Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus

Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule[1]

Svenja Konowalczyk, Claudia Steinberg, Esther Pürgstaller, Yvonne Hardt, Nils Neuber, Martin Stern

Zusammenfassung
Die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach empirischen Studien und Belegen für die Wirkungen kultureller Bildungsangebote bezüglich formaler und non-formaler Settings (z.B. Ganztagsgrundschule) und so genannter bildungsbenachteiligter Gruppen dokumentiert sich in verschiedenen Förderinitiativen und Forschungsverbünden. Diese widmen sich meist aus interdisziplinären Perspektiven den Fragen nach Bildungspotentialen künstlerisch-pädagogischer Angebote. Daran anknüpfend wird in der vorliegenden Studie mit 227 Grundschulkindern (M_{MZP1} = 8,61 Jahre; SD_{MZP1} = ,83) analysiert, inwiefern sich ein künstlerisch-pädagogisches Tanz- und Bewegungstheaterangebot auf die kreativen Fähigkeiten der Schüler/innen auswirkt (n_{IV} = 139; n_{KG} = 88). Dieser Beitrag fokussiert die Betrachtung der Entwicklung der Kreativitätsfacetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zu drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up) bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus. Die Ergebnisse zeigen positive Effekte des Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf die Produktivität von Kindern aus Brennpunktschulen. Auch scheint sich das Angebot vor allem positiv auf die Problemlösungsfähigkeit von Kindern aus Nicht-Brennpunktschulen auszuwirken. Beide Interaktionseffekte zeigen gewinnbringende Perspektiven für die Implementierung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in (außer-)schulischen Kontexten.

Schlagwörter: Kulturelle Bildung, Kreativität, Tanz und Bewegungstheater, Ganztagsgrundschule, Längsschnittstudie

Arts education in educational deprived milieus – An empirical examination on the impact of dance and physical educational offers in all-day primary schools[1]

Abstract
The recently increased demand for empirical studies about the impact of arts education in formal and non-formal settings (e.g., all-day primary school) is documented in various funding initiatives and research associations. These question, mostly from an interdisciplinary perspective, educational potentials of artistic-pedagogical offers. Following, the purpose of this study with 227 primary school children (M_{TTI} = 8.61 years; SD_{TTI} = .83) was to analyze how a creative children dance and movement theatre program influences the creative abilities of students (n_{IV} = 139; n_{CG} = 88). This article focuses on the development of the creative patterns of productivity, problem solving and originality at three different measurement points (pre, post, follow-up) of children from an educationally deprived social environment. Results indicated that the dance and movement theatre program positively affects the productivity of children from schools in socially disadvantaged areas. Additionally, the program seemed to especially improve the problem solving skills of children, who are not socially disadvantaged. Both interaction ef-

fects indicated beneficial perspectives for the implementation of dance and movement theatre programs in educational settings.

Keywords: arts education, dance and physical education, creativity, all-day primary school, longitudinal study

1 Einleitung

Diskurse zu Wirkungen kultureller Bildung konstatieren eine hohe Bildungsrelevanz von bewegungsbezogenen Angeboten, insbesondere im Bereich des Tanzes und Bewegungstheaters. Es mangelt jedoch an empirischen Studien und Belegen für die Wirkungen künstlerisch-pädagogischer Arbeits- und Verfahrensweisen (u.a. *Behrens* 2012a; *Klinge* 2014). Das Projekt „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“ greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem Wirkungen eines Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern untersucht werden (im Überblick *Stern* u.a. 2017). Ein Schwerpunkt des Beitrags liegt in der Darstellung der Forschungsergebnisse bezogen auf Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus, da sich in der Untersuchung zeigte, dass diese hinsichtlich der Verbesserung ihrer kreativen Fähigkeiten besonders von dem Angebot profitieren.

2 Kulturelle Bildung und bildungsbenachteiligte Milieus

Erlebnisweisen und Bewertungsmuster von Bildungserfahrungen sind milieugeprägt. Bezogen auf Milieus mit niedriger sozialer Lage wird davon ausgegangen, dass der Bildungsbereich eine entscheidende Schaltstelle darstellt, beispielsweise für einen gelingenden Integrationsprozess von Zuwanderern. Entsprechende Angebote erreichen diese Gruppen und insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien allerdings nur selten (*Barz/Cerci/Demir* 2013). Armutsbedingte Belastungen tragen gehäuft zu entwicklungsbedingten kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei (*Schmidt* 2015). Vor diesem Hintergrund wird über den Ausbau von Ganztagsgrundschulen der für die Entwicklung wichtige Kontakt zu Gleichaltrigen zunehmend in institutionalisierten Freizeitaktivitäten, wie sportbezogenen und musisch-kulturellen Angeboten, verfolgt (*Barz/Cerci/Demir* 2013; *Neuber/Kaufmann/Salomon* 2015; *StEG-Konsortium* 2016).

Ein besonderer Zugang zu Bildungserfahrungen wird damit Angeboten der kulturellen Bildung zugeschrieben. Zu kultureller Bildung zählt „das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotographie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u.a. […] Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen“ (*BMFSFJ* 2012, S. 145).

