulieren, dass „*Menschen als Körper*

lernen“. Dies bedeutet, dass Lernen nur unter Beteiligung des Körpers erfolgen kann, und zwar handelt es sich dabei nicht nur um motorische, sondern ebenso um kognitive Fähigkeiten. Lerninhalte werden über die Körperordnung in eine kognitive Ordnung übersetzt. Ausgehend vom Konzept der Kinästhesie legen sie dar, wie sich *„Körper, Denken und Sprechen im Handeln und Lernen aufeinander beziehen“* und es ermöglichen, gespeichertes Wissen abzurufen und eine Verbindung zu weiteren Partizipanden herzustellen (a.a.O., S. 620).

In der Fachliteratur wird zwischen oberflächenorientierten und tiefenorientierten Lernstrategien unterschieden. Organisations- und Elaborationsstrategien sowie das kritische Überprüfen der Informationen werden als tiefenorientierte Strategien bezeichnet und bewirken eine *„stärkere Gedächtnisspur und damit eine bessere Gedächtnisleistung“*, Wiederholungsstrategien hingegen werden den oberflächenorientierten Lernstrategien zugeordnet (Schermer 2006, S. 135).

5.1.1 Wiederholungsstrategien

Wiederholungs- und Memorierungsstrategien werden dem rezeptiv-mechanischen Lernen zugeordnet und helfen dem Lernenden, die Informationen durch aktives Wiederholen im Gedächtnis zu speichern, wobei eine Verbindung der neuen Informationen mit bestehenden Wissens-elementen erfolgt (Wild 2005). Dem Lernenden stehen die Möglichkeiten der visuellen, auditiven und artikulatorischen Wiederholung zur Verfügung, dazu ist oftmals eine rhythmische Gliederung oder optische Aufbereitung des Lernstoffes vonnöten.

Wiederholungen bewerkstelligen das Überführen der Informationen in das Langzeitgedächtnis ebenso wie das Abrufen zu einem späteren Zeitpunkt. In der Forschungsliteratur wird formuliert, dass Wiederholungsstrategien kognitive Strukturen aufbauen und dass das Abrufen von Gelerntem in zeitlichen Intervallen die langfristige Gedächtnisleistung optimiert (Steiner 2006).

Hasselhorn (1989) beschreibt den Prozess des Memorierens als eine Art *„inneres Sprechen“*, wobei die wahrgenommene akustische Information für 1,7 Sekunden in Kopie im Gedächtnis behalten und anschließend abgespeichert wird.

5.1.2 Organisationsstrategien

Als Organisationsstrategien werden Tätigkeiten bezeichnet, mit deren Hilfe der Lernende den Lernstoff auf Basis seines Vorwissens strukturiert, sich Zusammenhänge verdeutlicht und ihn in eine für ihn passende Form bringt (Lang & Pätzold 2006; Wild 2005). Im Folgenden werden die Organisationsstrategien im Detail beschrieben.

5.1.2.1 Zusammenfassen von Informationen

Nach Ausubel (1963) sind zusammenfassende und strukturierte Informationen über einen Text (advanced organizers) für das Verständnis eines Textes förderlich, da sie weiterführende Fragen evozieren und den Text aus einer neuen Perspektive erscheinen lassen (vgl. dazu auch Carroll 1978).

Zusammenfassungen dienen der kognitiven Verarbeitung der Information, dem Verstehen und dem längerfristigen Behalten. Inhalte werden ökonomisch verarbeitet, es erfolgt eine Selektion und Strukturierung des Materials. Beim Zusammenfassen wird der Inhalt auf relevante Informationen reduziert. Die Reduktion stellt eine zentrale Komponente des Verstehens dar, der Lernende trifft die subjektive Entscheidung über Tilgen oder Auswählen, Informationen, die nicht im Interesse des Lernenden sind, werden getilgt. In diesem Sinn wird in der vorliegenden Arbeit von der interessenorientierten Zusammenfassung ausgegangen, derzufolge der Text nicht in der Intention des Autors, sondern in der Intention des Lernenden aufgenommen wird. Daraus ergibt sich das Konstruieren von Informationen, die nicht explizit im Text vorkommen. Es entwickeln sich Schemata, die die weitere Verarbeitung beeinflussen und das neue Wissen in den kognitiven Strukturen verankern. *„Beim Lesen wird die Wort- und Satzkette durch den Arbeitsspeicher geschleust und dort mit aktiviertem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis (semantisches Gedächtnis) verknüpft“* (Ballstaedt 2006, S. 120).

Am Ende des Lesens fällt die Entscheidung, welche Informationen gespeichert werden. Dieser mentale Prozess wird durch externale Prozesse wie Hervorheben von Schlüsselwörtern und motorische Handlungen wie Markieren und Unterstreichen unterstützt.

Beim Gliedern werden Inhalt und Struktur des Textes erarbeitet. Es ist förderlich, Textbausteine, also wiederkehrende Bestandteile eines Textes zu kennzeichnen. Auch wiederkehrende sprachliche Wendungen zählen zu den formalen Strukturen, die das Gliedern erleichtern.

Verdichten meint das Komprimieren von Informationen und das Erstellen von Exzerpten. Der Lernende gibt mit eigenen Worten wieder, um sich die Inhalte anzueignen und repräsentiert somit die inhaltliche und formale Struktur des Textes (Ballstaedt 2006).

5.1.2.2 Strategien der externen Visualisierung

Bei Strategien der externen Visualisierung werden grafische Produkte hergestellt, die Zusammenhänge visuell deutlich machen. Diese grafische Darstellung dient der Erschließung und Organisation des Lernstoffes und führt zu einem tieferen Verständnis desselben. Durch die Übersetzung von „*einem Repräsentationscode (z.B. Text) in einen anderen (z.B. Graphen)*“ (Renkl & Nückles 2006, S. 136) werden multiple Repräsentationen gebildet. Diese Übersetzungsfunktion setzt räumliche, zeitliche und inhaltliche Vorstellungen zueinander in Beziehung und korrespondiert mit dem Mehrebenenansatz.

Techniken der externen Visualisierung sind u. a. Mind Maps und Concept Maps, mittels derer inhaltliche und logische Beziehungen zwischen den Schlüsselbegriffen erschlossen werden und deren grafische Darstellung mit der assoziativen Struktur des menschlichen Gedächtnisses korrespondiert. Durch die Herstellung von Maps wird die Reduktion der Inhalte wie auch die Organisation des Wissens gefördert und Probleme in Hinblick auf das Verstehen beseitigt (Renkl & Nückles 2006).

Zu externen Visualisierungen zählen auch Assoziationen, die sich durch Beobachtungen der Umgebung und dem Durchblättern von Zeitschriften ergeben, ebenso wie eigene Markierungen und Symbole.

5.1.3 Elaborationsstrategien

Elaborationsstrategien dienen der Anreicherung von neuen Informationen mit bereits bekannten Inhalten verbaler oder visueller Natur, sie ermöglichen deren Integration in die vorhandene Wissensstruktur und erhöhen die Behaltensleistung. Sie werden durchgeführt, um den neuen Lernstoff aktiv in die vorhandene kognitive Struktur einzubetten und ihn mit dem Vorwissen zu verknüpfen. Dazu kann es notwendig sein, sich Vorstellungsbilder zu schaffen, Recherchen zum Thema durchzuführen, kurze Zusammenfassungen über den Text anzufertigen oder sich den Inhalt erzählen zu lassen (Bannert & Schnotz 2006).

Den Elaborationsstrategien werden folgende oberflächenorientierte und tiefenorientierte Strategien und Techniken zugeordnet. Die Mnemotechnik ermöglicht das punktgenaue Abrufen von Informationen, die duale Kodierung verknüpft Sprache und Bild, das Anfertigen von Notizen hilft, die Informationen zu verstehen und die Aktivierung des Vorwissens bestimmt, was und wieviel gelernt werden muss (Wild 2005).

5.1.3.1 Mnemotechnik

Die Mnemotechnik vereint Elemente aus oberflächenorientierten und tiefenorientierten Strategien und folgt dem Konzept der dualen Kodierung, demzufolge das verbale System für die Kodierung von Sprache zuständig ist, während das imaginale System die Verarbeitung von Bildern übernimmt. Der Lernende schafft ein „*memoriales System, in dem Erinnerungen an imaginären Orten abgelegt werden*“ (Stangl 2006, S. 90). Dadurch werden Gedächtnisstrukturen zur Wiederaufindung und Rekonstruktion der gelernten Inhalte gelegt. Diese imaginären Orte können Plätze aus der alltäglichen Umgebung oder gewohnte Tätigkeiten sein, die mit konkreten Inhalten verknüpft werden, die Inhalte werden aneinandergereiht. Eine weitere Methode ist das Akrostichon, bei dem die Anfangsbuchstaben aufeinanderfolgender Worte eine bestimmte Struktur aufweisen oder einen bestimmten Sinn ergeben. Auch Analogien und Assoziationen, wenn unterschiedliche gedankliche Inhalte miteinander verknüpft werden, gehören in den Bereich der Mnemotechnik und fördern in großem Maß die Phantasie. Für die Rekon-

strukturation der Informationen ist auch die Originalität oder Absurdität der Inhalte von Bedeutung; prominentes Beispiel ist wohl der berühmte Knoten im Taschentuch. Wesentlich ist, dass die Inhalte regelmäßig wiederholt werden (Stangl 2006).

5.1.3.2 Anfertigen von Notizen

Die Bearbeitung des Textes mit eigenen Notizen hilft, den Text zu strukturieren und bewirkt eine Unterstützung der Informationsverarbeitung und damit ein besseres Verständnis. Notizen dienen der Regulation von komplexen Handlungs- und Denkprozessen. Sie ermöglichen Assoziationen und Schlussfolgerungen und verknüpfen die neuen Informationen mit dem bestehenden Wissen. Die Beschäftigung mit Notizen führt zu einer mehrmaligen Bearbeitung des Textes, der Lernende wiederholt und vergegenwärtigt sich den Lernstoff. Das Anfertigen von Mind Maps und Grafiken erfordert ein hohes Maß an Textverständnis. Auch Erzählungen dienen der Informationsverarbeitung. Mit Symbolen, Farben und Markierungen lassen sich zentrale Elemente des Textes schnell auffinden und erleichtern die Rekonstruktion und Präsentation der Inhalte. Notizen fördern sowohl die Enkodierung von Informationen wie auch deren Speicherung (Staub 2006).

5.1.3.3 Aktivierung des Vorwissens

Der Begriff des Vorwissens impliziert bereits vorliegendes, verfügbares Wissen, das sich mit der Aufnahme neuer Inhalte verändert. Gezielte Aktivierung von vorhandenem Wissen fördert effizientes, nachhaltiges Lernen, indem die neuen Informationen in die bestehenden kognitiven Strukturen eingebettet werden. Das Vorwissen stellt die wichtigste kognitive Ressource dar, im Sinne kumulativen Lernens bestimmt es, was und wieviel gelernt werden muss. Es ist das gesamte Wissen einer Person und beinhaltet auch das Alltagswissen. Je umfangreicher und vernetzter die Wissensbasis ist, desto mehr Anknüpfungspunkte können für die Aufnahme neuer Informationen genutzt werden und beschleunigen den Lernprozess (Konrad 2011).

In der Literatur wird zwischen domänenübergreifendem und domänenspezifischem Vorwissen unterschieden. In Bezug auf das Erkenntnisinteresse wird in der vorliegenden Arbeit von domänenspezifischem Vorwissen ausge-

gangen, das sich auf einen bestimmten Gegenstand oder eine konkrete Aufgabe bezieht und in der kognitiven Struktur verankert ist. Es befähigt den Schauspieler, die Struktur neuer Aufgaben rasch zu erkennen und den Lernprozess erfolgreich zu bewältigen.

Weiters wird eine Unterscheidung zwischen offener und fokussierter Vorwissensaktivierung vorgenommen. In den Bereich der offenen Vorwissensaktivierung fallen Beobachtungen, praktische Beispiele, spontane Assoziationen, Erlebnisse, Erinnerungen und Erfahrungen. Erfahrungen entstehen aus Aufmerksamkeit und werden in einem persönlichen Wissensvorrat abgespeichert. Zur fokussierten Vorwissensaktivierung gehören Fragen, Erklärungen und das Nachlesen von Inhalten (Krause & Stark 2006).

5.1.3.4 Visualisierung

Visualisierung bedeutet den Einsatz von Vorstellungsbildern, die sich in Form von Assoziationen oder Phantasien ganz spontan einstellen oder bewusst mental konstruiert werden. *„Die visuelle Vorstellungsfähigkeit ermöglicht uns, vor unse-rem geistigen Auge statische und dynamische Bilder von realen oder erdachten Szenen und Vorgängen entstehen zu lassen, die dann von diesem inneren Auge betrachtet und analysiert werden“* (Bannert & Schnotz 2006, S. 72).

Wie bereits im Kapitel „Mnemotechnik“ dargestellt, liegt auch dieser Strategie das Prinzip der dualen Kodierung zugrunde, da die Kodierung der Information sowohl im verbalen wie auch im imaginalen kognitiven System erfolgt. Die Verankerung der Inhalte auf verschiedenen Ebenen weist einen lernfördernden Effekt auf und erhöht die Behaltensleistung.

Untersuchungen belegen, dass besonders zu *„Schlüsselszenen und Passagen mit hohem emotionalen Gehalt“* (Bannert & Schnotz 2006, S. 77) spontan Vorstellungsbilder konstruiert werden und dass diese Visualisierungen signifikant mit den Verstehens- und Behaltensleistungen korrelieren (a.a.O.).

Wie bereits im Kapitel „Sinnvoll-rezeptives Lernen“ ausgeführt, ist für gelingendes Lernen das Vorhaben essentiell, sich etwas aktiv als innere Vorstellung einzu-

prägen, um es zu einem späteren Zeitpunkt abrufen zu können. Das unterscheidet die zufällige, unbewusste Wahrnehmung von der Evokation als Fähigkeit der innerlichen Verbalisierung und Visualisierung (Roth 1996).

5.1.4 Kritisches Prüfen

Im Sinne der Tiefenverarbeitung der Informationen ermöglicht kritisches Prüfen die Bildung einer umfangreichen, differenzierten Informationsgrundlage und wirkt oberflächlichem Generalisieren entgegen. Durch die intensive Beschäftigung mit der Information gewährleistet die Anwendung dieser Strategie das Aufgabenverständnis und somit die erfolgreiche Verankerung im Gedächtnis (Vögele 2004).

Fragen an den neuen Inhalt sind eine unterstützende Komponente im Lernprozess, da die Aufmerksamkeit gesteuert und die Weiterverarbeitung der Informationen aktiviert wird. *„Fragenstellen wird als grundlegende kognitive Fertigkeit aufgefasst, die für die selbstständige Zielerreichung wissensgenerierender Aktivitäten erforderlich ist“* (Neber 2006, S. 50).

Ebenso wie kritisches Hinterfragen ist auch das Vergleichen der vorliegenden Information mit Meinungen von Experten und Recherchen aus der Fachliteratur und Medienquellen wie z. B. „YouTube“ eine Strategie des kritischen Prüfens.

Zusätzlich zu den kognitiven Lernstrategien sind die metakognitiven Strategien vor Allem im Bereich des Strategiemonitoring von Bedeutung.

5.2 Metakognitive Lernstrategien

In Piagets Äquilibrationsmodell (1976) erfolgt die kognitive Entwicklung sowohl durch das Überwinden interner Konflikte als auch durch Anpassung an die Umwelt. Mit dem Überwachen des Lernprozesses können Unzulänglichkeiten und Probleme in Bezug auf das zu erreichende Ziel erkannt werden, sei es eine schlechte Behaltensleistung, ein überdimensional hoher Zeitaufwand oder Ähnliches. Das Problem muss gelöst werden und damit wird ein Verlangen nach Veränderung des Lernverhaltens herbeigeführt, ein Verhalten, das in Übereinstimmung mit der Zielerreichung gebracht wird. Der Lernende stellt ein Gleichgewicht

zwischen der wahrgenommenen Umwelt und den eigenen kognitiven Strukturen her, wobei ihm Erfahrungen des Ungleichgewichtes helfen, zielführende und differenzierte kognitive Strukturen auszubilden (vgl. dazu auch Mischel 1978). „*Äquilibration ist ein Prozeß der Selbstregulierung, der [...] interne und externe Störungen kompensiert und dadurch zur Entwicklung von immer komplexeren, integrierteren und ausgewogeneren kognitiven Strukturen führt*“ (Mischel 1978, S. 677f).

Metakognitive Strategien dienen der Steuerung und Kontrolle der kognitiven Strategien, sie sind übergeordnete Strategien, die auf Planung, Überwachung, Bewertung und daraus resultierend auf Regulierung des Lernprozesses ausgerichtet sind. Dazu muss der Lernende über metakognitive Kompetenzen im Sinne von systemischem und epistemischem Wissen verfügen, da er sein eigenes Wahrnehmen, Lernen und Denken reflektiert.

Das systemische Wissen beinhaltet das Wissen über das eigene kognitive System, seine Funktionsgesetze, seine Stärken und Schwächen ebenso wie das Wissen über Lernanforderungen und differenzierte Strategien.

Das epistemische Wissen umfasst das Wissen über die eigenen aktuellen Gedächtniszustände, die Inhalte und Grenzen und Verwendungsmöglichkeiten des eigenen Wissens (Hasselhorn 2006). Da die Lernbereitschaft diesem Bereich zugeordnet wird, finden hier motivational-emotionale Faktoren in Zusammenhang mit dem sozialen Kontext Berücksichtigung.

In der Forschungsliteratur wird auch zwischen deklarativem metakognitivem Wissen und prozeduraler Metakognition unterschieden.

Deklaratives metakognitives Wissen ist personen-, aufgaben- und strategiebezogen und meint die Kenntnis von Faktoren, die eine Lernanforderung erleichtern oder erschweren. Ebenso wird auch das Personenwissen dazu gezählt, das sich auf die Kenntnis und angemessene Einschätzung der eigenen Lern- und Erinnerungsmöglichkeiten bezieht. Es ist unabhängig von spezifischen Anwendungssituationen.

Prozedurale Metakognition hingegen bezieht sich auf konkrete Lern- oder

Problemlösesituationen und dient der Kontrolle der Kognition, sie beschreibt den exekutiven Kontrollaspekt, die aktuelle Gedächtnisüberwachung und umfasst das Wissen über allgemeine und spezielle Lern- und Behaltensstrategien ebenso wie die Sensitivität. Unter Sensitivität ist das Gespür zu verstehen, dass eine spezifische Lernsituation strategische Aktivitäten erfordert. Erst dieses Gespür sorgt dafür, dass das verfügbare Strategiewissen auch genutzt und strategisches Handeln in Gang gesetzt wird (Artelt 2010; Hasselhorn 2006; Kaiser 2002).

Metakognitives Wissen führt nach Annahme der scientific community zu verbesserten Gedächtnisleistungen, da die Lernenden über differenzierte Lernstrategien verfügen und diese situationsadäquat einsetzen können. Der Bereich der Metakognition umfasst somit sowohl kognitive als auch strategische Aktivitäten. Die *„kognitiven Evaluationen stellen die Basis für den Einsatz und die Regulation von Strategien dar“* (Artelt 2010, S. 131)

Den metakognitiven Strategien werden Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses zugeordnet.

5.2.1 Planung des Lernprozesses

Gute Planung beginnt damit, seine Ziele möglichst konkret zu benennen und gleichzeitig Kriterien für die Zielerreichung festzulegen. Für das vorliegende Erkenntnisinteresse bedeutet es einen Unterschied, ob ein Text mit eigenen Worten oder wortgetreu wiedergegeben werden kann, zumal ja im Fall des Schauspielers der Bühnenpartner auf sein Stichwort wartet. Zunächst gilt es, sich einen Überblick über den Lernstoff zu verschaffen und den Schwierigkeitsgrad zu analysieren. Nach der Prüfung der Anforderungen kommt die Überlegung, welche Unterstützung erforderlich sein könnte. Gemessen am Ausmaß und der Komplexität des zu bewältigenden Lernstoffes wird ein Zeitplan erstellt. Zur Planung gehören also ebenso die Auswahl passender Strategien und die Reihenfolge der Anwendung (erst den Text überfliegen, dann markieren, dann zusammenfassen...) wie auch ein Zeitplan (Hasselhorn 2006).

5.2.2 Überwachung des Lernprozesses

Bei der Überwachung des Lernprozesses geht es um die Reflexion über den eigenen Verständnis- und Wissensstand, um die vorhersehbare Weiterentwicklung des Lernprozesses und damit verbunden um das Prüfen der Angemessenheit der verwendeten Strategien. *„Überwachung bezieht sich nicht nur auf die Feststellung von Ist-Soll-Diskrepanzen, sondern auch auf die Korrektur einer Aufgabenbearbeitung bzw. auf das kritische Begleiten des eigenen Bearbeitungsfortschrittes“* (Haselhorn 2006, S. 94).

Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende mit dem Einsatz von Überwachungs- und Kontrollstrategien ihre Absichten besser realisieren können. Mit der Aufmerksamkeitskontrolle blenden sie störende Einflüsse aus, sie kontrollieren ihre Emotionen und sind imstande, eventuelle Misserfolge handlungsorientiert zu bewältigen, sie kontrollieren die Umwelt und gestalten die Lernumgebung entsprechend ihren Bedürfnissen. Diese internalen Kontrollüberzeugungen stehen in engem Zusammenhang mit Leistung, Berufszufriedenheit und Erfolg und beeinflussen Emotionen in Leistungssituationen (Konrad 2011).

5.2.3 Regulierung des Lernprozesses

Eng verbunden mit der Überwachung ist auch die Regulierung und weitere Steuerung des Lernprozesses. Der Lernende reflektiert die gewählten Strategien und entscheidet darüber, inwieweit sie ihn bei der Erreichung des Zieles unterstützt haben. Er macht sich klar, welche Maßnahmen ihn in welcher Lernsituation oder bei welcher Lernhandlung unterstützt haben. Ebenso erkennt er, welche Strategien sein Lerntempo verzögert bzw. seinen Lernerfolg behindert haben und kann das Problem identifizieren und lösen (Spörer 2003).

Funke und Zumbach (2006) nennen folgende Schritte, die zur Regulierung des Lernprozesses notwendig sind. Zuerst muss das Problem eingegrenzt und analysiert werden, um entsprechende Interventionsmaßnahmen einsetzen und deren Effektivität reflektieren zu können. Gute Problemlöser legen auch *„mehr Wert auf Akkuratess als auf Geschwindigkeit, betrachten das Problem aus verschiedenen*

Perspektiven und können gut mit Stress umgehen“ (a.a.O., S. 212). Für die Regulierung des Lernprozesses ist auch Hintergrundwissen von Bedeutung, ebenso wie eine flexible Handlungsweise und übergreifende Lösungsansätze.

In der Literatur werden Aufmerksamkeit und Konzentration oft synonym verwendet. Es handelt sich um ein energetisches Phänomen, bei dem sich der Lernende gegenüber Störfaktoren abschirmt. Unter Anstrengung wird hingegen der geleistete Arbeitsaufwand in Zusammenhang mit zeitlichem Einsatz verstanden (Holz-Ebeling 2017). Aufmerksamkeit, Konzentration und Anstrengung werden dem Ressourcenmanagement zugeordnet, dessen Strategien nun näher beleuchtet werden.

5.3 Strategien des Ressourcenmanagements

In diesem Kapitel werden die externen Ressourcen Lernumgebung, Zeitmanagement und das Lernen mit Kollegen behandelt, weil diese Komponenten für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung sind.

5.3.1 Lernumgebung

Die Gestaltung der Lernumgebung spielt eine wesentliche Rolle beim Erreichen des gewünschten Zieles. Der Begriff „Lernumgebung“ ist ein Sammelbegriff für den räumlich-physikalischen Lernort, Materialien, Methoden und beteiligte Personen (Gräsel 2006). Es wird zwischen gegenstandszentrierten und situierten Lernumgebungen unterschieden.

Gegenstandszentrierte Lernumgebungen gehen von der Annahme aus, dass der Lernprozess nach Regeln abläuft und von außen in Form von Lernmaterialien und programmierter Unterweisung gesteuert werden kann bzw. dass die Aufgabenstellung in Zusammenhang mit Lösungsbeispielen erfolgt. Dies entspricht dem schulischen Kontext, in dem *„Planung und Kontrolle weitgehend vom Lernmaterial übernommen werden“* (Gräsel 2006, S. 327).

In gestalteten Lernumgebungen ist die Beteiligung von „Experten und Lehrlingen“ von Bedeutung, wobei das gemeinsame Lösen von Aufgaben im Vordergrund

steht, indem die Experten die Lernenden an ihrem Lernprozess teilhaben lassen und ihre Lernstrategien mitteilen (vgl. Kap. 3).

In der vorliegenden Arbeit sind der räumlich-physikalische Lernort und die Gestaltung des Arbeitsplatzes Gegenstand der Untersuchung. Für die förderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes werden in der Literatur die Kriterien der Aufbereitung und Verfügbarkeit des Materials ebenso wie die Möglichkeit zu Konzentration genannt (a.a.O.).

5.3.2 Zeitmanagement

Für effizientes Lernen ist der Faktor Zeit nicht zu unterschätzen. Der Lernende erkennt aus der Selbstbeobachtung, wann und wie lange er lernen kann, wann er besonders leistungsfähig ist und wann die Konzentration nachlässt. Es wird zwischen der insgesamt aufgewendeten Lernzeit und den Lernzeiten im Tagesablauf unterschieden.

Ein gutes Zeitmanagement verschafft dem Lernenden einen Überblick über die anstehenden Arbeitsschritte und befähigt ihn, Prioritäten zu setzen. Er ist imstande, seine *„Lebensbereiche so zu führen und zu organisieren, dass die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll und optimal genutzt wird“* (Wagner, Spiel & Schober 2006, S. 297).

Untersuchungen belegen eine optimale Nutzung der Lernzeit, wenn das Material in kleine Portionen zerlegt wird und damit eine laufende Überprüfung des Lernfortschrittes durchgeführt werden kann (Gräsel 2006).

5.3.3 Lernen mit Kollegen

Um ein positives Selbstbild als kompetenter Lerner aufzubauen, benötigt der Lernende Feedback und Unterstützung von Dritten. Dieses positive Selbstbild ist einerseits Voraussetzung für die Ausübung des Schauspielberufes, da er ohne dieses nicht auftreten könnte, andererseits ist der Schauspieler auch negativen Emotionen wie Druck, Neid und Demütigung ebenso wie Bevormundung ausgesetzt. Positive Erwartungshaltungen und Rückmeldungen unterstützen die ziel-

orientierte Anstrengung und Ausdauer (Schwarzer & Jerusalem 2002). Studien belegen den Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernleistung, zwischen Informationsverarbeitungsstil und kognitiven Ressourcen. In positiver Stimmung wird vermehrt auf vorhandene kognitive Strukturen und Elaborationsstrategien zurückgegriffen, es werden weitläufigere Gedächtnisnetzwerke aktiviert. Negative Emotionen wie Angst, Scham oder Ärger behindern die assoziative Verarbeitung von Informationen und bewirken eine Reduktion der Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten (Kuhbandner & Pekrun 2010; Moser 2016).

Wie in Kap. 3.2 dargestellt, gehen sozial-kognitive Theorien von einem engen Zusammenhang von personeninternen und personenexternen Gegebenheiten aus, bei der die Interaktion der Beteiligten eine wesentliche Rolle spielt.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Probenarbeit in einem sozialen Kontext, bestehend aus Regisseur und weiteren Ensemblemitgliedern, stattfindet, wird Kommunikation nicht rein auf ein Sender – Empfängermodell beschränkt, da es in diesem Setting nicht nur um Informationsübertragung, sondern um ein gemeinsames, vertrauensvolles Zusammenwirken aller Beteiligten in einem geschützten Raum geht. In der Probensituation muss ein sicherer Rahmen herrschen, der Vertrauen, Öffnung, Kohärenz und Resonanz gewährleistet.

Alkemeyer und Brümmer (2018) legen in ihrer Studie zur „Ausbildung von Mitspielfähigkeit in der Sportakrobatik“ dar, dass die Mitwirkenden in hohem Maße voneinander abhängig sind und die kleinste Unsicherheit eines Teilnehmers das sensible Gefüge aus dem Gleichgewicht bringen und zum Zusammenbruch der Figur führen kann. Sie müssen über die Fähigkeit verfügen, einander durch *„aufmunternde Sprechakte und affektive Zuwendungen Zuversicht und Vertrauen zu vermitteln“* (a.a.O., S. 622)

„Schauspieler sind im Übrigen komplizierte Wesen. Bevor wir in einer offenen Art über den Beruf sprechen, müssen wir uns sehr gut und fein hegen, alle Waffen am Eingang ablegen und uns große Liebesgeständnisse zu stecken.“³

3 Fabian KRÜGER (2018): *Ich liebe das grottigste Theater*. Interview mit Norbert Mayer. - In: Die Presse, 9.9.2018

Der Arbeit wird somit das Modell der Resonanzkommunikation von Petzold (2011) zugrunde gelegt, das eine Kombination der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers (1984) und der Salutogenese von Antonovsky (1997) darstellt. Antonovskys Modell wurde im medizinischen Kontext entwickelt und untersucht die Bedingungen, unter denen Gesundheit entsteht. Rogers Modell wurde im Rahmen der Psychotherapie entwickelt und geht von der Katalysatorfunktion des Therapeuten aus, der als unterstützender Zuhörer die Entwicklung von Individualität fördert. Wesentliche Eckpfeiler sind ein konkret definiertes Setting (was dem Setting des Probenprozesses entspricht), uneingeschränkte Wertschätzung, Kongruenz des Therapeuten und Empathie.

Aufbauend auf diesen Faktoren versteht Petzold Kommunikation als Resonanz im Sinne von „*etwas gemeinsam tun, mitschwingen*“ (Petzold 2011, S. 15), wobei diese Resonanz aufbauend sein oder auch zum Widerstand anregen kann. Menschen kommunizieren im gemeinsamen Tun und es entsteht ein Kohärenzgefühl („sense of coherence“), ein Gefühl des Vertrauens, dessen Voraussetzungen soziale Anerkennung und Zugehörigkeit bilden (Höfer 2000) und das als „*zentrales Selbststeuerungsprinzip des Individuums*“ definiert wird (a.a.O., S. 65). Antonovsky (1997) nennt für das Kohärenzgefühl drei wesentliche Komponenten: Zum einen das Gefühl der Verstehbarkeit, also die kognitive Fähigkeit zur Verarbeitung von Einflüssen. Des Weiteren das Gefühl der Handhabbarkeit („sense of manageability“), das sich auf die Fähigkeit zur Problembewältigung bezieht, und schließlich nennt er das Gefühl der Bedeutsamkeit oder Sinnhaftigkeit („sense of meaningfulness“), das die Überzeugung einer Person kennzeichnet, Energie und Anstrengung in die gestellten Anforderungen zu investieren.

Damit verbunden ist Kohärenzregulation im Sinne von Aufspüren von Signalen des Umfeldes nötig, Signale, die Wohlbefinden hervorrufen oder Negatives abwehren. Die Person kann sich öffnen oder grenzt sich gegen hemmende Einflüsse zum Schutz der psychischen Gesundheit ab. Diese Signale werden nicht nur bewusst wahrgenommen, die implizite Wahrnehmung ist sogar von besonderer Bedeutung. Die Kohärenzregulation bezieht sich auf die „*Wahrnehmungen von Stimmigkeit und Unstimmigkeit zwischen unserem Innenleben und der Um-*

gebung, zwischen unseren aktuellen Bedürfnissen und den äußeren Bedingungen“ (Petzold 2011, S. 18).

5.4 Aktueller Forschungsstand

Im Bereich der Forschungen zu Lernstrategien lassen sich drei Felder abgrenzen. Einerseits gibt es Untersuchungen im Bereich der Sekundarstufe, andererseits wurden auch Studien im Hochschulbereich und in der Erwachsenenbildung durchgeführt.

Spörer und Brunstein (2005) erhoben in einer Untersuchung den Einsatz von Lernstrategien in der Oberstufe. Erfasst wurden deren Einsatz in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Physik; ebenso wurden Motivation und Regulation des Lernverhaltens erhoben. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg festgestellt werden, was eventuell auf die strukturierte Organisation des Schulalltags zurückgeführt werden könnte. Erst wenn ein erweiterter Handlungsspielraum besteht, etwa in der Erarbeitung von Referaten, bewähren sich Lernstrategien. Schüler mit guten Noten bedienen sich dabei vorwiegend der tiefenorientierten Lernstrategien und sind metakognitiv aktiv.

Sie untersuchten ebenfalls, welche Beziehungsebenen in der Erhebung mittels strukturiertem Fragebogen und Interview bestehen und kommen zu dem Schluss, dass die Korrelationen zwischen Fragebogen- und Interviewdaten sehr gering sind ($r =$ zwischen 0.2 und 0.3). Sie stellen fest, dass die Erhebungen mittels Fragebogen „*eher Lernpräferenzen als tatsächliches Lernverhalten erfassen*“ (Spörer & Brunstein 2005, S. 46). Im Interview hingegen wird der eigene Lernprozess beschrieben, ohne dass die Darstellung von einem vorgegebenen Strategieinventar eingeschränkt oder beeinflusst wird.

Artelt (2009) führte eine Untersuchung zur Messung metakognitiven Wissens in der Sekundarstufe durch. Die Schüler wurden aufgefordert, die Angemessenheit und Nützlichkeit von Lernstrategien in Bezug auf eine konkrete Lernsituation mit Ziffernnoten zu bewerten. Weiters wurde mit standardisierten Fragebögen gearbeitet, in denen die Probanden ein vierstufiges Antwortformat zur Verfügung

hatten. Die Fragen bezogen sich auf das Textverständnis, auf das Herausfiltern der wichtigsten Informationen und auf das Einholen zusätzlicher Informationen, um ein Problem zu klären.

Die Nutzungshäufigkeit und Effizienz von Lernstrategien wurde in den Bereichen Lesekompetenz, Textverständnis, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz erhoben. Die Auswertung ergab einen leicht bedeutsamen Zusammenhang zwischen metakognitivem Wissen und Lesekompetenz und Textverständnis, im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden (Artelt 2010).

Zum Thema externe Visualisierung wurden Schülern fehlerhafte Concept Maps vorgelegt, die sie korrigieren mussten. Situationen mit halbstrukturiertem Testmaterial erwiesen sich für Schüler, die über wenig Erfahrung mit Maps verfügten, als anschaulich und hilfreich (Renkl & Nückles 2006).

Untersuchungen zum Thema „Lernumgebung“ werden vorwiegend lehrerzentriert in Bezug auf computergestütztes Lernen und die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes geführt. Im Bereich Gestaltung von Lernräumen wird besonders der Zusammenhang mit Schularchitektur thematisiert, das Ergebnis dient ebenfalls einer Eignung für hauptsächlich lehrergesteuertes Lernen (Gräsel 2006).

Klaus Konrad, Cordula Artelt und Klaus Peter Wild haben mit Schülern und Studierenden Untersuchungen zu Metakognition durchgeführt.

Im Bereich der Hochschuldidaktik wurden empirische Untersuchungen zu Lernstrategien in Bezug auf Prüfungsergebnisse durchgeführt. Eine Studie von Wild (2011) ergab, dass der Einsatz von Lernstrategien zwar einen höheren Arbeitsaufwand bedeutet, es konnte jedoch nicht bewiesen werden, dass dies zu besseren Prüfungsergebnissen führt.

Forschungsarbeiten belegen den positiven Zusammenhang zwischen Vorlesungsnotizen und anschließenden Test- oder Prüfungsergebnissen. 1994 wurden Studierende nach ihren Gründen für das Anfertigen von Notizen befragt. Sie gaben an,

um die Aufmerksamkeit während der Lehrveranstaltungen fokussiert zu halten, zum besseren Verstehen und Lernen der präsentierten Inhalte während der Lehrveranstaltung, zur Strukturierung und zusammenhängenden Darstellung der in der Veranstaltung dargebotenen Informationen, zur Bereitstellung von Grundlagen für spätere Prüfungsvorbereitungen sowie zur Sammlung von Hinweisen für das Lösen von Hausaufgaben. (Staub 2006, S. 67)

Holz-Ebeling (2017) führte eine empirisch-quantitative Untersuchung zur Anwendung von Lernstrategien in Hinblick auf den Lernerfolg am Beispiel von Studierenden durch. Die Studie ergab, dass der Einsatz von Lernstrategien dem Studienerfolg zugute kommt, wenn Fähigkeiten zur Selbstmotivation und Selbstregulation mit positiven Konsequenzen vorliegen. Das heißt, die Studierenden können sich selbst realistisch einschätzen. Selbstüberforderung und zu hohe Ansprüche hingegen rufen ein Gefühl der Unzulänglichkeit hervor und behindern den Studierenerfolg. Es konnte auch ein Zusammenhang von Anstrengungsregulation, Konzentration und Prüfungserfolg belegt werden.

Näheres zu Studien im Bereich Erwachsenenbildung findet sich im Kap. 3.6.

Im Abschluss des Theorieteiles werden im Resümee die Kategorien für diese Arbeit aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet und dargestellt.

5.5 Resümee

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass der Einsatz von differenzierten Lernstrategien für selbstgesteuertes Lernen unerlässlich ist. Zur Durchführung des Lernprozesses entwickelt der professionell Lernende individuelle Strategien, die es ihm ermöglichen, neue Informationen in bestehende kognitive Strukturen einzufügen.

In der Literatur (Artelt 2009; Konrad 2009; Wild 2011) werden kognitive, metakognitive und Strategien des Ressourcenmanagements genannt. Bei den kognitiven Lernstrategien wird unterschieden zwischen oberflächen- und tiefenorientierten Strategien. Oberflächenorientierte Strategien dienen dem Behalten des Lernstoff-

fes. Es werden vor allem Wiederholungs- und Memoriertechniken genannt. Wiederholungsstrategien zählen zu den oberflächenorientierten Strategien und helfen dem Lernenden, die neuen Inhalte nachhaltig im Gedächtnis zu verankern. Tiefenorientierte Strategien sind Elaborationsstrategien und ermöglichen die Verknüpfung der neuen Informationen mit dem Vorwissen. Elaborationsstrategien verhelfen zu einem besseren Verständnis der neuen Informationen und integrieren sie in die bestehenden kognitiven Strukturen. Dieser Kategorie werden Mnemotechniken, Visualisierungen, Aktivierung des Vorwissens, kritisches Prüfen und Zusammenfassen von Informationen zugeordnet. Mit Hilfe der Organisationsstrategien verschafft sich der Lernende einen Überblick über das zu bewältigende Pensum, was ihm bei der Planung des Lernprozesses dient. Metakognitive Strategien dienen zur Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses. Strategien des Ressourcenmanagements sind Zeitplanung, Gestaltung der Lernumgebung, die Nutzung anderer Informationsquellen und die Zusammenarbeit mit Kollegen. Nicht berücksichtigt ist in der Forschungsliteratur die Rolle der körperlichen Bewegung. Es wird vermutet, dass diese Kategorie von Bedeutung sein könnte und wird im empirischen Teil untersucht.

Zusätzlich zu den Kategorien zum Thema Professionsverständnis werden aus den ausgeführten Überlegungen für die empirische Untersuchung folgende Haupt- und Subkategorien deduktiv angenommen:

Kognitive Lernstrategien	Metakognitive Lernstrategien	Strategien des Ressourcenmanagements
Wiederholungsstrategien	Planung des Lernprozesses	Lernumgebung
Mnemotechnik	Überwachung des Lernprozesses	Zeitmanagement
Visualisierungstechniken	Regulierung des Lernprozesses	Lernen mit Kollegen
Aktivierung des Vorwissens		
Kritisches Prüfen		
Zusammenfassen von Informationen		

Tabelle 4: Deduktiv angenommene Kategorien zu Lernstrategien

Wie bereits erwähnt, wurden zum Thema Lernstrategien Untersuchungen im schulischen Bereich durchgeführt. Weiterführende Überlegungen werfen daher Fragen auf, welche Lernstrategien Erwachsene in diversen Professionen unter-

stützen, Informationen zu speichern und gezielt abzurufen. Welche Strategien bedienen sie sich? Erfolgt die Anwendung bewusst? Wird der Lernprozess überwacht? Wer/was unterstützt oder behindert das Einprägen? In welcher Lernumgebung können sie sich konzentrieren? Wie sehr ist das Lernen mit Anstrengung und Disziplin verbunden? Ab wann ist das Ziel erreicht? Wann fühlen sie sich sicher für den Auftritt?

6 Explizite Fragestellungen

Wie im theoretischen Teil gezeigt werden konnte, bestehen im Erwachsenenlernen je nach Intention deutliche Unterschiede. Die Mehrzahl der Lerngelegenheiten bewegt sich im formalen oder non-formalen Bereich. Beim Lernen des Schauspielers hingegen handelt es sich um informelles Lernen. Er muss über die Textmengen präzise verfügen, um die Rolle auf der Bühne verkörpern zu können. Es wird von ihm erwartet, dass er diesen Lernprozess aus eigener Kraft bewältigt, d. h. er verfügt selbstständig über seine Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Sein Lernen erfolgt somit nicht zufällig oder unbeabsichtigt, sondern ist Bestandteil seiner Berufskultur und wird als absichtsvoll und zielgerichtet definiert. Aus diesen Überlegungen wird geschlossen, dass Lernstrategien (Klassifikation nach Wild 2005) angewendet werden und es werden folgende relevante Fragestellungen abgeleitet:

Ausgehend von den Darstellungen zu den metakognitiven Lernstrategien (Kap. 5.2.1) soll geprüft werden, wie der Lernprozess geplant wird. Dazu ist es notwendig, dass der Lernende ein konkretes Ziel definiert und sich einen Überblick über Anforderungen und Umfang des Stoffes verschafft. Weiters sind die Wahl und die Reihenfolge der Lernstrategien ebenso wie ein Zeitplan von Bedeutung (Hasselhorn 2006).

Eine weitere Frage bezieht sich auf das Organisieren des Textes (vgl. dazu Kap. 5.1.2). Es soll erforscht werden, wie das Volumen strukturiert wird und welche Strategien dabei eine Rolle spielen.

Wie bereits erwähnt, ist für den Schauspieler die wortgetreue Beherrschung des Textes berufsbedingt äußerst wichtig, d. h. er muss sich den Text nachhaltig einprägen. In Übereinstimmung mit den Modellen der guten Informationsverarbeitung (Pressley et al. 1986) und dem Mehrebenenmodell (Schermer 2006) werden die kognitiven Lernstrategien (vgl. Kap. 5.1) erforscht, die diesen Prozess unterstützen und das Abrufen der Informationen ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt behandelt den Einfluss der Lernumgebung in Bezug auf Kon-

zentration und die allfällige Anwesenheit von Dritten (vgl. Kap. 5.3.1).

Diese Überlegungen führen zur Frage, wer oder was den Lernenden unterstützen kann und wie er den Lernprozess überwacht und reguliert (vgl. Kap. 5.2.2 und 5.2.3). Wie in Kap. 5.3.3 dargestellt wurde, unterstützen positive Erwartungshaltungen die zielorientierte Anstrengung und Ausdauer, während Emotionen wie Angst, Scham oder Ärger eine reduzierte Abrufbarkeit von Gedächtnisinhalten bewirken (Kuhbandner & Pekrun 2010; Schwarzer & Jerusalem 2002). Ausgehend vom Modell der Resonanzkommunikation von Petzold (2011) werden Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Rückmeldungen von Regisseur und Ensemblemitgliedern im Fokus des Forschungsinteresses stehen.

Wesentlich erscheint im Zusammenhang mit der Berufskultur des Schauspielers auch, wann er die nötige Textsicherheit erreicht zu haben glaubt und wie er seinen Lernprozess empfindet. Dazu werden theoretische Grundlagen aus Mnemotechnik (vgl. Kap. 5.1.3.1) und Lernen mit Kollegen (vgl. Kap. 5.3.3) herangezogen.

Abschließend werden die Korrelationen zwischen den Kategorien ermittelt, wobei keine generalisierbaren Aussagen über Zusammenhänge getätigt werden können.

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der Fokus dieser Dissertation liegt auf der Beantwortung der Frage, wie renommierte Schauspieler ihren Lernprozess planen und durchführen, damit das gewünschte Ziel erreicht wird. Diese Untersuchungsgruppe wird gewählt, da sie für die forschungsleitende Fragestellung repräsentativ und für die zugrunde liegenden Theorien relevant ist (Schröder-Lenzen 2010). Da die Textsicherheit einen wesentlichen Bestandteil zur Ausübung ihres Berufes darstellt, wird angenommen, dass das von den Befragten angebotene, einschlägig relevante Wissen von besonderer Bedeutung ist. Weil dies ein sehr individueller und subjektiver Zugang ist, ist die Methode einer empirisch-qualitativen Untersuchung nach der qualitativen Sozialforschung geeignet, wobei die Annäherung an das Feld mittels offener Verfahren erfolgt und damit prädestiniert ist, informelle Lernprozesse zu untersuchen (Berg 2018).

Die qualitativ erhobenen Daten werden in der Auswertung auch einem quantitativen Durchgang unterzogen. *„Entscheidend ist, dass diese Quantifizierung im Nachhinein erfolgt, auf Basis einer umfangreichen Auseinandersetzung mit dem qualitativ erhobenen Material und nicht auf der Grundlage von Daten, die im Rahmen standardisierter Vorgehensweisen erhoben wurden“* (Hopf 1993, S. 13f).

Es werden Elemente der Praxisforschung zum Tragen kommen, die durch subjektive und situative Perspektiven geprägt sind (Prengel 2010). Nach Mayring stehen Subjekte im Zentrum der Forschung, zu deren Beginn eine umfassende Deskription des Gegenstandsbereiches vorzunehmen ist. Wesentlich ist, dass die Subjekte in ihrer natürlichen Umgebung, nicht im Labor untersucht werden (Mayring 2002). In Ermangelung explizit formulierter Theorien wird ein exploratives Vorgehen gewählt, um aus der Sicht der Akteure die bedeutenden Faktoren herauszuarbeiten (Maier 2005).

„Qualitative Sozialforschung hat den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus, aus der Sicht der Handelnden zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit beitragen und auf Abläufe,

Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, Kardorff & Steinke 2003, S. 14)

Es wird der Lernprozess in seiner vollen Länge, d. h. vom Erhalt des Textbuches bis zur Premiere untersucht, da sich während der Proben in Zusammenarbeit mit dem Regisseur und dem gesamten Ensemble häufig Textänderungen ergeben. Auch das soziale Umfeld während des Probenprozesses beeinflusst den Lernerfolg.

Die folgenden Abschnitte beinhalten eine Beschreibung des Ablaufs der Untersuchung, die Beschreibung der Stichprobe, die Erhebung der Daten mittels Interviews und anschließender Transkription ebenso wie die Beschreibung des Auswertungsverfahrens.

7 Anlage der Untersuchung und Studiendesign

Nach Ausarbeitung der wesentlichen theoretischen und empirischen Grundlagen wurde ein Interviewleitfaden für ein problemzentriertes Leitfadeninterview entwickelt und zwei Pretests durchgeführt, um zu überprüfen, ob die beabsichtigten Kategorien im Interview tatsächlich sprachlich und inhaltlich erfasst werden. Der Leitfaden dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen und gewährleistet, dass die relevanten Themenbereiche zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Sprache kommen. Nach Überarbeitung des Interviewleitfadens wurden die Schauspieler kontaktiert und gebeten, in einem persönlichen Gespräch ihre Lernprozesse möglichst konkret zu beschreiben. Es wurde die Form des problemzentrierten Interviews gewählt, da weiterführende Fragen zu den Details der Situationen äußerst wichtig sind, um Merkmale des Lernprozesses präzise beschreiben und erfassen zu können.

Die Schauspieler wurden gebeten, sich für ein Interview zu wissenschaftlichen Zwecken zur Verfügung zu stellen. Der Kontakt wurde telefonisch oder per persönlichem E-Mail hergestellt, in zwei Fällen wurde mit einem Schreiben, gerichtet an die jeweiligen Theaterdirektionen, um eine Antwort bzw. um einen Termin gebeten. Es wurden 18 Personen kontaktiert, von denen sich zwölf

spontan zu einem Interview bereit erklärten. Vier Personen lehnten ab, von zwei Personen kam keine Antwort.

Die Interviews wurden auf Wunsch der Befragten in einem Extrazimmer eines Wiener Cafés durchgeführt, nur in einem Fall fuhr die Autorin in das Eigenheim einer Schauspielerin. Alle Interviews wurden am frühen Nachmittag zwischen 14 Uhr und 17 Uhr durchgeführt, somit ist ein einheitliches Setting für alle Interview-situationen gewährleistet. Vor dem Termin wurden aktuelle Recherchen zu den Interviewpartnern durchgeführt, in sechs Fällen lag eine Biographie in Buchform vor. Bei der Terminvereinbarung wurde zugesichert, dass das Interview nur im Rahmen des Forschungsvorhabens Verwendung findet und keinesfalls Journalisten zur Verfügung gestellt wird. Dazu wurde eine Einverständniserklärung vorbereitet, in der festgehalten ist, dass alle Daten streng vertraulich behandelt werden und dass das Interview ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet wird. Die Befragten gaben auch ihr Einverständnis zur Aufzeichnung des Gespräches auf Band.

Die Autorin war jeweils eine halbe Stunde vor dem Termin vor Ort und bereitete das Aufnahmegerät und die Einverständniserklärungen vor. Ebenso wurde ein Block für Notizen bereit gelegt, da die Interviewten nicht unterbrochen werden sollten und die Forscherin während des Erzählflusses Stichworte für weiterführende Fragen notierte. Mit dem Eintreffen der Interviewpartner wurde eine kleine Aufmerksamkeit, Konfekt oder eine Flasche Wein, überreicht. Alle Befragten waren überpünktlich und zeigten sich sehr bemüht und ernsthaft bereit, die Fragen konkret zu beantworten.

Zu Beginn der Befragung erkundigte sich die Forscherin nach der aktuellen Produktion, in der der Interviewpartner mitwirkt, auch die gemeinsam am Theater erlebte Zeit war Gegenstand des Gesprächsanfangs. Anschließend wurde der Zweck des Interviews und das Forschungsinteresse dargelegt, die Befragten wurden gebeten, die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Die Interviewerin stellte nun die Eröffnungsfrage, die für alle Interviewpartner gleichlautend war: „Sie sind Schauspieler und müssen unterschiedliche Rollen auf der Bühne verkörpern. Können Sie beschreiben, wie Sie Ihre Texte lernen und im Gedächtnis ver-

ankern?“ Die Befragten konzentrierten sich sehr, um die Fragen möglichst präzise und konkret beantworten zu können. Zum Teil war ihnen ihr Lernverhalten selbst nicht bewusst, doch in der Beantwortung der Frage konnten sie ihren Lernprozess rekonstruieren. Während des Interviews machte sich die Forscherin Notizen für weiterführende Fragen. Die Interviewerin ist gefordert, die Äußerungen der Befragten nachzuvollziehen. Dazu stehen ihr Verständnisfragen, Rückspiegelungen und Konfrontation zur Verfügung. Das Mittel der Konfrontation, also der Hinweis auf eventuelle Widersprüche und Ungereimtheiten ist jedoch mit äußerster Vorsicht einzusetzen, da das Vertrauensverhältnis durch allzu autoritäres Auftreten empfindlich gestört werden könnte (Lamnek 2010). Die Interviewerin folgt den Gedanken der Befragten, zeigt Interesse und unterbricht nicht. Solange der Befragte spricht, darf das Thema nicht gewechselt werden. Fragen dienen dem Zweck, den Befragten zum Weitersprechen zu veranlassen und Situationen und Erlebnisse ins Bewusstsein zu bringen, um Informationen zu bestimmten Themen zu erhalten und dadurch einen hohen Grad an Zentralität zu erreichen. Die Interviewerin kann nicht verhindern, dass sich eine Beziehung aufbaut. Die Beziehung fördert die Offenheit der Antworten, da der Befragte seinen Erinnerungen und Erlebnissen freien Lauf lassen kann. Auch ist mit dem weichen Interviewverhalten die höchstmögliche Übereinstimmung der Themenbereiche gewährleistet, da die Situation frei von Zurechtweisung, Unterbrechung und Bewertung, hingegen von Interesse, Wertschätzung und Aufmerksamkeit geprägt ist (Atteslander 2010).

