
Sportwissenschaft

Kulturelle Bildung im Tanz – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zur Wirkung eines Kreativen Tanzangebots auf die Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

vorgelegt von
Esther Pürgstaller
aus Brixen

Jahr der Einreichung
2019

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| Dekan: | Prof. Dr. Guido Hertel |
| Erstgutachter: | Prof. Dr. Nils Neuber |
| Zweitgutachter: | Prof. Dr. Michael Pfitzner |
| Tag der mündlichen Prüfung: | 12.04.2019..... |
| Tag der Promotion: | |

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Kulturelle Bildung | 7 |
| 2.1 | Präzisierung und Deutung des kulturellen Bildungsbegriffs | 7 |
| 2.2 | Aktueller Kontext Kultureller Bildung | 11 |
| 2.2.1 | Ziele Kultureller Bildung | 12 |
| 2.2.2 | Zielgruppen, Räume und Akteure im kulturellen Bildungsfeld | 13 |
| 2.2.3 | Herausforderungen im kulturellen Bildungsfeld | 15 |
| 2.3 | Forschung zur Kulturellen Bildung | 16 |
| 2.3.1 | Zentrale Akteure, Themen, Aufgaben und Methoden | 17 |
| 2.3.2 | Ansätze der Wirkungsforschung | 19 |
| 2.3.3 | Forschungsdesiderate | 25 |
| 2.4 | Fazit | 27 |
| 3 | Kreativität | 31 |
| 3.1 | Präzisierung und Deutung des Kreativitätsbegriffs | 32 |
| 3.2 | Kreativitätsförderung im Kontext der Schule | 35 |
| 3.2.1 | Aufgaben und Ziele der Kreativitätsförderung an Schulen | 36 |
| 3.2.2 | Stellenwert im Bildungssystem | 38 |
| 3.3 | Ansätze der Kreativitätsförderung im Unterricht | 40 |
| 3.3.1 | Kreativitätstechniken und Trainingsprogramme | 40 |
| 3.3.2 | Pädagogische Kreativitätskonzepte | 41 |
| 3.3.3 | Kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Handlungsweisen | 43 |
| 3.4 | Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter | 49 |
| 3.4.1 | Verlauf der Kreativitätsentwicklung | 50 |
| 3.4.2 | Einflussfaktoren auf die Kreativitätsentwicklung | 51 |
| 3.5 | Forschung im Bereich der Kreativität | 59 |
| 3.5.1 | Methoden zur Erfassung kreativitätsfördernden Unterrichts | 60 |
| 3.5.2 | Methoden der Kreativitätsdiagnostik | 61 |
| 3.5.3 | Forschungsdesiderate | 66 |
| 3.6 | Fazit | 67 |
| 4 | Kreativer Tanz | 71 |
| 4.1 | Präzisierung und Deutung des Tanzbegriffs | 72 |
| 4.2 | Kreativer Tanz im Kontext Kultureller Bildung | 75 |
| 4.2.1 | Bildungspotenziale des Kreativen Tanzes | 75 |
| 4.2.2 | Stellenwert im Bildungssystem | 78 |
| 4.3 | Kreativitätsförderung im Kreativen Tanzunterricht | 82 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3.1 | Allgemein-pädagogische Empfehlungen | 82 |
| 4.3.2 | Kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Handlungsweisen..... | 83 |
| 4.4 | Einflussfaktoren auf die Kreativitätsentwicklung im Tanz | 90 |
| 4.5 | Wirkungsforschung im tanzpädagogischen Kontext | 93 |
| 4.5.1 | Wirkung von Tanz auf kreative Fähigkeiten | 94 |
| 4.5.2 | Wirkung der Unterrichtsgestaltung im Tanz auf kreative Fähigkeiten | 101 |
| 4.5.3 | Forschungsdesiderate..... | 109 |
| 4.6 | Fazit..... | 111 |
| 5 | Zusammenfassung und Fragestellung..... | 115 |
| 6 | Forschungsdesign und methodisches Vorgehen..... | 121 |
| 6.1 | Untersuchungskonzeption..... | 121 |
| 6.2 | Stichprobe..... | 124 |
| 6.3 | Methoden der Datenerhebung – Messinstrumente..... | 131 |
| 6.3.1 | Allgemeiner Eingangsfragebogen..... | 131 |
| 6.3.2 | Kreativitätstest MKT 9–11 | 132 |
| 6.3.3 | Unterrichtsbeobachtung mit Videodaten..... | 135 |
| 6.4 | Untersuchungsdurchführung | 146 |
| 6.4.1 | Organisatorisches Vorgehen und Untersuchungsvorbereitungen | 146 |
| 6.4.2 | Durchführung der Datenerhebung | 149 |
| 6.4.3 | Unterricht des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots | 151 |
| 6.5 | Datenanalyse und -aufbereitung | 156 |
| 7 | Darstellung der Ergebnisse..... | 159 |
| 7.1 | Analyse und Ergebnisse der Kreativitätsentwicklung | 159 |
| 7.1.1 | Kreativitätsentwicklung im Gruppenvergleich | 159 |
| 7.1.2 | Interne Einflussfaktoren der Kreativitätsentwicklung..... | 161 |
| 7.1.3 | Externe Einflussfaktoren der Kreativitätsentwicklung..... | 168 |
| 7.2 | Analyse und Ergebnisse der Tanzunterrichtsgestaltung..... | 173 |
| 7.2.1 | Anteil und Verteilung der methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Unterricht..... | 173 |
| 7.2.2 | Unterrichtsgestaltung im Lehrkraftvergleich..... | 185 |
| 8 | Zusammenfassende Diskussion und Ausblick..... | 191 |
| 8.1 | Diskussion der Ergebnisse..... | 192 |
| 8.2 | Beitrag der Arbeit..... | 202 |
| 8.3 | Grenzen der Arbeit..... | 205 |
| 8.4 | Ausblick | 208 |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-----------------------------|-----|
| Literaturverzeichnis..... | 211 |
| Tabellenverzeichnis | 253 |
| Abbildungsverzeichnis | 255 |
| Abkürzungsverzeichnis | 257 |
| Anhang | 259 |
| Zusammenfassung | 303 |

1 Einleitung

Problemstellung

Das Feld der Kulturellen Bildung hat in den vergangenen Jahren eine erhebliche Entwicklung erfahren. Damit einher gingen Wirkungserklärungen auf unterschiedlichen Ebenen, v. a. aber in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden. Kulturellen Bildungsangeboten, wie Tanz, Theater, Bildender Kunst, Literatur etc., wird eine hohe Relevanz zugesprochen, wenn es darum geht, den Menschen in seiner Entwicklung zu unterstützen, das Leben individuell und sinnvoll zu gestalten sowie unkonventionelle, neuartige Lösungen in herausfordernden Situationen zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass kulturelle Bildungsangebote einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kreativität haben können.

Kreativität kann als Fähigkeit verstanden werden, viele, unterschiedliche und unkonventionelle Ideen zu generieren. Diese Fähigkeit ist nicht nur auf Denkprozesse beschränkt, sondern kann auch eine bewegungsbezogene Ausprägungsform annehmen. Diese wird sodann als motorische Kreativität bezeichnet (Neuber, 2000a; Bournelli & Mountakis, 2008). Ihre Entwicklung verläuft diskontinuierlich und wird sowohl von internen Faktoren als auch von externen Determinanten beeinflusst (Urban, 2004; Runco, 2007a; Theurer, 2014). Als externe Faktoren kommen im schulischen Kontext vor allem Aktivitäten zum Tragen, denen das Individuum nachgeht. Diese gelten dann als kreativitätsfördernd, wenn sie Erfahrungs- und Möglichkeitsräume bieten, in denen (un)bekannte (Bewegungs-)Muster entdeckt und durchbrochen werden (Tiedt, 1995; Cropley, 2001; Preiser, 2006c).

Kreativer Tanz, ein Bereich der Kulturellen Bildung, stellt einen derartigen Erfahrungsraum dar. Diese künstlerische Bewegungsform zielt auf die Entdeckung individueller Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten und weniger auf die Vermittlung von Tanztechniken und -fertigkeiten ab. Im Kreativen Tanzunterricht wird jedem Kind die Gelegenheit geboten, den eigenen Körper und seine Bewegungsmöglichkeiten zu entdecken, Stimmungen, Gefühle und (Körper-)Bilder durch den Körper transparent zu machen und mit eigenen Bewegungen zu gestalten. Vor diesem Hintergrund wird Kreativer Tanz vielfach mit der Persönlichkeitsentwicklung und Kreativitätsentwicklung junger Menschen in Verbindung gebracht (Pürgstaller, Steinberg & Konowalczyk, 2018).

Trotz deklarerter Wirkungsbehauptungen liegen zum Zusammenhang von Kreativem Tanz und (motorischer) Kreativität erst wenige empirische Erkenntnisse vor (Stern, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Steinberg, 2017, S. 77). In einzelnen Studien konnten Hinweise gefunden werden, die auf eine positive Wirkung von Kreativem Tanz auf die Entwicklung einzelner Kreativitätsfacetten wie Imagination, Flüssigkeit und Originalität hindeuten (vgl. Kim,

1998; Minton, 2003; Park, 2007; Cheung, 2010). In den Studien wurden allerdings vorwiegend Wirkungen von unterschiedlichen Tanzstilen auf domänenunspezifische, kreativ-kognitive Facetten untersucht. Dabei wurde auf die Überprüfung langzeitiger Wirkungen verzichtet. Es wurden Rückschlüsse auf den Gegenstand Tanz gezogen, ohne die Frage, was im Spezifischen zur Verbesserung beigetragen hat, zu klären. So wurden kaum zusätzliche Einflussgrößen wie die Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Dabei konnte bereits festgestellt werden, dass einzelne methodisch-didaktische Handlungsweisen eine bedeutsame Determinante in Bezug auf die Förderung von Kreativität darstellen (Chen & Cone, 2003; Torrents, Castañer, Dinušová & Anguera, 2010; Sowden, Clements, Redlich & Lewis, 2015).

Es wird folgendes deutlich: a) Eine nachhaltige Erfassung motorischer Kreativitätsentwicklung bei Grundschulkindern, die an Kreativem Tanzunterricht teilnehmen sowie b) eine Analyse der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung bilden ein Forschungsdesiderat.

Verortung im wissenschaftlichen Kontext

Angebunden an die Studie „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagschule (TuB)“ bildet den Kern der vorliegenden Arbeit die Untersuchung des Zusammenhangs von Kreativem Tanz und motorischer Kreativität im Kontext Kultureller Bildung. Diese Relation kann aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven betrachtet werden: naturwissenschaftlich (biologisch, klinisch, kognitiv), kulturwissenschaftlich, psychologisch (behavioristisch, organisatorisch, psychometrisch), pädagogisch, ökonomisch, historisch, soziologisch, anthropologisch, philosophisch (phänomenologisch) u. v. m. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht¹. Zum einen werden mit der psychologischen Perspektive Wirkungen des Kreativen Tanzunterrichts auf die motorisch-kreativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen. Zum anderen geht es um die systematische Beobachtung und Beschreibung methodisch-didaktischer Handlungsweisen im Kreativem Tanzunterricht. Dabei rückt die didaktische Perspektive in den Vordergrund. Die Studie ist somit mehrperspektivisch angelegt.

Mit dem Fokus auf Lehr-Lernprozesse im Kreativem Tanz kann die vorliegende Untersuchung in der empirischen Unterrichtsforschung verortet werden. Nach Wolters (2013, S. 24) kann innerhalb der sportpädagogischen Unterrichtsforschung grob zwischen drei Ansätzen unter-

¹ Unter dem Begriff „Unterricht“ werden „didaktisch geplante und deshalb thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ verstanden (Arnold, 2006, S. 17). Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Arbeit Tanzangebote, die im Ganztage stattfinden und oben genannte Merkmale aufweisen, als „Unterricht“ bezeichnet.

schieden werden. (1) Den Kern des prozessorientierten Ansatzes bilden vorwiegend Handlungsweisen und Interaktionsprozesse in Unterrichtssituationen, die über Beobachtung und Dokumentation rekonstruiert werden. Im Mittelpunkt steht das Agieren der Lehrkraft im Unterricht. (2) Im Zentrum des produktorientierten Ansatzes steht die Messung von Wirkungen des Unterrichts auf fachliche oder überfachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Dafür werden zumeist Interventionsstudien durchgeführt. (3) Werden in Studien Wirkungen mit Prozessdaten verknüpft, dann kann das Vorgehen dem prozess-produktorientiertem Ansatz zugerechnet werden.

Die vorliegende Untersuchung kann dem prozess-produktorientiertem Ansatz zugeordnet werden. Sie geht über rein prozess- oder produktorientierte Ansätze hinaus, indem sie das „Wie“, die methodisch-didaktischen Handlungsweisen der Lehrkraft, mit dem „Was“, den Wirkungen auf die Kreativitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, verknüpft. So stehen einerseits die inter- und intraindividuellen Wirkungen von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung von Individuen im Fokus. Vor diesem Hintergrund scheint die Beantwortung der Fragen interessant zu sein, welche inter- und intraindividuelle, langfristige Wirkung Kreativer Tanz auf die motorisch-kreativen Fähigkeiten von Grundschülerinnen und -schülern hat und welche internen und externen Determinanten die Entwicklung beeinflussen können. Andererseits steht die Lehrkraft und ihr didaktisches Handeln im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Unterricht vorkommen und inwiefern die motorisch-kreativen Fähigkeiten durch und mit Kreativem Tanz methodisch angeregt und gefördert werden können.

Die vorliegende Arbeit kann somit nicht auf eine enge Wirkungsforschung reduziert werden, welche die kreativen Fähigkeiten von Individuen als Produkte auffasst, die unmittelbar durch Variablen wie Kreativer Tanz oder bestimmte Vermittlungsmethoden „verursacht“ oder erzwungen werden. Vielmehr wird – in Anlehnung an das Angebots-Nutzungsmodell (Helmke, 2007) – die These verfolgt, dass Kreativer Tanz besondere Erfahrungsmöglichkeiten für die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten bietet, die von den Beteiligten als Angebot wahrgenommen und genutzt werden können. Momente der Wechselwirkung zwischen Angebot und Nutzen können sodann zu einer Veränderung in der Kreativitätsentwicklung führen.

Kreativer Tanz und Kreativität sind in einen breiten Wirkungskontext mit zahlreichen Variablen eingebettet. Mit dieser Arbeit wird nur ein Teilbereich dieses Wirkungskontextes in Form einer analytischen Betrachtung in den Blick genommen. Damit erfolgt eine bewusste Reduktion des komplexen Forschungsgegenstandes auf spezifische Wirkungen in spezifischen Künsten innerhalb eines spezifischen Kontextes. Trotz wissenschaftlicher Bemühungen werden ein sich der unmittelbaren Beobachtung entziehendes Konstrukt und sein gesamter Wirkungskontext immer als Ganzes der wissenschaftlichen Bearbeitung verschlossen bleiben. Umso wichtiger ist es, dass die Reduktion und Selektion nachvollziehbar auf einer soliden theoretischen

Grundlage erfolgt (Erdmann, 1987, S. 62). Die Beleuchtung des Ausschnitts hat sodann nicht die „Zerstückelung‘ der Realität“ (Neuber, 2000a, S. 9) zum Ziel, sondern die Absicht, einen Mosaikstein zu einem Wirkungskomplex zu liefern.

Das der Arbeit zugrunde gelegte theoretische Konzept bildet die wissenschaftliche Argumentationsgrundlage für die Identifikation und Selektion des Teilbereichs. Zunächst wird Kulturelle Bildung – der Kontext, in dem Kreativer Tanz eingebettet ist – definiert und dessen Zusammenhang mit Kreativität beschrieben. Anschließend werden die Konstrukte Kreativität und Kreativer Tanz und deren Relation analysiert, definiert und im Kontext der Kulturellen Bildung verortet. Um einen möglichst differenzierten Einblick und zugleich umfassenden Überblick zu gewähren, werden theoretische Grundlagen und Studien aus der Tanz-, Sport-, Kultur-, Bildungswissenschaft und Psychologie aus dem deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Bereich herangezogen.

Ziel der Studie ist die Offenlegung, Strukturierung und Überprüfung von Vermittlungspraxen im Kreativen Tanz sowie von postulierten Wirkungszusammenhängen. Dafür ist nicht nur eine kritische, theoriegeleitete Analyse, sondern auch eine empirische Überprüfung der Wirkungszusammenhänge erforderlich. Die Intention ist dabei, aus der Theorie abgeleitete Hypothesen zu prüfen. Es wird also eine eher theorieprüfende als theoriebildende Absicht verfolgt. Zudem ist das Ziel, den Forschungsgegenstand auf Regelmäßigkeiten in Bezug auf Wirkungen und Vermittlungspraxen zu untersuchen, um zu objektiven und generalisierenden Aussagen zu kommen. Vor diesem Hintergrund bietet sich für die vorliegende Arbeit ein empirisch-analytisches Vorgehen an.

Der Vorwurf, dass mit dem empirisch-analytischen Forschungsansatz zum Zusammenhang von Kreativem Tanz und Kreativität das eigentliche Bildungsziel, nämlich das „Ästhetische“ des Angebots und die subjektive Erlebnisqualität, nicht erfasst werden (Klinge, 2012, S. 5), greift insofern nicht, als mit der vorliegenden Studie eine andere Intention verfolgt wird. Nicht das ästhetische, sondern das kreative Bildungspotenzial steht im Mittelpunkt. Allerdings hängt das kreative Bildungsziel mit dem Ästhetischen eng zusammen. Liegt in der Ästhetischen Erziehung der Schwerpunkt auf der Sinnes- und Wahrnehmungsschulung, so wird damit die Fähigkeit geschult, einen Gegenstand aus anderen Perspektiven zu betrachten. Genau hier setzt die Förderung kreativer Fähigkeit an.

Dem Argument, Kreativität sei kein Bildungspotenzial, das nur dem Kreativen Tanz immanent ist (Klinge & Eger, 2014, S. 132), kann hingegen zugestimmt werden. Auch andere künstlerische Angebote implizieren ein kreatives Bildungspotenzial und können zu einer Verbesserung der kreativen Fähigkeiten führen. Das Besondere an Kreativem Tanz liegt jedoch in der Auseinandersetzung mit den individuellen Bewegungsmöglichkeiten fernab der Norm, der Exploration des eigenen Körpers, dem Durchbrechen fester Körperbilder und dem Finden neuer

Bewegungen. Tanz und andere Angebote können Kreativität fördern, aber Kreativer Tanz kann insbesondere das ungewöhnliche, vielfältige Bewegen, die motorische Kreativität fördern. Somit ist dem Kreativen Tanz das motorisch-kreative Bildungsziel immanent.

Auf der wissenschaftlichen Ebene kann die Studie einen Beitrag zur kritischen Überprüfung postulierter Wirkungsbehauptungen und Vermittlungspraxen leisten. Die Studie kann als *ein* Beitrag verstanden werden, die vielfältigen Bildungsmöglichkeiten des Kreativen Tanzes zu verstehen und zu erklären. Auf der praktischen Ebene bieten die Ergebnisse, die theoretische Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes und die Darlegung des (inter-)nationalen Forschungsstandes die Möglichkeit, pädagogische Fördermaßnahmen und didaktische Implikationen abzuleiten und Anregungen in die künstlerisch-pädagogische Praxis zu transferieren. Künstlerische Angebote sowie Fort- und Weiterbildungsangebote können optimiert und weiterentwickelt werden. Auf einer bildungspolitischen Ebene kann die Studie helfen, Tanz politisch und als wissenschaftliche Disziplin zu stärken.

Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das vorliegende Forschungsvorhaben zielt darauf ab, das „Was“ der Kulturellen Bildung, im Besonderen des Kreativen Tanzes, mit dem „Wie“ zu verbinden. Erstens werden im Zuge eines quasi-experimentellen Studiendesigns mit Kontrollgruppe Wirkungen eines kulturellen Bildungsangebots am Beispiel des Kreativen Tanzes auf die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten bei Grundschulkindern erfasst. Zweitens wird mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung die methodisch-didaktische Vermittlungspraxis der unterrichtenden Tanzlehrkräfte systematisch untersucht und ausdifferenziert. Dadurch können einerseits empirische Erkenntnisse über die Möglichkeit zur Förderung motorisch-kreativer Fähigkeiten von Grundschulkindern mittels des Kreativen Tanzes gewonnen werden. Andererseits kann der Gegenstand Kreativer Tanz und sein vielschichtiges, mehrdimensionales Wirkungsgeflecht ansatzweise in seiner Komplexität betrachtet werden. Damit wird einem zentralen Forschungsdesiderat der kulturellen Bildungsforschung im Kontext tanzpädagogischer und -wissenschaftlicher Forschung nachgekommen.

Der Aufbau dieser Arbeit ist wie folgt: In einem ersten Schritt wird eine grundlegende thematische Fokussierung vorgenommen. In einem zweiten Schritt erfolgt der empirische Teil der Arbeit. Der erste Teil widmet sich den drei grundlegenden Themenblöcken: In Kapitel 2 werden theoretische Grundlagen und der Kontext Kultureller Bildung beleuchtet sowie bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsansätze der Wirkungsforschung in der kulturellen Bildungsforschung zusammengetragen. Anschließend wird in Kapitel 3 der Blick auf die Kreativitätsförderung und -entwicklung im Kontext Allgemeiner und Kultureller Bildung sowie in Bezug auf die kindliche Entwicklung gelenkt. Dabei erfolgt zum einen ein Bezug auf die anvisierte

Zielgruppe. Zum anderen werden schwerpunktmäßig kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Handlungsweisen transparent gemacht. Erst in Kapitel 4 wird das Blickfeld um eine tanzspezifische Perspektive erweitert und Kreativer Tanz im Kontext Kultureller Bildung unter einem kreativitätsfördernden Aspekt betrachtet. Hier erfolgt ein Bezug zu den im vorangegangenen Kapitel herausgestellten Faktoren und methodisch-didaktischen Handlungsweisen, die Kreativität beeinflussen können, indem sie um eine tänzerische Perspektive ergänzt werden. In allen drei Theoriekapiteln werden grundlegende Begriffe präzisiert und theoretische Annahmen in Bezug auf Wirkungen kultureller Bildungs- und Tanzangebote sowie Einflussfaktoren auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten zusammengetragen. Darüber hinaus werden aktuelle Studienergebnisse ins Visier genommen. Somit können die eigenen Daten im späteren Verlauf der Arbeit eingeordnet, verglichen, interpretiert und diskutiert werden. In Kapitel 5 werden alle drei theoretischen Themenblöcke zusammengefasst und forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen für das vorliegende Forschungsvorhaben abgeleitet. Der anschließende empirische Teil der Arbeit widmet sich der Beantwortung dieser.

Das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen werden in Kapitel 6 vorgestellt. Im Zuge dessen werden neben der Untersuchungskonzeption, -durchführung und Datenanalyse die verwendeten Instrumente sowie der Inhalt des Kreativen Tanzangebots beschrieben. Daran schließt in Kapitel 7 die systematische Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsfragen an. Aufbauend auf der empirischen Erhebung und der Darlegung der theoretischen Grundlagen werden in Kapitel 8 schließlich die Ergebnisse unter Bezugnahme bisheriger Erkenntnisse und theoretischer Annahmen interpretiert, eingeordnet und zusammenfassend diskutiert. Der Diskurs schließt mit ausblickenden Perspektiven.

2 Kulturelle Bildung

Nachdem im Bereich der Kulturellen Bildung über Jahre hinweg wenige Projekte, Konzepte und Forschung durchgeführt und gefördert wurden, erlebte das Feld in den vergangenen zehn Jahren einen Aufschwung. So wird mittlerweile eine Vielzahl an neuen Modellen und Konzepten (z. B. „Tanz in Schulen“), Preisen (z. B. „BKM-Preis Kulturelle Bildung“), Wettbewerben (z. B. „Komposition“), Fonds (z. B. „Tanzfonds Partner“) und Förderprogrammen (z. B. „Jedem Kind Instrumente/Tanz/Stimme“) finanziert, um zur Professionalisierung und fachlichen Weiterentwicklung im Feld der Kulturellen Bildung beizutragen (Bockhorst, 2012, S. 348–355). Insbesondere an Schulen wird versucht kulturelle Bildungsangebote zu implementieren, um allen Heranwachsenden eine Teilhabe an Kultureller Bildung, dem „catalyst for change“, zu ermöglichen (Arts Council England, 2010, S. 1). An die künstlerischen Fächer wie Musik, Theater, Kunst oder Tanz werden dabei weitgehende Bildungsansprüche herangetragen und Wirkungen suggeriert, weil der „gesamte menschliche Selbst- und Weltbezug wesentlich über die Sinne vermittelt [wird]“ (Liebau & Zirfas, 2008, S. 7). Im Mittelpunkt des Interesses stehen in diesem Zusammenhang vor allem Transferwirkungen Kultureller Bildung, so z. B. die Wirkung Kultureller Bildung auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Kreativität. Zu Wirkungen Kultureller Bildung gibt es derzeit allerdings erst wenige Studien.

Bevor im Verlauf der Arbeit zunehmend darauf eingegangen wird, wie Kulturelle Bildung und im speziellen Kreativer Tanz wirkt bzw. wirken kann, wird im folgenden Kapitel zunächst erläutert, was unter dem Begriff der „Kultureller Bildung“ verstanden wird (vgl. Kapitel 2.1). Anschließend wird der Blick auf den Kontext gelenkt, in dem Kulturelle Bildung stattfindet und eingebettet ist, weil Rahmenbedingungen Einfluss auf die Wirkung von Kultureller Bildung nehmen können (vgl. Kapitel 2.2). Schließlich wird die derzeitige Forschungslage im Bereich der Kulturellen Bildung beleuchtet und dabei schwerpunktmäßig auf die Wirkungsforschung eingegangen (vgl. Kapitel 2.3).

2.1 Präzisierung und Deutung des kulturellen Bildungsbegriffs

Mit dem Begriff der Kulturellen Bildung werden verschiedene Termini und Inhalte assoziiert, die je nach Land und Kontext anders ausgelegt werden. Während in manchen Ländern Korbflechten oder das Schreiben mit einer Stahlfeder als Kulturelle Bildung gelten, wird in vielen Ländern Kulturelle Bildung stark im Kontext der Künste wie Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur, Architektur etc. betrachtet (Bamford, Liebau, Lorentz & Liebau, 2010, S. 23). Vor dem Hintergrund der verschiedenen Auslegungen und Definitionen wird kritisiert, dass es ein unpräziser „Containerbegriff“ sei, der mit Erwartungen überladen ist und beliebig gefüllt wird (Weiß, 2017, S. 14). Dennoch kristallisieren sich Begriffe heraus, die einerseits dem Terminus zugrunde liegen (*Kultur* und *Bildung*), andererseits mit ihm assoziiert oder als Synonym

verwendet werden (*künstlerische Erziehung und Bildung* und *ästhetische Erziehung und Bildung*). In Folge wird auf diese Begriffe und ihre Beziehung zum Terminus der Kulturellen Bildung eingegangen:

Im Zusammenhang mit der Bezeichnung Kulturelle Bildung werden *Kultur* und *Bildung* als zwei zusammengehörige Termini verwendet, deren historische Entwicklung unterschiedlich verlief. Nachdem beide Begriffe unabhängig voneinander verwendet wurden, entstand um die Wende zum 19. Jahrhundert ein erster Bezug zwischen den beiden Termini, woraufhin beide bis ins späte 19. Jahrhundert als Synonym verwendet wurden. Erst im Jahr 1968 wurde *Kulturelle Bildung* als eine Begriffskombination eingeführt (Fuchs, 2014a, S. 2).

Der heutigen Bezeichnung der Kulturellen Bildung liegt ein weit gefasster *Kulturbegriff* zugrunde. Matarasso (2005; zit. nach Foik, 2008, S. 11) versteht darunter „alles, was wir nicht zwangsläufig zum Leben brauchen, aber was zwingend notwendig ist, damit wir uns lebendig fühlen“. Kultur ist demnach als eine (geistige) Arbeit zu verstehen, die auf „Sinn, Seele und zeitlos gültige Werte“ abzielt (Beckers, 1993, S. 12). Fuchs (2008, S. 11–14) versucht die Definition zu schärfen, indem er zwischen fünf Auslegungen unterscheidet: Zum einen unterliegt der Terminus der Kultur einem engen und eingeschränkten Verständnis, das die Kultur mit den Künsten gleichstellt. Zum anderen kann Kultur ebenso als anthropologischer Kulturbegriff verstanden werden, im Sinne eines Produkts und eines Teils der Gesellschaft oder als ethnologischer Kulturbegriff, einer Lebensweise und positiven Lebenseinstellung entsprechend. Darüber hinaus kann er als normativer Kulturbegriff aufgefasst werden, als ein Werte- und Normengerüst einer Gesellschaft oder als soziologischer Kulturbegriff, im Sinne einer Idee der Humanisierung und Sozialisierung. Diesem breiter gefassten Kulturverständnis folgend umfasst der Terminus der Kultur nicht nur die Künste, sondern ebenso die Religion, Judikatur, Wissenschaft, Sitten und Gebräuche.

Neben einem weit gefassten Kulturbegriff liegt dem Terminus der Kulturellen Bildung ebenso ein spezifisches Verständnis von *Bildung* zugrunde, das auf Humboldts Bildungstheorie zurückgeht. Nach Humboldt (1792/2002, S. 31) wird Bildung im Sinne der Selbstbildung des Menschen in der stetigen Auseinandersetzung mit der Welt verstanden. Es geht dabei um einen lebenslangen, individuellen Prozess, bei dem Fremdes in Vertrautes verwandelt und die Welt angeeignet wird (Heim, 2010, S. 2 und 10). Bildung ermöglicht dem Lernenden Freiheit und Selbstbestimmung. Sie kann zwar angeregt werden; damit Selbstbildungsprozesse initiiert, gestaltet und reflektiert werden können, bedarf es aber stets individueller Voraussetzungen wie Motivation und Interesse sowie die Selbsttätigkeit und Bereitschaft des Menschen, sich zu bilden. Diese Voraussetzungen allein reichen allerdings nicht aus, um einen Bildungsprozess zu initiieren. Bildungsfähigkeit setzt zudem Erfahrungsfähigkeit voraus (Beckers, 1997, S. 23). Das heißt, zunächst muss das Individuum eine Erfahrung machen, bei dem es

auf einen Widerstand stößt, der dazu anregt, sich der bisherigen Grenzen des Vertrauten bewusst zu werden und diese Muster zu durchbrechen (Klinge, 2014a, S. 63). Es geht also im Sinne von Bildung darum, bewusst Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen Erfahrungen gemacht werden können (Beckers, 1997, S. 23; Neuber, 2000a, S. 23; Reinwand-Weiss, 2013, S. 114). Schließlich kann eine Erfahrung erst dann zur Veränderung beitragen, wenn das Geschehene verarbeitet und reflektiert wird. Im Zuge dessen wird das Neue in ein Verhältnis zu sich und der Welt gesetzt und eingeordnet (Heim, 2010, S. 10; Klinge, 2014a, S. 62–63). Die pädagogische Aufgabe von Lehrkräften besteht also darin, „das Subjekt zu einer Selbstgestaltung mit individueller Sinnggebung innerhalb sozialer Verantwortung zu befähigen“ (Beckers, 1997, S. 20). Der Lehrkraft kommt dabei die Rolle des Beraters und Begleiters des fortlaufenden Prozesses zu, der keinem genauen Curriculum folgt und den Selbstbildungsprozess mithilfe praktischer Tätigkeiten unterstützt. Dies steht im Gegensatz zum Konzept der Erziehung, bei der die Lehrkraft einen konkreten Lehrplan, eine spezifische Didaktik und Intention verfolgt. Bei Erziehung handelt es sich folglich um einen intentionalen Prozess, der bei Erreichen des vorgelegten Lernziels abgeschlossen ist (Marotzki, Nohl, Ortlepp & Krüger, 2009, S. 137; Reinwand-Weiss, 2012b, S. 108–109).

Hinsichtlich des Zusammenhangs der Begriffe Kultur und Bildung vertritt Scharfe (2002, S. 167) die Auffassung, dass mit Kultur eine Bildungsnotwendigkeit einhergeht, die sich in „Enkulturation“ und „Akkulturation“ im gesamten Lebenslauf widerspiegelt. Demnach ist das Individuum einem lebenslangen Prozess der primären Aneignung von Kultur sowie einer ständigen Anpassung an Kultur ausgesetzt. Auch Adorno erkennt den Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung an und erklärt „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1959/1998, S. 93). Ihm zufolge gilt Kultur als die objektive Seite von Bildung und Bildung als die subjektive Seite von Kultur (Klepacki, 2012, S. 25).

Neben Diskursen zu den beiden Begriffen Bildung und Kultur, die dem Terminus der Kulturellen Bildung zugrunde liegen, wird im Zuge von Kultureller Bildung auch oft von *künstlerischer Bildung* oder *künstlerischer Erziehung* gesprochen und Kulturelle Bildung mit den beiden Begriffen gleichgesetzt. Im Vergleich zum umfassenden Bildungs-, Erziehungs- sowie Kulturbegriff sind die Termini der künstlerischen Bildung und Erziehung jedoch enger gefasst und beziehen sich nur auf die Künste. Die künstlerische Bildung beschreibt eine Bildung *durch* die Kunst. Kunst wird dann als Instrument und Mittel angesehen, in dessen Mittelpunkt die individuelle Entwicklung rückt. Dieser Lernprozess ist stark geprägt von der Motivation und Selbsttätigkeit des Subjekts und wird von den Kunst- und Kulturschaffenden oder -vermittelnden über künstlerische Praktiken initiiert und unterstützt (Foik, 2008, S. 13; Günther, 2017, S. 69). Dabei geht es darum, den Teilnehmenden über das Anbieten künstlerischer Praktiken wie beispielsweise den Kreativen Tanz, Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen sie auf einen Widerstand

stoßen. Dann können sie Erfahrungen machen, diese reflektieren und einordnen. Der Bildungserfolg verläuft dabei individuell und ist nicht messbar. Demgegenüber zielt die künstlerische Erziehung auf die Ausbildung *in* spezifischen künstlerischen Techniken und das Erlernen von Fertigkeiten und Denkweisen in künstlerischen Feldern. Dabei geht es um die Beherrschung einer künstlerischen Technik, wobei der Lernerfolg und das Lernziel eindeutig messbar sind. Folgt der Unterricht demnach einem bestimmten Curriculum, spricht man von *künstlerischer Erziehung*; erfolgt die Beschäftigung mit den „Inhalten in freier Wechselwirkung“ (Reinwand-Weiss, 2012b, S. 109), spricht man von *künstlerischer Bildung*. Reinwand-Weiss (2012b, S. 109) konstatiert, dass beide Begriffe in der Praxis nicht voneinander trennbar seien, „allerdings geht es immer um ein Lernen, das zum Ziel hat, die jeweilige Kunstform in produktiver und rezeptiver Form (bis zur Perfektion) zu beherrschen und zu verstehen.“

Neben der Assoziation des Terminus der Kulturellen Bildung mit einer Bildung *in* und *durch* die Künste wird er ebenso mit einer ästhetischen Alphabetisierung in Verbindung gebracht (Mollenhauer, 1990), d. h. einer Auseinandersetzung mit der Formen- und Symbolsprache von Kunst, im Sinne einer *ästhetischen Bildung* bzw. *ästhetischen Erziehung*. Der ästhetische Bildungs- und Erziehungsbegriff, der auch oft als Synonym des Begriffs der Kulturellen Bildung in der Literatur verwendet wird, bezieht, wie die künstlerische Erziehung und Bildung, die Künste mit ein. Er ist aber breiter angelegt und fokussiert vorwiegend auf die (Aus-)Bildung der sinnlichen Wahrnehmung (gr. „aisthetos“ = sinnlich wahrnehmbar) (Reinwand-Weiss, 2013, S. 115). Es geht um eine Öffnung zur Welt sinnlicher Phänomene (Rittelmeyer, 2013, S. 227) und um die Wahrnehmung „des für mich Außer- und Un-Gewöhnlichen, des Widersprechenden“ (Beckers, 1997, S. 21). Ästhetische Bildung wird folglich verstanden als „Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau, Klepacki & Zirfas, 2009, S. 104). Dabei ist der als ästhetisch qualifizierte Gegenstand nicht auf einen künstlerischen Gegenstand beschränkt. Jeglicher Gegenstand kann zu einer ästhetischen Erfahrung führen, insofern eine reflexive Auseinandersetzung erfolgt. Das heißt, sowohl über ein künstlerisches Angebot oder eine künstlerische Tätigkeit als auch über kulturelle Alltagspraktiken wird eine symbolische Erfahrung der eigenen Kultivierung ermöglicht (Rittelmeyer, 2013, S. 227). Denn

„[was] wir wahrnehmen, ist dabei stets abhängig davon, wie wir etwas als etwas wahrnehmen. Ästhetische Erfahrungen gehen dann nicht in einer intendierten pädagogischen Intention auf, sondern öffnen Möglichkeitsräume“ (Westphal, 2014, S. 6).

Zusammenfassend wird mit dem Terminus der Kulturellen Bildung eine Pluralität zentraler Begrifflichkeiten assoziiert. Angelehnt an die oben dargelegten Auslegungen des Begriffs wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit *Kulturelle Bildung* nicht auf einen dieser Termini beschränkt.

Vielmehr beruht der Begriff der Kulturellen Bildung auf einem breiten *Kultur- und Bildungsbe-
griff* und impliziert zum einen die Inhalte der *künstlerischen Bildung und Erziehung*, zum an-
deren der *ästhetischen Bildung und Erziehung*. Der Begriff Kulturelle Bildung bezieht sich da-
bei auf den Kontext der Künste und beschreibt die (Aus-)Bildung *in, durch* und die Auseinan-
dersetzung *mit* den Künsten. Die derartige Auslegung des Begriffs kommt in der vorliegenden
Studie zum Tragen, wenn es darum geht, Kindern einerseits Tanztechniken und Tanzstile zu
vermitteln (Ausbildung *in* den Künsten) und sie angeregt werden, sich mit der Umwelt, dem
eigenen Körper und des Selbst reflexiv und individuell auseinanderzusetzen (Auseinanderset-
zung *mit* den Künsten). Andererseits werden Möglichkeits- und Erfahrungsräume geschaffen,
in denen Kinder durch Tanz (Ausbildung *durch* die Künste) ihre Persönlichkeit entwickeln kön-
nen, unabhängig ihrer sozialen Schicht², Herkunft oder wirtschaftlichen Lage. Demnach um-
fasst der Begriff auch eine soziale, gesellschaftliche Komponente. Er schließt ein „Bildungs-
konzept“, eine „pädagogische Haltung“ ein, in der Prinzipien wie Teilhabe, Partizipation, Stär-
kenorientierung und Fehlerfreundlichkeit stark verankert sind (Reinwand-Weiss, 2013,
S. 116).

2.2 Aktueller Kontext Kultureller Bildung

Vor dem Hintergrund konfluierender gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Entwicklun-
gen, sich verändernden Wertvorstellungen und der globalen Vernetzung nimmt die Forderung
nach innovativen und kreativen Ansätzen zur Lösung bestehender, komplexer Herausforde-
rungen, wie z. B. die kulturelle Vielfalt, zu. In diesem Zusammenhang versteht die United Na-
tion Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017) Bildung und Erziehung
als ein „tool by excellence“, das den Weg für die notwendigen Entwicklungen und Reformie-
rungsprozesse in Bezug auf die sich verändernde Gesellschaft und Wirtschaft ebnet. Bildung
wird dabei nicht als Methode zur reinen Wissensvermittlung verstanden, sondern als ein fä-
cherübergreifender Begriff, über den auch Haltung und Einstellung vermittelt werden. Über
Bildung soll das Individuum befähigt werden, eine Vielzahl möglicher Lösungen zu bestehen-
den Problemen zu erarbeiten und das Leben individuell und sinnvoll zu gestalten. In Zusam-
menhang mit diesem bildungsorientierten Ziel und aufgrund eines tiefgreifenden globalen, öko-
nomischen und sozial-gesellschaftlichen Wandels wird insbesondere Kultureller Bildung eine
bedeutsame Rolle zugeschrieben:

„Kulturelle Bildung trägt neben der Vermittlung künstlerisch-kreativer Kompetenzen auch
wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Sie fördert die Motivation, sich langfristig
mit Kunst und Kultur auseinanderzusetzen. Auswirkungen werden auch auf Kreativität,
Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit etc. erwartet“ (Bundesministerium für Bildung
und Forschung [BMBF], 2015, o.S.).

² Der Begriff „Schicht“ wird im Kapitel 6.3.1 definiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag zur Bildung von Heranwachsenden leisten kann und deklariert, dass „kulturelle Bildung als übergreifendes Angebot und als Anstoß für kreative Selbstbildung ... unverzichtbar“ für die Heranwachsenden ist (Kulturstiftung der Länder, Kulturstiftung des Bundes & Europäischer Kongress zur Kulturellen Bildung, 2006, S. 6). Dabei drängen sich vor dem Hintergrund des zunehmenden Interesses an Kultureller Bildung die Fragen auf, welche Ziele verfolgt werden, welche Zielgruppen und Akteure beteiligt sind und in welchen Räumen Kulturelle Bildung vorwiegend stattfindet. Im Folgenden soll das Feld der Kulturellen Bildung – der Kontext, in den Kulturelle Bildung eingebettet ist – beleuchtet und ein Einblick in die aktuelle Lage gewährt werden. Dabei wird auf Schwierigkeiten und Herausforderungen eingegangen, mit denen sich das Feld konfrontiert sieht.

2.2.1 Ziele Kultureller Bildung

Die Ziele der Kulturellen Bildung sind zwar unterschiedlich gewichtet, aber dennoch zeichnen sich länderübergreifend Gemeinsamkeiten ab. Vorrangig werden kulturelle, nachfolgend ästhetische, künstlerische, soziale sowie persönliche Ziele verfolgt. Während es beim *künstlerischen Ziel* auf der Ebene der „sach- und ausdrucksbezogenen Gestaltung“ um das Generieren und Rezipieren eines künstlerischen Produktes und den Erwerb künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, werden beim *sozialen Ziel* auf der Ebene der „sozialen Verständigung“ über Kommunikation und Interaktion integrative Gruppenprozesse angestrebt (Bamford et al., 2010, S. 131–132; Treptow, 2012a, S. 806; Eger, 2014, S. 37). Aufgrund des demografischen Wandels wird ebenso das *gesellschaftlich-soziale Ziel* der Teilhabe an Kunst und Kultur stark forciert. „Denn Kulturelle Bildung bietet – dem Anspruch nach – für alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Zugangschancen zur Welt ästhetisch-kultureller Gegenstände, Symbole und Ausdrucksformen“ (Treptow, 2012a, S. 805). Dementsprechend wird antizipiert, dass allen Bevölkerungsschichten ein möglichst barrierefreier und chancengerechter Zugang zur kulturellen und künstlerischen Welt gewährleistet wird (Bockhorst, 2012, S. 348–349).

Auf das Ziel der Teilhabe baut das *bildungsorientierte Ziel* einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Subjektorientierung auf. So deklariert die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.). – über die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur – Wissen, Kreativität und Ästhetik zu fördern. Kreativität, als Impulsgeber für kritisches Denken, soll die Teilnehmenden zu einer aktiven und selbstbestimmten Lebensführung befähigen und ihre Lebensqualität in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft verbessern. Es geht also um die Unterstützung und Initiierung künstlerischer Selbstbildungsprozesse (Berghaus, 2012, S. 414).

Im Gegensatz zu den oben genannten Zielsetzungen werden *akademische Ziele* wie die Schreib-, Lesekompetenz und Rechenfertigkeit sowie *ökonomische Ziele* zwar ebenso verfolgt, aber als weniger wichtig eingeschätzt. Auch *politisch motivierte Ziele* oder *Ziele zur Erhaltung und Förderung materiellen und immateriellen Erbes* und spezieller künstlerischer Praktiken und Traditionen werden verhältnismäßig selten angestrebt. Dennoch können als Beispiel die Seychellen angeführt werden, die Kulturelle Bildung für die Nationen-Bildung nutzen oder indigene Gruppen in afrikanischen Ländern, die Gebräuche bewahren möchten, um das kulturelle Gedächtnis und somit ihre Identität zu sichern. Im Rahmen dieser Ziele wird Kunst als Mittel für politische, wirtschaftliche und akademische Zwecke angesehen (Bamford et al., 2010, S. 131–132; Eger, 2014, S. 38–39).

2.2.2 Zielgruppen, Räume und Akteure im kulturellen Bildungsfeld

Der Anspruch auf Kulturelle Bildung ist zwar nicht gesetzlich verankert. Die kulturellen Rechte und insbesondere das Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben (Artikel 27, Freiheit des Kulturlebens) sind dennoch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben, basierend auf den Prinzipien der Menschenwürde, Gleichheit und Freiheit (UN Department for General Assembly and Conference Management, 1998). Daher werden kulturelle Bildungsangebote grundsätzlich für alle Altersstufen organisiert. Sie richten sich jedoch vorwiegend an Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene. Ein besonderer Schwerpunkt liegt darauf, benachteiligten Kindern³ einen grundlegenden Zugang zur ästhetischen Welt zu schaffen und ihre Bildungschancen zu erweitern. Denn eine Vielzahl von Studien belegt, dass kulturelle Bildungszugänge und Zugangschancen von Kindern sehr eng mit der Herkunft, dem Bildungs- und Sozialstatus sowie der ökonomischen Lage der Eltern gekoppelt sind (Opaschowski, 2005, S. 260). Somit stehen im Fokus kultureller Bildungsangebote einerseits Kinder aus bildungsfernen Schichten, die lebensgeschichtlich eher individuelle oder strukturelle Einschränkungen aufweisen. Andererseits zielen viele Angebote auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da auch kulturelle Unterschiede wie ein Migrationshintergrund eine Ausgrenzung bewirken und eine Benachteiligung mit sich bringen können. Dementsprechend wird Kulturelle Bildung bei benachteiligten Kindern oder Jugendlichen als Mittel eingesetzt, diese Exklusion zu überwinden und – im Sinne des bildungsorientierten Ansatzes – den Einzelnen zu befähigen, über die Künste hinaus, Hindernisse und Probleme im Alltag zu überbrücken (Treptow, 2012a, S. 806–807).

„Sie [die Jugendlichen, d. Verf.] tun dies, indem sie differente Stilelemente zusammen führen und auf diese Weise eine eigene kreative Ausdrucksgestaltung entwickeln, die eher an

³ Der Begriff „Benachteiligung“ umfasst teils episodenhafte, vor allem aber strukturell dauerhafte Kontexte, in die Kinder und Jugendliche geraten und aufwachsen können (vgl. Münder & Trenczek, 2011, S. 60).

erlebnisreichen Prozessen und herausfordernder Formgebung interessiert ist als an der Frage, was die beteiligten Akteure voneinander unterscheidet“ (Treptow, 2012a, S. 806).

In Deutschland, aber auch in anderen Ländern hat der Ausbau von Ganztagschulen zur erschweren Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an außerschulischen künstlerischen Bildungsangeboten geführt. Mit dem Ziel möglichst vielen Kindern dennoch eine Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen – unabhängig von Herkunft, Schichtzugehörigkeit oder Bildungsstatus der Eltern – wurde Kulturelle Bildung daher fest in den Lehrplänen von Schulen verankert. Insgesamt reichen die Formate an Schulen von regulären, verpflichtenden Fächern, über frei wählbare Nachmittagsangebote (AGs) bis hin zu einmaligen Projekten. Als Inhalte des Lehrplans werden zu 90 % Musik und Zeichnen, 80 % Werken und Malen sowie 70 % Skulptur und Theater genannt. Insgesamt zeichnet sich dabei eine Hierarchie der Künste ab, mit einem Schwerpunkt auf Musik und den visuellen Künsten (Malen und Zeichnen), während Tanz, Theater und die bildenden Künste weniger Berücksichtigung finden. Wie kontext- und kulturspezifisch die Sichtweisen über den Inhalt des künstlerischen Lehrplans allerdings sein können, zeigt sich am Beispiel des Faches Tanz: Während in 76 % der Länder Tanz als Fach zur künstlerischen Bildung gehört und in manchen Ländern wie Kambodscha sogar ein Schwerpunkt darauf liegt, ist diese Kunstform beispielsweise in Bhutan nicht in den Lehrplänen integriert (Bamford et al., 2010, S. 71).

Die kulturellen Bildungsangebote werden an Grundschulen grundsätzlich von allgemeinbildenden Lehrkräften (54 %) unterrichtet, die teilweise keine oder weniger als eine dreimonatige Ausbildung in der Vermittlung der Künste vorweisen können (Bamford et al., 2010, S. 99; Eger, 2014, S. 65). Vor diesem Hintergrund ist in den vergangenen zehn Jahren in Deutschland ein Trend hin zu Kooperationen zwischen Schulen, Kulturinstitutionen, kulturpädagogischen Einrichtungen und Künstlerinnen und Künstlern zu beobachten (Berghaus, 2012, S. 415). Um qualitativ hochwertige Programme zu gewährleisten, werden daher Kunstschafter oder Kulturvermittler für Projekte an Schulen geholt (z. B. Bundesverband Tanz in Schulen) oder Kinder und Jugendliche für Projekte in Konzert- und Theaterhäuser eingeladen (z. B. Stadttheater Münster). Neben Kooperationen mit Schulen, Kindergärten und Kindertagesstätten werden auch außerhalb von schulischen Bildungsstätten, in Vereinen, sozial-kulturellen Zentren und Einrichtungen altersübergreifende, spartenspezifische oder interdisziplinär angelegte Workshops, Kurse, Projekte, Festivals und Wettbewerbe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene angeboten. Die Umsetzungen zielen darauf ab, Kunst zu rezipieren, produzieren, reflektieren oder eine künstlerische Fertigkeit zu erlernen. Dabei werden unterschiedliche Themen, Inhalte und vor allem pädagogische Vermittlungsstrategien verfolgt, die so vielfältig sind, wie die biographischen und professionellen Hintergründe der Anbieter und Akteure des kulturellen Bildungsfeldes selbst.

2.2.3 Herausforderungen im kulturellen Bildungsfeld

Trotz der positiven Entwicklungen im kulturellen Bildungsfeld zeichnen sich ebenso negative Tendenzen ab. Erstens zeigt sich eine ambivalente Haltung und Anerkennung Kultureller Bildung seitens der Bildungspolitik. Es wird deklariert, dass „Kulturelle Bildung ... für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen unverzichtbar [ist]“ und den Einzelnen in seiner Entwicklung unterstützt und hilft, ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007, S. 2). So steht im Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“:

„Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu höherer Allgemeinbildung. Gleichzeitig werden höhere Kreativität, bessere soziale Ausgeglichenheit, höhere soziale Kommunikationsfähigkeit, höhere Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Fächern (Mathematik, Informatik), bessere Beherrschung der Muttersprache und allgemein bessere Gesundheit erreicht. Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind: Entwicklung der Lesekompetenz, Kompetenz im Umgang mit Bildsprache, Körpergefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz und auch Disziplin, Flexibilität, Teamfähigkeit“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 379).

Folglich werden den kulturellen Bildungsaktivitäten neben der persönlichkeitsbildenden Wirkung auch außerkünstlerische, allgemeinbildende Wirkungen zugeschrieben (Rittelmeyer, 2010, S. 92). Demgegenüber konnten Bamford und Kollegen (2010, S. 89) feststellen, dass Kulturelle Bildung zwar in 84 % der Länder im Bildungssystem verankert ist, diese von der allgemeinen Bildungspolitik in 59 % der befragten Länder allerdings als belanglos klassifiziert wird⁴. Gründe dafür liegen in der Annahme, Künste seien trotz der zugeschriebenen Wirkungen im Vergleich zur Mathematik oder den Naturwissenschaften unbedeutend, ein „Spaßfach“ (Parmenter, 1995, S. 8) und daher überflüssig (Bamford et al., 2010, S. 56; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013b, S. 29).

Zweitens zeigen die Ergebnisse aus Bamfords (2010, S. 81–82) Studie, dass künstlerische Bildung zwar als Fach in Schulen aufgelistet ist, aber oft nicht umgesetzt wird und Kinder somit keinen oder wenig Unterricht erhalten. In diesem Zusammenhang konnte einerseits eine große Diskrepanz festgestellt werden zwischen der Unterrichtszeit, die verpflichtend von der Politik vorgesehen ist und deren Umsetzung in die Praxis. Andererseits fiel die Marginalisierung der künstlerischen Fächer zugunsten der Hauptfächer auf, besonders an Schulen mit hoher Minderheitenbevölkerung (Zastrow, 2004, S. 16). Auch Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin

⁴ Dazu wurden 151 Personen in Schlüsselpositionen (Politiker, Lehrkräfte, Menschen aus dem Kunstbereich und Leute, die Forschungsprojekte in dem Land durchführten) mittels eines Fragebogens befragt, die in 75 Ländern mit den Vorgaben für den Unterricht in den Künsten beschäftigt sind.

(2013a, S. 29–30) bestätigen in ihrer Studie „Arts for Arts Sake“ den Rückgang an künstlerischen Fächern in Schulen und weisen darauf hin, dass dies vornehmlich im Bereich des Theaters und Tanzes zu verzeichnen sei. In einem Bericht des US Bildungsministeriums wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass im Schuljahr 1999/2000 noch in 20 % der Schulen Tanz als Fach unterrichtet wurde, gegenüber 3 % im Jahre 2009/2010. Je höher dabei die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit einer niedrigen Schichtzugehörigkeit war, desto niedriger war die Anzahl an Tanzstunden, sei es als reguläres Fach ebenso wie integriert in andere Fächer wie den Sport (Parsad & Spiegelman, 2012, S. 40).

Drittens lässt sich zwar eine Vielzahl an Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern erkennen. Es fehlt aber an einer Plattform für Austausch und Vernetzung inner- und außerschulischer Beteiligten, was eine langfristige Planung und nachhaltige Verankerung kultureller Bildungsangebote an Schulen erschwert (Kelb, 2012, S. 719). Die mangelnde Implementierung Kultureller Bildung in lokale Bildungslandschaften senkt die Zugangschancen aller Kinder; davon sind insbesondere bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche betroffen. Trotz wachsender Sensibilisierung weisen sie immer noch weniger Teilhabemöglichkeiten auf als Kinder und Jugendliche aus der Mittelschicht (Eger, 2014, S. 51).

Viertens ist künstlerische Bildung und damit einhergehend die Unterstützung und Initiierung künstlerischer Selbstbildungsprozesse nur möglich, wenn die künstlerischen Aktivitäten und Programme eine hohe Qualität aufweisen (Bamford et al., 2010, S. 16). Dies hängt entscheidend von institutionellen und politischen Rahmenbedingungen ab; vorwiegend jedoch von der pädagogischen und ästhetischen Qualität der Vermittlung. Eine besondere Herausforderung liegt dabei im Mangel an professioneller Ausbildung und somit an professionell ausgebildeten Lehrkräften, Künstlerinnen und Künstlern.

2.3 Forschung zur Kulturellen Bildung

In den vergangenen zehn Jahren ist nicht nur das Interesse an Kultureller Bildung gewachsen, sondern gleichzeitig hat sich auch das Forschungsinteresse an Kultureller Bildung zunehmend entwickelt. Dies kann u. a. auf Entwicklungen im Feld der Kulturellen Bildung zurückgeführt werden. So z. B. hat der starke, mediale Wandel in kulturellen Bildungsfragen zu einer Neuorientierung des Freizeitverhaltens von Jugendlichen und Erwachsenen beigetragen und neue kulturelle Bildungsfragen aufgeworfen (Keuchel, 2012, S. 907). Spätestens jedoch seit der Veröffentlichung der großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen im Jahr 2000 stehen Bildungsqualität und (kulturelle) Bildungsforschung im Zentrum der Aufmerksamkeit (Pfitzner, 2014, S. 1). Ausschlaggebend für Debatten um die Bildungsqualität waren nicht nur die schwachen Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler, welche beim „Programme

for International Student Assessment“ (PISA) zum Vorschein kamen. Es war vielmehr die Heterogenität der Ergebnisse, je nach sozialer oder ethnischer Herkunft, Geschlecht oder Region, welche die Forderung nach empirisch generiertem Wissen hinsichtlich „lern- und lehrrelevante[r] Bedingungen“ forcierte (Prenzel & Ray, 2012, S. 925). Daraufhin ist der Blick noch schärfer auf die Frage gelenkt worden, was Schülerinnen und Schüler überhaupt lernen (sollen), welche Kompetenzen sie für die Zukunft benötigen und welche Faktoren das Lernen beeinflussen können. Laut Eger (2014, S. 27) wird Kulturelle Bildung mit ihren mannigfaltigen Ansätzen, Vermittlungsmethoden und Inhalten in dieser sogenannten Bildungsmisere als möglicher Lösungsweg betrachtet, um eine neue Lernkultur einzuführen und zu einer nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft und Individuen beizutragen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere das Erkenntnisinteresse am Einfluss Kultureller Bildung auf den Einzelnen und die Gesellschaft gestiegen. Vor dem Hintergrund, dass trotz Wirkungszuschreibungen allerdings erst in einzelnen Studien die Bedeutung Kultureller Bildung belegt werden konnte, wird eine intensivere Forschung in diesem Feld gefordert. Bisher wurde dieser Forderung kaum nachgekommen. Um einen Einblick in die aktuelle Lage kultureller Bildungsforschung zu bekommen, werden im Folgenden zunächst Akteure, aktuelle Themen und eingesetzte Methoden der kulturellen Bildungsforschung beschrieben, um daran anschließend vertieft auf den gegenwärtigen Stand der Wirkungsforschung einzugehen. Dabei werden bestehende Forschungsansätze der Wirkungsforschung anhand von Beispielen zumeist aus dem Tanz skizziert und auf deren Funktion, Erkenntnisinteresse sowie Schwäche in der Umsetzung eingegangen. Insbesondere wird dabei die Transferforschung in den Blick genommen, da diese in der vorliegenden Studie zum Einsatz kommt.

2.3.1 Zentrale Akteure, Themen, Aufgaben und Methoden

Vor dem Hintergrund der erheblichen Erwartungen und der Spannweite des kulturellen Bildungsfeldes sind eine Vielzahl an Forschungsmethoden, -ansätzen und -disziplinen gefordert, dieses Konstrukt aus verschiedenen Perspektiven zu erforschen. So wird einerseits in den klassischen geisteswissenschaftlichen Fächern wie Erziehungswissenschaften, Philosophie, Geschichte und Soziologie zu Kultureller Bildung geforscht. Andererseits beschäftigen sich auch einzelne Kunstsparten, die Sportwissenschaft, die Neurowissenschaft und die Psychologie mit dem Thema der kulturellen Bildungsforschung (Prenzel & Ray, 2012, S. 925; Reinwand-Weiss, 2012a, S. 900; Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014a, S. 192). Dabei sind neben universitären Einrichtungen auch Forschungszentren, wie beispielsweise das Zentrum für Kulturelle Bildungsforschung (ZfK) oder Verbände und Stiftungen wie die Mercator Stiftung, und letztlich auch praktizierende Künstlerinnen und Künstler damit beschäftigt, Wissen und Erkenntnis im Bereich der kulturellen Bildungsforschung zu generieren (Reinwand-Weiss, 2012a, S. 900).

Die Hierarchie der Künste, welche sich in den Lehrplänen abzeichnet, spiegelt sich auch in der Forschung wieder: Schwerpunktmäßig wurde bisher auf internationaler und nationaler Ebene viel im Bereich der Musik geforscht (Rittelmeyer, 2014a, S. 2; Liebau et al., 2014a, S. 192). Demgegenüber gibt es bislang wenige Studien zur bildenden Kunst, dem Theater, Tanz und der Literatur (Freytag, 2011, S. 27). Prekär erscheint die Forschungslage im Bereich Film, Fotografie, digitale Medien und Zirkus. Äußerst selten lassen sich Querbezüge zwischen den einzelnen Kunstsparten finden, was ein Hinweis auf eine defizitäre Vernetzung innerhalb der Künste sein kann (Liebau et al., 2014a, S. 201–202).

Mit einem Schwerpunkt auf Kinder und Jugendliche als anvisierte Zielgruppe kultureller Bildungsangebote liegt auch ein allgemeiner, inhaltlicher Forschungsschwerpunkt auf formalen Bildungsorten wie Schule und Unterricht, während non-formale und informelle Bildungsorte vergleichsweise wenig erforscht werden (Liebau et al., 2014a, S. 194–195). Immer stärker rückt auch der Themenbereich Jugendliche, Inklusion, Teilhabe und Wirkung von Kultureller Bildung auf sozialer, kultureller und akademischer Ebene in den Mittelpunkt, während Unterrichts- und Qualitätsmerkmale, Interkulturalität, gender- und subjekttheoretische Perspektiven sowie Digitalisierung und Nachhaltigkeit wenig thematisiert werden (Liebau et al., 2014a, S. 191–193).

Die aktuellen Aufgaben kultureller Bildungsforschung liegen vor allem in den Bereichen der theoretischen Differenzierung und empirischen Untersuchung von Bedingungen, Prozessen, Wirkungen und Erträgen Kultureller Bildung (Prenzel & Ray, 2012, S. 926). Diese können jedoch noch weiter in vier Aufgabenfelder ausdifferenziert werden: Ein Schwerpunkt liegt in der Grundlagenforschung, d. h. im Schaffen einer Basis für die Weiterentwicklung von geeigneten Maßnahmen und Konzepten. Als Beispiel kann das „Jugend-Kultur Barometer“ genannt werden, bei welchem über eine Befragung die künstlerischen Aktivitäten 14–24-Jähriger erfasst wurden. Damit sollen die Sichtweisen bestimmter Zielgruppen dargestellt werden, um daran anknüpfend die Angebote entsprechend zu optimieren. Ein ähnliches Ziel verfolgen Strukturstatistiken, anhand derer ein Gesamtüberblick über die Rahmenbedingungen und die Struktur von Konzepten, Programmen und Maßnahmen geliefert wird. Werden diese kontinuierlich erfasst, können sie für das Aufzeigen von Entwicklungsverläufen herangezogen werden, so beispielsweise die Museumsstatistik, Musikschulstatistik oder Theaterstatistik. Das dritte Aufgabenfeld liegt in der Evaluation der Qualität bestehender kultureller Bildungsangebote. Beispielsweise evaluiert das Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) in der Studie „Kultur und Schule“ seit dem Schuljahr 2006/07 das NRW-Landesprogramm Kultur und Schule, das sich an Kunstschaffende und Vermittlerinnen und Vermittler richtet, die mit Schulklassen Projekte durchführen (vgl. https://www.kultur-und-schule.de/de_DE/home). Den vierten Forschungsschwerpunkt bildet das Generieren von Erkenntnissen zu möglichen Wirkungen der künstlerischen

Angebote. Häufig werden dabei Transfereffekte untersucht, die durch Bildungsprozesse gefördert werden (Keuchel, 2012, S. 907–908).

Vorrangig wurden in Deutschland bisher qualitative Studien durchgeführt. So setzen sich knapp zwei Drittel aller Forschungsbeiträge mit Zielgruppen, Lernprozessen und Handlungsfeldern auseinander und zielen auf Theoriebildung (Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014b, S. 198). Dabei gibt es qualitative Studien, in denen, auf Grundlage von narrativ-episodischen Interviews und Fallbeispielen, die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen auf das Individuum (z. B. Hill & Richter, 2017) oder jugend-kulturelle Aktivitäten untersucht werden (z. B. Hitzler & Niederbacher, 2010). Seltener findet ein Rückgriff auf quantitative Forschung statt. Lediglich ein Viertel aller Forschungsbeiträge stellen empirische Studien dar, die standardisierte Daten als Grundlage nehmen (Keuchel, 2012, S. 909). Trotz des deutlichen Übergewichts an qualitativen Studien ist in den vergangenen zehn Jahren auf nationaler Ebene eine deutliche Zunahme an quantitativer und empirischer Bildungsforschung festzustellen, insbesondere im Bereich der Evaluations- und Wirkungsforschung (Keuchel, 2012, S. 909–910).

2.3.2 Ansätze der Wirkungsforschung

Aus dem vom BMBF geförderten Bericht „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven“ geht hervor, dass 25 % aller gesichteten Studien zwischen 1990 und 2000 dem Bereich der Wirkungsforschung zugeteilt werden können (Rittelmeyer, 2014b, S. 15). Während sich in Europa die Forschung erst allmählich dieser Methode zuwendet, entstanden in den USA bereits zahlreiche Wirkungsstudien, Sammelreferate, Metaanalysen und exemplarische Einblicke (vgl. Deasy, Catterall, Hetland & Winner, 2002; Rittelmeyer, 2012; Winner et al., 2013b). Das Ziel der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung liegt darin, zuverlässige Aussagen über ein künstlerisches Angebot oder eine künstlerische Erfahrung und dessen Folgen zu treffen (Hill, 2009, S. 234). Dabei können einerseits Wirkungen eines künstlerischen Angebots auf der Mikroebene (z. B. auf das Individuum), Mesoebene (z. B. auf die Schule) oder Makroebene (z. B. auf die gesellschaftliche und politische Ebene) untersucht werden (Reinwand-Weiss, 2013, S. 117–118). Andererseits können spezifische fachliche Wirkungen (z. B. motorische Fertigkeiten im Tanz) oder außerfachliche Effekte, sogenannte Transfereffekte (z. B. Kreativität im Tanz), überprüft werden.

Obwohl außerfachliche Wirkungen des Ästhetischen nur begrenzt überprüfbar sind, oft in Studien nur „irgendwie“ erfasst werden und Effekte dabei oft nur schwach oder moderat ausfallen, werden trotzdem hohe Wirkungsbehauptungen an Kulturelle Bildung herangetragen oder unkritisch übernommen (Hill, 2009, S. 234; Reinwand-Weiss, 2013, S. 119; Rittelmeyer, 2014b, S. 21). Diese wurden bisher, neben den bereits in der Gesellschaft verankerten Wirkungsbehauptungen, durch methodisch angreifbare Studien aufgestellt (z. B. Bastian-Studie, Bastian,

Kormann & Hafen, 2000) und von populärwissenschaftlichen Medien verbreitet. Somit erweist sich die derzeitige Sachlage in der kulturellen Wirkungsforschung – im Spannungsfeld zwischen Wirkungsüberfrachtung und methodischen Mängeln – als verheerend (Reinwand-Weiss, 2013, S. 119), was sich auch im Bereich des Tanzes widerspiegelt: Während es hier viele Erfahrungsberichte gibt, ist die Anzahl an Wirkungsstudien und belegten Wirkungen noch begrenzt (Freytag, 2011, S. 28). Dennoch lässt sich in den vergangenen Jahren ein Zuwachs an Studien – sei es im Bereich des Tanzes, aber auch aus unterschiedlichen Kunstsparten und Disziplinen – beobachten, die sich dem Forschungsfeld über divergente methodische Ansätze nähern:

Über *internationale Vergleichsstudien* werden Erkenntnisse darüber gewonnen, welchen Stellenwert Kulturelle Bildung in verschiedenen Ländern einnimmt und welche Ziele verfolgt werden. Ebenso können sie Aufschluss über Zusammenhänge zwischen Bedingungsfaktoren und Wirkungen Kultureller Bildung liefern. In der ersten internationalen Vergleichsstudie machte Bamford (2006) eine weltweite Bestandsaufnahme der Qualität künstlerischer Bildung und deren Wirkungen. Sie analysierte in einer Metastudie Daten und Fallstudien von Organisationen aus 40 Ländern zur Lage Kultureller Bildung und stellte fest, dass sich künstlerische Bildung positiv auf das Kind, die Öffentlichkeit und die Lehr- und Lernumgebung auswirken kann. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass künstlerische Bildung positive Wirkungen auf die Kreativität und das Vorstellungsvermögen haben kann. Allerdings zeichnet sich nur eine positive Beeinflussung ab, wenn Unterricht von guter Qualität durchgeführt wird⁵. Unterricht von schlechter Qualität kann sich hingegen negativ auf die Kreativitätsentwicklung und das Vorstellungsvermögen auswirken (Bamford et al., 2010, S. 173 und 179). Auch wenn die Studie Wirkungen belegen konnte, liegt der Nachteil dieser Metastudie in der Repräsentativität der Daten: Die Gütekriterien der Einzelstudien können nicht überprüft werden und somit kann nur ein allgemeiner Überblick über den Forschungsstand verschafft werden (Hill, 2009a, S. 234; Reinwand-Weiss, 2013, S. 132).

Im Zentrum von *Dokumentarfilmen* steht vor allem das journalistische Interesse und eine Marketingstrategie, weniger die wissenschaftliche Erkenntnis. Dokumentarfilme wie beispielsweise „Rhythm is it“ (2006) gewähren einem breiten Publikum einen tiefen Einblick in den künstlerisch-pädagogischen Prozess (z. B. des Choreographen Royston Maldoom mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern), was zu einem Aufschwung von Projektinitiativen und In-

⁵ Unterricht guter Qualität fördert u. a. das Gespräch, den Austausch von Ideen und das Geschichtenerzählen, schafft Gelegenheiten für metakritische Reflexion über Lernzugänge und Veränderungen, stellt aktives kreatives Schaffen ins Zentrum, ist verbunden und umfassend, schließt öffentliches Auftreten und Ausstellen ein, verbindet die Bildung in den Sprachen der Künste mit kreativen Lernansätzen, ermutigt Menschen, über ihre erwarteten Grenzen hinauszugehen, Risiken einzugehen und ihre Möglichkeiten voll zu entfalten (Bamford et al., 2010, S. 116).

teresse an künstlerischen Angeboten führen kann (2011, S. 28–29). Dennoch werden oft Wirkungshypothesen formuliert (z. B. „You can change your life in a dance-class!“), ohne empirisch fundiert zu sein.

Im Rahmen von *Evaluationen* werden Aussagen über die Qualität, Rand- und Nebenbedingungen eines Projekts generiert und diese Aussagen mit den Ergebnissen aus der klassischen Transferforschung korreliert. So können aus Evaluationen hervorgegangene Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge zu einer rückblickenden Wirkungskontrolle, aber auch zu einer vorausschauenden Modifikation von „bildungstheoretisch begründeten Wirkungshypothesen“ führen, indem eventuell andere Wirkungseffekte klar hervortreten, als die vorab formulierten (Reinwand-Weiss, 2013, S. 128; Rittelmeyer, 2013a, S. 12). Obwohl die meisten Evaluationen des kulturellen Bildungsfeldes im Bereich der Museums- und Besucherforschung zu verorten sind (Hennefeld, 2012, S. 944), lassen sich einige tanzbezogene Evaluationsstudien in der Veröffentlichung „Tanz in Schulen – Ein empirischer Blick in die Praxis“ finden (Bundesverband Tanz in Schulen, 2009, S. 17). In diesem Sammelband wird ein Überblick über alle bundesweit durchgeführten Projekte von „Tanz in Schulen“ des Schuljahres 2007/2008 geliefert (Freytag, 2011, S. 29–30). Neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn steht bei Evaluationen oft die positive Selbstdarstellung des Projekts im Vordergrund. Da Evaluationen zumeist Auftragsarbeiten einer Institution sind, hat dies zur Folge, dass in 90 % der Evaluationen die beforschten Projekte im kulturellen Bildungsfeld den Erwartungen des Auftraggebers entsprechend als positiv bewertet und kaum Kritik über das Vorgehen geübt werden (Reinwand-Weiss, 2013, S. 129).

Während bei den vorangegangenen Ansätzen das Interesse eher auf dem reinen „Output“ liegt, steht im Fokus *prozessorientierter Forschung* – intensiver als bei der Evaluation – das Erfassen von Entwicklungen, Annahmen, Methoden und Strukturen der (gelingenden) Praxis, ebenso wie deren Analyse. Nach der Analyse findet gemeinsam mit den Praktikern eine Reflexion der Praxis statt, ohne vorab formulierte Hypothesen. Es wird erfasst „was“ in der Praxis geschieht, „wie“ gearbeitet wird und was sich positiv oder negativ auf die Konzeption, Durchführung und Rezeption kultureller Bildungsangebote ausüben kann (Reinwand-Weiss, 2013, S. 130). Somit werden über die Beschreibung der Praxis Bedingungen für zukünftige Angebote Kultureller Bildung formuliert und Zusammenhangshypothesen postuliert. Ein Beispiel bildet das „Praxisforschungsprojekt: Leben lernen“ (Biburger & Wenzlik, 2009), bei dem mittels teilnehmender Beobachtung und videogestützter Aufzeichnung verschiedene Tanz- und Theaterprojekte über zwei Jahre lang begleitet wurden (Freytag, 2011, S. 33–34). Da im Rahmen von prozessorientierter Forschung aufgrund der kleinen Stichproben Zusammenhänge nur angenommen, nicht jedoch belegt werden können, stellt sich im Rahmen dieses Forschungsansatzes die Frage nach der Verallgemeiner- und Übertragbarkeit.

Nach Rittelmeyer (2013b, S. 221) reicht es nicht aus, den künstlerischen Vorgang lediglich zu beschreiben und zu verstehen. Dieser muss auch bildungstheoretisch fundiert sein, um unterscheiden zu können, was das Künstlerische in der Tätigkeit ist und was nicht. Im Rahmen von *Strukturanalysen* der jeweiligen ästhetischen Praxis wird versucht, anhand von zumeist qualitativen Methoden (z. B. teilnehmende Beobachtung, dichte Beschreibung, Tagebuchaufzeichnung) die individuellen Erfahrungen der Rezipienten offen zu legen sowie die Eigenart und das Bildungspotenzial der einzelnen Kunstsparten herauszustellen (Reinwand-Weiss, 2013, S. 123). Als Beispiel kann die Forschungsstudie „Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive“ von Behrens (2012b) angeführt werden, die das Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen aus der Schülerperspektive untersucht hat. Da allerdings innerhalb dieses Forschungsansatzes pro Studie immer nur eine Kunstsparte, ein bestimmtes Angebot und eine spezifische Zielgruppe mit kleiner Fallzahl untersucht werden können, erweist sich auch hier die Verallgemeiner- und Übertragbarkeit als problematisch (Reinwand-Weiss, 2013, S. 123).

Rittelmeyer (2014a) bemängelt, dass es kaum Studien gibt, die sich mit bildenden Schlüssel-erlebnissen von Rezipienten ästhetischer Erfahrung auseinandersetzen, auch wenn diese einen entscheidenden Einfluss auf den Lebensweg von Personen haben können. Er fordert eine zunehmende *Biographieforschung*, in der Erlebnisanalysen und biographische Berichte (zumeist Interviews) Daten zu biographischen Prozessen, persönlichen Erfahrungen, Erlebnissen und Einflüssen der Urheber und Rezipienten künstlerischer Produktionen liefern. Aus Daten der biographischen Forschung tritt der individuelle „Eigenwert des Ästhetischen“ (Rittelmeyer, 2014a, S. 6) für den Bildungsweg des Einzelnen hervor, welcher mit den Ergebnissen aus der Transferforschung in Bezug gesetzt und zur Legitimierung Kultureller Bildung beitragen kann (Rittelmeyer, 2013, S. 222, 2014a, S. 6). Als Beispiel für eine Erlebnisanalyse kann die Studie von Larson und Brown (2007) angeführt werden, in welcher die individuellen Erfahrungen von Jugendlichen, die an einem Theater-Programm teilnahmen, drei Monate lang untersucht wurden. Im Fokus standen die individuellen Lernfortschritte sowie ihre emotionale Entwicklung (Rittelmeyer, 2014b, S. 21). Als Beispiel für die Biographieforschung aus dem Bereich Tanz kann die Studie von Abraham (1992) „Frauen, Körper, Krankheit, Kunst. Zum Prozess der Spaltung von Erfahrung und dem Problem der Subjektwerdung von Frauen. Dargestellt am Beispiel des zeitgenössischen künstlerischen Tanzes“ zitiert werden. Sie untersuchte, wie der Körper und Körperliches im Alltagsbewusstsein verankert sind. Reinwand-Weiss (2013, S. 124) merkt in Zusammenhang mit Biographieforschung kritisch an, dass Ergebnisse der Biographieforschung schwer verallgemeinerbar sind, da sie stark subjektiv geprägt sind. Ebenso sind sie sehr aufwendig, da Langzeitkontakte teilweise über Jahrzehnte erhalten werden müssen (Hill, 2009, S. 237).

Im Rahmen von *Transferforschung* werden vor allem Wirkungen von künstlerischen Tätigkeiten auf außerkünstlerische Bereiche im Leben untersucht, so z. B. werden in der vorliegenden

Studie die Wirkungen von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung von Kindern erfasst. Neben den biologisch orientierten Disziplinen wie der Hirnforschung, Psychoneuroimmunologie und Chronobiologie, die sich mit Wirkungen künstlerischer Bildung auf das Gehirn, den Organismus und die salutogene Gesundheit des Menschen auseinandersetzen, gibt es die psychologisch orientierte empirische Wirkungsforschung, die zumeist Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung untersucht (Rittelmeyer, 2012, S. 928–930). Bezüglich Erkenntnissen zu den Wirkungen Kultureller Bildung gibt es bereits Untersuchungen, welche belegen, dass sich künstlerische Bildung positiv auf die Bildungschancen und die Lehr- und Lernumgebung eines Kindes sowie auf kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen ausüben kann (vgl. Deasy et al., 2002; Bamford et al., 2010; Rittelmeyer, 2010, 2012; Winner et al., 2013a). So liefert die Metastudie „Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development“ einen Forschungsüberblick von 62 Studien zu Transferwirkungen in den Bereichen Theater, Tanz, visuelle Kunst, Musik und „multi-arts“ (vgl. Deasy et al., 2002).

Die Studien müssen allerdings jeweils in ihrem Kontext und ihrer Begrenzung betrachtet werden; daher können keine generalisierenden Ansprüche formuliert werden. Wirkungsstudien stehen folglich hinsichtlich ihrer Tragweite und Bedeutsamkeit in der Kritik (Hill, 2009, S. 245; Reinwand-Weiss, 2013, 2015, S. 3; Eger, 2014, S. 61–62). Zudem weisen viele Studien methodische Schwächen auf: Ein wesentliches methodisches Problem stellt das Design der Studien dar. Um ein realistisches künstlerisches Angebot zu erfassen, sind kontrollierte Laborexperimente nicht möglich. Folglich werden zumeist quasi-experimentelle Studien durchgeführt. Die Vielschichtigkeit des Feldes erweist sich jedoch als komplex, da Auswirkungen Kultureller Bildung immer einem Geflecht von ineinandergreifenden Einflüssen unterliegen, welche kaum zu kontrollieren sind. Daher gestalten sich innerhalb von Quasi-Experimenten der Nachweis einzelner Wirkungen und die Kontrolle von Störvariablen als schwierig. Es kann also nicht von einem direkten Kausalzusammenhang ausgegangen werden (Winner et al., 2013b, S. 43). In Anbetracht der Komplexität des kulturellen Bildungsfeldes erweist sich zudem die Suche nach geeigneten Instrumenten als herausfordernd, mit denen Wirkungen erfasst werden können, da diese zumeist domänenunspezifisch sind und somit nicht die hohe qualitative und quantitative Varianz an domänenspezifischen Bildungspotenzialen erfassen können. Vor dem Hintergrund der beschriebenen methodischen Herausforderungen muss Transferforschung sich außerdem mit dem Vorwurf konfrontieren, dass bei vielen Studien unklar bleibt, wie der Unterricht oder das Angebot gestaltet ist und welchen künstlerischen Tätigkeiten in den Projekten nachgegangen wird (Reinwand-Weiss, 2013, S. 126). Es besteht also die Notwendigkeit genauer Definitionen und eines Rückgriffs auf Theorien, damit Wirkungen überhaupt mit dem Eigenwert der spezifischen künstlerischen Tätigkeit in Bezug gesetzt werden können (Rittelmeyer, 2012, S. 930; Reinwand-Weiss, 2013, S. 128). Daran knüpft ein weiterer Kritikpunkt an: Dem Forschungsfeld wird vorgeworfen, es versuche, im Sinne der Legitimierung und

Finanzierung, die Ergebnisse der Transferforschung zu pauschalisieren und die Künste zu instrumentalisieren (Eger, 2014, S. 41), obwohl Kunst „eine Art Existenzrecht aus sich selbst“ hat (Treptow, 2012b, S. 149).

Dabei muss zwischen dem Eigenwert, dem „genuinen Wert“ der Künste, und dem „zusätzlichen pädagogischen Nutzen“ kein Widerspruch stehen (Bamford, 2006, S. 136). Folgt man Theorien und bisherigen Erkenntnissen aus der kulturellen Bildungsforschung, dann kann nicht ausgeschlossen bzw. kann sogar bestätigt werden, dass kulturelle Bildungsangebote Wirkungen haben können. Neben fachlichen schließt das auch überfachliche Bildungswirkungen mit ein. Im Gegensatz zu den anderen Forschungsansätzen, die auf schwachen (Kausal-)Theorien und Wirkungsbehauptungen beruhen, ohne empirische Fundierung (Bamford et al., 2010, S. 177–178), ist es mittels Transferforschung möglich, außerfachliche Wirkungen empirisch zu erfassen, die durch kulturelle Bildungsangebote angestoßen werden. Die Transferforschung bietet Gelegenheit, den Entwicklungsverlauf außerfachlicher Wirkungen bei großen Stichproben zu erfassen und somit eine größere Tragweite und verallgemeinerbare Daten zu erreichen, als dies mit den anderen Methoden möglich wäre. Dabei ist ein Vergleich der Entwicklung mit Gruppen möglich, die nicht am kulturellen Bildungsangebot teilgenommen haben. Zugleich können Entwicklungsverläufe von Subgruppen (z. B. Kinder verschiedener ethnischer Herkunft oder verschiedenen Alters) oder einzelnen Individuen nachgezeichnet und gegenübergestellt werden. Mittels Längsschnittuntersuchungen kann der Entwicklungsverlauf und -vergleich zu mehreren Messzeitpunkten über einen längeren Zeitraum erfolgen und somit die Nachhaltigkeit von Wirkungen überprüft werden. Dabei sind die erhobenen Daten, die zu meist über valide Instrumente erfasst werden, objektiv geprägt und weisen somit eine hohe Güte auf. Es können mittels Transferforschung kaum kausale Ursache-Wirkungs-Beziehungen hergestellt werden. Allerdings kann unter dem Einbezug von Theorien und Erkenntnissen aus früheren Studien der Einfluss eines spezifischen, kulturellen Angebots analysiert und ein Zusammenhang abgebildet werden. Darüber hinaus bietet Transferforschung die Möglichkeit, den Einfluss zusätzlicher kontext-, personen- oder prozessspezifischer Faktoren wie z. B. die Unterrichtsgestaltung oder den Bildungshintergrund der Eltern zu berücksichtigen und deren Bedeutsamkeit herauszustellen. Das heißt, es ist möglich aufzuzeigen, „unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen“ (Albus, Micheel, Otto & Polutta, 2009, S. 42). Demnach hat die Transferforschung durchaus ihre Berechtigung, Bildungspotenziale, die über die Auseinandersetzung mit einer künstlerischen Tätigkeit entstehen und über die Künste hinausgehen, zu erfassen, solange sie nicht aus ihrem Entstehungskontext herausgerissen und die Ergebnisse pauschalisiert werden. Transferforschung ist folglich notwendig, wenn mit empirischen Fakten zwischen Wirkungszuschreibungen und den Wirkweisen des Ästhetischen unterschieden und somit eine Über- und Unterschätzung des kulturellen Bildungsfeldes verhindert werden soll.

2.3.3 Forschungsdesiderate

Allgemein ist eine Zunahme an Forschungsaktivitäten und eine starke Entwicklungsdynamik im Forschungsfeld der Kulturellen Bildung zu vernehmen. Rittelmeyer (2014a, S. 1) vermutet hinter dem neu entfachten und ausgeprägten Interesse an kultureller Bildungsforschung den Wunsch, ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen den naturwissenschaftlichen Fächern und Kultureller Bildung wiederherzustellen, nachdem Kulturelle Bildung – seit den Ergebnissen der PISA-Studie – in den Schulen als Fach marginalisiert wird. Rittelmeyer (2014b, S. 17) nimmt an, dass es folglich um eine „Rehabilitierung der arts education“ geht.

Trotzdem bestehen in folgenden Punkten noch deutliche Forschungsdefizite: Nach wie vor fehlt es in der kulturellen Bildungsforschung an Transparenz von Begrifflichkeiten, einer systematischen Aufarbeitung und Erfassung nationaler wie internationaler Forschungsergebnisse und einer gemeinsamen Plattform, um sich länderübergreifend, interdisziplinär und wissenschaftlich auszutauschen. Einerseits gestaltet sich der Zugang zu und die Kenntnis über universitätsinterne Publikationen als schwierig. Andererseits bilden sprachliche Hürden eine Herausforderung: Studien des deutschsprachigen Raumes finden in angelsächsischen Metaanalysen kaum Berücksichtigung. Genauso fehlt es umgekehrt an Rezeption internationaler Forschungsergebnisse in deutschsprachigen Studien (Rittelmeyer, 2014b, S. 18). Das stellt forschende Akteure in dem Feld vor die Schwierigkeit, die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten einzuordnen und sich auf existierende Ergebnisse zu beziehen (Reinwand-Weiss, 2013, S. 119). Um in der kulturellen Bildungsforschung eine hohe Qualität zu erreichen und vergleichbare Daten zu erhalten, wird also eine engere interdisziplinäre, länderübergreifende Zusammenarbeit, stärkere Vernetzung und Kooperation gefordert, die zum Ziel hat, verschiedene Expertisen und domänenspezifische Kompetenzen zusammenzuführen, für das Feld relevante Begrifflichkeiten länderübergreifend zu definieren und hinreichend zu differenzieren. Es geht dabei nicht um eine Vereinheitlichung, sondern um eine Klärung und stärkere Differenzierung von Begriffen und Artikulationsformen innerhalb der Künste, eine Sichtbarkeit und darauf aufbauend eine Vernetzung (Liebau et al., 2014b, S. 205).

Darüber hinaus besteht weder Transparenz in Bezug auf den Gegenstand noch Einigkeit über das Ziel der Forschung oder darüber, welche Forschungsmethoden gegenstandsangemessen und methodisch zuverlässig sind. In diesem Zusammenhang wirft Reinwand-Weiss (2012a, S. 901) Laborstudien vor, dass sie erst relevant werden, wenn sie in die Praxis übertragbar sind oder mit Ergebnissen aus der Praxis zusammengeführt werden. An fachlichen Beobachtungen wird kritisiert, dass es an fundierter Theorie und Reflexion von wissenschaftlichen Methoden mangelt. Mit Wirkungs-, Evaluationsforschung und wissenschaftlicher Begleitforschung gehen hingegen Befürchtungen einher, dass nicht der Gegenstand, das ästhetische Tun, im Zentrum des Interesses steht, sondern die Methode. Es sollte der Eigenwert der

Künste im Mittelpunkt stehen und nicht Kunst als reines Mittel zum Zweck betrachtet werden. Demzufolge wird die Vereinbarkeit (der Unabhängigkeit) der Künste mit der Forschung infrage gestellt, vor allem hinsichtlich Qualität und Wirkungen Kultureller Bildung (Bamford et al., 2010, S. 181; Eger, 2014, S. 63–64; Reinwand-Weiss, 2015, S. 3). Darüber hinaus kämpfen Wirkungsstudien damit, ihre Daten wissenschaftlich transparent zu machen, wobei viele vorhandene Studien Lücken in ihren Daten vorweisen und somit nicht weiter ausgewertet werden können.

Im spezifischen Kontext empirischer Wirkungsforschung besteht eine Forschungslücke hinsichtlich Studien, „die die spezifischen Wirkungen spezifischer Künste für spezifische [...] Qualifikationen wirklich im Einzelnen belegen könnten“ und eine Generalisierbarkeit zulassen (Bamford et al., 2010, S. 14).

„Kulturelle Bildung kann sich nur dann nachhaltig im Bildungssystem etablieren, wenn Bedingungen, Wirkungen und Wirkweisen fundiert auf der Basis empirischer Erkenntnisse und rationaler Argumente beschrieben werden können“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013, S. 54).

Darüber hinaus werden in Wirkungsstudien selten Praktiken transparent gemacht oder der ästhetische Charakter der domänenspezifischen Tätigkeit herausgestellt (Fink et al., 2012, S. 11; Rittelmeyer, 2013a, S. 10). Dabei hängt laut Winner die Wirkung eines Programms gerade von der Art und Weise ab, wie unterrichtet wird. So kann eine Lernsituation anregend oder „in a deadening way“ gestaltet sein (Winner et al., 2013a, S. 252). „Zu beschreiben, was in der Praxis tatsächlich passiert, ist daher eine grundlegende Voraussetzung, um zu benennen, was zur Steigerung [...] geführt hat bzw. haben könnte“ (Eger, 2014, S. 62). Ein weiteres Defizit stellt die Berücksichtigung anderer tiefgreifenden Einflussfaktoren dar, welche die Wirkung einer künstlerischen Tätigkeit stark beeinflussen können. So werden in Studien kaum die Vorerfahrungen, der sozioökonomische Hintergrund der Beteiligten oder der Bildungsgrad der Eltern berücksichtigt (Rittelmeyer, 2014b, S. 34).

Zudem ist in den Disziplinen und Kunstsparten ein Ungleichgewicht in Bezug auf die Anzahl an Studien erkennbar: Während es viele Studien im Bereich der Musik gibt, wurden demgegenüber Wirkungen von Tanz oder Theater bisher wenig erforscht (Bamford et al., 2010, S. 14; Freytag, 2011, S. 6; Fuchs, 2014b, S. 94; Rittelmeyer, 2014a, S. 18).

Neben fehlenden ökonomischen und zeitlichen Ressourcen liegen Gründe für die Forschungslücke u. a. in der Schwierigkeit der Diagnostik, an fehlenden adäquaten Instrumenten, die den jeweiligen domänenspezifischen Gegenstand originär abbilden und trotzdem vergleichbare Daten liefern können sowie in der kleinen Anzahl an Fallstudien (Behrens, 2013, S. 238; Winner et al., 2013b, S. 185). Konnten Effekte in einer Studie belegt werden, so wurde selten ihre Nachhaltigkeit berücksichtigt. Dabei impliziert Bildung gerade Entwicklung; deren zeitlicher

Verlauf wird jedoch kaum in Längsschnittstudien beachtet (Bamford et al., 2010, S. 14; Rittelmeyer, 2014b, S. 19; Sack, 2014, S. 137).

Es besteht folglich eine Notwendigkeit für empirische kulturelle Bildungsforschung, um die politische Position Kultureller Bildung zu stärken (Rittelmeyer, 2014a, S. 3). Primär ist Wirkungsforschung allerdings erforderlich, um Kulturelle Bildung auf eine solide wissenschaftliche Grundlage zu stellen und damit einhergehend als wissenschaftliche Disziplin und Profession zu stärken. Sie kann zur Übersetzung verflochtener und schwer durchdringbarer Erkenntnisse beitragen, einen Wissenszuwachs ermöglichen und neue Perspektiven eröffnen (Seitz, 2012, S. 88). Dafür sind Wirkungsstudien erforderlich, in denen multimethodisch gearbeitet wird, Einflussfaktoren wie die Unterrichtsvermittlung berücksichtigt sowie die Nachhaltigkeit von Wirkungen erfasst werden. Darüber hinaus wird im Rahmen von Wirkungsforschung nach einer (Weiter-)Entwicklung von Erhebungsverfahren verlangt, um mit empirischen Fakten eine Überfrachtung und Zuspitzung von Wirkungsbehauptungen – unabhängig von wirtschaftlichen oder politischen Interessen – zu vermeiden (Bamford et al., 2010, S. 181; Keuchel, 2012, S. 910; Prenzel & Ray, 2012, S. 926–927; Reinwand-Weiss, 2012a, S. 901–902).

2.4 Fazit

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit wird der Begriff der Kulturellen Bildung so verstanden, dass damit erstens eine pädagogische Haltung beschrieben wird, in der Prinzipien wie Teilhabe und Fehlerfreundlichkeit fest verankert sind. Zweitens wird er so gedeutet, dass der Terminus eine Ausbildung *in, durch* und eine Auseinandersetzung *mit* den Künsten impliziert. In Zeiten eines tiefgreifenden globalen, ökonomischen und gesellschaftlich-sozialen Wandels scheint dieser Art von Bildung – zumindest in der Theorie – eine bedeutsame Rolle für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft und Individuen zugeschrieben zu werden. So wird Kulturelle Bildung als unverzichtbar für die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden deklariert (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007, S. 2). Einher mit dem zunehmenden Interesse und Wandel, der durch die Einführung von Ganztagschulen forciert wurde, sind daher in den vergangenen zehn Jahren zahlreiche Programme und Maßnahmen gefördert worden, die zur Etablierung und Professionalisierung des Feldes beitragen sollen. Dabei zeichnet sich eine Hierarchie ab, mit den meisten Projekten im Bereich der Musik und den visuellen Künsten, während Tanz, Theater und die bildenden Künste weniger berücksichtigt werden. Mit dem Schwerpunkt auf der Implementierung kultureller Bildungsangebote als Fach oder Projekt an Institutionen wie Schule, Kindergarten und Kindertagesstätte wird anvisiert, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von Herkunft,

Schichtzugehörigkeit oder Bildungsstatus der Eltern – eine Teilnahme an künstlerischen Bildungsangeboten zu ermöglichen und eine persönliche, soziale und wirtschaftliche Entwicklung zu forcieren.

Obwohl das kulturelle Bildungsfeld und die kulturelle Bildungsforschung immer mehr an Sichtbarkeit gewinnen und auf eine breite Resonanz stoßen, zeichnet sich gleichzeitig eine ambivalente Haltung und Anerkennung Kultureller Bildung seitens der Bildungspolitik ab. So ist Kulturelle Bildung zwar in vielen Bildungssystemen fest verankert und wird mit Wirkungszuschreibungen überfrachtet, gleichzeitig wird sie aber auch als „Add-on“-Aktivität und „Spaßfach“ angesehen. Das hat weitreichende Folgen: Kulturelle Bildung wird im Unterricht kaum umgesetzt, es findet eine Marginalisierung der künstlerischen Fächer zugunsten der Hauptfächer statt und es fehlt an längerfristigen, finanziellen Ressourcen und Förderstrukturen, die eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Lehrkräfte und damit einhergehende Vermittlung kultureller Bildungsangebote von guter Qualität gewährleisten.

Mit Blick auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung – trotz ihrer Kontroversen und Schwächen – notwendig zu sein scheint, um zur Übersetzung verflochtener und schwer durchdringbarer Erkenntnisse beizutragen, einen Wissenszuwachs zu ermöglichen und neue Perspektiven zu eröffnen (Seitz, 2012, S. 88). Wirkungsforschung ermöglicht Kulturelle Bildung auf eine solide wissenschaftliche Grundlage zu stellen und damit einhergehend als wissenschaftliche Disziplin und Profession zu stärken. Mit Blick auf Wirkungen von Kultureller Bildung konnte bisher empirisch belegt werden, dass sich künstlerische Bildung positiv auf das Kind, die Öffentlichkeit und die Lehr- und Lernumgebung auswirken kann (Bamford et al., 2010, S. 173). Zudem stellte sich heraus, dass künstlerische Bildung von guter Qualität positive Wirkungen auf die Kreativität und das Vorstellungsvermögen sowie auf kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen haben kann (vgl. Deasy et al., 2002; Bamford et al., 2010; Rittelmeyer, 2010, 2012; Winner et al., 2013b). Dennoch kann ebenso ein akutes Forschungsdefizit identifiziert werden. Lag der Fokus bisher auf qualitativen Studien, so fehlt es an empirischen quantitativen Studien, die sich mit Wirkungen kultureller Bildung auseinandersetzen. Sind dennoch quantitative Arbeiten vorhanden, sind die meisten dem Bereich der Musik zuzuschreiben, während im Bereich des Tanzes oder des Theaters nur wenige, empirische Studien vorliegen. Ein kritischer Blick auf die methodischen Ansätze der Wirkungsforschung hat zudem ergeben, dass viele Studien, die den skizzierten Ansätzen folgen, nicht verallgemeinerbar sind, jeweils in ihrem Kontext und ihrer Begrenzung betrachtet werden müssen und methodische Schwächen aufweisen. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Forschungsansätze zielt Transferforschung darauf ab, Bildungspotenziale zu erfassen, die über die Auseinandersetzung mit einer künstlerischen Tätigkeit entstehen und über die Künste hinausgehen. Vor dem Hintergrund, dass dabei immer nur ein spezifischer, und damit begrenzter Aspekt betrachtet werden kann, dürfen und sollen

die Ergebnisse nicht aus ihrem Entstehungskontext herausgerissen und pauschalisiert werden. Dennoch ist das Besondere an Transferforschung, dass sie im Gegensatz zu den anderen Ansätzen dazu beitragen kann, mit empirischen Fakten zwischen Wirkungszuschreibungen und den Wirkweisen des Ästhetischen zu unterscheiden und somit eine Über- und Unterschätzung des kulturellen Bildungsfeldes verhindern.

Aus diesem Grund soll mit der vorliegenden Arbeit ein derartiger Forschungsansatz umgesetzt werden. Das Anliegen dieser Arbeit besteht jedoch nicht nur in der Wirkungsbestimmung Kreativen Tanzunterrichts auf die motorische Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Dem Forschungsdefizit mit Blick auf die Beschreibung der Praxis nachkommend soll zudem die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung des Tanzunterrichts hinsichtlich kreativitätsfördernder Aspekte analysiert werden. Vorbereitend auf das empirische Vorhaben sollen daher im nächsten Kapitel theoretische Zugänge und empirische Hinweise zur Kreativitätsentwicklung, -beeinflussung und -förderung dargelegt werden.

3 Kreativität

Kreativität ist in den vergangenen Jahrzehnten zu einem hoffnungstragenden Begriff geworden, der nicht mehr aus den unterschiedlichen ästhetischen, kulturellen, politischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Diskursen wegzudenken ist. Aufgrund des sich verschärfenden ökonomischen Wettbewerbs erhoffen sich Politiker mit neuen Produkten und Dienstleistungen neue Ressourcen und Arbeitsplätze zu schaffen, um den Wirtschaftsstandort zu sichern, dem ökologischen Standard zu entsprechen und gegenüber anderen Ländern wettbewerbsfähig zu bleiben (Giesler, 2003, S. 13). Gleichzeitig vollzieht sich ein gesellschaftlich-sozialer Wandel, der einen Umbruch in Bildung und Gesellschaft mit sich bringt. So wurde auch im Bildungsbereich die Notwendigkeit zu einer Erziehung zur und durch Kreativität erkannt, um Kinder in ihrer Entwicklung zu selbstkritischen, unabhängigen, emanzipierten Menschen zu unterstützen, die sich in der Komplexität der Welt zurechtfinden. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 2 dargestellt, ist in diesem Zusammenhang Kulturelle Bildung als Bildungsfaktor stärker ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses gerückt, weil davon ausgegangen wird, dass sie Schlüsselkompetenzen wie die kreativen Fähigkeiten im Besonderen beeinflussen kann (Eger, 2014, S. 17). Angesichts des regen Interesses an Kreativität und der rasanten Entwicklung ist jedoch ein auffälliges Forschungsdefizit zu beobachten. Trotz des Forschungsinteresses und impliziter Annahmen sind immer noch grundlegende Fragen offen, inwiefern sich diese Erwartungen tatsächlich in Bezug auf die Entwicklung und gezielte Förderung von Kreativität erfüllen. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass Kreativität als Konstrukt oder „multifaceted phenomenon“ (Isaksen, 1987, S. 8) schwierig zu erfassen ist und es an Transparenz hinsichtlich der Begriffsbestimmung fehlt (Plucker, Beghetto & Dow, 2004, S. 87; Preiser, 2006c, S. 27; Plucker & Makel, 2010, S. 48).

Vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens der vorliegenden Arbeit werden daher in diesem Kapitel zunächst zentrale Grundlagen zum vielschichtigen Begriffsverständnis von Kreativität zusammengetragen (vgl. Kapitel 3.1). Um die Relevanz von Kreativitätsförderung im schulischen Kontext zu verstehen, werden ihr Stellenwert im Bildungssystem und Schule sowie Aufgaben und Ziele, die damit verbunden sind, beleuchtet (vgl. Kapitel 3.2). Anschließend rückt das zentrale Interesse dieser Arbeit in den Mittelpunkt: Die Art und Weise, wie Kreativität im schulischen Kontext gefördert werden kann, wird in den Blick genommen und einzelne methodisch-didaktische Maßnahmen sowie deren Wirkweisen auf die Kreativitätsentwicklung systematisch dargestellt (vgl. Kapitel 3.3). Darauf folgt ein Überblick über den natürlichen Entwicklungsverlauf von Kreativität im Grundschulalter sowie externe und interne Faktoren, welche die Kreativitätsentwicklung beeinflussen können (vgl. Kapitel 3.4). Schließlich werden aktuelle Forschungsmethoden und -instrumente zur Erfassung von Kreativität und kreativitätsfördernder Unterrichtsgestaltung vorgestellt, um mit einer Darstellung aktueller Forschungsdesiderate zu schließen (vgl. Kapitel 3.5).

3.1 Präzisierung und Deutung des Kreativitätsbegriffs

Zum Kreativitätsbegriff liegen zahlreiche Ansätze vor: mystische, pragmatische, psychodynamische, psychometrische, kognitive, sozial-persönliche oder evolutionäre Ansätze. Diese beruhen auf unterschiedlichen Lerntheorien, Kontexten, künstlerischen, akademischen oder quasi-akademischen Traditionen (Karakelle, 2009, S. 124). In Anbetracht der hohen Anzahl an Definitionen zum Begriff der Kreativität kann grob zwischen drei Ansätzen unterschieden werden, die in Folge umschrieben werden: dem produktorientierten, prozessorientierten und personenorientierten Ansatz (vgl. Postuwka & Schwappacher, 1998).

Cropley (2001, S. 2) definiert Kreativität als eine „production of novelty“. Dem *produktorientierten Ansatz* zufolge wird Kreativität als ein neues Ergebnis, Produkt oder Ertrag einer (noch nicht) erbrachten Leistung verstanden. Damit eine Idee oder ein Produkt als neuartig oder kreativ beurteilt werden kann, müssen allerdings Bewertungskriterien festgelegt werden. Obwohl Preiser (1976, S. 2) auf ein Festlegen des Begriffs als Produkt, Denkprozess oder Fähigkeit verzichtet und anmerkt, dass es nicht möglich sei Kreativität neutral und objektiv zu bewerten oder zu bestimmen, definiert er (1986, S. 5) Kreativität als eine Idee, die

„in einem sozialen System als kreativ akzeptiert [wird], wenn sie in einer bestimmten Situation neu ist oder neuartige Elemente enthält und wenn ein sinnvoller Beitrag zu einer Problemlösung gesehen wird“.

Das heißt, eine Idee oder ein Produkt muss neuartig sein, einen angemessenen Beitrag zu einem (ästhetischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen) Fortschritt leisten, für eine Problemlösung relevant sein und vom sozialen Umfeld anerkannt werden, um als kreativ zu gelten (Preiser, 2006a, S. 56; vgl. dazu auch Runco & Jaeger, 2012). Die (An-)Erkennung einer kreativen Leistung ist folglich an den historischen und gesellschaftlichen Kontext gebunden und Kreativität wird – in diesem Zusammenhang – als gesellschaftliches Konstrukt definiert (Amabile, 1983, S. 31; Westmeyer, 1998, S. 16; Benedek, Nordtvedt, Jauk, Koschmieder, Pretsch, Krammer & Neubauer, 2016, S. 76).

Einen anderen Ansatz verfolgt Runco (2003, S. 318). Ähnlich wie Landau (1990), die zwischen sozialer und individueller Kreativität unterscheidet, argumentiert er, dass die Kreativität eines Kindes etwas sehr persönliches sein kann und ergänzt den objektiven Begriff um eine subjektive Komponente. Folglich sollte eine Idee oder ein Produkt nach dem subjektiven Grad der Neuartigkeit für das Kind bewertet werden. Kaufman und Beghetto (2009) erweitern diesen dualen Begriff der Kreativitätsebenen noch weiter: Sie unterscheiden zwischen „mini-c creativity“ (Kreativität, die subjektiv erkannt wird), „little-c creativity“ (Kreativität, die von jemand anderem als solche erkannt wird), „Pro-c creativity“ (Kreativität, die von einem Experten in diesem Feld als neuer und relevanter Beitrag eingestuft wird) und „Big-C creativity“ (bedeutende kreative Leistung, die nur von wenigen erbracht werden kann). Die ersten beiden Levels beziehen sich vor allem auf kreative Leistungen im Grundschulalter, die zumeist nicht über eine

„everyday creativity“ hinausgehen (Cropley, 2001, S. 12). Aufgrund der Schwierigkeit ein kreatives Produkt als solches zu erkennen, empfiehlt Albert (1990; zit. nach Cropley, 2001, S. 9) den Fokus vom Produkt auf den Prozess zu lenken.