Kulturelle Bildung wird in diesem Zusammenhang als Prozess und Ergebnis der reflexiven Auseinandersetzung mit medialen, technischen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen verstanden und beschränkt sich nicht allein auf ausgewählte Techniken aus

der Hochkultur von Literatur, Musik oder bildender Kunst (*Fuchs* 2004). Damit einher geht die Forderung der „Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven“ (*Zirfas* 2015, S. 9) und damit auch die Eröffnung neuer Möglichkeitsräume, welche beispielsweise Kinder und Jugendliche entdecken, erkennen, nutzen und überschreiten können (*Westphal* u.a. 2014).

Die körperliche Bewegung bildet in dem hier vorgestellten Projekt die sinnliche Basis und den Ausgangspunkt künstlerisch-pädagogischer Bewegungsangebote im Tanz und Bewegungstheater und ist zugleich Speicher von Erfahrungen (*Hardt/Stern* 2014). Die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnisse mit und im Tanz erschließen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit (u.a. *Fleischle-Braun* 2012; *Hardt/Stern* 2014). Das Bildungspotential tänzerischer Bewegungen lässt sich fassen, indem die körperliche Bewegung und der Bewegungsgestaltungsprozess selbst zum Gegenstand der Betrachtung werden (vgl. *Behrens* 2012a; *Klinge* 2010). Bildungsprozesse zielen dann weniger auf die Vermittlung standardisierter Bewegungsformen und -techniken als vielmehr auf die Ermöglichung eines eigenständigen Umgangs sowie Experimentierens mit Bewegung. Durch ein Tanzangebot können Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre gewohnten Wahrnehmungen und ihren Umgang mit Bewegung zu hinterfragen. Indem sie beispielsweise eine Bewegung in einem anderen Kontext, in ungewohnter Art und Weise oder in einer anderen Qualität ausüben, wird das Potenzial geboten, gewohnte Bewegungsweisen, geschlechtsspezifische Muster und Zuschreibungen u.v.m. offen zu legen (*Stern* 2014).

Obgleich in den oben genannten Kulturbereichen auf zahlreiche Praxiserfahrungen und Erlebnisberichte zurückgegriffen werden kann, besteht nach wie vor ein Mangel an empirischen Belegen für die spezifischen Wirkungen kultureller Bildungsangebote (u.a. *Liebau/Jörissen/Klepacki* 2014). Gründe für die bisher unbefriedigende Bearbeitung der Forschungsanliegen liegen in der Komplexität, Heterogenität und den teils unterschiedlichen Verständnisweisen der Gegenstandsbereiche sowie forschungsmethodisch in der Schwierigkeit einer validen differenzierten und domainspezifischen Erfassung der Determinanten (*Behrens* 2013; *Theurer/Berner/Lipowsky* 2012). Die Forderung des Nachweises von so genannten Transferwirkungen kultureller Bildung, zum Beispiel die Wirkung von Tanz auf die Kreativitätsentwicklung, steht nicht mehr nur im angloamerikanischen Raum im Vordergrund. Durch den Zwang zur Legitimation ist auch hierzulande in den letzten zehn Jahren ein Interesse an Wirkungsforschung im Bereich der kulturellen Bildung allgemein (z.B. *Rittelmeyer* 2012, 2016) sowie spartenspezifisch (z.B. im tanzpädagogischen Bereich) zu vernehmen (*Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen* 2009; *Behrens* 2012b). Dieses hat sich auch auf die forschungsmethodische Ausrichtung von empirischen Forschungsvorhaben und Förderern ausgewirkt (vgl. Forschungsfonds Kulturelle Bildung der Stiftung Mercator/Rat für Kulturelle Bildung e.V., BMBF-Förderlinie Forschung zur kulturellen Bildung).

3 Förderung von Kreativität

Im Kontext von Transfer- und Wirkungsforschung wird bildungspolitisch das Konstrukt der Kreativität als eine wesentliche und zu fördernde Ressource des Menschen verstanden. Das Konstrukt scheint zudem forschungsmethodisch anschlussfähig zu sein und die

soziokulturelle Relevanz der Kreativität ist weit über ein enges Verständnis im Rahmen der Künste anerkannt (*Ränsch-Trill* 1999; *UNESCO* 2006). Denn Kreativität tritt in verschiedenen Lebensbereichen in Erscheinung: So werden künstlerische, sachlich-wissenschaftliche und soziale Kreativitätsbereiche unterschieden (*Oerter* 1974). Weiterhin werden verschiedene Dimensionen kreativen Denkens und Handelns bestimmt; in Anlehnung an die Arbeiten von *Guilford* (1959) und *Torrance* (1964) zählen dazu u.a. die Aspekte Flüssigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Originalität, Flexibilität, Elaboration und Imagination (*Krampen/Freilinger/Wilmes* 1988). Diese Dimensionen können unter verschiedenen Anforderungsbedingungen betrachtet werden, wobei Kreativitätstests dabei vorwiegend die kognitiven und sprachgebundenen Anteile des Konstrukts erfassen. Nur vereinzelt werden auch emotionale, soziale und motorische Faktoren berücksichtigt (vgl. *Neuber* 2000; *Serve* 1992). Im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen wird Kreativität als umfassende Fähigkeit verstanden, „durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden“ (*Neuber* 2000, S. 35).