Die Äußerungen der Befragten über ihre Lernprozesse werden in einem theoretischen Kontext betrachtet, beschrieben, analysiert und ausgewertet.

Das Textmaterial wird mithilfe des thematischen Codierens nach Kuckartz (2010) aufbereitet, strukturiert und ausgewertet. In einem ersten Schritt werden die Tonbandaufnahmen transkribiert. Dialekt, Verschluckungen und Selbstkorrekturen während der Satzkonstruktion werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit geglättet. Mit der thematischen Zuweisung zu den deduktiv angenommen Kategorien und der Induktion von neuen Kategorien beginnt der zentrale inhaltsanalytische zirkuläre Prozess, der unter Zuziehung von Zweitcodierern mehrere Revisionsschleifen beinhaltet und immer mit der Forschungsfrage in Überein-

stimmung gebracht wird.

Im folgenden Abschnitt wird die Stichprobe detailliert vorgestellt.

8 Stichprobe

Im Sinn der Gegenstandsorientierung erfolgt die bewusste Auswahl einer repräsentativen Personengruppe, die nach ihrem Lernverhalten, ihren Lernstrategien und Lerntechniken befragt wird. Qualitative Forschung kann wegen der geringen Stichproben zwar keine Verallgemeinerungen treffen, sie kann aber eine präzise Auswahl der Fälle vornehmen, die in der vorliegenden Arbeit dem Prinzip minimaler Kontraste folgt (Kuckartz 2018). Die Stichprobe ist auf eine homogene, definierte Berufsgruppe beschränkt, für die Lernen einen wesentlichen Teil ihrer Berufskultur darstellt. Erfolgreiche Schauspieler sind die Untersuchungsgruppe und Erfolgsgeschichten werden in der Regel gerne erzählt. Sie haben mehrere Merkmale gemeinsam und lassen voraussichtlich ähnliche Daten und Erfahrungen erwarten. Das wesentlichste Merkmal ist, dass es sich ausnahmslos um aktive Bühnendarsteller handelt, die aktuell in mehreren Produktionen besetzt sind und daher zeitgleich unterschiedliche Rollen zur Verfügung haben müssen. Sänger, Dirigenten und Tänzer sind nicht Gegenstand der Untersuchung, ebenso wenig wie Filmschauspieler, denn Bühnendarsteller haben nicht mehrere Drehtage zur Verfügung und am Theater werden die Szenen auch nicht geschnitten. Bühnendarsteller müssen die Rolle an einem Abend bewältigen, d. h. sie müssen den gesamten Text und die damit verbundenen Aktionen parat haben. Ein weiteres Merkmal ist, dass sie von ihrem Beruf leben können und etabliert sind. Während der Interviews stellte sich heraus, dass viele in ihrer Schullaufbahn Vorzugsschüler waren und in diesem Umfeld ein Selbstkonzept der Begabung und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen konnten.

Die Stichprobe besteht aus sechs Schauspielerinnen und sechs Schauspielern, die an renommierten Bühnen engagiert sind und im gesamten deutschen Sprachraum über einen hohen Bekanntheitsgrad verfügen.

Der Feldzugang der Forscherin ergibt sich aus ihrer zehnjährigen Tätigkeit als Regieassistentin und Dramaturgin an einer großen Wiener Sprechtheaterbühne. Von daher sind ihr das Feld sowie seine spezifischen Besonderheiten bekannt, es erleichterte auch die Kontaktaufnahme mit der Untersuchungsgruppe und erhöhte

die Bereitschaft zum Interview.

Die folgenden Abbildungen verdeutlichen die Stichprobe.

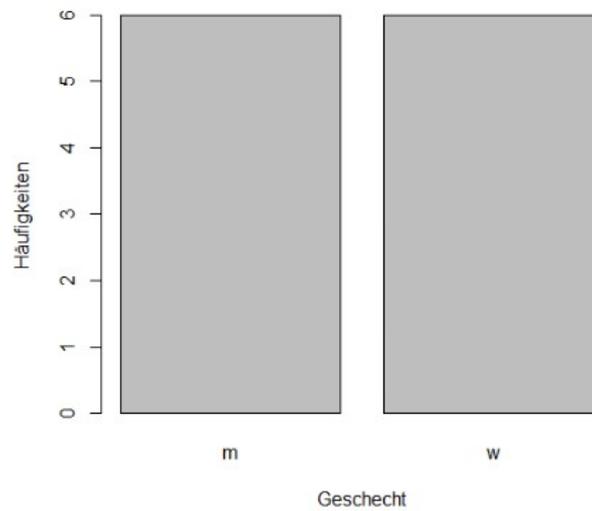


Abbildung 7: Geschlecht der Interviewpartner

Es wurde auch danach getrachtet, die Schauspieler aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu befragen.

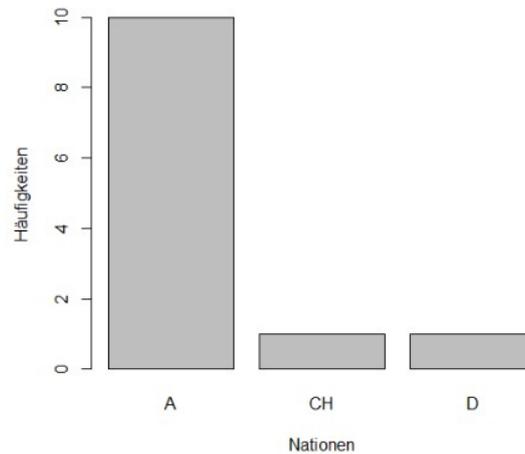


Abbildung 8: Verteilung der Interviewpartner nach Nationen

Es wurde ebenso erhoben, ob die Probanden im ländlichen oder städtischen Bereich aufwuchsen. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die Herkunft der Befragten.

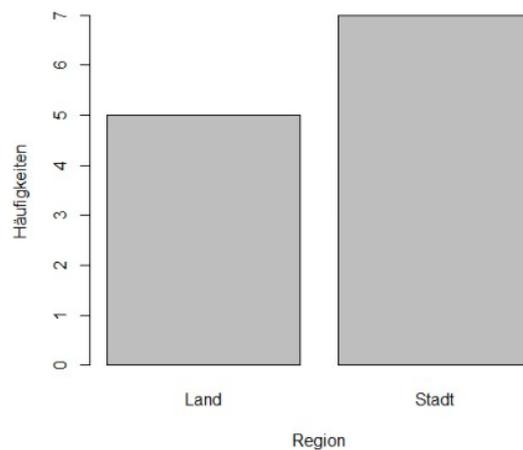


Abbildung 9: Verteilung der Interviewpartner nach Region

Die Schullaufbahn der Befragten wird durch nachfolgende Abbildung veranschaulicht.

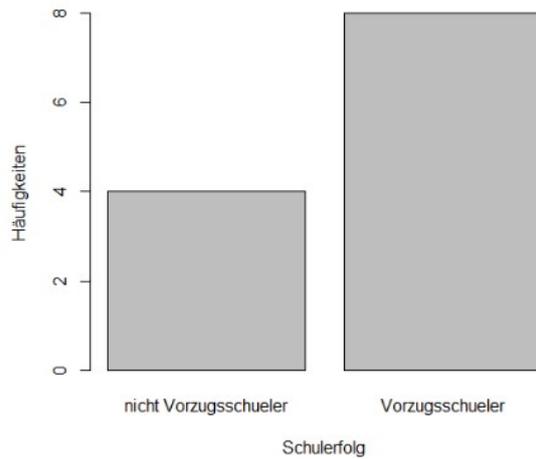


Abbildung 10: Schulerfolg der Interviewpartner

Bedingt durch den hohen Bekanntheitsgrad, der erst nach jahrelanger, erfolgreicher Bühnentätigkeit erreicht werden kann, sind die Schauspieler und Schauspielerinnen zwischen 30 und 91 Jahre alt.

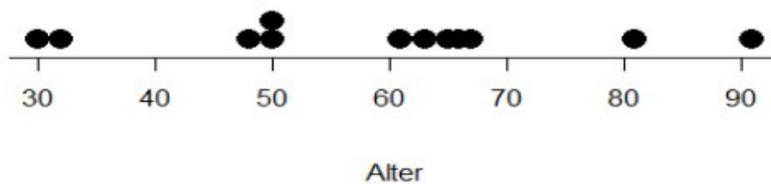


Abbildung 11: Alter der Interviewpartner gesamt

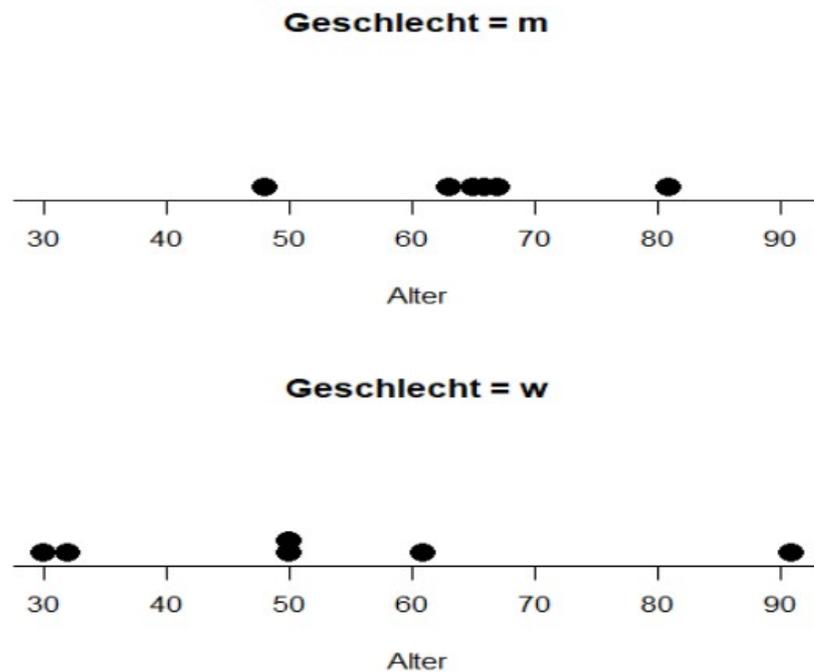


Abbildung 12: Alter der Interviewpartner nach Geschlecht

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die interviewten Personen:

Interviewte Person Dauer des Interviews in Minuten = ` Sekunden = ``	Geschlecht	Alter	Nation	Herkunft	Schullaufbahn
CP / 75`14``	weiblich	45	Österreich	Land	unauffällig
EE / 63`05``	männlich	61	Österreich	Stadt	Vorzugsschüler
EM / 43`32``	weiblich	90	Österreich	Stadt	unauffällig
ES / 38`56``	männlich	65	Österreich	Stadt	Vorzugsschüler
IP / 42`28``	weiblich	30	Österreich	Land	unauffällig
JS / 51`17``	weiblich	51	Österreich	Stadt	Vorzugsschüler
JSz / 47`37``	weiblich	31	Österreich	Land	Vorzugsschüler
MD / 68`16``	männlich	52	Österreich	Stadt	Vorzugsschüler
MG / 45`54``	männlich	71	Österreich	Land	unauffällig
OS / 53`09``	weiblich	61	Österreich	Stadt	Vorzugsschüler
PM / 55`31``	männlich	88	Deutschland	Land	Vorzugsschüler
RH / 56`20``	männlich	62	Schweiz	Stadt	Vorzugsschüler

Tabelle 5: Überblick über die Stichprobe

Das Forschungsvorhaben ist im Sinn der Repräsentativität auf diese schwer zugängliche Zielgruppe konzentriert, es wird daher davon ausgegangen, dass nach zwölf Interviews die Sättigung erreicht ist und dass weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr bringen (Vogt & Werner 2014).

Um den Schauspielern zu ermöglichen, ihren Lernprozess präzise zu beschreiben, wurde das problemzentrierte Interview als Erhebungsinstrument gewählt, da es der Autorin erlaubt, Rückfragen und Verständnisfragen zu stellen.

9 Erhebungsinstrumente

In Anbetracht der Tatsache, dass komplexe Phänomene untersucht werden, die sich nicht in einzelne, klar voneinander abgrenzbare Variablen zerlegen lassen, wird als Erhebungsinstrument das qualitative Interview gewählt, da es den offenen Zugang zum Feld gewährleistet. Im Gegensatz zu einer Fragebogenerhebung sind im Interview die Antwortmöglichkeiten nicht durch ein vorgegebenes Strategieinventar eingeschränkt (Spörer 2005). Unter Berücksichtigung der Komplexität wird der Gegenstand nicht punktuell prüfend, sondern möglichst umfassend beschrieben und analysiert. Da die Lernstrategien von Schauspielern noch nicht erhoben worden sind, kommt ein qualitatives Untersuchungsdesign zur Anwendung. Zur Erhebung der Daten wird somit das problemzentrierte Interview herangezogen, schriftliche Dokumente wie Tagebücher, Briefe, Zeugnisse, Biographien und Rezensionen werden nicht berücksichtigt. Im Gegensatz zum narrativen Interview tritt der Forscher beim problemzentrierten Interview mit theoretisch-wissenschaftlichem Vorverständnis in die Erhebungsphase ein, er geht mit einem bestehenden wissenschaftlichen Konzept in die Befragung, das jedoch dem Befragten wegen der Gefahr der suggestiven Beeinflussung nicht mitgeteilt wird.

9.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview beruht auf den Prinzipien der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erinnerungen, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Befragten zu einem bestimmten Problem, die in einem theoretischen Kontext betrachtet, beschrieben, analysiert und ausgewertet werden. Im Sinn der Problemzentrierung und Gegenstandsorientierung kommt den vorab zu definierenden Kategorien der Befragung besondere Bedeutung zu, was theoretisches Vorwissen und Vorverständnis ebenso wie eigene Erkundungen erfordert (Mayring 2002). Die theoretischen Vorstellungen werden durch das Interview mit der beruflichen Realität der Befragten konfrontiert. In diesen Interviews setzen sich die Schauspieler kritisch-reflexiv mit ihrem Lernprozess auseinander, sie geben

eine „*Beschreibung und Analyse der Effekte und Prozesse der individuellen Erfahrung als Reaktion auf bestimmte Situationen*“ (Friedrichs 1980, S. 226).

Gemäß der ermittelnden Intention der Interviewerin wird die Form des weichen Interviews gewählt, da es notwendig erscheint, ein Vertrauensverhältnis zu den Befragten aufzubauen und dadurch eine „*wahrheitsgetreue, zuverlässige und gültige Beantwortung der Fragen*“ (Lamnek 2010, S. 313) zu gewährleisten. Der Befragte teilt seine Erfahrungen, Beobachtungen und Emotionen mit. Die Vorbildung der Interviewerin und eventuelle Erwartungshaltungen müssen zurückgedrängt werden, da sonst die Ergebnisse verzerrt werden könnten. Da Interviews künstlich geschaffene Situationen sind, ist darauf zu achten, dass Artefakte im Sinn von eingeschränkten oder provozierten Äußerungen vermieden werden. Die Aufgabe der Interviewerin ist es „fremdzuverstehen“, von der Fremdheit der Befragten auszugehen und so die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie sie die Situation sehen (Prenzel 2010). Dazu bedarf es der flexiblen, situativen Anpassung, also der Möglichkeit des Nachfragens bzw. von Zwischenfragen. Ebenso kann der Befragte aufgefordert werden, bestimmte Äußerungen zu interpretieren und zu präzisieren (Lamnek 2010). In den Interviews werden offene Fragen gestellt.

Offene Fragen verlangen vom Befragten, sich an etwas zu erinnern, geschlossene Fragen hingegen, etwas wiederzuerkennen. Sie helfen, [...] unerwartete Bezugssysteme zu entdecken. Der Befragte fühlt sich im eigenen Urteil ernst genommen. Aus diesem Grund ziehen vor allem gut informierte Personen mit eigener Meinung offene Fragen vor. Forschungsstrategisch sind offene Fragen vor allem geeignet, ein Problemfeld zu erforschen und die relevanten Antwortkategorien zu erfassen, während geschlossene Fragen der Prüfung von Hypothesen dienen. (Atteslander 2010, S. 148f)

Auf allgemeine Fragen erhält die Interviewerin unverbindliche Antworten, die die persönliche Betroffenheit der Befragten nicht zum Ausdruck bringen. Erst das Nachfragen mit „Warum ... (war das so eindrucksvoll)? Können Sie sich an eine typische/konkrete Situation erinnern? Können Sie das ausführlicher beschreiben? Können Sie ein Beispiel nennen?“ verstärken die Wahrnehmung des Erlebten und Erfahrenen und lassen auf die Zentralität von Meinungen schließen. „*Unter Zen-*

tralität zu verstehen ist einerseits der Grad der Betroffenheit, andererseits der Bezug zu wesentlichen existentiellen Überlegungen und Glaubensvorstellungen“ (Atteslander 2010, S. 120). Die Interviews sollen einen hohen Grad an Zentralität aufweisen, wofür ein hoher Grad der Betroffenheit bei den Befragten erforderlich ist.

Angesichts der Tatsache, dass Befragungen soziale Realität nicht nur widerspiegeln, sondern diese auch schaffen, wird das „Stimulus – Person – Reaktionsmodell“ als Grundlage herangezogen. *„Jede Frage ist ein Stimulus und jeder Stimulus bewirkt etwas“* (Atteslander 2010, S. 121). Emotionen und Erinnerungen, ausgelöst durch die Frage, veranlassen den Befragten zur Deutung und Bewertung des Reizes und in Folge zu Überlegungen einer Antwort, die seinen Normvorstellungen entspricht. Diese künstlich geschaffene, komplexe, soziale Situation, geprägt von Vorstellungen und Erfahrungen, gilt es in ihrer Gesamtheit zu protokollieren, eingeschlossen eventueller Störfaktoren (a.a.O.). Sprachliche Beeinträchtigungen sind nicht zu erwarten, da Schauspieler in Bezug auf Artikulations- und Verbalisierungsvermögen, Lerntechniken und Merkfähigkeit als Experten gelten können und Erfahrungen mit Interviews, allerdings journalistischen, haben.

Reflexivität ergibt sich somit, bedingt durch den prozesshaften Charakter, von selbst. Aus den Antworten wird die soziale Wirklichkeit rekonstruktiv erfasst und beschrieben. *„Das Subjekt ist gleichzeitig Produzent und Produkt seiner Lebensgeschichte“* (Fuchs 2011, S. 197). Beim autobiographischen Erzählen werden Strukturen deutlich, die unter anderem Regeln und Sanktionen betreffen. Im Erzählfluss erinnert sich der Befragte an seine Erfahrungen, er rekonstruiert seinen Lernprozess durch die Wahrnehmung (a.a.O.).

Aus der Literatur werden die Items zur Kategorienbildung ermittelt, nach denen der Leitfaden entwickelt wird. Nach dessen Erstellung bietet sich der Verfasserin während der Interviews die Möglichkeit, die Fragen unterschiedlich zu reihen, zu variieren und Ad-hoc-Fragen, Rückspiegelungen und Verständnisfragen zu stellen. Der Interviewleitfaden lenkt zwar auf konkrete Fragestellungen hin, ermöglicht aber dennoch die geforderte Offenheit und frei formulierte Fragen.

9.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Untersuchung wird in Form des problemzentrierten Interviews mit offenen Fragen durchgeführt, wobei im Vorfeld das Problem abgegrenzt werden muss. In der Abfolge der Fragen ist eine Anlaufphase zu berücksichtigen, in der Einleitungsfragen mit Bezug zum Thema gestellt werden und die Erinnerung an die Situation ermöglichen, erst im Anschluss folgen die entscheidenden Fragen. Ausgangspunkt für die Fragen ist immer das aktuelle Verhalten, wobei der theoretische Hintergrund gemäß dem Erkenntnisinteresse eine solide Grundlage für den Interviewleitfaden bildet (Atteslander 2010).

Zur Erstellung des Leitfadens werden deduktiv theoriegeleitete Oberkategorien angenommen, Unterkategorien und gegebenenfalls auch weitere Oberkategorien werden induktiv aus dem transkribierten Material gezogen und in Übereinstimmung mit dem theoretischen Hintergrund gebracht.

Folgende Oberkategorien werden angenommen (Wild 2005; vgl. dazu auch Kap. 3)

Kognitive Lernstrategien

- oberflächenorientierte Strategien
- tiefenorientierte Strategien

Metakognitive Lernstrategien

- Planung
- Überwachung
- Regulation

Strategien zur Nutzung interner und externer Ressourcen

- Lernumgebungen
- Zeitmanagement
- Lernen mit Kollegen

Um die relevanten Themenbereiche erfassen und Erzählaufforderungen konkreti-

sieren zu können, wurden zwei Pretests durchgeführt.

9.3 Der Pretest

Der Pretest dient der Überprüfung, ob der Interviewleitfaden mit dem Erkenntnisinteresse und der zentralen Forschungsfrage korrespondiert. Das Erhebungsinstrument wurde damit auf seine Tauglichkeit und Validität in Bezug auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit, Verständlichkeit der Fragen, Eindeutigkeit der Kategorien und konkrete Erhebungsprobleme überprüft. Die Validitätsprüfung ergibt, wie weit die gestellten Fragen die tatsächlich benötigten Informationen liefern, die dem Erkenntnisinteresse entsprechen. Auch wird die Interviewerin darauf trainiert, die zentralen Fragen präzise zu formulieren und sie im richtigen Moment zu stellen (Atteslander 2010). Den Befragten wurden folgende Erzählaufforderungen gestellt:

- Können Sie bitte beschreiben, wie Sie Ihre Texte lernen?
- Wer oder was unterstützt Sie beim Lernen?
- Wo lernen Sie?
- Kommen Sie mit dem einwandfrei gelernten Text zur ersten Probe oder haben Sie den Text nur angelernt?

In der folgenden Transkription und Auswertung zeigte sich, dass die Fragestellung um die Punkte Planung und Durchführung ergänzt werden musste. Die Interviewerin machte auch die Erfahrung, dass die Antworten erst nach gründlichem Nachdenken seitens des Befragten erfolgten. Es zeigte sich auch, dass allzu komplexe, mehrdimensionale Fragen den Interviewpartner überforderten. Die Interviews wurden in einem Café durchgeführt, die Interviewdauer betrug einmal 70 Minuten, einmal 55 Minuten. Da der Geräuschpegel beim ersten Interview sehr hoch war und die Konzentration des Befragten störte, beschloss die Interviewerin, für die folgenden Interviews einen ruhigen Platz in einem Café zu reservieren und bereits bei der Reservierung darauf hinzuweisen, dass es sich um ein Interview handelt.

Um die wissenschaftliche Korrektheit qualitativer Forschung zu gewährleisten,

müssen die folgenden Gütekriterien beachtet werden.

9.4 Gütekriterien

In der aktuellen Forschungsliteratur besteht weitgehende Einigkeit, dass die Gütekriterien für quantitative Forschung mit denen der qualitativen Forschung zwar nur bedingt vergleichbar, jedoch unbedingt erforderlich sind.

Um die Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durch bestimmte Methoden festhalten zu können, sind generelle Kriterien nötig, die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen. Diese Kriterien dienen als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann. (Lamnek & Krell 2016, S. 141)

Qualitative Forschung kann nicht ohne Bewertungskriterien bestehen. Bortz und Döring (2016) nennen als Kernkriterien Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit. Vertrauenswürdigkeit ist durch einen ausgedehnten Aufenthalt im Feld ebenso wie durch die kommunikative Validierung gewährleistet, mit Übertragbarkeit ist gemeint, dass die Ergebnisse auf ähnliche Kontexte übertragbar sind, Zuverlässigkeit bedeutet die Dokumentation des Forschungsprozesses und unter Bestätigbarkeit ist die Begründung der Schlussfolgerungen in den empirisch erhobenen Daten zu verstehen.

Ähnliche Kriterien formuliert Kuckartz (2018). Er unterscheidet zwischen interner und externer Studiengüte, wobei die interne Studiengüte eine notwendige Voraussetzung für die externe Studiengüte darstellt.

Bei der internen Studiengüte ist die Transparenz des Forschungsprozesses essentiell. Es muss dokumentiert sein, wie die Daten erhoben wurden und welche Transkriptionsregeln und -software verwendet wurden. Für die Durchführung der Inhaltsanalyse sind neben der Begründung und Sinnhaftigkeit der Wahl der Methode für die Beantwortung der Forschungsfrage die Kategorienbildung, das

Bereitstellen von repräsentativen Aussagen und der Austausch mit dem Zweitcodierer von Bedeutung. Somit werden der internen Studiengüte folgende Kriterien zugeordnet: Bestätigbarkeit, Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit (einheitliches Setting für die Datenerhebung), Glaubwürdigkeit (die Befragten sind im laufenden Prozess), Regelgeleitetheit (Bezug zur Theorie, Kategoriensystem mit detaillierten Definitionen und Codierleitfaden), intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Prüfen und Schärfen des Kategoriensystems mit Zeitcodierern) und die Intercoder-Übereinstimmung. Zur externen Studiengüte gehören die Übertragbarkeit, Verallgemeinerung, Diskussion mit Experten und Forschungsteilnehmern und der ausgedehnte Aufenthalt im Feld.

Die Validität der Untersuchung ergibt sich aus dem Umstand, dass sich die Untersuchungsgruppe ausnahmslos aus professionellen Schauspielern zusammensetzt, die die Tätigkeit des Lernens regelmäßig ausführen. Die Erfassung und Deskription des zielorientierten Lernens erfolgen auf der Reflexionsebene, was bedeutet, dass die Untersuchungsgruppe erst nach Abschluss der Lernhandlungen über ihre Tätigkeiten und Erfahrungen berichtet. Da sich der Schauspieler in einem ständigen Lernprozess befindet, erfolgen diese Berichte zeitnah nach Abschluss der Lernhandlung. Damit ist auch die Validität der Aussagen gewährleistet, da sich die Informationen noch im Kurzzeitspeicher des Gedächtnisses befinden. *„Eng verknüpft mit dem zeitlichen Aspekt und dem damit einhergehenden Grad an Erinnerungsvermögen ist auch das Kriterium der Regelmäßigkeit, mit der eine Handlung ausgeführt wird“* (Spörer 2003, S. 32).

Nach Artelt (2000) ist die Validität retrospektiver Selbstberichte dann gegeben, wenn sich die Befragten der Prozeduren bewusst sind, wenn der zeitliche Abstand zur Ausführung der Handlung kurz ist und wenn die Handlung regelmäßig ausgeführt wird.

Durch die permanente Durchführung der Lernhandlungen kann es durchaus zur Automatisierung kommen. Wenn nun diese automatisierten Handlungen verbalisiert werden, gelangen sie in die bewusste Wahrnehmung und weisen somit einen hohen Grad an *„Kongruenz zwischen Selbstbericht und tatsächlich beobachtbarem Handeln auf“* (Spörer 2003, S. 32).

Um das „*Fremdverstehen*“ (Prengel 2010, S. 790) zu gewährleisten, wurden im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit in der Auswertung Zweitcodierer hinzugezogen.

Formale Genauigkeit und wissenschaftliche Verlässlichkeit sind dadurch gewährleistet, dass für alle Interviews die gleiche Zeit und ein vergleichbarer Ort gewählt wurde und werden durch die Ähnlichkeit der Antworten und Aussagen belegt.

Mit Bezug auf die interne Studiengüte, der u. a. die Kriterien der Regelgeleitetheit, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Intercoder-Übereinstimmung zugeordnet sind, wird im folgenden Kapitel das Auswertungsverfahren beschrieben.

10 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Interviews erfolgt nach dem Transkribieren mit der computer-gestützten Software MAXQDA Version 12.3.1, die speziell zum Zweck der Auswertung qualitativer Forschung entwickelt wurde und für thematisches Codieren ein geeignetes Werkzeug darstellt. Diese Software erlaubt ein problemloses Löschen und Definieren von neuen Kategorien, Aussagen können mehreren Kategorien bzw. in der Auswertung anderen Kategorien zugeordnet werden und das Kategoriensystem kann im Menüpunkt „Reports“ ausgedruckt werden (Kuckartz 2010).

Weiters wird das Grundpaket R Version 3.6.1 mit dem Paket RQDA Version 0.3-1, 2018 zur Auswertung verwendet, insbesondere zur grafischen Darstellung der Ergebnisse und der Arbeit mit den Zweitcodierern, um die Übereinstimmungen der Codierungen zu überprüfen.

In den folgenden Kapiteln werden die konkrete Datenaufbereitung, die Transkriptionsregeln und die verwendete Software beschrieben. Es folgt eine präzise Darstellung des Auswertungsverfahrens und des Generierens der Kategorien. Auf Basis des so gewonnenen Kategoriensystems wird für jede Kategorie der Codierleitfaden erstellt.

10.1 Datenaufbereitung

Den Ausgangspunkt für die Auswertung bilden die vollständig transkribierten Interviews und Protokolle der Befragungssituation. Die Interviews wurden auf Band aufgenommen und in das Programm MAXQDA eingespielt. Anschließend wurden sie vollständig transkribiert und mit Memos zur Befragungssituation versehen.

Die Interviews wurden mit dem vollständigen, originalen Wortlaut transkribiert, grammatikalische Fehler wurden nicht bereinigt. Sprache und Zeichensetzung wurden leicht geglättet, d. h. dem Schriftdeutsch angeglichen. Äußerungen wie Lachen wurden in Klammer gesetzt, ebenso Gesten wie „*an die Stirn greifen*“. Längere Pausen wurden mit Auslassungspunkten in Klammer verdeutlicht. Die

Interviewerin wurde mit I gekennzeichnet, der Befragte mit B. Jeder Sprechbeitrag wurde in einem eigenen Absatz festgehalten. Alle Daten wie Namen und Orte wurden anonymisiert (Kuckartz 2018; Lamnek 2016).

10.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die theoriegeleitete Kontrolle der gesamten Befragung aus und wird in mehreren Arbeitsschritten vollzogen. Die deduktiv erarbeiteten Kategorien des Interviewleitfadens bilden das Grundgerüst des Codierens. Es wird das Verfahren des thematischen Codierens gewählt, da es nah am transkribierten Text ist. Thematisches Codieren ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Paraphrasierungen und kein Abstraktionsniveau notwendig sind. Dies erscheint für die vorliegende Untersuchung sinnvoll, da die Schauspieler ihr Lernverhalten sehr anschaulich und präzise beschreiben und jegliche Interpretation oder Paraphrase die Originalaussagen verzerren würde. Auch der Sequenzierung und dem Festlegen der Codiereinheiten wird keine wesentliche Bedeutung beigemessen. Gemäß der hermeneutischen Regel ist es Ermessenssache, wieviel Text um die relevante Information mitcodiert wird, alle Textteile, die zum Verstehen des Textes nötig sind, müssen codiert werden. *„Um einen Text in Gänze zu verstehen, müssen alle seine Teile verstanden werden“* (Kuckartz 2018, S. 102). Somit kann eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugeordnet werden und es kann zu Überlappungen und Verschachtelungen kommen. Um die Validität der Untersuchung zu gewährleisten, ist die Übereinstimmung mit dem Zeitcodierer im Sinn der intersubjektiven Überprüfbarkeit unerlässlich.

Das thematische Codieren zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl deduktive Kategorien vorab angenommen werden können als auch induktive Kategorien aus dem Textmaterial gezogen werden können. Somit ist einerseits gewährleistet, dass die Auswertung regelgeleitet erfolgt, andererseits bietet diese Methode auch die erforderliche Offenheit und den unvoreingenommenen Feldzugang, um Neues und Unerwartetes zu berücksichtigen. Die verwendete Software erlaubt auch die Umbenennung, Zusammenführung und Änderung der Kategorien im Nachhinein. In diversen Ansichten kann ein Überblick über Kategorien und die Häufigkeit der

Aussagen zu den einzelnen Kategorien erstellt werden (Kuckartz 2010).

In einem ersten Codiervorgang, der Grobcodierung, wurden die Interviews systematisch durchgearbeitet, die Äußerungen der Befragten segmentiert und den deduktiv angenommenen Kategorien zugeordnet. In der nächsten Phase, der Phase der Dimensionalisierung, wurden aufgrund relevanter Äußerungen, die bisher keine Berücksichtigung gefunden hatten, induktiv Kategorien aus dem Material gezogen. In der Phase der Feincodierung wurden die Textstellen mit den theoretischen Grundlagen überprüft, bis das Kategoriensystem gesättigt war (a.a.O.). Da die Interviews nicht streng strukturiert geführt wurden, sondern deskriptiven, narrativen Charakter hatten, war die Zuordnung der Segmente zu einzelnen Kategorien nicht immer eindeutig möglich, einige Textstellen wurden mehreren Kategorien zugeordnet. Diese Überlappungen verdeutlichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien.

Im Sinne des zirkulären Prozesses wurden die Kategorien laufend an die Forschungsfrage angepasst und das Kategoriensystem modifiziert. Allfällige relevante, im Interviewleitfaden noch nicht berücksichtigte Äußerungen wurden mit Memos versehen. Dies waren vorwiegend Aussagen zum Thema Berufskultur und Professionsverständnis. Im Anschluss wurden diese Themen in der Forschungsliteratur nachgelesen und in den theoretischen Teil eingefügt. Im folgenden Codierdurchgang wurden die Aussagen mit den theoretischen Grundlagen in Übereinstimmung gebracht, was den Anforderungen des regelgeleiteten thematischen Codierens entspricht.

Im ersten Durchgang wurden die aus der Forschungsliteratur deduktiv erarbeiteten Kategorien einzelnen konkreten Textstellen zugeordnet. Textstellen, die nicht im vorgegebenen Kategoriensystem berücksichtigt waren, wurden mit den Originalzitate den Haupt- und Unterkategorien zugeordnet und mit Memos versehen.

Während des Codiervorganges wird die zu codierende Einheit mit den bereits codierten Sequenzen desselben Textes innerhalb eines Interviews wie auch mit denen aus anderen Texten verglichen. Dieses Vergleichen der zugeordneten Ereignisse und Situationen führt zu einer Definition der theoreti-

schen Eigenschaften und Dimensionen der Kategorie bzw. zu deren Erweiterung. (Jensen 2005, S. 266)

Mit dem so gewonnenen erweiterten Kategoriensystem wurde in einem weiteren Durchgang die Forschungsliteratur hinzugezogen und die induktiv gezogenen Kategorien in das bestehende Kategoriensystem eingefügt. In einem folgenden Arbeitsschritt wurde die bisherige Auswertung mit dem Erkenntnisinteresse und der Forschungsfrage in Übereinstimmung gebracht. In einem letzten Codiervorgang wurden alle Interviews auf Grundlage des theoretisch überprüften Kategoriensystems einer neuerlichen, abschließenden Feincodierung unterzogen, die die Basis für die Darstellung der Ergebnisse parallel zum Auswertungsverfahren bereitet.

Da beim thematischen Codieren keine Paraphrasierungen erforderlich sind, wird die Übereinstimmung in Zusammenhang mit der Forschungsliteratur und den Zweitcodierern vorgenommen.

Die Intercoder-Übereinstimmung ist ein Kriterium für die Objektivität des gewählten Auswertungsverfahrens und bietet die Möglichkeit, strittige Textpassagen zu diskutieren oder mit der Forschungsliteratur zu überprüfen und damit über die angemessene Codierung zu entscheiden (Mayring & Fenzel 2014).

10.2.1 Intercoder-Übereinstimmung

Im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses wurde zwischen den einzelnen Auswertungsphasen mit Hilfe mehrerer Zweitcodierer auf Basis des Codierleitfadens die Kategorienbildung überprüft und geschärft. Kuckartz (2018, S. 105) nennt diesen Vorgang konsensuelles Codieren, wobei *„ein Interview von mehreren Mitgliedern des Teams, in der Regel von zwei Personen unabhängig voneinander codiert wird“*. Diese Technik gewährleistet die intersubjektive Überprüfbarkeit und ermöglicht die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems. Im Sinne der Glaubwürdigkeit wurde zusätzlich ein Zweitcodierer aus dem Feld hinzugezogen und der Codierleitfaden auf die Zentralität der Aussagen hin überprüft.

Beim ersten Treffen mit dem Zweitcodierer wurden in der Diskussion der Codier-

leitfaden geschärft und die repräsentativen Zitate aus dem Material auf Übereinstimmung geprüft. Codierungen, die mehreren Kategorien zugeordnet waren, wurden besprochen und nach Möglichkeit eindeutig zugewiesen. Es zeigte sich allerdings, dass dies nur bedingt möglich war und im Sinne des thematischen Codierens Überlappungen zulässig sind (Kuckartz 2018). Weiters wurden die Kategorien überprüft. So wurden die Kategorien *Kritisches Prüfen* und *Nutzung von Informationsquellen* in einer Kategorie zusammengefasst. Bei einem weiteren Treffen mit einem anderen Zweitcodierer wurde die Kategorie *Anfertigen von Notizen* der Kategorie *Zusammenfassen von Informationen* zugeordnet. Mit den Zweitcodierern wurde in Folge mit dem aktualisierten Codierleitfaden am Material gearbeitet und die Übereinstimmungen der einzelnen Codierungen diskutiert. Aufgrund der relativ geringen Stichprobe und des gemeinsam geprüften und ausdifferenzierten Kategoriensystems wurde die Intercoder-Übereinstimmung manuell vorgenommen und die Textstellen den Kategorien zugeordnet. Aus nachstehender Tabelle wird ersichtlich, dass ein hoher Übereinstimmungskoeffizient erreicht werden konnte. Beim thematischen Codieren sind keine Paraphrasierungen nötig, sondern es werden Originalaussagen den Kategorien zugeordnet.

Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Intercoder-Reliabilität. Geringfügige Abweichungen sind in den Kategorien *Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers*, *Überwachung des Lernprozesses* und *Lernen mit Kollegen* erkennbar:

Kategorie	Nennungen gesamt	Abweichungen	Übereinstimmungs- koeffizient
Der innere Parcours	99	6	0.93
Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers	210	11	0.94
Wiederholungsstrategien	127	3	0.97
Mnemotechnik	54	1	0.98
Visualisierungen	43	0	1
Zusammenfassen von Informationen	40	0	1
Aktivierung des Vorwissens	23	2	0.91
Kritisches Prüfen	22	0	1

Planung des Lernprozesses	55	0	1
Überwachung des Lernprozesses	100	5	0.95
Regulierung des Lernprozesses	19	0	1
Lernumgebung	76	0	1
Zeitmanagement	58	1	0.98
Lernen mit Kollegen	146	11	0.92

Tabelle 6: Übereinstimmungskoeffizient Auswertungen

Kuckartz (2018, S. 210) nennt die Faustregel, dass Werte von 0.6 bis 0.8 als gut, ab 0.8 als sehr gut gelten. In der kommunikativen Validierung mit dem Zweitcodierer wurden bei insgesamt 1082 Nennungen 40 Abweichungen festgestellt, was einer prozentualen Übereinstimmung von 0.96 entspricht. Dieser Übereinstimmungskoeffizient stellt einen hohen Wert dar und gilt als Gütekriterium für die qualitative Analyse.

Im folgenden Kapitel wird der Codierleitfaden beschreiben, der die Grundlage für die Intercoder-Übereinstimmung bildete.

10.2.2 Codierleitfaden

Allen Interviews war gemeinsam, dass die Untersuchungsgruppe ihr Lernverhalten sehr präzise und detailliert beschrieben hat. Es kamen von den Schauspielern zum Teil originelle Vergleiche und anschauliche Beispiele für konkrete Situationen, die in Originalzitate in der Beschreibung der Daten aus den einzelnen Kategorien Verwendung finden. Wie bereits mehrfach erläutert, wird das Verfahren des thematischen Codierens gewählt, da es nah am transkribierten Originaltext bleibt und keine Paraphrasierungen und Interpretationen erfordert (Kuckartz 2010). Im ersten Schritt wurden den vorab angenommenen deduktiven Kategorien des Leitfadens Textpassagen zugewiesen, weitere Kategorien wurden induktiv aus dem Text gezogen. In der Entwicklung des Codierleitfadens fanden sowohl die theoretischen Grundlagen als auch prägnante Formulierungen der Befragten Berücksichtigung, die sich als prägend für weitere Kategorien herausgestellt hatten.

Im folgenden Codierleitfaden wird in Tabellenform eine Übersicht über die Hauptkategorien mit den zugehörigen Unterkategorien gegeben. Es werden die theore-

tischen Bezüge der Kategorie, die Pseudonyme der Befragten mit dem entsprechenden Absatz und für die Kategorie repräsentative Aussagen angeführt. Alle Interviews wurden anonymisiert, die Befragten werden mit den Anfangsbuchstaben ihres Pseudonyms angegeben. Der besseren Lesbarkeit halber werden im Codierleitfaden in Bezug auf die Zeichen nur die Tausender- und die Hunderterstellen des Transkriptionstextes angegeben. Die Bezeichnung CP/34 entspricht somit dem Interview mit Charlotte Paul, Zeichen 3456.⁴

Die Kategorie *Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers* wurde induktiv aus dem Material gezogen und in den theoretischen Ausführungen (Kap. 3) erläutert. Folgende Subkategorien wurden dieser Kategorie zugeordnet und mit der Forschungsliteratur in Übereinstimmung gebracht:

A Codierleitfaden Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers

Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Professionsverständnis	OS/16	Wir sind Schauspieler, wir sind auf der Bühne und sind nur deshalb dazu imstande, hier zu sein, weil wir in der Vergangenheit einen Text gelernt haben und der Rolle den Körper geben können.
Erarbeitung eigener differenzierter Lernstrategien	RH/12	So musste ich mir langsam mein System erarbeiten.
Anstrengung	ES/142	Wahnsinniger Widerstand! Du sitzt vor dem Büchel und es geht nichts hinein, du bist verzweifelt.
Verstehen der Informationen	EM/39	Also, ich muss den Text verstehen, ich muss mir drüber klar sein, was ich sage und warum ich das sage.
Verantwortung	OS/194	Vielleicht hat es damit zu tun, dass man die Verantwortung auch mehr erkennt. Du weißt, die Ernsthaftigkeit der Situation, wenn ich da jetzt draußen bin, muss ich abliefern und es kann mir keiner helfen.
Disziplin	MG/78	Wenn der andere dauernd nicht weiß, was er reden muss, dann ist das sehr hinderlich, für mich als Kollege. Ich bin schon weggegangen von einer Probe und hab gesagt: „Lern den Text! Das bringt so nichts!“

⁴ Der Name Charlotte Paul entspricht nicht dem tatsächlichen Namen der Probandin.

Phantasie	EM/81	Jeder Mensch hat Phantasie. Nur beim Schauspieler ist es so, dass er die halt sehr kultiviert, bzw. auch lernt, sie zu vergrößern. Im Schauspiel geht's ja nicht darum, dass der Text in meinem Kopf ist, es geht darum, dass man sich dazu was vorstellt, dass man das umsetzt schon für sich, im Kopf.
Sicherheit	EM/158 JS/127	Ich weiß, wenn ich ihn wirklich in mich hinein gegessen habe und nicht, wenn ich ihn irgendwie kann. Weil irgendwie können tu ich ihn auch bald. Aber das ist es nicht. Die Sicherheit ist eben einfach die Intensität, also bei mir. Auf die Bühne zu gehen und was auszuprobieren hat ganz viel mit Sicherheit zu tun, mit sich trauen, und trauen kann ich mich nur, wenn es einen gewissen Teil an Sicherheit in mir gibt, der mir die Möglichkeit gibt, und das ist der Text, damit etwas auszuprobieren.
Genauigkeit	EM/43	Ich mach die Texte einfach durch, auch wenn ich das Stück schon 50 Mal gespielt hab. Ich finde, das ist dann immer wichtig, dass man bei einer gewissen Genauigkeit bleibt.
Überzeugung von der Selbstwirksamkeit	ES/201	Je älter du wirst und je mehr schon passiert ist, je mehr du weißt, was alles schiefgehen kann, das verstärkt ein bisschen die Nervosität. Aber ich denke mir immer, es ist wie bei Prüfungen. Wenn ich in der Figur drin bin und ich bin gut vorbereitet, passiert mir nichts. Ich geh raus und spiel das.

Tabelle 7: Codierleitfaden Lernen als Teil der Berufskultur

In Kapitel 4 sind kognitive und metakognitive Lernstrategien wie auch die Strategien des Ressourcenmanagements die Hauptkategorien, die (wie im theoretischen Teil ausgeführt) in Unterkategorien gegliedert werden. Im Codierleitfaden sind jeweils die Unterkategorie mit den unterschiedlichen thematischen Ausprägungen in einer eigenen Tabelle dargestellt. Der folgende Codierleitfaden diene nach mehrmaliger Überarbeitung als Grundlage für die Auswertung und Ergebnisdarstellung.

B) Codierleitfaden Wiederholungsstrategien

Wiederholungsstrategien		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Lesen	MD/35	Ich lese den Text immer wieder. Immer wieder lesen, lesen, lesen.
Inneres leises Wiederholen	IP/13	Ich wiederhole es immer leise, decke den Text ab und wenn ich es kann, geh ich zur nächsten

		Zeile.
Halblautes Wiederholen	JS/113	Ich murmle so vor mich hin, oft wenn ich auf der Straße gehe. Ich tu da manchmal so, als würd ich telefonieren, damit die Leute mich nicht für verrückt halten. Aber mir hilft es, okay, jetzt einmal im freien Flug probieren und dann murmle ich das gerne, weil ich mir dann nichts vormachen kann.
Lautes Wiederholen	JSZ/138	Text laut machen ist ganz wichtig. Wenn man ihn nur liest, ist es wieder was anderes wie wenn man ihn laut spricht. Beim Lernen hilft dir Sprechen. Für das Büffeln, da musst du sprechen.
Artikulatorische Enkodierung	JS/111	Ich muss den Text in die Goschn kriegen, es müssen meine Worte werden.
Rhythmische Gliederung	PM/285	Versmaß hilft natürlich, wenn keines vorhanden ist, mach ich mir selber ein Versmaß oder einen Rhythmus. Das ist wichtig bei langen Sätzen, da muss ich wissen, wie weit ich im Satz unbedingt kommen muss.
Wiederholen in Verbindung mit Bewegung	OS/119	Ich gehe gern dabei, mit dem Text in der Hand, da geh ich auf und ab, im Sitzen tu ich mir schwer, ich brauch Bewegung dazu.
Mechanisches Auswendiglernen	RH/107	Bei einer hochkomplizierten, theoretischen Äußerung hab ich keine Sicherheit, sondern muss genau das sagen, bis zum Komma, weil sonst rutsch ich raus.

Tabelle 8: Codierleitfaden Wiederholungsstrategien

C) Codierleitfaden Zusammenfassen von Informationen

Zusammenfassen von Informationen		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Anfertigen von Notizen	CP/30	Wenn ich das Textbuch bekomme, les ich mir alles durch und mache ganz am Anfang so kleine Zusammenfassungen, Ideen zur Rollengestaltung, Assoziationen. Da ist alles noch ganz frisch. Da schau ich später auch immer wieder drauf.
Interessensorientierte Selektion	MD/41	Mache mir für jedes Stück für meine Rolle eigene Notizen. Wenn ich später im gleichen Stück in einer anderen Rolle besetzt bin, mache ich mir neue Notizen.
Strukturieren	JS/50	Also, auch ein komplexer Text, den kannst du dir nur merken, nach meiner Erfahrung, wenn du weißt, welcher Gedanke zu welchem Gedanken führt. Wenn es dann einen Sprung im Gedanken macht, dann geht in dieser Figur etwas vor, was sie das nächste sagen lässt. Und an den Stellen, wo du eben noch nicht bei diesem inneren Weg angelangt bist, hakt es dann, weil dir dann die Logik noch fehlt.
Mit eigenen Worten erzählen	EM/266	Man sollte die Rolle mit eigenen Worten erzählen.

		Dann weiß man, dass man sie verstanden hat.
Erzählen lassen	CP/38	Ich lass mir gern zuerst eine Rolle, wenn das überhaupt geht, zuerst mal erzählen, das ist mir noch lieber, weil ich dann etwas höre und es entwickelt sich für mich eine Phantasie, und dann les ich und denke, aha, jetzt hab ich schon zwei Ebenen. Ich genieße es, wenn mir jemand meine Rolle erzählt. Ich krieg dann so einen frischen Blick darauf.

Tabelle 9: Codierleitfaden Zusammenfassen von Informationen

D) Codierleitfaden Strategien der externen Visualisierung

Strategien der externen Visualisierung		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Einprägen durch das Schriftbild	ES/65 EE/186 RH/30	Ich vermute mal, ich fotografiere es. Weil ich, wenn ich nachdenke, bei jedem Text weiß, wo das im Buch steht. Ich weiß, ob das oben ist, unten, in der Mitte, es ist wie ein fotografisches Gedächtnis, zusätzlich. Er ist auch in einer schönen Fassung, es muss auch was gleichschauen. Wenn es gar nicht gut formatiert war, hab ich mir den Text selber formatiert, das spielt schon eine Rolle. Dass Text mit Visuellem was zu tun hat, das merkt man, wenn man in einer frühen Phase des Textes innerlich immer umblättert. Ich hab die Texte von Hand geschrieben, damit sie in den Körper gehen, von der Schrift in die Zunge, das alles sind Hilfsmittel.
Symbole	PM/98	Und wenn ich mir etwas gar nicht merken kann, gibt es so Kleber, Punkte, rote, blaue, grüne, auch kleine Pfeile, da helf ich mir auch oft, indem ich da eines hinpicke, da unten. Einen Pfeil, wenn der Satz weitergeht, wenn er noch nicht zu Ende ist.
Anreichern mit Bildern	CP/49	Ich fang an, Leute zu fotografieren, in Zeitschriften zu blättern, weil ich mir denk, wie könnte die Figur aussehen.
Hervorheben von Schlüsselwörtern	OS/77	Man merkt, im ersten Satz kommt das Wort Ringstraße vor, im zweiten Satz kommt auch das Wort Ringstraße vor. Das ist schon einmal ein Anker.
Unterstreichen	CP/31	Ich unterstreich mir immer auch gleich, sofort, das mach ich immer, dass ich mir sofort das Wichtige herausstreiche.
Markieren	OS/50	Ich lese mir die Geschichte komplett durch. Dann seh ich schon, wo ist meine Figur und worum geht es eigentlich. Dann markiere ich mir das Ganze, da hab ich eine Lieblingsfarbe, ich mache es am liebsten mit Gelb.
Einsatz von Farben	PM/35	Meinen eigenen Text markiere ich mit Blau, aber das letzte Wort im Text des Partners markiere ich mit Rot. Das Rot ist in diesem Fall Alarm, du kommst dran!

Tabelle 10: Codierleitfaden Strategien der externen Visualisierung

E) Codierleitfaden Mnemotechnik

Mnemotechnik		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Duale Kodierung	EE/33	Nur das Phonetische geht nicht, das ist einfach auch zu schwierig und außerdem würd mich das nervös machen. Es ist so, dass dann im Grund genommen sehr schnell Bilder entstehen.
Aneinanderreihen	JS/137	Wenn ich Text lernen muss, einen Monolog oder so, dann fädle ich mir die Wörter auf. Mit der Stimme schauen, kann ich diese Perlenreihe aufreihen.
Originalität der Inhalte	EM/100	Literarische Texte sind leichter als Boulevard, Shakespeare ist leicht. Das hat eine schöne Sprache, eine blumige, und blumige Sprache, wenn man neue Worte sagt, auch das finde ich dann sehr schön.
Inhalte an Plätze binden	IP/182	Wenn es ein wirklich schwerer Text ist, wie zum Beispiel Jelinek, dann stell ich mir zwei Sessel in meinem Wohnzimmer auf, und immer wenn das Satzende ist, also der Punkt, geh ich zum anderen Sessel. Und dann sag ich den nächsten Satz. Dann geh ich wieder zum anderen Sessel. Und das mach ich, bis ich diesen Monolog durch hab. Und dann hab ich das Gefühl, es ist schon mehr in mir drinnen.