Vertreter des *prozessorientierten Ansatzes* verstehen unter Kreativität einen *Prozess*, der von einem Problem angeregt wird und schließlich zur Generierung eines kreativen Produktes oder einer Idee führen kann. Demnach handelt es sich bei dem Begriff der Kreativität um einen „process of sensing gaps or disturbing missing elements; forming ideas of hypotheses; and communicating the results; possibly modifying and retesting the hypotheses“ (Torrance, 1962, S. 16). Dabei wird in vielen Prozesstheorien einerseits von einem Phasen-Modell (z. B. das Vier-Phasen-Modell von Wallas, 1926), andererseits von einem dualen Denkprozess (konvergentem und divergentem Denken) ausgegangen, der das Generieren und Bewerten von neuartigen Ideen erst ermöglicht (Asendorpf & Neyer, 2012, S. 158; Sowden et al., 2015, S. 129). Das konvergente Denken zielt auf eine möglichst korrekte Lösung zu einem „well-defined“ Problem mittels Abrufes von bekanntem Wissen, logischem Denken und Entscheidungsfindungsstrategien ab. Demgegenüber kann divergentes Denken verstanden werden als die Fähigkeit, neuartig, flexibel und einfallsreich zu denken und ein „ill-defined“ Problem effizient und auf verschiedene Weise zu lösen (Cropley, 2001, S. 32). Für Guilford (1970) stellt divergentes Denken das Hauptelement kreativen Denkens dar. Demgegenüber betont Urban (2004, S. 29–34) zwar die Wichtigkeit dessen als Voraussetzung für Kreativität; er kritisiert jedoch gleichzeitig die Reduktion der Kreativität auf ein rein divergentes Denken. Er geht davon aus, dass divergentes Denken nur eine von vielen Determinanten ist, die auf die Kreativität – eine Fähigkeit des Menschen – Einfluss nehmen kann.

Nach Drevdahl (1956, S. 22), Sternberg (2003b, S. 116), Urban (2004, S. 11) und Neuber (2000a, S. 6) kann Kreativität als eine *Fähigkeit* des Menschen verstanden werden, ein neues, unkonventionelles, unerwartetes Produkt zu schaffen. Im Gegensatz zum elitären Ansatz, der Kreativität als Begabung oder Merkmal einzelner weniger genial-schöpferischer Menschen versteht, wird in Zusammenhang mit dem *personenorientierten Ansatz* davon ausgegangen, dass jedes Kind von Natur aus kreativ ist (Zachopoulou, Makri & Pollatou, 2009, S. 318). Folglich wird Kreativität als eine dynamische, individuelle Fähigkeit anerkannt, die in jedem Kind zwar veranlagt ist, aber sich erst durch Förderung entfalten kann. Auf ihre Entwicklung haben interne und externe Faktoren einen Einfluss (vgl. Kapitel 3.4.2) (Esquivel, 1995, S. 187; Neuber, 2000a, S. 15; Cropley, 2001, S. 6; Runco, 2007a, S. 40; Asendorpf & Neyer, 2012, S. 157–158).

Barron (1963) und Runco (2003, S. 322) beschreiben Kreativität als eine *kognitive Fähigkeit* von der Norm abweichend zu denken, was zur neuartigen Lösung von Problemen und zu innovativen Produkten führen kann. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass Kinder ihre Kreativität eher kinästhetisch als kognitiv ausdrücken, weil sie sich in der sensomotorischen Phase

befinden und Bewegung das geeignetste Mittel darstellt, um Ideen und Gedanken mitzuteilen (Torrance, 1981). Kreativität ist also nicht nur auf Denkprozesse beschränkt, sondern kann ebenso eine „spezifische, bewegungsbezogene Ausprägungsform“ annehmen, die als *motorische Kreativität* bezeichnet wird. Dabei wird von einem interaktionistischen Modell ausgegangen, das motorische, emotionale, soziale und kognitive Kreativität als Teilgebiete der Kreativität integriert und in dessen Mittelpunkt Kreativität als allgemeine Fähigkeit steht (Neuber, 2000b, S. 299). Motorische Kreativität kann einerseits als Fähigkeit verstanden werden, von der Norm abweichende, divergierende Bewegungen zu kreieren, was zu neuartigen Bewegungen und Bewegungslösungen führen kann (Cleland, 1994, S. 228). Andererseits wird sie definiert als Ausdruck einer Idee oder Emotion über den Körper (Bournelli, Makri & Mylonas, 2009, S. 105).

Kreativität stellt nicht *eine* Fähigkeit dar. Je nach theoretischem Zugang lassen sich bis zu sieben Kreativitätsfacetten unterscheiden (Karakelle, 2009, S. 125). Sie werden zwar von verschiedenen Autoren unterschiedlich benannt, beziehen sich aber im Wesentlichen auf die gleichen Aspekte: Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Elaboration, Sensitivität, Komplexitätspräferenz und Ambiguitätstoleranz. Im Zuge von Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen den Facetten wurde festgestellt, dass ein besonders enger Zusammenhang zwischen den drei Facetten der Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität besteht (Osborn, 1957; Parnes 1961; Runco & Charles, 1993; Kuhn & Holling, 2009; Runco & Acar, 2012). So wird Flüssigkeit bzw. Produktivität als Fähigkeit begriffen möglichst viele Ideen zu entwickeln und wird als quantitativer (unkonventioneller) Ideenreichtum bezeichnet. Flexibilität bzw. Problemlösungsfähigkeit wird hingegen als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums bezeichnet (Krampen, 1996, S. 16). Es ist die Fähigkeit anpassungsfähig und „biegsam“ (lat. *flectere* = biegen, beugen) zu denken, ein Problem⁶ zu erkennen und eine oder viele verschiedene Lösungen zu einem „ill-defined“ Problem zu finden (Cropley, 2005, S. 4). Diesbezüglich resümiert Kast (1994, S. 24, zitiert nach Dinold, 2014, S. 23)

„We become creative in the moment when we cannot find an appropriate solution of a problem by means which are known to us, and when at the same time it is strongly in our interest to solve this problem.“

Dagegen wird Originalität als „Un- und Außergewöhnlichkeit von Ideen oder von Assoziationen im sozialen Vergleich“ aufgefasst (Krampen, 1996, S. 16). Es geht genauer darum

„etwas Neues [zu] schaffen – und ‚neu‘ ist das am häufigsten genannte Kriterium für Kreativität. Dabei kann ‚neu‘ bedeuten, dass eben das Neue noch nie dagewesen ist oder dass

⁶ „Problem“ wird dabei nicht mit Schwierigkeit und Belastung assoziiert, sondern als Aufgabe verstanden, die ein Individuum selbst entdeckt oder gestellt bekommt. Ein Problem wird somit in diesem Kontext als Herausforderung und sinngebendes Tun verstanden.

es vom Üblichen mehr oder weniger abweicht, d. h. ungewöhnlich ist und sich vom Normgemäßen unterscheidet“ (Ulmann, 1968, S. 14).

Auch in Bezug auf die motorische Kreativität wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeit die drei Facetten Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität umfasst. Motorische Flüssigkeit wird dann aufgefasst als die Fähigkeit viele Bewegungen zu produzieren, während motorische Flexibilität das Zeigen verschiedener Bewegungslösungen beinhaltet. Darüber hinaus wird motorische Originalität als das Kreieren ungewöhnlicher, neuartiger Bewegungen begriffen (Cleland, 1994, S. 230; Scibinetti, Tocci & Pesce, 2011, S. 263).

Angelehnt an die oben angeführten Überlegungen zu Facetten von Kreativität und den vorgestellten Definitionen zur kognitiven und motorischen Kreativität ergibt sich folgende Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit: Kreativität kann als Fähigkeit verstanden werden – über den Prozess der intensiven individuellen, motorischen und kognitiven Auseinandersetzung – viele unterschiedliche oder neuartige, unkonventionelle Ideen, Lösungen, Produkte oder Handlungen auf der „mini-c“ und „little-c“-Ebene zu generieren, die zuvor subjektiv und objektiv unbekannt waren. Kreativität wird also als eine dynamische, entwicklungsfördernde oder -hemmende Fähigkeit verstanden, die jedem Kind innewohnt und beeinflussbar ist.

3.2 Kreativitätsförderung im Kontext der Schule

Wird Kreativität als Fähigkeit verstanden, die dynamisch und beeinflussbar ist (vgl. Kapitel 3.1), dann kann auch davon ausgegangen werden, dass Kreativität gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang gelten die Gesellschaft und somit die familiäre und schulische Umwelt als bedeutsam. Dies wird deutlich bei Blooms (1985, S. 3) Zusammenfassung seiner Studie in Bezug auf Kreativitätsförderung und Talent. Er resümiert:

„The study has provided strong evidence that no matter what the initial characteristics (or gifts) of the individuals, unless there is long and intensive process of encouragement, nurturance, education, and training, the individuals will not attain extreme levels of capability in these particular fields.”

Folglich reicht eine familiäre und schulische Umwelt nicht aus, um Kreativität zu fördern, sondern erst eine gezielte Förderung der Kreativität kann zu einer grundlegenden Entwicklung führen. Dabei wird dem Unterricht eines Kindes eine bedeutsame Rolle zugesprochen (vgl. Esquivel, 1995; Amabile, 1996; Craft, Jeffrey & Liebling, 2004; Kaufman & Baer, 2006; Kaufman & Beghetto, 2009). Geht man davon aus, dass Unterricht für die Kreativitätsförderung essenziell ist, gilt es im Folgenden zwei konkreten Fragen nachzugehen: (1) Ist Kreativität im Bildungssystem verankert und welchen Stellenwert nimmt die Förderung von Kreativität im Unterricht ein? (2) Welche Ziele werden mittels einer Kreativitätsförderung angestrebt und welche Aufgaben implizieren eine Förderung?

3.2.1 Aufgaben und Ziele der Kreativitätsförderung an Schulen

Von Eltern, Familie, Kindergarten und insbesondere Schule wird erwartet, dass sie eine kreativitätsstimulierende Umgebung für die Heranwachsenden schaffen, da die Entwicklung der kindlichen Kreativität stark von den Bedingungen der Umwelt abhängt. So schreiben Robinson und Aronica (2015, S. 137)

„Being creative is at the heart of being human and of all cultural progress.... The answer now is not to suppress our creativity but to cultivate it more seriously and with a greater sense of purpose. As the challenges that face students become more complex, it's essential that schools help them all to develop their unique capabilities for creative thought and action.“

Schule und Lehrkräften wird somit die Verantwortung übertragen, die kreativen Potenziale und Dispositionen der Kinder zu (er-)kennen, darauf aufzubauen, diese zu erweitern und das Kind in seiner diskontinuierlichen Kreativitätsentwicklung mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu unterstützen (Urban, 2004, S. 72–73). Erstens besteht eine Aufgabe der Kreativitätsförderung im Kontext von Schule darin, hemmende Faktoren zu identifizieren und reduzieren (Serve, 2000, S. 18), wie zum Beispiel die Tendenz nach der richtigen Antwort zu suchen, darauf zu fokussieren, was logisch und praktikabel ist, Regeln zu befolgen, Fehler zu vermeiden und sich selbst als un kreativ zu bezeichnen (vgl. Oeuch, 1983). Zweitens impliziert Kreativitätsförderung die Aufgabe die positiven Einflussfaktoren und kreativen Fähigkeiten zu begünstigen und fördern. Drittens wird erwartet, dass der Unterricht individuell an der Umgebung, Erfahrung und den Umständen des Kindes ausgerichtet wird im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung.

Demnach wird an Schulen einerseits eine *Erziehung zur Kreativität* verfolgt, bei der die Förderung kreativer Fähigkeiten im Fokus steht. Kinder werden angeregt sich (Lern-)Strategien anzueignen, nach neuen Möglichkeiten zum Explorieren zu suchen und ihnen werden Möglichkeiten geboten kreative Fähigkeiten zu entfalten und anzuwenden. Andererseits wird eine *Erziehung durch Kreativität* angestrebt. Dabei wird eine kreative Unterrichtsgestaltung fokussiert, indem kreative Ansätze und Methoden eingesetzt werden, um Lernen interessanter und effektiver zu gestalten (Neuber, 2000a, S. 24; Lin, 2011, S. 149)⁷. Kreativität gilt demzufolge als Bildungsziel und -mittel. Kreativität als Bildungsmittel wird vermehrt in Grundschulen eingesetzt, während Kreativität als Bildungsziel vorwiegend in Sekundarschulen im Vordergrund steht. Dennoch können beide Formen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer wechselseitigen Interaktion im Sinne einer umfassenden Kreativitätserziehung.

⁷ In der deutschsprachigen Sportpädagogik (Neuber, 2000a) und angloamerikanischen Bildungswissenschaft (Craft et al., 2004; Lin, 2011) werden parallel Diskurse zur „Erziehung durch Kreativität“ und „Erziehung zur Kreativität“ geführt.

Sie bedingen und komplementieren sich gegenseitig und bilden einen fächerübergreifenden Ansatz (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003, S. 24; Jeffrey & Craft, 2010, S. 78).

Im Rahmen der Förderung zur und durch Kreativität gilt die *Persönlichkeitsentwicklung und -bildung* des Kindes als ein vorrangiges Ziel. Aus anthropologischer Sicht steckt der Sinn humanen Handelns darin, Bedeutung und Sinn zu erkennen (Urban, 2004, S. 65). Kreativität hilft in diesem Zusammenhang natürliche, schöpferische Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen und durch schöpferisches, zielloses Handeln einen Lebenssinn zu finden. In diesem Zusammenhang erhöht Kreativität das seelische Wohlbefinden und die Lebensqualität (Cropley, 1995, S. 364; Neuber, 2000a, S. 24–25), denn laut Taylor (1964, S. 99) ist Kreativität „one of the highest-level performances and accomplishments to which humankind can aspire.“ Ähnlich wird aus humanistischer Sicht argumentiert: „[N]ur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott, 1989, S. 66). Das Individuum verleiht Dingen und Phänomenen durch seine kreativen Leistungen eine neue Bedeutung, indem Bedeutungszusammenhänge umgewandelt, verändert und neu definiert werden. Das Selbst findet in diesem Wandlungs- und Gestaltungsprozess, bei dem bestehende Gedanken- und Handlungssysteme durchbrochen und neu geordnet werden, seinen Ausdruck. Die Unabhängigkeit des Denkens und Handelns soll entfaltet (Braun, 1999, S. 31–32) und Selbstbildungsprozesse angeregt werden.

Auf das *bildungsorientierte Ziel* baut das *gesellschaftlich-soziale Ziel* auf. Kreativität wird als bedeutsame Komponente für die soziale-moralische Entwicklung und somit für die Gesellschaft angesehen (Banaji, Brun & Buckingham, 2010, S. 35). Sie kann das Individuum unterstützen gesellschaftliche Normen und Strukturen zu erkennen, verstehen und kritisch zu hinterfragen (Neuber, 2000a, S. 25). Ebenso ist Flexibilität notwendig, um Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sich in einer wandelnden Gesellschaft zu orientieren und integrieren, sich verändernde Anforderungen des Lebensalltags zu bewältigen sowie alltägliche Probleme zu lösen (Cropley, 2001, S. 134; Beghetto, 2010, S. 447; Heim, 2010, S. 10). Kreativitätsförderung kann das Individuum unterstützen sein Leben mitzugestalten und ein selbstbestimmtes Leben in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft zu führen (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.). Als Konsequenz ist Kreativität also eine Lebensgestaltungskompetenz, die für die Lebensbewältigung jedes Einzelnen wichtig ist (Braun, 1999, S. 16). Daher sollten kreativitätsfördernde Aktivitäten allen Kindern zugänglich sein (Banaji et al., 2010, S. 38–39).

Daneben wird die Förderung von Kreativität ebenso für *akademische Ziele* verfolgt. Mehlhorn und Mehlhorn (2003, S. 23–29) gehen davon aus, dass Kreativität für schulische Lernprozesse bedeutsam sein kann: Die Fähigkeit von der Norm abweichend zu denken oder komplexe

Probleme auf neuartige Weise zu lösen, kann das Kind beim Lernen, Wissenserwerb und Anwenden des Wissens in künstlerischen und naturwissenschaftlichen Fächern sowie im schulischen Alltag unterstützen (Theurer, 2014, S. 11).

Darüber hinaus werden über Kreativität *ökonomische Ziele* angestrebt. Kreativität wird dann als progressives Fortschritts- und Innovationspotenzial verstanden, das wissenschaftliche und technische Innovationen erst ermöglicht. Daher ist es essenziell für das ökonomische Wachstum (Sowden et al., 2015, S. 128) und soll nach dem Bericht des National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) im Bildungssystem gefördert werden

„[to] being able to compete in a global market, having a flexible workforce, facing national economic challenges, feeding the ‚creative industries‘ and enabling youth to adapt to technological change“ (Banaji et al., 2010, S. 35).

3.2.2 Stellenwert im Bildungssystem

Die steigenden ökonomischen, gesellschaftlichen Herausforderungen und gesellschaftlich-sozialen Umbrüche zogen in den 1990er Jahren eine Strukturveränderung in Bildung und Gesellschaft mit sich (Eger, 2014, S. 22). Das Ziel ist es seitdem den Mensch zum „Träger“ und kreativen „(Mit)-Gestalter“ werden zu lassen (Serve, 2000, S. 14) und alle Kinder und Jugendlichen neben Wissen mit innovativen und kreativen Fähigkeiten auszustatten (Lin, 2011, S. 149). Obwohl die Implementierung von Kreativität ins Bildungssystem seit Jahrzehnten im Zentrum des Interesses stand (Moran, 2010, S. 319), wurde Kreativität erst ein hoher Stellenwert im Bildungssystem eingeräumt, als die Funktion von Bildung für den Aufbau von Humankapital an Schulen in den 1990er Jahren neu konzipiert wurde.

Laut Crafts (2007) Bericht wurden seitdem weltweit Initiativen und Programme zur Kreativitätsförderung von Schülerinnen und Schülern erlassen. So wurde 2009 das Europäische Jahr der Kreativität und Innovation (EYCI) ausgerufen, dessen Programm darauf abzielte die Wichtigkeit von Kreativität und Innovation in sozialen, ökonomischen und individuellen Kontexten zu bewerben. In diesem Zusammenhang wurden evidenzbasierte Praxis von guter Qualität, politische Initiativen sowie die Erforschung von Kreativität im Unterricht vorangetrieben (vgl. OMC, 2014). Ebenso wurden zwischen 2002 und 2011 in 36 Gebieten in England nationale Kreatives-Lernen-Förderprogramme implementiert, wie zum Beispiel „The Creative Partnership program (CP)“, das anschließend ebenso in anderen Ländern wie Schweden, Ungarn, Österreich, Niederlande, Portugal u. a. Anklang fand (Kuo, Burnard, McLellan, Cheng & Wu, 2017, S. 187). Es blieb jedoch nicht nur bei der Implementierung von Programmen; vielmehr wurde Kreativität durch Lehrplan-Reformen ins Bildungssystem mit aufgenommen, im Sinne einer Investition in die Zukunft des Landes. Kreativität wird seitdem nicht mehr lediglich mit den Fächern der Künste wie Musik, Kunst, Literatur oder Tanz in Verbindung gebracht, son-

dern ist in vielen Lehrplänen als domänenübergreifendes, implizites Bildungs- und Unterrichtsziel fest verankert (vgl. Serve, 2000; Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 15). Dadurch wird sicher gestellt, dass allen Kindern eine äquivalente Förderung gewährt wird.

Trotz der Implementierung von Kreativität ins Bildungssystem und einer hohen Anzahl an Trainingsprogrammen und pädagogischen Kreativitätskonzepten findet Unterrichtsvermittlung vorwiegend über traditionelle Ansätze statt, anstatt auf kreativitätsfördernde Curricula zurückzugreifen. Selten wird Kreativität als Mittel in den Unterricht integriert oder als Bildungsziel verfolgt (Schacter, Thum & Zifkin, 2006, S. 61; Moran, 2010, S. 345; Theurer, 2014, S. 5). Als Bedingung für Kreativitätsförderung wird zumeist „Zeit für Kreativität“ angegeben und ein flexibler Umgang mit Zeit von den Lehrkräften verlangt. Lehrkräfte berichten allerdings, dass sie aufgrund des hohen Stellenwerts von Zensuren neben der Vermittlung von akademischem Wissen keine Zeit oder nötige Ressourcen (Materialien, Räume) zur Implementierung kreativer oder experimenteller Unterrichtsmethoden hätten (Moran, 2010, S. 346). Der Erwerb von Fachwissen steht im Vordergrund (Sowden et al., 2015, S. 128) und Kreativität wird als „add-on activity“ betrachtet (Starko, 2010, S. 17). Akademisches Lernen und die Förderung von Kreativität werden folglich als getrennte, miteinander in Konkurrenz stehende Ziele angesehen (vgl. Kaufman & Beghetto, 2009; Menter, 2010). Darüber hinaus besteht immer noch die Annahme, Kreativität sei mit den Künsten und den Kunstfächern gleichzusetzen. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte den Unterrichtenden der Kunstfächer die Verantwortung übertragen Kreativität zu fördern. Darüber hinaus gibt es zwar zahlreiche Kreativitätskonzepte, aber es mangelt an konkreten methodisch-didaktischen Empfehlungen für die Umsetzung (Lin, 2011, S. 150). Gründe dafür liegen u. a. in der Diversität und Abstraktheit der Kreativitätsansätze und -definitionen, der offenen Frage nach der Beeinflussbarkeit des Individuums und den fehlenden Belegen zur Wirksamkeit von konkreten Fördermaßnahmen (Hany, 1993, S. 262–263). Sind pädagogische Richtlinien vorhanden, dann sind sie entweder sehr offen formuliert, sodass sie beliebig umgesetzt werden oder als „scripted instructions“ (Sawyer, 2011, S. 2) derart strikt formuliert, dass ihre Umsetzung einen Gegensatz zum eigentlichen kreativitätsfördernden Bestreben bildet (von Hentig, 1998, S. 56). Der Mangel an konkreten Konzepten führt dazu, dass sich Lehrkräfte unvorbereitet fühlen Kreativität in den Unterricht zu integrieren und es ihnen an Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen fehlt, wie in einer Studie von Mullet, Willerson, Lamb und Kettler (2016) gezeigt werden konnte. Darüber hinaus wird Kreativität oft mit negativen Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert (Plucker et al., 2004, S. 86). Kreativität bedeutet Denkweisen in Frage zu stellen und Grenzen auszuloten (Urban, 2004, S. 83). Kreative Kinder fallen im Unterricht des Öfteren negativ auf und werden daher ausgegrenzt (Neuber, 2000a,

S. 26). Auf die Förderung von Kreativität wird also verzichtet, um aufsässiges, widerspenstiges, achtloses, unpräzises Verhalten einzuschränken (Cropley, 2001, S. 134) und die disziplinierende Ordnungsstruktur des Schulsystems beizubehalten (Urban, 2004, S. 69).

3.3 Ansätze der Kreativitätsförderung im Unterricht

Kreativität gilt von Design über Wissenschaft bis hin zur Kunst oder unternehmerischen Kreativität als unabdingbare Voraussetzung für künstlerische, wissenschaftliche oder wirtschaftliche Erfolge sowie das Wohlbefinden und die Anpassung an die Anforderungen des alltäglichen Lebens (Scott, Leritz & Mumford, 2004, S. 361). Eine besondere Relevanz wird Unterricht für die Entwicklung des kreativen Potenzials zugesprochen. Allerdings bleibt immer noch die Frage offen, wie Kreativität gefördert werden kann.

Seit Jahrzehnten wird weltweit zur Kreativitätsförderung geforscht und – eng verknüpft mit den verschiedenen Zielsetzungen – wurden unterschiedliche Ansätze der Kreativitätsförderung für die Praxis entwickelt. Grob kann dabei unterschieden werden zwischen Kreativitätstechniken oder Trainingsprogrammen, die mit speziellen Aufgaben auf die Förderung bestimmter kreativer Fähigkeiten abzielen, pädagogischen Kreativitätskonzepten, die einen „ganzheitlichen“ Ansatz verfolgen und einzelnen methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Unterricht, die als bedeutsam für die Kreativitätsförderung eingestuft werden.

3.3.1 Kreativitätstechniken und Trainingsprogramme

Seit der Einfluss von internen und externen Faktoren auf die Kreativitätsentwicklung bekannt wurde, sind spezielle systematische und standardisierte Kreativitätstechniken wie Brain-Storming und Brain-Writing (Osborn, 1953), Synektik (Gordon, 1961), Laterales Denken (De Bono, 1992) TRIZ⁸ (Altshuller, Shulyak, Rodman & Fedoseev, 1997), Mind Mapping (Wycoff, 1991), 3Ddidactics (Byrge & Hansen, 2013), u. a. für den Unterricht entwickelt worden.

Smith (1998) konnte in einer Review-Studie 172 verschiedene Techniken identifizieren, die auf divergentes Denken abzielen. Diese sind zumeist in Trainingsprogrammen integriert und unterscheiden sich in Bezug auf Leistungsvoraussetzung, Methode, Vorgehensweise, Inhalt und Domäne. In vielen Studien zur Effektivität von Kreativitätstrainingsprogrammen kamen die Forscher zum Schluss, dass Kreativität als Folge eines Trainings verbessert werden kann (Perry & Karpova, 2017). So konnte in einer Metaanalyse von 46 Studien festgestellt werden, dass sich längere Kreativitätstrainings, welche zumeist in Grundschulen durchgeführt wurden, mit einer Effektstärke von $r = ,64$ positiv auf Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität auswirken

⁸ „Theorie des erfinderischen Problemlösens“.

(Rose & Lin, 1984). Vor dem Hintergrund von 103 Studien, die alle mit dem Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) durchgeführt wurden, scheint das Osborn-Parnes-Problemlöse-Programm dabei das effektivste zu sein (Torrance, 1972).

Gleichzeitig wird an vielen Studien nicht am Inhalt des Trainings oder Programms, sondern am Design und methodischen Vorgehen Kritik geübt: (1) Die unzulängliche Quantifizierung, (2) ein zu enger Fokus zumeist auf divergentes Denken und Schule, (3) eine zu kurze Zeitspanne, um die Ergebnisse ausreichend und angemessen aus- und bewerten zu können, (4) ein Defizit in Bezug auf geeignete Kriterienvariablen und (5) eine fehlende Relevanz, im Sinne fiktiver, nicht realer Problemstellungen werden moniert (Murdock, 2003, S. 349). Darüber hinaus wird bemängelt, dass (6) die Trainingsinhalte Ähnlichkeiten mit den Testaufgaben aufweisen und dies einem Testen des Tests gleichkommt (Giesler, 2003, S. 132).

Preiser (2006a, S. 65) warnt, dass Kreativität zwar durch Techniken und Programme gefördert, jedoch nicht beliebig hergestellt werden könne. Auch Cropley (2001, S. 151) gibt zu bedenken, dass die Förderung von Kreativität nicht auf ein Set von Förderprogrammen oder Kreativitätstechniken, die zu bestimmten Zeiten im Unterricht stattfinden, reduziert werden sollte. Der Wunsch Kreativität zu fördern sei ein Prinzip, das grundlegend in den Unterricht integriert werden müsste. Es gehe nämlich nicht nur darum die Kreativität des Menschen als entwickelbar anzusehen, sondern diesen Prozess auch pädagogisch gestalten zu können (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003, S. 29).

3.3.2 Pädagogische Kreativitätskonzepte

Vor dem Hintergrund eines „ganzheitlichen“ Kreativitätsansatzes und dem Wunsch Kreativität als Prinzip in den Unterricht zu verankern, wurde in verschiedenen Ländern wie Venezuela, Großbritannien, Israel und Malaysia eine große Anzahl an unterschiedlichen pädagogischen Konzepten für die Kreativitätsförderung im Unterricht entwickelt. Allein in Amerika entstanden 100 verschiedene Programme (Dilekli & Tezci, 2016, S. 146), die zumeist auf theoretischen Ansätzen und Empfehlungen aus den Erziehungswissenschaften basieren. So lassen sich weit gefasste Empfehlungen finden, in denen angeregt wird Humor zu zeigen und wertzuschätzen sowie freies Spiel und Objekte bereitzustellen (Cropley, 2001, S. 151). Ebenso wird geraten Möglichkeiten bereitzustellen, bei denen kreatives Denken geübt, kreatives Verhalten wertgeschätzt und die Lehrkraft selbst ein Vorbild für kreatives Verhalten darstellt (Runco, 2007a, S. 179). Daneben lassen sich auch etwas konkreter formulierte Ratschläge zur Kreativitätsförderung finden. Demnach soll es förderlich sein, wenn spezifische Kreativitätsstrategien vermittelt, Möglichkeiten zum Entdecken geboten, die intrinsische Motivation angeregt, eine kreativitätsfördernde Atmosphäre geschaffen und Möglichkeiten zur Imagination und Fantasie

angeboten werden (Schacter et al., 2006, S. 48). Darüber hinaus werden als kreativitätsanregende pädagogische Aspekte die Anregung und Aktivierung von Neugier, Denken und Handeln sowie Freiräume und Förderung von Unabhängigkeit des Denkens und Handelns genannt (Preiser, 2006c, S. 33).

Daneben sind auch kreativitätsfördernde pädagogische Konzepte in spezifischen Domänen wie z. B. der Bewegungserziehung entwickelt worden, in denen Empfehlungen für die Praxis geliefert werden. Tiedt (1995, S. 248) empfiehlt eine psychische Vorbereitung auf kreative Prozesse. Ihm zufolge muss Gelegenheit geboten werden sich auf das jeweilige Stundenthema einzulassen und sich darauf einzustimmen. Kleinert und Erkens (1999, S. 121) hingegen gehen davon aus, dass es kreativitätsfördernd sei Aufgaben zu stellen, welche die Bewegungsvorstellung vielfältig ansprechen, die spontane, neuartige Lösungen provozieren und die Phantasie des Kindes anregen. Auch nach Neuber (2000a, S. 223) geht es neben einer vertrauensvollen Atmosphäre vor allem um die Aufgabenstellung. Erst differenzierte Aufgaben und ein breites Aufgabenspektrum von offenen bis geschlossenen Aufgaben scheinen kreativitätsfördernd zu sein.

Auch wenn sich die pädagogischen Implikationen und Theorien unterscheiden, teilen die Verfasser drei grundlegende theoretische Auffassungen. Erstens gehen sie davon aus, dass jedes Kind ein Potenzial an Kreativität in sich trägt. Zweitens vertreten sie die Auffassung, dass Kreativität entwickelt und gefördert werden kann. Drittens stützen sie sich auf das Argument, dass zwar jeder Mensch ein Potenzial an Kreativität in sich trägt, das Potenzial sich jedoch von Person zu Person unterscheidet (Runco, 2007a, S. 323; Lin, 2011, S. 151). Demnach gibt es zwar didaktische Methoden oder Strategien, die eine Entwicklung begünstigen können, jedoch keine didaktischen Strategien, die bei jedem Kind zu ein und derselben Entwicklung der Kreativität führen. Es hängt – ähnlich wie bei Bildung – einerseits davon ab, was dem Kind angeboten wird. Andererseits beruht es auf dem Entwicklungsstand des Kindes, seinem Engagement und seiner Bereitschaft, sich auf eine kreative Aktivität oder einen kreativen Prozess einzulassen.

Die Theorien und Programme lassen sich inhaltlich grob nach drei Schwerpunkten gliedern (Lin, 2011, S. 149): Bei vielen Kreativitätskonzepten steht das *Ethos* der Lehrkraft im Mittelpunkt. So wird im Sinne der Kreativitätsförderung eine offene Haltung gegenüber den Ideen und dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, Flexibilität und Wertschätzung von unabhängigem Denken empfohlen und propagiert (vgl. Esquivel, 1995; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999; Craft, 2005, 2007; Chen, 2008). Der zweite Schwerpunkt liegt auf dem Schaffen einer kreativitätsfördernden *Umwelt*, mit dem Ziel die Motivation (vgl. Woods & Jeffrey, 1996; Hennessey, 2007) und das kreative Verhalten der Ler-

nenden anzuregen (vgl. Esquivel, 1995; Craft, 2004). Hinzu kommen Konzepte, in deren Mittelpunkt das Anbieten eines kreativen und innovativen *Unterrichts* steht, wie beispielsweise die Förderung von Möglichkeitsdenken (vgl. Craft, 2000, 2005), Denkprozessen auf einer höheren Ebene (vgl. Cropley, 1992; Yeh, 2006) oder Gelegenheiten zum Explorieren und Lösen von Problemen (vgl. Cropley, 1992; Fryer, 2003).

Es gibt Studien, die sich mit der Analyse und den Wirkungen von pädagogischen kreativitätsfördernden Konzepten auseinandersetzen (vgl. Fryer, 1996; Craft, 2000). So konnte beispielsweise in einer Metaanalyse von über 800 Studien festgestellt werden, dass kreativitätsfördernde Unterrichtsmaßnahmen einen mittel bis hohen Effekt auf die Schülerleistung haben ($d = ,65$) (Hattie, 2009). Ebenso konnte metaanalytisch belegt werden, dass sich kreativitätsfördernder Unterricht positiv auf kreativitätsrelevante Denkprozesse sowie domänenspezifische Schülerleistungen wie die Mathematik auswirken kann (Higgins, Hall, Baumfield & Moseley, 2005). Auch Schacter und Kollegen (2006) bestätigen, dass kreatives Lehrverhalten eine positive Wirkung auf die Schülerleistung hat. Sie kamen jedoch zum Schluss, dass insgesamt selten kreativitätsförderndes Lehrverhalten im Unterricht beobachtet werden kann. Wenn kreativitätsförderndes Lehrverhalten auftritt, ist dieses zumeist von minderer Qualität.

3.3.3 Kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Handlungsweisen

Wie eingangs bereits dargelegt, verfolgen viele pädagogische Konzepte und Empfehlungen einen komplexen Ansatz und bieten einen schlüssigen und nachvollziehbaren Rahmen für die Kreativitätsförderung. Sie beziehen sich zumeist auf die Atmosphäre im Klassenraum oder das Ethos der Lehrkraft. Dabei werden zwar methodisch-didaktische Handlungsweisen empfohlen, diese bleiben allerdings sehr allgemein gehalten und auf die Formulierung konkreter Handlungsweisen oder Strategien zur Implementierung in den Unterricht wird verzichtet.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen pädagogischen Konzepte und Theorien hinsichtlich methodisch-didaktischer Maßnahmen haben sich vier methodisch-didaktische Maßnahmen als bedeutsam herausgestellt, die in Bezug auf die Förderung von Kreativität immer wieder genannt und als äußerst relevant eingestuft werden. Dazu zählen Zeit für Kreativität, Möglichkeiten zur Kommunikation, spezifische Unterrichtsmethoden und der Freiheitsgrad der Aufgabenstellungen. Im Rahmen des folgenden Abschnitts wird auf die einzelnen methodisch-didaktischen Maßnahmen eingegangen. Dabei wird ihre Signifikanz für die Kreativitätsförderung herausgestellt und diese mit Studien vorwiegend aus den Erziehungswissenschaften untermauert.

Zeit

Runco (2004, S. 662), Sternberg (2003a, S. 335) und Houtz (1990, S. 65–66) beschreiben Zeit als einen der wichtigsten kreativitätsfördernden Faktoren. Es sei falsch anzunehmen, dass kreative Inspirationen (Aha-Momente) plötzlich auftauchen. Wichtig sei hingegen genügend Zeit für Reflexion, Inkubation, das Arbeiten an Ideen und schließlich die Auswahl von Ideen. Demgegenüber wird ebenso davon ausgegangen, dass sich Zeitdruck negativ auf das Produzieren von Ideen auswirken kann. In einer Video-Studie konnte diese Annahme bestätigt werden. So wurde festgestellt, dass Kinder genügend Zeit brauchen, um in eine Aktivität eintauchen und kreativ sein zu können (Burnard, Craft & Cremin, 2006). Auch die Ergebnisse der Studie „Creative Learning and Student Perspectives“ (CLASP) deuten darauf hin, dass es erforderlich ist einen längeren Zeitraum für kreative Aktivitäten anzuberaumen, da Interesse und Engagement erst mit der Zeit zunehmen (Jeffrey, 2006). Dennoch wird im Unterricht viel Zeit zum Planen und für Organisation verwendet und signifikant weniger Zeit um zu arbeiten. So berichtet Lucas (2004, S. 38), dass in einer Umfrage der Kampagne für Lernen Lernende folgende drei Aktivitäten als die drei häufigsten nannten: (1) von der Tafel oder einem Buch abschreiben (56 %), (2) einer Lehrkraft über einen langen Zeitraum zuhören (37 %) und (3) eine Klassendiskussion führen (37 %). Auch wenn er darauf hinweist, dass Schülerbefragungen mit Vorsicht zu interpretieren seien, betont er dennoch, dass in Anbetracht der genannten passiven Aktivitäten Kreativität keinen prominenten Status im Unterricht einnimmt. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Goodlad (2004, S. 229). Er berichtet von einer über Jahre laufenden Studie, in welcher der Unterricht von 11.000 Grund- und Sekundärschulklassen untersucht wurde:

„We observed that, on average, about 75 % of class time was spent on instruction and that nearly 70 % of this was 'talk' – usually teacher to students. Teachers out-talked the entire class of students by a ratio of about three to one... These findings are so consistent in the schools of our sample that I have difficulty assuming that things are much different in schools elsewhere... the bulk of this teacher talk was instructing in the sense of telling. Barely 5 % of this instructional time was designed to create students' anticipation of needing to respond. Not even 1 % required some kind of open response involving reasoning or perhaps an opinion from students.”

Interaktion

Laut Houtz (1990, S. 64) stellt intensive Kommunikation die Grundlage für Kreativitätsprozesse dar. Er vermutet, dass Lernaktivitäten, bei denen Individuen angeregt werden miteinander zu interagieren, zu einem vertieften Austausch führen, was sich positiv auf die Produktivität von Ideen ausüben kann. Auch Damon (1984, S. 332–335) geht davon aus, dass sich partnerschaftliches und gemeinschaftliches Arbeiten positiv auf die Produktivität und Problemlösefähigkeit auswirken kann. Auf Basis theoretischer Ansätze nach Piaget, Vygotsky und Sullivan argumentiert er, dass über die Interaktion mit Gleichaltrigen ein kognitiver Konflikt im Kind

ausgelöst wird. Das Kind wird mit Ideen, Perspektiven und Lösungen von anderen konfrontiert und sich dadurch der Perspektiven anderer, aber auch seiner eigenen Perspektive und dessen Validität bewusst. Das Kind wird dazu angeregt, seine Vorstellung der Welt zu hinterfragen, sich von seiner Perspektive zu lösen und diese zu verändern oder seine eigene Perspektive zu rechtfertigen und zu kommunizieren. Demnach werden über die Kommunikation mit Gleichaltrigen nicht nur neue Ideen generiert, diskutiert, ausprobiert und verbessert, sondern es wird ebenso die Herausforderung und Fähigkeit eine Aufgabe zu lösen geweckt. Gemeinschaftliches Arbeiten regt das Kind also zu entdeckendem Lernen, zur Exploration neuer Möglichkeiten und kreativem Denken an (Karakelle, 2009, S. 128; Jia, Hu, Cai, Wang, Li, Runco & Chen, 2017, S. 87).

Die Ergebnisse einer Studie zeigen, dass Lehrkräfte die Wichtigkeit von Gruppenaktivitäten für die Schülerinnen und Schüler betonen, um neue, bedeutsame Ideen zu produzieren (Cropley, 1992). In diesem Zusammenhang wurden in einer Metastudie Belege identifiziert, dass sich kollaborative Aufgaben förderlich auf die Kreativitätsentwicklung von Kindern auswirken können. So konnte festgestellt werden, dass Kollaborationen dazu anregen, in die Materie und das Denken tiefer einzutauchen und unabhängig zu werden (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2013). Umgekehrt konnte auch festgestellt werden, dass Interaktionen zwischen den Kindern erst durch kreative Aktivitäten entstehen (Miller, Hudson, Miller & Shimi, 2010). Daraus lässt sich folgern, dass Interaktionen Kreativität fördern können und Kreativität Interaktion fördern kann.

Demgegenüber wird auch die Bedeutsamkeit von unabhängigem und selbstständigem (Er-)Arbeiten hervorgehoben (Giesler, 2003, S. 113). In diesem Zusammenhang weisen Plucker et al. (2004, S. 87) auf Studien hin, die belegen, dass beispielsweise beim Brainstormen weniger Ideen in Gruppen produziert werden als von Einzelpersonen. Sie resümieren, dass sich ein Gleichgewicht zwischen Team-, Gruppen- und Einzelaktivitäten am förderlichsten auf die Kreativitätsentwicklung auswirkt.

Unterrichtsmethode

Neben Gelegenheiten für Kommunikation über verschiedene Sozialformen spielt aus kreativitätstheoretischer Sicht die Unterrichtsmethode und Aufgabe eine große Rolle in der Einflussnahme der Kreativität (Hu, 2010). Durch einen Wechsel zwischen und einer Vielfalt von Unterrichtsmethoden werden freie Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten geschaffen, die für die Entfaltung von Kreativität zentral sind (Hong, Hartzell & Greene, 2009, S. 50). Dies konnte in einer Studie von Tanggaard (2011) bestätigt werden. Auch Hutchinson (1967) kam zum Ergebnis, dass ein Wechsel in den Unterrichtsmethoden die Produktivität der Lernenden signifikant verbessern kann. Dabei spielt nicht nur die Vielfalt eine große Rolle. Auch die Art der Unterrichtsmethode kann einen signifikanten Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von

Grundschulkindern (Partial $n^2 = ,219$) sowie auf einzelne Facetten wie die Originalität (Partial $n^2 = ,13$), Flexibilität (Partial $n^2 = ,08$) und Produktivität (Partial $n^2 = ,13$) haben (Jia et al., 2017).

Ebenso konnte festgestellt werden, dass zwischen Aufgabentyp und der Wirkung auf die Kreativität ein hoher Zusammenhang besteht ($r = ,42$) (Scott et al., 2004). Demzufolge sollten Aufgaben gestellt werden, die selbst entdeckt, entwickelt und bewertet werden können, da dadurch Neugier, Denken und Handeln angeregt und herausgefordert werden (Cropley, 1991; 2005, S. 5 und 14; Runco, 2007a, S. 192). Dies kann sich positiv auf die intrinsische Motivation, das Durchhaltevermögen, die Ideenproduktion und die Problemlösungssensibilität und -fähigkeit auswirken (Eccles & Wigfield, 2002; Moran, 2010). Demgegenüber sollte auf Aufgaben mit vorgefertigten Lösungen oder Gestaltungsaktivitäten zum reinen Nachahmen verzichtet werden (Braun, 2011, S. 81).

Laut Runco (2007a, S. 199) ist es folglich Aufgabe der Lehrkraft gezielte Aufgaben zu stellen, um kreative Prozesse anzuregen. Er geht davon aus, dass Flüssigkeit (z. B. „Nenne so viele Ideen wie möglich...je mehr, desto besser“), Originalität (z. B. „Denke an Ideen, an welche niemand anderes denken wird“) oder Flexibilität (z. B. „Denke an unterschiedliche Ideen“) durch speziell auf Kreativität ausgerichtete Aufgabenstellungen gefördert werden kann. Die Studie von Scott et al. (2004) untermauert diese These. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass jene Interventionen den größten Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung haben, die auf dem Entdecken von Problemen ($r = ,37$), der Ideenproduktion ($r = ,21$) und einer Kombination von Konzepten ($r = ,16$) fokussieren. Zudem konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Herausforderung ein Problem durchzudenken sowie dieses selbst oder in einer Gruppe zu lösen zu hohen Effekten in der Kreativität führen kann (Higgins et al., 2005).

Darüber hinaus bieten Aufgaben zur freien, ungefilterten und wertfreien Assoziation, Visualisierung, Analogie, Verfremdung, Zweckentfremdung, Zufallsanregung sowie Systematischen Variation ein breites Spektrum an Handlungsspielräumen und Möglichkeiten für divergentes Denken – das Aufbrechen von überlieferten Denkmustern, das Generieren neuer Ideen und das flexible Denken (Preiser, 2006a; Lewis & Lovatt, 2013). Derartige Improvisations- und Gestaltungsaufgaben können dazu anregen das Problem in neue Beziehungen zu setzen, die Perspektive zu wechseln und das Blickfeld zu erweitern. Ebenso können mittels Aufgaben zum Experimentieren und Produzieren von unkonventionellen und grenzüberschreitenden Ideen sowie zum freien Manipulieren von Materialien und Ideen neue, originelle Lösungen gefunden, bisherige Lösungsansätze variiert, in neue Zusammenhänge gebracht und die Vielfalt der Lösungen erweitert werden (Cropley, 2001, S. 136; Preiser, 2006a, S. 60–61; Theurer, 2014, S. 39–40). Obwohl von einem möglichen Zusammenhang zwischen divergentem Denken und Improvisationsaufgaben ausgegangen wird, wurde dieser bisher erst in wenigen Studien berücksichtigt (Lewis & Lovatt, 2013). Dennoch zeigen Ergebnisse aus Studien älteren Datums,

dass sechsjährige Grundschul Kinder, die acht Wochen lang an verbalen Improvisationsaktivitäten teilgenommen hatten, höhere Kreativitätsergebnisse erzielten als Kinder der Kontrollgruppe, die keiner Aktivität nachgegangen waren (Schmidt, Goforth & Drew, 1975). Ebenso konnte in einer Studie zu Theater und Kreativitätsentwicklung belegt werden, dass Erwachsene, die an einem auf Improvisation fokussierten zehnwöchigen Theaterkurs teilnehmen, eine positive Entwicklung in ihrem divergenten Denken erzielten (Karakelle, 2009). Darüber hinaus konnten Lewis und Lovatt (2013), ähnlich wie Koutsoupidou und Hargreaves (2009) in einer früheren Studie mit Grundschulkindern, Hinweise dafür finden, dass verbale sowie musikalische Improvisationsaktivitäten einen signifikanten Einfluss auf die Produktivität, Originalität und Problemlösefähigkeit ausüben. Demgegenüber wird postuliert, dass sich Intoleranz gegenüber einem „spielerischen“ Arbeiten, das Ignorieren von Ideen und Einfällen und rein produktorientiertes Arbeiten (Neuber, 2000a, S. 43) sowie eingeschränkte Wahlmöglichkeiten oder ein eingeschränkter Handlungsspielraum negativ auf die Kreativitätsentwicklung ausüben können (Theurer, 2014, S. 40).

Vor dem Hintergrund der Relevanz von Improvisationsaufgaben für die Kreativitätsentwicklung von Kindern wird betont, dass Kinder dazu angeregt werden sollen „to innovate, not merely to imitate“ (Joubert, 2004, S. 25). Gleichzeitig wird auf die Bedeutsamkeit von „modelling“ für die Kreativitätsentwicklung hingewiesen. Es sei wichtig, am Wissen der Kinder anzuknüpfen und dieses über Lehrervorträge und -demonstrationen sowie Vor- und Nachahmen zu erweitern, da neue Ideen auf bereits existierendem Wissen basieren, das in andere Domänen oder Felder übertragen und angewendet werden kann. Erst das Wissen ermöglicht das Definieren, Kombinieren, Assoziieren, Erweitern oder das Synthetisieren nicht augenscheinlich zusammenhängender Fakten (Cropley & Cropley, 2007, S. 221). Higgins et al. (2005) bestätigen in ihrer Studie, dass problemlösungsorientierter Unterricht dann einen positiven Effekt ($d = ,61$) auf die Leistung von Schülerinnen und Schüler haben kann, wenn diese bereits über Wissen verfügen und dieses anwenden können. Jia et al. (2017) hingegen stellten in ihrer Studie die konventionelle, strukturierte, vortragsbasierte Methode, bei der vor allem Wissen vermittelt wird, der Methode des entdeckenden Lernens gegenüber, die auf interaktiven Unterrichtsmethoden beruht und über das eigenständige, erforschende Lernen die Motivation und Neugier der Schülerinnen und Schüler anregen soll. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass erst durch die Verzahnung der beiden komplementären Methoden höhere Werte in den Bereichen der Originalität, Produktivität und Flexibilität erwartet werden können.

Schließlich wird davon ausgegangen, dass zudem Reflexionsphasen in den Unterricht eingebaut werden sollten (Cropley, 2001, S. 162), um Kinder zu vertieftem Nachdenken und Erörtern von Problemen und Herausforderungen anzuregen (Braun, 2011, S. 80). Indem die Ideen und Feedbacks von Kindern toleriert, wertgeschätzt und gegebenenfalls im weiteren Verlauf des Unterrichts miteinbezogen werden, können sich Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt

und motiviert fühlen eigene Ideen einzubringen und originelle Lösungen zu produzieren (Hong et al., 2009). Higgins et al. (2005) bestätigen mit ihrer Studie diese Annahme. Demnach stellen sie einen hohen Effekt auf die Kreativität fest, wenn Schüler dazu aufgefordert werden ihre eigene Arbeit und die Qualität ihrer Arbeit zu reflektieren.

Freiheitsgrad

In mehreren Studien konnte ein Effekt des Unterrichtssettings (geöffneter oder geschlossener Unterricht) auf die Kreativitätsentwicklung festgestellt werden. Die Ergebnisse von Giacona und Hedges (1982) zeigen, dass die Öffnung von Unterricht die Kreativitätsentwicklung mit einer Effektstärke von $d = ,29$ positiv beeinflussen kann. Auch Jia und Kollegen (2017) kommen zum Schluss, dass der Freiheitsgrad des Unterrichtssettings einen signifikanten Einfluss (Partial $n^2 = ,692$) auf die Produktivität (Partial $n^2 = ,601$), Originalität (Partial $n^2 = ,688$) und Problemlösefähigkeit (Partial $n^2 = ,600$) von Grundschulkindern ausüben kann. Demgegenüber lassen sich widersprüchliche Theorien und Belege dazu finden, wie groß der Freiheitsgrad sein muss, um effektiv zu sein.

Es wird davon ausgegangen, dass methodisch geöffnete Settings, die durch offene Aufgabenstellungen gekennzeichnet sind, eher von Lernenden initiierte Lernaktivitäten begünstigen als geschlossene Settings mit direkten Instruktionen (Houtz, 1990, S. 68–69). Je offener nämlich eine Aufgabe gestellt ist, desto mehr Spielraum wird den Schülerinnen und Schülern geboten zu eigenständigen Lösungen zu gelangen (Berner & Lotz, 2015, S. 360). Es wird demnach vermutet, dass offene Aufgaben zur Interaktion zwischen den Lernenden anregen, was sich positiv auf die Motivation (Hartinger, 2005, S. 400), das Autonomieerleben (Theurer, 2014, S. 39), den Austausch von unterschiedlichen Ideen und folglich deren Produktion auswirken kann (Giacona & Hedges, 1982). Cremin, Burnard und Craft (2006) bestätigen in einer Studie die Wichtigkeit eines offenen Unterrichtssettings für die Entwicklung der Kreativität bei Grundschulkindern. Ein offenes Unterrichtssetting ermöglicht die Bereitstellung von Erfahrungs- und Möglichkeitsräumen, was sich wiederum positiv auf die Kreativitätsentwicklung auswirken kann.

Settings mit geschlossenen Aufgaben und nur einer richtigen Lösungsmöglichkeit werden im Unterricht bevorzugt eingesetzt, da sie objektiv leichter bewert- und schneller bearbeitbar sind. Geschlossene Aufgaben strukturieren die Lösungen vor und bieten daher wenige Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Berner & Lotz, 2015, S. 360). Dennoch konnte in Burgess und Addisons Studie (2007) festgestellt werden, dass das Bereitstellen einer „sicheren“ Struktur den Kindern einen festen Rahmen bietet, in dem sie Risiken eingehen, kreativ und kritisch denken und fragen können.

Neuber geht (2015, S. 17) davon aus, dass differenzierte, teiloffene Aufgabenstellungen ein besonderes Potenzial zur Kreativitätsförderung bieten. Erst eine mittlere Ausprägung von Öffnung und Eingrenzung im Freiheitsgrad der Aufgabenstellung kann Kreativität anregen und diese freisetzen. Es gibt starke empirische Indizien, dass sich Unterricht mit einer mittleren Ausprägung an Freiheitsgrad förderlich auf das divergente Denken von Grundschülerinnen und -schülern auswirkt. So konnte in Studien festgestellt werden, dass sich ein Gleichgewicht zwischen strukturiertem und unstrukturiertem Arbeiten positiv auf die Kreativitätsentwicklung von Kindern auswirkt (Thomas & Burke, 1981; Halsey, Jones & Lord, 2006; Davies et al., 2013).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich spezifische Facetten der vier dargestellten methodisch-didaktischen Maßnahmen günstig auf die Kreativitätsentwicklung auszuwirken scheinen und daher für die Förderung von Kreativität relevant sind. Die Theorien, aber auch die Ergebnisse der Studien zur Art und Weise, wie sie gestaltet sein müssen, um wirksam zu sein, erweisen sich allerdings als divergierend. Ein Grund dafür liegt in der Herausforderung ein so großes Konstrukt erfassen zu wollen. Daher steckt die Kreativitätsforschung in Bezug auf die Beeinflussung und natürliche Entwicklung von Kreativität noch in den Anfängen.

3.4 Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter

Auch wenn die Auffassung, dass jedes Kind über Kreativität verfügt, immer noch umstritten ist (vgl. Kapitel 3.1), so sind sich doch viele darüber einig, dass Kreativität entwickelt werden kann. Die Entwicklung der Kreativität kann sodann als eine stabile *Veränderung* menschlichen kreativen Verhaltens über die Zeit verstanden werden (Allmer, 1983, S. 29; Neuber, 2000a, S. 31). In diesem Zusammenhang scheint es Persönlichkeitsvariablen, Situationen und Umstände zu geben, die zu einer Veränderung in der Kreativität führen, indem sie die Entwicklung begünstigen oder hemmen. Wurde im vorangegangenen Kapitel 3.3 bereits die Bedeutsamkeit des Unterrichts und die Wirksamkeit bestimmter Methoden und Programme herausgestellt, soll im Folgenden der Blick auf Theorien und Studien zum Entwicklungsverlauf gelenkt werden. In der vorliegenden Arbeit werden Veränderungen im kreativen Verhalten untersucht. Daher ist es wichtig, Theorien und empirische Erkenntnisse zum natürlichen Entwicklungsverlauf zu kennen, um herbeigeführte Veränderungen von natürlichen Entwicklungen unterscheiden zu können. Vor dem Hintergrund des quasi-experimentellen Designs, auf dem die vorliegende Studie basiert, ist darüber hinaus die Auseinandersetzung mit verschiedenen Einflussfaktoren essenziell. Demzufolge muss berücksichtigt werden, dass im Sinne des Forschungsvorhabens neben Kreativem Tanz und der Unterrichtsgestaltung auch andere Variablen einen

Einfluss nehmen können und die Förderung von Kreativität ein komplexes Geflecht aus verschiedenen Faktoren bildet. Dabei können nicht alle berücksichtigt, jedoch die wichtigsten herausgestellt werden.

3.4.1 Verlauf der Kreativitätsentwicklung

Grundsätzlich zeichnen sich in Bezug auf Entwicklungstheorien zur Kreativität zwei Ansätze ab. Die Vertreter der Kontinuitätstheorien gehen davon aus, dass die Kreativitätsentwicklung ein *lebenslanger Prozess* ist (Levine, 1984) und die Entwicklung von Kreativität kontinuierlich mit dem Alter ansteigt. Wurde zwar die kindliche Kreativitätsentwicklung in Studien erst selten empirisch untersucht, gibt es Studien, die einen kontinuierlichen und deutlichen Anstieg der mittleren kreativen Leistung feststellen konnten. So z. B. konstatieren Lopez, Esquivel und Houtz (1993) eine kontinuierliche Zunahme kreativer Fähigkeiten vom ersten bis zum achten Schuljahr.

Demgegenüber gibt es Annahmen, wonach die Kreativitätsentwicklung nicht kontinuierlich, sondern in diskontinuierlichen Phasen verläuft (Piaget, 1976; Kohlberg, 1987). So basiert ähnlich wie Piagets auch Kohlbergs Theorie⁹ auf einer Diskontinuitätstheorie, die auf Veränderungen in Bezug auf Konventionen¹⁰ fokussiert. Er geht von drei Phasen aus, die alle in Zusammenhang mit der vorangegangenen stehen und aufeinander aufbauen, indem vorhandene Begriffs- und Vorstellungsschemata genutzt werden um Neues zu verstehen. In der *prekonventionellen Phase* machen Kinder den größten Teil an neuen Selbst- und Wirklichkeitserfahrungen, die erst in ihrem Kontext erschlossen werden. Sie erschließen sich die Welt ohne die Denkweise oder Bedeutungszuschreibungen von anderen zu übernehmen oder ihre eigenen zu ersetzen. Daher sind Fördermöglichkeiten in dieser Phase sehr ausbaufähig. Demgegenüber kennt der Jugendliche oder junge Erwachsene in der *konventionellen Phase* bereits viele Konventionen und Erwartungen und stuft normatives, typisches Verhalten als wichtig ein. Er verhält sich als Konformist, der den sozialen Erwartungen folgt und typisches Verhalten seiner Gleichaltrigen imitiert. Dies hemmt folglich seine Fähigkeiten sich selbst auszudrücken und dementsprechend die Entwicklung der Kreativität. Erst in der *postkonventionellen Phase* schafft es der Erwachsene wieder frei und individuell zu denken. Er nutzt zwar die Konventionen, jedoch nur als eine Quelle neben anderen (Runco, 2007a, S. 41–42). Folgt man dieser

⁹ Kohlbergs Entwicklungstheorie (1987) wurde in Folge einer Studie zur moralischen Urteilskraft („moral reasoning“) entwickelt, wurde aber bisher auch in Studien zur Kunst (Rosenblatt & Winner, 1988) und divergentem Denken (Runco & Charles, 1993) angewandt.

¹⁰ Unter Konvention versteht Runco (2007a, S. 41–42) typische, normative Verhaltensweisen oder -muster einer Kultur, die explizit oder implizit sind und auf die Kreativitätsentwicklung hemmend wirken können.

Theorie, dann kann die Entwicklung von Kreativität im Gegensatz zur Annahme der Kontinuitätstheorie als eine *diskontinuierliche Entwicklung* verstanden werden (Neuber, 2000a, S. 37).

Diese Annahme konnte in empirischen Studien bestätigt werden. Es wurde festgestellt, dass der Entwicklungsverlauf progressiv und kontinuierlich verlaufen kann, im Gegensatz zu anderen kindlichen Entwicklungen und Denkopoperationen aber ebenso regressiv sein oder stillstehen kann. So konnte ein Rückgang der Kreativität im Laufe der Schulzeit beobachtet werden (Shoumakova & Stetsenko, 1993; Heller, 1994). Ein Einbruch kreativer Leistungen ist v.a. am Beginn der Schulzeit (fünftes bzw. sechstes Lebensjahr), beim Übergang in eine andere Schule (um das 9. Lebensjahr) und zu Beginn der Adoleszenz (13. Lebensjahr) zu beobachten (Torrance, 1968; Krampen, Freilinger & Wilmes, 1991; Urban & Jellen, 1995). Folglich wird auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Entwicklungsübergängen und Diskontinuitäten in der Kreativitätsentwicklung verwiesen (Krampen, 1996; Kaufman & Baer, 2006; Krampen, 2009). So können sich die Anpassung an die Sozialisationsumstände und der Fokus auf den Erwerb kognitiver Lerninhalte negativ auf die Kreativitätsentwicklung auswirken (Urban, 2004, S. 158–159).

Neben den Theorien zum Entwicklungsverlauf wird ebenso zum einen davon ausgegangen, dass sich das Kind durch Wahlfreiheit und Gestaltungsmöglichkeit auszeichnet. Demzufolge wird ihm bei der Gestaltung seiner Entwicklung und der Umwelt eine aktive, subjektbezogene Rolle zugeschrieben. Zum anderen wird angenommen, dass emotionale, soziale, kognitive und motorische Aspekte die Kreativitätsentwicklung beeinflussen können. Diese bedingen sich gegenseitig und können kaum losgelöst voneinander betrachtet werden; dennoch können ihre Entwicklungen sehr unterschiedlich verlaufen. Die Kreativitätsentwicklung kann somit als *individuelle, subjektive*, durch interne und externe Faktoren *beeinflussbare Veränderung* verstanden werden (Neuber, 2000a, S. 31; Cropley, 2001, S. 77; Theurer, 2014, S. 17–19).

3.4.2 Einflussfaktoren auf die Kreativitätsentwicklung

Vor dem Hintergrund der Annahme von Kreativität als *beeinflussbare Veränderung* scheint es Persönlichkeitsvariablen, Situationen und Umstände zu geben, die eine Kreativitätsentwicklung begünstigen oder hemmen können. In diesem Zusammenhang wurden in der Kreativitätsforschung zunächst einzelne Aspekte wie die Person, der Prozess oder das Produkt über lange Zeit analysiert. Erst allmählich kristallisierte sich heraus, dass die einzelnen Einflussfaktoren nicht voneinander gelöst betrachtet werden können. Daraufhin wurden einige Versuche unternommen die Vielfalt dieser in ganzheitlichen Modellen zu bündeln (z. B. Amabile, 1983; Preiser, 1986; Amabile, 1996; Hany, 2001; Preiser & Burgholz, 2004), wobei sich diese

schwerpunktmäßig unterscheiden. So benannte Guilford (1950, S. 444) zusätzlich zu den Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen die Motivation als bedeutsamen Einflussfaktor der Kreativität:

„Creative abilities determine whether the individual has the power to exhibit creative behaviour to a noteworthy degree. Whether or not the individual who has the requisite abilities will actually produce results of a creative nature will depend upon his motivational and temperamental traits.“

Während Guilford nur interne Faktoren als Einflussgrößen berücksichtigt, beziehen Mooney (1963) sowie Sternberg und Lubart (1995) neben internen auch externe Faktoren mit ein. So wurde von Mooney das erste integrierende Modell entwickelt. Es stellt ein Gleichgewichtsmodell dar, das ebenso die Umwelt miteinbezieht. Demgegenüber subsummiert das Modell von Sternberg und Lubart (1995) nicht nur die Umwelt, sondern zudem Intelligenz, Wissen, Denkstile, Persönlichkeit und Motivation als bedeutende Einflussfaktoren der Kreativitätsentwicklung.

Im Sinne eines umfassenden Kreativitätsverständnisses, das von einer Einflussnahme und Interaktion von Determinanten ausgeht, werden im Folgenden interne wie externe Faktoren kurz umrissen. Da im Zentrum dieser Arbeit die Kreativitätsförderung von Grundschulkindern durch Tanz steht, liegt ein besonderer Schwerpunkt auf externen Faktoren. Deren fördernde wie hemmende Aspekte werden ausführlicher herausgestellt und die theoretischen Annahmen mit empirischen Studien untermauert.

Interne Faktoren

Urban (2004, S. 46) ist der Auffassung, dass Kreativität ein „prozessuale[s] Interaktionsgefüge“ darstellt, das bezogen auf die Person aus sechs spezifischen internen Einflussfaktoren besteht: drei kognitive Komponenten und drei Persönlichkeits-Komponenten (Abbildung 1). Dabei kann keine Komponente losgelöst von den anderen die Kreativität bestimmen. Kreativität entsteht dann, wenn die internen, miteinander verknüpften Einflussfaktoren, die wiederum in Subkomponenten aufgeteilt sind, auf den verschiedenen Ebenen (individueller, gruppenbezogener und gesellschaftlich-historischer) miteinander interagieren und zusammenspielen.

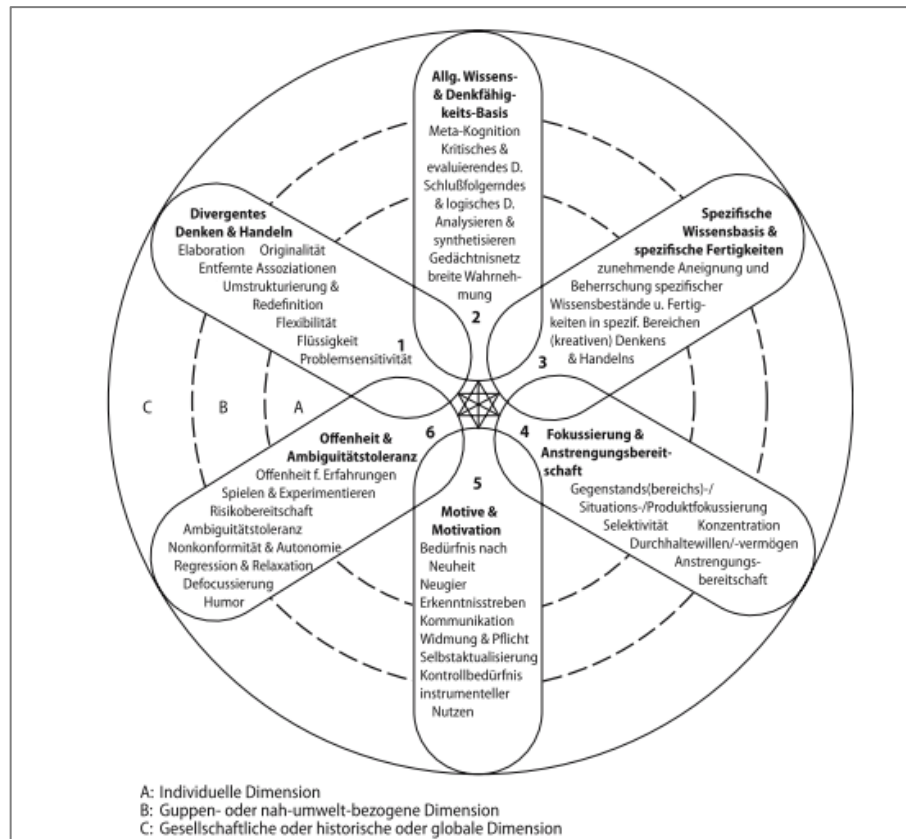


Abb. 1 Komponentenmodell nach Urban (1993, 2004).

Kognitive Faktoren

Der kognitive Bereich des Urbanschen Komponentenmodells umfasst das divergente Denken und Handeln, die allgemeine Wissens- und Denkfähigkeit sowie spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten (bzw. Vorwissen). So kann erst ein Thema oder Gegenstand verfremdet, Analogien entwickelt oder neue, originelle Lösungen gefunden werden, wenn divergentes, flexibles Denken, eine breite Wahrnehmungsfähigkeit sowie kognitive Komplexität, Impulsivität und Reflexivität – unwillkürlich gesteuerte Gewohnheiten der Informationsaufnahme und -verarbeitung – vorliegen (Cropley, 2001, S. 32; Ulmann, 2012, S. 163; Theurer, 2014, S. 12). Ebenso können domänenspezifische, kreative Produkte erst umgesetzt und generiert werden, wenn ein umfangreiches Wissensreservoir und domänenspezifische Kenntnisse verfügbar sind. Folglich wird davon ausgegangen, dass ein linearer Zusammenhang zwischen Vorwissen bzw. Fertigkeiten und der kreativen Leistung besteht („foundation view“) und – wie Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) postulieren – gezieltes Üben kreative Leistungen begünstigen kann. Demgegenüber wird jedoch ebenso konstatiert, dass Vorwissen kreativitätshemmend sein kann. Demnach kann es flexibles und originelles Denken verhindern („tension view“), wenn es in Gewohnheiten und Routinen mündet (Simonton, 1984). Neben den von Urban (2004) genannten kognitiven Fähigkeiten werden in der Kreativitätsforschung ebenso konvergente Fähigkeiten sowie das bildliche Vorstellungsvermögen als wichtige Faktoren für

die Kreativität bezeichnet (Giesler, 2003, S. 81). Allerdings sind für das Generieren von Ideen oder Lösungen nicht nur kognitive Faktoren relevant, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale wie die Anstrengungsbereitschaft wichtig. Infolgedessen können die kognitiven nicht losgelöst von den persönlichen Faktoren betrachtet werden.

Persönliche Faktoren

Nach Urbans Komponentenmodell zeichnen sich kreative Personen durch intrinsische Motivation und Neugierde, Offenheit und Ambiguitätstoleranz sowie Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft im Schaffensprozess aus. In der Fachliteratur lassen sich jedoch weit über 200 verschiedene Persönlichkeitsmerkmale finden (Preiser, 2006a, S. 61), die teilweise in empirischen Studien belegt werden konnten. So konnte Feist (1998, S. 229) in einer Meta-Analyse von 83 Studien Autonomie, Introversion, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Non-Konformität, Selbstakzeptanz, Selbstbewusstsein, Ambition, Engagement, Dominanz, Feindseligkeit und Impulsivität als Merkmale kreativer Personen ausmachen. Empirische Befunde zu den Persönlichkeitsmerkmalen einer kreativen Person sind allerdings nicht ganz eindeutig. Entgegen der Auffassung, dass beispielsweise Non-Konformität ein Merkmal kreativer Personen sei, wird ebenso davon ausgegangen, dass der Wille und das Ziel non-konform zu handeln das Individuum einschränken kann (Starkweather, 1964). So kann ein Individuum erst frei entscheiden, wenn eine mittlere Ausprägung zwischen Konformität und Non-Konformität gegeben ist. Diese Annahme konnte bei van Hook und Tegano (2002) bestätigt werden. Sie untersuchten den Zusammenhang zwischen Konformität und Kreativität bei 45 Vorschulkindern und kamen zum Schluss, dass nicht Non-Konformität, sondern eine mittlere Ausprägung zwischen Non-Konformität und Konformität ein Persönlichkeitsmerkmal kreativer Personen ist. Demgegenüber wird auch auf die Wichtigkeit der Ich-Stärke und Selbstwirksamkeit verwiesen (Runco, 2007a, S. 191–192). Diesem persönlichen Faktor wird sogar eine höhere Wirksamkeit als den oben angegebenen kognitiven Fähigkeiten eingeräumt. Es wird davon ausgegangen, dass Ich-Stärke den Lernenden im kreativen Ausdruck – entgegen dem sozialen Druck – seine eigenen intrinsischen Interessen und nicht-konformen Ideen zu verfolgen. Besonders im Alter zwischen neun und zehn Jahren sei dieser Faktor wichtig, da Schülerinnen und Schüler in diesem Alter besonders zu konformem und konventionellem Verhalten tendieren (vgl. Kapitel 3.4.1).

Im Gegensatz zu den zahlreichen Studien zu kognitiven und persönlichen Faktoren gibt es erst wenige Studien, die Geschlecht als Einflussfaktor auf die Kreativitätsentwicklung von Kindern berücksichtigen. Während in manchen Studien kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kreativitätsentwicklung zu erkennen ist (Kaufman, Baer & Gentile, 2004), fanden Scott et al. (2004, S. 370) heraus, dass Kreativitätstrainings zwar einen Effekt auf beide Geschlechter haben, ein größerer Effekt allerdings bei männlichen Probanden festzustellen ist.

Als Grund wird vermutet, dass die bei männlichen Probanden ausgeprägtere Risikobereitschaft (Scott et al., 2004), die Aggressivität und Dominanz (Vernon, 1989) oder der Hang zum Wettbewerb (Conti, Collins & Picariello, 1995) ein Indiz für bessere kreative Leistungen sein können. Ebenso wurden die Leistungen mit der gesellschaftlichen Ausrichtung auf Geschlechterrollen erklärt (z. B. Helson, 1990; Csíkszentmihályi & Klostermann, 1997). Demgegenüber fanden da Costa, Páez, Sánchez, Garaigordobil und Gondim (2015) einen schwachen, positiven Zusammenhang zwischen weiblichen Probanden und Kreativitätsentwicklung. Vor dem Hintergrund divergierender Ergebnisse sind die Erkenntnisse jener Studien interessant, in denen nicht ein kontinuierlicher Geschlechterunterschied in der Entwicklung festgestellt werden konnte, sondern ein geschlechtsspezifischer, diskontinuierlicher Entwicklungsverlauf (Torrance, 1968; Krampen et al., 1991; Urban & Jellen, 1995). So konnten im vierten bis sechsten Schuljahr bei Jungen höhere Werte festgestellt werden, während Mädchen im siebten bis achten Schuljahr Jungen in figuraler und verbaler Produktivität, Flexibilität, Originalität und Ungewöhnlichkeit signifikant überholten. Erst im neunten Schuljahr scheint der Geschlechterunterschied wieder gering zu werden (Lau & Cheung, 2010).

Externe Faktoren

Ähnlich wie andere Autoren (z. B. Hennessey & Amabile, 1988; Csíkszentmihályi, 1996) betont Urban (2004, S. 32) neben den internen Einflussfaktoren die Bedeutung externer Faktoren auf die Kreativitätsentwicklung. Steht in seinem Komponentenmodell nur die Person im Zentrum der Betrachtung, so beschreibt er in seinem 4-P-U Modell (Abbildung 2) Kreativität als „spezifisches Person-Problem-Prozess-Produkt-Umwelt-Verhältnis“ (Urban, 2004, S. 32). Kreativität entsteht demnach aus der Interaktion zwischen der Person (personale und kognitive Faktoren), dem sich stellenden Problem, dem kreativen Prozess und dem entstehenden Produkt; deren Interaktion wird allerdings durch Faktoren der Mikro- (z. B. sozioökonomischer Hintergrund) und Makroumwelt (kulturelle, politische Bedingungen) beeinflusst. Demzufolge nehmen externe Determinanten wie soziale, gesellschaftliche aber auch physikalische Faktoren einen zentralen Stellenwert ein, wenn es um die Kreativität und ihre Entwicklung geht (Urban, 1993, S. 165; Theurer, 2014, S. 22).

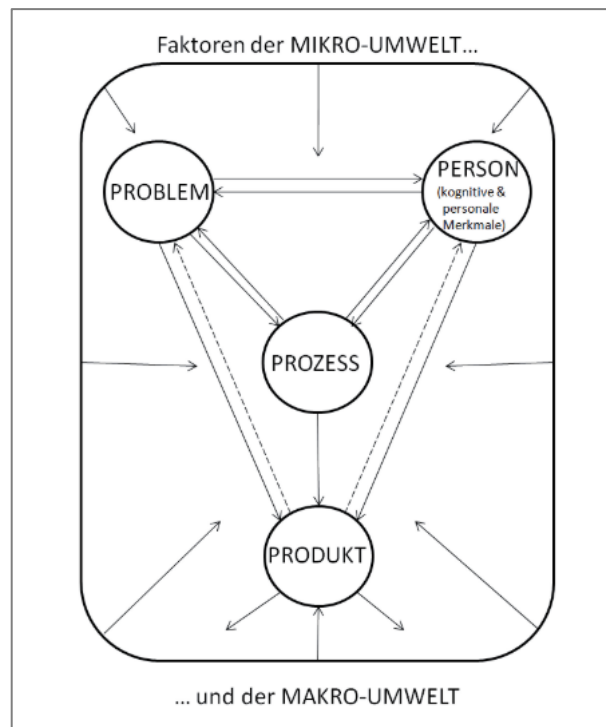


Abb. 2 Vereinfachtes „4P-U-Modell“ (Urban 1993, S. 165, zit. nach Theurer, Berner & Lipowski, 2012, S.178).

Sozioökonomischer Hintergrund

Nach Simonton (2000), Hennessey und Amabile (2010) sowie Runco (2007a, S. 52–53) stellt die interpersonale Umgebung und die Familie des Kindes einen wichtigen externen Einflussfaktor auf die Kreativitätsentwicklung dar. Die Familie vermittelt Kindern kulturelle Werte, sozialisiert sie und ist für deren Enkulturation verantwortlich. Es hängt also vom Familiensetting ab, ob dem Kind eine gute Ausbildung geboten, kulturelle Möglichkeits- und Explorationsräume geschaffen und ein Maß an Autonomie gewährt wird oder nicht (Popescu, Moraru & Sava, 2015, S. 2). In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass vielfältige Erfahrungen und ein intellektuell stimulierendes Umfeld förderlich für die Kreativitätsentwicklung sein können (Runco, 2007a, S. 68). Dem Kind werden dabei verschiedene Perspektiven gezeigt und vermittelt, was sich wiederum positiv auf deren flexibles Denken und die Anerkennung verschiedener Optionen niederschlagen kann. Neben Determinanten wie dem Bildungsgrad der Eltern oder der Familienstruktur ist der sozioökonomische Hintergrund relevant für die Kreativitätsentwicklung. Durch die Stellung der Eltern im Berufsleben, ihre Einkommens- und Vermögenssituation, Lebenschancen und soziale Anerkennung wird bestimmt, welche kulturellen Erfahrungen Kinder machen. Dabei wird postuliert, dass zu viele verschiedene kulturelle Erfahrungen zu Verwirrung führen und sich somit hinderlich auf die Kreativitätsentwicklung auswirken können. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Kreativitätsentwicklung gibt es bisher kaum querschnittliche bzw. längs-

schnittliche Studien. Es wird vermutet, dass die Forschungslücke auf den sehr intimen Charakter (z. B. Höhe des Einkommens) zurückzuführen sei, den viele Befragte nicht preisgeben möchten (Runco, 2007a, S. 53).

Klassenklima

Ausgehend von der Zeit, die Kinder an Schulen verbringen, spielt die Schule neben der Familie eine zentrale Rolle in der Einflussnahme der kindlichen Kreativitätsentwicklung. So schreibt Preiser (2006b, 2006c) dem Klassenklima eine bedeutende Rolle zu. Er entwickelte – auf Basis theoretischer Modelle – Kriterien für kreativitätsfördernde Umgebungsbedingungen, die kognitive, motivationale und emotionale Faktoren berücksichtigen (Cropley, 1991, S. 73; da Costa et al., 2015, S. 169). Demnach ist ein kreativitätsförderndes Klassenklima gekennzeichnet durch Anregung und Aktivierung von Neugier, Denken und Handeln, eine zielgerichtete, intrinsische Motivation und eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre. Eng damit verknüpft ist auch das Anbieten von Freiräumen und die Förderung von Unabhängigkeit des Denkens und Handelns (Preiser, 2006a, S. 61). Demgegenüber wird davon ausgegangen, dass ein Klassenklima, in dem Konformitätsdruck, Wettbewerbscharakter, routineartiges Lernen und starker Leistungsdruck herrschen, Angst und Unsicherheit hervorruft und dazu führt, dass Ideen oder Lösungen zu Problemen nicht geäußert werden (Esquivel, 1995; Amabile, 1996; Serve, 2000; Hong et al., 2009). Ebenso können sich Feindseligkeit, das Ignorieren von Schüler-Ideen und die Überbetonung von Belohnungen negativ auf die intrinsische Motivation und Emotionen und folglich auf die Kreativitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken (Neuber, 2000a, S. 43; Hong et al., 2009, S. 50; Theurer, 2014, S. 34–37). Den Einfluss des Klassenklimas auf die Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern konnten Theurer und Kollegen (2012) in der PERLE- Studie teilweise belegen. Sie betonen dabei die Wichtigkeit der emotionalen Komponente: Während die emotionale Komponente des Kreativitätsklimas einen signifikanten Einfluss auf die Schülerkreativität ($\beta = ,57$; $p < ,001$) aufwies, konnte bei der kognitiven Komponente kein signifikanter Einfluss festgestellt werden. Der Einfluss der emotionalen Komponente im Klassenklima konnte ebenso in zwei weiteren Studien bestätigt werden. So konnten Aspy und Roebuck (1973) belegen, dass die Schülerkreativität bei einer zugewandt-einfühlsamen Lehrkraft höheren Zuwachs verzeichnet als die Schülerkreativität bei einer weniger einfühlsam-zugewandten Lehrkraft. Ebenso konnte Cornelius-White (2007) eine hohe Korrelation ($r = ,45$) zwischen schülerorientiertem Lehrverhalten und Häufigkeit zur Anregung kreativen Denkens feststellen. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich ein schülerzentriertes Lehrerverhalten, das gekennzeichnet ist durch Wärme und Zuwendung, positiv auf die Schülerkreativität auswirken kann und die Kreativitätsentwicklung stark vom Verhalten und der Haltung der Lehrkraft abhängt.

Implizite Lehr- und Lernüberzeugungen von Lehrkräften

In der empirischen Unterrichtsforschung gilt die Lehrkraft als besondere Einflussgröße (Hattie, 2009; Helmke, 2009). Dabei bilden neben den Persönlichkeitsmerkmalen und der Unterrichtsführung ihre Lehr- und Lernüberzeugungen sowie Einstellungen zum Lernen und zur Leistung von Schülerinnen und Schülern einen starken Einflussfaktor (Westby & Dawson, 1995; Aljughaiman & Mowrer-Reynold, 2005; Beghetto, 2007). Beghetto (2007, S. 111) vermutet, dass sich die eigenen Erfahrungen der Lehrkräfte mit Kreativität in ihren Einstellungen und Annahmen niederschlagen. Ihre impliziten Annahmen beeinflussen ihre Erwartungshaltung in Bezug auf die Kreativität von Kindern und spiegeln sich in Verhalten und Reaktionen auf kreatives Verhalten von Kindern sowie dem Gestalten ihres Unterrichts wieder (Runco, 2007a, S. 184). In diesem Zusammenhang wurde in einer Studie von Aljughaiman und Mowrer-Reynold (2005) ein eklatanter Widerspruch in Bezug auf die Relevanz von Kreativitätsförderung herausgestellt. Es stimmten zwar mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zu, dass Kreativitätsförderung in der Schule und im Klassenzimmer wichtig sei; allerdings gaben lediglich 33 % an, dass es Aufgabe des Klassenlehrers sei, die Kreativitätsentwicklung der Kinder zu unterstützen. Ebenso bestätigten Lehrkräfte in einer Studie von Westby und Dawson (1995), dass sie gerne mit kreativen Kindern arbeiten und kreatives Verhalten schätzen. Sie bevorzugten jedoch zielstrebige, leistungsstarke Kinder, die sich an Regeln anpassen im Gegensatz zu Kindern, die unkonventionell und hoch kreativ sind (Scott, 1999). Es wird eine Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern in einer Klasse gewünscht, bei der die Anzahl kreativer Kinder lediglich 31,8 % betragen soll. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass sich eine hohe Anzahl kreativer Kinder störend auf den Unterricht auswirken kann (Chesnokova & Subbotky, 2014).

Merkmale der Klasse

Während Lehrkräfte vermuten, dass sich bestimmte Klassenmerkmale positiv oder negativ auf den Unterricht auswirken können, überträgt Theurer (2014, S. 33) dies auf die Kreativitätsentwicklung. Sie geht davon aus, dass Klassenmerkmale aufgrund von klassenspezifischen Entwicklungsverläufen einen Einfluss auf die individuelle Kreativitätsentwicklung der Grundschul Kinder nehmen können. Diese Annahme konnten Berner und Kollegen (2010) in der PERLE-Studie belegen. So hatte die mittlere Kreativität der Klasse gegenüber der individuellen Kreativität zum ersten Messzeitpunkt einen stärkeren Effekt auf die individuelle Kreativität des zweiten Messzeitpunktes. Zudem kamen sie zum Schluss, dass rund 17 % der Varianz in der Kreativität der Schülerinnen und Schüler auf die Klassenzugehörigkeit zurückzuführen ist (Theurer et al., 2012). Auch Dudek, Strobel und Runco (1993) untersuchten den Einfluss von Umgebungsbedingungen auf die individuelle Kreativität von Schülerinnen und Schülern und stellten Unterschiede in den Klassen sowie einen Zusammenhang mit den Merkmalen der

Klassen fest. Allerdings konnten sie nicht genau benennen, welche Merkmale – die Sozialform, das Verhalten oder die Technik der Lehrkraft – den positiven Effekt ausüben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass interne wie externe Faktoren Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung nehmen können und die Entwicklung von vielen Komponenten abhängt. Vor dem Hintergrund der teilweise sehr unterschiedlichen Studienergebnisse ist weitere Forschung in diesem Bereich erforderlich. Allerdings ist die Erfassung der Kreativitätsentwicklung und ihrer Einflussfaktoren mit großen Herausforderungen verbunden.

3.5 Forschung im Bereich der Kreativität

Nicht völlig unbegründet lassen sich in Bezug auf Kreativitätsforschung Bücher und Artikel mit Titeln wie „The Nature of the Beast“ (Glover, Ronning & Reynolds, 1989) oder „Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff“ (von Hentig, 1998) lesen. Denn trotz jahrzehntelanger Forschung stehen immer noch große Barrieren wie die Transparenz von Begrifflichkeiten oder die reliable und valide Erfassung von Kreativität der Forschung entgegen, was zu Unklarheiten und zu Forschungslücken führt. Dennoch herrscht ein großes Forschungsinteresse und es lassen sich neben vielen kritischen auch optimistische Stimmen finden. So schreibt Runco (2007b, VII):

„[s]tudies of creativity are truly scientific, though the scientific method used to study creativity is not identical with that which is used to study other phenomena (Runco, 2004). But that of course is one message of creative studies: It is good to be different, at least some of the time.“

Ähnlich wie im Bereich der Kulturellen Bildung erweist sich die Forschungslandschaft als vielfältig. In Bezug auf die Erforschung kreativer Prozesse, Produkte und Personen sowie Einflussfaktoren auf die Kreativität bemühen sich neben der Psychologie auch andere Disziplinen (wie die Psychometrie, Informatik, Neuropsychologie, Sportwissenschaft) und verschiedene Kunstsparten Theorien und empirische Studien beizutragen (Brodbeck, 2004). Daraus ergeben sich vielfältige Forschungsfelder und -schwerpunkte, die sich mit Fragen auf wichtige gesellschaftliche Bedingungen, Veränderungen und Anforderungen auseinandersetzen.

Seit den 1950er Jahren liegt ein Schwerpunkt der Kreativitätsforschung auf der Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen und -strukturen von Menschen, welche herausragende, gesellschaftlich bedeutsame Erfindungen erbracht haben (Landau, 1990; Braun, 1999, S. 20). Ein weiterer Forschungsschwerpunkt bezieht sich neben der Theoriebildung und Begriffsbestimmung auf die Untersuchung kreativer Leistungen beim Schaffen eines kreativen Produktes. In diesem Zusammenhang stehen die Aktivierung des Prozesses, dessen Verlauf und Entwicklung, die interne Lenkung und externen Einflussfaktoren im Mittelpunkt (Cropley, 1995,

S. 343). Dafür werden kreativitätsfördernde Methoden und Techniken sowie Bedingungen kreativen Lernens intensiv erforscht (Cropley, 1995, S. 336; Urban, 2004, S. 83). Dementsprechend liegt ein Forschungsschwerpunkt auf kreativem Unterricht, der Wirksamkeit kreativen Unterrichts (Jeffrey & Woods, 2003) sowie der Entwicklung geeigneter Testverfahren und Instrumente zur Erfassung von Kreativität und kreativitätsförderndem Unterricht (Cropley, 1995).

3.5.1 Methoden zur Erfassung kreativitätsfördernden Unterrichts

Für die Erfassung kreativitätsfördernder Unterrichtsgestaltung und kreativitätsfördernder und -hemmender methodisch-didaktischer Maßnahmen gibt es bisher nach Auffassung der Verfasserin keine Instrumente. Diese Forschungslücke ist möglicherweise auf das vorliegende Defizit zurückzuführen, wonach in der Theorie kaum konkrete methodisch-didaktische Maßnahmen formuliert werden, die direkt beobachtbar und somit operationalisierbar sind. Daher werden im Folgenden drei Methoden beschrieben, mit denen eine Erfassung ansatzweise möglich wäre. Dabei wird auf Instrumente zurückgegriffen, die zur Erfassung des kreativitätsfördernden Klimas und kreativen Lehrverhaltens entwickelt wurden.

Preiser (2006b) hat einen *Fragebogen* (KIK) entwickelt, mit dem das kreativitäts- und innovationsfreundliche Klima in Schulen und Kindergärten aus Lehrkraft- oder Schülersicht erfasst werden kann. Er nennt vier Aspekte, die für die Abbildung des Klimas relevant sind: (1) Anregung und Aktivierung von Neugier, Denken und Handeln, (2) zielgerichtete, intrinsische Motivierung, (3) offene und vertrauensvolle Atmosphäre und (4) Freiräume und Förderung von Unabhängigkeit des Denkens und Handelns. Die Aspekte bleiben allerdings weitgehend allgemein gehalten (z. B. Interesse und Neugier wecken) und beziehen sich stark auf die schulische Umgebung (z. B. abwechslungsreich ausgestattete Schul- und Arbeitsräume).

Eine andere Methode lässt sich bei Theurer (2014) finden. Sie entwickelte ein hoch-inferentes Ratingmanual. In dessen Mittelpunkt steht zwar auch das kreativitätsfördernde Klima, sie fokussiert jedoch die kreativitätsfördernden Bedingungen im Klassenraum. Über eine *videobasierte Unterrichtsanalyse* wird das kreativitätsfördernde Klassenklima anhand eines eigens entwickelten *Kategoriensystems* von geschultem Personal bewertet. Das Kategoriensystem besteht aus den drei Facetten (1) Anregung des Ideenreichtums, (2) Umgang mit Unkonventionalität und (3) Vertrauensvolle Atmosphäre, die in weitere neun Dimensionen differenziert werden und die motivationale, kognitive und emotionale Ebene berücksichtigen. Auch wenn das Instrument zur Erfassung des kreativitätsfördernden Klassenklimas eingesetzt werden kann, merkt Theurer (S. 160) selbstkritisch an, dass das Abbilden der Facette „Umgang mit Unkonventionalität“ nicht möglich ist und eine Überarbeitung des Instruments nötig wäre. Zudem weist es als hoch-inferentes Ratingverfahren einen hohen Anteil an interpretativer

Schlussfolgerung auf (Clausen, Reusser & Klieme, 2003) und ist somit anfällig für Beurteilungsfehler.

Demgegenüber entwickelten Schacter et al. (2006) ein *Kategoriensystem*, das, basierend auf einem inklusiven Kreativitätsansatz, kreativitätsförderndes Lehrverhalten abbildet. Mittels videobasierter *Unterrichtsbeobachtung* werden Häufigkeit und Qualität der einzelnen 19 Items erfasst und das Lehrverhalten von geschultem Personal bewertet. Folgende fünf Facetten liegen dem Kategoriensystem zugrunde: (1) Vermittlung expliziter Denkstrategien, (2) Schaffen von Möglichkeiten zum Entdecken, (3) Anregung der intrinsischen Motivation, (4) Schaffen einer kreativitätsfördernden Atmosphäre und (5) Anbieten von Möglichkeiten zur Imagination und Fantasie. Zwar wird in den ersten beiden Facetten auch die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung in den Blick genommen (z. B. Item 1: Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern Aktivitäten, die sie anregen viele unterschiedliche Ideen zu generieren). Es werden jedoch nur die Häufigkeit und Qualität und nicht die Dauer der Items erfasst. Aus den Ergebnissen kann also abgeleitet werden, ob und wie oft den Schülerinnen und Schülern kreativitätsfördernde Möglichkeiten geboten werden, nicht jedoch, wieviel Zeit darauf verwendet wird. Dabei ist Zeit einer der am häufigsten genannten Faktoren, wenn es um die Förderung der Kreativität geht (vgl. Kapitel 3.3.3).

3.5.2 Methoden der Kreativitätsdiagnostik

Um die individuelle Entwicklung von Kreativität zu erfassen, werden neben biographischen Inventaren, Fallbeispielen und Selbst- und Fremdbeurteilungsbögen vor allem Tests als diagnostische Instrumente eingesetzt (Krampen, 1993; Cropley, 1995, S. 333–334). Mithilfe dieser Instrumente können Stärken und Schwächen von Personen herausgestellt und deren Entwicklungsverlauf evaluiert werden (Preiser, 2006b, S. 112). Die derzeitige Forschungslage zeigt auf, dass bisher, sei es im deutschsprachigen wie englischsprachigen Raum, nur wenige kreativitätsdiagnostische Verfahren vorliegen. Ebenso ist die Anzahl empirischer Untersuchungen zur Entwicklung von Kreativität und zu ihren Determinanten gering. Beide Forschungslücken können auf die Komplexität und Schwierigkeit einer validen Erfassung der Kreativitätsdeterminanten zurückgeführt werden (Amabile, 1996, S. 261; Krampen, 1996, S. 13; Runco, 2010, S. 413; Theurer, 2014, S. 161). Kreativität bildet nämlich ein Konstrukt, das nicht direkt beobachtbar ist, sondern erst aus beobachtbaren Sachverhalten wie z. B. dem Lösen von Testaufgaben erschlossen werden kann. So schreibt Murdock (2003, S. 352)

„creativity’ is NOT as easily testable in the same way that scientists would test for the presence or absence of a virus. Creativity is not ‘cacheable’ in the biological sense. It is rather in behavioural and learning terms more likely ‘transferable’ or capable of being recognised understood and applied in many contexts and in varying ways”.

Die Bewertung von Lösungsaufgaben und Indikatoren für die einzelnen Facetten gestaltet sich dementsprechend schwierig. Zudem konnte bereits eingangs herausgestellt werden, dass Kreativität auf vielfältigen Determinanten basiert (vgl. Kapitel 3.4.2). So können persönliche Komponenten genauso einen Einfluss auf die Entwicklung haben wie Umgebungsbedingungen. Dabei kann ein Test zwar einzelne Einflussfaktoren und Facetten berücksichtigen, aber nicht alle umfassend miteinbeziehen und das gesamte komplexe Gefüge dieses Konstrukts abbilden (Cropley, 1995, S. 350; Preiser, 2006b, S. 112). Sternberg (2012, S. 4) fasst nüchtern zusammen: „The tests are not bad or wrong, per se, just limited in what they assess.“

Generell ist zwischen sprachfreien und sprachlichen Verfahren zu unterscheiden. Dabei wird vor allem auf domänenunspezifische Verfahren im Papier-Bleistift-Format zurückgegriffen, die divergentes Denken möglichst sprachfrei bei Kindern erfassen (Kuhn & Holling, 2009; vgl. hierzu auch die Übersicht bei Krampen, 1993). Krampen (1996, S. 15) vermutet, dass dies auf die „relativ ökonomische Datenerhebung in Gruppensitzungen zurück[zuführen“ sei. Auffallend ist diese Dominanz ebenso bei tanzbezogenen Studien (vgl. Kapitel 4.5). Es konnte festgestellt werden, dass bei bisherigen tanzbezogenen Studien oft dasselbe sprachfreie, domänenunspezifische Papier-und-Bleistift-Verfahren eingesetzt wurde, nämlich der „Torrance Test of Creative Thinking“ (TTCT) von Torrance (1966) (Behrens, 2013, S. 230). Dieses Testverfahren liegt in zwei Parallelformen vor und testet die Facetten Flüssigkeit, Originalität, Elaboration (Ausarbeitung), Abstraktionsfähigkeit und Offenheit mittels verbaler und figuraler Subtests. Während sich viele Testverfahren stark am TTCT anlehnen und sehr ähnlich aufgebaut sind, liegen im deutschsprachigen Raum einige wenige verbale, quantitative Kreativitätstestverfahren vor. So erfasst der "Test zum divergenten Denken (Kreativität) für 4.–6. Klassen" (TDK 4–6) von Mainberger (1977) mit dem Einfallsreichtum einen quantitativen, verbalen Aspekt der Kreativität bei Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Klassenstufe. Er stammt aus den 70er Jahren und lehnt sich eng an angloamerikanische Vorlagen an (Krampen, 1996). Daneben entstanden auch einige zeichnerisch-künstlerische Verfahren wie der TSD – Z „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (Urban & Jellen, 1995). Dabei wurde erstmals der Versuch unternommen auch qualitative kreativitätsrelevante Komponenten zu berücksichtigen und somit auf eine breite und komplexe Erfassung kreativitätsrelevanter Aspekte zu setzen. Außerdem werden Zeichnungen zur Operationalisierung des „Schöpferischen Potenzials“ herangezogen (Theurer et al., 2012, S. 181; Krampen, 2009, S. 239–240). Bislang konnte jedoch der Anspruch an das Testinstrument sowohl komplexe Kreativitätsfacetten als auch ein homogenes Konstrukt zu erfassen nicht bestätigt werden (Theurer, 2014, S. 161).

Vor dem Hintergrund der bisher beschriebenen Kreativitätstests wird deutlich, dass sie domänenübergreifend angelegt sind und zum Ziel haben

„to assess a general factor of creativity, rather than level of creativity in a specific area such as music or mathematics or visual arts, etc.“ (Winner et al., 2013b, S. 186).

Es wird folglich davon ausgegangen, dass die Ursache für Kreativität, die in Tests zum divergenten Denken erfasst wird, in allen Domänen dieselbe sei (Baer, 2010, S. 323). Aufgrund dessen wird die Validität dieser Tests zunehmend kritisiert (Baer, 1998; Plucker, 1998, S. 181; Westmeyer, 1998, S. 18; Zachopoulou et al., 2009, S. 318; Runco, 2010, S. 413) und der Frage nach der Domänenspezifität von Kreativität nachgegangen (Baer, 1998; Baer & McKool, 2009; Sternberg, 2009; Baer, 2010). Es wird eine Untersuchung gefordert, die ermittelt, ob Kreativität ein rein domänenübergreifendes Konstrukt darstellt oder ebenso domänenspezifisch betrachtet werden kann. Ist Kreativität rein domänenspezifisch, so wird davon ausgegangen, dass Kreativität in verschiedenen Domänen nicht miteinander korreliert. Ist Kreativität hingegen domänenübergreifend, dann kann angenommen werden, dass beispielsweise die Fähigkeit kreativ Gedichte zu schreiben auch dazu befähigt kreativ zu kochen. Dieser Zusammenhang wurde anhand der Consensual Assessment Technique (Amabile, 1983) in verschiedenen Domänen überprüft. Die Ergebnisse zeigen eine sehr geringe domänenübergreifende Kreativität. Daher sind sich die Wissenschaftler nicht einig, ob Kreativität domänenübergreifend oder domänenspezifisch ist oder sogar ein hierarchisches Konstrukt darstellt (Baer & McKool, 2009; Baer, 2010).

Die Auseinandersetzung in Bezug auf die Domänenspezifität von Kreativität führte dazu, dass neben domänenübergreifenden verbalen, zeichnerisch-gestalterischen oder Papier-Bleistift-Tests auch domänenspezifische Instrumente entwickelt wurden (Kuo et al., 2017, S. 195). Als Beispiel können die Skala zur Einschätzung kulinarischer Produkte von Studierenden (Hornig & Lin, 2009) oder der Test zur Erfassung der Kreativität von Studierenden im Rollenspiel genannt werden (Dyson, Chang, Chen, Hsiung, Tseng & Chang, 2016)

Auch im bewegungsbezogenen Bereich entstanden domänenspezifische handlungsbezogene Tests. So hat Torrance (1981) neben dem TTCT den handlungsbezogenen TCAM-Test „Thinking Creatively in Action and Movement“ entwickelt; einer der wenigen Kreativitätstests, der aus vier rein kinästhetischen Aufgaben besteht und die Facetten der Flüssigkeit, Imagination und Originalität erfasst. Ein paar Jahre später wurde ebenso im deutschsprachigen Raum ein Test entwickelt, der neben zeichnerischen auch motorische Aufgaben umfasst: der „Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder – Version für die psychologische Anwendungspraxis“ (Krampen, 1996). Dabei werden die Facetten Flüssigkeit und Flexibilität erfasst, allerdings werden die Handlungen weder motorisch noch gestalterisch differenziert. Fast zur selben Zeit hat auch Neuber (2000a) ausgehend von der motorischen Kreativitäts-Theorie (vgl. Kapitel 3.1) einen rein motorischen Kreativitätstest für Neun- bis Elfjährige entwickelt (MKT 9–11),

der aus drei motorischen Subtests zu den Facetten Flüssigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Originalität besteht¹¹.

Wie aus Tabelle 1, die einen zusammenfassenden Überblick über häufig verwendete domänenunspezifische und handlungsbezogene Kreativitätstests geben soll, ersichtlich wird, unterscheiden sich die Tests alle in Bezug auf die Anzahl der Aufgaben, Bearbeitungsdauer, Zielgruppe und Facette. Und dennoch verfolgen sie ein gemeinsames Ziel: Trotz des komplexen Konstrukts zielen sie darauf ab, den Kreativitätsentwicklungsstand eines Individuums zu identifizieren, um darauf aufbauend das kreative Potenzial des Individuums fördern zu können.

¹¹ Der Kreativitätstest MKT 9–11 (Neuber, 2000a) wird im Kapitel 6.3.1 ausführlich beschrieben.

Tab. 1 Gegenüberstellung von ausgewählten domänenunspezifischen und handlungsbezogenen Kreativitätstests.

| Kreativitätstest | Autor | Art | Bearbeitungsdauer | Facette | Zielgruppe |
|--|--|---|---|---|---|
| Domänenunspezifische Kreativitätstests | | | | | |
| Torrance Test of Creative Thinking – Thinking Creatively with Words/Pictures (TTCT) (1966; 1974) | Torrance, E. Paul | Verbale (7 Subtests) und figurale Aufgaben (3 Subtests) | Figural: 30 Min. Verbal: 45 Min. | Figural: Flüssigkeit, Elaboration (Ausarbeitung), Originalität, Abstraktionsfähigkeit, Offenheit Verbal: Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität | Figural: 3–99 Jahre Verbal: 6–99 Jahre |
| Test zum divergenten Denken (Kreativität) für 4. bis 6. Klasse (TDK 4–6) (1977) | Mainberger, Ursula | Verbale und Figurale Aufgaben (5 Subtests) | 45 Min. | Flüssigkeit | 10–12 Jahre |
| Test zum schöpferischen Denken Zeichnerisch (TDS – Z) (1984–95) | Urban, Klaus K. & Jellen, Hans G. | Figurale Aufgaben (6 Subtests) | Keine Zeitbegrenzung; 15 Min pro Parallelform (A/B) | Schöpferisches Potenzial | 6–99 Jahre |
| Handlungsbezogene Kreativitätstests | | | | | |
| Torrance Test of Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) (1981) | Torrance, E. Paul | Motorische Aufgaben (4 Subtests) | 10–30 Min. | Flüssigkeit, Originalität und Imagination | 3–6 Jahre |
| Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder (KVS – P) (1996) | Krampen, Günter; Freilinger, Joseph & Willems, Louis | Motorische und figurale Aufgaben (6 Subtests) | Keine Zeitbegrenzung; 35–110 Min. | Flüssigkeit und Flexibilität | 4–12 Jahre |

3.5.3 Forschungsdesiderate

Eine der wichtigsten Entwicklungen in der Kreativitätsforschung ist der Trend hin zu einer präziseren und stringenteren Forschung im Sinne einer besseren Kontrolle der Objektivität, Reliabilität und Validität und dementsprechend der Qualität in empirischen Studien (Runco, 2003, S. 317). Die Fortentwicklung erweist sich jedoch aufgrund der Komplexität des Feldes und des damit einhergehenden Forschungsdesiderats als schwierig.

Einerseits fehlt es an einem länderübergreifenden und interdisziplinären wissenschaftlichen Zugang und Austausch zu bereits bestehenden empirischen Studien, pädagogischen Programmen, Materialien und Literatur sowie einer professionellen Aufarbeitung und Standardisierung von Ergebnissen früherer Studien (Murdock, 2003, S. 349; Plucker et al., 2004, S. 93; Davies et al., 2013, S. 89). Andererseits lässt sich eine „splendid isolation“ von akademischer Forschung und Praxisgestaltung beobachten, was zu Kreativitätstheorien ohne Praxisbezug, zu Trainings- und pädagogischen Programmen von ungeklärter Wirksamkeit und populistischen Mythen sowie impliziten Annahmen über Kreativität führt (Hany, 1993, S. 264).

Soll Kreativität im Unterricht gefördert werden, sind eine differenzierte Definition des Kreativitätsbegriffs, eine Festlegung von Indikatoren zur Erfassung von Kreativität sowie klare Kriterien erforderlich. Die hohe Anzahl an unterschiedlichen Definitionen und der Mangel an Austausch (Joubert, 2004, S. 29; Plucker et al., 2004, S. 92; Cremin, 2017) erschweren jedoch das Festlegen von Indikatoren zur Erfassung von Kreativität sowie Kriterien für kreativitätsfördernden Unterricht. Dies hat zur Folge, dass es uneinheitliche Theorien über kreativitätsfördernden Unterricht gibt, Empfehlungen oft zu offen oder zu eng formuliert sind (Theurer, 2014, S. 5) und methodisch-didaktische Maßnahmen selten konkret herausgestellt werden.

Es wurden in den vergangenen Jahren zwar Studien durchgeführt, welche die positive Wirkung von Kreativitätstrainings oder speziellen Kreativitätstechniken auf die Kreativität von Kindern belegen. Wird Kreativität allerdings als ein Prinzip betrachtet, das allgemein in den Unterricht integriert und nicht lediglich auf ein paar Aufgaben reduziert werden sollte, dann lassen sich nur wenige methodisch transparente Studien finden, die klare Befunde zur Wirkung der Unterrichtsgestaltung im Sinne kreativitätsfördernder methodisch-didaktischer Maßnahmen auf die Kreativitätsentwicklung liefern. In einzelnen Studien werden kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Einflussfaktoren und Maßnahmen wie Zeit, Möglichkeiten zur Kommunikation, die Art der Unterrichtsmethode und der Freiheitsgrad der Aufgabenstellung auf die Kreativitätsentwicklung berücksichtigt. Die Studien fokussieren zumeist jedoch lediglich eine methodisch-didaktische Maßnahme (z. B. offene oder geschlossene Unterrichtssettings) ohne das Zusammenspiel mehrerer Maßnahmen zu beachten. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen,

dass es an adäquaten Instrumenten zur Analyse mehrerer methodisch-didaktischer Maßnahmen hinsichtlich des kreativitätsfördernden Potenzials fehlt.