Dabei konnte in einem erheblichen Teil der Forschungsliteratur zur Kreativitätsentwicklung festgestellt werden, dass die Entwicklung diskontinuierlich verläuft (*Krampen/Freilinger/Wilmes* 1991; *Urban/Jellen* 1995) und sowohl von internen als auch von externen Faktoren beeinflusst werden kann (*Runco* 2007; *Urban* 2004). So stellt einerseits die interpersonale Umgebung und der sozioökonomische Hintergrund des Kindes einen wichtigen externen Einflussfaktor auf die Kreativitätsentwicklung dar (*Runco* 2007). Andererseits wird davon ausgegangen, dass Kreativität insbesondere durch kulturelle Bildungsangebote gefördert werden kann (*Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013), die das Kind dazu anregen neue Perspektiven einzunehmen oder neue, originelle Ideen zu produzieren. So gibt es im Feld der kreativen Tanzerziehung einige wenige empirische Studien, die zeigen, dass sich Kinder durch prozessorientiertes Arbeiten und den Einsatz spezifischer Methoden (z.B. Experimentieren, Improvisieren, Komponieren) in ihren kreativen motorischen Fähigkeiten verbessern können (z.B. *Bournelli/Costas* 2008; *Jay* 1991; *Minton* 2003). Kritisch anzumerken ist, dass bei diesen tanzspezifischen Studien auf domänenübergreifende Paper-Pencil Tests zurückgegriffen wurde, die 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/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013, S. 186). Zudem berücksichtigen diese Studien kaum den Einfluss des Lehrverfahrens (d.h. den Umgang mit Freiheitsgraden in methodischen Maßnahmen sowie das lehrerzentrierte oder schülerorientierte Handeln), welches beispielsweise einen Einfluss auf die Problemlösefähigkeit oder das Entwickeln origineller Arbeitsergebnisse haben kann (*Behrens* 2013; *Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin* 2013).

Unter der Annahme, dass Tanz und Bewegungstheater ein besonderes Potenzial für die kreative Auseinandersetzung mit dem Körper und seinen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bietet (*Fleischle-Braun* 2012; *Hardt/Stern* 2014; *Stern* 2014), wird in der vorliegenden Studie die Entwicklung der Kreativität von Kindern in diesem Handlungsfeld der kulturellen Bildung erforscht. In diesem Beitrag wird einerseits der Frage nachgegangen, ob sich Kinder, die an einem dreimonatigen kulturellen Bildungsangebot im Tanz und Bewegungstheater teilnehmen, in ihren kreativen Fähigkeiten verbessern. Andererseits wird erforscht, inwiefern Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus besonders von einem künstlerisch-pädagogischen Tanz- und Bewegungstheaterangebot in ihrer Kreativitätsentwicklung profitieren.

4 Skizzierung der Studie und forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde zur Erfassung von Wirkungen kultureller Bildung im Bereich von Tanz und Bewegungstheater eine quasi-experimentelle Längsschnittuntersuchung im Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten (prä: Februar 2016, post: Juni/Juli 2016, follow-up: September/Oktober 2016) durchgeführt. Als Basis wurde ein konzeptgeleitetes Tanz- und Bewegungstheaterangebot entwickelt, dessen Grundlage ein künstlerisch-pädagogischer Ansatz bildet (*Neuber* 2002).[2] Hierbei stehen unterschiedliche Verfahren der Improvisation und der experimentelle Umgang mit Musik und Bewegung im Mittelpunkt. In den Hintergrund tritt das technische Können als Vermittlungsziel im konventionellen Verständnis (*Stern* 2012; *Stern* u.a. 2017). Durch die Verbindung von Tanz und Bewegungstheater integriert das Konzept die Fächer Darstellung, Musik und Tanz und liegt somit im Schnittfeld von Tanz-, Bewegungs- und Theaterpädagogik (*Tiedt* 1995).

Das Angebot wurde von Tanz- und Bewegungstheaterpädagog/innen während des zweiten Schulhalbjahres 2015/2016 als freiwillig wählbare AG (16 Wochen, 90 min./ Woche) für Kinder der 3. und 4. Klasse an zehn Mainzer Grundschulen durchgeführt.[3] Hierzu wurden explizit Schulen aus städtischem und ländlichem Gebiet sowie Kinder aus bildungsbenachteiligten und bildungsaffinen Sozialräumen ausgewählt. An jeder Schule wurde je ein AG-Angebot durchgeführt, an dem zwischen fünf und 23 Kinder teilgenommen haben (M = 13,90; SD = 6,19). Als Kontrollgruppe wurden Dritt- und Viertklässler der Schulen rekrutiert, die nicht an dem Angebot teilgenommen haben.

Zunächst galt zu differenzieren, was als Tanz- und Bewegungstheaterangebot mit welchen Kategorien und Methoden vermittelt wird. Daher war der empirischen Untersuchung die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzepts sowie die Schulung der Pädagog/innen vorgeschaltet. Um exemplarisch die Persönlichkeitsentwicklungen untersuchen zu können, fokussiert der Beitrag im Folgenden den Aspekt der Kreativität als Kernelement der Thematik.