Tabelle 11: Codierleitfaden Mnemotechnik**F) Codierleitfaden Aktivierung des Vorwissens**

Aktivierung des Vorwissens		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Assoziationen	CP/58	Für mich ist das so eine gewisse Assoziation mit etwas, was bereits existiert. Seien es Bilder, in einem Museum, seien es Zeitschriften oder Schaufenster.
Parallelen zum eigenen Leben	EE/152 CP/117	Selbst wenn du im XY sitzt und den Zettel im Sommernachtstraum auswendig lernst, der gesamte Shakespeare kommt runter, an was du dich erinnert hast, was du einmal gesehen hast. So, jetzt hab ich mir Gedanken gemacht, über die Figur, über die Situation; automatisch entstehen natürlich dann Parallelen zum eigenen Leben, zu eigenen Erfahrungen oder zu Dingen, die man recherchiert hat.
Beobachtungen	IP/281	Eine Rolle davon ist eine Kuh. Ich schau mir jetzt verschiedene Kühe an. Wie bewegt sich eine Kuh? Die bewegt sich langsam, die ist sehr träge, was ist für eine Kuh wichtig?
Strukturen	CP/307	Ich suche die Strukturen. Nicht, ich leg mir Strukturen zurecht, sondern ich suche Strukturen. Ich such, ob eine Struktur drinnen liegt, Also, ob etwas Wiedererkennbares oder etwas sehr Typisches oder et-

		was Stereotypisches drinnen liegt, woran ich mich schon mal festhalten könnte.
--	--	--

Tabelle 12: Codierleitfaden Aktivierung des Vorwissens

G) Codierleitfaden Visualisierungen

Visualisierungen		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussage
Spontane Bilder	EM/34	Es ist so, dass dann im Grund genommen sehr schnell Bilder entstehen, und durch diese Bilder beginnt man auch den Text so zu lernen und so wiederzugeben, dass man ihn versteht.
Mental konstruierte Bilder	OS/85 MD/116	Ich stelle mir das optisch vor und baue mir sehr viele Brücken. Ich hab so eigene Welten für jedes einzelne Stück, dass ich mir so eine Phantasie schaffe, wie diese Figuren gelebt haben könnten und wie das tatsächlich ausschauen würde.

Tabelle 13: Codierleitfaden Visualisierungen

H) Codierleitfaden Kritisches Prüfen

In Absprache mit den Zweitcodierern wurde die Kategorie *Nutzung von Informationsquellen* in die Kategorie *Kritisches Prüfen* integriert, da die Nutzung von Informationsquellen als Bestandteil kritischer Überprüfung gesehen wird. In der Subkategorie *Vergleich mit Expertenwissen* ist gemeint, dass der Betreffende ins Feld geht und mit Experten Kontakt aufnimmt. Zur Subkategorie *Nutzung von Informationsquellen* zählen sowohl das Nachlesen von Informationen, Recherchen im Internet, der Vergleich mit der Fachliteratur und kritisches Hinterfragen.

Kritisches Prüfen		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Vergleichen mit Expertenwissen	ES/204	Ein alter Schulfreund ist ein berühmter Mediziner, den ich kontaktiert habe. Ich hab hier ein Stück über einen an XXX erkrankten alten Mann. Würdest das lesen, ob das alles richtig ist und möglich ist, was in diesem Stück vorkommt. Stimmt das mit dem Krankheitsverlauf überein?
Nutzung von Informationsquellen	CP/42	Hintergrundwissen zum Stoff des Textes, Sekundärliteratur, Reportagen, You Tube, Dokumentationen zum Thema.

Tabelle 14: Codierleitfaden Kritisches Prüfen

I) Codierleitfaden Planung des Lernprozesses

Planung des Lernprozesses		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Ziele konkret benennen	ES/13	Ich muss das Theaterstück, bevor ich zur ersten Probe gehe, vollkommen im Kopf haben, weil ich sonst nicht ins Spielen komme, sonst denk ich bei jeder Probe nach, was sagt die Figur als nächstes.
Kriterien für Zielerreichung definieren	MD/212	Wenn ich es schon ohne Buch kann.
Auswahl der Strategien	ES/18 PM/24	Ich spreche mir alle Rollen auf Band, weil ich viel im Auto unterwegs bin. Mein Prinzip, wie ich lerne, ist seit vielen, vielen Jahren, dass ich jede Rolle abschreibe, handschriftlich vor mir habe.
Reihenfolge der Strategien	JS/118	Ja, das erste ist still, (...) wenn ich zu früh anfangen, die Sprache dazunehmen, irritiert es mich, ich nehme nicht von Anfang an die Sprache dazu, weil der erste Schritt eben diese inneren Vorgänge sind. Und das würde die Sprache erdrücken, die Stimme würde das erdrücken. Das ist zu früh, es muss erst der innere Weg klar sein und dann wage ich mich mit der Stimme da hinein.
Zeitplan	OS/50 ES/23	Ich lese mir die Geschichte komplett durch. Dann hab ich einen Überblick, dann seh ich schon, wie groß ist meine Rolle. Ich mache mir einen Terminplan. Sage, dieses Stück hat 70 Seiten, ich habe jetzt zwei, drei Monate Zeit, dann teile ich mir den Text ein. Wie hoch ist mein Pensum in der ersten Woche, in der zweiten, wie hoch ist mein Pensum pro Tag. Die erste Woche ist sehr erniedrigend, weil es sehr schwer in die Birne hinein geht. Wenn man wirklich täglich dabei bleibt, steigt die Textmenge pro Tag, die man im Kopf behält, rasant an.

Tabelle 15: Codierleitfaden Planung des Lernprozesses**J) Codierleitfaden Überwachung des Lernprozesses**

Überwachung des Lernprozesses		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Beobachtung des eigenen Lernverhaltens	MD/177	Früher bin ich vor der Vorstellung immer den gesamten Text durchgegangen. Das mach ich jetzt nicht mehr, das hindert mich. Ich sitz jetzt nur in der Garderobe und entspanne mich.

Reflexion über den Wissensstand	IP/69	Das hilft auch sehr, mit einem Gegenüber lernen. Das mach ich ab einem gewissen Punkt wirklich sehr gerne.
Prüfung der Angemessenheit der Strategien	JSZ/38	Wenn man das Textbuch aus der Hand hat, wenn man das Schriftbild nicht mehr vor Augen hat, ist es wieder einmal etwas Anderes.
Aufmerksamkeitskontrolle	JSZ/30	Wenn ich zuhause lerne, dann ist die Ablenkung eigentlich viel größer, weil ich dauern denke, das sollte ich auch noch tun
Kontrolle der Emotionen	ES/113	Wichtig ist, die Nerven bewahren und ganz ruhig bleiben.

Tabelle 16: Codierleitfaden Überwachung des Lernprozesses

K) Codierleitfaden Regulierung des Lernprozesses

Regulierung des Lernprozesses		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Analysieren des Problems	CP/ 175	Also, logisch analysieren, warum ist es passiert. Und es ist deswegen passiert, weil ich 14 Tage vorher noch eine neue Textstelle genau an dieser Position eingebaut hab, und diese Synapsen, diese Übergänge waren nicht oft genug geprobt.
Interventionen	CP/169	Ich hab dann die Übergänge mit einer Handlung auf der Bühne verbunden.
Umgang mit Stress	ES/151	Ich brauche den Druck. Ich teile es mir deswegen ein, damit ich genau weiß, wie knapp ich zu diesem Punkt hinkomme, geht sich das aus? Ich brauch den Druck, das ist ganz wichtig. Ich hab immer unter Stress besser gearbeitet als wenn ich den Druck nicht hab.

Tabelle 17: Codierleitfaden Regulierung des Lernprozesses

L) Codierleitfaden Lernumgebung

Lernumgebung		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Räumlich-physikalischer Ort	RH/58	Ich lerne gern in der freien Natur, da hat man genug Sauerstoff. Aber der Anfang muss halt doch ohne Ablenkung im geschlossenen Raum erfolgen.
Gestaltung des Lernortes	IP/101	Ich merk bei mir selber, dass das Umfeld ganz wichtig ist, wenn ich merke, es ist jetzt nicht so aufgeräumt, es ist schon wieder so unordentlich, lenkt mich das leider so ab, dass ich zuerst beginne, es zu ordnen.
Anwesende Personen	EM/30	Ich brauch jemand, der mich abhört und mir immer

		die Texte, die der andere hat, sagt, dass ich die immer höre. Damit lerne ich die Stichworte.
--	--	---

Tabelle 18: Codierleitfaden Lernumgebung

M) Codierleitfaden Zeitmanagement

Zeitmanagement		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Insgesamt aufgewendete Lernzeit	ES/15	Ich verlange das Textbuch ein halbes Jahr vorher. Lernen tu ich zwei Monate vorher oder drei.
Lernzeit im Tagesablauf	RH/64	Möglichst früh, wenn das Gehirn frisch ist, und auch der Blick frisch ist, und auch der Tag jung ist.
Lernzeit pro Tag	ES/30	Ich lerne und wiederhole gleichzeitig am Tag, intensiv nie mehr als drei bis vier Stunden.
Lerntempo	EM/144	Langsam lernen ist der große Vorteil, bei dem Job.

Tabelle 19: Codierleitfaden Zeitmanagement

N) Codierleitfaden Lernen mit Kollegen

Lernen mit Kollegen		
Theoretischer Bezug	Befragter	Repräsentative Aussagen
Vertrauen	CP/266	Im Schauspiel brauch ich, um emotional aufmachen zu können, ein Grundvertrauen, eine Grundakzeptanz, dass man das, was ich mich da jetzt traue zu zeigen auch mal grundsätzlich annehmen kann.
Wertschätzung	JS/178	Ich habe da extreme, extreme Großzügigkeit bei manchen Regisseuren erlebt, herrlich, weil das auch für mich zu einer Situation führt, wo ich so richtig kreativ werden kann, und vielleicht auch mit Kollegen, wo man in gegenseitiger Wertschätzung sich so Bälle zuwirft.
Empathie	OS/258	Ein liebevoller Umgang hilft, angeführt zu werden, sich was zu merken.
Feedback	JSZ/85	Ich schätze es so, wenn man etwas gemacht hat, dass der Regisseur zuerst mal sagt, ich habe das und das gesehen, was gut war und das und das gesehen, woran du arbeiten kannst.
Verstehbarkeit	CP/257	Ich hab Anregungen sehr gerne, die setz ich sehr gerne um, aber ich mag nicht, wenn man an mir umherdoktort.
Handhabbarkeit	CP/434	Oder wenn jemand dich besetzt, das ist mir schon mal passiert, und du bist es einfach nicht, du bist weit weg als Charakter.

Sinnhaftigkeit	EE/366	Da arbeite ich gegen mein Verständnis oder auch gegen meine Vorstellung von Logik und dramaturgischen Zusammenhängen, und dann wird es echt schwierig, unangenehm, dann kommen natürlich auch solche Fehlleistungen zustande.
Widerstand	EM/ 97	Mit stur geht gar nichts!
Ablehnung	IP/204	Wenn wer mit verschränkten Händen unten im Publikum sitzt und schaut, aha, wie spielt jetzt die Kollegin. Das find ich einfach respektlos.
Resonanz	ES/158	Wichtig ist wirklich genaues Hinhören, genaues Schauen und ein Gehör zu haben für die Wahrfähigkeit von Tönen.

Tabelle 20: Codierleitfaden Lernen mit Kollegen

10.3 Quantitative Inhaltsanalyse

Wie bereits in Kap. III ausgeführt, stehen qualitative und quantitative Inhaltsanalyse in keinem Widerspruch zueinander. *„Bei der quantitativen Inhaltsanalyse geht es darum, die [...] inhaltlichen Merkmale von Dokumenten herauszuarbeiten und zu quantifizieren“* (Bortz & Döring 2016, S. 553). Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Quantifizierung der Ergebnisse auf Grundlage der qualitativ erhobenen Daten erfolgt und den Gütekriterien der Validität, Reliabilität und intersubjektiven Überprüfbarkeit entspricht (Ebster & Stalzer 2017; Hopf 1993). Laut Berelson kann eine Inhaltsanalyse nur dann der Wissenschaftlichkeit gerecht werden, wenn sie quantitativ vorgeht, also wenn die Kategorien nach Häufigkeit ausgezählt werden oder zumindest tendenzielle Häufigkeitsaussagen getätigt werden können (Lamnek 2016). Es geht somit darum, die Elemente auszuzählen, zu bewerten und in Beziehung zu setzen. Die Daten werden im ersten Durchgang mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und in einem weiteren Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um Häufigkeiten und Korrelationen zwischen den Codes präzise messen zu können. Die quantitative Inhaltsanalyse stellt somit eine Auswertungsvariante und damit eine Ergänzung zur rein deskriptiven Beschreibung der Ergebnisse dar (Bruns 2006; Knauder & Reisinger 2019).

In der Literatur werden folgende Arten der quantitativen Inhaltsanalyse unterschieden. Bei der Frequenzanalyse werden Elemente des Materials ausgezählt,

in der Valenzanalyse wird zusätzlich die Intensität der Häufigkeiten berücksichtigt und bei der Kontingenz- und Bedeutungsfeldanalyse wird geprüft, welche Codes überdurchschnittlich oft in Verbindung mit anderen Codes genannt werden (Bruns 2006; Lamnek 2016; Müller 2014). „Die Bedeutungsfeldanalyse berücksichtigt über das reine gemeinsame Vorkommen von Kategorien hinaus auch deren Abfolge und versucht so latente Kausalstrukturen innerhalb eines Textes zu analysieren“ (Bruns 2006, S. 176).

Die vorliegende Untersuchung folgt der reduktiven Inhaltsanalyse, deren Grundlage die expliziten Aussagen der Fälle bilden und die zusammenfassend vorgeht (Lamnek 2016). Zur Durchführung der quantitativen Inhaltsanalyse wurde das Programm Rx64 3.6.1 verwendet, um die Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten. Mit der Frequenzanalyse werden die Codehäufigkeiten ausgezählt, die in Säulendiagrammen und Wordclouds dargestellt werden. Ziel der Kontingenz- und Bewertungsanalyse ist es, Korrelationen zwischen den Kategorien aufzuzeigen und das Auftreten bestimmter sprachlicher Elemente in Zusammenhang mit anderen Codes zu prüfen (Lamnek 2016). Daraus folgend werden Rückschlüsse auf die Lernstrategien und Umweltbedingungen gezogen.

IV ERGEBNISSE

Ziel dieses Kapitels ist die Beschreibung der Ergebnisse in den einzelnen Kategorien. Unter Verwendung des Grundpaketes R Version 3.6.1 mit der Software RQDA Version 0.3-1, 2018 werden zunächst anhand der grafischen Darstellung der Auswertung die einzelnen Kategorien und Zusammenhänge von Subkategorien erläutert. Weiters werden die vertiefende Analyse der Einzelfälle und eine zusammenfassende Analyse aller Fälle durchgeführt.

11 Beschreibung der Daten

Die Auswertung der Interviews ergibt einen hohen Grad an Zentralität bei den deduktiv angenommenen Kategorien und zeigt, dass die Schauspieler als professionell Lernende über differenzierte, zielorientierte Lernstrategien verfügen und diese auch zur Anwendung bringen. Weitere Kategorien zu den Themen *Lernen als Bestandteil der Berufskultur* und *Innerer Parcours* wurden induktiv aus dem Material gezogen, deren Auswertung ebenfalls große Übereinstimmung brachte. Wie bereits erwähnt, lassen sich die Interviews nicht bis ins kleinste Detail segmentieren, da die Anwendung einer Lernstrategie nicht isoliert, sondern in Kombination mit anderen Lernstrategien erfolgt. Beispielsweise lässt sich die Subkategorie *Expertenbefragung* den Kategorien *Kritisches Prüfen*, *Aktivierung des Vorwissens* und *Nutzung von externen Informationsquellen* zuordnen und verweist auf die Zusammenhänge zwischen den Strategien.

Es werden zuerst die induktiv gezogenen Kategorien *Innerer Parcours* und *Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers* beschrieben. Anschließend erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der deduktiven Kategorien.

Die grafische Darstellung des Kategoriensystems ist wie folgt zu verstehen:

Die mittelgrauen großen Punkte bezeichnen die Kategorien, wobei die Pfeile auf die Subkategorien verweisen. Fett gedruckte Pfeile bedeuten, dass dieser Subkategorie besonders viele Codierungen zugewiesen werden konnten. Ebenso verweisen fett gedruckte Pfeile auf die Subkategorien, die mehreren Hauptkategorien

zugeordnet wurden und kennzeichnen somit die Überlappungen.

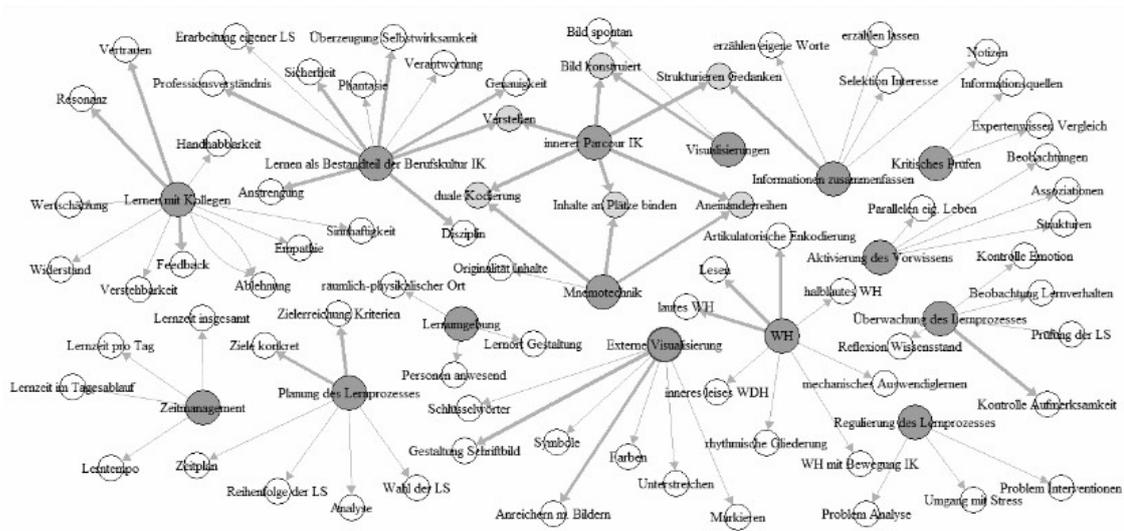


Abbildung 13: Grafische Darstellung der Kategorien und Überlappungen

In der Grafik ist ersichtlich, dass die Kategorien *Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers* und *der innere Parcours* Überlappungen mit der Subkategorie *Verstehen* aufweisen. Die Subkategorien *Aneinanderreihen*, *duale Kodierung* und *Inhalte an Plätze binden* werden sowohl den Kategorien *der innere Parcours* wie auch *Mnemotechnik* zugeordnet. Ebenso findet sich das Konstruieren von Bildern in den Kategorien *der innere Parcours* und *Visualisierung*.

In der folgenden Beschreibung der Kategorien werden zunächst in tabellarischer Form die Häufigkeit der Codierungen (Nn) und die Zahl der Interviewpartner, die dazu eine Aussage getätigt haben, aufgeschlüsselt. Es wird in Prozentpunkten angegeben, wieviele der Befragten dazu eine Aussage getätigt haben. Im Anschluss werden die einzelnen Subkategorien detailliert erläutert. Da die Interviewpartner sehr anschauliche und präzise Aussagen machten, wird die Darstellung der Ergebnisse mit diesen illustriert. Die Originalzitate aus den Interviews werden kursiv gesetzt und mit dem Kürzel des Probanden und dem Tausender- und Hunderterzeichen des Transkriptionstextes gekennzeichnet.

11.1 Der innere Parcours

Auffällig oft wurden in den Interviews der innere Fluss, die innere Bücke, der innere Parcours und der innere Weg genannt. Deshalb wurde diese Hauptkategorie induktiv aus dem Material gezogen und stellt eine Symbiose aus den deduktiven Subkategorien Verstehen, Strukturieren der Gedanken, Aneinanderreihen, duale Kodierung, Inhalte an Plätze binden und konstruierte Bilder dar.

Anhand der Abbildung ist zu erkennen, dass diese Kategorie Bestandteile aus den Kategorien Mnemotechnik, Visualisierungen und Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers aufweist.

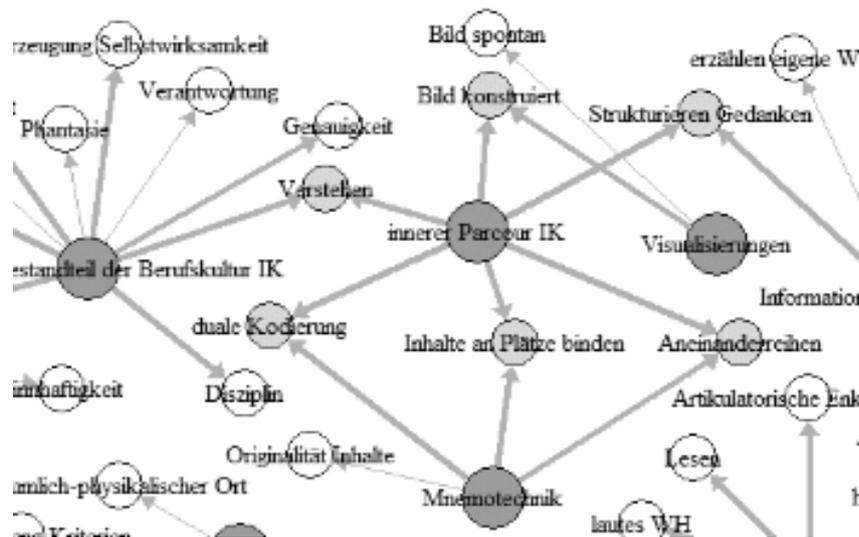


Abbildung 14: Innerer Parcours Zusammenhänge der Subkategorien

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Nennungen in den einzelnen Subkategorien. Die Spalte Nennungen gibt die Gesamtzahl der Codierungen an, in der Spalte Interviewpartner findet sich die Zahl der Fälle, für die das von Bedeutung ist.

Der innere Parcours		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Verstehen	20	9
Strukturieren von Gedanken	25	9
Konstruierte Bilder	8	4

Aneinanderreihen	15	9
Inhalte an Plätze binden	18	9
Duale Kodierung	13	5
Nennungen gesamt	99	

Tabelle 21: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Der innere Parcours“

Am häufigsten werden die Subkategorien Verstehen (20 Nn) und Strukturieren der Gedanken (25 Nn) von jeweils neun Interviewten (75 % der gesamten Stichprobe) genannt. Übereinstimmung herrscht bei den Schauspielern, dass sie den Text verstanden haben müssen, da sie ihn sonst schwer lernen können. *„Zuerst muss ich den Text verstanden haben, also die Zusammenhänge verstanden haben, es muss für mich eine gewisse Logik ergeben, ich muss es inhaltlich verstanden haben“* (OS/124). Wenn sie den Gedanken des Autors folgen können und wenn sie wissen, was sie sagen, fühlen sie sich sicher. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, was und warum sie etwas sagen, um die Rolle entsprechend ihrer Zielsetzung darstellen zu können.

Sie spüren der Folgerichtigkeit der Gedanken nach, stellen Zusammenhänge zwischen diesen her und bauen sich eine innere Logik. Textpassagen, denen dieser innere Weg fehlt, sind schwerer erlernbar. *„Einen komplexen Text kannst du dir nur merken, wenn du weißt, welcher Gedanke zu welchem Gedanken führt. Und an den Stellen, wo du eben noch nicht bei diesem inneren Weg angelangt bist, hakt es dann“* (JS/50).

Um diesen Parcours zu festigen, konstruieren sie innere Bilder (8 Nn; 33 %), an denen sie sich *„wie an Fallstricken hochziehen“* (RH/18). Diese Bildbrücken helfen ihnen, den Text *„wie einen Slalom im Geist“* (RH/35) durchzugehen. Sie reihen die Bilder aneinander und fädeln sie *„wie eine Perlenkette auf“* (JS/137). Diese Technik des Aneinanderreihens (15 Nn; 75 %) ermöglicht zusätzlich das Aufspüren von fehlenden Textbausteinen.

Die Bilder werden nicht nur konstruiert, sondern stellen sich im Sinne der dualen Kodierung (13 Nn; 41 %) auch von selbst ein. *„Ich habe dann bemerkt, dass ich dazu neige, hinter den Texten, hinter den Worten und Silben Bilder zu sehen. Und*

diese Bilder hab ich mir als innere Farbe genommen, um den Text dann wie eine Bildwalze im Kopf ablaufen zu lassen“ (RH/13).

Eine weitere Hilfe ist es, die Inhalte an Plätze zu binden (18 Nn; 75 %). *„Du lernst etwas, und der nächste Vorgang ist dann, du verbindest den Text mit der körperlichen Handlung und der Position. Wenn ich zu dem Tisch gehe und das Glas nehme, weiß ich, was ich sage.“ (CP/202).* In diesem Bereich werden auch das Bühnenbild, Requisiten und Kostüme genannt, die eng mit dem Text verknüpft werden und das Wiedergeben der Worte erleichtern.

11.2 Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers

Diese Kategorie wurde induktiv aus dem Material gezogen, in Kapitel 4 jedoch theoretisch beleuchtet. Sie beinhaltet Subkategorien, die in der Forschungsliteratur wenig Berücksichtigung finden: Genauigkeit, Disziplin und Sicherheit. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitaten belegt.

Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Professionsverständnis	28	11
Sicherheit	47	10
Erarbeitung eigener Lernstrategien	16	9
Anstrengung	36	11
Disziplin	18	10
Genauigkeit	22	9
Überzeugung Selbstwirksamkeit	10	6
Phantasie	13	5
Verstehen	20	9
Nennungen gesamt	210	

Tabelle 22: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers“

Die Subkategorie Professionsverständnis verzeichnet 28 Nennungen und wurde von elf Interviewten (91 %) genannt. Die Schauspieler verstehen sich selbst als Material, um der Rolle den Körper zu geben. Sie sind zur Ausübung ihres Berufes

nur befähigt, weil sie in der Vergangenheit einen Text gelernt haben, um *„daraus unsere Figuren zu erschaffen“* (ES/252). Sie geben an, für eine glaubhafte Darstellung die Texte so sprechen zu müssen, als wären es ihre eigenen Worte. *„Ein schlechter Schauspieler lernt das eben auswendig und ratscht das dann runter, ein anderer versucht, der Rolle Leben einzuhauchen, diesen fremden Sätzen“* (OS/61). Alle wollen ihre Figur authentisch verkörpern und die Zuschauer berühren. Sie sind auf der Bühne ausgestellt. *„Am Theater geht es um einen Menschen auf der Bühne, der ein Bedürfnis hat, etwas zu artikulieren, sich in einer Situation auszuliefern, intellektuell und emotional und auch körperlich, weil er was will vom anderen. Es geht um ein miteinander Ringen, der Text muss einfach da sein“* (MG/84).

Wie aus der letzten Äußerung deutlich wird, ist die Textsicherheit ein wesentlicher Faktor, der zur Arbeit an der Rolle befähigt. Auffällig bei der Auswertung der Interviews war, dass häufig der Körper in diesem Zusammenhang erwähnt wurde. Es ist davon die Rede, den Text in sich *„hineinzumampfen, hineinzufressen und sich einzuverleiben“*, damit er im Körper sitzt. *„Es muss aber wirklich dreimal stimmen, weil erst dann ist er für mich in meinem Körper. Erst dann hab ich das Gefühl, jetzt hat es mein Körper gegriffen, jetzt ist der Text in meinem Mund richtig platziert“* (IP/66). Erst wenn er in der Stimme und im Atem ist, kann nichts passieren, der Schauspieler fühlt sich sicher.

Die Textsicherheit bildet die Grundlage für die szenische Arbeit und die Gestaltung der Rolle. *„Auf die Bühne zu gehen und was auszuprobieren, hat ganz viel mit Selbstsicherheit zu tun, mit sich trauen, und trauen kann ich mich nur, wenn es einen gewissen Teil an Sicherheit in mir gibt, der mir die Möglichkeit gibt, und das ist der Text, damit etwas auszuprobieren“* (JS/127). Wenn diese Sicherheit (47 Nn; 83 %) nicht gegeben ist, fühlen sie sich nervös und unruhig. Die Sicherheit verleiht dem Schauspieler Ruhe und Freude an der Arbeit, er verfügt über eine *„viel größere Standfläche, als wenn ich ängstlich bin“* (JS/332).

Die Subkategorie „Verstehen“ wurde bereits in der Kategorie „der innere Parcours“ behandelt. Ergänzend sei hier hinzugefügt, dass das Verstehen befähigt zu wissen, *„was in meiner Figur vorgeht und aus dieser Empfindung, aus*

dieser Situation heraus kommt dieser Text“ (JS/66).

Die Texte müssen präzise und wortgetreu gelernt werden. *„Ich muss genau das sagen, bis zum Komma, weil sonst rutsch ich raus“ (RH/101).* Für die Befragten ist es wichtig, dass sie mit einer großen Genauigkeit (22 Nn; 75 %) lernen. Die Genauigkeit ist auch erforderlich, um dem Bühnenpartner sein Stichwort zu liefern. Die Texte werden häufig mit einer Partitur verglichen, die keine Improvisationen zulässt. *„Es ist wie Musik, wenn du da aussteigst, bist du geliefert. Es ist eine Kunstsprache, die sehr komplizierte Formulierungen hat. Da gibt es Sätze, an denen ich lange gekieft hab“ (PM/220).*

Wie aus der letzten Bemerkung ersichtlich wird, ist das Lernen mit Anstrengung (36 Nn; 91 %) verbunden. Es wird häufig geäußert, dass das Lernen ein langweiliger und mühseliger Prozess sei, und dass besonders die erste Woche sehr erniedrigend sei, weil die unbekanntesten Textbausteine schwer im Gedächtnis zu verankern sind. *„Da muss ich mich oft hinsetzen und furchtbar lernen“ (EM/96).* Alle geben an, dass sie *„eisern dran bleiben“* müssen (RH/40) und vergleichen das Lernen mit einer sportlichen Aufgabe, wie mit Hanteln trainieren oder Klimmzüge machen. *„Einen Text wirklich können, das ist eigentlich ziemlich viel Übung und im Grund genommen eben intensives Training, also intensives Arbeiten“ (EM/146).* In diesem Zusammenhang ist auch oft von Büffeln und Fleiß die Rede.

Diese Anstrengung ist nötig, da in vielen Theatern bereits im Vertrag verlangt wird, dass die Schauspieler mit fertig gelerntem Text zur ersten Probe kommen müssen. Sie geben übereinstimmend an, dass sie zu Probenbeginn den Text können wollen und das auch von den anderen Ensemblemitgliedern verlangen. *„Ich hab nichts davon, wenn ich mit dir einen Dialog hab, ich meinen Text kann und du nicht. [...] Wenn der andere dauernd nicht weiß, was er reden muss, dann ist das sehr hinderlich, für mich als Kollege, weil ich meine Stichworte nicht kriege“ (MG/78).* Das Beherrschen des Textes wird als ein Zeichen von Fairness und Disziplin (18 Nn; 83 %) gewertet und ermöglicht einen Probenprozess, der von Phantasie und gegenseitigen szenischen Angeboten anstatt von „Gestottere“ geprägt ist.

Für die Gestaltung der Rolle ist Phantasie (13 Nn; 41 %) unerlässlich, damit der

Schauspieler dem Regisseur Möglichkeiten anbieten kann, was er sich zur Rolle vorgestellt hat. *„Jeder Mensch hat Phantasie. Nur beim Schauspieler ist es so, dass er die halt sehr kultiviert, bzw. auch lernt, sie zu vergrößern. [...] Und da ist es so, es entstehen automatisch über die Phantasie, über die Originalität, was einem da so einfällt, was man machen könnte, und mir fallen wahnsinnig viele Sachen ein“* (EM/81). Sie suchen nicht den Vergleich mit anderen Schauspielern, wie diese die Rolle angelegt haben, sondern wollen den Blick darauf *„möglichst frisch“* haben und ihre eigene Phantasie entwickeln.

Um zu der erforderlichen Beherrschung des Textes zu gelangen, ist die Erarbeitung eigener Lernstrategien (16 Nn; 75 %) nötig. Übereinstimmung herrscht bei den Befragten, dass es *„ein bisschen geheimnisvoll ist, wie wir dazu kommen, unsere Texte zu können“* (PM/17), dass sie kein Rezept hatten und dass sie sich ihr System selbst erarbeiten mussten. *„Man gibt dir einen Text und das ist es, was du zu lernen hast. Aber es hat dir niemand gesagt, wie du es machen sollst. Eigentlich muss man selber draufkommen. Du stehst unter dem Endziel oder auch Druck, dass du es können musst irgendwann und dann macht man es halt“* (OS/37). Im Lauf der Interviews haben sie ihr Lernverhalten Revue passieren lassen und über gelingende Strategien sowie über Änderungen ihres Lernverhaltens berichtet. Dies entspricht den metakognitiven Lernstrategien, die der Überwachung und Regulierung des Lernprozesses dienen.

„Ich hab auch gar keine Ängste, dass ich irgendwelche Schwierigkeiten krieg. Die hab ich überhaupt nicht. Das heißt, die Nervosität, die so manche Schauspieler haben, die hab ich überhaupt nicht. Und zwar deshalb nicht, weil ich den Text eben kann“ (EM/46). Diese Aussage verdeutlicht, dass sie sich aufgrund ihres Lernverhaltens befähigt fühlen, aufzutreten und von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind (10 Nn; 50 %). Die Frage nach Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde in den Interviews nicht explizit gestellt, da es sich ausnahmslos um Schauspieler handelt, die regelmäßig an renommierten Bühnen engagiert sind. *„Du erkennst die Verantwortung auch mehr. Du weißt, die Ernsthaftigkeit der Situation, wenn ich da jetzt draußen bin, muss ich abliefern und es kann mir keiner helfen. Die Bühne ist live, wenn du da raus gehst, weißt du, jetzt bin ich alleine da draußen,*

jetzt muss ich das abwickeln“ (OS/248).

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die kognitiven Strategien dargestellt.

11.3 Kognitive Strategien

Die Beschreibung der kognitiven Lernstrategien widmet sich zunächst den oberflächenorientierten Wiederholungsstrategien; anschließend werden die tiefenorientierten Elaborationsstrategien Mnemotechnik, Visualisierung, Zusammenfassen von Informationen, Aktivierung des Vorwissens und kritisches Prüfen dargestellt. Die Organisationsstrategien werden bei der Planung der Lernstrategien berücksichtigt.

11.3.1 Wiederholungsstrategien

Wiederholungsstrategien zählen zu den oberflächenorientierten Strategien und helfen dem Lernenden, die neuen Inhalte nachhaltig im Gedächtnis zu verankern. Die Auswertung dieser Kategorie zeigt auch, dass die Bildung und Festigung persönlicher Wissensstrukturen zu einer zunehmenden Automatisierung und Beschleunigung des Lernprozesses führen. *„Und irgendwann danach, wenn man wirklich täglich dabei bleibt, lernt das Gehirn die neuen Mengen zu verarbeiten und dann steigt die Textmenge pro Tag, die man im Kopf behält, rasant an“* (ES/27). Alle Subkategorien wurden deduktiv aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet, nur die Subkategorie „Wiederholung in Kombination mit Bewegung“ wurde induktiv aus dem Material gezogen. Die Reihenfolge der Wiederholungsstrategien entspricht auch der Reihenfolge, in der sie von den Schauspielern angewendet werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitate belegt.

Wiederholungsstrategien		
Subkategorien	Nennungen	Interviewpartner
Lesen	15	9
Leises inneres Wiederholen	13	9
Halblautes Wiederholen	8	6

Lautes Wiederholen	18	10
Artikulatorische Enkodierung	17	10
Rhythmische Gliederung	16	6
Mechanisches Auswendiglernen	18	11
Wiederholung in Kombination mit Bewegung	22	12
Nennungen gesamt	127	

Tabelle 23: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Wiederholungsstrategien“

Neun von zwölf Interviewpartner geben an, dass sie sich zu Beginn des Lernprozesses durch oftmaliges Lesen (15 Nn; 75 %) des Stückes einen Überblick über die Rolle verschaffen, selbst wenn sie diese schon einmal verkörpert haben. Beim Lesen beginnen sie bereits, sich den Text Satz für Satz leise vorzusagen, denn *„es bleibt dann etwas hängen“* (RH/70).

Am Beginn des wortgetreuen Lernens steht das leise Wiederholen (13 Nn; 75 %). *„Ich mach es automatisch, wenn ich im Halbschlaf bin, fange ich an, plötzlich den Text im Kopf zu machen, dann weiß ich, dass ich anfangen, ihn in mich aufzunehmen“* (EM/156). Sie geben an, dass der Text sie ständig begleitet, und wenn sie ihn schon ein bisschen können, wiederholen sie ihn halblaut (8 Nn; 50 %). *„Ich murmele es leise vor mich hin. Das ist eine Emanzipation vom Textbuch“* (MD/216). Die artikulatorische Enkodierung (17 Nn; 83 %) ist ihnen ein Beweis, dass sie Teile des Textes bereits beherrschen. Um in der Öffentlichkeit kein Aufsehen zu erregen, täuschen sie Telefongespräche mit dem Handy vor. Lautes Wiederholen (18 Nn) ist für zehn Probanden eine essentielle Technik, denn es macht für sie einen Unterschied, ob man den Text nur im Kopf hat, oder ihn auch laut spricht. *„Für mich ist das laute Sprechen des Textes auch wichtig, weil es einem ins Ohr geht, also mir ins Ohr geht“* (PM/53). Durch eisernes Repetieren gewinnen sie Sicherheit, *„weil die Texte sind ja nicht einfach so da und bleiben da“* (RH/49).

Auch das laute Wiederholen entspricht der artikulatorischen Enkodierung. *„Da sprech ich es so oft durch, bis ich zu etwas komme, wo mein eigener Fieberthermometer sagt, jetzt bin ich dort, wo ich es geahnt habe“* (CP/238). Es ist für Schauspieler wichtig, dass sie die fremden Sätze so wiedergeben können, als wären es ihre eigenen. Sie müssen die Worte im Mund haben. *„Ich liebe es, Shake-*

speare zu spielen, weil ich es liebe, mit Sprache zu spielen, es zu lernen und man ist dann auch stolz, wenn man es im Mund hat“ (IP/178).

Auffällig oft wurde genannt, dass es einen Genuss bedeutet, literarische Texte zu lernen, da ihnen ein Rhythmus (16 Nn; 50 %) innewohnt, der das Lernen erleichtert. Boulevardtexte werden abgelehnt, da sie ihnen sehr beliebig erscheinen und sie die Struktur vermissen. Sechs Interviewte geben an, dass sie sich beim lauten Wiederholen selbst eine rhythmische Gliederung bauen, wenn der Text eine solche nicht aufweist.

Schauspieler stehen vor der Herausforderung, vorgegebene Texte zu lernen. *„Da gibt es natürlich komplizierte Monologe, wenn wir jetzt von experimenteller Sprache reden, da gibt es keine Gedanken, da kann ich denken, was ich will, das würde mir nichts nützen“ (MD/238).* Wenn sie keine inneren Brücken bauen und den Text auch nicht in Bilder auflösen können, büffeln sie und lernen ihn *„stur, stur wie ein Papagei“ (PM/178)* mechanisch auswendig (18 Nn; 91 %). In diesem Zusammenhang wird auch die Strategie des Aneinanderreihens der Textbausteine genannt.

Alle zwölf Interviewpartner geben an, dass für sie die Bewegung beim Lernen (22 Nn) eine bedeutende Rolle spielt. Wenn sie den Text schon beherrschen und kein Textbuch mehr benötigen, wiederholen sie den Text je nach Lernumgebung laut oder leise im Gehen, beim Rudern oder auch im Fitnessstudio. *„Der Text geht über den Körper, über die körperliche Bewegung in den Geist“ (MG/20).* Die Bewegung wird mit der rhythmischen Gliederung in Verbindung gebracht und erhöht die Behaltensleistung.

11.3.2 Mnemotechnik

Die Mnemotechnik stellt eine Kombination von Wiederholungsstrategien und Elaborationsstrategien dar. Dieser Kategorie werden die Subkategorien Aneinanderreihen (oberflächenorientierte Strategie) und duale Kodierung, die Originalität der Inhalte und Inhalte an Plätze zu binden (tiefenorientierte Strategien) zugeordnet. Die Tabelle veranschaulicht die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Anschließend werden die Aussagen der Interviewpartner zusammenge-

fasst, beschrieben und mit Originalzitate belegt.

Mnemotechnik		
Subkategorien	Nennungen	Interviewpartner
Aneinanderreihen	15	9
Duale Kodierung	13	5
Inhalte an Plätze binden	18	9
Originalität der Inhalte	8	5
Nennungen gesamt	54	

Tabelle 24: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Mnemotechnik“

Die Subkategorien Aneinanderreihen, duale Kodierung und Inhalte an Plätze zu binden sind in der Kategorie „der innere Parcours“ bereits beschrieben, weil sich hier Überlappungen ergeben haben. Für die Befragten ist es wesentlich, einen inneren Ablauf herzustellen, der die Textsicherheit unterstützt und das Abrufen der Informationen fördert. *„Können heißt, dass man den inneren Weg beschreiten kann“* (JS/49).

Die Originalität der Inhalte (8 Nn; 41 %) weckt Freude am Lernen und unterstützt die Behaltensleistung. *„Shakespeare ist leicht. Das hat eine schöne Sprache, eine blumige, blumige Sprache, wenn man neue Worte sagt, auch das finde ich dann sehr schön. Literarische Texte sind leichter“* (EM/100).

11.3.3 Visualisierungen

In dieser Kategorie werden zunächst externe Visualisierungstechniken in Bezug auf die Gestaltung des Schriftbildes beschrieben, im Anschluss folgt die Erzeugung von inneren Bildern. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitate belegt.

Visualisierung		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Gestaltung des Schriftbildes	12	9
Einsatz von Farben	9	5
Markieren	7	5
Unterstreichen	3	3

Symbole	15	7
Hervorheben von Schlüsselwörtern	2	2
Anreichern mit Bildern	2	2
Spontane Bilder	6	4
Mental konstruierte Bilder	8	4
Nennungen gesamt	43	

Tabelle 25: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Visualisierungen“

Für neun von zwölf Schauspielern stellt die optische Wahrnehmung zusätzlich zur akustischen Wahrnehmung eine bedeutende Komponente im Lernprozess dar. Anders als bei der dualen Kodierung, wo Worte mit Bildern verknüpft werden, beziehen sich externe Visualisierungstechniken auf die Gestaltung des Textbuches, wobei dem Schriftbild (12 Nn; 75 %) eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. *„Dass Text mit Visuellem was zu tun hat, das merkt man, wenn man in einer frühen Phase des Textlernens innerlich immer umblättert“* (EE/186). Die Befragten geben an, dass sie den Text geistig fotografieren und sich erinnern können, an welcher Stelle genau der Satz im Buch steht. Sie legen auch Wert darauf, dass *„es was gleichschaut“* (EE/186) und formatieren sich den Text im Bedarfsfall selbst noch einmal. Vier Befragte schreiben *„die Texte von Hand, damit sie in den Körper gehen, von der Schrift in die Zunge“* (RH/30).

Der Einsatz von Farben (9 Nn; 41 %) ist bemerkenswert gering. Er beschränkt sich einerseits auf das Kennzeichnen von Signalwörtern, wobei das Stichwort des Partners rot (*„Das Rot ist in diesem Fall Alarm, du kommst dran!“* PM/86) und das eigene Anschlusswort blau eingeringelt werden. Ein Schauspieler gibt an, dass er Farben verwendet, wenn er in mehreren Rollen besetzt ist. *„Dann hab ich angefangen mit mehreren Farben, wenn es Stücke waren, die man gleichzeitig gemacht hat. Um es auch optisch ein bisschen zu unterscheiden, gab es auch pinke und grüne und violette Rollen“* (MD/252). Die Mehrzahl der Befragten nimmt aber Abstand von Farben, Markieren (7 Nn; 41 %) und Unterstreichen (3 Nn; 25 %), da sich im Lauf des Probenprozesses oft Striche und Textänderungen ergeben, die beim bereits markierten Text nicht mehr berücksichtigt werden können und *„weil ich es nicht angeschmiert haben will“* (OS/151). Auch dem Hervorheben von Schlüsselwörtern (2 Nn; 16 %) wird in Form von grafischen Zeichen keine Bedeu-

tung beigemessen; vielmehr werden diese als „innerer Parcours“ aneinandergereiht.

Symbole (15 Nn; 58 %) dienen den Schauspielern zur Illustrierung der Sprachmelodie und des Sprechtempos, nicht zum Einprägen der Informationen. Mit Pfeilen kennzeichnen sie das Heben oder Senken der Stimme, Zäsuren und Pausen werden mit Häkchen und/oder Fermaten deutlich gemacht. *„Ich muss ja, wenn ich anfangen zu sprechen, ungefähr wissen, wo ich lande, das ist ganz wichtig“* (RH/107).

Das Anreichern der Informationen mit Bildern korrespondiert mit der Subkategorie Phantasie. Sechs Befragte geben an, dass beim Durcharbeiten des Textes Bilder entstehen, die sich aus Assoziationen spontan einstellen oder in Form von Bildbrücken mental konstruiert werden. Diese Bilder sind Bestandteil des „inneren Parcours“ und unterstützen die Reproduktion des Textes.

11.3.4 Zusammenfassen von Informationen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitate belegt.

Zusammenfassen von Informationen		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Strukturieren der Gedanken	25	9
Notizen	3	3
Interessensorientierte Selektion	8	3
Erzählen	4	2
Nennungen gesamt	40	

Tabelle 26: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Zusammenfassen von Informationen“

Das Zusammenfassen von Informationen stellt in der Lernstrategieforschung eine wesentliche Komponente für erfolgreiches Lernen dar. Umso überraschender ist die geringe Zahl der Nennungen (40 Nn) in dieser Kategorie. Die Subkategorie „Strukturieren der Gedanken“ wurde bereits in der Kategorie „der innere Parcours“ ausführlich beleuchtet. In dieser Subkategorie gibt es auch die überwiegende Mehrzahl der Nennungen. Wichtig sind der innere Weg und die gedanklichen Brü-

cken, die den Lernprozess fördern. Die Subkategorie „interessensorientierte Selektion“ weist die zweithöchste Zahl an Codierungen (8 Nn: 25 %) auf. „*Man lernt immer nur seine eigene Rolle und nicht die andere dazu*“ (EE/282). Es sind zwar nur drei der Befragten, die eine Äußerung zu diesem Thema abgeben, aber sie sind sich einig darüber, dass sie „*einen frischen Zugang für das Stück*“ (MD/14) haben wollen und dass sie für jede Rolle eigene Welten aufbauen. Sie kennen die Stücke, dennoch möchten sie für jeden Charakter etwas Neues finden.

Notizen zu machen ist laut den Aussagen der Befragten für den Lernprozess verschwindend gering. „*Aufschreiben, wenn es etwas ganz Wichtiges ist, was mir vielleicht der Regisseur dazu sagt*“ (OS/157). In nur drei von zwölf Fällen sind dazu Aussagen zu vermerken, und diese beschränken sich auf den Probenprozess, wenn der Lernvorgang bereits abgeschlossen ist.

Das „Erzählen“ wurde nur von zwei Befragten genannt. Sie geben an, dass das Erzählen einerseits die Phantasie anregt und außerdem dokumentiert, dass der Schauspieler die Rolle verstanden hat, wenn er sie mit eigenen Worten wiedergeben muss.

11.3.5 Aktivierung des Vorwissens

Die Auswertung der Kategorie „Aktivierung des Vorwissens“ beschreibt den persönlichen Erfahrungshintergrund im Lernprozess. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitaten belegt.

Aktivierung des Vorwissens		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Assoziationen	11	6
Parallelen zum eigenen Leben	6	4
Strukturen	5	2
Beobachtungen	1	1
Nennungen gesamt	23	

Tabelle 27: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Aktivierung des Vorwissens“

Die häufigsten Nennungen in dieser Kategorie sind im Bereich „Assoziationen“ (11 Nn; 50 %) zu verzeichnen. *„Im Schauspiel geht's ja nicht darum, dass der Text in meinem Kopf ist, es geht darum, dass man sich dazu was vorstellt, dass man das umsetzt schon für sich“* (IP/273). Oberflächlich betrachtet, weist diese Subkategorie zur Subkategorie „Phantasie“ Parallelen auf. Ergänzend zu den Phantasien verknüpfen die Befragten Inhalte bewusst mit Bildern und Eindrücken, die sie aus Zeitschriften, Museumsbesuchen und aus der Beobachtung der Umwelt gewinnen. Diese Subkategorie unterstützt somit die duale Kodierung und hilft, den inneren Parcours zu festigen.

Für vier der zwölf Probanden sind die Parallelen zum eigenen Leben ein wichtiges Moment. Allerdings muss hier einschränkend angemerkt werden, dass diese eher der Gestaltung der Rolle und somit dem sicheren Auftreten und weniger der Textsicherheit dienen. *„Automatisch entstehen natürlich dann Parallelen zum eigenen Leben und zu eigenen Erfahrungen. Es fallen einem plötzlich Dinge auf, wo man denkt, hey, das ist doch genau so, wie in der Szene sowieso“* (CP/117).

Die Subkategorie „Struktur“ unterscheidet sich von der Subkategorie „Strukturieren der Gedanken“ insofern, als hier der inneren Struktur von Texten nachgegangen wird. *„Wenn es artifizielle Texte sind, haben die oft interessanterweise eine Struktur. Warum gerade das auf das folgt oder warum sich das mit dem wiederholt, warum es wieder auftaucht oder dass es wieder auftaucht. Und dann versuchst du Wiederholungen zu erkennen, Module zu erkennen, die du aneinanderreihen kannst“* (CP/299). Diese Subkategorie wurde nur von zwei Schauspielern angesprochen.

Die Subkategorie „Beobachtungen“ wurde nur einmal genannt, und zwar in Zusammenhang mit der szenischen Gestaltung der Rolle.

11.3.6 Kritisches Prüfen

Die Kategorie „Kritisches Prüfen“ beinhaltet sowohl die Nutzung von Informationsquellen als auch die Befragung von Experten. In der Arbeit mit den Zweitcodierern wurde die Entscheidung getroffen, diese Subkategorien nicht weiter zu differenzieren. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und die

Zahl der Nennungen und Fälle. Im Anschluss werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitaten belegt.

Kritisches Prüfen		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Nutzung von Informationsquellen	19	8
Vergleich mit Expertenwissen	3	2
Nennungen gesamt	22	

Tabelle 28: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Kritisches Prüfen“

Die Nutzung von Informationsquellen ist mit 19 Nennungen wohl von wesentlicher Bedeutung für den Lernprozess, da es für den Schauspieler wichtig ist, den Text zu verstehen. Acht von zwölf Probanden geben an, dass sie zu Sekundärliteratur greifen, um etwas über den historischen Hintergrund, über den Autor, *„über die Hintergründe und über spezielle Dinge, die mit der Rolle zu tun haben“* (MD/57) zu erfahren. Drei Schauspieler recherchieren im Internet Reportagen und Dokumentationen, die *„die Lebensumstände und die Herkunft einer Figur“* (JSZ/63), wie beispielsweise Soldatinnen verdeutlichen. Vier Schauspieler geben an, dass sie Übersetzungen prüfen. *„Er hat das so und so übersetzt, aber im Original heißt das so und so. Kommt es im Deutschen wirklich raus, was damit gemeint ist, könnte man es eventuell besser formulieren?“* (MD/152)

Zwei von den zwölf Befragten geben an, dass sie Experten aufsuchen. Bezeichnenderweise geht es in beiden Fällen um Stücke, in denen sie Patienten darstellen und sich bei Ärzten über den konkreten Krankheitsverlauf erkundigen. *„Würdest du so lieb sein, das lesen, ob das alles richtig ist und möglich ist, was in diesem Stück vorkommt“* (ES/204). Dies dient aber nicht nur der szenischen Gestaltung, sondern auch dem Textverständnis.