Zumeist erfolgt die Unterrichtsanalyse in Bezug auf das kreativitätsfördernde Potenzial mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung¹². Hierzu sind einige wenige Instrumente entwickelt worden. Diese fokussieren entweder das Klassen(Lern-)klima (vgl. Theurer, 2014) oder das domänenunspezifische Lehrverhalten (vgl. Schacter et al., 2006). Es kann also ein Mangel an Beobachtungsinstrumenten konstatiert werden, anhand welcher eine Unterrichtsanalyse hinsichtlich kreativitätsfördernden Potenzials möglich ist. Zudem fehlt es an domänenspezifischen Kreativitätstests, um die kindliche Entwicklung des Kindes bereichsspezifisch zu erfassen (Krampen, 2009, S. 242; Sowden et al., 2015, S. 134). In diesem Zusammenhang gibt es kaum adäquate Instrumente, mit denen kurzzeitige wie nachhaltige Effekte erfasst werden können (Davies et al., 2013, S. 89).

Dementsprechend herrscht ein Forschungsdefizit hinsichtlich Studien, welche die längsschnittliche Entwicklung des Kindes berücksichtigen (Theurer, 2014, S. 17). Demgegenüber gibt es vergleichsweise viele Studien zu Einflussmerkmalen wie die Persönlichkeitsmerkmale einer kreativen Person oder das kreativitätsfördernde Klima. In Wirkungsstudien werden jedoch selten – trotz verschiedener Hintergründe der Probanden – der sozioökonomische Hintergrund, das Alter oder die biographische Erfahrung berücksichtigt (Serve, 2000, S. 11–12; Davies et al., 2013, S. 89).

3.6 Fazit

Mit zunehmender Heterogenität der Gesellschaft, wachsender Globalisierung und den damit einhergehenden wirtschaftlichen und gesellschaftlich-sozialen Umbrüchen geht ein Wandel im Bildungssystem einher. Das Ziel ist, das Individuum in seiner Entwicklung zu einem unabhängigen, emanzipatorischen Menschen zu unterstützen. Seitdem gewinnt Kreativität immer mehr an Bedeutung: Es wurde ins Bildungssystem implementiert und eine hohe Anzahl an Trainingsprogrammen und pädagogischen Kreativitätskonzepten dafür entwickelt. Dennoch wird Unterricht vorwiegend über traditionelle Ansätze vermittelt, anstatt auf kreativitätsfördernde Curricula zurückzugreifen. Kreativität wird selten als Mittel in den Unterricht integriert oder als Bildungsziel verfolgt. Auch empirische Forschung zu der zentralen Frage, inwiefern Kreativität entwickelt, beeinflusst und gefördert werden kann, existiert trotz des erhöhten Interesses bisher kaum.

¹² Ausführliche Informationen zur videobasierten Unterrichtsbeobachtung werden im Abschnitt 6.3.3 geliefert.

Ein Grund dafür liegt an einer fehlenden transparenten und einheitlichen Definition des Konstrukts. Bei bisherigen Versuchen Kreativität zu definieren, wird entweder das Produkt, der Prozess oder die Person betont. Dabei wird innerhalb des personenorientierten Ansatzes davon ausgegangen, dass Kreativität eine kognitive Fähigkeit darstellt, welche die Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität umfasst. Darüber hinaus wird ebenso konstatiert, dass Kreativität nicht nur auf Denkprozesse beschränkt sein muss, sondern auch eine „spezifische, bewegungsbezogene Ausprägungsform“ annehmen kann, die als motorische Kreativität bezeichnet wird (Neuber, 2000b, S. 299). Das heißt, es wird einerseits davon ausgegangen, dass Kreativität eine domänenübergreifende Fähigkeit ist, andererseits, dass sie ebenso eine domänenspezifische Fähigkeit darstellt. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Debatten und dem Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit wurde Kreativität dem personenorientierten Ansatz folgend definiert als eine Fähigkeit – über den Prozess der intensiven individuellen, motorischen und kognitiven Auseinandersetzung – viele unterschiedliche oder neuartige, unkonventionelle Ideen oder Handlungen zu generieren, die zuvor subjektiv und objektiv unbekannt waren.

Die Definition impliziert, dass Kreativität eine dynamische, entwicklungsfördernde oder -hemmbare Fähigkeit ist, die jedem Kind innewohnt und beeinflussbar ist. Dies konnte in Studien belegt werden. Es wurde festgestellt, dass die Kreativitätsentwicklung grundsätzlich diskontinuierlich und individuell verläuft, da interne wie externe Faktoren die Kreativitätsentwicklung beeinflussen können. So können z. B. spezifische Vorerfahrungen, aber auch die Lehrkraft und ihre Unterrichtsgestaltung einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung ausüben. Auf diese Erkenntnisse aufbauend wurden einerseits Kreativitätstechniken und Trainingsprogramme konzipiert, die mit speziellen Aufgaben auf die Förderung bestimmter kreativer Fähigkeiten abzielen. Andererseits wurden pädagogische Kreativitätskonzepte entwickelt, die einen komplexen Ansatz verfolgen. Bei Betrachtung der Vielzahl an Empfehlungen für einen kreativitätsfördernden Unterricht fällt jedoch auf, dass zumeist die Atmosphäre im Klassenraum oder das Ethos der Lehrkraft im Zentrum steht. Es werden zwar methodisch-didaktische Handlungsweisen empfohlen, diese bleiben allerdings sehr allgemein gehalten und auf die Formulierung konkreter Handlungsweisen oder Strategien zur Implementierung in den Unterricht wird verzichtet.

Dennoch lassen sich vier methodisch-didaktische Maßnahmen herausstellen, die als bedeutsam für die Kreativitätsförderung gelten. Erstens wird genügend Zeit für das Arbeiten an Ideen und das Eintauchen in eine Aktivität als kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Maßnahme betrachtet. Zweitens wird auf die Bedeutung von Lernaktivitäten verwiesen, die einerseits eine intensive Kommunikation, einen Austausch zwischen den Lernenden ermöglichen, andererseits selbstständiges Arbeiten an einer Idee zulassen. Das heißt, es wird davon aus-

gegangen, dass ein Gleichgewicht zwischen Paar-, Gruppen- und Einzelaktivitäten für die Kreativitätsentwicklung bedeutsam ist. Drittens werden spezifische Unterrichtsmethoden und Aufgaben als entscheidende Faktoren für die Entwicklung von Kreativität hervorgehoben. Es sollen Aufgaben gestellt werden, die darauf abzielen, viele Ideen zu generieren, Probleme zu entdecken und flexibel zu lösen sowie überlieferte Denkmuster zu durchbrechen. In diesem Zusammenhang wird auf die Wichtigkeit von Imitationsaufgaben hingewiesen, da diese am Wissen der Kinder anknüpfen und ihr Wissensrepertoire erweitern, das anschließend angewendet werden kann. Hauptsächlich wird jedoch neben Reflexionsaufgaben der Blick auf Improvisations- und Gestaltungsaufgaben gelenkt, die Gelegenheiten zum Experimentieren, Variieren und Kombinieren bieten. Viertens wird der Freiheitsgrad des Unterrichtsettings als ausschlaggebend für die Förderung der Kreativitätsentwicklung angesehen. Demnach soll auf Anweisungen mit vorgefertigten Lösungen verzichtet werden und vorwiegend Anregungen und Aufgaben gestellt werden, die eine Wahl- und Handlungsmöglichkeit implizieren. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen Strukturiertheit und Freiheit empfohlen.

Auch wenn es einige Studien gibt, welche die Wirksamkeit dieser theoretischen Annahmen belegen und ein großes Forschungsinteresse in Bezug auf die Erforschung kreativer Produkte, den kreativen Prozess und die kreative Person festgestellt werden kann, spiegelt sich deutlich wieder, dass die Forschungslage defizitär bleibt. Mit Blick auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit ist eine Präzisierung und Deutung einer Definition unerlässlich. Erst dann ist nämlich eine Operationalisierung und damit einhergehend eine valide und reliable Erfassung von Kreativität möglich. Empfehlungen zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung könnten sodann konkret benannt, damit einhergehend operationalisiert und folglich Instrumente entwickelt werden, mit denen eine Erfassung kreativitätsfördernden Unterrichts möglich ist. Diese Instrumente könnten in der Lehreraus- und -fortbildung genutzt werden, um den Unterricht zu beobachten und analysieren, die Lehrkraft bezüglich kreativitätsfördernder Maßnahmen zu sensibilisieren und die Unterrichtsqualität zu optimieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Erfassung der individuellen Entwicklung von Kreativität bei Grundschulkindern: Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Kreativität auch domänenspezifische Ausprägungen haben kann, wurde dies bisher kaum in Studien berücksichtigt. So wird zumeist auch in domänenspezifischen Studien der TTCT (Torrance, 1966), ein domänenübergreifendes Papier-Bleistift-Verfahren, verwendet. Seltener kommen auch handlungsbezogene sprachfreie Tests zum Einsatz, wie beispielsweise der MKT 9–11 (Neuber, 2000a), der rein motorische Aufgaben beinhaltet. Sollen allerdings zukünftig Wirkungen in spezifischen Domänen erfasst werden, ist der Einsatz altersgerechter Instrumente notwendig, die domänenspezifisch ausgerichtet sind. Das schließt die zeitgleiche Verwendung zusätzlicher, domänenübergreifender Tests nicht aus.

Wurde im vorangegangenen Kapitel 2 der Bereich der Kulturellen Bildung dargestellt und ein Einblick in die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung gegeben, konnte nun mit der Präzisierung des Kreativitätsverständnisses, der Beschreibung der Relevanz der Kreativitätsförderung, des Verlaufs der Kreativitätsentwicklung, kreativitätsfördernder Einflussfaktoren und der kreativitätsfördernden methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung ein weiterer Schritt mit Blick auf das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit gemacht werden. Im dritten Theorieteil soll nun, aufbauend auf die beiden vorangegangenen Kapitel, vertieft auf Kreativen Tanz und Kreativität im tanzpädagogischen Kontext eingegangen werden. Die Förderung von Kreativität wird aus einer tanzspezifischen Perspektive betrachtet.

4 Kreativer Tanz

Einher mit dem Anstieg an kulturellen Bildungsangeboten in den vergangenen Jahren (vgl. Kapitel 2.2) zeichnet sich auch im Tanz eine zunehmende Förderung und Etablierung von Tanzangeboten im schulischen wie außerschulischen Kontext auf nationaler Ebene ab. Im Zuge dessen rückt der Kreative Tanz vermehrt als Anknüpfungspunkt zur Welt des Tanzes in den Mittelpunkt, in dessen Fokus die Entdeckung individueller Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten liegt und weniger die Vermittlung von Tanztechniken und -fertigkeiten. Der Unterricht in Kreativem Tanz bietet Gelegenheit, den eigenen Körper als beispielbares Instrument kennen und manipulieren zu lernen sowie Stimmungen, Gefühle und (Körper-)Bilder durch den Körper transparent zu machen. Aufgrund seines Ansatzes und Potenzials erfährt Kreativer Tanz eine nie zuvor dagewesene Anerkennung, die zugleich mit vielfältigen Wirkungszuschreibungen verbunden ist. So wird vielfach konstatiert, dass Kreativer Tanz die Entwicklung kreativer Fähigkeiten positiv beeinflussen kann. Der Frage, ob und inwiefern sich diese Wirkungszuschreibung empirisch abbilden lässt, wird im vorliegenden Forschungsvorhaben nachgegangen.

Dazu wird in einem ersten Schritt der Gegenstand Tanz definiert, um das Phänomen Tanz und dessen Wirkungen im Zuge des vorliegenden Forschungsanliegens klar von anderen kulturellen Bildungsangeboten oder dem Sport abgrenzen zu können (vgl. Kapitel 4.1). Damit verbunden ist das Offenlegen des Kontextes, in den der Kreative Tanz eingebettet ist. Dessen Bildungspotenziale werden herausgestellt, sein Stellenwert im Bildungssystem verdeutlicht sowie (Heraus-)Forderungen des Feldes identifiziert, die im Zusammenhang mit den neuen Entwicklungen des Feldes entstanden sind (vgl. Kapitel 4.2). Daran knüpft das Herzstück dieser Arbeit an: Als wesentliche Einflussgröße für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten wird im tanzpädagogischen Kontext die Unterrichtsgestaltung angesehen. Dazu gibt es allgemein-pädagogische Empfehlungen im tanzpädagogischen Kontext, die kurz skizziert werden. Um das besondere Bildungspotenzial des Kreativen Tanzes hinsichtlich der Förderung kreativer Fähigkeiten aufzeigen zu können, werden anschließend jene methodisch-didaktischen Handlungsweisen des Kreativen Tanzes herausgestellt, die für die Kreativitätsförderung als essenziell eingestuft werden. Dabei wird auf die methodisch-didaktischen Handlungsweisen Bezug genommen, die im vorangegangenen Kapitel 3.3.3 dargelegt wurden und diese für das Feld Kreativer Tanz spezifiziert (vgl. Kapitel 4.3). In einem dritten Schritt wird der Blick auf Faktoren aus dem tanzpädagogischen Kontext gelenkt, die neben dem Kreativen Tanz und seinen Handlungsweisen die Entwicklung kreativer Fähigkeiten beeinflussen können, wobei auf Faktoren des vorangegangenen Kapitels 3.4.2 Bezug genommen wird (vgl. Kapitel 4.4). Schließlich werden bisherige Erkenntnisse zur Wirkung von Kreativem Tanz auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten sowie zur kreativitätsfördernden Unterrichtsgestaltung systematisch zusammengetragen und aktuelle Forschungsdesiderate aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.5).

4.1 Präzisierung und Deutung des Tanzbegriffs

Bevor der Blick auf den Kreativen Tanz und dessen Bildungspotenziale gelenkt wird, ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung das leitende Verständnis von Tanz zu definieren, da sich verschiedene Definitionsansätze zu diesem als „flüchtig“, „transitorisch“ (Klein, Leopold & Wieczorek, 2018, S. 236) und „antlitzhaft“ (Günther, 1962, S. 8) beschriebenen Begriff finden lassen. Bei Durchsicht der verschiedenen Definitionsansätze fallen im Wesentlichen drei Aspekte auf: (1) Der Begriff *Tanz* wird sowohl weit als auch eng ausgelegt. (2) Je nach Auslegung umfasst der Begriff *Tanz* auch das *Tanzen* oder es wird zwischen dem Substantiv *Tanz* und dem Verb *Tanzen* unterschieden. (3) Zur Definition der Begriffe *Tanz* oder *Tanzen* wird häufig der Sport als Abgrenzung herangezogen, um das Besondere von „Tanz“ oder „Tanzen“ herauszustellen. Vor diesem Hintergrund sollen die verschiedenen Verständnisweisen in Folge kurz skizziert und unter Bezugnahme des Sports Alleinstellungsmerkmale von Tanz hervorgehoben werden

Einem weiten Ansatz folgend werden *Tanz* und *Tanzen* als Synonym verwendet bzw. *Tanzen* wird unter dem Begriff *Tanz* subsummiert (vgl. Bäcker, 2008, S. 161). Je nach Kontext wird er als Teil der Religion oder Kultur, als gesellschaftlicher Akt, Kunstform, Erziehung oder Therapie begriffen (Lowinski, 2007, S. 119). *Tanz* wird sodann als *Phänomen* verstanden, das für eine allumfassende „Abstraktion von vielen Einzelercheinungen“ (Kramer, 1975, S. 9) steht und sich seit langem in verschiedenen sozialen, religiösen oder historischen Kontexten durch alle Kulturen und Epochen zieht und Menschen aller Lebensalter anspricht (Cabrera-Rivas, 1991, S. 61; Röthig & Prohl, 2003, S. 581).

Demgegenüber verstehen Vertreter des engen Begriffsverständnisses unter dem Substantiv *Tanz* eine *spezifische kultur-historische oder gesellschaftlich-politische Erscheinungsform* (Röthig & Prohl, 2003, S. 581). Diese Erscheinungsformen reichen von spontanen leiblichen, abstrakten Regungen über symbolisch-expressive, narrative Formen bis hin zu kodifizierten festgelegten, absichtsvollen Bewegungsfolgen, wie ein spezifischer Gesellschaftstanz (z. B. Walzer, Rumba), Volkstanz (z. B. Schuhplattler) oder Kunstdanz (z. B. Ballett, Jazztanz) (Röthig & Prohl, 2003, S. 581; Mühlporte, 2009, S. 148; Fleischle-Braun, 2012, S. 584; Roscher, 2012, S. 240). Sie spiegeln die verschiedenen kulturellen, historischen, gesellschaftlich-politischen und sozialen Entwicklungen (Röthig & Prohl, 2003, S. 581; Bäcker, 2008, S. 161; Fleischle-Braun, 2012, S. 582) sowie das jeweilige „Verständnis von Körperlichkeit und Bewegung wieder, das sich in unterschiedlichen ästhetischen Idealen, Normen und Praktiken äußert“ (Fleischle-Braun, 2012, S. 582).

Einem ebenso engen Begriffsverständnis folgend wird neben dem Substantiv *Tanz* das Verb *Tanzen* verwendet. Darunter wird nicht eine spezifische Erscheinungsform, sondern eine *motorische, an den Körper gebundene Tätigkeit* begriffen, in deren Mittelpunkt die Bewegung

steht (Cabrera-Rivas, 1991, S. 62; Mühlpforte, 2009, S. 148). Ähnlich dem Sport geht es darum, spezifische Bewegungen (z. B. Drehungen, Sprünge) zu erlernen, motorische Kompetenzen zu vertiefen, das Bewegungsrepertoire zu erweitern, Bewegungen und Bewegungsabläufe zu analysieren und den Körper und dessen Bewegungsmöglichkeiten zu kontrollieren. Daneben kommen die Fähigkeiten der Zentrierung, des Gleichgewichts, des Fokus, der Atmung, des Transfers von Gewicht sowie des Umgangs mit Spannung, Entspannung, Haltung, Zeit, Raum und Kraft zum Tragen (Minton & Beckwith, 1986, S. 26).

Dennoch grenzt sich *Tanzen* von anderen körperbetonten Tätigkeiten wie Alltagsbewegungen oder diversen Sportarten ab. Es ist eine *rhythmische* Tätigkeit, bei der „der Leib auf rhythmische Weise bewegt wird [...], meist zu Musik“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 581). Zwar steht bei spezifischen Sportarten wie der Rhythmischen Gymnastik auch der gestalterische Umgang mit einer vorgegebenen Musik oder Rhythmus im Vordergrund (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 14), Tanzen zielt jedoch zudem darauf ab, den inneren zeitlichen und dynamischen Rhythmus zum Ausdruck zu bringen (Rohrbeck, 1993, S. 106).

Während darüber hinaus die meisten Sport- oder Alltagsbewegungen „auf die Bewältigung von Aufgaben, auf die konkrete Auseinandersetzung mit Umweltgegebenheiten gerichtet“ sind (Fritsch, 1997, S. 14), ist Tanzen *selbst-referentiell*, d. h. auf sich selbst bezogen (Fleischle-Braun, 2012, S. 582). Tanzen ist kein Mittel zum Zweck, um ein äußerliches Ziel zu erreichen, sondern Tanzen macht sich selbst, die Tanzbewegung zum Thema (Mühlpforte, 2009, S. 148). Die Tanzbewegung „dauert“ (Buytendijk, 1956, S. 82) innerhalb des Kontinuums von Raum, Zeit, Kraft, Form und geht über das Alltägliche, das Gewohnte und Instrumentelle hinaus (Bietz & Heusinger, 2010, S. 60; Fleischle-Braun, 2012, S. 582; Klinge, 2014a, S. 65). In diesem „Überschuss leiblichen Bewegens“ (Waldenfels, 2007, S. 29) liegt das Besondere der tänzerischen Bewegung und enthebt sie ihrer zweckhaften Bestimmung (Günther, 1962, S. 25). Die nicht-funktionelle Tanzbewegung ist damit nicht zweckfrei; ihr Nutzen und Ziel liegen vielmehr im Vollzug selbst und in ihrer Erlebnishaftigkeit (Fleischle-Braun, 2012, S. 582).

Vor diesem Hintergrund wird *Tanzen* auch als *ästhetische Bewegungsform* begriffen (Lowski, 2007, S. 118; Bietz & Heusinger, 2010, S. 60). Zwar werden ebenso spezifische Sportarten wie Eiskunstlauf, Tanzsport, Turmspringen u.ä. als ästhetisch begriffen. Dem Begriff des Ästhetischen unterliegt sodann jedoch eine Auslegung im Sinne des „Schönen“, während beim Tanzen der Begriff „ästhetisch“ im Sinne des „sinnlich Wahrnehmbaren“ verstanden wird (Klinge & Schütte, 2013, S. 603). Tanzen wird als ästhetische Bewegungsform begriffen, bei der weniger die „schöne Darbietung“ (Klinge & Schütte, 2013, S. 603) und das „Steigerungsprinzip“ (Fritsch, 1991, S. 17) als vielmehr der Eindruck, die Erlebnishaftigkeit, der leibliche Erfahrungsprozess, die bewusste, sensible, nachspürende Durchführung von Bewegung und „wache“ Auseinandersetzung mit dem individuellen Körper im Vordergrund stehen (Fritsch,

1991, S. 12–13; Fleischle-Braun, 2012, S. 585; Roscher, 2012, S. 238). Eine sportliche oder alltägliche Bewegung wird somit erst dann zu einer tänzerischen Bewegung, wenn der Fokus auf das innere Bewegungsgeschehen gelenkt wird und eine Präsenz in der Bewegung und Bewegungsausführung liegt (Gaupp, 1990, S. 2; Bietz, Laging & Roscher, 2005, S. 238). Tanzen wird also nicht nur als physisch, kinästhetische Tätigkeit (ohne innere Beteiligung), sondern als körperlich, leibliche Tätigkeit (mit innerer Beteiligung) begriffen (North, 1990, S. 28).

Tanzen bedeutet darüber hinaus über die Auseinandersetzung mit Bewegung und der eigenen Körperlichkeit Inneres und Äußeres miteinander zu verbinden und dem sinnlichen Eindruck einer Bewegung einen sinnhaften Ausdruck zu verleihen (Bietz, 2005, S. 90). Die Tätigkeit wird daher als eine *symbolisch-expressive Kunstform*, als Inszenierung des Körpers begriffen (Röthig & Prohl, 2003, S. 581; Fleischle-Braun, 2012, S. 582; Roscher, 2012, S. 240). Fritsch (2005, S. 116) beschreibt es als ein Denken mit dem Körper, ein „empfindungsdurchlässiges Bewegen“. In dessen Mittelpunkt steht der habituierte Körper, eingebettet in einen sozialen, kulturellen und geschichtlichen Kontext, als Speicher aller physischen, emotionalen, sozialen und psychischen Erfahrungen (Bourdieu, 1987, S. 127). Dabei gilt es Bewegung, Körperform und Geste eine symbolische Bedeutung zu geben und etwas darzustellen, das über das rein Körperliche, das sinnlich Wahrnehmbare hinausgeht. Der Körper wird zum Ausdrucksorgan von Erlebtem, von vagen, inneren Empfindungen und Emotionen und zur symbolischen Repräsentation einer abstrakten Idee (Stinson, 1989, S. 206; Lowinski, 2007, S. 122). Er wird zum Mittel, um Erlebtes zu ver-körpern, Stellung zu beziehen und mit der Welt zu kommunizieren (Klinge, 2014b, S. 155). Klinge (2004), Kramer (1975) und Roscher (2012) argumentieren, dass auch eine alltägliche oder sportliche Bewegung einen Ausdruck innehaben kann. Nach Klinge (2008, S. 22) liegt der Unterschied allerdings darin, dass der Bewegungsausdruck im Sport nicht für das Gelingen der Bewegung ausschlaggebend ist, während „er beim Tanz zur mitbestimmenden Größe“ wird. Für Kramer (1975, S. 9) ist das entscheidende Unterscheidungsmerkmal die Darstellungsabsicht, die in einer tänzerischen Bewegung, nicht jedoch in einer sportlichen Bewegung steckt, während für Roscher (2012, S. 239) die Prägnanz bzw. die Deutlichkeit im Ausdruck den Unterschied zwischen einer tänzerischen und sportlichen Bewegung ausmacht.

Angelehnt an die dargelegten verschiedenen Verständnisweisen und Auslegungen des Begriffs *Tanz*, wird der Terminus in der vorliegenden Arbeit als Phänomen verstanden. Er umfasst alle kultur-historischen oder gesellschaftlich-politischen Kunstformen (z. B. den Kreativen Tanz), in deren Mittelpunkt der habituierte Körper bzw. die Bewegung steht und einer motorischen, rhythmischen, selbstreferentiellen, ästhetischen, symbolisch-expressiven Tätigkeit nachgegangen wird.

4.2 Kreativer Tanz im Kontext Kultureller Bildung

Der Kreative Tanz ist seit den siebziger Jahren durch Arbeiten von Mahler und Haselbach bekannt geworden und seitdem in der Tanzpädagogik im deutschsprachigen Raum fest verankert (Lowinski, 2007, S. 131). Ihn kennzeichnet eine thematische Weite, die zahlreiche Handlungsmöglichkeiten und Zugänge eröffnet. Es gibt allerdings nicht „den“ Kreativen Tanz und „die“ damit verbundene Vorgehensweise. Stattdessen bedienen sich Tanzlehrkräfte unterschiedlicher Inhalte, verfolgen verschiedene Ziele und setzen diese mittels vielfältiger Methoden und Schwerpunktsetzungen um (Mühlpforte, 2009, S. 159). Was den Kreativen Tanz – im Gegensatz zu anderen Tanz-Erscheinungsformen oder Sportarten – bildungswirksam macht, ist, dass Tanzende nicht nur *in* der Kunst des Tanzes ausgebildet (künstlerische Erziehung), sondern *durch* Tanz (z. B. in ihrer Kreativität) gefördert (künstlerische Bildung) sowie zur Auseinandersetzung *mit* dem Gegenstand Tanz angeregt werden können (ästhetische Bildung). Vor diesem Hintergrund sind in den vergangenen Jahren auch viele neue Projekte und Programme entstanden, um Tanz in das Bildungssystem zu verankern. Dies ist mit erheblichen Herausforderungen verbunden.

4.2.1 Bildungspotenziale des Kreativen Tanzes

Der Kreative Tanz bildet *einen* Teilbereich der Kulturellen Bildung. Im Sinne einer *künstlerischen Erziehung* verfolgt er eine Ausbildung in Tanz. Er ist somit produktorientiert ausgerichtet. Der Unterricht zielt einerseits auf die Vermittlung elementarer Basistechnik (McCutchen, 2006, S. 66–72), basierend auf Alltagsbewegungen und elementaren, allgemein bekannten Bewegungsgrundformen (z. B. Laufen, Hüpfen, Springen) (Borczyk & Behrens, 2014, S. 137) sowie die Vermittlung vorgegebener Tanzgestaltungen, die auf unterschiedlichen Tanzstilen oder aktuellen Tanzrends beruhen (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 13–14). Andererseits werden für die physische Entwicklung Aufgaben zur Schulung des Körpers, der vielseitigen Ausbildung motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten (Neuber, 2002, S. 365) aus dem Bereich der Koordination, Rhythmusschulung, Haltung, Gelenkigkeit und Muskeldehnung gestellt (Barz & Kosubek, 2008, S. 38 und 60). Infolge dessen können Tanzende ein kinästhetisches Bewusstsein ausbilden, das ihnen ermöglicht, sich an komplexe Körperformen und gestalterische Bewegungsabfolgen zu erinnern, die Anatomie des Körpers und funktionale Zusammenhänge einzelner Körperteile zu analysieren und für sich zu nutzen (McCutchen, 2006, S. 68–72). Darüber hinaus wird ihnen neben der klassischen Wissensvermittlung gängiger Tanztermini (Mühlpforte, 2009, S. 164) der steuerbare Umgang mit den Parametern der Zeit, des Raumes, der Kraft und Form vermittelt, so z. B. Timing, Wechsel in Raumrichtung und -ebene, Phrasierung, das Bewegen durch den Raum im Verhältnis zum Raum, Partner oder der Gruppe, etc. (McCutchen, 2006, S. 68–72). Peters-Rohse (1977, S. 27) weist allerdings darauf

hin, dass innerhalb des Kreativen Tanzes in Bezug auf die tänzerische Arbeit mit Kindern nicht die Ausbildung zu einem Tänzer oder einer Tänzerin im Vordergrund steht, sondern der Tanz als pädagogisches Mittel zur Erziehung.

Vor diesem Hintergrund steht im Mittelpunkt des Kreativen Tanzes, im Sinne einer *künstlerischen Bildung* durch Tanz, das Subjekt mit seiner biographisch geprägten Körperlichkeit und Persönlichkeit (Cabrera-Rivas, 1991, S. 66). Entgegen anderer Tanz-Erscheinungsformen oder dem Sport, in denen Bewegungen vorgegeben und stark normiert verankert sind, beruht der Ansatz des Kreativen Tanzes auf einem offenen, erweiterten Körperverständnis und ist prozessorientiert ausgerichtet (Lowinski, 2007, S. 117; Barz & Kosubek, 2008, S. 38). Der Beitrag des Kreativen Tanzes für Bildungsprozesse liegt in der Loslösung von inneren Bildern und Vorstellungen, wie ein Körper zu sein und sich zu bewegen hat und vermittelt somit eine Wertschätzung des eigenen Körpers. Dementsprechend werden zwar spezifische Tanzstile erlernt und Bewegungsabfolgen imitiert, im Mittelpunkt stehen allerdings die Exploration und Improvisation, das Ausprobieren, Entdecken und Erforschen individueller, authentischer Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten (Mühlpforte, 2009, S. 165–167; Neuber, 2010, S. 463). So werden die Tanzenden – unabhängig von ihrer Herkunft, Vorerfahrung oder Fähigkeit – durch den Einsatz der Methoden-, Stil- und Technikvielfalt dazu angeregt, eigene Bewegungsmöglichkeiten fernab der Norm zu erforschen, individuelle Grenzen zu entdecken, feste Körperbilder zu durchbrechen und zu überwinden sowie neue Bewegungen zu finden (Barthel & Artus, 2007, S. 196; Lowinski, 2007, 118–123, 183–184; Neuber, 2010, S. 463). Dabei wird eine Vielzahl an unterschiedlichen, altersgerechten Themen und Ausgangspunkten aus der Lebenswelt und dem Alltag der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen geboten (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, S. 7–8). Dazu gehören beispielsweise verschiedene (Alltags-)Bewegungen, Tanzformen oder -stile, Musik- und Klangvorlagen oder die Arbeit mit Materialien, Objekten, Bildern, Texten oder Skulpturen (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 18). Neben diesen sinnlich wahrnehmbaren lassen sich ebenso imaginative Ausgangspunkte finden wie ein (Vorstellungs-)Bild, ein Gedicht, eine Stimmung oder ein Gefühl (Klinge & Freytag, 2007, S. 6), die ästhetische und künstlerische Prozesse anstoßen können. Dieses Anstoßen kann sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung (Peter-Bolaender, 1992, S. 467), wie die Stärkung des Selbstbewusstseins (Quinten, 2016, S. 372), oder auf emotionale und soziale Kompetenzen auswirken (Kaya, Can Yasar & Karaca, 2016, S. 327), weil das Subjekt zur aktiven Gestaltung und zur Teilhabe am kulturellen Leben aufgefordert wird (Bischof & Nyffeler, 2014, S. 16). Eines der Hauptziele des Kreativen Tanzes liegt in der Entwicklung kreativer Fähigkeiten. Daher werden Improvisationsaufgaben oder künstlerische Verfahren angewandt, wie beispielsweise die Handlungs- und Bewegungseinschränkung oder das Verfahren der Verfremdung, um Wahrnehmung zu intensivieren und Irritationen oder Widerstände zu provozieren. So kön-

nen festgefahrene Routinen, eingeschliffene Bewegungsmuster und gewohnte Bewegungskli-schees ins Bewusstsein gerufen, aufgestöbert und Bewegungsverhalten in Frage gestellt wer-den (Fritsch, 1989, S. 15; Freytag, 2016, S. 357–358). In Folge kann dieses aufgebrochen, dekonstruiert und verändert werden. Durch das Aufweisen alter und neuer Perspektiven kön-nen neue, ungewöhnliche Bewegungen entstehen, ein persönlicher Bewegungsstil und indivi-duelle Bewegungssprache entwickelt, Ausdrucksmöglichkeiten ausdifferenziert und das Be-wegungsrepertoire erweitert werden.

Es geht einerseits darum, Fremdheit in die Vertrautheit zu bringen, andererseits Vertrauen in die Fremdheit bzw. im Umgang mit Ungewohntem zu etablieren. Dafür werden im Kreativen Tanz freie Gelegenheiten zur Selbsterfahrung- und -entfaltung bereitgestellt (Fleischle-Braun, 2012, S. 3), welche die Tanzenden dazu anregen, sich, im Sinne der *ästhetischen Bildung*, mit dem Gegenstand Tanz reflexiv auseinanderzusetzen. Laut Beckers (1997, S. 23) setzt Bil-dungsfähigkeit Erfahrungsfähigkeit voraus. Dementsprechend wird ein besonderer Wert auf Aufgaben zur Körper- und Wahrnehmungsschulung gelegt (Schwantes, 2006, S. 53; Fleischle-Braun, 2012, S. 3). Denn

„[d]er Körper ist der Ort, an dem sich lebensweltliche Erfahrungen niederschlagen; er liefert die sinnliche Basis, von der Widerstands-, Differenz- und Lernerfahrungen ausgehen und ist schließlich das Handlungszentrum, das Erfahrungen, Ideen, Pläne oder auch Einsichten umsetzt. Der Tanz bietet dem Körper als Speicher von Erfahrungen und als Handlungs-zentrum zugleich ein besonders geeignetes Übungs- und Erfahrungsfeld“ (Klinge, 2010, S. 90).

Dementsprechend wird im Kreativen Tanz darauf abgezielt, ein differenziertes Bewusstsein und Gefühl für den eigenen Körper zu entwickeln (Fleischle-Braun, 2012, S. 3), um darauf aufbauend den Körper als sich wandelndes Instrument und Ausdrucks- und Kommunikations-mittel zu entdecken, „wo das Erlebte und Gelernte nicht in sprachlichen Ausdruck gefasst wer-den kann“ (Quinten, 2016, S. 371). Dafür werden unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten in Form von Einzel-, Partner- und Gruppenaufgaben angeboten, die eine Auseinandersetzung mit sich selbst, dem Partner oder der Gruppe provozieren können (Fleischle-Braun, 2012, S. 3; Quinten, 2016, S. 372). Bildung kann allerdings erst erfolgen, wenn Wahrnehmung und die in Unordnung gebrachten Erfahrungen wieder eingeordnet werden (Beckers, 1997, S. 24). Vor diesem Hintergrund werden im Rahmen von Gestaltungen, Beobachtungen und Reflexionen die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit Tanz als Kunstform, Tanztradition und individueller Ausdrucksweise auseinanderzusetzen (Fleischle-Braun, 2012). Das Geschehen wird aller-dings nicht nur analysiert, bewertet und reflektiert, sondern auch sein vielschichtiger sozialer, kultureller und historischer Kontext offengelegt (Cabrera-Rivas, 1991, S. 78). Somit können die Tanzenden einerseits ein ästhetisches Bewusstsein entwickeln, das über „das Schöne“ und „das Hässliche“ hinausgeht (Boklage, 2009, S. 102–103), andererseits ihre Erfahrungen

im jeweiligen Kontext verarbeiten und, im Sinne von Bildung, die in Unordnung geratenen Erfahrungen ordnen sowie ihr Weltbild verändern (Klinge, 2001, S. 255).

Das Bildungspotenzial des Kreativen Tanzes liegt zusammenfassend darin, dass er auf der pädagogischen Grundidee der Bildung des Menschen *in, durch* sowie der Auseinandersetzung *mit* Tanz beruht. Der Körper als Bezugsort, das offene Körperverständnis, das Wechselspiel zwischen prozess- und produktorientiertem Unterricht, die Methodenvielfalt, die „Überschreitung des Alltäglichen“ (Klinge, 2010, S. 86) und Prinzipien wie Teilhabe, Vielfalt, Selbstbestimmung und Fehlerfreundlichkeit kennzeichnen den Ansatz und machen ihn gegenüber anderen Künsten einzigartig. Indem er die erforderlichen Möglichkeits- und Erfahrungsräume für das Aufbrechen bestehender Ordnungen liefert und der Körper „das Bezugszentrum der Gegenstands- und Welterfahrung“ darstellt (Beckers, 1997, S. 23), kann Kreativer Tanz Bildungsprozesse initiieren (Klinge, 2010, S. 88–91). Im Sinne Kultureller Bildung steckt daher das besondere Bildungspotenzial vom Kreativen Tanz darin, Kinder nicht nur in ihrer physischen, sondern darüber hinaus in ihrer geistigen, emotionalen, sozialen, kreativen und ästhetischen Entwicklung zu fördern und langfristig zu unterstützen (Klinge, Schneeweis & Müller, 2010, S. 46; Lykesas, Tsapakidou & Tsompanaki, 2014, S. 212; Quinten, 2016, S. 370–371). So wird Tanz als „grenzüberschreitendes“, „universelles“ Medium gesehen (Barboza, 2015, S. 95), das bildungswirksam und bedeutsam für die Entwicklung des Kindes ist. Dementsprechend sollte davon ausgegangen werden, dass Tanz im Bildungssystem tief verankert ist. Dennoch bleibt die Implementierung von Tanz und somit der Zugang zur Kulturellen Bildung Anlass zur Besorgnis (Fritsch, 2008, S. 3; Parsad & Spiegelmann, 2012, S.1).

4.2.2 Stellenwert im Bildungssystem

Schule ist in Bezug auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung ein zentraler Ort, weil sie einen Lebenserfahrungsraum darstellt, der Möglichkeiten zur kreativen Entfaltung und Persönlichkeitsentwicklung für Kinder bietet, unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, ihrem Alter oder Geschlecht (Foik, 2008, S. 61). Obschon Tanz seit den 1980er Jahren curricular in Schulfächern wie Musik und Sport verankert ist, bleibt die tänzerische Aktivität innerhalb der Schulen begrenzt (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 12–13; Klinge, 2014b, S. 155–157). In diesem Zusammenhang berichten Parsad und Spiegelman (2012, S. 40) in ihrer in den USA angelegten Studie, dass im Schuljahr 2009–2010 lediglich drei Prozent der Grundschulen Tanz als Unterrichtsfach integrierten, während in den Jahren 1999–2000 noch in 20 Prozent der Grundschulen Tanz als Fach unterrichtet wurde. In Schulen, in denen Tanz angeboten wird, zählt Tanz zwar selten als eigenständiges Fach; es lässt sich aber in den Fächern Musik und Sport/Gymnastik integriert wiederfinden und ist somit diesen untergeordnet (Bä-

cker, 2008, S. 165). Der Sport- und Bewegungsbereich ist allerdings eher wettkampf- als ästhetisch-orientiert, während Tanz als „a non-competitive kinetic activity“ verstanden wird (Lykesas et al., 2014, S. 211). Darüber hinaus kämpft der Sport zudem selbst fortwährend um Akzeptanz und Legitimation, da die Schule erstrangig kognitive Ziele verfolgt (Klinge, 2016, S. 366). Es ist also nicht verwunderlich, dass laut Parsad und Spiegelman (2012, S. 40) Tanz im Jahr 1999–2000 in weniger als der Hälfte der Grundschulen (48 %) Teil des Sportunterrichts war und sich der Anteil im Jahr 2009–2010 noch weiter reduzierte (44 %). Auch in Bezug auf Tanz als Teil des Musikunterrichts lässt sich ein Rückgang feststellen: Waren es im Jahr 1999–2000 noch 48 %, wurde Tanz im Schuljahr 2009–2010 nur noch in 37 % der Grundschulen als Teil des Musikunterrichts vermittelt. Vor diesem marginalisierenden Hintergrund weist Haynes (1987, S. 142) auf die fehlende Notation im Tanz hin und vermutet, dass sich dies auch auf die Entwicklung als Fach ausgewirkt hat:

„There are, for instance, no equivalents in dance of a Bach, a Rembrandt or a Shakespeare, for there are no existing scores, artefacts or texts to bear witness to the works of past choreographers. As a consequence, there is no substantial body of literature on the dance, no tradition of scholarly research, no complex and varied school of analysis and criticism – no common literature discourse. Compared to the abundant literature on all other art forms, dance is in a state of critical and historic impoverishment.“

Ähnliches wird auch aus Deutschland berichtet. So wird Tanz, obwohl in den Lehrplänen als „tänzerische Grunderfahrung“ oder „Gymnastik/Tanz“ festgeschrieben (vgl. Kultusministerium Niedersachsen, 1984, 1998; Vogel, 2004, 2006), im regulären Unterricht wenig berücksichtigt und ist auf das Engagement einzelner Sport- und Musiklehrkräfte angewiesen (Fritsch, 2008, S. 3; Mühlpforte, 2009, S. 174; Klinge, 2012, S. 9). Dennoch stellt die Erweiterung von Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen einen Wendepunkt für den Stellenwert von Tanz an Schulen dar. Im Zuge dessen eröffneten sich neue Möglichkeiten für die Integration von tänzerischen Bildungsaktivitäten ins deutsche Schulsystem. Mit dem Bedarf an Nachmittagsangeboten stieg auch die Anzahl an Kooperationen und Tanzinitiativen mit außerschulischen Partnern wie Choreographen, Tanzkünstlern, Pädagogen, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, die Tanz als Nachmittagsangebot, Wahlfach, fächerübergreifend oder im Rahmen von Projekttagen unterrichten (Zimmermann, 2008, S. 8; Fleischle-Braun, 2012, S. 586; Klinge, 2012, S. 4, 2014b, S. 154). Seitdem entstanden neben neuen Studiengängen an der Sporthochschule Köln, der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Universität Hamburg (Gadelha, 2012, S. 7) zahlreiche Großprojekte wie „Rhythm is it“, „Tanz macht Schule“, „TanzZeit“, „Tanzlabore 21“, „Kultur macht stark“ u.v.m. (Mühlpforte, 2009, S. 178–186). In diesem Zusammenhang wurde auch 2007 der Bundesverband Tanz in Schulen gegründet, der einerseits eine stärkere Verankerung von Tanz im Bereich Kultureller Bildung sowie im Curriculum anvisiert, andererseits darauf abzielt, Tanz als Kunstform und individuelles Ausdrucksmittel zu vermitteln und die Qualität der Angebote zu sichern (Fleischle-Braun & Klinge, 2008, S. 193; Bundesverband

Tanz in Schulen, 2012b, S. 6). Der Verband fungiert als Ansprechpartner für Schulen, Tanzkünstlerinnen und -künstler. Viele Schulleiterinnen und -leiter nehmen seitdem die Möglichkeit wahr, Projekte in Schulen zu integrieren, andere hingegen, Tanz in den Regelunterricht mit einzubinden und das Potenzial dieser Kunstform für ihre heterogenen, multikulturell durchmischten Lerngruppen zu nutzen (Klinge, 2014b, S. 156). Entgegen der (oben genannten) Besorgnis kann demzufolge insgesamt eine bundesweite Zunahme an Tanzangeboten und ein bedeutsamer Stellenwert des Tanzes als Teilbereich der kulturellen Bildung beobachtet werden (Mühlpforte, 2009, S. 178–186; Bundesverband Tanz in Schulen, 2012a, S. 5; Klinge, 2014b, S. 158).

Dennoch werden nach anfänglicher Begeisterung auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Tanzkunst sowie der Implementierung von Tanz im Bildungssystem ersichtlich (Zimmermann, 2008, S. 8). Zahlreiche Projekte hängen vom Bemühen und Engagement einzelner motivierter Lehrkräfte ab, da sich viele nicht kompetent genug fühlen, Tanz, insbesondere Kreativen Kindertanz, zu vermitteln. Der Mangel an künstlerischer, tanzpraktischer oder -pädagogischer Selbsterfahrung in der Lehrerausbildung sowie die Herausforderung, geeignetes Lehrmaterial zu finden (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 12–13; Mühlpforte, 2009, S. 173–178), können ein Gefühl von Inkompetenz und Unsicherheit hervorrufen, welches in Ratlosigkeit mündet und schließlich zu Ablehnung auf Seiten der Lehrkräfte führen kann (Fritsch, 2008, S. 3; Steinberg & Steinberg, 2016, S. 189–190). Zugleich wird Tanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht nur als motorische Handlung verstanden. Tanz ist mit der Darstellung und dem Ausdruck der eigenen Person verbunden und somit eng verknüpft mit Emotionalität und Expressivität. Daher wird Tanz oft als „Weiberkram“ abgestempelt und insbesondere von Sportlern mit „Nicht-Leistung, Unmännlichkeit, narzißtischer Selbstdarstellung“ gleichgestellt (Fritsch, 2008, S. 4).

Tanz mit seiner Emotionalität und Expressivität benötigt eine spezifische Sensibilität, methodisch-didaktisches Wissen seitens der Lehrkraft (Foik, 2008, S. 62; Fritsch, 2008, S. 4), das sie befähigt, trotz unpassender Rahmenbedingungen (z. B. festgelegte, geregelte Zeiteinteilung) eine geschützte Atmosphäre zu bieten, die zur explorativ-gestalterischen Auseinandersetzung mit dem Körper und künstlerisch-kreativen Prozessen einlädt (Klinge & Freytag, 2007, S. 4–5; Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 16; Fritsch, 2008, S. 4). Tanzkünstlerinnen und -künstler fordern allerdings, dass Tanz nicht einer Pädagogik untergeordnet sein sollte und durch einen „pädagogischen Filter“ gehen darf. Ihrer Meinung nach sollten lediglich Kunstschaffende Tanz an Schulen unterrichten, da es Tanzpädagoginnen, -pädagogen und Lehrkräften an künstlerischer Qualifikation und tanzpraktischem Können fehle. Demgegenüber stehen Tanzpädagoginnen und -pädagogen, die bemängeln, dass Kunstschaffende nicht das pädagogische und methodisch-didaktische Wissen mitbringen, das für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen benötigt wird (Foik, 2008, S. 61–62). In Bezug auf Tanz in Kultureller Bildung

werden allerdings sowohl künstlerische als auch pädagogische Qualifikationen von den Unterrichtenden verlangt, d. h. künstlerisches, tanzpraktisches Können, Vernetzungskompetenz und methodisch-didaktisches Wissen. Nach Gadelha (2012, S. 7) gibt es allerdings

„nur wenige Persönlichkeiten, die das alles in sich vereinen: Künstlervorbild zu sein und empathischer Pädagoge; die mit Können und Freude das Unterrichten als einen kreativ-künstlerischen Prozess begreifen, der aus der lebendigen Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern neugierig forschend immer wieder neue Aufgabenvarianten hervorzuzaubern sich eignet; die kurzum in der Lage sind, fachliches Können weiterzugeben und gleichzeitig mit der eigenen Leidenschaft für die Tanzkunst anzustecken“.

Damit der Aufschwung sich weiterhin fortsetzen und Tanz an Schulen eine Selbstverständlichkeit werden kann, sind der Abbau von Barrieren und damit einhergehend bildungspolitische Weichenstellungen notwendig (Neuber, 2000a, S. 29; Barz & Kosubek, 2008, S. 39; Quinten, 2016, S. 370). Einerseits müssen Lehrkräfte befähigt werden, Tanz vermehrt selbst zu unterrichten, indem eine zunehmende Einbindung von Tanzunterricht in ihre Ausbildung vorgenommen wird (Neuber, 2000a, S. 29; Mühlporte, 2009, S. 173–178). Dabei sollen sie nicht nur lernen künstlerisch zu arbeiten, sondern auch tanzpraktisches Können, tanztheoretisches Wissen und ein breites methodisch-didaktisches Wissen erwerben, da das Erreichen der Ziele stark von komplexen Fähigkeiten der Lehrkräfte und ihrer Methodik sowie Didaktik abhängt (Lowinski, 2007, S. 121). Andererseits sollen Kooperationen mit Tanzkutschaffenden und Tanzlehrkräften weiterhin forciert werden. Dafür ist ein breitangelegtes Angebot zur Weiter- und Fortbildung notwendig, um eine qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung zu ermöglichen. Für die Aus- und Fortbildung sind allerdings finanzielle Mittel nötig, die erst gewährt werden, wenn die Bedeutsamkeit von Tanz offengelegt und somit Interesse an dieser Kunstform entfacht wird (Vogel, 2004, S. 291).

In diesem Zusammenhang sind nicht nur die Tanzpädagogik und -kunst gefordert eng zusammenzuarbeiten und ihre Potenziale gegenseitig anzuerkennen. Auch die Tanzwissenschaft wird dazu gedrängt, Begründungsargumente für die pädagogische Berechtigung darzulegen (Bäcker, 2008, S. 166), um das politische Interesse an Tanz und damit einhergehend die Etablierung von Tanz voranzutreiben (Mühlporte, 2009, S. 180). In diesem Zusammenhang wird verlangt, dass theoriegeleitete Hilfestellungen für die Praxis geliefert (Neuber, 2000a, S. 29) sowie die lückenhafte Erkenntnislage in Bezug auf Bedingungen und Einflussfaktoren des Gelingens und Scheiterns von Unterricht (Quinten, 2016, S. 371) und der Förderung spezifischer Fähigkeiten im Tanzunterricht aufgearbeitet werden. Dieser Forderung entsprechend soll im Folgenden der Blick auf die Unterrichtsgestaltung gelenkt werden und allgemein-pädagogische Empfehlungen sowie konkrete methodisch-didaktische Handlungsweisen aufgezeigt werden, welche die Kreativitätsentwicklung aus tanzpädagogischer Sichtweise positiv beeinflussen können.

4.3 Kreativitätsförderung im Kreativen Tanzunterricht

Der Kreative Tanzunterricht wird in der vorliegenden Arbeit als ein Angebot verstanden, der nicht per se zu Wirkungen im Bereich der Kreativitätsentwicklung führen muss, sondern von entscheidenden individuellen Bedingungen der Teilnehmenden sowie äußeren Umständen abhängt (vgl. Helmke, 2007, S. 68). Wie bereits im Kapitel 3.4.2 dargelegt, wird der Lehrkraft und der Unterrichtsgestaltung in der empirischen Untersuchungsforschung eine bedeutsame Rolle für die Kreativitätsentwicklung der Lernenden zugeschrieben. Dabei werden in Zusammenhang mit der Förderung von Kreativität im tanzpädagogischen Kontext einerseits allgemein-pädagogische Empfehlungen an die Lehrkräfte gestellt. Andererseits gelten methodisch-didaktische Handlungsweisen des Kreativen Tanzes als bedeutsam für die Kreativitätsförderung.

4.3.1 Allgemein-pädagogische Empfehlungen

Erstens wird konstatiert, dass es für Lehrkräfte wichtig sei, eigene Erfahrungen mit kreativen Methoden gemacht zu haben und Wissen über Bewegungsvariationen zu besitzen (Artus & Mahler, 1991, S. 47–49; Peter-Bolaender, 1992, S. 469–472). Dadurch können sie jenes hohe Einfühlungsvermögen erst entwickeln, das es ihnen ermöglicht, den Unterricht an der Experimentierfreudigkeit, den individuellen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten und der Lernwelt der Lernenden auszurichten und diese anzuregen, sich auf die Aufgabenstellungen einzulassen.

Zweitens wird ein hohes pädagogisches Vermögen angeraten, um den Unterricht bewusst steuern zu können (Neuber, 2015, S. 21). Dies ermöglicht den Lehrkräften, behutsam und achtsam zu sein, um immer wieder neue Gelegenheiten und Spielräume für selbstständiges Gestalten, Ausprobieren und Erlernen unkonventioneller Bewegungsmöglichkeiten anbieten zu können, welche die Lernenden sensibilisieren, provozieren und ermutigen. Zudem können die Lehrkräfte sodann die Teilnehmenden darin unterstützen, originelle Ideen zu erkennen (Vent, 1985, S. 30–31). Darüber hinaus können Lehrkräfte, die ein hohes pädagogisches Vermögen haben, sensibel mit Schwierigkeiten umgehen, die im Laufe kreativer Aufgabenstellungen auftreten. So kann es aufgrund von mangelnder Bewegungserfahrung, Angst, Fehler zu machen oder nur banale Bewegungslösungen vorzeigen zu können, zu einer Fixierung von Bewegungen kommen bzw. einem Rückgriff auf bereits bekanntes Bewegungsrepertoire (Hasselbach, 1971, S. 42; Beckers & Rüschoer, 1996, S. 283–284). Auch Zeitdruck, der Drang nach Perfektion und die Auffassung, Tanz sei gleichzustellen mit Anmut und Schönheit, kann dazu führen, dass Tanzende sich unter- oder überfordert fühlen und stagnieren (Postuwka & Schwappacher, 1998, S. 80; Gadelha, 2012, S. 28–30).

In diesem Zusammenhang wird drittens ein Gleichgewicht empfohlen zwischen dem Herstellen eines vertrauensvollen Klimas, in dem Lernende sich dem Ausprobieren hingeben können und dem Stellen herausfordernder Aufgabenstellungen, die sie kontinuierlich an oder über ihre Grenzen führen, ohne sie dabei zu überfordern. Die Lehrkraft kann dieses Gleichgewicht nur gewährleisten, wenn sie einerseits Tanzende darin bestärkt frei zu agieren, ungewöhnliche Ideen zulässt und ihre Bewegungslösungen wertschätzt, andererseits Korrekturen, eine vertiefte Auseinandersetzung und Analyse ihrer vorgezeigten Bewegungslösungen und -ausführungen vornimmt (Artus & Mahler, 1991, S. 59–60).

4.3.2 Kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Handlungsweisen

Neben diesen eher allgemein gehaltenen Empfehlungen wird von den Lehrkräften verlangt, den Unterricht methodisch so aufzubereiten, dass dieser kreativitätsfördernd ist. Jede Art von Tanz kann nämlich methodisch so angeboten werden, dass bestimmte Fähigkeiten gefördert oder gehemmt werden. Ob sich Tanz sodann kreativitätsfördernd auf die Tanzenden auswirkt, hängt vor allem mit der Wahl der methodisch-didaktischen Handlungsweisen zusammen (Artus & Mahler, 1991, S. 47), die in einem Ansatz verankert sind. Bereits in Kapitel 3.3.3 wurden methodisch-didaktische Handlungsweisen dargelegt, die kreativitätsfördernd sein können. Diese lassen sich im Ansatz des Kreativen Tanzes wiederfinden. Im Folgenden wird daher der Ansatz des Kreativen Tanzes anhand seiner methodisch-didaktischen Handlungsweisen beschrieben. Dabei wird auf das domänenspezifische, kreativitätsfördernde Potenzial der Handlungsweisen eingegangen.

Zeit

Obwohl *Zeit* bisher nicht als eine methodisch-didaktische Handlungsweise des Kreativen Tanzes in der tanzwissenschaftlichen oder -pädagogischen Literatur ausgewiesen wird, kristallisiert sich diese bei näherer Betrachtung der Literatur dennoch als ein Charakteristikum mit Blick auf die Kreativitätsförderung heraus. So wird im Kreativen Tanz Lernenden regelmäßig Zeit gegeben, um in Phasen der Exploration und Improvisationen den Umgang mit Unsicherheit zu erlernen und innerhalb der kreativen, prozessorientierten Arbeitsmethode zu einer Lösung zu kommen (Haselbach, 1971, S. 41–42). Hinsichtlich der Förderung von Kreativität sind regelmäßige Improvisations- und Gestaltungsaufgaben notwendig, damit Teilnehmende Angst abbauen, etwas falsch zu machen, sich bloßzustellen und lernen, auf Spontaneität zu vertrauen (Gadelha, 2012, S. 29). Erst durch regelmäßige Gelegenheiten zum Bewegungssuchen und -finden können Tanzende das Bedürfnis entwickeln, nicht mehr auf bisher bekannte und gewohnte Bewegungsmuster zurückgreifen, sondern ihren Körper als Ausdrucksinstrument zu entdecken (Vent, 1985, S. 33–34).

Interaktion

Eine weitere methodisch-didaktische Handlungsweise des Kreativen Tanzes stellt der *Einsatz verschiedener Sozialformen* dar. Demnach arbeiten Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Einzel-, Paar-, Kleingruppen sowie zusammen im Öffentlichen Unterricht, um verschiedene Interaktionen und einen Austausch innerhalb der Gruppe zu ermöglichen. In Hinblick auf das Anregen kreativer Prozesse kann neben dem Einsatz verschiedener Materialien und Gegenstände (Bähr, 2008, S. 5) vor allem die Interaktion mit einem Partner oder einer Kleingruppe zur selbstständigen Auseinandersetzung mit vorgegebenen oder selbstgefundenen Bewegungsmaterial und spontanen Bewegungslösungen führen (Behrens, 2012b, S. 159). Die Lernenden inspirieren sich gegenseitig und regen einander an (Neuber, 2000a, S. 94). Dies kann zu einem variantenreichen Umgang mit den Körper- und Bewegungsmöglichkeiten führen (Barboza, 2015, S. 99).

Unterrichtsmethode

Im Kreativen Tanz existiert bisher kein einheitliches Konzept, das Ziele, Inhalte und Methoden klar festlegt (Mühlpforte, 2009, S. 165), daher kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz. Manche Lehrkräfte greifen auf Methoden aus der Pädagogik zurück, andere entlehnen experimentelle Verfremdungsmethoden aus der Kunst wie das Mapping oder das Dekontextualisieren (Freytag, 2016, S. 358). Demzufolge stellt die *Methodenvielfalt* eine weitere methodisch-didaktische Handlungsweise des Kreativen Tanzes dar. Im Vergleich zu anderen Bereichen aus dem Sport, wie beispielsweise der Bewegungstherapie oder dem Gesundheitssport, die mehr als 30 verschiedene spezifische Trainingsmethoden aufweisen (Lange & Sinning, 2010, S. 19), kommt im Kreativen Tanz eine relativ geringe Anzahl an Methoden zur Anwendung, die sich in den unterschiedlichen Unterrichtskonzepten zum Kreativen Tanz wiederfinden lassen (vgl. Vogel, 2004; Frege, 2008; Mühlpforte, 2009). Es wird grundsätzlich zwischen Imitation, Improvisation, Gestaltung, Übung und Reflexion unterschieden. Diesen Methoden kommt in Bezug auf die Kreativitätsförderung eine besondere Bedeutung zu.

Zum einen erfolgt im Kreativen Tanz das Bewegungslernen und der Umgang mit kreativen Bewegungen über die Rezeption, im Sinne *imitativer Verfahren*. Diese können als motivierend und herausfordernd erlebt werden, da sie durch klar definierte Vorgaben den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Orientierung bieten. Zumeist erfolgt dieses Verfahren deduktiv über Anweisungen, ist produktorientiert und hat das Beherrschen einer Bewegungsausführung zum Ziel. In *Imitationsphasen* ahmen Tanzende ausgewählte, vorgegebene, meist äußerlich nachvollzogene Schrittkombinationen und Bewegungen nach und replizieren diese (Mühlpforte, 2009, S. 166–167). Den Kern dieser Methode bildet allerdings nicht nur der Aneignungsprozess, bei dem äußerliche Formen übernommen, Bewegungsfolgen erlernt und somit das Bewegungsrepertoire erweitert und eine bewegungstechnische Basis geschaffen werden

(Haselbach, 1971, S. 41). Vielmehr geht es um die Auseinandersetzung mit traditionellen und gegenwärtigen Bewegungskünsten und Tanzstilen (Vent, 1985, S. 34), dem Nachspüren und sich Wiederfinden in anderen Dynamiken, Qualitäten und Emotionen sowie dem „Hineinspielen in eine gesuchte, erhoffte Ausdrucksform“ (Fritsch, 1985b, S. 17). Das wesentliche Ziel ist nicht nur die Angleichung an fremde Bewegungen, sondern das Fremde sich zu eigen machen, sich damit zu identifizieren, dieses weiterzuentwickeln und die Ausdrucksfähigkeit zu erweitern (Klinge, 2008, S. 25).

Das Fremde sich zu eigen zu machen, gilt ebenso als Ziel für Phasen, in denen Lernende üben, trainieren und wiederholen. Die Methode der *Übung* zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits die korrekte Grundform einer (tanztechnischen) Bewegungsausführung erlernt, ungenaue Ausführungen korrigiert, qualitativ verbessert und konditionelle sowie koordinative Fähigkeiten gefördert werden (Vent, 1985, S. 35–36; Barthel & Artus, 2007, S. 132–134). Andererseits wird festgelegtes Bewegungsmaterial wiederholt und Tanzabfolgen werden mental und physisch ins Gedächtnis gerufen. Dabei werden sich die Tanzenden ihres eigenen Körpers mit seinen anatomischen und mechanischen Möglichkeiten bewusst, entdecken über die Selbstbeobachtung ihre körperlichen Grenzen und lernen ihren Körper einzusetzen, sich zum Instrument zu wandeln (Fritsch, 1999, S. 263–264).

Technik- und Imitationsphasen bergen zwar die Gefahr einer entleerenden Mechanisierung (Jacobs, 1985, S. 44), dennoch sind sie unerlässlich im Sinne einer Kreativitätsförderung: In und durch imitative Verfahren kann die Körperbeherrschung und das Bewegungsrepertoire erweitert sowie das Potenzial an körpersprachlicher Ausdrucksfähigkeit gesteigert werden. Dies kann zu mehr Freiheit in Experimentier- und Improvisationsphasen und einem variantenreichen, originellen Umgang mit Elementen des Tanzes führen (Vent, 1985, S. 35–36; Gadelha, 2012, S. 53).

Zum anderen erfolgt das Bewegungslernen und der kreative Umgang mit Bewegung im Kreativen Tanz ebenso induktiv, im Sinne *kreativer Verfahren*. Dabei steht die Methode der *Improvisation* im Mittelpunkt, mit dem Ziel vielfältige, ungewöhnliche Bewegungen und Ausdrucksmöglichkeiten zu finden. Tanzenden werden Anregungen und Aufgaben gestellt, die prozessorientiert ausgerichtet sind und verschiedene, eigene Lösungsmöglichkeiten zulassen. In Improvisationsphasen wird Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben, neue, ungewöhnliche Bewegungselemente und Ausdrucksmöglichkeiten spontan hervorzubringen. Dabei steht, im Gegensatz zu Phasen der Übung, nicht die technisch korrekte Bewegungsausführung im Mittelpunkt, sondern das tanzende Erforschen, Ergründen, Kombinieren, Manipulieren der Bewegungen des Körpers und das Experimentieren mit bekanntem Bewegungsrepertoire. Es werden spezifische Situationen geschaffen, die vielfältige Erfahrungen mit dem eigenen oder anderen Körpern, Objekten, Partnern, im Raum, zur Musik oder zu Inhalten initiieren

(Kirsch, 2005, S. 166) und in einer Bewusstseinerweiterung münden können (Peter-Bolaender, 1992, S. 483–484; Kokkonen, 2014, S. 123). Nach Fritsch (1985a, S. 22–23, 1989, S. 15) geht es darum, durch Aufgaben, Themen und Verfahren Widerständigkeit zu provozieren, so z. B. durch Beschränkung der Bewegungsaufgabe auf nur ein Körperteil, durch Verfremden einer Bewegung mittels Akzentuieren des Unauffälligen oder durch Übertragen von Bildern, Gedichten oder Sprachausdrücken auf den Körper. Derartige Improvisationsaufgaben ermöglichen den Tänzerinnen und Tänzern einerseits ein (Körper-)Bewusstsein für die Intensität und Qualität von Bewegungen und Bewegungsmöglichkeiten zu bilden, erweitern und demzufolge die Körpersprache und Ausdrucksfähigkeit zu verfeinern (Lampert, 2007, S. 67; Frege, 2008, S. 106–107; Bäcker, 2010, S. 432–433). Andererseits unterstützen derartige Aufgaben die Tanzenden simultan darin, individuelle, ungewöhnliche Bewegungsweisen zu erforschen, Bewegungen weiterzuentwickeln, zu modifizieren und mit gewohnten oder stereotypen (Handlungs-)Mustern und Körperbildern zu brechen. Somit kann das eigene Bewegungsvokabular destabilisiert, nicht-geläufiges Tanz- und Bewegungsmaterial entwickelt und das Bewegungsvokabular erweitert werden (Boas, 1992, S. 102; Neuber, 2000a, S. 121; Lowinski, 2007, S. 125). Neben dem Erwerb von Wissen liegt das wesentliche Potenzial dieses Prozesses in einer Art erforschender Selbsterfahrung und -entdeckung (Freytag & Sinning, 2010, S. 417 und 421), wodurch ein Prozess unablässiger Wandlung und Veränderung, ein Spannungsfeld zwischen Beherrschen und Loslassen, ein kontinuierliches, kontrolliertes Scheitern entsteht, das in einem Gestaltungsprozess münden kann (Lampert, 2007, S. 181–182; Gadelha, 2012, S. 53).

Innerhalb von *Gestaltungen* werden Bewegungsideen, -abfolgen, -kombinationen und Raumwege gefunden, ausgewählt, strukturiert, festgelegt, geformt, zusammengesetzt, verworfen, wiedergefunden, wiederholbar und damit präsentier- und reproduzierbar gemacht. Der Hauptakzent liegt dann nicht nur auf dem Prozess des Gestaltens, sondern ebenso auf der Präsentation von Gestaltungsergebnissen (Cabrera-Rivas, 2010, S. 446; Behrens, 2012b, S. 149–152; Neuber, 2015, S. 16). Es geht um ein Reflektieren und ein tänzerisch-gestalterisches Beschreiben der wahrgenommenen Eindrücke (Klinge & Schütte, 2013, S. 603). Dementsprechend zielt diese Methode auf eine spontane Entwicklung von Bewegungsmotiven, die Entdeckung eigener Bewegungspotenziale, ästhetischer Erfahrungen und damit einhergehend die „Schulung des ‚Choreographischen Auges‘“ ab (Barthel & Artus, 2007, S. 19). Das Potenzial dieser Methode hinsichtlich der Förderung kreativer Fähigkeiten liegt darin, Tanzende über den Einsatz von künstlerischen Prinzipien, wie jene der Eingrenzung, Verlangsamung, Kontrastierungen oder Verfremdung, und Parametern der Zeit, des Raumes, der Kraft und Form dazu anzuregen, sich mit sich selbst, ihrem Körper und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und das hervorzubringen, was sie bewegt (Fritsch, 2001, S. 290–291; Klinge & Schütte, 2013,

S. 603). Dementsprechend wird über die Methode der Gestaltung die individuelle Ausdrucksfähigkeit genauso intensiv geschult wie die Fähigkeit Beziehungen zwischen sich und anderen aufzuzeigen und sich über Sinnzusammenhänge von Darstellungs- und Mitteilungsabsichten zu verständigen (Vent, 1985, S. 28–30).

Die Fähigkeit, Beziehungen zwischen sich und anderen aufzuzeigen und sich über Sinnzusammenhänge von Darstellungs- und Mitteilungsabsichten zu verständigen, wird ebenso über den Einsatz von *Reflexionen*, im Sinne von Bewusstseinsprozessen, unterstützt. Dabei werden Erfahrungen ausgetauscht, Möglichkeiten zusammengetragen und der Gegenstand sowie ästhetische Mittel analysiert und Erkenntnisse formuliert. Diese Gespräche finden oft nach der Beobachtung von Tanzgestaltungen oder Improvisationen statt. Dabei können Beobachtungen ohne persönliche Werturteile ausgetauscht und ausgewertet sowie Wirkungen auf den Zuschauer und Absichten der Tanzenden besprochen werden (Vent, 1985, S. 36; Barthel & Artus, 2007, S. 19–21; Gadelha, 2012, S. 44). Reflexionen ermöglichen das Bewusstmachen und Aufarbeiten von Erfahrungen, Erlebnissen und Gefühlen und somit die Auswertung des Geschehens, indem Ideen bestätigt, abgewandelt oder verworfen werden (Barthel, 2015, S. 58–59). Über Gelegenheiten des Beobachtens und Erfahrungsaustausches können Teilnehmende ein differenziertes Bewusstsein für choreographisches Arbeiten und ästhetische Mittel entwickeln, was sich wiederum auf die Qualität, Originalität und Vielfältigkeit ihrer Tanzgestaltungen auswirken kann (Barthel & Artus, 2007, S. 19–20).

Mit Blick auf die unterschiedlichen Methoden, die im Kreativen Tanz angeboten werden, gibt es nicht die eine, richtige Methode, um Kreativität zu fördern, sondern die Wahl hängt von den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und dem Ziel des Unterrichts ab. Es wird konstatiert, dass imitative wie kreative Verfahren nicht als voneinander losgelöste, sondern als ineinander verknüpfte Arbeitsweisen verstanden werden sollten. So wird davon ausgegangen, dass die Tanzenden erst über die Kombination befähigt werden sowohl technische Bewegungsmöglichkeiten zu erlernen, das Bewegungsrepertoire zu erweitern als auch neue, individuelle Bewegungsausdrucksmöglichkeiten zu entdecken, gewohnte Bewegungsmuster zu durchbrechen und dementsprechend ihre Kreativität zu entfalten (Tiedt, 1995; Neuber, 2002, S. 365–366; Kirsch, 2005, S. 206; Klinge & Freytag, 2007, S. 5). Folglich müssen Methoden von der Lehrkraft, je nach Unterrichtsziel, flexibel eingesetzt und gesteuert werden, um den kreativen Prozess und das Bewegungslernen kontinuierlich zu unterstützen (Neuber, 2009, S. 55).

Freiheitsgrad

Charakteristisch für den Kreativen Tanz ist neben dem Anbieten von Zeit, Methodenvielfalt und dem Wechsel zwischen den Sozialformen ein Gleichgewicht und Wechselspiel zwischen prozess- und produktorientiertem Unterricht, vorgegebenen und anregenden Anteilen, somit

das Bereitstellen eines angemessenen Freiheitsgrads und Handlungsspielraums (Neuber, 2008, S. 39). Mit der produkt- oder prozessorientierten Absicht bzw. dem Freiheitsgrad hängt auch die Wahl des Aufgabentyps zusammen (Neuber, 2009, S. 65). Zu den verschiedenen Aufgabentypen entwickelte Behrens (2012b, S. 390), adaptiert nach Neuber (2000a), Tiedt (2003) und Lampert (2007), eine Darstellungsmöglichkeit (die sogenannte „Aufgabenschere“). Aufbauend auf zwei Ebenen (formal und bildhaft) beschreibt diese die Differenzierung von Bewegungsaufgabenstellungen in Bezug auf den Grad der Freiheit und der Komplexität einer Aufgabenstellung (vgl. Abbildung 3).

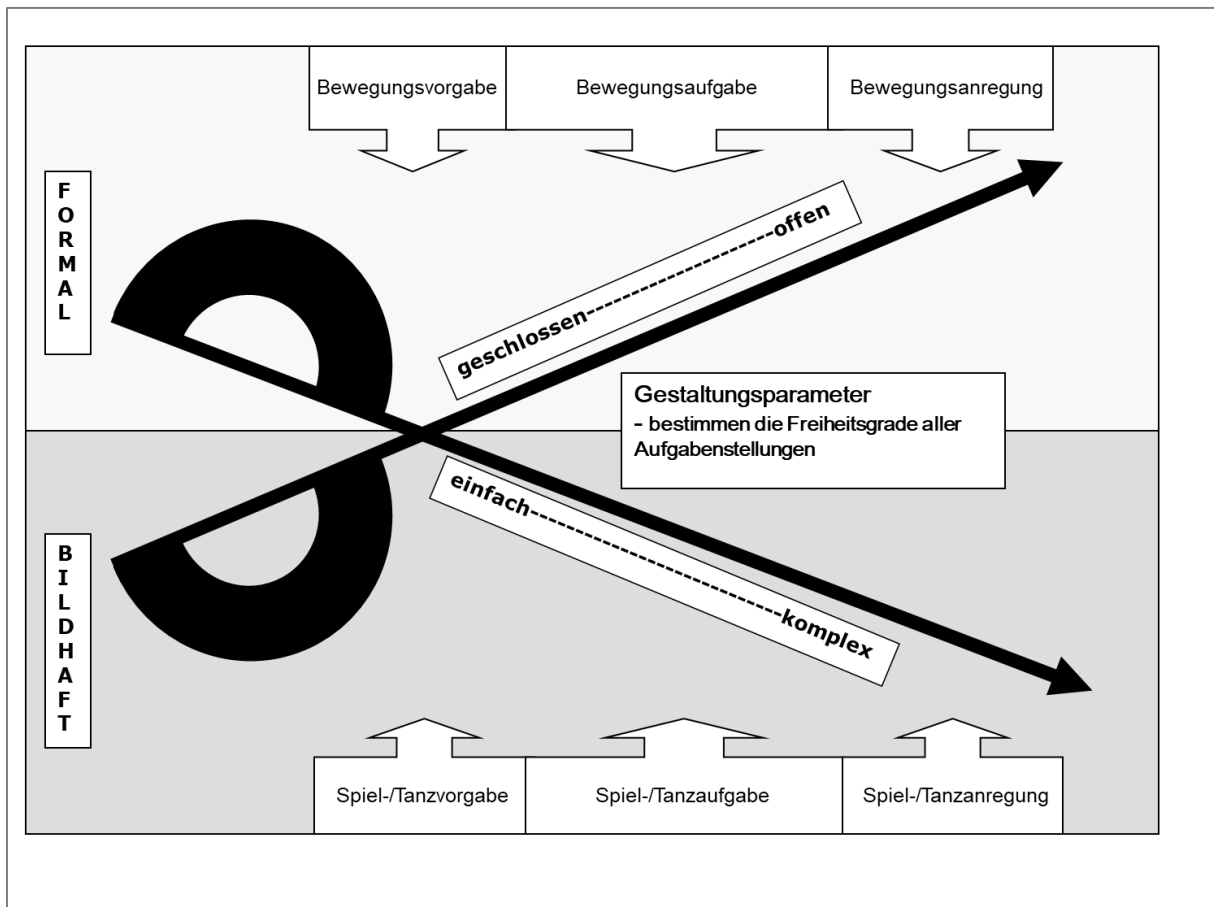


Abb. 3 Aufgabenschere (Behrens, 2012b, S. 390; adaptiert nach Neuber, 2000a; Tiedt, 2003).

Abbildung 3 zeigt, dass – orientiert am Freiheitsgrad auf formaler Instruktionsebene – grundlegend zwischen drei wesentlichen Aufgabenstellungen unterschieden werden kann: Bewegungsvorgaben, -aufgaben und -anregungen. Schließen Bewegungsaufgabenstellungen auch Rollen-, Situations- oder Handlungsdenken mit ein, dann kann auf der bildhaften Instruktionsebene eine zusätzliche Differenzierung bezogen auf den Grad der Komplexität der Aufgabenstellung vorgenommen werden. Grundsätzlich gibt es eine Abstufung von geschlossenen, über teiloffene bis hin zu offenen Aufgabenstellungen sowie von einfachen bis hin zu komplexen Aufgabenstellungen.

In Bezug auf die Kreativitätsförderung wird in der tanzwissenschaftlichen und -pädagogischen Literatur davon ausgegangen, dass sich der Typ der Aufgabenstellung und damit einhergehend der Freiheitsgrad der Aufgabenstellung positiv oder negativ auf die Entwicklung von Bewegungs- und Ausdrucksformen auswirken kann (Behrens, 2014b; Neuber, 2014, S. 50–52). So steckt in den einzelnen Aufgabenstellungen einerseits die Gefahr, die Kreativitätsentwicklung hemmen zu können, andererseits bergen sie das Potenzial, die Kreativitätsentwicklung positiv beeinflussen zu können.

Die *Bewegungsanweisung* ist produktorientiert ausgerichtet und gibt eine klar definierte Bewegungshandlung vor. Die geschlossene, eng gefasste Aufgabenstellung wird im Kreativen Tanzunterricht vorwiegend eingesetzt, um Bewegungsfertigkeiten und -abläufe zumeist über die Methode der Imitation zu erlernen, wobei nur eine Lösung möglich und richtig ist. Das heißt, Lernende sind hier nicht gefordert authentische, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten zu finden (Behrens, 2014b, S. 256–257), sondern vielmehr normierte Bewegungen oder Bewegungsabläufe fehlerfrei nachzuahmen und fehlerfrei auszuführen. Trotz ihrer rein produktorientierten und vorstrukturierten Ausrichtung steckt das Potenzial mit Blick auf die Kreativitätsförderung darin, dass durch Bewegungsanweisungen Bewegungsmaterial generiert wird, auf welches in Phasen des Experimentierens, Improvisierens und Gestaltens zurückgegriffen und weiterentwickelt werden kann (Neuber, 2000a, S. 122).

Die *Bewegungsanregung* gilt als Gegenstück zur Anweisung. Sie kann als offene Aufgabenstellung verstanden werden, die prozessorientiert ausgerichtet ist. Mit der offenen, weit gefassten Aufgabenstellung kann das unbewusste, aber bereits bekannte Bewegungsrepertoire der Tanzenden aufgegriffen werden. Ihr Einsatz ermöglicht es Impulse mit weitreichendem Handlungsspielraum zu setzen, um die individuelle Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Gegenstand Tanz zu fördern. Im Gegensatz zur Bewegungsanweisung sind bei der Bewegungsanregung nicht nur verschiedene, individuelle Lösungen zulässig, sondern ausdrücklich erwünscht. Der offene Freiheitsgrad kann sich jedoch auch einschränkend auswirken, da dieser in Beliebigkeit, Überforderung und Unsicherheit münden kann, während sich eine leichte bis starke Einschränkung in der Freiheit produktiv auf Einfälle, das vertiefte Eintauchen ins Entdecken ausüben kann (Klinge & Freytag, 2007, S. 5). Es besteht vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, die Aufgabenstellung hinsichtlich des Freiheitsgrads zu einer Bewegungsaufgabe einzugrenzen. Die Aufgabe hat sodann einen teiloffenen Freiheitsgrad.

Teiloffene Bewegungsaufgaben bilden den Kern des Kreativen Tanzunterrichts. Nach Lampert (2007) bergen diese das höchste Potenzial, weil sie die Tanzenden ständig herausfordern neue, individuelle und somit kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu finden (Behrens, 2014b, S. 257). Als produkt- und prozessorientierte Maßnahme setzt sie an einem (Bewegungs-)Problem an und regt somit die Lernenden zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Prob-

lem und dem Finden alternativer, individueller und neuer Lösungen an. Dabei sind alle Lösungen zulässig. So können Schülerinnen und Schüler beispielsweise durch den Einsatz von Parametern (Raum, Zeit, Kraft und Form) in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt und herausgefordert werden, neue Lösungen, Kombinationen oder Bewegungsmöglichkeiten zu finden (Neuber, 2015, S. 21).

In Bezug auf die verschiedenen Aufgabentypen wird aus fachdidaktischer Sicht postuliert, dass eine Aufgabenstellung weder im Übermaß einengen noch durch eine Überfülle an Freiheit überfordern soll (Klinge & Freytag, 2007, S. 5; Neuber, 2009, S. 79; Behrens, 2014b, S. 256). Es wird ein ständiger Wechsel bzw. ein ausgewogenes Gleichgewicht empfohlen zwischen vorgegebenen, geschlossenen Anteilen, die Tanzende in ihrem Spielraum einschränken und anregenden, offenen Anteilen, die Impulse geben für Explorationsprozesse und Perspektivenwechsel. Damit schaffen die Lernenden einen Bewegungspool und Handwerkszeug für choreographisches Gestalten und entfalten gleichzeitig individuelle, eigene Bewegungsmöglichkeiten und emergente Bewegungskonstellationen (Barthel & Artus, 2007, S. 12–13; Lampert, 2007, S. 140).

Vor dem Hintergrund dieser Theorien in Bezug auf die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung wird auf der einen Seite das besondere Potenzial von Kreativem Tanz in Bezug auf die Kreativitätsförderung ersichtlich. Auf der anderen Seite wird offensichtlich, wie stark die Förderung von Kreativität von der Unterrichtsvermittlung der Lehrkraft abhängt und wie komplex sich diese gestaltet. Allerdings gibt es neben der Unterrichtsgestaltung weitere Faktoren, die auf die Kreativitätsentwicklung im tanzspezifischen Kontext Einfluss nehmen können. Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden.

4.4 Einflussfaktoren auf die Kreativitätsentwicklung im Tanz

Nachdem dargelegt wurde, wie Kreativität im Tanzunterricht gefördert werden kann, gilt es nun jene Faktoren herauszustellen, welche die Entfaltung der Kreativität beeinflussen können. In Kapitel 3.4.2 wurde der Einfluss verschiedener interner wie externer Faktoren auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten bereits beschrieben. Im weiteren Verlauf wird auf jene domänenspezifischen internen wie externen Faktoren eingegangen, auf die in der tanzpädagogischen und -wissenschaftlichen Literatur als wichtige Faktoren verwiesen wird.

In Bezug auf interne Einflussfaktoren lassen sich in der tanzpädagogischen und -wissenschaftlichen Literatur dieselben *kognitiven Komponenten* wiederfinden wie im Urbanschen Komponentenmodell (2004, S. 48) (vgl. Kapitel 3.4.2). Erstens wird davon ausgegangen, dass divergentes wie konvergentes Denken und Handeln eine Voraussetzung für die Kreativitätsentwicklung von Tanzenden bildet. Das divergente Denken ermöglicht einerseits viele, verschiedene Bewegungsmöglichkeiten ausprobieren und -lösungen anbieten zu können. Darüber hinaus

ist es unabdingbar, um neuartige, originelle Bewegungsmöglichkeiten zu finden, bekannte Bewegungsmuster abzuwandeln oder zu durchbrechen und die momentanen Bewegungsqualitäten oder -formen zu kontrastieren oder stilisieren (Lampert, 2007, S. 181–182). Demgegenüber ist konvergentes Denken im Tanz notwendig, um sich nach der Experimentierphase für eine Lösung entscheiden, selbstkritisch reflektieren, Ideen verwerfen oder den Bewegungsansatz vertiefen und ausformen zu können (Artus & Mahler, 1991, S. 53–56).

Zweitens erfordert das kreative Gestalten und Improvisieren neben divergentem und konvergentem Denken und Handeln ebenso allgemeine Wissens- und Denkfähigkeit und das neuartige Verbinden von bisher getrenntem Wissen (Hanna, 2008, S. 497; Bischof & Nyffeler, 2014, S. 15). Im Besonderen ist prozedurales und deklaratives Wissen wichtig, das analytische wie sequenzielle Verarbeitungsprozesse von Informationen ermöglicht. Dieses ist nicht nur notwendig, wenn neue Bewegungen entdeckt, sondern auch wenn Bewegungsprobleme analysiert und gelöst werden sollen (Bressan, 1990; Chen & Cone, 2003; Bischof & Nyffeler, 2014, S. 15). Darüber hinaus wird von den Tanzenden beim Ausführen, Imitieren oder Abrufen von Bewegungsabläufen ebenso mentale Aufmerksamkeit, Konzentration, Detailgenauigkeit und Erinnerungsvermögen verlangt (Artus & Mahler, 1991, S. 42; Hanna, 2008, S. 497).

Drittens gelten spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten (bzw. Vorkenntnis und Erfahrung) als kognitive (und motorische) Einflussfaktoren. Auch wenn Kreativer Kindertanz an allgemein bekannten Bewegungsgrundformen wie Gehen, Hüpfen, Springen etc. ansetzt und grundsätzlich keine besonderen Vorkenntnisse oder Vorwissen erfordert, konstatieren Chen und Cone (2003, S. 181), dass ein Mangel an Vorkenntnis und Erfahrung die Tanzenden daran hemmen kann, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten auszuführen. So konnten sie in einer Studie beobachten, dass Tanzstudierende erst dann viele divergierende Bewegungslösungen¹³ zeigen, wenn die Lehrkraft vorher verschiedene Aufgaben zum Experimentieren mit einzelnen Bewegungselementen gestellt hat. Dabei konnten sie nämlich nicht nur unterschiedliche Möglichkeiten ausprobieren, sondern auch ein Repertoire erarbeiten, auf das sie zurückgreifen konnten. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Cleland und Gallahue (1993) in einer Studie mit 40 4–8-jährigen Kindern. Signifikante Unterschiede im Produzieren divergenter Bewegungsmuster konnten in Abhängigkeit von der Bewegungserfahrung und dem Alter festgestellt werden. Mit der Bewegungserfahrung und dem Alter der Kinder stieg ihre divergente Bewegungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang konnte jedoch kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang hinsichtlich des Geschlechts oder motorischen Entwicklungsstandes festgestellt werden (Cleland, 1994, S. 231).

¹³ Unter divergenten Bewegungslösungen verstehen Chen & Cone (2003, S.175) unterschiedliche Möglichkeiten den Körper zu bewegen, Körperformen und Positionen einzunehmen und Bewegungsabfolgen zu gestalten.

Neben kognitiven Faktoren wird in der tanzwissenschaftlichen und -pädagogischen Literatur davon ausgegangen, dass auch *persönliche Komponenten* einen Einfluss auf die Kreativitätsentfaltung im Tanz nehmen können. Im Kreativen Tanzunterricht werden Tanzende kontinuierlich gefordert übernommene Vorstellungen zu reflektieren, sich von bekanntem Bewegungsrepertoire und ästhetischen Normen zu lösen und die kognitive Handlungskontrolle zu unterdrücken (Peter-Bolaender, 1992, S. 471; Behrens, 2012b, S. 161). Bischof und Nyffeler (2014, S. 15) beschreiben den kreativen Prozess im Tanz auch als ein Wechselspiel zwischen Passivität und Aktivität, Konzentration und Distraction, Struktur und Freiheit, das in Folge Unsicherheit und Frustration bei den Ausführenden hervorrufen kann. Daher verlangt diese Art von Tanzunterricht von den Teilnehmenden Offenheit und die innere Bereitschaft, sich auf den Bewegungsprozess spontan einlassen zu können (Wiskow, 1992, S. 78). Diese theoretischen Annahmen werden von Ergebnissen aus einer qualitativen Studie von Kosubek und Barz (2011, S. 142) untermauert. Sie stellten fest, dass Kinder, die an Kreativem Tanz oder zeitgenössischem Tanz teilnehmen, offener sind für Neues. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Faktoren wie Selbstvertrauen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Erfahrungen und Wissen ebenso notwendig sind wie persönliche Initiative, Frustrationstoleranz, Fokussierung, Anstrengungsbereitschaft und Willenskraft, wenn es darum geht nach originellen Bewegungen zu suchen und diese auch zu zeigen (Artus & Mahler, 1991, S. 40–43; Peter-Bolaender, 1992, S. 472; Bischof & Nyffeler, 2014, S. 15).

In Bezug auf externe Einflussfaktoren werden in der Tanzliteratur das *Unterrichtsklima* und die *Unterrichtsatmosphäre* als bedeutsame Komponenten hervorgehoben. So wird davon ausgegangen, dass eine angstfreie, entspannte, vertrauensvolle, einführende Atmosphäre zwischen Lernenden sowie zwischen den Lernenden und der Lehrkraft gewährleistet sein sollte, die es Tanzenden nicht nur ermöglicht zu experimentieren, sondern sie regelrecht dazu anregt neue Bewegungsmöglichkeiten auszuprobieren (Mühlpforte, 2009, S. 161). Dies konnte in einer Studie von Postuwka und Schwappacher (1998, S. 81–82) bestätigt werden. Folglich gaben Interviewpartner – Sportstudierende mit Schwerpunktfach Tanz – an, dass sich eine familiäre Stimmung, Vertrauen zwischen den Lernenden sowie das Wohlbefinden in der Gruppe positiv auf die Gestaltung einer kreativen Atmosphäre ausüben. Demgegenüber wird konstatiert, dass Einflüsse wie strenge, ästhetische Normen, Zeitdruck und Konkurrenzdenken die Entfaltung von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten und Prozessen hemmen können (Fritsch, 1975, S. 81; Postuwka & Schwappacher, 1998, S. 80; Mühlpforte, 2009, S. 161). Darüber hinaus bildet eine hohe, psychologische Sicherheit eine bedeutsame Einflussvariable im Tanzunterricht. Laut Artus und Mahler (1991, S. 43) bildet dieser Faktor die Basis für Einfallsreichtum und den damit verbundenen Mut zum Ausprobieren. Sie gehen davon aus, dass Tanzende vor äußerer Zu- und Abwertung und sozialer Abwertung geschützt, ihre Hemmungen und die Angst, Fehler zu

machen, abgebaut werden müssen, damit sie ihre Kreativität entfalten können. Diese Annahme konnte in zwei Studien untermauert werden. Demnach berichten in Postuwkas und Schwappachers (1998) Studie die Interviewpartnerinnen und -partner, dass der Mangel an Gefühl der Sicherheit (z. B. durch Zuschauer) und Wertschätzung in der Gruppe zu Widerstand und Unsicherheit und folglich zu einem Stillstand des kreativen Prozesses führen kann. In einer weiteren Untersuchung konnte zudem beobachtet werden, dass Kinder, die Angst haben Fehler zu begehen, ihre Spontaneität nicht frei entfalten. Erst das Gefühl von Sicherheit regt sie wieder an spontan zu agieren (Landau, 1984, S. 79). Daraus schließen Artus und Mahler, dass eine fehlende Spontaneität nicht auf fehlende Kreativität zurückzuführen sei, sondern vielmehr auf einen Selbstschutz vor psychischer Demütigung (Artus & Mahler, 1991, S. 43).

Ähnlich wie in der Kreativitätsforschung wird auch in der Tanzwissenschaft und -pädagogik von einem umfassenden Kreativitätsverständnis ausgegangen, das externe wie interne Faktoren umfasst, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Es konnte divergentem Denken und Handeln, Wissen, spezifischen Fertigkeiten, Erfahrungen, Offenheit, die Fähigkeit sich einzulassen, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Anstrengungsbereitschaft sowie einem vertrauensvollen und sicherheitsvermittelnden Unterrichtsklima eine bedeutsame Rolle mit Blick auf die Kreativitätsentwicklung zugesprochen werden. Gleichzeitig konnten vereinzelt Studien angeführt werden, die Belege für die Wirksamkeit spezifischer Einflussfaktoren und methodisch-didaktischer Maßnahmen erbringen. Dennoch fehlt es in der vorliegenden Arbeit bisher an einer systematischen Darstellung bisheriger Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung zur Entwicklung kreativer Fähigkeiten im tanzpädagogischen Kontext. Diesem Anliegen soll im Folgenden nachgegangen werden.

4.5 Wirkungsforschung im tanzpädagogischen Kontext

Innerhalb der (Tanz-)Literatur lassen sich viele Artikel finden, die auf vielfältige Wirkungen von Tanz verweisen. Dabei werden dem Medium Tanz mannigfache Wirkungen hinsichtlich physischer (konditionell und koordinativ), psychischer (subjektiv-emotional), kognitiver (Konzentration, Wahrnehmungsfähigkeit, Kreativität, Handlungskompetenz etc.), sozialer und ästhetischer Entwicklung zugesprochen (vgl. u. a. Vogel, 2004; Lowinski, 2007, S. 150–152; Barz & Kosubek, 2008, S. 38; Mühlporte, 2009, S. 159–165; Bruin, 2010, S. 48–55; Stivaktaki, Mountakis & Bournelli, 2010, S. 194; Lykesas et al., 2014, S. 211). Vielfach bleiben diese Zuschreibungen allerdings theoretische Annahmen und nur wenige Artikel haben wissenschaftliche Gültigkeit (Mühlporte, 2009, S. 41–42). Dennoch konnten in den vergangenen Jahren bedeutende Belege zur Wirkung von Tanz generiert werden. So kamen Kosubek und Barz (2011) hinsichtlich der physischen Wirkung zum Ergebnis, dass durch die Körper- und Bewegungsarbeit im Tanz das Bewegungsrepertoire erweitert und Bewegungstechniken und -qualitäten

geschult werden können. Darüber hinaus konnten Neuber (2000a) und später auch Mühlpforte (2009) belegen, dass durch Tanz- und Bewegungstheater konditionelle Fähigkeiten wie Ausdauer oder Kraft entwickelt werden können. Zu der psychischen Wirkweise von Tanz konnten Hofer (2004), Deasy (2004) und Kirsch (2005) positive Veränderungen hinsichtlich des Selbstkonzepts wie z. B. die Akzeptanz des Körpers, Selbstsicherheit, Körperwahrnehmung und Körperdynamik feststellen, während Studer-Lüthi und Züger (2012) eine höhere Leistung in Bezug auf die kognitive Wirkweise bei tanzenden Kindern beobachten konnten. Schließlich konnten Kosubek und Barz (2011) auch die Annahme bestätigen, dass Tanz die soziale Entwicklung fördere. Sie kamen nämlich zum Ergebnis, dass durch Tanz neben Disziplin und Durchhaltevermögen auch Toleranz gegenüber anderen gelernt werden kann.

Im Rahmen der Tanzwissenschaft wird der Versuch unternommen, Bedingungen, Einflussfaktoren, Ausprägungen und Wirkweisen von Tanz, Tanzstilen und Unterrichtsstilen zu beschreiben und untersuchen, wobei auch andere Disziplinen wie die Ethnologie, Musik- und Sportwissenschaft und Psychologie beteiligt sind (Lowinski, 2007, S. 120). Dadurch ergibt sich eine theoretische und methodische Vielfalt. In diesem Zusammenhang wurden bereits in Kapitel 2.3.2 in Bezug auf Wirkungen von Tanz verschiedene Forschungsmethoden vorgestellt wie Meta-Analysen, Dokumentarfilme, Evaluationen, prozessorientierte Forschung, Strukturanalysen und Transferforschung, die auch in der tanzpädagogischen und -wissenschaftlichen Forschung eingesetzt werden, um Wirkungen auf der Meso-, Mikro- und Makro-Ebene zu erfassen. Im Zentrum tanzpädagogischer Forschung steht dabei vorwiegend die Methode der Transferforschung, mittels welcher Wirkungen von Tanz, Tanz-Stilen und Unterrichtsstilen auf die kindliche Ausprägung und Entwicklung von Fähigkeiten wie beispielsweise die Kreativität untersucht werden. Wie in den Kapiteln 3.4.2 und 4.4 ersichtlich wurde, sind Wirkungszusammenhänge allerdings komplex, weil viele Einflussfaktoren zum Tragen kommen. Wirkungszusammenhänge zwischen Kreativem Tanz und (motorischen) kreativen Fähigkeiten sowie zwischen der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung im Tanz und kreativen Fähigkeiten zu erklären, ist daher mit Herausforderungen verbunden. Dahingehend müssen Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden, da vielfältige Ursachen, die nicht alle innerhalb einer Studie erfasst werden können, für die Wirkungen möglich sind.

4.5.1 Wirkung von Tanz auf kreative Fähigkeiten

Begründet durch die Etablierung von Kreativität als Ziel im Bildungskontext wächst in den vergangenen Jahren das Forschungsinteresse an der Wirkung von Tanz auf die Kreativität bzw. die Kreativitätsentwicklung. So sind qualitative (vgl. Chen, 2001; Broadbent, 2004; Keun & Hunt, 2006; Chappell, 2007) und quantitative Studien (vgl. Park, 2007; Cheung, 2010) sowie

Meta-Analysen zu diesem Forschungsschwerpunkt entstanden, die neben anderen auch Studien zur Kreativitätsentwicklung beinhalten (vgl. Rose & Lin, 1984; Keinanen, Hetland & Winner, 2000; Deasy et al., 2002; Winner et al., 2013b). Die Studien zur Kreativitätsförderung im tanzpädagogischen Kontext setzen sich vorwiegend mit der Wirkung von Tanz auf domänenunspezifische kreative Fähigkeiten (vgl. Minton, 2003; Park, 2007; Cheung, 2010) oder der Wirkung von Tanz bzw. kreativen Bewegungsprogrammen auf die motorische Kreativität auseinander (vgl. Kleinert & Erkens, 1999; Neuber, 2000a; Martínez & Díaz, 2006; Bournelli & Mountakis, 2008; Bournelli et al., 2009; Scibinetti et al., 2011; Chatoupis, 2012). Die Zielgruppen reichen dabei von Kindergartenkindern (vgl. Cheung, 2010) bis Erwachsenen (vgl. Ludwig, 1971), wobei die Wirkung von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung auch bei spezifischen Zielgruppen wie hypoaktiven Kindern oder Vorschulkindern mit Behinderung ermittelt wird (vgl. Jay, 1991; Caf, Kroflic & Tancig, 1997). Zudem werden neben dem kreativen Prozess (vgl. Minton, 2007) Effekte verschiedener Tanz- oder Unterrichtsstile (Cleland, 1994) auf die kreativen Fähigkeiten von Teilnehmenden untersucht. Darüber hinaus stehen kreativitätsfördernde methodisch-didaktische Unterrichtsbedingungen des Tanzunterrichts im Mittelpunkt (vgl. Chen, 2001; Chen & Cone, 2003; Chappell, 2007; Torrents, Castañer, Dinušová & Anguera, 2013; Sowden et al., 2015).

Um einen Einblick in die aktuelle Forschungslage zu bekommen, werden im Folgenden ausgewählte, internationale Studien referiert, die sich mit Wirkungen spezifischer Tanz- oder Unterrichtsstile auf die (motorische) kreative Fähigkeit von Kindern, Jugendlichen und speziellen Zielgruppen beschäftigen. Dabei wird vorwiegend auf quantitative Studien eingegangen, die ähnliche forschungsmethodische oder inhaltliche Ansätze aufweisen wie das vorliegende Forschungsvorhaben. Die Befunde der Studien werden anschließend kritisch beleuchtet, um darauf aufbauend ein Fazit bezüglich Forschungsdesiderate zu ziehen.

Tanz und kognitiv-kreative Fähigkeiten

Basierend auf der theoretischen Annahme, dass Tanz, in dem kreative Anteile vorkommen, sich positiv auf die Kreativitätsentwicklung auswirken kann, konnte Ludwig bereits 1971 in einer quasi-experimentellen Studie im Kontrollgruppen-Design feststellen, dass die regelmäßige Teilnahme von Studentinnen der Universität Kansas ($n_{IV} = 15$; $MW = 19,2$ Jahre) an Elementaren Modern Dance-Unterrichtseinheiten zu einer signifikant besseren kreativen Leistung ($p = ,01$) führen kann. Der Unterricht, der aus 20 Tanzeinheiten bestand, beinhaltete ein physisches Aufwärmen, physisches Training sowie kreative Ausdrucksarbeiten durch Bewegung und wurde einmal pro Woche über einen Zeitraum von zehn Wochen durchgeführt. Die Kontrollgruppe ($n_{KG} = 15$; $MW = 18,02$ Jahre) waren Psychologiestudentinnen derselben Universität, die im gleichen Zeitraum keiner physischen Aktivität nachgingen. Bei den Pre- und Posttests wurden mittels physischer Tests die Stärke in den Beinen und in der Bauchmuskulatur,

die Flexibilität, das Gleichgewicht und die Koordination überprüft. Ebenso kam ein eigens entwickelter Kreativitätstest zum Einsatz, bei dem die Originalität der Bewegungen von Experten auf einer Skala eingeschätzt wurde sowie eine psychologische Interpersonal Checkliste zur Überprüfung des Selbstbildes (vgl. Leary, 1957). Ludwig kam zum Ergebnis, dass die Originalität der Tänzerinnen aus der Interventionsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zunahm, während bei den Probandinnen der Kontrollgruppe eine Abnahme zu beobachten war. Durch häufige Bewegungs-Problemstellungen konnten das unabhängige und kreative Arbeiten und demzufolge die kreativen Fähigkeiten gesteigert werden. Ludwig führt die positiven Ergebnisse auf die kreativen Anteile im Tanzunterricht zurück.

An diesen Ansatz anknüpfend untersuchte Park (2007) fast 40 Jahre später die Wirkung eines achtwöchigen Kreativen Tanzunterrichts, der auf einem problemorientierten Ansatz beruhte, auf die Fähigkeit kritischen Denkens und die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern in Korea. Dabei wurden 39 Kinder in Kreativem Tanz unterrichtet, während die gleiche Anzahl an Kindern aus der Kontrollgruppe an traditionellem Sportunterricht teilnahm. Beide Gruppen wurden pre- und postinterventional hinsichtlich Aufrichtigkeit, Aufgeschlossenheit, analytischer Fähigkeiten und Neugier anhand des California Critical Thinking Disposition Inventory Tests (CCTDI) (Facione & Facione, 1992) untersucht. Es zeigte sich, dass Kreativer Tanzunterricht einen positiven Einfluss auf die kritischen Denkfähigkeiten sowie die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Problemlösungsfähigkeit haben kann. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die positiven Ergebnisse spezifisch auf das Medium Tanz oder die Unterrichtsmethode zurückzuführen sind. Ein Vergleich der Interventionsgruppe mit einer zweiten Kontrollgruppe, die ebenso an einem problemorientierten Sportunterricht teilnimmt, hätte darüber Aufschluss geben können.

An dieses Defizit knüpft Mintons (2003) Untersuchung an. Um mögliche Wirkungen auf die Domänenspezifität zurückführen zu können, bezog sie nicht nur eine Kontrollgruppe mit ein. Sie verglich die Entwicklung kreativer Fähigkeiten von tanzenden Jugendlichen mit fünf verschiedenen Nicht-Tänzer-Kontrollgruppen aus sechs unterschiedlichen Schulen. Im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten im Kontrollgruppen-Design wurden über einen Zeitraum von einem Semester 169 15-Jährige fünf bis acht Stunden pro Woche in verschiedenen Tanzstilen wie Ballett, Modern Dance, Jazzdance, Hip Hop, Musical-Tanz und ethnische Formen wie Afrikanischer Tanz, Flamenco, Mexikanische Folklore und irischer Tanz unterrichtet. Die meisten Unterrichtseinheiten beinhalteten ebenso Konditionsübungen oder Aerobic sowie Anteile an Improvisation und Choreographie. Die kreative Entwicklung der Interventionsgruppe wurde jener der Kontrollgruppe, 177 15-jährige Studierende aus dem Rechnungswesen, Englisch, Gesundheitswesen, Zwischenmenschlicher Kommunikation und Psychologie, gegenübergestellt. Die Ergebnisse des TTCT (Torrance, 1966) zeigen, dass sich die Entwicklung der Interventionsgruppe gegenüber jener der Kontrollgruppe

nur in den beiden Subskalen Originalität und Abstraktheit der Titel signifikant unterscheidet, während in den Subskalen der Flüssigkeit, Elaboration und Beständigkeit gegenüber dem vorzeitigen Abbruch einer Aufgabe keine signifikanten Unterschiede zu beobachten sind. Parallel konnten statistisch bedeutsame Unterschiede in den Ergebnissen in Abhängigkeit von der Schule festgestellt werden. Minton vermutet, dass die Unterschiede auf die Lehrkraft oder unterschiedliche Schulkultur zurückzuführen seien. Zudem konnte sie einen Zusammenhang zwischen den Subskalen Elaboration, Originalität und Abstraktheit der Titel mit der bisherigen Tanzerfahrung finden. Die mögliche These, dass der Zusammenhang nur besteht, weil jene Jugendliche Tanz wählen, die bereits höhere Kreativität aufweisen, konnte verworfen werden, da die Tanzstudierenden beim Pretest niedrigere Ausgangswerte in allen fünf Subskalen aufweisen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse konstatiert Minton, dass im Vergleich zu anderen Aktivitäten das Medium Tanz den Studierenden insbesondere die Möglichkeit bietet, origineller und abstrakter in ihren denkerischen Fähigkeiten zu werden (Fegley, 2010, S. 51). Gleichzeitig wurde in ihrer Studie deutlich, dass spezifische Faktoren wie die Lehrkraft, Einfluss auf die kreative Entwicklung nehmen können.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam Cheung (2010). Das Ziel ihrer Studie bestand zwar ebenso in der Untersuchung des Effekts kreativer Bewegungsaktivitäten auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten. Sie beschäftigte sich allerdings zudem mit der Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf Einflussfaktoren sowie das kreative Bewegungsverhalten. Dafür wurden kreative Bewegungsaktivitäten entwickelt, die 30–40 Minuten dauerten und aus einer Einstimmung ins Thema, dem Erlernen und Explorieren von Bewegungsfähigkeiten, Kreieren und Ausdruck sowie Performanz und Wertschätzung der Gestaltungen bestanden und über Video aufgezeichnet wurden. Um die kreativen Fähigkeiten vor und nach der Intervention zu erfassen, wurden Flüssigkeit, Elaboration, Flexibilität und Originalität mittels des modifizierten TTCT (Torrance, 1966) bei zwölf 5–6-jährigen Kindergartenkindern in Hong Kong erhoben, während die Wahrnehmung zu einflussfördernden Faktoren bei drei Lehrkräften über semistrukturierte Interviews erfasst wurde. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die Bewegungen der Kinder nach der Intervention variationsreicher waren, wobei die Kinder in der Facette der Flüssigkeit die höchsten Ergebnisse erzielten, gefolgt von Flexibilität, Originalität und Elaboration. In Bezug auf die Wahrnehmung kreativen Bewegungsverhaltens geht aus den Interviews mit den Lehrkräften hervor, dass Kinder Flüssigkeit im variantenreichen Umgang mit Bewegungen zeigen. Flexibilität wird sichtbar, wenn die Schülerinnen und Schüler auf Erfahrungen zurückgreifen und diese in einem neuen Kontext einsetzen. Originalität kann vor allem während Aktivitäten des Kreierens und Gestaltens beobachtet werden, während sich Elaboration in Situationen zeigt, in denen Kinder eigene Ideen einbringen und somit zum Thema beitragen können. Aus den

Interviews kristallisierten sich auch Faktoren heraus, die einen negativen Einfluss auf die Entwicklung kreativer Fähigkeit haben können. Dabei wurden u. a. limitierte Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung der Lehrkraft genannt.