Die Stichprobe umfasst 227 Grundschulkinder zwischen sechs und elf Jahren (M = 8,61 Jahre; SD = ,83) zum ersten MZP, wovon der Anteil der Mädchen mit 64,8% (n = 147) etwas höher ist als jener der Jungen. Das Alter der Kinder in der Interventionsgruppe (M = 8,55; SD = 0,92) unterscheidet sich nicht signifikant von dem Alter der Kinder in der Kontrollgruppe (M = 8,72; SD = 0,64). Hingegen fällt der Anteil der Mädchen in der Interventionsgruppe (n = 98) mit $p < 0{,}05$ erwartungskonform höher aus als in der Kontrollgruppe (n = 49). Als Kind mit Migrationshintergrund (n = 88; 38,8%; fehlend: n = 11; 4,8%) werden in Anlehnung an *Schenk* u.a. (2006) Kinder eingestuft, die entweder selbst in Deutschland und beide Elternteile im Ausland geboren sind oder aber selbst und mindestens ein Elternteil im Ausland geboren sind bzw. deren zu Hause gesprochene Sprache nicht Deutsch ist.

Im Interventionszeitraum haben 139 Kinder (61,2%) am Tanz- und Bewegungstheaterangebot teilgenommen, 88 Kinder (38,8%) können hingegen der Kontrollgruppe zugeordnet werden.[4] Die Operationalisierung bildungsbenachteiligter Milieus wurde über die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Brennpunktschule (n = 93; 41,0%) vorgenommen. Eine Charakterisierung der Stichprobe über alle drei MZP findet sich in Tabelle 1. Die Bezeichnung der Brennpunktschule dient hierbei dem semantischen Wiedererkennungswert und erfolgte nach Einschätzung der Schulleitungen und Lehrer/innen.[5]

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse in den einzelnen Kreativitätsfacetten zum ersten, zweiten und dritten MZP, getrennt nach Gruppe und Zugehörigkeit zur Brennpunktschule.

			Brennpunktschule		Gesamt
			nein	ja	
Anzahl: *n*	MZP 1	IV	79	59	138
		KG	54	34	88
	MZP 2	IV	72	51	123
		KG	54	17	71
	MZP 3	IV	55	46	101
		KG	35	15	50
Produktivität: *M (SD)*	MZP 1	IV	3,99 (2,72)	3,49 (2,49)	3,78 (2,63)
		KG	3,80 (2,92)	5,32 (3,29)	4,39 (3,14)
	MZP 2	IV	6,24 (3,74)	4,96 (3,13)	5,71 (3,54)
		KG	5,63 (3,12)	4,88 (3,72)	5,45 (3,26)
	MZP 3	IV	6,05 (3,39)	5,24 (3,37)	5,68 (3,39)
		KG	4,66 (2,81)	6,13 (4,60)	5,10 (3,46)
Problemlösungsfähigkeit: *M (SD)*	MZP 1	IV	5,99 (4,79)	6,00 (4,96)	5,99 (4,85)
		KG	6,06 (4,21)	7,85 (5,28)	6,75 (4,71)
	MZP 2	IV	8,67 (4,51)	7,24 (5,14)	8,07 (4,81)
		KG	10,43 (4,07)	8,53 (5,06)	9,97 (4,37)
	MZP 3	IV	10,65 (3,90)	8,85 (4,76)	9,83 (4,38)
		KG	11,69 (2,96)	9,67 (4,72)	11,08 (3,65)
Originalität: *M (SD)*	MZP 1	IV	4,54 (1,90)	4,56 (1,92)	4,55 (1,90)
		KG	4,54 (1,88)	5,47 (1,67)	4,90 (1,85)
	MZP 2	IV	4,67 (1,65)	4,90 (1,85)	4,76 (1,73)
		KG	4,76 (1,70)	4,53 (1,33)	4,70 (1,62)
	MZP 3	IV	4,98 (1,68)	5,07 (1,77)	5,02 (1,72)
		KG	5,17 (2,33)	5,53 (1,77)	5,28 (2,17)

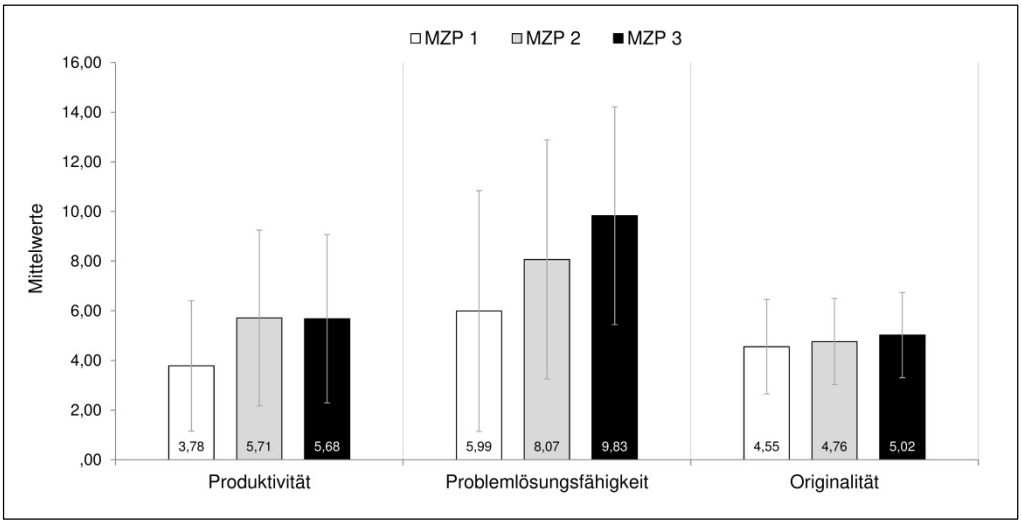
Anmerkungen. IV = Tanz- und Bewegungstheaterangebot; KG = Kontrollgruppe ohne Tanz- und Bewegungstheaterangebot; MZP = Messzeitpunkt.