11.4 Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien dienen zur Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertungen zu den einzelnen Prozessschritten dargestellt. In allen Tabellen wird ein Überblick über die Subkategorien und die Zahl der Nennungen und Fälle gegeben. Anschließend werden die Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst, beschrieben und

mit Originalzitate belegt.

11.4.1 Planung des Lernprozesses

Schauspieler erhalten das Textbuch zumindest drei Monate vor der Premiere, wobei der Probenprozess, von der Leseprobe bis zur Premiere, in der Regel sechs bis acht Wochen dauert. In dieser Kategorie wird beschrieben, wie die Schauspieler ihren Lernprozess in Hinblick auf die Zielerreichung planen und organisieren.

Planung des Lernprozesses		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Analyse des Stoffes	1	1
Zeitplan	8	6
Wahl der Lernstrategien	17	9
Reihenfolge der Lernstrategien	8	5
Benennung des konkreten Zieles	15	9
Kriterien für die Zielerreichung	6	5
Nennungen gesamt	55	

Tabelle 29: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Planung des Lernprozesses“

Auffällig ist, dass in der Subkategorie „Analyse des Stoffes“ nur eine Nennung zu verzeichnen ist. Es muss erwähnt werden, dass der Analyseprozess, vorwiegend in Bezug auf Lernanforderungen bereits in den Subkategorien „Lesen“ und „Anstrengung“ berücksichtigt wird. Da der Lernprozess bereits automatisiert ist, greifen die Probanden auf ihre Erfahrungen zurück und beschreiben besondere Lernanforderungen wie artifizielle oder fremdsprachige Texte als anstrengend, bringen diese Anstrengung aber nicht in Übereinstimmung mit dem Planungsprozess. Die eine Nennung bezieht sich dementsprechend auch auf das Lesen, das einen Überblick über den Stoff verschafft und daraus den Zeitaufwand ermittelt. *„Dann hab ich einen Überblick, dann seh ich schon, wie groß ist meine Rolle, wo ist meine Figur und worum geht es eigentlich“* (OS/49).

Sechs von zwölf Schauspielern geben an, dass sie sich die Lernzeit einteilen. *„Ich mache mir einen Terminplan. Sage, dieses Stück hat 70 Seiten, ich habe jetzt zwei, drei Monate Zeit, dann teile ich mir den Text ein. Wie hoch ist mein Pensum in der ersten Woche, in der zweiten, wie hoch ist mein Pensum pro Tag“* (ES/23).

Der Zeitplan wird nach Dringlichkeit erstellt, verschafft einen Überblick über das geleistete Pensum und bringt Zufriedenheit mit der eigenen Leistung. *„Wenn ich jetzt mehrere Projekte gleichzeitig hab, was ich zuerst lernen muss, dann sag ich halt zum Beispiel, ich hab jetzt diese drei Projekte und ich muss jetzt bis Donnerstag auf jeden Fall die ersten zehn Seiten wirklich können, oder zwanzig oder wieviele es halt sein müssen. Ich liebe es einfach, Dinge abzuhaken, die erledigt sind, und dann fühl ich mich wunderbar, weil ich weiß, ich hab heute die zwanzig Seiten geschafft“* (IP/11).

In der Subkategorie „Wahl der Lernstrategien“ (17 Nn) wird auf den von Erfahrung geprägten Lernprozess der Schauspieler und auf den Zusammenhang mit kognitiven Lernstrategien verwiesen, die in Kapitel 5.2.1 dargestellt sind. Neun von zwölf Befragten nennen bei der Wahl der Lernstrategien vorwiegend Lesen, Wiederholungen, Erzeugung von Bildern, Gestaltung des Schriftbildes und artikulatorische Enkodierung. Bei schwierigen Passagen werden zusätzliche Anstrengungen unternommen. *„Und bei den Sätzen, wo ich merk, okay, das geht nicht in meinen Mund hinein, die Sätze nehm ich mir dann extra raus und dann fädle ich sie mir auf. Und dann mach ich das noch einmal. Dann lass ich das Ganze liegen und am nächsten Tag beginne ich damit, dass ich zuerst die ersten zehn Seiten wiederhole“* (IP/57). Während des Probenprozesses fördert auch das Binden der Inhalte an Plätze und Bewegungen das Behaltens- und Erinnerungsvermögen.

Die Reihenfolge der Lernstrategien (8 Nn) wird von den Schauspielern wie folgt beschrieben. Fünf von zwölf Interviewpartnern geben an, dass sie zuerst das Textbuch mehrmals lesen und zu auftretenden Verständnisfragen Recherchen anstellen. Anschließend wiederholen sie den Text mehrmals leise, wobei sie Textstellen abdecken, im Buch zurückblättern und sich das (zum Teil selbst gestaltete) Schriftbild einprägen. Diese erste Phase im Lernprozess passiert in einer ruhigen Umgebung im Sitzen, vorzugsweise in der eigenen Wohnung. *„Das Erste ist still. Wenn ich zu früh anfang, die Sprache dazuzunehmen, irritiert es mich, ich nehme nicht von Anfang an die Sprache dazu, weil der erste Schritt eben diese inneren Vorgänge sind. Und das würde die Sprache erdrücken, die Stimme würde das erdrücken“* (JS/118). Im Anschluss wiederholen sie den Text halblaut oder laut. In

diesem Stadium gewinnt die Bewegung an Bedeutung und es wird eine Umgebung aufgesucht, die von einer diffusen Geräuschkulisse geprägt ist. *„Je mehr ich ihn kann, desto mehr sprech ich ihn so, dass ich mir selber glaube, was ich sage, dass ich verstehe, was gemeint ist. Da lauf ich durch die Stadt“* (CP/99). Neun von zwölf Befragten geben in der Subkategorie „Wahl der Lernstrategien“ an, dass sie sich abhören lassen, wenn sie den Text bereits beherrschen. *„Es ist nochmals was Anderes, dir das im Hirn abzurollen und selber zu beantworten, als wenn dann von außen die Stimme eines anderen dazukommt und du auf die reagieren musst“* (OS/183).

In der Subkategorie „Benennung des konkreten Zieles“ geben drei der Befragten an, dass sie den Text zwei Wochen vor Probenbeginn gut können wollen, sechs Probanden setzen sich das Ziel, den Text zu Probenbeginn zu beherrschen. *„Ich setz mir da selber ein ganz klares Ziel. Ich will es sehr, sehr gut können bei Probenbeginn, weil ich frei sein möchte, daran zu arbeiten und mit den Kollegen und dem Regisseur zusammen eine Phantasie entwickeln und nicht am Text kleben möchte. Das möchte ich möglichst intus haben, um damit frei spielen zu können. Ich möchte auch die anderen nicht langweilen mit meinem Gestottere und meinen Zwiegesprächen mit der Souffleuse und würde mir in einer idealen Welt auch wünschen, dass die Kollegen sich auch so vorbereiten“* (MD/44). Aus dieser Aussage geht hervor, dass die Schauspieler auch von den anderen Ensemblemitgliedern dieses Professionsbewusstsein erwarten.

In der Subkategorie „Kriterien für die Zielerreichung“ werden unterschiedliche Indikatoren genannt. Drei der Befragten geben an, dass sie ihr Ziel erreicht haben, wenn *„man das so gut gelernt hat, dass man das Buch weglegen kann“* (MD/212). Weitere Nennungen beziehen sich auf den inneren Parcours. *„Wenn das Bild drinnen ist, dann kann ich auch frei, ohne Blatt in der Hand proben“* (RH/27). Zwei der Probanden geben als Kriterium an, dass sie das Ziel erreicht haben, wenn sie in jeder Situation und zu jeder Tageszeit den Text abrufen können.

11.4.2 Überwachung des Lernprozesses

Wie in der Kategorie „Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers“ darge-

stellt, ist es für den Schauspieler elementar, mit sicher gelerntem Text auf die Bühne vor das Publikum zu treten. Im Folgenden wird beschrieben, wie er seinen Lernprozess überwacht, um dieses Ziel zu erreichen.

Überwachung des Lernprozesses		
Subkategorien	Nennungen	Interviewpartner
Beobachtung des Lernverhaltens	18	10
Kontrolle der Aufmerksamkeit	33	11
Kontrolle der Emotionen	22	10
Prüfung der Lernstrategien	3	2
Reflexion über den Wissensstand	24	10
Nennungen gesamt	100	

Tabelle 30: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Überwachung des Lernprozesses“

In der Subkategorie „Beobachtung des Lernverhaltens“ (18 Nn) wird beschrieben, wie sich die Schauspieler durch die jahrelange Beobachtung des eigenen Lernverhaltens zielführende Lernstrategien erarbeiten. Zehn Interviewpartner geben an, dass sich die Behaltensleistung mit zunehmendem Alter verändert. *„Die Textsicherheit hat sicher was mit dem Alter zu tun, tendenziell wenn man jünger ist, merkt man sichs besser, auch in größeren Mengen und auch in schnellerer Zeit“* (EE/316). Deswegen greifen sie zu Strategien, die sich im Lauf ihres Berufslebens bewährt haben. Acht der Befragten nennen vorwiegend Wiederholungsstrategien, wobei hier der artikulatorischen Enkodierung eine besondere Bedeutung zukommt. Für fünf der Probanden sind das Aneinanderreihen von Bildern und Worten, das Gliedern des Stoffes und die individuelle Gestaltung des Schriftbildes hilfreich. Durch die Selbstbeobachtung gewinnen sie Sicherheit und beugen Versagensängsten vor. *„Im Lauf der Jahre hat es sich insofern verändert, dass ich weiß, ich werde es schließlich können“* (PM/195).

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wird der „Reflexion über den Wissensstand“ (24 Nn) große Bedeutung eingeräumt, wobei die Abhängigkeit vom Buch als Indikator genannt wird. Je nach Lernfortschritt kommen differenzierte Lernstrategien zum Einsatz. Der Beginn des Lernprozesses erfolgt bei allen Befragten an einem ruhigen Ort mit Lesen und leisem Wiederholen, in weiterer Folge werden modifizierte Strategien angewendet. *„Wenn ich es einigermaßen kann, wenn ich mich*

nicht mehr genießen muss, lass ich mich abhören“ (PM/165). Für zehn der Befragten unterstützt es die Sicherheit, wenn sie den Text mit einer Person laut durchsprechen und so ihren Wissensstand überprüfen können. Für die Befragten sind ebenso kritisches Prüfen und Recherchieren von Bedeutung, um das Verstehen der Informationen und damit die Einbettung in die kognitiven Strukturen zu gewährleisten.

In der Subkategorie „Kontrolle der Aufmerksamkeit“ (33 Nn; 91 %) wird dargestellt, wie die Schauspieler ihre Konzentration herstellen und erhalten. Die Auswertung der Interviews ergibt, dass in diesem Bereich die Gestaltung der Lernumgebung mit 17 Nennungen eine wesentliche Rolle spielt (vgl. dazu Kap. 11.5.1). Acht Nennungen lassen den Schluss zu, dass auch die optische Gestaltung zur Unterstützung der Konzentration beiträgt. *„Das hilft auch, dieses Schriftbild. Ich denke, das ist auf der Seite unten. Wo es mir schwer fällt, versuche ich mich zu erinnern, wie hat das ausgesehen auf der Seite“* (JSZ/39). In Zusammenhang mit dem Bühnenauftritt wird von sieben Befragten genannt, dass sie davor Ruhe brauchen und die Zeit am liebsten in ihrer Garderobe verbringen, um sich mental in die Rolle einzuschwingen. *„Aus irgendeiner Unkonzentriertheit kann ich mich versprechen“* (MG/124). Diese Unkonzentriertheit ist die Ursache für Versprecher und Hänger, die zu Nervosität führen. *„Es ist mir peinlich, es macht mich nervös, es haut mich aus der Situation raus“* (MG/107).

Damit wird auch deutlich, dass die Konzentration mit der Subkategorie „Kontrolle der Emotionen“ (22 Nn; 83 %) korrespondiert. *„Wenn du sehr stark [...] mit dem Emotionalen beschäftigt bist, ist der Text plötzlich nicht mehr so präsent, weil du eben mit etwas anderem beschäftigt bist“* (CP/158). Neun Befragte geben an, dass sie *„die Nerven bewahrt haben und ganz ruhig“* (ES/113) geblieben sind. Dafür sind gute Vorbereitung und damit verbunden die sichere Beherrschung des Textes nötig. *„Die Nervosität, die hab ich überhaupt nicht. Und zwar deshalb nicht, weil ich den Text eben kann“* (EM/47). Drei Probanden bekommen ihre Nervosität und ihr Lampenfieber in den Griff, indem sie den Text *„wie einen Slalom mental durchgehen“* (MG/100). Nur ein Befragter spricht von Angst und deren blockierender Wirkung, dies allerdings im Probenprozess (vgl. dazu Kap. „Lernen mit Kolle-

gen“). Er unterscheidet die „*kleinmachende Angst*“ von Nervosität. „*Eine gewisse Unruhe oder Nervosität oder Aufgeregtheit, ich hab da so ein Bild, [...] ich bin mit dieser Aufgeregtheit auf dem Trampolin, das macht mich beweglich und lässt mich höher springen, das ist kein schlechter Zustand für die Bühne*“ (JS/339).

11.4.3 Regulierung des Lernprozesses

In dieser Kategorie wird beschrieben, wie Schauspieler ihren Lernprozess regulieren und optimieren, wenn der Einsatz der gewählten Strategien nicht zum gewünschten Resultat führt.

Regulierung des Lernprozesses		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Problemanalyse	4	2
Regulierende Interventionsmaßnahmen	10	7
Umgang mit Stress	5	3
Nennungen gesamt	19	

Tabelle 31: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Regulierung des Lernprozesses“

Zum Thema „Problemanalyse“ äußerten sich nur zwei von zwölf Befragten. Elementar für die Problemlösung sind die Recherche und logische Analyse, warum ein Fehler, d. h. ein Hänger passiert ist. „*Es ist deswegen passiert, weil ich 14 Tage vorher noch eine neue Textstelle genau an dieser Position eingebaut hab, und diese Synapsen waren nicht oft genug geprobt. Das heißt, eine kleine Passage war da drin hineingepackt, und ich hab diese Übergänge nicht oft genug geprobt*“ (CP/175). Auch das Fehlen des „inneren Parcours“ wird als problematisch angegeben. „*Wenn ich rein beim Textlernen hänge, fehlt mir dieser Gedanke, aus dem heraus der nächste Satz kommt. Also, es fehlt mir die innere Logik des Textes, das ist dann noch nicht verankert*“ (JS/94). Daraus ergibt sich, dass das Mitlernen der Verknüpfungen eine Hilfe beim Abrufen des Textes darstellt.

Beim Auftreten von Problemen nennen acht von zwölf Befragten die szenische Gestaltung als regulierende Interventionsmaßnahme. „*Wenn du vielleicht noch ein bissl unsicher bist, hilft dir auch die örtliche Choreographie, weil du weißt, ich geh zu dem Schreibtisch und nehme die Seife in die Hand, und das ist verknüpft mit dem Text*“ (JSZ/51).

Wie aus dieser Äußerung ersichtlich wird, verursacht mangelnde Textsicherheit Unsicherheit und Stress. Als weiteren Umstand, der zu Stress führen kann, wird Zeitknappheit angegeben, da die Ruhe bei den Vorbereitungen fehlt. *„Wenn man die Fassung sehr spät bekommt, das mochte ich gar nicht, weil man dann unter Druck kommt und eigentlich nicht frei mit dem Text umgehen kann“* (EE/53). Nur für einen der Befragten ist Zeitdruck erwünscht. *„Ich brauch den Druck, das ist ganz wichtig. Ich hab immer unter Stress besser gearbeitet, als wenn ich den Druck nicht hab“* (ES/151). Dies bildet jedoch die Ausnahme, da am Theater als ungeschriebenes Gesetz gilt, dass ab einer Woche vor der Premiere keine Textänderungen mehr vorgenommen werden dürfen.

In den metakognitiven Strategien wurde bereits dargelegt, dass Lernumgebung und Zeitmanagement in Bezug auf Planung und Überwachung des Lernprozesses von Bedeutung sind. Im folgenden Kapitel wird explizit auf die Strategien des Ressourcenmanagements eingegangen.

11.5 Strategien des Ressourcenmanagements

Unter den Strategien des Ressourcenmanagements sind Lernumgebung, Zeitplanung und die Zusammenarbeit mit Kollegen zu verstehen. Die Kategorie „Nutzung anderer Informationsquellen“ wurde in Übereinstimmung mit den Zweitcodierern der Kategorie „Kritisches Prüfen“ zugeordnet. Es wird ein Überblick über die Subkategorien, die Zahl der Nennungen und Fälle gegeben. Die Aussagen werden zusammengefasst, beschrieben und mit Originalzitate belegt.

11.5.1 Lernumgebung

Diese Kategorie beinhaltet sowohl den räumlich-physikalischen Lernort und dessen Gestaltung wie auch anwesende Personen, die den Lernprozess positiv oder negativ beeinflussen. Diese Personen befinden sich im persönlichen Umfeld des Schauspielers; die Zusammenarbeit mit Ensemblemitgliedern wird in der Kategorie „Lernen mit Kollegen“ ausführlich behandelt.

Lernumgebung		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Räumlich-physikalischer Ort	46	12

Gestaltung des Lernortes	5	1
Anwesende Personen	25	10
Nennungen gesamt	76	

Tabelle 32: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernumgebung“

In der Subkategorie „räumlich-physikalischer Lernort“ wird von den Probanden in Bezug auf die Wahl des Lernortes eine Unterscheidung getroffen, wie weit der Lernprozess fortgeschritten ist. Zehn von zwölf Befragten geben an, dass sie am Beginn, wenn der Text noch völlig unbekannt ist, einen ruhigen Ort, vorzugsweise die eigenen vier Wände, *„meine Wohlfühloase“* (IP/80) aufsuchen. *„Der Anfang muss halt doch ohne Ablenkung im geschlossenen Raum erfolgen“* (RH/58). Als bevorzugte Räume werden Arbeitszimmer, Küche und Wohnzimmer angegeben; nur eine Befragte lernt im Bett. Die Gestaltung des Lernortes beeinflusst die Aufmerksamkeit. *„Ich merk bei mir selber, dass das Umfeld ganz wichtig ist, wenn ich merke, es ist jetzt nicht so aufgeräumt, [...] es ist schon wieder so unordentlich, lenkt mich das leider so ab, dass ich zuerst beginne, es zu ordnen und dann kann ich erst lernen“* (IP/101). Zwei der Probanden können in der eigenen Wohnung nicht lernen, da sie sich durch Haushaltspflichten oder Kinderlärm abgelenkt fühlen. *„Ich lerne gerne in öffentlichen Räumen, also im Kaffeehaus, weil scheinbar diese Ablenkung mich aber trotzdem sehr konzentriert sein lässt auf den Text. Wenn ich zuhause lerne, dann ist die Ablenkung eigentlich viel größer, weil ich dauernd denke, das sollte ich auch noch tun“* (MG/39).

Wenn der Text schon einigermaßen beherrscht wird, werden als Lernorte von allen zwölf Befragten öffentliche Räume, Verkehrsmittel wie Eisenbahn und Flugzeug und/oder die Natur genannt. Öffentliche Räume ermöglichen durch den diffusen Geräuschpegel eine hohe Konzentrationsfähigkeit. *„Im Kaffeehaus ist es zwar nicht ruhig, aber das ist so wie eine Glocke“* (JS/75).

Alle Befragten gaben an, dass sie gerne in der freien Natur lernen. *„Am besten, hab ich festgestellt, ist Lernen in der freien Natur, beim Spaziergehen. Wenn das Gehirn sauerstoffdurchblutet ist, geht der Prozess des Lernens viel, viel schneller“* (ES/31). Die Natur als Lernort wird immer in Zusammenhang mit Bewegung genannt, ein Proband lernt am liebsten beim Rudern. Aus den Aussagen er-

gibt sich auch, dass die Natur erst aufgesucht werden kann, wenn sie das Textbuch nicht mehr benötigen. Sie wenden hier vor allem die Strategien Mnemotechnik und artikulatorische Enkodierung an.

Die hohe Anzahl der Nennungen in der Subkategorie „Anwesende Personen“ (25 Nn) lässt darauf schließen, dass diese den Lernprozess beeinflussen. Zwei der Befragten gaben an, dass sie sich durch die Anwesenheit von anderen gestört fühlen. Sie können nur alleine lernen, ein Zweiter wird als störend empfunden. *„Ich mag es nicht vor anderen Menschen sagen, auch wenn es noch so ein Vertrauter ist, der mich abprüft, weil ich es so intim wie möglich halten möchte“* (MD/308). Für die restlichen acht, die dazu eine Aussage tätigten, bedeutet dieser Umstand hingegen eine Hilfestellung. *„Kurz bevor ich mich vor Kollegen wage, lass ich mich abhören, weil es diese Art der Sicherheit auch braucht, um zu wissen, ich kann das“* (JS/123). Sie bezeichnen das Abhören als große Hilfe, wenn sie den Text schon gut beherrschen. *„Weil es sich im Dialog auch viel einfacher lernt, wenn man ein Gegenüber hat und das Textbuch nicht in der Hand. Das hilft auch sehr, mit einem Gegenüber lernen“* (JSZ/36). Das Gegenüber liefert die Stichworte, korrigiert falsche Passagen, ergänzt fehlende Textstellen und ermöglicht somit eine Reflexion über den Wissensstand. Zwei Probanden gaben an, dass sie sich vom Ehepartner abhören lassen, sechs bevorzugen Freunde.

11.5.2 Zeitmanagement

Diese Kategorie widmet sich der Darstellung der Lernzeiten und des Lerntempos. Bei den Lernzeiten wird zwischen gesamter Lernzeit, Lernzeit pro Tag in Stunden und Lernzeit im Tagesablauf unterschieden.

Zeitmanagement		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Lernzeit insgesamt	19	10
Lernzeit pro Tag	9	7
Lernzeit im Tagesablauf	13	8
Lerntempo	17	8
Nennungen gesamt	58	

Tabelle 33: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Zeitmanagement“

Die Schauspieler schätzen es, wenn sie den Text möglichst früh bekommen, ideal wird ein Zeitraum von mindestens vier bis sechs Monaten genannt. Sie beginnen zu dem Zeitpunkt aber noch nicht mit dem Einprägen des Textes, sondern beschäftigen sich mit dem Stück und der Rolle, indem sie Recherchen anstellen und kritisch prüfen. *„Wenn ich ein Buch bekomme, bin ich selber schon am Recherchieren und erkunde das Umfeld. Ich bin in der Vorbereitung sehr, sehr früh dran. Wenn ich es spät mache oder dann revidieren muss, irritiert mich das im Spiel total“* (ES/190). Je nach Umfang der Rolle beginnen sie zwei bis drei Monate vor Probenbeginn mit dem eigentlichen Lernprozess. *„Wenn meine Rolle zehn Seiten umfasst, brauche ich ca. 14 Tage, bis das richtig sitzt“* (RH/26). Wichtig ist für alle, dass sie täglich lernen.

Drei Schauspieler gaben an, dass sie sich den Stoff portionieren und die Tagespensen abarbeiten. Als Lernzeit pro Tag werden von sieben Probanden drei bis vier Stunden genannt. *„Ich lerne und wiederhole gleichzeitig am Tag, intensiv, nie mehr als drei bis vier Stunden“* (ES/30).

Sieben Schauspieler lernen *„möglichst früh, wenn das Gehirn frisch ist, und auch der Blick frisch ist, und auch der Tag jung ist“* (RH/64). Diese Lernzeit wird genutzt, um sich neue Textstellen einzuprägen und Phantasien zu entwickeln. Der Abend wird in Zusammenhang mit dem Wiederholen der gelernten Passagen genannt. *„Das Repetieren ist gut, hab ich bemerkt für mich, kurz vor dem Schlafengehen. Und dann schauen, was am nächsten Morgen noch übrig bleibt“* (RH/66). Für fünf der Befragten ist das „Darüberschlafen“ sehr wichtig. An Menge und Präzision der reproduzierbaren Textstellen erkennen sie, wie gut der Lernstoff verankert ist.

Sieben Schauspieler geben an, dass sie sehr langsam lernen, weil dadurch die Behaltensleistung erhöht wird. Im Falle einer Wiederaufnahme des Stückes *„muss ich wieder anfangen, das zu lernen, aber es geht dann sehr viel schneller“* (OS/108). Sie stellen auch Unterschiede in der Speicherkapazität der Inhalte während des Lernprozesses fest. *„Irgendwann danach, wenn man wirklich täglich dabei bleibt, lernt das Gehirn die neuen Mengen zu verarbeiten und dann steigt die Textmenge pro Tag, die man im Kopf behält, rasant an“* (ES/25).

11.5.3 Lernen mit Kollegen

Die Auswertung der Kategorie „Lernen mit Kollegen“ hat ergeben, dass während der Proben für ein Theaterstück im Ensemble eine Atmosphäre großer Konzentration und Anspannung herrscht. Es ist penibel festgelegt, wer am Probentermin teilnimmt; selbst der Intendant oder der Dramaturg müssen ihr Erscheinen rechtzeitig bekannt geben. Die Schauspieler verstehen die Probensituation als „geschützten Raum“, der ihnen die Möglichkeit gibt, sich zu „entäußern“ und verschiedene Varianten der Rollengestaltung auszuprobieren. Um zur Höchstleistung zu gelangen, bedarf es der Freiheit und der positiven Verstärkung seitens der Kollegen und des Regisseurs. In diesem Zusammenhang wurde von allen Befragten einstimmig genannt, dass das aufmerksame Zuschauen und die wertfreie Beschreibung Empathie vermitteln.

Lernen mit Kollegen		
Subkategorie	Nennungen	Interviewpartner
Vertrauen	14	7
Empathie	8	6
Wertschätzung	11	6
Resonanz	46	11
Feedback	16	8
Sinnhaftigkeit	6	3
Verstehbarkeit	9	7
Handhabbarkeit	9	7
Widerstand	6	5
Ablehnung	21	8
Nennungen gesamt	146	

Tabelle 34: Darstellung der Nennungen in der Kategorie „Lernen mit Kollegen“

Aus der hohen Zahl der Nennungen zum Thema „Resonanz“ (46 Nn; 91 %) wird ersichtlich, dass diese einen zentralen Stellenwert im Probenprozess einnimmt. Die Schauspieler verstehen ihren Beruf als Teamspiel, das von Verlässlichkeit geprägt sein sollte und *„wo man in gemeinsamer Begeisterung und großem Spaß und Vertrauen miteinander arbeitet“* (JS/218). Da die Partner in den einzelnen Produktionen wechseln, geht es jeweils um das Miteinander und den Kontakt mit dem Gegenüber: *„Man begibt sich konstruktiv und positiv miteinander auf die Su-*

che.“ (JSZ/58). Dem Regisseur wird eine wesentliche Rolle eingeräumt, er soll Interesse und Neugier an der Person zeigen und für den Ordnungsrahmen sorgen. Im Idealfall *„steckt er das Spielfeld ab, das ist mit Gummiseilen, da kann man auch mal sagen, lasst uns das mal weiter raus tun, wir brauchen noch etwas mehr Platz, und dann dürfen wir spielen und etwas ausprobieren“* (JS/238). Dies wird beschrieben als *„Schwebezustand, der kreativste Zustand überhaupt, wo man auch sieht, wie der oder die andere sich bewegt oder Schritt für Schritt weitergeht“* (RH/131).

Dieser kollektive Prozess wird verstanden *„als Wechselwirkung, der nicht polar vom Regisseur auf die Schauspieler geht. Dass die Kollegen es verstehen, wenn man mal was ausprobiert, auch einen Blödsinn oder wenn man merkt, die Rolle möchte ich nicht so anlegen“* (RH/139). Ablehnung (21 Nn; 66 %) zeigt sich, wenn der Regisseur auf seinem Konzept beharrt und nicht auf die Angebote der Schauspieler eingeht. Ebenso stößt es auf Widerstand (6 Nn), wenn sich der Schauspieler in seiner Arbeit eingeengt fühlt, indem der Regisseur zu früh eingreift. *„Wir haben jetzt drei Tage Probe, lassen Sie mich arbeiten! Ich will jetzt einmal arbeiten, dann können Sie immer noch sagen, das ist nicht gut“* (EM/201).

Missachtung, Bloßstellen und mangelndes Vertrauen hemmen den Schauspieler und können dazu führen, dass Schwierigkeiten mit dem Text auftreten. *„Es gibt und gab Regisseure, mit denen es kein Vergnügen war, über weite Strecken kein Vergnügen war, weil sie sehr hart sind, sehr fordernd sind, und weil sie nichts durchgehen lassen, was sie in ihren Augen als falsch erachten, und das dann auch in einer sehr schonungslosen, direkten Art sagen und dann kann das was Verletzendes haben, weil du willst es ja nicht schlecht machen, du willst es ja gut machen. Das stellt manchmal dein gesamtes Selbstverständnis als Schauspieler in Frage. Du gehst aus Proben raus, wo du das Gefühl hast, ich kanns ja nicht, ich kann ja überhaupt nichts“* (MD/321).

Sieben der zwölf Befragten erwähnten explizit die Vertrauensbasis. *„Die Arbeit ist hart, weil es ja oft große Dimensionen sind, mit denen man sich auseinandersetzt, aber du kannst es dann, wenn dir dieses Vertrauen entgegengebracht wird“* (CPI/291). Es wird ein liebevoller Umgang gewünscht, sie müssen *„das Gefühl haben,*

dass ich mich beim Regisseur öffnen kann. Wenn ich das nicht kann, wird auch der Text nicht in mich hineingehen“ (IP/131). Vertrauen (14 Nn) und Empathie (8 Nn) betreffen sowohl die Kollegen wie auch den Regisseur, der dafür verantwortlich gemacht wird, *„dass du am Ende nicht blöd dastehst“* (IP/292). Nur einer der Befragten lehnt die *„Kuschelatmosphäre“* ab, er ist überzeugt, *„dass aus dem Konflikt und der Disharmonie wahrhaftigere Positionen entstehen“* (ES/219).

Für sechs Probanden ist Wertschätzung (11 Nn) unverzichtbar. Sie geben an, richtig kreativ werden zu können, wenn *„man sich in gegenseitiger Wertschätzung Bälle zuwirft“* (JS/178). Sie begrüßen es, wenn *„Regisseure bejahend sind und Dinge annehmen, ohne sie gleich zu beurteilen“* (JSZ/72). In diesem Zusammenhang wurde auch die Körperhaltung der anwesenden Personen erwähnt. Verschränkte Hände seitens des Regisseurs und der Zuseher, Unaufmerksamkeit, Flüstern und Tuscheln während des Probenprozesses stören die Konzentration und werden als Missachtung der Leistung interpretiert.

Weiters muss angemerkt werden, dass sie von Berufs wegen eine ihnen übertragene Rolle verkörpern müssen. Sieben der zwölf Befragten gaben an, dass sie vom Typ her mindestens einmal falsch besetzt waren und im Sinne der Verstehbarkeit (9 Nn) und Handhabbarkeit (9 Nn) die Anregungen des Regisseurs nicht zufriedenstellend umsetzen konnten. *„Du bist es einfach nicht, du bist weit weg als Charakter. Du hast aber nur dich als Material, du kannst es nicht durch was anderes wettmachen. Das setzt dich wahnsinnig unter Druck, du sollst quasi wer anderer sein“* (CP/434). Auch Verneinungen, ein autoritärer Umgangston, Voyeurismus und fehlendes Feedback werden als Hemmfaktoren genannt. *„Er hat nichts dazu gesagt, und wollte das dann irgendwie so, [...] er hat mich quasi machen lassen wie eine Nutte, weißt du, tanz halt einmal, mach es halt einmal“* (CP/278).

Wie aus der letzten Aussage ersichtlich ist, werden Rückmeldungen (16 Nn) geschätzt. *„Es muss konstruktive Kritik sein. Dass ich das Gefühl hab, derjenige sagt jetzt eine Kritik zu mir, weil er mir eigentlich helfen möchte und nicht, weil er mich fertig machen möchte“* (IP/227). Dieses konstruktive Feedback wird in der Form genannt, dass der Regisseur beschreibt, was er gesehen hat, was gut war

und Anregungen gibt, woran der Schauspieler arbeiten kann. Umgekehrt wurde ausgesagt, dass destruktives Feedback dazu führt, von der eigenen Textsicherheit und Selbstwirksamkeit nicht mehr überzeugt zu sein.

12 Vertiefende Analyse der einzelnen Fälle

In diesem Kapitel erfolgt die vertiefende Auswertung der Einzelfallanalysen. Zur Erstellung der Fallübersichten wurde das Programm R x64 3.6.1 verwendet, das die Visualisierung mittels Wordclouds und Säulendiagrammen erlaubt. Da bei der Durchführung der Interviews großer Wert auf ein einheitliches Setting gelegt wurde, gilt die Falldarstellung vorwiegend den inhaltlichen Schwerpunkten der Interviewpartner. Es werden Säulendiagramme und Wordclouds⁵ erstellt, ebenso werden Korrelationen zwischen den von den Interviewten am häufigsten genannten Begriffen ermittelt. Für diese Auswertung ist es notwendig, Begriffe zu vereinheitlichen und Artikel, Präpositionen und Konjunktionen zu entfernen, um das Ergebnis zu präzisieren und um die Zentralität der Aussagen zu verdeutlichen. So wurden Verben nominalisiert, wie z. B. helfen zu Hilfe, konzentrieren zu Konzentration oder recherchieren zu Recherche. Weiters wurde das Modalverb „können“ kontextabhängig durch „beherrschen“ ersetzt bzw. gestrichen. Wenn die Aussage lautet: „*Bis zur ersten Probe möchte ich den Text können*“, entspricht das dem Terminus „beherrschen“. Bei der Formulierung „*Bei Lärm kann ich mich nicht konzentrieren*“ wurde das „können“ entfernt (Knauder & Reisinger 2019).

Bei den Auswertungen der einzelnen Fälle werden die Originaltermini weitestgehend beibehalten, Originalzitate finden keine Berücksichtigung. Zuletzt werden die Aussagen thematisch zusammengefasst und interpretiert (Kuckartz 2018).

Mittels Frequenzanalyse wird für jeden Probanden ein Säulendiagramm erstellt, das Aufschluss über die Häufigkeit der verwendeten Codes gibt. Zur Erstellung des Säulendiagrammes ist es nötig, die Häufigkeit der Nennungen zu ermitteln, die mit unten genanntem Befehl generiert werden:

```
dtm <- TermDocumentMatrix(docs)
m <- as.matrix(dtm)
v <- sort(rowSums(m), decreasing=TRUE)
d <- data.frame(word = names(v), freq=v)
head(d, 50)
```

5 Wordclouds visualisieren die Häufigkeit von Begriffen, die im Text genannt werden. Die Schriftgröße gibt Aufschluss über die Anzahl der Nennungen, wobei Wörter, die groß dargestellt sind, häufiger genannt werden als Wörter, die klein dargestellt sind. Position und Richtung der Begriffe sind nicht von Bedeutung.

Die Verwendung von Kleinbuchstaben im Säulendiagramm ergibt sich aus dem Umstand, dass mit Großbuchstaben die Beschriftung der einzelnen Säulen unvollständig wäre. Alle Säulendiagramme werden mit folgendem Befehl erzeugt:

```
barplot(d[1:10,]$freq, las = 0, names.arg = d[1:10,]$word,
col = "white", xlab = "Die häufigsten Wörter",
ylab = "Worthäufigkeiten")
```

Zur Erläuterung des Säulendiagrammes wird die Tabelle mit den häufigsten Nennungen dargestellt, die alle Begriffe umfasst, die mindestens zehnmals gebraucht wurden. Die vollständigen Tabellen der Einzelfälle sind im Anhang ersichtlich. Weiters erfolgt die Visualisierung der Häufigkeiten mittels Wordcloud, wobei in der Einstellung derselben 50 Wörter für die Ausgabe gewählt werden. Alle Wordclouds werden mit folgendem Befehl generiert:

```
set.seed(1234)
wordcloud(words = d$word, freq = d$freq, min.freq = 1,
max.words=50, random.order=FALSE, rot.per=0.35)
```

Im letzten Schritt werden die Assoziationen der drei häufigst genannten Begriffe durchgeführt und sehr hohe ($r = 0.90$ bis $r = 0.99$), hohe ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) und mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) dargestellt (Knauder & Reisinger 2019). Zur Veranschaulichung wird am Beispiel *Lernen* der Befehl aus dem Programm R hier eingefügt:

```
findAssocs(dtm, terms = "lernen", corlimit = 0.5)
```

Der Begriff *Lernen* wird fallspezifisch durch z. B. *Text*, *Struktur*, usw. ersetzt.

Die Korrelation misst die Stärke einer Beziehung von zwei Merkmalen zueinander, wobei beide gleichberechtigt sind und keine Information liefern, welche Variable eine andere bedingt. Anhand der Korrelationen kann gezeigt werden, welche Codes mit anderen Begriffen in Beziehung stehen, wobei nicht von einem „*statistischen Zusammenhang und Kausalität*“ ausgegangen werden darf (Bortz & Döring 2016, S. 677). Der Korrelationskoeffizient (r) kennzeichnet das Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen und kann wie folgt interpretiert werden:

Wert von r	Interpretation
bis 0.2	sehr geringe Korrelation
bis 0.5	geringe Korrelation
bis 0.7	mittlere Korrelation

bis 0.9	hohe Korrelation
über 0.9	sehr hohe Korrelation

Tabelle 35: Interpretation des Korrelationskoeffizienten (Reisinger & Wagner 2017, S. 162)

Abschließend wird dargelegt, welche Lernstrategien vom Betreffenden bevorzugt angewendet werden und damit mit dem theoretischen Teil in Übereinstimmung gebracht.

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Fälle vertiefend analysiert.

12.1 Analyse Fall CP

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die zehn am häufigsten genannten Wörter in Zusammenhang mit dem Lernprozess.

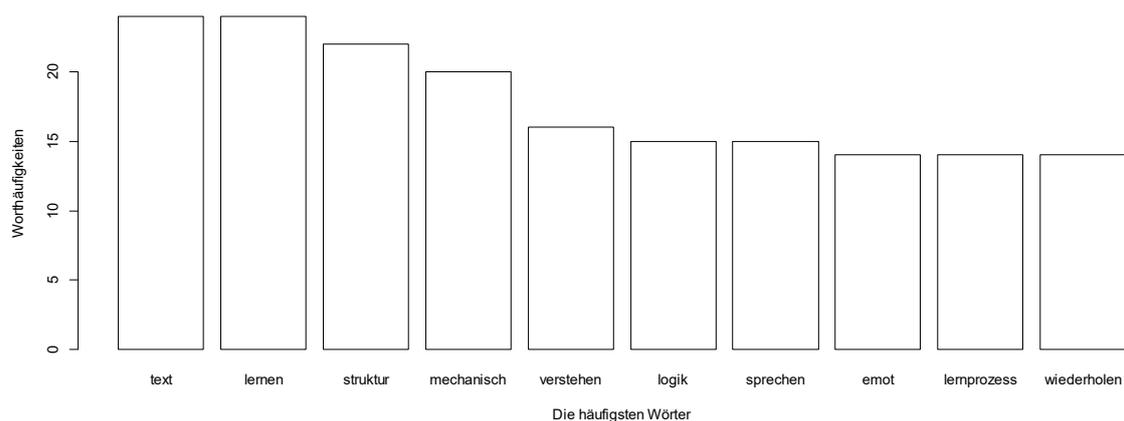


Abbildung 15: Die zehn häufigsten Nennungen CP

Die nachstehend dazugehörige Originaltabelle gibt genaue Auskunft über die Häufigkeiten:

word	freq
text	24
lernen	24
struktur	22
mechanisch	20
verstehen	16
logik	15
sprechen	15
emotion	14
lernprozess	14
wiederholen	14
verbinden	13
aneinanderreihen	12
gehen	12

kontrolle	KONTROLLE	12
ausprobieren	AUSPROBIEREN	12
assoziatiion	ASSOZIATION	11
arbeit	ARBEIT	11
interesse	INTERESSE	11
miteinander	MITEINANDER	10
situation	SITUATION	10
wissen	WISSEN	10

Tabelle 36⁶: Die häufigsten Nennungen CP

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Lernen* (24 Nn) und *Text* (24 Nn) mit Abstand an erster Stelle liegen. An zweiter und dritter Stelle finden sich *Struktur* (20 Nn) und *mechanisch* (20 Nn). Die Codes *Verstehen* (16 Nn), *Logik* (15 Nn) und *Sprechen* (15 Nn) sind dicht gefolgt von den Nennungen *Lernprozess* (14 Nn) und *Wiederholen* (14 Nn).

Folgende Codes werden wegen der Übersichtlichkeit im Säulendiagramm zwar nicht dargestellt, sind aber lt. Ansicht der Autorin wesentliche Elemente im Lernprozess von CP. *Verbinden* (13 Nn) und *Aneinanderreihen*, *Gehen*, *Kontrolle* und *Ausprobieren* sind mit je zwölf Nennungen ebenfalls von entscheidender Bedeutung für CP. Die Codes *Assoziatiion*, *Arbeit* und *Interesse* weisen je elf Nennungen auf, *Miteinander*, *Situation* und *Wissen* je zehn Nennungen.

Ausführlicher und umfangreicher verdeutlicht die folgende Wordcloud, welche Begriffe für CP im Lernprozess von besonderer Bedeutung sind:

⁶ Die folgenden Tabellen sind Originalauswertungen aus der Software R 3.6.1 und müssen im Original übernommen werden

Im letzten Schritt werden die Assoziationen der am häufigsten genannten Begriffe durchgeführt. Da die dazugehörenden Tabellen sehr umfangreich sind, werden sie im Anhang dargestellt, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen.

Hier zeigen sich bei den Codes *Lernen*, *Text* und *Struktur* folgende Korrelationen (siehe Anhang Tab. 61 bis 63):

Zwischen dem Code *Lernen* und den Begriffen *Lesen*, *Sprechen*, *auswendig*, *formal*, *Gedanken*, *Verbinden*, *Verstehen* und *Interesse* zeigt sich eine hohe Korrelation ($r = 0.99$). *Lernen* und *Sprechen*, *Kontrolle*, *Fehler*, *Körper*, *Merken*, *Fragen*, *Abrufen*, *Kollegen* und *konkret* korrelieren mit einer mittleren Ausprägung ($r = 0.58$ bis $r = 0.78$).

Beim Code *Text* sind folgende Korrelationen feststellbar. Eine sehr hohe Korrelation ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) ist mit den Codes *mechanisch*, *Struktur*, *Analyse*, *Phantasie*, *Recherche*, *Verstehen*, *Denken*, *Lernen*, *Sprechen*, *Aneinanderreihen*, *auswendig*, *Einprägen*, *Bedeutung*, *Fragen*, *Genauigkeit*, *Interesse*, *Kontext*, *Lesen*, *Proben*, *Präzision*, *Sicherheit*, *Trainieren* und *Verbinden* feststellbar. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) zeigt sich auch in Zusammenhang mit den Codes *Spielen*, *Gedanken*, *Stichwort*, *Fehler*, *Bewegung*, *Körper* und *Wiederholen*. Eine mittlere Korrelation ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) ist mit den Codes *Wissen*, *Merken*, *Betonung*, *Hören*, *Interesse*, *Erzählen*, *Szene*, *Umfeld*, *Abrufen* und *Form* gegeben.

Beim Code *Struktur* zeigen sich sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Codes *Orientierung* und *Verstehen*, mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) sind mit den Codes *Erklären*, *Sicherheit*, *Hören*, *Betonung*, *Sinn*, *Bedeutung* und *Form* feststellbar.

Ergänzend zur Auswertung mit der Wordcloud kann aufgrund der Korrelationen geschlossen werden, dass für CP auch *Kontrolle*, *Fehler*, *Körper*, *Wissen*, *Merken*, *Hören*, *Interesse* und *Abrufen* von zentraler Bedeutung sind.

Abschließend lässt sich festhalten, dass zwischen den Codes, die am häufigsten genannt wurden, eine hohe Korrelation besteht: *Lernen*, *Text*, *Verstehen*, *Struktur*,

Logik, Verbinden und *mechanisch*. Für CP sind im Bereich der kognitiven Lernstrategien oberflächenorientierte Strategien wie *mechanisches Wiederholen* und die artikulatorische Enkodierung (*Sprechen*) mit Bewegung (*Gehen*) von Bedeutung. Bei den tiefenorientierten Lernstrategien kommen Organisationsstrategien (*Strukturieren, Versmaß*), Elaborationsstrategien (*Interesse, Aneinanderreihen, Verbinden, Logik, Assoziation, duale Kodierung, Visualisieren*) und kritisches Prüfen (*Recherchieren*) zum Einsatz. Die metakognitive Strategie Planung des Lernprozesses wird durch die *Analyse* des Textumfangs und die konkrete Benennung der Ziele (*Wissen, Merken, Ergebnis, auswendig*) verdeutlicht. *Ausprobieren* korrespondiert mit der Wahl der Lernstrategien und die *Kontrolle* der Aufmerksamkeit (*Konzentration, Stichwort, Hänger*) und der *Emotionen* weisen auf die Überwachung und Regulierung des Lernprozesses hin. In Hinblick auf Strategien des Ressourcenmanagements dominieren das *Umfeld, Regisseur* und Ensemblemitglieder, das von *Wertschätzung* und *Vertrauen* geprägt sein sollte. Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit des Lernens werden in den Nennungen zu *Rolle, Proben, Situation* und *Figur* deutlich. Bevorzugte Lernumgebungen und Lernzeiten werden nicht erwähnt. In der Kategorie Lernen als Bestandteil der Berufskultur des Schauspielers dominieren die Codes *Arbeit, Verstehen, Disziplin* und *Sicherheit*.

12.2 Analyse Fall EE

In der folgenden Abbildung sind die zehn Begriffe, die von EE in Zusammenhang mit dem Lernprozess genannt wurden, dargestellt.

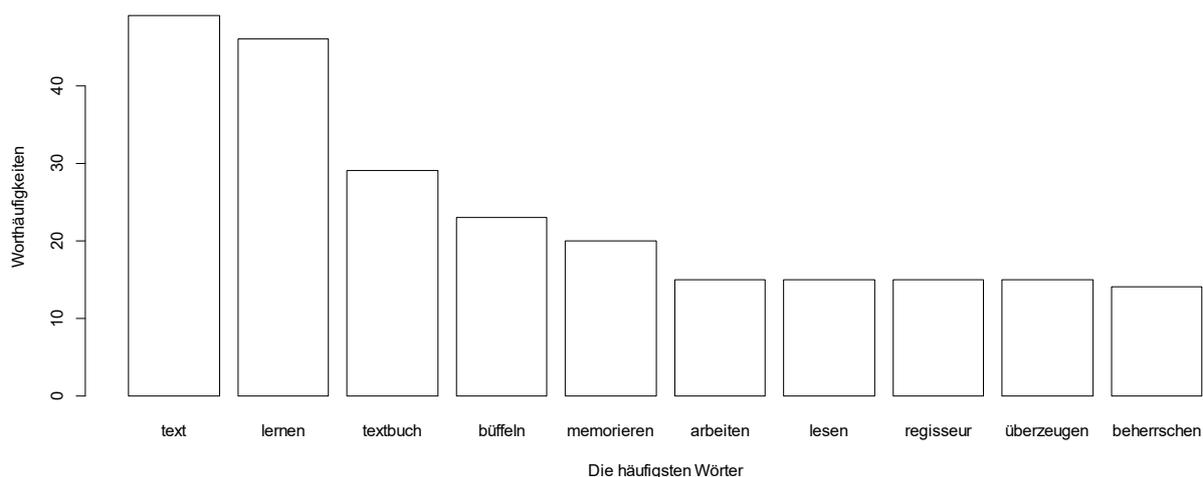


Abbildung 17: Die zehn häufigsten Nennungen EE

Die folgende dazugehörige Tabelle gibt genaue Auskunft über die Häufigkeiten:

word	freq
text	TEXT 49
lernen	LERNEN 46
textbuch	TEXTBUCH 29
büffeln	BÜFFELN 23
memorieren	MEMORIEREN 20
arbeiten	ARBEITEN 15
lesen	LESEN 15
regisseur	REGISSEUR 15
überzeugen	ÜBERZEUGEN 15
beherrschen	BEHERRSCHEN 14
kontrolle	KONTROLLE 13
konzentration	KONZENTRATION 13
korrigieren	KORRIGIEREN 13
wissen	WISSEN 13
musik	MUSIK 13
rhythmus	RHYTHMUS 12
spielen	SPIELEN 12
einspeichern	EINSPEICHERN 11
anfangen	ANFANGEN 11
einüben	EINÜBEN 10
präzise	PRÄZISE 10
rolle	ROLLE 10
verinnerlichen	VERINNERLICHEN 10

Tabelle 37: Die häufigsten Nennungen EE

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Text* (49 Nn) und *Lernen* (46 Nn) mit Abstand an erster Stelle liegen. An zweiter Stelle findet sich *Textbuch* (29 Nn), *Büffeln* (23 Nn) und *Memorieren* (20 Nn) werden auch sehr häufig genannt. Die Codes *Arbeiten*, *Lesen*, *Überzeugen* und *Regisseur* mit je 15 Nennungen sind dicht gefolgt von den Nennungen *Beherrschen* (14 Nn), *Kontrolle* (13 Nn), *Konzentration* (13 Nn), *Korrigieren* (13 Nn), *Wissen* (13 Nn) und *Musik*

und *Abrufen* des Textes gelingt mit der Beschäftigung mit der *Rolle* und indem er sie im Spiel verkörpert. In diesem Zusammenhang kommt dem *Regisseur* eine wesentliche Bedeutung zu, da er auch Rückmeldungen gibt und somit ein weiteres Kontroll- und Korrekturlement verkörpert.

Ebenso wurden die Assoziationen der am häufigsten genannten Begriffe durchgeführt (siehe Anhang, Tab. 64 bis 66):

Hier zeigen sich beim Code *Lernen* sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Codes *Text*, *Aufwand*, *Büffeln*, *Durchdringen*, *Einprägen*, *Merken*, *Sprechen*, *Proben*, *Korrigieren*, *Vorbereitung* und *Präzision*. Hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) sind mit den Codes *Konzentration*, *Kontrolle*, *Phantasie* und *Beherrschen* feststellbar. Auf mittlerem Niveau ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korrelieren die Begriffe *Erfahrung*, *Einüben*, *Memorieren*, *Spielen*, *mechanisch*, *Sinn*, *Rolle*, *Lesen*, *Wissen* und *Verstehen*.

Beim Code *Text* ist eine sehr hohe Korrelation ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Codes *Lernen*, *Vorbereitung*, *Büffeln*, *Durchdringen*, *Einprägen*, *Druck*, *Fragen*, *Merken*, *Korrigieren*, *Recherche*, *Proben* und *Konzentration* vorhanden. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) ist mit den Begriffen *Kontrolle*, *Phantasie* und *Beherrschen* gegeben. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korreliert *Text* mit den Codes *Einüben*, *konkret*, *Sinn*, *Zusammenhang*, *Wissen*, *Memorieren*, *mechanisch*, *Spielen*, *Regisseur* und *Rolle*.

Beim Code *Büffeln* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Begriffen *Text*, *Lernen*, *Abend*, *Konzentration*, *Umgebung*, *Einprägen*, *Durchdringen*, *Erfahrung*, *Form*, *Fragen*, *Merken*, *Methode*, *Korrigieren*, *Vorbereitung* und *Kontrolle* feststellbar. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) ist mit den Nennungen zu *Anstrengung*, *Phantasie*, *Bewegung* und *Beherrschen* vorhanden. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korrelieren die Codes *Einüben*, *Sprechen*, *Kollegen*, *Regisseur*, *mechanisch*, *Sinn*, *Spielen*, *Präzision* und *Memorieren*.