Keun und Hunt (2006) unternahmen eine schulbasierte Studie zu Effekten von Kreativem Tanzunterricht auf den Erwerb von Tanzfähigkeiten, Fähigkeiten im kreativen Denken und Problemlösen von Grundschulkindern. Sie entwickelten ein pädagogisches Modell zum Thema Korallenbank, das dreimal pro Woche je 30 Minuten lang in den Sportunterricht von 39 7-jährigen Kindern (w = 19; m = 20) integriert wurde. Im Gegensatz zu den oben angeführten Studien liegt dieser Untersuchung ein qualitativer Ansatz zugrunde. So wurden, ähnlich wie bei Cheung (2010), im Rahmen dieser Untersuchung die kinästhetischen Antworten der Kinder zu Aufgabenstellungen der Lehrkräfte in fünf Unterrichtseinheiten über Video aufgezeichnet und jeweils der kreative Prozess beim Gestalten von tänzerischen Phrasen beobachtet. Während bei Cheung (2010) die Lehrkräfte angehalten wurden, die Bewegungsaktivitäten in Bezug auf kreatives Bewegungsverhalten hin zu beobachten und beschreiben, gingen Keun und Hunt (2006) noch einen Schritt weiter. Sie erstellten eine detaillierte Beschreibung der Bewegungsantworten jedes einzelnen Kindes sowie der Gruppe und kommentierten die Beschreibungen mit Beobachtungen zur Qualität der jeweiligen Bewegung. Daraufhin entwickelten sie eine Liste von Antworten, die sie auf kreative oder tänzerische Fähigkeiten schließen ließen. Dabei kamen sie zum Ergebnis, dass die Kinder über die Zeit der Intervention ihre kreativen Fähigkeiten verbesserten. Dies wurde sichtbar in Form von originellen, variantenreichen Körperfiguren, innovativen Wegen, individuellen Bewegungsmotiven und Tanzgestaltungen. Ebenso wurde beobachtet, dass die kinästhetische Intelligenz der Kinder zunahm, definiert als der Nutzen des ganzen Körpers oder nur einzelner Körperteile, um Probleme zu lösen. Darüber hinaus wurde bemerkt, dass sich die Leistung der Lernenden sowie ihre Bereitschaft, Risiken einzunehmen, von Einheit zu Einheit verbesserten. In diesem Zusammenhang gehen Keun und Hunt davon aus, dass die Bereitschaft Risiken einzugehen die Basis für originelle Ideen bildet. Schlussendlich weisen sie einerseits auf die Wichtigkeit der Entwicklung tänzerischer Fähigkeiten hin, die kreatives Gestalten erst ermöglichen. Andererseits führen sie, ähnlich wie Kim (1998), den Erfolg in der Entwicklung der Grundschulkinde nicht auf den Inhalt, sondern vielmehr auf andere Einflussfaktoren zurück: nämlich die Art und Weise, wie unterrichtet wurde. Dazu schreiben Keun und Hunt (2006, S. 55–56):

„In this project it was the divergent teaching methodology that was crucial: the pedagogical approach, not necessarily the content, led to the production of creative movement solutions by the children. Using a problem-posing pedagogy, dance and movement became fertile areas of inquiry for children.”

Wurden in den bisherigen Studien Wirkungen des Mediums Tanz auf die Kreativität zwar bestätigt, fand bisher die Frage nach der Wirkung verschiedener Tanzstile noch keine Berücksichtigung. An dieses Defizit knüpfte Kim (1998) an. Sie ging davon aus, dass verschiedene Tanzstile auch unterschiedliche Wirkungen haben können. Kim verglich in ihrer quasi-experimentellen Studie im Kontrollgruppen-Design den Effekt von Kreativem Tanzunterricht mit dem von klassischem, modernem und koreanischem Tanz auf die kreativen und kritischen Denkfähigkeiten von Siebenklässlerinnen (12–13 Jahre) einer privaten Mittelschule in Seoul, Korea. Im Zeitraum von acht Wochen wurden 39 Interventionsgruppenkinder zweimal pro Woche 45 Minuten lang in kreativem, problemorientierten Tanz unterrichtet, während 39 Schülerinnen und Schüler aus der Kontrollgruppe Unterricht in Modern Dance, Ballett und traditionell-koreanischem Tanz erhielten. Gemäß den Pre- und Posttest-Ergebnissen, die anhand des Kreativitätstests TTCT (Torrance, 1966) erhoben wurden, konnte eine signifikante Verbesserung zugunsten der Interventionsgruppe in den kognitiv-kreativen Facetten der Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität und Elaboration festgestellt werden. Demgegenüber konnte keine Zunahme in den kritischen Denkfähigkeiten, die über die Raven's Standard Progressive Matrices (SPM) (1998) ermittelt wurden, beobachtet werden. Darüber hinaus ergab die begleitende qualitative Analyse, in Form von Interviews und schriftlichen Reflexionen nach der fünften, zehnten und letzten Unterrichtseinheit, dass sich die Ansichten der Tanzenden gegenüber Tanz in Abhängigkeit vom Unterrichtstyp veränderten. Kim weist zudem darauf hin, dass die Qualität und das Unterrichtskonzept wichtige Einflussfaktoren sind. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich ableiten, dass Tanz per se nicht zu Wirkungen in kognitiv-kreativen Fähigkeiten führen muss, sondern die Wirkung vom Tanzstil und der Qualität des Unterrichts abhängt.

In Bezug auf die sechs dargestellten Studien zur Wirkung von Tanz auf die kreativ-kognitiven Fähigkeiten konnte einerseits gezeigt werden, dass sich Tanzunterricht positiv auf bestimmte Facetten der kognitiv-kreativen Fähigkeiten von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern ausüben kann. Demnach scheint Tanz, insbesondere Kreativer Tanz, im Gegensatz zu anderen Aktivitäten ein besonderes kreativitätsförderndes Potenzial in sich zu tragen. Andererseits konnte beobachtet werden, dass sich die Facetten kreativer Fähigkeiten nicht nur im kognitiven, sondern auch im motorischen Verhalten zeigen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich die Frage ableiten, ob Tanz und insbesondere Kreativer Tanz nur Wirkungen auf kognitiv-kreative Fähigkeiten hat oder aufgrund seiner Domänenspezifität auch die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten positiv beeinflussen kann.

Kreativer Tanz und motorisch-kreative Fähigkeiten

Mit den Wirkungen von Kreativem Tanz im Schulsport auf die motorische Kreativität von Kindern befassten sich Bournelli und Mountakis (2008). Als bisher einzige quasi-experimentelle

Längsschnittstudie, bestehend aus drei Messzeitpunkten (Pre-, Posttest und Follow Up), untersuchten sie zudem die Nachhaltigkeit motorischer Kreativität. Die Intervention bestand aus 36 Tanzunterrichtseinheiten zu 45 Minuten, die auf kreativen Unterrichtsmethoden-Ansätzen von Haselbach, Laban und Joyce basiert und mit 42 Kindern (w = 26; m = 16) durchgeführt wurde. Demgegenüber erhielten 40 Kinder aus der Kontrollgruppe (w = 17; m = 23) keinen Tanzunterricht. Nach den Pre- und Posttesterhebungen erfolgte neun Jahre später ein Follow Up mit jeweils 30 Jugendlichen aus der Interventions- und 30 aus der Kontrollgruppe. Dabei wurden die motorisch-kreativen Fähigkeiten mittels des Wyricks Motor Creativity Tests (Wyrick, 1968) erhoben sowie zusätzlich Videos aufgezeichnet. Aus dieser Studie geht eine signifikant bessere Entwicklung in der motorischen Kreativität der Pendants aus der Interventionsgruppe in allen drei Aufgaben sowie als Gesamtsummenscore der drei Aufgaben vom ersten zum zweiten sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt hervor. Währenddessen war bei der Kontrollgruppe keine signifikante Verbesserung zu verzeichnen. Somit konnten nicht nur Hinweise dafür gefunden werden, dass die motorische Kreativität, die Fähigkeit verschiedene Bewegungsmöglichkeiten und -arten aufzuzeigen, durch Kreativen Tanz entwickelt und gesteigert werden kann. Vielmehr konnte zudem gezeigt werden, dass das Niveau der motorischen Kreativität über neun Jahre erhalten bleibt und sich sogar noch steigert, auch wenn die Probanden nach der Intervention keine Förderung mehr erhalten.

Auch Caf und Kollegen (1997) befassten sich mit der Entwicklung der motorischen Kreativität. Während die meisten Studien Erwachsene, Jugendliche oder Kinder als Zielgruppe wählten, untersuchten sie eine spezielle Zielgruppe. Sie gingen der Frage nach, ob Tanzunterricht die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten insbesondere von hyperaktiven Grundschulkindern fördern kann. Acht Kinder der Interventionsgruppe erhielten über einen Zeitraum von vier Monaten eine Stunde pro Woche Kreativen Tanzunterricht, während acht Kinder der Kontrollgruppe in keine kreative Tanz-Aktivität involviert waren. Beide Gruppen setzten sich aus jeweils fünf Mädchen und drei Jungen zusammen, die den Lehrkräften aufgrund von Lernschwierigkeiten in Bezug auf Schreiben und Lesen, verbalem Ausdruck und Sprechschwierigkeiten sowie Problemen in Zusammenhang mit ihrer Hypoaktivität wie niedrige Motivation, Einsamkeit etc. auffielen. Einer Kombination aus action-research und empirischer Studie im Kontrollgruppen-Design folgend wurden vor und nach der Intervention die kreativen Fähigkeiten der insgesamt 16 Sieben- bis Zehnjährigen mittels Aufgaben eins, drei und vier des TCAM (Torrance, 1981) erhoben. Zusätzlich wurde das kreative Schülerverhalten im Klassenraum mittels Lehrerfragebogens (Krofllic, 1992, nonstandardized questionnaire), das Körperbild mittels der Body Image Evaluating Scale (Cratty, 1979) sowie das Verhalten hyperaktiver Kinder anhand einer selbstentwickelten Skala (Caf, 1994, nonstandardized scale), Tagebüchernotizen und Beobachtungen überprüft. Die Autoren konstatieren einen positiven Zusammenhang

zwischen Hyperaktivität und motorisch-kreativen Fähigkeiten. Zudem konnte in der Interventionsgruppe eine signifikante Verbesserung vom Pre- zum Posttest in allen drei Aktivitäten in der Facette der Flüssigkeit festgestellt werden, während die Kinder der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede aufwiesen. So verbesserten die Kinder aus der Interventionsgruppe das Generieren alternativer Lösungen, unterschiedlicher Bewegungsmöglichkeiten und den variantenreichen Umgang mit Materialien und dessen Nutzen. Allerdings konnte keine Verbesserung mit Blick auf die Hyperaktivität, gemessen an der Lehrermeinung, festgestellt werden.

Ähnlich wie in der Studie von Caf und Kollegen stand auch in Jays (1991) Untersuchung eine spezielle Zielgruppe im Mittelpunkt: Sie befasste sich in einer quasi-experimentellen Studie im Kontrollgruppen-Design mit den Effekten eines Tanzprogramms auf die motorische Kreativität von Vorschulkindern mit Behinderung im Alter von drei bis fünf Jahren. Während zwölf Kinder einem zwölfwöchigen Tanzunterricht folgten, der auf Labans Arbeitsprinzipien beruht und auf die sensorische Wahrnehmung abzielte, wurden fünf weitere Kinder zur selben Zeit mit Sport- und Bewegungsprogrammen beschäftigt. Die Ergebnisse aus den Pre- und Posttests, die ebenfalls mittels des TCAM (Torrance, 1981) erhoben wurden, zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler des Tanzprogramms lediglich in der Subskala der Imagination statistisch signifikant unterschiedlich entwickelten ($p < ,01$). In Bezug auf die Facetten der Originalität und Flüssigkeit konnte kein statistisch bedeutsamer Unterschied festgestellt werden. Dennoch ergab ein Gesamtsummenscore über alle drei Subskalen, dass sich die Kinder aus der Interventionsgruppe mehr verbesserten als jene aus der Kontrollgruppe.

In Anlehnung an die drei Studien zur Entwicklung motorischer Kreativität durch Kreativen Tanz kann zusammenfassend konstatiert werden, dass sich Tanz, der kreative Anteile beinhaltet, nicht nur positiv auf die Entwicklung kognitiv-kreativer Facetten, sondern zudem motorisch-kreativer Facetten auswirken kann. Ebenso scheinen besonders spezifische Zielgruppen davon zu profitieren. Darüber hinaus wurde in den eingangs dargestellten Studien immer wieder der Anteil an kreativen Anteilen und die Bedeutung der Unterrichtsvermittlung in Bezug auf die Beeinflussung der Kreativitätsentwicklung hervorgehoben (vgl. Kim, 1998; Minton, 2003; Keun & Hunt, 2006). Folglich soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, wie Tanz vermittelt werden kann, um eine Wirkung in Bezug auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten zu erzielen.

4.5.2 Wirkung der Unterrichtsgestaltung im Tanz auf kreative Fähigkeiten

In Anlehnung an die theoretischen Annahmen, die aus dem Unterkapitel zur Kreativitätsförderung durch Kreativen Tanz hervorgegangen sind (vgl. Kapitel 4.3) sowie auf Basis der Ergeb-

nisse der bisherigen präsentierten Studien, werden nun Untersuchungen beschrieben, in denen der Einfluss methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Einflussfaktoren Zeit, Interaktion, Methoden und Freiheitsgrad von Aufgabenstellungen im Tanzunterricht erhoben wurde. Da die empirische tanzpädagogische Forschung am Anfang steht und es bislang erst wenige wissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf die Wirkung von Unterrichtsgestaltung auf die Kreativitätsentwicklung gibt, werden neben Studien aus der tanzpädagogischen Forschung ebenso wissenschaftliche Arbeiten aus dem Bereich Sport, Erziehungswissenschaft und Psychologie miteinbezogen.

Zeitlicher Umfang

In Bezug auf die theoretischen Annahmen, dass Zeit einen bedeutsamen Einflussfaktor auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten bildet (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.3.2), lassen sich in der Tanzwissenschaft zwei widersprüchliche Studien finden. Trigg (1978) untersuchte die Wirkung unterschiedlichen zeitlichen Umfangs an kreativen Modern Dance-Unterrichtseinheiten auf die kreativen Fähigkeiten und das Selbstkonzept von Studierenden, die im Sportprogramm der Universität eingeschrieben waren. Über einen Zeitraum von zehn Wochen erhielt die erste Interventionsgruppe ($n = 11$) vier Tanzeinheiten zu 45 Minuten, die zweite ($n = 10$) acht, die dritte Gruppe ($n = 10$) zwölf und die vierte Gruppe ($n = 10$) sechzehn, während die Kontrollgruppe ($n = 11$) keinen Tanzunterricht erhielt. In Bezug auf die Kreativität wurden die kreativen Fähigkeiten der fünf Gruppen vor sowie nach der Intervention mittels der Figural Form des TTCT (Torrance, 1966) und der Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) (Fitts, 1965) erhoben. Entgegen der Annahme, dass ein unterschiedlicher zeitlicher Umfang an Modern Dance auch zu unterschiedlichen Ergebnissen in kreativen Fähigkeiten führt, zeigen die Ergebnisse dieser quasi-experimentellen Längsschnittstudie keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der kreativen Fähigkeiten zwischen den beiden Gruppen, weder zum ersten, noch zum zweiten Messzeitpunkt. Daraus schlussfolgert Trigg, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass der zeitliche Umfang an Modern Dance einen Effekt auf die kreativen Fähigkeiten ausübt. Demgegenüber bestätigt Chen (2001) in einer qualitativen Studie, dass Zeit einen wichtigen kreativitätsfördernden Faktor darstellt. Über Videos, Audioaufnahmen, Interviews mit Studierenden und ausgebildeten Tanzlehrkräften fand sie erstens heraus, dass sich ein auf konstruktivistischen Methoden basierter Kreativer Tanzunterricht positiv auf die kritischen Denkfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern auswirken kann. Dabei haben sich für flexibles und divergentes Denken drei Aspekte als wirksam herausgestellt: Der Einbezug des Wissens und der Ideen der Lernenden in den Unterricht, das Anregen und Unterstützen ihrer Ideen und Experimente sowie das Anregen ihrer Metakognition. Zweitens ist ein Ergebnis ihrer Studie, dass Studierende sich nicht sofort auf kritisches Denken einlassen können, sondern dafür Zeit

benötigen. Chen vermutet, dass erst kontinuierlich geführte, einfühlsame und tiefgreifende Gespräche und Reflexionen den Teilnehmenden ermöglichen, sich auf kritisches, kreatives Denken einzulassen.

Bereitstellen von Interaktionsmöglichkeiten

Die Annahme, dass Möglichkeiten zur Interaktion sich positiv auf die Kreativitätsentwicklung auswirken können (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.3.2), konnten Hristovski, Davids, Araújo, Passos und Torrents (2011, S. 199–200) in ihrer Studie zu Kreativität im Sport am Beispiel von Rugby belegen. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass mit der Zunahme an Spielern im Feld eine Steigerung an verschiedenen, kreativen Verhaltensweisen beobachtet werden konnte. Die Autoren erklären dies wie folgt: Über die Interaktion mit anderen lernen Studierende neue Bewegungsmöglichkeiten lernen, die sie entweder ins Bewegungsrepertoire aufnehmen oder die ihnen als Ausgangspunkt und Bewegungsauslöser für eigene Kreationen dienen. Ähnliches konnten Torrents und Kollegen (2010) in einer Untersuchung zum kreativen Verhalten im Rahmen von Kontaktimprovisationstanz beobachten. Sie stellten fest, dass Tänzerinnen und Tänzer, die in Duos improvisieren, weniger sich wiederholende Bewegungsmuster einbauen und mehr Variationsmöglichkeiten zeigen als Studierende, die alleine tanzen. Sie folgerten daraus, dass die motorische Kreativität durch einen Partner gesteigert werden kann.

Der Einsatz spezifischer Methoden

Wie bereits in den Kapiteln 3.3.3 und 4.3.2 herausgestellt werden konnte, wird in Bezug auf Unterrichtsmethoden erstens der Improvisation ein besonderes Potenzial hinsichtlich der Förderung kreativer Fähigkeiten zugesprochen (Amado, Sanchez-Miguel, Molero & Sánchez-Miguel, 2017, S. 1–2). Zweitens wird angenommen, dass kreative und imitative Verfahren wichtig sind und insbesondere die Kombination beider Verfahren zur positiven Beeinflussung der Kreativitätsentwicklung beiträgt. Die Bedeutsamkeit der Improvisation für die Kreativitätsentwicklung konnte in einer Studie von Sowden und Kollegen (2015) herausgestellt werden. Sie verglichen in zwei Experimenten die Wirkung der Methoden des Imitierens und der Improvisation auf die Originalität und Flüssigkeit von Kindern. Beim ersten Experiment basierte der zehnmütige Unterricht der 14 Kinder aus der Interventionsgruppe (7–11 Jahre) auf Improvisationsaufgaben, die dazu anregen die Bewegungsmöglichkeiten einzelner Körperteile oder originelle Bewegungslösungen zu finden. Demgegenüber bestand der zehnmütige Unterricht der 14 Kinder aus der Kontrollgruppe aus reinen Imitationsaufgaben und beinhaltete keine Improvisationsanteile. In einem zweiten Experiment nahmen 17 Zehn- und Elfjährige aus der Interventionsgruppe an Improvisationsspielen teil, während 17 Kinder aus der Kontrollgruppe Spielen ohne Improvisationsanteile nachgingen. Während beim ersten Experiment die Kreativität mittels des Kreativitäts-Instance Task Tests (Wallach & Kogan, 1965) und der Consensual

Assessment Technique (CAT, Amabile, 1983) ermittelt wurde, kam beim zweiten Experiment der TTCT figural (Torrance, 1966) vor und nach der Intervention zum Einsatz. Die Ergebnisse beider Experimente deuten in dieselbe Richtung: Kinder, die an Tanz oder Spielen mit Improvisationsanteilen teilnahmen, zeigten signifikant höheres divergentes Denken und Kreativität gegenüber Kindern, die Tänze und Spiele mit imitativen Anteilen durchführten. Die Autoren weisen vor dem Hintergrund der Ergebnisse darauf hin, dass künstlerische Interventionen, die auf Improvisation beruhen, ein domänenübergreifendes Potenzial für kreative Kognitionsprozesse bergen.

In Bezug auf die Wirkung verschiedener Unterrichtsverfahren sowie deren Kombination ist eine Studie von Torrents und Kollegen (2013) interessant. Sie gingen der Frage nach, ob drei verschiedene Unterrichtsverfahren (deskriptiv, metaphorisch oder mit einem kinästhetischen Modell) zu unterschiedlicher Wirkung in Bezug auf die Entwicklung divergenter Bewegungsfähigkeit von 120 ca. 20jährigen Sportstudierenden (w = 3; m = 85), die keine Tanzerfahrung vorweisen, führen können. Die Intervention bestand aus 24 Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt auf Körperausdruck, deren Grundlage der kreative Tanz, mimische Tanz und die Improvisation bildeten. Die Instruktion anhand des kinästhetischen Modells basierte auf visuellen Demonstrationen und Beispielen, wobei die Studierenden nicht aufgefordert wurden diese nachzuahmen. Demgegenüber wurden bei der deskriptiven Instruktion herausfordernde Fragen gestellt, die spezifische Begriffe aus dem Sport- oder Tanzunterricht beinhalten (z. B. „Bewege deinen Arm auf der sagittalen Ebene“). Im Verlauf der metaphorischen Instruktion unterstützte die Lehrkraft den kreativen Prozess, indem sie Fragen stellte, die metaphorische Bilder transportierten (z. B. „Bewege dich, als wärst du ein Astronaut“). Während des Unterrichts wurden die Studierenden über Video aufgezeichnet und die Videos von fünf weiblichen und sieben männlichen Probanden anhand eines Ad-hoc Beobachtungsinstruments und einer Analyse von T-Patterns analysiert. Zudem dienten 120 studentische Tagebücher als Basis für eine qualitative Datenanalyse. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die deskriptiven und metaphorischen Instruktionen eher die divergente Bewegungsfähigkeit stimulieren, im Sinne des Generierens vieler unterschiedlicher, motorischer Lösungen, als die Instruktion, die auf dem kinästhetischen Modell basiert. Werden alle drei Unterrichtsmethoden kombiniert, kann dies zu einer hohen Anzahl verschiedener Körperpositionen und -gesten sowie einem variantenreichen Umgang mit Zeit führen.

Der Freiheitsgrad von Aufgabenstellungen

Im Zusammenhang mit der Annahme, dass der Freiheitsgrad einer Aufgabenstellung und insbesondere teiloffene Aufgabenstellungen die Kreativitätsentwicklung positiv beeinflussen können (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.3.2), sind die Ergebnisse einer Untersuchung von Cleland (1994)

von Bedeutung. Aufbauend auf die Vorläuferstudie von Cleland und Gallahue (1993) zur Fähigkeit divergente Bewegungen zu produzieren (vgl. Kapitel 4.3.2), untersuchte er die Wirkung verschiedener Unterrichtsstile auf die divergente Bewegungsfähigkeit von Grundschulkindern. In einer quasi-experimentellen Studie im Kontrollgruppen-Design mit zwei Messzeitpunkten wurde einerseits der Zusammenhang zwischen Geschlecht, Bewegungserfahrung, figuraler Kreativität und Intelligenz mit divergenter Bewegungsfähigkeiten untersucht. Andererseits wurde der kombinierte Effekt von Sportunterricht-Inhalten und spezifischen Unterrichtsstilen auf divergierende Bewegungsfähigkeit erfasst. Dabei definiert er die divergierende Bewegungsfähigkeit als eine Komponente des kritischen Denkens von Kleinkindern im psychomotorischen Bereich. Über 20 Wochen lang wurden 45 Minuten pro Woche mit drei Gruppen ($N = 50$) von Zweit- und Drittklässlern einer Grundschule ($w = 28$; $m = 22$) ein Sportprogramm durchgeführt, zusätzlich zum wöchentlichen 30-minütigen Sportunterricht. Gruppe A wurde mittels eines indirekten, offenen Lehrerstils unterrichtet ($n = 16$), dessen Inhalt auf den Konzepten von Graham beruht und die divergente Produktion von Bewegungen zum Ziel hat. Währenddessen erhielt Gruppe B ($n = 17$) einen direkten, geschlossenen Unterricht, dessen Inhalt Spiele bildeten. Demgegenüber führte Gruppe C ($n = 17$) nur ein 30-minütiges Sportprogramm durch ohne zusätzliche Intervention. Während der Unterricht aufgezeichnet und mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung ausgewertet wurde, überprüften die Autoren die kreativen Fähigkeiten mittels des TTCT figural (Torrance, 1966), die Intelligenz über den Otis-Lennon Mental Ability Test (OLMAT) (Otis & Lennon, 1982) und die Bewegungserfahrung mit einem Elternfragebogen. Zusätzlich wurde die divergente Bewegungsfähigkeit mittels des Divergent Movement Ability Tests (DMA) (Cleland, 1994) erhoben. Cleland kam zum Ergebnis, dass kein Zusammenhang zwischen Geschlecht, Bewegungserfahrung, figuraler Kreativität, Intelligenz und DMA besteht. Allerdings konnten signifikante Unterschiede in den Posttest-Ergebnissen der divergenten Bewegungsfähigkeit zwischen den Gruppen festgestellt werden ($p < ,0001$). So wiesen die Kinder der Gruppe A eine höchstsignifikant höhere divergente Bewegungsfähigkeit in den Posttest-Ergebnissen auf als die Kinder der Gruppen B und C. Daraus folgern die Autoren, dass durch die Implikation von kritischen Denkstrategien in den Unterricht die Fähigkeit unterschiedliche Bewegungsmuster zu generieren, signifikant verbessert werden kann und dass das offene Unterrichtssetting einen signifikanten Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung haben kann. Was jedoch nicht deutlich hervorgeht, ist, ob die Wirkung auf den Unterrichtsinhalt oder das Bereitstellen eines Freiheitsgrads zurückzuführen ist.

Demgegenüber hat sich Behrens (2014b) in einer quantitativ angelegten Studie mit der Wirkung verschiedener Freiheitsgrade von Tanzaufgaben (offen, teiloffen, geschlossen) auf das Identifikations- und Kompetenzerleben von 208 Sportstudierenden der Universität Mainz auseinandergesetzt. Dabei wurde das subjektive Erleben der Aufgabenkomplexität, Identifikation

und Können mit einem eigenen entwickelten Fragebogen erhoben. Behrens kam zum Ergebnis, dass teiloffene Tanzaufgaben sich förderlicher auf das Bewegungserleben auswirken als geschlossene. Daher empfiehlt sie, mit Blick auf das Bereitstellen von Erfahrungsräumen, dass Aufgabenstellungen „so offen wie möglich und so geschlossen wie nötig“ sein sollten (Behrens, 2014b, S. 264).

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Torrents und Kollegen (2015). Einerseits beobachteten die Autoren die Effekte von einschränkenden, teiloffenen Aufgabenstellungen auf das kreative Verhalten von improvisierenden Tanzenden. Andererseits zielten sie darauf ab, die spontan entstandenen Bewegungen, die im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen entstanden, zu analysieren. Dafür wurden Videos von drei Tänzern aufgezeichnet, die im Duett improvisierten und denen drei verschiedene Aufgaben gestellt wurden (ohne Einschränkung, die Becken möglichst nah sowie die Becken möglichst weit entfernt zu halten). Die Ergebnisse zeigen, dass der Typ der Aufgabenstellung einen signifikanten Effekt auf die Art der Konfiguration und das kreative Verhalten der Tanzenden hat, wobei die zweite Aufgabenstellung (mit Einschränkung) signifikant variationsreichere Bewegungsmuster hervorbrachte als die anderen beiden Aufgaben.

Auch Chen und Cone (2003) untersuchten, wie Kinder ihre kreativen Denkfähigkeiten während Bewegungsaktivitäten im Kreativen Tanzunterricht nutzen und ob dies mit der Aufgabenstellung der Lehrkraft zusammenhängt. Dafür wurden 16 Unterrichtseinheiten mit Video aufgezeichnet, die Bewegungslösungen der Kinder und der Gruppe anekdotisch beschrieben sowie Kommentare und Aktivitäten der Lehrkräfte beim Aufgabenstellen transkribiert. Chen und Cone kamen zum Ergebnis, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Art und Weise, wie die Aufgabe gestellt wird und dem Niveau der kreativen Bewegungslösung der Kinder. So konnte einerseits festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler originelle Bewegungslösungen zeigen, wenn die Lehrkraft Schritt für Schritt teiloffene Aufgaben stellt, in denen sie ans Explorieren verschiedener Bewegungsmöglichkeiten heranzuführt und anschließend die Tanzenden dazu anregt, eine eigene Tanzsequenz mit den zuvor erprobten Bewegungselementen zu gestalten. Erst dann gestalten die Lernenden eigene, individuelle Bewegungen, indem sie auf das vorhin explorierte Material zurückgreifen. Andererseits zeigen die Tanzenden ebenso vielfältige, individuelle Bewegungslösungen, wenn die Lehrkraft offene Aufgaben stellt, verbale Hinweise gibt und dabei verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zeigt. Werden hingegen nur offene Aufgaben gestellt, ohne Hinweise oder Demonstration von Beispielen, kann ein Rückgang an originellen Bewegungen beobachtet werden. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Art und Weise der Aufgabenstellung eine große Rolle spielt, wenn es darum geht Kinder zu originellen Bewegungen anzuregen. Dabei kommt dem schrittweisen

Heranführen, dem Stellen spezifischer Fragen, dem Hinweisgeben eine große Rolle zu, während das Stellen rein offener Fragen oder Aufgabenstellungen nicht zum Generieren divergen-ter Bewegungslösungen führen muss.

Sichtstrukturen im Tanzunterricht

Mit Blick auf die oben angeführten Studien fällt ein Paradoxon in der Kreativitätsforschung im tanzpädagogischen Kontext auf. Entweder wurden bisher Wirkungen von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung untersucht, ohne die Unterrichtsvermittlung in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 4.5.1) oder die Wirkung von Tanz wurde nur in Bezug auf eine spezifische methodisch-didaktische Maßnahme untersucht, ohne andere Maßnahmen miteinzubeziehen (vgl. Kapitel 4.5.2). Es kann also zum einen zwar davon ausgegangen werden, dass Kreativer Tanz einen positiven Einfluss auf die kognitiven oder motorisch-kreativen Fähigkeiten von Tänzenden haben kann, aber es können kaum Rückschlüsse gezogen werden, was im Spezifischen zur Verbesserung beigetragen hat. Zum anderen lassen die Ergebnisse von Studien zu nur einer methodisch-didaktischen Maßnahme keine allgemeinen Schlussfolgerungen zu Kreativem Tanz als Medium zu, sondern lediglich zu einer spezifischen methodisch-didaktischen Maßnahme. In diesen Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die einzelnen Maßnahmen überhaupt losgelöst voneinander betrachtet werden können. Vor allem in der zuletzt angeführten Studie von Chen und Cone (2003) wurde offensichtlich, dass Wirkungen nicht auf ein einzelnes Element der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung zurückgeführt werden können, sondern die Unterrichtsvermittlung ein komplexes Gefüge bildet. Somit kann daraus geschlossen werden, dass der Einbezug mehrerer methodisch-didaktischer Faktoren und eine detaillierte Beschreibung dieser notwendig ist, wenn Rückschlüsse auf Wirkungen von Tanz gezogen werden sollen.

Zum Zusammenhang zwischen mehreren methodisch-didaktischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung und der Kreativitätsentwicklung konnten bislang – Stand 2019 – keine Studien in der tanz- oder sportpädagogischen Forschung gefunden werden. Hinsichtlich des Einbezugs und der Analyse mehrerer methodisch-didaktischer Merkmale im Tanzunterricht ist jedoch Beckers (2013) Studie interessant, die zwar nicht im Bereich Kreativitäts- und Wirkungsforschung anzusiedeln ist, jedoch das methodisch-didaktische Verhalten der Lehrkraft bzw. ihre Handlungen im Tanzunterricht als Forschungsschwerpunkt aufweist. Auf Basis eines modifizierten Beobachtungsinstruments analysierte sie die Sichtstrukturen eines schulbasierten musisch-kreativen Tanzunterrichts, um einerseits den Aufbau von Tanzunterricht an Schulen offenzulegen und andererseits Unterschiede zu Fächern des Regelcurriculums hinsichtlich der zeitlichen Anteile an Klassenorganisation (Lektionslänge), Unterrichtlichen Arbeitsformen (verschiedene Sozialformen und Arbeitsmethoden) und Allgemeindidaktischen Unterrichts-

phasen (Aktivitäten) aufzeigen zu können. In diesem Zusammenhang wurden 25 Videoaufzeichnungen des Tanzunterrichts von acht Grundschulklassen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe mittels einer Videosoftware kodiert. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass im Gegensatz zu anderen Schulfächern wie Physik der musisch-kreative Tanzunterricht gekennzeichnet ist durch sehr hohe zeitliche Anteile an Arbeitsformen ($MW = 45,8$; $SD = 10,4$), in denen die Lernenden zumeist gesamt als Klasse arbeiten, während die Kleingruppen-, Paar- und Einzelarbeiten verhältnismäßig geringe zeitliche Anteile haben. Den zweitgrößten zeitlichen Anteil nehmen Übergangsphasen ($MW = 22,2$; $SD = 7,2$) ein, gefolgt von Lehrervortrag ($MW = 19,7$; $SD = 5,1$). In Bezug auf die Allgemeindidaktischen Unterrichtsphasen steht vor allem das Sichern/Üben ($MW = 26,4$; $SD = 12$) im Vordergrund, gefolgt vom Erarbeiten neuer Inhalte/Instruktionen ($MW = 13,5$; $SD = 5$) und Rückschau ($MW = 12,1$; $SD = 3,5$). Über die Projektzeit konnten auch Veränderungen in den Schwerpunkten beobachtet werden, was auf das Verfolgen verschiedener Zielsetzungen im Unterricht zurückzuführen ist. Die Autorin konstatiert, dass sich durch das Analysieren von Tanzunterricht mittels Kategoriensystemen neue Möglichkeiten eröffnen, um die Wirksamkeit der Anteile von Arbeitsformen oder Unterrichtsphasen auf spezifische Variablen zu erfassen. Das Instrument von Beckers kann als erster Ansatz herangezogen werden, wenn das Ziel ist, die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung eines Tanzangebots in den Blick zu nehmen. Die weitgehend fehlende Differenzierung der domänenspezifischen Unterrichtsgestaltung steht jedoch in der Gefahr einer Generalisierung. Demzufolge würde das Erhebungsinstrument eine grundlegende Neuentwicklung mit domänenspezifischer Ausrichtung benötigen.

Zusammenfassend kann nach Durchsicht der Ergebnisse der vorgestellten Studie festgehalten werden, dass Kreativer Tanzunterricht einen positiven Einfluss auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten wie Imagination, Flüssigkeit und Originalität haben kann (Bradley, 2002). So konnte in vielen Studien eine Zunahme kreativer Fähigkeiten an Tanzenden beobachtet werden (Ludwig, 1971; Minton, 2003; Park, 2007; Cheung, 2010). Zudem wurde der Einfluss interner und externer Faktoren auf die kognitive wie motorische Kreativitätsentwicklung ersichtlich, insbesondere die Bedeutsamkeit der Art und Weise wie Tanz vermittelt wird (Chen, 2001; Chen & Cone, 2003; Behrens, 2012a; Torrents et al., 2013, 2015). Während in Bezug auf den Einflussfaktor Zeit widersprüchliche Studien vorzufinden sind, wird in Bezug auf das Bereitstellen von Interaktionen die Annahme bestätigt, dass sich insbesondere Kleingruppen- und Paaraufgaben positiv auf die Kreativitätsentwicklung auswirken können. Mit Blick auf Unterrichtsmethoden scheint die Methode der Improvisation besonders bedeutsam zu sein, wobei die Kombination aus imitativen und kreativen bzw. deskriptiven, metaphorischen und kinästhetischen Methoden ebenso zur Kreativitätsentwicklung beitragen kann. Schließlich konnte in Studien bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen dem Aufgabentyp und kreativen

Fähigkeiten besteht. Insbesondere teiloffene und offene Aufgabenstellungen scheinen die kreativen Fähigkeiten zu stimulieren.

Vor dem Hintergrund, dass alle der Autorin bekannten und als relevant eingestuften Studien zur Wirkung von Tanz und Unterrichtsgestaltung auf die Kreativitätsentwicklung in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden, kann festgestellt werden, dass es Studien zur Wirkung von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung gibt. Insgesamt kann aber nicht von einer gesicherten, empirischen Grundlage ausgegangen werden. Besonders prekär scheint die Forschungslage in Bezug auf die Erfassung von Wirkungen der Unterrichtsgestaltung. Demzufolge herrscht in der Kreativitätsforschung im tanzpädagogischen Kontext ein großes Forschungsdefizit.

4.5.3 Forschungsdesiderate

Die tanzpädagogische Forschung steht erst am Anfang und es gibt dringenden Forschungsbedarf (Keinanen et al., 2000; Bradley, 2002). So wies Bradley im Jahr 2002 (S. 3) darauf hin, dass seit 50 Jahren im Bereich Tanz und Kreativität geforscht wird, der Gesamtstichprobenumfang aller wissenschaftlich durchgeführten Studien jedoch lediglich 715 Personen umfasst. Seit 2002 sind zwar einige neue Studien durchgeführt worden, dennoch hat sich die Lage nicht sonderlich verbessert. Der immer noch geringe Stichprobenumfang ist einerseits auf die erst kleine Anzahl an empirischen Studien in diesem Feld zurückzuführen, andererseits auf die oft sehr kleinen Stichproben in den Untersuchungen (vgl. Trigg, 1978; Caf et al., 1997; Keun & Hunt, 2006; Cheung, 2010). Diese weisen eine große Vielfalt auf, von Kindergarten-, Grundschulkindern über Jugendliche und Erwachsene bis hin zu speziellen Zielgruppen, dennoch fehlt es den Stichproben an Diversität. Sie umfassen oft vorwiegend weibliche Probanden (vgl. Jay, 1991; Ludwig, 1971) und sind auf einige wenige Länder und Kulturen beschränkt, was eine Vergleichbarkeit in Bezug auf Geschlechts- oder Kulturdifferenzen nicht zulässt. Darüber hinaus weisen manche Studien keine Kontrollgruppe auf (vgl. Mentzer & Boswell, 1995; Côte-Laurence, 1998; Cheung, 2010), um die Entwicklung vergleichen oder verallgemeinern zu können.

Es besteht ein Mangel an adäquaten, domänenspezifischen Instrumenten zur Erfassung der Kreativitätsentwicklung. In seltenen Fällen werden eigens entwickelte tanzspezifische Kreativitätstest verwendet, die jedoch nicht validiert wurden und damit die Aussagekraft der Ergebnisse abschwächen (vgl. Ludwig, 1971). In den meisten Studien wird die kreative Fähigkeit mittels des domänenunspezifischen Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) erfasst (vgl. Cleland, 1994; Kim, 1998; Minton, 2003; Cheung, 2010). Nur in wenigen Untersuchungen kommen motorische Kreativitätstests zum Einsatz wie der Torrance Test for Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) (vgl. Jay, 1991; Caf et al., 1997), der Wyricks Motor

Creativity Test (Bournelli & Mountakis, 2008), der Motorische Kreativitätstest für 9–11 Jährige (MKT 9–11) (vgl. Neuber, 2000) oder der Divergent Movement Ability Test (DMA) (Cleland, 1994), obwohl von einer Domänenspezifität der Kreativität ausgegangen wird (vgl. Kapitel 3.1). Grundsätzlich sind eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Verallgemeinerung der Ergebnisse schwierig, weil die Tests auf die Erfassung unterschiedlicher Facetten in Bezug auf die Kreativitätsfähigkeiten abzielen, in Studien oft nur einzelne Aufgaben der Tests verwendet oder die Tests nur hinsichtlich einzelner Facetten ausgewertet werden (vgl. Mentzer & Boswell, 1995; Caf et al., 1997; Côte-Laurence, 1998). Da es zudem für die meisten Tests keine Parallelförmigkeit gibt, kann bei mehrmaliger Messung ein Lerneffekt nicht ausgeschlossen werden (See & Kokotsaki, 2015, S. 123–131).

Darüber hinaus mangelt es an adäquaten Instrumenten zur Analyse methodisch-didaktischer Maßnahmen hinsichtlich kreativitätsfördernden Potenzials. So werden bisher zur Erfassung der Unterrichtsgestaltung Auswertungsmethoden wie Fragebögen, Interviews, Beobachtungen und Berichte eingesetzt (Ludwig, 1971; Mentzer & Boswell, 1995; Côte-Laurence, 1998; Kleinert & Kleinert, 2000). Allerdings werden – nach Kenntnis der Verfasserin der vorliegenden Arbeit – in keiner Studie videobasierte Beobachtungsinstrumente verwendet, um den Unterricht bzw. die Handlungen der Lehrkraft im Unterricht hinsichtlich Kreativitätsförderung zu analysieren. Dabei ist die Erforschung der Unterrichtsgestaltung notwendig, da nach Mühlpforte (2009, S. 48) nicht davon ausgegangen werden kann, dass jegliche Art von Tanz dieselbe Wirkung hat. Sie merkt an, dass unterschiedliche Unterrichtsweisen zu verschiedenen Wirkungen führen können. Im Kontext von Kreativitätsförderung durch Tanz wurde in den vergangenen Jahren zwar intensiv geforscht, Torrents und Kollegen (2013, S. 106) konstatieren jedoch, dass es bisher keine empirischen Belege in Bezug auf die beste Art und Weise gibt, um motorische Kreativität zu fördern. Vielmehr fokussieren Studien in diesem Bereich zum einen lediglich auf eine spezifische methodisch-didaktische Maßnahme (z. B. offene oder teiloffene Aufgabenstellung) ohne das Zusammenspiel mehrerer Maßnahmen zu berücksichtigen. Zum anderen erfassen sie sehr offen formulierte Bedingungen der Kreativitätsförderung, die einer Interpretation in Bezug auf die konkrete Umsetzung in die Praxis großen Spielraum lassen und somit zu Unsicherheit und Ablehnung seitens der ausführenden Lehrkräfte führen können.

Grundsätzlich kann in Studien ein Mangel im Einbezug von Einflussfaktoren festgestellt werden. Es gibt erst wenige Studien, welche die Bewegungserfahrung, den Tanzstil oder den Unterrichtsinhalt berücksichtigen (vgl. Park, 2007), auch wenn deren Bedeutsamkeit vielfach in Theorien konstatiert wird (vgl. Kapitel 4.4). In den meisten Untersuchungen werden verschiedene Tanzformen oder -arten miteinbezogen, die nicht genauer definiert oder deren Inhalte nicht weiter beschrieben werden. Um rückschließende Aussagen in Bezug auf die Wirkung von Tanz treffen zu können, ist es allerdings notwendig, dass zwischen den verschiedenen

Tanzstilen unterschieden wird, deren Besonderheiten herausgearbeitet und im Zuge der Studie die Inhalte klar dargestellt werden. Erst das Wissen über den Tanzstil, den Unterrichtsinhalt und die Unterrichtsmethode kann Aufschlüsse über domänenspezifische Wirkungen liefern. Ansonsten bleibt bei positiven Wirkungen unklar, auf welche Faktoren diese zurückzuführen sind und schwierig, diese von anderen Faktoren wie dem Schulklima abzugrenzen.

Daraus lassen sich folgende Desiderate und Perspektiven für zukünftige Forschung ableiten: Wird auf die Implementierung von Tanz ins Bildungssystem abgezielt, dann sind zukünftig Studien erforderlich, welche die positiven Auswirkungen von Tanz evidenzbasiert aufzeigen können. Zwar sind die Einschränkungen bisheriger Studien u. a. auf fehlende finanzielle Unterstützung, strikte Zeitplanung, fehlende Verfügbarkeit von Testpersonen oder ausgebildeten Wissenschaftlern zurückzuführen (Hagood & Kahlich, 2007). Dennoch fordern Davies et al. (2013) von zukünftigen empirischen Forschungsstudien nicht nur eine größere Transparenz in Bezug auf die Forschungsmethoden und -ansätze, sondern auch eine präzisere und qualitativ hochwertigere Forschung, um die Etablierung von Tanz voranzutreiben.

Erstens sollen adäquate Kontrollgruppen miteinbezogen und die Diversität der Tanzenden mehr berücksichtigt werden, so z. B. ihre Bewegungserfahrung oder ihr sozioökonomischer Hintergrund. Zweitens ist vor dem Hintergrund der Einflussfaktoren nicht nur eine detaillierte Beschreibung der Intervention (Tanzstil, Unterrichtsstil, Unterrichtsansatz) erforderlich, sondern es sollen zusätzliche Faktoren wie die Art des Unterrichts, der Tanzstil (Minton, 2003) oder die Unterrichtsgestaltung (Theurer, 2014) berücksichtigt werden, um kreativitätsfördernde wie -hemmende Aspekte erfassen zu können. Drittens verlangen Minton (2003) und Sowden und Kollegen (2015), dass in zukünftigen Studien geeignete domänenspezifische Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, mittels welcher die domänenspezifischen Wirkungen von Tanz abgebildet werden können. Sie gehen nämlich davon aus, dass mit domänenspezifischen Erhebungsinstrumenten „even more pronounced benefit“ abgebildet werden kann als mit domänenunspezifischen Instrumenten (Sowden et al., 2015, S. 134). In diesem Zusammenhang sollen nicht nur Kreativitätstests eingesetzt werden, sondern zusätzlich andere Erhebungsinstrumente, um die Wirkung von Kreativität umfassender untersuchen zu können. Viertens sind laut Davies et al. (2013) Längsschnittstudien erforderlich, die nicht nur das Ausgangsniveau und die Entwicklung erfassen, sondern darüber hinaus die Nachhaltigkeit der Intervention überprüfen.

4.6 Fazit

Im Zentrum des Forschungsanliegens der vorliegenden Arbeit steht die Förderung von Kreativität mittels Kreativen Tanzes. Kreativer Tanz wird als ein körperbetontes, zweckfreies, ästhetisch-orientiertes Ausdrucks- und Bewegungsmedium begriffen, in dessen Mittelpunkt der

habituierte Körper und die Bewegung stehen. Er schließt eine Beteiligung, eine Darstellungsabsicht mit ein und dient dazu, Erlebtes über die ästhetische Praxis zu kommunizieren. Ihn zeichnet aus, dass er – im Gegensatz zu anderen Tanzstilen oder -genres – nicht an ein bestimmtes Bewegungsvokabular gebunden, sondern durch eine stilistische und thematische Weite gekennzeichnet ist, die zahlreiche Handlungsmöglichkeiten und Zugänge eröffnet. Obwohl Tanz ein Schattendasein attestiert wird und insgesamt ein Rückgang von Tanz als Schulfach festgestellt werden kann, wird Kreativer Tanz aufgrund seiner Vielfältigkeit und Bildungspotenziale zunehmend an Bildungsinstitutionen wie Schulen vermittelt und somit vielen Kindern eine Teilnahme an Tanzaktivitäten ermöglicht.

Das Bildungspotenzial des Kreativen Tanzes liegt darin, dass er auf der pädagogischen Grundidee der Bildung des Menschen *in, durch* sowie der Auseinandersetzung *mit* Tanz beruht. Gelegenheiten und Zeit für Interaktionen mittels verschiedener Sozialformen, Möglichkeitsräume für das Entdecken, Ausprobieren, Erlernen und Erweitern neuer, ungewöhnlicher, vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten durch den Einsatz verschiedener Methoden und Aufgabentypen sowie Prinzipien wie Teilhabe, Vielfalt, Selbstbestimmung und Fehlerfreundlichkeit kennzeichnen den Ansatz und machen ihn gegenüber anderen Künsten oder dem Sport einzigartig. Aufgrund dieser Merkmale wird davon ausgegangen, dass er Bildungsprozesse hinsichtlich physischer, geistiger, emotionaler, sozialer, ästhetischer und vor allem kreativer Entwicklung initiieren kann und daher als „grenzüberschreitendes“, „universelles“ Medium (Barboza, 2015, S. 95) bedeutsam für die Kreativitätsentwicklung ist.

In der (tanz-)pädagogischen Literatur wird vielfach auf Wirkungen von Kreativem Tanz in Bezug auf die Kreativitätsentwicklung verwiesen. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass Tanz per se zu Wirkungen im Bereich der Kreativität führen muss. Vielmehr wird angenommen, dass die Wirkung ebenso von internen wie externen Faktoren abhängt. In Bezug auf interne Faktoren kommen vor allem die Fähigkeit zum divergenten und konvergenten Denken und Handeln, die Verknüpfung von Wissen sowie tanzspezifischen Vorerfahrungen zum Tragen. Zudem werden persönliche Komponenten wie Offenheit, die Fähigkeit sich auf den kreativen Prozess einzulassen, Selbstvertrauen und Frustrationstoleranz als einflussnehmende Faktoren genannt. Demgegenüber wird hinsichtlich externer Faktoren dem Unterrichtsklima sowie der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung eine hohe Relevanz bescheinigt.

Folglich wird davon ausgegangen, dass die Wirkung von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung stark von der Art und Weise abhängt, wie Tanz vermittelt wird. In diesem Zusammenhang wird erstens konstatiert, dass genügend Zeit zum Ausprobieren und Gestalten sowie regelmäßige Gelegenheiten zum Bewegungssuchen und -finden zu mehr Sicherheit und Selbstvertrauen im Umgang mit kreativen Prozessen führen können. Zweitens wird argumentiert, dass sich ein Wechsel zwischen den Sozialformen und ein Lösen von Aufgaben innerhalb von Kleingruppen- und Partneraufgaben förderlich auf die Kreativitätsentwicklung auswirken kann, weil die

Tanzenden über die Interaktion mit anderen neue Bewegungsmöglichkeiten kennenlernen, somit ihr Bewegungsrepertoire erweitern und folglich mehr Variationsmöglichkeiten zeigen können. Drittens ist man der Ansicht, dass die Erweiterung des Bewegungsrepertoires zudem über den Einsatz imitativer Verfahren erfolgen kann wie die Methoden der Imitation und Übung. Diese können genutzt werden, um technische Bewegungsmöglichkeiten zu erlernen, den Körper zum Instrument zu wandeln und Bewegungsmaterial zu schaffen, das in Phasen der Improvisation und Gestaltung herangezogen werden kann. Demgegenüber kann das kreative Verfahren, das die Methoden der Improvisation, Gestaltung und Reflexion umfasst, vor allem eine entdeckende, suchende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Tanz, dem Finden von neuen, vielfältigen, ungewöhnlichen und authentischen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ermöglichen. Gelegenheiten zur Improvisation scheinen in Bezug auf die Kreativitätsförderung besonders wichtig zu sein, in denen nicht so sehr das technische Können, als vielmehr das tanzende Erforschen, Ergründen, Kombinieren, Manipulieren der Bewegungen des Körpers und das Experimentieren mit bekanntem Bewegungsrepertoire im Vordergrund stehen. Dies kann zum Durchbrechen stereotyper, gewöhnlicher Körperbilder und Bewegungen führen und in einem eigenen, individuellen Bewegungsstil münden. Viertens wird in Bezug auf die Kreativitätsförderung im Tanzunterricht empfohlen, einen Wechsel und ein Gleichgewicht zwischen prozess- und produktorientiertem Unterricht zu schaffen, d. h. zwischen geschlossenen, teiloffenen und offenen Aufgabenstellungen. Demzufolge soll der Unterricht so ausgerichtet sein, dass er weder zu viel noch zu wenig Freiheit lässt. In Bezug auf die Kreativitätsförderung wird teiloffenen Aufgaben ein besonderes Potenzial zugeschrieben. Dabei werden herausfordernde, anregende Bewegungsprobleme gestellt und Aufgaben individuell gelöst. Dadurch werden die Tanzenden angeregt, eigene, individuelle und neue Bewegungsmöglichkeiten zu finden.

Es gibt zwar zahlreiche, normativ begründete Arbeiten zur Förderung von Kreativität durch Tanz, es mangelt jedoch an empirischen Untersuchungen, die diese Wirkungszuschreibungen auch belegen können. Dennoch existieren einzelne Studien zur Wirkung verschiedener Tanz- und Unterrichtsstile (vgl. Kim, 1998; Minton, 2003) sowie spezifischer methodisch-didaktischer Maßnahmen (vgl. Torrents et al., 2013) auf die kognitive wie motorische Kreativität von Tänzerinnen und Tänzern. Im Verlauf dieser Studien konnten erste positive Resultate zur Effektivität des Tanzes auf die allgemeinen und die motorisch-kreativen Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie speziellen Zielgruppen in zumeist quasi-experimentellen Studien geliefert werden (vgl. Jay, 1991; Keun & Hunt, 2006; Bournelli & Mountakis, 2008). Die Ergebnisse zeigen, dass sich vor allem Tanz, der kreative Anteile beinhaltet, positiv auf die Kreativität auswirken kann (vgl. Kim, 1998). Darüber hinaus deuten die Resultate darauf hin, dass sich vor allem Unterricht mit hohen Improvisationsanteilen (Sowden et al., 2015)

sowie der Einsatz von offenen und teiloffenen Aufgaben positiv auf die motorisch-kreativen Fähigkeit von Kindern ausüben kann (vgl. Chen & Cone, 2003; Behrens, 2012c).

Dennoch zeichnet sich auch ein deutlicher Forschungsbedarf ab: Ein Mangel kann insbesondere an Arbeiten konstatiert werden, die eine transparente, qualitativ hochwertige Forschung als Grundlage haben. So sind qualitative wie quantitative Studien erforderlich, die eine adäquate Stichprobe und Kontrollgruppe miteinbeziehen und weitläufig Einflussfaktoren berücksichtigen. Dadurch können fundierte Rückschlüsse auf den Kreativen Tanz gezogen werden. Diesem Anliegen folgend ist in zukünftigen wissenschaftlichen Arbeiten eine detailliertere Beschreibung der Tanzintervention und der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung unabdingbar. Erst dann können nämlich Ergebnisse tiefgründiger interpretiert und mit Resultaten anderer Studien verglichen werden. Darüber hinaus besteht Bedarf an Studien, die der Nachhaltigkeit der Wirkungen nachgehen, weil Bildung Entwicklung impliziert und der zeitliche Verlauf bisher kaum in Untersuchungen berücksichtigt wurde. Auch wenn derzeit eine bundesweite Zunahme an Tanzangeboten und ein bedeutsamer Stellenwert des Tanzes als Teilbereich der Kulturellen Bildung festgestellt werden kann, bleibt ein zentrales Ziel der Tanzpädagogik und -wissenschaft die Domänenspezifik, das Besondere an Tanz und Tanzunterricht herauszustellen. Daher ist bei Untersuchungen zum Einfluss von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung der Einbezug domänenspezifischer Kreativitätstests und Instrumente zur Analyse methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung notwendig. Erst dann können domänenspezifische Besonderheiten und Wirkungen des Mediums Tanz erfasst werden.

5 Zusammenfassung und Fragestellung

Kultureller Bildung wird eine große Relevanz in Bezug auf die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden in Zeiten globaler wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Umbrüche zugeschrieben. Sie ist in den Rahmenrichtlinien und schulpolitischen Verordnungen als Bildungsziel oder -mittel festgeschrieben, wird aber in der praktischen Umsetzung zugunsten der naturwissenschaftlichen Fächer an Schulen marginalisiert, da sie lediglich als „add-on“ Aktivität betrachtet wird. Dennoch werden kulturellen Bildungsangeboten, insbesondere dem Kreativem Tanz, fachliche und außerfachliche Wirkungen zugeschrieben.

Es wird davon ausgegangen, dass Kreativer Tanz bildungswirksam sein kann, weil Tanzende im Kreativen Tanzunterricht nicht nur *in* der Kunst des Tanzes ausgebildet (künstlerische Erziehung), sondern *durch* Tanz (z. B. in ihrer Kreativität) gefördert (künstlerische Bildung) sowie zur Auseinandersetzung *mit* dem Gegenstand Tanz angeregt werden (ästhetische Bildung). Vor diesem Hintergrund steckt das Bildungspotenzial von Kreativem Tanz darin, Kinder nicht nur in ihrer physischen, sondern darüber hinaus in ihrer geistigen, emotionalen, sozialen und ästhetischen Entwicklung zu fördern und langfristig zu unterstützen. Im Kreativen Tanzunterricht werden den Kindern vorwiegend Gelegenheiten zum Explorieren, Improvisieren und Gestalten mit Bewegungsmöglichkeiten geboten. Daher wird davon ausgegangen, dass Kreativer Tanz das Potenzial birgt, insbesondere die motorisch-kreative Entwicklung positiv beeinflussen zu können.

Die motorische Kreativität ist eine Fähigkeit, viele unterschiedliche, ungewöhnliche Bewegungsideen hervorzubringen. Ihre Entwicklung verläuft diskontinuierlich und individuell, weil sie von internen wie externen Faktoren beeinflusst wird. Interne Einflussfaktoren umfassen das divergente Denken und Handeln, die allgemeine Wissens- und Denkfähigkeit, spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vorerfahrung und das Geschlecht. Daneben gelten auch persönliche Komponenten wie Offenheit, die innere Bereitschaft, sich auf den Bewegungsprozess spontan einlassen zu können, Frustrationstoleranz, Selbstvertrauen und Anstrengungsbereitschaft als kreativitätsfördernd. Darüber hinaus werden externen Faktoren wie dem sozioökonomischen Hintergrund, der Unterrichtsatmosphäre, der Einstellungen der Lehrkraft sowie Klassenmerkmalen eine bedeutsame, kreativitätsfördernde Rolle zugesprochen. Als eine der einflussreichsten Größen gilt allerdings die Unterrichtsgestaltung, die Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden.

In Bezug auf eine kreativitätsfördernde Vermittlung sind in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an Trainingsprogrammen entwickelt worden, deren Wirksamkeit auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten in Studien teilweise empirisch belegt werden konnte. Demgegenüber wurden ebenso pädagogische Kreativitätskonzepte entwickelt, die kein spezifisches Training be-

inhalten, sondern grundlegend im Unterricht integriert sind. Die verschiedenen Kreativitätskonzepte haben gemeinsam, dass sie sich zumeist auf die Atmosphäre im Klassenraum oder das Ethos der Lehrkraft beziehen und zur Grundlage haben, dass Kreativität entwickelt und gefördert werden kann, jedes Kind ein Potenzial an Kreativität in sich trägt und dieses Potenzial sich von Person zu Person unterscheidet. Im Zuge der Konzepte werden zwar allgemein gehaltene methodisch-didaktische Handlungsweisen empfohlen, vorwiegend wird jedoch auf die Formulierung konkreter methodisch-didaktischer Handlungsweisen für den Unterricht verzichtet.

Dennoch können aus erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, sport- und tanzpädagogischen Theorien und Studien vier konkrete methodisch-didaktische Handlungsweisen herausgestellt werden, die als bedeutsam für die Kreativitätsentwicklung gelten und den Ansatz des Kreativen Tanzes kennzeichnen. Erstens wird genügend *Zeit* zum Bewegungssuchen und -finden als kreativitätsfördernd konstatiert, da die Tanzenden mehr Sicherheit und Selbstvertrauen im Umgang mit kreativen Prozessen gewinnen. Zweitens wird argumentiert, dass sich ein Wechsel zwischen den Sozialformen und ein Lösen von Aufgaben innerhalb von Kleingruppen und Paaren förderlich auf die Kreativitätsentwicklung auswirken kann, weil die Tanzenden über die *Interaktion* mit anderen neue Bewegungsmöglichkeiten kennenlernen, somit ihr Bewegungsrepertoire erweitern und folglich mehr Variationsmöglichkeiten zeigen können. Drittens gilt ein Gleichgewicht zwischen imitativen und kreativen *Methoden* als kreativitätsfördernd, weil Tanzende in Imitationsphasen ein Bewegungsrepertoire erarbeiten, auf das sie in kreativen Phasen zurückgreifen können. Eine hohe Relevanz werden insbesondere Gelegenheiten zur Improvisation zugeschrieben, in denen das tanzende Erforschen neuer Bewegungen und das Experimentieren mit bekanntem Bewegungsrepertoire im Vordergrund stehen. Dies kann zum Durchbrechen stereotyper, gewöhnlicher Körperbilder und Bewegungen führen und in einem eigenen, individuellen Bewegungsstil münden. Viertens wird ein teiloffener *Freiheitsgrad* in Bezug auf die Aufgabenstellungen, ein Wechsel und ein Gleichgewicht zwischen prozess- und produktorientiertem Unterricht, empfohlen. Demzufolge soll der Unterricht so ausgerichtet sein, dass er weder zu viel noch zu wenig Freiheit lässt, weil die Tanzenden dadurch angeregt werden, individuelle, neue Bewegungsmöglichkeiten zu finden.

In einzelnen empirischen Studien konnte belegt werden, dass sich Kreativer Tanz positiv auf kognitive und motorisch-kreative Fähigkeiten auswirken kann. Zudem wurden Hinweise auf den Einfluss interner und externer Faktoren auf die kognitive wie motorische Kreativitätsentwicklung gefunden, insbesondere die Bedeutsamkeit der Art und Weise, wie Tanz vermittelt wird (Chen, 2001; Chen & Cone, 2003; Behrens, 2012a; Torrents et al., 2013, 2015). Dennoch zeichnet sich ein deutliches Forschungsdefizit ab: Es mangelt an empirischen Wirkungsstudien, die den langfristigen Einfluss von Kreativem Tanz auf die (domänenspezifische) motorische Kreativität von Grundschulkindern in den Blick nehmen. Zudem fehlt es an quantitativen,

quasi-experimentellen Studien, die eine adäquate Stichprobe, Kontrollgruppe und weitläufig Einflussfaktoren miteinbeziehen. Insbesondere fehlt es an einer detaillierten Beschreibung der (Tanz-)Interventionen und einer Analyse der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung. Die hier beschriebenen Forschungsdesiderate sind Gegenstand und Grundlage der vorliegenden Arbeit.

In Anlehnung an die vorangegangenen Kapitel lassen sich somit folgende Fragestellungen ableiten, die im anschließenden empirischen Teil beantwortet werden sollen:

Forschungsfrage 1

Verändert sich die Kreativitätsentwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität während eines dreimonatigen Kreativen Tanzangebots und ist diese Veränderung auch nach Beendigung des Angebots stabil?

Im Kapitel 3.4 konnte gezeigt werden, dass die Kreativitätsentwicklung von Kindern individuell und diskontinuierlich verläuft und darüber hinaus beeinflussbar ist. In diesem Zusammenhang wird kulturellen Bildungsangeboten, insbesondere dem Kreativen Tanz, eine positive Einflussnahme zugesprochen (vgl. Kapitel 4.3), was erst in einzelnen Studien belegt werden konnte (vgl. Kapitel 4.5).

Hypothese 1

Der Entwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler aus der Interventionsgruppe fällt in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität deutlich positiver aus als bei ihren Pendants aus der Kontrollgruppe.

Forschungsfrage 2

Haben interne Faktoren wie die Tanzerfahrung, -aktivität oder das Geschlecht Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?

Wie in den Kapiteln 3.4.2 und 4.4 dargelegt wurde, wird davon ausgegangen, dass interne Faktoren die Kreativitätsentwicklung im tanzpädagogischen Kontext beeinflussen können. Im Folgenden werden Hypothesen zu den einzelnen Einflussfaktoren formuliert.

Hypothese 2a

Bei Kindern mit Tanzerfahrung ist eine deutlich höhere positive Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung feststellbar als bei Kindern ohne Tanzerfahrung. Kinder aus der Interventionsgruppe mit Tanzerfahrung weisen im Vergleich zu ihren Pendants

aus der Kontrollgruppe eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung auf.

Hypothese 2b

Bei Kindern, die aktuell zusätzlichen außerschulischen Tanzangeboten nachgehen, ist im Vergleich zu Kindern ohne zusätzliche außerschulische Tanzaktivität eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung feststellbar. Kinder aus der Interventionsgruppe mit zusätzlicher außerschulischer Tanzaktivität weisen im Vergleich zu ihren Pendants aus der Kontrollgruppe eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung auf.

Hypothese 2c

Unabhängig vom Geschlecht zeichnet sich bei Mädchen und Jungen ein ähnlicher Entwicklungsverlauf in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität ab. Es gibt keinen Unterschied im Entwicklungsverlauf der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität von Jungen und Mädchen innerhalb der (Interventions- und Kontroll-)Gruppen.

Forschungsfrage 3

Haben externe Faktoren wie der Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) und die Lehrkraft Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?

Den theoretischen Ausführungen in Kapitel 3.4.2 und 4.4 folgend, nehmen neben internen Determinanten auch externe Faktoren wie soziale, gesellschaftliche, aber auch physikalische Faktoren einen zentralen Stellenwert ein, wenn es um die Entwicklung von Kreativität geht. Die Forschungsfrage soll mit zwei Hypothesen differentiell betrachtet werden.

Hypothese 3a

Die Kreativitätsentwicklung von Kindern variiert in Abhängigkeit vom Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule), den sie besuchen. Die Entwicklung der Kinder in ihrer Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität unterscheidet sich in Abhängigkeit von ihrer (Interventions- oder Kontroll-)Gruppenzugehörigkeit sowie vom Schultyp, den sie besuchen.

Hypothese 3b

Die Kreativitätsentwicklung von Kindern aus der Interventionsgruppe variiert in Abhängigkeit von der Lehrkraft, von der sie unterrichtet werden.

Forschungsfrage 4

Welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen lassen sich in Bezug auf Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Freiheitsgrad der Aufgabenstellung und kreativitätsanregende Aufgabenstellungen im Kreativen Tanzunterricht identifizieren und welchen Stellenwert nehmen sie im Unterricht ein?

Die Ausführungen in Kapitel 4.3.2 zeigen, dass der Kreative Tanzunterricht gekennzeichnet ist durch einen Wechsel in den Sozialformen, eine Methodenvielfalt mit Schwerpunkt auf der Methode der Improvisation sowie einem ausgewogenen Verhältnis zwischen produkt- und prozessorientierten Anteilen. Diese methodisch-didaktischen Handlungsweisen der Unterrichtsgestaltung konnten in Kapitel 3.3.3 ebenso als Faktoren herausgestellt werden, welche die Kreativitätsentwicklung beeinflussen können. Für den künstlerisch-pädagogischen Kreativen Tanzunterricht liegen Ergebnisse zur methodisch-didaktischen und kreativitätsfördernden Unterrichtsgestaltung noch nicht vor. Die Analyse erfolgt deshalb explorativ. Um die Frage differenziert beantworten zu können, sollen folgende Hypothesen überprüft werden:

Hypothese 4a

In jeder Tanzunterrichtseinheit sind insbesondere Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten zu beobachten. Im Kreativen Tanzunterricht überwiegt der Zeitanteil an schülerzentrierten Aktivitäten (Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten) gegenüber lehrerzentrierten Aktivitäten (Arbeiten im Öffentlichen Unterricht).

Hypothese 4b

Im Sinne der Methodenvielfalt kommen in jeder Tanzunterrichtseinheit Aufgaben zur Improvisation, Gestaltung, Imitation, Reflexion und Übung vor. Die Unterrichtsmethode der Improvisation nimmt den höchsten prozentualen Zeitanteil ein, gefolgt von Gestaltungs- und Imitationsphasen.

Hypothese 4c

Im Kreativen Tanzunterricht sind in jeder Tanzeinheit Aufgaben zur Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zu beobachten. Durchschnittlich nehmen diese einen höheren Anteil der Unterrichtszeit ein als Aufgaben, die nicht explizit auf die Förderung von Kreativität abzielen.

Hypothese 4d

Produkt- wie prozessorientierte (geschlossene, teiloffene und offene) Aufgabenstellungen treten in allen Tanzunterrichtseinheiten auf. Teiloffene Aufgaben nehmen dabei den höchsten Anteil der Unterrichtszeit ein.

Forschungsfrage 5

Welche systematischen Unterschiede lassen sich im Unterricht der vier Tanzlehrkräfte mit Blick auf den prozentualen Anteil an Unterrichtszeit hinsichtlich der Sozialformen, Unterrichtsmethoden, kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen und des Freiheitsgrades der Aufgabenstellungen feststellen?

In den vorangegangenen Kapiteln 4.2 und 4.3 kristallisierte sich heraus, dass im Kreativen Tanz bisher kein einheitliches Konzept existiert, das Ziele, Inhalte und Methoden klar festlegt. Die vier Tanzlehrkräfte, welche die dreimonatige Tanz- und Bewegungstheater-AG an den Schulen im Großraum Mainz durchgeführt haben, nahmen an Workshops teil, die vom Forschungsteam organisiert wurden. Dabei arbeiteten sie an der Entwicklung eines methodisch-didaktischen Leitfadens für die künstlerisch-pädagogische Arbeit im Bereich Tanz und Bewegungstheater mit. Dieser diente als Basis für die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung und beinhaltet klar definierte Ausgangspunkte, Ziele und Methoden. Allerdings war kein Interventionsprogramm im konventionellen Sinne integriert, d. h. den Tanzlehrkräften wurden keine Aufgaben, Spiele oder Abläufe für die Tanzeinheiten ausgehändigt, denen sie genau folgen sollten (vgl. Kapitel 6.1 und 6.4.3). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich der Unterricht der Tanzlehrkräfte ähnlich gestaltet.

Hypothese 5

Die prozentuale Verteilung der einzelnen Kategorien aus den Kategoriensystemen der Lektionsdauer, Sozialform, Unterrichtsmethode, des Freiheitsgrades der Aufgabenstellung und der kreativitätsanregenden Aufgabenstellung variiert nicht in Abhängigkeit der Lehrkraft.

6 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 5 die als Untersuchungsgrundlage dienenden Forschungsfragen deduziert wurden, folgt eine Beschreibung der Untersuchungskonzeption (vgl. Kapitel 6.1) und Stichprobe (vgl. Kapitel 6.2) der durchgeführten Untersuchung. Daran schließt die Darstellung der eingesetzten Methoden und Instrumente der Datenerhebung an (vgl. Kapitel 6.3), um anschließend einen Einblick in das organisatorische Vorgehen, die Untersuchungsdurchführung sowie Ziele, Inhalte und Ausgangspunkte des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots zu geben (vgl. Kapitel 6.4). Vorbereitend auf das nachfolgende Ergebnis-Kapitel werden abschließend Hinweise zur Datenanalyse und -aufbereitung geliefert (vgl. Kapitel 6.5).

6.1 Untersuchungskonzeption

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine an das Projekt „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagschule (TuB)“ angebundene Untersuchung. Daher wird zunächst das Design der TuB-Studie beschrieben, bevor das Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit skizziert wird.

Untersuchungsdesign der TuB-Studie

Das Forschungsprojekt TuB ist ein auf zwei Jahre angelegtes Verbundprojekt (2015–2017) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Philipps-Universität Marburg sowie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Als Teil des „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“¹⁴ zielte die Untersuchung darauf ab, Wirkungen Kultureller Bildung am Beispiel von Tanz und Bewegungstheater bei Grundschulkindern empirisch zu untersuchen. Dabei wurde folgenden zentralen Forschungsfragen nachgegangen:

1. Verbessern sich Kinder, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in ihren kreativen Fähigkeiten?
2. Verbessern sich Kinder, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in ihrem Selbstkonzept?
3. Verbessern sich Kinder, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in ihrer emotionalen Kompetenz?

¹⁴ Der Fonds ist ein Projekt des Rates für Kulturelle Bildung e.V., gefördert durch die Stiftung Mercator. Nähere Informationen unter: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de>.

4. Verbessern sich Kinder aus bildungsfernen Milieus, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in besonderem Maße in den Bereichen Kreativität, Selbstkonzept und emotionale Kompetenz?

In der quasi-experimentellen Längsschnittuntersuchung im Versuchs-/Kontrollgruppen-Design wurden bei 227 Grundschulkindern erstens Facetten der motorischen Kreativität mit dem Motorischen Kreativitätstest 9–11 (MKT 9–11, Neuber, 2000a) erfasst. Zweitens wurde im Rahmen einer schriftlichen Befragung das Selbstkonzept¹⁵ anhand der deutschsprachigen Version der Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance untersucht (PSCA-D, nach Asendorpf & van Aken, 1993). Drittens erfolgte die Erfassung der emotionalen Kompetenz¹⁶ mittels einer gekürzten Fassung des Kusche-Affective-Interview Revised (KAI-R, nach Kusche, Greenberg & Beilke, 1988). Viertens wurden über einen allgemeinen Eingangsfragebogen zusätzliche Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter und der sozioökonomische Hintergrund erhoben.

Den Kern des Projektes bildete ein dreimonatiges künstlerisch-pädagogisches Tanz- und Bewegungstheater-Angebot, das von ausgebildeten Tanzlehrkräften im Ganztagsangebot an Mainzer Grundschulen im zweiten Schulhalbjahr 2015/2016 (März–Juni 2016) geleitet wurde. Insgesamt besuchten 139 Schülerinnen und Schüler (Interventionsgruppe) den wöchentlichen 90-minütigen Unterricht des künstlerisch-pädagogische Projektes. Die Klassengröße setzte sich aus einer Anzahl zwischen 5 und 23 Kindern zusammen ($MW = 13,90$; $SD = 6,19$). Im selben Zeitraum erhielten 88 Schülerinnen und Schüler (Kontrollgruppe) Unterricht in einem alternativen Angebot, wobei auf das an den Schulen bestehende Nachmittags-Angebot an Arbeitsgemeinschaften (AGs) zurückgegriffen wurde (z. B. Koch-AG, Zeitungs-AG). Für die Interventions- wie Kontrollgruppe erfolgte der Unterricht auf freiwilliger Basis.

Wie Abbildung 4 entnommen werden kann, fanden insgesamt drei Erhebungen statt, um die Entwicklung der Kreativität, der emotionalen Kompetenz und des Selbstkonzepts erfassen zu können. Nach der Pilotphase (t_0) wurden eine Interventionsgruppe, bestehend aus zehn Klassen, und eine Kontrollgruppe, bestehend aus sechs Klassen, vor (Pretest, t_1), direkt im Anschluss (Posttest, t_2) sowie drei Monate nach Abschluss des Projektes (Follow-Up, t_3) in allen drei Bereichen getestet. Dabei kam es zu Abgängen von Schülerinnen und Schülern während der Datenerhebung. Daher variieren die Fallzahlen für die Messungen pro Messzeitpunkt ($n_{t1} = 227$; $n_{t2} = 194$; $n_{t3} = 151$).

¹⁵ Dimensionen der kognitiven Kompetenz, der Sportkompetenz und der sozialen Akzeptanz wurden erfragt.

¹⁶ Das Erkennen von mimischen Gefühlsausdrücken, der Emotionswortschatz sowie das situative Emotionswissen wurden erfasst.

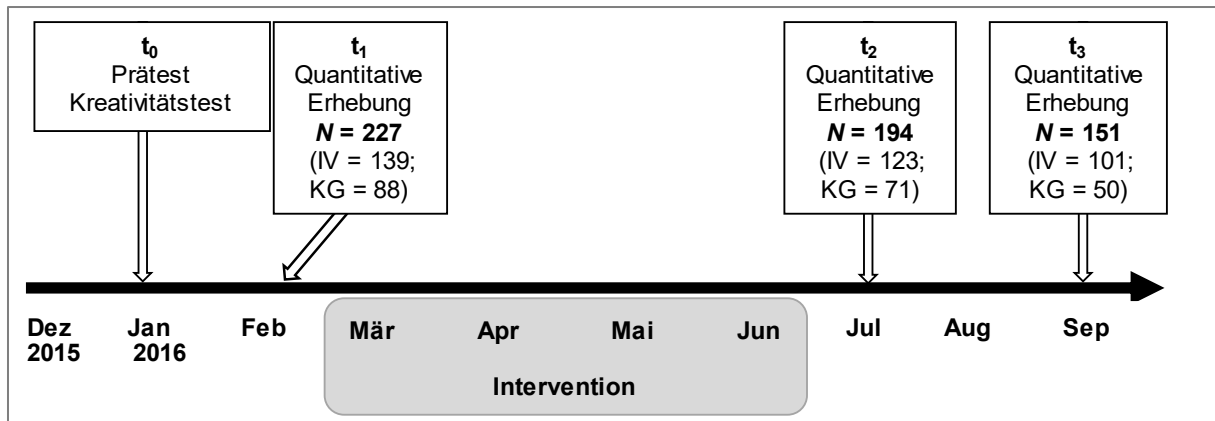


Abb. 4 Untersuchungsdesign der TuB-Studie; IV = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, t = Messzeitpunkt.

Untersuchungsdesign der Dissertation

Während im TuB-Projekt die longitudinale Entwicklung der kreativen Fähigkeiten, emotionalen Kompetenz und des Selbstkonzepts von Grundschulkindern erfasst wurde¹⁷, steht im Fokus der vorliegenden Dissertation lediglich der Bereich der Kreativitätsentwicklung. Demnach wurde mit der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Kreativitätsentwicklung dieselbe Fragestellung verfolgt wie im Projekt (siehe oben).

1. Verändert sich die Kreativitätsentwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität während eines dreimonatigen Kreativen Tanzangebots und ist diese Veränderung auch nach Beendigung des Angebots stabil?

Dazu wurden die Daten der Kreativitätstests aus dem TuB-Projekt herangezogen. Die Fragestellungen des Projektes erweiternd, wurde zusätzlich der Einfluss spezifischer Faktoren auf die Kreativitätsentwicklung untersucht. Dazu wurden eigene Fragestellungen konzipiert:

2. Haben interne Faktoren wie die Tanzerfahrung, -aktivität oder das Geschlecht Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?
3. Haben externe Faktoren wie der Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) und die Lehrkraft Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?

Um im Rahmen der Dissertation weitere Rückschlüsse auf Einflussfaktoren ziehen zu können, wurden zusätzliche Daten zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung erhoben. Folgender Frage wurde in diesem Zusammenhang nachgegangen:

¹⁷ Für weitere Informationen zur TuB-Studie sei an dieser Stelle auf Stern et al. (2017) verwiesen.

4. Welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen lassen sich in Bezug auf Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Freiheitsgrad der Aufgabenstellung und kreativitätsanregende Aufgabenstellung im Tanzunterricht identifizieren und welchen Stellenwert nehmen sie im Unterricht ein?
5. Welche systematischen Unterschiede lassen sich im Unterricht der vier Tanzlehrkräfte mit Blick auf den prozentualen Anteil an Unterrichtszeit hinsichtlich der Sozialformen, Unterrichtsmethoden, kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen und des Freiheitsgrades der Aufgabenstellungen feststellen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde während des dreimonatigen Tanz- und Bewegungstheater-Angebots der Unterricht bei vier Tanzlehrkräften jeweils vier Mal videographiert. Diese sechzehn videographierten Tanzeinheiten bilden die Grundlage für die Analyse und Beschreibung der methodisch-didaktischen Herangehensweise im Tanzunterricht, welche mithilfe eines eigens entwickelten Kategoriensystems erfolgte.

Zusammenfassend bedient sich die Dissertation jener Daten, die im Rahmen des Projektes zur Kreativitätsentwicklung und -beeinflussung erhoben wurden. Gleichzeitig greift sie auf eigene erhobene Daten zurück, anhand welcher eine Analyse der Unterrichtsgestaltung möglich ist. Abbildung 5 stellt das Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit schematisch dar.

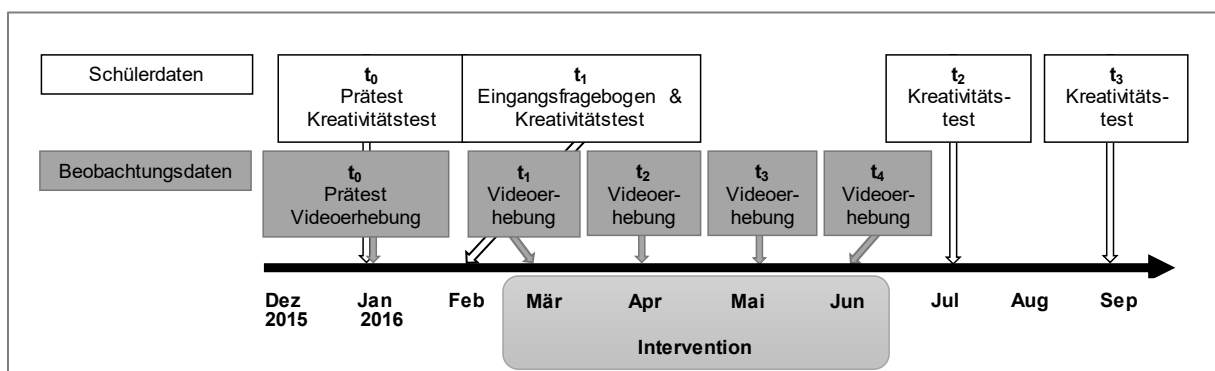


Abb. 5 Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie; t = Messzeitpunkt.

6.2 Stichprobe

Die Beschreibung der Stichprobe erfolgt zunächst für jene Kinder, die an der Studie teilgenommen haben. Anschließend wird auf die Stichprobe der Lehrkräfte eingegangen, deren Unterricht analysiert wurde.

Schülerinnen- und Schülerstichprobe

Die Studie zur Kreativitätsentwicklung basiert auf einer Stichprobe von 227 Grundschulkindern des dritten und vierten Schuljahres, wobei auch wenige jüngere Schülerinnen und Schüler der

ersten und zweiten Klasse die Nachmittags-AG besuchten. Bei der Rekrutierung der Stichprobe wurde auf die Altersklasse von Dritt- bis Viertklässlern fokussiert, weil aus Studien bekannt ist, dass die Bewegungs- und Kreativitätsförderung gerade in diesem Alter bedeutsam ist (Neuber, 2000a). Zugleich besteht ein Forschungsdefizit hinsichtlich longitudinal angelegter Kreativitäts-Untersuchungen in dieser Altersgruppe (vgl. Kapitel 3.5.3). Einen Überblick über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler und deren Klassenverteilung liefert Abbildung 6.

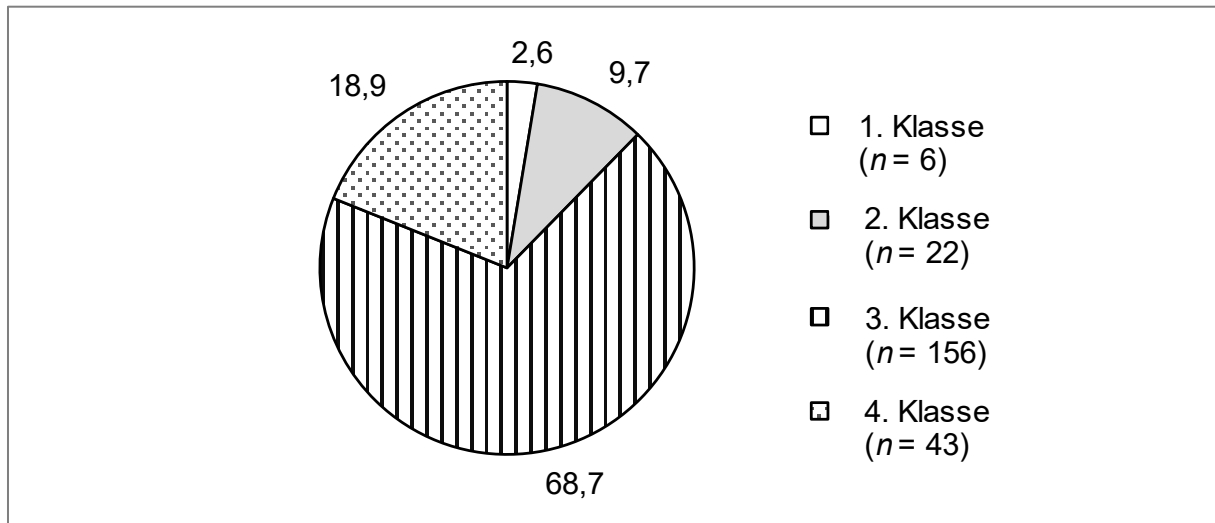


Abb. 6 Überblick über den prozentualen Anteil an Erst- bis Viertklässlern in der Gesamtstichprobe ($N = 227$) (Rundungsfehler).

Der Altersdurchschnitt zum Zeitpunkt des Unterrichtsbegins beträgt 8,64 Jahre ($SD = 0,84$), wobei sich zum ersten Messzeitpunkt das Alter der Kinder in der Interventionsgruppe ($MW = 8,55$; $SD = 0,92$) nicht signifikant ($p > ,05$) von dem Alter der Kinder in der Kontrollgruppe ($MW = 8,72$; $SD = 0,64$) unterscheidet.

Demgegenüber ist die Geschlechterverteilung in den beiden Gruppen nicht ausgeglichen: In der Interventionsgruppe ($n_{IV} = 139$) fällt der Anteil der Mädchen mit $p < ,05$ erwartungskonform signifikant höher aus als jener der Jungen, was vermutlich auf die Affinität des Projektinhaltes zurückzuführen ist (vgl. Abbildung 7). Bereits in früheren Studien wurde festgestellt, dass sich Mädchen eher von Tanz angesprochen fühlen als Jungen (Keuchel, Günsche & Gross, 2009, S. 16) und sich Jungen im Grundschulalter seltener freiwillig für Tanzangebote anmelden (Kosubek & Barz, 2011, S. 138). Demgegenüber fällt der Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Kontrollgruppe ($n_{KG} = 88$) kleiner aus und ist statistisch nicht bedeutsam ($p > ,05$).

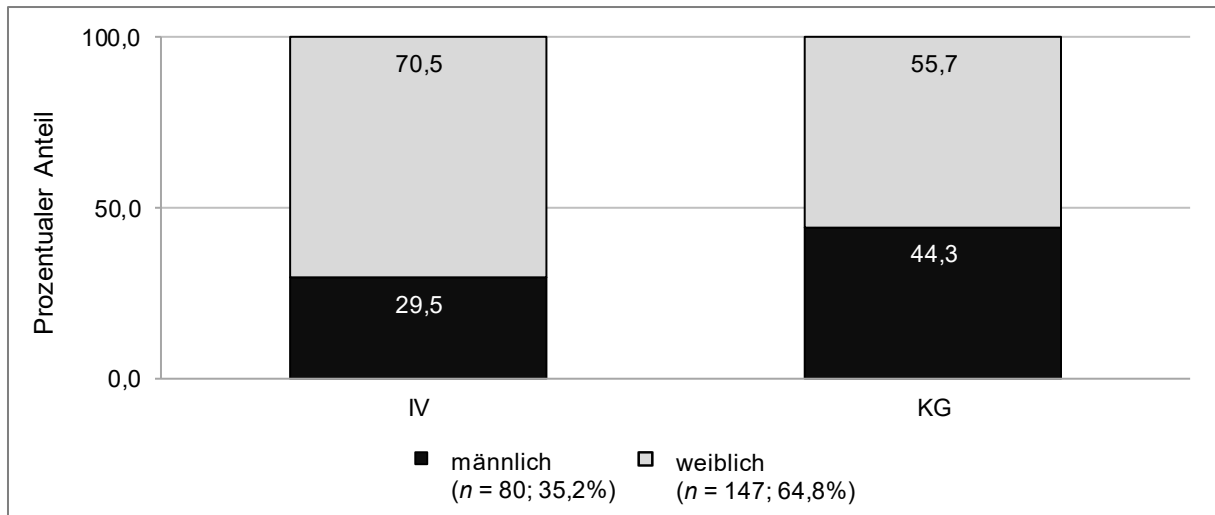


Abb. 7 Überblick über die Geschlechterverteilung in der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in Prozent beim ersten Messzeitpunkt.

Bei der Akquise der Schulen wurde darauf Wert gelegt, dass die Schulen in Mainzer Stadtteilen und ländlichen Gebieten liegen, die sich in Bezug auf die sozialen Hintergründe ihres Einzugsgebietes unterscheiden, da der sozioökonomische Hintergrund als Einflussfaktor auf die Kreativitätsentwicklung gilt (vgl. Kapitel 3.4.2). Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, sind knapp die Hälfte der 227 Kinder jeweils auf Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen¹⁸ verteilt.

Tab. 2 Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) sowie Schultyp (Brennpunktschule/Nicht-Brennpunktschule).

| Schultyp | n | % |
|------------------------|----|------|
| IV | | |
| Brennpunktschule | 59 | 42,4 |
| Nicht-Brennpunktschule | 80 | 57,6 |
| KG | | |
| Brennpunktschule | 34 | 38,6 |
| Nicht-Brennpunktschule | 54 | 61,4 |

Die Verteilung auf Interventions- und Kontrollgruppe ist zum ersten Messzeitpunkt ausgeglichen ($p > ,05$). Dies gilt ebenso für Kinder mit (38,8%) und ohne Migrationshintergrund¹⁹ (56,4%) ($N = 227$; 27 fehlende Werte) ($p > ,05$).

¹⁸ Die Bezeichnung „Brennpunktschule“ wird im Abschnitt 6.3.1 definiert.

¹⁹ Für die vorliegende Studie werden in Anlehnung an Schenk et al. (2006) Kinder dann als Kind mit Migrationshintergrund bezeichnet, wenn einer der folgenden drei Aspekte auf sie zutrifft: (1) Beide Elternteile sind nicht in Deutschland geboren. (2) Die Person selbst und mindestens ein Elternteil sind nicht in Deutschland geboren. (3) Die zu Hause gesprochene Sprache ist nicht Deutsch.

Neben dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds ist davon auszugehen, dass Kinder mit Vorerfahrung oder einem zusätzlichen (außer)schulischen Tanz- oder Theaterunterricht höhere Werte in der Kreativitätsentwicklung erzielen, da sie durch das zusätzliche Angebot stärker in ihrer Entwicklung gefördert werden (vgl. Kapitel 3.4.2). Abbildung 8 fasst die Ergebnisse zu den außerschulischen Aktivitäten kurz zusammen.

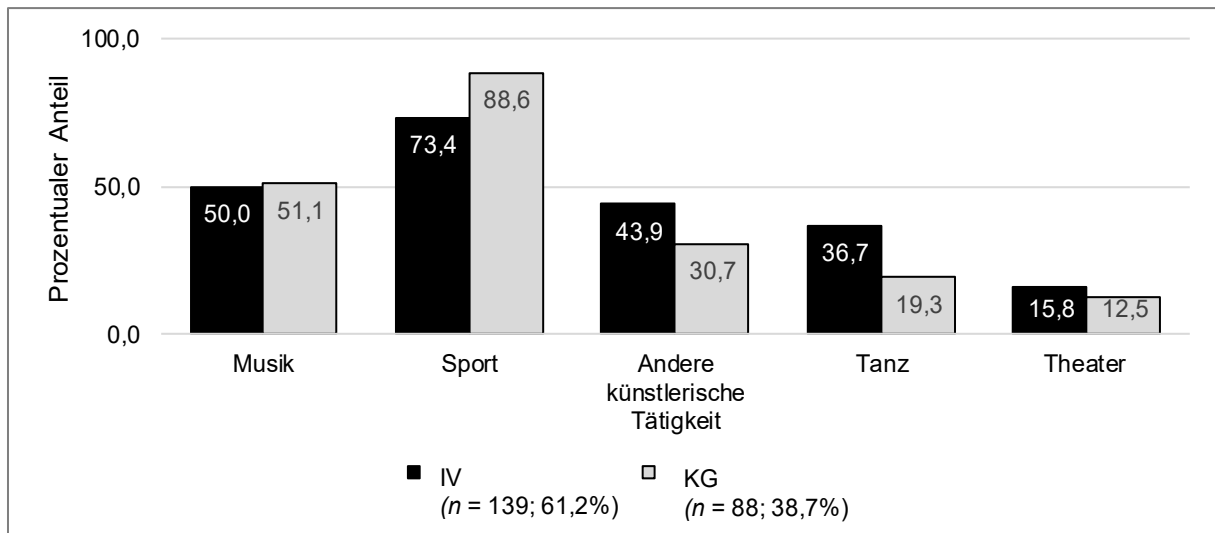


Abb. 8 Übersicht über das außerschulische Freizeit- und Bewegungsverhalten in der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) beim ersten Messzeitpunkt.

Aus Abbildung 8 wird ersichtlich, dass viele Schülerinnen und Schüler sportlichen ($n = 180$; 79,3%) und musikalischen Aktivitäten ($n = 115$; 50,7%) außerhalb der Schule nachgehen, wobei die sportlichen Aktivitäten vor allem bei der Kontrollgruppe ($n_{KG} = 78$) überwiegen, während die musikalischen Aktivitäten zwischen den Gruppen ausgewogen sind. Den Daten zum Freizeit- und Bewegungsverhalten ist zu entnehmen, dass die Probanden Sportvereine ($n = 135$; 59,5%) und Musikschulen ($n = 29$; 12,8%) besuchen sowie privatem Musikunterricht ($n = 41$; 18,1%) nachgehen, während 88 Kinder (38,8%) andere künstlerische Tätigkeiten wie Zeichnen, Malen, Schreiben, Handarbeit oder Basteln ausüben. Tänzerische außerschulische Aktivitäten wurden von 60 Mädchen und 8 Jungen beschrieben ($n = 68$; 30,0%). Demnach besuchen 51 Schülerinnen und Schüler der Interventions- und 17 Kinder der Kontrollgruppe Tanzschulen und Vereine ($n = 27$; 11,9%), tanzen zu Hause ($n = 24$; 10,6%) oder nannten das Ballett, das Staatstheater, den Spielplatz, u. a. Orte ihrer Tanztätigkeit. Lediglich 33 Schülerinnen und Schüler (14,5%) suchen hingegen außerschulische Theateraktivitäten auf, davon 22 der Interventionsgruppe und 11 der Kontrollgruppe. Die Mehrheit der Kinder geht keinem außerschulischen Tanzunterricht ($n = 157$; 69,2%) oder Theaterunterricht ($n = 188$; 82,8%) nach. Es konnte beim ersten Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden zwischen den Kreativitätstestergebnissen der Kinder, welche einem Tanz- oder Theaterunterricht als außerschulische Aktivität nachgehen und jenen, die keinem außerschulischen Tanz- oder Theaterunterricht nachgehen ($p_{Tanz\ t1, Tanz\ t2, Theat\ t1, Theat\ t2} > ,05$).

Die Frage nach dem Besuch anderer schulischer Aktivitäten an der Schule hat ergeben, dass 17,9% der Schülerinnen und Schüler während der Interventionsphase (März bis Juni 2016) eine Kunst-AG besuchten, während fast genauso viele Schülerinnen und Schüler (16,8%) einer Bewegungsspiele-AG nachgingen. Von den befragten 184 Kindern ($N = 227$; $N = 43$ fehlende Werte) wurden außerdem u. a. eine Theater-AG (13,6%), Fußball-AG (8,2%) sowie eine Lese-, Basketball- und Gesang-AG (7,1%) als zusätzliche besuchte Nachmittagsangebote genannt. Abbildung 9 liefert einen Überblick über die Verteilung der Interventions- und Kontrollgruppenkinder auf die vorwiegend besuchten zusätzlichen Nachmittagsangebote der Schulen.

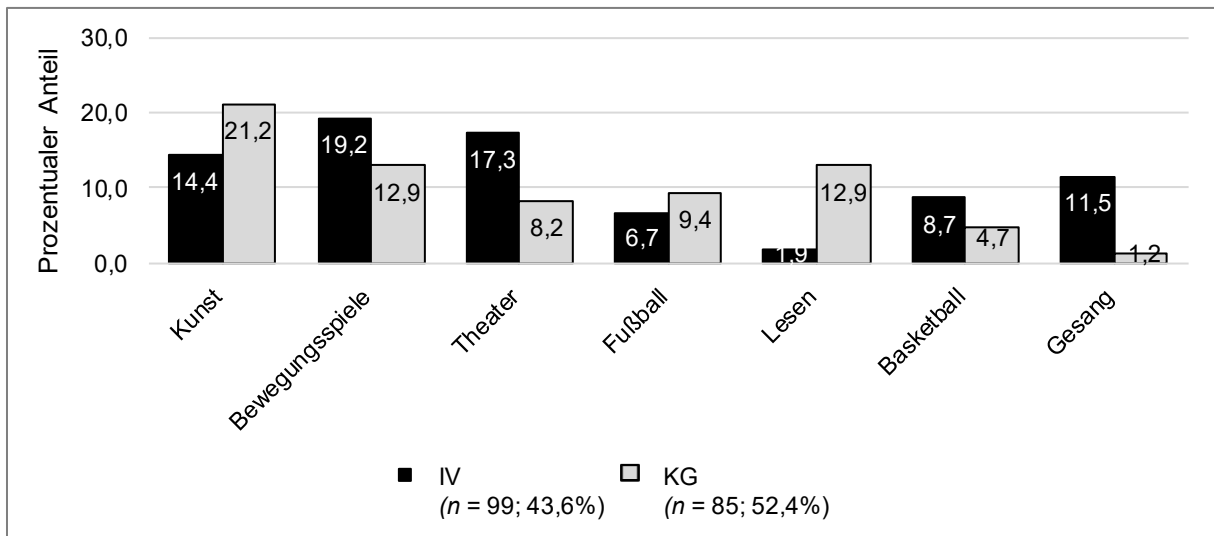


Abb. 9 Übersicht über die Verteilung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) auf zusätzliche Nachmittags-AGs der Schulen beim ersten Messzeitpunkt.

In Hinblick auf die Vorerfahrung im Bereich Tanz und Theater haben 114 Mädchen und 19 Jungen ($n = 133$; 58,6%) angegeben Vorerfahrungen im Bereich des Tanzes zu haben. Dabei konnten in Bezug auf Tanzerfahrung in der Interventionsgruppe (69,1%) hoch signifikant ($p < ,001$, $w = ,27$)²⁰ höhere Werte festgestellt werden als in der Kontrollgruppe (42,0%), während sich der Unterschied im Bereich des Theaters als nicht signifikant herausstellte ($p > ,05$) (vgl. Abbildung 10).

²⁰ Solange eine der Variablen mehr als zwei, jedoch die andere genau zwei Ausprägungen hat (z. B. 2 x 3- oder 2 x 4-Tabellen), entspricht Cramér's V genau der Effektgröße w und kann entsprechend interpretiert und anstelle von w berichtet werden (Volker, 2006; Konowalczyk, 2016, S. 156).

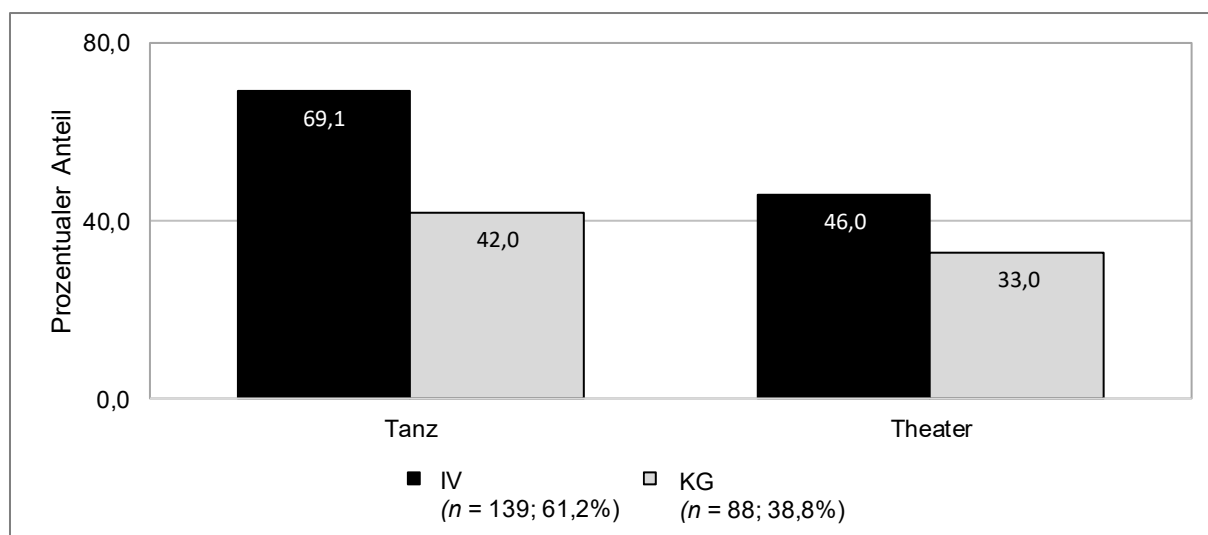


Abb. 10 Übersicht über die Tanz- und Theater-Vorerfahrungen der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) beim ersten Messzeitpunkt.

Allerdings konnte der Unterschied der Kreativitätstestergebnisse der Kinder mit und ohne Vorerfahrung in Tanz und in Theater zum ersten Messzeitpunkt als nicht signifikant nachgewiesen werden ($p > ,05$). Dies deutet darauf hin, dass von einer Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ausgegangen werden kann.

Lehrkraftstichprobe

Für die Teilnahme an der Unterrichtsbeobachtung wurde eine Stichprobe gewählt, die den Einsatz eines aufwendigen methodischen Verfahrens ermöglicht und Analysen für das interessierende Konstrukt zulässt.

Tab. 3 Übersicht über das Alter und die Unterrichtserfahrung der vier Tanzpädagoginnen und -pädagogen (TP) im Jahr 2017.

| Tanzpädagogin/-e | Alter (in Jahren) | Unterrichtserfahrung (in Jahren) |
|------------------|-------------------|----------------------------------|
| TP 1 | 37 | 11 |
| TP 2 | 53 | 26 |
| TP 3 | 53 | 27 |
| TP 4 | 43 | 11 |
| MW | 46,5 | 18,75 |

Für die Video-Studie wurden vier Tanzlehrkräfte gewonnen, die eine langjährige Erfahrung im Bereich künstlerisch-pädagogischer Tanzprojekte mitbringen (vgl. Tabelle 3). Über drei Mo-

nate lang, im Abstand von etwa einem Monat, wurden drei weibliche und eine männliche Lehrkraft jeweils viermal in ihrem Unterricht beobachtet. Somit ergibt die Datengrundlage der videobasierten Unterrichtsanalyse einen Umfang von insgesamt sechzehn Aufzeichnungen ($D = 24:37:33:09$ Stunden) mit einer durchschnittlichen Dauer von 92,2 Minuten ($SD = 11,2$; mind. = 78,38 Minuten, max. = 118,59 Minuten). Pro Lehrkraft sollte jede videographierte Tanzseinheit einen anderen thematischen Ausgangspunkt enthalten (Alltagsbewegungen, bildliche Darstellungen, Formen, Arbeiten mit Objekten/Materialien und Beziehungen), deren chronologische Reihenfolge den Tanzlehrkräften überlassen war. Trotz der Standardisierung unterrichtete eine Lehrkraft innerhalb einer Unterrichtseinheit zwei der Ausgangspunkte, während eine zweite Lehrkraft in ihrer letzten Einheit keinen der Ausgangspunkte gewählt hatte. Eine Übersicht zur Datengrundlage der videographierten Tanz-Einheiten liefert Tabelle 4.

Tab. 4 Übersicht über die Datengrundlage der videographierten Tanz-Einheiten.

| Stichprobe | Erhebungs- termin | Ausgangspunkt | Anzahl SuS | |
|---------------|----------------------|-----------------------------|------------|--------------|
| | | | <i>n</i> | % |
| TP 1 | 07.03.2016 | Beziehung | 10 | 16,4 |
| | 25.04.2016 | Material (Gymnastikstäbe) | | |
| | 09.05.2016 | Form | | |
| | 06.06.2016 | Kein Ausgangspunkt | | |
| TP 2 | 14.03.2016 | Alltagsbewegung | 9 | 14,8 |
| | 18.04.2016 | Beziehung | | |
| | 02.05.2016 | Bild/Form | | |
| | 30.05.2016 | Material (Ikea Taschen) | | |
| TP 3 | 14.03.2016 | Beziehung | 19 | 13,1 |
| | 18.04.2016 | Alltagsbewegungen | | |
| | 02.05.2016 | Material (Hüte) | | |
| | 06.06.2016 | Bild | | |
| TP 4 | 16.03.2016 | Alltagsbewegung | 23 | 37,7 |
| | 20.04.2016 | Bild/Form | | |
| | 04.05.2016 | Form & Material (Zeitungen) | | |
| | 01.06.2016 | Beziehung | | |
| Gesamt | | | 61 | 100,0 |

Anmerkung: TP = Tanzpädagogin und -pädagoge; SuS = Schülerinnen und Schüler

6.3 Methoden der Datenerhebung – Messinstrumente

Bei der folgenden ausführlichen Beschreibung der Methoden und Messverfahren wird lediglich auf jene eingegangen, die für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Dissertation relevant sind.²¹ Folglich wird zunächst auf den allgemeinen Eingangsfragebogen und Kreativitätstest eingegangen, die im Rahmen des Projektes zum Einsatz kamen. Darauf folgt eine Beschreibung der durchgeführten Unterrichtsbeobachtung mit Videodaten, die zusätzlich zum Projekt erfolgte.