Der Dropout vom zweiten zum dritten MZP (n = 43) fiel im Vergleich zum Dropout vom ersten zum zweiten MZP (n = 28) erwartungskonform höher aus, da sich einige Kinder im Übergang zur weiterführenden Schule zum dritten MZP befanden und somit nicht mehr erreicht werden konnten.

Die Entwicklung der Kreativität wurde mit dem Motorischen Kreativitätstest für neun- bis elfjährige Kinder (MKT 9-11) in den Facetten der Produktivität ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-14), Problemlösungsfähigkeit ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-14) und Originalität ($Range_{MZP\ 1}$ = 0-9) erfasst (*Neuber* 2000). Die Facetten der Kreativität werden in diesem Testverfahren über Bewegungsaufgaben erhoben, wobei sich die Produktivität auf die Verfremdung eines Alltagsgegenstandes (Konservenglas) bezieht und die Anzahl der Verfremdungsideen aufsummiert wird. In Bezug auf die Problemlösungsfähigkeit transportieren die Probanden möglichst viele Gegenstände entlang einer definierten Strecke, ohne dass die Füße den Boden berühren. Die Anzahl der Punkte entspricht der Anzahl der transportierten Gegenstände. Eine weitere Testaufgabe zielt auf die Erfassung der Originalität, indem ein Begriff in Bewegung umgesetzt wird und eine Darstellungshandlung dazu entwickelt wird. Dabei wird einerseits bewertet, ob die Lösung konvergent oder divergent erfolgt. Andererseits wird die gestalterische Darstellung anhand verschiedener Gestaltungskriterien evaluiert.

Ein Überblick über die Ausprägungen der einzelnen Facetten zu allen drei MZP findet sich in Abbildung 1 bzw. getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe sowie Zugehörigkeit zur Brennpunktschule in Tabelle 1.

Abbildung 1: Mittelwertausprägungen der Kreativitätsfacetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität zum ersten, zweiten und dritten MZP



Anmerkungen. Die Standardabweichungen werden als Fehlerindikatoren dargelegt; MZP = Messzeitpunkt.

Die Datenauswertung erfolgt mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung[6] über zwei (prä, post) und zur Überprüfung der Nachhaltigkeit anschließend über drei (prä, post, follow-up) MZP in zwei Schritten:

1. Überprüfung von möglichen Interaktionseffekten der Faktoren „Zeit“ und „Gruppe“ (Interventions-, Kontrollgruppe).
2. Überprüfung von möglichen Interaktionseffekten der Faktoren „Zeit“, „Gruppe“ und „Brennpunktschule“ (ja, nein).

Werden signifikante Ergebnisse erzielt, so werden im Rahmen von Posthoc-Analysen abhängige t-Tests zur näheren Bestimmung der Interaktionseffekte durchgeführt.

5 Ergebnisse zum Einfluss von Tanz und Bewegungstheater auf die Kreativität

Die varianzanalytischen Ergebnisse (Tabelle 2) zeigen keine positiven Effekte des Tanz- und Bewegungstheaterangebots auf die Kreativitätsfacetten der Kinder als Gesamtgruppe.

Tabelle 2: Varianzanalytische Ergebnisse im Überblick.

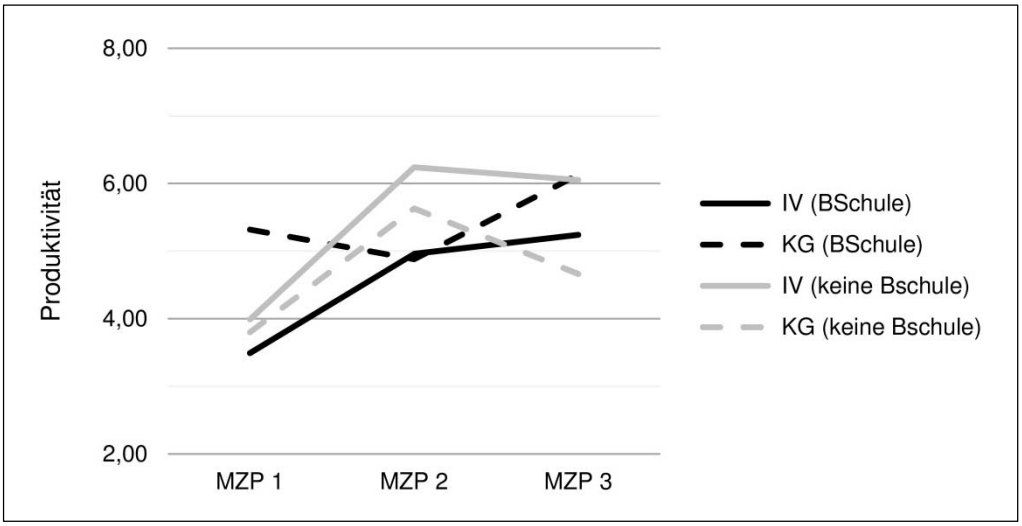
ANOVA mit Messwiederholung (Pillai-Spur)	**MZP 1, 2 (*n* =193)**			**MZP 1, 2, 3 (*n* = 148)**		
1) Innersubjektfaktor Zeit;	Interaktion Zeit x Gruppe					
Zwischensubjektfaktor Gruppe	*F*	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2
Produktivität	3,68	,057	,02	2,12	,123	,03
Problemlösungsfähigkeit	3,15	,078	,02	1,24	,294	,02
Originalität	1,32	,253	,01	1,70	,186	,02
2) Innersubjektfaktor Zeit;	Interaktion Zeit x Gruppe x BSchule					
Zwischensubjektfaktoren Gruppe und BSchule	*F*	*p*	η^2	*F*	*p*	η^2
Produktivität*	4,99	**,008**	,05	2,36	,053	,03
Problemlösungsfähigkeit	4,26	**,015**	,04	2,32	,057	,03
Originalität	2,85	,061	,03	1,11	,352	,02