Es ist festzustellen, dass zwischen den Codes, die am häufigsten genannt wurden, eine sehr hohe Korrelation besteht. Für EE sind das *Durchdringen* und

Einprägen eines Textes wesentliche Elemente im Lernprozess. Wichtig sind in Zusammenhang mit *Konzentration* die Lernumgebung, *lautes Sprechen* und die *Bewegung*. Rückmeldungen des Regisseurs und der Kollegen während der Proben dienen der *Kontrolle*, worauf die Korrelationen *Kollegen, Regisseur, Spielen* und *Präzision* schließen lassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für EE die oberflächenorientierten Strategien *Büffeln, Memorieren, rhythmische Gliederung, Lesen, Üben* und *mechanisches Wiederholen* gemeinsam mit Bewegung (*Gehen*) wichtig sind. Bei den Elaborationsstrategien sind Aktivierung des Vorwissens, Mnemotechnik, Assoziationen, Visualisierung und Kritisches Prüfen bedeutsam. Im metakognitiven Bereich deutet die Häufigkeit der Nennung *Einspeichern, Beherrschen, Abrufen, Wissen* und *präzise* darauf hin, dass er im Planungsprozess das Ziel konkret benennt, *Versuchen* und *Erfahrung* zeigen, dass er geeignete Lernstrategien wählt. *Kontrolle, Korrigieren* und *Konzentration* weisen auf die Überwachung und Regulierung seines Lernens hin. In Zusammenhang mit dem Ressourcenmanagement lässt sich feststellen, dass Lernumgebung und Tageszeit mit *Konzentration* hoch korrelieren. Auch das Lernen mit Kollegen unterstützt den Lernprozess von EE in Bezug auf *Verstehen*, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit und Resonanz, was aus den Nennungen zu *Szene, Stück, Figur, Rolle, Überzeugen* und *Konsens* hervorgeht. *Genauigkeit, Anstrengung, Phantasie* und *Disziplin* lassen auf ein ausgeprägtes Professionsverständnis schließen.

12.3 Analyse Fall EM

Die folgende Abbildung veranschaulicht die zehn häufigst genannten Wörter in Zusammenhang mit dem Lernprozess.

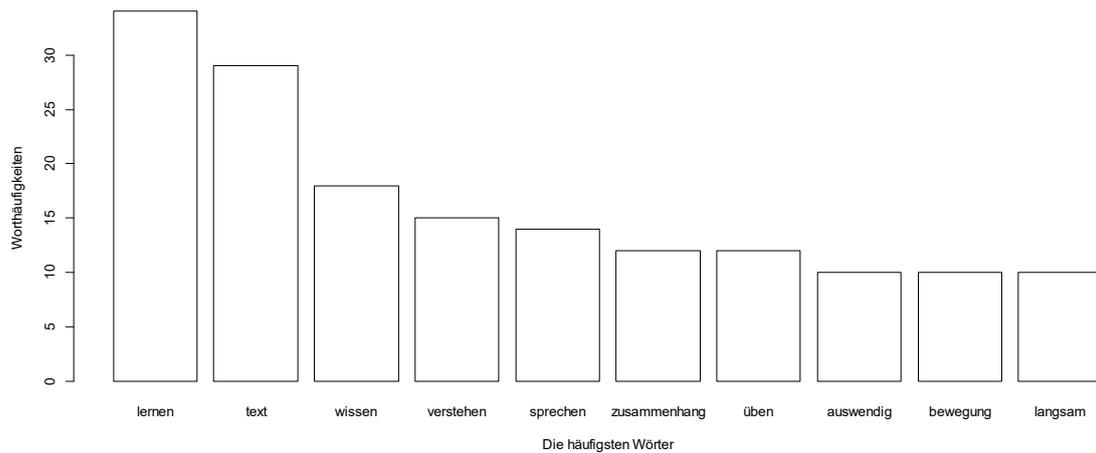


Abbildung 19: Die zehn häufigsten Nennungen EM

Nachfolgende dazugehörige Originaltabelle gibt genaue Auskunft über die Häufigkeiten:

word	freq
lernen	LERNEN 34
text	TEXT 29
wissen	WISSEN 18
verstehen	VERSTEHEN 15
sprechen	SPRECHEN 14
üben	ÜBEN 12
auswendig	AUSWENDIG 10
bewegung	BEWEGUNG 10
kausalzusammenhang	KAUSALZUSAMMENHANG 10
langsam	LANGSAM 10
spielen	SPIELEN 10
beherrschen	BEHERRSCHEN 10
schriftbild	SCHRIFTBILD 10
bild	BILD 9
phantasie	PHANTASIE 9
hineinessen	HINEINESSEN 9
abhören	ABHÖREN 8
hören	HÖREN 8
korrigieren	KORRIGIEREN 8
lesen	LESEN 8
rolle	ROLLE 7
wiedergeben	WIEDERGEBEN 7
kontrolle	KONTROLLE 7
anstrengung	ANSTRENGUNG 7
arbeiten	ARBEITEN 6
entstehen	ENTSTEHEN 6
rhythmus	RHYTHMUS 6
abrufen	ABRUFEN 6
interesse	INTERESSE 5
merken	MERKEN 5
formulieren	FORMULIEREN 5

Tabelle 38: Die häufigsten Nennungen EM

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Lernen* (34 Nn) deut-

lich an erster Stelle liegt, gefolgt von *Text* (29 Nn). Die Codes *Wissen* (18 Nn), *Verstehen* (15 Nn), *Sprechen* (14 Nn) und *Üben* (12 Nn) sind für EM wesentliche Elemente im Lernprozess, ebenso wie *Beherrschen*, *Spielen*, *Schriftbild*, *auswendig*, *Bewegung*, *langsam* und *Kausalzusammenhang* mit je zehn Nennungen. *Bild* und *Phantasie* weisen je neun Nennungen auf, gefolgt von *Hineinessen*, *Hören*, *Abhören*, *Korrigieren* und *Lesen* mit je acht Nennungen. Die Codes *Rolle* (7 Nn), *Wiedergeben* (7 Nn), *Kontrolle* (7 Nn) und *Anstrengung* (7 Nn) sind dicht gefolgt von den Nennungen *Arbeiten* (6 Nn), *Rhythmus* (6 Nn), *Abrufen* (6 Nn), *Interesse* (5 Nn), *Merken* (5 Nn) und *Formulieren* (5 Nn). Wenig Bedeutung haben für EM die Codes *Sicherheit*, *Proben* und *Regisseur* mit nur drei Nennungen.

Die folgende Wordcloud zeigt ausführlich, welche Elemente für EM von besonderer Bedeutung sind, um den Text sicher zu beherrschen.



Abbildung 20: Wordcloud der Befragten EM

Aufgrund der Nennungen wird deutlich, dass für EM zum Erlernen eines Textes

lautes *Sprechen* und optische Reize wie *Bild* und *Schriftbild* wesentlich sind. Ebenso ist der *Rhythmus* eines Textes für sie wichtig, der das *auswendige Wiedergeben* desselben erleichtert. Laut ihrer Aussagen lernt sie gerne Shakespeare, da er sich einer blumigen, rhythmisch gegliederten Sprache bedient, die ihre *Phantasie* anregt. Auffällig ist, dass sie das *Einprägen* und *Beherrschen* eines Textes mit *Hineinessen* assoziiert. *Interesse*, *Kausalzusammenhänge* und *Verstehen* unterstützen ihren Lernprozess, den sie auch als anstrengend beschreibt. Das *Abhören* dient der *Kontrolle*. EM legt auf die Rückmeldungen des *Regisseurs* keinen Wert, worauf die geringe Anzahl der Nennungen hinweist.

Im Bereich der Assoziationen sind folgende Korrelationen feststellbar (siehe Anhang, Tab. 67 bis 69).

Beim Code *Lernen* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Begriffen *Fleiß*, *Kausalzusammenhang*, *phonetisch*, *Text*, *textgetreu*, *Wiederholen*, *Sicherheit*, *Rolle* und *Verstehen* gegeben. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) ist mit den Codes *Spielen*, *Wissen*, *Merken* und *langsam* feststellbar. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korrelieren die Codes *Korrigieren*, *Schreiben*, *Üben*, *Partner* und *Probe*.

In Zusammenhang mit dem Code *Text* sind folgende Korrelationen zu beobachten. Sehr hoch ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) korreliert dieser Code mit den Begriffen *Bild* und *Lernen*. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) zeigt sich mit den Codes *Anhaltspunkte*, *Gedankensprünge*, *Fleiß*, *textgetreu*, *phonetisch*, *Wiederholen*, *Wissen*, *Rolle*, *auswendig* und *Verstehen*. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korreliert *Text* mit den Begriffen *Merken*, *langsam*, *Spielen*, *Korrigieren*, *Zusammenhang*, *Üben* und *Probe*.

Der Code *Wissen* weist hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) mit *Anhaltspunkte*, *Bild*, *Lernen* und *auswendig* auf. Bei den Begriffen *Gedankensprünge*, *Sicherheit*, *Verstehen*, *phonetisch*, *Wiederholen*, *Üben*, *Korrigieren*, *Spielen*, *Merken*, *Sprechen* und *Schreiben* sind mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) feststellbar.

Als Ergebnis kann bei EM festgestellt werden, dass für EM Lernen mit *Arbeit*, *An-*

strennung und *Fleiß* verbunden ist. Den Wiederholungsstrategien artikulatorische Enkodierung (*Sprechen*), rhythmische Gliederung, *Lesen* und *Üben* wird in Verbindung mit Bewegung ein hoher Stellenwert zugeordnet. Als Organisationsstrategien werden Zusammenfassen von Informationen und Strukturieren genannt, bei den Elaborationsstrategien dominieren Mnemotechnik und Aktivierung des Vorwissens, wie die Nennungen zu Visualisierung, duale Kodierung, *Assoziationen* und *Kausalzusammenhänge* zeigen. Als Ziele gibt EM *Wissen, auswendig, Beherrschen, Wiedergeben* und *Abrufen* an. Der Überwachung und Regulierung des Lernprozesses entsprechen die Codes *Korrektur, Kontrolle* und *Abhören*. Das Lerntempo wird als *langsam* beschrieben, das Zeitmanagement ist ein wesentlicher Faktor für *Sicherheit*. Dem Lernen mit Kollegen und dem Regisseur werden wenig Beachtung beigemessen, die Nennungen zu *Stück* und *Rolle* weisen jedoch auf die Bedeutung von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit in Bezug auf den Lernprozess hin.

12.4 Analyse Fall ES

In dieser Abbildung werden die zehn häufigst genannten Wörter in Zusammenhang mit dem Lernprozess von ES dargestellt.

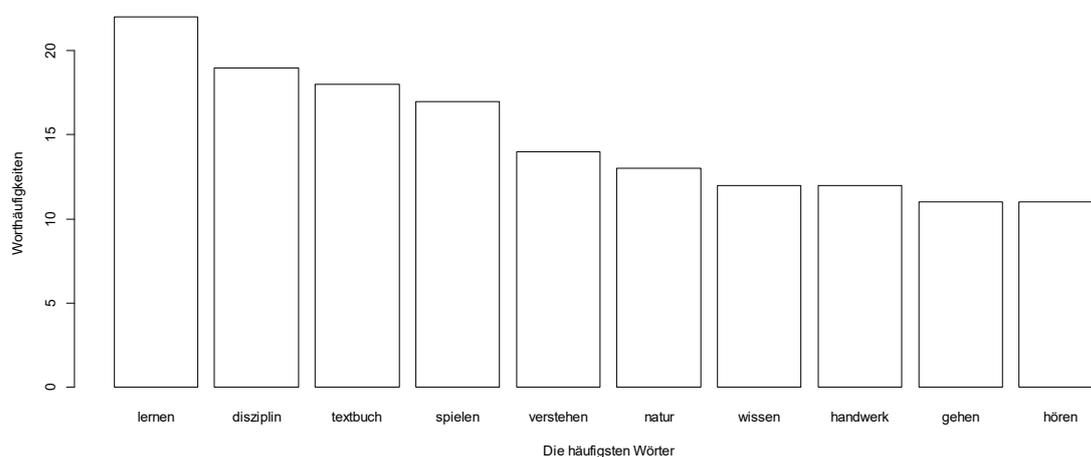


Abbildung 21: Die zehn häufigsten Nennungen ES

Die dazugehörige Originaltabelle gibt detailliert Auskunft über die Häufigkeiten:

word	freq
lernen	LERNEN 22
disziplin	DISZIPLIN 19
textbuch	TEXTBUCH 18

spielen	SPIELEN	17
verstehen	VERSTEHEN	14
natur	NATUR	13
wissen	WISSEN	12
handwerk	HANDWERK	12
gehen	GEHEN	11
hören	HÖREN	11
lesen	LESEN	11
wiederholen	WIEDERHOLEN	11
textgetreu	TEXTGETREU	11
arbeiten	ARBEITEN	10
aufbereiten	AUFBEREITEN	10
probe	PROBE	10
souverän	SOUVERÄN	10
regisseur	REGISSEUR	10
ergebnis	ERGEBNIS	10

Tabelle 39: Die häufigsten Nennungen ES

Wie die Häufigkeitsauszählung der Codes zeigt, liegt *Lernen* (22 Nn) deutlich an erster Stelle. Den Codes *Disziplin* (19 Nn), *Textbuch* (18 Nn) und *Spielen* (17 Nn) wird im Lernprozess eine entscheidende Bedeutung beigemessen. *Verstehen* (14 Nn) und *Wissen* (12 Nn) bilden eine unentbehrliche Grundlage für das Lernen. *Natur* (13 Nn) und *Gehen* (11 Nn) weisen auf die bevorzugte Lernumgebung hin. Zwölf Nennungen beim Code *Handwerk* bezeugen, wie sehr der Lernprozess als *Arbeit* (10 Nn) verstanden wird.

Ergänzend zum Säulendiagramm, jedoch ausführlicher, verdeutlicht die folgende Wordcloud, welche Codes für ES im Lernprozess von besonderer Bedeutung sind.



Abbildung 22: Wordcloud des Befragten ES

Den Begriffen *Hören*, *Lesen*, *Wiederholen* und *textgetreu* wird mit je elf Nennungen eine wesentliche Bedeutung zugeordnet. Auch das *Aufbereiten* des Textes (10 Nn) ist für ES ein wichtiger Bestandteil des Lernens und deutet auf einen erprobten Planungsprozess hin, der *souverän* (10 Nn) gemeistert wird. *Proben* und *Regisseur* lassen mit je zehn Nennungen den Schluss zu, dass der Probenprozess und die Rückmeldungen des *Regisseurs* für das *Ergebnis* (10 Nn) eine entscheidende Rolle spielen, ebenso wie *Verantwortung* (9 Nn). *Konzentration*, *Anstrengung* und *Kontrolle* weisen je acht Nennungen auf, *Beherrschen*, *Einprägen* und *Interesse* sind mit je sieben Nennungen vertreten. Den Codes *Abrufen*, *auswendig*, *Phantasie* und *Abhören* wird mit zwei Nennungen wenig Bedeutung beigemessen. *Sicherheit*, *Korrigieren*, *Kontrolle* und *Beherrschen* werden nicht genannt; es wird aber vermutet, dass diese Begriffe im Code *Handwerk* subsumiert sind.

Bei den Assoziationen zeigen sich folgende Korrelationen (siehe Anhang, Tab. 70 bis 72):

Der Code *Lernen* zeigt eine sehr hohe Korrelation ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Codes *Disziplin*, *Anstrengung* und *Aufbereiten*. Hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) sind mit den Begriffen *Textbuch*, *Natur*, *Sprechen*, *Verstehen*, *Kontrolle*, *Wiederholen* und *Lesen* gegeben. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korreliert *Lernen* mit den Codes *Spielen*, *Probe*, *Übung*, *Rolle*, *Bewegung*, *Abhören* und *Prozess*.

Beim Code *Disziplin* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.95$) mit den Begriffen *Anstrengung*, *Anfangen*, *Aufbereiten*, *Textbuch*, *Verstehen*, *Kontrolle*, *Sprechen*, *intensiv* und *Natur* feststellbar. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) ist mit den Codes *Wiederholen*, *Abhören*, *Bewegung*, *Gestalten*, *Rolle* und *Probe* gegeben. *Technik*, *Lesen*, *Spielen* und *Arbeiten* korrelieren mit *Disziplin* im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$).

Der Code *Textbuch* korreliert mit weiteren Codes nur im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.72$). Diese Codes sind *Wiederholen*, *Interesse*, *Struktur*, *Singen*, *Verbinden*, *Lesen*, *Lernen*, *Abliefern*, *Probe*, *Kollegen*, *Dialog*, *Souffleuse*, *Beobachten* und *Bewegung*.

Abschließend kann für ES festgehalten werden, dass er Lernen als ein *Handwerk* bezeichnet, das in Bezug auf Professionsverständnis mit *Disziplin*, *Anstrengung* und *Verantwortung* den *Kollegen* gegenüber verbunden ist. Bei den oberflächenorientierten Lernstrategien herrschen *Lesen*, artikulatorische Enkodierung (*Sprechen*) und *Wiederholen* in Verbindung mit Bewegung vor. Im Bereich der tiefenorientierten Strategien werden Zusammenfassen von Informationen, interessenorientierte Selektion, Aktivierung des Vorwissens, Visualisierung, Mnemotechnik und kritisches Prüfen genannt. Bei den metakognitiven Strategien sind zur Planung das *Aufbereiten* des Textes und die konkrete Benennung des Zieles (*Ergebnis*, *textgetreu*, *Beherrschen*) von Bedeutung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses finden in Aufmerksamkeitskontrolle (*Konzentration*, *Hänger*, *Souffleuse*, *Abhören*) ihren Niederschlag. Die bevorzugten Lernumgebungen sind *Natur* und Probebühnen, das Lerntempo ist *langsam*. Aussagen zu *Regisseur*, *Spielen*, *Probe* und *Zusammenarbeit* weisen darauf hin, dass Wertschätzung und Resonanz den Lernprozess mit konstruktiven Anregungen zum Zweck von

Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit unterstützen.

12.5 Analyse Fall IP

In folgender Abbildung werden die zehn am häufigsten genannten Wörter in Zusammenhang mit Lernen von IP gezeigt.

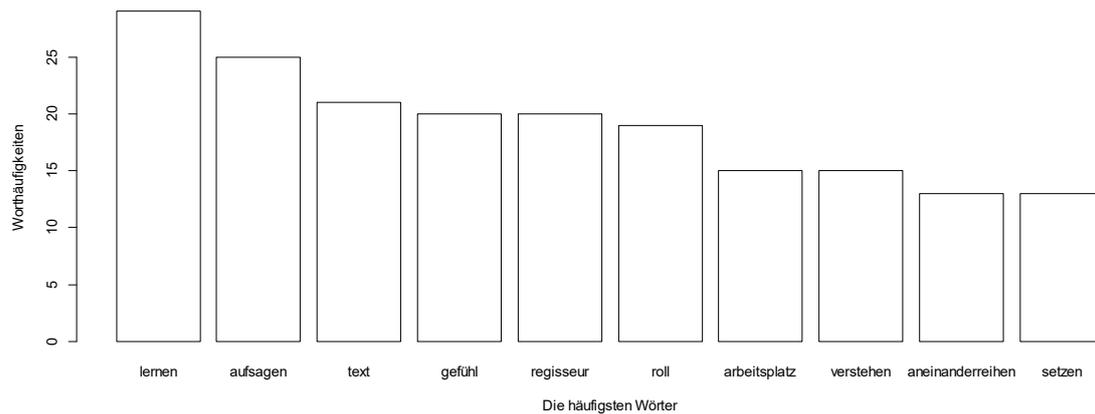


Abbildung 23: Die zehn häufigsten Nennungen IP

In der dazugehörigen Originaltabelle sind die Häufigkeiten der Nennungen ersichtlich:

word	freq
lernen	LERNEN 29
aufsagen	AUFSAGEN 25
text	TEXT 21
gefühl	GEFÜHL 20
regisseur	REGISSEUR 20
rolle	ROLLE 19
arbeitsplatz	ARBEITSPLATZ 15
verstehen	VERSTEHEN 15
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN 13
setzen	SETZEN 13
bild	BILD 12
lesen	LESEN 10
wissen	WISSEN 10
spielen	SPIELEN 10
assoziaton	ASSOZIATION 10
disziplin	DISZIPLIN 10

Tabelle 40: Die häufigsten Nennungen IP

Lernen (29 Nn) und *Aufsagen* (25 Nn) sind die zentralen Begriffe, gefolgt von *Text* (21 Nn), *Gefühl* (20 Nn), *Regisseur* (20 Nn), *Rolle* (19 Nn) und *Arbeitsplatz* (15 Nn). *Verstehen* (15 Nn), *Aneinanderreihen* (13 Nn), *Setzen* (13 Nn), *Bild*

auf bewährte und erprobte Lernstrategien zurückgreifen kann und sie keinem *Druck* ausgesetzt ist. *Wissen, Vertrauen, Unterstützen, Beobachten* und *Körper* haben mit je drei Nennungen offensichtlich wenig Bedeutung für IP.

Folgende Korrelationen sind bei den Assoziationen zu *Lernen, Aufsagen* und *Text* feststellbar (siehe Anhang, Tab. 73 bis 75):

Die Auswertung der Assoziationen mit *Lernen* ergibt mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) mit *Disziplin, Stück, Text, Einprägen, Wissen, Abhaken, Beschäftigen, Funktionieren, Verinnerlichen, visuell, Resultat, Sprechen* und *Beginnen*. Diese Assoziationen machen deutlich, dass IP den Lernprozess mit der Aneignung des Textes gleichsetzt und in ihrer Eigenverantwortung verankert.

Beim Code *Aufsagen* sind hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) mit den Begriffen *Aneinanderreihen, textgetreu, Korrigieren, Wiederholen* und *Platzieren* erkennbar. Mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) zeigen sich mit *Körper, Wissen* und *Beginnen*.

Mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) mit *Text* sind bei *Sprache, Disziplin, textgetreu, Aufsagen, Wissen, Lernen, Versuchen, Emotionen, Verinnerlichen, Korrigieren* und *Aneinanderreihen* gegeben.

Da sich bei den drei häufigst genannten Begriffen keine sehr hohen Korrelationen ergeben, wird eine weitere Assoziation zu *Regisseur* durchgeführt. Hier ist eine hohe Korrelation ($r = 0.83$) mit *Schutz* feststellbar, mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) zeigen sich mit *Kollegen, Arbeiten, Akzeptieren, Gedanken, Überlegen, Lernprozess, mühsam* und *Zulassen*.

In Zusammenhang mit den Lernstrategien lässt sich bei IP feststellen, dass Wiederholungsstrategien (*Wiederholen, artikulatorische Enkodierung, Lesen*) in Verbindung mit Bewegung einen hohen Stellenwert einnehmen. Bei den Elaborationsstrategien werden vorwiegend Mnemotechnik, Visualisierung, duale Kodierung und Aktivierung des Vorwissens angewendet. In der Planung des Lernprozesses wird dem *Beginn* eine große Bedeutung beigemessen, die Ziele werden mit *Wissen, Merken und textgetreu* definiert. Überwachung und Regulierung

des Lernens zeigen sich in den Nennungen zu *Kontrolle* und *Korrektur*. Für die *Konzentration* spielt die Lernumgebung eine erhebliche Rolle, es muss sauber und ordentlich aufgeräumt sein. Vom Regisseur wird erwartet, dass er Wertschätzung und Vertrauen aufbringt. Der Code *Harmonie* weist auf Resonanz hin. Die Kategorien *Verstehen*, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit sind in den Codes *Stück*, *Rolle*, *Partner* und *Kollegen* abgebildet. *Disziplin*, *Anstrengung*, *Arbeit* und *Sicherheit* verweisen auf das Professionsverständnis.

12.6 Analyse Fall JS

Diese Abbildung zeigt die zehn am häufigsten genannten Wörter, die für JS in Zusammenhang mit dem Lernprozess von Bedeutung sind:

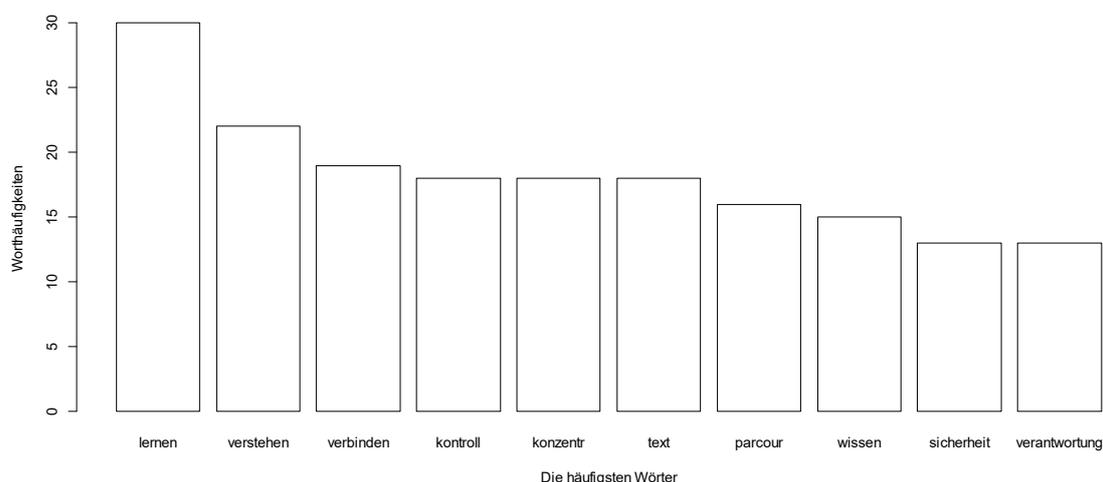


Abbildung 25: Die zehn häufigsten Nennungen JS

Aus der Originaltabelle kann die Häufigkeit der Nennungen entnommen werden:

word	freq
lernen	LERNEN 30
verstehen	VERSTEHEN 22
verbinden	VERBINDEN 19
kontrolle	KONTROLLE 18
konzentration	KONZENTRATION 18
text	TEXT 18
parcours	PARCOURS 16
wissen	WISSEN 15
sicherheit	SICHERHEIT 13
verantwortung	VERANTWORTUNG 13
angst	ANGST 13
ausprobieren	AUSPROBIEREN 12
memorieren	MEMORIEREN 12
interesse	INTERESSE 11
vorbereiten	VORBEREITEN 10

bewältigen	BEWÄLTIGEN	10
logik	LOGIK	10

Tabelle 41: Die häufigsten Nennungen JS

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Lernen* (30 Nn) mit Abstand an erster Stelle liegt, gefolgt von *Verstehen* (22 Nn) und *Verbinden* (19 Nn). *Kontrolle*, *Konzentration* und *Text* sind mit je 18 Nennungen vertreten, *Parcours* (16 Nn) und *Wissen* (15 Nn) haben einen hohen Stellenwert. *Sicherheit*, *Verantwortung* und *Angst* rangieren mit je 13 Nennungen im mittleren Bereich, ebenso wie *Ausprobieren* und *Memorieren* (je 12 Nn). *Vorbereiten*, *Bewältigen* und *Logik* weisen je zehn Nennungen auf.

Die folgende Wordcloud verdeutlicht zusätzlich zum Säulendiagramm die wesentlichen Elemente im Lernprozess von JS:



Abbildung 26: Wordcloud der Befragten JS

Auffällig ist, dass für JS *Interesse*, *Logik*, *Verstehen*, *Verbinden*, *Sicherheit*, *Verantwortung* und *Memorieren* in Zusammenhang mit dem *Text* von entscheidender Bedeutung sind. Sie beschreibt diesen Vorgang als inneren *Parcours*. Ergänzend ist festzustellen, dass das Erlernen desselben mit *Arbeit* (9 Nn) und *Anstrengung* (8 Nn) verbunden ist, *Erfahrung*, *Abrufen* und *Stichwort* sind je sechsmal ver-

treten. Lernen mit *Kollegen* und *Regisseur* weisen je fünf Nennungen auf. Es darf daraus geschlossen werden, dass diese Codes keine wesentliche Grundlage für den Lernprozess darstellen, ebenso wenig wie *Üben* (4 Nn), *Raum* (3 Nn) und *auswendig* (3 Nn).

Bei den Assoziationen zu *Lernen*, *Verstehen* und *Verbinden* zeigen sich folgende Korrelationen (siehe Anhang, Tab. 76 bis 78):

Der Code *Lernen* korreliert nur im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.78$) mit den Codes *Sprechen*, *Disziplin*, *textgetreu*, *Wissen*, *Assoziation*, *Funktionieren*, *Verinnerlichen*, *Emotion*, *Rolle*, *Korrigieren*, *visuell*, *Aufsagen*, *Bild*, *Setzen*, *Resultat*, *Beginnen*, *Partner* und *Aneinanderreihen*.

Beim Code *Verstehen* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$) mit den Begriffen *Bühne*, *Setzen* und *Text* feststellbar. Hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) zeigen sich mit *Aufmerksamkeit*, *Logik*, *Ausprobieren*, *Bewältigen*, *Erfahrung*, *Rolle*, *Verantwortung*, *auswendig*, *Ziel*, *Festlegen*, *Bild*, *Hilfe*, *Lernen*, *Inhalt*, *Körper*, *Erfahrung*, *sattelfest*, *Rekonstruieren*, *Textbuch* und *Wiederholen*. Mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) sind mit *Arbeiten*, *Wissen*, *Abrufen*, *Sprechen*, *Überlegen*, *Konzentration*, *Beschäftigen*, *Erinnern*, *Kontrolle*, *Verankern*, *Sicherheit*, *Verknüpfen* und *Verbinden* feststellbar.

Mit dem Code *Verbinden* zeigen sich hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) mit den Begriffen *Lernen*, *Verankern* und *Parcours*. Mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) sind in Bezug auf *Formulieren*, *Schreiben*, *Überprüfen*, *Wissen*, *Logik*, *Hilfe*, *Abrufen*, *Ausprobieren*, *Bewältigen*, *auswendig*, *folgern*, *fotografisch*, *Inhalt*, *Körper*, *Erfahrung*, *optisch*, *sattelfest*, *perfekt*, *rekonstruieren*, *sportlich*, *Sicherheit*, *Wiederholen* und *Verstehen* feststellbar.

Abschließend kann festgestellt werden, dass JS die Berufskultur des Schauspielers mit den Codes *Arbeit*, *Anstrengung*, *Verantwortung*, *Sicherheit* und *Verstehen* definiert. Bei den oberflächenorientierten Wiederholungsstrategien dominieren die artikulatorische Enkodierung (*Memorieren*) und Wiederholen in Verbindung mit Bewegung. Im Bereich der tiefenorientierten Lernstrategien werden als Organisationsstrategien das Zusammenfassen von Informationen (*Strukturieren*,

interessensorientierte Selektion) und Verdeutlichen von Zusammenhängen (*Parcours*) genannt, zudem werden die Elaborationsstrategien Mnemotechnik (Aneinanderreihen, Inhalte an Plätze binden) und Aktivierung des Vorwissens angewendet. In der *Vorbereitung* und Planung des Lernprozesses wird der konkreten Benennung des Zieles (*Wissen, Abrufen, auswendig*) ein wesentlicher Platz eingeräumt. Bei der Überwachung und Regulierung spielen die Kontrolle der Aufmerksamkeit (*Konzentration, Hänger, Stichwort*) und der Emotionen (*Angst*) ebenso wie die Beobachtung des Lernverhaltens und die Erarbeitung eigener Lernstrategien eine wichtige Rolle. In der Kategorie Lernen mit *Kollegen* werden *Ausprobieren*, Wertschätzung und Feedback geschätzt, Resonanz ist ein bedeutender Faktor für gelingendes Lernen. *Verstehen* der Informationen, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit im Probenprozess werden als Voraussetzungen für die Überzeugung von Selbstwirksamkeit genannt. Zu Lernzeit, Lerntempo und Lernumgebung werden keine Angaben gemacht.

12.7 Analyse Fall JSZ

Das Säulendiagramm verbildlicht die zehn am häufigsten genannten Wörter in Zusammenhang mit Lernen von JSZ:

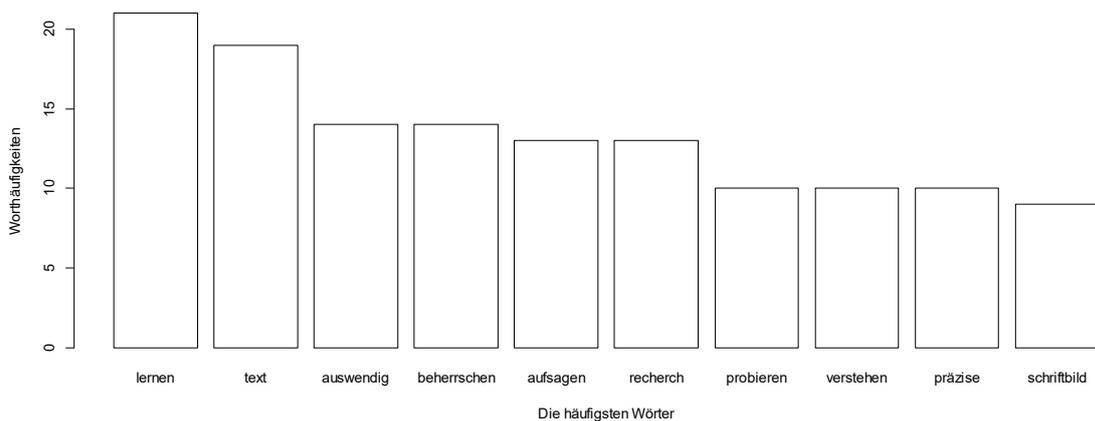


Abbildung 27: Die zehn häufigsten Nennungen JSZ

Die dazugehörige Originaltabelle gibt Auskunft über die Häufigkeit der Nennungen:

word freq		
lernen	LERNEN	21

text	TEXT	19
auswendig	AUSWENDIG	14
beherrschen	BEHERRSCHEN	14
aufsagen	AUFSAGEN	13
recherche	RECHERCHE	13
probieren	PROBIEREN	10
verstehen	VERSTEHEN	10
präzise	PRÄZISE	10
schriftbild	SCHRIFTBILD	10

Tabelle 42: Die häufigsten Nennungen JSZ

Die Auszählung der Häufigkeiten zeigt, dass *Lernen* mit 21 Nennungen an erster Stelle liegt, gefolgt von *Text* (19 Nn). *Auswendig* und *Beherrschen* weisen je 14 Nennungen auf, *Aufsagen* und *Recherche* haben je 13 Nennungen. Auch dem *Probieren*, *Verstehen*, *Schriftbild* und der *Präzision* kommt mit je zehn Nennungen ein hoher Stellenwert zu.

Ergänzend zum Säulendiagramm werden in der folgenden Abbildung weitere Elemente des Lernprozesses von JSZ anschaulich dargestellt:

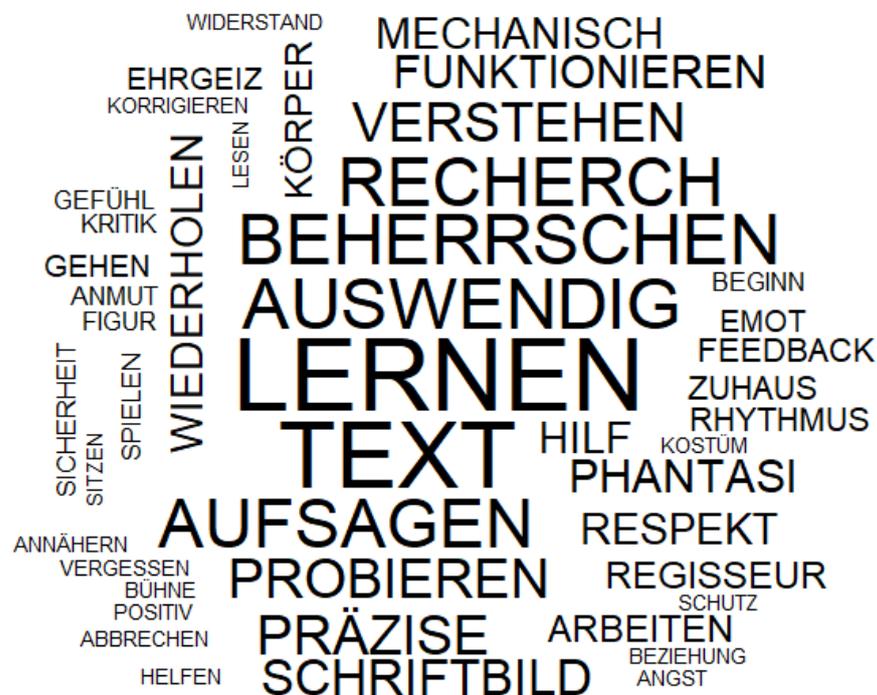


Abbildung 28: Wordcloud der Befragten JSZ

Für JSZ ist die präzise Beherrschung des Textes essentiell für die Berufsausübung. Zusätzlich zum *Verstehen* und *Aufsagen* ist das *Schriftbild* (9 Nn) wesentlich, auch *Phantasie* (8 Nn), *Wiederholen* (7 Nn) und *Rhythmus* (5 Nn) unterstützen das Lernen. In Zusammenhang mit *Regisseur* (6 Nn) werden *Hilfe* (7 Nn), *Respekt* (6 Nn), *Feedback* (5 Nn) und *Kritik* (3 Nn) genannt. Auffällig ist, dass *Kontrolle*, *Lesen*, *Korrigieren* und *Sicherheit* mit zwei bis drei Nennungen offensichtlich keine große Rolle spielen. Es wird vermutet, dass sich *Kontrolle* und *Korrigieren* in *Feedback* und *Kritik* widerspiegeln, *Beherrschen* und *auswendig* deuten auf *Sicherheit*.

In der Auswertung der Assoziationen sind folgende Korrelationen feststellbar (siehe Anhang, Tab. 79 bis 81):

Zu *Lernen* sind nur mittlere Korrelationen ($r = 0.68$ bis $r = 0.78$) mit *auswendig*, *Qual* und *Stress* gegeben.

Mit dem Code *Text* zeigen sich hohe Korrelationen ($r = 0.85$) mit *Kontrolle*, *Korrigieren*, *Verfestigen*, *Assoziation* und *Beginn*. Im mittleren Bereich ($r = 0.60$ bis $r = 0.79$) korreliert *Text* mit *Probieren*, *Beherrschen*, *Emotion* und *Rhythmus*.

Auswendig korreliert mit *Qual* und *Stress* hoch ($r = 0.85$), im mittleren Bereich mit *Lernen* ($r = 0.78$).

Die Ergebnisse zeigen, dass JSZ eine deutliche Präferenz für die oberflächenorientierten Strategien *Wiederholen*, artikulatorische Enkodierung (*Aufsagen*), *Lesen*, *rhythmische* Gliederung und *mechanisches* Auswendiglernen in Zusammenhang mit Bewegung zeigt. Im Bereich der tiefenorientierten Strategien werden Elaborationsstrategien (*Visualisieren*), Mnemotechnik (Inhalte an Plätze binden) und kritisches Prüfen (*Recherchieren*) angewendet. Bei den metakognitiven Strategien sind in der Planung die Wahl der Lernstrategien und Kriterien für die Zielerreichung wichtig (*Beherrschen*, *auswendig*, *präzise*), die Codes *Kontrolle*, *Korrigieren*, *Probieren*, *Umgang mit Stress*, *Erfahrung* und *Hilfe* weisen auf Überwachung und Regulierung des Lernprozesses hin. Als Lernumgebung wird das eigene *Zuhause* bevorzugt, es werden keine Angaben zu Lernzeit oder -tempo gemacht. In der Kategorie Lernen mit Kollegen wird den Subkategorien Wertschät-

zung und Resonanz große Bedeutung beigemessen, vom Regisseur wird konstruktives *Feedback* erwartet, das zu Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit beiträgt. Ohne Verstehen kann das Einprägen großer Textmengen nicht gelingen. Der Lernprozess ist für JSZ verbunden mit Anstrengung und Disziplin.

12.8 Analyse Fall MD

Im Säulendiagramm sind die zehn häufigsten Nennungen von MD dargestellt:

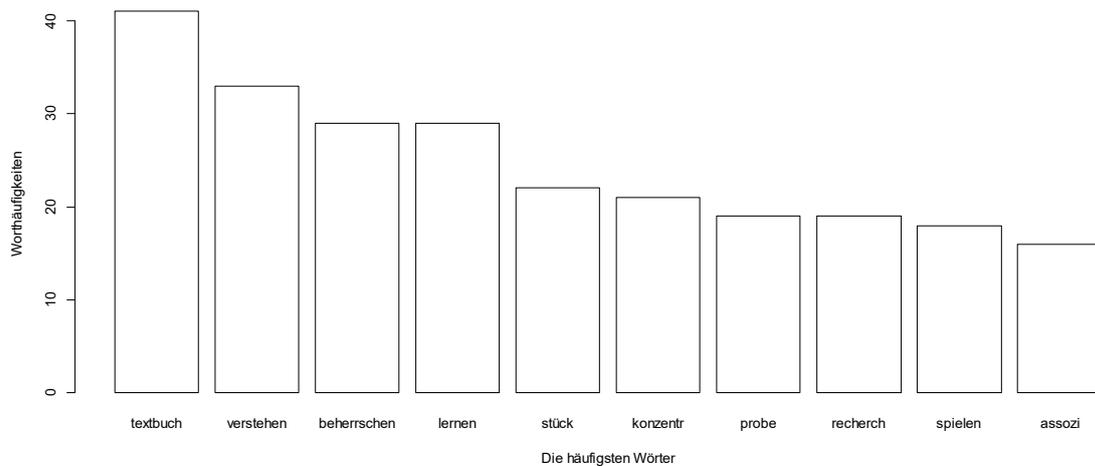


Abbildung 29: Die zehn häufigsten Nennungen MD

Die dazugehörige Originaltabelle gibt konkret Auskunft über die Nennungen:

word freq		
textbuch	TEXTBUCH	41
verstehen	VERSTEHEN	33
beherrschen	BEHERRSCHEN	29
lernen	LERNEN	29
stück	STÜCK	22
konzentration	KONZENTRATION	21
probe	PROBE	19
recherche	RECHERCHE	19
spielen	SPIELEN	18
assoziaton	ASSOZIATION	16
lesen	LESEN	16
fragen	FRAGEN	15
beginnen	BEGINNEN	14
gedankenbrücken	GEDANKENBRÜCKEN	14
intensiv	INTENSIV	13
memorieren	MEMORIEREN	13
phantasie	PHANTASIE	12

sicherheit	SICHERHEIT	11
wissen	WISSEN	10
auswendig	AUSWENDIG	10
instrument	INSTRUMENT	10

Tabelle 43: Die häufigsten Nennungen MD

Mit 41 Nennungen liegt *Textbuch* eindeutig an erster Stelle. *Verstehen* (33 Nn), *Lernen* und *Beherrschen* (29 Nn) haben für MD im Lernprozess eine große Bedeutung. Wichtig ist in Zusammenhang mit *Beherrschen* auch das *Stück* (22 Nn). Ohne *Konzentration* ist Lernen schwer möglich, wie 21 Nennungen demonstrieren. *Recherche* ist mit 19 Nennungen wesentlich für den Lernprozess. *Probe* und *Spielen* sind mit 18 bis 19 Nennungen ebenfalls von entscheidender Bedeutung für die Textsicherheit. Für das *Einprägen* des Textes sind *Assoziationen*, *Lesen* und *Fragen* mit 15 bis 16 Nennungen wesentlich.

Die folgende Wordcloud verdeutlicht anschaulicher und umfangreicher die bedeutenden Elemente im Lernprozess von MD:



Abbildung 30: Wordcloud des Befragten MD

Für MD bedeutet das *Textbuch* die Grundlage des Lernprozesses. Er trachtet

danach, den Text zu *verstehen* und zu *beherrschen*, wozu *Konzentration* notwendig ist. Zusätzlich zu den bereits genannten Begriffen kristallisieren sich *Fragen* (15 Nn), *Gedankenbrücken* (14 Nn), *intensives Beschäftigen* und *Memorieren* (je 13 Nn) als Lernstrategien heraus, um *Sicherheit* (11 Nn), *Wissen* und *auswendig* (je 10 Nn) zu generieren. MD versteht sich selbst als *Instrument* (10 Nn), das im Zusammenklang mit *Kollegen* (9 Nn) den *textgetreuen Parcours* (8 Nn) auf der *Bühne* (7 Nn) meistert. Den Codes *Arbeiten*, *Probieren*, *Hilfe*, *Markieren*, *Schreiben* und *Szene* werden mit vier bis fünf Nennungen wenig Bedeutung beigemessen.

In der Auswertung der Assoziationen haben sich folgende Korrelationen gezeigt (siehe Anhang, Tab. 82 bis 84):

Textbuch korreliert im sehr hohen Bereich ($r = 0.91$ bis $r = 0.94$) mit *Zeit*, *Beginn* und *alleine*. Dies deutet darauf hin, dass die Planung des Lernprozesses eine wichtige Rolle spielt. Hoch korreliert der Begriff *Textbuch* mit *Recherche*, *Fragen* und *Proben* ($r = 0.80$ bis $r = 0.84$). Es kann daraus geschlossen werden, dass das Textverständnis in einem fruchtbaren Prozess mit dem Ensemble diskutiert und geschärft wird. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.79$) korreliert *Textbuch* mit *Lernen*, *Gedankenbrücken*, *Arbeiten*, *Beherrschen*, *Lesen*, *Anstreichen*, *Markieren*, *Sammeln*, *Sprechen*, *Dialog* und *Lernumgebung*.

Beim Code *Verstehen* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.91$) mit *Gedankenbrücken*, *Nachspüren* und *Dichter* gegeben. Eine hohe Korrelation ($r = 0.80$) zeigt sich mit dem Code *Figur*, mittlere Korrelationen ($r = 0.55$ bis $r = 0.72$) mit den Codes *Sprechen*, *Symbol* und *Beherrschen*.

Der Code *Beherrschen* korreliert sehr hoch mit *Spielen* ($r = 0.91$). Hohe Korrelationen ($r = 0.80$ bis $r = 0.89$) sind mit *Ziel*, *Sprechen*, *Recherche*, *Stück*, *Lernen*, *Markieren*, *Schreiben*, *Lesen*, *Regisseur*, *Erfahrung*, *Funktionieren*, *Gedankenbrücken*, *Kaffeehaus*, *Lernumgebung*, *Notizen*, *Lernzeit*, *Aufwand*, *Wiederholen*, *Beginnen*, *Gehen* und *Gedächtnis* feststellbar. Im mittleren Bereich ($r = 0.52$ bis $r = 0.79$) korreliert *Beherrschen* mit *Kollegen*, *Textbuch*, *Parcours*, *Wissen*, *Fragen*, *Arbeiten*, *Konzentration* und *Probe*.

Im Fall MD kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Wiederholungsstrategien (*Lesen, Memorieren, rhythmische Gliederung*) in Verbindung mit Bewegung eine herausragende Rolle spielen. Bei den tiefenorientierten Strategien werden Aktivierung des Vorwissens, Mnemotechnik, Visualisierung und kritisches Prüfen angewendet. Im metakognitiven Bereich sind die Planung und Zielkriterien (*Zeit, Beginn, Beherrschen, Wissen, auswendig, textgetreu, Wiedergeben*) von Bedeutung, bei Überwachung und Regulierung des Lernprozesses sind die Kontrolle der Aufmerksamkeit, die Prüfung der Angemessenheit der Strategien und die Reflexion über den eigenen Wissensstand wesentliche Elemente. Beim Ressourcenmanagement wird als bevorzugte Lernzeit der Morgen genannt, vorzugsweise in der Natur und an öffentlichen Orten. Bei den Angaben zum Lernen mit Kollegen kommen den Subkategorien Resonanz und Wertschätzung große Bedeutung zu. Der Regisseur ist für das Feedback verantwortlich, das es MD ermöglicht, das Resultat des Lernprozesses mit Verstehen, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit in Übereinstimmung zu bringen und von der eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt zu sein. Der Lernprozess wird als anstrengend und intensiv beschrieben, es bedarf einer gehörigen Portion Disziplin.

12.9 Analyse Fall MG

In dieser Abbildung sind die zehn häufigsten Nennungen von MG dargestellt:

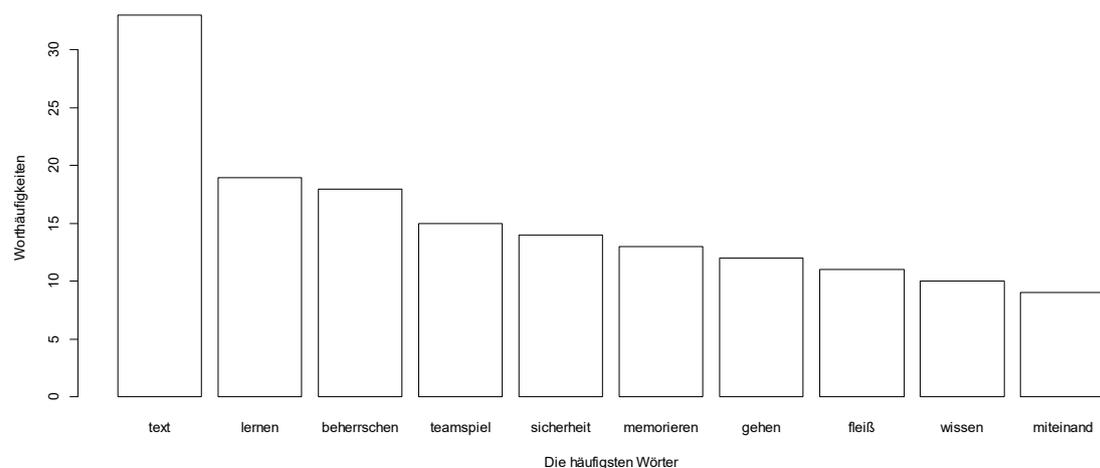


Abbildung 31: Die zehn häufigsten Nennungen MG

Die Originaltabelle gibt die konkrete Anzahl der Nennungen an:

word freq		
text	TEXT	33
lernen	LERNEN	19
beherrschen	BEHERRSCHEN	18
teamspiel	TEAMSPIEL	15
sicherheit	SICHERHEIT	14
memorieren	MEMORIEREN	13
gehen	GEHEN	12
fleiß	FLEIß	11
wissen	WISSEN	10
miteinander	MITEINANDER	9

Tabelle 44: Die häufigsten Nennungen MG

Die Häufigkeitsauszählung ergibt, dass *Text* mit 33 Nennungen eindeutig an erster Stelle liegt, gefolgt von *Lernen* (19 Nn) und *Beherrschen* (18 Nn). *Teamspiel* ist mit 15 Nennungen vertreten, *Sicherheit* und *Memorieren* kommen mit 13 bis 14 Nennungen ebenfalls wesentliche Bedeutung im Lernprozess zu. *Gehen* (12 Nn), *Fleiß* (11 Nn) und *Wissen* (10 Nn) spielen auch eine große Rolle, *Miteinander*, das neunmal genannt wird, korrespondiert mit *Teamspiel*.

In der Wordcloud werden die Begriffe umfangreicher veranschaulicht.



Abbildung 32: Wordcloud des Befragten MG

Abgesehen vom *Text* ist für MG die Arbeit mit Kollegen wichtig, wie die Begriffe *Teamspiel* und *Miteinander* zeigen. Wesentlich ist ihm das *Beherrschen* und die

Sicherheit, wozu er sich der Strategie des *Memorierens* bedient, was sich auch in *auswendig* (9 Nn), *Festigen* (8 Nn), *Wiedergeben* (6 Nn) und *Merken* (4 Nn) zeigt. Die Nennungen zu *Fleiß* (11 Nn), *Disziplin* (9 Nn), *Kontrolle* (8 Nn), *Konzentration* (7 Nn) und *Beruf* (5 Nn) lassen auf ein ausgeprägtes Berufsethos schließen. Für den Lernprozess wesentlich scheinen *Phantasie* (8 Nn), *Verstehen* (7 Nn) und *Parcours* (5 Nn); *Verbinden* (3 Nn), *Assoziation* (3 Nn) und *Bewegung* (2 Nn) sind von untergeordneter Bedeutung, wie die geringe Anzahl der Nennungen beweist.