6.3.1 Allgemeiner Eingangsfragebogen

Anhand des allgemeinen Eingangsfragebogens (vgl. Anhang H) wurden zum ersten Messzeitpunkt soziodemographische Daten der Kinder erfasst. Während die demographischen Daten Fragen zum Alter, Geschlecht und der Herkunft des Kindes beinhalteten, wurde der sozioökonomische Hintergrund der Kinder über die Family Affluence Scale (FAS Version III) der HBSC-Studie erfragt (Hartley, Levin & Currie, 2016). Dabei wurden verschiedene Indikatoren erfasst, die zusammenfassend die soziale Schichtzugehörigkeit der Kinder abbilden (z. B. Anzahl Autos und Computer in der Familie, Anzahl Urlaub im Ausland pro Jahr). Unter „sozialer Schicht“ versteht Hillmann (1994, S. 758)

„eine Kategorie von Gesellschaftsangehörigen ..., die hinsichtl. der vertikalen Soz.struktur bzw. der soz. Ungleichheit gemeinsame Merkmale aufweisen: insbes. gleiche oder ähnl. sozioökonom. Lage (Stellung im Berufsleben, Einkommens- u. Vermögenssituation), Lebenschancen u. soz. Anerkennung (Soz.prestige)“.

Ein niedriger Wert auf der FAS verweist auf einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund. Gleichzeitig wurden die Schulen der Kinder in Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen eingeteilt auf Basis der Einschätzung der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter und Ergänzung mit Daten über die Zuordnung der Schulen zu Stadtteilen des Statistikamts Mainz.²² Der erhobene sozioökonomische Hintergrund der Kinder wurde sodann mit den Einschätzungen der Schulleiterinnen und -leiter und Daten des Statistikamts verglichen. Erwartungsgemäß erzielten Kinder aus Brennpunktschulen im Vergleich zu Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen einen niedrigeren Wert auf dieser Skala, was einen niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund bedeutet.

²¹ Eine Beschreibung aller Messinstrumente, die im Rahmen der TuB-Studie eingesetzt wurden, können bei Stern et al., 2017 sowie Konowalczyk et al., 2018 nachgelesen werden.

²² Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „Brennpunktschule“ lediglich dem semantischen Wiedererkennungswert dient. Damit werden Schulen bezeichnet, die von Kindern mit einem niedrigen Wert auf der FAS besucht werden, d. h. einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Nach Jöckel et al. (1998) handelt es sich bei der Einteilung lediglich um eine theoretische Konstruktion, welche nicht die absolute Zusammensetzung der Schichten darstellt.

In Anlehnung an die MediKuS-Studie (Züchner & Grgic, 2013) sowie eigen ergänzte Items wurden die Kinder zudem zu ihrem Freizeit- und Bewegungsverhalten befragt wie (1) außerschulische Aktivitäten (musikalische, sportliche und künstlerische Aktivitäten), (2) Teilnahme an anderen Nachmittagsangeboten (AGs) der Schule, (3) Vorerfahrungen und (4) regelmäßige außerschulische Aktivitäten im Bereich von Tanz und Theater.

6.3.2 Kreativitätstest MKT 9–11

Im Bereich der Sportwissenschaft sind in den vergangenen Jahren einige Versuche unternommen worden, domänenspezifische Verfahren zur Erfassung von motorischer Kreativität zu entwickeln (Wiskow, 1992; Kleinert & Erkens, 1999) (vgl. Kapitel 3.5.2.). Bislang konnte jedoch aufgrund der Komplexität das Konstrukt Kreativität angemessen zu erfassen noch kein tanzspezifischer Kreativitätstest entwickelt werden. Daher wurde für die vorliegende Studie eines der wenigen motorischen Verfahren (MKT 9–11) zur Erfassung der Kreativität im Grundschulalter ausgewählt. Dieses wurde von Hoppe (1998) im Rahmen seiner Diplomarbeit entwickelt und von Neuber (2000) im Rahmen seiner Dissertation empirisch validiert. Obwohl dem Testverfahren eine tanzspezifische Ausrichtung fehlt, liegt mit dem Test dennoch ein motorisches, standardisiertes Verfahren vor, mit dem ein Summenwert für die einzelnen Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität von Kindern zwischen neun und elf Jahren ermittelt werden kann.

Der MKT 9–11 besteht aus drei Subtests, deren Lösungen über Bewegungshandlungen auf der darstellenden Ebene erfolgen und die in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen sind. Die Aufgabenstellung zur (1) Produktivität umfasst die Verfremdung eines gewöhnlichen Objektes aus der Umwelt (hier: Konservenglas) und erfasst dessen möglichst vielseitige Verwendung. Der Subtest zur (2) Problemlösungsfähigkeit zielt auf alternative Fortbewegungs- bzw. Transportmöglichkeiten ab. Dabei sollen die Probanden so viele Materialien wie möglich (maximal 14) auf einer abgesteckten Strecke von vier Metern ohne Bodenkontakt der Füße transportieren. Im Mittelpunkt der beiden Teilaufgaben zur Originalität steht (3a) das Darstellen eines Begriffs („Banane“) sowie (3b) das Entwickeln und Vorspielen einer selbst erfundenen „total verrückten“ Geschichte zum Begriff der Banane. Durch die zeitliche Begrenzung der beiden Aufgaben zur Produktivität und Problemlösungsfähigkeit (90 Sekunden) ist der Test ökonomisch einsetzbar, wobei die Durchschnittsdauer bei 8–10 Minuten pro Kind liegt. Die einzelnen Aufgabenstellungen setzen durch ihren Spiel- und Anregungscharakter an der kindlichen Vorstellungswelt an und können dementsprechend als altersangemessen angesehen werden.

Für die einzelnen Subtests bzw. Aufgabenstellungen werden Punkte vergeben. Bezüglich der Produktivität und Problemlösungsfähigkeit erfolgt die Auswertung über die Anzahl der Lösungen (quantitativer Ideenreichtum) bzw. der transportierten Gegenstände (quantitativer Aspekt

des Ideenreichtums). In Bezug auf die Originalität kommt dagegen die Un- und Außergewöhnlichkeit der Ideen und Assoziationen (qualitative Kriterien) zum Tragen wie Konvergenz/Divergenz der Idee, Ausführungs- und Gestaltungskriterien oder der Wechsel von Übertragungsebenen. Die Ergebnisse im Rahmen einer Voruntersuchung in einer Grundschule in Münster (dritte und vierte Klasse) mit einer kleinen Stichprobe ($N = 17$) ergaben pro Aufgabe eine hohe Streuung. Dies zeigt auf, dass eine gute Differenzierung zwischen den Kindern möglich scheint. Dennoch erschien es aufgrund der Erfahrungen in der Voruntersuchung relevant, geringfügige Modifikationen vorzunehmen und Kriterien zu präzisieren. Ein Aspekt in Bezug auf die Aufgabenstellung zur Produktivität betraf die Formulierung „...dieses Glas in möglichst viele Dinge zu verwandeln.“ Viele Kinder blieben vielfach bei der Nutzung des Glases als Behälter, wobei Lösungen mit Mehrfach-Nutzung nur einfach zählen (ein Behälter bleibt ein Behälter). Um dem entgegenzuwirken wurde die Aufgabenstellung in „...dieses Glas in möglichst viele *verschiedene* Dinge zu verwandeln“ umformuliert. Da der Kreativitätstest zwar handlungsbezogen, aber nicht domänenspezifisch ausgerichtet ist, wurde im Bereich der Originalität zusätzlich zu den ursprünglichen Auswertungskriterien ein weiteres Kriterium (Einsatz von Gestaltungskriterien) hinzugefügt und das Auswertungsverfahren überarbeitet. Konnten die Kinder wie ursprünglich im Test vorgesehen 0–8 Punkte bei den Aufgaben zur Originalität erreichen, wurde die Punktevergabe durch das Hinzufügen des weiteren Kriteriums auf 0–11 Punkte erweitert. Bei der Problemlösungsfähigkeit sind hingegen 0–14 Punkten möglich, während die Punktezahl bei Produktivität nach oben hin unbegrenzt ist (vgl. Anhang I Kreativitätstest).

Die wesentlichen Gütekriterien des Tests konnten in vorangegangenen Studien bestätigt werden, wie Tabelle 5 entnommen werden kann.

Tab. 5 Empirische Befunde zu den Gütekriterien des MKT 9–11 (Neuber, 2000a, S. 160).

| Gütekriterium | Empirische Befunde der Gütekriterien |
|---------------|---|
| Objektivität | <ul style="list-style-type: none"> Durchführungsobjektivität: Standardisierte Testsituation und Testanweisung Auswertungsobjektivität: Produktivität ($r = ,87$), Problemlösungsfähigkeit ($r = 1,0$), Originalität ($r = ,82$) |
| Reliabilität | <ul style="list-style-type: none"> Retest-Reliabilität: Produktivität ($r = ,67$), Problemlösungsfähigkeit ($r = ,71$), Originalität ($r = ,37$) Korrelationen im Unterrichtsversuch zwischen erster und zweiter Erhebung: Produktivität ($r = ,48$), Problemlösungsfähigkeit ($r = ,57$), Originalität ($r = ,40$) |
| Validität | <ul style="list-style-type: none"> Paralleltest mit „Brick-Use-Test“ von Torrance: Produktivität ($r = ,55$) Außenkriterium (Paarvergleichsurteil Lehrkräfte): Gesamtergebnis ($r = ,53$), Originalität ($r = ,73$) |

Dennoch wurden für die vorliegende Arbeit die Gütekriterien nochmals überprüft: Die Durchführungsobjektivität wurde gesichert, indem geschultes Personal für die Testdurchführung eingesetzt wurde, das im Sinne einer standardisierten Testsituation die Instruktion, das Arbeitsmaterial und die Durchführungsmodalitäten sicher beherrschte. Eindeutige Testinstruktionen ließen wenig Interpretationsspielraum, da sie auf der Testanweisung vollständig angegeben sind und präzise die Durchführungskriterien erläutern. Die Tests wurden als Einzeltests in ungestörter Atmosphäre durchgeführt und Wert daraufgelegt, den Kindern freundlich, aber neutral zu begegnen, ohne Druck auszuüben oder zusätzlich zu motivieren. Ebenso konnte die Auswertungsobjektivität gesichert werden, indem konkrete Kriterien (Punktevergabe) vorgegeben sind, die Auswertung weitgehend standardisiert und somit unabhängig von subjektiven Einschätzungen und Bewertungen erfolgte.

Zur Prüfung der Reliabilität wurde eine Retest-Reliabilität ermittelt. Dazu wurden die Ergebnisse der Kinder des ersten und zweiten Messzeitpunktes herangezogen und miteinander korreliert ($N = 193$). Hinsichtlich der Retest-Reliabilität konnte für alle Facetten festgestellt werden, dass auf dem 0,01 %igen Signifikanzniveau ein hoch signifikanter Zusammenhang mit mittlerer Effektstärke vorliegt ($r = ,387^{**}$).

Für die vorliegende Untersuchung wurde zudem im Prätest der Versuch der Validierung des Testverfahrens über eine Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft unternommen. Dabei schätzte die Lehrkraft die allgemeine Ausprägung der Kreativität der einzelnen Schülerinnen und Schüler ein, woraufhin aufgrund ihrer Einschätzung eine Rangfolge erstellt wurde, welche mit der Rangliste aus den Ergebnissen des Kreativitätstests verglichen wurde. Die Ergebnisse der

Validitätsprüfung waren nicht signifikant ($p > ,05$), was allerdings durch die geringe Stichprobengröße ($N = 17$; $n_{3.Klasse} = 7$; $n_{4.Klasse} = 10$) erklärbar erscheint.

Mit Blick auf die Testgütekriterien stand insgesamt ein praktikables Testverfahren zur Erfassung der motorischen Kreativität zur Verfügung. Daher können die Ergebnisse des Kreativitätstests als aussagekräftig angesehen werden.

6.3.3 Unterrichtsbeobachtung mit Videodaten

Für die Unterrichtsbeobachtung kamen grundsätzlich verschiedene Techniken der Datenerhebung in Betracht: teilnehmend, nicht-teilnehmend, offen, verdeckt, qualitativ, quantitativ, non-reaktiv, apparativ u. a. (Bortz & Döring, 2006). Obwohl sich bisher kaum Video-Studien finden lassen, die sich mit Unterricht in künstlerischen Fächern und nicht-traditionellen Unterrichtsformen auseinandersetzen (Seidel, 2011; Becker, 2013) (vgl. Kapitel 3.5.3 und 4.5.3), wurde für die vorliegende Studie die Methode der videobasierten Unterrichtsbeobachtung gewählt. Ein besonderer Vorteil der Unterrichtsbeobachtung mit Videodaten liegt in der Wiederholbarkeit des Abspiels. Diese ist für die Durchführung und Re-Analysierbarkeit sowie für die Entwicklung von Analyseinstrumenten und eine den Gütekriterien entsprechende Erfassung der Daten bedeutsam. So kann der Unterricht zu verschiedenen Zeitpunkten aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und anhand verschiedener Methoden je nach Intention analysiert werden (Dalehefte, 2006; Pauli & Reusser, 2006; Kufner, 2012). Indem videobasierte Forschung damit einen Blick frei von individuellen Interpretationen ermöglicht, weist sie eine hohe Objektivität auf (Theurer, 2014, S. 50). Ebenso begünstigen das wiederholte Abspielen von Daten, das theoriegeleitete Vorgehen sowie die Standardisierung von Aufnahmen und die Gewährleistung von Beobachterübereinstimmungen eine reliable und valide Beurteilung des Unterrichts. Das Verfahren ermöglicht komplexe Unterrichtsgeschehen aus verschiedenen Perspektiven naturgetreu abzubilden und verschiedenste Unterrichtsmerkmale durch standardisierte Beobachtung zu erfassen (Evertson & Green, 1986; Jacobs, Kawanaka & Stigler, 1999; Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003; Theurer, 2014). Durch die Kombination unterschiedlicher (quantitativer und qualitativer) Datenquellen und die Möglichkeit alternativer theoretischer Fokussierungen von verschiedenen Analysemethoden (niedrig und hoch-inferenten Verfahren) können Lernsituation detailliert beschrieben und Hinweise auf die Wirksamkeit bestimmter beobachteter Merkmale geliefert werden. Neben der professionellen Reflexion des Lehrerhandelns in Weiter- und Ausbildung dienen systematische Videoanalysen somit der empirischen Untersuchung des Unterrichts sowie der Unterrichtseffektivität und -qualität (vgl. u. a. Ulewicz & Beatty, 2001; Hiebert, Gallimore, Garnier, Givvin, Hollingsworth, Jacobs, Chui, Wearne, Smith, Kersting, Manaster, Tseng, Etterbeek, Manaster, Gonzales & Stigler, 2003; Petko et

al., 2003; Hugener, Pauli-Friedsdorf & Reusser, 2006; Pauli und Reusser; Janik & Seidel, 2009; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Dalehefte und Kobarg; Kufner, 2012).

Trotzdem weist die videobasierte Forschung auch Grenzen auf: Neben dem hohen zeitlichen und finanziellen Erhebungsaufwand kann „nicht von einer tatsächlich objektiven Erfassung des interessierenden Konstrukts im strengen Sinne ausgegangen werden“ (Theurer, 2014, S. 50). Die aufgezeichneten Videoaufnahmen stellen lediglich Momentaufnahmen dar, deren Blick auf den Unterricht durch die Perspektive der Kamera eingeschränkt ist. Um den Unterricht allumfassend zu erfassen, ist es deswegen ratsam zusätzliche Datenerhebungsinstrumente einzusetzen (Ackermann, 2011). Außerdem hängt die Aussagekraft von Videostudien entscheidend von der jeweiligen Fragestellung, der damit einhergehenden Herangehensweise und der Analyse der Daten, der Qualität der Videoaufnahmen sowie insbesondere der Einhaltung der Gütekriterien ab.

Für die Auswertung von Videostudien werden in der videogestützten Forschung Beobachtungsinstrumente entwickelt, die sich nach dem Grad der Inferenz (Schlussfolgerung) *niedrig – mittel – hoch* einordnen lassen (vgl. u. a. Rosenshine, 1970; Clausen et al., 2003; Dalehefte, 2006). Da es in der vorliegenden Studie nicht um die Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse geht, wofür ein hoch-inferentes Beobachtungsinstrument eingesetzt werden sollte, fiel die Entscheidung auf ein niedrig-inferentes Verfahren, das zum Ziel hat, die Unterrichtsgestaltung mittels methodisch-didaktischer Handlungsweisen quantitativ zu erfassen und zu beschreiben.

Niedrig-inferente Beobachtungsinstrumente zeichnen sich durch ein geringes Maß an schlussfolgernder Interpretation aus. Sie werden eingesetzt, um Indikatoren, welche der direkten Beobachtung zugänglich sind, quantitativ zu erfassen, so beispielsweise um (fach-)didaktische Merkmale eines Unterrichts zu identifizieren. Durch eine „feinkörnige“ Analyse (Seidel & Prenzel, 2003) ist eine genaue Beschreibung der Unterrichtsgestaltung über Auftretenshäufigkeit und Zeitanteile einzelner Ereignisse und deren zeitlicher Verlauf mit geringer Fehlervarianz möglich. Damit keine interpretative Schlussfolgerung und somit eine methodisch objektive Beobachtung und Analyse erfolgt, mussten Kategoriensysteme mit trennscharfen Kategorien erstellt werden, welchen die erfassten Ereignisse zugeordnet werden können (Dalehefte, 2006, S. 43; Ackermann, 2011, S. 42).

6.3.3.1 Die Entwicklung des Beobachtungsinstruments zur videobasierten Erfassung methodisch-didaktischer Handlungsweisen im Tanzunterricht

Abbildung 11 stellt den schematischen Ablauf der Entwicklung des für die vorliegende Untersuchung niedrig-inferenten Beobachtungsinstruments dar. Die Abbildung ist angelehnt an Seidel (2003b) und Hugener (2006b) und wurde modifiziert.

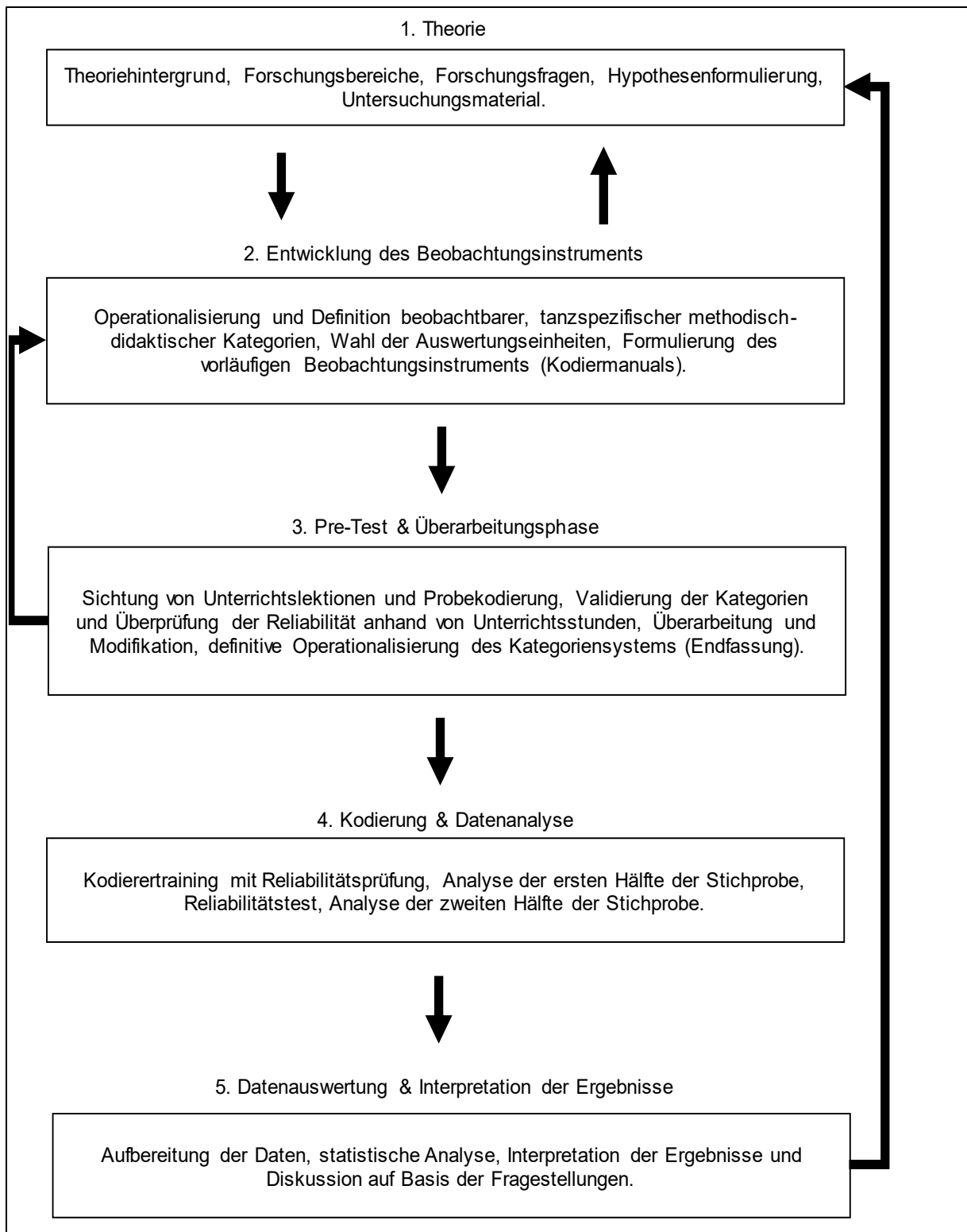


Abb. 11 Entwicklung des Beobachtungsinstruments.

(1) Die Entwicklung des Kodiermanuals wurde zunächst über eine deduktive Herangehensweise realisiert. Auf Basis theoretischer und empirischer Arbeiten wurden methodisch-didaktische Handlungsweisen identifiziert, die einerseits dem Ansatz des Kreativen Tanzes zugrunde liegen, andererseits als kreativitätsfördernd gelten (vgl. Kapitel 3.3.3, 4.3.2 und 4.5.2).

(2) Daran anknüpfend folgte die Entwicklungsphase, die Seidel (2003b) als „Selektion – Abstraktion – Klassifikation“ beschreibt. Aus den aus Phase eins abgeleiteten Handlungsweisen wurden tanzspezifische methodisch-didaktische niedrig-inferente Kategoriensysteme entwickelt (Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Freiheitsgrad der Aufgabenstellungen und Aufgabenstellungen zur Anregung von Kreativität), die definiert und präzisiert wurden. Diesen wurden einzelne Kategorien zugeordnet. Anhand der Kategorien war die quantitative Erfassung (Zeitdauer, Auftretenshäufigkeit) direkt beobachtbarer methodisch-didaktischer Handlungsweisen im Tanzunterricht möglich. Bei der Erstellung des Beobachtungsinstruments konnte zudem auf bereits bestehende und erprobte allgemeindidaktische Kategoriensysteme und Kategorien zurückgegriffen werden, die kombiniert und modifiziert wurden (u. a. Seidel, 2003a, S. 115; Tesch, 2005, S. 91; Dalehefte, 2006, S. 93; Hugener, 2006a; Schacter et al., 2006, S. 52; Seidel, Prenzel, Rimmele, Dalehefte, Herweg, Kobarg & Schwindt, 2006, S. 804; Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl, 2010, S. 85; Becker, 2013, S. 217–221; Hannover & Becker, 2013; Lotz, 2013, S. 107–114, 2014, S. 88; Theurer, 2014, S. 72).

Die fünf Kategoriensysteme, bestehend aus einzelnen Kategorien, wurden zusammen mit Auswertungsregeln in einem detaillierten Kodiermanual festgehalten. Dieses enthält neben der inhaltlichen Beschreibung der Kategorien und -systeme, Kodierregeln, Ankerbeispiele sowie genaue Anleitungen zum Kodiervorgang. Die Kriterien für die zumeist disjunkten (sich gegenseitig ausschließenden) Analysekategorien wurden für die Beobachtung in der Beschreibung exakt durch Kodierregeln definiert, sodass den Beobachtern kein Interpretationsspielraum gegeben und eine objektive Analyse möglich ist. Zudem wurden für jedes Kategoriensystem die Analyseeinheit sowie das Verfahren zur zeitlichen Festlegung der Ereignisse (Zeit- oder Ereignis-Sampling-Verfahren) bestimmt. Für die Kategorien der vorliegenden Arbeit wurden Ereignisstichproben gewählt, welche die Unterrichtseinheit je nach Auftreten beobachtbarer Ereignisse in unterschiedlich lange Segmente unterteilt. Diese unterscheiden sich durch die Wechsel der einzelnen Kategorien. Im Gegensatz zum Zeit-Sampling-Verfahren, welches die gesamte Einheit in gleiche, im Voraus bestimmte Zeitabschnitte gliedert (z. B. 10-Sekunden-Intervalle), sind die Segmente zeitlich nicht festgelegt. Somit können durch die sekunden-genaue Festlegung des Anfang- und Endpunktes nicht nur die Dauer und der Prozentanteil einzelner, sich schnell abwechselnder Phasen (Pauli, 2012, S. 49–50), sondern auch die Auftretenshäufigkeit einzelner Ereignisse exakt bestimmt werden.

(2 & 3) Nach einem ersten Entwurf des Kodiermanuals wurde an reellen, videographierten Einheiten überprüft, ob die Bereiche vollständig abgebildet werden konnten, kein Element der Beobachtung übersehen wurde und die gewählten Kategorien dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden (Seidel & Prenzel, 2003). Anschließend wurde das Beobachtungsinstrument erneut modifiziert und durch Beispiele aus den Videos veranschaulicht, um die Beschrei-

bungen der einzelnen Kategorien zu verdeutlichen (vgl. Seidel, 2003b, S. 99–113). Als Beispiel für eine Kategorie, die nach Sichtung einzelner Videos hinzugefügt werden musste, kann die Kategorie „Lehrervortrag“ genannt werden. Bei Sichtung der Videos wurde deutlich, dass auf das Erklären von Aufgabenstellungen viel Zeit im Unterricht verwendet wurde. Daher musste diese Kategorie hinzugefügt werden, um den Unterricht detaillierter beschreiben und analysieren zu können.

(4) Zur Gewährleistung einer objektiven und reliablen Erfassung wurde anschließend die Schulung der Kodiererinnen durchgeführt. Im Rahmen dieser Schulung wurde das Kodiermanual vorgestellt, die Regeln wurden vermittelt und anhand von Beispielen aus dem Videomaterial erläutert. Am Ende der Schulung fand eine Beobachterübereinstimmungsprüfung statt, bei welcher die Kodiererinnen getrennt voneinander Videos kodierten. Erst bei erfolgreicher Übereinstimmungsprüfung war die Phase der Modifikation abgeschlossen und eine Objektivität der systematischen Videoanalyse gewährleistet (Dalehefte & Kobarg, 2012, S. 18; Lotz, 2013). Nach der erfolgreichen Übereinstimmungsprüfung wurden alle Videos anhand einer Analysesoftware in mehreren Durchgängen kodiert. Nach ungefähr der Hälfte der kodierten Videos fand eine weitere Übereinstimmungsprüfung statt, um sicherzustellen, dass sich die Datenqualität nicht verschlechtert und die Urteile der Kodiererinnen auch über den zeitlichen Verlauf eine hohe Präzision aufweisen.

(5) Nach Abschluss der Kodierung wurden die Daten aufbereitet, statistisch ausgewertet und die Ergebnisse mit Blick auf die theoretische Fragestellung hin interpretiert (vgl. Seidel, 2003b, S. 102; Dalehefte & Kobarg, 2012, S. 17; Lotz, Berner & Gabriel, 2013).

6.3.3.2 Das Beobachtungsinstrument „Methodisch-didaktische Handlungsweisen im Tanzunterricht“

Zur Erfassung methodisch-didaktischer Handlungsweisen im Tanzunterricht wurde ein niedriginferentes, domänenspezifisches Verfahren entwickelt, das – im Gegensatz zu fachunspezifischen Verfahren vorangehender Studien (z. B. Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke, 2003; Becker, 2013; Theurer, 2014) – den Anspruch erhebt, fachspezifische Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes Tanz zu erfassen.²³ Die folgende Tabelle 6 veranschaulicht das entwickelte Beobachtungsinstrument, das aus fünf Kategoriensystemen und 28 Kategorien besteht (vgl. Materialband Kodiermanual). Die Reihenfolge der Kategoriensysteme spiegelt deren chronologische Beobachtbarkeit wieder. So wurden zunächst die Kategoriensysteme Lektionsdauer und Sozialformen erfasst, bevor die Videos auf fachspezifische Kategoriensysteme hin analysiert wurden.

²³ Die vorgenommene Operationalisierung erhebt nicht den Anspruch das Konstrukt methodisch-didaktische Handlungsweisen im Tanz vollständig abzubilden.

Tab. 6 *Überblick über das Beobachtungsinstrument.*

| Kategoriensystem | Code | Kategorie |
|---|---------------------------|---|
| Lektionsdauer | LEK | Lektion |
| | KLEK | Keine Lektion |
| | PAUSE | Pause |
| Sozialformen | OEU | Öffentlicher Unterricht ohne Sitz- /Stehkreis |
| | OEUSK | Öffentlicher Unterricht im Sitz- /Stehkreis |
| | EA | Einzelarbeit |
| | PA | Partnerarbeit |
| | GA | Gruppenarbeit |
| | UMBAU | Umbauphase |
| | SFMIX | Mehrere unterrichtliche Sozialformen |
| | SFREST | Restkategorie Sozialformen/Sonstiges |
| Unterrichtsmethoden | IMPRO I | Formale Improvisation |
| | IMPRO II | Bildhafte Improvisation |
| | GEST | Gestaltung |
| | TÜW | Training/Übung/Wiederholung |
| | IMIT | Imitation |
| | REFL | Reflexion |
| | LEVT | Lehrervortrag |
| | KUM | Keine Unterrichtsmethode |
| AUM | Andere Unterrichtsmethode | |
| Freiheitsgrad der Aufgabenstellung | KAS | Keine Aufgabenstellung/Sonstiges |
| | OAS | Offene Aufgabenstellung-Anregung |
| | TOAS | Teiloffene Aufgabenstellung-Aufgabe |
| | GAS | Geschlossene Aufgabenstellung-Anweisung |
| Kreativitätsanregende Aufgabenstellung | KKAS | Keine Kreativitätsanr. Aufgabenstellung/Sonstiges |
| | PROD | Aufgabenstellung zur Produktivität |
| | PROB | Aufgabenstellung zur Problemlösungsfähigkeit |
| | ORI | Aufgabenstellung zur Originalität |

Lektionsdauer

Das Kategoriensystem *Lektionsdauer* besteht aus drei Kategorien und ist disjunkt. Es ist also nur möglich einem Ereignis jeweils eine Kategorie zuzuordnen. Ziel des Kategoriensystems *Lektionsdauer* ist es „Lektionsbeginn“ und „Lektionsende“ sowie „Pausen“ zu bestimmen und somit die effektive Unterrichtszeit zu erfassen. Die Lektionsdauer dient als Grundlage (Analyseeinheit), auf der alle anderen Kategoriensysteme aufbauen.

Sozialformen

Mit Hilfe der acht Kategorien des Kategoriensystems *Sozialformen* wird die Struktur des Unterrichts erfasst und grundsätzlich in öffentliche Unterrichtsphasen und Schülerarbeitsphasen gegliedert. Über dieses Kategoriensystem lassen sich Anteile an schüler- und lehrerzentrierten Aktivitätsformen im Unterricht bestimmen. Der öffentliche Unterricht wird in „Öffentlichen Unterricht im Sitzkreis“ und „Öffentlichen Unterricht ohne Sitzkreis“ unterteilt, um der im Tanzunterricht häufig vorkommenden, zeitweise funktionsgebundenen Veränderung der Sitz- bzw. Stehordnung gerecht zu werden. Die Kategorien „Einzelarbeit“, „Partnerarbeit“ und „Gruppenarbeit“ beschreiben hingegen verschiedene Formen von Schülerarbeitsphasen. Zudem werden mit der Kategorie „Umbauphase“ alle räumlich-organisatorischen Phasen festgehalten. Wenn zwei Sozialformen parallel auftreten, dann werden diese gesondert als „Mehrere unterrichtliche Sozialformen“ kategorisiert. Zur Gewährleistung der Vollständigkeit des Kategoriensystems wurde außerdem eine „Restkategorie Sozialformen/Sonstiges“ definiert (Lotz, Lipowsky & Faust, 2013).

Unterrichtsmethoden

Das Kategoriensystem *Unterrichtsmethode* umfasst neun Kategorien. Dabei werden alle Aufgaben erfasst, die in der gefilmten Unterrichtseinheit zur „Formalen oder Bildhaften Improvisation“, „Gestaltung“, „Imitation“, zum „Training/Übung/Wiederholung“ oder zur „Reflexion“ gestellt werden. Alle Arbeitsaufträge, Arbeitsanweisungen, Fragen oder Aufrufe werden kodiert, welche die Lehrkraft im Unterricht benennt oder zu deren verbalen oder motorischen Bearbeitung sie verbal oder nonverbal auffordert. Um die Anteile der einzelnen Methoden erfassen zu können, in denen die Kinder motorisch aktiv sind, wird das Beschreiben und Erklären der Aufgabenstellung gesondert als „Lehrervortrag“ kodiert. „Keine Unterrichtsmethode“ betrifft Videosequenzen, in denen kein Unterricht stattfindet oder der Unterricht durch längere Übergangsphasen unterbrochen wird, z. B. wenn die Lehrkraft auf Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler hinweist oder bei Streitigkeiten den Unterricht unterbricht. Zudem wird „Andere Unterrichtsmethoden“ kodiert, wenn keine Zuordnung in die anderen unterrichtlichen tänzerischen Methoden möglich ist. Dazu zählen Spiele (z. B. Karottenziehen) oder andere künstlerische Unterrichtsmethoden ohne tänzerischen Inhalt (z. B. Malen, Trommeln, Bodypercussion).

Somit wird eine Zuordnung jedes Ereignisses zu jeweils einer Kategorie gewährleistet. Werden zwei Unterrichtsmethoden zeitgleich realisiert (z. B. im Rahmen von Differenzierungsmaßnahmen) und wird dies von der Lehrkraft explizit verlangt, werden beide Unterrichtsmethoden erfasst. Ziel des Kategoriensystems ist es die Verteilung und Anteile jener Phasen zu bestimmen, in denen individuelle Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsmaterial neu entdeckt, reflektiert und weitergeführt sowie Bewegungsideen zu Gestaltungen festgelegt und damit präsentierbar gemacht werden.

Freiheitsgrad der Aufgabenstellung

Das Kategoriensystem *Freiheitsgrad der Aufgabenstellung* besteht aus vier Kategorien. Es erfasst die unterschiedlichen Entscheidungsspielräume, welche den Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung eingeräumt werden. Die Kodierung soll Aufschluss darüber liefern, wieviel Freiheit im Tanzunterricht gelassen wird. Diese Freiheitsgrade können entweder sehr dicht, also mehr „geschlossen“ oder sehr vage und daher „offener“ formuliert sein (Neuber, 2000a; Lampert, 2007; Behrens, 2011). Eine weitere Möglichkeit stellen „Teiloffene Aufgabenstellungen“ dar: Sie haben einen klar definierten Anfangszustand, wobei allerdings mehrere Lösungen denkbar sind (Maier et al., 2010). Als Analyseeinheit für das Verfahren dient jede Phase einer Arbeitsform im Verlauf der Einheit. Demgegenüber erfasst die Kategorie „Keine Aufgabenstellung/Sonstiges“ Unterrichtsphasen, in denen die Kinder zu keiner praktischen Tätigkeit durch eine Anregung, Anweisung oder Frage aufgefordert werden. Ziel dieses Kategoriensystems ist es folglich, die Anteile und Verteilung der unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu erfassen und den Unterricht hinsichtlich des Freiheitsgrads zu beschreiben.

Kreativitätsanregende Aufgabenstellung

Mithilfe des Kategoriensystems *Kreativitätsanregende Aufgabenstellung*, das aus vier Kategorien besteht, sollen im Tanzunterricht jene Aufgaben erfasst werden, die konkret auf die „Produktivität“ (Ideenflüssigkeit), „Problemlösungsfähigkeit“ und „Originalität“ abzielen; also Facetten, die auch im Kreativitätstest erhoben werden. Kodiert werden jene Unterrichtsphasen, in denen Kinder aktiv zur kreativen Auseinandersetzung im Unterricht aufgefordert werden. Im Gegensatz dazu umfasst die Kategorie „Keine Kreativitätsanregende Aufgabenstellung/Sonstiges“ Aufgabenstellungen, die weder auf die Produktivität oder Problemlösungsfähigkeit noch auf die Originalität abzielen und bei denen keine Zuordnung möglich ist. Dies ermöglicht die Berechnung der Anteile im Unterricht, die spezifisch auf die Kreativitätsförderung abzielen.

Grundsätzlich gibt es bei den einzelnen Kategorien keine Überschneidung. Die Kategoriensysteme sind also disjunkt. Während der Entwicklung des Manuals ist allerdings aufgefallen, dass die Kategorien der *Unterrichtsmethoden* sowie der *Kreativitätsanregenden Aufgabenstel-*

lungen als Mischform von zwei oder mehreren auftreten können (z. B. „Imitation“ und „Improvisation“). Da eine Trennschärfe der Facetten eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Effekte (von Facetten) des Unterrichtsmerkmals auf die Schülerkreativität zu prüfen, war es erforderlich ebenso die möglichen Mischformen klar zu definieren.²⁴

Alle fünf Kategoriensysteme und dazugehörigen 28 Kategorien sowie die allgemeinen Kodierregeln sind im Kodiermanual beschrieben (vgl. Materialband Kodiermanual). Jedem Kategoriensystem ist ein Kapitel gewidmet, in welchem das Hauptziel, die Analyseeinheit, der Stichprobenplan, die Inferenz und die Grundregel des jeweiligen Kategoriensystems bestimmt werden. Ebenso wird jede einzelne Kategorie definiert und die Kriterien und kategorienspezifischen Kodierregeln detailliert beschrieben (z. B. Beginn und Ende, verschiedene Varianten). Die Definitionen der Kategorien werden durch Beispiele veranschaulicht, welche meist den Unterrichtsvideos entnommen wurden. Sie dienen der prägnanten Wiedergabe der Grundidee der Kategorie. Für einzelne Kategorien sind Bemerkungen ergänzt, die Richtlinien für Spezialfälle enthalten und als Entscheidungshilfen dienen sollen. Daran schließen allgemeine Kodierregeln für das jeweilige Kategoriensystem an. Außerdem enthält jedes Kapitel den Ablauf des Beobachtertrainings und der Überprüfung der Beobachterübereinstimmung sowie die Ergebnisse der Übereinstimmungswerte. Im Folgenden wird die Beschreibung der Kodierregeln exemplarisch am Beispiel der Kategorie „Gestaltung“ dargestellt.

Gestaltung („GEST“)

Beschreibung

„GEST“ wird kodiert, wenn es im Unterricht darum geht, Bewegungsideen, Abfolgen und Raumwege festzulegen, zu formen, einzelne Teile zusammensetzen, wiederholbar und damit präsentier- und reproduzierbar zu machen (Lampert, 2007; Behrens, 2012b; Neuber, 2015). Erst wenn die Lehrkraft explizit dazu auffordert (das heißt zeitgleich mit dem ersten Wort des Satzes, der den Wechsel letztlich einleitet) die Bewegungsideen festzulegen, zu inszenieren, strukturieren oder wiederholbar zu machen, wird „GEST“ kodiert. Mögliche Sätze, die einen Wechsel zwischen den Unterrichtsmethoden ankündigen, sind:

- „Entwickelt gemeinsam mit den drei Bewegungsfolgen (je eine ursprüngliche und die zusammengesetzte) eine Tanzgestaltung.“
- „Jede Gruppe überlegt sich ein Wort und wie sie es mit dem Körper schreibt. Jedes Kind muss diese Choreographie dann können.“

Varianten

„GEST“ als Prozess des Gestaltens: Es werden alle Unterrichtssegmente kodiert, in denen Bewegungsabläufe reflektiert, verarbeitet, formal festgelegt und somit wiederholbar gemacht werden. Oft wird dabei auf Gestaltungsparameter und Gestaltungsprinzipien zurückgegriffen (vgl. „IMPRO I & II“).

²⁴ Eine Definition der einzelnen Mischformen kann dem Kodiermanual (vgl. Materialband) entnommen werden.

„GEST“ als das Produkt eines Gestaltungsprozesses: Es werden alle Unterrichtssegmente kodiert, in denen Arbeitsergebnisse bzw. Zwischenergebnisse von Arbeitsprozessen vorgestellt werden. Häufig – aber nicht notwendig – geschieht dieses Zeigen der Ergebnisse am Ende einer Stunde.

Abgrenzung zu Training/Übung/Wiederholung

Geht es darum, eine Abfolge von eigenen, neuen Bewegungen festzulegen und wiederholbar zu machen, wird „GEST“ kodiert; kündigt die Lehrkraft hingegen an, eine bereits bekannte Abfolge von Bewegungen zu üben und wiederholen, dann wird „TÜW“ kodiert (z. B. „Erinnert ihr euch noch an eure Figuren von letzter Stunde? Geht mit demselben Partner zusammen und wiederholt die Bewegungen.“)

Abgrenzung zu Improvisation

Werden am Ende einer Improvisationsphase die Kinder aufgefordert die Aufgabenstellung anderen Kindern zu präsentieren, wird weiterhin „IMPRO“ kodiert. „GEST“ wird nur kodiert, wenn es sich um eine Abfolge von festgelegten Bewegungen handelt, welche wiederholbar sind.

Beginn

Die Kodierung „GEST“ wird vergeben, sobald die Lehrkraft zum eigenen Gestalten der Kinder aufruft, mit dem ersten Wort des Satzes (z. B. „Ich möchte, dass jede Gruppe jetzt ihre Choreographien zeigt. Es kann losgehen, wenn ihr fertig seid“. Oder „Wählt jetzt drei eurer Positionen aus und verbindet diese miteinander zu einer kurzen Bewegungsabfolge.“) Wenn die Lehrkraft nicht explizit zum Beginn der Gestaltung auffordert, gilt der Zeitpunkt als Anfang, zu dem die letzte Schülerin oder der letzte Schüler erkennbar zu gestalten beginnt.

Ende

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft die Musik leiser schaltet und somit das Ende der Gestaltung ankündigt („Und langsam zur Ruhe kommen.“) Die Phase „Gestaltung“ endet, sobald die letzte Schülerin oder der letzte Schüler aufgehört hat zu arbeiten und eine neue Aktivität beginnt oder durch Ankündigungen der Lehrkraft (z. B. „Ok, das war jetzt eine tolle Vorführung.“ Oder „Ihr dürft euch jetzt auflösen.“). Der Auftrag der Lehrkraft zum Beenden des Gestaltens zählt dabei noch zu „Gestalten“.

6.3.3.3 Gütekriterien

Damit das Beobachtungsinstrument forschungsmethodischen Ansprüchen genügt, wurden in der vorliegenden Studie fortlaufend Qualitätskontrollen durchgeführt. Um eine objektive Kodierung zu ermöglichen, wurden zuverlässige, vergleichbare Daten mittels eines Kameratelegramms erhoben (vgl. 6.3.3 und Anhang J). Zudem wurde die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gewährleistet, indem in Bezug auf die Kodierung die Kriterien für die Beobachtung in der Beschreibung exakt durch die Kodierregeln im Kodiermanual definiert sind, sodass den Kodiererinnen kein Interpretationsspielraum gegeben und eine objektive Analyse und Auswertung möglich ist. Durch die Schulung der Kodiererinnen wurde zusätzlich dem Auftreten verschiedener Auswertungsfehler entgegengewirkt. Das forschungsmethodisch kontrollierte, zielgerichtete Vorgehen ermöglicht somit den subjektiven Einfluss (individueller Wahrnehmung, Interpretation) zu mindern und zeitgleich die Aufzeichnung einer komplexen, möglichst naturgetreuen Unterrichtssituation und damit einhergehend eine objektive Beantwortung

der Forschungsfrage (vgl. Evertson & Green, 1986; Seidel, Dalehefte & Meyer, 2005, S. 29–31; Seidel & Prenzel, 2010; Dalehefte & Kobarg, 2012, S. 17).

Daneben wurde die Validität (Gültigkeit) auf mehrfache Weise überprüft. Helmke (2009) argumentiert, dass vor der Aufzeichnung der Videodaten noch keine Entscheidung über die zu untersuchenden Merkmale getroffen werden muss, da Auswertungssysteme auch erst zu einem späteren Zeitpunkt entwickelt werden können. Da Videoaufzeichnungen jedoch nur einen selektiven, einmaligen Ausschnitt abbilden, war es für die vorliegende Studie wichtig die Videoaufzeichnung auf Basis einer spezifischen Fragestellung durchzuführen. Somit können alle Interaktionen, die den Unterrichtsprozess charakterisieren, so umfangreich wie möglich eingefangen und das Konstrukt gemessen werden, das gemessen werden soll. In Bezug auf die Konstruktvalidität kann darauf verwiesen werden, dass das Beobachtungsinstrument auf Basis fundierter theoretischer Darlegungen entstanden ist. Ebenso wurde an reellen, videographierten Einheiten überprüft, ob die theoretisch angenommenen Bereiche vollständig abgebildet werden, kein Element übersehen wird und die gewählten Kategoriensysteme und Kategorien dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden. Darüber hinaus wurde das Kodiermanual auf Basis ähnlicher Konstrukte entwickelt und konnte an die Erfahrungen vorangegangener Studien anknüpfen. Als weiteres Kriterium für die Validität gilt zudem die „interpersonale Konsensbildung“ oder „konsensuale Validierung“ (Bortz & Döring, 2003), d. h. die Einigung der beteiligten Kodiererinnen auf das Kodieren eines beobachtbaren Ereignisses während der Entwicklungs- und Überprüfungsphase. Während der Entwicklungs- und Kodierphase wurde dafür ein Kodiertagebuch geführt, in dem Schwierigkeiten und Unsicherheiten festgehalten und neue Regeln erstellt wurden. Schließlich stellt das Kodiermanual das finale Produkt der Konsensbildung für die vorliegende Arbeit dar. Dieses basiert auf einer induktiven und deduktiven Herangehensweise, um zu gewährleisten, dass eine authentische und eindeutige Zuordnung einer Kategorie zu einem beobachteten Ereignis möglich ist und das Beobachtungsinstrument das gewünschte Konstrukt misst (Früh, 1991).

Hinsichtlich der Überprüfung der Reliabilität wurden zwei unterschiedliche Verfahren eingesetzt. Für die Kategoriensysteme *Lektionsdauer* und *Sozialform* wurde das Verfahren der Beobachterübereinstimmung herangezogen. Dabei müssen mindestens zwei Kodiererinnen zu gleichen Ergebnissen kommen. Die erste Überprüfung fand direkt im Anschluss an die Schulung statt, die zweite Überprüfung nach der Hälfte der durchgeführten Kodierungen. Auch die Übereinstimmungsprüfung der Kategoriensysteme *Unterrichtsmethode*, *Freiheitsgrad der Aufgabenstellung* und *Kreativitätsanregende Aufgabenstellung* erfolgte zu zwei Zeitpunkten. Allerdings wurden diese von einer Kodiererin am selben Videomaterial zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten durchgeführt (Test-Retest-Reliabilität). Bei beiden Verfahren (unterschiedliche Kodiererin bzw. unterschiedliche Messzeitpunkte) sollten die Kodierentscheidungen nicht zu stark voneinander abweichen, um eine einheitliche Kodierung des gesamten Materials zu

gewährleisten. Zur Überprüfung wurden jeweils zwei Videos aus der eigenen Stichprobe verwendet. Insgesamt wurden entsprechend vier Videos von beiden Kodiererinnen kodiert. Lediglich Videos, die im Rahmen des Beobachtertrainings als Beispiele dienten, wurden aus der zufälligen Auswahl der Videos zur Berechnung der Beobachterübereinstimmungen ausgeschlossen. Für jedes Video konnten zwei Werte zur Berechnung der Übereinstimmung herangezogen werden, nämlich der Zeitpunkt des Ereignisbeginns sowie der Zeitpunkt des Ereignisendes. Als Übereinstimmung galten zwei Kodierungen immer dann, wenn sich die kodierten Zeitpunkte höchstens um fünfzehn Sekunden unterschieden. Berechnet wurde die prozentuale Übereinstimmung (PÜ), wobei der Mindestwert – der Wert, den alle Kodiererinnen erreichen mussten, bevor mit der Kodierung des Materials begonnen oder fortgefahren werden konnte – auf 85,0 % und Cohens Kappa $\geq 0,7$ ²⁵ festgelegt wurde.²⁶

6.4 Untersuchungsdurchführung

Nachdem das Forschungsdesign und die Methoden der Datenerhebung dargelegt wurden, setzt sich der folgende Abschnitt mit dem organisatorischen Vorgehen und den Untersuchungsvorbereitungen auseinander.

6.4.1 Organisatorisches Vorgehen und Untersuchungsvorbereitungen

Die Detailplanung des Forschungsdesigns und der Erhebungsinstrumente fand zwischen August 2015 und Januar 2016 statt. Dabei musste neben der Auswahl der geeigneten Erhebungsmethoden und dem Prätest (t_0) der Instrumente, die Akquise der Stichprobe (Schulen/Kinder) sowie die Auswahl und Schulung der Tanzlehrkräfte, Testleiter und Kodierer vorgenommen und Einverständniserklärungen eingeholt werden. Abbildung 12 liefert einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der Untersuchungsvorbereitungen.

²⁵ Der Vorteil des Cohens Kappa (k) gegenüber der prozentualen Übereinstimmung liegt darin, dass die zufällige Wahrscheinlichkeit bei der Berechnung des Koeffizienten berücksichtigt wird (Lotz, Berner et al., 2013, S. 95–98).

²⁶ Das exakte Vorgehen sowie die Reliabilitätswerte sind für jedes Kategoriensystem im Kodiermanual beschrieben (vgl. Anhang Materialband).

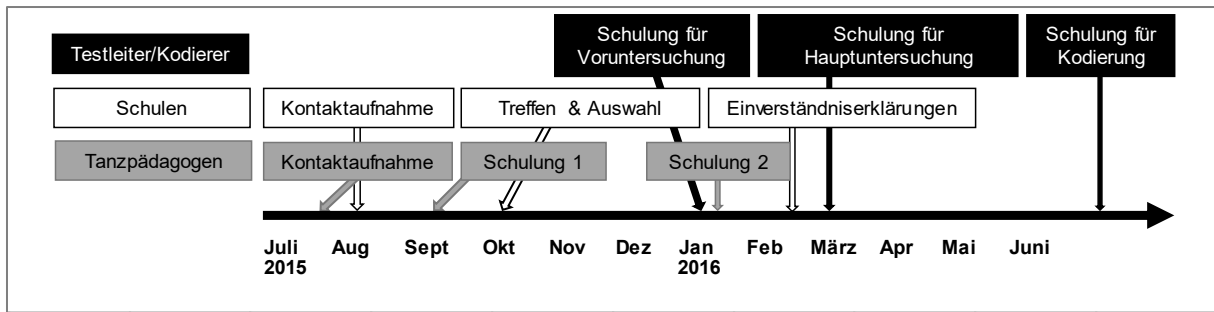


Abb. 12 Übersicht über die Untersuchungsvorbereitung.

Auswahl der Schulen

Für das Forschungsprojekt wurden zahlreiche Schulleiterinnen und -leiter der Stadt Mainz sowie der ländlichen Gebiete um Mainz angeschrieben. Insgesamt konnten fünf Brennpunkt- und fünf Nicht-Brennpunktschulen als Kooperationspartner gewonnen werden, welche das Tanz und Bewegungstheater-Projekt an zehn (Ganztags-)Grundschulen als kostenloses, freiwilliges Angebot mit in ihre Nachmittags-Aktivitäten aufnehmen. Nur bei zwei von zehn Schulen fand das Projekt nicht als Nachmittags-AG, sondern auf Wunsch der Schulen hin vormittags im Klassenverbund statt.

Einverständniserklärungen

Da Erhebungen an Schulen zu Forschungszwecken im Allgemeinen genehmigungspflichtig sind, musste zunächst eine Genehmigung bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) Rheinland-Pfalz und dem Landesbeauftragten für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (LfDi) beantragt werden. Daraufhin wurde im Februar 2016 die Einverständniserklärung bei den Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Kinder eingeholt. Aufgrund (notwendiger) umfangreicher Datenschutzerläuterungen in den Einverständniserklärungen und zum Teil sprachlicher Barrieren wurde die Rekrutierung der Kinder für die AGs erschwert.

Auswahl, Schulung und Begleitung der Tanzlehrkräfte

Für die Auswahl wurden gezielt Tanzpädagoginnen und -pädagogen aus Mainz und der näheren Umgebung angesprochen, die bereits Erfahrung in künstlerisch-pädagogischen Tanzprojekten mit Kindern hatten. Bei zwei eintägigen Treffen (Oktober 2015, Januar 2016) wurde den sechs Tanzlehrkräften ein methodisch-didaktischer Leitfaden vermittelt, der anschließend gemeinsam weiterentwickelt wurde und die Grundlage für den methodisch-didaktischen Ansatz des Unterrichts bildete. Zudem wurden sei es vom Forschungsteam als auch von den Lehrkräften kurze Tanz- und Bewegungstheater-Einheiten angeleitet. Die Schulungen verfolgten das Ziel, die Unterrichtsgestaltung und -aufbereitung der einzelnen Lehrkräfte zu reflektieren, zu präzisieren und darauf aufbauend untereinander anzunähern, um eine Vergleichbarkeit

des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots zu gewährleisten. Zur regelmäßigen und gezielten Einsicht des Forscherteams in die didaktische (Thema, Ausgangspunkt, Ziel), methodische (Stundenverlauf und Freiheitsgrad der Aufgabenstellungen) und atmosphärische (Rahmenbedingungen) Struktur der einzelnen Unterrichtseinheiten dokumentierten die Unterrichtenden jede Tanzeinheit in einem Logbuch direkt im Anschluss an die jeweiligen Tanzeinheiten (vgl. Anhang G Logbuch). Zudem fand eine fachliche Begleitung der Lehrkräfte während des Projektes statt. Diese Treffen mit dem Forscherteam dienten inhaltlichen Diskussionen und dem Austausch über die methodisch-didaktische Aufbereitung sowie der Reflexion des Unterrichts. Erfahrungen sowie Schwierigkeiten (z. B. Disziplinprobleme) mit der jeweiligen Tanzgruppe wurden diskutiert, mögliche Lösungen erarbeitet und neue inhaltliche Impulse gegeben.

Schulung Testleiterinnen und Testleiter

Für die Durchführung der Tests und Fragebögen waren geschulte Testleiterinnen und -leiter vonnöten, die zeitlich flexibel sind sowie Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich aufweisen. Daher wurden für die drei Messzeitpunkte 19 Sport-Studierende der Johannes Gutenberg-Universität Mainz geschult, die an einem eintägigen Training auf die Untersuchung vorbereitet wurden. Dabei wurden Tests und Fragebögen vorgestellt, durchgeführt und gemeinsam reflektiert. Den Testleiterinnen und -leitern wurde zudem eine eigens zusammengestellte Spielesammlung vorgestellt, welche zur Beschäftigung der Kinder vorgesehen war, die während der Testdurchführung (Einzeltests) warten mussten. Es wurde darauf Wert gelegt, dass die Spiele weder einen tänzerischen Aspekt miteinbezogen noch den Aufgabenstellungen des Kreativitätstests ähnelten, um die Ergebnisse nicht zu beeinflussen.

Schulung Kodiererin

In einem mehrtägigen Training wurde im Juli 2016 eine Kodiererin, Lehramtsstudentin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, in der Anwendung des Kodiermanuals sowie der Auswertungssoftware *INTERACT* von der Autorin der vorliegenden Arbeit geschult. In der Einarbeitungsphase wurden ausgewählte Videobeispiele aus der eigenen Stichprobe gezeigt, anhand derer die Kodierregeln diskutiert wurden. Darauf aufbauend wurde ein Video kodiert, wobei die ersten Sequenzen gemeinsam und schließlich getrennt voneinander kodiert wurden. Dabei wurde die Kodierung der Sportstudentin mit jener der Master-Kodierung der Verfasserin der Arbeit verglichen. Nach der Einarbeitungsphase wurde das Training im Rahmen einer Beobachterübereinstimmung anhand von zwei Videos geprüft. Als die Übereinstimmung hergestellt war, analysierten die geschulte Sportstudentin einerseits und die Autorin der vorliegenden Arbeit andererseits unabhängig voneinander alle weiteren Tanzeinheiten.

6.4.2 Durchführung der Datenerhebung

Die Fragebogen-, Test- und Videoerhebungen fanden während den Angebots-Zeiten am Nachmittag statt und wurden identisch gestaltet. Abbildung 13 liefert Informationen darüber, welche Daten auf den verschiedenen Ebenen erhoben wurden und veranschaulicht den zeitlichen Ablauf der Datenerhebung.

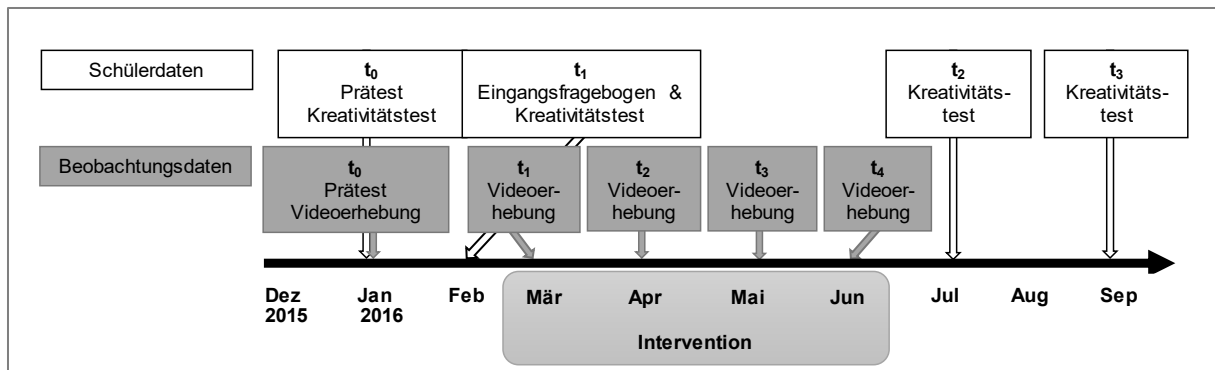


Abb. 13 Übersicht über den zeitlichen Ablauf der Datenerhebung; t = Messzeitpunkt.

Erhebung Kreativitätstest und Allgemeiner Eingangsfragebogen

Der Kreativitätstest wurde zunächst im Rahmen einer Voruntersuchung (Prätest, t_0) an einer Münsteraner Grundschule mit Schülerinnen und Schülern einer dritten und vierten Klasse ($N = 17$) hinsichtlich seiner Durchführbarkeit geprüft (Januar 2016). Dabei musste der Test geringfügigen Änderungen unterzogen werden (vgl. Kapitel 6.3.2). Insgesamt waren für die Kreativitätstests und Fragebögen-Erhebungen pro Messzeitpunkt und Schule zwei bis drei Testtage im Zeitraum von zwei bis drei Wochen vorgesehen. Der Gefahr einer Reaktivität auf die Datenerhebungssituation (z. B. Testangst) wurde entgegengewirkt, indem die Kinder in ihrer gewohnten Umgebung der Schule getestet wurden. Die Räumlichkeiten waren den Bedürfnissen der Untersuchungen angepasst, fanden in Gymnastikhallen, Mehrzweck- oder Klassenräumen statt und boten ausreichend Platz und Ruhe. Während jeweils ein Kind mit geschultem Personal den Eingangsfragebogen ausfüllte und den Kreativitätstest durchführte (durchschnittlich 15 Minuten pro Kind), wurde der Rest der Schülerinnen und Schüler von einer weiteren Hilfskraft in entspannter Atmosphäre mit Spielen aus der Spielesammlung beschäftigt. Die Aufgabenstellungen des Kreativitätstests orientierten sich an der Vorstellungs- und Lebenswelt der Zielgruppe. Der Test war so aufgebaut, dass er auf beide Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) gleichermaßen motivierend wirkte; er beinhaltete keine spezifischen Tanzaufgaben, sondern lediglich motorische Aufgaben, die auch Kinder ohne Tanzerfahrung gleichermaßen gut lösen können.

Videoaufzeichnungen

Für die videobasierte Unterrichtsanalyse wurden im Februar 2016 erste Filmaufnahmen einer Tanzeinheit an einer Schule in Münster erstellt, um die Praktikabilität und den Umgang mit der Videokamera als Beobachtungsinstrument zu testen (Prätest). Zudem wurde das technische Equipment (Kameras, Mikrophone usw.) überprüft sowie verschiedene Kamerapositionen ausprobiert. Daraufhin wurde ein Kameraskript (vgl. Anhang J Kamperaskript) entwickelt, das einheitlich festgelegte Richtlinien zur Aufzeichnung und Beobachtung beinhaltet: die organisatorische und technische Vor- und Nachbereitung, das Handling des Equipments und die Kameraführung sowie gezielte Handlungs- und Verhaltensanweisungen für typische Situationen und unvorhergesehene Zwischenfälle (vgl. Jacobs, Garnier, Gallimore, Hollingsworth, Bogard Givvin, Rust, Kawanaka, Smith, Wearne, Manaster, Etterbeek, Hiebert & Stigler, 2003; Seidel, Prenzel et al., 2003; Hugener et al., 2006; Lotz, Lipowsky et al., 2013). Es ergänzt das sorgfältige Training der Kamerapersonen und hilft den sogenannten Kameraeffekt zu minimieren (Dalehefte, 2006, S. 7). Das Kameraskript enthält eine Reihe von Anpassungen, die nach den Erfahrungen aus dem Prätest und anderen Untersuchungen als notwendig erachtet wurden (vgl. u. a. Seidel, Dalehefte & Meyer, 2005). Die Anpassungen betreffen die Anzahl an Personen, die Arbeitsteilung zwischen so genannter Klassenkamera und Lehrerkamera, deren Fokus aus Gründen der Vergleichbarkeit der Aufnahmen stärker reglementiert wurde, aber auch andere Aspekte wie den Ton oder die Organisation der Aufnahmen.

In der vorliegenden Studie wurden während des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots (März–Juni) vier Gruppen jeweils viermal nach standardisierten Richtlinien videographiert (einmal pro Monat). Die Lehrkräfte wurden aufgefordert einen möglichst alltäglichen Unterricht zu präsentieren und ihren Unterrichtsablauf im Vergleich zu ihrem sonstigen Unterricht nicht zu verändern. In Anlehnung an das Vorgehen vorangegangener Studien wurden die Erhebungen in den Räumen von einer geschulten Person durchgeführt, mit Zuständigkeit in Videoaufbau und -abbau sowie dem Filmen der Einheiten. Der Unterricht wurde lückenlos aus zwei Kameraperspektiven gefilmt: Eine statische Kamera (Überblickskamera) fokussierte die gesamte Klasse und das Unterrichtsgeschehen und war in einer hinteren Ecke des Raumes möglichst erhöht auf einem Stativ positioniert. Eine zweite, dynamisch geführte Kamera (Lehrerkamera) filmte die Lehrkraft und war grundsätzlich in der 1/3-Position auf der Fensterseite des Raumes aufgestellt. Eine besondere Herausforderung stellte das aktive Bewegen der Lehrkraft und der damit einhergehende Frontwechsel dar. Der Leitgedanke bei der Positionierung der Lehrerkamera war, der Lehrkraft in allen Situationen durch schwenken folgen zu können und trotzdem möglichst viel des interaktionsrelevanten Kontextes einzufangen. Folgende zwei Grundprinzipien lassen sich bezüglich der Vergleichbarkeit und Analyse zusammenfassend herausstellen: (1) Während der Aufnahmen muss sich die Person hinter der Lehrerkamera in die Lage eines

idealisierten Lernenden dieser Klasse hineinversetzen. Die Kamera richtet sich sodann im Wesentlichen auf Objekte oder Personen, welche die Aufmerksamkeit eines Lernenden auf sich ziehen. (2) Unabhängig von den Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler müssen die Instruktionen der Lehrkraft auf dem Video lückenlos festgehalten sein (Seidel, Dalehefte & Meyer, 2003).

Eine weitere Herausforderung stellte der hohe Geräuschpegel im Unterricht dar: Ein passives Richtmikrofon auf der statischen Kamera sowie ein aktives Richtmikrofon auf der dynamischen Lehrerkamera zeichneten die Audiospur zuverlässig auf, sodass auf ein zusätzliches Funkmikrofon verzichtet werden konnte. Zusätzlich zum Kameraskript erhielt das Personal eine Checkliste (vgl. Anhang F), welche in Kurzform nochmal das Wichtigste zusammenfasst sowie ein Kontrollblatt, das nach jeder videographierten Einheit ausgefüllt werden sollte (vgl. Anhang E Kontrollblatt). Das Kontrollblatt beinhaltet Informationen zu Zeitangaben, dem gewählten Ausgangspunkt, Problemen und Auffälligkeiten während des Unterrichtsverlaufs und der -aufnahme sowie Angaben zu eingesetztem Material. Die Unterrichtenden hingegen erhielten vor der Videoerhebung ein Informationsblatt zum inhaltlichen und organisatorischen Vorgehen (vgl. Anhang D Informationsblatt). Das Kameraskript und die Checkliste ergänzten das sorgfältige Training der Kamerapersonen und halfen den sogenannten Kameraeffekt zu minimieren (Seidel, Dalehefte & Meyer, 2001; Petko et al., 2003; Seidel, Dalehefte et al., 2003; Seidel et al., 2005; Dalehefte, 2006).

6.4.3 Unterricht des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots

Der Unterricht der Tanzpädagoginnen und -pädagogen orientierte sich an einem vom Projektteam entwickelten methodisch-didaktischen Leitfaden (vgl. Pürgstaller et al., 2018). Dieser beruht auf den Grundlagen des in Kapitel 4 erläuterten Ansatzes des Kreativen Tanzes und beinhaltet Ziele, Inhalte und Arbeitsmethoden der Vermittlung mit dem Schwerpunkt der Auswahl von Vermittlungsaufgaben und Methoden sowie der Festlegung von Ausgangspunkten, die im Folgenden beschrieben werden.

Ziele des Tanzunterrichts

Grundsätzlich bestand das Ziel des Projektes darin Kindern aus bildungsfernen und -nahen Schichten Kreativen Tanz näherzubringen. Dabei wurde gezielt die Förderung der Entwicklung in folgenden Bereichen angestrebt:

- **Motorisch-kreative Fähigkeiten.** Es wurde darauf abgezielt, dass Kinder durch Aufgaben zum Experimentieren, Improvisieren und Gestalten positive Problemlösestrategien entwickeln, neue, individuelle motorische und koordinative Bewegungsmöglichkeiten erproben und alltägliche Bewegungsgewohnheiten durchbrechen lernen.

- Emotionale Kompetenzen. Kinder sollten im Bewegen und Gestalten die Möglichkeit der Rollen- und Perspektivenübernahme entdecken. Es wurden gezielt Erfahrungsräume geboten, in denen sie die Bedeutung von Freundschaften erkennen und Fertigkeiten zur Kommunikation und Kooperation erlernen können (Erkennen von Emotionen und Körpersignalen, sprachlicher und körperlicher Emotionsausdruck, -wissen, -verständnis und -regulation sowie Einfühlungsvermögen).
- Selbstkonzept. Ziel war es, Kinder in der Entwicklung nonverbaler Ausdrucksformen zu unterstützen, indem sie aufgefordert wurden Sinneseindrücke zu ordnen und die Komplexität der Wahrnehmung zu strukturieren. Zudem wurde angestrebt, dass sie Wissen und Bewusstheit über ihre eigenen Bewegungsmöglichkeiten und -grenzen erlangen und lernen diese einzuschätzen.

Darüber hinaus wurde fokussiert auf

- das Erlernen motorischer, tänzerischer und rhythmisch-musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- die Sensibilisierung der Wahrnehmung,
- das soziale Lernen,
- die klassische Wissensvermittlung (Grundbegriffe des Tanzes) und
- die Entwicklung der Reflexions- und Prozessfähigkeit.

Inhalte und Ausgangspunkte des Tanzunterrichts

Stundeninhalte und Themenblöcke standen den Lehrkräften frei zur Auswahl und sollten von ihnen individuell an die jeweilige Gruppe angepasst werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte reichten von der Arbeit mit Gestaltungsparametern (Zeit, Raum, Kraft, Form), Gedichten, Bildern, Alltagsmaterialien und -bewegungen sowie verschiedenen Tanzformen und -stilen über die Arbeit mit Themen wie „Ärger und Versöhnung“, „Trauer, Wut und Freude“ hin zu Rollenspielen und „site-specific performance-Arbeiten“²⁷.

Während den Lehrkräften Inhalte und Themenblöcke frei zur Auswahl standen, war die Arbeit mit vier verschiedenen Ausgangspunkten vorgegeben, um den Tanzunterricht vergleichbar zu gestalten. Die chronologische Abfolge war den Lehrkräften überlassen. Alle Ausgangspunkte setzen an bekannten Bewegungsmustern der Kinder an (Gehen, Laufen, Springen, etc.) und eröffnen einen Handlungsraum, um festgesetzte Bewegungsmuster zu durchbrechen und das Bewegungsrepertoire zu erweitern.

²⁷ Unter site-specific-performance wird die an räumliche Gegebenheiten gebundene künstlerische Auseinandersetzung mit (öffentlichem) Raum verstanden (vgl. Kaye, 2000).

Beim Ausgangspunkt *Alltagsbewegungen* (1) sollte vor allem das (unbewusste) Bewegungsrepertoire der Teilnehmer aufgegriffen werden. Haltungen, Positionen und Bewegungen aus dem Alltag (z. B. verschiedene Sitzpositionen) dienten als Bewegungsmaterial, mit welchem experimentiert, improvisiert und gestaltet wurde.

Objekte/Materialien (2) wurden im Unterricht als Impulsgeber eingesetzt, da sie Aufforderungscharakter besitzen und bei den Teilnehmenden je nach Art und Beschaffenheit des Materials oder Objektes unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Jegliches Material konnte zum Einsatz kommen (Turnmaterialien, Alltagsobjekte, Naturmaterialien usw.), dessen Einsatzmöglichkeiten in Explorations- und Improvisationsphasen erprobt wurde.

Beim Ausgangspunkt *Beziehung/Partner und Gruppe* (3) stand das Arbeiten in der Gruppe sowie mit einem Partner im Vordergrund und damit einhergehend die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Die Auseinandersetzung mit dem Ausgangspunkt *Bild und Formen* (4) implizierte das Übertragen von Formen der Umwelt (rund, eckig usw.) oder eines Bildes auf den Körper. Ebenso konnten auch umgekehrt Körperformen auf Bilder transformiert werden. Kinder konnten über die Arbeit mit Bild und Formen lernen Bewegungsqualitäten zu differenzieren, definieren und reflektieren und davon ausgehend eigene Bewegungsideen entwickeln.

Weitere optionale Ausgangspunkte, welche im methodisch-didaktischen Leitfaden festgehalten wurden, beinhalteten die Arbeit mit Bewegungsgrundformen (Gehen, Laufen, Hüpfen usw.), Bewegungsqualitäten/Parametern (Zeit, Raum, Kraft und Form), den Einbezug von Sprache, Stimme, Geräuschen und unterschiedlichen Tanzstilen (Hip-Hop, Jazz, u. a.).

Auswahl der Vermittlungsaufgaben und Methoden

Ein zentrales Anliegen des Projektes bestand darin, den Tanz- und Bewegungstheater-Unterricht subjektorientiert zu gestalten und somit den Unterricht an den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten der einzelnen Kinder auszurichten. Dementsprechend wurde ein vornehmlich prozessorientierter Unterricht angestrebt, in dessen Mittelpunkt die eigenständige und kreative Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Bewegung und dem eigenen Körper steht. Dennoch wurde berücksichtigt, dass ein Gleichgewicht zwischen prozess- und produktorientiertem Arbeiten maßgeblich zu einem gelingenden Unterricht beiträgt (Tiedt, 1999; Neuber, 2002; Klinge & Freytag, 2007; Behrens, 2014b). So wurde für die Motivationserhaltung der Kinder eine öffentliche oder schulinterne Präsentation eigener kleiner Gestaltungen angestrebt. Dementsprechend konnten am Ende des Projektes – je nach Wunsch – ganze Stücke oder auch ein „work in progress“²⁸ anderen Schulklassen oder den Eltern vorgestellt werden.

²⁸ Ein „work in progress“ bezeichnet ein noch unvollendetes Stück.

Unterrichtsstruktur und Stundenbeispiel

Angelehnt an den Tanz in Schulen (TIS)-Leitfaden (Bundesverband Tanz in Schulen, 2012b) wurden verschiedene Aktions- und Handlungsformen in den Unterricht einbezogen, um eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung zu gewährleisten und den Tanzenden Gelegenheit zum Erkunden, Erproben und Experimentieren neuer Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. Dadurch entstand Raum, um (sich) zu inszenieren und gestalten und unterschiedliche Präsentationsqualitäten aus Tanz und Performance kennenzulernen. Demgegenüber boten Wechsel zwischen den Sozialformen (Einzel-, Paar-, Kleingruppe-, Gruppenaufgaben) den Tanzenden einen geschützten Handlungs- und Erfahrungsraum, um zu kommunizieren, sich auszuprobieren und von- und miteinander zu lernen. In reflektierenden Gesprächen konnten die Tanzenden ihre Erfahrungen austauschen und ein besseres Verständnis für den Gegenstand Tanz entwickeln. Auch wenn die Unterrichtsstruktur den Tanzlehrkräften nicht vorgegeben war, folgten die meisten Unterrichtseinheiten einer strukturierten Abfolge von Unterrichtsphasen, welche den Rahmen der einzelnen Tanzeinheiten bildeten:

- Begrüßung und Einstimmung in das Thema der Einheit
- Aufgaben zum Erlernen tänzerischer Fertigkeiten und Fähigkeiten (Erwärmen)
- Explorationsaufgaben zum Thema
- Improvisationsaufgaben zum Thema
- Gestaltungsaufgaben und Präsentation
- Reflexion
- Abschluss im Kreis

Um einen tieferen Einblick in Inhalte und Ablauf der Unterrichtseinheiten zu gewährleisten, ist in Tabelle 7 eine Unterrichtseinheit dargestellt, die von einer der sechs Lehrkräfte in der achten Einheit durchgeführt wurde. Als Ausgangspunkt wurde Material gewählt.

Tab. 7 Stundenbeispiel zum Ausgangspunkt Material; Schule a, achte Tanzeinheit.

| Phase | | Sozialform | |
|---------------|-------------------------|---|--|
| Einleitung | Begrüßung | Begrüßung im Kreis. | Öffentlicher Unterricht im Stehkreis; Öffentlicher Unterricht |
| | Einstimmung ins Thema | Kinder bewegen sich durch den Raum und betrachten verschiedene Hüte, die im Raum verteilt liegen. | |
| | Exploration | Stop and Go: Wenn die Musik spielt, schleichen die Kinder zu einem ausgewählten Hut. Bei Musikstopp nehmen sie eine Figur ein, die zur Hutart passt. Jedes Kind wählt einen Hut; nur jene Kinder bewegen sich durch den Raum, deren Hutart genannt wird (z. B. „Alle Räuberhüte“). Auf ein Signal hin nehmen sie eine Figur mit dem Hut ein. | |
| | Ventil | Kinder laufen durch den Raum und stehlen sich gegenseitig die Hüte. Der gestohlene Hut wird vor das bestohlene Kind auf den Boden gelegt; erst nach dem Ausruf "Mist, Mist, Mist" darf das bestohlene Kind mit seinem Hut weiterlaufen. | |
| Hauptphase I | Improvisation/Imitation | Die Lehrkraft sammelt mit den Kindern Bewegungsideen zu den Hüten im Kreis. | Öffentlicher Unterricht im Stehkreis |
| | | Kinder probieren verschiedene Bewegungsmöglichkeiten mit dem Hut aus. | Partnerarbeit |
| | Gestaltung | Die Paare präsentieren ihre gefundenen Lösungen. | Öffentlicher Unterricht |
| | Reflexion | „(Wie) Wurde der Hut verfremdet?“ | |
| Hauptphase II | Gestaltung | Die Lehrkraft lernt den Kindern eine Bewegungsabfolge/ Choreographie mit Hüten ein. | |
| | Gestaltung | In Kleingruppen (sortiert nach Hutart) entwickeln die Kinder mit den vorhin zusammengetragenen Bewegungen eine eigene kurze Hutchoreographie. Die Lehrkraft gibt Bewegungsanregungen. | Kleingruppenarbeit |
| Hauptphase II | Gestaltung | Jede Kleingruppe („Räuber“, „Zauberer“, usw.) zeigt ihre Hutchoreographie zu einer passenden Musik. | Öffentlicher Unterricht |
| | Reflexion | Kinder reflektieren über den Organisationsablauf des Tanzes in der Gruppe („Wie habt ihr das gemacht?“). | Öffentlicher Unterricht im Sitzkreis |
| Schlussphase | Reflexion | | |

6.5 Datenanalyse und -aufbereitung

Es erfolgt eine kurze Beschreibung der eingesetzten statistischen Datenaufbereitung, -analyse und der eingesetzten Analyseprogramme. Dabei wird zunächst auf die Datenaufbereitung der Videodaten eingegangen, bevor die eingesetzten statistischen Verfahren beschrieben werden.

Datenaufbereitung

Bevor die Videobeobachtungs-Daten in das Statistikprogramm SPSS übertragen wurden, erfolgte die Aufbereitung der Videodaten und Kategorisierung des Unterrichts in vier Phasen:

1) Vor dem Auswertungsbeginn wurden die digitalen Aufzeichnungen mit dem Videobearbeitungsprogramm Adobe Premiere in ein für die Analysesoftware INTERACT (Mangold) lesbares Format (MPEG-Format) konvertiert sowie die Aufzeichnungen der Lehrerkamera mit denen der Überblickskamera synchronisiert. Ebenso diente das erste Betrachten der Videos der Überprüfung, ob alle Videos lückenlos und dementsprechend vollständig sind.

2) Bevor mit der Kodierung der Daten begonnen wurde, erfolgte die narrative Beschreibung des Stundenverlaufs der einzelnen videographierten Unterrichtseinheiten. Der Stundenverlauf eröffnet einen ersten Einblick in den Ablauf der Einheit sowie deren Inhalte. Zusätzlich erfolgte die Zusammenstellung von Kontextinformationen über die Unterrichtseinheit. Dabei konnte zurückgegriffen werden auf

- eingesetzte Kontrollblätter des Videoteams,
- Datenbank mit Informationen zu den jeweiligen gefilmten Unterrichtseinheiten (Schule, Datum, Uhrzeit, Ausgangspunkt, Kommentare zu Auffälligkeiten, Vorkommnisse der filmenden Person, Materialien, die im Unterricht zur Verfügung gestellt wurden, usw.),
- Fotos der verwendeten Unterrichtsmaterialien und
- Logbücher der Lehrkräfte.

3) Die Auswertung des Videomaterials erfolgte mittels eines entwickelten niedrig-inferenten Kodiermanuals (vgl. 6.3.3.2) mit dem Analysesoftwareprogramm INTERACT. Diese Software ermöglicht sowohl das Kodieren eines Zeit- und eines Ereignisstichprobenplans (Ereignisse mit ihrer Dauer erfassen) als auch das gleichzeitige Betrachten der Aufnahmen der Überblicks- und Lehrerkamera. Zudem kann für jedes Unterrichtsereignis (Event) der Inhalt kommentiert (transkribiert) werden (z. B. „Lehrkraft erklärt die nächste Aufgabenstellung“). Dies ermöglicht auch nach der Kodierung einen genauen Einblick in den Stundenablauf zu bekommen.

Einzelne Events wurden identifiziert und deren zeitliche Dauer mit dem Setzen eines Anfangs- und Endpunkts bestimmt, so dass jede Tanzeinheit in chronologisch angeordnete, lückenlose Events eingeteilt werden konnte (Eventkodierung).

4) Nach der ersten Kodierung wurden die Videos nochmal nachkodiert und als Rohdaten zusammen mit dem Unterrichtsverlauf abgespeichert.

Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurden die erhobenen Daten des Eingangsfragebogens, des Kreativitätstests und der Video-Studie in das Programm IBM SPSS Statistics Version 24 transferiert. Wie in Kapitel 6.2 beschrieben wurde, entspricht die Stichprobengröße in Bezug auf die Kreativitätsdaten einer Anzahl von 227 Kinder. Diese Zahl setzt sich nur aus jenen Kindern zusammen, die am ersten Messzeitpunkt teilgenommen haben. Da nicht von allen Kindern Werte zu allen drei Messzeitpunkten oder Einflussfaktoren vorliegen, unterscheidet sich die Stichprobengröße je nach Messzeitpunkt und Faktor. Es konnte festgestellt werden, dass die fehlenden Werte nicht systematisch mit dem Fehlen anderen Variablen auftreten. Die Schwankungen werden einem Datenverlust oder einer Schätzung der fehlenden Daten durch beispielsweise die Maximum Likelihood-Methode (ML) vorgezogen. Zudem wurden einzelne Ausreißer nicht aus der Analyse ausgeschlossen, weil sie keine Extremwerte aufweisen und somit die Ergebnisse nicht verzerren. Lediglich in der Videostudie wurde ein Video aus der Analyse ausgeschlossen, das größtenteils keinen tänzerischen Inhalt aufwies (Malen eines Bildes) sowie von doppelter Länge war.

Mit dem Statistik-Programm erfolgten die Datenbereinigung sowie die anschließenden Analysen. Nach einer deskriptiven Analyse wurde die Normalverteilung aller Daten mittels visueller Methoden (Q-Q Plots, Histogrammen und Box-Plots) und des Kolmogorov und Shapiro Wilks Tests überprüft (Janssen & Laatz, 2007, S. 250), obwohl bei größeren Stichproben $n > 30$ die Normalverteilung als hinfällig bewertet wird, da aufgrund der Stichprobengröße von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (Bortz & Weber, 2005, S. 94).

Um den Unterricht der Lehrkräfte miteinander zu vergleichen erfolgten Zusammenhangsanalysen sowie Einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden Post-hoc-Tests. Um die Veränderung in Bezug auf die einzelnen Kreativitätsfacetten analysieren zu können, erforderte das längsschnittliche Design mit drei Messzeitpunkten (Pre- Posttest und Follow Up) zunächst die Durchführung ein- und mehrfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung mit dem Innersubjektfaktor Zeit (Messzeitpunkte). Um einen Vergleich zwischen Gruppen und den Einfluss verschiedener Faktoren analysieren zu können, wurde anschließend eine gemischte Varianzanalyse (mixed ANOVA) mit Innersubjektfaktor Zeit und Zwischensubjektfaktor Gruppenzugehörigkeit (z. B. Interventions- Kontrollgruppe) für alle einzelnen Faktoren durchgeführt.

Wurde ein signifikanter Interaktionseffekt festgestellt, wurden die varianzanalytischen Berechnungen durch Post-hoc-Mehrfachvergleiche mittels Tukey²⁹ oder Games Howell³⁰ Post-hoc-Tests ergänzt, um Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. Messzeitpunkten aufzuzeigen. Um detailliertere Angaben machen zu können, wurden anschließend die einfachen Haupteffekte des Zwischensubjektfaktors über einfaktorielle Varianzanalysen und die einfachen Haupteffekte des Innersubjektfaktors über Varianzanalysen mit Messwiederholung überprüft. Diese Verfahren geben darüber Aufschluss, ob sich die Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten unterscheiden oder die Entwicklung über die Zeit unterschiedlich verlief. Die angegebenen Verfahren und Auswertungsschritte waren hinsichtlich aller zu überprüfenden Hypothesen gleich. Abweichungen vom Vorgehen ergaben sich nur, wenn bestimmte Voraussetzungen nicht erfüllt sind.

Eine der Voraussetzungen bildet die Sphärizität. Für die Überprüfung der Sphärizität bei drei Messzeitpunkten wurde der Mauchly-Test herangezogen. Erwies sich bei den Varianzanalysen die Sphärizitätsprüfung mittels des Mauchly-Tests als signifikant ($p < ,05$), mussten die Freiheitsgrade nach unten korrigiert werden, da ein erhöhtes Risiko bestand einen Fehler der 1. Art zu begehen. Es wurde sodann eine Greenhouse Geisser Korrektur ($\epsilon > ,75$) oder Huynh Feld-Korrektur ($\epsilon < ,75$) vorgenommen (Field, 2013, S. 548). Des Weiteren sollte Varianzgleichheit (Homoskedastizität) gegeben sein. Diese wurde über den Levene-Test ermittelt. Erwies sich dieser als signifikant, durften die Ergebnisse der ANOVA nicht interpretiert werden, weil sich die Varianzen in der Population unterscheiden. Dann wurden einfaktorielle Varianzanalysen mittels des Welch-Tests berechnet, der robuster ist (Field, 2013, S. 443). In der Ergebnisdarstellung werden diese Werte im Einzelfall gekennzeichnet.

Die deskriptive Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe und Unterrichtsgestaltung umfasst Parameter in Bezug auf die Probandenanzahl (n), Mittelwerte (MW) sowie Standardabweichungen (SD). Die Ergebnispräsentation der (gemischten) ANOVA umfasst den F-Wert (F), die Zähler- und Nennerfreiheitsgrade (df_{Nenner} , $df_{\text{Zähler}}$), die Irrtumswahrscheinlichkeit (p) und das partielle Eta-Quadrat. In Bezug auf die Effektstärke (η^2) wird diese ab einem Wert von ,0099 als klein, ab einem Wert von ,0588 als mittel und ab einem Wert von ,1379 als groß bezeichnet (Cohen, 1988). Hinsichtlich des Signifikanzniveaus wird in der vorliegenden Arbeit zwischen einem 5%igen ($* = p \leq ,05$), einem 1%igen ($** = p \leq ,01$) und einem 0,1%igen ($*** = p \leq ,001$) unterschieden (Bortz & Weber, 2005, S. 114). Im Falle von aufgedeckten Effekten, welche das Signifikanzniveau in der statistischen Analyse knapp verfehlt haben, werden diese als marginal signifikant gekennzeichnet ($p \leq 0,1$; Zeichen: †).

²⁹ Der Tukey Post-hoc-Test wird herangezogen, weil er eine gute Balance zwischen konservativen und liberalen Testverfahren bildet (Field, 2013, S.547).

³⁰ Ist die Varianzhomogenität verletzt, wird statt dem Tukey der Games-Howell Post-hoc-Test durchgeführt.

7 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie chronologisch, entsprechend der in Kapitel 5 abgeleiteten Forschungsfragen und -hypothesen, dargestellt. Demnach folgt zunächst die Prüfung der Hypothesen bezüglich der Kreativitätsentwicklung der Grundschul Kinder (vgl. Kapitel 7.1), bevor die Befunde zur Analyse der Unterrichtsgestaltung dargestellt werden (vgl. Kapitel 7.2).

7.1 Analyse und Ergebnisse der Kreativitätsentwicklung

Es erfolgt eine vergleichende Analyse der Kreativitätsentwicklung der Interventions- und Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 7.1.1), woraufhin die Ergebnisse zum Einfluss interner (vgl. Kapitel 7.1.2) und externer Determinanten (vgl. Kapitel 7.1.3) dargestellt werden.

7.1.1 Kreativitätsentwicklung im Gruppenvergleich

Es folgt die Beantwortung folgender Forschungsfrage:

Verändert sich die Kreativitätsentwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität während eines dreimonatigen kreativen Tanzangebots und ist diese Veränderung auch nach Beendigung des Angebots stabil?

Hypothese 1

Der Entwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler aus der Interventionsgruppe fällt in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität deutlich positiver aus als bei ihren Pendants aus der Kontrollgruppe.

Die Analyseergebnisse in Bezug auf Zeit*Gruppe-Interaktionen in der Facette der *Produktivität* weisen marginal signifikant unterschiedliche Entwicklungsverläufe auf zwischen Interventions- und Kontrollgruppe vom Pre- zum Posttest ($F(1,191) = 3,68, p = ,057, \eta^2_p = ,019$) und vom Pretest zum Follow-Up ($F(1,149) = 2,9, p = ,091, \eta^2_p = ,019$) mit einem kleinen Effekt. Post-hoc-Analysen ergeben jedoch keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten ($p_{t1} = ,143; p_{t2} = ,611; p_{t3} = ,325$). Die Ergebnisse zeigen demgegenüber für beide Gruppen höchst signifikant positive Entwicklungen vom Pre- zum Posttest ($p_{IV} = ,000; \eta^2_p = ,311; p_{KG} = ,000; \eta^2_p = ,171$) sowie vom Pretest zum Follow-Up ($p_{IV} = ,000; \eta^2_p = ,335; p_{KG} = ,001; \eta^2_p = ,214$). Allerdings fällt die Entwicklung der Interventionsgruppe über alle drei Messzeitpunkte hinweg mit einem größeren Effekt deutlicher aus (vgl. Abbildung 14).

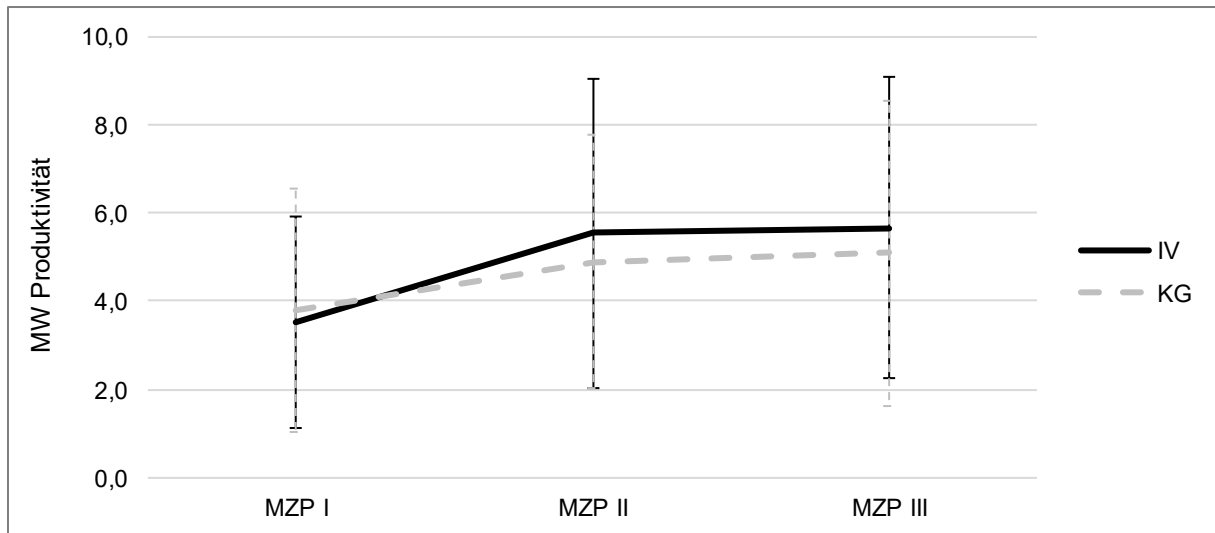


Abb. 14 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

In der Facette der Problemlösungsfähigkeit zeigen sich marginal signifikante Unterschiede zwischen der Entwicklung der Gruppen lediglich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($F(1,191) = 3,15, p = ,078, \eta^2_p = ,016$). Post-hoc-Analysen zeigen für beide Gruppen eine höchst signifikante positive Entwicklung vom Pre- zum Posttest mit großem Effekt ($p_{IV} = ,000; \eta^2_p = ,109; p_{KG} = ,000; \eta^2_p = ,274$), wobei Kinder aus der Kontrollgruppe beim Posttest eine hoch signifikant höhere Punktezahl als ihre Pendanten aus der Interventionsgruppe erreichen ($p = ,006$) (vgl. Abbildung 15).

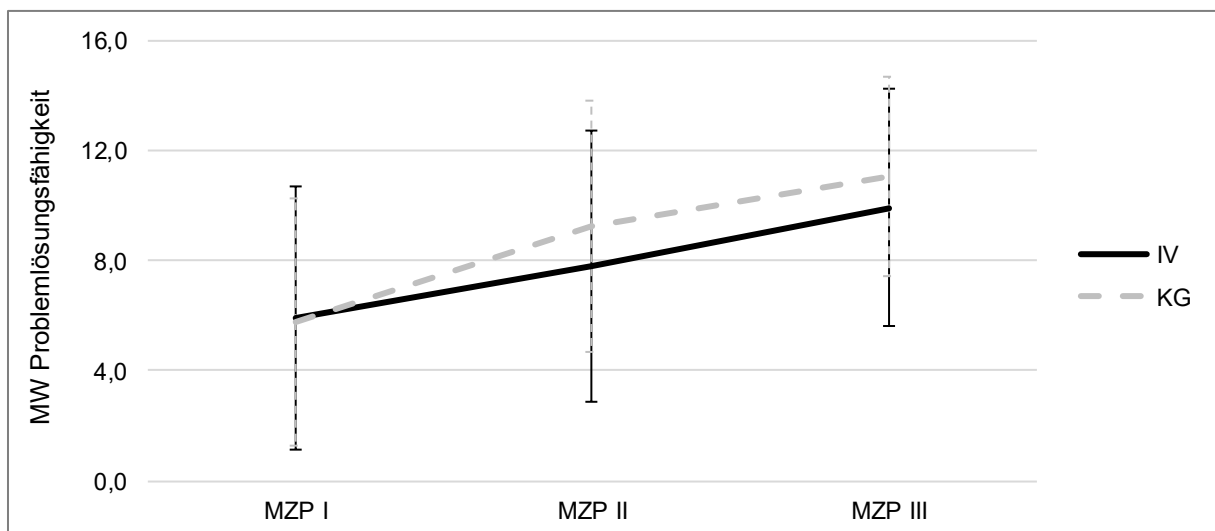


Abb. 15 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZP). Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

Demgegenüber bleibt der erwartete unterschiedliche Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit in der Facette der Originalität aus ($p_{t1-t2} = ,253$; $\eta^2_p = ,007$; $p_{t1-t3} = ,439$; $\eta^2_p = ,004$; $p_{t1-t2-t3} = ,200$; $\eta^2_p = ,011$) (vgl. Abbildung 16).

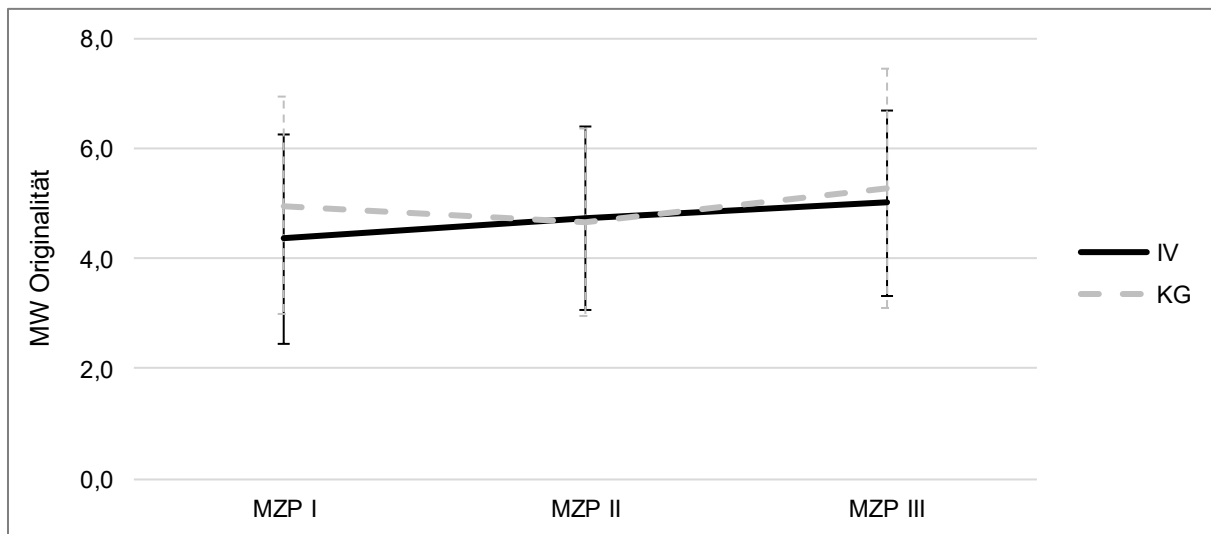


Abb. 16 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Originalität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

Schlussfolgerung zur Hypothese 1

Es kann bestätigt werden, dass Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe in der Facette der Produktivität tendenziell einen höheren Entwicklungsverlauf aufweisen als ihre Pendants aus der Kontrollgruppe. Demgegenüber kann die Hypothese in Bezug auf die Facetten der Problemlösungsfähigkeit und Originalität nicht angenommen werden.

7.1.2 Interne Einflussfaktoren der Kreativitätsentwicklung

Im weiteren Verlauf wird auf folgende Forschungsfrage eingegangen:

Haben interne Faktoren wie die Tanzerfahrung, -aktivität oder das Geschlecht Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?

Einflussfaktor Tanzerfahrung

Hypothese 2a

Bei Kindern mit Tanzerfahrung ist eine deutlich höhere positive Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung feststellbar als bei Kindern ohne Tanzerfahrung. Kinder aus der Interventionsgruppe mit Tanzerfahrung weisen im Vergleich zu ihren Pendants

aus der Kontrollgruppe eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung auf.

Aus Tabelle 8 geht hervor, dass sich Kinder in Abhängigkeit von ihrer Tanzerfahrung in allen drei Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität statistisch (marginal) signifikant in ihrer Entwicklung über die Zeit unterscheiden.

Tab. 8 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Tanzerfahrung.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|-------------------------|-----------------------|------|----------------------|-------|---------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 191 | 6,23 | ,013* | ,03 |
| | I-III | 1 | 149 | 4,56 | ,034* | ,03 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,07 | ,797 | ,00 |
| | I-II-III | 2 | 292 | 3,41 | ,034* | ,02 |
| Problemlösungsfähigkeit | I-II | 1 | 191 | 11,51 | ,001*** | ,06 |
| | I-III | 1 | 149 | 8,62 | ,002** | ,06 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,67 | ,414 | ,01 |
| | I-II-III ^a | 1,83 | 267,43 | 7,26 | ,001*** | ,05 |
| Originalität | I-II | 1 | 191 | 3,82 | ,052† | ,02 |
| | I-III | 1 | 149 | 2,81 | ,095† | ,02 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,01 | ,909 | ,00 |
| | I-II-III | 2 | 292 | 2,18 | ,114 | ,02 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Im Rahmen von Post-hoc-Tests zeigt sich in der Facette der Produktivität vom Pre- zum Posttest eine gruppenübergreifende Verbesserung mit einem deutlich größeren Effekt bei den Kindern mit Tanzerfahrung ($p_{\text{Tanzerf.}} = ,000$; $\eta^2_p = ,345$; $p_{\text{Keine Tanzerf.}} = ,001$; $\eta^2_p = ,141$). Während zum ersten Messzeitpunkt noch kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht ($p = ,905$), weisen Kinder mit Tanzerfahrung auf Posttest- und Follow-Up-Ebene signifikant höhere Produktivitätswerte auf als Kinder ohne Tanzerfahrung ($p_{t2} = ,014$; $p_{t3\text{Welch}} = ,026$).

In der Facette der Problemlösungsfähigkeit zeigt sich ebenso für beide Gruppen ein deutlicher Zuwachs vom Pre- zum Posttest: Für Kinder mit Tanzerfahrung erweist sich dieser als signifikant mit einem kleinen Effekt ($p = ,013$; $\eta^2_p = ,054$), während bei Schülerinnen und Schülern ohne Tanzerfahrung eine höchst signifikante Entwicklung über die Zeit mit großem Effekt zu

verzeichnen ist ($p = ,000$; $\eta^2_p = ,409$). Auch vom Pretest zum Follow-Up verbessern sich beide Gruppen höchst signifikant mit einem großen Effekt. Bei Kindern ohne Tanzerfahrung ist allerdings ein deutlich größerer Effekt erkennbar ($p = ,000$; $\eta^2_p = ,658$) als bei jenen mit Tanzerfahrung ($p = ,000$; $\eta^2_p = ,222$). Der Trend in der Facette der Problemlösungsfähigkeit zugunsten der Kinder ohne Tanzerfahrung wird auch ersichtlich mit Blick auf statistisch bedeutsame Unterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten: Während sich die beiden Gruppen beim Pretest nicht signifikant unterscheiden ($p_{\text{Welch}} = ,238$), zeigen Schülerinnen und Schüler ohne Tanzerfahrung beim Posttest und Follow-Up (hoch) signifikant höhere Werte in der Problemlösungsfähigkeit auf als jene mit Tanzerfahrung ($p_{t2\text{Welch}} = ,003$; $p_{t3\text{Welch}} = ,010$).

In der Facette der Originalität ergeben Post-hoc-Ergebnisse signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf ihre Entwicklung über die Zeit. Während bei den Kindern ohne Tanzerfahrung keine signifikante Verbesserung über die Zeit zu verzeichnen ist ($p_{t1-2} = ,263$; $\eta^2_p = ,016$; $p_{t1-t3} = ,687$; $\eta^2_p = ,003$), weisen Schülerinnen und Schüler mit Tanzerfahrung einen marginal signifikanten, positiven Verlaufszuwachs vom ersten zum zweiten ($p = ,086$; $\eta^2_p = ,026$) sowie einen hoch signifikanten Verlaufszuwachs vom ersten zum dritten Messzeitpunkt auf ($p = ,002$; $\eta^2_p = ,100$). Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant zu den einzelnen Messzeitpunkten ($p_{t1} = ,453$; $p_{t2} = ,104$; $p_{t3} = ,106$).

Mit Blick auf Zeit*Gruppen*Tanzerfahrungs-Interaktionseffekte kann nur für die Facette der Produktivität vom Pre- zum Posttest ($F(3,179) = 2,24$, $p = ,040$; $\eta^2_p = ,022$) sowie vom Pretest zum Follow-Up ($F(1,147) = 4,31$, $p = ,040$; $\eta^2_p = ,028$) ein signifikanter Unterschied bestätigt werden, nicht jedoch für die Problemlösungsfähigkeit und Originalität (siehe Anhang A Ergebnistabellen). In der Facette der Produktivität unterscheiden sich die Interventions- und Kontrollgruppenkinder mit Tanzerfahrung zu keinem der drei Messzeitpunkte signifikant ($p_{t1\text{Welch}} = ,138$; $p_{t2} = ,610$; $p_{t3} = ,100$). Allerdings unterscheiden sich die Entwicklungsverläufe der Kinder mit Tanzerfahrung in Abhängigkeit von ihrer Gruppenzugehörigkeit signifikant vom Pre- zum Posttest ($p = ,021$, $\eta^2_p = ,047$) sowie vom Pretest zum Follow-Up ($p = ,030$, $\eta^2_p = ,050$) zugunsten der Kinder aus der Interventionsgruppe mit Tanzerfahrung (vgl. Abbildung 17).

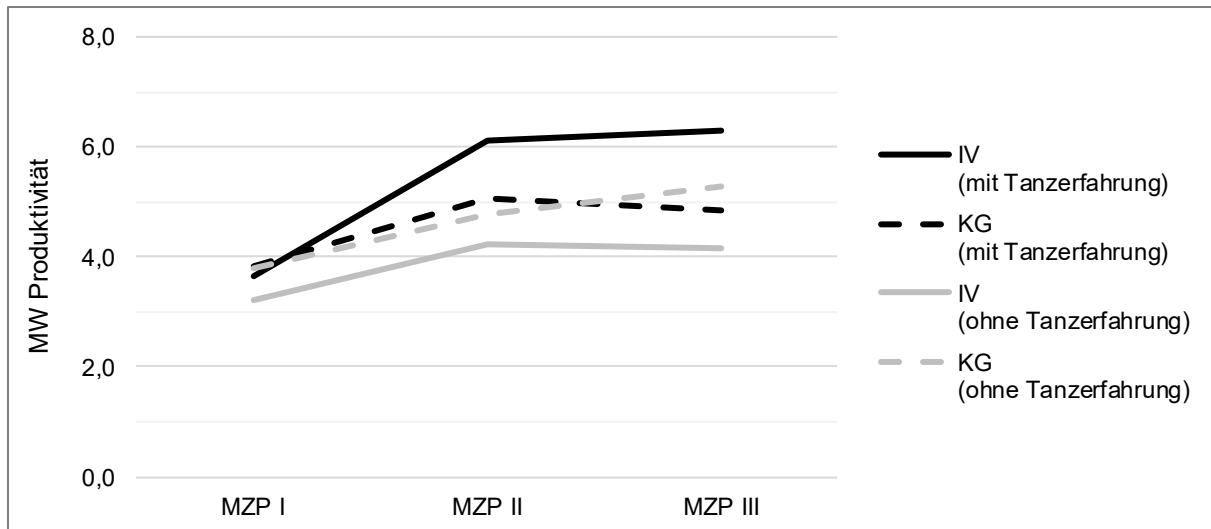


Abb. 17 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) mit und ohne Tanzerfahrung in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP).