Anmerkungen. BSchule = Brennpunktschule; MZP = Messzeitpunkt; * = signifikanter Unterschied zu MZP I (ANOVA; $p < 0{,}05$); signifikante Ergebnisse fett markiert, sollten allerdings aufgrund der geringen Stichprobengröße unter Vorbehalt interpretiert werden.

Allerdings wird deutlich, dass Interaktionseffekte der Faktoren „Zeit", „Gruppe" und „Brennpunktschule" in den Bereichen der Produktivität und Problemlösungsfähigkeit mit einem kleinen Effekt vom ersten zum zweiten MZP vorliegen. Das bedeutet, dass sich bestimmte Subgruppen der Kinder über die Zeit in ihrer Produktivität und Problemlösungsfähigkeit verändert haben, nicht jedoch alle Kinder. In Abbildung 2 wird die Entwicklung der Produktivität beispielhaft grafisch veranschaulicht. Bei genauerer Betrachtung dieser Entwicklungen wird deutlich, dass sich Kinder einer Brennpunktschule signifikant über die Zeit (prä, post) verbessert haben, wenn sie der Interventionsgruppe angehören (p = ,000). Hingegen haben sich Kinder einer Brennpunktschule, die der Kontrollgruppe angehören, nicht signifikant über die Zeit in ihrer Produktivität verbessert (p = ,317). Unter Einbeziehung des follow-ups zeigt sich hingegen keine Nachhaltigkeit dieser Effekte. Auch bleibt hier anzumerken, dass ein signifikanter Unterschied zu MZP 1 vorliegt und die Kinder einer Brennpunktschule, die gleichzeitig der Kontrollgruppe angehören ein höheres Ausgangsniveau haben.

Mit Blick auf die Problemlösungsfähigkeit ergeben die Posthoc-Analysen, dass sich Kinder aus Brennpunktschulen nicht signifikant über die Zeit in ihrer Problemlösungsfähigkeit verbessern, sondern nur Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen. Das Ergebnis wird sowohl für die Interventions- als auch für die Kontrollgruppe (jeweils p = ,000) signifikant, wobei die Verbesserung der Interventionsgruppe im Vergleich etwas höher ausfällt.

Abbildung 2: Entwicklung der Produktivität vom ersten zum zweiten und dritten MZP



Anmerkungen. Im Vergleich stehen die mittelwertbezogenen Ergebnisse der Interventions- (IV) und Kontrollgruppe (KG), aufgeteilt nach Kindern, die eine Brennpunktschule besuchen (schwarz) und Kindern, die keine Brennpunktschule besuchen (grau); BSchule = Brennpunktschule; MZP = Messzeitpunkt.

6 Fazit und Perspektiven für die Pädagogik und Kindheitsforschung

Da insgesamt kaum systematische empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Kreativität und deren Determinanten im Grundschulalter vorliegen, zeigt die vorliegende Studie erste Ergebnisse eines longitudinal angelegten Untersuchungsdesigns bezüglich des Bereiches Tanz und Bewegungstheater auf. Bisherige Studien fokussieren primär auf Aspekte des kognitiven Problemlösens. Demgegenüber wurden mit der vorliegenden Studie auch bewegungsbezogene Facetten kreativer Fähigkeiten in den Blick genommen. Die Ergebnisse scheinen mit Blick auf eine umfassende Förderung der Kreativität durch ein künstlerisch-pädagogisches Angebot zunächst ernüchternd. Dennoch sollte beachtet werden, dass insbesondere Kinder aus Brennpunktschulen in ihrer Produktivität durch das Tanz- und Bewegungstheaterangebot profitiert haben. Zudem verbesserten sich Kinder, die keine Brennpunktschule besuchen, in ihrer Problemlösungsfähigkeit durch das Angebot. Um diese Ergebnisse tiefgreifender interpretieren zu können, wäre in weiterführenden Forschungsarbeiten indes einerseits eine Ergänzung um qualitative Forschungsmethoden anzuraten, andererseits die Verwendung eines tanzspezifischen Kreativitätstests von Bedeutung.[7] Auch konnte eine Nachhaltigkeit der gemessenen Effekte über das follow-up nicht belegt werden. Eine Erklärungsmöglichkeit ist hier eine zu kurze Zeitspanne des Angebots (vgl. auch Ergebnisse im Rahmen der Ganztagsschulforschung, z.B. *StEG-Konsortium* 2016) bzw. auch der höhere Dropout zum dritten MZP, was eine weitere Limitation des gewählten Forschungsdesigns eröffnet. Eine größere Stichprobe (ggf. regional unbegrenzt) sowie eine Ausweitung des Tanz- und Bewe-

gungstheaterangebotes wären daher zur weiteren Abschätzung der Reichweite und Validität der Effekte angemessen.