Die Auswertung der Assoziationen führt zu folgenden Ergebnissen (siehe Anhang, Tab. 85 bis 87):

Der Code *Text* korreliert in hohem Maß ($r = 0.88$) mit *Beherrschen*. Im mittleren Bereich ($r = 0.52$ bis $r = 0.78$) sind Korrelationen mit *Anfangen*, *Vorbereiten*, *Aufnehmen*, *Bewegung*, *Bild*, *Rolle*, *Hilfe*, *Festigen* und *auswendig* feststellbar.

Lernen korreliert mittel mit *laut*, *Sprechen*, *Natur und Memorieren* ($r = 0.60$ bis $r = 0.71$).

Bei *Beherrschen* ist eine hohe Korrelation mit *Text* ($r = 0.88$) gegeben. Mittlere Korrelationen ($r = 0.54$ bis $r = 0.70$) zeigen sich mit den Begriffen *auswendig*, *Vorbereiten*, *Anfangen*, *Aufnehmen*, *Bild*, *Bewegung*, *Körper*, *Hilfe* und *Festigen*.

Abschließend wird der Fall MG wie folgt beschrieben: Auffällig oft werden Codes genannt, die darauf hinweisen, dass für MG Wertschätzung und Resonanz wesentliche Elemente im Lernprozess darstellen (*Teamspiel*, *Miteinander*, *Stimmung*, *Kollegen*, *Anstand*, *Respekt*, *peinlich*). Feedback vom *Regisseur* während der *Proben* dient dem *Verstehen* und der Handhabbarkeit der *Rolle*. Zur Erarbeitung des Textes bedient sich MG oberflächenorientierter Wiederholungsstrategien: artikulatorische Enkodierung (*Memorieren*), rhythmische Gliederung und *mechanisches Wiederholen*, wobei monotone Bewegungen (*Gehen*, *Hometrainer*) unterstützend wirken, wie die Assoziationen zeigen. Im Bereich der tiefenorientierten kognitiven Strategien werden Elaborationsstrategien (Visualisieren, diverse Mnemotechniken, Aktivierung des Vorwissens) und Kritisches Prüfen angewendet. Bei den metakognitiven Strategien werden zur Planung nur Angaben zum Ziel gemacht (*Beherrschen*, *Wissen*, *textgetreu*, *auswendig*, *Wiedergeben*), Überwa-

chung und Regulierung des Lernprozesses sind hingegen von großer Bedeutung (Kontrolle der Aufmerksamkeit und der Emotionen, Reflexion über den Wissensstand). *Sicherheit* und Genauigkeit sind für die Überzeugung von Selbstwirksamkeit essentiell, deshalb ist der Lernprozess von *Fleiß* und *Disziplin* geprägt.

12.10 Analyse Fall OS

Das Säulendiagramm gibt Auskunft über die zehn häufigsten Nennungen von OS:

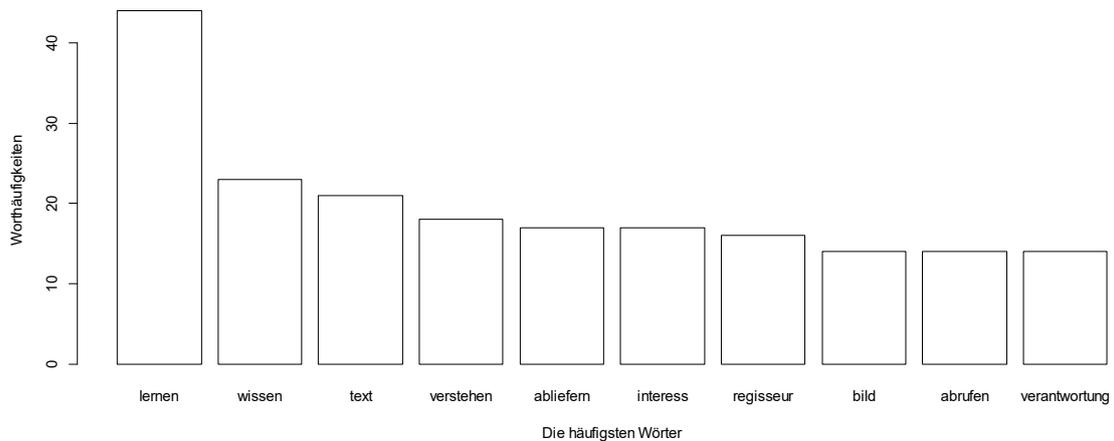


Abbildung 33: Die zehn häufigsten Nennungen OS

Aus der Originaltabelle kann die konkrete Anzahl der Nennungen abgelesen werden:

word	freq
lernen	LERNEN 44
wissen	WISSEN 23
text	TEXT 21
verstehen	VERSTEHEN 18
abliefern	ABLIEFERN 17
interesse	INTERESSE 17
regisseur	REGISSEUR 16
bild	BILD 14
abrufen	ABRUFEN 14
verantwortung	VERANTWORTUNG 14
ungeduld	UNGEDULD 14
auswendig	AUSWENDIG 13
logik	LOGIK 13
erklären	ERKLÄREN 12
natur	NATUR 12
angst	ANGST 12
festigen	FESTIGEN 11
position	POSITION 11

wertschätzung	WERTSCHÄTZUNG	11
versuchen	VERSUCHEN	10
bewältigen	BEWÄLTIGEN	10

Tabelle 45: Die häufigsten Nennungen OS

Mit 44 Nennungen liegt *Lernen* an oberster Stelle. *Wissen* (23 Nn) und *Text* (21 Nn) nehmen im Lernprozess eine zentrale Rolle ein. Mit 16 bis 18 Nennungen sind *Verstehen*, *Interesse*, *Abliefern* und *Regisseur* wesentliche Elemente. *Bild*, *Abrufen* und *Verantwortung* weisen je 14 Nennungen auf.

Die folgende Wordcloud stellt umfangreicher und anschaulicher die zentralen Begriffe dar:



Abbildung 34: Wordcloud der Befragten OS

Lernen wird unterstützt durch *Verstehen*, *Interesse*, *Logik* (13 Nn), *Erklären* (12 Nn), *Lesen* (7 Nn), *Assoziation* (7 Nn), *Gedankenbrücken* (7 Nn) und *Verbinden* (7 Nn). Ziel des Lernens ist *Wissen* und damit das *Abliefern*, *Abrufen*, *Festigen* (11 Nn) und *auswendige Wiedergeben* (8 Nn) des Textes. OS ist sich ihrer *Verantwortung* bewusst, worauf die Begriffe *Bewältigen* (10 Nn), *Üben* (7 Nn), *Kontrolle* (7 Nn), *Erfolgsdruck* (7 Nn) und *Resultat* (6 Nn) hinweisen. Der Arbeit

mit dem Ensemble kommt eine hohe Bedeutung zu, was sich in den Codes *Regisseur* (16 Nn), *Wertschätzung* (11 Nn), *Angst* (12 Nn), *Zutrauen, liebevoll und grauenvoll* (je 8 Nn), *Spielen* und *Rolle* (je 7 Nn), *Probe* und *Dynamik* (je 6 Nn) zeigt. Mit sechs Nennungen zu *Gehen* scheinen auch Bewegung und Körper von Bedeutung zu sein.

Folgende Korrelationen zeigen sich in der Auswertung der Assoziationen (siehe Anhang, Tab. 88 bis 90):

Lernen korreliert sehr hoch mit *Logik* und *Merken* ($r = 0.96$). Im hohen Bereich ($r = 0.81$ bis $r = 0.89$) sind Korrelationen mit *Abliefern*, *Wiederholen*, *Überlegen*, *Rolle*, *Anfangen*, *Spielen*, *Versuchen*, *Verstehen*, *Text* und *Wissen* feststellbar. Mit *Bild*, *Ziel*, *Funktionieren*, *Erinnern*, *Wiedergeben*, *auswendig*, *Festigen*, *Verbinden*, *Erklären*, *Anker*, *Lesen*, *Interesse*, *Anfangen*, *Arbeiten*, *Beruf*, *Emotion*, *Erfolgsdruck*, *Stress*, *mühsam*, *Herausforderung*, *Hilflosigkeit*, *Kaffeehaus*, *Markieren*, *Partner*, *Resultat*, *Präsentation*, *Interesse*, *Phantasie*, *Überblick*, *Üben*, *Trainieren*, *Darstellen*, *Bewegung*, *Fragen*, *Konzentration*, *Ungeduld*, *Kontrolle*, *Probenarbeit*, *Wertschätzung*, *Zutrauen* und *Verantwortung* sind mittlere Korrelationen gegeben ($r = 0.50$ bis $r = 0.76$).

Beim Code *Wissen* zeigen sich sehr hohe Korrelationen ($r = 0.91$ bis $r = 0.96$) mit *Gedankenbrücken*, *Hören*, *Verstehen*, *Prozess*, *Erklären*, *Interesse*, *Spielen*, *Wiederholen* und *Überlegen*. Hohe Korrelationen ($r = 0.81$ bis $r = 0.86$) sind mit *Präsentieren*, *Publikum*, *Sicherheit*, *Trainieren*, *Merken*, *Reagieren*, *Herausforderung*, *Funktionieren*, *Ernsthaftigkeit*, *Erfolgsdruck*, *Probenarbeit*, *Wertschätzung*, *Zutrauen*, *Regisseur*, *autoritär*, *streng*, *Angst*, *Aufbegehren*, *Verzweiflung*, *Aufregung*, *Hänger*, *Blackout*, *Beweisen*, *Rolle*, *Hilfe*, *Ablenken*, *Begleiten*, *Bemerkungen*, *Darstellen*, *Abrufen*, *Erzählen*, *Sprechen*, *Erinnern*, *Fragen*, *Phantasie*, *Kontrolle*, *Konzentration*, *Konsequenz*, *Mühe*, *Ungeduld*, *Peinlichkeit*, *Abliefern*, *Üben* und *Logik* feststellbar. Im mittleren Bereich ($r = 0.51$ bis $r = 0.79$) korreliert *Wissen* mit *Kollegen*, *Verantwortung*, *Festigen*, *Assoziation*, *Anfangen*, *Versuchen*, *Verbinden*, *Text* und *Bild*.

Sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.97$) sind zu *Text* mit den Begriffen

Beruf, auswendig, Resultat, Ziel, Abrufen, Wiedergeben, Gehen, Anfangen, Vorbereiten, Überblick, Anker, Parcours, Arbeit, mühsam, schwierig, Stress, Anschluss, Auseinandersetzung, Barrieren, Interpretation, Figur, Form, Fotografie, Optik, visuell, Vorstellen, Kaffeehaus, Kennen, Logik, Markieren, Reden, Ruhe, Lesen und Üben feststellbar. Hohe Korrelationen ($r = 0.82$ bis $r = 0.89$) zeigen sich mit *Versuchen, Beherrschen, Rolle, Lernen, Merken* und *Wiederholen*. Im mittleren Bereich ($r = 0.50$ bis $r = 0.78$) korreliert *Text* mit den Codes *Bewältigen, Gedankenbrücken, Überlegen, Beschäftigen, Natur, Prozess, Bewegung, laut, Spielen, Einprägen, präzise, Wissen, Verstehen, Hören* und *Verbinden*.

Abschließend kann im Fall OS festgestellt werden, dass für OS Lernen mit *Verantwortung, Verstehen* und *Anstrengung* verbunden ist, dessen Ziele *Abrufen, Ab-liefern, Wiedergeben* und *Merken* sind. Sie bedient sich vorwiegend tiefenorientierter Strategien: Bei den Organisationsstrategien nennt sie Zusammenfassen von Informationen und Strukturieren, im Bereich der Elaborationsstrategien haben Aktivierung des Vorwissens, Mnemotechnik (duale Codierung, Inhalte an Plätze binden, Aneinanderreihen) und Visualisierung große Bedeutung, auch erfolgt Kritisches Prüfen. Wiederholungsstrategien werden mit *Lesen, Üben* und *rhythmischer Gliederung* angegeben, ebenfalls in Verbindung mit Bewegung (*Gehen*). Im Bereich der metakognitiven Strategien werden bei der Planung die Ziele konkret benannt und passende Strategien gewählt. Überwachungs- und Regulierungsstrategien bestehen vor allem aus der *Kontrolle* der Emotionen (*Un-geduld, Angst*) und Umgang mit Stress (*Erfolgsdruck*). Zu Ressourcenmanagement wird die *Natur* als bevorzugte Lernumgebung angeführt. In Bezug auf Lernen mit Kollegen sind für OS Wertschätzung und Resonanz unverzichtbar, um Hemmungen und Blockaden vorzubeugen (*liebevoll, grauenvoll, Zutrauen, Fordern*). Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Rückmeldungen während der Proben verleihen *Sicherheit* und tragen zur Überzeugung der Selbstwirksamkeit bei.

12.11 Analyse Fall PM

Im Säulendiagramm sind die zehn häufigsten Nennungen von PM ersichtlich:

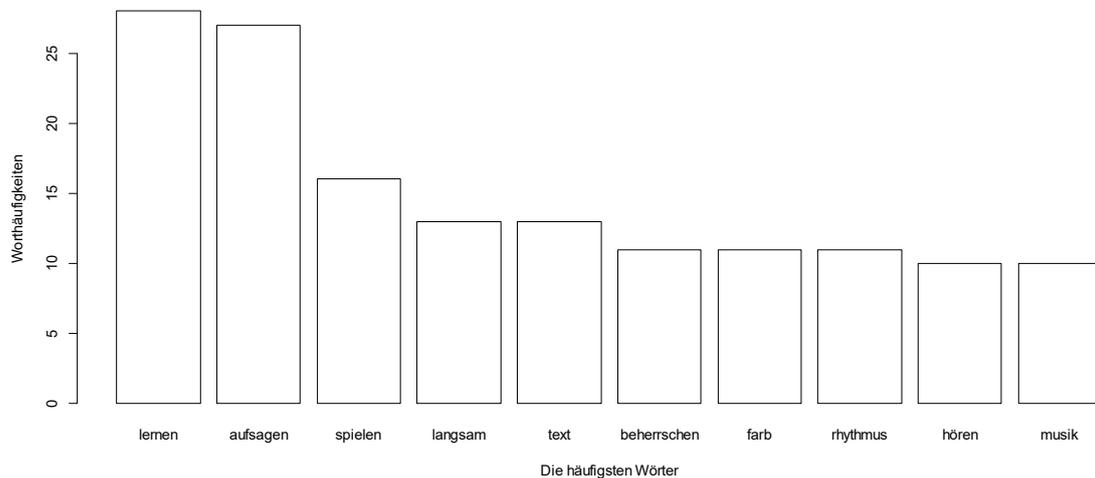


Abbildung 35: Die zehn häufigsten Nennungen PM

Aus der dazugehörigen Originaltabelle kann die konkrete Zahl der Häufigkeiten entnommen werden:

word	freq
lernen	LERNEN 28
aufsagen	AUFSAGEN 27
spielen	SPIELEN 16
langsam	LANGSAM 13
text	TEXT 13
beherrschen	BEHERRSCHEN 11
farbe	FARBE 11
rhythmus	RHYTHMUS 11
hören	HÖREN 10
musik	MUSIK 10
abrufen	ABRUFEN 10

Tabelle 46: Die häufigsten Nennungen PM

Wie die Auszählung der Nennungen zeigt, stehen *Lernen* (28 Nn) und *Aufsagen* (27 Nn) an oberster Stelle. *Spielen* wird nur 16 Mal genannt, *Text* und *langsam* je 13 Mal. Mit je elf Nennungen sind *Beherrschen*, *Farbe* und *Rhythmus* bedeutsam für den Lernprozess, ebenso wie *Hören*, *Musik* und *Abrufen* mit je zehn Nennungen.

Studieren, Anfangen, Stück, Stichwort, Musik, Singen, Sprachmelodie, Tonfall, Erzählen, Beobachten, Imitieren, Erinnern, Funktionieren, Verstehen, Beispiel, Eselsbrücken, Gedankenbrücken, Bewegen, Garten, Park und Wohnung.

Zu *Aufsagen* sind sehr hohe Korrelationen ($r = 0.90$ bis $r = 0.92$) mit *Straße* und *Gehen* erkennbar. Hohe Korrelationen ($r = 0.81$ bis $r = 0.86$) zeigen sich mit den Begriffen *Aufpassen, Ausdrucksweise, Beobachten, Bewegung, Beispiel, Eselsbrücken, Gedankenbrücken, Eigenheit, Garten, Park, Wohnung, Festlegen, natürlich, sinngemäß, Musik, Singen, Sprachmelodie, Tonfall, Sprechen, Versuchen, vollständig* und *Weitermachen*. Im mittleren Bereich ($r = 0.54$ bis $r = 0.79$) korreliert *Aufsagen* mit *Text, Hören, Lesen, Sagen, Verstehen, Versmaß, Lernen, Erzählen, Szene, Stichwort, Anfangen* und *Disziplin*.

Beim Begriff *Spielen* sind sehr hohe Korrelationen mit *Dialog* und *Inszenierung* feststellbar ($r = 0.90$). Eine hohe Korrelation ($r = 0,86$) zeigt sich mit *Szene*. *Abhören, Assoziation, Souffleuse* und *Probe* korrelieren mit *Spielen* im mittleren Bereich ($r = 0.52$ bis $r = 0.79$).

Zusammenfassend kann bei PM festgestellt werden, dass das Lernverhalten von Disziplin und Anstrengung geprägt ist, um die Ziele *Beherrschen, Wissen* und *auswendig* zu erreichen. Wichtig sind Wiederholungsstrategien: mechanisches Auswendiglernen (*stur, Papagei*), rhythmische Gliederung und *Lesen*. Die artikulatorische Enkodierung (*Aufsagen*) wird gerne im Gehen durchgeführt. Im Bereich der tiefenorientierten Strategien herrschen bei den Organisationsstrategien Zusammenfassen von Informationen und Strukturieren vor, bei den Elaborationsstrategien dominieren Aktivierung des Vorwissens (*Assoziationen*), Mnemotechnik (duale Kodierung, Aneinanderreihen, Inhalte an Plätze binden) und Visualisierungen (*Farben, Schriftbild, Symbole, Markieren*). Die Planung des Lernprozesses wird nicht erwähnt, es kann daraus geschlossen werden, dass sich PM individuelle Lernstrategien erarbeitet hat (*geheimnisvoll*). *Hilfe, Stichwort* und *Abhören* weisen auf die Überwachung und Regulierung hin. Das Lerntempo wird mit *langsam* beschrieben, bevorzugte Lernumgebungen sind öffentliche Einrichtungen wie Kaffeehäuser, Plätze, Parks und öffentliche Verkehrsmittel, deren diffuse Geräuschkulisse zur Steigerung der Konzentration beitragen. Zum Lernen mit

Kollegen werden keine Angaben gemacht, *Spielen* deutet darauf hin, dass der Probenprozess zum *Verstehen* und zur Festigung beiträgt.

12.12 Analyse Fall RH

Das folgende Säulendiagramm stellt die zehn häufigsten Nennungen von RH dar:

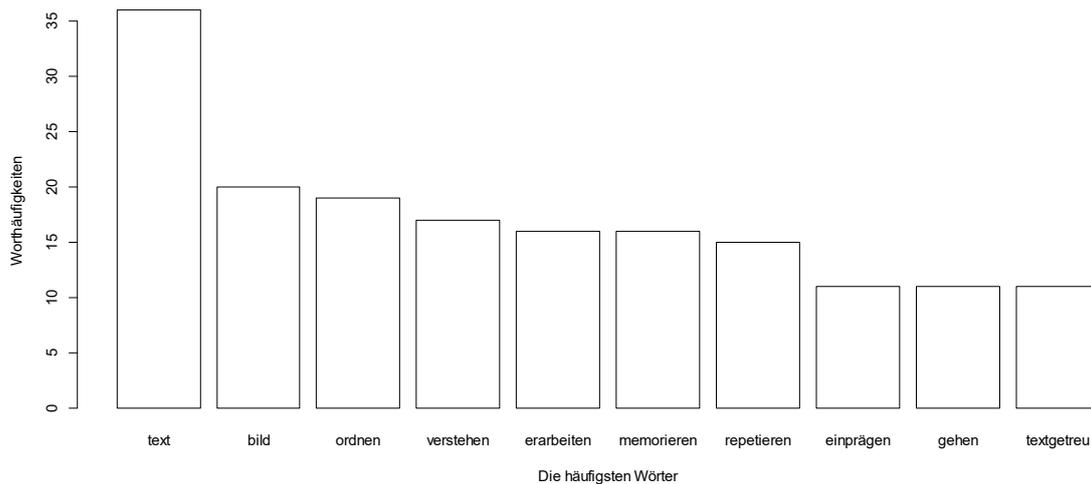


Abbildung 37: Die zehn häufigsten Nennungen RH

Die dazugehörige Originaltabelle gibt Auskunft über die konkrete Zahl der Nennungen:

word	freq
text	TEXT 36
bild	BILD 20
ordnen	ORDNEN 19
verstehen	VERSTEHEN 17
erarbeiten	ERARBEITEN 16
memorieren	MEMORIEREN 16
repetieren	REPETIEREN 15
einprägen	EINPRÄGEN 11
gehen	GEHEN 11
textgetreu	TEXTGETREU 11
regisseur	REGISSEUR 11
lernen	LERNEN 10

Tabelle 47: Die häufigsten Nennungen RH

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Text* (36 Nn) eindeutig an erster Stelle liegt. Den Begriffen *Bild* (20 Nn) und *Ordnen* (19 Nn) wird eine wesentliche Bedeutung beigemessen. *Verstehen* (17 Nn), *Erarbeiten*

(16 Nn), *Memorieren* (16 Nn) und *Repetieren* (15 Nn) weisen auf die bevorzugten Lernstrategien hin. *Einprägen*, *textgetreu*, *Gehen* und *Regisseur* sind mit je elf Nennungen vertreten.

Umfangreicher und anschaulicher werden die Codes in der Wordcloud verdeutlicht:



Abbildung 38: Wordcloud des Befragten RH

Lernen (10 Nn) wird als ein *Prozess* (9 Nn) verstanden, der von *Präzision*, *Konzentration* und *Verantwortung* geprägt ist und bevorzugt in der *Natur* stattfindet (alle 9 Nn). *Spielen* und *Hilfe* weisen je acht Nennungen auf, *Beruf*, *Disziplin*, *Ermutigung* und *Parcours* je sieben. *Körper* und *Abhören* sind mit je sechs Nennungen vertreten, *Rolle*, *Hänger*, *Recherche* und *Formulieren* mit je fünf. Den Begriffen *Merken*, *Sicherheit*, *mühsam*, *Anstrengung*, *Erzählen*, *Assoziation*, *Lesen*, *Schreiben*, *Wissen* und *Proben* wird mit drei bis vier Nennungen offensichtlich wenig Bedeutung beigemessen.

Bei der Erstellung der Assoziationen treten folgende Korrelationen auf (siehe Anhang, Tab. 94 bis 96):

Beim Code *Text* sind nur mittlere Korrelationen ($r = 0.54$ bis $r = 0.78$) mit *Repetieren*, *Bild*, *Wortbild*, *Ablaufen*, *Durchdringen*, *Einverleiben*, *Schriftbild*, *Stichwort*, *Fallstrick*, *Rezept*, *System*, *Wiedergeben* und *Assoziation* gegeben.

Bild korreliert ebenfalls im mittleren Bereich ($r = 0.53$ bis $r = 0.78$) mit *Wortbild*, *Farbe*, *Ablaufen*, *Durchdringen*, *Einverleiben*, *Fallstrick*, *Schriftbild*, *Stichwort*, *Wiedergeben*, *Assoziation*, *Text*, *Merken*, *Repetieren* und *Disziplin*.

Beim Code *Ordnen* sind mittlere Korrelationen ($r = 0.50$ bis $r = 0.55$) mit *Verbinden*, *Entwickeln*, *kreativ*, *Schwebezustand*, *Emotion*, *Kollegen*, *Regisseur*, *Lenken*, *Unterstützen*, *Zerstören* und *Treffen* feststellbar.

Es kann aufgrund der Häufigkeiten der Nennungen und der Assoziationen abschließend festgestellt werden, dass für RH zum *Erarbeiten* und *Verstehen* des Textes Organisationsstrategien (Strukturieren, Zusammenfassen von Informationen), Elaborationsstrategien (Visualisieren, Mnemotechnik, Aktivierung des Vorwissens) und Kritisches Prüfen (*Recherchieren*) von Bedeutung sind. *Lesen* und artikulatorische Enkodierung (*Memorieren*, *Repetieren*) fördern das *Einprägen* und dienen der Festigung des Gelernten. Die Wiederholungsstrategien werden in Kombination mit Bewegung (*Gehen*, *Rudern*) in freier *Natur* angewendet. Zum Erlernen neuer Textteile bevorzugt RH den frühen Morgen, zum Wiederholen hingegen den Nachmittag und Abend, das Lerntempo ist *langsam*. In Bezug auf Überwachung und Regulierung werden Kontrolle der Aufmerksamkeit (*Konzentration*) und die Hilfe von weiteren Personen genannt (*Abhören*, *Stichwort*). In der Arbeit mit den Kollegen ist Resonanz wesentlich, in der Arbeit mit dem Regisseur schätzt er *Wertschätzung* und konstruktives Feedback im Sinne von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit, das *Sicherheit* verleiht. Für RH ist Lernen mit *Verantwortung* und *Disziplin* verbunden, die Ziele werden mit *textgetreu*, *präzise* und *Merken* angegeben.

13 Zusammenfassende Analyse aller Fälle

Das folgende Säulendiagramm veranschaulicht die zehn Begriffe, die von den Probanden am häufigsten in Zusammenhang mit dem Lernprozess genannt wurden.

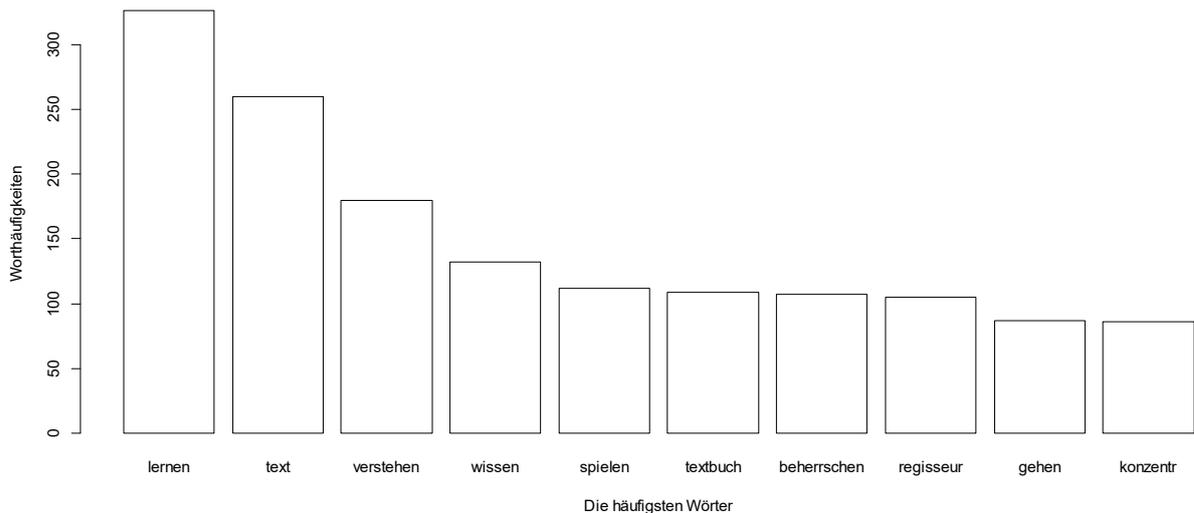


Abbildung 39: Die zehn häufigsten Nennungen gesamt

Die nachfolgende zugehörige Originaltabelle gibt konkrete Auskunft über die Häufigkeiten:

```
head(d, 80)
      word freq
lernen      LERNEN 326
text        TEXT  260
verstehen   VERSTEHEN 180
wissen       WISSEN  132
spielen     SPIELEN  112
textbuch   TEXTBUCH  109
beherrschen BEHERRSCHEN 107
regisseur   REGISSEUR 105
gehen       GEHEN    87
konzentration KONZENTRATION 86
auswendig   AUSWENDIG 84
kontrolle   KONTROLLE 83
lesen       LESEN    80
memorieren  MEMORIEREN 75
rolle       ROLLE    72
sicherheit  SICHERHEIT 71
phantasie   PHANTASIE 67
arbeiten    ARBEITEN  67
bild        BILD     66
```

assoziation	ASSOZIATION	61
interesse	INTERESSE	60
aufsagen	AUFSAGEN	60
wiederholen	WIEDERHOLEN	57
abrufen	ABRUFEN	56
recherche	RECHERCHE	55
hilfe	HILFE	51
probe	PROBE	50
verbinden	VERBINDEN	50
verantwortung	VERANTWORTUNG	50
kollegen	KOLLEGEN	49
emotion	EMOTION	48
musik	MUSIK	48
disziplin	DISZIPLIN	48
beginnen	BEGINNEN	48
stück	STÜCK	46
sprechen	SPRECHEN	45
hören	HÖREN	44
hänger	HÄNGER	44
rhythmus	RHYTHMUS	43
miteinander	MITEINANDER	41
angst	ANGST	41
parcours	PARCOURS	41
textgetreu	TEXTGETREU	40
figur	FIGUR	39
logik	LOGIK	39
merken	MERKEN	39
versuchen	VERSUCHEN	39
natur	NATUR	38
mechanisch	MECHANISCH	36
präzise	PRÄZISE	36
wiedergeben	WIEDERGEBEN	36
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN	34
schreiben	SCHREIBEN	34
üben	ÜBEN	32
korrigieren	KORRIGIEREN	32
anstrengung	ANSTRENGUNG	32
langsam	LANGSAM	31
stichwort	STICHWORT	30
erfahrung	ERFAHRUNG	29
bühne	BÜHNE	28
prozess	PROZESS	27
beschäftigen	BESCHÄFTIGEN	26
farbe	FARBE	26
funktionieren	FUNKTIONIEREN	25
ausprobieren	AUSPROBIEREN	25
struktur	STRUKTUR	24
einprägen	EINPRÄGEN	24
erzählen	ERZÄHLEN	23
körper	KÖRPER	23
vorbereiten	VORBEREITEN	23
büffeln	BÜFFELN	23
abhören	ABHÖREN	23
proben	PROBEN	22
fragen	FRAGEN	22
formulieren	FORMULIEREN	22
bewältigen	BEWÄLTIGEN	22

Tabelle 48: Die häufigsten Nennungen gesamt

Die Häufigkeitsauszählung der gebildeten Codes zeigt, dass *Lernen* mit 326 Nennungen mit Abstand an erster Stelle liegt, gefolgt von *Text* mit 260 Nennungen. *Verstehen* (180 Nn), *Spielen* (112 Nn) und der *Regisseur* (105 Nn) nehmen im Lernprozess eine entscheidende Rolle ein. Die hohe Zahl der Nennungen zu *Wissen* (132 Nn), *Beherrschen* (107 Nn), *auswendig* (84 Nn) und *Sicherheit* (71 Nn) verweisen auf das Ziel. Oft wird im *Gehen* (87 Nn) gelernt, *Lesen* (80 Nn) und *Memorieren* (75 Nn) deuten auf die bevorzugten Lernstrategien hin. Im Bereich der Metakognition sind die Kontrolle der Aufmerksamkeit (*Konzentration* mit 86 Nn) und Korrekturen im Sinne von *Kontrolle* des gespeicherten Textes (83 Nn) von entscheidender Bedeutung.

Die nachstehende Wordcloud verdeutlicht umfangreicher und anschaulicher, welche Codes für die Schauspieler von besonderer Wichtigkeit sind.



Abbildung 40: Wordcloud aller Befragten

Auch aus der Wordcloud ist die Bedeutung von *Lernen* und *Text* ablesbar. Ebenso ist ersichtlich, dass *Memorieren* (75 Nn), *Lesen* (80 Nn), *Aufsagen* (60 Nn), *Inter-*

esse (60 Nn), *Rhythmus* (43 Nn) und *Wiederholen* (57 Nn) wesentliche Lernstrategien darstellen. Um den Text sicher zu beherrschen, ist das *Verstehen* desselben ein wichtiges Element. In diesem Zusammenhang kristallisieren sich die Begriffe *Recherchieren* (55 Nn), innerer *Parcours* (41 Nn), *Verbinden* (50 Nn), *Assoziationen* (61 Nn) und *Logik* (39 Nn) heraus. *Schreiben* ist mit 34 Nennungen vertreten. Die hohe Zahl der Nennungen zu *Gehen* verweist auf die Rolle der körperlichen Bewegung, die auch mit *mechanisch* (36 Nn) korrespondiert. *Natur* bildet mit 38 Nennungen die bevorzugte Lernumgebung. Die Ziele des Lernens werden mit den Codes *Beherrschen*, *Wissen*, *auswendig*, *präzise* (36 Nn), *textgetreu* (40 Nn), *Abrufen* (56 Nn) und *Wiedergeben* (36 Nn) benannt. *Kontrolle* und *Konzentration* werden als essentiell erachtet und entsprechen der Berufskultur des Schauspielers, worauf auch die Codes *Verantwortung* (50 Nn), *Disziplin* (48 Nn), *Rolle* (72 Nn) und *Figur* (39 Nn) schließen lassen. Dem *Regisseur*, den *Kollegen* (49 Nn) und den *Proben* (50 Nn) werden in diesem Zusammenhang ebenfalls Bedeutung beigemessen.

Im letzten Schritt werden die Assoziationen der am häufigsten genannten Begriffe durchgeführt (siehe Anhang, Tab. 97 bis 99):

Hier zeigen sich beim Code *Lernen* Korrelationen mittlerer Ausprägung ($r = 0.52$ bis $r = 0.73$) mit *Text*, *Rolle*, *Verstehen*, *Wissen*, *Logik*, *auswendig* und *Versuchen*.

Beim Code *Text* sind mittlere Korrelationen ($r = 0.51$ bis $r = 0.73$) mit *Lernen*, *Durchdringen*, *Büffeln*, *Erkämpfen*, *Anfangen*, *Korrigieren*, *Proben* und *Wortgestaltung* feststellbar.

Verstehen korreliert im mittleren Bereich ($r = 0.53$ bis $r = 0.64$) mit *Lernen*, *Logik* und *Gedankenbrücken*.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es einen engen Zusammenhang von *Lernen* und *Text* gibt. Dies deutet darauf hin, dass der Text mit Hilfe von Lernstrategien erarbeitet werden muss, um nachhaltig im Gedächtnis verankert werden zu können. Besondere Bedeutung kommt in der Phase der Erarbeitung dem *Verstehen* zu, da dies das *Einprägen* und *Abrufen* des Textes erleichtert. Als bevorzugte tiefenorientierte Lernstrategien werden in diesem Kontext die Elabora-

tionsstrategien Aktivierung des Vorwissens (*Assoziationen*), kritisches Prüfen (*Recherche*), Mnemotechnik (duale Kodierung, *Phantasie, Parcours, Verbinden, Aneinanderreihen*) und Visualisierung (*Bild, Schriftbild*) genannt. Bei den Organisationsstrukturen herrschen *Logik, Musik, Rhythmus* und *Struktur* vor. Im Bereich der oberflächenorientierten Lernstrategien dominieren Wiederholungsstrategien (*Lesen, Wiederholen, Memorieren*), die artikulatorische Enkodierung (*Aufsagen*) wird gerne im *Gehen* oder in Verbindung mit anderen *mechanischen* Tätigkeiten wie z. B. Rudern durchgeführt.

In der Planung wird das zu bewältigende Pensum portioniert. Das Lernverhalten ist geprägt von *Disziplin* und *Anstrengung*, um die Ziele *Beherrschen, präzise* und *Funktionieren* zu erreichen. Das korrespondiert mit der *Verantwortung* gegenüber den Kollegen und der *Sicherheit* beim Auftritt. Wesentlich sind bei der Überwachung des Lernprozesses die Kontrolle der Aufmerksamkeit (*Konzentration*) und Emotionen (*Angst*), die Codes *Hilfe, Korrigieren* und *Stichwort* weisen auf die Regulierung des Lernprozesses hin.

Im Bereich der Strategien des Ressourcenmanagements wird die häusliche Umgebung vorwiegend genannt, wenn es um die erste Phase des Erarbeitens und Einprägens geht, wobei Haushaltslärm oder Unordnung als störend empfunden werden. Sobald der Text einigermaßen im Gedächtnis verankert ist und auf das Textbuch weitgehend verzichtet werden kann, werden als Lernumgebungen die *Natur* und öffentliche Einrichtungen wie Kaffeehäuser bevorzugt, da deren diffuse Geräuschkulisse zur Steigerung der Konzentration beiträgt. Das Lerntempo wird mehrheitlich mit *langsam* beschrieben, eine Übereinstimmung bei den Lernzeiten im Tagesablauf konnte insofern festgestellt werden, dass der Morgen zum Einprägen neuer Testpassagen, der Nachmittag und Abend hingegen zum Memorieren genutzt werden. Die Codes *Rolle, Figur, Stück, Prozess, Bühne* und *Ausprobieren* verweisen im Sinne von Resonanz auf die Bedeutung des Lernens mit Kollegen, besonders die Arbeit mit dem Regisseur sollte von Wertschätzung ebenso wie von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Rückmeldungen geprägt sein.

V ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und anhand von bereits vorliegenden Forschungsergebnissen diskutiert. Da das Lernverhalten von Schauspielern jedoch erstmalig empirisch untersucht wurde und es sich somit um eine Studie mit explorativem Charakter handelt, sind die Ergebnisse dieser Arbeit mit den Ergebnissen von bestehenden Untersuchungen nur bedingt vergleichbar. Daran anschließend werden die Limitationen der Arbeit behandelt. Den abschließenden Teil bilden Fazit und Ausblick und es werden Implikationen für die Forschung abgeleitet.

14 Zusammenfassung

Das zentrale Anliegen dieser Forschungsarbeit ist es, den Lernprozess erfolgreicher Lerner am Beispiel von renommierten Schauspielern zu untersuchen und darzustellen. Da es sich um Lernen von Erwachsenen handelt, werden im theoretischen Teil Lernen und Beruf untersucht, wobei eine Unterscheidung zwischen Lernen im Beruf und Lernen als Beruf getroffen wird, da beide unterschiedlichen Handlungslogiken folgen. In diesem Zusammenhang wird auf die diversen Lerngelegenheiten eingegangen und gefolgert, dass es sich beim Lernen des Schauspielers um informelles Lernen handelt. Da dieser Terminus in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definiert ist (Dehnpostel 2018; Dohmen 2018; Berg 2018), wurde ausgearbeitet, dass Lernen als Teil der Berufskultur des Schauspielers zielorientiert, sinnvoll-rezeptiv, selbstgesteuert und von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt ist. Beim selbstgesteuerten Lernen, das als zyklischer Prozess beschrieben wird, sind Lernstrategien ein wesentliches Element (vgl. Kap. 4.2). Der vorliegenden Arbeit wird die Lernstrategieklassifikation nach Wild (2005) zugrunde gelegt, wobei zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Strategien unterschieden wird. Aus dieser Klassifikation werden die deduktiven Kategorien für die empirische Untersuchung gezogen. Wiederholungsstrategien, Mnemotechnik, Visualisierung, Aktivierung des Vorwissens, kritisches Prüfen und Zusammenfassen von Informationen bilden die Hauptkategorien bei den kognitiven Strategien. Planung, Überwachung und Regulierung ent-

sprechen den metakognitiven Strategien und Lernumgebung, Zeitmanagement und Lernen mit Kollegen sind im Bereich des Ressourcenmanagements angesiedelt.

Zur Erhebung der Daten wurden zwölf renommierte Schauspieler im Alter zwischen 35 und 91 Jahren mittels problemzentriertem Interview befragt. Um die Zuverlässigkeit der Zuordnung der Codierungen zu den Kategorien zu gewährleisten, wurden drei Zweitcodierer hinzugezogen. In der kommunikativen Validierung mit den Zweitcodierern wurden bei insgesamt 1082 Nennungen 40 Abweichungen festgestellt, was einem Übereinstimmungskoeffizienten von 0.96 entspricht. Dieses Ergebnis stellt laut Kuckartz (2018) einen sehr hohen Wert dar und gilt u. a. als Gütekriterium für qualitative Forschung.

Die Auswertung liefert in Bezug auf die expliziten Fragestellungen folgende Ergebnisse:

In Anbetracht der Tatsache, dass der Schauspieler selbstständig über seine Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume verfügt, kommen den metakognitiven Strategien Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses entscheidende Bedeutung zu. Es wurden 308 Nennungen abgegeben. Die Befragten nennen als konkretes Ziel übereinstimmend, den Text zu Probenbeginn präzise beherrschen zu wollen, um frei im Spiel zu sein und nicht am Text zu kleben. Nach Erhalt des Buches verschaffen sich acht Probanden mittels mehrmaligem Lesen einen Überblick über Umfang und Anforderungen des Stoffes und stellen bei auftretenden Verständnisfragen Recherchen an. Es wird somit der Zeitaufwand ermittelt und ein Zeitplan erstellt, wobei das Einhalten desselben zu einem Gefühl großer Zufriedenheit führt. Die Reihenfolge der Lernstrategien wird von fünf Probanden wie folgt beschrieben: Nach mehrmaligem Lesen wiederholen sie den Text leise, wobei sie Textstellen abdecken, im Buch zurückblättern und sich das (häufig selbst gestaltete) Schriftbild einprägen. Diese erste Phase im Lernprozess geschieht im Sitzen in einer ruhigen Umgebung, vorzugsweise in der eigenen Wohnung. Zehn Befragte geben an, dass sie den Text laut sprechen oder murmeln, wenn sie den Stoff einigermaßen beherrschen, d. h. es folgt die artikulatorische Enkodierung.

In der Kategorie Zeitmanagement geben acht Probanden an, dass sie das Buch möglichst früh haben wollen, um sich den Stoff entsprechend einzuteilen und ein langsames Lerntempo pflegen zu können, das die Behaltensleistung erhöht. Sie lernen täglich drei bis vier Stunden; sieben bevorzugen zum Erlernen neuer Passagen den frühen Morgen, wenn das Gehirn „*noch frisch*“ ist und den Abend zum Wiederholen der Inhalte (vgl. Kap. 5.3.2).

Das Portionieren des Lernstoffes führt zur Frage, mit Hilfe welcher Strategien das Volumen organisiert und strukturiert wird. Drei der Befragten nannten „Zusammenfassen und Erzählen“, in der Kategorie „Visualisierung“ geben sieben Probanden an, Symbole zur Illustrierung der Sprachmelodie und zum Kennzeichnen von Pausen und Zäsuren zu verwenden.

Wie bereits erwähnt, ist für den Schauspieler die wortgetreue Beherrschung des Textes berufsbedingt äußerst wichtig, d. h. er muss sich die Texte der Rollen, in denen er besetzt ist, nachhaltig einprägen, um sie im jeweiligen Stück präzise wiedergeben zu können. In Übereinstimmung mit den Modellen der guten Informationsverarbeitung (Pressley et al. 1986) und dem Mehrebenenansatz (Schermer 2006) werden die kognitiven Lernstrategien (vgl. Kap. 5.1) untersucht, die das Einbetten der neuen Inhalte in die kognitiven Strukturen unterstützen und das Abrufen der Informationen ermöglichen. Von neun Befragten wird in den Interviews angegeben, dass sie den Text verstanden haben müssen, um ihn abspeichern zu können. Sie spüren der Folgerichtigkeit der Gedanken nach, stellen Verbindungen zwischen diesen her und bauen sich eine innere Logik, nach der sie die Textbausteine aneinanderreihen. Dieser Ansatz entspricht der kognitivistischen Lerntheorie, derzufolge die Informationen verarbeitet werden müssen, um sie in den kognitiven Strukturen zu verankern und zu einem späteren Zeitpunkt wieder auffinden und abrufen zu können (vgl. Kap. 4.1). Die Kategorie „Der innere Parcours“ wurde somit induktiv aus dem Material gezogen und weist Elemente aus den tiefenorientierten Elaborationsstrategien Mnemotechnik, Aktivierung des Vorwissens und Visualisierung auf. Die 99 Nennungen beziehen sich vorwiegend auf Verstehen, Strukturieren der Gedanken, Inhalte an Plätze binden und duale Kodierung. Für neun Probanden stellt auch die optische Wahrnehmung eine be-

deutende Komponente im Lernprozess dar. Dabei unterstützen sowohl die duale Kodierung, wobei Worte mit Bildern verknüpft werden, wie auch die Gestaltung des Schriftbildes. Im Bereich der oberflächenorientierten Wiederholungsstrategien sind 127 Nennungen zu verzeichnen, die oft in Verbindung mit Bewegung genannt werden und mit der rhythmischen Gliederung des Textes korrespondieren. In diesem Kontext wird auch häufig der Körper als „Speicherort“ genannt. Bei zehn Schauspielern greift die artikulatorische Enkodierung, die es ihnen ermöglicht, die fremden Worte so wiederzugeben, als wären es ihre eigenen und sie gewährleisten die Authentizität der Rollengestaltung. Somit entsprechen die Strategien der dualen Kodierung, der artikulatorischen Enkodierung und der Visualisierung dem Mehrebenenansatz (vgl. Kap. 5.1), demzufolge das Gehirn als assoziatives Netzwerk betrachtet wird und die Reizverarbeitung auf der phonemischen Ebene beginnen und durch graphische oder semantische Analysen erweitert werden kann. Ebenso kann die Reizverarbeitung aber auch auf der graphischen oder semantischen Ebene beginnen und durch phonemische Verarbeitung gefestigt werden.

Diese Erkenntnisse führen zur Frage, welche Lernumgebungen das Einprägen des Textes fördern. Wie bereits bei der Planung erwähnt, erfolgt der Beginn in einer ruhigen Umgebung. Der Lernort beeinflusst die Aufmerksamkeit, er muss sauber und geordnet sein. Wenn der Text schon einigermaßen verankert und das Buch entbehrlich ist, werden gerne öffentliche Räume und/oder die freie Natur aufgesucht, deren diffuse Geräuschkulisse zur Steigerung der Konzentration beitragen. Auch in diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass die Möglichkeit zur Bewegung die Behaltensleistung steigert. Bei fortgeschrittener Textsicherheit wird die Hilfe von weiteren Personen geschätzt. Das Gegenüber liefert die Stichworte, korrigiert falsche Passagen, ergänzt fehlende Textstellen und ermöglicht somit eine Reflexion über den Wissensstand.

Es wurde in Anlehnung an das Resonanzmodell (Petzold 2001) dargelegt, dass es sich beim Probenprozess um einen geschützten Raum handelt, dessen zentrale Elemente im Sinne eines positiven, konstruktiven Miteinanders Wertschätzung und Verlässlichkeit bilden. Elf der Befragten geben an, dass Resonanz einen we-

sentlichen Stellenwert einnimmt. Vom Regisseur wird erwartet, dass er den Ordnungsrahmen absteckt, ein aufmerksamer Zuschauer ist und konstruktive Rückmeldungen gibt, die von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit geprägt sein sollten. Er wird dafür verantwortlich gemacht, dass sich der Schauspieler auf der Bühne nicht blamiert. Herabwürdigende Bemerkungen, Bloßstellen und mangelndes Vertrauen hemmen und führen dazu, dass der Schauspieler an seiner Selbstwirksamkeit zweifelt und an Textsicherheit einbüßt. In diesem Zusammenhang wird auch die Körperhaltung der anwesenden Personen erwähnt. Verschränkte Arme, Flüstern und Unaufmerksamkeit werden als Missachtung der Leistung interpretiert und beeinträchtigen die Konzentration. Auch Verneinungen, Voyeurismus und ein autoritärer Umgangston werden als Hemmfaktoren genannt.

Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich die Frage, wann der Schauspieler die nötige Sicherheit bezüglich Text erreicht zu haben glaubt und wie er seinen Lernprozess empfindet. Alle zwölf Befragten nennen als Indikator für Textsicherheit, dass sie das Buch nicht mehr benötigen. Konstruktive Rückmeldungen während der Proben werden ebenso wie die szenische Gestaltung als hilfreich empfunden. Die Überzeugung von Selbstwirksamkeit wird von sechs Probanden in Zusammenhang mit Disziplin und Genauigkeit genannt. Elf der Befragten beschreiben den Lernprozess explizit als mühselig und vergleichen ihn mit anstrengenden sportlichen Tätigkeiten.

15 Diskussion der Ergebnisse

Wie im theoretischen Teil gezeigt werden konnte, belegen Studien im schulischen und universitären Bereich einen Zusammenhang von Metakognition und Ressourcenmanagement mit dem Prüfungserfolg. Der Einsatz von kognitiven Strategien und Lernerfolg weist eine deutlich geringere Korrelation auf. Kognitive Strategien sind mit Anstrengung und erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden und kommen vorwiegend zur Erarbeitung komplexer Stoffgebiete zum Einsatz (Artelt 2010; Holzebeling 2017; Spörer & Brunstein 2005; Wild 2011). Bei diesen Forschungsdesigns handelt es sich jedoch um den Einsatz von Lernstrategien zur Optimierung des Lernerfolges. In der aktuellen Untersuchung wurde hingegen von einem größtmöglichen Lernerfolg ausgegangen und der Frage nachgegangen, welche Lernstrategien zur Anwendung kommen.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit reihen sich in bestehende Forschungsergebnisse nur bedingt ein.

In der Literatur stellen bei den Organisationsstrategien das Zusammenfassen von Informationen und Strategien der externen Visualisierung wesentliche Komponenten dar (vgl. Kap. 5.1.2). Umso überraschender ist die geringe Zahl der Nennungen der Kategorie „Zusammenfassen und Erzählen“, nur drei der Befragten äußerten sich dazu. Im Unterschied zu Untersuchungen im schulischen Kontext nimmt die Mehrheit der Befragten Abstand von Farben, Markieren und Unterstreichen, da sich im Lauf des Probenprozesses häufig Änderungen ergeben, die im markierten Text nicht mehr berücksichtigt werden könnten.

Bei den Elaborationsstrategien wurde die Subkategorie „Struktur“ nur von zwei Schauspielern angesprochen. Es kann vermutet werden, dass sie sich in den Texten entweder eine rhythmische Gliederung in Form eines Versmaßes oder eine semantische Struktur zurechtlegen. Auch die interessenorientierte Selektion weist eine vergleichsweise geringe Anzahl an Nennungen auf. Dennoch kann die Autorin aufgrund ihres Feldzuganges bestätigen, dass diese sehr wohl ein bedeutendes Kriterium für den Lernprozess darstellt, was sich in intensiven Diskussio-

nen mit dem Regisseur und der Dramaturgie widerspiegelt. Die Subkategorie „Beobachtungen“ wurde nur einmal genannt, und zwar in Zusammenhang mit der szenischen Gestaltung der Rolle. Es wird angenommen, dass diese Strategie eher für das Lernen am Modell von Bedeutung ist.

Bei den metakognitiven Strategien wird die geringe Zahl der Nennungen zu Prüfung der Lernstrategien auf den Umstand zurückgeführt, dass die Schauspieler durch den deklarativen Wissensaspekt und den exekutiven Kontrollaspekt bereits über automatisierte und bewährte Lernstrategien verfügen. Zum Thema Regulierung des Lernverhaltens und Problemanalyse äußerten sich nur zwei von zwölf Befragten. Dies wird dahingehend interpretiert, dass die Schauspieler während ihres Berufslebens individuelle Lernstrategien entwickelt haben und eventuell auftretende Probleme rasch erkennen und gezielt beheben können.

Im Bereich des Ressourcenmanagements korrespondieren die Ergebnisse der Untersuchung mit aktuellen Studien zum informellen Erfahrungslernen, denen zufolge Sinneseindrücke, Erlebnisse und die Auseinandersetzung zwischen Personen und Umwelt das Lernergebnis beeinflussen (Felden 2018).