Schlussfolgerung zur Hypothese 2a

Die Annahme, dass sich Kinder mit Tanzerfahrung tendenziell mehr über die Zeit steigern als Kinder ohne Tanzerfahrung, kann lediglich für die Facetten der Produktivität und Originalität bestätigt werden. Ebenso kann nur für die Facette der Produktivität die Hypothese angenommen werden, dass sich bei Schülerinnen und Schülern, die am Tanzprojekt teilnehmen und bereits Tanzerfahrung haben, ein höherer Entwicklungsverlauf abzeichnet als bei jenen, die zwar auch am Tanzangebot teilnehmen, jedoch keine Tanzerfahrung haben.

Einflussfaktor Tanzaktivität

Hypothese 2b

Bei Kindern, die aktuell zusätzlichen außerschulischen Tanzangeboten nachgehen, ist im Vergleich zu Kindern ohne zusätzliche außerschulische Tanzaktivität eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung feststellbar. Kinder aus der Interventionsgruppe mit zusätzlicher außerschulischer Tanzaktivität weisen im Vergleich zu ihren Pendants aus der Kontrollgruppe eine höhere Produktivitäts-, Problemlösungsfähigkeits- und Originalitätsentwicklung auf.

Wie sich Tabelle 9 entnehmen lässt, zeigen sich lediglich in der Facette der Problemlösungsfähigkeit statistisch (marginal) signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die zusätzliche Tanzangebote besuchen und jenen, die keinem zusätzlichen Tanzunterricht nachgehen.

Darstellung der Ergebnisse

Tab. 9 Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor außerschulische Tanzaktivität.

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|-------------------------|-----------------------|------|----------------------|------|-------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 190 | 1,83 | ,177 | ,01 |
| | I-III | 1 | 148 | 0,04 | ,851 | ,00 |
| | II-III | 1 | 145 | 1,34 | ,249 | ,01 |
| | I-II-III | 2 | 290 | 0,83 | ,438 | ,01 |
| Problemlösungsfähigkeit | I-II | 1 | 190 | 3,77 | ,054† | ,02 |
| | I-III | 1 | 148 | 5,39 | ,024* | ,04 |
| | II-III | 1 | 145 | 0,00 | ,972 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,81 | 262,52 | 3,47 | ,038* | ,02 |
| Originalität | I-II | 1 | 190 | 0,12 | ,782 | ,00 |
| | I-III | 1 | 148 | 0,04 | ,837 | ,00 |
| | II-III | 1 | 145 | 0,12 | ,727 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,95 | 282,54 | 0,05 | ,948 | ,00 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Beim ersten und zweiten Messzeitpunkt sind in der Facette der Problemlösungsfähigkeit keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen feststellbar ($p_{t1} = ,391$; $p_{t2} = ,147$). Entgegen der Hypothese weisen allerdings Kinder ohne Tanzaktivität beim Follow-Up eine statistisch höhere Problemlösungsfähigkeit auf als Kinder mit zusätzlicher Tanzaktivität ($p_{t3\text{Welch}} = ,027$). Post-hoc-Analysen ergeben, dass sich Schülerinnen und Schüler ohne zusätzliche Tanzaktivität höchst signifikant mit großem Effekt vom Pre- zum Posttest, vom Pretest zum Follow-Up sowie über alle drei Messzeitpunkte hinweg verbessern ($p_{t1-t2} = ,000$; $\eta^2_p = ,226$; $p_{t1-t3} = ,000$; $\eta^2_p = ,451$; $p_{t1-t2-t3\text{Huyn-Feld}} = ,000$; $\eta^2_p = ,328$), während sich Kinder mit zusätzlicher Tanzaktivität vom ersten zum dritten sowie über alle drei Messzeitpunkte hoch signifikant mit kleinerem Effekt verbessern ($p_{t1-t2} = ,107$; $\eta^2_p = ,047$; $p_{t1-t3} = ,002$; $\eta^2_p = ,190$; $p_{t1-t2-t3} = ,002$; $\eta^2_p = ,132$).

In Bezug auf einen Zeit*Gruppe*Tanzaktivität-Interaktionseffekt kann ebenso nur für die Facette der Problemlösungsfähigkeit ein marginal signifikanter Effekt vom Pretest zum Follow-Up festgestellt werden ($F(1,146 = 3,60$, $p = ,060$, $\eta^2_p = ,024$). Dabei fällt auf, dass zwar Kinder aus der Interventionsgruppe mit zusätzlicher außerschulischer Tanzaktivität zum ersten Messzeitpunkt eine marginal signifikant bessere Ausgangslage aufweisen ($p_{t1} = ,052$), jedoch die Entwicklung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt zugunsten der Schülerinnen und Schüler

aus der Kontrollgruppe ausfällt ($p_{t1-t3} = ,025$; $\eta^2_p = ,107$) (vgl. Abbildung 18). Demgegenüber zeigen Kinder aus der Interventions- und Kontrollgruppe ohne Tanzaktivität keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in ihrer Entwicklung ($p_{t1-t3} = ,909$; $\eta^2_p = ,000$).

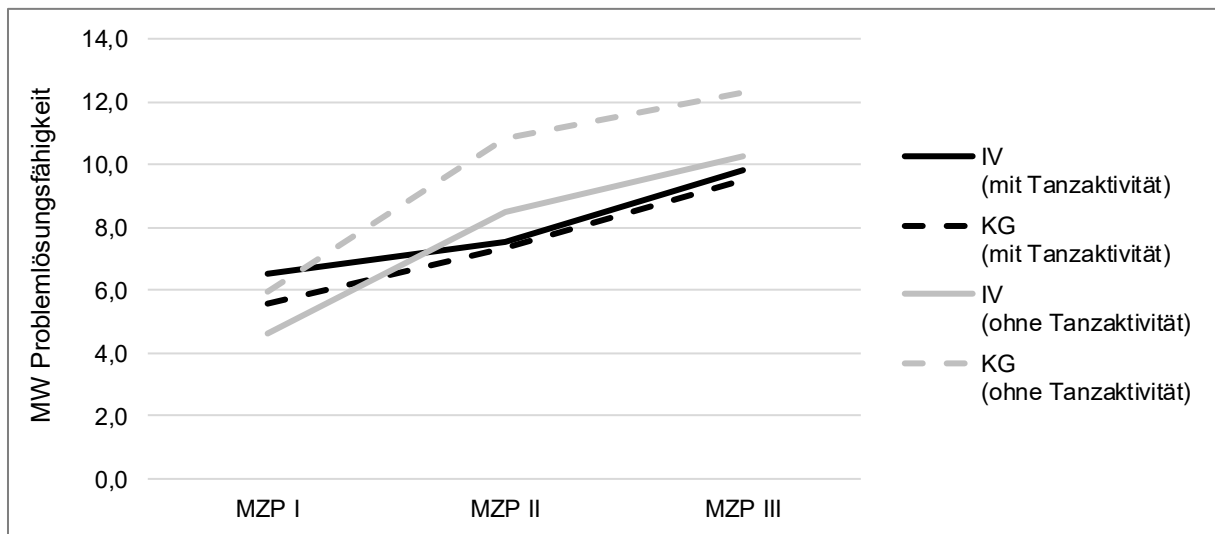


Abb. 18 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) mit und ohne Tanzaktivität in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZIP).

Schlussfolgerung zur Hypothese 2b

Die Analysen ergeben einen signifikanten Entwicklungsunterschied lediglich in der Facette der Problemlösungsfähigkeit. Dabei sind es – entgegen der Hypothese – Kinder ohne zusätzlicher Tanzaktivität, die tendenziell höhere Werte im Entwicklungsverlauf aufzeigen als Kinder mit zusätzlicher Tanzaktivität. Ebenso muss die Hypothese, dass die Zeit*Gruppe*Tanzaktivität in allen drei Facetten zugunsten der Kinder aus der Interventionsgruppe mit Tanzaktivität ausfällt, verworfen werden.

Einflussfaktor Geschlecht

Hypothese 2c

Unabhängig vom Geschlecht zeichnet sich bei Mädchen und Jungen ein ähnlicher Entwicklungsverlauf in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität ab. Es gibt keinen Unterschied im Entwicklungsverlauf der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität von Jungen und Mädchen innerhalb der (Interventions- und Kontroll-)Gruppen.

Tabelle 10 zeigt, dass in Bezug auf das Geschlecht erwartungskonform kein Interaktionseffekt in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität festgestellt werden kann, d. h. Jungen und Mädchen weisen einen ähnlichen Entwicklungsverlauf über alle drei Messzeitpunkte auf.

Tab. 10 Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Geschlecht.

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|-------------------------|-----------------------|------|----------------------|------|-------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 191 | 2,49 | ,116 | ,01 |
| | I-III | 1 | 149 | 0,04 | ,834 | ,00 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,18 | ,668 | ,00 |
| | I-II-III | 2 | 292 | 0,09 | ,911 | ,00 |
| Problemlösungsfähigkeit | I-II | 1 | 191 | 1,72 | ,192 | ,01 |
| | I-III | 1 | 149 | 1,71 | ,193 | ,01 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,36 | ,551 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,80 | 263,25 | 1,50 | ,077† | ,01 |
| Originalität | I-II | 1 | 191 | 2,42 | ,121 | ,01 |
| | I-III | 1 | 149 | 0,79 | ,375 | ,01 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,08 | ,777 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,96 | 285,63 | 0,54 | ,578 | ,00 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt ; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Hinsichtlich der Zeit*Gruppe*Geschlecht-Interaktion zeigen sich nur in der Facette der Problemlösungsfähigkeit signifikante Entwicklungsunterschiede vom Pretest zum Follow-Up ($F(1,147 = 4,65, p = ,033, \eta^2_p = ,031$), vom Posttest zum Follow-Up ($F(1,144 = 4,87, p = ,029, \eta^2_p = ,033$) sowie marginal signifikante Unterschiede über alle drei Messzeitpunkte hinweg ($F(1,76_{\text{Greenhouse Geisser}} = 2,53,7 = 2,66, p = ,077, \eta^2_p = ,018$). Post-hoc-Analysen zeigen, dass Jungen aus der Kontrollgruppe ein marginal signifikant höheres Ausgangsniveau aufweisen als Jungen aus der Interventionsgruppe und dieser Gruppenunterschied auch beim zweiten Messzeitpunkt bestehen bleibt ($p_{t1} = ,087; p_{t2} = ,017$). Jungen aus der Interventionsgruppe steigern sich allerdings signifikant mehr vom Posttest zum Follow-Up gegenüber ihren männlichen Pendants aus der Kontrollgruppe ($p = ,043; \eta^2_p = ,084$). Demgegenüber zeigen Post-hoc-Analysen einen signifikanten Entwicklungsunterschied zwischen Mädchen der Interventions- und Kontrollgruppe. Bei Mädchen aus der Kontrollgruppe ist ein deutlicherer Anstieg vom Pre- zum Posttest sowie über alle drei Messzeitpunkte zu erkennen als bei ihren Pendants aus der Interventionsgruppe ($p_{t1-t2_{\text{Welch}}} = ,024; \eta^2_p = ,05; p_{t1-t3} = ,305; \eta^2_p = ,011; p_{t1-t2-t3} = ,074; \eta^2_p = ,027$) (vgl. Abbildung 19).

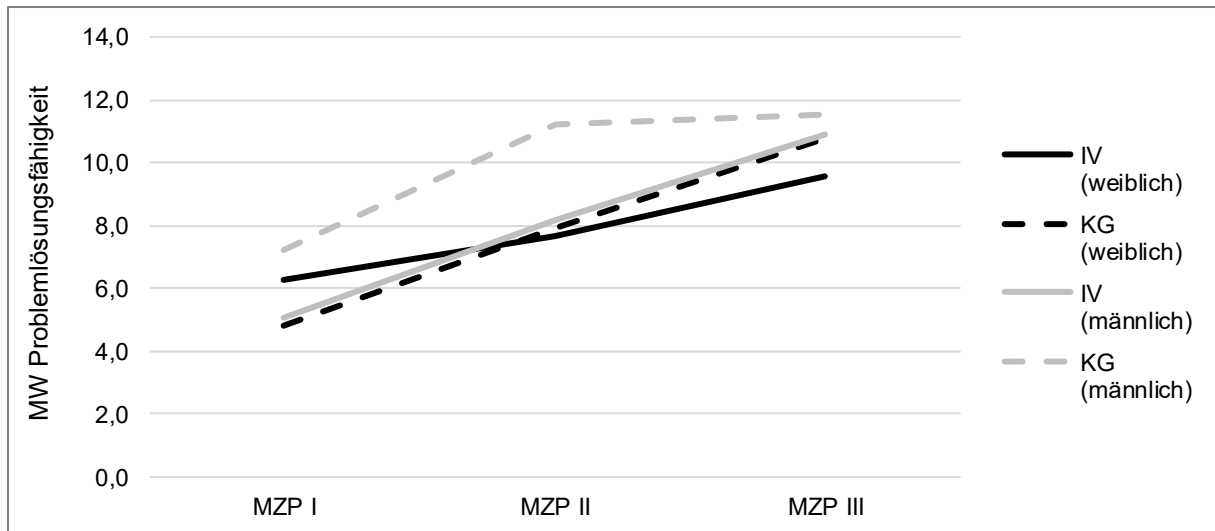


Abb. 19 Entwicklung der Jungen und Mädchen aus der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZP).

Schlussfolgerung zur Hypothese 2c

Hypothesenkonform kann bestätigt werden, dass sich die Entwicklungsverläufe von Mädchen und Jungen in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität nicht unterscheiden. Die Hypothese, dass die Zeit*Gruppen*Geschlecht-Interaktionseffekte zugunsten der Interventionskinder ausfällt, muss auf Grundlage der vorgestellten Ergebnisse verworfen werden.

7.1.3 Externe Einflussfaktoren der Kreativitätsentwicklung

Die folgenden Ergebnisse dienen zur Beantwortung folgender Forschungsfrage:

Haben externe Faktoren wie der Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) und die Lehrkraft Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen?

Einflussfaktor Schultyp

Hypothese 3a

Die Kreativitätsentwicklung von Kindern variiert in Abhängigkeit vom Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule), den sie besuchen. Die Entwicklung der Kinder in ihrer Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität unterscheidet sich in Abhängigkeit von ihrer (Interventions- oder Kontroll-)Gruppenzugehörigkeit sowie vom Schultyp, den sie besuchen.

Aus Tabelle 11 geht hervor, dass sich in Bezug auf die Produktivität und die Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte hinweg ein hypothesenkonformes Bild zeigt, während in der Facette der Originalität keine statistisch bedeutsamen Effekte erkennbar sind.

Tab. 11 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Schultyp.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|-------------------------|-----------------------|------|----------------------|------|--------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 191 | 4,71 | ,031* | ,03 |
| | I-III | 1 | 149 | 0,20 | ,652 | ,00 |
| | II-III | 1 | 146 | 4,03 | ,047* | ,03 |
| | I-II-III | 2 | 292 | 3,48 | ,032* | ,02 |
| Problemlösungsfähigkeit | I-II | 1 | 191 | 8,49 | ,027* | ,04 |
| | I-III | 1 | 149 | 7,99 | ,006** | ,05 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,04 | ,840 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,83 | 266,67 | 6,05 | ,004** | ,04 |
| Originalität | I-II | 1 | 191 | 0,72 | ,396 | ,00 |
| | I-III | 1 | 149 | 0,20 | ,655 | ,00 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,02 | ,900 | ,00 |
| | I-II-III ^a | 1,96 | 285,36 | 0,21 | ,806 | ,00 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Laut Post-hoc-Analysen produzieren Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen beim Posttest signifikant mehr Ideen als Kinder aus Brennpunktschulen ($p = ,044$). Mit Blick auf die Entwicklungsverläufe zeigen beide Gruppen vom Pre- zum Posttest sowie über alle drei Messzeitpunkte hinweg höchst signifikante positive Entwicklungen auf, mit größeren Effekten bei Kindern der Nicht-Brennpunktschule ($p_{t1-t2\text{Brennp.}} = ,001$; $\eta^2_p = ,146$; $p_{t1-t2\text{Nicht-Brennp.}} = ,000$; $\eta^2_p = ,323$; $p_{t1-t2-t3\text{Brennp.}} = ,000$; $\eta^2_p = ,169$; $p_{t1-t2-t3\text{Nicht-Brennp.}} = ,000$; $\eta^2_p = ,245$). Demgegenüber verbessern sich Schülerinnen und Schüler aus Brennpunktschulen in der Facette der Produktivität signifikant vom Posttest zum Follow-Up ($p = ,035$; $\eta^2_p = ,073$), während jene aus Nicht-Brennpunktschulen keine statistisch bedeutsame Entwicklung aufzeigen ($p = ,453$; $\eta^2_p = ,007$).

Eine ähnliche Tendenz zugunsten der Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen wird in der Facette der Problemlösungsfähigkeit ersichtlich: Demnach erzielen Schülerinnen und Schüler aus Nicht-Brennpunktschulen beim Posttest und Follow-Up signifikant höhere Werte als Kinder aus Brennpunktschulen ($p_{t2\text{Welch}} = ,014$; $p_{t3\text{Welch}} = ,006$). Ebenso steigern sich Kinder aus

Nicht-Brennpunktschulen in der Problemlösungsfähigkeit vom Pre- zum Posttest höchst signifikant ($p = ,000$; $\eta^2_p = ,257$) im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus Brennpunktschulen ($p = ,145$; $\eta^2_p = ,031$). Vom Pretest zum Follow-Up sowie über alle drei Messzeitpunkte hinweg zeigt sich hingegen eine höchst signifikante Steigerung für beide Gruppen mit wiederum deutlich höheren Effekten bei Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen ($p_{t1-t3Brennp.} = ,000$; $\eta^2_p = ,195$; $p_{t1-t3Nicht-Brennp.} = ,000$; $\eta^2_p = ,488$; $p_{t1-t2-t3Brennp.Huynh-Feldt.} = ,000$; $\eta^2_p = ,150$; $p_{t1-t2-t3Nicht-Brennp.} = ,000$; $\eta^2_p = ,350$).

Auf Basis (marginal) signifikanter Zeit*Gruppe*Schultyp-Interaktionseffekte vom Pre- zum Posttest in der Facette der Produktivität ($F(1,189) = 3,20$, $p = ,075$, $\eta^2_p = ,017$) und Originalität ($F(1,189) = 4,51$, $p = ,035$, $\eta^2_p = ,023$) wird in den Analyseergebnissen eine Tendenz hinsichtlich einer positiven Beeinflussung durch das Tanzprojekt ersichtlich. Post-hoc-Analysen zeigen, dass in beiden Facetten Kinder aus der Kontrollgruppe, die eine Brennpunktschule besuchen, ein signifikant höheres Ausgangsniveau aufweisen ($p_{WeichProd} = ,031$; $p_{Ori} = ,034$). Demgegenüber zeigt sich in beiden Facetten vom Pre- zum Posttest jedoch eine (hoch) signifikant unterschiedliche Entwicklung zugunsten der Kinder aus der Interventionsgruppe, die eine Brennpunktschule besuchen ($p_{Prod} = ,003$; $\eta^2_p = ,129$; $p_{Ori} = ,011$; $\eta^2_p = ,094$). Bei den Schülerinnen und Schülern aus der Interventions- und Kontrollgruppe, die eine Nicht-Brennpunktschule besuchen, gibt es hingegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in ihrer Entwicklung vom Pre- zum Posttest ($p_{Prod} = ,323$; $\eta^2_p = ,008$; $p_{Ori} = ,978$; $\eta^2_p = ,000$) (vgl. Abbildung 20 und Abbildung 21).

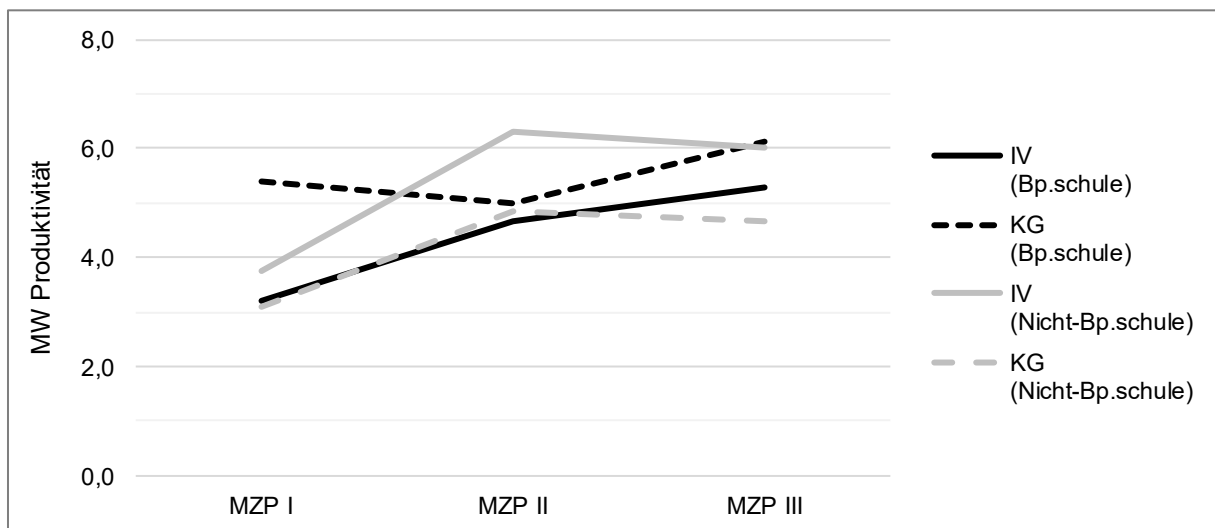


Abb. 20 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) aus Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP).

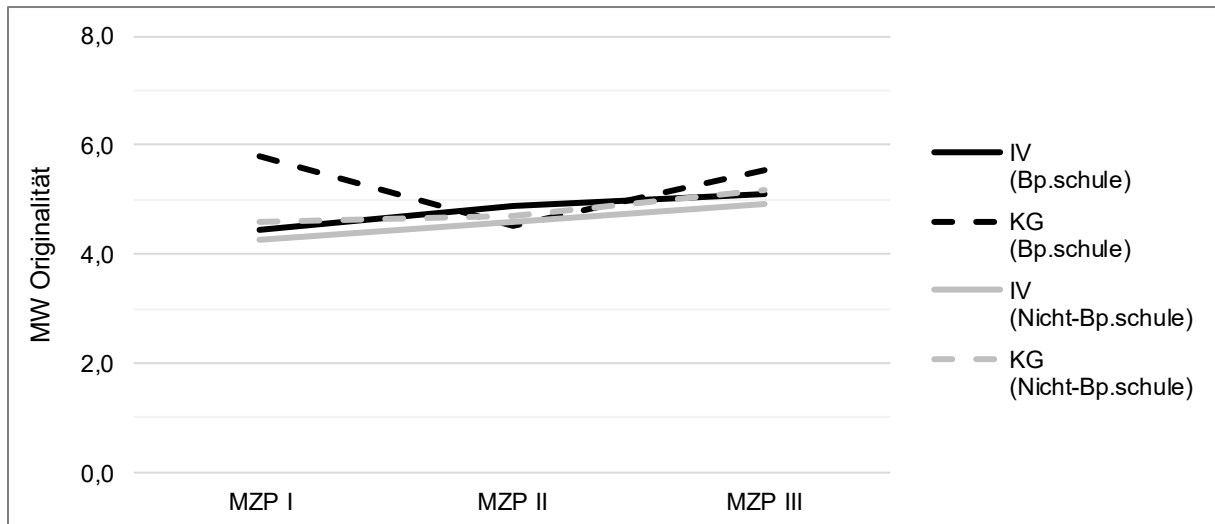


Abb. 21 Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) aus Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen in der Facette der Originalität über alle drei Messzeitpunkte (MZP).

Schlussfolgerung zur Hypothese 3a

Die Annahme, dass die Entwicklung der Kreativitätsfacetten in Abhängigkeit vom Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) variiert, kann nur für die Facetten der Produktivität und Problemlösungsfähigkeit angenommen werden. Bei der Facette der Originalität sind hingegen keine differenziellen Effekte feststellbar. Die Hypothese, dass ein Zeit*Gruppe*Schultyp-Interaktionseffekt vorliegt, trifft nur auf die Facetten der Produktivität und Originalität zu. Bezüglich der Problemlösungsfähigkeit zeichnet sich dieses Bild nicht ab.

Einflussfaktor Lehrkraft

Hypothese 3b

Die Kreativitätsentwicklung von Kindern aus der Interventionsgruppe ist abhängig von der Lehrkraft, von der sie unterrichtet werden.

Wie sich Tabelle 12 entnehmen lässt, unterscheidet sich der Entwicklungsverlauf der Kinder lediglich in der Facette der Problemlösungsfähigkeit höchst signifikant, während in der Originalität zwar ein marginaler Unterschied festgestellt werden kann, aber ohne Effekt. In der Facette der Produktivität kann hingegen kein statistisch bedeutsamer Unterschied in Bezug auf die Lehrkraft festgestellt werden.

Tab. 12 Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Lehrkraft.

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|-------------------------|----------|----|----------------------|-------|---------|------------|
| Produktivität | I-II | 3 | 47 | 1,39 | ,259 | ,08 |
| | I-III | 2 | 36 | 5,20 | ,351 | ,06 |
| | II-III | 2 | 34 | 1,79 | ,182 | ,10 |
| | I-II-III | 4 | 68 | 1,13 | ,352 | ,06 |
| Problemlösungsfähigkeit | I-II | 2 | 47 | 11,53 | ,000*** | ,42 |
| | I-III | 2 | 36 | 19,64 | ,000*** | ,05 |
| | II-III | 2 | 34 | 1,03 | ,366 | ,06 |
| | I-II-III | 4 | 68 | 10,79 | ,000*** | ,04 |
| Originalität | I-II | 3 | 47 | 0,96 | ,421 | ,06 |
| | I-III | 2 | 36 | 2,29 | ,116 | ,11 |
| | II-III | 2 | 34 | 0,35 | ,071† | ,00 |
| | I-II-III | 4 | 68 | 1,25 | ,300 | ,07 |

Anmerkung: † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Post-hoc-Analysen ergeben bei allen vier Gruppen eine (höchst) signifikante Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der Facette der Problemlösungsfähigkeit ($p_{TP1} = ,042$; $\eta^2_p = ,013$; $p_{TP2} = ,000$; $\eta^2_p = ,570$; $p_{TP3} = ,044$; $\eta^2_p = ,529$; $p_{TP4} = ,012$; $\eta^2_p = ,303$). Diese fällt bei den Schülerinnen und Schülern der Lehrkräfte „1“, „2“ und „3“ positiv aus, hingegen bei der Gruppe von „Lehrkraft 4“ negativ (vgl. Abbildung 22). Die Ausgangslage der Kinder unterscheidet sich höchst signifikant, wobei Kinder, die von „Lehrkraft 3“ unterrichtet werden, ein hoch signifikant niedrigeres Ausgangsniveau aufweisen als jene der „Lehrkraft 4“ ($p = ,001$). Demgegenüber zeichnet sich beim Follow-Up ein konträres Bild ab: Schülerinnen und Schüler, die bei „Lehrkraft 3“ die Tanz-AG besuchen, erreichen beim dritten Messzeitpunkt signifikant höhere Werte, als jene, die bei „Lehrkraft 4“ unterrichtet werden ($p = ,040$). Über alle drei Messzeitpunkte hinweg verbessern sich nur jene Kinder statistisch bedeutsam mit einem großen Effekt, die bei „Lehrkraft 3“ die Nachmittags-AG besucht haben ($p_{t1t2-t3} = ,000$; $\eta^2_p = ,684$).

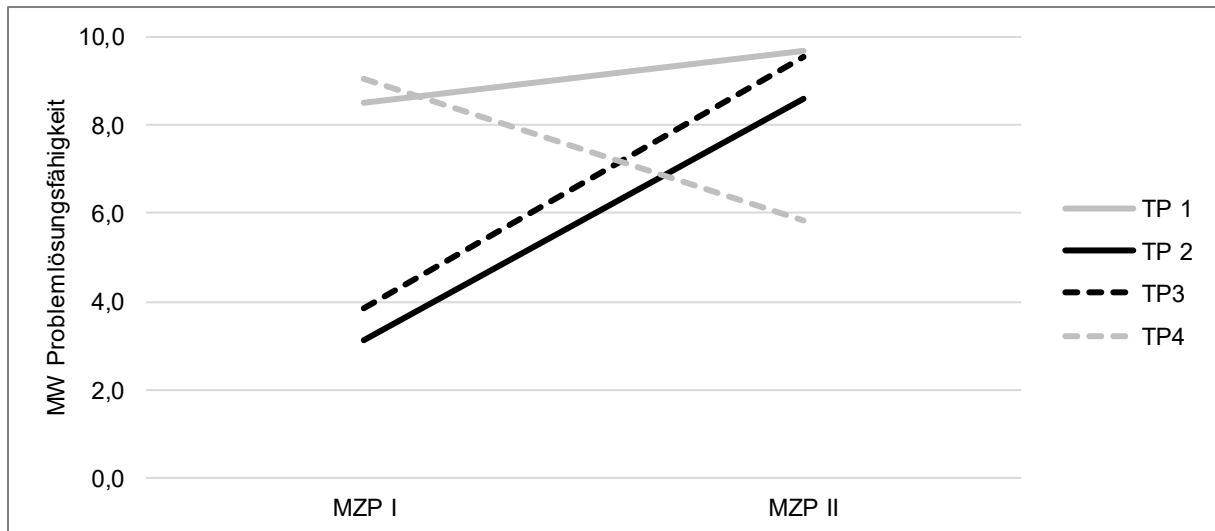


Abb. 22 Entwicklung der Interventionsgruppe, getrennt nach unterrichtender Tanzpädagogin oder -pädagogen (TP), in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über die ersten zwei Messzeitpunkte (MZP).

Schlussfolgerung zur Hypothese 3b

Die Hypothese, dass sich die Entwicklung der Kreativität in Abhängigkeit der unterrichtenden Lehrkraft verändert, kann lediglich für die Facette der Problemlösungsfähigkeit bestätigt werden. Mit Blick auf die Facetten der Produktivität und Originalität muss sie hingegen verworfen werden.

7.2 Analyse und Ergebnisse der Tanzunterrichtsgestaltung

Im Rahmen der folgenden Analyse der Tanzunterrichtsgestaltung wird zunächst auf die einzelnen Kategoriensysteme eingegangen (vgl. Kapitel 7.2.1), bevor die Unterrichtsgestaltung von vier Tanzlehrkräften gegenübergestellt wird (vgl. Kapitel 7.2.2).

7.2.1 Anteil und Verteilung der methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Unterricht

Dieses Kapitel widmet sich der Beantwortung folgender übergeordneter Forschungsfrage:

Welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen lassen sich in Bezug auf Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Freiheitsgrad der Aufgabenstellung und kreativitätsanregende Aufgabenstellungen im Kreativen Tanzunterricht identifizieren und welchen Stellenwert nehmen sie im Unterricht ein?

Lektionsdauer im Unterricht

Bevor auf die einzelnen methodisch-didaktischen Handlungsweisen eingegangen werden kann, ist es notwendig die unterschiedliche Länge der einzelnen Lektionen zu betrachten, da diese bei den Berechnungen aller weiteren Kategoriensystemen die Grundlage bildet. Die gefilmte Dauer der Kategorien „Keine Lektion“, „Lektion“, „Pause“ und „Gesamtdauer“ werden für fünfzehn der insgesamt sechzehn Unterrichtseinheiten in Tabelle 13 zusammengefasst dargestellt. Eine Unterrichtseinheit mit der Länge von 01:58:59,06 Stunden wird in den folgenden Analysen nicht berücksichtigt, da am Tag der Aufzeichnung zwei Unterrichtseinheiten hintereinander erfolgten, wobei eine vorwiegend nicht-tänzerischen Inhalts (Malen eines Bildes).

Tab. 13 *Dauer und durchschnittliche Dauer der einzelnen Unterrichtseinheiten; getrennte Angaben nach „Keine Lektion“, „Lektion“, „Pause“ und „Gesamtdauer“.*

| Unterrichtseinheit | Dauer (in Stunden) | | | |
|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | Keine Lektion | Lektion | Pause | Gesamt |
| 4_1 | 00:00:00 | 01:07:49 | 00:10:47 | 1:18:37,09 |
| 2_2 | 00:00:00 | 01:22:09 | 00:00:00 | 1:22:12,04 |
| 1_1 | 00:00:00 | 01:21:06 | 00:01:28 | 1:22:36,00 |
| 2_1 | 00:00:00 | 01:23:31 | 00:00:00 | 1:23:31,05 |
| 3_1 | 00:00:00 | 01:22:28 | 00:02:46 | 1:25:14,15 |
| 2_3 | 00:00:00 | 01:22:34 | 00:03:25 | 1:26:00,09 |
| 1_2 | 00:00:00 | 01:25:56 | 00:01:05 | 1:27:01,07 |
| 1_4 | 00:00:00 | 01:21:04 | 00:09:20 | 1:30:24,13 |
| 4_2 | 00:00:00 | 01:30:36 | 00:00:00 | 1:30:36,20 |
| 3_2 | 00:00:00 | 01:30:04 | 00:00:00 | 1:30:51,12 |
| 1_3 | 00:00:00 | 01:28:21 | 00:02:44 | 1:31:06,03 |
| 3_3 | 00:00:46 | 01:32:00 | 00:00:00 | 1:32:00,13 |
| 3_4 | 00:00:00 | 01:31:21 | 00:08:35 | 1:39:57,00 |
| 2_4 | 00:00:00 | 01:46:29 | 00:01:51 | 1:48:20,04 |
| 4_4 | 00:00:00 | 01:45:02 | 00:04:59 | 1:50:04,13 |
| MW | 00:00:02 | 01:27:22 | 00:03:08 | 1:30:34,02 |

Die Lektionsdauer bestimmt den Zeitabschnitt aller weiteren Kategorien. Die Kategorie „Lektion“ beschreibt die Länge des öffentlichen Unterrichts und ist ein Indikator dafür, wieviel Unterrichtszeit tatsächlich für den Unterricht verwendet wird (Seidel, 2003a). Eingeleitet und beendet wird „Lektion“ mit der ersten bzw. letzten öffentlichen Anrede der Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler. Die Kategorie „Keine Lektion“ beinhaltet hingegen die Zeiteinheiten vor und nach dem öffentlichen Unterricht sowie Unterrichtsunterbrechungen (z. B. durch Eintreten anderer Personen oder Durchsagen). Mit „Pause“ sind alle Pausen in den Unterrichtseinheiten gemeint, zu denen die Lehrkraft explizit auffordert.

Aus Tabelle 13 wird ersichtlich, dass die Dauer der „Lektion“ zwischen 01:07:49 Stunden (4_1) und 01:45:02 Stunden (4_4) variiert. Von circa 90 Minuten Unterricht findet im Durchschnitt 01:27:22 Stunden öffentlicher Unterricht statt und 03:08 Minuten werden für Pausen verwendet. Die Unterrichtseinheiten der Lehrkraft eins liegen immer unter diesem Mittelwert, während jene der Lehrkraft vier zumeist länger dauern. In den fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten sind kaum Phasen zu beobachten, in denen „Keine Lektion“ stattfindet, da in den meisten Fällen die Aufzeichnung mit dem Eintreten der Lehrkraft in den Unterrichtsraum und deren Begrüßung der Schülerinnen und Schüler beginnt und ebenso mit ihrer Verabschiedung endet. Es gibt nur eine Situation, in der die Lehrkraft ihren Unterricht unterbricht (3_3).

Sozialformen im Unterricht

Hypothese 4a

In jeder Tanzunterrichtseinheit sind insbesondere Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten zu beobachten. Im Kreativen Tanzunterricht überwiegt der Zeitanteil an schülerzentrierten Aktivitäten (Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten) gegenüber lehrerzentrierten Aktivitäten (Arbeiten im Öffentlichen Unterricht).

Wie in Abbildung 23 zu erkennen ist, zeigt die Auswertung der Sozialformen, dass der Unterricht, gemessen an der Unterrichtszeit der öffentlichen Phasen, eher lehrer- als schülerzentriert ausgerichtet ist. Demnach verbringen die Kinder mehr als die Hälfte der Zeit entweder im „Öffentlichen Unterricht im Steh-Sitzkreis“ ($MW = 29,1\%$; $SD = 12,2$) oder im „Öffentlichen Unterricht ohne Sitz-/Stehkreis“ ($MW = 27,9\%$; $SD = 9,4$). Damit sind Unterrichtsphasen gemeint, in denen die Lehrkraft im Fokus steht, ihren Unterricht an alle Schülerinnen und Schüler adressiert und die Kinder gemeinsam an einer Aufgabenstellung arbeiten.

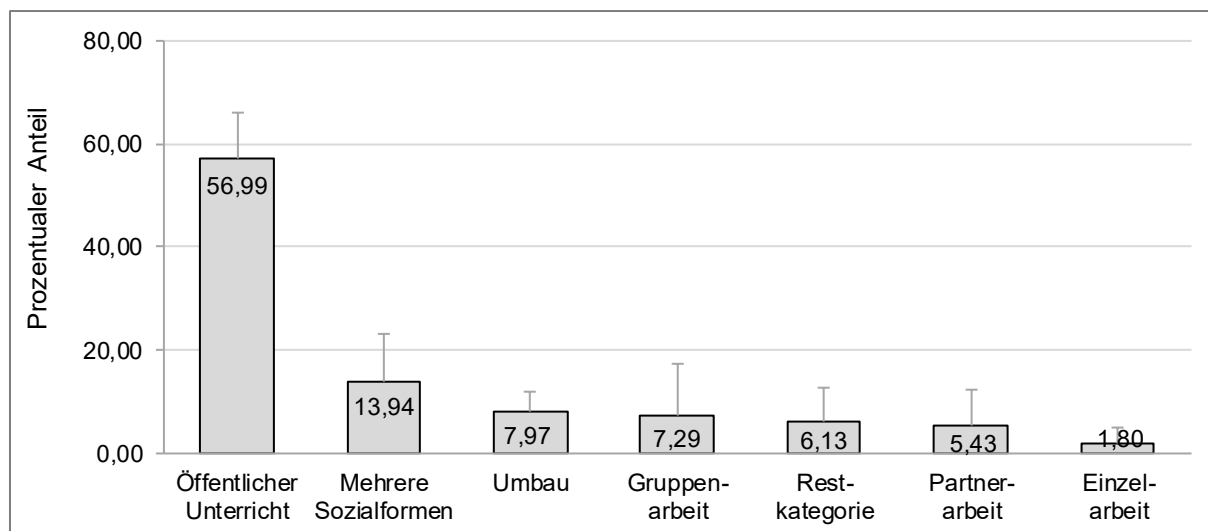


Abb. 23 Prozentuale Zeitanteile der Sozialformen an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten. Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

Demgegenüber wird weniger als ein Drittel der Zeit ($MW = 14,5\%$; $SD = 10,5$) in Schülerarbeitsphasen wie „Kleingruppe, Paar- oder Einzelarbeit“ verbracht. Während Paar- und Kleingruppenarbeiten in neun der fünfzehn beobachteten Tanzeinheiten festgestellt werden können – mit einer Variation an prozentualem Zeitanteil bei „Kleingruppenarbeiten“ zwischen 4,6% und 35,5% sowie bei „Paararbeiten“ zwischen 2,5% und 21,2% – kommen „Einzelarbeitsphasen“ lediglich in fünf Einheiten vor. Dabei schwankt der zeitliche Anteil am Unterricht zwischen 0,6% und 9,6%. Es zeigt sich, dass Schülerarbeitsphasen nicht Bestandteil jeder Unterrichtseinheit sind und der zeitliche Anteil daran in den Unterrichtseinheiten stark variiert.

Einen beinahe gleich hohen durchschnittlichen Zeitanteil wie Schülerarbeitsphasen nehmen mit 13,9% ($SD = 9,0$) Unterrichtsphasen ein, in denen „Mehrere unterrichtliche Sozialformen“ gleichzeitig im Vordergrund stehen. Diese Kategorie kann in vierzehn der fünfzehn Unterrichtseinheiten festgestellt werden. Das sind Phasen, in denen die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern freistellt, ob sie alleine oder gemeinsam arbeiten wollen, die Lehrkraft verschiedene Differenzierungsmaßnahmen vornimmt oder Gestaltungen von Kleingruppen oder Paaren allen Schülerinnen und Schülern gezeigt werden.

„Umbauphasen“ in denen von einer Sozialform in die andere gewechselt wird oder eine räumliche Umorganisation stattfindet, nehmen durchschnittlich 8,0% der Zeit ($SD = 3,7$) ein, wobei der prozentuale Zeitanteil zwischen 2,1% und 14,5% variiert. Demgegenüber liegt der prozentuale Zeitanteil der „Restkategorie“ bei 6,1% ($SD = 6,6$). In diesen Phasen fordert die Lehrkraft die Kinder entweder zum Warten auf, es findet kein öffentlicher Unterricht statt oder die beobachtete Sozialform kann keiner der zuvor beschriebenen Kategorien zugeordnet werden.

Schlussfolgerung zur Hypothese 4a

Die Hypothese, dass in jeder Tanzunterrichtseinheit insbesondere Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten zu beobachten sind und der zeitliche Anteil schülerzentrierter Aktivitäten überwiegt, muss auf Grundlage der Ergebnisse verworfen werden. Im Gegensatz zu den lehrerzentrierten Sozialformen kommen Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeiten nicht in jeder Tanzeinheit vor. Darüber hinaus nehmen die lehrerzentrierten Sozialformen nicht nur einen dreifach höheren Zeitanteil ein, sondern ebenso Phasen des Umbaus sowie Phasen, in denen mehrere Unterrichtsformen gleichzeitig vorkommen, nehmen einen nicht erwartungskonformen, hohen zeitlichen Anteil ein.

Unterrichtsmethoden im Unterricht

Hypothese 4b

Im Sinne der Methodenvielfalt kommen in jeder Tanzunterrichtseinheit Aufgaben zur Improvisation, Gestaltung, Imitation, Reflexion und Übung vor. Die Unterrichtsmethode der Improvisation nimmt den höchsten prozentualen Zeitanteil ein, gefolgt von Gestaltungs- und Imitationsphasen.

Die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse (vgl. Abbildung 24) zeigen, dass die Unterrichtsmethode der „Gestaltung“ im Durchschnitt ($MW = 16,4\%$; $SD = 14,1$) den höchsten prozentualen Anteil der öffentlichen Unterrichtszeit einnimmt. Mit „Gestaltung“ sind jene Unterrichtsphasen gemeint, in denen es im Unterricht darum geht, Bewegungsideen, -abfolgen und Raumwege festzulegen, zu formen, einzelne Teile zusammensetzen, wiederholbar und damit präsentier- und reproduzierbar zu machen sowie die Ergebnisse von Arbeitsprozessen vorzustellen. Auch wenn diese Unterrichtsmethode in zwei Unterrichtseinheiten nicht vorkommt, nimmt sie bei den anderen dreizehn Einheiten bis zu 48,4 % der Unterrichtszeit ein.

Bei einem ebenso großen prozentualen Anteil an Zeit findet „Keine Unterrichtsmethode“ statt ($MW = 16,1\%$; $SD = 8,1$). Dabei wird der Unterricht aufgrund von Umbauphasen oder Pausen unterbrochen, der Raum oder Materialien vorbereitet bzw. weggeräumt oder Gespräche werden geführt, welche weder organisatorisch den Unterricht betreffen noch tänzerischen Inhalt haben. Davon wird der Unterricht 1,9 % der Zeit ($SD = 2,9$) aufgrund von Disziplinproblemen unterbrochen, im Sinne von Streitigkeiten oder Hinweisen der Lehrkraft auf Fehlverhalten der Schülerinnen oder Schüler.

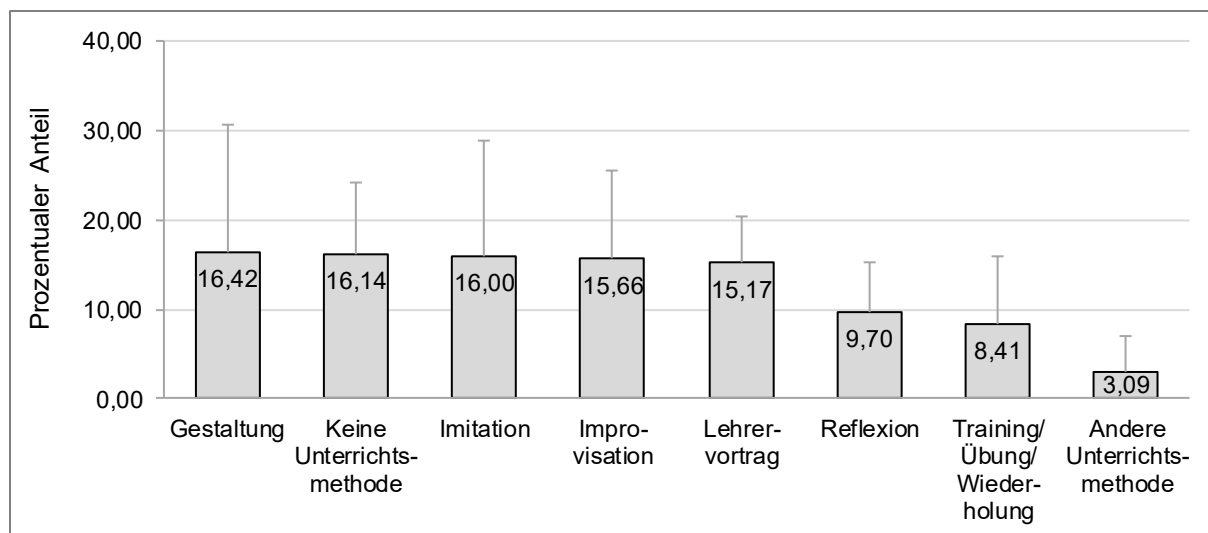


Abb. 24 Prozentuale Zeitanteile der Unterrichtsmethoden an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten. Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

Den drittgrößten prozentualen Anteil der Zeit macht die Unterrichtsmethode der „Imitation“ ($MW = 16,0\%$; $SD = 12,9$) aus. Das sind Phasen, in denen sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht Bewegungen aneignen, indem sie ihnen neue, fremde Bewegungen nachahmen. Es geht dabei entweder um die direkte Angleichung von äußeren Vorhaben oder die innere Abgleichung an einen gelernten, bekannten Bewegungsablauf. Bei näherer Betrachtung der „Imitation“ zeigt sich, dass über alle fünfzehn Tanzeinheiten hinweg lediglich $1,5\%$ ($SD = 2,3$) der Zeit des Unterrichts die Lehrkraft einen Bewegungsablauf demonstriert und dieser von den Schülerinnen und Schülern nachgeahmt wird. Demgegenüber nehmen Mischformen wie Phasen der Imitation bei Trainings-, Wiederholungs- und Übungsphasen ($MW = 6,7\%$; $SD = 7,4$) einen dreimal so großen Anteil der Zeit ein. Dabei demonstriert die Lehrkraft zumeist eine Bewegungsabfolge, die den Kindern offensichtlich bereits bekannt ist, und fordert die Kinder auf, die Bewegungen auszuführen. Diese Phasen des Vor- und Nachmachens dienen zur Wiederholung bzw. dazu, die Bewegungsabfolge ins Gedächtnis zu rufen und zu sichern. Einen ebenso großen Zeitanteil nehmen Mischformen wie Imitationsphasen bei „Formalen Improvisationen“ ($MW = 5,4\%$; $SD = 9,8$) und bei „Bildhaften Improvisationen“ ein ($MW = 2,3\%$; $SD = 6,9$). Das sind Phasen bei denen Kinder von der Lehrkraft aufgefordert werden, eine eigene, individuelle Bewegung zu finden, welche von allen anderen Kindern nachgeahmt wird. Lediglich das Imitieren nicht-tanzbezogener Aktivitäten (z. B. das Klatschen eines Rhythmus) ($MW = 0,1\%$; $SD = 0,5$) nimmt im Vergleich zu den anderen Mischformen der Imitation einen sehr geringen Anteil der Zeit ein.

Der viertgrößte prozentuale Anteil der Unterrichtszeit wird für „Improvisation“ genutzt ($MW = 15,7\%$; $SD = 9,8$). Damit sind Unterrichtsphasen gemeint, in denen individuelle Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsmaterial neu entdeckt, gesammelt und weitergeführt werden. Es sind Phasen, in denen eine freie, spontane oder an ein bestimmtes Kriterium (Thema, Musik, Material, Raum, Partner etc.) gebundene Erkundung und Exploration eigener Bewegungs- und Gestaltungspotenziale stattfindet. Von den Lehrkräften werden Aufgabenstellungen zur Auseinandersetzung mit vorgegebenen oder selbstbestimmten (Bewegungs-)Problemen, dem Finden, Experimentieren, Ausprobieren, Erkunden und Erfinden eigener Bewegungs-, Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten gestellt. Es wird keine gestalterische Absicht verfolgt, sondern der Schwerpunkt vielmehr auf das Erleben und Erfahren individueller Bewegungsweisen gelegt. Dabei ist der prozentuale Anteil an „Formalen Improvisationen“, bei denen Bewegungsparameter (Gestaltungsparameter), die Anatomie des Körpers, physikalische Kräfte (Schwerkraft, Gewicht, Fliehkraft) sowie die Bewegung mit Material thematisiert werden, doppelt so groß ($MW = 11,1\%$; $SD = 9,2$) wie jener an „Bildhaften Improvisationen“ ($MW = 4,6\%$; $SD = 3,6$), bei denen mit Vorstellungsbildern, Ideen, Stimmungen, Eindrücken, Empfindungen, künstlerischen Bildern, Formen oder den Gestaltungsprinzipien (wie z. B. Verfremdung) gearbeitet wird. Während „Formale Improvisationsphasen“ in vierzehn der fünfzehn Unterrichtseinheiten vorkommen und von 0,1 % bis 31,8 % der Unterrichtszeit einnehmen, können „Bildhafte Improvisationsphasen“ lediglich in elf Unterrichtseinheiten beobachtet werden, mit einem Mindestanteil an 1,0 % und einem Maximalanteil an 9,6 % der Zeit.

Die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse zeigen ebenso, dass 15,2 % ($SD = 5,3$) der Unterrichtszeit mit „Lehrervortrag“ gefüllt ist, wobei hohe Abweichungen zwischen den Unterrichtseinheiten festgestellt werden können, die von 3,9 % bis 23,3 % reichen. Es sind Phasen, in denen Arbeitsaufträge nicht nur genannt, sondern auch mehr oder weniger ausführlich erläutert werden, d. h. die Lehrkraft mit der Intention spricht, neue Inhalte zu vermitteln bzw. eine neue Aufgabenstellung zu erklären oder nonverbal zu demonstrieren, bevor diese von den Kindern ausgeführt wird. Ebenso sind damit Unterrichtsgespräche gemeint, in denen Kinder Rückfragen stellen und der Arbeitsauftrag nochmal erklärt wird.

„Reflexionsphasen“, in denen die Arbeiten und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bzw. der individuelle Gestaltungs- und Erfahrungsprozess beschrieben, analysiert, interpretiert und reflektiert sowie weiterführende Perspektiven und persönliche Meinungen besprochen werden, bewegen sich in vierzehn der fünfzehn Tanzeinheiten zwischen 2,6 % und 17,7 % der Unterrichtszeit. Das ergibt einen Mittelwert von 9,7 % ($SD = 5,6$) der Zeit.

Den zweitkleinsten prozentualen Zeitanteil nehmen „Trainings-, Übungs-, Wiederholungsphasen“ ein, in denen bereits bekannte Inhalte aufgegriffen, wiederholt, eingeübt und gesichert

werden ($MW = 8,4\%$; $SD = 7,5$), jedoch nicht von der Lehrkraft über Vor- und Nachahmen gelehrt werden (vgl. dazu die Mischform „Imitation“ und „Training, Übung, Wiederholung“). Diese Unterrichtsphasen enthalten oft grundlegende Bewegungsaktionen, wobei es um den Erwerb und das Lernen von Bewegungsfertigkeiten, einer Tanztechnik und eines speziellen Bewegungsvokabulars, geht. Ziel und Zweck dieser Phasen ist es, bereits gelernte Inhalte wieder ins Gedächtnis zu rufen, bestimmte Abläufe einzuüben und zu sichern. Diese Unterrichtsmethode kommt in zwölf der fünfzehn Tanzeinheiten vor und schwankt zwischen 1,8 % und 20,5 % der Unterrichtszeit. Demzufolge variiert der zeitliche Nutzen dieser Unterrichtsmethode stark zwischen den Unterrichtseinheiten.

Den kleinsten prozentualen Zeitanteil machen „Andere Unterrichtsmethoden“ aus, bei denen keine Zuordnung in die anderen Methoden möglich ist, weil sie keinen tänzerischen Inhalt haben. Demnach wird durchschnittlich 3,1 % ($SD = 4,0$) der Unterrichtszeit beispielsweise für Spiele (z. B. Karottenziehen) oder andere künstlerische Tätigkeiten (z. B. Malen, Bodypercussion) genutzt. Obwohl diese Unterrichtsmethode einen geringen Anteil ausmacht, kann der Rückgriff auf dieselbe dennoch in zehn der fünfzehn Tanzeinheiten beobachtet werden, mit einem zeitlich prozentualen Minimum von 0,5 % und einem Maximum von 10,7 %.

Schlussfolgerung zur Hypothese 4b

Erwartungskonform zeigt sich, dass der Tanzunterricht durch eine Methodenvielfalt gekennzeichnet ist und in jeder Tanzeinheit unterschiedliche Methoden beobachtet werden können. Dennoch kommen die einzelnen Methoden der Improvisation, Gestaltung, Reflexion und Übung nicht in jeder Tanzeinheit vor, während der Einbezug der Imitation in allen Tanzeinheiten festgestellt werden kann. Zudem muss die Hypothese, dass die Methode der Improvisation den höchsten zeitlichen Anteil einnimmt, verworfen werden. Vielmehr nehmen Gestaltungs- und Imitationsphasen einen höheren zeitlichen Anteil ein, wobei auch Mischformen aus Imitations-, Übungs- sowie Improvisationsaufgaben ein verhältnismäßig hoher zeitlicher Anteil zukommt. Einen unerwartet hohen zeitlichen Anteil nehmen zudem Phasen ein, in denen kein Unterricht stattfindet und die Lehrkraft verbal Inhalte vermittelt bzw. Gespräche führt.

Kreativitätsanregende Aufgabenstellungen im Unterricht

Hypothese 4c

| |
|---|
| Im Kreativen Tanzunterricht sind in jeder Tanzeinheit Aufgaben zur Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zu beobachten. Durchschnittlich nehmen diese einen höheren Anteil der Unterrichtszeit ein als Aufgaben, die nicht explizit auf die Förderung von Kreativität abzielen. |
|---|

In den fünfzehn beobachteten Unterrichtseinheiten werden durchschnittlich 61,5% ($SD = 13,0$) der Unterrichtszeit keine explizit „Kreativitätsanregenden Aufgaben“ gestellt oder ausgeübt. Damit sind einerseits Phasen gemeint, in denen die Kinder keine Aufgabenstellung ausführen (vgl. vorheriger Abschnitt) oder zwar Aufgaben gestellt und ausgeführt werden, diese jedoch weder auf „Produktivität“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Originalität“ noch eine Mischform dieser abzielen (z. B. Aufgaben zur „Produktivität“ und „Problemlösungsfähigkeit“) (siehe Materialband Kodiermanual). Der prozentuale Anteil dieser Kategorie variiert zwar zwischen den Unterrichtseinheiten, aber nimmt bei allen Einheiten dennoch einen großen Anteil der Unterrichtszeit ein (mind. 41,1%; max. 83,1%). Demgegenüber werden durchschnittlich 38,5% ($SD = 12,4$) der Unterrichtszeit darauf verwendet, den Schülerinnen und Schülern explizit „Aufgabenstellungen zur Originalität“, „Problemlösungsfähigkeit“ und „Produktivität“ sowie Mischformen dieser zu stellen und diese umzusetzen.

Vor diesem Hintergrund wird am meisten Zeit für „Aufgabenstellungen zur Originalität“ verwendet ($MW = 13,7\%$; $SD = 9,9$), wobei diese in dreizehn der fünfzehn Tanzeinheiten beobachtet werden können und zwischen 2,8% und 30,8% an Unterrichtszeit einnehmen (vgl. Abbildung 25). Damit sind Aufgaben gemeint, bei denen die Lehrkraft explizit die Schülerinnen und Schüler auffordert ungewöhnliche, individuelle Ideen zu entwickeln und von der Norm abweichende Bewegungsmöglichkeiten auszuprobieren und umzusetzen. Ebenso beinhaltet diese Kategorie Phasen, in denen die Lehrkraft ungewöhnliche Bewegungsideen der Kinder aufgreift und für den weiteren Unterrichtsverlauf nutzt, die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu anregt eigene Ideen zu realisieren und von ihren eigentlichen Vorgaben, der Aufgabe, abweicht. Häufig werden diese Aufgabenstellungen in Improvisationsphasen gestellt.

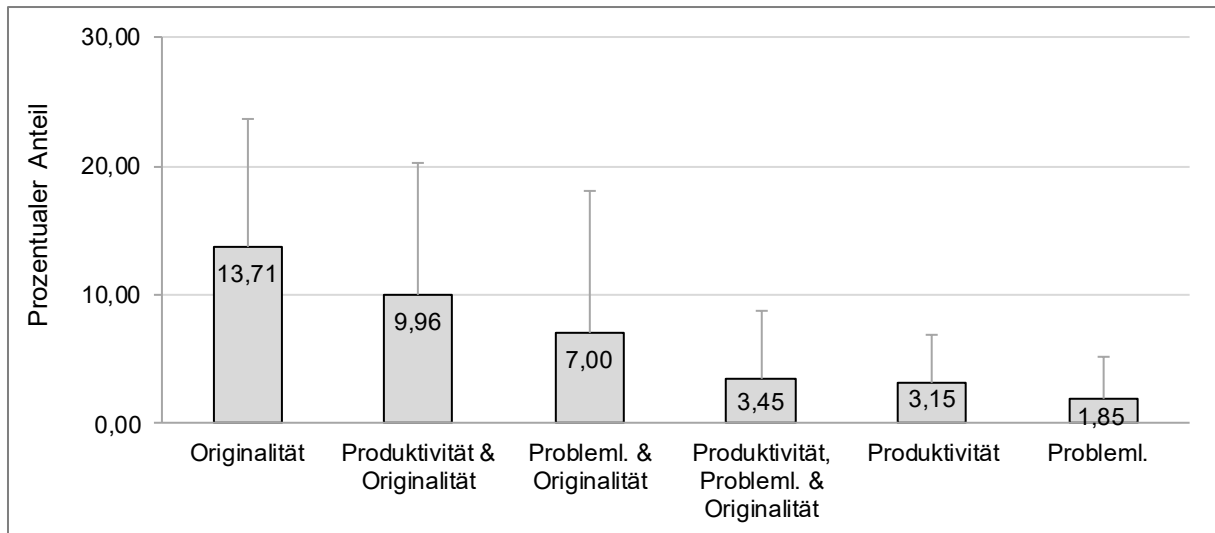


Abb. 25 Prozentuale Zeitanteile der kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten, getrennt nach Facetten. Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen. Probleml. = Problemlösungsfähigkeit.

Demgegenüber wird durchschnittlich nur 3,2 % ($SD = 3,7$) der Unterrichtszeit für „Aufgabenstellungen zur Produktivität“ genutzt. Die Schülerinnen und Schüler werden explizit aufgefordert viele Ideen zu finden, produzieren und sammeln. Ziel dieser Aufgabenstellung ist die Förderung des Ideenreichtums, beispielsweise durch anregende Materialien, Ausgangspunkte, Fragen oder Methoden („Brainstorming“). Diese Aufgabenstellungen können in neun der fünfzehn Unterrichtseinheiten beobachtet werden. Dabei variiert ihr prozentualer Zeitanteil zwischen 1,4 % und 9,9 %.

Den kleinsten Anteil an Unterrichtszeit machen „Aufgabenstellungen zur Problemlösungsfähigkeit“ aus, mit durchschnittlich 1,9 % ($SD = 3,4$). Das sind Aufgaben, die eine eigenständige Problemlösung erfordern und das Verknüpfen verschiedener Informationen zu etwas Neuem (Synthese) benötigen. Die Lehrkraft regt durch Fragen, Bemerkungen oder Aufgabenstellungen die Lernenden zur selbstständigen Entdeckung von unterschiedlichen Lösungsansätzen oder der individuellen Umsetzung von Aufgaben an. Häufig werden „Aufgabenstellungen zur Problemlösungsfähigkeit“ in Improvisationsphasen angekündigt oder in Reflexionsphasen gestellt, um Bewegungsmuster selbstständig weiterzuführen, zu variieren (durch Gestaltungsparameter Zeit, Raum, Kraft und Form) oder zu brechen (beispielsweise durch Gegensätze). Diese können in acht der beobachteten Tanzeinheiten festgestellt werden, mit einem Zeitanteil von mindestens 0,6 % bis maximal 9,9 %.

Neben Aufgabenstellungen, die explizit auf eine der drei Facetten abzielen, werden Aufgaben gestellt, die Mischformen darstellen. So nehmen Aufgabenstellungen, die gleichzeitig auf „Produktivität“ und „Originalität“ abzielen, durchschnittlich 10,0 % der Unterrichtszeit ein. Damit sind Aufgaben gemeint, die das Kind explizit dazu anregen, viele, ungewöhnliche Ideen zu

produzieren. Dieser Aufgabentyp kommt in dreizehn Tanzeinheiten vor und nimmt zwischen 2,3 % und 33,2 % der Unterrichtszeit ein. Einen etwas kleineren Zeitanteil machen Aufgabenstellungen aus, die auf „Problemlösungsfähigkeit“ und „Originalität“ zugleich abzielen ($MW = 7,0\%$; $SD = 11,1$). In neun Unterrichtseinheiten wird den Kindern ein motorisches Problem gestellt, bei dem sie explizit dazu aufgefordert werden, eine ungewöhnliche, individuelle Lösung zu finden. Der Zeitanteil variiert dabei zwischen 1,0 % und 35,5 %. Aufgaben, die hingegen zeitgleich auf „Produktivität“ und „Problemlösungsfähigkeit“ abzielen, können in den beobachteten fünfzehn Tanzeinheiten nicht beobachtet werden. Damit sind Aufgabenstellungen gemeint, bei denen dem Kind ein motorisches Problem gestellt wird und dieses explizit dazu aufgefordert wird, viele Lösungen zu finden. Durchschnittlich werden in sieben Tanzeinheiten 3,5 % ($SD = 5,4$; mind. 3,3 %; max. 12,4 %) der Unterrichtszeit für Aufgaben genutzt, in denen die Kinder dazu aufgefordert werden viele, unterschiedliche, ungewöhnliche Lösungen zu einem motorischen Problem zu finden. Das sind Aufgaben, die auf alle drei Facetten der „Produktivität“, „Problemlösungsfähigkeit“ und „Originalität“ zeitgleich abzielen.

Schlussfolgerung zur Hypothese 4c

Die Hypothesen, dass der zeitliche Anteil an explizit kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen einen größeren Anteil einnimmt als Aufgaben, die nicht gezielt auf eine Kreativitätsförderung abzielen sowie dass in jeder Tanzeinheit Aufgaben zur Förderung der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität gestellt werden, müssen verworfen werden. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass Aufgaben zur Förderung der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit oder Originalität in weniger als der Hälfte der Unterrichtszeit, in der Aufgaben gestellt werden, vorkommen. Dabei zielen die meisten auf Originalität ab, gefolgt von Mischformen, während Aufgaben zur Produktivität und Aufgaben zur Problemlösungsfähigkeit einen lediglich kleinen, zeitlichen Anteil einnehmen.

Aufgabenstellungen mit verschiedenen Freiheitsgraden im Unterricht

Hypothese 4d

Produkt- wie prozessorientierte (geschlossene, teiloffene und offene) Aufgabenstellungen treten in allen Tanzunterrichtseinheiten auf. Teiloffene Aufgaben nehmen dabei den höchsten Anteil der Unterrichtszeit ein.

In Anbetracht der Ergebnisse der Unterrichtsanalyse in Bezug auf Aufgabenstellungen mit verschiedenen Freiheitsgraden ist ein zentrales Ergebnis der Unterrichtsanalyse, dass der prozentuale Zeitanteil an öffentlichen Unterrichtsphasen, in denen den Kindern „Keine Aufgabenstellung“ gestellt wird oder sie keine ausführen, durchschnittlich 41,5 % einnimmt ($SD = 9,1$;

mind. = 21,9 %; max. = 61,3 %) (vgl. Abbildung 26). Folglich wird beinahe die Hälfte der Unterrichtszeit für Phasen genutzt, bei denen Kinder zwar zum Denken und Sich-Mitteilen angeregt werden (z. B. Pausen, Lehrervortrag, Umbau, Keine Unterrichtsmethode, Reflexion), sie jedoch zu keiner praktischen Tätigkeit durch eine Anregung, Anweisung, Aufgabe oder Frage aufgefordert werden. Demgegenüber werden 58,5 % der Zeit für „Aufgabenstellungen“ genutzt, im Sinne von einer Umsetzung von Arbeitsaufträgen, Arbeitsanweisungen, Fragen und Aufrufen, welche die Lehrkraft im Unterricht benennt oder zu deren motorischen oder verbalen Bearbeitung sie verbal oder nonverbal auffordert.³¹

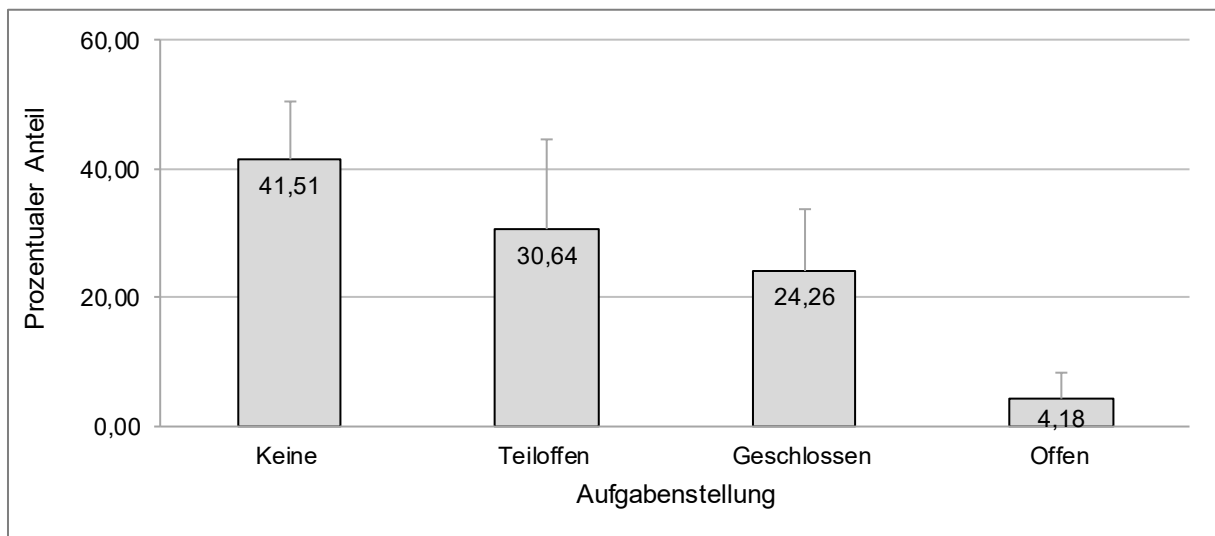


Abb. 26 Prozentuale Zeitanteile der Aufgabenstellungen, getrennt nach dem Freiheitsgrad, an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten. Die Fehlerbalken indizieren Standardabweichungen.

„Teiloffene Aufgabenstellungen“ kommen in allen beobachteten Tanzeinheiten vor und nehmen mit durchschnittlich 30,6 % ($SD = 13,9$) den größten prozentualen Zeitanteil der Aufgabenstellungen ein. „Teiloffene Aufgabenstellungen“ haben einen klar definierten Anfangszustand und mehrere Lösungen bzw. Bewegungsmöglichkeiten sind möglich und richtig. Die Lehrkraft schränkt dabei die Kinder durch ihre Aufgabenstellung im Handlungsspielraum ein (z. B. „Bewegt euch im Raum...drei Körperteile müssen immer den Boden berühren“). Die Einschränkungen erfolgen zumeist durch den Einsatz von Gestaltungsparametern (Zeit, Raum, Kraft, Form). Häufig treten „teiloffene Aufgabenstellungen“ im Zuge von Improvisations- und Gestaltungsaufgaben auf. Der prozentuale zeitliche Anteil variiert stark zwischen den Unterrichtseinheiten und reicht von 6,2 % bis 53,0 %.

³¹ Als „Aufgabenstellung“ wird verstanden, wenn die Lehrkraft einen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, etwas zu tun, das inhaltlich mit Tanz und Bewegung zu tun hat. Diese Aufforderung kann sich sowohl auf ein gefordertes Verhalten im öffentlichen Unterricht als auch auf ein gefordertes Verhalten in Schülerarbeitsphasen beziehen (Lotz, 2014).

Demgegenüber nehmen „Geschlossene Aufgabenstellungen“ mit durchschnittlich 24,3 % ($SD = 9,5$) einen kleineren prozentualen Anteil der Unterrichtszeit ein. Bei „Geschlossenen Aufgabenstellungen“ gibt es eine klar definierte Bewegungshandlung, wobei nur ein Lösungsweg möglich ist. Die Lehrkraft gibt in der Aufgabenstellung genau vor, wie die Bewegung ausgeführt werden soll und in welchen Schritten sie gelernt bzw. geübt wird (z. B. wenn Bewegungsfertigkeiten oder Bewegungstechniken gelernt werden). Es gibt nur eine, richtige Bewegungslösung, welche möglichst fehlerfrei nachvollzogen werden soll. Auch diese Aufgabenstellung kann in allen Tanzeinheiten beobachtet werden, mit einem Mindestanteil an 14,3 % und einem Maximalanteil an 44,0 % der Unterrichtszeit.

Den weitaus kleinsten prozentualen Anteil an Unterrichtszeit nehmen „Offene Aufgabenstellungen“ ein, mit durchschnittlich 4,2 % ($SD = 4,2$) der Unterrichtszeit. Dabei stellt die Lehrkraft eine Aufgabe, die einen Impuls zu vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten, zum freien Bewegen gibt und bei der alle Lösungsansätze zulässig sind. Ziel dieser Aufgabenstellung ist ein zweckfreies, spontanes Bewegungsspiel. „Offene Aufgabenstellungen“ werden häufig im Rahmen von Improvisations- und Gestaltungsprozessen gestellt. Als Stimulus dienen oft Musik, (Alltags-)Gegenstände oder Bilder und Formen. Der Handlungsspielraum der Kinder ist kaum eingeschränkt, d. h. es werden kaum Vorgaben festgelegt. Dieser Aufgabentyp kann nur in zwölf der fünfzehn Tanzeinheiten beobachtet werden und variiert dabei zwischen 0,6 % und 12,7 % der Unterrichtszeit.

Schlussfolgerung zur Hypothese 4d

Die Analyse ergibt, dass durchschnittlich lediglich etwas mehr als die Hälfte der Zeit des Unterrichts für Aufgabenstellungen genutzt wird, in denen die Schülerinnen und Schüler zu einer praktischen Tätigkeit durch eine Anregung, Anweisung, Aufgabe oder Frage aufgefordert werden. Dabei werden erwartungskonform in jeder Tanzeinheit geschlossene und teiloffene Aufgaben gestellt. Die Hypothese, dass teiloffene, offene und geschlossene Aufgabenstellungen in allen Tanzunterrichtseinheiten vorkommen, kann jedoch nur für teiloffene und geschlossene Aufgabenstellungen angenommen werden, da offene Aufgabenstellungen lediglich in zwölf der fünfzehn Tanzeinheiten zu beobachten sind. Demgegenüber kann die Hypothese, dass teiloffene Aufgabenstellungen den höchsten zeitlichen Anteil der Unterrichtszeit einnehmen, bestätigt werden. Insgesamt lässt sich für den Tanzunterricht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen offenem und geschlossenem Freiheitsgrad konstatieren.

7.2.2 Unterrichtsgestaltung im Lehrkraftvergleich

Als Nächstes werden die Ergebnisse zu folgender Forschungsfrage dargestellt:

Welche systematischen Unterschiede lassen sich im Unterricht der vier Tanzlehrkräfte mit Blick auf den prozentualen Anteil an Unterrichtszeit hinsichtlich der Sozialformen, Unterrichtsmethoden, kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen und des Freiheitsgrades der Aufgabenstellungen feststellen?

Hypothese 5

Die prozentuale Verteilung der einzelnen Kategorien aus den Kategoriensystemen der Lektionsdauer, Sozialform, Unterrichtsmethode, des Freiheitsgrades der Aufgabenstellung und der kreativitätsanregenden Aufgabenstellung variiert nicht in Abhängigkeit der Lehrkraft.

Wie aus Tabelle 14 hervorgeht, unterscheidet sich der Unterricht zwischen den Tanzlehrkräften in Bezug auf den prozentualen Anteil an „Lektion“ und „Pause“, so z. B. nimmt bei „Lehrkraft 4“ die Kategorie „Pause“ durchschnittlich bis zu 6,0 % der Unterrichtszeit ein, während diese bei „Lehrkraft 2“ kaum vorkommt. In Bezug auf das Kategoriensystem „Lektionsdauer“ sind jedoch keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen.

Tab. 14 Gegenüberstellung der Unterrichtsgestaltung (prozentuale Zeitanteile) der vier Tanzlehrkräfte – Ergebnisse der einfaktorischen Varianzanalyse.

| Facette | TP 1 | | TP 2 | | TP 3 | | TP 4 | | p |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| | MW | SD | MW | SD | MW | SD | MW | SD | |
| Lektionsdauer | | | | | | | | | |
| Lektion | 95,3 | 6,2 | 99,5 | 0,6 | 97,7 | 2,2 | 93,7 | 3,9 | ,235 |
| Pause | 4,7 | 6,2 | 0,3 | 0,6 | 2,3 | 2,2 | 6,3 | 3,9 | ,212 |
| Keine Lektion | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | ,474 |
| Sozialform | | | | | | | | | |
| Öffentl Unter. | 61,5 | 12,7 | 55,7 | 9,9 | 52,4 | 6,6 | 57,2 | 5,6 | ,640 |
| SuS Phasen | 22,4 | 17,1 | 16,0 | 6,0 | 8,2 | 4,2 | 9,9 | 5,0 | ,254 |
| Mehrere Szf. | 3,4 | 3,9 | 14,4 | 4,6 | 20,5 | 3,2 | 19,1 | 10,4 | ,015* |
| Umbau | 4,5 | 1,8 | 9,2 | 3,1 | 13,1 | 1,3 | 6,4 | 1,6 | ,001** |
| Restkategorie | 8,2 | 11,7 | 5,2 | 5,1 | 3,0 | 1,4 | 7,5 | 4,3 | ,765 |
| Unterrichtsmethode | | | | | | | | | |
| Gestaltung | 18,4 | 22,4 | 12,8 | 15,3 | 20,6 | 14,1 | 15,0 | 4,8 | ,910 |
| Imitation | 14,7 | 11,6 | 28,5 | 14,9 | 3,4 | 3,26 | 14,2 | 6,8 | ,061† |

Darstellung der Ergebnisse

| Facette | TP 1 | | TP 2 | | TP 3 | | TP 4 | | p |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------|
| | MW | SD | MW | SD | MW | SD | MW | SD | |
| Improvisation | 14,5 | 6,4 | 13,7 | 13,0 | 21,4 | 14,2 | 14,4 | 7,6 | ,769 |
| Lehrervortrag | 14,5 | 5,9 | 16,6 | 2,4 | 8,4 | 4,01 | 19,4 | 2,8 | ,026* |
| Keine Meth. | 14,3 | 14,9 | 15,6 | 3,8 | 19,0 | 2,6 | 16,5 | 7,1 | ,914 |
| Reflexion | 9,5 | 7,6 | 7,6 | 6,6 | 11,9 | 3,8 | 10,4 | 5,0 | ,823 |
| TÜW | 9,6 | 8,0 | 5,0 | 2,1 | 14,7 | 7,3 | 5,9 | 9,7 | ,352 |
| Andere Meth. | 6,5 | 4,3 | 0,4 | 0,8 | 0,6 | 1,1 | 4,2 | 4,6 | ,143 |
| Freiheitsgrad der Aufgabenstellung | | | | | | | | | |
| Keine Aufg. | 41,3 | 17,5 | 39,8 | 3,6 | 38,4 | 2,4 | 45,8 | 4,8 | ,217 ^a |
| Teiloffen | 22,6 | 21,7 | 38,6 | 6,5 | 27,5 | 12,0 | 33,1 | 10,0 | ,121 |
| Geschlossen | 31,7 | 10,3 | 18,9 | 3,1 | 28,5 | 10,5 | 18,9 | 8,0 | ,437 |
| Offen | 6,4 | 4,4 | 2,8 | 4,5 | 5,6 | 5,1 | 2,2 | 2,7 | ,460 |
| Kreativitätsanregende Aufgabenstellung | | | | | | | | | |
| KKAS | 65,7 | 18,9 | 52,7 | 8,3 | 66,8 | 9,2 | 62,1 | 12,4 | ,476 |
| KA | 36,3 | 17,3 | 47,5 | 8,2 | 33,2 | 9,2 | 37,9 | 12,4 | ,473 |

Anmerkung: TP = Tanzpädagogin- und -pädagoge; SuS Phasen = Schülerarbeitsphasen; Mehrere Sfz. = Mehrere Sozialformen; TÜW = Training/Übung/Wiederholung; KKAS = Keine Kreativitätsanregende Aufgabenstellung/Sonstiges; KA = Kreativitätsanregende Aufgabenstellung; ^a Welch; † ≤ 0,1; *p ≤ ,05.

Demgegenüber fällt auf, dass die Unterrichtsgestaltung der vier Tanzlehrkräfte hinsichtlich der „Sozialform“ stärker variiert. Demnach kann ein statistisch bedeutsamer Unterschied in Bezug auf den prozentualen Anteil an „Umbauphasen“ und „Mehreren unterrichtlichen Sozialformen“ festgestellt werden. Post-hoc-Analysen ergeben, dass „Lehrkraft 1“ einen (höchst) signifikant niedrigeren Anteil an „Umbauphasen“ aufweist als Lehrkräfte „2“ ($p = ,044$) und „3“ ($p = ,001$). Ebenso verwendet sie signifikant weniger Zeit für „Mehrere unterrichtliche Sozialformen“ als Lehrkräfte „3“ ($p = ,022$) und „4“ ($p = ,023$). Demgegenüber nutzt sie mehr Zeit für „Öffentlichen Unterricht“ und Schülerarbeitsphasen – mit durchschnittlich 8,9 % für „Gruppenarbeit“ ($SD = 17,73$), 10,1 % für „Partnerarbeit“ ($SD = 9,9$) und 3,5 % für „Einzelarbeit“ ($SD = 4,6$) – als die anderen drei Tanzpädagoginnen und -pädagogen. Am deutlichsten wird dieser Unterschied im Vergleich mit „Lehrkraft 3“. Der Unterricht von „Lehrkraft 3“ weist einen relativ geringen Zeitanteil an „Öffentlichem Unterricht“ und Schülerarbeitsphasen auf mit durchschnittlich

6,2 % für „Gruppenarbeit“ ($SD = 6,0$) und 2,1 % für „Partnerarbeit“ ($SD = 1,9$), wobei keine „Einzelarbeit“ beobachtet werden kann. Auch wenn in diesem Kategoriensystem ein deutlicher Unterschied in einzelnen Kategorien zu erkennen ist, besteht keine statistisch signifikante Absicherung dieser Beobachtung.

Mit Blick auf den prozentualen Anteil an „Unterrichtsmethoden“, gemessen an der öffentlichen Unterrichtszeit („Lektion“), zeigen die Ergebnisse, dass ein (marginal) signifikanter Unterschied in Bezug auf den prozentualen Zeitanteil von „Imitation“ und „Lehrervortrag“ vorliegt. So zeigen Post-hoc-Analysen, dass „Tanzlehrkraft 3“ einen marginal niedrigeren Anteil an „Imitationsphasen“ als „Tanzlehrkraft 2“ ($p = ,061$) sowie einen signifikant kleineren Anteil an „Lehrervortrag“ als „Lehrkraft 4“ aufweist ($p = ,019$). Einen relativ hohen Anteil nimmt bei ihr demgegenüber „Keine Unterrichtsmethode“ ein. Allerdings zeichnet sich ihr Unterricht – im Vergleich mit dem der anderen drei Tanzpädagoginnen und -pädagogen – ebenso durch einen bis zu 7,0 % höheren Anteil an „Improvisations-, Gestaltungs-, Trainings-/Übungs-/Wiederholungs- sowie Reflexionsphasen“ aus. Allerdings sind diese Beobachtungen statistisch nicht bedeutsam.

Hinsichtlich des „Freiheitsgrads der Aufgabenstellung“ zeigt sich, dass „Lehrkraft 4“ – im Vergleich zu den anderen Tanzpädagoginnen und -pädagogen – zwar den höchsten prozentualen Zeitanteil an „Keine Aufgabenstellung“ aufweist, aber „Teiloffene Aufgabenstellungen“ bei ihrem Unterricht ebenso mehr Zeit einnehmen als bei den anderen. Demgegenüber zeichnet sich ihr Unterricht gegenüber dem der anderen durch einen niedrigeren prozentualen Anteil an „Geschlossenen“ und „Offenen Aufgabenstellungen“ aus. Insbesondere bei „Lehrkraft 1“ kann ein im Vergleich dazu geringer Anteil an „Teiloffenen“ und ein relativ hoher Anteil an „Geschlossenen Aufgabenstellungen“ festgestellt werden. Obwohl hinsichtlich des prozentualen Anteils am „Freiheitsgrad der Aufgabenstellung“ deskriptiv Unterschiede zu erkennen sind, sind diese statistisch nicht bedeutsam.

Bezüglich des prozentualen Zeitanteils an „Kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen“ zeigt sich, dass der Unterricht von „Lehrkraft 3“ einen signifikant höheren prozentualen Zeitanteil an „Aufgabenstellungen zur Originalität“ aufweist als jener von „Lehrkraft 1“ ($MW_{TP3} = 20,0$; $SD = 2,8$; $MW_{TP1} = 5,3$; $SD = 4,7$; $p_{Games\ Howell} = ,014$). Ihr Unterricht weist jedoch zeitgleich den niedrigsten Anteil an „Kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen“ und den höchsten Anteil an „Nicht Kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen“ auf. Demgegenüber nehmen bei „Lehrkraft 2“ „Aufgabenstellungen zur Originalität“ einen beinahe ebenso hohen Anteil ein wie bei „Lehrkraft 3“. Ihr Unterricht zeichnet sich dem gegenüber der anderen durch einen bis zu 13 % höheren Zeitanteil an „Kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen“ und einen bis zu 14 % niedrigeren Zeitanteil an „Nicht Kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen“ aus. Die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Schlussfolgerung zur Hypothese 5

Hypothesenkonform kann bestätigt werden, dass sich die prozentualen Zeitanteile im Unterricht der vier Tanzpädagoginnen und -pädagogen in Bezug auf die Kategoriensysteme Lektionsdauer und Freiheitsgrad der Aufgabenstellung nicht statistisch bedeutsam unterscheiden. Demgegenüber variieren die prozentualen Zeitanteile in Bezug auf Sozialform, Unterrichtsmethode und Kreativitätsanregende Aufgabenstellungen signifikant. Daher muss die Hypothese hinsichtlich dieser Kategoriensysteme verworfen werden.

Nachdem die Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen und -hypothesen dargestellt wurden, folgt im weiteren Verlauf der Arbeit eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse sowie die Interpretation und Einordnung der Befunde in den Stand aktueller Forschung. Darüber hinaus wird einerseits auf den Beitrag zur Forschung der vorliegenden Studie eingegangen, andererseits werden aber auch Schwächen und Grenzen aufgezeigt.

8 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Die Bedeutung Kultureller Bildung als Teil einer umfassenden Bildung hat in den vergangenen Jahren aufgrund eines tiefgreifenden globalen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels zugenommen (Weishaupt, 2013). Den Ausgangspunkt der Arbeit bilden damit einhergehende Wirkungsbehauptungen. Entsprechend wurde mit der vorliegenden Studie erstens das Ziel verfolgt, Wirkungen von Kultureller Bildung am Beispiel von Kreativem Tanz auf die Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern zu erfassen. Vor diesem Hintergrund sollten empirische Daten zu Wirkungen in spezifischen Künsten innerhalb eines pädagogischen Kontextes erhoben und damit ein Beitrag, sowohl gegen die Überfrachtung als auch die Unterschätzung von Kultureller Bildung, geleistet werden. Zweitens hatte die Studie das Ziel, neben der Wirkung des Kreativen Tanzes den Einfluss zusätzlicher Faktoren auf die Kreativitätsentwicklung zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wurde der Einfluss interner und externer Faktoren analysiert. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Untersuchung der Unterrichtsgestaltung des Tanzangebots hinsichtlich kreativitätsfördernder methodisch-didaktischer Handlungsweisen.

Damit griff die Studie aktuelle Forschungsdesiderate auf und lieferte mittels der erhobenen Daten Antworten auf folgende Fragen: (1) Verändert sich die Kreativitätsentwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität während einer dreimonatigen Kreativen Tanzangebots und ist diese Veränderung auch nach Beendigung des Angebots stabil? (2) Haben interne Faktoren wie die Tanzerfahrung, -aktivität oder das Geschlecht Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen? (3) Haben externe Faktoren wie der Schultyp (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) und die Lehrkraft Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die an einem dreimonatigen Kreativen Tanzangebot teilnehmen? (4) Welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen lassen sich in Bezug auf Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Freiheitsgrad der Aufgabenstellung und kreativitätsanregende Aufgabenstellungen im Kreativen Tanzunterricht identifizieren und welchen Stellenwert nehmen sie im Unterricht ein? (5) Welche systematischen Unterschiede lassen sich im Unterricht der vier Tanzlehrkräfte mit Blick auf den prozentualen Anteil an Unterrichtszeit hinsichtlich der Sozialformen, Unterrichtsmethoden, kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen und des Freiheitsgrades der Aufgabenstellungen feststellen?

Für die Erfassung der Kreativitätsentwicklung wurde eine längsschnittliche Studie im Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten konzipiert, während für die Untersuchung der Unterrichtsgestaltung eine videobasierte Unterrichtsanalyse durchgeführt und dabei der Unterricht mittels eines eigens entwickelten Beobachtungsinstruments analysiert wurde.

Aus der Theorie und den gewonnenen Ergebnissen ergaben sich Interpretations- und Diskussionspunkte, auf die im Folgenden eingegangen wird (vgl. Kapitel 8.1). Daran schließen die

Darlegung der Relevanz (vgl. Kapitel 8.2) sowie der Grenzen der vorliegenden Arbeit an (vgl. Kapitel 8.3), um abschließend Forschungsperspektiven zu deduzieren (vgl. Kapitel 8.4).

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Zunächst wird auf die zentralen Befunde zur Wirkung des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots eingegangen, bevor die Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung skizziert werden.

Wirkung von Kreativem Tanz auf die Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern

Kreativer Tanz scheint nicht das Gesamtkonstrukt Kreativität, sondern nur einzelne Facetten zu beeinflussen. Die Wirkungen fallen in Abhängigkeit von der Facette unterschiedlich aus. Die Ergebnisse deuten auf eine positive Wirkung von Kreativem Tanz auf das Generieren vieler Bewegungsideen (Produktivität) hin. Kinder scheinen im Produzieren vieler Ideen nicht nur kurzfristig, sondern langfristig von Kreativem Tanz zu profitieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass Kreativer Tanzunterricht zu einer höheren Produktion von (Bewegungs-)Ideen führen kann. Bei der Interventionsgruppe kann nach einem dreimonatigen Kreativen Tanzunterricht ein Trend hin zu einer höheren Entwicklung in der *Produktivität* festgestellt werden, während dies für die Kontrollgruppe nicht zutrifft. Zum ersten Messzeitpunkt weisen die Kreativitätstestergebnisse beider Gruppen einerseits ein ähnliches Ausgangsniveau, andererseits keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zu anderen Einflussfaktoren (z. B. Tanzerfahrung) auf. Es kann also angenommen werden, dass der positive Trend auf den Unterricht in Kreativem Tanz zurückzuführen ist.

Ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist, dass eine einmalige Verbesserung in der Facette der Produktivität bei den Kindern aus der Interventionsgruppe auch nach Beendigung des Angebots, drei Monate später, tendenziell stabil bleibt und sich sogar noch steigert, im Gegensatz zur Entwicklung der Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem von Bournelli und Mountakis (2008). In ihrer Studie konnte festgestellt werden, dass das Niveau der motorischen Kreativität noch Jahre nach der Intervention erhalten bleibt und sogar zunimmt, obwohl die Probanden nach der Intervention keine Förderung mehr erhalten (vgl. Kapitel 4.5.1).

Demgegenüber konnten keine positiven Wirkungen hinsichtlich der Facetten *Problemlösungsfähigkeit* und *Originalität* gefunden werden. Caf et al. (1997), Kim (1998) und Cheung (2010) konnten auch eine positive Wirkung auf die Facette der Produktivität feststellen. Zusätzlich konnten sie jedoch in mehreren Facetten eine Zunahme verzeichnen (vgl. Kapitel 4.5.1). In diesem Zusammenhang wird in Kreativitätsstudien häufig von einer extrem hohen Korrelation ($r = ,80$ und $r = ,90$) zwischen Produktivität und Originalität berichtet („Konfundierung“) und auf

Produktivität als kontaminierender Faktor verwiesen (Kaufman, Plucker & Baer, 2008). Daraus wird abgeleitet, dass Personen, die viele Ideen produzieren zudem ungewöhnliche, originelle Ideen generieren (Benedek, Mühlmann, Jauk & Neubauer, 2013). Dies fand in der vorliegenden Studie keine empirische Bestätigung.

Ein Erklärungsansatz für die gewonnenen Resultate könnte sein, dass Kreativer Tanz nicht die Entwicklung des Gesamtkonstrukts Kreativität anregt, sondern eine spezifische Wirkung auf Teilfacetten ausübt (Minton, 2003) (vgl. Kapitel 4.5.1). Obwohl diese Annahme den oben genannten Ergebnissen widerspricht (vgl. Caf, 1997; Kim, 1998; Cheung, 2010), kann sie durch Befunde früherer Tanzstudien untermauert werden. Jay (1991) konnte eine Zunahme in der Facette der Imagination feststellen, nicht jedoch in den Subskalen der Originalität und Flüssigkeit. Auch Minton (2003) stellte eine Verbesserung in den Facetten der Originalität und Abstraktheit der Titel fest, nicht jedoch in den Facetten Flüssigkeit, Elaboration oder Beständigkeit gegenüber dem vorzeitigen Abbruch von Aufgaben (vgl. Kapitel 4.5.1). Auffällig ist eine uneinheitliche Befundlage zu Wirkungen in Bezug auf einzelne Facetten. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass bei den Studien unterschiedliche (domänenunspezifische und handlungsbezogene) Testverfahren zum Einsatz kamen (TTCT; TCAM; MKT 9–11) (vgl. Kapitel 3.5.2). Die extrem hohen Korrelationen und eine Zunahme in mehreren Facetten wurde zumeist in Zusammenhang mit dem domänenunspezifischen Papier-Bleistift-Verfahren TTCT (Torrance, 1966) festgestellt. Hier stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse vergleichbar sind, da sich die Aufgaben zu den Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität stark in Abhängigkeit der Testverfahren unterscheiden. Hinzu kommt, dass nicht klar ist, wie der Tanzunterricht in den verschiedenen Studien gestaltet wurde. Dabei kann die Unterrichtsgestaltung einen hohen Einfluss auf die Entwicklung einzelner Facetten ausüben (Higgins et al., 2005; Torrents et al., 2013; Sowden et al., 2015; Jia et al., 2017) (vgl. Kapitel 3.3.3). Der Vergleich der Ergebnisse und die Interpretation mit den oben erwähnten Studien erweisen sich vor dem Hintergrund des Einsatzes unterschiedlicher Testverfahren und aufgrund fehlender Informationen bezüglich der Unterrichtsgestaltung als schwierig.

Demgegenüber könnte die nähere Betrachtung der Aufgaben innerhalb des Testverfahrens MKT 9–11 weiteren Aufschluss zu den unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Facetten liefern. Die Probanden hatten beim Subtest der Produktivität eine höhere Entwicklungsmöglichkeit als in den beiden anderen Subtests. Während die zu erreichende Punktezahl im Subtest der Problemlösungsfähigkeit (0–14 Punkten) und Originalität (0–11 Punkte) limitiert war, wurde beim Subtest der Produktivität keine Begrenzung vorgegeben. Dabei fällt auf, dass im Subtest der Problemlösungsfähigkeit Probanden bereits beim ersten Messzeitpunkt eine sehr hohe Punktezahl erreicht haben. Eine Verbesserung war somit nur beschränkt möglich („Deckeneffekt“). Darüber hinaus lässt die hoch signifikante Entwicklung beider Gruppen mit hohem Effekt auf einen Lerneffekt schließen. Demgegenüber ist in der Facette der Originalität

zwar ein Aufwärtstrend der Mittelwerte zugunsten der Interventionsgruppe ersichtlich, dieser ist jedoch statistisch nicht bedeutsam. Hier muss die Frage aufgeworfen werden, ob das Verfremden eines Alltagsgegenstandes (Aufgabe zur Produktivität) leichter fällt als das Darstellen eines Begriffs („Banane“) und das Entwickeln und Vorspielen einer selbst erfundenen „total verrückten“ Geschichte zum Begriff der Banane (Aufgabe Originalität). Während Materialien einen natürlichen Aufforderungscharakter besitzen, der dazu einlädt zu experimentieren (Bähr, 2008), ist nach Behrens (2014a) das körperliche Darstellen von Ideen oft mit Scham und Unsicherheit verbunden. Dies kann zu Hemmungen in Bezug auf das Ausprobieren von Ideen und der Entfaltung origineller Ideen führen (Artus & Mahler, 1991; Postuwka & Schwappacher, 1998). Erst regelmäßige Improvisations- und Gestaltungsaufgaben können dazu führen, dass Teilnehmende die Angst abbauen, etwas falsch zu machen, sich bloßzustellen (Gadelha, 2012, S. 29) und ihren Körper als Ausdrucksmittel zu entdecken (Vent, 1985) (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4). Ein längerer Interventionszeitraum hätte eventuell zu mehr Sicherheit und Mut in der Darstellung und somit zu deutlich positiveren Effekten geführt. Die im Vergleich zur Produktivität nur schwache Verbesserung in der Facette der Originalität muss somit nicht auf fehlende Originalität zurückzuführen sein, sondern könnte auf einen zu kurzen Interventionszeitraum und Selbstschutz vor der Angst von Demütigung in der Testsituation hindeuten.

Es zeichnet sich ab, dass Kreativität ein komplexes Gefüge darstellt, auf das viele Faktoren unterschiedlich einwirken. Einen weiteren Aufschluss zur Wirkung auf die einzelnen Facetten kann der Blick auf interne und externe Einflussfaktoren liefern.

Einfluss von internen und externen Faktoren auf die Kreativitätsentwicklung

| |
|---|
| In der vorliegenden Arbeit kann der Einfluss von internen Faktoren auf die Facetten der Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität bestätigt werden. |
|---|

Die Ergebnisse zu den internen Einflussfaktoren können nicht pauschalisiert werden, sondern müssen facettenspezifisch betrachtet werden. Auf die Facette der *Produktivität* scheint der Faktor *Tanzerfahrung* einen signifikanten Einfluss auszuüben. Demnach tendieren tanzerfahrene Kinder gegenüber Kindern ohne Tanzerfahrung nach dem Tanzprojekt sowie drei Monate später dazu, signifikant mehr Ideen zu produzieren, wie ein Alltagsgegenstand verfremdet werden kann. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass tanzerfahrene Schülerinnen und Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, sich mehr in der Facette der Produktivität steigern als Kinder mit Tanzerfahrung, die nicht am Projekt teilgenommen haben. Demgegenüber scheinen die Faktoren *außerschulische Tanzaktivität* und *Geschlecht* keinen bedeutsamen Einfluss auf die Facette der Produktivität zu üben.

Hinsichtlich der *Problemlösungsfähigkeit* deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass alle drei Einflussfaktoren zum Tragen kommen: Die Befunde zeigen, dass der Faktor *Tanzerfahrung* einen negativen Einfluss auszuüben scheint. Beim zweiten und dritten Messzeitpunkt schneiden Kinder ohne Tanzerfahrung gegenüber Kindern mit Tanzerfahrung besser ab. Sie schaffen signifikant mehr Materialien von einem Ort zum anderen zu transportieren, ohne dass die Füße den Boden berühren. Ähnliche Ergebnisse lassen sich zunächst zum Faktor der *außerschulischen Tanzaktivität* finden. Demnach weisen Kinder ohne Tanzaktivität beim Follow-Up statistisch höhere Werte auf als Kinder, die einer außerschulischen Tanzaktivität nachgehen. Werden hingegen die beiden Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) gegenübergestellt, dann scheint außerschulische Tanzaktivität einen positiven Einfluss zu üben. Demnach verbessern sich Kinder aus der Kontrollgruppe, die außerschulisch einer Tanzaktivität nachgehen, signifikant besser vom ersten zum dritten Messzeitpunkt gegenüber Kindern aus der Interventionsgruppe mit zusätzlicher außerschulischer Tanzaktivität. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass der Faktor *Geschlecht* ebenso auf die Facette der Problemlösungsfähigkeit zu wirken scheint. Jungen aus der Kontrollgruppe schneiden besser beim zweiten Messzeitpunkt ab als Jungen aus der Interventionsgruppe. Ebenso weisen Mädchen aus der Kontrollgruppe einen höheren Entwicklungsverlauf über alle drei Messzeitpunkte auf als Mädchen aus der Interventionsgruppe.

Bezüglich der Entwicklung der *Originalität* lässt sich mit Blick auf den Einfluss interner Faktoren feststellen, dass nur der Faktor *Tanzerfahrung* einen positiven Einfluss zu haben scheint. Demnach steigern tanzerfahrene Kinder über alle drei Messzeitpunkte hinweg ihre Fähigkeit, einen Gegenstand mit dem Körper sowie eine Geschichte ungewöhnlich und neuartig darzustellen, während bei Kindern ohne Tanzerfahrung keine bedeutsame Entwicklung festgestellt werden kann. Demgegenüber war kein Einfluss in Bezug auf die Faktoren *Tanzaktivität* oder *Geschlecht* erkennbar.

Im Hinblick auf den Einfluss des Faktors *Tanzerfahrung* auf die Facetten Produktivität und Originalität decken sich die Ergebnisse mit jenen von Cleland und Gallahue (1993), Minton (2003) sowie Chen und Cone (2003). Auch sie konnten einen positiven Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Einzelfacetten und Tanzerfahrung finden (vgl. Kapitel 4.5). Eine mögliche Erklärung könnte die Theorie des „foundation views“ liefern, wonach sich Erfahrungen positiv auf kreative Leistungen auswirken können (Ericsson et al., 1993). Nach Chen und Cone (2003) haben Tanzerfahrene bereits mit Bewegungsmöglichkeiten experimentiert und sich somit ein Repertoire erarbeitet, auf das sie zurückgreifen können. Dies kann ihnen als Anreiz dienen viele neue Ideen zu entwickeln (vgl. Kapitel 4.4). Im Gegensatz dazu deuten die Ergebnisse in der Facette der Problemlösungsfähigkeit auf eine negative Beeinflussung durch den Faktor Tanzerfahrung hin. Hierzu könnte die Theorie des „tension views“ einen Erklä-

rungsansatz liefern, wonach Kinder ohne Vorwissen und -erfahrung flexibler Denken und Handeln können, weil sie noch frei sind von Gewohnheiten und Routinen (Simonton, 1984) (vgl. Kapitel 3.4.2). Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass Tanzvorerfahrung das Generieren von vielen Ideen und das körperliche Darstellen einer „total verrückten“ Geschichte begünstigt, während es sich auf das Lösen von Problemen hemmend auswirken kann. Der Frage, ob Erfahrung in verschiedenen Tanzstilen zu unterschiedlichen Wirkungen führt, konnte aufgrund der zu kleinen Subgruppen nicht nachgegangen werden.

Demgegenüber scheint der Besuch *außerschulischer Tanzangebote* keinen Einfluss auf die Entwicklung der Facetten Produktivität und Originalität zu nehmen. Die Ergebnisse bezüglich der Tanzvorerfahrung und -aktivität erscheinen zunächst ambivalent. So könnte davon ausgegangen werden, dass sowohl Tanzerfahrung als auch Tanzaktivität auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten einwirken. Wird jedoch die Theorie zum Bildungsansatz herangezogen, scheint der Befund plausibel. Bildungsfähigkeit setzt Erfahrungsfähigkeit voraus (Beckers, 1997, S. 23). Eine Erfahrung kann allerdings erst dann zu einer Veränderung beitragen, wenn das Geschehene in ein Verhältnis zu sich und der Welt gesetzt, eingeordnet und reflektiert wird (Heim, 2010, S. 10; Klinge, 2014a, S. 62–63) (vgl. Kapitel 2.1). Während Tanzerfahrungen möglicherweise bereits derart verarbeitet sind, dass sie genutzt werden können, scheint dieser Prozess bei aktuellen Tanzaktivitäten noch nicht abgeschlossen zu sein. Dies könnte die unterschiedlichen Ergebnisse erklären.

Entgegen den Resultaten in den Facetten Produktivität und Originalität zeigen die Befunde in der Facette der Problemlösungsfähigkeit, dass sich Kinder mit außerschulischer Tanzaktivität mehr verbessern als Kinder ohne Tanzaktivität. Dies trifft jedoch nur zu, wenn sie der Kontrollgruppe angehören. Ein ähnliches Bild liefern die Daten zum Einflussfaktor *Geschlecht*. Hier sind es ebenso Jungen und Mädchen aus der Kontrollgruppe, die besser abschneiden. Die Vermutung liegt nahe, dass die Verbesserung nicht auf die Einflussfaktoren Geschlecht und außerschulische Tanzaktivität zurückzuführen sind. Dies würde die Ergebnisse von Cleland (1994) stützen. Er stellte keinen Zusammenhang zwischen dem Faktor Geschlecht und divergierender Bewegungsfähigkeit fest (vgl. Kapitel 4.4). Es drängt sich die Frage auf, ob die Gruppenzugehörigkeit zu den unterschiedlichen Wirkungen beiträgt. Werden die Probanden aus der Kontrollgruppe differenziert betrachtet, fällt auf, dass weniger Kinder Tanzerfahrung mitbringen und außerschulischen Tanzaktivität nachgehen, aber eine höhere Anzahl sich außerschulisch sportlich betätigt als in der Interventionsgruppe. Im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung zur Problemlösungsfähigkeit muss darauf hingewiesen werden, dass zur motorischen Lösung des Problems weniger tänzerisch-ästhetische Fähigkeiten als vielmehr motorisch-sportliche Fertigkeiten benötigt werden. Die Aufgabe besteht darin, auf einer Strecke von vier Metern Materialien zu transportieren, ohne dass die Füße den Boden berühren. Hier

könnte das Freizeit- und Bewegungsverhalten eine größere Rolle spielen als die Gruppenzugehörigkeit. Zusätzliche mehrfaktorielle Varianz- oder Regressionsanalysen, die mehrere Einflussfaktoren zugleich berücksichtigen, wären an dieser Stelle notwendig. Ein Problem stellen in dieser Hinsicht jedoch die zu kleinen Stichproben und damit einhergehende Reduktion der statistischen Power dar. Eine Beantwortung der Frage bleibt somit offen.

Ähnlich zum Ergebnis des Einflusses der internen Faktoren können in der vorliegenden Arbeit Einflüsse von externen Faktoren auf die Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität bestätigt werden.