Mit der vorliegenden Studie wurde ein erster Versuch unternommen, komplexe Zusammenhänge messbar zu machen, um weiterführend verallgemeinerbare Ergebnisse zu generieren. Gleichzeitig kommt die Studie weiterhin der Forderung der Erforschung gegenstandadäquater Effekte kultureller Bildung nach (vgl. *Rittelmeyer* 2012). Vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität der Gesellschaft zeigen die Ergebnisse, dass ein Angebot im Tanz und Bewegungstheater für bildungsbenachteiligte Kinder förderlich sein kann, jedoch nicht zwingend ist. Die Zusammenarbeit von schulischen Akteuren und außerschulischen Lehrkräften (professionellen, freischaffenden Tanzpädagog/innen) bildete einen wesentlichen Bestandteil des Projektes. Die Ergebnisse bieten daher für das Bildungssystem (Ganztagsschulen) sowohl auf der konzeptionellen Ebene (Beratung, Revision von Schulcurricula, Entwicklung von kulturellen Schulprofilen) als auch auf der Umsetzungsebene der Förderung von kultureller Bildung durch Tanz und Bewegungstheater gute Anknüpfungspunkte für die Reflexion methodisch-didaktischer Arbeits- und Verfahrensweisen.

Anmerkungen

1 Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um vertiefte Ergebnisse von *Stern* u.a. (2017).
2 Das Konzept wurde im Projektteam gemeinsam erarbeitet. Dabei flossen sowohl eigene, bereits publizierte künstlerisch-pädagogische Ansätze ein als auch zeitgenössische künstlerische Verfahren, Methoden und Begriffe.
3 Ursprünglich wurden 32 Schulen angeschrieben und das Angebot war für Dritt- und Viertklässler angedacht, wobei schlussendlich sechs Erstklässler und 22 Zweitklässler an dem Angebot teilgenommen haben. In einer Schule wurde das Angebot während des Sportunterrichts angeboten und nicht als freiwillig wählbare AG, was in der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden sollte.
4 Obgleich es sich beim Tanz- und Bewegungstheaterangebot nicht um eine klassische Intervention handelt, werden dennoch die Begrifflichkeiten Interventions- und Kontrollgruppe verwendet.
5 Um die Operationalisierung sozialer Benachteiligung über die Zugehörigkeit zu einer Brennpunktschule abzusichern, wurde die Zuordnung mit den Ergebnissen der ebenfalls eingesetzten Family Affluence Scale (FAS; *Hartley/Levin/Currie* 2016) verglichen. Einhergehend mit den Erwartungen erzielten Kinder aus Nicht-Brennpunktschulen im Vergleich zu Kindern aus Brennpunktschulen einen höheren Wert auf dieser Skala, was einen höheren sozioökonomischen Hintergrund bedeutet.
6 Unter bestimmten Bedingungen kann auch bei einer Verletzung der Normalverteilungsannahme oder nicht vorliegender Varianzhomogenität die Varianzanalyse angewandt werden (*Hussy/Jain* 2002).
7 Eine Weiterentwicklung der Testverfahren hat bereits begonnen.

Literatur

Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.) (2009): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung (1. Aufl.). – Oberhausen.

Barz, H./Cerci, M./Demir, Z. (2013): Bildung, Milieu und Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013. Online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_et_al_Zwischenergebnisse_Studie_Bildung_Milieu_Migration.pdf, Stand: 20.04.2017.

Behrens, C. (2012a): Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht (Schriftenreihe Pädagogik: Perspektiven und Theorien, hg. von Johannes Bilstein, Bd. 23). – Oberhausen.

Behrens, C. (2012b): Blick in die Forschung. Wirksamkeit und Wirkung von Tanz und Tanzunterricht im Bildungskontext. In: *Bundesverband Tanz in Schulen e.V.* (Hrsg.): Tanz in Schulen in Theorie und Praxis. – Köln, S. 64.

Behrens, C. (2013): Fördert Tanz die Kreativität? Internationale tanzpädagogische Forschung zum Thema Tanz und Kreativität. In: *Bäcker, M./Freytag, V.* (Hrsg.): Tanz, Spiel, Kreativität (Jahrbuch Tanzforschung, Bd. 23). – Leipzig, S. 227-240.

Bournelli, P./Costas, M. (2008): The Development of Motor Creativity in Elementary School Children and Its Retention. Creativity Research Journal, 20, 1, S. 72-80.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/richtlinien-kjp-stand-april-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Stand: 28.04.2017.

Fleischle-Braun, C. (2012): Tanz und Kulturelle Bildung. In: *Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W.* (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. – München, S. 582-588.

Fuchs, M. (2004): Kulturelle Bildung und der Sport – Zwei Wege, ein Ziel. In: *Beckers, E./Schmidt-Millard, T.* (Hrsg.): Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern. – Butzbach, S. 12-20.