Weitere Studien in Zusammenhang mit den Ergebnissen werden auch im Kapitel „Implikationen für die Bildungsforschung“ behandelt.

16 Limitationen

In diesem Abschnitt werden die Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt. Die Studie ist nicht repräsentativ, da keine Zufallsstichprobe vorliegt. Die Ergebnisse sind daher nur für diese Stichprobe von Relevanz und es lassen sich keine generalisierbaren Aussagen treffen.

In der aktuellen Forschungsliteratur wird die Authentizität der Informationen aus offenen Interviews in Frage gestellt, da befürchtet wird, dass Personen, die retrospektiv Teile ihres Lebens erzählen, diese aus der aktuellen Lebenssituation deuten und bewerten. *„Bei kommunikativ hochgradig kompetenten Erzählern ist zu befürchten, dass sie nicht ehrlich erzählen“* (Lamnek 2010, S. 603). Viele Schauspieler haben literarische Autobiographien veröffentlicht, die allerdings nicht dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit gerecht werden. Es ist möglich, dass sie das Interview als Fortsetzung dieser Publikation ansehen und auf die relevanten Fragen nicht konkret eingehen.

Es ist auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Befragten von ihren Emotionen beeinflusst werden und befürchten, den Erwartungen und Vorstellungen der Interviewerin nicht zu genügen (Atteslander 2010). Damit besteht die Gefahr einer weiteren Einschränkung durch Artefakte, also durch den Umstand, dass Versuchspersonen ihr natürliches Verhalten ändern, wenn sie wissen, dass sie Teilnehmer an einer Untersuchung sind. Insofern kann durch den Hawthorne-Effekt die interne Validität von Untersuchungsergebnissen gefährdet sein, indem die Ergebnisse einer Studie durch die Studie selbst verfälscht oder erst durch sie hervorgerufen werden. Um dem vorzubeugen, wurden Zweitcodierer hinzugezogen. Weiters ist entgegenzuhalten, dass die Probanden offen angesprochen haben, sich ihres Lernverhaltens nicht bewusst zu sein und dieses während des Interviews rekonstruiert haben.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich bei der Auswertung des Materials. In der Deskription des Lernprozesses wurden oft in einem Satz mehrere Arbeitsschritte genannt, die jedoch verschiedenen Lernstrategien zuzuordnen sind. Die Aus-

sagen können nicht eindeutig segmentiert werden und es kommt zu Überlappungen. In der Auswertung hat sich auch das Kategoriensystem trotz Arbeit mit Zweitcodierern als sehr feingliedrig erwiesen. Kategorien könnten zusammengefasst werden, wie *lautes Wiederholen* und *artikulatorische Enkodierung*. In der vertiefenden Analyse der Einzelfälle wurde unter Bezugnahme auf die Originalaussagen kontextabhängig *lautes Wiederholen* oder *artikulatorische Enkodierung* gewählt, wobei das laute Wiederholen die Verankerung im Gedächtnis unterstützt, die artikulatorische Enkodierung hingegen die authentische Wiedergabe des Textes ermöglicht. Auch *Verstehen* und *Verstehbarkeit* werden in zwei unterschiedlichen Hauptkategorien genannt, was zu Irritationen führen kann. *Verstehen* wird als Elaborationsstrategie im Zug des Selbststudiums verstanden, wohingegen *Verstehbarkeit* Teil des Probenprozesses ist und Figur und Text in Zusammenarbeit mit Kollegen und dem Regisseur geschärft werden.

17 Fazit und Ausblick

Während aktuelle Studien zum informellen Lernen von Erwachsenen (Alkemeyer & Brümmer 2018; Dehnpostel 2018; Dohmen 2018; Kahnwald 2018) vorwiegend im berufsspezifischen Kontext angesiedelt sind und sich auf den Erwerb von Kompetenzen, Problemlösestrategien und gesellschaftliche Teilhabe beziehen, geht die vorliegende Dissertation der Frage nach, wie der Lernprozess geplant und durchgeführt wird, ohne dass ihm die Absicht einer Verhaltensänderung oder eines konkreten Wissenszuwachses zugrunde liegt. Dazu werden Schauspieler als Untersuchungsgruppe gewählt, da sie sich große Textmengen einprägen und beim Auftritt präzise abrufen müssen. Sie gelten somit als professionell Lernende, die über ein individuelles Repertoire an Lernstrategien verfügen, das sie situationsadäquat einsetzen. Es wird das Lernen in seiner vollen Länge erfasst, d. h. vom Erhalt des Textbuches bis zur Premiere. Damit werden auch Erkenntnisse über das Lernen mit Kollegen generiert. Das Besondere an dieser Studie ist, dass nicht der eventuelle Mehrwert an Lernerfolg in Zusammenhang mit Lernstrategien erforscht wird, sondern ausgehend von einem bestmöglichen Lernergebnis retrospektiv die Strategien aus der Perspektive der Schauspieler erfasst werden.

Es wird dargelegt, dass es sich um selbstgesteuertes Lernen handelt, bei dem kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien eine wesentliche Rolle spielen. In der Gesamtanalyse aller Fälle (Kap. 13) ist ersichtlich, dass in der Planung des Lernprozesses Umfang und Anforderungen des Textes geprüft und Recherchen zum Verständnis angestellt werden, es wird auch ein Zeitplan erstellt. Beim Einprägen der Informationen sind der „innere Parcours“, „Wiederholen“ und die „artikulatorische Enkodierung“ (vgl. Kap. 11.1) für alle Befragten essentielle Strategien.

In Bezug auf Konzentration und körperliche Bewegung werden abhängig vom Lernfortschritt unterschiedliche Lernumgebungen aufgesucht. Während anfangs ein ruhiges Ambiente bevorzugt wird, werden öffentliche Einrichtungen und besonders die Natur geschätzt, wenn das Textbuch entbehrlich ist. Beim Lernen mit Kollegen werden wertschätzende Rückmeldungen, konstruktives Feedback und

eine Atmosphäre des Vertrauens geschätzt, das Öffnung erlaubt.

Die Auswertung der Assoziationen ergibt mittlere Korrelationen zwischen den Codes *Lernen, Text, Rolle, Verstehen, Wissen, Logik, Gedankenbrücken, auswendig, Versuchen, Durchdringen, Büffeln, Erkämpfen, Anfangen, Korrigieren* und *Proben*. Diese Korrelationen entsprechen den Ergebnissen der Studie und lassen den Schluss zu, dass Lernen zwar mit Anstrengung verbunden ist, aber zur erwünschten Sicherheit im Auftreten führt. Wie ausgeführt, bildet die sichere Verfügbarkeit von Fakten und Textelementen neben körperlichen Signalen wie Haltung, Blick und Körperspannung eine wesentliche Grundlage für eine glaubwürdige und authentische Präsentation. Dies gilt nicht nur für Schauspieler, sondern gleichermaßen für alle Berufsgruppen, die in der Öffentlichkeit stehen oder öffentlich auftreten, d. h. es sind Bühne, konkrete Informationen und Publikum vorhanden. Der Unterschied liegt im Publikum. Während es im Theater passiv als Zuschauer teilnimmt, ist es in anderen Feldern sehr wohl aktiv, es handelt sich um eine Interaktion zwischen Akteur und Anwesenden. Der Akteur will im Sinne von Goffmans „impression management“ die Kontrolle über seine Wirkung haben, er will „*zeigen, wer/was er ist, nicht, wer/was er nicht ist*“ (Abels 1998, S. 174) und eine für ihn positive Resonanz hervorrufen.

Beim Lernen des Schauspielers handelt es sich zwar um informelles, jedoch keineswegs um unbeabsichtigtes Lernen. Aufgrund der divergierenden Auffassungen ist es erstrebenswert, künftig in der Terminologie bei informellem Lernen unbeabsichtigtes und selbstorganisiertes Lernen differenziert zu betrachten. Selbstorganisiert ist in diesem Zusammenhang nicht mit selbstgesteuert gleichzusetzen, da selbstgesteuertes Lernen sehr wohl im Rahmen von formalen und non-formalen Lerngelegenheiten eingesetzt wird. Es ist zweckdienlich, die Kriterien erfolgreichen Lernens von Erwachsenen mit Bewusstheit, Intention, Strukturierung, Unterstützung und Lernergebnis zu beschreiben (Kahnwald 2018).

18 Implikationen für die Bildungsforschung

In Hinblick auf die steigende Bedeutung von lebenslangem Lernen konnte in dieser Arbeit am Beispiel von professionell Lernenden gezeigt werden, welche Lernstrategien und Umweltbedingungen das Einprägen und Abrufen von Informationen unterstützen. Präzises Faktenwissen kommt hier als Grundlage für kompetentes, sicheres Auftreten und Präsentation entscheidende Bedeutung zu, es unterstützt auch das positive Selbstkonzept, das von Ergebniserwartungen geprägt ist und sich in den inneren Einstellungen einer Person in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Eigenschaften manifestiert (vgl. Kap. 4.3).

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation sind als wissenschaftliche Grundlage von Relevanz für weiterführende Studien mit Fokus auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und authentische Präsentation.

Vorliegende empirische Untersuchungen erforschen zwar den Zusammenhang von Lernstrategien und Lernerfolg, der Bereich „Sicherheit im Auftreten“ in Bezug auf Lernstrategien, Metakognition, Ausdauer und Lernen mit Kollegen ist jedoch noch nicht thematisiert. Für Schauspieler ist der Auftritt Bestandteil ihrer Berufskultur. Da sich das Auftreten in physischer Präsenz manifestiert, spielt der körperbezogene Ansatz eine wesentliche Rolle (Alkemeyer & Brümmer 2018; Goffman 2002; Spahn 2012). In Analogie zum Berufsprofil des Schauspielers erscheinen Forschungen zielführend, die die Dimensionen erfolgreichen Lernens von Berufsgruppen beschreiben, die öffentlich auftreten und für die exaktes Faktenwissen und authentische Präsentation wesentlich sind, wie z. B. für Lehrende, Priester, Manager und Juristen. Dies gilt ebenso für Schüler und Studenten, die Referate halten und/oder Arbeiten präsentieren müssen.

Denn Alkemeyer und Brümmer (2018) zeigen auf, dass sich Körper, Lernen und Denken aufeinander beziehen. In der Studie „Körper-Lernen in der Schule“ machen sie die Beobachtung, dass es im Sitzkreis Schülern schwer fällt, vor anderen frei zu sprechen und ihre Redebeiträge zu formulieren. In diesem Setting ist jeder einzelne für die Mitschüler völlig „einsehbar“, es gibt keine Möglichkeit, Arme oder

Beine unter dem Tisch zu verstecken. Die Unfähigkeit zur freien Rede äußerte sich bei manchen in zitternder Stimme, hilflosen Gesten und aufgeregter Körperhaltung. Daraus lässt sich schließen, dass ein entsprechendes Training die Sicherheit erhöhen kann. Wie die Ergebnisse der Dissertation zeigen, vergleichen die Schauspieler ihren Lernprozess mit anstrengenden, sportlichen Tätigkeiten. In Bezug auf dieses „Training“ werden Körper, Bewegung, lautes Sprechen, wechselnde Lernumgebungen und eine wertschätzende Atmosphäre im Ensemble als unterstützend angegeben.

Voglsinger (2016) führte im schulischen Kontext Untersuchungen zu körper- und bewegungsorientiertem Unterricht mit Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung und Erkenntnistätigkeit durch. Es wäre interessant, welche Erkenntnisse ähnliche Studien im Bereich der Erwachsenenbildung liefern.

Auch Berg (2018, S. 729) stellt fest, dass Lernen mit *„Interaktionen, alltäglichen Handlungen und Routinen“* verbunden ist. Es kann gefolgert werden, dass in diesem Kontext psychische, physische und räumlich-physikalische Gegebenheiten eine wesentliche Rolle spielen. Dieser Ansatz korrespondiert mit den Angaben der Probanden. Es konnte gezeigt werden, wie sich der Zusammenhang von Körper und Sprechpraxis, also die Beziehung zwischen Raum, Gesten, Bewegungen, Sprache und Rückmeldekultur im Lernergebnis manifestiert.

Alkemeyer und Brümmer (2018, S. 626) empfehlen *„empirisch-analytisch auszu-leuchten, unter welchen Bedingungen einzelnen Akteuren aufgrund ihrer erworbenen körperlich-mental Dispositionen die Partizipation an bestimmten Praktiken (des Schulunterrichts, der Arbeit, des Spiels usw.) erschwert oder gar verunmöglichlicht wird“*. Die Autorin fügt die Aspekte des Gelingens und Erleichterns hinzu. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Beziehung zwischen körperlich-mentaler Disposition, weiterer mitwirkender Personen und der materiellen Umgebung in Bezug auf sicheres Auftreten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Bedeutung des Körpers im Lernprozess und für das Lernergebnis. Zehn der Befragten geben an, den Text in sich *„hineinzumampfen“*, damit er im Körper sitzt. Mechanische Bewegungen wie

Gehen oder Rudern unterstützen den Speichervorgang; Körperhaltung, Gesten und die physische Positionierung im Raum erleichtern das Abrufen der Informationen. Die einschlägige Fachliteratur zum Thema Auftritt und Bühnenpräsenz besteht jedoch vorwiegend aus Ratgebern, die Körperarbeit betreffend, und mentalen Modellen zur Bewältigung des Lampenfiebers. Laut Moser (2016, S. 25) ist *„der individuelle Körper auch immer ein sozialer und kultureller Körper, eingebunden in einen konkreten Kontext.“* Es wäre wünschenswert, dass diesbezüglich im Bereich der Bildungsforschung im Erwachsenenbereich künftig Untersuchungen angestellt werden und empirisch gestützte Erkenntnisse liefern, wie physische und räumliche Gegebenheiten das Einprägen, die Behaltensleistung und das Abrufen von Informationen unterstützen und welcher Zusammenhang zwischen Körper und Sprechpraxis besteht.

Nohl (2018) postuliert, dass informelles Lernen im Bereich der dokumentarischen Methode Neuland sei. Es scheint für künftige Forschungsvorhaben von Interesse, mittels komparativer Analyse diverse Arten von Typenbildung durchzuführen. Die dokumentarische Methode erlaubt eine prozessanalytische Typenbildung. Indem man die Einzelfälle mit anderen empirischen Fällen vergleicht, gehen die Erkenntnisse über das reine Alltagswissen hinaus. Sinngenetische und soziogenetische Zuordnungen zu Berufen, Altersgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) und Intentionen liefern Erkenntnisse über Lernprozesse in Hinblick auf authentische Präsentation und ein positives Selbstkonzept.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. (1998): *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit*. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Alkemeyer, T. & Brümmer, K. (2018). Körper und informelles Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 614-630). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Arnold, R., Pätzold, H. & Ganz, M. (2018). Weiterbildung und Beruf. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 931-946). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In: W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127-146). Münster, Berlin, München: Waxmann.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter Verlag, 13. Auflage.
- Ballstaedt, S. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In: H. Mandl, H. & H. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 117-126). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bannert, M & Schnotz, W (2006). Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 72-88). Göttingen: Hogrefe.
- Berg, A. (2018). Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 726-739). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 225 – 252). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer, 5. Auflage.
- Brünken, R. & Seufert, T. (2006). Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In: H. Mandl, Heinz & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 27-37). Göttingen: Hogrefe.
- Bruns, T. (2006). Quantitative Inhaltsanalyse. In: S.-V. Schmitz & K. Schubert (Hrsg.), *Einführung in die Politische Theorie und Methodenlehre* (S. 173-190). Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Carroll, J. (1978). Spracherzeugung und Sprachverständnis. In: G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen* (S. 1074-1091). Zürich: Kindler.
- Dehnbostel, P. (2018). Beruf und informelles Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 426-439). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2018). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 355-374). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Dohmen, G. (2018). Das informelle Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 53-61). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Duncker, L. (2008). Lernen und Erinnern. Gedächtnisleistungen in bildungstheoretischer Sicht. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 212-226). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ecarius, J. (2008). Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biographischen Erzählungen. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 97-110). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 5. Auflage.
- Eckert, T. & Kadera, S. (2018). Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 185-204). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.),

- Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 375-396). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2. Auflage.
- Faulstich, P. (2010). Ziele, Inhalte und Formen bisheriger Ansätze der Erwachsenenbildung im Kontext der Technik. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 666-676). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Felden, H.(2018). Biografieforschung und informelles Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 768-781). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Fischer, F. & Wecker, C. (2009). Wissen: Erwerb und Anwendung. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 50-54). Bad Heilbrunn: Julius Klinckhart, 2. Auflage.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 623-642). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2003). *Qualitative Forschung – ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Friedrich, H. F. (2009). Kognitive Meisterlehre. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 256-261). Bad Heilbrunn: Julius Klinckhart, 2. Auflage.
- Friedrichs, J. (1980). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 14. Auflage.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-222). Göttingen: Hogrefe.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 221-234). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 1051-1070). Wiesbaden: Springer,

6. Auflage.
- Goffman, E. (2002). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, Zürich: Piper.
- Gräsel, C. (2006). Lernstrategien in Lernumgebungen. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 325-336). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H. (2009). Situiertes Lernen. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 249-252). Bad Heilbrunn: Julius Klinckhart, 2. Auflage.
- Hasselhorn, M. (1989). Lernen und Gedächtnis im Alter: Eine Interpretation neuerer Forschungsbefunde und ihre mögliche Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: F. Hasselhorn (Hrsg.), *Gestern waren wir Partner: Begegnungen im Umbruch von Kirche und Mission* (S. 52-66). Frankfurt am Main, Berlin, Paris: Peter Lang.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, 1. Auflage.
- Hippel, A. & Tippelt, R. (2010). Adressaten-, Teilnehmer und Zielgruppenforschung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 801-811). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Höfer, R. (2000). Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In: Abel, T, Kolip, P. & Wydler, H. (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (S. 57-70). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hörner, W. (2001). *Zur statistischen Erfassung des Lebenslangen Lernens*. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/WirtschaftStatistik [05.01.2019].
- Hofmann, W. (1953). *Wie der Erwachsenen lernt. Schneller – rationeller – gründlicher*. Wien: Eugen Winkler Verlag.
- Holm, U: (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, & A. Von Hippel A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 109-128). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Holz-Ebeling, F. (2017). *Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen. Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg*. Münster: Waxmann. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 95.
- Hopf, C. (2016). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. von W. Hopf und U. Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS.

- Hopf, C. (1993). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: C. Hopf, & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 11-40). Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1669.
- Jensen, O. (2005). Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 255-276). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kade, J. (2005). *Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4657/pdf/bf_2005_2_Kade_Erziehungswissenschaftliche_Bildungsforschung_D_A.pdf [06.01.2019].
- Kade, J. & Nittel, D. (2010). Biographieforschung – Zugänge zum Lernen Erwachsener. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 757-770). Weinheim und München: Juventa Verlag, 3. Auflage.
- Kahnwald, N (2018). Informelles Lernen im Erwachsenenalter. In: M. Haring, M. Witte, Matthias & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 340-353). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Kaiser, A. (2002). Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende. In: B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 89-102). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Klauer, K. (2010). Situiertes Lernen. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 774-781). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (2019). Aspekte des Verständnisses von individueller Förderung seitens der Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen. In: H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (S. 11-24). Münster, New York: Waxmann.

- Köller, O. & Schiefele, U. (2010): Zielorientierung. In: D. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 959-965). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 767-774). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Konrad, K. (2011). *Wege zum erfolgreichen Lernen. Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen - allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 4. Auflage.
- Künkler, T. (2008). Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 33-50). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuhbandner, C. & Pekrun, R. (2010). Emotion und Gedächtnis. In: H.-P. Trollenier, W. Lenhard & P. Marx (Hrsg.), *Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven* (S. 35-52). Göttingen: Hogrefe.
- Lang, M. & Pätzold, G. (2006). Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 20 (S. 9-19). Stuttgart: Steiner Verlag.
- Lamnek, S. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.
- Lompscher, J. (1996). Lernstrategien: Relevanz, Zugänge, Ergebnisse. In: G. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (S. 111-129). Donauwörth: Auer.

- Ludwig, J. (2001). Anforderungen an subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren. In: B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 255-266). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH.
- Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, & A. von Hippel A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 257-274). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mischel, T. (1978). Das Äquilibrationsmodell von Piaget als Motivationstheorie. In: G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen* (S. 671-691). Zürich: Kindler.
- Mitgutsch, K. (2008). Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 263-277). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760-766). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Moser, T. (2016). Körper und Lernen. In: N. Stuppacher, J. Voglsinger & O. Weiß (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 15-41). Münster, New York: Waxmann 2016.
- Müller, J. (2014). Quantitative Inhaltsanalyse. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.), *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft* (S. 368-374). Köln: Halem Verlag.
- Neber, H. (2006). Fragenstellen. In: F. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 50-58). Göttingen: Hogrefe.

- Neber, H. (2009). Problemlösen. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 144-148). Bad Heilbrunn: Julius Klinckhart, 2. Auflage.
- Nittel, D. (2002). Professionswissen aus Sicht der Profession. In: B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 103-115). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nohl, A.-M. (2018). Dokumentarische Methode und informelles Lernen. In: M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 755-767). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- Ortmayr, E. (2018): *Lernsettings für Berufseinsteiger/innen in pädagogischen Berufen zur Steigerung von Selbstwirksamkeit und Professionsbewusstseins*. Verfügbar unter:
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/572>
[06.01.2019]
- Petzold, T. (2011). Salutogene Kommunikation. In: T. Petzold & N. Lehmann (Hrsg.), *Kommunikation mit Zukunft. Salutogenese und Resonanz* (S. 141-165). Bad Gandersheim: Verlag Gesund Entwicklung.
- Preiser, S. & Sann, U. (2010). Kontrollüberzeugungen. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 387-393). Weinheim, Basel,: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Prenzel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785-802). Weinheim und München: Juventa Verlag, 3. Auflage.
- Renkl, A. & Nückles, M. (2006). Lernstrategien der externen Visualisierung. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 135-150). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe. Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 5.
- Reisinger, C.-M. & Wagner, G. (2017). *AlleR Anfang ist leicht. Datenanalyse mit dem R Commander*. Wien: facultas Universitätsverlag, 2. Auflage
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 317-325). Münster: Waxmann.

- Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Baumert, J., Klusmann U., Anders Y. & Lüdtke, O. (2013). *How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first year of practice*. Verfügbar unter: www.elsevier.com/locate/tate [08.03.2018].
- Rogers, C. (1984). Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. In: AG für Personenzentrierte Gesprächsführung (Hrsg.), *Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft* (S 10-26). Wien: ÖBV.
- Rosnagl, S. (2017). *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich*. - Potsdam: Dissertation.
- Roth, P. (1996). Gestion mentale – ein phänomenologischer Ansatz zum selbständigen Lernen. In: G. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (S. 130-166). Donauwörth: Auer.
- Schermer, F. (2006). *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 4. Auflage.
- Schiefele, U. & Schaffner E. (2010). Wissenserwerb und Motivation. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 942-948). Weinheim, Basel, Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Schneider, A. (2010). *Lernstrategien in der Erwachsenenbildung*. Wirtschaftsuniversität Wien, Dissertation.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 151-161). Göttingen: Hogrefe.
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 149-158). Weinheim und München: Juventa Verlag, 3. Auflage.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: D. Hopf & M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.

- Spahn, C. (2012). *Lampenfieber. Handbuch für den erfolgreichen Auftritt für Bühnenkünstler. Grundlagen, Analysen, Maßnahmen*. Leipzig: Henschel.
- Spieler, B. (2006). *Ansätze situierten Lernens in der (wirtschaftsberuflichen) Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/theorie_situieren_lernens.html [06.01.2019].
- Spörer, N. (2003). *Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen*. Potsdam: Dissertation.
- Spörer, N. & Brunstein, J. (2005). Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In: C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 43-64). Münster: Waxmann.
- Spörer, N. & Brunstein, J. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 751-759). Weinheim, Basel,: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 643-658). Wiesbaden: Springer, 6. Auflage.
- Stangl, W. (2006). Mnemotechnik. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 89-100). Göttingen: Hogrefe.
- Staub, F. (2006). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59-71). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, G. (2006). Wiederholungsstrategien. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-116). Göttingen: Hogrefe.
- Straka, G. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 390-404). Göttingen: Hogrefe.
- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vögele, E. (2004). *Aufgabenverständnis und Verlauf kognitiver Lernstrategienutzung. Eine empirische Studie an der Hochschule*. Freiburg i. Breisgau, Dissertation.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen – bewegtes Denken. In: N. Stuppacher, J. Voglsinger & O. Weiß (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1*.

- Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 41-65). Münster, New York: Waxmann.
- Vogt, S. & Werner M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Skriptum. Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
- Vollmeyer, R. (2006). Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 223-231). Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, P., Spiel, C. & Schober, B. (2006). Zeitmanagement. In: H. Mandl & H. M. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 297-306). Göttingen: Hogrefe.
- Weissenberg, J. (2014). *Alexandertechnik und Bühnenpräsenz*. München: Utz Verlag.
- Wild, K.-P. (2005): *Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und Hochschullehre*. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-135722. [12.12.2017].
- Wild, K.-P. (2006). Lernstrategien und Lernstile. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 479-484). Weinheim, Basel,: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Zimmerman, B (2006): Integrated Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 20 (S. 37-49). Stuttgart: Steiner Verlag.

R-PAKETE

- Bouchet-Valat, M. (2019): *SnowballC: Snowball Stemmers Based on the C 'libstemmer' UTF-8 Library*. R package version 0.6.0. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=SnowballC>
- Feinerer, I. & Hornik, K. (2018). *tm: Text Mining Package*. R package version 0.7-6. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=tm>
- Fellows, I. (2018). *wordcloud: Word Clouds*. R package version 2.6. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=wordcloud>
- Fox, J., & Bouchet-Valat, M. (2018): *Rcmdr: R Commander*. R package version 2.4-4.
- Huang, R. (2018). *RQDA: R-based Qualitative Data Analysis*. R package version 0.3-1. Verfügbar unter: <http://rqda.r-forge.r-project.org>.

Neuwirth, E. (2014). *RColorBrewer: ColorBrewer Palettes*. R package version 1.1-2. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=RColorBrewer>

ANHANG

Vollständige Tabellen zur Häufigkeit der Nennungen:

word freq		
text	TEXT	24
lernen	LERNEN	24
struktur	STRUKTUR	22
mechanisch	MECHANISCH	20
verstehen	VERSTEHEN	16
logik	LOGIK	15
sprechen	SPRECHEN	15
emotion	EMOTION	14
lernprozess	LERNPROZESS	14
wiederholen	WIEDERHOLEN	14
verbinden	VERBINDEN	13
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN	12
gehen	GEHEN	12
kontrolle	KONTROLLE	12
ausprobieren	AUSPROBIEREN	12
assoziaton	ASSOZIATION	11
arbeit	ARBEIT	11
interesse	INTERESSE	11
miteinander	MITEINANDER	10
situation	SITUATION	10
wissen	WISSEN	10
regisseur	REGISSEUR	9
rolle	ROLLE	9
stichwort	STICHWORT	9
textbuch	TEXTBUCH	9
konzentration	KONZENTRATION	8
gedanke	GEDANKE	8
phantasie	PHANTASIE	8
recherche	RECHERCHE	8
proben	PROBEN	7
melodie	MELODIE	7
schutz	SCHUTZ	7
ergebnis	ERGEBNIS	7
körper	KÖRPER	6
merken	MERKEN	6
spielen	SPIELEN	6
wahrnehmen	WAHRNEHMEN	6
analyse	ANALYSE	6
versmaß	VERSMAB	6
auswendig	AUSWENDIG	5
bild	BILD	5
festmachen	FESTMACHEN	5
figur	FIGUR	5
form	FORM	5
monolog	MONOLOG	5
sicherheit	SICHERHEIT	5
hänger	HÄNGER	5
suchen	SUCHEN	5
wohlfühlen	WOHLFÜHLEN	5
üben	ÜBEN	5

Tabelle 49: Die häufigsten Nennungen CP: vollständige Tabelle

word freq		
text	TEXT	49
lernen	LERNEN	46
textbuch	TEXTBUCH	29
büffeln	BÜFFELN	23
memorieren	MEMORIEREN	20
arbeiten	ARBEITEN	15
lesen	LESEN	15
regisseur	REGISSEUR	15
überzeugen	ÜBERZEUGEN	15
beherrschen	BEHERRSCHEN	14
kontrolle	KONTROLLE	13
konzentration	KONZENTRATION	13
korrigieren	KORRIGIEREN	13
wissen	WISSEN	13
musik	MUSIK	13
rhythmus	RHYTHMUS	12
spielen	SPIELEN	12
einspeichern	EINSPEICHERN	11
anfangen	ANFANGEN	10
einüben	EINÜBEN	10
präzise	PRÄZISE	10
rolle	ROLLE	10
schwierig	SCHWIERIG	10
verinnerlichen	VERINNERLICHEN	10
abrufen	ABRUFEN	9
phantasie	PHANTASIE	9
recherche	RECHERCHE	9
verknüpfen	VERKNÜPFEN	9
überprüfen	ÜBERPRÜFEN	9
mitbestimmung	MITBESTIMMUNG	9
kollegen	KOLLEGEN	8
verstehen	VERSTEHEN	8
versuchen	VERSUCHEN	8
auswendig	AUSWENDIG	7
erfahrung	ERFAHRUNG	7
figur	FIGUR	7
gehen	GEHEN	7
vorstellung	VORSTELLUNG	7
hilfe	HILFE	7
querverbindung	QUERVERBINDUNG	7
stichwort	STICHWORT	7
situation	SITUATION	7
konsens	KONSENS	7
sicherheit	SICHERHEIT	7
mechanisch	MECHANISCH	6
stück	STÜCK	6
zugang	ZUGANG	6
formatieren	FORMATIEREN	6
reproduzieren	REPRODUZIEREN	6
szene	SZENE	6

Tabelle 50: Die häufigsten Nennungen EE: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	34
text	TEXT	29
wissen	WISSEN	18
verstehen	VERSTEHEN	15
sprechen	SPRECHEN	14
üben	ÜBEN	12
auswendig	AUSWENDIG	10
bewegung	BEWEGUNG	10
kausalzusammenhang	KAUSALZUSAMMENHANG	10
langsam	LANGSAM	10
spielen	SPIELEN	10
beherrschen	BEHERRSCHEN	10
schriftbild	SCHRIFTBILD	10
bild	BILD	9
phantasie	PHANTASIE	9
hineinessen	HINEINESSEN	9
abhören	ABHÖREN	8
hören	HÖREN	8
korrigieren	KORRIGIEREN	8
lesen	LESEN	8
rolle	ROLLE	7
wiedergeben	WIEDERGEBEN	7
kontrolle	KONTROLLE	7
anstrengung	ANSTRENGUNG	7
arbeiten	ARBEITEN	6
entstehen	ENTSTEHEN	6
hänger	HÄNGER	6
stück	STÜCK	6
rhythmus	RHYTHMUS	6
abrufen	ABRUFEN	6
interesse	INTERESSE	5
merken	MERKEN	5
reagieren	REAGIEREN	5
stehen	STEHEN	4
neu	NEU	4
formulieren	FORMULIEREN	4
renomme	RENOMME	3
erfahrung	ERFAHRUNG	3
partner	PARTNER	3
probe	PROBE	3
schauen	SCHAUEN	3
sicherheit	SICHERHEIT	3
emotion	EMOTION	3
regisseur	REGISSEUR	3
erfolg	ERFOLG	2
planen	PLANEN	2
anhaltspunkt	ANHALTSPUNKT	2
phonetisch	PHONETISCH	2
schreiben	SCHREIBEN	2
tage	TAGE	2

Tabelle 51: Die häufigsten Nennungen EM: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	22
disziplin	DISZIPLIN	19
textbuch	TEXTBUCH	18
spielen	SPIELEN	17
verstehen	VERSTEHEN	14
natur	NATUR	13
wissen	WISSEN	12
handwerk	HANDWERK	12
gehen	GEHEN	11
hören	HÖREN	11
lesen	LESEN	11
wiederholen	WIEDERHOLEN	11
textgetreu	TEXTGETREU	11
arbeiten	ARBEITEN	10
aufbereiten	AUFBEREITEN	10
probe	PROBE	10
souverän	SOUVERÄN	10
regisseur	REGISSEUR	10
ergebnis	ERGEBNIS	10
sprechen	SPRECHEN	9
verantwortung	VERANTWORTUNG	9
anstrengung	ANSTRENGUNG	8
kontrolle	KONTROLLE	8
konzentration	KONZENTRATION	8
beherrschen	BEHERRSCHEN	7
einprägen	EINPRÄGEN	6
interesse	INTERESSE	6
schreiben	SCHREIBEN	6
assoziaton	ASSOZIATION	5
buch	BUCH	5
funktionieren	FUNKTIONIEREN	5
permanent	PERMANENT	5
figur	FIGUR	4
optisch	OPTISCH	4
auswendig	AUSWENDIG	4
kollegen	KOLLEGEN	4
hänger	HÄNGER	4
improvisieren	IMPROVISIEREN	4
gefühl	GEFÜHL	4
neue	NEUE	3
schaffen	SCHAFFEN	3
text	TEXT	3
abrufen	ABRUFEN	3
zusammenarbeit	ZUSAMMENARBEIT	3
phantasie	PHANTASIE	3
langsam	LANGSAM	3
souffleuse	SOUFFLEUSE	3
schauen	SCHAUEN	3
schauspiel	SCHAUSPIEL	3
abhören	ABHÖREN	2

Tabelle 52: Die häufigsten Nennungen ES: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	29
aufsagen	AUFSAGEN	25
text	TEXT	21
gefühl	GEFÜHL	20
regisseur	REGISSEUR	20
rolle	ROLLE	19
arbeitsplatz	ARBEITSPLATZ	15
verstehen	VERSTEHEN	15
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN	13
setzen	SETZEN	13
bild	BILD	12
lesen	LESEN	10
wissen	WISSEN	10
spielen	SPIELEN	10
disziplin	DISZIPLIN	9
kontrolle	KONTROLLE	9
korrigieren	KORRIGIEREN	9
sicherheit	SICHERHEIT	9
wiederholen	WIEDERHOLEN	9
natur	NATUR	9
assoziaton	ASSOZIATION	8
arbeiten	ARBEITEN	7
gehen	GEHEN	7
merken	MERKEN	7
kollegen	KOLLEGEN	7
kollege	KOLLEGE	7
lernprozess	LERNPROZESS	6
schnell	SCHNELL	6
anstrengung	ANSTRENGUNG	6
harmonie	HARMONIE	6
schutz	SCHUTZ	6
druck	DRUCK	6
beginnen	BEGINNEN	5
textgetreu	TEXTGETREU	5
tag	TAG	5
hänger	HÄNGER	5
sitzen	SITZEN	5
sessel	SESSEL	5
ensemble	ENSEMBLE	5
partner	PARTNER	4
ziel	ZIEL	4
sehen	SEHEN	4
feedback	FEEDBACK	4
vertrauen	VERTRAUEN	4
resultat	RESULTAT	3
stück	STÜCK	3
tisch	TISCH	3
unterstützen	UNTERSTÜTZEN	3
beobachten	BEOBACHTEN	3
körper	KÖRPER	3

Tabelle 53: Die häufigsten Nennungen IP: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	30
verstehen	VERSTEHEN	22
verbinden	VERBINDEN	19
kontrolle	KONTROLLE	18
konzentration	KONZENTRATION	18
text	TEXT	18
parcours	PARCOURS	16
wissen	WISSEN	15
sicherheit	SICHERHEIT	13
verantwortung	VERANTWORTUNG	13
angst	ANGST	13
ausprobieren	AUSPROBIEREN	12
memorieren	MEMORIEREN	12
interesse	INTERESSE	11
vorbereiten	VORBEREITEN	10
bewältigen	BEWÄLTIGEN	10
logik	LOGIK	10
arbeiten	ARBEITEN	9
vertrauen	VERTRAUEN	9
anstrengung	ANSTRENGUNG	8
hilfe	HILFE	7
system	SYSTEM	7
miteinander	MITEINANDER	7
abrufen	ABRUFEN	6
erfahrung	ERFAHRUNG	6
stichwort	STICHWORT	6
versuchen	VERSUCHEN	6
überlegen	ÜBERLEGEN	6
figur	FIGUR	5
hänger	HÄNGER	5
sitzen	SITZEN	5
kollegen	KOLLEGEN	5
möglichkeit	MÖGLICHKEIT	5
regisseur	REGISSEUR	5
beschäftigen	BESCHÄFTIGEN	4
bühne	BÜHNE	4
finden	FINDEN	4
persönlich	PERSÖNLICH	4
rolle	ROLLE	4
verbindung	VERBINDUNG	4
gehen	GEHEN	4
hören	HÖREN	4
üben	ÜBEN	4
offenheit	OFFENHEIT	4
fühlen	FÜHLEN	4
kraft	KRAFT	4
auswendig	AUSWENDIG	3
herstellen	HERSTELLEN	3
raum	RAUM	3
schauen	SCHAUEN	3

Tabelle 54: Die häufigsten Nennungen JS: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	21
text	TEXT	19
auswendig	AUSWENDIG	14
beherrschen	BEHERRSCHEN	14
aufsagen	AUFSAGEN	13
recherche	RECHERCHE	13
probieren	PROBIEREN	10
verstehen	VERSTEHEN	10
präzise	PRÄZISE	10
schriftbild	SCHRIFTBILD	9
funktionieren	FUNKTIONIEREN	8
konstruktiv	KONSTRUKTIV	8
phantasie	PHANTASIE	8
mechanisch	MECHANISCH	7
wiederholen	WIEDERHOLEN	7
hilfe	HILFE	7
respekt	RESPEKT	7
arbeiten	ARBEITEN	6
körper	KÖRPER	6
regisseur	REGISSEUR	6
rhythmus	RHYTHMUS	5
zuhaus	ZUHAUSE	5
feedback	FEEDBACK	5
emotion	EMOTION	4
gehen	GEHEN	4
erfahrung	ERFAHRUNG	4
ehrgeiz	EHRGEIZ	4
beginn	BEGINN	3
figur	FIGUR	3
spielen	SPIELEN	3
gefühl	GEFÜHL	3
kritik	KRITIK	3
anmut	ANMUT	3
entblößen	ENTBLÖSSEN	3
sicherheit	SICHERHEIT	3
kontrolle	KONTROLLE	2
korrigieren	KORRIGIEREN	2
lesen	LESEN	2
fernsehen	FERNSEHEN	2
hand	HAND	2
bühne	BÜHNE	2
kostüm	KOSTÜM	2
sitzen	SITZEN	2
annähern	ANNÄHERN	2
vergessen	VERGESSEN	2
beziehung	BEZIEHUNG	2
abbrechen	ABBRECHEN	2
einschränken	EINSCHRÄNKEN	2
positiv	POSITIV	2
energie	ENERGIE	2

Tabelle 55: Die häufigsten Nennungen JSZ: vollständige Tabelle

word freq		
textbuch	TEXTBUCH	41
verstehen	VERSTEHEN	33
beherrschen	BEHERRSCHEN	29
lernen	LERNEN	29
stück	STÜCK	22
konzentration	KONZENTRATION	21
probe	PROBE	19
recherche	RECHERCHE	19
spielen	SPIELEN	18
assoziaton	ASSOZIATION	16
lesen	LESEN	16
fragen	FRAGEN	15
beginnen	BEGINNEN	14
gedankenbrücken	GEDANKENBRÜCKEN	14
beschäftigen	BESCHÄFTIGEN	13
intensiv	INTENSIV	13
memorieren	MEMORIEREN	13
phantasie	PHANTASIE	12
brücken	BRÜCKEN	12
sicherheit	SICHERHEIT	11
wissen	WISSEN	10
auswendig	AUSWENDIG	10
instrument	INSTRUMENT	10
kollegen	KOLLEGEN	9
Parcours	Parcours	8
textgetreu	TEXTGETREU	8
musik	MUSIK	8
bühne	BÜHNE	7
gehen	GEHEN	7
regisseur	REGISSEUR	7
rolle	ROLLE	7
vornehmen	VORNEHMEN	7
wiedergeben	WIEDERGEBEN	7
resultat	RESULTAT	7
arbeiten	ARBEITEN	6
originalität	ORIGINALITÄT	6
verletzung	VERLETZUNG	6
entwickeln	ENTWICKELN	5
probieren	PROBIEREN	5
vermeiden	VERMEIDEN	5
versuchen	VERSUCHEN	5
erschaffen	ERSCHAFFEN	5
hilfe	HILFE	5
figur	FIGUR	5
markieren	MARKIEREN	5
beleidigung	BELEIDIGUNG	5
miteinander	MITEINANDER	4
schreiben	SCHREIBEN	4
szene	SZENE	4
übersetzen	ÜBERSETZEN	4

Tabelle 56: Die häufigsten Nennungen MD: vollständige Tabelle

word freq		
text	TEXT	33
lernen	LERNEN	19
beherrschen	BEHERRSCHEN	18
teamspiel	TEAMSPIEL	15
sicherheit	SICHERHEIT	14
memorieren	MEMORIEREN	13
gehen	GEHEN	12
fleiß	FLEIß	11
wissen	WISSEN	10
miteinander	MITEINANDER	9
emotion	EMOTION	9
auswendig	AUSWENDIG	9
musik	MUSIK	9
disziplin	DISZIPLIN	9
kontrolle	KONTROLLE	8
festigen	FESTIGEN	8
spielen	SPIELEN	8
phantasie	PHANTASIE	8
konzentr	KONZENTRATION	7
intellektuell	INTELLEKTUELL	7
körperlich	KÖRPERLICH	7
verstehen	VERSTEHEN	7
stimmung	STIMMUNG	7
instrument	INSTRUMENT	7
wiedergeben	WIEDERGEHEN	6
kontinuierlich	KONTINUIERLICH	6
bühne	BÜHNE	5
beruf	BERUF	5
kollegen	KOLLEGEN	5
prozess	PROZESS	5
regisseur	REGISSEUR	5
Parcours	PARCOURS	5
merken	MERKEN	4
peinlich	PEINLICH	4
anstand	ANSTAND	4
konflikt	KONFLIKT	4
respekt	RESPEKT	4
verbinden	VERBINDEN	3
situation	SITUATION	3
assoziaton	ASSOZIATION	3
proben	PROBEN	3
textgetreu	TEXTGETREU	3
mechanisch	MECHANISCH	3
wiederholen	WIEDERHOLEN	3
spontan	SPONTAN	2
präzise	PRÄZISE	2
berühren	BERÜHREN	2
beschreiben	BESCHREIBEN	2
bewegung	BEWEGUNG	2
vorbereiten	VORBEREITEN	2

Tabelle 57: Die häufigsten Nennungen MG: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	44
wissen	WISSEN	23
text	TEXT	21
verstehen	VERSTEHEN	18
abliefern	ABLIEFERN	17
interesse	INTERESSE	17
regisseur	REGISSEUR	16
bild	BILD	14
abrufen	ABRUFEN	14
verantwortung	VERANTWORTUNG	14
ungeduld	UNGEDULD	14
auswendig	AUSWENDIG	13
logik	LOGIK	13
erklären	ERKLÄREN	12
natur	NATUR	12
angst	ANGST	12
festigen	FESTIGEN	11
position	POSITION	11
wertschätzung	WERTSCHÄTZUNG	11
versuchen	VERSUCHEN	10
bewältigen	BEWÄLTIGEN	10
farbe	FARBE	9
hilfe	HILFE	9
erzählen	ERZÄHLEN	9
merken	MERKEN	8
wiedergeben	WIEDERGEBEN	8
emotion	EMOTION	8
fordern	FORDERN	8
grauenvoll	GRAUENVOLL	8
liebevoll	LIEBEVOLL	8
zutrauen	ZUTRAUEN	8
spielen	SPIELEN	7
üben	ÜBEN	7
gedankenbrücken	GEDANKENBRÜCKEN	7
lesen	LESEN	7
rolle	ROLLE	7
verbinden	VERBINDEN	7
assoziatiion	ASSOZIATION	7
erfolgsdruck	ERFOLGSDRUCK	7
kontrolle	KONTROLLE	7
probe	PROBE	6
gehen	GEHEN	6
resultat	RESULTAT	6
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN	6
rhythmus	RHYTHMUS	6
dynamik	DYNAMIK	6
arbeiten	ARBEITEN	5
beginnen	BEGINNEN	5
parcours	PARCOURS	5
prozess	PROZESS	5

Tabelle 58: Die häufigsten Nennungen OS: vollständige Tabelle

word freq		
lernen	LERNEN	28
aufsagen	AUFSAGEN	27
spielen	SPIELEN	16
langsam	LANGSAM	13
text	TEXT	13
beherrschen	BEHERRSCHEN	11
farbe	FARBE	11
rhythmus	RHYTHMUS	11
hören	HÖREN	10
musik	MUSIK	10
abrufen	ABRUFEN	10
formulieren	FORMULIEREN	9
schreiben	SCHREIBEN	9
wissen	WISSEN	9
verstehen	VERSTEHEN	9
gehen	GEHEN	8
mühsam	MÜHSAM	8
auswendig	AUSWENDIG	7
assoziatiion	ASSOZIATION	7
wiedergeben	WIEDERGEBEN	7
papagei	PAPAGEI	7
stur	STUR	7
rolle	ROLLE	6
sicherheit	SICHERHEIT	6
lesen	LESEN	6
stichwort	STICHWORT	6
phantasie	PHANTASIE	6
textbuch	TEXTBUCH	5
anfangen	ANFANGEN	5
disziplin	DISZIPLIN	5
hilfe	HILFE	5
aneinanderreihen	ANEINANDERREIHEN	5
geheimnisvoll	GEHEIMNISVOLL	4
gliedern	GLIEDERN	4
erinnern	ERINNERN	4
funktionieren	FUNKTIONIEREN	4
strasse	STRASSE	4
kompliziert	KOMPLIZIERT	4
verbinden	VERBINDEN	3
erzählen	ERZÄHLEN	3
gefahr	GEFAHR	3
arbeiten	ARBEITEN	3
abhören	ABHÖREN	3
angst	ANGST	3
zuhause	ZUHAUSE	3
bekommen	BEKOMMEN	2
aufnahme	AUFNAHME	2
bauen	BAUEN	2
kugelschreiber	KUGELSCHREIBER	2
sagen	SAGEN	2

Tabelle 59: Die häufigsten Nennungen PM: vollständige Tabelle

word freq		
text	TEXT	36
bild	BILD	20
ordnen	ORDNEN	19
verstehen	VERSTEHEN	17
erarbeiten	ERARBEITEN	16
memorieren	MEMORIEREN	16
repetieren	REPETIEREN	15
einprägen	EINPRÄGEN	11
gehen	GEHEN	11
textgetreu	TEXTGETREU	11
regisseur	REGISSEUR	11
lernen	LERNEN	10
prozess	PROZESS	9
natur	NATUR	9
konzentration	KONZENTRATION	9
figur	FIGUR	9
präzise	PRÄZISE	9
verantwortung	VERANTWORTUNG	9
spielen	SPIELEN	8
hilfe	HILFE	8
beruf	BERUF	7
disziplin	DISZIPLIN	7
Parcours	PARCOURS	7
ermutigung	ERMUTIGUNG	7
körper	KÖRPER	6
abhören	ABHÖREN	6
rolle	ROLLE	5
hänger	HÄNGER	5
recherche	RECHERCHE	5
formulieren	FORMULIEREN	5
merken	MERKEN	4
sehen	SEHEN	4
suchen	SUCHEN	4
mühsam	MÜHSAM	4
sicherheit	SICHERHEIT	4
stück	STÜCK	4
emotion	EMOTION	4
beschreiben	BESCHREIBEN	3
erzählen	ERZÄHLEN	3
assoziatiion	ASSOZIATION	3
langsam	LANGSAM	3
lesen	LESEN	3
proben	PROBEN	3
schreiben	SCHREIBEN	3
versuchen	VERSUCHEN	3
frei	FREI	3
kreativ	KREATIV	3
anstrengung	ANSTRENGUNG	3
wissen	WISSEN	3
finden	FINDEN	3

Tabelle 60: Die häufigsten Nennungen RH: vollständige Tabelle

Tabellen zur Darstellung der Assoziationen der einzelnen Fälle:

\$lernen			
ahnungen	angebot	anlehnen	antenn
0.99	0.99	0.99	0.99
auffallen	aufschreiben	auftauchen	augen
0.99	0.99	0.99	0.99
aussehen	aussprechen	auswendig	automatisch
0.99	0.99	0.99	0.99
beabsichtigen	bedeutung	begegnen	begreifen
0.99	0.99	0.99	0.99
behaupten	blättern	bus	dialog
0.99	0.99	0.99	0.99
dokument	drinnen	ehrgeizig	einlernen
0.99	0.99	0.99	0.99
eintauchen	empathi	empfinden	enthüllung
0.99	0.99	0.99	0.99
entschuldigen	entstehen	enttäuschen	entwickeln
0.99	0.99	0.99	0.99
erfahrungen	erlebni	existieren	fluss
0.99	0.99	0.99	0.99
formal	fotografieren	frage	fragen
0.99	0.99	0.99	0.99
funktionieren	gedanken	gefühl	gehen
0.99	0.99	0.99	0.99
gelegt	genau	geschichte	gesichtsfeld
0.99	0.99	0.99	0.99
grenz	haltung	hand	helfen
0.99	0.99	0.99	0.99
herantragen	herausstreichen	hineinlegen	inhaltlich
0.99	0.99	0.99	0.99
interessieren	intuitiv	klare	komplex
0.99	0.99	0.99	0.99
kontext	lernvorgang	lesen	leseprob
0.99	0.99	0.99	0.99
literatur	länger	modul	museum
0.99	0.99	0.99	0.99
nachdem	nachhaltig	nachricht	nachvollziehenkönnen
0.99	0.99	0.99	0.99
neutral	notieren	ordnung	parallel
0.99	0.99	0.99	0.99
parallelen	phänomen	premier	probe
0.99	0.99	0.99	0.99
prozess	prägen	relativ	risiko
0.99	0.99	0.99	0.99
riskieren	rückschluss	sammeln	schlafen
0.99	0.99	0.99	0.99
schnell	schritt	seel	sekundärliteratur
0.99	0.99	0.99	0.99
selbstbezogen	sicherheit	sinn	situat
0.99	0.99	0.99	0.99
sitzen	stichwortlernen	stichwortpublikum	straße
0.99	0.99	0.99	0.99
symbol	tauch	textanalys	textlernen
0.99	0.99	0.99	0.99
thema	theori	toll	tonfal
0.99	0.99	0.99	0.99
trainieren	ubahn	unterscheiden	unterschied
0.99	0.99	0.99	0.99
unterstreichen	verstellung	versuchen	verwandlung
0.99	0.99	0.99	0.99
verwandlungsfähig	verändern	veränderung	vorbereiten
0.99	0.99	0.99	0.99
vorsprechen	vorstellen	wach	werkzeug
0.99	0.99	0.99	0.99
wissensstand	zeichnen	zeichnung	zeitschrift
0.99	0.99	0.99	0.99
zeitschriften	zukommen	zusammenarbeit	überdecken
0.99	0.99	0.99	0.99
überlagern	assozi	aneinanderreihen	lernprozess
0.99	0.98	0.98	0.98
logik	recherch	roll	denken

0.98	0.98	0.98	0.97
eben	phantasi	verstehen	mechanisch
0.97	0.97	0.97	0.96
stichwort	figur	monolog	wahrnehmen
0.96	0.95	0.95	0.95
emot	erfahrung	gedank	schwierig
0.93	0.93	0.93	0.93
text	textbuch	vorgang	wiederholen
0.92	0.90	0.90	0.90
verbinden	eindruck	wiederholung	spielen
0.89	0.87	0.87	0.86
kognitiv	sprechen	wissen	aussag
0.84	0.82	0.82	0.76
materi	satz	umfeld	erzählen
0.76	0.76	0.76	0.72
bewegen	fehler	körper	öffnen
0.72	0.72	0.72	0.68
abrufen	betonung	fühlen	hören
0.68	0.68	0.68	0.68
kontakt	offen	präsent	schreiben
0.68	0.68	0.68	0.68
szene	verlassen	verlieren	vorfeld
0.68	0.68	0.68	0.68
wort	merken	begriff	interess
0.68	0.58	0.57	0.54
kolleg	konkret		
0.53	0.51		