In der Facette der *Produktivität* scheint der Faktor *Schultyp* eine bedeutsame Rolle einzunehmen, wenngleich sich über die drei Messzeitpunkte kein einheitliches Bild ergibt. So erzielten Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen beim zweiten Messzeitpunkt in der Produktivität signifikant bessere Ergebnisse als Kinder aus Brennpunktschulen. Demgegenüber verbessern sich Kinder aus Brennpunktschulen signifikant vom Posttest zum Follow-Up, während sich bei Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen keine signifikante Entwicklung abzeichnet. Unter Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit zeigt sich, dass insbesondere Kinder aus Brennpunktschulen vom Tanzangebot profitieren. Kinder, die Brennpunktschulen besuchen und am Projekt teilgenommen haben, steigern sich mehr vom Pre- zum Posttest als Kinder aus Brennpunktschulen, die nicht am Projekt teilgenommen haben. Kein Unterschied ist hingegen bei Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen erkennbar. Für den Faktor *Lehrkraft* konnte hingegen kein statistisch bedeutsamer Einfluss festgestellt werden.

Hinsichtlich der *Problemlösungsfähigkeit* konnte ebenso der *Schultyp* als signifikanter Einflussfaktor auf die Entwicklung festgestellt werden. Demnach erzielten Schülerinnen und Schüler aus Nicht-Brennpunktschulen beim Posttest und Follow-Up signifikant höhere Werte als Kinder aus Brennpunktschulen. Darüber hinaus erwies sich die Entwicklung der Problemlösungsfähigkeit als abhängig von der unterrichtenden *Lehrkraft*. Demnach scheinen insbesondere jene Schülerinnen und Schüler vom Kreativem Tanzunterricht zu profitieren, die von Lehrkraft drei unterrichtet wurden, während Kinder, die von Lehrkraft vier unterrichtet wurden, eine negative Entwicklung vom Pre- zum Posttest aufweisen.

Bezüglich der Entwicklung der *Originalität* konnte ebenso ein Einfluss des *Schultyps* festgestellt werden. Ähnlich wie in der Facette der Produktivität zeigt sich, dass insbesondere Kinder aus Brennpunktschulen vom Tanzangebot profitieren. In Bezug auf den Faktor *Lehrkraft* konnte kein Einfluss festgestellt werden.

Der Befund in Bezug auf den Einfluss des *Schultyps* (Brennpunkt/Nicht-Brennpunktschule) bzw. des sozioökonomischen Hintergrunds in den Facetten der Produktivität, Problemlösungs-

fähigkeit und Originalität geht einher mit den theoretischen Annahmen, wonach der sozioökonomische Hintergrund einen Einfluss auf die Entwicklung kreativer Fähigkeiten ausüben kann (Runco, 2007a, S. 68). Es wird davon ausgegangen, dass die kindlichen kulturellen Erfahrungen von der Stellung der Eltern im Berufsleben, ihrer Einkommens- und Vermögenssituation, Lebenschancen und sozialen Anerkennung bestimmt werden. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Kinder, die einen höheren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen, mehr kulturelle Erfahrungen geboten werden, was sich positiv auf die Kreativitätsentwicklung auswirken kann (Runco, 2007a, S. 68) (vgl. Kapitel 3.4.2). Diese These wird durch die Ergebnisse in Bezug auf die Problemlösungsfähigkeit und zu großen Teilen auf die Produktivität bestätigt. Demnach zeigt sich eine größere Entwicklung zugunsten von Kindern, die einen höheren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass sich Kinder mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund über die Zeit mehr steigern, wenn sie das Tanzangebot besuchten. Sie scheinen mehr vom Tanzangebot zu profitieren als Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen. Dies könnte dadurch erklärbar sein, dass ihnen immer noch weniger Gelegenheiten geboten werden an kulturellen Bildungsangeboten teilzunehmen, obwohl antizipiert wird, dass allen Bevölkerungsschichten ein möglichst barrierefreier und chancengerechter Zugang zur kulturellen und künstlerischen Welt gewährleistet wird (Bockhorst, 2012, S. 348–349) (vgl. Kapitel 2.2.1). Zieht man jedoch die Ergebnisse zu (außer-)schulischen Aktivitäten sowie Erfahrungen heran, kann festgestellt werden, dass Kinder aus Brennpunktschulen genauso viel Tanzerfahrung mitbringen sowie anderen Aktivitäten nachgehen wie Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass ihnen in ihrem Umfeld weniger Erfahrungen geboten werden, kann dies in Bezug auf die Stichprobe der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt werden. Dies könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass Maßnahmen zur kulturellen Teilhabe aller Bevölkerungsschichten zu greifen scheinen. Es könnte aber auch darauf hindeuten, dass Kinder aus Brennpunktschulen zwar Erfahrungen machen, diese aber nicht von gleicher Qualität sind, z. B. hinsichtlich der Rahmenbedingungen. Demgegenüber könnten auch andere Faktoren eine bedeutsame Rolle spielen, die mit dem eingesetzten Fragebogen nicht erfragt wurden.

Darüber hinaus konnte in Bezug auf die Problemlösungsfähigkeit der Einfluss der *Lehrkraft* bestätigt werden. Insbesondere haben sich jene Kinder positiv entwickelt, die von „Lehrkraft 3“ unterrichtet wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung mit der Entwicklung der Problemlösungsfähigkeit zusammenhängt. Dieser Befund steht im Einklang mit den Studien von Kim (1998), Minton (2003) und Keun und Hunt (2006), die auch einen Zusammenhang zwischen unterrichtender Lehrkraft und kreativen Leistungen feststellen konnten (vgl. Kapitel 4.5). Hier wird deutlich, dass eine Analyse und Gegenüberstellung der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte Aufschluss über die individuelle Entwicklung der Kinder in ihren kreativen Fähigkeiten geben kann.

Unterrichtsgestaltung im Kreativen Kindertanz

Die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte zeichnet sich dadurch aus, dass der Unterricht vorwiegend lehrerzentriert gestaltet ist, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen imitativen und kreativen Verfahren sowie offenem und geschlossenem Unterricht herrscht, viel Zeit für Organisationsphasen und Lehrervortrag sowie wenig Zeit für kreativitätsanregende Aufgaben verwendet wird.

Die Unterrichtsgestaltung aller vier Lehrkräfte zeichnet sich in Bezug auf den Einsatz von *Sozialformen* dadurch aus, dass in jeder Unterrichtseinheit verschiedene Sozialformen zum Einsatz kommen. Die Kinder arbeiten demnach regelmäßig gemeinsam in der Großgruppe, in Kleingruppen, Paaren oder alleine an einer Aufgabenstellung. Dies lässt zunächst Vermutungen eines vielfältigen, kreativitätsfördernden Unterrichts, der schülerzentriert ausgerichtet ist, aufkommen. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass sich Kleingruppen-, Partner- und Einzelaktivitäten am förderlichsten auf die Kreativitätsentwicklung auswirken. Diese Annahme wurde in bisherigen Studien bestätigt (Plucker et al., 2004; Davies et al., 2013) (vgl. Kapitel 3.3.3). Im beobachteten Unterricht überwiegen jedoch lehrerzentrierte gegenüber schülerzentrierten Sozialformen. So arbeiten die tanzenden Kinder vorwiegend gemeinsam in der Großgruppe, weniger hingegen in Kleingruppen, Paaren oder alleine an einer Aufgabenstellung. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit reihen sich damit in den Stand der Tanzforschung ein und stützen die Befunde von Becker (2013). Auch sie kam zum Ergebnis, dass Kinder im Tanzunterricht zumeist gemeinsam als Klasse arbeiten und die Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeiten verhältnismäßig geringe zeitliche Anteile im Unterricht einnehmen (vgl. Kapitel 4.5.2). Die Befunde bezüglich der lehrerzentrierten Ausrichtung decken sich ebenso mit Ergebnissen zum Unterricht in Fächerdomänen des Regelcurriculums (vgl. u.a. Prenzel, Seidel, Lehrke, Rimmel, Duit, Euler, Geiser, Hoffmann, Müller & Widodo, 2002). Auch wenn ähnliche Tendenzen im Unterricht der Regelfächer und des Tanzes sichtbar werden, muss angemerkt werden, dass der Anteil an schülerzentrierten Phasen in Tanzeinheiten höher ist als in Fächern des Regelcurriculums (Becker, 2013).

Erwartungskonform zeigt sich hinsichtlich der *Unterrichtsmethode*, dass der Tanzunterricht durch eine Methodenvielfalt gekennzeichnet ist. So werden den Kindern regelmäßig Aufgaben zur Improvisation, Gestaltung, Imitation, Reflexion sowie zum Üben gestellt. Den Kindern wird viel Zeit gegeben eigene Bewegungsideen festzulegen und zu präsentieren (Gestaltung) sowie Bewegungen anderer nachzuahmen (Imitation). Ähnlich viel Zeit wird im Unterricht für Phasen genutzt, in denen Kinder zur Exploration neuer Bewegungsmöglichkeiten, dem Experimentieren und Improvisieren mit (un)bekannten Bewegungen angeregt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen imitativen und kreativen

Verfahren, also zwischen dem Erwerb von Bewegungsfertigkeiten, der Erweiterung des Bewegungsrepertoires und dem forschenden, gestaltenden und reflektierenden Tanzen, herrscht. Einen unerwartet hohen Zeitanteil nehmen ebenso Phasen ein, in denen die Schülerinnen und Schüler zu keiner praktischen Tätigkeit durch eine Anregung, Anweisung, Aufgabe oder Frage aufgefordert werden. Das sind Organisationsphasen, in denen z. B. zwischen den Sozialformen gewechselt, Materialien hin- oder weggeräumt werden oder Gespräche geführt werden ohne tänzerischen Inhalt. Die Befunde der vorliegenden Studie zu Organisationsphasen lassen sich im Einklang mit den sehr ernüchternden Ergebnissen aus früheren sportbezogenen Studien zur realen Bewegungszeit bringen. Auch hier wurde ein verhältnismäßig hoher Anteil an Organisationsphasen gegenüber Phasen eigentlicher körperlicher Aktivitäten festgestellt (Kretschmer, 1974; Hoppe & Vogt, 1979; Hohmann, 2007). Einen ebenso hohen Zeitanteil nehmen Phasen ein, in denen die Lehrkraft spricht. Die Dominanz der Gespräche der Lehrkraft und der Organisationsphasen wirken sich zu Lasten anderer Unterrichtsmethoden wie Improvisation aus, deren besonders förderliche Wirkung auf die Kreativitätsentwicklung empirisch bestätigt werden konnte (vgl. Sowden et al., 2015). Ähnliche Ergebnisse bezüglich des Lehrervortrags lassen sich bei Beckers (2013) Studie finden. Sie kam zum Ergebnis, dass der Lehrervortrag die zeitlich umfangreichste Arbeitsform darstellt.

In Bezug auf den *Freiheitsgrad* kann festgestellt werden, dass vorwiegend teiloffene Aufgaben gestellt werden. Das sind Aufgaben, bei denen grundsätzlich mehrere Lösungen möglich und erwünscht sind; die Lehrkraft aber gleichzeitig die Kinder durch ihre Aufgabenstellung im Handlungsspielraum einschränkt und somit anregt, eigene Lösungen zu finden. Einen etwas kleineren Zeitanteil nehmen geschlossene Aufgabenstellungen (Anweisungen) und einen äußerst geringen Anteil hingegen offene Aufgabenstellungen (Anregungen) ein. Den Ergebnissen von Jia et al. (2017) sowie Torrents et al. (2013) folgend, sollte sich ein Unterricht mit teiloffenen Aufgaben positiv auf die Kreativitätsfacetten der Originalität, Problemlösungsfähigkeit und Produktivität auswirken (vgl. Kapitel 3.3.3).

Die Unterrichtsgestaltung bezüglich *kreativitätsanregender Aufgabenstellungen* zeigt, dass den Kindern insbesondere Aufgaben zur Originalität gestellt werden. Häufig kommen zudem Mischformen vor, z. B. Aufgaben zur Produktivität und Originalität. Insgesamt nehmen Aufgaben, die gezielt auf eine Kreativitätsfacette abzielen, einen verhältnismäßig niedrigen prozentualen Zeitanteil am Unterricht ein gegenüber Aufgabenstellungen, die nicht explizit auf die Förderung von Kreativität abzielen. Dabei wird darauf verwiesen und konnte bereits in Studien bestätigt werden, dass gezielte Aufgabenstellungen zu Kreativität ein breites Spektrum an Handlungsspielräumen und Möglichkeiten für divergentes Denken – das Aufbrechen von überlieferten Denkmustern, Generieren neuer Ideen und flexibles Denken – bieten können (vgl. u. a. Eccles & Wigfield, 2002; Scott et al., 2004; Moran, 2010) (vgl. Kapitel 3.3.3).

Unterrichtsgestaltung im Vergleich

Die Unterrichtsgestaltung der vier untersuchten Tanzlehrkräfte unterscheidet sich hinsichtlich des Einsatzes der Sozialformen, Unterrichtsmethoden und kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen. Es scheint einen Zusammenhang zwischen der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und den Kreativitätsergebnissen der Kinder zu geben.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Unterricht der Lehrkräfte weder in der Länge der Tanzeinheiten noch in der Ausrichtung des Unterrichtsettings (Freiheitsgrad der Aufgabenstellungen) unterscheidet. Dennoch variieren die prozentualen Zeitanteile zwischen den vier Lehrkräften signifikant. Es fällt auf, dass sich insbesondere die Unterrichtsgestaltung von „Tanzlehrkraft 3“ in Bezug auf den Einsatz der Sozialformen, Unterrichtsmethoden und kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen von jener der anderen Lehrkräfte abhebt. Ihr Unterricht zeichnet sich in Bezug auf die Sozialformen durch niedrigere Zeitanteile an schülerzentrierten Phasen und signifikant höhere Anteile an Umbauphasen und Phasen, in denen mehrere Sozialformen gleichzeitig vorkommen, aus. Ebenso nehmen in ihrem Unterricht Organisationsphasen, in denen kein Unterricht stattfindet und Aufgaben, die nicht auf eine spezifische Kreativitätsfacette abzielen, höhere Zeitanteile ein als im Unterricht der anderen drei Lehrkräfte. Diese Ergebnisse lassen zunächst einen weniger kreativitätsfördernden Unterricht vermuten. Ihr Unterricht ist jedoch auch gekennzeichnet durch niedrigere Zeitanteile an lehrerzentrierten Unterrichtsphasen und signifikant niedrigeren Zeitanteilen an Imitations- und Lehrervortragsphasen als jener der anderen drei Lehrkräfte. Er weist im Vergleich zur Unterrichtsgestaltung der anderen höhere Zeitanteile an Phasen der Improvisation, Gestaltung, Reflexion, Übung und signifikant höhere Zeitanteile an Aufgaben, die auf Originalität abzielen auf. Dies sind Faktoren, die in früheren Studien als kreativitätsfördernd bestätigt wurden (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.3.2). Besonders interessant sind die vorgefundenen Resultate in Zusammenhang mit den Ergebnissen zur Kreativitätsentwicklung der vier Lerngruppen. Die Kinder von „Lehrkraft 3“ verbessern sich signifikant mehr über alle drei Messzeitpunkte in der Facette der Problemlösungsfähigkeit als die Kinder der anderen Tanzlehrkräfte. Dies deutet auf einen Zusammenhang zwischen der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und den Kreativitätsergebnissen hin. Im Rahmen von Unterrichtsforschung wurden bei der Untersuchung zentraler Faktoren für positive Unterrichtsergebnisse bisher nur Einzelmerkmale des Unterrichts untersucht und in einen Zusammenhang mit positiver Kreativitätsentwicklung gebracht (vgl. Torrents et al., 2010, 2013; Sowden et al., 2015). Die vorliegende Arbeit liefert jedoch erste Hinweise darauf, dass keine pauschalen Zusammenhänge zwischen Einzelmerkmalen des Unterrichts und positiven Kreativitätsergebnissen hergestellt werden sollten. Erst das Zusammenspiel mehrerer methodisch-didaktischer Faktoren scheint zu einer effektiven Kreativitätsentwicklung beizutragen.

8.2 Beitrag der Arbeit

Auf *wissenschaftlicher* Ebene stellt die vorliegende Studie die erste Forschungsarbeit dar, in der nicht nur systematisch längsschnittliche Wirkungen von Kreativem Tanz auf die motorische Kreativitätsentwicklung und die Beeinflussung der Kreativitätsentwicklung durch interne und externe Faktoren betrachtet werden, sondern darüber hinaus auch die Unterrichtsgestaltung in den Blick genommen wird. Es liegen zwar viele Annahmen zu Wirkungen Kultureller Bildung, deren Beeinflussung und zur Gestaltung von Kreativem Tanzunterricht vor, diese sind jedoch empirisch noch wenig geprüft. Die vorliegende Studie greift dieses (empirische) Defizit auf. Die Arbeit kann somit ein erster Schritt zur Schließung einer internationalen Forschungslücke sein. Eine Methodenvielfalt in der Erforschung von Lehr-Lernprozessen wird in empirischer Unterrichtsforschung immer wieder verlangt und befürwortet (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dennoch können viele bisherige Tanz- und Kreativitätsstudien der rein produkt- oder prozessorientierten Unterrichtsforschung zugeordnet werden. Mit einem prozess-produktorientierten Ansatz und der Kombination aus motorischem Kreativitätstest und videobasierter Unterrichtsbeobachtung stellt die Arbeit eine der wenigen Studien in der Erforschung des Zusammenhangs von Kreativem Tanz und Kreativität dar, die diesem Anspruch nachkommt.

Obwohl die Erfassung von Kreativität mehr erfordert als lediglich hohe Werte in Kreativitätstests zu erreichen, kann vor dem theoretischen Hintergrund davon ausgegangen werden, dass Kreativitätstests einen Teil des komplexen Phänomens Kreativität erfassen und ein Indikator für den Verlauf der Entwicklung in den einzelnen Facetten sein können. Während bisherige Tanz- und Kreativitätsstudien vor allem die Entwicklung kognitiv-kreativer Fähigkeiten in den Blick nehmen, wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten gelenkt, da von einer domänenspezifischen Kreativitätsentwicklung ausgegangen wird (vgl. Kapitel 3.1).

Videoaufnahmen können ebenso ein geeignetes Medium sein, um Hinweise für Veränderungen in der Kreativitätsentwicklung zu finden. In Zusammenhang mit Tanz- und Kreativitätsforschung werden Videoverfahren bislang jedoch selten eingesetzt. Werden sie dennoch verwendet, dann primär mit dem Ziel das kreative Bewegungsverhalten zu beobachten (vgl. Chen & Cone, 2003; Keun & Hunt, 2006) und weniger, um die Unterrichtsgestaltung in den Blick zu nehmen, während in der empirischen Bildungsforschung der Einsatz von Videoverfahren für die Analyse von Unterrichtsgestaltung häufiger vorkommt (Dalehefte & Kobarg, 2012). Eine Ausnahme bildet Beckers (2013) Studie, die den Tanzunterricht hinsichtlich Sichtstrukturen mithilfe eines allgemein-didaktischen Beobachtungsinstruments untersuchte, um diesen mit Fächern aus dem Regelcurriculum wie Physik zu vergleichen, dabei allerdings weder domänenspezifisch ausgerichtet ist noch kreativitätsfördernde Maßnahmen berücksichtigt. Zu nennen ist hier auch die Studie von Schacter et al. (2006), die Unterricht hinsichtlich kreativitätsfördernder Maßnahmen analysieren. Im Mittelpunkt steht jedoch nicht Tanzunterricht, sondern

Unterricht in Fächern aus dem Regelcurriculum. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Videostudien, die sich einzelnen kreativitätsfördernden methodisch-didaktischen Unterrichtsmaßnahmen widmen, ohne dabei andere Faktoren oder Maßnahmen zu berücksichtigen (vgl. u.a. Torrents et al., 2013). Das für die vorliegende Studie eigens entwickelte Beobachtungssystem ist domänenspezifisch ausgerichtet, umfangreich und berücksichtigt kreativitätsfördernde Aspekte, die in anderen Studien so nicht erhoben wurden. Mit Blick auf die Erhebung zusätzlicher Einflussfaktoren mittels eines Fragebogens stellt die vorliegende Studie zudem eine der ersten Tanzstudien dar, in denen interne und externe Einflussfaktoren berücksichtigt wurden. Mithilfe dieser systematischen Methoden-Kombination, der damit einhergehenden mehrperspektivischen Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes und der Nutzung domänen-adäquater Instrumente, ist die Arbeit anschlussfähig an die Unterrichtsforschung in der empirischen Bildungsforschung und könnte auch in anderen Forschungsgebieten Potenzial haben und übertragen werden (u. a. Sport, Musik).

Einen weiteren Beitrag leistet die Arbeit durch ihre internationale und mehrperspektivische Ausrichtung mit Blick auf den Einbezug von Theorien und Studien aus dem deutschen und angelsächsischen Raum sowie aus den Erziehungs-, Sport- und Tanzwissenschaften sowie der Psychologie. Insbesondere in der kulturellen Bildungsforschung wird immer wieder darauf verwiesen, dass Studien selten interdisziplinär und international ausgerichtet sind und kaum aufeinander Bezug nehmen. Dies erschwert die Einordnung von Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 2.3.3). Durch den Einbezug (inter)nationaler interdisziplinärer Studien und Theorien können die Ergebnisse der vorliegenden Studie in die Forschungsergebnisse früherer Studien eingereiht und deren Erkenntnisse bestätigt und untermauert werden, wie beispielsweise die tendenziell positive Wirkung von Kreativem Tanz auf die Produktivität von Grundschulkindern. Somit knüpft die Arbeit an vorangehende Theorien und Studien an und hilft sukzessive zur Bewährung von Erkenntnissen beizutragen (Erdmann, 1987, S. 68). Darüber hinaus liefert die Studie auch neue Erkenntnisse und widerlegt bisherige theoretische Annahmen bzw. stellt sie in Frage, wie beispielsweise die Annahme, dass Kreativer Tanzunterricht schülerzentriert ausgerichtet sei und Improvisation den Kern des Unterrichts bilde.

Auf der *praktischen* Ebene bietet die Studie vor allem in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Anknüpfungspunkte. In der kulturellen Bildungs- und Kreativitätsforschung fällt auf, dass es Begriffen an Transparenz fehlt und unterschiedliche Termini für ähnliche Sachverhalte oder ähnliche Begriffe für unterschiedliche Sachverhalte genutzt werden (vgl. Kapitel 2.3.3 und 3.5.3). Die Gegenüberstellung verschiedener theoretischer Perspektiven und Definitionen von Begriffen in der vorliegenden Arbeit (z. B. Kulturelle Bildung und Kreativität) können zu einer Sensibilisierung in Bezug auf die Nutzung der Begriffe beitragen und eine Basis schaffen, auf der Diskurse zwischen Wissenschaftlern und Praktikern geführt werden können. Somit könnte der „splendid isolation“ (Hany, 1993, S. 264) von akademischer Forschung und

Praxisgestaltung, die zu Kreativitätstheorien ohne Praxisbezug, zu Trainings- und pädagogischen Programmen von ungeklärter Wirksamkeit und populistischen Mythen sowie impliziten Annahmen über Kreativität führt, entgegengewirkt werden.

Ebenso können die theoretische Grundlage und Ergebnisse der Studie einen Anreiz für die kritische Reflexion der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung bieten. Die Resultate der Arbeit betonen zum einen die Wichtigkeit der einzelnen Lehrkraft, zum anderen den Zusammenhang des kreativen Bewegungsverhaltens mit der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte eine besondere Rolle in der Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung spielen. Aus Studien geht hervor, dass der Unterricht in Kreativem Tanz und der Einsatz kreativitätsfördernder Maßnahmen oft mit Unsicherheit, einem Gefühl von Inkompetenz und Ablehnung seitens der Lehrkräfte einhergeht (vgl. Kapitel 4.2.2). Weitere Bemühungen sind hier gefragt, um Lehrkräften ihre besondere Rolle bewusst zu machen und ihnen Hilfestellung für die Praxis zu liefern. So könnten Implikationen für weiterführende Konzepte im Bereich von Kreativem Tanz und Kreativitätsförderung aus den theoretischen Grundlagen und den Ergebnissen abgeleitet und diese in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften integriert werden. Dabei geht es nicht vorrangig darum, neue Konzepte zu entwickeln. Vielmehr ist das primäre Ziel, die Lehrkräfte in Bezug auf ihre bestehende Umsetzung der Unterrichtsgestaltung zu sensibilisieren, so z. B. hinsichtlich des Zeitanteils der Unterrichtszeit an Organisations- oder Improvisationsphasen, und didaktische Impulse hoher Qualität für eine kreativitätsfördernde Unterrichtsgestaltung zu liefern. Somit könnte der Unsicherheit und Ablehnung auf Seiten der Lehrkräfte entgegengewirkt und ein qualitativ hochwertiger Unterricht in Kultureller Bildung ermöglicht werden.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse eine große Realitätsnähe auf. In der vorliegenden Arbeit konnten Erkenntnisse zu alltäglichen Kreativem Tanzangeboten an Schulen gewonnen werden, die von professionellen Tanzlehrkräften durchgeführt werden. Insbesondere für Ganztagschulen, die mit Kunstschaffenden oder professionellen außerschulischen Tanzpädagoginnen und -pädagogen kooperieren oder planen zusammenzuarbeiten, bieten die Befunde auf der konzeptionellen (Schulentwicklung, Vernetzung) wie didaktischen Ebene (Qualitätssicherung, Unterrichtsgestaltung) Impulse.

Schließlich sind die Resultate auf der *bildungspolitischen* Ebene wertvoll. Kulturelle Bildung ist zwar an Schulen implementiert, Tanz nimmt jedoch immer noch eine eher nachgeordnete Position ein im Vergleich beispielsweise zur Musik (vgl. Kapitel 2.2). Die Ergebnisse der Studie zeigen, wie wichtig Kreativer Tanz in der Entwicklung Heranwachsender ist. Die Befunde deuten nicht nur auf eine positive Tendenz, sondern auf eine langfristige positive Wirkung von Tanz auf die Facette der Produktivität hin. Untermauert wird dies ebenso durch die Befunde zur Tanzerfahrung, wonach Kinder mit Tanzerfahrung höhere Werte erzielen. Es wird deutlich: Eine Begegnung mit Kreativem Tanz im Kindesalter geht nicht spurlos vorüber, sondern kann

sich Jahre später noch positiv auf die motorisch-kreative Entwicklung der Heranwachsenden auswirken. Eine Vernachlässigung im Kindesalter könnte hingegen negative Auswirkungen auf die Heranwachsenden haben, im Sinne von einem Stillstand oder sogar Rückgang der motorisch-kreativen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.4.1). Wenn Kinder und Heranwachsende gewünscht sind, die vielfältige, ungewöhnlichen (Bewegungs-)Ideen hervorbringen, dann muss ihnen an Schulen dazu Gelegenheit gegeben werden. Zeit ist dabei einer der wichtigsten Faktoren in der Entwicklung kreativer Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.3.3). Ein wöchentlich 90-minütiger Unterricht in einem kulturellen Bildungsangebot, das ein Schulhalbjahr besucht wird, kann nicht zum gewünschten Erfolg führen. Erst eine Implementierung von Tanz als Fach an Schulen, regelmäßige Tanzprojekte oder starke Partnerschaften mit außerschulischen, künstlerischen oder kommunalen Einrichtungen können den Kindern den Raum und die Zeit geben, die sie benötigen, um sich stetig mit ihrem Körper und den Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass immer noch mehr Mädchen als Jungen Tanz als Nachmittags-AG wählen. Darüber hinaus profitieren bestimmte Subgruppen, wie Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund, besonders von dem Angebot. Mit einer Implementierung von Tanz an Schulen, sei es als Fach, feste Nachmittags-AG oder regelmäßiges Projekt, könnte allen Kindern ein Zugang zu dieser Kunstform und somit Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit dieser Kunstform ermöglicht werden.

Eine Implementierung als Fach an Schulen reicht jedoch nicht aus. Damit kulturelle Bildungsangebote positive Wirkungen haben, muss qualitativ hochwertige Vermittlung stattfinden. Das ist erst möglich, wenn Tanzunterricht ebenso in die Ausbildung aller Lehrkräfte eingebunden wird. Solange Lehrkräfte selbst kein künstlerisches, tanzpraktisches Können, tanztheoretisches Wissen und breites methodisch-didaktisches Wissen in der Ausbildung erwerben, können sie das auch nicht vermitteln. Hier besteht Nachholbedarf.

8.3 Grenzen der Arbeit

Hinsichtlich der durchgeführten Studie müssen Schwächen eingeräumt und Grenzen aufgezeigt werden. Für die vorliegende Arbeit war das quasi-experimentelle *Untersuchungsdesign* durch ein zweijähriges Drittmittelprojekt (TuB) vorgegeben, das eine Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten über einen Zeitraum von einem Jahr vorsah. Obwohl der Unterricht videographiert und zusätzliche Faktoren erhoben wurden, bleibt die Variablenanzahl begrenzt. Somit kann nicht von einer Kontrolle aller Störvariablen und einer Ursachenbestimmung ausgegangen werden. Folglich muss angenommen werden, dass neben dem Tanzunterricht und den erhobenen Variablen, auch andere, nicht-erhobene Faktoren einen Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung nehmen (z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Atmosphäre, regelmäßige Teilnahme). Dies schmälert die Aussagekraft der Ergebnisse (Bortz & Döring, 2006,

S. 57). Der limitierte Zeitraum erfasst zudem nur einen kleinen Entwicklungsausschnitt. Eine längere Studien- und vor allem Interventionsdauer hätte eventuell stärkere Hinweise auf die Kreativitätsentwicklung der Grundschul Kinder und die Stabilität der Wirkungen hervorgebracht. Demgegenüber wäre auch eine Erhöhung der Intensität mit mehreren Unterrichtseinheiten pro Woche möglich gewesen, um die Wirkungen zu verstärken.

Offen bleibt bei *Transferforschungs-Studien* zudem die Frage, ob mit hohen Testwerten auch hohe kreative Leistungen im Alltag einhergehen. Über einen Transfer der Ergebnisse können lediglich Vermutungen angestellt werden. Die Ergebnisse sollten nur in ihrem jeweiligen spezifischen Kontext betrachtet werden.

Mit dem bewussten Verzicht auf eine *Intervention* im konventionellen Sinne mussten Einbußen hinsichtlich der Kontrolle der Unterrichtsinhalte und -methoden hingenommen werden. So wurde mit den Lehrkräften zusammen ein methodisch-didaktischer Leitfaden entwickelt und praktische Workshops mit ihnen durchgeführt. Gleichzeitig wurde ihnen aber viel Freiheit eingeräumt, wie und was sie vermitteln sollen. Demnach war trotz bestimmter Vorgaben eine hohe Individualisierung der Unterrichtsgestaltung möglich, was zu unterschiedlichen Unterrichtsgestaltungen und Wirkungen führen kann.

Die Unterrichtsgestaltung sowie die Wirkungsbestimmung wurden mittels *quantitativer Methoden* erhoben, weil Wirkungszusammenhänge untersucht werden sollten. Vor allem in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung wäre der zusätzliche Einbezug qualitativer Methoden eine Bereicherung, um den Unterricht der einzelnen Tanzlehrkräfte detaillierter beschreiben zu können. Ebenso hätte die Kreativitätsentwicklung einzelner Kinder differenzierter dargestellt und abgebildet werden können.

Limitationen der Studie sind zudem durch die *Instrumente* gegeben. Derzeit bestehende Möglichkeiten zur Erfassung motorischer Kreativität im deutschsprachigen Raum sind begrenzt. Obwohl unter der Auswahl der möglichen Testverfahren der MKT 9–11 als das geeigneteste Verfahren schien, weil es motorisch-kreative und nicht nur kognitiv-kreative Facetten erfasst und zudem ökonomisch einsetzbar ist, fielen dennoch bereits während der Erhebung Schwierigkeiten auf. Es traten v. a. in Bezug auf die Problemlösungsfähigkeit einerseits Lerneffekte auf, da sich die Kinder teilweise an die Aufgabe und die Lösungen der vorangegangenen Erhebungen erinnerten. Andererseits traten Deckeneffekte auf, weil durch die begrenzte Anzahl an Gegenständen, die transportiert werden sollten, nur eine begrenzte Punktezahl möglich ist. Darüber hinaus ist bei zwei der vier Aufgaben ein Zeitlimit vorgesehen; dabei wird jedoch angenommen, dass sich Zeitdruck negativ auf die Kreativitätsentwicklung ausüben kann. Zudem wird bei den Facetten der Produktivität und Problemlösungsfähigkeit jeweils nur eine Aufgabe gestellt. Hier bleibt die Frage offen, ob mit einer einzelnen Aufgabe die Facette abgebildet

werden kann. Schließlich erfasst der Test zwar motorische Kreativitätsfacetten; diese sind jedoch nicht tanzspezifisch. Vielleicht hätte ein tanzspezifisches Verfahren die Entwicklung differenzierter abbilden können.

Mit dem eigens entwickelten niedrig-inferenten Beobachtungsinstrument mit dem die Unterrichtsanalyse durchgeführt wurde, kann die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung erfasst werden. Dabei wurde versucht alle Handlungsweisen zu berücksichtigen, die im Tanzunterricht vorkommen. So kann damit detailliert beschrieben werden, welche Gelegenheiten Kindern im Unterricht geboten werden und die Lehrkraft beispielsweise daraufhin sensibilisiert werden, wie ihr Unterricht gestaltet ist. Was das Instrument nicht leisten kann, ist erstens einen Richtwert zu liefern, wie hoch oder niedrig die Kreativitätsförderung im Unterricht ausfällt. Zweitens wird durch das rein quantitativ angelegte Instrument die Qualität des Unterrichts sowie die Atmosphäre nicht berücksichtigt. Dabei ist aus Theorien und Ergebnissen von Studien bekannt, dass diese Faktoren einen starken Einfluss haben können (vgl. Bamford, 2006; Theurer, 2014). Darüber hinaus hätten eine größere Stichprobe und die Videoaufnahme jeder Unterrichtseinheit ein detaillierteres Bild liefern können. Somit stellen die aufgezeichneten Videoaufnahmen lediglich Momentaufnahmen dar, die durch die Perspektive der Kamera zusätzlich eingeschränkt sind.

Durch die Fokussierung auf Dritt- und Viertklässler und die freiwillige Teilnahme der Grundschul Kinder an dem Angebot stellen die Probanden der *Stichprobe* keine Zufallsstichprobe dar. Dadurch wird die Repräsentativität der Daten eingeschränkt und die Ergebnisse müssen mit Vorsicht dargelegt und interpretiert werden. Eine randomisierte Zuteilung der Kinder zu den Gruppen hätte zu einer besseren Vergleichbarkeit der Gruppen, einer höheren Kontrolle der Störvariablen und damit einer höheren internen Validität geführt (Bortz & Döring, 2006, S. 54). Gegen eine künstlerische Zuteilung sprach allerdings das Ziel des Forschungsvorhabens: eine alltagsnahe Abbildung von Tanz- und Bewegungstheater AGs an Grundschulen.

Erwartungsgemäß kam es über die drei Erhebungszeitpunkte zu Dropouts von Schülerinnen und Schülern. Daher lagen nicht für alle Kinder *Daten* zu den drei Messzeitpunkten vor, was die Analyse erschwerte. Insbesondere beim dritten Messzeitpunkt fehlten v.a. von jenen Kindern Daten, die weiterführende Schulen besuchten. Es wäre daher von Vorteil gewesen, die Intervention bereits im Winterhalbjahr durchzuführen, damit die dritte Erhebung noch im Sommersemester hätte stattfinden können. Auch wenn zum dritten Messzeitpunkt immer noch eine verhältnismäßig große Stichprobe bestand, war die Größe einzelner Subgruppen, wenn sie in der Analyse in Bezug auf bestimmte Faktoren selektiert wurde, teilweise gering besetzt.

Schließlich stützen sich die Befundlage und *theoretischen Grundlagen* schwerpunktmäßig auf Erkenntnisse und Theorien aus den Sport-, Tanz- sowie Erziehungswissenschaften und Psy-

chologie. Da es für die Bereiche Kulturelle Bildung und Kreativität nur ansatzweise Mutterdisziplinen gibt, sind die theoretischen Grundlagen dementsprechend komplex. Auf eine den einzelnen Disziplinen umfassend gerecht werdende Aufarbeitung des theoretischen Hintergrunds (z. B. der Definitionen) und des dazugehörigen Forschungsstands musste verzichtet werden, da es den Rahmen der Arbeit überschritten hätte. So wurden zwar in Bezug auf die Definition der Begriffe auch phänomenologische und soziologische Perspektiven miteinbezogen. Viele Diskurse konnten in der theoretischen Grundlage jedoch nicht berücksichtigt werden (vgl. Banaji et al., 2010; Reckwitz, 2016).

8.4 Ausblick

Die Arbeit, mit ihren Stärken und ihren Schwächen, dient als Basis, um weiterführend den Zusammenhang von Kreativem Tanz und Kreativität näher zu untersuchen. Aus den Befunden und Grenzen der vorliegenden Arbeit heraus lassen sich folgende Forschungsperspektiven für zukünftige Studien ableiten:

- (1) Um dem komplexen Untersuchungsfeld von Wirkungen Kultureller Bildung gerecht zu werden, empfiehlt sich für zukünftige Studien eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. Demnach wäre beispielsweise über zusätzliche teilnehmende Beobachtungen und Fallstudien ein Offenlegen komplexer Vermittlungspraktiken und eine vertiefte Abbildung der Entwicklungen interessant.
- (2) In der Studie konnten nur Wirkungen in Teilfacetten der Kreativität dargestellt werden. Daher stellt sich die Frage, ob domänenspezifische Instrumente differenziertere tanzspezifische Wirkungen abbilden können, deren Erfassung mit domänenunspezifischen oder motorischen Kreativitätstests nicht möglich ist. Perspektivisch wäre es folglich ratsam in weiteren Studien domänenspezifische Instrumente heranzuziehen, um Wirkungen erfassen zu können. Demnach sollten bestehende motorische Kreativitätstests modifiziert, angepasst oder neu entwickelt werden. Das bestehende Beobachtungsinstrument könnte zudem in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden, um den Lehrkräften einen Einblick in ihre Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen und Charakteristiken offenzulegen. Außerdem wäre eine Weiterentwicklung mit Blick auf einen Richtwert interessant, der Aussagen zur Häufigkeit, zu prozentualen Zeitanteilen und der Qualität der kreativitätsfördernden Unterrichtsgestaltung impliziert. Dieser Richtwert könnte als Einflussgröße in die Analysen miteinbezogen und als Prädiktorvariable für die Voraussage der Kreativitätsentwicklungen von Kindern herangezogen werden.
- (3) Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie böte es sich in zukünftigen Studien an weitere Variablen wie die Unterrichtsqualität und Unterrichtsatmosphäre, aber auch die Motivation der Kinder und das subjektive Erleben zu erfassen und in die Analysen als

Einflussfaktoren miteinzubeziehen. Somit könnte ein umfassenderer Einblick in das komplexe Wirkungsgeflecht gewährt werden.

(4) Offen bleibt bisher zudem die Frage, inwieweit der zeitliche Umfang der Intervention einen Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung genommen hat. Daher empfiehlt sich für zukünftige Interventionen, die Wirkung von langfristigen Interventionen kurzen gegenüberzustellen. Ebenso wäre in diesem Zusammenhang ein Vergleich unterschiedlicher Intensität interessant.

(5) Schließlich wäre in Folgeuntersuchungen interessant der Frage nachzugehen, ob verschiedene Tanzstile, Unterrichtsstile, Unterrichtsgestaltungen, kulturelle Bildungsangebote (z. B. Musik, Bildhauerei, Theater) und Vorerfahrungen zu verschiedenen Wirkungen in Bezug auf die Kreativitätsentwicklung führen.

Die Resultate können nicht aus ihrem Kontext herausgerissen und zur Legitimierung des Faches an Schulen herangezogen werden. Aber die Studie kann als *ein* Beitrag verstanden werden, die vielfältigen Bildungsmöglichkeiten des Phänomens Tanz, das nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine an den Körper gebundene, rhythmische, selbst-referentielle, symbolisch-expressive Tätigkeit umfasst, zu verstehen und erklären.

Die Arbeit schließt mit einem Plädoyer für mehr Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung und insbesondere im Feld Tanz. Die damit einhergehende Einschätzung und Anerkennung der Potenziale kann zur Etablierung kultureller Bildungsangebote in die Schullandschaft beitragen. Somit kann allen Kindern – unabhängig ihrer Schichtzugehörigkeit, Bildungsstatus der Eltern oder Herkunft – eine Teilnahme an Kultureller Bildung ermöglicht werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, A. (1992). *Frauen, Körper, Krankheit, Kunst. Zum Prozess der Spaltung von Erfahrung und dem Problem der Subjektwerdung von Frauen. Dargestellt am Beispiel des zeitgenössischen künstlerischen Tanzes*. Oldenburg: bis.
- Ackermann, S. (2011). *Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“* (Studium und Forschung, 19). Kassel: University press.
- Adorno, T. W. (1959/1998). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I* (8, S. 93–121). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Albert, R. S. (1990). Identity, experiences, and career choice among the exceptionally gifted and talented. In M. A. Runco (Hrsg.), *Theories of creativity* (Sage focus editions, 115, S. 13–34). Newbury Park, Calif.: Springer VS.
- Albus, S., Micheel, H.-G., Otto, H.-U. & Polutta, A. (2009). Wirkungsforschung in der Jugendhilfe. Erfordernisse für angemessene Indikatoren und methodisches Design in der wissenschaftlichen Wirkungsevaluation. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 35–45). Münster: Waxmann.
- Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynold, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17–34.
- Allmer, H. (1983). *Entwicklungspsychologische Grundlagen des Sports* (Betrifft: Psychologie & Sport, 12). Köln: Bps.
- Altshuller, G., Shulyak, L., Rodman, S. & Fedoseev, U. (1997). *40 principles. TRIZ keys to innovation*. o.O.: Technical Innovation Center.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357–376.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press.
- Amado, D., Sanchez-Miguel, P. A., Molero, P. & Sánchez-Miguel, P. A. (2017). Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on the both genders. *PLoS one*, 12 (3), 1-14. doi: 10.1371/journal.pone.0174393.

- Arnold, K.-H. (2006). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wichmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (UTB, 2., aktualisierte Aufl., S. 17–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arts Council England. (2010). *Cultural Capital. A Manifesto for the future. Investing in Culture will build Britain's Social and Economic Recovery*. Zugriff am 15. Dezember 2015 unter <http://www.artscouncil.org.uk>
- Artus, H.-G. & Mahler, M. (1991). Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In M. Klein (Hrsg.), *Tanzforschung Jahrbuch* (Tanzforschung, 2, S. 37–60). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit. Mit 110 Tabellen* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A.G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15 (1), 64–86.
- Aspy, D. N. & Roebuck, F. N. (1973). An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behavior. *Journal of Educational Research*, 65, 365–368.
- Bäcker, M. (2008). Tanzen bildet?! Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext. In C. Fleischle-Braun (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung. [Dokumentation des Symposiums Tanzforschung & Tanzausbildung der Gesellschaft für Tanzforschung an der Staatlichen Ballettschule Berlin (4. bis 7. Oktober 2007)]* (Jahrbuch Tanzforschung, 18, S. 161–175). Berlin: Henschel.
- Bäcker, M. (2010). Improvisieren. Magie des Augenblicks. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 431–442). Balingen: Spitta.
- Baer, J. (1998). The case for domain specificity in creativity. *Creativity Research Journal*, 11 (2), 173–177.
- Baer, J. (2010). Is Creativity Domain Specific? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge handbooks in psychology, S. 321–341). New York: Cambridge University Press.
- Baer, J. & McKool, S. S. (2009). Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique. In C. Schreiner, J. Baer & S. S. McKool (Hrsg.), *Handbook of*

- research on assessment technologies, methods, and applications in higher education // Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique* (S. 65–77). Hershey, PA: IGI Global.
- Bähr, I. (2008). Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 32 (4&5), 4–10.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A., Liebau, A., Lorentz, B. & Liebau, E. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Banaji, S., Brun, A. & Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: a literature review* (2. Aufl.). London: Institute of Education, University of London.
- Barboza, K. (2015). Im Dazwischen – Tanz als Ausdruck und als nonverbale Sprache. In A. Klinge & N. A. Eger (Hrsg.), *Künstlerinnen und Künstler Im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung* (S. 95–100). Bochum: Projekt.
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health. Origins of personal vitality and creative freedom*. Princeton, New York: Nostrand Comp.
- Barthel, G. (2015). Praktiken des Vermittelns zeitgenössischer Choreografie. In A. Klinge & N. A. Eger (Hrsg.), *Künstlerinnen und Künstler Im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung* (S. 55–60). Bochum: Projekt.
- Barthel, G. & Artus, H.-G. (2007). *Vom Tanz zur Choreographie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik*. Dortmund: Athena.
- Barz, H. & Kosubek, T. (2008). *Begleitforschung zum Projekt „Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf“*. Zwischenbericht.: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Bastian, H. G., Kormann, A. & Hafen, R. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Music.
- Becker, J. (2013). Sichtstrukturen im Tanzunterricht. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, 4, S. 216–231). Münster: Waxmann.
- Beckers, E. (1993). Bewegungskultur. Kultur und Bildung. In E. Beckers & H. G. Schulz (Hrsg.), *Sport Bewegung Kultur* (S. 10–38). Bielefeld: Huchler.

- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 15–31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. & Rüschoer, B. (1996). Bewegung, Theater, Kreativität. Anmerkungen zu einer widersprüchlichen Beziehung. *Sportunterricht*, 45, 277–287.
- Beghetto, R. A. (2007). Creativity Research and The Classroom: From Pitfalls to Potential. In A.-G. Tan & T. B. Ward (Eds.), *Creativity. A handbook for teachers* (pp. 101-114). Singapore: World Scientific.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge handbooks in psychology, S. 447–466). New York: Cambridge University Press.
- Behrens, C. (2012a). Anwendung von Video-Stimulated-Recall-Interviews bei Schülerinnen und Schülern zur Erfassung der Innenperspektive beim Tanzen und Gestalten. In T. Fink (Hrsg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Kulturelle Bildung, 29, S. 147–159). München: kopaed.
- Behrens, C. (2012b). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Behrens, C. (2012c) Blick in die Forschung. In Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Theorie und Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen* (S. 62-64). Köln Bundesverband Tanz in Schulen.
- Behrens, C. (2013). Fördert Tanz die Kreativität? (Internationale) Tanzpädagogische Forschung zum Thema Tanz und Kreativität. In M. Bäcker & V. Freytag (Hrsg.), *Tanz, Spiel, Kreativität* (Jahrbuch Tanzforschung, 23, S. 227–242). Leipzig: Henschel.
- Behrens, C. (2014a). Sich körperlich ausdrücken. Die Expressivität von Bewegung im Mittelpunkt des Sportunterrichts. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (3&4), 2–6.
- Behrens, C. (2014b). „Tanzaufgaben als Aufgabe“. Eine experimentelle Studie zum Erleben von Aufgabenstellungen im Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen und

- Darstellen". In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 249–267). Springer VS.
- Benedek, M., Mühlmann, C., Jauk, E. & Neubauer, A. C. (2013). Assessment of Divergent Thinking by means of the Subjective Top-Scoring Method: Effects of the Number of Top-Ideas and Time-on-Task on Reliability and Validity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7 (4), 341–349.
- Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G. et al. (2016). Assessment of creativity evaluation skills. A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 75–84. doi: 10.1016/j.tsc.2016.05.007.
- Berghaus, M. (2012). Von Modellen zu Strukturen – zur Bedeutung von Modellprojekten in der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 414–419). München: kopaed.
- Berner, N. E. & Lotz, M. (2015). Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (KREApplus, 8, S. 348–404). München: kopaed.
- Berner, N. E., Lotz, M., Kastens, S., Faust, G. & Lipowsky, F. (2010). Die Entwicklung der Kreativität und ihre Determinanten in den ersten beiden Grundschuljahren. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (2), 72–84.
- Biburger, T. & Wenzlik, A. (Hrsg.). (2009). „*Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern*“. *Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen* (Kulturelle Bildung, Bd. 13). München: kopaed.
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 83–122). Hohengehren: Schneider.
- Bietz, J. & Heusinger, B. (2010). EigenSINN – Tanzen in der ästhetischen Bildung. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung* (S. 58–70). Leipzig: Henschel.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.). (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Hohengehren: Schneider.

- Bischof, M. & Nyffeler, R. (2014). Visionäre Bildungskonzepte. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln - tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 11–21). Zürich: Chronos.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Boas, F. (1992). Psychologische Aspekte der Ausübung und des Unterrichts in kreativem Tanz. In E. Willke, G. Hölter & H. Petzold (Hrsg.), *Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (Reihe Kunst, Therapie, Kreativität, 9, 2. Aufl., S. 95–114). Paderborn: Junfermann.
- Bockhorst, H. (2012). Überblick über die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 348–355). München: kopaed.
- Boklage, J. (2009). Ästhetische Bildung durch Künstlerprojekte – Entwicklung und Anwendung von Beobachtungsschwerpunkten zur Ausdifferenzierung möglicher Wirkungsbereiche. In Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.), *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 101–115). Oberhausen: Athena.
- Borczyk, M. & Behrens, C. (2014). Ästhetisches Interesse an künstlerischem Tanz im Alter – Eine explorative Analyse biographischer Erfahrungen und tätigkeitsspezifischer Vollzugsanreize. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit – LebensZeit. Tanzforschung 2014*. (Jahrbuch Tanzforschung, 24, S. 136–154). Leipzig: Henschel.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Weber, R. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen* (Springer-Lehrbuch, 6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bournelli, P., Makri, A. & Mylonas, K. (2009). Motor Creativity and Self-Concept. *Creativity Research Journal*, 21 (1), 104–110. doi: 10.1080/10400410802633657.

- Bournelli, P. & Mountakis, C. (2008). The Development of Motor Creativity in Elementary School Children and Its Retention. *Creativity Research Journal*, 20 (1), 72–80. doi: 10.1080/10400410701842078.
- Bradley, K. K. (2002). Informing and Reforming Dance Education Research - Seven study summaries and essay. In R. Deasy, J. S. Catterall, L. Hetland & E. Winner (Hrsg.), *Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (S. 2–18). Washington, D.C.: Arts Education Partnership.
- Braun, D. (1999). *Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis. Übergreifende Bildungsförderung in Kita und Kindergarten* (Fachwissen KITA). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bressan, E. (1990). Movement education and the development of children's decision making abilities. In W. S. Stinson (Hrsg.), *Moving and Learning for the Young Child. Presentations from the early childhood conference, "Forging the Linkage Between Moving and Learning for Preschool Children", Washington, D.C., December 1-4, 1988* (S. 67–72). Reston, Va.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Broadbent, J. (2004). Embodying the abstract. Enhancing children's spirituality through creative dance. *International Journal of Children's Spirituality*, 9 (1), 97–104.
- Brodbeck, K.-H. (Hrsg.). (2004) Neue Trends in der Kreativitätsforschung [Themenheft]. *Psychologie in Österreich. Themenschwerpunkt Kreativität, Kunst und Humor*, 26 (4&5).
- Bruin, A. (2010). Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums Tanz: Körper - Emotion - Kognition. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung* (S. 45–57). Leipzig: Henschel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2015). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung. Bundesanzeiger vom 28.10.2015*. Zugriff am 24. April 2017 unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1094.html>
- Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.). (2009). *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.

- Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.). (2012a). *2. Tanzpädagogischer Forschungstag 2012. Dokumentation*. Köln.
- Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.). (2012b). *Tanz in Schulen. Theorie und Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen*, Köln Bundesverband Tanz in Schulen. Zugriff am 18. September 2015 unter <https://bv-tanzinschulen.de/bv-publikationen/>
- Burgess, L. & Addison, N. (2007). Conditions for learning. Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *JADE*, 26 (2), 185–198.
- Burnard, P., Craft, A. & Cremin, T. (2006). Documenting “possibility thinking”. A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14, 343-262.
- Buytendijk, F. J.J. (1956). *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung. Als Verbindung und Gegenüberstellung von Physiologischer und Psychologischer Betrachtungsweise*. Berlin: Springer.
- Byrge, C. & Hansen, S. (2013). Course in new thinking in higher education. Enhancing creativity through the means of training, theory and workshop. *Problems of Education in the 21st Century* (51), 18–32.
- Cabrera-Rivas, C. (1991). Erziehung zum Tanz oder Erziehung durch Tanzen? Gedanken über einen Weg zur Tanzpädagogik. In M. Klein (Hrsg.), *Tanzforschung Jahrbuch* (Tanzforschung, 2, S. 61–81). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Cabrera-Rivas, C. (2010). Gestalten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 444–457). Balingen: Spitta.
- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2001). Tanzen in der Schule gestalten. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung* (5), 2–9.
- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2008). Tanzen in der Schule gestalten. In A. Klinge (Hrsg.), *Tanzen. Sportpädagogik. Fachzeitschrift für Lehrer*, 12–19 [Themenheft]. Seelze: Friedrich.
- Caf, B. (1994). *Vpliv gibalnega izraianja in ustvarjanja na hipoaktivne otroke v osnovni Soli (Influence of expressive and creative movement on hypoactive children in primary school)*: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia, unpublished.

- Caf, B., Kroflic, B. & Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *The Arts in Psychotherapy*, 24 (4), 355–365.
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity. Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (1), 39–56. doi: 10.1016/j.tsc.2007.01.001.
- Chatoupis, C. (2012). Young children's divergent movement ability: a study revisited. *Early Child Development and Care*, 183 (1), 92–108.
- Chen, L. (2008). *Theories and practices of teaching for creative thinking*. Taipei: Psychological Publishing.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching. Engaging students' critical thinking skills in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 366–375.
- Chen, W. & Cone, T. (2003). Links between Children's Use of Critical Thinking and an Expert Teacher's Teaching in Creative Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 169–185. doi: 10.1123/jtpe.22.2.169.
- Chesnokova, O. & Subbotsky, E. (2014). Social Creativity in Primary-school Children. How to Measure, Develop and Accept it. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 141–146. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.101.
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, 180 (3), 377–385. doi: 10.1080/03004430801931196.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 31 (2), 122–141.
- Cleland, F. E. (1994). Young Children's Divergent Movement Ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228–241.
- Cleland, F. E. & Gallahue, D. L. (1993). Young Children's Divergent Movement Ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77 (2), 535–544.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.

- Conti, R., Collins, M. A. & Picariello, M. (1995). *Differential effects of competition on the artistic creativity of girls and boys*. Unpublished manuscript, Brandeis University.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.
- Côte-Laurence, P. (1998). The effect of experience on creativity in dance. *Abstract in Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69 (1).
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum. Framing and developing practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2004). Little c Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools*. London: Routledge.
- Craft, A. (2007). Possibility Thinking in the Early Years and Primary Classroom. In A.-G. Tan & T. B. Ward (Eds.), *Creativity. A handbook for teachers* (pp. 231-249). Singapore: World Scientific.
- Craft, A., Jeffrey, B. & Liebling, M. (Eds.). (2004). *Creativity in education* (reprinted). London: Continuum.
- Cratty, B. J. (1979). *Perceptual and motor development in infants and children*. New York, New Jersey: Prentice Hall.
- Cremin, T. (2017). *Creativity and creative pedagogies in the early and primary years*. London: Routledge.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (2), 108–119. doi: 10.1016/j.tsc.2006.07.001.
- Cropley, A. (1991). *Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität*. München: Ehrenwirth.
- Cropley, A. (1992). *More Ways Than One. Fostering Creativity*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Cropley, A. (1995). Kreativität. In M. Amelang, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Verhaltens- und Leistungsunterschiede* (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, 2, S. 329–373). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education & learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.

- Cropley, A. (2005). *Creativity and problem-solving. Implications for classroom assessment* (Vernon-Wall lecture, 24th). Leicester: British Psychological Society.
- Cropley, A. & Cropley, D. (2007). Using Assessment to Foster Creativity. In A.-G. Tan & T. B. Ward (Hrsg.), *Creativity. A handbook for teachers* (S. 209–230). Singapore: World Scientific.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihályi, M. & Klostermann, M. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M. & Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity. A second order meta-analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31 (3), 165–173. doi: 10.1016/j.rpto.2015.06.002.
- Dalehefte, I. M. (2006). *Unterrichtsskripts – ein multikriterialer Ansatz. Eine Videostudie zum Zusammenspiel von Mustern unterrichtlicher Aktivitäten und prozessorientierter Lernbegleitung*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Dalehefte, I. M. & Kobarg, M. (2012). Einführung in die Grundlagen systematischer Videoanalysen in der empirischen Bildungsforschung. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 15–26). Münster: Waxmann.
- Damon, W. (1984). Peer education. The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331–343.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi: 10.1016/j.tsc.2012.07.004.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity. Using the power of lateral thinking to create new ideas*. Original from the University of Michigan: Harper Business.
- Deasy, R. (Hrsg.). (2004). *The Arts and Education. New opportunities for research*. Washington, D.C: Arts Education Partnership.
- Deasy, R., Catterall, J. S., Hetland, L. & Winner, E. (Hrsg.). (2002). *Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.

- Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Berlin: H. Heenemann.
- Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144–151. doi: 10.1016/j.tsc.2016.06.001.
- Dinold, M. (2014). The impact of dance and creative activities on the quality of life of individuals with disabilities. In D. Milanović & G. Sporiš (Hrsg.), *Fundamental and applied kinesiology - steps forward. Proceedings* (S. 22–26). Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Kinesiology.
- Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology* (12), 21–26.
- Dudek, S. Z., Strobel, M. G. & Runco, M. A. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 487–499.
- Dyson, S. B., Chang, Y.-L., Chen, H.-C., Hsiung, H.-Y., Tseng, C.-C. & Chang, J.-H. (2016). The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of Taiwanese college students. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 88–96. doi: 10.1016/j.tsc.2015.10.004.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109–132.
- Eger, N. A. (2014). *Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich* (Beiträge zur Sozialästhetik, 13). Dissertation, Universität Köln. Bochum: Projekt.
- Erdmann, R. (1987). Zum empirisch-analytischen Forschungsansatz in der Sportpädagogik. Vom Erbsenzählen zur Minestrone. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25. und 26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (dvs-Protokolle)* (28, S. 57–73). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (2), 185–202.

- Evertson, C. M. & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-243). New York: Macmillan.
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test manual*. Millbrae, California: California Academic Press.
- Fegley, L. E. (2010). *The impact of dance on student learning. Within classroom and across the curriculum*. Mater thesis, Everygreen State College. Olympia.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Psychological Review*, 2, 290–309.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll* (MobileStudy, 4th edition). Los Angeles: Sage.
- Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V.-I. & Wenzlik, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In T. Fink (Hrsg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Kulturelle Bildung, 29, S. 9–19). München: kopaed.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale Manual. Counseling Recordings and Tests*. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings Tests.
- Fleischle-Braun, C. (2012). Tanz und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 582–588). München: kopaed.
- Fleischle-Braun, C. & Klinge, A. (2008). Evaluierung von Tanz-Projekten im Bildungsbereich. Ein Arbeitskreisbericht. In C. Fleischle-Braun (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung. [Dokumentation des Symposiums Tanzforschung & Tanzausbildung der Gesellschaft für Tanzforschung an der Staatlichen Ballettschule Berlin (4. bis 7. Oktober 2007)]* (Jahrbuch Tanzforschung, 18, S. 192–198). Berlin: Henschel.
- Foik, J. (2008). *Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Community Dance am Beispiel des Tanzprojekts Carmina Burana (2006) unter der choreografischen Leitung von Royston Maldoom* (Kulturelle Bildung, 6). München: kopaed.
- Frege, J. (2008). *Kreativer Kindertanz. Grundlagen - Methodik - Ziele. Mit Beispiel einer Unterrichtsstunde* (2. Aufl.). Leipzig: Henschel.

- Freytag, V. (2011). „Zwischen Nullbock und Höhenflug“. *Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Freytag, V. (2016). „Etwas der Dingwelt entrücken“ – künstlerische Verfahren nutzen auch im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 65 (12), 356.
- Freytag, V. & Sinning, S. (2010). Explorieren und Erfinden. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 416–430). Balingen: Spitta.
- Fritsch, U. (1975). Tanzdidaktik und Sportcurriculum. *Sportunterricht*, 24 (3), 78–85.
- Fritsch, U. (1985a). Etwas sagen, was man nicht sagen kann – Ästhetische Erfahrungen im Tanz. In U. Fritsch (Hrsg.), *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung* (S. 11–24). Hamburg: Rowohlt.
- Fritsch, U. (Hrsg.). (1985b). *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung*. Hamburg: Rowohlt.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung. Der Körper als Ausdrucksorgan, 13 (5), 10–17.
- Fritsch, U. (1991). Tanz, Gymnastik, Sport. Von der Einheitlichkeit und Verschiedenheit unserer Körper- und Bewegungskultur. In M. Klein (Hrsg.), *Tanzforschung Jahrbuch* (Tanzforschung, 2, S. 7–17). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Fritsch, U. (1997). Tanzprojekte. Raum für unterschiedliche Annäherungen an den Tanz. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 5 (97), 14–23.
- Fritsch, U. (1999). *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Afra.
- Fritsch, U. (2001). Ästhetische Erziehung. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (2. Aufl., Bd. 1, S. 286–296). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fritsch, U. (2005). Tanzen „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (2. Aufl, S. 99–117). Stuttgart: Ernst Klett.
- Fritsch, U. (2008). Tanzen auch im Sportunterricht? In A. Klinge (Hrsg.), *Tanzen. Sportpädagogik. Fachzeitschrift für Lehrer*, 3–11 [Themenheft]. Seelze: Friedrich.
- Früh, W. (1991). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (3. Aufl.). Leipzig: Ölschläger.

- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fryer, M. (2003). *Creativity across the curriculum. A review and analysis of programmes designed to develop creativity*. London: Qualifications & Curriculum Authority.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik* (Kulturelle Bildung, 10). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2014a). *Überforderung, Überforschung, Überlagerung... Versuch über die Grenzen der Wirksamkeit kultureller Bildung*, Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 26. September 2018 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberforderung-ueberforschung-ueberlagerung-versuch-ueber-grenzen-wirksamkeit-kultureller>
- Fuchs, M. (2014b). Wirkungsdiskurse in der Kulturellen Bildung in Deutschland. In G. Hamer & S. Keller (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 87–98). München: kopaed.
- Gadelha, C. (2012). *Kreatives Tanzen mit Schulkindern. Ein Leitfaden für Lehrer und Tanzpädagogen*. Leipzig: Henschel.
- Gaupp, A. (1990). Grundlagen des Tanzes. In Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.), *Informationen über Tanz* (Tanz und Gesellschaft, 1). Berlin: ATB-Geschäftsstelle.
- Giacona, R. M. & Hedges, L. V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52 (4), 579–602.
- Giesler, M. (2003). *Kreativität und organisationales Klima. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Kreativitäts- und Innovationsklima in Betrieben* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 408). Münster: Waxmann.
- Glover, J. A., Ronning, R. R. & Reynolds, C.R. (Eds.). (1989). *Handbook of creativity* (Perspectives on individual differences). New York: Plenum Press.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, W. J. (1961). *Synectics*. New York: Harper Collins.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
- Guilford, J. P. (1970). Traits of Creativity. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity. Selected Readings* (Penguin education psychology readings, pp. 167-188). Harmondsworth, England: Penguin.

- Günther, D. (1962). *Der Tanz als Bewegungsphänomen. Wesen und Werden*. Reinbek: Rowohlt.
- Günther, S. (2017). Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. Überlegungen zum Bildungspotential kultureller Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (Pädagogik, S. 63–71). Bielefeld: transcript.
- Hagood, T. K. & Kahlich, L. C. (2007). Research in Choreography. In L. Bresler (Hrsg.), *International handbook of research in arts education. Part One* (Springer international handbooks of education, S. 517–528). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Halsey, K., Jones, M. & Lord, P. (2006). *What works in stimulating creativity amongst socially excluded young people*. Berkshire: NFER.
- Hanna, J. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum. *Educational Researcher*, 37 (8), 491–506.
- Hannover, B. & Becker, J. (2013). *Eine Videostudie zur Untersuchung der Aufgabenkultur im Tanzunterricht*: Freie Universität Berlin.
- Hany, E. A. (1993). Förderung der Kreativität. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Kognitives Training* (S. 262–292). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Hany, E. A. (2001). Förderung der Kreativität. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Förderung der Kreativität* (2. Aufl., S. 262–291). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), 397–414.
- Hartley, J. E. K., Levin, K. & Currie, C. (2016). A new version of the HBSC Family Affluence Scale – FAS III Development Study. Scottish Qualitative Findings from the International FAS. *Child indicators research*, 9, 233–245.
- Haselbach, B. (1971). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor-und Grundschule*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haynes, A. (1987). The Dynamic Image. Changing Perspectives in Dance Education. In P. Abbs (Hrsg.), *Living Powers. The Arts in Education* (S. 141–162). Basingstoke: Taylor and Francis.

- Heim, R. (2010). Bildung auch im außerschulischen Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, K. A. (1994). Können wir zur Erklärung außergewöhnlicher Schul-, Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt 'Kreativität' verzichten? *Empirische Pädagogik*, 8, 361–398.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Selze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helson, R. (1990). Creativity in women. Outer and inner views over time. In M. A. Runco (Ed.), *Theories of creativity* (Sage focus editions, vol. 115, pp. 45-58). Newbury Park, Calif.: Springer VS.
- Hennefeld, V. (2012). Zum Einsatz sozialwissenschaftlicher Datenerhebungsmethoden im Rahmen der Evaluation Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 943–946). München: kopaed.
- Hennessey, B. A. (2007). Creativity and Motivation in the Classroom: A Social Psychological and Multi-Cultural Perspective. In A.-G. Tan & T. B. Ward (Eds.), *Creativity. A handbook for teachers* (pp. 27-45). Singapore: World Scientific.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (1988). Story-telling: A Method For Assessing Children's Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 22, 235–246.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual review of psychology*, 61, 569–598.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J. et al. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. Education Statistics, US Department of Education*. Washington, D.C.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. & Moseley, D. (2005). *A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils*. London: Social Science Research Unit.
- Hill, B. (2009). Der Kompetenznachweis Kultur im Kontext kulturpädagogischer Wirkungsforschung. In V. Timmerberg & B. Schorn (Hrsg.), *Neue Wege der Aner-*

- kennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis* (Kulturelle Bildung, 15, S. 227–244). München: kopaed.
- Hill, B. & Richter, S. (2017). *Die biografische Bedeutung von Kultureller Bildung. Potentiale von Biografieforschung zum Verständnis von kulturellen Bildungsprozessen*, Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 26. September 2018 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/biografische-bedeutung-kultureller-bildung-potentiale-biografieforschung-zum-verstaendnis>
- Hillmann, K.-H. (1994). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hitzler, R. & Niederbacher, A. (2010). *Leben in Szenen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofer, S. (2004). *Dokumentation zum Vermittlungsprojekt für zeitgenössischen Tanz. Tanz aus der Reihe 2004*. Wien: Kulturkontakt Austria.
- Hohmann, A. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (3). Trainingswissenschaft. *Sportunterricht*, 56 (1), 3–10.
- Hong, E., Hartzell, S. A. & Greene, M. A. (2009). Fostering Creativity in the Classroom. Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *Journal of Creative Behavior*, 43 (3), 192–208.
- Hoppe, K. (1998). *Entwicklung eines motorisch bezogenen Kreativitätstests für Kinder im Grundschulalter von 9-11 Jahren. Erste Ansätze und Ergebnisse*. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule. Köln.
- Hoppe, M. & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, 9, 416–427.
- Horng, J. & Lin, L. (2009). The development of scale for evaluating creative culinary products. *Creativity Research Journal*, 21 (1), 54–63.
- Houtz, J. (1990). Environments that support creative thinking. In C. Hedley, J. Houtz & A. Baratta (Eds.), *Cognition, curriculum, and literacy* (pp. 61-76). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Hristovski, R., Davids, K., Araújo, D., Passos, P. & Torrents, C. (2011). Constraints induced emergence of functional novelty in complex neurobiological systems. A basis for creativity in sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 2 (15), 175–206.
- Hu, W. (2010). Factors that affect the development of creativity of primary and secondary school students in classroom teaching. *Theory and Practice of Education*, 30 (8), 46–49.

- Hugener, I. (2006a) Sozialformen und Lektionsdauer. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3. *Videoanalysen*. (S. 55). Frankfurt am Main.
- Hugener, I. (2006b) Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3. *Videoanalysen*. (S. 45-54). Frankfurt am Main.
- Hugener, I., Pauli-Friesdorf, C. & Reusser, K. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3. *Videoanalysen*. (Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K., Hrsg.) (Materialien zur Bildungsforschung), Frankfurt am Main.
- Humboldt, W. v. (2002). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Philipp Reclam (Original veröffentlicht 1792).
- Hutchinson, W. J. (1967). Creative and productive thinking in the classroom. *Journal of Creative Behavior*, 1, 419–427.
- Isaksen, S. (1987). Introduction. An orientation to the frontiers of creativity research. In S. Isaksen (Hrsg.), *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*. Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Jacobs, D. (1985). *Bewegungsbildung, Menschenbildung* (2. Aufl.). Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Jacobs, J. K., Garnier, H., Gallimore, R., Hollingsworth, H., Bogard Givvin, K., Rust, K. et al. (2003). *Third International Mathematics and Science Study 1999 Video Study Technical Report Volume 1: Mathematics. Technical Report*. Washington, D.C: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Jacobs, J. K., Kawanaka, T. & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31, 717–724.
- Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.

- Janssen, J. & Laatz, W. (2007). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Jay, D. (1991). Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8 (4), 305–316.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning. Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 399–414.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77–87. doi: 10.1080/0305569032000159750.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The creative school. A framework for success, quality and effectiveness*. London: Routledge.
- Jia, X., Hu, W., Cai, F., Wang, H., Li, J., Runco, M. A. et al. (2017). The influence of teaching methods on creative problem finding. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 86–94. doi: 10.1016/j.tsc.2017.02.006.
- Jöckel, Babitsch, B., Bellach, B. M., Bloomfield, K., Hoffmeyer-Zlotnik, J. H.P., Winkler, J. et al. (1998). *Messung und Quantifizierung soziographischer Merkmale in epidemiologischen Studien*. München: MMV Medizin Verlag.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Joubert, M. M. (2004). The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 17-34). London: Continuum.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (2), 124–129.
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.). (2006). *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Baer, J. & Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks. *Journal of Creative Behavior*, 39, 56–59.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology* (13), 1–12.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment* (Essentials of psychological assessment series). Hoboken, N.J: Wiley.

- Kaya, Ü. Ü., Can Yasar, M. & Karaca, N. H. (2016). Creative Movement and Dance in Early Childhood Education. In R. Efe, I. Loleva, E. Atasoy & I. Cürebal (Hrsg.), *Developments in Educational Sciences* (S. 322–334). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Kaye, N. (2000). *Site-specific art. Performance, place and documentation*. London u.a.: Routledge.
- Keinanen, M., Hetland, L. & Winner, E. (2000). Teaching cognitive skill through dance. Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3&4), 295–306.
- Kelb, V. (2012). Kulturelle Bildung und Schule. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 718–721). München: kopaed.
- Keuchel, S. (2012). Empirische kulturelle Bildungsforschung. Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 907–911). München: kopaed.
- Keuchel, S., Günsche, C. & Gross, S. (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis. Studie im Auftrag des Bundesverband Tanz in Schulen*. Bonn: Bundesverband Tanz in Schulen.
- Keun, L. L. & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7 (1), 35–65.
- Kim, J. (1998). *The effects of creative dance instruction on creative and critical thinking of 7th grade female students in Seoul, Korea*. Unpublished doctoral dissertation, New York University. New York.
- Kirsch, S. (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik* (Schriften zur Sportwissenschaft, 59). Hamburg: Kovač.
- Klein, G., Leopold, E. & Wieczorek, A. (2018). Tanz - Film - Schrift. Methodologische Herausforderungen und praktische Übersetzungen in der Tanzanalyse. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 235–258). Springer.
- Kleinert, J. & Erkens, D. (1999). Kreativitätsförderung durch Bewegung. Zu Effekten eines spezifischen Bewegungsprogramms auf originelle Leistungen von Kin-

- dern. In B. Ransch-Trill (Hrsg.), „Kreativität“: *Phänomen-Begriff-Sportwissenschaftliche Aktualität* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 21, S. 113–127). St. Augustin: Academia.
- Kleinert, J. & Kleinert, J. (2000). Bewegungsverhalten und Kreativität im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens zur Beobachtung von „Moto-kreativität“. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Denken, Sprechen, Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (Betrifft Psychologie & Sport, Serienbd. 38, S. 311–316). Köln: Bps.
- Klepacki, L. (2012). Warum eigentlich kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In T. Fink (Hrsg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Kulturelle Bildung, 29, S. 23–35). München: kopaed.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of Teaching and Learning in Swiss and German Mathematics Classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klinge, A. (2001). Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In L. Welzin & S. Karoß (Hrsg.), *Tanz, Politik, Identität* (Jahrbuch Tanzforschung, 1, S. 243–256). Hamburg: Lit.
- Klinge, A. (2008). Nachmachen und Tanzen – Tanzen und Nachmachen. In A. Klinge (Hrsg.), *Tanzen. Sportpädagogik. Fachzeitschrift für Lehrer*, 20–26 [Themenheft]. Seelze: Friedrich.
- Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (20, S. 79–94). Bielefeld: transcript.
- Klinge, A. (2012). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Körper, Bewegung und Schule [Themenheft]. Schulpädagogik heute*, 3 (6), 1–12.
- Klinge, A. (2014a). Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln - tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 59–69). Zürich: Chronos.

- Klinge, A. (2014b). Tanz trifft Bildung – Bildung trifft Tanz. Kulturelle Bildung und Tanz in Nordrhein-Westfalen. In NRW Landesbüro Tanz (Hrsg.), *Tanz Land NRW. Positionen des zeitgenössischen Tanzes in Nordrhein-Westfalen* (S. 154–158). Berlin: Theater der Zeit.
- Klinge, A. (2016). Kulturelle Schulentwicklung und Sport – eine unmögliche Allianz?! *Sportunterricht*, 65 (12), 363–369.
- Klinge, A. & Eger, N. A. (2014). Forschungsansätze in der Tanzvermittlung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Kulturelle Bildung, 39, S. 131–136). München: kopaed.
- Klinge, A. & Freytag, V. (2007). Gute Aufgaben zum Tanzen (er-)finden. *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 31 (4), 4–11.
- Klinge, A., Schneeweis, K. & Müller, L. (2010). Zum Stellenwert von Tanz in Schulen. In Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Flagge zeigen. Kulturelle Bildung 2010. 4* (5), 46–47 [Themenheft]. Remscheid: BKJ e.V.
- Klinge, A. & Schütte, M. (2013). Gestalten und Gestaltung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport* (S. 597–621). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kohlberg, L. (1987). The development of moral judgment and moral action. In L. Kohlberg (Ed.), *Child psychology and childhood education. A cognitive-developmental view*. New York: Longman.
- Kokkonen, M. (2014). *Dance.*: Fundacion Botín. Zugriff am 25. August 2017 unter <https://www.fundacionbotin.org/internal-education-area/creativity.html>
- Konowalczyk, S. (2016). *Zeitperspektiven von Jugendlichen. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports* (Bildung und Sport, Band 11). Wiesbaden: Springer VS.
- Konowalczyk, S., Steinberg, C., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Stern, M. (2018). Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13 (2), 179–190. doi: 10.3224/diskurs.v13i2.04.

- Kosubek, T. & Barz, H. (2011). "Take-off: Junger Tanz" im Spiegel der Forschung. In M. Kessel, B. Müller, T. Kosubek & H. Barz (Hrsg.), *Aufwachsen mit Tanz. Erfahrungen aus Praxis, Schule und Forschung* (S. 101–164). Weinheim und Basel: Beltz.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37 (3), 251.
- Kramer, K. (1975). Tanz als Curriculumelement im Schulsport und im Sportstudium. Informationen über Tanz. In Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.), *Symposium für Tanzdidaktik. Tanzdidaktische Konzeptionen* (Informationen über Tanz, 4, S. 7–21). Berlin: ATB-Geschäftsstelle.
- Krampen, G. (1993). Diagnostik der Kreativität. In G. Trost, K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 10. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 10, S. 11–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krampen, G. (1996). *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder Version für die psychologische Anwendungspraxis (KVS-P). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Krampen, G. (2009). Kreativitätsdiagnostik. In D. Irblich (Hrsg.), *Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 237–242). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Krampen, G., Freilinger, J. & Wilmes, L. (1991). Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung der Kreativität in der Kindheit. *Trierer Psychologische Berichte*, 18 (6).
- Kretschmer, J. (1974). *Grundlagen und Methoden zur Intensivierung des Unterrichtes im Geräteturnen* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 37, 2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kroflic, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib (Creativity through movement). Znanstveno in publicisticno sredisce*. Ljubljana, Slovenia: Science and Publishing Center.
- Kufner, S. (2012). *Diagnose und Prognose von Handlungskompetenz im Bereich adaptiven Lehrens bei Studierenden – eine Videostudie*. Dissertation, Universität Passau.
- Kuhn, J.-T. & Holling, H. (2009). Exploring the nature of divergent thinking. A multilevel analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (2), 116–123.

- Kulturstiftung der Länder; Kulturstiftung des Bundes; Europäischer Kongress zur Kulturellen Bildung. (2006). *Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Lernen aus der Praxis; Europäischer Kongress zur kulturellen Bildung 22.-24. September 2005 auf Kampnagel in Hamburg*, Berlin.
- Kultusministerium, N. (1984). „*Rahmenrichtlinien für die Grundschule: Musik*“ (Schroedel, Hrsg.), Hannover.
- Kultusministerium, N. (1998). „*Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport – Rahmenrichtlinien*“ (Schroedel, Hrsg.), Hannover.
- Kuo, H.-C., Burnard, P., McLellan, R., Cheng, Y.-Y. & Wu, J.-J. (2017). The development of indicators for creativity education and a questionnaire to evaluate its delivery and practice. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 186–198. doi: 10.1016/j.tsc.2017.02.005.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, R. L. (1988). *The Kusche Affective Interview-Revised. Unpublished Manuskript*. University of Washington, Department of Psychology.
- Laban, R. (1992). Der erzieherische und therapeutische Wert des Tanzes. In E. Willke, G. Hölter & H. Petzold (Hrsg.), *Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (Reihe Kunst, Therapie, Kreativität, 9, 2. Aufl., S. 79–93). Paderborn: Junfermann.
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung* (TanzScripte, 7). Bielefeld: transcript.
- Landau, E. (1984). *Kreatives Erleben. Psychologie und Person* (17). München: Ernst Reinhardt.
- Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung*. München: Reinhardt.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport*. Balingen: Spitta.
- Larson, R. W. & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence:.. What Can Be Learned from a High School Theater Program? *Child Development*, 78 (4), 1083–1099.
- Lau, C. & Cheung, P. C. (2010). Developmental trends of creativity. What twists of turn do boys and girls take at different grades? *Creativity Research Journal*, 22 (3), 329–336.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: The Ronald Press Company.

- Levine, S.-H. (1984). A critique of the Piagetian presuppositions of the role of play in human development and a suggested alternative. Metaphoric logic which organizes the play experience is the foundation for rational creativity. *Journal of Creative Behavior*, 18, 90–108.
- Lewis, C. & Lovatt, P. J. (2013). Breaking away from set patterns of thinking. Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46–58. doi: 10.1016/j.tsc.2013.03.001.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.). (2014a). *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Kulturelle Bildung, Bd. 39). München: kopaed.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (2014b). Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Kulturelle Bildung, 39, S. 177–214). München: kopaed.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2). Bielefeld: transcript.
- Lin, Y.-S. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2 (3), 149–155.
- Lopez, E. C., Esquivel, G. B. & Houtz, J. (1993). The creative skills of culturally and linguistically gifted and diverse students. *Creativity Research Journal*, 6, 401–412.
- Lotz, M. (2013). Die Kodierung der Lektionsdauer. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 3. Technischer Bericht zu den PERLE Videostudien* (Materialien zur Bildungsforschung, 23,3, S. 107). Frankfurt am Main: GFPPF.
- Lotz, M. (2014). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Dokumentation der Beobachtungsinstrumente*. Anlage zur Dissertation.
- Lotz, M., Berner, N. E. & Gabriel, K. (2013). Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In M. Lotz, F. Lipowsky &

- G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 3. Technischer Bericht zu den PERLE Videostudien* (Materialien zur Bildungsforschung, 23,3, S. 83–104). Frankfurt am Main: GPF.
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 3. Technischer Bericht zu den PERLE Videostudien* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 23,3). Frankfurt am Main: GPF.
- Lowinski, F. (2007). *Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen*. Bielefeld: transcript.
- Lucas, B. (2004). Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 35-44). London: Continuum.
- Ludwig, A. B. (1971). *An evaluation of modern dance as an educational process incorporating physical, creative, and psychological changes within the individual*. Master thesis, B.S. North Dakota State University.
- Lykesas, G., Tsapakidou, A. & Tsompanaki, E. (2014). Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 1 (2), 211–218.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Mainberger, U. (1977). *Test zum divergenten Denken (Kreativität) TDK 4-6*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., Ortlepp, W. & Krüger, H.-H. (2009). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (UTB Erziehungswissenschaft, 8247, 2. Aufl.). Stuttgart: Budrich, Opladen & Fannington Hills.
- Martínez, A. & Díaz, M. d. P. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora de la creatividad motriz en un grupo de discapacitados psíquicos [Effectiveness of an intervention programme to improve motor creativity in a group of mentally disabled persons]. *Apunts Educación Física y Deportes* (84), 11–19.

- Matarasso, F. (2005). *Kunst, Gesellschaft und Autonomie*. Übersetzung: Sybille Linke. Zugriff am 15. Juni 2006 unter URL: [http:// homepage.mac.com/ mata- rasso/ FileShari ng15. html](http://homepage.mac.com/matarasso/FileSharing15.html)
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H.-G. (2003). Kreativitätspädagogik. Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56 (1), 23–45.
- Menter, I. (2010). *Teachers – formation, training and identity: a literature review*. Newcastle: CCE.
- Mentzer, M. & Boswell, B. B. (1995). Effects of a movement poetry program on creativity of children with behavioral disorders. *Impulse*, 3 (3), 183–199.
- Miller, D. J., Hudson, A., Miller, A. & Shimi, J. (2010). *Nintendogs project. Report for LTS.*: University of Dundee.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. J.). *Kulturelle Bildung in NRW steht im Zentrum der Kulturpolitik. Den unterschiedlichen Zielgruppen Kultur näherbringen*. Zugriff am 28. Mai 2017 unter <https://www.mkw.nrw/kultur/kulturelle-arbeitsfelder/kulturelle-bildung-in-nrw-steht-im-zentrum-der-kulturpolitik/>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Minton, S. (2003). Assessment of High School Students' Creative Thinking Skills. A comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, 4 (1), 31–49.
- Minton, S. (2007). Middle School Choreography Class. Two Parallel but Different Worlds. *Research in Dance Education*, 8 (2), 103–121.
- Minton, S. & Beckwith, B. (1986). Dance and Sport – The Elusive Connection. Techniques and principles effectively used in teaching dance can be applied to teaching sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 57 (5), 26–54. doi: 10.1080/07303084.1986.10606120.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik* (36), 481–494.

- Mooney, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In F. Barron & C. W. Taylor (Hrsg.), *Scientific Creativity. Its recognition and development* (S. 331–340). New York: Wiley.
- Moran, S. (2010). Creativity in School. In K. Littleton (Ed.), *International handbook of psychology in education* (pp. 318-359). Bingley: Emerald.
- Mühlpforte, N. (2009). *Die Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die Graphomotorik von Erstklässlern – Eine empirische Studie. Der Tanz als Möglichkeit der ressourcenorientierten Förderung von qualitativen und quantitativen Aspekten der Schrift in der Erwerbsphase* (Europäische Hochschulschriften, Bd. 987). Dissertation Osnabrück Universität. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N. & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity* (21), 9–30.
- Münder, J. & Trenczek, T. (2011). *Kinder- und Jugendhilferecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung* (7. Aufl.). Köln: Luchterhand.
- Murdock, M. C. (2003). The Effects of Teaching Programmes Intended to Stimulate Creativity. A disciplinary view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 339–357.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures. Creativity, culture & education*. Sudbury, Suffolk.
- Neuber, N. (2000a). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 45). Sankt Augustin: Academia.
- Neuber, N. (2000b). Motorische Kreativität. Ansatzpunkte für die Begründung eines hilfreichen Konstrukts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Denken, Sprechen, Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (Betrifft Psychologie & Sport, Serienbd. 38, S. 299–304). Köln: Bps.
- Neuber, N. (2002). Bewegung als gestaltbares Material – Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung. *Sportunterricht*, 51 (12), 363–369.
- Neuber, N. (2008). Auf der Hut, ab der der Hut. Aufgabenvielfalt als methodisches Prinzip im Gymnastik-/Tanz-Unterricht. In A. Klinge (Hrsg.), *Tanzen. Sportpädagogik. Fachzeitschrift für Lehrer*, 38–43 [Themenheft]. Seelze: Friedrich.

- Neuber, N. (2009). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Fantasie wecken; Ausdrucksfähigkeit fördern; Zusammenarbeit anregen* (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2010). Darstellen, Vorführen, Aufführen – vom Bewegungsspiel zum Bewegungstheater. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 458–476). Balingen: Spitta.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben. Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 41–64). Springer VS.
- Neuber, N. (2015). *Sport.ART. Kinder- und Jugendsportshow* (Deutsche Sportjugend (dsj), Hrsg.), Frankfurt am Main.
- North, M. (1990). *Movement and Dance Education*. Plymouth: Northcote House.
- Oeuch, R. von. (1983). *A whack on the side of the head*. New York: Warner Communications.
- OMC (Hrsg.). (2014). *Policy handbook on promotion of creative partnerships. European agenda for culture. Workplan for culture 2011-2014*. Zugriff am 11. Juli 2018 unter <http://kultur.creative-europe-desk.de/eu-kulturpolitik.html>
- Opaschowski, H. W. (2005). Wachstumsgrenzen des Erlebnismarktes; Folgen für die Kulturpolitik. In Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Kulturpolitik. Thema: Kulturpublikum* (Jahrbuch für Kulturpolitik, 5, S. 256–269). Essen: Klartext.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination. Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination. Principles and procedures of creative problem-solving* (2nd ed.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Otis, A. S. & Lennon, R. T. (1982). *Otis-Lennon Mental Ability Test*. Orlando, FL: Psychological Corporation.
- Park, J. G. (2007). The effects of dance classes with problem based learning on middle school students' critical thinking and problem-solving ability. *Korean Journal of Sport Psychology*, 18 (2), 105–122.
- Parmenter, C. (1995). A classroom in Oz. *INSEA News*, 2 (1), 8.

- Parnes, S. J. (1961). Can Creativity Be Increased? *Studies in Arts Education*, 3 (1), 39–46.
- Parsad, B. & Spiegelman, M. (2012). *Arts Education In Public Elementary and Secondary Schools: 1999–2000 and 2009–10* (NCES 2012–014): National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, D.C.
- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 45–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Perry, A. & Karpova, E. (2017). Efficacy of teaching creative thinking skills: A comparison of multiple creativity assessments. *Thinking Skills and Creativity* (24), 118–126.
- Peter-Bolaender, M. (1992). Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung durch Tanz. In E. Willke, G. Hölter & H. Petzold (Hrsg.), *Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (Reihe Kunst, Therapie, Kreativität, 9, 2. Aufl., S. 465–485). Paderborn: Junfermann.
- Peters-Rohse, G. (1977). *Vorschul-Kinder Tanzerziehung*. Köln: Das Tanzarchiv.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 35 (6), 265–280.
- Pfizner, M. (2014). Einführung. In M. Pfizner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 1–7). Springer VS.
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent*. New York: Penguin.
- Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions. The case for the content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11 (2), 179–182.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83–96.
- Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2010). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge handbooks in psychology, S. 48–73). New York: Cambridge University Press.

- Popescu, M. I., Moraru, A. & Sava, N. I. (2015). Familial barriers in the development of creativity in preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (187), 601–606.
- Postuwka, G. & Schwappacher, A. (1998). Erfahrungen mit kreativem Tanz – Eine rückblickende Analyse. In H.-G. Artus & Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung* (9, S. 63–94). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Preiser, S. (1976). *Kreativitätsforschung* (Erträge der Forschung, 61). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Preiser, S. (1986). *Kreativitätsforschung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Preiser, S. (2006a). Kreativität. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 51–66). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Preiser, S. (2006b). Kreativitätsdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 112–124). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Preiser, S. (2006c). Kreativitätsförderung – Lernklima und Erziehungsbedingungen im Kindergarten und Grundschule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Das Kindesalter. Ausgewählte pädagogisch-psychologische Aspekte* (Psychologie und Gesellschaft, 3, S. 27–48). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Preiser, S. & Burgholz, N. (2004). *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf* (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger.
- Prenzel, M. & Ray, J. (2012). Bildungsqualität, Bildungsforschung und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 924–927). München: kopaed.
- Prenzel, M., Seidel, T., Lehrke, M., Rimmel, R., Duit, R., Euler, M. et al. (2002). Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik* (45), 139–156.
- Pürgstaller, E., Steinberg, C. & Konowalczyk, S. (2018). Zur Sache: Kulturelle Bildung in Bewegung. *Grundschule Sport*, 4 (20), 26–28.
- Quinten, S. (2016). Chancen Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche im inklusiven fähigkeitsgemischtem Tanz. *Sportunterricht*, 65 (12), 370–375.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.

- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie* (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2012a). Kapiteleinführung: Evaluation und Forschung in der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 900–902). München: kopaed.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2012b). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 108–114). München: kopaed.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung. In V. Hennefeld & R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluation in Kultur und Kulturpolitik. Eine Bestandsaufnahme* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, 11, S. 111–136). Münster: Waxmann.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2015). *Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig?*, Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 21. September 2015 unter <http://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 15). Oberhausen: Athena.
- Rittelmeyer, C. (2012). Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 928–930). München: kopaed.
- Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (16), 217–231.
- Rittelmeyer, C. (2014a). *Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen?*, Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 21. September 2015 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten-sollen-erforschen>
- Rittelmeyer, C. (2014b). Bildende Wirkungen künstlerischer Erfahrungen? Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung. In G. Hamer &

- S. Keller (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 15–28). München: kopaed.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools. Revolutionizing Education from the ground up*. London: Allen lane.
- Rohrbeck, M. (1993). Rhythmus. *Praxis Spiel und Gruppe. Zeitschrift für Gruppenarbeit*, 6 (3), 102–115.
- Roscher, M. (2012). Bewegung gestalten - Gymnastik und Tanz. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 238–253). Wiebelsheim: Limpert.
- Rose, L. H. & Lin, H.-T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18 (1), 11–22.
- Rosenblatt, E. & Winner, E. (1988). The art of children's drawings. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 3–15.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Educational Research*, 40 (2), 279–399.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. 7 (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50, 7. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 317–324.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual review of psychology*, 55, 657–687.
- Runco, M. A. (2007a). *Creativity. Theories and themes; research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Runco, M. A. (2007b). Encouraging Creativity in Education. In A.-G. Tan & T. B. Ward (Hrsg.), *Creativity. A handbook for teachers* (S. vii–ix). Singapore: World Scientific.
- Runco, M. A. (2010). Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge handbooks in psychology, S. 413–445). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 66–75.
- Runco, M. A. & Charles, R. E. (1993). Judgments of originality and appropriateness as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 15 (5), 537–546.

- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal* (24), 92–96.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schacter, J., Thum, Y. M. & Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40 (1), 47–72.
- Scharfe, M. (2002). *Menschenwerk. Erkundungen über Kultur*. Köln: Böhlau.
- Schenk, L., Bau, A.-M., Borde, T., Butler, J., Lampert, T., Neuhauser, H. et al. (2006). Mindestindikatorensatz zur Erfassung des Migrationsstatus. Empfehlungen für die epidemiologische Praxis. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 49 (9), 853–860.
- Schmidt, T., Goforth, E. & Drew, K. (1975). Creative dramatics and creativity. An experimental study. *Educational Theatre Journal*, 27 (1), 111–114.
- Schwantes, F. (2006). *Darstellung und Vergleich der methodischen Ansätze im Bewegungstheater/Spiel-Musik-Tanz und im Studiengang Tanzpädagogik an der Palucca Schule Dresden*. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Scibinetti, P., Tocci, N. & Pesce, C. (2011). Motor Creativity and Creative Thinking in Children. The Diverging Role of Inhibition. *Creativity Research Journal*, 23 (3), 262–272. doi: 10.1080/10400419.2011.595993.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 321–328.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The Effectiveness of Creativity Training. A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16 (4), 361–388.
- See, B. H. & Kokotsaki, D. (2015). *Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence.*: Education Endowment Foundation, Durham.
- Seidel, T. (2003a). Sichtstrukturen – Organisation unterrichtlicher Aktivitäten. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 113–128). Kiel: IPN.
- Seidel, T. (2003b). Überblick über Beobachtungs- und Kodierungsverfahren. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 99–113). Kiel: IPN.

- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Dalehefte, I. M. & Meyer, L. (2001). Richtlinien für Videoaufzeichnungen. In T. Seidel (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“ – eine Videostudie* (S. 5–26). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Dalehefte, I. M. & Meyer, L. (2003). Aufzeichnen von Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 47–75). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Dalehefte, I. M. & Meyer, L. (2005). Standardized guidelines. How to collect videotapes. In T. Seidel (Hrsg.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2003). Video als Methode in der Lehr-Lern-Forschung. *Journal für LehrerInnen- und Lehrerbildung*, 1, 54–61.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg.). (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M. et al. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 799–821.
- Seitz, H. (2012). Performative Research. In T. Fink (Hrsg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Kulturelle Bildung, 29, S. 81–95). München: kopaed.
- Serve, H. J. (2000). Fundamente (grund)schulpädagogischer Kreativitätsförderung. In H. J. Serve (Hrsg.), *Kreativitätsförderung* (Basiswissen Grundschule, Bd. 3, S. 10–26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Shoumakova, N. & Stetsenko, A. (1993). Exceptional children. Promoting creativity in a school training context. In International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (Hrsg.), *Symposium Abstracts of the Twelfth Biennial Meeting of ISSBD* (S. 23).
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge: University press.
- Simonton, D. K. (2000). Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.

- Smith, G. F. (1998). Idea generation techniques. A formulary of active ingredients. *Journal of Creative Behavior*, 32, 107–134.
- Sowden, P., Clements, L., Redlich, C. & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity. Realising a benefit of primary school arts. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (2), 128–138.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2007). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz.*
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight* (4th ed.). New York: Routledge.
- Starkweather, E. K. (1964). Problems in the measurement of creativity in preschool children. *Journal of Educational Measurement*, 1, 543-547.
- Steinberg, C. & Steinberg, F. (2016). Importance of students' views and the role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education. *Research in Dance Education*, 17 (3), 189–203.
- Stern, M., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Steinberg, C. (2017). Tanz und Bewegungstheater – Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung* (S. 76–83). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Sternberg, R. J. (2003a). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 325–338.
- Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2009). Domain-Generality Versus Domain-Specificity of Creativity. In P. Meusbürger, J. Funke & E. Wunder (Hrsg.), *Milieus of creativity. An interdisciplinary approach to spatiality of creativity* (Knowledge and space, 2, S. 25–38). Dordrecht: Springer.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity. An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 3–12.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Stinson, S. (1989). Creative dance for preschool children. *Early Child Development and Care*, 47 (1), 205–209. doi: 10.1080/0300443890470112.

- Stivaktaki, C., Mountakis, C. & Bournelli, P. (2010). The effect of a cross-curricular study programme in physical education on the attitudes and perceptions of Greek children towards traditional (folk) dance in the first year of secondary school. *Research in Dance Education*, 11 (3), 193–211.
- Studer-Lüthi, B. & Züger, B. (2012). Auswirkung einer Tanzintervention auf Körperkonzept und kognitive Fähigkeiten von regulär entwickelten Kindern. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 23 (2), 70–77. doi: 10.1026/0933-6885/a000077.
- Tanggaard, L. (2011). Stories about creative teaching and productive learning. *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 217–230.
- Taylor, C. W. (Hrsg.). (1964). *Creativity. Progress and potential*. New York / Original from the University of Michigan: McGraw-Hill.
- Tesch, M. (2005). Coding manual. Experiments in physics lessons. In T. Seidel (Hrsg.), *How to run a video study. Technical report of the IPN video study* (S. 91–107). Münster: Waxmann.
- Theurer, C. (2014). *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter*. Dissertation, Universität Kassel.
- Theurer, C., Berner, N. E. & Lipowsky, F. (2012). Die Entwicklung der Kreativität im Grundschulalter: Zur Kreativitätsmessung im PERLE-Projekt. *Journal for Educational Research Online; Journal für Bildungsforschung Online*, 4 (2), 174–190.
- Thomas, N. G. & Burke, L. E. (1981). Effects of school environments on the development of young children's creativity. *Child Development*, 52, 1153–1162.
- Tiedt, A. (2003). *Die Aufgabenschere*. Unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater-Unterrichtsplanung und Realisation. In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur. Von der alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater* (S. 240–251). Lichtenau: AOL.
- Tiedt, W. (1999). Bewegungstheater. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 309–336). Baltmannsweiler: Schneider.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent* (15th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking. Norms-technical manual. Verbal Tests, forms A and B; Figural Tests, forms A and B*. New York: Personal Press, Inc., Princeton.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly, 12*, 195–199.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior, 4*, 114–143.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M. & Anguera, M.T. (2010). Discovering new ways of moving. Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner. *Journal of Creative Behavior, 44*, 45–61.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M. & Anguera, M.T. (2013). Dance divergently in physical education. Teaching using open-ended questions, metaphors, and models. *Research in Dance Education, 14* (2), 104–119. doi: 10.1080/14647893.2012.712100.
- Torrents Martín, C., Ric, Á. & Hristovski, R. (2015). Creativity and emergence of specific dance movements using instructional constraints. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9* (1), 65–74. doi: 10.1037/a0038706.
- Treptow, R. (2012a). Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 805–809). München: kopaed.
- Treptow, R. (2012b). *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Trigg, M. G. (1978). *The effects of varying amounts of creative modern dance activities on creative-thinking ability and self-concept*. Dissertation, University of North Carolina.
- Ulewicz, M. & Beatty, A. (2001). *The power of video technology in international comparative research in education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Ulmann, G. (1968). *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz Juventa.

- Ulmann, G. (2012). Kreativität und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg, S. 160–164). München: kopaed.
- UN Department for General Assembly and Conference Management. (1998). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948.
- United Nation Educational Scientific and Cultural Organization. (2017). *Arts Education. Background*. Zugriff am 08. Juli 2018 unter <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/background/>
- Urban, K. K. (1993). Neuere Aspekte in der Kreativitätsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 161–181.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft* (Hochbegabte: Individuum - Schule - Gesellschaft, 7). Münster: Lit.
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt am Main: Swets Test Service.
- Van Hook, C. W. & Tegano, D. W. (2002). The relationship between creativity and conformity among pre-school children. *Journal of Creative Behavior*, 36 (1), 1–16.
- Vent, H. (1985). Choreographie – ästhetische und pädagogische Aspekte. In U. Fritsch (Hrsg.), *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung* (S. 25–40). Hamburg: Rowohlt.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (Perspectives on individual differences, pp. 93-110). New York: Plenum Press.
- Vogel, C. (2004). *Tanz in der Grundschule. Geschichte - Begründungen - Konzepte*. Dissertation, Hochschule für Musik. Köln.
- Vogel, C. (2006). Bedingungen der Fächer Musik und Sport mit dem Schwerpunkt auf der Primarstufe. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven; Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 19-34). München: Kieser.
- Volker, M. A. (2006). Reporting effect size estimates in school psychology research. *Psychology in the Schools*, 43 (6), 653–672.
- Von Hentig, H. (1998). *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München, Wien: Hanser.