Guilford, J. P. (1959): Traits of creativity. In: *Anderson, H. H.* (Ed.): Creativity and its cultivation – New York, pp. 142-161.

Hardt, Y./Stern, M. (2014): Körper und Tanz: historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen. In: *Zirfas, B./Jörissen, J./Lohwasser, D.* (Hrsg.): Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung. – München, S. 145-162.

Hartley, J.E./Levin, K./Currie, C. (2016): A new version of the HBSC Family Affluence Scale – FAS III. Scottish Qualitative Findings from the International FAS Development Study. Child Indicators Research, 9, 1, S. 233-245.

Hussy, W./Jain, A. (2002): Experimentelle Hypothesenprüfung in der Psychologie. – Göttingen.

Jay, D. (1991): Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 4, S. 305-316. https://doi.org/10.1123/apaq.8.4.305

Klinge, A. (2010): Bildungskonzepte im Tanz. In: *Bischof, M./Rosiny, C.* (Hrsg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. – Bielefeld, S. 79-94. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414408.79

Klinge, A. (2014): Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendsport: Wiederbelebung einer vernachlässigten Dimension von Bildung. In: *Aschebrock, H./Beckers, H./Pack, R.-P.* (Hrsg.): Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport. – Aachen, S. 512-530.

Krampen, G./Freilinger, J./Wilmes, L. (1988): Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. – Trier.

Krampen, G./Freilinger, J./Wilmes, L. (1991): Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung der Kreativität in der Kindheit. – Trier.

Liebau, E./Jörissen, B./Klepacki, L. (Hrsg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. – München.

Minton, S. (2003): Assessment of High School: Students' Creative Thinking Skills: a comparison of dance and nondance classes. Research in Dance Education, 4, 1, S. 31-49. https://doi.org/10.1080/14647890308307

Neuber, N. (2000): Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde. – St. Augustin.

Neuber, N. (2002): Bewegung als gestaltbares Material. Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung. Sportunterricht, 51, 12, S. 363-369.

Neuber, N./Kaufmann, N./Salomon, S. (2015): Ganztag und Sport. In: S*chmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 416-443.

Oerter, R. (1974): Psychologie des Denkens (4. Aufl.). – Donauwörth.

Ränsch-Trill, B. (Hrsg.) (1999): „Kreativität": Phänomen – Begriff – sportwissenschaftliche Aktualität. – Sankt Augustin.

Rittelmeyer, C. (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: *Bockhorst, H./Reinwand, I. V./Zacharias, W.* (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (Kulturelle Bildung, 30, neue Ausg.). – München, S. 928-930.

Rittelmeyer, C. (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. – Weinheim, Basel.

Runco, M. A. (2007): Creativity. Theories and themes; research, development, and practice. – Amsterdam.

Schenk, L./Bau, A.-M./Borde, T./Butler, J./Lampert, T./Neuhauser, H./Razum, O./Weilandt, C. (2006): Mindestindikatorensatz zur Erfassung des Migrationsstatus. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 49, 9, S. 853-860. https://doi.org/10.1007/s00103-006-0018-4

Schmidt, W. (2015): Gesellschaftliche Veränderungen: Verstetigung sozialer Ungleichheiten. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 78-101.

Serve, H. J. (1992): Das Unterrichtsprinzip der Kreativitätsförderung. In: *Seibert, N./Serve, H. J.* (Hrsg.): Prinzipien guten Unterrichts – Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. – München, S. 127-166.

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Online verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf, Stand: 01.05.2017.

Stern, M. (2012): Welterzeugung und ästhetische Bildung? Reflexionen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Tanz. In: *Behrens, C./Burkhard, H./Fleischle-Braun, C./Obermaier, K.* (Hrsg.): Tanzerfahrung und Welterkenntnis. – Leipzig, S. 229-239.

Stern, M. (2014): Bildungstheoretische Reflexionen zum Performativitätsverständnis von Tanzvermittlung. In: *Behrens, C./Rosenberg, C.* (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. – Leipzig, S. 57-73.

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 e.V.* (Hrsg.): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung. – Essen, S. 76-83.

Tiedt, W. (1995): Bewegungstheater, Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. Sportpädagogik, 19, 2, S. 15-24.

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, S. 174-190.

Torrance, E. P. (1964): The Minnesota studies of creative thinking: 1959-1962. In: *Taylor, C. W.* (Ed.): Widening horizons in creativity. – New York, pp. 125-144.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006): Road Map for Arts Education. Online verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf, Stand: 01.05.2017.

Urban, K. K. (2004): Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. – Münster.

Urban, K. K./Jellen, H. G. (1995): Test zum schöpferischen Denken – zeichnerisch (TSD-Z). – Frankfurt am Main.

Westphal, K./Stadler-Altmann, U./Schittler, S./Lohfeld, W. (Hrsg.) (2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. – Weinheim, Basel.

Winner, E./Goldstein, T. R./Vincent-Lancrin, S. (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Online verfügbar unter: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612061e.pdf?expires=1520867527&id=id&accname=ocid72025227&checksum=A43C47632BE95C30A5227E59AD552786, Stand: 12.03.2018.

Zirfas, J. (2015): Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In: *Zirfas, J.* (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. – Bielefeld, S. 9-30. https://doi.org/10.14361/9783839432303-001