Tabelle 61: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall CP*

\$text				
mechanisch	phantasi	recherch	textbuch	
0.94	0.94	0.94	0.94	
verstehen	vorgang	denken	eben	
0.94	0.94	0.93	0.93	
logik	sprechen	lernen	situat	
0.93	0.93	0.92	0.92	
lernprozess	ahnungen	aneinanderreihen	angebot	
0.91	0.90	0.90	0.90	
anlehnen	antenn	auffallen	aufschreiben	
0.90	0.90	0.90	0.90	
auftauchen	augen	aussehen	aussprechen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
auswendig	automatisch	beabsichtigen	bedeutung	
0.90	0.90	0.90	0.90	
begegnen	begreifen	behaupten	blättern	
0.90	0.90	0.90	0.90	
bus	dialog	dokument	drinnen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
ehrgeizig	einlernen	eintauchen	empathi	
0.90	0.90	0.90	0.90	
empfinden	enthüllung	entschuldigen	entstehen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
enttäuschen	entwickeln	erfahrungen	erlebni	
0.90	0.90	0.90	0.90	
existieren	fluss	formal	fotografieren	
0.90	0.90	0.90	0.90	
frage	fragen	funktionsieren	gedanken	
0.90	0.90	0.90	0.90	
gefühl	gelegt	genau	geschichte	
0.90	0.90	0.90	0.90	
gesichtsfeld	grenz	haltung	hand	
0.90	0.90	0.90	0.90	
helfen	herantragen	herausstreichen	hineinlegen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
inhaltlich	interessieren	intuitiv	klare	
0.90	0.90	0.90	0.90	
komplex	kontext	lernvorgang	lesen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
leseprob	literatur	länger	modul	
0.90	0.90	0.90	0.90	
museum	nachdem	nachhaltig	nachricht	
0.90	0.90	0.90	0.90	
nachvollziehenkönnen	neutral	notieren	ordnung	
0.90	0.90	0.90	0.90	
parallel	parallelen	phänomen	premier	
0.90	0.90	0.90	0.90	
probe	prozess	prägen	relativ	
0.90	0.90	0.90	0.90	
risiko	riskieren	roll	rückschluss	
0.90	0.90	0.90	0.90	
sammeln	schlafen	schnell	schritt	
0.90	0.90	0.90	0.90	
schwierig	seel	sekundärliteratur	selbstbezogen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
sicherheit	sinn	sitzen	stichwort	
0.90	0.90	0.90	0.90	
stichwortpublikum	straße	symbol	tauch	
0.90	0.90	0.90	0.90	
textanalys	textlernen	thema	theorie	
0.90	0.90	0.90	0.90	
toll	tonfal	trainieren	ubahn	
0.90	0.90	0.90	0.90	
unterscheiden	unterschied	unterstreichen	verbinden	
0.90	0.90	0.90	0.90	
verstellung	versuchen	verwandlung	verwandlungsfähig	
0.90	0.90	0.90	0.90	
verändern	veränderung	vorbereiten	vorsprechen	
0.90	0.90	0.90	0.90	
vorstellen	wach	werkzeug	wissensstand	
0.90	0.90	0.90	0.90	

zeichnen	zeichnung	zeitschrift	zeitschriften
0.90	0.90	0.90	0.90
zukommen	zusammenarbeit	überdecken	überlagern
0.90	0.90	0.90	0.90
assozi	emot	gehen	monolog
0.89	0.88	0.88	0.88
spielen	gedank	stichwort	figur
0.88	0.87	0.87	0.86
wiederholen	bewegen	fehler	körper
0.86	0.85	0.85	0.85
wahrnehmen	erfahrung	eindruck	wiederholung
0.85	0.84	0.82	0.82
kognitiv	aussag	materi	wissen
0.81	0.79	0.79	0.78
begriff	betonung	hören	merken
0.66	0.66	0.66	0.66
offen	schreiben	synaps	verbindung
0.66	0.66	0.66	0.66
verlassen	verlieren	vorfeld	wort
0.66	0.66	0.66	0.66
interess	erzählen	öffnen	abrufen
0.63	0.60	0.60	0.60
fühlen	kontakt	präsent	satz
0.60	0.60	0.60	0.60
szene	umfeld	form	
0.60	0.60	0.56	

Tabelle 62: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall CP*

\$struktur				
abgrund	anfangen	auflösen	beruf	durchlässig
0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
einlassen	erklären	verstehen	erschreckend	halt
0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
kommunik	mut	orientieren	orientierung	orientierungslo
0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
rezept	schöpfen	sinnlo	spannend	theater
0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
tun	voraussetzung	wissenverstehen	hören	verlassen
0.68	0.68	0.68	0.67	0.67
verlieren	form	stattfinden	artifiziell	betont
0.67	0.61	0.59	0.57	0.57
erkennen	faden	inneren	interessanterweis	markieren
0.57	0.57	0.57	0.57	0.57
unbetont	wiederholungen			
0.57	0.57			

Tabelle 63: Darstellung der Korrelationen zu *Struktur Fall CP*

\$text				
	lernen	abend	anbieten	anhalten
	0.93	0.92	0.92	0.92
	art	aufwachen	aufwand	aufwändig
	0.92	0.92	0.92	0.92
	ausblenden	ausreichen	beispiel	bewähren
	0.92	0.92	0.92	0.92
	bringen	büffeln	cafe	caféhaus
	0.92	0.92	0.92	0.92
	drinnen	druck	durchdringen	einprägen
	0.92	0.92	0.92	0.92
	einspringen	end	erfahren	erlernen
	0.92	0.92	0.92	0.92
	erstellen	fertig	flüchten	form
	0.92	0.92	0.92	0.92
	frage	frei	gab	groß
	0.92	0.92	0.92	0.92
	großartig	hand	herauskristallisieren	hintergrundlärm
	0.92	0.92	0.92	0.92
	hinweisen	kaffeehaus	klingen	kriegen
	0.92	0.92	0.92	0.92
	lang	lauf	laufbahn	lernenkorrigieren
	0.92	0.92	0.92	0.92
	lernverhalten	leseprob	mechanismus	merken
	0.92	0.92	0.92	0.92
	method	mischung	nachputzen	nachschauen
	0.92	0.92	0.92	0.92
	natur	neutral	offen	proben
	0.92	0.92	0.92	0.92
	probenzeiten	produkt	produzieren	punkt
	0.92	0.92	0.92	0.92
	reiberei	rufen	schön	sitzen
	0.92	0.92	0.92	0.92
	spaß	speziellen	sprechen	sprechtheat
	0.92	0.92	0.92	0.92
	steigern	tatsach	textlernen	theaterleben
	0.92	0.92	0.92	0.92
	toll	umgehen	unfassbar	verhalten
	0.92	0.92	0.92	0.92
	verlangen	vollkommen	vorbereitung	vorhanden
	0.92	0.92	0.92	0.92
	warten	wegwerfen	weis	weitereskorrigieren
	0.92	0.92	0.92	0.92
	wortgestaltung	wunderbar	zahl	zeitlang
	0.92	0.92	0.92	0.92
	zuhause	zusammensetzen	ökonomisch	übersetzungsproblem
	0.92	0.92	0.92	0.92
	konzentr	kontroll	phantasi	beherrschen
	0.91	0.89	0.89	0.86
	gehen	kolleg	erfahrung	anfangen
	0.85	0.84	0.83	0.82
	früh	versuchen	premier	schwer
	0.82	0.80	0.78	0.78
	souffleus	textbuch	vorstellung	extrem
	0.78	0.76	0.76	0.71
	verändern	aspekt	einüben	entwickeln
	0.71	0.67	0.65	0.64
	intensiv	kompliziert	konkret	schauen
	0.64	0.64	0.64	0.64
	schlimm	zeit	inszenierung	wahnsinnig
	0.64	0.64	0.63	0.63
	sinn	spielen	vergessen	zusammenhang
	0.61	0.61	0.61	0.59
	beeinflussen	regisseur	schauspiel	unterschi
	0.57	0.57	0.57	0.57
	widerspruch	mechanisch	sagen	figur
	0.57	0.56	0.56	0.55
	memorieren	wissen	schwierig	neu
	0.54	0.54	0.53	0.51

Tabelle 64: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall EE*

\$lernen				
	büffeln	text	abend	anbieten
	0.96	0.93	0.90	0.90
	anhalten	art	aufwachen	aufwand
	0.90	0.90	0.90	0.90
	aufwändig	ausblenden	ausreichen	beispiel
	0.90	0.90	0.90	0.90
	bewähren	bringen	cafe	caféhaus
	0.90	0.90	0.90	0.90
	drinnen	druck	durchdringen	einprägen
	0.90	0.90	0.90	0.90
	einspringen	end	erfahren	erlernen
	0.90	0.90	0.90	0.90
	erstellen	fertig	flüchten	form
	0.90	0.90	0.90	0.90
	frage	frei	gab	groß
	0.90	0.90	0.90	0.90
	großartig	hand	herauskristallisieren	hintergrundlärm
	0.90	0.90	0.90	0.90
	hinweisen	kaffeehaus	klingen	kriegen
	0.90	0.90	0.90	0.90
	lang	lauf	laufbahn	lernenkorrigieren
	0.90	0.90	0.90	0.90
	lernverhalten	leseprob	mechanismus	merken
	0.90	0.90	0.90	0.90
	method	mischung	nachputzen	nachschauen
	0.90	0.90	0.90	0.90
	natur	neutral	offen	proben
	0.90	0.90	0.90	0.90
	probenzeiten	produkt	produzieren	punkt
	0.90	0.90	0.90	0.90
	reiberei	rufen	schön	sitzen
	0.90	0.90	0.90	0.90
	spaß	speziellen	sprechen	sprechtheat
	0.90	0.90	0.90	0.90
	steigern	tatsach	textlernen	theaterleben
	0.90	0.90	0.90	0.90
	toll	umgehen	unfassbar	verhalten
	0.90	0.90	0.90	0.90
	verlangen	vollkommen	vorbereitung	vorhanden
	0.90	0.90	0.90	0.90
	warten	wegwerfen	weis	weitereskorrigieren
	0.90	0.90	0.90	0.90
	wortgestaltung	wunderbar	zahl	zeitlang
	0.90	0.90	0.90	0.90
	zuhause	zusammensetzen	ökonomisch	übersetzungsproblem
	0.90	0.90	0.90	0.90
	gehen	konzentr	kontroll	phantasi
	0.89	0.89	0.88	0.88
	anfangen	früh	beherrschen	kolleg
	0.86	0.83	0.82	0.79
	kompliziert	zeit	erfahrung	versuchen
	0.75	0.75	0.74	0.73
	textbuch	einüben	entwickeln	intensiv
	0.69	0.67	0.67	0.67
	konkret	schauen	schlimm	spielen
	0.67	0.67	0.67	0.66
	neu	extrem	aspekt	memorieren
	0.64	0.63	0.61	0.59
	premier	schwer	souffleus	vorstellung
	0.59	0.59	0.59	0.59
	figur	mechanisch	sagen	anschauen
	0.58	0.58	0.58	0.57
	regisseur	beeinflussen	schauspiel	sinn
	0.57	0.55	0.55	0.55
	unterschi	vergessen	widerspruch	verändern
	0.55	0.55	0.55	0.52
	inszenierung	wahnsinnig		
	0.51	0.51		

Tabelle 65: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall EE*

§büffeln			
lernen	abend	anbieten	anhalten
0.96	0.92	0.92	0.92
art	aufwachen	aufwand	aufwändig
0.92	0.92	0.92	0.92
ausblenden	ausreichen	beispiel	bewähren
0.92	0.92	0.92	0.92
bringen	cafe	caféhaus	drinnen
0.92	0.92	0.92	0.92
druck	durchdringen	einprägen	einspringen
0.92	0.92	0.92	0.92
end	erfahren	erlernen	erstellen
0.92	0.92	0.92	0.92
fertig	flüchten	form	frage
0.92	0.92	0.92	0.92
frei	gab	groß	großartig
0.92	0.92	0.92	0.92
hand	herauskristallisieren	hintergrundlärm	hinweisen
0.92	0.92	0.92	0.92
kaffeehaus	klingen	kriegen	lang
0.92	0.92	0.92	0.92
lauf	laufbahn	lernenkorrigieren	lernverhalten
0.92	0.92	0.92	0.92
leseprob	mechanismus	merken	method
0.92	0.92	0.92	0.92
mischung	nachputzen	nachschauen	natur
0.92	0.92	0.92	0.92
neutral	offen	proben	probenzeiten
0.92	0.92	0.92	0.92
produkt	produzieren	punkt	reiberei
0.92	0.92	0.92	0.92
rufen	schön	sitzen	spaß
0.92	0.92	0.92	0.92
speziellen	sprechen	sprechtheat	steigern
0.92	0.92	0.92	0.92
tatsach	text	textlernen	theaterleben
0.92	0.92	0.92	0.92
toll	umgehen	unfassbar	verhalten
0.92	0.92	0.92	0.92
verlangen	vollkommen	vorbereitung	vorhanden
0.92	0.92	0.92	0.92
warten	wegwerfen	weis	weitereskorrigieren
0.92	0.92	0.92	0.92
wortgestaltung	wunderbar	zahl	zeitlang
0.92	0.92	0.92	0.92
zuhaus	zusammensetzen	ökonomisch	übersetzungsproblem
0.92	0.92	0.92	0.92
kontroll	konzentr	phantasi	anfangen
0.91	0.90	0.87	0.86
beherrschen	früh	gehen	einüben
0.82	0.79	0.78	0.77
versuchen	kolleg	mechanisch	sagen
0.74	0.73	0.68	0.68
erfahrung	figur	kompliziert	memorieren
0.67	0.65	0.65	0.65
textbuch	zeit	spielen	beeinflussen
0.65	0.65	0.61	0.59
entwickeln	extrem	intensiv	konkret
0.59	0.59	0.59	0.59
premier	schauen	schauspiel	schlimm
0.59	0.59	0.59	0.59
schwer	sinn	souffleus	unterschi
0.59	0.59	0.59	0.59
vergessen	widerspruch	präzise	vorstellung
0.59	0.59	0.56	0.56
regisseur	anschauen	aspekt	verändern
0.55	0.53	0.53	0.53

Tabelle 66: Darstellung der Korrelationen zu *Büffeln* Fall EE

\$lernen		
albern	angst	einseitigkeit
0.99	0.99	0.99
entscheiden	entstehung	flausen
0.99	0.99	0.99
fleißig	frei	gedankensprung
0.99	0.99	0.99
haus	hineinschauen	jahr
0.99	0.99	0.99
langsam	nervosität	nervös
0.99	0.99	0.99
persönlichkeit	phonetisch	setzen
0.99	0.99	0.99
sicher	stund	tag
0.99	0.99	0.99
tage	textgetreu	vorstellung
0.99	0.99	0.99
wiederholen	witz	wochen
0.99	0.99	0.99
wundern	auswendig	stück
0.99	0.97	0.96
bild	roll	text
0.94	0.93	0.92
verstehen	spielen	langsam
0.92	0.87	0.79
wissen	merken	korrigieren
0.78	0.77	0.76
anhaltspunkt	ändern	schreiben
0.74	0.74	0.67
textgetreu	zeit	zusammenhang
0.67	0.67	0.67
üben	entstehen	probe
0.65	0.64	0.58
schauen	partner	
0.55	0.52	

Tabelle 67: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall EM*

\$text			
	bild	lernen	albern
	0.94	0.92	0.88
	angst	anhaltspunkt	einseitigkeit
	0.88	0.88	0.88
entscheiden		entstehung	flausen
	0.88	0.88	0.88
	fleißig	frei	gedankensprung
	0.88	0.88	0.88
	haus	hineinschauen	jahr
	0.88	0.88	0.88
	lang	nervosität	nervö
	0.88	0.88	0.88
persönlichkeit		phonetisch	roll
	0.88	0.88	0.88
	setzen	sicher	stund
	0.88	0.88	0.88
	tag	tage	textgetreu
	0.88	0.88	0.88
vorstellung		wiederholen	wissen
	0.88	0.88	0.88
	witz	wochen	wundern
	0.88	0.88	0.88
	ändern	auswendig	stück
	0.88	0.86	0.86
verstehen		merken	langsam
	0.82	0.78	0.77
	spielen	entstehen	korrigieren
	0.77	0.76	0.73
	sprechen	üben	schreiben
	0.63	0.63	0.58
textgetreu		zeit	kausalzusammenhang
	0.58	0.58	0.58

Tabelle 68: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall EM*

\$wissen			
text	anhaltspunkt		ändern
0.88	0.82		0.82
bild	lernen		auswendig
0.81	0.78		0.78
langsam	stück		albern
0.76	0.74		0.73
angst	einseitigkeit		entscheiden
0.73	0.73		0.73
entstehung	flausen		fleißig
0.73	0.73		0.73
frei	gedankensprung		haus
0.73	0.73		0.73
hineinschauen	jahr		lang
0.73	0.73		0.73
nervosität	nervö	persönlichkeit	
0.73	0.73	0.73	
phonetisch	setzen	sicher	
0.73	0.73	0.73	
stund	tag	tage	
0.73	0.73	0.73	
textgetreu	vorstellung	wiederholen	
0.73	0.73	0.73	
witz	wochen	wundern	
0.73	0.73	0.73	
üben	korrigieren	roll	
0.73	0.71	0.70	
entstehen	spielen	verstehen	
0.68	0.67	0.67	
merken	sprechen	schreiben	
0.66	0.62	0.57	

Tabelle 69: Darstellung der Korrelationen zu Wissen Fall EM

\$lernen							
disziplin	aktuell	anfang	anstrengung	aufbereiten	behalten	bekommen	
0.90	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
bereit	besten	bestimmten	blitzschnel	blöcke	chronologisch	dreißig	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
fassung	festgestellt	freie	ganz	geschehen	gewöhnt	gleichzeitig	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
hand	hälfte	intensiv	kabarettisten	kostengünstig	lang	meng	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
mindesten	minut	mitt	mittag	nachmittag	nachsagen	natur	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
nehmen	neue	nächsten	parallel	paus	politisch	programm	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
rasant	reagieren	rein	rücksicht	schnell	schneller	stund	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
stunden	terminplan	textänderung	umschreiben	unterscheiden	wenig	zuhaus	
0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88	0.88
zwanzig	übungssach	verstehen	kontroll	buch	lesen	sprechen	
0.88	0.88	0.87	0.85	0.81	0.80	0.77	0.77
wiederholen	probe	figur	spielen	text	figuren	optisch	
0.77	0.74	0.70	0.69	0.67	0.66	0.66	0.66
technik	gehen	abhören	gestalten	probieren	prozess	verändern	
0.66	0.62	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60	0.60
wunderbar	textbuch						
0.60	0.57						

Tabelle 70: Darstellung der Korrelationen zu Lernen Fall ES

\$disziplin							
aktuell	anfang	anstrengung	aufbereiten	behalten	bekommen	bereit	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
besten	bestimmten	blitzschnel	blöcke	chronologisch	dreißig	fassung	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
festgestellt	freie	ganz	geschehen	gewöhnt	gleichzeitig	hand	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
hälfte	intensiv	kabarettisten	kostengünstig	lang	meng	mindesten	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
minut	mitt	mittag	nachmittag	nachsagen	natur	nehmen	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
neue	nächsten	parallel	paus	politisch	programm	rasant	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
reagieren	rein	rücksicht	schnell	schneller	stund	stunden	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
terminplan	textänderung	umschreiben	unterscheiden	wenig	zuhaus	zwanzig	
0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95	0.95
übungssach	verstehen	kontroll	lernen	buch	sprechen	figur	
0.95	0.94	0.92	0.90	0.85	0.85	0.76	0.76
wiederholen	abhören	figuren	gehen	gestalten	optisch	probieren	
0.73	0.66	0.66	0.66	0.66	0.66	0.66	0.66
prozess	technik	text	verändern	wunderbar	lesen	spielen	
0.66	0.66	0.66	0.66	0.66	0.61	0.57	0.57
probe	arbeiten						
0.56	0.51						

Tabelle 71: Darstellung der Korrelationen zu Disziplin Fall ES

\$textbuch						
wiederholen	interess	text	akzeptieren	choreographi	handlung	
0.72	0.69	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65
herangehensweis	schrittkombin	singen	stur	tänzer	verbinden	
0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65
wünschen	wunderbar	gehen	souverän	probe	kolleg	
0.65	0.63	0.61	0.61	0.60	0.60	0.60
lesen	lernen	hänger	beobachten	geräusch	abgeliefert	
0.59	0.57	0.56	0.53	0.53	0.51	0.51
anfangen	beeinträchtigen	blackout	bleiben	blick	bühne	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51
dialog	hängen	kollegen	langsam	nerven	ruhig	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51
souffleus	verwundern					
0.51	0.51					

Tabelle 72: Darstellung der Korrelationen zu Textbuch Fall ES

\$lernen	lang	abhaken	anstreichen	beschäftigen	ding	emotionen
	0.79	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
funktionieren	gleichzeitig	glücklich	interpretieren	klar	leicht	
	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
mensch	premier	problem	reingehen	stagen	textlernerin	
	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
todolist	traurig	typ	verinnerlichen	versuchen	visuel	
	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
weitergehen	wunderbar	zeil	zumachen	beginnen	resultat	
	0.78	0.78	0.78	0.74	0.73	0.73
monolog	sprach	text	disziplin	stück	schnell	
	0.72	0.72	0.70	0.70	0.68	0.67
weglegen	partner	roll	assozi	wissen	einprägen	
	0.66	0.65	0.60	0.55	0.54	0.53
lauf						
	0.53					

Tabelle 73: Darstellung der Korrelationen zu Lernen Fall IP

\$aufsagen	aneinanderreihen	textgetreu	greifen	liegen	nehmen
	0.89	0.87	0.82	0.82	0.82
platzieren	richtig	schwere	stell	stimmen	
	0.82	0.82	0.82	0.82	0.82
korrigieren	wiederholen	körper	text	wissen	
	0.79	0.78	0.72	0.65	0.59
beginnen					
	0.55				

Tabelle 74: Darstellung der Korrelationen zu Aufsagen Fall IP

\$text	monolog	sprach	schnell	disziplin	textgetreu
	0.78	0.78	0.76	0.73	0.72
wissen	assozi	lernen	abhaken	anstreichen	
	0.71	0.70	0.70	0.69	0.69
beginnen	beschäftigen	ding	emotionen	funktionieren	
	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
gleichzeitig	glücklich	interpretieren	klar	leicht	
	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
mensch	premier	problem	reingehen	stagen	
	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
textlernerin	todolist	traurig	typ	verinnerlichen	
	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
versuchen	visuel	weitergehen	wunderbar	zeil	
	0.69	0.69	0.69	0.69	0.69
zumachen	resultat	aufsagen	bild	setzen	
	0.69	0.67	0.65	0.62	0.60
stück	lang	roll	korrigieren	partner	
	0.60	0.57	0.57	0.56	0.53
aneinanderreihen					
	0.51				

Tabelle 75: Darstellung der Korrelationen zu Text Fall IP

\$lernen					
abenteu	andocken	antwort	ausdruck	auswendig	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
befindlichkeit	choreographi	darauf	deprimierend	empfindung	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
erschütternd	etappenziel	experi	fertig	festzulegen	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
folgern	fotografisch	garten	gefahr	glock	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
größere	haken	hand	hauptroll	hinstellen	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
hürde	inhalt	jungfräulich	kaffeehaus	konstel	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
körper	küche	langweilig	lernerfahrung	locker	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
meng	mischung	mitgehen	neu	optisch	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
perfekt	rekonstruieren	sattelfest	schreibtisch	schwer	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
seif	sofa	sportlich	sprung	stell	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
stur	system	szimmer	teil	textbuch	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
textlich	textunsicherheit	unsich	vorgehen	widerstand	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
wiederholen	woch	ziel	zuhören	zurufen	
0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	
öffentlichkeit	überal	bewältigen	verantwortung	hilf	
0.97	0.97	0.96	0.96	0.93	
roll	text	finden	persönlich	ausprobieren	
0.91	0.91	0.90	0.90	0.89	
logik	setzen	sitzen	unterschiedlich	zuhaus	
0.89	0.88	0.88	0.88	0.88	
abrufen	raum	ubahn	zeit	zug	
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	
verstehen	erfahrung	arbeiten	bühne	wissen	
0.85	0.84	0.80	0.80	0.78	
figur	aufmerksamkeit	ding	anschauen	erinnern	
0.75	0.70	0.70	0.67	0.67	
musik	ruhe	schaffen	schutz	sprechen	
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67	
verankern	verknüpfen	vorbereitung	hänger	überlegen	
0.67	0.67	0.67	0.64	0.59	
schauen	herstellen	versuchen	sicherheit		
0.56	0.53	0.53	0.52		

Tabelle 76: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall JS*

\$verstehen				
bühne	setzen	zuhaus	text	ausprobieren
0.90	0.90	0.90	0.89	0.87
bewältigen	erfahrung	roll	verantwortung	abenteu
0.87	0.87	0.87	0.86	0.85
andocken	antwort	ausdruck	auswendig	befindlichkeit
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
choreographi	darauf	deprimierend	empfindung	erschütternd
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
etappenziel	experi	fertig	festzulegen	finden
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
folgern	fotografisch	garten	gefahr	glock
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
größere	haken	hand	hauptroll	hilf
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
hinstellen	hürde	inhalt	jungfräulich	kaffeehaus
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
konstel	körper	küche	langweilig	lernen
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
lernerfahrung	locker	meng	mischung	mitgehen
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
neu	optisch	perfekt	persönlich	rekonstruieren
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
sattelfest	schreibtisch	schwer	seif	sofa
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
sportlich	sprung	stell	stur	system
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
szimmer	teil	textbuch	textlich	textunsicherheit
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
ubahn	unsich	vorgehen	widerstand	wiederholen
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
woch	ziel	zug	zuhören	zurufen
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
öffentlichkeit	überal	logik	sitzen	aufmerksamkeit
0.85	0.85	0.82	0.82	0.81
raum	zeit	arbeiten	wissen	abrufen
0.80	0.80	0.79	0.77	0.74
unterschiedlich	sprechen	hänger	überlegen	konzentr
0.74	0.73	0.71	0.70	0.68
beschäftigen	erinnern	kontroll	schaffen	verankern
0.66	0.65	0.65	0.65	0.65
figur	herstellen	schauen	sicherheit	anschauen
0.64	0.64	0.64	0.59	0.57
ding	musik	ruhe	schutz	verknüpfen
0.57	0.57	0.57	0.57	0.57
versuchen	vorbereitung	stimmen	verbinden	
0.57	0.57	0.54	0.51	

Tabelle 77: Darstellung der Korrelationen zu Verstehen Fall JS

\$verbinden					
textlernen	verankern	hänger	Parcours	folgen	
0.89	0.89	0.83	0.83	0.73	
formulieren	schreiben	überprüfen	wissen	logik	
0.73	0.73	0.73	0.72	0.62	
text	hilf	abrufen	ausprobieren	ubahn	
0.59	0.56	0.53	0.53	0.53	
zug	bewältigen	abenteu	andocken	antwort	
0.53	0.52	0.51	0.51	0.51	
ausdruck	auswendig	befindlichkeit	choreographi	darauf	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
deprimierend	empfindung	erschütternd	etappenziel	experi	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
fertig	festzulegen	folgern	fotografisch	garten	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
gefahr	glock	größere	haken	hand	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
hauptroll	hinstellen	hürde	inhalt	jungfräulich	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
kaffeehaus	konstel	körper	küche	langweilig	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
lernerfahrung	locker	meng	mischung	mitgehen	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
neu	optisch	perfekt	rekonstruieren	sattelfest	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
schreibtisch	schwer	seif	sofa	sportlich	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
sprung	stell	stur	system	szimmer	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
teil	textbuch	textlich	textunsicherheit	unsich	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
verstehen	vorgehen	widerstand	wiederholen	woch	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
ziel	zuhören	zurufen	öffentlichkeit	überal	
0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	
sitzen					
0.50					

Tabelle 78: Darstellung der Korrelationen zu Verbinden Fall JS

\$lernen		
auswendig	qual	stress
0.78	0.68	0.68

Tabelle 79: Darstellung der Korrelationen zu Lernen Fall JSZ

\$text						
assoziationen	beginn	beginnen	erleichterung	frei	idealfal	kontroll
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
korrigieren	lehrer	richtung	schauspiel	umgehen	verfestigen	woch
0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
probieren	beherrschen	emot	rhythmus			
0.79	0.77	0.62	0.60			

Tabelle 80: Darstellung der Korrelationen zu Text Fall JSZ

\$auswendig			
qual	stress	lernen	
0.85	0.85	0.78	

Tabelle 81: Darstellung der Korrelationen zu Auswendig Fall JSZ

\$textbuch				
allein	lösen	zeit	beginn	
0.94	0.94	0.92	0.91	
fragen	miteinand	probe	recherch	
0.84	0.84	0.84	0.80	
arbeiten	beherrschen	beginnen	sehen	
0.79	0.75	0.74	0.74	
angebot	anlernen	anschauen	anstreichen	
0.71	0.71	0.71	0.71	
aufführung	aufschreiben	aufwachen	ausschlaggebend	
0.71	0.71	0.71	0.71	
aussicht	autor	basi	bedingung	
0.71	0.71	0.71	0.71	
bekannt	berühmt	besetzung	bett	
0.71	0.71	0.71	0.71	
blick	brauchen	bredouill	bündeln	
0.71	0.71	0.71	0.71	
direktor	draußen	durchblättern	durchlesen	
0.71	0.71	0.71	0.71	
eindruck	einfließen	endeffekt	engag	
0.71	0.71	0.71	0.71	
engagieren	entscheiden	entsprechen	entstehen	
0.71	0.71	0.71	0.71	
erfahren	erscheinen	erwecken	extrem	
0.71	0.71	0.71	0.71	
fern	fertig	frisch	funktionsieren	
0.71	0.71	0.71	0.71	
gedankenbrücken	gefild	gern	gespräch	
0.71	0.71	0.71	0.71	
glück	hand	hauptroll	herrschen	
0.71	0.71	0.71	0.71	
hintergrund	ideal	inform	inszenieren	
0.71	0.71	0.71	0.71	
intus	involvieren	kaffeehaus	kleben	
0.71	0.71	0.71	0.71	
klemmmapp	kollegen	konstellationen	langweilen	
0.71	0.71	0.71	0.71	
meer	monat	notieren	passieren	
0.71	0.71	0.71	0.71	
punkt	rede	reisen	sammeln	
0.71	0.71	0.71	0.71	
schauen	scheinen	schreibtisch	schwierigkeit	
0.71	0.71	0.71	0.71	
seit	setzen	situat	sonn	
0.71	0.71	0.71	0.71	
sonnenaufgang	speziell	sprechen	stichprobenartig	
0.71	0.71	0.71	0.71	
stottern	stückes	tag	tee	
0.71	0.71	0.71	0.71	
teilnehmen	textaufwändig	unglücklich	vielleicht	
0.71	0.71	0.71	0.71	
vorbereiten	vorbereitungszeiten	vorstellen	wichtig	
0.71	0.71	0.71	0.71	
wiederholen	woch	ziel	zugang	
0.71	0.71	0.71	0.71	
zweigespächen	entwickeln	lesen	spielen	
0.71	0.70	0.70	0.70	
roll	stück	dialog	lernen	
0.69	0.69	0.66	0.66	
wünschen	teil	intensiv	partner	
0.66	0.62	0.61	0.61	
anfangen	bewegen	farb	fermat	
0.60	0.60	0.60	0.60	
folieren	gedächtnishilf	gleichzeitig	hervorheben	
0.60	0.60	0.60	0.60	
markieren	optisch	ordnung	pausenzeichen	
0.60	0.60	0.60	0.60	
premier	raum	satz	schmiererei	
0.60	0.60	0.60	0.60	
streichen	stücke	szenisch	textvolumen	
0.60	0.60	0.60	0.60	

textänderungen	unmöglich	unterscheiden	verbessern
0.60	0.60	0.60	0.60
zäsur	gedächtni	spielplan	welt
0.60	0.58	0.58	0.58
probieren	gehen	wissen	wort
0.57	0.55	0.55	0.54
klar	lernumgebung	phase	bearbeiten
0.51	0.51	0.51	0.51
durchmachen			
0.50			

Tabelle 82: Darstellung der Korrelationen zu *Textbuch Fall MD*

\$verstehen						
außen	brücken	dahin	dichter	experimentel	idealfal	innen
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
inwendig	kompliziert	nachspüren	natürlich	nützen	stur	trick
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
trügerisch	zumachen	überhaupt	überraschung	monolog	fotografisch	figur
0.91	0.91	0.91	0.91	0.80	0.80	0.72
wort	reden	sprach	symbol	vorgang	gedank	
0.71	0.71	0.61	0.61	0.59	0.55	

Tabelle 83: Darstellung der Korrelationen zu *Verstehen Fall MD*

\$beherrschen			
spielen	recherch	stück	angebot
0.91	0.89	0.89	0.88
anlernen	anschauen	anstreichen	aufführung
0.88	0.88	0.88	0.88
aufschreiben	aufwachen	ausschlaggebend	aussicht
0.88	0.88	0.88	0.88
autor	basi	bedingung	bekannt
0.88	0.88	0.88	0.88
berühmt	besetzung	bett	blick
0.88	0.88	0.88	0.88
brauchen	bredouill	bündeln	direktor
0.88	0.88	0.88	0.88
draußen	durchblättern	durchlesen	eindruck
0.88	0.88	0.88	0.88
einfließen	endeffekt	engag	engagieren
0.88	0.88	0.88	0.88
entscheiden	entsprechen	entstehen	erfahren
0.88	0.88	0.88	0.88
erscheinen	erwecken	extrem	fern
0.88	0.88	0.88	0.88
fertig	frisch	funktionieren	gedankenbrücken
0.88	0.88	0.88	0.88
gefild	gern	gespräch	glück
0.88	0.88	0.88	0.88
hand	hauptroll	herrschen	hintergrundinform
0.88	0.88	0.88	0.88
ideal	inform	inszenieren	intus
0.88	0.88	0.88	0.88
involvieren	kaffeehaus	kleben	klemmmapp
0.88	0.88	0.88	0.88
kollegen	kollegenkonstellationen	langweilen	meer
0.88	0.88	0.88	0.88
monat	notieren	passieren	punkt
0.88	0.88	0.88	0.88
rede	reisen	sammeln	schauen
0.88	0.88	0.88	0.88
scheinen	schreibtisch	schwierigkeit	seit
0.88	0.88	0.88	0.88
setzen	situat	sonn	sonnenaufgang
0.88	0.88	0.88	0.88
speziell	sprechen	stichprobenartig	stottern
0.88	0.88	0.88	0.88
stückes	tag	tee	teilnehmen
0.88	0.88	0.88	0.88
textaufwändig	unglücklich	vielleicht	vorbereiten
0.88	0.88	0.88	0.88
vorbereitungszei	vorstellen	wichtig	wiederholen
0.88	0.88	0.88	0.88
woch	ziel	zugang	zwiegesprächen
0.88	0.88	0.88	0.88
entwickeln	lesen	sehen	roll
0.87	0.87	0.87	0.86
gehen	beginnen	probe	gedächtni
0.85	0.84	0.83	0.81
spielplan	welt	zeit	lernen
0.81	0.81	0.80	0.79
lernumgebung	partner	probieren	intensiv
0.77	0.77	0.77	0.76
teil	dialog	Parcours	textbuch
0.76	0.75	0.75	0.75
wünschen	wissen	fragen	arbeiten
0.75	0.73	0.72	0.71
miteinand	kolleg	konzentr	allein
0.71	0.68	0.66	0.64
lösen	beginn	bühne	klar
0.64	0.63	0.60	0.59
schaffen	wort	vermeiden	phase
0.58	0.58	0.56	0.55
versuchen	szene		
0.54	0.52		

Tabelle 84: Darstellung der Korrelationen zu *Beherrschen* Fall MD

\$text						
beherrschen	anfangen	aufnehmen	bewegung	bild	erfolgreich	
0.88	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
geist	geschichte	glück	groß	gut	hauptroll	
0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
hilf	körper	materi	primär	roll	schluss	
0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
tag	talent	transportieren	tätigkeit	unterschi	zerstückeln	
0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78	0.78
prozess	festigen	vorbereiten	auswendig			
0.70	0.63	0.63	0.52			

Tabelle 85: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall MG*

\$lernen						
abend	autofahren	fitnessstudio	hinsetzen	kopfhörer	laut	
0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71
leis	natur	vorsprechen	memorieren			
0.71	0.71	0.71	0.60			

Tabelle 86: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall MG*

\$beherrschen						
text	anfangen	aufnehmen	bewegung	bild	erfolgreich	
0.88	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70
geist	geschichte	glück	groß	gut	hauptroll	
0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70
hilf	körper	materi	primär	roll	schluss	
0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70
tag	talent	transportieren	tätigkeit	unterschi	zerstückeln	
0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70	0.70
vorbereiten	prozess	festigen	vorstellung	auswendig		
0.66	0.59	0.58	0.55	0.54		

Tabelle 87: Darstellung der Korrelationen zu *Beherrschen Fall MG*

\$lernen				
logik	merken	abliefern	inner	roll
0.96	0.95	0.89	0.89	0.89
wiederholen	zusammen	überlegen	anfangen	spielen
0.89	0.89	0.89	0.87	0.85
prozess	versuchen	verstehen	text	wissen
0.85	0.84	0.84	0.82	0.82
aspekt	gedank	abrufen	hören	farb
0.81	0.81	0.76	0.76	0.74
sitzen	auswendig	bauen	verbinden	gehen
0.74	0.72	0.72	0.72	0.71
lesen	interess	absagen	absatzweis	anfang
0.71	0.68	0.67	0.67	0.67
angebot	anhalten	anker	anschluss	arbeit
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
aufregung	ausdrücken	auseinandersetzung	barrier	bekommt
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
beruf	besetzen	beziehen	brücke	brücken
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
buch	druck	einhauchen	entstehen	erklären
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
figur	form	fotografi	fremd	gedächtni
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
grundvoraussetzung	hand	herangehensweis	interpret	kaffeehaus
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
kennen	kommt	leisten	logikerkennen	markieren
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
mühsam	ohr	optisch	Parcours	partner
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
persönlichkeit	reden	resultat	ruhe	satz
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
schnell	schwer	schwierig	setzen	sitzdn
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
spaß	stattfinden	stress	stöhnen	suchen
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
sätze	textbuch	typ	unterschi	visuel
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
vorbereiten	vorstellen	wahnsinnig	warten	wiedergeben
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
wort	wünschen	ziel	zäsuren	überblick
0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
übungssach	bewegung	laut	leis	gefühl
0.67	0.66	0.66	0.66	0.64
leben	festigen	stück	üben	assozi
0.64	0.62	0.61	0.55	0.54
kolleg	reagieren	abend	ablenken	absolut
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
ahnung	all	angst	animo	anschauen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
ansporn	aufbegehren	aufgeregt	auseinandersetzen	autoritär
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
außenseit	begleiten	beitragen	bemerkn	beweisen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
blackout	blümchen	brüllen	challeng	charakt
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
darstellen	dazugehören	dynamik	einfallen	eklat
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
empfinden	entschuldigen	erfolg	erfolgsdruck	erinnern
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
erklärung	erleben	ernsthaftigkeit	erzählen	fassungslo
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
feig	fordern	frage	freuen	funktionsieren
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
fühlen	führen	fürchterlich	geographi	glück
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
grauenvol	grupp	herausforderung	hilflosigkeit	hoffen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
hänger	interessiert	interpretieren	jung	kapazität
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
kapieren	klar	kommunikativ	komödi	konsequenz
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
kontroll	konzentr	kränkend	lauf	leichtigkeit
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
lernprozess	liebevol	live	lustig	mocht
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
mut	mühe	naiv	negieren	nett
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
peinlichkeit	phantasi	privat	probenarbeit	problem
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
programmierbar	präsentieren	psychologisch	publikum	qualität
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54

renommiert	retten	rettung	schmackhaft	schmetterl
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
schrecken	schrecklich	schwach	schwarz	schwitzen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
sicher	situat	souffleus	spannend	sprechen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
spüren	starr	stolz	streng	toll
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
ton	tragisch	trainieren	umgangsweis	unangenehm
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
ungeduld	unterbrechen	verlegenheit	verträumt	verzweiflung
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
vorfeld	wecken	wertschätzung	wirklich	witz
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
wut	wutentbrannt	zeigen	zufrieden	zutrauen
0.54	0.54	0.54	0.54	0.54
ähnlichkeit	überlegung	übertreiben	beschäftigen	hilf
0.54	0.54	0.54	0.53	0.53
regisseur	gedankenbrücken	verantwortung		
0.52	0.51	0.50		

Tabelle 88: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall OS*

\$wissen				
aspekt	gedank	hören	prozess	verstehen
0.96	0.96	0.96	0.95	0.95
sitzen	spielen	erklären	interess	inner
0.94	0.93	0.92	0.92	0.91
wiederholen	zusammen	überlegen	merken	reagieren
0.91	0.91	0.91	0.86	0.86
regisseur	roll	hilf	abend	ablenken
0.85	0.85	0.84	0.84	0.84
absolut	ahnung	all	angst	animo
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
anschauen	ansporn	aufbegehren	aufgeregt	auseinandersetzen
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
autoritär	außenseit	begleiten	beitragen	bemerken
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
beweisen	blackout	blümchen	brüllen	challeng
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
charakt	darstellen	dazugehören	dynamik	einfallen
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
eklat	empfinden	entschuldigen	erfolg	erfolgsdruck
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
erinnern	erklärung	erleben	ernsthaftigkeit	erzählen
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
fassungslos	feig	fordern	frage	freuen
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
funktionieren	fühlen	führen	fürchterlich	geographi
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
glück	grauenvol	grupp	herausforderung	hilflosigkeit
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
hoffen	hänger	interessiert	interpretieren	jung
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
kapazität	kapieren	klar	kommunikativ	komödi
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
konsequenz	kontroll	konzentr	kränkend	lauf
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
leichtigkeit	lernprozess	liebevol	live	lustig
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
macht	mut	mühe	naiv	negieren
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
nett	peinlichkeit	phantasi	privat	probenarbeit
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
problem	programmierbar	präsentieren	psychologisch	publikum
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
qualität	renommiert	retten	rettung	schmackhaft
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
schmetterl	schrecken	schrecklich	schwach	schwarz
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
schwitzen	sicher	situat	souffleus	spannend
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
sprechen	spüren	starr	stolz	streng
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
toll	ton	tragisch	trainieren	umgangsweis
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
unangenehm	ungeduld	unterbrechen	verlegenheit	verträumt
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
verzweiflung	vorfeld	wecken	wertschätzung	wirklich
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
witz	wut	wutentbrannt	zeigen	zufrieden
0.84	0.84	0.84	0.84	0.84
zutrauen	ähnlichkeit	überlegung	übertreiben	abliefern
0.84	0.84	0.84	0.84	0.83
erkennen	lernen	üben	emot	logik
0.83	0.82	0.82	0.82	0.81
kolleg	verantwortung	festigen	anfangen	assozi
0.79	0.78	0.75	0.75	0.74
versuchen	verbinden	entschuldigung	gefühl	text
0.73	0.73	0.71	0.68	0.55
bild	lebendig	beispiel	automatisch	relativ
0.53	0.51	0.51	0.51	0.51

Tabelle 89: Darstellung der Korrelationen zu Wissen Fall OS

\$text				
auswendig	abrufen	stück	gehen	farb
0.97	0.96	0.95	0.94	0.93
absagen	absatzweis	anfang	anfangen	angebot
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
anhalten	anker	anschluss	arbeit	aufregung
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
ausdrücken	auseinandersetzung	barrier	bekommt	beruf
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
besetzen	beziehen	brücke	brücken	buch
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
druck	einhauchen	entstehen	figur	form
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
fotografi	fremd	gedächtni	grundvoraussetzung	hand
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
herangehensweis	interpret	kaffeehaus	kennen	kommt
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
leisten	logikerkennen	markieren	mühsam	ohr
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
optisch	Parcours	partner	persönlichkeit	reden
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
resultat	ruhe	satz	schnell	schwer
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
schwierig	setzen	sitzdn	spaß	stattfinden
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
stress	stöhnen	suchen	sätze	textbuch
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
typ	unterschi	visuel	vorbereiten	vorstellen
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
wahnsinnig	warten	wiedergeben	wort	wünschen
0.91	0.91	0.91	0.91	0.91
ziel	zäsuren	überblick	übungssach	lesen
0.91	0.91	0.91	0.91	0.90
versuchen	bauen	abliefern	beherrschen	roll
0.89	0.87	0.86	0.85	0.85
leben	lernen	merken	bewältigen	gedankenbrücken
0.82	0.82	0.82	0.78	0.78
inner	wiederholen	zusammen	überlegen	beschäftigen
0.78	0.78	0.78	0.78	0.77
logik	natur	prozess	bewegung	laut
0.76	0.68	0.65	0.63	0.63
leis	spielen	gefühl	einprägen	präzise
0.63	0.61	0.57	0.56	0.56
aspekt	gedank	wissen	verstehen	hören
0.55	0.55	0.55	0.52	0.50
verbinden				
0.50				

Tabelle 90: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall OS*

§lernen					
erzählen	sicherheit	bekommen	aufsagen	text	
0.73	0.72	0.68	0.67	0.67	
beherrschen	anfangen	disziplin	wissen	gefahr	
0.65	0.65	0.65	0.62	0.61	
gehen	stück	warnung	stichwort	textbuch	
0.58	0.58	0.58	0.55	0.54	
ambulieren	anspruch	auffallen	aufpassen	ausdrucksweis	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
ausdrücken	bauen	beherzigen	beispiel	beobachten	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
bestehen	bewegen	bewundern	blockform	charakteristisch	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
dauern	duplikat	eigenheit	eselsbrücken	falten	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
festlegen	frei	garten	gedankenbrücken	gewiss	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
hervorbringen	häufig	imitieren	konson	kugelschreib	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
leut	liegen	lippen	mikrofon	muse	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
musik	nachmachen	natürlich	orientieren	park	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
parodi	partien	person	persönlich	rekapitulieren	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
schauen	sichtbar	singen	singgemäß	sprachmelodi	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
sprechbereich	stecken	studieren	stumm	sänger	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
tasch	tonart	tonband	tonfal	verrückt	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
versuchen	vielfalt	vokal	vollständigen	vorbild	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
vorteil	weitermachen	wiederkehren	wohnung	wunderbar	
0.53	0.53	0.53	0.53	0.53	
zusammensuchen	gliedern	roll	straße	erinnern	
0.53	0.52	0.52	0.52	0.51	
funktionieren	verstehen				
0.51	0.51				

Tabelle 91: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen Fall PM*

\$aufsagen				
straße	gehen	ambulieren	anspruch	auffallen
0.92	0.90	0.86	0.86	0.86
aufpassen	ausdrucksweis	ausdrücken	bauen	beherzigen
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
beispiel	beobachten	bestehen	bewegen	bewundern
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
blockform	charakteristisch	dauern	duplikat	eigenheit
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
eselsbrücken	falten	festlegen	frei	garten
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
gedankenbrücken	gewiss	hervorbringen	häufig	imitieren
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
konson	kugelschreib	leut	liegen	lippen
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
mikrofon	muse	nachmachen	natürlich	orientieren
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
park	parodi	partien	person	persönlich
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
rekapitulieren	schauen	sichtbar	singen	sinngemäß
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
sprachmelodi	sprechbereich	stecken	studieren	stumm
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
sänger	tasch	tonart	tonband	tonfal
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
verrückt	versuchen	vielfalt	vokal	vollständigen
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
vorbild	vorteil	weitermachen	wiederkehren	wohnung
0.86	0.86	0.86	0.86	0.86
wunderbar	zusammensuchen	musik	hören	gefahr
0.86	0.86	0.83	0.81	0.79
bekommen	lesen	text	sagen	verstehen
0.77	0.75	0.73	0.70	0.69
lernen	erzählen	szene	versmaß	warnung
0.67	0.65	0.63	0.63	0.63
stichwort	aufnahm	stück	teilen	unterhalten
0.59	0.56	0.56	0.56	0.56
anfangen	disziplin			
0.54	0.54			

Tabelle 92: Darstellung der Korrelationen zu *Aufsagen* Fall PM

\$spielen						
abenteu	anschlagen	bitten	dialog	gefährlich	inszenierung	schleudern
0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90
schnell	sonderbar	spannend	strich	verwirrend	wirklich	zurechtkommen
0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90	0.90
übernehmen	szene	abhören	souffleus	eigenartig	probe	assozi
0.90	0.86	0.79	0.69	0.60	0.60	0.52

Tabelle 93: Darstellung der Korrelationen zu *Spiele*n Fall PM

\$text							
inner	repetieren	bild	ablaufen	bemerkt	durchdringen	einverleiben	
0.76	0.70	0.68	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63
fallstrick	gegenred	handeln	kommen	leicht	mehrmal	neigen	
0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63
rede	rezept	schriftbild	silb	stichwort	system	unbewusst	
0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63
veranlassen	wiedergeben	wortbild	assozi	bemerken			
0.63	0.63	0.63	0.62	0.54			

Tabelle 94: Darstellung der Korrelationen zu *Text Fall RH*

\$bild							
inner	ablaufen	bemerkt	durchdringen	einverleiben	fallstrick	gegenred	
0.78	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74
handeln	kommen	leicht	mehrmal	neigen	rede	rezept	
0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74
schriftbild	silb	Stichwort	system	unbewusst	veranlassen	wiedergeben	
0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74
wortbild	assozi	text	repetieren	farb	merken	disziplin	
0.74	0.70	0.68	0.66	0.59	0.57	0.53	
langsam							
0.53							

Tabelle 95: Darstellung der Korrelationen zu *Bild Fall RH*

\$ordnen					
kreativ	regisseur	emotionen	landen	verbinden	
0.55	0.54	0.50	0.50	0.50	0.50
allein	bewegen	entwickeln	fingerspitzengefühl	fragil	
0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
kolleg	lenken	miteinand	optim	schwebezustand	
0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
treffen	unterstützen	vorsichtig	wahr	weitergehen	
0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
zerstören					
0.50					

Tabelle 96: Darstellung der Korrelationen zu *Ordnen Fall RH*

\$lernen									
text	roll	verstehen	wissen	auswendig	logik	kaffeehaus	hand	mischung	
0.73	0.65	0.64	0.63	0.59	0.58	0.55	0.54	0.53	
versuchen									
0.52									

Tabelle 97: Darstellung der Korrelationen zu *Lernen* Gesamtanalyse

\$text									
	lernen	anhalten			mischung		durchdringen		
	0.73	0.57			0.57		0.56		
	büffeln	anfangen			art		aufwand		
	0.55	0.54			0.54		0.54		
	aufwändig	ausblenden			ausreichen		bewähren		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	cafe	caféhaus			erkämpfen		erlernen		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	erstellen	flüchten			gab		großartig		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	herauskristallisieren	hinschauen			hintergrundlärm		hinweisen		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	laufbahn	lernenkorrigieren			lernverhalten		mechanismus		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	müssen	nachputzen			nachschaun		probenzeiten		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	reiberei	speziellen			sprechtheat		statusspiel		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	steigern	tatsach			theaterleben		unfassbar		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	vorhanden	wegwerfen			weis		weitereskorrigieren		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	wortgestaltung	zahl			zeitlang		zusammensetzen		
	0.54	0.54			0.54		0.54		
	ökonomisch	übersetzungsproblem			druck		auswendig		
	0.54	0.54			0.53		0.51		
	wissen	method			umgehen				
	0.51	0.51			0.50				

Tabelle 98: Darstellung der Korrelationen zu *Text* Gesamtanalyse

\$verstehen		
lernen	logik	gedanken
0.64	0.55	0.53

Tabelle 99: Darstellung der Korrelationen zu *Verstehen* Gesamtanalyse

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Zuhilfenahme anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.“