- Waldenfels, B. (2007). Sichbewegen. In G. Brandstetter & C. Wulf (Hrsg.), *Tanz als Anthropologie* (S. 14–30). München: Fink.
- Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Cape.
- Weishaupt, H. (2013). *Education in Germany 2012. An indicator-based report including an analysis of arts education throughout the life course*. Bielefeld: wbv, Bertelsmann.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (Pädagogik, S. 13–25). Bielefeld: transcript.
- Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity. Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8 (1), 1–10.
- Westmeyer, H. (1998). The social construction and psychological assessment of creativity. *High Ability Studies* (9), 11–21.
- Westphal, K. (2014). *Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung*, Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 26. September 2018 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013a). *Art for Art's Sake? Overview.*: OECD Publishing.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013b). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Educational Research and Innovation.*: OECD Publishing.
- Winnicott, D. W. (1989). *Vom Spiel zur Kreativität* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wiskow, M. (1992). *Konkreatives Handeln. Theoretische und empirische Ansätze zur Umorientierung in der Kreativitätsforschung* (Betrifft, Psychologie & Sport. Sonderband, 17). Köln: Bps.
- Wolters, P. (2013). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, P. Wolters & I. Bähr (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, Band 20, 2. Aufl., S. 19–43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

- Wycoff, J. (1991). *Mind mapping. Your personal guide to exploring creativity and problem-solving*. New York: Berkley Publishing Group.
- Wyrick, W. (1968). The Development of a Test of Motor Creativity. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 39 (3), 756–765. doi: 10.1080/10671188.1968.10616608.
- Yeh, Y. C. (2006). *Creativity teaching. Past, present, and future*. Taipei: Psychological Publishing.
- Zachopoulou, E., Makri, A. & Pollatou, E. (2009). Evaluation of children's creativity. Psychometric properties of Torrance's 'Thinking Creatively in Action and Movement' test. *Early Child Development and Care*, 179 (3), 317–328.
- Zastrow, C. von. (2004). *Academic Atrophy: The Condition of the Liberal Arts in America's Public Schools* (Council for Basic Education, Hrsg.), Washington, D.C.
- Zimmermann, O. (2008). Kultur, Kompetenz, Bildung. Experimentierraum. Tanzplan Deutschland. *politik & kultur* (14), 1.
- Züchner, I. & Grgic, M. (Hrsg.). (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die Medikus Studie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

TABELLENVERZEICHNIS

| | | |
|---------|--|-----|
| Tab. 1 | <i>Gegenüberstellung von ausgewählten domänenunspezifischen und handlungsbezogenen Kreativitätstests.....</i> | 65 |
| Tab. 2 | <i>Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler nach Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) sowie Schultyp (Brennpunktschule/Nicht-Brennpunktschule).</i> | 126 |
| Tab. 3 | <i>Übersicht über das Alter und die Unterrichtserfahrung der vier Tanzpädagoginnen und -pädagogen (TP) im Jahr 2017.</i> | 129 |
| Tab. 4 | <i>Übersicht über die Datengrundlage der videographierten Tanz-Einheiten.</i> | 130 |
| Tab. 5 | <i>Empirische Befunde zu den Gütekriterien des MKT 9–11</i> | 134 |
| Tab. 6 | <i>Überblick über das Beobachtungsinstrument.</i> | 140 |
| Tab. 7 | <i>Stundenbeispiel zum Ausgangspunkt Material.....</i> | 155 |
| Tab. 8 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Tanzerfahrung.</i> | 162 |
| Tab. 9 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor außerschulische Tanzaktivität.....</i> | 165 |
| Tab. 10 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Geschlecht.</i> | 167 |
| Tab. 11 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Schultyp.....</i> | 169 |
| Tab. 12 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf den Einflussfaktor Lehrkraft.</i> | 172 |
| Tab. 13 | <i>Dauer und durchschnittliche Dauer der einzelnen Unterrichtseinheiten</i> | 174 |
| Tab. 14 | <i>Gegenüberstellung der Unterrichtsgestaltung (prozentuale Zeitanteile) der vier Tanzlehrkräfte – Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse.</i> | 186 |
| Tab. 15 | <i>Unterrichtsstatistik Tanz und Bewegungstheater – schulweise.</i> | 260 |
| Tab. 16 | <i>Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG).</i> | 261 |
| Tab. 17 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Zeit*Gruppe-Interaktionseffekt.</i> | 261 |
| Tab. 18 | <i>Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich Tanzerfahrung.</i> | 262 |
| Tab. 19 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Tanzerfahrung.</i> | 263 |
| Tab. 20 | <i>Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich außerschulischer Tanzaktivität.</i> | 263 |
| Tab. 21 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Tanzaktivität.</i> | 264 |

| | | |
|---------|---|-----|
| Tab. 22 | <i>Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich des Geschlechts.</i> | 265 |
| Tab. 23 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Geschlecht.</i> | 266 |
| Tab. 24 | <i>Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) über alle drei Messzeitpunkte bezüglich des Schultyps.</i> | 266 |
| Tab. 25 | <i>Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Schultyp.</i> | 267 |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | | |
|----------------|--|-----|
| <i>Abb. 1</i> | Komponentenmodell nach Urban (1993, 2004)..... | 53 |
| <i>Abb. 2</i> | Vereinfachtes „4P-U-Modell“ | 56 |
| <i>Abb. 3</i> | Aufgabenschere | 88 |
| <i>Abb. 4</i> | Untersuchungsdesign der TuB-Studie | 123 |
| <i>Abb. 5</i> | Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie | 124 |
| <i>Abb. 6</i> | Überblick über den prozentualen Anteil an Erst- bis Viertklässlern in der Gesamtstichprobe | 125 |
| <i>Abb. 7</i> | Überblick über die Geschlechterverteilung in der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in Prozent beim ersten Messzeitpunkt. | 126 |
| <i>Abb. 8</i> | Übersicht über das außerschulische Freizeit- und Bewegungsverhalten in der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) beim ersten Messzeitpunkt. | 127 |
| <i>Abb. 9</i> | Übersicht über die Verteilung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) auf zusätzliche Nachmittags-AGs der Schulen beim ersten Messzeitpunkt. | 128 |
| <i>Abb. 10</i> | Übersicht über die Tanz- und Theater-Vorerfahrungen der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) beim ersten Messzeitpunkt..... | 129 |
| <i>Abb. 11</i> | Entwicklung des Beobachtungsinstruments..... | 137 |
| <i>Abb. 12</i> | Übersicht über die Untersuchungsvorbereitung. | 147 |
| <i>Abb. 13</i> | Übersicht über den zeitlichen Ablauf der Datenerhebung | 149 |
| <i>Abb. 14</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 160 |
| <i>Abb. 15</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 160 |
| <i>Abb. 16</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Originalität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 161 |
| <i>Abb. 17</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) mit und ohne Tanzerfahrung in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 164 |
| <i>Abb. 18</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) mit und ohne Tanzaktivität in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 166 |
| <i>Abb. 19</i> | Entwicklung der Jungen und Mädchen aus der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 168 |
| <i>Abb. 20</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) aus Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen in der Facette der Produktivität über alle drei Messzeitpunkte (MZP). | 170 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| <i>Abb. 21</i> | Entwicklung der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) aus Brennpunkt- und Nicht-Brennpunktschulen in der Facette der Originalität über alle drei Messzeitpunkte (MZP)..... | 171 |
| <i>Abb. 22</i> | Entwicklung der Interventionsgruppe, getrennt nach unterrichtender Tanzpädagogin oder -pädagogen (TP), in der Facette der Problemlösungsfähigkeit über die ersten zwei Messzeitpunkte (MZP)..... | 173 |
| <i>Abb. 23</i> | Prozentuale Zeitanteile der Sozialformen an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten..... | 176 |
| <i>Abb. 24</i> | Prozentuale Zeitanteile der Unterrichtsmethoden an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten..... | 178 |
| <i>Abb. 25</i> | Prozentuale Zeitanteile der kreativitätsanregenden Aufgabenstellungen an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten, getrennt nach Facetten. | 182 |
| <i>Abb. 26</i> | Prozentuale Zeitanteile der Aufgabenstellungen, getrennt nach dem Freiheitsgrad, an der öffentlichen Unterrichtszeit (Lektion) der fünfzehn videographierten Unterrichtseinheiten. | 184 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|------------|---|
| AG | Arbeitsgemeinschaft |
| D | Dauer |
| df | Freiheitsgrad |
| <i>F</i> | F-Wert |
| IV | Interventionsgruppe |
| KG | Kontrollgruppe |
| m/w | Männlich/weiblich |
| max. | maximal |
| mind. | mindestens |
| MZP | Messzeitpunkt |
| <i>MW</i> | Mittelwert |
| <i>N</i> | Umfang der Gesamtstichprobe |
| <i>n</i> | Umfang der Teilstichprobe |
| n.s. | nicht signifikant |
| η^2_p | Partielles Eta-Quadrat (Maß der Effektstärke) |
| ρ | Signifikanzwert |
| SES | Sozioökonomischer Status |
| <i>SD</i> | Standardabweichung |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |
| t | Messzeitpunkt |
| † | Signifikanzwert |
| TP | Tanzpädagog*innen |

ANHANG

| | | |
|----------|--|------------|
| A | Unterrichtsstatistik | 260 |
| B | Ergebnistabellen..... | 261 |
| C | Einverständniserklärung..... | 268 |
| D | Informationsblatt zur Videoerhebung für Tanzlehrkräfte..... | 271 |
| E | Kontrollblatt Videoteam | 272 |
| F | Checklist Videoerhebung..... | 273 |
| G | Logbuch für Tanzlehrkräfte | 275 |
| H | Allgemeiner Eingangsfragebogen..... | 278 |
| I | Kreativitätstest..... | 281 |
| J | Kameraskript | 285 |
| K | Kodiermanual..... | 302 |

A Unterrichtsstatistik

Tab. 15 *Unterrichtsstatistik Tanz und Bewegungstheater – schulweise³².*

| Schule | Zeitraum | Anzahl der Unterrichtsstunden | Anzahl Kinder |
|---------------|-------------------|-------------------------------|---------------|
| Grundschule a | 29.02.-20.06.2016 | 15 | 19 |
| Grundschule b | 29.02.-20.06.2016 | 12 | 9 |
| Grundschule c | 29.02.-27.06.2016 | 14 | 9 |
| Grundschule d | 24.02.-29.06.2016 | 16 | 23 |
| Grundschule e | 03.03.-14.07.2016 | 14 | 10 |
| Grundschule f | 03.03.-30.06.2016 | 13 | 8 |
| Grundschule g | 02.03.-29.06.2016 | 16 | 5 |
| Grundschule h | 25.02.-30.06.2016 | 14 | 16 |
| Grundschule i | 29.02.-20.06.2016 | 14 | 21 |
| Grundschule j | 01.03.-21.06.2016 | 15 | 20 |

³² Die Tanz- und Bewegungstheater-AGs fanden an unterschiedlichen Wochentagen an den Schulen statt. Daher ist die unterschiedliche Stundenanzahl in den Schulen auf reguläre Ausfälle (z. B. Osterferien, Pfingsten usw.) zurückzuführen.

B Ergebnistabellen

Tab. 16 Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG).

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------|-----|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> |
| Produktivität | I | 138 | 3,78 | 2,63 | 88 | 4,39 | 3,14 |
| | II | 123 | 5,71 | 3,54 | 71 | 5,45 | 3,26 |
| | III | 101 | 5,68 | 3,39 | 50 | 5,10 | 3,46 |
| Problemlösungsf. | I | 138 | 5,99 | 4,85 | 88 | 6,75 | 4,71 |
| | II | 123 | 8,07 | 4,81 | 71 | 9,97 | 4,37 |
| | III | 101 | 9,83 | 4,38 | 50 | 11,08 | 3,65 |
| Originalität | I | 138 | 4,55 | 1,90 | 88 | 4,90 | 1,85 |
| | II | 123 | 4,76 | 1,73 | 71 | 4,70 | 1,62 |
| | III | 101 | 5,02 | 1,72 | 50 | 5,28 | 2,17 |

Tab. 17 Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Zeit*Gruppe-Interaktionseffekt.

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2_p |
|------------------|-----------------------|------|----------------------|----------|----------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 191 | 3,68 | ,057† | ,019 |
| | I-III | 1 | 149 | 2,90 | ,091† | ,019 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,02 | ,881 | ,000 |
| | I-II-III | 2 | 292 | 2,10 | ,125 | ,014 |
| Problemlösungsf. | I-II | 1 | 191 | 3,15 | ,078† | ,016 |
| | I-III | 1 | 149 | 2,18 | ,142 | ,014 |
| | II-III | 1 | 146 | 0,19 | ,666 | ,001 |
| | I-II-III ^a | 1,81 | 263,46 | 1,67 | ,193 | ,011 |
| Originalität | I-II | 1 | 191 | 1,31 | ,253 | ,007 |
| | I-III | 1 | 149 | 0,60 | ,439 | ,004 |
| | II-III | 1 | 146 | 1,02 | ,314 | ,007 |
| | I-II-III ^a | 1,95 | 284,99 | 1,62 | ,020 | ,011 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Tab. 18 *Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich Tanzerfahrung.*

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|--------------------|-----|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> |
| Mit Tanzerfahrung | | | | | | | |
| Produktivität | I | 95 | 3,63 | 2,46 | 37 | 4,97 | 3,72 |
| | II | 85 | 6,18 | 3,54 | 30 | 5,80 | 3,67 |
| | III | 72 | 6,29 | 3,47 | 22 | 4,86 | 3,75 |
| Problemlösungsf. | I | 95 | 6,42 | 5,08 | 37 | 6,49 | 4,66 |
| | II | 85 | 7,76 | 5,14 | 30 | 8,67 | 4,66 |
| | III | 72 | 9,65 | 4,62 | 22 | 9,50 | 4,41 |
| Originalität | I | 95 | 4,49 | 1,88 | 37 | 5,16 | 1,79 |
| | II | 85 | 4,88 | 1,74 | 30 | 5,00 | 1,39 |
| | III | 72 | 5,19 | 1,68 | 22 | 5,64 | 2,15 |
| Ohne Tanzerfahrung | | | | | | | |
| Produktivität | I | 43 | 4,09 | 2,96 | 51 | 3,96 | 2,60 |
| | II | 38 | 4,66 | 3,35 | 41 | 5,20 | 2,95 |
| | III | 29 | 4,17 | 2,69 | 28 | 5,29 | 3,28 |
| Problemlösungsf. | I | 43 | 5,05 | 4,20 | 51 | 6,94 | 4,78 |
| | II | 38 | 8,76 | 3,97 | 41 | 10,93 | 3,93 |
| | III | 29 | 10,28 | 3,78 | 28 | 12,32 | 2,33 |
| Originalität | I | 43 | 4,67 | 1,97 | 51 | 4,71 | 1,89 |
| | II | 38 | 4,5 | 1,71 | 41 | 4,49 | 1,75 |
| | III | 29 | 4,59 | 1,74 | 28 | 5,00 | 2,18 |

Tab. 19 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Tanzerfahrung.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|------------------|-----------------------|------|----------------------|------|-------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 179 | 4,24 | ,040* | ,022 |
| | I-III | 1 | 147 | 4,31 | ,040* | ,028 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,71 | ,401 | ,005 |
| | I-II-III | 2 | 288 | 2,13 | ,121 | ,015 |
| Problemlösungsf. | I-II | 1 | 189 | 0,01 | ,941 | ,000 |
| | I-III | 1 | 147 | 0,01 | ,937 | ,000 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,02 | ,891 | ,000 |
| | I-II-III ^a | 1,86 | 267,77 | 0,01 | ,986 | ,000 |
| Originalität | I-II | 1 | 189 | 0,01 | ,907 | ,000 |
| | I-III | 1 | 147 | 0,13 | ,716 | ,001 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,10 | ,753 | ,001 |
| | I-II-III ^a | 1,99 | 286,04 | 1,07 | ,932 | ,000 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Tab. 20 *Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich außerschulischer Tanzaktivität.*

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------------------------|-----|----|------|------|----|------|------|
| | | n | MW | SD | n | MW | SD |
| Mit außerschulischer Tanzaktivität | | | | | | | |
| Produktivität | I | 50 | 4,02 | 3,01 | 17 | 5,06 | 3,67 |
| | II | 44 | 6,34 | 3,64 | 13 | 6,46 | 4,03 |
| | III | 36 | 6,14 | 3,61 | 11 | 5,73 | 4,13 |
| Problemlösungsf. | I | 50 | 7,00 | 5,14 | 17 | 5,41 | 4,53 |
| | II | 44 | 8,16 | 4,89 | 13 | 7,85 | 5,18 |
| | III | 36 | 8,86 | 4,79 | 11 | 9,82 | 4,31 |
| Originalität | I | 50 | 4,70 | 1,83 | 17 | 5,47 | 1,88 |
| | II | 44 | 4,95 | 1,82 | 13 | 5,08 | 1,26 |
| | III | 36 | 5,03 | 1,67 | 11 | 6,00 | 1,73 |

Anhang

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------------------------|-----|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> |
| Ohne außerschulische Tanzaktivität | | | | | | | |
| Produktivität | I | 88 | 3,64 | 2,39 | 69 | 4,13 | 3,00 |
| | II | 79 | 5,35 | 3,46 | 57 | 5,16 | 3,05 |
| | III | 65 | 5,43 | 3,26 | 38 | 4,76 | 3,18 |
| Problemlösungsf. | I | 88 | 5,42 | 4,61 | 69 | 7,19 | 4,74 |
| | II | 79 | 8,03 | 4,80 | 57 | 10,53 | 4,05 |
| | III | 65 | 10,37 | 4,08 | 38 | 11,63 | 3,23 |
| Originalität | I | 88 | 4,47 | 1,95 | 69 | 4,70 | 1,82 |
| | II | 79 | 4,66 | 1,69 | 57 | 4,61 | 1,70 |
| | III | 65 | 5,02 | 1,75 | 38 | 5,00 | 2,23 |

Tab. 21 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Tanzaktivität.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2_p |
|------------------|-----------------------|------|----------------------|----------|----------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 189 | 0,18 | ,675 | ,001 |
| | I-III | 1 | 146 | 0,06 | ,804 | ,000 |
| | II-III | 1 | 143 | 0,12 | ,732 | ,001 |
| | I-II-III | 2 | 286 | 0,07 | ,931 | ,000 |
| Problemlösungsf. | I-II | 1 | 188 | 0,72 | ,397 | ,004 |
| | I-III | 1 | 146 | 3,60 | ,060† | ,024 |
| | II-III | 1 | 143 | 1,68 | ,197 | ,012 |
| | I-II-III ^a | 1,84 | 263,14 | 1,90 | ,155 | ,013 |
| Originalität | I-II | 1 | 188 | 0,17 | ,677 | ,001 |
| | I-III | 1 | 146 | 0,66 | ,420 | ,004 |
| | II-III | 1 | 143 | 0,83 | ,363 | ,006 |
| | I-II-III ^a | 1,98 | 282,44 | 0,47 | ,624 | ,003 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Tab. 22 *Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) bezüglich des Geschlechts.*

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------|-----|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> |
| Mädchen | | | | | | | |
| Produktivität | I | 97 | 3,45 | 2,42 | 49 | 4,37 | 3,30 |
| | II | 88 | 5,68 | 3,80 | 39 | 5,82 | 3,63 |
| | III | 73 | 5,60 | 3,41 | 29 | 5,52 | 3,78 |
| Problemlösungsf. | I | 97 | 6,29 | 4,98 | 49 | 5,73 | 4,16 |
| | II | 88 | 8,01 | 5,05 | 39 | 8,59 | 4,55 |
| | III | 73 | 9,42 | 4,64 | 29 | 10,76 | 3,76 |
| Originalität | I | 97 | 4,47 | 2,03 | 49 | 4,92 | 1,91 |
| | II | 88 | 4,76 | 1,79 | 39 | 4,92 | 1,75 |
| | III | 73 | 4,93 | 1,74 | 29 | 5,72 | 2,03 |
| Jungen | | | | | | | |
| Produktivität | I | 41 | 4,54 | 2,94 | 39 | 4,41 | 2,98 |
| | II | 35 | 5,77 | 2,85 | 32 | 5,00 | 2,75 |
| | III | 28 | 5,89 | 3,38 | 21 | 4,52 | 2,96 |
| Problemlösungsf. | I | 41 | 5,29 | 4,51 | 39 | 8,03 | 5,08 |
| | II | 35 | 8,23 | 4,22 | 32 | 11,66 | 3,52 |
| | III | 28 | 10,89 | 3,48 | 21 | 11,52 | 3,53 |
| Originalität | I | 41 | 4,73 | 1,57 | 39 | 4,87 | 1,79 |
| | II | 35 | 4,77 | 1,59 | 32 | 4,44 | 1,41 |
| | III | 28 | 5,25 | 1,65 | 21 | 4,67 | 2,24 |

Tab. 23 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Geschlecht.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | F | p | η^2_p |
|------------------|-----------------------|------|----------------------|------|-------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 189 | 0,14 | ,712 | ,001 |
| | I-III | 1 | 147 | 0,33 | ,574 | ,002 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,11 | ,744 | ,001 |
| | I-II-III | 2 | 288 | 0,38 | ,682 | ,003 |
| Problemlösungsf. | I-II | 1 | 189 | 0,03 | ,863 | ,000 |
| | I-III | 1 | 147 | 4,65 | ,033* | ,031 |
| | II-III | 1 | 144 | 4,87 | ,029* | ,033 |
| | I-II-III ^a | 1,82 | 261,99 | 2,66 | ,077° | ,018 |
| Originalität | I-II | 1 | 189 | 0,62 | ,431 | ,003 |
| | I-III | 1 | 147 | 1,46 | ,229 | ,001 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,61 | ,436 | ,004 |
| | I-II-III ^a | 1,98 | 285,66 | 0,80 | ,448 | ,006 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † $\leq 0,1$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

Tab. 24 *Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe von Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG) über alle drei Messzeitpunkte bezüglich des Schultyps.*

| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------|-----|----|------|------|----|------|------|
| | | n | MW | SD | n | MW | SD |
| Brennpunktschule | | | | | | | |
| Produktivität | I | 59 | 3,49 | 2,49 | 34 | 5,32 | 3,29 |
| | II | 51 | 4,96 | 3,13 | 17 | 4,88 | 3,72 |
| | III | 46 | 5,24 | 3,37 | 15 | 6,13 | 4,60 |
| Problemlösungsf. | I | 59 | 6,00 | 4,96 | 34 | 7,85 | 5,28 |
| | II | 51 | 7,24 | 5,14 | 17 | 8,53 | 5,06 |
| | III | 46 | 8,85 | 4,76 | 15 | 9,67 | 4,72 |
| Originalität | I | 59 | 4,56 | 1,92 | 34 | 5,47 | 1,67 |
| | II | 51 | 4,90 | 1,85 | 17 | 4,53 | 1,33 |
| | III | 46 | 5,07 | 1,77 | 15 | 5,53 | 1,77 |

Anhang

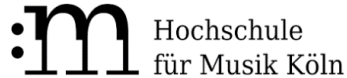
| Facette | MZP | IV | | | KG | | |
|------------------------|-----|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>MW</i> | <i>SD</i> |
| Keine Brennpunktschule | | | | | | | |
| Produktivität | I | 79 | 3,99 | 2,72 | 54 | 3,80 | 2,92 |
| | II | 72 | 6,24 | 3,74 | 54 | 5,63 | 3,12 |
| | III | 55 | 6,05 | 3,39 | 35 | 4,66 | 2,81 |
| Problemlösungsf. | I | 79 | 5,99 | 4,79 | 54 | 6,06 | 4,21 |
| | II | 72 | 8,67 | 4,51 | 54 | 10,43 | 4,07 |
| | III | 55 | 10,65 | 3,90 | 35 | 11,69 | 2,96 |
| Originalität | I | 79 | 4,54 | 1,90 | 54 | 4,54 | 1,88 |
| | II | 72 | 4,67 | 1,65 | 54 | 4,76 | 1,70 |
| | III | 55 | 4,98 | 1,68 | 35 | 5,17 | 2,33 |

Tab. 25 *Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Schultyp.*

| Facette | MZP | df | df _{Fehler} | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2_p |
|------------------|-----------------------|------|----------------------|----------|----------|------------|
| Produktivität | I-II | 1 | 189 | 3,20 | ,075† | ,017 |
| | I-III | 1 | 147 | 0,38 | ,538 | ,003 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,17 | ,679 | ,001 |
| | I-II-III | 2 | 288 | 0,51 | ,600 | ,004 |
| Problemlösungsf. | I-II | 1 | 189 | 1,54 | ,216 | ,008 |
| | I-III | 1 | 147 | 1,48 | ,226 | ,010 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,00 | ,996 | ,000 |
| | I-II-III ^a | 1,86 | 268,17 | 1,12 | ,324 | ,008 |
| Originalität | I-II | 1 | 189 | 4,51 | ,035* | ,023 |
| | I-III | 1 | 147 | 1,03 | ,313 | ,007 |
| | II-III | 1 | 144 | 0,78 | ,379 | ,005 |
| | I-II-III ^a | 1,98 | 284,96 | 1,78 | ,017 | ,012 |

Anmerkung: ^a Huyn-Feldt; † ≤ 0,1; **p* ≤ ,05; ***p* ≤ ,01; ****p* ≤ ,001.

C Einverständniserklärung



Stand: 19. Januar 2016

Schreiben an die Erziehungsberechtigten zum Forschungsprojekt „Tanz und Bewegungstheater für Schülerinnen und Schüler im Ganztag“

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen eines Verbundprojektes der Stiftung Mercator/Rat für kulturelle Bildung wurden unserer Forschungsgruppe, bestehend aus Prof. Dr. Nils Neuber (Uni Münster), Prof. Dr. Martin Stern (Uni Marburg), Prof. Dr. Yvonne Hardt (HfMT Köln) und Dr. Claudia Steinberg (Uni Mainz) Fördermittel für die Durchführung eines Forschungsprojektes an Mainzer Grundschulen bewilligt.

Das Verbundprojekt zielt insgesamt auf die wissenschaftliche Überprüfung von Wirkungen kultureller Bildung ab. Im Rahmen des Forschungsprojektes zum Tanz und Bewegungstheater wird speziell der Frage nachgegangen, welche Effekte eine pädagogisch-künstlerische Intervention bei Kindern in (Ganztags-)Grundschulen hat. Betrachtet werden insbesondere die Effekte in den Bereichen Kreativität, Selbstkonzept und emotionale Kompetenz.

Kern des Projektes wird ein Tanz- und Bewegungstheaterangebot (pädagogisch-künstlerische Intervention) sein, das von professionellen Tanz- und Bewegungspädagog/innen an Mainzer Grundschulen im Ganztag geleitet wird.

Der Ablauf der Untersuchungen gestaltet sich folgendermaßen:

Das Angebot wird mit einem wöchentlichen Termin als Angebot von geschulten Tanz- und Bewegungspädagog/innen im Zeitraum des 2. Schulhalbjahres 2016 (Februar-Juli 2016) durchgeführt.

Um Informationen über die Wirkungen kultureller Bildung am Beispiel von Tanz und Bewegungstheater zu erhalten, würden wir gerne mittels Fragebögen, Interviews und Kreativitätstests die kreative Entwicklung sowie die Persönlichkeitsentwicklung bei Ihrem Kind erfassen.

Hierzu sind drei Messzeitpunkte geplant: Vor, unmittelbar nach sowie drei Monate nach Abschluss eines künstlerisch-pädagogischen Unterrichtsprojektes zum Tanz und Bewegungstheater.

Projektverantwortliche

Dr. Claudia Steinberg
Institut für Sportwissenschaft
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Albert-Schweitzer-Straße 22
55099 Mainz
Tel. +49 6131 39-23744
c.steinberg@uni-mainz.de

Prof. Dr. Yvonne Hardt
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Turmstraße 3-5
50733 Köln
Tel. +49 221-912 818-0
Yvonne.Hardt@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Nils Neuber
Institut für Sportwissenschaft
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Horstmarer Landweg 62b
48149 Münster
Tel. +49 251 83-32361
Nils.Neuber@uni-muenster.de

Prof. Dr. Martin Stern
Institut für Sportwissenschaft und Motologie
Philipps-Universität Marburg
Barfüßerstr. 1
35032 Marburg
Tel. +49 6421 28-23953
sternm@staff.uni-marburg.de

Das Projekt wird gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR



Kontakt

tub-projekt@uni-mainz.de

Es gibt hierzu Gruppen von Schüler/innen (Versuchsgruppen), die am künstlerisch-pädagogischen Angebot in Tanz und Bewegungstheater meist in Form einer AG der Schule teilnehmen.

Außerdem werden auch Schüler/innen an den Tests teilnehmen, die während des gleichen Zeitraumes kein spezielles Angebot besuchen bzw. ein Alternativ-Programm in einer anderen Sport AG (z.B. kleine Spiele, Inline Skating etc.). Dazu werden wir auf das an den Schulen bestehende AG-Angebot zurückgreifen.

Datenschutz:

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes würden wir gerne Ihr Kind anhand von Fragebögen und Interviews befragen bzw. praktische Kreativitätstests durchführen und Filmsequenzen sowie Bilder zu forschungsrelevanten Fragestellungen zur Auswertung nutzen. Die daraus entnommenen Daten werden anonymisiert und nur zu Forschungszwecken von unserem Team genutzt und veröffentlicht, nicht aber an Dritte weitergegeben. Um die Kinder für die Auswertungen den Testverfahren und den Gruppen entsprechend zuordnen zu können, werden wir eine Identifikationsnummer für jedes Kind erstellen, die sich aus einem Code für die Schule, einem Code für die Klasse und einem Code für die Klassenliste zusammensetzt. Somit ist ein anonymer und vertraulicher Umgang mit den erhobenen Daten Ihres Kindes gewährleistet. Nach Auswertung der Daten werden diese vernichtet und sind bis dahin nur der Projektleitung und den Projektmitarbeitern zugänglich.

Die Datenerhebung ist mit dem Landesbeauftragten für den Datenschutz und die Informationsfreiheit Rheinland-Pfalz abgestimmt und erfolgt nach dessen Grundsätzen.

Gerne erhalten Sie auf Wunsch eine Ergebnismeldung und werden über die Weiterverwendung der Daten (z.B. Veröffentlichungen) informiert.

Einwilligung:

Wir bitten Sie herzlich zum Gelingen unseres Forschungsprojektes beizutragen, indem Sie Videoaufzeichnungen, Fragebögen, Interviews und Bildern im Auftrag Ihres Kindes zustimmen.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freigestellt, durch Nichtteilnahme entstehen Ihnen und Ihrem Kind keine Nachteile!

Zur Einwilligung bitten wir Sie die beiliegende Einwilligungserklärung zu unterschreiben und Ihrem Kind mitzugeben. Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen



Dr. Claudia Steinberg, Prof. Dr. Nils Neuber, Prof. Dr. Martin Stern, Prof. Dr. Yvonne Hardt

Einwilligungserklärung

Ja, ich bin informiert worden, dass von und mit meinem Kind (bitte beziehen Sie sich bei den folgenden Angaben auf Ihr Kind):

Name, Vorname: _____

(Bitte ankreuzen!)

Videoaufzeichnungen und Fotos angefertigt werden,

sowie

Interviews durchgeführt und aufgezeichnet werden,

Schriftliche Befragungen durchgeführt werden,

Praktische Testverfahren (Kreativitätstests) durchgeführt werden.

Ich bin über den Inhalt § 22 des Gesetzes das Urheberrecht an Werken der bildenden Künste und der Fotografie (KunstUrhG) belehrt worden.³³

Die Interviews, Fragebögen, Testverfahren sowie Videoaufzeichnungen und Fotos werden ausschließlich für pädagogische und wissenschaftliche Zwecke verwendet und dürfen vom Forschungsteam zeitlich, räumlich, sachlich und inhaltlich unbeschränkt im Kontext von Publikations-, Öffentlichkeits- und Forschungsarbeit anonymisiert veröffentlicht werden.

(Bitte ankreuzen!)

Ich willige ein, dass mein Kind an der Datenerhebung des Forschungsprojektes teilnehmen kann.

Ich willige ein, dass die angekreuzten Verfahren und Informationen im Rahmen des Forschungsprojektes verwendet werden können.

Ort, Datum

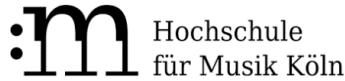
Unterschrift des Erziehungsberechtigten

Sie können auch während oder nach einer Teilnahme das Einverständnis mit der Datenverwertung ohne Angabe von Gründen und ohne Konsequenzen widerrufen. Es liegt in Ihrer Entscheidung, ob Sie die Preisgabe einzelner Daten (z.B. durch Nichtbeantwortung von Einzelfragen) verweigern.

³³

Der Inhalt § 22 KunstUrhG lautet wie folgt: (Recht am eigenen Bild) Bildnisse dürfen nur mit Einwilligung des Abgebildeten verbreitet oder öffentlich zur Schau gestellt werden. Die Einwilligung gilt im Zweifel als erteilt, wenn der Abgebildete dafür, dass er sich abbilden lässt, eine Entlohnung erhält. Nach dem Tode des Abgebildeten bedarf es bis zum Ablauf von 10 Jahren der Einwilligung der Angehörigen des Abgebildeten. Angehörige im Sinne dieses Gesetzes sind der überlebende Ehegatte oder Lebenspartner und die Kinder des Abgebildeten und, wenn weder ein Ehegatte oder Lebenspartner noch Kinder vorhanden sind, die Eltern des Abgebildeten.

D Informationsblatt zur Videoerhebung für Tanzlehrkräfte



Im Folgenden möchte ich dir einige Informationen zum Ablauf der Studie geben. Wie du bereits weißt, setzt sich die Studie aus vier Einheiten zusammen. In den geplanten vier Tanzeinheiten darfst du selbst entscheiden, wann du mit welchem thematischen Ausgangspunkt jeweils arbeiten möchtest. Die verschiedenen Ausgangspunkte sind: Alltagsbewegungen, bildliche Darstellungen (Formen), das Arbeiten mit Objekten / Materialien und Beziehungen.

Alle vier Einheiten werden von unserem Kamerateam gefilmt. Bitte informiere die Kinder in der Einheit vorher über unseren Besuch, sodass sie sich darauf einstellen können. Am Tag der Videoerhebung werden ich oder eine unserer Studentischen Hilfskräfte (Johanna oder Annika) dich an deiner Schule besuchen kommen. Die Mitarbeiter/innen und ich haben uns im Vorfeld mit der Kameraausrüstung und ihrem Gebrauch vertraut gemacht (wurden in Vorfeld geschult). Es ist wichtig, dass wir nach standardisierten Richtlinien filmen, um die empirische Erhebung zu validieren. 15 bis 20 Minuten vor der jeweiligen Einheit werde ich oder der/die Mitarbeiter/in zwei Kameras im Klassenraum bzw. in der Turnhalle aufstellen. Eine Kamera wird auf die unterrichtende Lehrperson ausgerichtet, die andere nimmt die Klasse von hinten auf (Überblickskamera). Von den Kindern wurden Einverständniserklärungen eingeholt; jene Kinder ohne Einverständniserklärung werden nicht gefilmt. Leider lässt es sich mit der Lehrer-Kamera nicht immer vermeiden, Kinder ohne Einverständniserklärung nicht zu filmen, daher werden diese Szenen nachher rausgeschnitten. Um zu garantieren, dass alle Arbeitsaufträge und Anweisungen klar zu verstehen sind, sind beide Kameras mit einem Richtmikrofon ausgestattet. Für die Studie ist es besonders wichtig, dass die aufgenommene Einheit eine typische Unterrichtsstunde abbildet. Lasse dich trotz der Kameras und der Anwesenheit einer weiteren Person nicht beeinflussen. Es wäre schön, wenn du deinen Unterricht so normal wie möglich gestaltest. Um den Unterrichtsfluss nicht zu stören, versuchen die Hilfskräfte und ich so leise wie möglich zu sein. Weiterhin würde ich dich bitten, während der Aufnahme nicht mit der filmenden Person zu sprechen und sie so gut es geht zu ignorieren. Um die gesamte Unterrichtsstunde zu erfassen, wäre es hilfreich, wenn du uns eine Kopie des Unterrichtsverlaufs aushändigen könntest. Das Logbuch sowie die Kopien zum Unterrichtsverlauf werden von mir oder einer meiner Hilfskräfte im Verlauf des Projektes dann eingesammelt.

Bei Fragen kontaktiere bitte:

Esther Pürgstaller

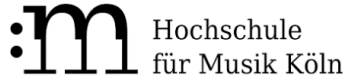
Wissenschaftlicher Mitarbeiterin

Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport

Westfälische Wilhelms-Universität (Münster)

Institut für Sportwissenschaften

E Kontrollblatt Videoteam



Kontrollblatt

Code: _____

Datum/Uhrzeit: _____

Name der filmenden Person: _____

Schule: _____

Name der Lehrkraft: _____

Ausgangspunkt: _____

Probleme/Schwierigkeiten bei den Aufnahmen:

Material/Dokumente, die von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt wurden:

F Checklist Videoerhebung



Hochschule
für Musik Köln



Vor der Videoaufzeichnung

- Du kennst den Weg zur Schule und weißt in welchem Raum du filmen wirst.
- Du überprüfst, ob du das gesamte Equipment dabei hast und die Batterien vollgeladen sind (auch die Ersatzbatterien).
- Du legst einen Ordner am Laptop an und beschriftest diesen.

Am Tag der Videoaufzeichnung

- Du kommst mind. 20 Minuten früher an die Schule und stellst die Kameras auf. Am Anfang dauert der Aufbau etwas länger und es braucht Zeit bis du eine gute Position für die beiden Kameras gefunden hast.
- L-Kamera: 1/3 Position; Ü-Kamera: Ecke im hinteren Raum (Fenster im Rücken).
- Du füllst das Informationsblatt aus.
- Achte auf die Batterien-Ladezeit: suche evtl. nach einer Steckdose in deiner Nähe.
- Du nimmst Kontakt mit den Tanzpädagogen auf und fragst sie nach dem ungefähren Stundenverlauf sowie dem Raumkonzept.
- Du bittest sie, dir ein Zeichen zu geben, wann die Stunde beginnt. Du schaltest die Kameras (zuerst die Ü-Kamera, dann die L-Kamera) und das aktive Mikrophon ein, dann klatscht du einmal laut in die Hände (Synchronisierung) in Sichtweite beider Kameras. Der Unterricht beginnt.
- Kontrolliere, ob beide Kameras und das Mikrophon tatsächlich aufnehmen!

Während der Videoaufzeichnung

- Sprich weder die Tanzpädagogen noch die Kinder während der Aufnahme an.
- Versuche so wenig wie möglich den Platz zu verlassen und damit Aufmerksamkeit auf dich zu ziehen.
- Versuche dich mit der L-Kamera in die Lage eines idealisierten Lernenden dieser AG hineinzusetzen und halte alle Instruktionen der Tanzpädagogen fest.
- Mit den Kopfhörern überprüfe den Ton!
- Bevor du die Aufnahme stoppst, filme, wenn das in der Stunde nicht gut genug möglich war, noch einmal das Bild oder Material, mit dem gearbeitet wurde.

Nach der Videoaufzeichnung

- Schalte beide Kameras und das Mikrophon aus.
- Bedanke dich bei den Tanzpädagogen.
- Baue die Kameras ab.
- Fülle das Informationsblatt fertig aus.

Zu Hause

- Nimm die Speicherkarte aus der Kamera und lade die Daten auf den dafür angelegten Ordner. Trage die Daten in die Database ein.
- Speichere sie auf deinem Laptop und lade sie auf „sciebo“ hoch.

G Logbuch für Tanzlehrkräfte

Name: _____

Schule: _____

Datum/Uhrzeit: _____

1. Didaktische Strukturierung des Unterrichts

1.1. Welcher Inhaltliche Schwerpunkt (Thema) wurde verfolgt?

1.2. Mit welchem Ausgangspunkt wurde gearbeitet?

1.3. Welches Hauptziel wurde in der heutigen Einheit verfolgt?

1.3.1. Welches Nebenziel wurde in der heutigen Einheit verfolgt?

1.4. Wie wichtig waren in der heutigen Einheit die angeführten Ziele?

Bitte stufe deine Meinung auf einer Skala von „Unwichtig“ bis „Wichtig“ ein!

| Ziel | Unwichtig | Eher Unwichtig | Eher Wichtig | Sehr wichtig |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Entwicklung von Kreativität | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Entwicklung von Selbst/Identität | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Entwicklung Emotionaler Kompetenzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Methodische Strukturierung des Unterrichts

2.1. Wenn die Förderung der Kreativität heute zu den Zielen gehörte, worauf hat die Stunde besonders gezielt?

| Förderung | Trifft gar nicht zu | Trifft eher nicht zu | Trifft eher zu | Trifft voll zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Anregung des Ideenreichtums (Produktivität) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anregung der Problemlösungsfähigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anregung der Unkonventionalität (Originalität) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2. Halte bitte den Stundenverlauf kurz fest und kreuze den Freiheitsgrad der Aufgabe an.

| Stundenverlauf | geschlossen | teiloffen | offen |
|----------------|-------------|-----------|-------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |

3. Rahmenbedingungen

Bitte bewerte auf einer Skala von 1= sehr schlecht bis 10= sehr gut!

3.1. Wie war das Klima/Atmosphäre in der AG heute?

| | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sehr schlecht | | | | | | | | | | | Sehr gut |

3.2. Wie war das Interesse und Engagement der Schüler/innen?

| | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sehr schlecht | | | | | | | | | | | Sehr gut |

3.3. Wie waren die räumlichen Gegebenheiten und die technische Ausstattung?

| | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sehr schlecht | | | | | | | | | | | Sehr gut |

3.4. Wie zufrieden bist du persönlich mit der Stunde?

| | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sehr schlecht | | | | | | | | | | | Sehr gut |

3.5. Haben sich in der heutigen Einheit besondere Vorkommnisse (positive/negative) ereignet, welche den Unterricht beeinflusst haben?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

H Allgemeiner Eingangsfragebogen



Hochschule
für Musik Köln



AKG KG IV

Name, Vorname: _____

Schule: _____

Klasse: 3. 4.

Wie alt bist du? _____ Jahre

Bist du ein Mädchen oder ein
 Junge?

In welchem Land...

...bist du geboren? _____

...ist deine Mutter geboren? _____

...ist dein Vater geboren? _____

Welche Sprache sprichst du **zu Hause** mit Deiner Familie?

- Deutsch
- Hauptsächlich eine andere Sprache
- Deutsch und eine andere Sprache

Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?

- Keinen
- Einen
- Zwei
- Mehr als zwei

Besitzt deine Familie ein Auto?

- Nein
- Ja, eins
- Ja, zwei oder mehr

Hast du ein eigenes Zimmer nur für dich allein?

- Nein
- Ja

Wie viele Badezimmer (Räume mit einer Badewanne/Dusche oder beides) habt ihr zu Hause?

- Keins
- Eins
- Zwei
- Mehr als zwei

Hat deine Familie eine Geschirrspülmaschine zu Hause?

- Nein
- Ja

Wie häufig bist du mit deiner Familie im letzten Jahr in den Urlaub ins Ausland gefahren?

- Überhaupt nicht
- 1-mal
- 2-mal
- Mehr als 2-mal

Machst Du derzeit in deiner Freizeit regelmäßig außerhalb der Schule Musik? (Bei Nachfrage: Spielst du z. B. ein Instrument? Oder singst du?)

- Nein
- Ja

Wenn ja: Wo machst du Musik?

- In einer Musikschule
- Im Privatunterricht
- Sonstiges _____

Machst Du derzeit in deiner Freizeit regelmäßig außerhalb der Schule Sport? (Bei Nachfrage: Spielst du z.B. Fußball oder turnst du?)

- Nein
- Ja

Wenn ja: Wo machst du Sport?

- In einem Verein
- Sonstiges _____

Machst Du derzeit in deiner Freizeit regelmäßig außerhalb der Schule eine der folgenden künstlerischen Aktivitäten?

- Zeichnen, Malen oder Schreiben
- Basteln oder Handarbeit

Welche (anderen) **AG's** besuchst du derzeit in der Schule?

Hast du früher schon mal getanzt?

- Nein
- Ja

Tanzst du derzeit regelmäßig?

- Nein
- Ja

Wenn ja: Wo tanzt du?

- In einer Tanzschule oder einem Verein
- Sonstiges _____

Hast du früher schon mal Theater gespielt?

- Nein
- Ja

Spielst du derzeit regelmäßig Theater?

- Nein
- Ja

Wenn ja: Wo spielst du Theater?

- In einem Verein oder einer Theaterschule
- Sonstiges _____

I Kreativitätstest



Hochschule
für Musik Köln



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

1. Hinweise zur Testdurchführung „Kreativität“

Geräte/ Material (pro Station):

- 1 Konservenglas, 2 kleine Kästen, 2 Gymnastikbälle (ca. 20 cm), 2 Gymnastikreifen (ca. 1m),
- 2 Gymnastikkeulen, 2 Gymnastikstäbe, 2 Teppichfliesen, 2 Sandsäckchen (ca. 10x15 cm),
- 2 Springseile, Klebeband, Maßband, Stoppuhr, Testbogen, Kugelschreiber.

Allgemeine Hinweise:

- Möglichst auf einer Höhe mit dem Kind sein (Kind steht, man selbst sitzt, z.B. kleiner Kasten)
- Bei Aufgabenerklärung an den Text halten
- Nicht zusätzlich motivieren, Aufgaben ggf. wiederholen
- Fehler konsequent korrigieren, z.B. bei Bodenkontakt der Füße (Aufgabe 2)

| Aufgabe 1 | Produktivität |
|------------------------|---|
| Aufbau: | <ul style="list-style-type: none"> • VP bekommt Konservenglas im Stehen. |
| Kurzbeschreibung: | <ul style="list-style-type: none"> • VP soll Konservenglas in möglichst viele <i>verschiedene</i> Gegenstände „verwandeln“ • TL bestätigt mit „Ja“ oder „ok“ • Zeit: 90 Sek. |
| Bewertung: | <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der vorgemachten oder vorgemachten und gesagten Lösungen • Doppelnennungen zählen einfach • Auch Lösungen mit Mehrfach-Nutzung zählen nur einfach, z.B. ein Behälter bleibt ein Behälter, ob für Salz oder für Zucker • Nur <i>gesagte</i> Lösungen zählen nicht! |
| Verhalten bei Fehlern: | <ul style="list-style-type: none"> • Werden Lösungen nur gesagt, Hinweis: „Zeige es mir!“ • Ansonsten nur auf Fragen oder Reaktionen antworten – nichts selbst auffordern! |

| Aufgabe 2 | Problemlösungsfähigkeit |
|------------------------|--|
| Aufbau: | <ul style="list-style-type: none"> • Strecke von 4 m Länge, durch Klebestreifen markiert, an den Enden je ein kleiner Kasten • In Kasten A liegen insgesamt 14 „Ausrüstungsgegenstände“; 2 Gymnastikbälle, 2 Gymnastikreifen, 2 Gymnastikkeulen, 2 Gymnastikstäbe, 2 Teppichfliesen, 2 Sandsäckchen, 2 Springseile |
| Kurzbeschreibung: | <ul style="list-style-type: none"> • VP soll „Ausrüstungsgegenstände“ von Kasten A in Kasten B transportieren, dabei dürfen die Füße den Boden nicht berühren • Strecke darf nicht umgangen werden, allerdings können die Gegenstände im Sinne der Aufgabe benutzt oder auch geworfen werden; die Kästen dürfen nicht bewegt werden! • Alle Wege ohne Füße am Boden! • Zeit: 90 Sek. |
| Bewertung: | <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Gegenstände in Kasten B • Gegenstände können beliebig transportiert werden (z.B. Knielauf, Lauf auf Fliesen, Werfen) |
| Verhalten bei Fehlern: | <ul style="list-style-type: none"> • Bei Bodenkontakt mit Fuß einmaliges Ermahnen, ansonsten konsequentes Zurückschicken zur jeweiligen Grundlinie! |

| Aufgabe 3 | Originalität |
|------------------------|---|
| Aufbau: | <ul style="list-style-type: none"> • VP bekommt zwei Teilaufgaben im Stehen gestellt |
| Kurzbeschreibung: | <ul style="list-style-type: none"> • Teil A: VP soll eine Banane darstellen • Teil B: VP soll eine „total verrückte“ Geschichte mit einer Banane vorspielen |
| Bewertung: | <p>Teil A:</p> <p>a) <u>Konvergente Lösungen (1 Pkt.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Banane schälen und/oder essen (in alltäglicher Weise mit der Hand) • Banane in die Luft „malen“ • Unterarme oder Finger als Banane gebogen • Banane mit dem ganzen Körper darstellen: krumm gebogen (Vor-, Rück-, oder Seitbeuge), liegend oder stehend, auch gegen Wand oder Boden gestützt <p>b) <u>Divergente Lösungen (2 Pkt.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle anderen Lösungen, auch Erweiterungen, z.B. Banane mit dem Körper darstellen und sich selbst „schälen“ <p>Teil B1:</p> <p>1) <u>Konvergente Idee</u> („Rumpfgeschichte“) (1 Pkt.): Ein Mensch holt, pflückt oder kauft eine Banane, die er schält, isst und wegwirft. Anschließend rutscht er auf der Bananenschale aus und wirft diese weg. Erklärung: Die Art und Weise der Darstellung ist hier unerheblich; es wird allein der Inhalt der Szene bewertet!</p> <p>2) <u>Divergente Idee</u> (2 Pkt.): Alle anderen Lösungen auch Erweiterungen oder Variationen der Rumpfgeschichte, z.B. ein Tier spielt die Geschichte.</p> <p>Teil B2:</p> <p>3) <u>Klarheit der Idee:</u> RL muss in Grundzügen erkennen, wer etwas spielt und was gespielt wird (Spielfunktionen „Wer“ und „Was“). Beispiel: Es reicht, wenn ein schweres Tier erkannt wird, das etwas isst; es muss nicht deutlich sein welches Tier was genau isst.</p> <p>4) <u>Nicht alltägliche Darstellung:</u> Spielspannung hebt sich deutlich von der Alltagsspannung ab (Gestaltungskriterium „Dynamik“. Die Bewegung ist nicht „privat“. Beispiel: abgesetzte Bewegung (Toc), Tempowechsel, stakkatierte Bewegungsphasen, übertrieben angespannte oder entspannte Körperhaltung oder Bewegung.</p> <p>5) <u>Rollenwechsel/ Wechsel der Übertragungsebene:</u> alle Wechsel von „ich bin“ zu „ich habe/benutze“; verschiedene Personen werden dargestellt oder es wird in andere „Welten“ gewechselt (Tiere, Phantasiegestalten).</p> <p>6) <u>Geräusche/ Klänge/ Comic-Sprache/ Gesang:</u> Alles, was über eine rein sprachliche Äußerung (Erzählen) hinaus geht.</p> <p>7) <u>Einsatz von Gestaltungskriterien:</u> Raum, Zeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse bitte auf dem Bewertungsbogen einkreisen und Gesamtpunktzahlen in die Kästchen eintragen! |
| Verhalten bei Fehlern: | <ul style="list-style-type: none"> • Rein sprachliche Lösungen nicht akzeptieren: „Zeig es mir!“ Wenn nicht gezeigt bzw. gespielt wird, gibt es keine Punkte! |

2. Testanweisung „Kreativität“

Aufgabe 1 – Produktivität

Dies ist ein Glas, du kennst es.

Stell' dir vor, du bist eine Erfinderin (ein Erfinder) und nimmst an einem Erfinderwettbewerb teil. Bei diesem Wettbewerb geht es darum, dieses Glas in möglichst viele verschiedene Dinge zu verwandeln. Du kannst alles zeigen, was dir einfällt! Zeige es mir deutlich, so dass ich es erkennen kann! Ich sage dann o.k. Du hast 90 Sekunden Zeit. Alles klar? Und los.

Aufgabe 2 – Problemlösungsfähigkeit

Jetzt stell' dir vor, du bist eine Geheimagentin (ein Geheimagent) und hier ist ein Trainingslager für Geheimagenten. Die müssen ja oft schwierige Aufgaben lösen. Hier ist deine Aufgabe: Du sollst möglichst viele Teile deiner Ausrüstung von diesem Kasten in diesen Kasten bringen. Dafür hast du 90 Sekunden Zeit. Nur dürfen deine Füße den Boden nicht berühren. Wenn es trotzdem passiert, musst du zurück zum Anfang. Das ist die Spielregel. Du kannst alles probieren, was dir einfällt. Alles klar? Fertig, los!

Aufgabe 3 – Originalität

Teil A

Stell' dir vor, du spielst ein Ratespiel mit anderen Kindern, in dem du bestimmte Worte vorspielen sollst, so dass die anderen sie erraten können. Ich sage dir gleich einen Begriff, den du mir vorspielen sollst, so wie du ihn dir vorstellst und ich ihn erkennen kann. Der Begriff heißt: Banane.

Kannst du mir Banane noch anders zeigen? Fällt dir noch eine andere Möglichkeit ein?

Teil B

Jetzt sollst du mir eine total verrückte Geschichte mit einer Banane vorspielen. Zeige sie mir so, dass ich sie gut erkennen kann! Du darfst alles machen, was dir einfällt. Fange gleich an und sage mir, wann die Geschichte zu Ende ist!

3. Testbogen „Kreativität“

Testleiter/in: _____

AKG KG IV

Name, Vorname: _____

Schule: _____

Klasse: 3. 4.

Messzeitpunkt: 1. 2. 3.

Produktivität Anzahl: _____

Problemlösungsfähigkeit Anzahl: _____

Originalität

| | | |
|--|---|--|
| Teil A 1. Lösung 2. Lösung | Keine Lösung: 0 Pkt. Lösung konvergent: 1 Pkt. Lösung divergent: 2 Pkt. | Punktezahl (0-4): 1. Lösung: 2. Lösung |
| Teil B1 Konvergente Idee: Banane besorgen, schälen, essen, ausrutschen, wegwerfen Divergente Idee: alle Erweiterungen und anderen Lösungen | Keine Lösung: 0 Pkt. Lösung konvergent: 1 Pkt. Lösung divergent: 2 Pkt. | Punktezahl (0-2): |
| Teil B2 <u>Idee/Inhalt</u> <ul style="list-style-type: none"> • Klarheit der Idee: Wer und Wie? <u>Darstellung / Form</u> <ul style="list-style-type: none"> • Nicht alltägliche Darstellung: Wechsel der Spannung, nicht privat • Rollenwechsel/Wechsel der Übertragungsebene • Einsatz von Geräuschen, Klängen, Comic-Sprache, Gesang • Einsatz von Gestaltungskriterien (Raum, Zeit) | Idee / Inhalt: 1 Pkt. Nicht alltägliche Darstellung: 1 Pkt. Rollenwechsel / Wechsel der Übertragungsebene: 1 Pkt. Einsatz von Geräuschen: 1 Pkt. Einsatz von Gestaltungskriterien: 1 Pkt. | Punktezahl (0-5): |

Gesamtpunktezahl Originalität Teil A+B1+B2 (0–11): _____

J Kameraskript

1. Das Kameraskript im Überblick

Damit die Videos später für wissenschaftliche Zwecke auswertbar sind, muss das Filmen gemäß einer gemeinsamen, standardisierten und an theoretischen Gesichtspunkten orientierten Methode erfolgen (Hall, 2000). Nur so kann sichergestellt werden, dass auf dem Film zu sehen ist, was wissenschaftlich interessiert und die Aufnahmen als vergleichbare Datenquellen dienen können. Wissenschaftliche Videofilme müssen in unübersichtlichen Unterrichtssituationen klare Richtlinien besitzen, die vorgeben, worauf sie die Kamera zu richten haben: Auf die Lehrperson, einen Einzelschüler oder die Klasse. Sie müssen wissen, wie man sich im Raum bewegt und wie man zoomt. Die dafür erforderlichen Prozeduren werden in diesem Skript Schritt für Schritt beschrieben. Das Kameraskript ergänzt das sorgfältige Training der Kamerapersonen, kann es aber in keinem Fall ersetzen. Es ist so verfasst, dass es sich direkt an die jeweiligen Kamerapersonen richtet. Das Kameraskript basiert auf den Kameraskripten der TIMSS 1995 Videostudie (Fernandes, Ranking & Stigler, 2003) der TIMSS 1999 Videostudie (Jacobs et al., 2003) sowie der IPN Studie (Seidel et al., 2005) und enthält eine Reihe von Anpassungen, die nach den Erfahrungen aus diesen und anderen Untersuchungen (v.a. Seidel, Dalehefte & Meyer, 2000) nötig erschienen. Die Anpassungen betreffen die Anzahl an Personen, die Arbeitsteilung zwischen so genannter Klassenkamera und Lehrerkamera, deren Fokus aus Gründen der Vergleichbarkeit der Aufnahmen stärker reglementiert wurde, aber auch andere Aspekte wie den Ton oder die Organisation der Aufnahmen. Das Kameraskript wird hier anhand einer Reihe von Stichworten prägnant zusammengefasst, bevor in den folgenden Abschnitten ausführlich auf alle Prozeduren eingegangen wird.

1-Personen-Strategie

Die Erhebungen in den Räumen werden in der Regel von einer Person durchgeführt, mit Zuständigkeit in Videoauf- und abbau sowie Filmen der Stunden.

2-Kamera-Strategie

Der Unterricht wird mit zwei Kameras gleichzeitig gefilmt:

- Kameraposition dynamisch geführte Lehrerkamera: vorderer Rand des Raumes, 1/3 Position, Fensterseite. Ton Lehrerkamera: aktives Richtmikrophon.
- Kameraposition statische Klassenkamera: hintere Ecke im Raum, Fensterseite.
- Ton Klassenkamera: passives Richtmikrophon
- Ton Lehrerkamera: aktives Richtmikrophon

Lehrerkamera in Klassenarbeitsphasen

Kamera geführt auf Stativ.

Lehrerkamera in Kleingruppenphasen

- Kamera geführt auf Stativ

- Kamera geführt auf Einstabstativ, Kameraperson bewegt sich im Raum, sobald Ton oder Bild die Interaktion vom Stativ aus nicht genügend einfangen können, oder Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler nicht einsehbar sind.

Fokus der Lehrerkamera

Dokumentation der Lehreraktivitäten

- Dokumentation der Schüleraktivitäten ohne jedoch die Lehrperson aus dem Bild zu lassen
- Dokumentation der Objekte / Materialien, auf die von der Lehrperson Bezug genommen wird

Prinzipien

- „Lehrperson im Bildausschnitt der Kamera behalten!“
- „Mit dem Bildausschnitt immer die aktuelle Zone der Interaktion der Lehrperson filmen!“
- „Keine schnellen Kameraschwenks um kurze Events einzufangen!“
- „Schnelle Zooms auf die Lehrperson nur dann, wenn sie zwischen Kleingruppen-Arbeitsphasen neue Anweisungen gibt.“

2. Organisatorische Vorbereitung der Aufnahme

Koordination durch die Erhebungsverantwortliche

Von der verantwortlichen Person des Forschungsprojektes wirst du im Vorfeld über Ort, Name der Lehrperson und Zeitpunkt der nächsten Aufnahmen informiert. Die Erhebungstermine sind bereits geplant. Sollte es kurzfristige Änderungen geben, wirst du so früh wie möglich von der verantwortlichen Person in Kenntnis gesetzt.

Informiere dich über die Anreise zur Schule

Orientiere dich über den Reiseweg zu der Ortschaft (per Auto oder Bus, je nachdem, wie du unterwegs bist). Ebenso wichtig ist die Kenntnis des genauen Weges zur Schule innerhalb der Ortschaft, da die Schulstunden natürlich pünktlich beginnen und du auch noch Zeit zum Aufstellen brauchst. Kalkuliere die Zeit, die du für die Anreise brauchst, großzügig. Frage gegebenenfalls nach Erfahrungswerten, wie lange die Reise von A nach B üblicherweise dauert.

Kenne den Weg zum Raum

Informiere dich auch im Vorfeld, wo du innerhalb der Schule durchgehen musst. Lass dir eine Beschreibung geben, wie du zum Raum gelangst. Eine Möglichkeit besteht darin, sich mit den betreffenden Tanzpädagogen zum Beispiel am Eingang der Schule zu verabreden.

Kenne die Telefonnummer der Schule

Wenn vorhanden, nimm dein Handy mit. Gib den Tanzpädagogen im Vorfeld deine Nummer und lass dir die ihrige geben. Wenn kein Handy vorhanden sein sollte: Notiere dir auf jeden

Fall die Telefonnummer der Schule, der Lehrperson und/oder einer dort erreichbaren Kontaktperson und nimm sie für alle Fälle mit.

Alles klar?

Besprich mit der Koordinatorin des Forschungsteams, ob all diese Informationen vorliegen oder wie du dir sie beschaffen kannst.

3. Technische Vorbereitung der Aufnahme

Jede einzelne Videoaufnahme im Unterricht erfordert hohen Koordinationsaufwand und es ist für die Studie äußerst wichtig, dass die Vorbereitung der Aufnahmen mit äußerster Sorgfalt durchgeführt wird. Damit können viele Fehler und technische Pannen vermieden werden. In den folgenden Abschnitten folgt eine detaillierte Darstellung der Schritte, die jede Videoerhebungsperson vor jeder Aufnahme durchzuführen hat.

Überprüfe das Equipment

Du musst das Equipment genau überprüfen, sowohl die „Hardware“ (Kamera, Kabel, Mikrophone, Zubehör...) als auch das Verbrauchsmaterial (Batterien, Ersatzbatterien, Ladekabel...).

Dazu gehören:

- 2 digitale Videokameras (Canon Legria HF S100, Canon Legria HF 20)
- 2 Kamerastative
- 1 aktives Richtmikrofon (für die LK)
- 1 passives Richtmikrofon (für die ÜK)
- 2 Speicherkarten
- 1 Videoleuchte (Perfect LED Lighting Solution)
- 1 Kopfhörer
- 2 Aufladekabel Kameras
- 1 Aufladekabel Videoleuchte
- 1 L Form Haltewinkel
- 1 Extrabatterie Kameras
- 1 Extrabatterie aktives Richtmikrofon
- Verlängerungskabel

Vergessene Kabel und Kleinteile können eine komplette Aufnahme verunmöglichen. Wurde längere Zeit nicht mit dem Kameraset gearbeitet, lohnt es sich, alles kurz auf seine Funktionsfähigkeit zu überprüfen.

Frühzeitiges Überprüfen

Es empfiehlt sich, diesen Check nicht erst in letzter Minute vorzunehmen, sondern ihn so zu planen, dass noch gehandelt werden kann, falls etwas nicht stimmt (z.B. Ersatzbatterien mitnehmen).

Ordner anlegen und beschriften

Lege noch am Abend vor dem Dreh einen Ordner am Laptop an, den du zur Sicherung der Daten sicher brauchen wirst. Beschrifte mit den Kürzeln wie folgt:

- Messung 1,2,3 oder 4
- Ausgangspunkt: Bi_ (Bild), M_ (Material/Objekt), Be_ (Beziehung), Al (Alltagsbewegung)
- Schulname Kürzel
 - o Grundschule Am Gleisberg: GAG_
 - o Grundschule Im Feldgarten: GIF_
 - o Erich Kästner Schule: EKS_
 - o Theodor-Heuss-Grundschule: THG_
- Kameraart:
 - o LK_
 - o SK_
- Namens Kürzel der filmenden Person: JoWi (Johanna Wind)
- Datum: 2016-02-24
Zum Beispiel: 1Bi_GAG_LK_JoWi_2016-02-24

In der Nacht vor dem Dreh: Akkus laden

Vergewissere dich, dass die Kamerabatterien vollgeladen sind. Es ist sinnvoll, sie nicht nach, sondern vor dem Dreh aufzuladen. Dadurch halten sie länger und haben keine Möglichkeit, sich wieder zu entladen. Denke daran, dass das Aufladen Zeit in Anspruch nimmt. Am besten lädst du sie über Nacht auf.

Wechsle die Batterien der Mikrophone

Höre während der AG am besten über die Kopfhörer mit und wechsle ggf. die Batterie des aktiven Mikrophons. Achte darauf, dass du die Geräte auf OFF stellst, sonst sind sie bis zum nächsten Morgen leer. Geh nie ohne Ersatzbatterie auf einen Dreh. Reinige den Aufnahmekopf und die Linse der Kamera. Schau in die Linse und prüfe, ob du sie mit einem Tuch reinigen musst.

4. In der Schule Frühzeitig ankommen und aufbauen

Stelle sicher, dass du frühzeitig in der Schule ankommst. Versuche spätestens 20 Minuten vor Beginn des Unterrichts dort zu sein. So bleibt dir genügend Zeit, alles aufzubauen. Häufig ist die Lehrperson auch bereits vor Ort. Du kannst Kamera und Stativ bereits vor dem Raum aufbauen und nochmals durchchecken, auch wenn im Raum selbst noch eine Unterrichtsstunde läuft. Du wirst bemerken, dass du am Anfang nervöser und unerfahrener bist und der Aufbau deshalb etwas mehr Zeit benötigt. Plane daher vor allem bei deinen ersten Aufnahmen genug Zeit dafür ein.

5. Im Klassenzimmer/Turnhalle/Aula

Begrüßung und Informationen über den Verlauf der Stunde sammeln

Du begrüßt die Lehrperson und die Schüler (sofern bereits da). Du kümmerst dich als Erstes um die Situation am Drehort:

- Erkundige dich, ob es Schülerinnen oder Schüler gibt, welche nicht im Bild sein dürfen (Einverständniserklärungen). Gibt es Schülerinnen und Schüler, welche nicht auf der Aufnahme sein dürfen, so versuche diese so wenig wie möglich mit der Lehrerkamera zu filmen. Sollte es nicht vermeidbar sind, werden im Anschluss die Szenen rausgeschnitten.
- Sprich mit der Lehrperson über den Ablauf der Stunde und das Raumkonzept: Gibt es eine Front? Welche Bewegungen der Akteure sind vorauszusagen etc. Versuche, von der Lehrperson in aller Kürze so viele Informationen wie möglich über den Ablauf der kommenden Stunde zu erhalten. Dies wird nicht immer leicht sein, da sich die Lehrperson selbst auch vorbereiten wird auf die Stunde. Auch aus diesem Grund ist es zu empfehlen, den ganzen Kameraaufbau bereits vorher vor dem Raum vorzunehmen, weil das Ganze dann nur noch hineingetragen und richtig positioniert werden muss.
- Bitte die Lehrperson, am Schluss der Stunde die Bilder/Materialien nicht gleich wegzuräumen, da du diese möglicherweise noch aufnehmen musst.

6. Kamerapositionen und Kameravorbereitung

Aufgabenteilung zwischen den zwei Kameras

Die Aufnahmen erfolgen mit zwei Kameras. Die von dir aktiv und nach bestimmten Regeln geführte Kamera ist die so genannte Lehrerkamera (Canon Legria HF S100), die hauptsächlich der Lehrperson folgen soll. Sie wird als Lehrerkamera (L-Kamera) bezeichnet, da sie die Lehrer-Schüler-Interaktionen vollständig und weitere Interaktionen, die den Unterrichtsprozess charakterisieren, so umfangreich wie möglich einfängt. Unter „Interaktionen“ werden nicht nur die verbale Kommunikation oder das zwischenmenschliche Handeln, sondern auch die aktuelle Beziehung zwischen Elementen im Bild verstanden. Eine Interaktion kann also sowohl zwischen Personen als auch zwischen Personen und Objekten stattfinden (z.B. wenn die Lehrkraft auf eine Darstellung im Raum zeigt). Die Kameraführung und ihre Position entsprechen zum großen Teil den Richtlinien, wie sie bei der TIMSS-1995-Videostudie eingesetzt wurden und sind während der Aufnahmen nach den gleichen Prinzipien zu handhaben. Grundsätzlich wird in der Studie die L-Kamera in der 1/3-Position auf der Fensterseite des Raumes aufgestellt. Von dieser Perspektive aus lässt sich das vordere Drittel des Raums, in dem sich häufig die Lehrperson befindet, gut erfassen. Neben verschiedenen Demonstrationen oder Beiträgen der Lehrperson im vorderen Drittel des Raumes lassen sich die Aktionen der Schülerinnen und Schüler (wie beispielsweise Meldungen und Schülerarbeiten) in den hinteren zwei Dritteln des Raumes durch ein leichtes Schwenken mit der Kamera gut einfangen. Durch Zoomen ist es zudem möglich, einzelne Interaktionen mit den Schülern im Sinne des Goldenen Schnitts aufzunehmen (Seidel et al., 2003). Die Einteilung des Kamerabilds anhand des Goldenen Schnitts

besagt, dass die Inhalte im Bild so anzuordnen sind, dass der Fokus der Aufmerksamkeit auf den wichtigen Inhalten liegt. Dies wären im Fall der Unterrichtsaufnahme beispielsweise die Lehrperson oder die Schüler. Demnach fallen Personen und Objekte im Zentrum eines Bildes weniger ins Gewicht, als wenn sie sich seitlich im Bild befinden (vgl. Abbildung 1). Deshalb sollte die Lehrperson möglichst auf einer der beiden Achsen, aber nicht mittig im Bild zu sehen sein. Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülern sollten ebenfalls nach diesem Raster aufgenommen werden. Die andere Kamera ist die so genannte Klassenkamera, die unbeweglich eine Übersicht über das Geschehen im Raum bietet.

Die Überblickskamera (Ü-Kamera) (Canon Legria HF 20) wird eingesetzt, um möglichst viel vom Klassengeschehen überblicksartig zu erfassen. Außerdem soll sie eventuelle Informationsverluste der zweiten Kamera ausgleichen. Für die Ü-Kamera gilt es, eine Position im Raum zu finden, bei der möglichst alle Schülerinnen und Schüler während der gesamten Einheit ins Bild passen. Es gelingt jedoch nicht immer, die beste Position der Kamera durch einen ersten Blick im Raum zu erschließen. Dies kann sowohl an außergewöhnlichen Gegebenheiten des Raumes (stark beengte Raumsituation, schlechte Sicht durch Gegenlicht) als auch an den in der Stunde durchgeführten Arbeitsformen liegen (Zirkel o.Ä., in denen keine Fokussierung auf das erste Drittel des Raumes stattfindet).

Abweichungen von der Position sollten immer unter Beachtung der Vergleichbarkeit der Unterrichtsaufnahmen in allen Schulen unternommen werden. Suche zuerst einen Platz für die Klassenkamera, dann einen für die Lehrerkamera.

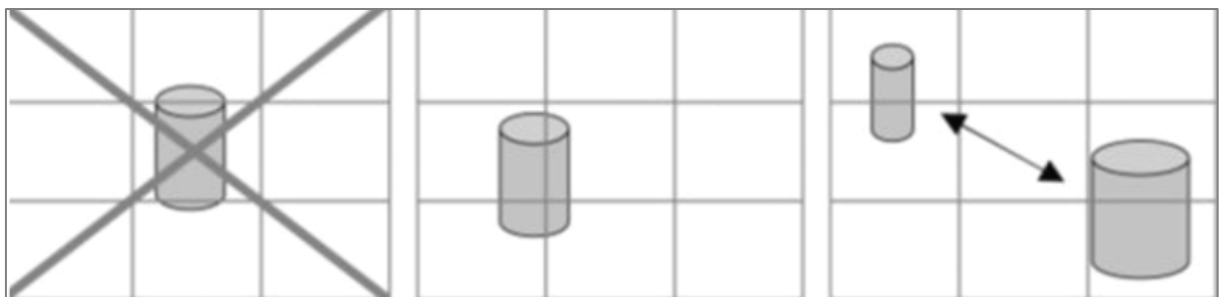


Abb. 27 Anordnung der Personen und Objekte nach dem Goldenen Schnitt (adaptiert nach Seidel et al., 2003).

Lichtverhältnisse

Positioniere die Kameras nach Möglichkeit so, dass du Fenster im Rücken oder an der Seite der Kameras hast. Vermeide Gegenlicht. Wenn es zu dunkel ist, frage nach Leuchten, die zusätzlich eingeschaltet werden können.

Platzverhältnisse

Versuche, die dynamische Lehrerkamera so zu positionieren, dass du dich gegebenenfalls mit der Kamera bewegen kannst und nicht völlig in eine Ecke gedrängt bist. Vermeide dabei jedoch große Änderungen, um nicht die Aufmerksamkeit auf dich zu ziehen.

7. Die statische Klassenkamera

Zweck der Klassenkamera

Die so genannte Klassenkamera soll das Geschehen im Raum überblicksartig dokumentieren. Auf diese Weise soll versucht werden, Beteiligungsmuster der Schülerinnen und Schüler sowie Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrperson zu sehen.

Positionierung

Diese Kamera wird in einer hinteren Ecke des Raumes möglichst erhöht auf einem Stativ positioniert, so dass keine Schülerin bzw. kein Schüler von einer vor ihr bzw. vor ihm stehenden Person verdeckt wird und alle Lernenden sichtbar sind.

Bildausschnitt

Das Kamerabild soll möglichst den gesamten Raum erfassen. Wenn es Schülerinnen und Schüler gibt, die nicht aufgezeichnet werden dürfen, wird der Bildausschnitt der Klassenkamera so gewählt, dass sie nicht auf dem Bild sichtbar werden. Sollte es nicht vermeidbar sein, werden die Szenen rausgeschnitten. Der Ton dieser Kamera wird durch ein aufgesetztes passives Richtmikrophon aufgezeichnet.

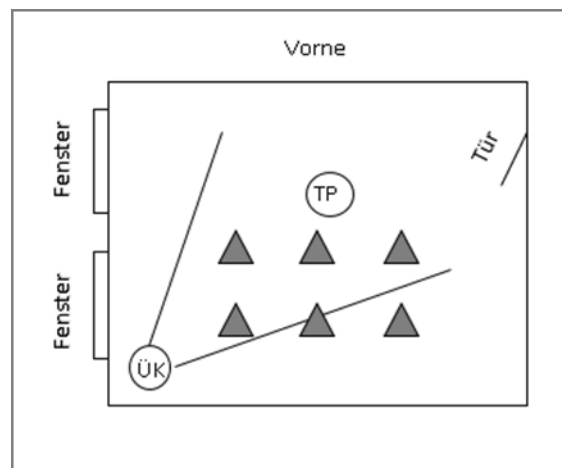


Abb. 28 Typische Position der Überblickskamera.

Handling

Nachdem der Bildausschnitt dieser Kamera einmal gewählt und fokussiert und die Aufnahme gestartet wurde, gibt es für dich an dieser Kamera nichts mehr zu tun. Sie wird erst nach Ende der Stunde wieder gestoppt.

Positionierung und Vorbereitung der Klassenkamera

- Positioniere die Klassenkamera in einer Raumecke im hinteren Bereich des Raumes, so dass das Gesicht der Lehrperson einsehbar ist. Wähle nach Möglichkeit eine Ecke auf der Fensterseite, damit die Kamera kein Gegenlicht hat, wenn du sie auf die Klasse richtest.

- Wenn der Raum Fenster auf beiden Seiten hat, wähle diejenige Seite, die dir den besseren Überblick verschafft und mehr Schülerinnen und Schüler ins Bild nehmen kann.
- Schalte das Mikrophon ein. Kontrolliere, ob Stimmen erkennbar sind.
- Positioniere die Kamera auf dem Stativ so hoch wie möglich. Dadurch erhöht sich die Sichtbarkeit der Schülerinnen und Schüler in den vorderen Reihen (Stativ ausfahren).
- Öffne den Zoom auf die weitest mögliche Einstellung. Versuche, alle Schülerinnen und Schüler in das Bild zu bringen. Da die Kamera bereits hoch oben steht, verwende dazu am besten das kleine, ausklappbare LCD-Display der Kamera.
- Fokussiere die Bildschärfe so, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler scharf ins Bild kommen. Verwende dazu das kleine LCD-Display. Kontrolliere den Bildausschnitt. Die Linie in der Mitte verrät dir, ob das Bild gerade oder schief ist. Passe evtl. anhand des Stativs das Bild an.
- Kontrolliere die Linse auf Verunreinigungen.

8. Die dynamische Lehrerkamera

Die Lehrerkamera steht in der 1/3-Position auf der Fensterseite des Raumes und wird von dir geführt. Gewöhnlich steht sie auf einem Stativ während du schwenkst und zoomst. In einigen Situationen ist es aber auch nötig, die Kamera vom Stativ zu nehmen und dich mit ihr auf dem Einbeinstativ im Raum zu bewegen. Die Lehrerkamera hat verschiedene, eng verwandte Aufgaben, die sich in einer Frage zusammenfassen lassen: Wie handelt und interagiert die Lehrperson?

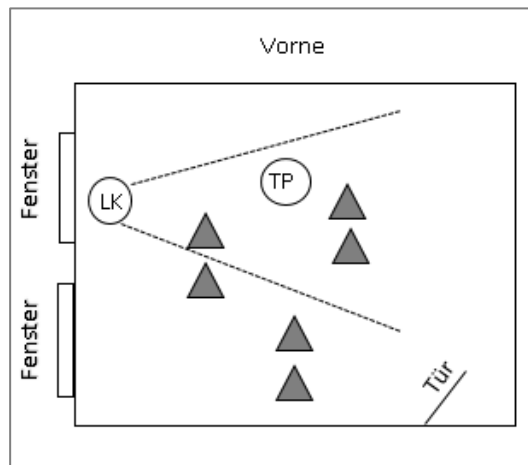


Abb. 29 Typische Position der Lehrerkamera.

Zone der Interaktion

Die Lehrerkamera soll dynamisch und konsequent der Lehrperson folgen. Allerdings wäre es uninteressant, sie einfach nah ins Bild zu zoomen. Viel wichtiger ist uns, nach Möglichkeit zugleich auch die Interaktionspartner der Lehrperson mit ins Bild zu bringen. Der Bildausschnitt soll immer die Lehrperson inmitten eines möglichst großen Ausschnitts des momentan interaktionsrelevanten Kontextes zeigen.

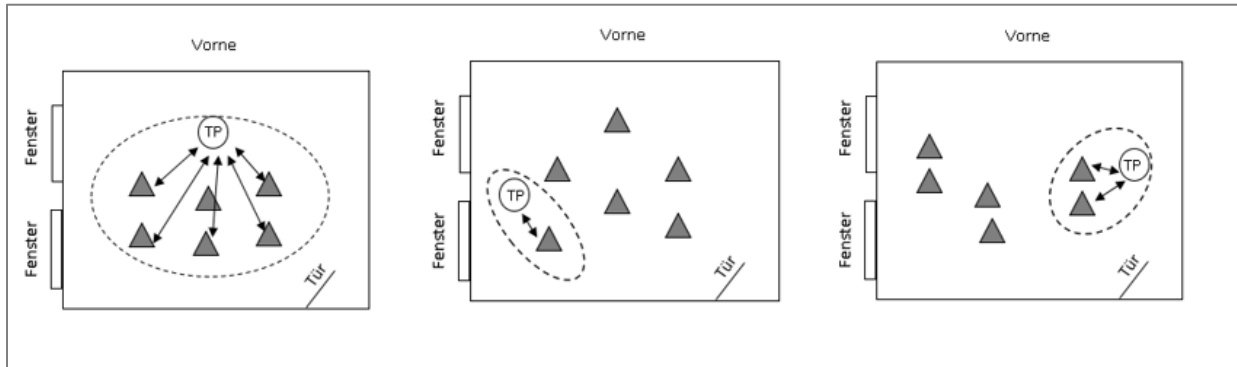


Abb. 30 Wechselnde Zonen der Interaktion zwischen Tanzpädagogen und Schülern in Arbeitsphasen.

Die Kamera zeichnet immer die Zone der Interaktion zwischen der Lehrperson und den jeweiligen Schülerinnen und Schülern auf. Hier drei schematisierte Beispiele (Klassengespräch, Einzeltutorium, Kleingruppentutorium): Spricht die Lehrperson mit der ganzen Klasse, wird die Lehrperson inmitten eines möglichst weiten Bildausschnitts gefilmt. Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollen, neben der Lehrperson, in diesen Arbeitsphasen im Bildausschnitt zu sehen sein. In öffentlichen Arbeitsphasen steht die Kameraperson in der 1/3-Position auf der Fensterseite des Raumes und schwenkt ruhig in Richtung des gerade sprechenden Schülers, ohne dabei die Lehrperson aus dem Bild zu lassen. Da die Zone der Interaktion in ihrer Ausdehnung sehr schnell variieren kann, ist es durch Schwenken bzw. Aufzoomen nicht immer möglich, die ganze Zone der Interaktion zu erfassen. Manchmal muss deshalb der Standort gewechselt werden. Es ist oft schnell erkennbar, wo am meisten Interaktionen zu erwarten sein werden (zwischen welchen Lernenden und der Lehrperson), so dass diese Bereiche durch eine Standortverschiebung besser im Auge behalten werden können. Vermeide wilde Schwenks auf den gerade sprechenden Schüler, wenn damit die Lehrperson aus dem Blick geraten würde. Die Person unseres Interesses ist die Lehrperson und ihre Interaktion innerhalb der momentanen Zone der Interaktion. Jedoch sind auch Großaufnahmen der Lehrperson und ihrer Aktionen an der Tafel in Momenten der Interaktion fehl am Platz.

Interaktion zwischen Lehrperson und einzelnen Lernenden

Spricht die Lehrperson mit einem einzelnen Schüler, ohne sich dabei an die Klasse zu wenden, wähle den Bildausschnitt so, dass sowohl der betreffende Schüler als auch die Lehrperson im Bild sind. Die Zone der Interaktion umfasst in diesem Fall nur die Lehrperson und den Einzelschüler. Spricht die Lehrperson mit einer Schülerin bzw. einem Schüler am Platz, wird versucht, möglichst nah an das Geschehen heranzuzoomen. Wenn du auf diese Weise keinen guten Blick oder keinen guten Ton bekommst, musst du mit der Kamera an das Geschehen

herangehen. Dazu musst du die Kamera möglichst sanft vom Stativ nehmen, damit das Bild nicht völlig verwackelt. Das ist nicht einfach. Du solltest das Handling des Stativs vorher gut üben, damit die Bewegung selbstverständlich und fließend wird. Hast du die Kamera erst vom Stativ heruntergenommen, kannst du dich langsam fortbewegend dem Lehrer-Schüler-Gespräch nähern. Versuche auch beim Gehen, das Kamerabild möglichst wenig zu verwackeln. Wird die Kamera vom Stativ genommen, nähere dich, ohne dabei aufdringlich zu werden, der Lehrperson. Bei diesen Arbeitsformen ist es die Aufgabe der Lehrerkamera, den Schülerinnen und Schülern bei Dialogen mit der Lehrperson über die Schulter zu sehen, um das dialogische Geschehen zu dokumentieren. Wähle den Bildausschnitt dabei so, dass Lehrperson und einzelne Lernende bzw. eine Schülergruppe das Bild füllen. Versuche dabei nach Möglichkeit, der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler über die Schulter zu sehen und nicht frontal vor der Schülerin bzw. dem Schüler zu stehen. Wenn du direkt vor den Lernenden stehst, wirkt dies auf sie häufig irritierend.

Ruhiges Arbeiten ohne klassenbezogene Lehrertätigkeit

Wenn die Klasse ruhig für sich arbeitet und auch die Lehrperson für sich ruhig etwas erledigt, gilt noch immer das Hauptprinzip, schwerpunktmäßig bei der Lehrperson zu bleiben. Schwenke vom Stativ langsam über die Klasse und wieder zur Lehrperson, so erhalten wir einen überblicksartigen Eindruck dessen, was gerade geschieht. Achte wie immer darauf, die Lehrperson nicht aus dem Bildausschnitt zu verlieren. Wenn die Lehrperson den Auftrag zu Gruppenarbeiten gibt, soll der Blickwinkel so gewählt werden, dass die Gruppe bzw. die Gruppen im Bild ist bzw. sind und im Hintergrund gleichzeitig zu erkennen ist, was die Lehrperson tut. Möglich ist auch die Schwenkvariante. Wenn die Klasse im *Sitzkreis* arbeitete, wird sowohl die Klassenkamera als auch die Lehrerkamera auf den Sitzkreis gerichtet. Dabei darf die Lehrerkamera die Lehrperson nicht aus dem Fokus verlieren.

Positionierung und Vorbereitung der Lehrerkamera

- Suche dir für die Lehrerkamera eine Position, in der du möglichst viele Stellen des Raumes per Schwenk erreichen und die Lehrperson inmitten der Klasse gut im Bild behalten kannst. Achte darauf, dass die Klassenkamera, wenn es sich vermeiden lässt, nicht dauerhaft ins Bild kommt.
- Positioniere die Lehrerkamera immer im vorderen Teil (1/3-Position) auf der Fensterseite des Raumes. Wähle den Standort in einem Bereich nicht genau in der Mitte, sondern eher an der Fensterseite des Raumes. So hast du tendenziell weniger Gegenlichteffekte und siehst die Schülerinnen und Schüler nicht nur von hinten. Wenn die Lehrperson zur Klasse spricht, sollte sie zugleich auch einigermaßen in Richtung der Kamera sprechen.
- Wenn der Raum Fenster auf beiden Seiten hat, wähle die Seite, die den besseren Überblick verschafft und mehr Schülerinnen und Schüler ins Bild nehmen kann.
- Achte in übersichtlichen Räumen darauf, dass Klassenkamera und Lehrerkamera auf derselben Seite des Raumes postiert sind. So ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass alle Schülerinnen und Schüler mindestens von einer der beiden Kameras in Bild genommen werden können.

- Stelle das Stativ so auf, dass du in der Lage bist, die Kamera während des Filmens vom Stativ zu nehmen und dich in die Klasse hinein zu bewegen. Dies wird vor allem dann nötig sein, wenn die Lehrperson sich im Raum bewegt.
- Kontrolliere die Linse auf Verunreinigungen.
- Schalte das Richtmikrophon ein.
- Vergewissere dich über deinen Kopfhörer, ob alle Mikrophone funktionieren. Lass die Lehrperson zur Kontrolle etwas sagen.

Beispiele für die Positionierung der Kameras

Da bei der Positionierung der Kameras sowohl Licht als auch Raumgröße, Sitzordnung und geplante Unterrichtsaktivitäten eine Rolle spielen, kann nur vor Ort entschieden werden, wie die Kameras am besten zu platzieren sind. Prinzip der Positionierung der Klassenkamera ist, möglichst alle Lernenden ins Bild zu bringen.

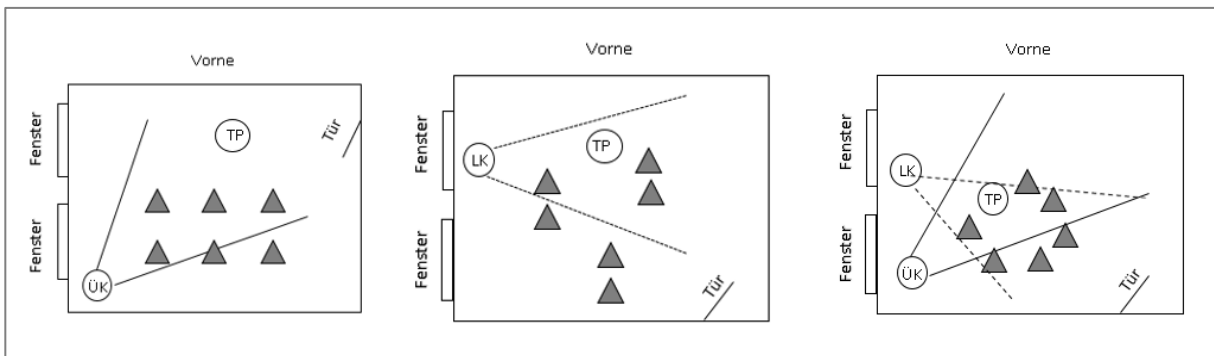


Abb. 31 Kameraeinstellungen in typischen Unterrichtssituationen.

Leitgedanke bei der Positionierung der Lehrerkamera ist, der Lehrperson in allen Situationen durch Schwenks folgen zu können und dabei zugleich möglichst viel des interaktionsrelevanten Kontextes einzufangen. Hier einige Beispiele:

9. Kameraführung in den Unterrichtsstunden

In diesem Abschnitt werden die Elemente des Geschehens im Raum beschrieben, die mit den Videoaufnahmen dokumentiert werden sollten. In Klassenräumen geschehen viele Dinge gleichzeitig. Wir versuchen, dir möglichst konkrete Anleitungen zur Kameraführung zu geben. Sie sollen dir dabei helfen, im unübersichtlichen Schulalltag die richtigen Entscheidungen in Sachen Bildausschnitt, Bewegung und Ton zu treffen. Um die Videos aus den verschiedenen Unterrichtseinheiten später vergleichen zu können, ist es äußerst wichtig, dass du die im Folgenden beschriebenen Prozeduren verinnerlichst und konsistent ausführst (Petko, 2006).

Lückenlose Aufnahme

Die Kameras werden deutlich vor Beginn der Unterrichtsstunde angeschaltet und erst deutlich nach dem Ende der Unterrichtsstunde wieder gestoppt. Im Verlauf einer Unterrichtsstunde darf die Kamera nicht gestoppt werden. Ein Stoppen der Kamera ist nur zum Wechseln einer Bat-

terie zulässig. Alles, was zwischen Beginn und erklärtem Ende geschieht, soll lückenlos aufgezeichnet werden. Die Aufnahmen werden nicht nachträglich editiert oder zusammengeschnitten. Alles was du aufnimmst wird in der späteren Aufnahme sichtbar sein.

Fokus der Aufnahme

Im Falle eines derart komplexen Geschehens, wie es sich im Unterrichtsraum abspielt, ist es unmöglich, überall gleichzeitig hinzusehen, geschweige denn, alles zu filmen. Deshalb ist es wichtig, die grundsätzliche Arbeitsteilung zwischen der Klassenkamera und der Lehrerkamera zu verstehen.

Allgemeine Grundprinzipien beim Filmen

Ist der Aufbau abgeschlossen, lassen sich für die Bedienung der L-Kamera zwei Grundprinzipien bezüglich der späteren Vergleichbarkeit und einer differenzierten Analyse zusammenfassend herausstellen:

Prinzip 1: Die (idealisierte) Perspektive eines Schülers oder einer Schülerin dokumentieren. Während der Aufnahmen muss sich die Person hinter der L-Kamera in die Lage eines idealisierten Lernenden dieser Klasse hineinversetzen. Die Kamera richtet sich so im Wesentlichen auf Objekte oder Personen, welche die Aufmerksamkeit eines solchen Lernenden auf sich ziehen würden. Bei der Einführung neuer Inhalte durch die Lehrperson wird die Aufmerksamkeit auf diese gerichtet sein, während sich im Gegensatz dazu die Aufmerksamkeit während Improvisationsphasen auf die eigene Aktivität oder die der Gruppe richtet. Die Aufnahme fokussiert somit solche Aktivitäten, die eine spätere Analyse von Lehr- und Lern- Prozessen ermöglichen. Anhand der eingeholten Informationen kann nach Absprache mit der Person an der Ü-Kamera festgelegt werden, welche Aktivitäten durch die L-Kamera (Primäraktion) und welche überblicksartig durch die Ü-Kamera (sekundäre Aktionen) erfasst werden können. Diese Trennung sollte jedoch nur in Ausnahmefällen vorgenommen werden (z.B. wenn sich Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Plätze im Raum verteilen). Das zweite Grundprinzip betrifft insbesondere die Kodierbarkeit der Schüler- und Lehreraktivitäten und die lückenlose Rekonstruktion der Unterrichtsstunde anhand der Videos:

Prinzip 2: Die Instruktionen der Lehrperson erfassen. Unabhängig von den Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler müssen die Instruktionen der Lehrperson auf dem Video festgehalten sein. Der „ideale“ Lernende, und somit auch die L-Kamera, wird im Laufe der Unterrichtsstunde viel Zeit damit verbringen, die Lehrperson im Blick zu haben. Allerdings gibt es Situationen, bei denen die Lehrperson nicht unbedingt im Zentrum der Aufmerksamkeit sein kann zum Beispiel dann, wenn die Schülerinnen und Schüler für sich alleine arbeiten und die Lehrperson vereinzelt das Lernen begleitet. Zwar ist die Kamera unter solchen Umständen auf die gesamte Klasse, bzw. mindestens auf die Primäraktion gerichtet, verfolgt jedoch lückenlos die Aktivität der Lehrperson. Diese Situation lässt sich bewältigen, indem die Lehrperson beispielsweise in die Randbereiche des Aufnahme Fensters „platziert“ wird, währenddessen gleichzeitig aber auch die Primäraktion fokussiert wird. Nicht zuletzt und als übergreifendes Prinzip sind alle Personen des Aufnahmeteam's Gäste im Unterricht der jeweils zu filmenden Klasse und der Lehrperson. Dazu gehört, dass sich die Kamera nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit befinden sollte, dass die Schülerinnen und Schüler nicht (genauso wenig wie die

Lehrperson) während der Unterrichtsstunde angesprochen werden und dass auffällige und störende Gesten vermieden werden. Aus diesem Grund sollte davon abgesehen werden, die Kamera vom Stativ zu entfernen und sich mit dieser durch die Klasse zu bewegen. Bei Fragestellungen, die eine solche mobile Kameraführung notwendig machen, sollten sich die Beteiligten über eine erhöhte Störung des Unterrichts bewusst sein. Gelegentlich können die oben genannten Prinzipien nicht unmittelbar eingehalten werden. Für diese Besonderheiten werden vier schwierige Situationen der L-Kamera dargestellt. Dies hat oft gerade mit der „Interaktionszone“ zu tun, die aus den agierenden Elementen der Situation besteht. Können alle Elemente einer Interaktion mit der Kamera erfasst werden, wird die Interaktionszone als *zentral* bezeichnet. *Geteilt* ist die Interaktionszone dann, wenn die Elemente der Interaktion nicht gleichzeitig im Bild zu sehen sind und eine Kamerabewegung erforderlich ist, um die gesamte Interaktion „einzufangen“. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der TIMSS-1995-Videostudie (Stigler & Fernandez, 1995) identifizierten in diesem Zusammenhang vier typische Problemsituationen und entwickelten folgende Hinweise für die Kameraführung:

1. *Wenn der „ideale“ Schülerblick die Lehrperson nicht anschaut*, zum Beispiel während der Stillarbeit. Der Fokus der Kamera richtet sich dann nach der jeweiligen Rolle der Lehrperson: Falls die Lehrperson mit sich selbst beschäftigt ist oder sich für längere Zeit einer Schülerin oder einem Schüler widmet, sollte man langsam die Kamera von der Lehrperson auf die Klasse und dann wieder zurück auf die Lehrperson richten, um auch die Tätigkeiten der Klasse zu dokumentieren. Bewegt sich die Lehrperson aber durch den Raum, um den Schülerinnen und Schülern bei der Stillarbeit über die Schulter zu sehen oder zu helfen, sollte man der Lehrperson mit der Kamera folgen. Dadurch wird gleichzeitig eingefangen, was die Schülerinnen und Schüler gerade tun.

2. *Wenn nicht gleichzeitig auf die interagierenden Personen fokussiert werden kann*, beispielsweise, wenn die vorne im Raum stehende Lehrperson mit einer Schülerin oder einem Schüler weit hinten im Raum spricht. Man sollte in diesem Fall der Interaktion mit der Kamera folgen und diese auf die jeweils sprechende Person richten. Sind aber die Gesprächsanteile der einen Person sehr gering, sollte man die Kamera nur auf die hauptsächlich sprechende Person gerichtet halten. Häufig kann man die Länge der Gesprächsanteile gut abschätzen.

3. *Wenn die sprechende Person und das zu diskutierende Objekt nicht gleichzeitig gefilmt werden können*, beispielsweise, wenn sich eine Person hinten im Raum äußert. Die generelle Regel ist in diesem Fall, sich an der sprechenden Person zu orientieren. Davor sollte aber das angesprochene Objekt so lange gefilmt worden sein, dass alle Informationen mit Sicherheit festgehalten sind. Weist die sprechende Person aber ständig auf ein Objekt hin, sollte man sich eher auf das Objekt konzentrieren. An dieser Stelle hilft es, wenn man sich an die Perspektive des „idealen“ Blickes erinnert und sich die Frage stellt: Wo würde er hinschauen?

4. *Wenn die Ereignisse sehr schnell passieren* und es unmöglich ist, rechtzeitig die Kamera in Position zu bringen, muss man eben auf diese kleinen Geschehen verzichten. Schnelle Bewegungen schränken die Qualität der Aufnahme ein.

10. Starten und Synchronisieren der Aufnahmen

Starte die Kameras kurz bevor der Unterricht beginnt, am besten, wenn die ersten Schülerinnen und Schüler in den Raum kommen. Die Begrüßung der Klasse durch die Lehrperson sollte unbedingt auf der Aufnahme sein. Wenn die Schülerinnen und Schüler schon im Raum sind, dann versuche, mit dem Aufnehmen so schnell wie möglich zu beginnen:

- Starte zuerst die Klassenkamera.
- Dann gehe zur Lehrerkamera und starte auch diese
- Klatsche im Sichtbereich beider Kameras zweimal kurz in die Hände oder klopfe auf einen Tisch. Dieses zweimalige Klopfen oder Klatschen im Sichtbereich beider Kameras (Klappe) dient als optisches und akustisches Signal zur späteren Synchronisierung der beiden Aufnahmen. Ob Klatschen oder Klopfen, beide Bewegungen müssen schnell und deutlich ausgeführt werden.
- Überprüfe, ob beide Kameras tatsächlich aufnehmen! (Die rote Lampe im LCD sollte leuchten.)
- Wichtig: Sprich mit der Lehrperson ab, erst mit dem Unterricht zu beginnen, wenn du das Synchronisationszeichen gemacht hast! Dies sollte für sie das Zeichen zum Beginn sein.

11. Beenden der Aufzeichnung

Bild, Material filmen

Bevor du die Aufnahme stoppst, filme, wenn das in der Stunde nicht gut genug möglich war, noch einmal das Bild oder Material, mit dem gearbeitet wurde.

Aufnahme stoppen, Speicherkarten entfernen und sichern

Nach dem Stoppen der Aufnahme nimmst du die Speicherkarten sofort aus den Kameras.

Begleitblatt ausfüllen

Es ist wichtig, dass das Begleitblatt die Identifikationsnummer (Code) der jeweiligen Klasse trägt. Das Begleitblatt muss neben Code und Datum eine vollständige Aufstellung aller Materialien für die betreffende Stunde enthalten. Da der Unterricht meistens fortgeführt wird oder ein nächster beginnt, kann diese Arbeit auch draußen vor dem Raum vorgenommen werden.

Aufnahme speichern

Nimm die Speicherkarte aus der Kamera heraus, stecke sie in den Laptop und übertrage die Aufnahmen in den dafür vorhergesehenen Ordner. Evtl. ist auch ein Kabel zum Übertragen der Daten im Koffer. Speichere die Daten auf deinem Laptop und übertrage diese auf *sciebo*. Sobald die Projektverantwortliche die Daten runtergeladen hat, kannst du diese von deinem Laptop löschen. Trage die Daten in die Database ein.

12. Verhalten

Höflichkeit und Rücksicht

Es ist wichtig, zu verstehen, dass uns die Lehrpersonen auf völlig freiwilliger Basis die Gelegenheit geben, in ihren Unterricht hineinzusehen. Dafür sind wir den Lehrpersonen sehr dankbar und wir tun alles, um die Kooperation so gut und respektvoll wie möglich zu gestalten. Versuche, dir diese Haltung zu Eigen zu machen. Sei freundlich, höflich und zurückhaltend. Das erleichtert gerade nervösen Lehrpersonen, sich trotz ungewohnter Kamerasituation weniger unwohl zu fühlen. Während der Aufnahme sollte die Lehrperson deine Anwesenheit als möglichst wenig störend empfinden. Bedanke dich nach der Aufnahme bei der Lehrperson und, wenn du Gelegenheit bekommst, auch bei den Schülerinnen und Schülern für die Aufnahme.

Verhalten

Passe dich an die Gepflogenheiten des örtlichen Unterrichts an. Vermeide zu essen, zu trinken, Kaugummi zu kauen oder andere Dinge zu tun, die im Unterricht störend oder unüblich sein könnten. Es kann vorkommen, dass die Schülerinnen und Schüler auf dich und die Kamera reagieren. Darauf solltest du nicht eingehen, denn das würde den Effekt noch steigern. Richte die Kamera in solchen Fällen langsam aber bestimmt auf ein anderes Sujet. Rede während der Aufnahmen nicht mit den Lernenden oder der Lehrperson. Wirst du direkt angesprochen, schüttele einfach nett aber bestimmt den Kopf.

13. Problemfälle

Unvorhergesehene Zwischenfälle

Ausfall der Schulstunde: Nimm Kontakt mit der Projektleitung auf. Feueralarm: Lass das Equipment stehen und begib dich nach draußen. Technischer Defekt: Versuche ihn vor Ort zu beheben, ansonsten nimm Kontakt mit der Projektleitung auf.

Probleme beim Kameraaufbau

Das Aufbauen der Kameras, insbesondere dasjenige der Lehrerkamera, musst du üben! Das ist nicht nur wichtig, um es schnell erledigen zu können, sondern auch, um Sicherheit darin zu erlangen und dich vom technischen Handling nicht schrecken und ablenken zu lassen. Das System ist so durchdacht, dass die Teile, ineinander gesteckt und festgeschraubt werden müssen. Sei rechtzeitig vor Ort und beginne den Aufbau schon draußen vor der Klassentür, sofern du nicht früher hinein kannst. So gewinnst du Zeit und Ruhe. Stelle die Gerätschaften, Koffer und Taschen, die du nicht brauchst so ins Klassenzimmer, dass sie nicht im Bild stehen.

Probleme bei der Kameraführung

Heikle Momente während der Aufnahmen sind Positionswechsel. Das Bild kann dabei stark verwackeln. Positionswechsel sind – nach Möglichkeit – auf ein Minimum zu reduzieren. Gleiches gilt für das Entfernen der Kamera vom Stativ. Du solltest das nur dann durchführen, wenn

die Lehrperson sich mit Einzelschülerinnen oder Einzelschülern an deren Platz unterhält und die Szene von Deiner Position aus nicht gut einsehbar oder nicht gut hörbar ist. Das Entfernen der Kamera vom Stativ muss geübt werden. Doch auch dann wird man dem Bild diese Aktion immer noch ansehen, was leider nicht zu vermeiden ist. Wenn du bemerkst, dass du für eine Situation zwar die Kamera auf dem Stativ bräuchtest, du aber am falschen Ort stehst, dann gibt es die Möglichkeit, die gesamte Apparatur, d.h. Kamera mitsamt Stativ, anzuheben und, immer den Bildausschnitt im Auge behaltend, sachte zu verschieben. Es hilft, wenn du die Stativbeine bereits am Anfang eher steil einstellst. Das übergeordnete Prinzip besteht darin, die Kamera in allen Situationen möglichst ruhig zu halten. Schnelle Schwenks sind, vor allem im Nahbereich, zu vermeiden. Solltest du keine Übung darin haben, versuche es zu üben. Übe auch das Zoomen! Du wirst feststellen, dass durch unterschiedlichen Druck verschiedene Geschwindigkeiten möglich sind. Finde die ideale Geschwindigkeit heraus: Sie soll nicht zu schnell (verwirrend und abrupt), aber auch nicht zu langsam (langweilig, irritierend) sein. Die ganze Kamera ist in der Grundeinstellung auf Automatik eingestellt, d.h. Schärfe und Blende werden von der Kamera ständig angepasst. Wenn du zoomst, wird die Kamera ein bis zwei Sekunden benötigen, um Schärfe und Helligkeit anzupassen.

Probleme durch technische Störungen

Sollten während der Aufnahme Störungen bei Bild und Ton auftreten, kläre zuerst für dich, ob es sich um vertretbare oder grobe Störungen handelt und ob deren Behebung zu einer Störung im Ablauf der Schulstunde führen würde. Versuche Störungen, die im Verlauf der Stunde auftreten, so zu beheben, dass du überhaupt nicht oder nur minimal in das Unterrichtsgeschehen eingreifen musst.

Tonprobleme

Es kann vorkommen, dass Kabel sich lösen oder einen Wackelkontakt aufweisen. Wenn ein Unterbruch entsteht oder ein Rauschen hörbar wird, überprüfe zuerst die Stecker bei dir. Wenn das Problem weiterhin besteht, überlege, ob es dermaßen störend ist, dass du eingreifen musst. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn das Gesprochene beim besten Willen nicht mehr verständlich ist. Bitte die Lehrperson per Zeichensprache möglichst unauffällig zu dir hinter die Kamera. Richte die Kamera mit einem möglichst großen Bildausschnitt auf die Klasse (Totale). Kontrolliere die Stecker an den Mikrofonen. Setze evtl. eine neue Batterie ein. Da du die Mikrophone am Anfang alle eingeschaltet und überprüft hast, kann die Störung auch daran nicht liegen.

Entscheidungsprobleme bei der Wahl des Bildausschnitts

In der Komplexität des Geschehens im Raum kann es ein Problem sein, sich zu entscheiden, auf was die Kamera nun fokussiert werden soll. Die im Vorangehenden aufgeführten Kriterien helfen dir dabei, den Blick festzulegen. Zudem kann dir der Grundsatz behilflich sein, dass es bei der Kamera, die du führst, um die Lehrperson und deren Interaktion mit den Lernenden geht. Die Lehrperson und ihre Art der Stoffvermittlung stehen im Zentrum unseres Interesses, sie ist die Hauptfigur. Wir möchten wissen, was die Lehrperson sagt, zeigt usw. Filme also immer die Lehrperson und versuche den Bildausschnitt dabei so zu wählen, dass auch die Personen, mit denen die Lehrperson spricht, mit im Bild sind (Zone der Interaktion).

14. Handling des technischen Equipments

Die Vollständigkeit der Ausrüstung sollte vorher überprüft werden. Ein Kameraset besteht aus einem Koffern mit zwei Kameras samt Zubehör, d.h. einer Lehrerkamera samt Akku, Richtmikrophon und Videoleuchte sowie einer Klassenkamera samt Richtmikrophon. Außerdem benötigst du zwei Stative. Die Grundfunktionen der Kamera kannst du im Manual nachlesen, sie sollten dir im Training vermittelt worden sein. Die Kamera ist auf Automatik eingestellt. Es gibt keinen Grund, ins Menü hineinzugehen und dort etwas zu verstellen. Im Gegenteil: die Menüeinstellungen sind tabu! Du solltest an den Einstellungen nichts ändern. Wenn du aus Versehen in die Menüeinstellungen gelangst, dann wähle die Option „Exit/Abbrechen“.

15. Literatur

- Fernandes, C., Rankin, S. & Stigler, J. (1994). TIMSS Videotape Classroom Study. Videographers Handbook. Working Draft.
- Hall, R. (2000). Videorecording as Theory. In A. Kelly & R. Lesh (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacobs, J., Garnier, H., Gallimore, R. & Hollingsworth, et al. (2003). *TIMSS 1999 Video Study Technical Report: Volume 1: Mathematics Study*. Washington DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). *Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik*. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 35 (6), 265–280.
- Schaffner, A. (2003). *Formulieren unterstützt Verstehen: Was Schweizer Mathematiklehrkräfte zum Verstehen der SchülerInnen und der Rolle des Diskurses beim Lösen von mathematischen Textaufgaben in tutoriellen Situationen denken sowie Erprobung eines Erhebungsinstrumentes (Leitfadeninterview)*. Zürich: Universität Zürich (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit).
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht“*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Seidel, T. (Hrsg.). (2005). *How to run a video study. Technical report of the IPN video study*. Münster: Waxmann.

K Kodiermanual

Methodisch-didaktische Handlungsweisen im Tanzunterricht

Dokumentation des Beobachtungsinstruments

(siehe Materialband)

ZUSAMMENFASSUNG

Nachdem Kulturelle Bildung lange marginalisiert wurde, gewinnen Angebote im Bereich von Tanz in der Schule immer mehr an Bedeutung. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Kreativer Tanz positiv auf die Entwicklung motorisch-kreativer Fähigkeiten – das Generieren einer hohen Anzahl an unterschiedlichen, ungewöhnlichen Bewegungsideen – auswirkt. Dies wird damit begründet, dass im Kreativen Tanzunterricht Gelegenheiten zum Entdecken, Erforschen und Gestalten individueller Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten geboten werden. Allerdings liegen bisher weder zur Einflussnahme des Kreativen Tanzes auf die motorische Kreativitätsentwicklung noch zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung des Kreativen Tanzes empirische Erkenntnisse vor.

An diesem Forschungsdefizit setzt die vorliegende Arbeit an und geht erstens der Frage nach, ob die Teilnahme an einem Kreativen Tanzangebot zu einer Steigerung der motorischen Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern führen kann. Zweitens wird die Frage aufgeworfen, wie die Vermittlungspraxis des Tanzangebots methodisch-didaktisch gestaltet ist. Damit knüpft sie an die Studie „Tanz- und Bewegungstheater – Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“ an. Zur Erfassung der motorischen Kreativitätsentwicklung wird der motorische Kreativitätstests MKT 9–11 herangezogen, während die methodisch-didaktische Vermittlungspraxis der unterrichtenden Tanzlehrkräfte mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung untersucht wird. Die Ergebnisse der quasi-experimentellen Längsschnitt-Studie im Kontrollgruppen-Design liefern erste Hinweise auf eine langfristige, positive Beeinflussung des Kreativen Tanzangebots hinsichtlich der Kreativitätsfacette der Produktivität. Die Wirkung scheint zudem mit den Faktoren Tanzerfahrung, sozioökonomischer Hintergrund und methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung zu korrelieren. Die Ergebnisse der videobasierten Unterrichtsanalyse zeigen, dass insbesondere jene Kinder vom Kreativem Tanzunterricht profitieren, deren Unterricht mehr Anteile an Phasen der Improvisation, Gestaltung, Reflexion und Übung aufweist. Dabei werden im Kreativen Tanzunterricht weniger Gelegenheiten zum Entdecken und Erforschen geboten als angenommen.

Die empirischen Befunde können dabei unterstützen sowohl eine Überfrachtung als auch eine Unterschätzung von Potenzialen Kultureller Bildung in Theorie und Praxis zu vermeiden. Mit dieser empirisch-analytisch ausgerichteten Arbeit kann ein erster explorativer Beitrag zur prozess-produktorientierten Unterrichtsforschung im Tanz geleistet werden.
